

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Nadaný žák a jeho prožitky na 1. stupni základní školy
A gifted pupil and his experiences in the 1st grade of elementary school
Veronika Chlapcová

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

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

Odevzdáním této diplomové práce na téma „Nadaný žák a jeho prožitky na 1. stupni základní školy“ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 1. 12. 2024

Velice děkuji vedoucí mé práce PhDr. Monice Kadrnožkové, Ph.D. za odborné vedení práce, cenné rady i připomínky, stejně jako za její trpělivost a pozitivní impulzy.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá problematikou prožitků nadaného žáka v průběhu jeho docházky na 1. stupeň ZŠ. Cílem práce je postihnout konkrétního nadaného žáka, identifikovat impulzy a vlivy, které na něj během školní docházky působily, a popsat (na základě porozumění) jeho prožitky. Téma je uchopeno z perspektivy speciální pedagogiky, přičemž práce kombinuje teoretická východiska a empirické poznatky.

Teoretická část práce se skládá ze čtyř kapitol. V první kapitole jsem shrnula různé definice, modely a druhy nadání. Druhá kapitola popisuje základní charakteristiky nadaných žáků, metody jejich identifikace a postupy při jejich vzdělávání. Ve třetí kapitole jsem rozebrala základní teoretickou výbavu prožitků nadaných žáků. Čtvrtá kapitola je zaměřena na legislativu, prováděcí předpisy a metodické pokyny, které definují rámec i postupy při vzdělávání nadaných žáků. Dotýká se také statistických údajů o počtech nadaných žáků v České republice ve srovnání s Plzeňským krajem.

Empirická část práce prezentuje realizaci a výsledky výzkumného šetření. Toto šetření představuje smíšený design Interpretativní fenomenologické analýzy a polostrukturovaných rozhovorů. Získané výsledky umožňují detailní vhled do prožitků nadaného žáka při jeho rozvíjení kognitivních, sociálních, emocionálních a uměleckých dovedností v průběhu základního vzdělávání.

KLÍČOVÁ SLOVA

nadaný žák, vzdělávání nadaných, školní prožitky, základní škola, identifikace nadání, IPA

ABSTRACT

The diploma thesis focuses on the experiences of a gifted student while attending the first stage of primary school. The aim of the thesis is to study a specific gifted student, to identify the stimuli and influences that have affected him during his schooling, and to describe (on the basis of understanding) his experiences. The topic is approached from the perspective of special education, with the thesis combining theoretical foundations and empirical findings.

The theoretical part of the thesis consists of four chapters. In the first chapter I have summarised different definitions, models and types of giftedness. The second chapter describes the basic characteristics of gifted students, methods for their identification and approaches to their education. In the third chapter, I have analysed the basic theoretical framework regarding the experiences of gifted students. The fourth chapter focuses on legislation, implementing regulations and methodological guidelines that define the framework and procedures for the education of gifted students. It also touches on statistical data regarding the number of gifted students in the Czech Republic compared to the Pilsen region.

The empirical part of the thesis presents the implementation and results of the research investigation. This research uses a mixed design of interpretative Phenomenological Analysis and semi-structured interviews. The obtained results provide a detailed insight into the experiences of the gifted student as they develop cognitive, social, emotional and artistic skills during their primary education.

KEYWORDS

gifted pupil, gifted education, school experiences, primary school, identification of talents, IPA

Obsah

| | |
|---|----|
| Úvod..... | 7 |
| TEORETICKÁ ČÁST | 9 |
| 1 Co je to nadání | 9 |
| 1.1 Definice nadání..... | 9 |
| 1.2 Modely nadání | 11 |
| 1.3 Druhy nadání | 18 |
| 2 Nadaní žáci ve vzdělávacím procesu | 20 |
| 2.1 Základní charakteristiky nadaných žáků | 20 |
| 2.2 Identifikace nadaných žáků | 22 |
| 2.3 Vzdělávání nadaných žáků | 24 |
| 3. Prožitky nadaných žáků..... | 26 |
| 3.1 Prožitek a vzdělávání..... | 26 |
| 3.2 Prožitek a nadaní žáci..... | 27 |
| 4 Legislativní a institucionální rámec a statistiky vzdělávání nadaných žáků v ČR | 29 |
| 4.1 Legislativa a instituce | 29 |
| 4.2 Statistiky nadaných a mimořádně nadaných žáků | 33 |
| PRAKTICKÁ ČÁST..... | 37 |
| 5 Metodologie..... | 37 |
| 5.1 Kvalitativní výzkum..... | 37 |
| 5.2 Interpretativní fenomenologická analýza | 37 |
| 5.2.1 Teoretické perspektivy IPA | 37 |
| 5.2.2 Výzkumný soubor a výzkumné otázky..... | 38 |
| 5.2.3 Obecný nástin postupu..... | 39 |
| 6. Realizace analýzy IPA | 41 |

| | |
|---|-----|
| 6.1 Nultá fáze..... | 41 |
| 6.1.1 Výzkumný vzorek | 41 |
| 6.1.2 Výzkumné otázky..... | 44 |
| 6.2 První a druhá fáze..... | 46 |
| 6.2.1 Komentovaný přepis rozhovoru | 46 |
| 6.2.2 Konceptuální komentáře k rozhovoru s nadaným žákem..... | 54 |
| 6.3 Třetí fáze..... | 57 |
| 6.3.1 Doplnkový rozhovor s nadaným žákem | 57 |
| 6.3.2 Konceptuální poznámky k doplňkovému rozhovoru | 58 |
| 6.3.3 Vynořující se témata..... | 59 |
| 6.4 Čtvrtá fáze..... | 61 |
| 6.4.1 Interpretace nadřazených a podřazených témat | 61 |
| 6.4.2 Interpretace výzkumných otázek..... | 63 |
| 6.5 Pátá fáze..... | 77 |
| 6.5.1 Vyhodnocení odpovědí na výzkumné otázky | 77 |
| 6.5.2 Narativní příběh nadaného žáka | 78 |
| Závěr | 80 |
| Seznam zkratk..... | 81 |
| Seznam použitých informačních zdrojů - literatura..... | 82 |
| Seznam použitých informačních zdrojů – jiné prameny | 85 |
| Příloha 1 Přepis rozhovoru s nadaným žákem | 90 |
| Příloha 2 Rozhovory s učiteli | 99 |
| Příloha 3 Rozhovor s matkou nadaného žáka..... | 102 |
| Příloha 4 Doporučení z diagnostiky nadaného žáka | 105 |

Úvod

Téma nadaného žáka s jeho prožitky na prvním stupni ZŠ jsem si vybrala ze dvou důvodů. V nedávné době jsem byla čtyři roky třídní učitelkou nadaného žáka. Bylo mu identifikováno nadání v několika oblastech (přírodní vědy, hudební nadání, pohybové aktivity) a základní škola rozhodla o vzdělávání v rámci prvního stupně podpory (MŠMT, 2020). Během práce s tímto nadaným žákem jsem opakovaně vnímala, že přístupy k nadanému žákovi nejsou dostatečně flexibilní a automatické. A tak vlastní zkušenosti a vlastní pocit mě přivedly k tématu této diplomové práce.

K významnějšímu zájmu o nadané **děti** došlo podle Hříbkové (2009) na počátku 20. století. Do té doby byl zájem psychologů soustředěn na nadané nebo geniální **dospělé** jedince. Rozvoj vývojové psychologie, vznik humanistické psychologie a další přístupy znamenaly vědeckou i výchovně – vzdělávací orientaci na problematiku výchovy a vzdělávání nadaných dětí.

S odvoláním na řadu autorů Hříbková uvádí, že „*za zakladatele a průkopníky hnutí na podporu nadaných dětí jsou považováni L. M. Terman a L. S. Hollingworthová*“ (Hříbková, 2009, str. 37). Terman se zajímal hlavně o popis a definici nadání, Hollingworthová zdůrazňovala vícekriteriální přístup při identifikování nadaných dětí, hledala způsoby a nástroje vzdělávání takových dětí a realizovala první programy pro nadané žáky i kurzy pro jejich učitele.

Zmiňuji tato fakta proto, že předznamenala více jak stoletý vývoj přístupu vědy, vzdělávacích institucí i společnosti k nadaným dětem a žákům. Vlastně dodnes hledáme pregnantní a komplexní definici nadání, stejně jako dodnes často ve výchovně – vzdělávacích institucích i ve společnosti tápeme při identifikaci nadaného dítěte i při komplexní práci s ním.

V diplomové práci se tedy zabývám problematikou nadaného žáka a jeho prožitků na 1. stupni ZŠ. Prožitek chápu podle sociologické encyklopedie jako „*kontinuální proces subjektivního zakoušení vnějšího i vnitřního světa*“ (Nešpor, 2017).

Teoretická část práce je rozdělena do čtyř kapitol. Do první kapitoly jsem shrnula různé definice, modely a druhy nadání. Ve druhé kapitole popisují základní charakteristiky nadaných žáků, metody jejich identifikace a postupy při vzdělávání nadaných žáků. Třetí kapitola je věnována prožitkům nadaných žáků a ve čtvrté kapitole jsem shrnula legislativní normy a prováděcí i metodické pokyny pro vzdělávání nadaných žáků v ZŠ.

V empirické části diplomové práce představuji proces realizace i výsledky výzkumného šetření. Šetření jsem realizovala smíšeným designem Interpretativní fenomenologické analýzy (IPA) a

sběr dat prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů. Presentované výsledky dávají až subtilní popis a výklad prožitků nadaného žáka v průběhu rozvíjení jeho nadání na 1. stupni ZŠ.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Co je to nadání

O tom, co je to vlastně nadání, se odborníci dohadují již mnoho let a za tu dobu vznikla řada definic a modelů, které se pokusím nastínit.

1.1 Definice nadání

Nadání je mnohvrstevnatý pojem, jehož vymezení je závislé jak na vnitřních i vnějších okolnostech „nositele“ i posuzovatele, tak na čase.

Hříbková (2009) připomíná snahu L. J. Lucita utřídit definice nadání již před šedesáti lety, tehdy jich bylo známých 113. Uvedu zde pro ilustraci několik současnějších definic nadání, které mě při práci s literárními zdroji zaujaly:

Hartl a Hartlová uvádí, že „*nadání je soubor vloh jako předpoklad k úspěšnému rozvíjení schopností; nejčastěji je používáno ve spojení s jedinci podávajícími nadprůměrné výkony při činnosti tělesné i duševní*“ (Hartl, Hartlová, 2000, str. 338). Oproti tomu Hříbková chápe nadání „*jako potenciál (myšlenky, schopnosti, motivace, vlastnosti, rysy atd.) na straně osobnosti k určité činnosti, podmiňující mimořádný výkon, výsledek, produkt činnosti*“ (Hříbková, 2009, str. 43). Jako soubor dispozic, díky kterým může nadaný jedinec podávat mimořádné výkony, pokud jsou mu dopřány příznivé podmínky, charakterizoval nadání Národní ústav pro vzdělávání v roce 2017 (NÚV, 2017). Pozn.: Tento ústav dnes již neexistuje, neboť byl ještě spolu s Národním institutem dalšího vzdělávání sloučen v Národní pedagogický institut (NPI). Delisleho pojetí nadání je takové, že „*nadání je vrozená schopnost odhalovat a chápat svět komplexními způsoby, které se liší od věkově očekávaných norem*“ (Delisle, cit. v Davidson Institute, 2024, str. 8). Porterová (1999, str. 12) zase říká, že „*nadané děti používají při učení vyspělejší a rychlejší myšlenkové pochody a ve své oblasti jsou oceňovány sociokulturním prostředím. Projevy nadaných dětí jsou kvalitativně i kvantitativně rozvinutější ve srovnání s jejich vrstevníky.*“ Podle Clarkové (2008, str. 7) jsou „*termínem nadání a talentování označovány děti, které podávají důkaz o vysoké výkonové schopnosti v oblasti intelektuální, kreativní, umělecké, vůdcovské nebo v jiném specifickém akademickém oboru. Potřebují nadstandartní péči škol, aby mohli plně rozvinout své schopnosti.*“

Již zmiňovaný Lucito při své klasifikaci nadání dospěl k utřídění nadání do šesti skupin. Laznibatová využila stejné třídění, které doplnila detailnějšími charakteristikami (Laznibatová, 2007):

Ex – post – facto definice je odvozena z poznatků o geniálních lidech. *Sociální definice* stojí na tom, že dítě má potenciál podávat nadprůměrné výkony v jakékoli oblasti. Klíčem *IQ definice* je nadprůměrná hodnota inteligenčního kvocientu (většinou IQ větší než 130). *Procentuální definice* je odvozena od Gaussovy křivky rozložení psychických znaků v populaci (interval 2,14 % nejlepších). Tyto čtyři definice pak doplňují *definice zdůrazňující kreativitu* (nadané dítě má přirozený potenciál rozvíjet tvořivost) a *definice na bázi tzv. Guilfordova modelu inteligence* (poznávání, pamatování, vybavování, dedukce, indukce a řešení problémů).

Citací těchto definic jsem chtěla mimo jiné ukázat, že nadané děti jsou specifickou skupinou (vnitřně originálně diferencovanou) uvnitř každého vzdělávacího systému a jako takové mají své vzdělávací potřeby. Nicméně bych se silně přihlásila ke stanovisku Vondrákové o tom, že diskuze nad definicemi nadání probíhaly a budou probíhat dál, ale pro vlastní vzdělávání je produktivnější posuzovat úspěšnost z pohledu interakcí mezi jedincem a vzdělávacími příležitostmi (Vondráková, 2007).

Při posuzování nadání jedince a při práci s ním se musím jako pedagožka orientovat pochopitelně v kategoriích jako talent, vlohy, tvořivost a motivace.

1.2 Modely nadání

Modely nadání vystihují nadání jako kategorii úplněji, než definice: nepodávají pouze informace o „vnitřní podstatě“ nadání, jak to většinou poskytují definice, ale zahrnují i vnější činitele, které podporují růst a projevy nadání.

Model založený na schopnostech

Počátky tohoto modelu vedou až k americkému psychologovi Termerovi, zmíněnému v úvodu této práce. Na toho navázal kritickým konceptem v 70. letech 20. století Marland, který tento koncept zařadil i do zprávy Kongresu USA. *„Nadané a talentované jsou ty děti, které jsou identifikovány kvalifikovanou osobou a které jsou díky výrazným předpokladům schopny podávat vynikající výkony. Tyto děti potřebují diferencované vzdělávací programy a služby nad rámec běžných služeb poskytovaných běžnou třídou, aby tak mohly přinést příspěvek sobě i společnosti.“* (Marland, cit. v Jurášková, 2006, str. 14)

Autoři Mönks, Ypenburg (2002) s jistými poznámkami o motivaci a míře nadání zařadili tento koncept mezi modely založené na schopnostech.

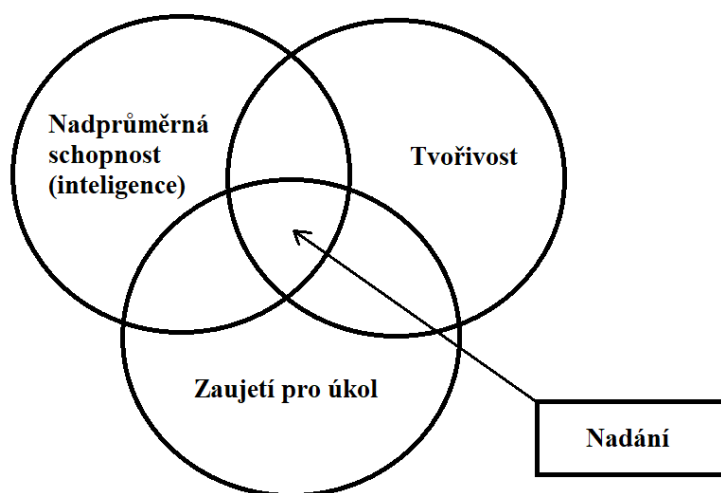
Model kognitivních složek

Model se orientuje na zkoumání procesů zpracování informace. V tomto smyslu navrhuji kupř. Mönks, Ypenburg (2002), aby parametr inteligenční kvocient IQ byl nahrazen parametrem QI – kvalita zpracování informací.

Model 3 kruhů

Tento model vytvořil americký pedagogický psycholog Joseph Renzulli a upozorňuje na to, že nelze chápat nadání jen skrze úroveň inteligence, ale že je potřeba součinnost několika různých složek. Těmito složkami jsou nadprůměrná schopnost (například inteligence), jistá míra tvořivosti a nakonec zaujetí pro konkrétní úkol. *Zaujetím* myslíme především motivaci k práci, schopnost vytrvat a také odolnost vůči vnějším vlivům. *Tvořivostí* je myšlena originalita, vynalézavost a tvůrčí schopnosti. *Motivace* je v tomto případě stěžejní pro rozvoj nadání. Tento model tedy patří mezi modely orientované na výkon. (Machů, 2010)

Obr. 1 Renzulliho model 3 kruhů

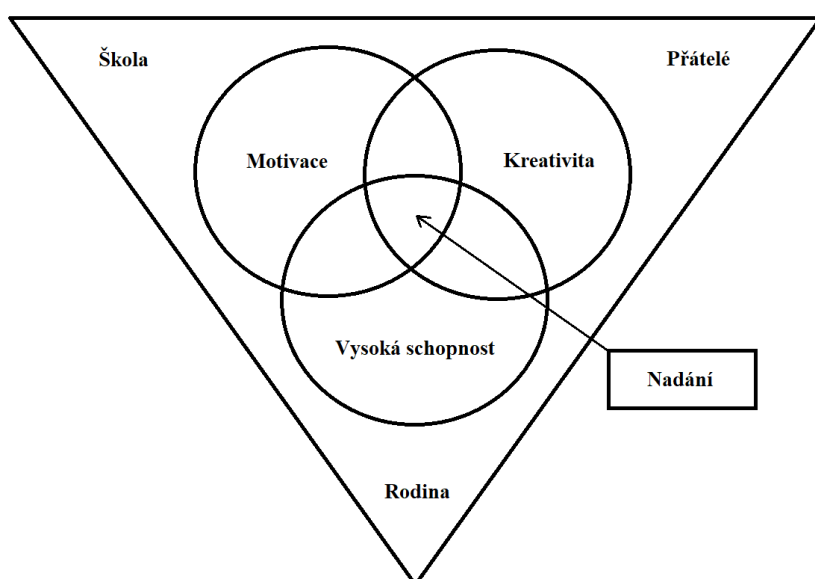


(vytvořeno podle předlohy v Machů, 2010)

Vícefaktorový model nadání

Tento model vytvořil německý dětský psycholog Franz J. Mönks a vychází z Renzulliho modelu, ve kterém nahrazuje některé pojmy. Zaujetí pro úkol nahrazuje pojmem *motivace*, který lépe vystihuje jeho podstatu a pojem nadprůměrná schopnost nahrazuje pojmem vysoká intelektová schopnost. Model navíc ještě rozšiřuje o důležitý faktor, kterým je sociální prostředí. Jde o různé vlivy okolí jako je rodina, škola, přátelé atp. Tato prostředí mají na rozvoj nadání významný vliv a není tak možné je opomíjet. (Portešová, 2021)

Obr. 2 Mönksův vícefaktorový model nadání



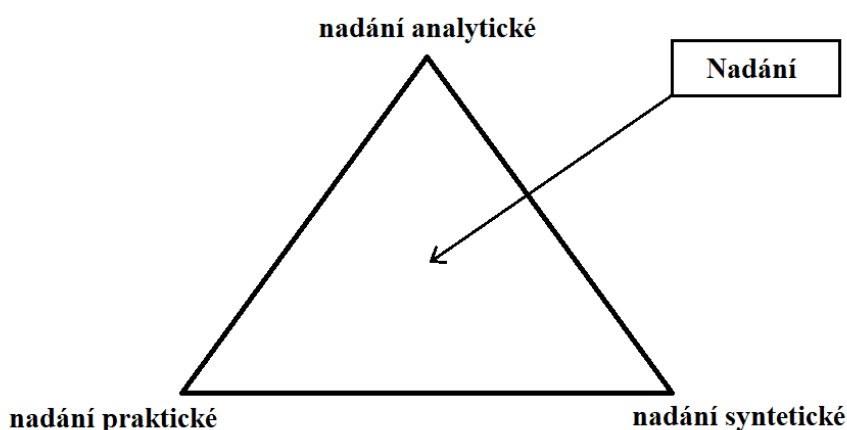
(vytvořeno podle předlohy v Machů, 2010)

Triarchický model nadání

Americký psycholog Robert Jeffrey Sternberg tvrdí, že není možné měřit inteligenci pouze využitím IQ testů, jelikož výsledek nemůže být objektivní. Je přesvědčen o tom, že testy není možné obsáhnout všechny složky inteligence a také, že není možné „*hodnotit míru adaptace jedince v neznámých situacích*“ (Machů, 2010, str. 25). Inteligence je podle něj založena na schopnosti zkušenostního učení, vyhledávání informací, které jsou podstatné a jejich zapamatování, správném uvažování a také o zvládnání požadavků každodenního života.

Přichází tedy s dalším modelem nadání, přičemž nadání rozděluje na tři aspekty a poukazuje na důležitost vyváženosti těchto aspektů. Jsou jimi *analytické nadání*, díky kterému dokáže člověk rozdělit problém na jednotlivé části a těm následně porozumět, *syntetické nadání*, které slouží k tomu, aby člověk viděl souvislosti mezi problémy a poskládal je zase do jednoho celku, toto nadání pomáhá také adaptaci na nové situace, *praktické nadání* umožňuje využití předchozích dvou v praktickém každodenním životě. (Machů, 2010)

Obr. 3 Sternbergův triarchický model nadání



(vytvořeno podle předlohy v Machů, 2010)

Diferencovaný model nadání a talentu

Diferencovaný model nadání je pravděpodobně nejlépe propracovaným modelem a nahlíží na problematiku nadání nejkompexněji ze všech uvedených modelů. Jeho autorem je francouzský psycholog Francoys Gagné, který říká, že je potřeba rozlišovat pojmy nadání a talent.

Podle něj nadání představují výjimečné schopnosti (označované také jako dar), které řadí nadané mezi 10 % nejúspěšnějších vrstevníků v oblasti předmětných dovedností. Oproti tomu talentem rozumí schopnost mimořádně dobře zvládat dovednosti a znalosti, které byly systematicky rozvíjeny v určitém oboru lidské činnosti. To nadané zařazuje mezi nejvyšších

10 % vrstevníků, kteří byli aktivní ve stejné oblasti jako tito talentovaní. (Sternberg, Davidson, 2005)

Talent je charakterizován jako schopnost mimořádně dobře zvládat dovednosti a znalosti, které byly systematicky rozvíjeny v určitém oboru lidské činnosti. Tento stupeň dovednosti řadí talentované jedince mezi 10 % nejúspěšnějších vrstevníků, kteří se aktivně věnují stejné oblasti.

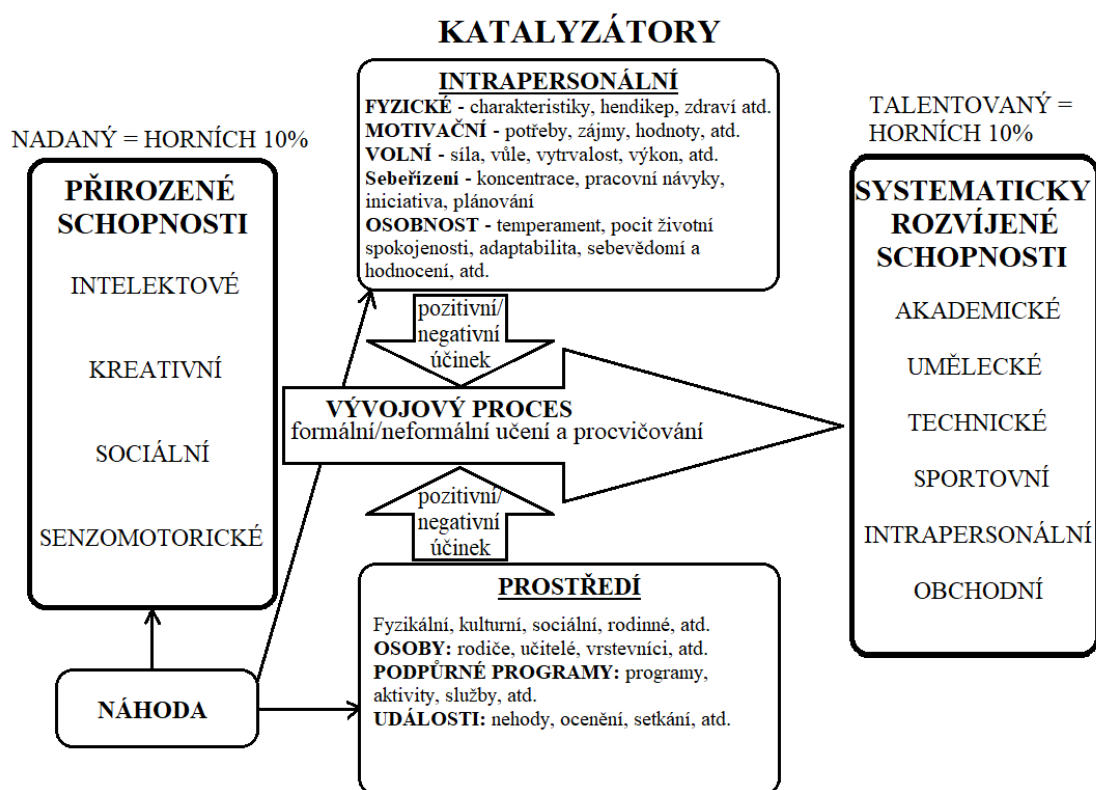
Gagného model vychází z několika modelů předchozích, např. Ranzulliho, Sternberga nebo Tannenbauma, které ještě navíc obohacuje o další aspekty. Veliký význam Gagné přikládá učení, které je podle něj nutnou podmínkou rozvoje talentu. Dochází při něm k určité transformaci vrozených předpokladů a schopností na dovednosti a schopnosti rozvoje znalostí v určitém oboru.

Nadání ve svém modelu rozděluje na čtyři oblasti schopností, a to intelektové, tvořivé, socioafektivní a senzomotorické. K těmto oblastem jistých předpokladů ještě Gagné přidává tzv. katalyzátory, které jsou nezbytné k tomu, aby se mohl projevit talent. Talent následně můžeme rozdělit podle zaměření na akademický, technický, umělecký, intrapersonální a sportovní. (kupř. Machů, 2010 nebo Sternberg, Davidson, 2005)

Katalyzátory mohou mít pozitivní, ale také negativní, účinek ve vývojovém procesu, ale v každém případě jej významně ovlivňují. Můžeme je rozdělit do tří skupin, a to na katalyzátory intrapersonální, na katalyzátory prostředí a také katalyzátor šance.

Intrapersonálními katalyzátory mohou být fyzické charakteristiky, motivace, vůle, sebeovládání a obecně osobnost. Vlivy *prostředí* sestávají z několika částí. První z nich je prostředí jako takové, tedy geografické, sociální, rodinné apod. Dalším vlivem prostředí jsou osoby, které na jedince působí, tedy rodiče, přátelé, učitelé apod. Posledním vlivem prostředí mohou být různé jevy, které se dějí v prostředí jedince, tedy různé události, které se staly, různé aktivity, které jedinec dělá a podobně. Pozitivně může jedince ovlivnit například úspěch v nějaké soutěži, negativně pak například nemoc nebo úraz. *Katalyzátor šance* vytvořil Gagné na základě poznatků A. J. Tannenbauma, jimiž se nechal Gagné inspirovat. Uvádí, že katalyzátor šance je nepředvídatelný a není možné s ním automaticky počítat. Například pokud je dítě nadané na hru na hudební nástroj, ale nepřijde jeho šance, může ve výsledku skončit hůře než dítě mnohem méně talentované, které svou šanci dostalo. (Sternberg, Davidson, 2005)

Obr. 4 Gagného diferencovaný model nadání a talentu



(vytvořeno podle anglické předlohy ze Sternberg, Davidson, 2005)

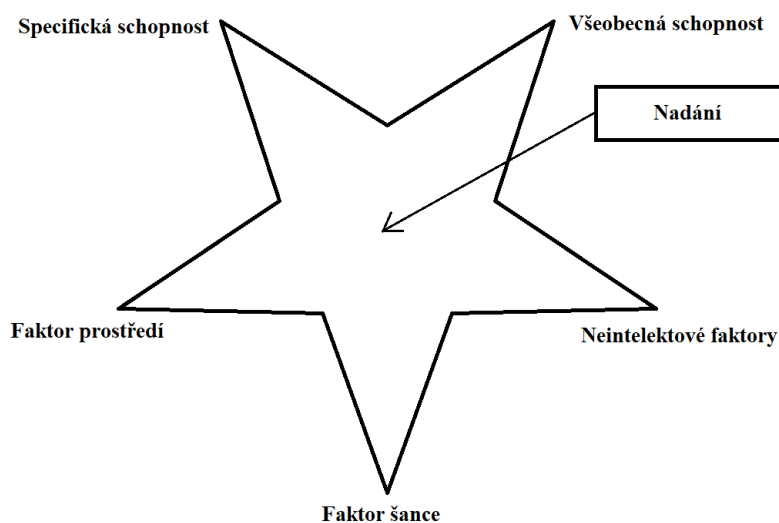
Psychosociální model A. J. Tannenbauma

Abraham J. Tannenbaum říká, že „*Energetickým centrem nadání je lidský mozek, který řídí jak velikost, tak rozmanitost potenciálu každého jednotlivce.*“ (Sternberg, Davidson, 1986, str. 21)

Samotné nadání ale nestačí, aby mohlo být rozvíjeno a oceněno, je potřeba, aby na něj byla společnost připravena a byla schopna jej ocenit. Je tedy potřeba být ve správnou dobu na správném místě, aby mohl být potenciál plně využit. (Sternberg, Davidson, 1986)

Ve svém modelu nadání Tannenbaum zdůrazňuje pět faktorů, které musí být ve vzájemném spolupůsobení a tím pak ovlivňují výkonovou složku nadání. Jsou jimi všeobecná schopnost, specifická schopnost, neintelektové faktory, faktor prostředí a faktor šance. Všeobecná schopnost souvisí s inteligencí, jejíž míra dle Tannenbauma je jistým předpokladem k nadání a nemůže tedy chybět. Specifická schopnost je již nějaká individuální výjimečnost, úzce profilovaná do určitého oboru. Neintelektovými faktory se rozumí faktory spjaté s osobností člověka, například motivace, sebevědomí, schopnost se přizpůsobovat, sociální odolnost nebo práce s emocemi. Faktorem prostředí jsou vnější vlivy, tedy rodina, škola, přátelé apod. O faktoru šance jsem se zmiňovala již v úvodu této charakteristiky. (Machů, 2010)

Obr. 5 Psychosociální model A. J. Tannenbauma



(vytvořeno podle předlohy v Machů, 2010)

Tannenbaum také rozděluje nadané do čtyř skupin podle jejich důležitosti pro společnost. *Vzácné talenty* jsou osobnosti s výjimečnými schopnostmi, které učiní nějaký přelomový objev (kupř. Heyrovský – polarografie, Holý – lék proti AIDS). Těchto talentů bude vždy nedostatkové množství, ale zároveň se lidstvo bez jejich existence neobejde. *Obohacující talenty* jsou lidé, na kterých přímo nezávisí přežití lidstva, ale podílí se na tom, aby duševní stránka lidstva byla uspokojena a aby se zachovala kulturní stránka civilizací. Jedná se tedy o významné umělce, celosvětově proslulé (kupř. Kafka, Janáček, Havel). K *vymezeným talentům* můžeme zařadit různé specialisty například lékaře, učitele, právníky, politiky, kterých společnost „vyžaduje“ jen určité množství. Mohou být proto někdy nedoceňováni, jelikož jich může být nadbytek. Pro tyto talenty opět platí, že musí být ve správný čas na správném místě, aby mohly uspět (jistěže k výběru místa a času mohou aktivně přispět). Poslední skupinou talentů jsou *neobvyklé talenty*, jejichž existence nemá na lidstvo žádný větší vliv. Patří sem lidé se zvláštními schopnostmi, ať už fyzickými, duševními, gastronomickými nebo rukodělnými, které jsou sice úžasné, ale pro společnost nikoliv nezbytné. Tyto osobnosti mohou být zapsány například v Guinnessově knize rekordů. (Sternberg, Davidson, 1986)

1.3 Druhy nadání

Nadání můžeme rozdělit do několika kategorií podle typu činnosti, kterou zahrnuje. Většinou nadaný žák vyniká v nějaké určité oblasti, ve které podává mimořádné výkony a právě podle toho, jakého zaměření tato oblast je, můžeme určit druh nadání. Opět se můžeme setkat s různými klasifikacemi, uvádím zde však tu nejčastější. Ta rozděluje nadání na intelektové schopnosti, vědecké schopnosti, vůdcovství ve společnosti, mechanické (zručné) schopnosti, talent v krásném umění, kreativní myšlení a psychomotorické schopnosti. (kupř. Machů, 2010, Fořtík, Fořtíková, 2015)

Intelektové schopnosti – zahrnují verbální, početní, prostorové, paměťové schopnosti a faktory uvažování v rámci základních rozumových funkcí. Jsou to schopnosti, které bývají měřeny pomocí IQ testů a mohou být předpokladem pro další druhy talentu. Jejich realizací ve specifických oblastech se dále vyvíjejí a vznikají pak specifické akademické vlohy, což může být například výjimečné matematické nadání, nadání na jazyky apod. (Machů, 2010)

Vědecké schopnosti – vycházejí z intelektových a kreativních schopností. Jedná se o „*schopnost využití čísel a algebraických výrazů. Nesou v sobě aritmetické uvažování, zvědavost ve světě přírody a schopnosti využívání vědeckých metod.*“ (Fořtík, Fořtíková, 2015, str. 13)

Vůdcovství ve společnosti – tyto schopnosti jsou předpokladem pro práci na manažerských nebo jiných vůdcovských pozicích. Jde o schopnost vést lidi, povznášet mezilidské vztahy a pomáhat druhým i sobě dosahovat vytyčených cílů. (Machů 2010)

Mechanické (zručné) schopnosti – jedná se o řemeslné umění, které je úzce spjato s talentem v umění a jde o schopnost výjimečné zručnosti a manuální práce. „*Úspěch spočívá ve schopnosti manipulace, prostorové představivosti a vnímání vizuálních vzorů, detailů, podobností a rozdílů.*“ (Fořtík, Fořtíková, 2015, str. 13)

Talent v krásném umění – myslím, že zde je zaměření zřejmé. Tento druh talentu je předpokladem pro to, aby člověk prorazil v jakékoli oblasti umění. Je to tedy talent, který nesmí chybět spisovatelům, hercům, výtvarným umělcům, hudebníkům a tanečnickům.

Kreativní myšlení – jde o schopnost tvoření myšlenek a vymýšlení nových řešení. Člověk s tímto druhem myšlení je schopný rozpoznat problém a nalézt správná řešení. Kreativní myšlení by mělo být součástí všech dalších druhů talentu a bývá tedy nejvíce oceňováno. (Machů, 2010)

Psychomotorické schopnosti – tyto schopnosti jsou „realizací pohybových vloh“ (Machů, 2010, str. 29). Patří sem jakékoli pohybové nadání, ať už na různé sporty, nebo na pohybové aktivity uměleckého směru.

2 Nadaní žáci ve vzdělávacím procesu

2.1 Základní charakteristiky nadaných žáků

V pedagogické odborné literatuře lze nalézt celou řadu „checklistů“ nadaných dětí a žáků. Četnost těchto kategorizací svědčí mimo jiné o mnohověstnosti fenoménu nadání, „*jejich přínos je pro školskou praxi pouze orientační a identifikační*“ (Machů, 2016, str. 13). Napomáhají prediagnostice nadaných žáků a plánování výchovně – vzdělávacího procesu. Kategorizace však nemění nic na tom, že konkrétní přístup k nadanému žáku je přísně individuální a vzájemně se ovlivňující. Prezentace charakteristik třemi základními okruhy se opírá zejména o poznatky (Hříbková, 2009, Laznibatová, 2007, Machů, 2010 aj).

Kognitivní charakteristiky

První z charakteristik je *bohatá slovní zásoba*, která se od raného věku rychle rozšiřuje, což podporuje i dobrá paměť. Dále pak *schopnost abstrakce a generalizace*, kterou ještě doplňuje rozvinutá kreativita. *Metakognitivní schopnosti* umožňují používat při vzdělávání nadaných žáků „vyspělejší“ styly učení. *Kritické myšlení, flexibilita a originalita myšlení* nadané žáky vede mimo jiné k polemikám a expresivitě názorů. Nechybí ani *smysl pro humor*. Ten vychází z verbální inteligence a schopnosti generalizovat. U nadaných žáků jsou také udivující *znalosti v oborech (svého) zájmu*, které pak doplňují schopnosti dlouhodobé koncentrace pozornosti. Pro nadané žáky bývá často typická *brzká schopnost čtení a vynikající paměť*. I když si už nadaní žáci pamatují detaily, preferují logické vyvozování. Za zmínku také stojí, že *pracovní tempo* závisí na aktuální učební aktivitě: při aplikaci znalostí je vysoké, při metodách s kritickým myšlením nadaní žáci díky hlubšímu přístupu spotřebují více času. (kupř. Hříbková, 2009)

Afektivní charakteristiky

Mezi afektivní charakteristiky patří například *denní snění*. To většinou nepředstavuje únik ze situace, ale konstruktivní ponoření do problému. Nepostradatelná je *motivace*, přičemž převažuje vnitřní motivace nad vnější. Dalším charakteristickým rysem je *zvýšená aktivita*. Projevuje se neobyčejnou živostí, velkým zaujetím a nasazením pro oblasti zájmu. Nespokojenost nadaného žáka s (menším) nasazením svého okolí může vyústit v konflikty. Posledním charakteristickým rysem nadaného žáka je *smyslová vnímavost a perfekcionismus*. I v této oblasti mohou „nároky“ nadaného žáka na sebe a na své okolí vést ke konfliktním reakcím.

Psychomotorika

V oblasti jemné motoriky můžeme říci, že grafický projev se vyznačuje intelektovou vyspělostí, ale působí neúhledně. V hrubé motorice platí, že některé nadané děti upřednostňují intelektuální činnosti před pohybovými aktivitami, někteří (viz výše) jsou naopak hyperaktivní.

Pozn.: Mírně pozměněné tříokruhové členění charakteristik nadaných žáků prezentuje (Havigerová, Křováčková, 2011): myšlení, zájmy, sociální a emocionální projevy nadaných žáků.

Formy projevů nadaných žáků

Konkrétní mix výše uvedených charakteristik rezultuje v možnost „utřídít“ nadané žáky do jistých podskupin: (Machů, 2009, Machů, 2016 nebo Portešová, 2021)

Úspěšně nadaný žák je navenek bezproblémový žák, pozitivně uplatňující a rozvíjející své schopnosti. *Náročný nadaný žák* je sebevědomý, v otázce svých vzdělávacích potřeb neuspokojený žák, který je schopen své pocity a negace až destruktivně prezentovat. V průběhu vzdělávání může hrozit stagnace nadání. *Utajený nadaný žák* se přizpůsobuje okolí s cílem nevybočovat z řady. *Nadaný „odpadlík“* má představu, že jeho nadání je pedagogy i okolím nepochopeno, a tak dokáže být až agresivně negativní. Demonstrativně „kašle“ na zadané úkoly, čímž se ovšem rozpory prohlubují. *Žák s dvojitou výjimečností* (twice exceptional) je takový žák, jehož intelektová nebo jiná nadprůměrnost je současně doprovázena nějakou SVP (poruchou učení, handicapem apod.). Tato skupina nadaných žáků je vnímána jako riziková v tom smyslu, že pozornost pedagogů může být soustředěna na kompenzaci SVP a nadání není rozvíjeno. Pozn.: Popravdě nepovažuji český výraz „dvojitá výjimečnost“ za nejšťastnější, protože porucha učení nebo zdravotní postižení těžko nazvat výjimečností. *Samostatný nadaný žák* má své dobré sebehodnocení, výuku bere jako nutnost a koncentruje se většinou na mimoškolní aktivity. A nakonec *Vysoce tvořivý žák*, který má touhu permanentního experimentování bez ochoty se přizpůsobovat. Dodržování pravidel je pro něj zátěží, což ho přivádí do konfliktních situací s učitelem i spolužáky.

2.2 Identifikace nadaných žáků

Identifikovat nadaného žáka je podmínkou, bez které by nebylo možné vzdělávání a péče o nadané žáky. Zmínila jsem už, že na tento proces se zaměřují odborníci i pedagogové od počátku 20. století. A také jsem naznačila, že navzdory tomu jsou procesy identifikace nadaných žáků i v dnešní době vnímány jako nedostatečně zvládnuté nebo beze zbytku realizované. (Konkrétní údaje, z nichž vyplývá toto tvrzení pro český vzdělávací systém, obsahují Tematické zprávy ČŠI v kapitole 4.)

S odkazem na Hříbkovou (2009) definuje Machů (2016) dva odlišné pojmy, související s identifikací (nebo diagnostikováním) nadaných žáků. *Identifikace* je proces vyhledávání dětí, které mají předpoklady pro zařazení do speciální péče o nadané žáky. *Výběr* je proces vyhledávání dětí, které už svými předvedenými výkony aspirují na zařazení do specializovaného programu (škola s rozšířenou výukou apod.).

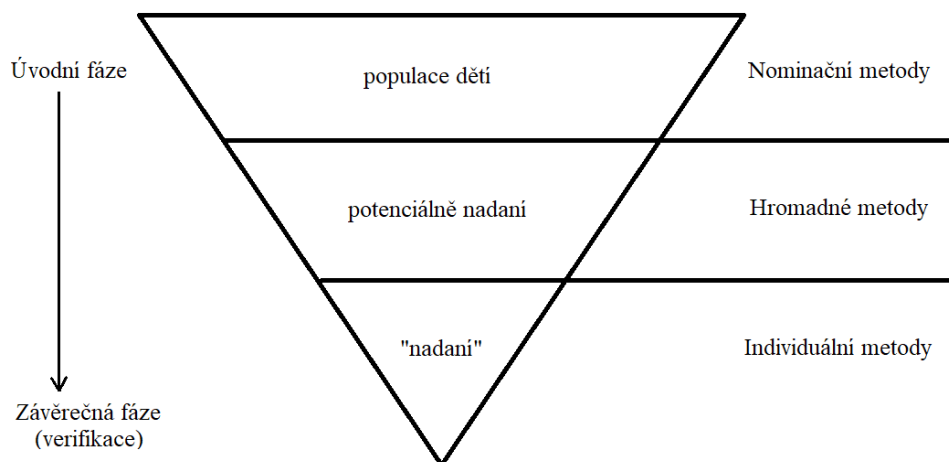
Z definice vyplývá, že výběr nadaných žáků potenciálně navazuje na identifikaci nadaných žáků. „V současné době bývá pojem identifikace nahrazován pojmem diagnostika“ (Machů, 2016, str. 19).

Proces identifikace

Proces identifikace není jednorázovou záležitostí, má (většinou) tři fáze, které se mohou opakovat s ohledem na to, že nadání se v čase vyvíjí. *Nominace (prediagnostika)* je realizována rodiči, bezprostředním okolím dítěte nebo učitelem. *Screening* je fáze, při které je kategorie nominovaných dětí podrobena testování hromadnými testovacími metodami (IQ testy, testy výkonu, didaktické testy). *Selekce* je individualizované zkoumání nadání žáka, výběr a potvrzení.

Názornou ilustrací identifikačně – výběrového procesu je design identifikace (Machů, 2010, str. 67).

Obr. 7 Identifikační proces



(vytvořeno po vzoru Machů, 2010)

Metody identifikace a výběru nadaných žáků

Při identifikaci nadaných žáků se navzájem prolíná subjektivní a objektivní přístup. V tom subjektivním jde o individuální, osobní posudek osoby nebo skupiny osob. Objektivní přístup spočívá v aplikaci standardizovaného, na vědeckých principech založeného, prověřování škály schopností nadaných žáků.

Subjektivní metody identifikace (většinou užívány v počátečních fázích identifikace).

- *Nominace učitelem nebo skupinou učitelů* – jeden učitel může být zaujatý, komplexnější pohled na žáka určitě poskytne angažování více učitelů.
- *Rodičovská nominace* – může být objektivnější než učitelská, protože vedle výsledků může komplexněji vystihnout osobnostní charakteristiky nadaného dítěte. (Na druhé straně bývá učiteli často zpochybňována jako nekritická).
- *Nominace spolužáky* – sice bývá rovněž negativně relativizována, může však vystihovat indikátory nadání z jiné než autoritativní perspektivy dospělých.

Objektivní metody identifikace (používají se v pozdějších fázích identifikace a většinou ve vzájemné kombinaci).

- *Psychologické metody*: IQ testy, Výkonové testy
- *Pedagogicko – psychologické metody*: Testy kreativity, Motivační testy, Nominační škály, Behaviorální testy
- *Pedagogické metody*: Didaktické testy, Analýza portfolia činnosti
- *Lékařské metody*: Antropometrické testy, Testy rychlosti reakcí, Testy dýchání aj.

2.3 Vzdělávání nadaných žáků

Na výjimečnosti nadaných žáků v kognitivní, socio – emocionální či jiné oblasti reaguje naše vzdělávací soustava (legislativa, instituce, financování) úpravou kurikula pro nadané žáky. Tato úprava má nárokový charakter (více v kapitole 4) a týká se obsahu, procesu, produktu, prostředí i hodnocení vzdělávacího procesu. (kupř. Machů, 2016, MŠMT, 2016)

Úprava obsahu výuky nadaných žáků

Úpravy obsahu výuky představují kvalitativní (obohacení) a kvantitativní (akceleraci) změnu kurikula nadaných žáků. Tyto úpravy jsou explicitně zahrnuty i do platné legislativy. (Školský zákon, Vyhláška 27/2016 Sb.)

Akcelerace umožňuje rychlejší postup při vzdělávání konkrétního nadaného žáka.

Vnitřní akcelerace představuje úpravy v rámci třídy, jako jsou snížené opakování látky, „přeskočení“ jednoduchých fixačních úloh nebo triviálních částí učiva. Nadaní žáci se v takto „ušetřeném“ čase věnují rozvíjení svého zájmu (tzv. compacting).

Vnější akcelerace se týká externích vzdělávacích podmínek: předčasný nástup školní docházky, „přeskočení“ vyučovacího předmětu nebo celého ročníku, zhuštění ročníků, paralelní studium některého předmětu na odborně orientovaném pracovišti.

Obohacení je rozšíření a prohloubení učiva nad rámec běžných osnov výuky. Nadaný žák konzumuje stejná témata jako jeho spolužáci, tato jsou však obohacena a rozšířena tak, aby podporovala tvořivé nebo vyšší úrovně myšlení nadaného žáka. Odborná literatura doporučuje při obohacování obsahu orientovat se podle Bloomovy taxonomie kognitivních cílů. (Stehlíková, 2018)

Je asi přirozené, že akcelerace a obohacení fungují velmi dobře v kombinaci. Vedle těchto inkluzivních přístupů jsou pro obohacení obsahu využívány i studijní skupiny nadaných žáků nebo zájmové aktivity nabízené školou, kupř. projektové učení (Kadrnožková, Janyšková, 2021), které svou formou spadají i do následující podkapitoly.

Úprava vzdělávacího procesu

Úpravou vzdělávacího procesu se rozumí změny ve způsobu vedení výuky. Rozvoji nadání prospívají tzv. aktivizační výukové metody, ale i modifikované frontální metody. (Stehlíková, 2018) Ráda bych poznamenala, že tyto metody nejsou výlučnými metodami pro vzdělávání nadaných žáků. Jsou efektivní pro všechny žáky, jejich aplikace pro nadané žáky si vyžaduje vyšší kvalitu nebo kvantitu těchto metod.

Příklady aktivizačních metod uvádí kupř. (Machů, 2016):

- Metoda I.N.S.E.R.T. – vycházející z principů kritického myšlení
- Metoda dvojitého, případně trojitého deníku
- Metoda expertních skupin

Úprava prostředí výuky

Školní prostředí působí na žáka celou škálou podnětů a je tak důležitým edukačním činitelem. To samozřejmě platí pro všechny žáky. Pro žáky nadané jsou identifikovány v souvislosti s některými modely nadání konkrétní důrazy nebo požadavky na prostředí. (Machů, 2016)

Úprava produktu vzdělávání a hodnocení

Je pochopitelné, že se u nadaných žáků používají individuální normy v hodnocení. „*Učitel bere v úvahu individuální předpoklady žáka a prostředí, které jej obklopuje a srovnává výkony žáka se sebou*“ (Machů, 2016, str. 31).

Ráda bych uvedla některá kritéria kvality hodnocení žáků (podle Kratochvílové, in Machů, 2016):

- hodnocení práce žáka provádí učitel ve spolupráci se žákem
- hodnotí se úspěch nadaného žáka v porovnání s jeho individuálními možnostmi
- hodnotitel zásadně nepoužívá tzv. nálepkování žáka
- způsob hodnocení a výsledky nadaného žáka učitel konzultuje s rodiči a odborníky
- hodnocení využívá pestrosti forem i metod, které vyplývají z individuálních potřeb žáka
- v průběhu procesu výuky učitel využívá formativní hodnocení

3. Prožitky nadaných žáků

3.1 Prožitek a vzdělávání

S ohledem na téma této práce považuji za důležité vyjasnit si vymezení pojmu prožitek a vazbu prožitku a vzdělávání. Prožitek je podle Nešpora (2017) jedním z nejobecnějších pojmů, který prakticky všechny směry psychologie používají k popisu subjektivního děje v člověku v daném čase a místě. Prožitek je tedy subjektivní zkušenost, kterou člověk vnímá a prožívá v určitém okamžiku, situaci, činnosti a místě. Prožitek ale není jen důsledkem vnějších vlivů (prostředí, osoby, situace), ale také vnitřních faktorů (osobní vlastnosti a nastavení, temperament, aj.) (Jirásek, 2003).

Mezi prožitkem, zážitkem a zkušeností existují těsné vazby (kupř. Kašová, 2013). Prožitek je konkrétní vjem, který jedinec vnímá v konkrétním čase a místě a který se posléze proměňuje do formy zážitku. Zážitek je tedy svým způsobem „paměťová stopa“ prožitku, která je uchopitelná i po jeho skončení. A to se silou, která je odvislá od síly nebo hloubky předchozího prožitku.

Zkušenost je pak trvalá „podoba“ prožité události – obohacená případně o další zážitky, která je uplatnitelná i v jiných situacích (Votava, 2018). Lapidární, ale výstižnou „poučku“ formuloval Kubala „*Prožitek vnímáme, zážitek si pamatujeme, zkušenost prožíváme*“ (Kubala, 2017, str. 2).

Prožitky a zážitky jsou dnes důležitými činiteli kvality školního života žáků. Školní docházka našich praparodičů byla ve znamení ukázněného předávání poznatků a informací. Současná škola nazírá (doufám) na žáka jako na partnera učitele. Proto jsou prožitky žáků jednou z komponent kvality školního života žáků. Těmi dalšími jsou podle Göbelové (2013): obecná spokojenost, sociální integrace, příležitosti, negativní pocity a emoce, úspěchy, učitelé. Já bych k těmto komponentám přidala ještě jednu, a to spolupráci školy s rodiči a veřejností.

Prožitkové učení je základem specifického oboru pedagogiky, tzv. zážitkové pedagogiky. Tu zařazuje Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ (MŠMT, 2020) do oblasti neformálního vzdělávání. Jsem ale toho názoru, že učení prožitkem, tj. tehdy, když učitel i žák se vzájemně vnímají a „prožívají“, má své místo i ve formálním vzdělávání. (Kočerová, 2024).

3.2 Prožitky a nadaní žáci

Prožitky nadaného žáka mohou být velmi různorodé a odrážejí nejen jeho schopnosti, ale také jeho emocionální a sociální vývoj. Nadaní žáci často prožívají situace intenzivněji, než jejich vrstevníci a mohou mít specifické potřeby a výzvy. Mezi možné prožitky nadaného žáka patří: (kupř. Fořtík, Fořtíková, 2015)

Radost z úspěchu a objevování: Nadaný žák může zažívat silnou radost při řešení problémů, objevování nových dovedností nebo při rychlém zvládnutí učiva. Při kreativní činnosti, např. v umění, vědě nebo matematice, může nadaný žák dospět k pocitu naplnění.

Frustrace z nedostatečné výzvy: Pokud učivo není dostatečně náročné nebo podnětné, může nadaný žák prožívat nudu, frustraci nebo pocit ztráty času. Nadaný žák může také někdy cítit, že jeho schopnosti nejsou doceněny, což je demotivační.

Izolace a nepochopení: Nadaní žáci se mohou cítit osamoceni, pokud mají jiné zájmy, potřeby nebo způsob myšlení než jejich vrstevníci. Proto také mohou mít problém navazovat přátelství, pokud je jejich okolí vnímá příliš odlišně.

Perfekcionismus a strach z neúspěchu: Nadaní žáci často kladou vysoké nároky na sebe i své okolí, což může vést k pocitům úzkosti, pokud neuspějí podle svých představ. Mohou také prožívat intenzivní stres z obavy, že jejich výkon nebude odpovídat očekáváním (učitelů, rodičů i vlastním).

Nadšení pro specifické zájmy: Mnoho nadaných žáků prožívá hluboké zaujetí pro určité téma nebo činnost, a to může přerůst v nezdravě silnou vášeň.

Empatie a citlivost: Nadaní žáci bývají často velmi citliví k emocím druhých lidí, což může vést k pocitům zodpovědnosti za druhé nebo přetížení cizími problémy. Intenzivní prožívání nespravedlnosti či neetického chování může ovlivnit jejich pohodu.

Pocit nesouladu s autoritami: Nadaní žáci mohou mít problémy s autoritami, pokud se jim zdá, že pravidla či přístupy nejsou logické nebo spravedlivé. Může docházet ke konfliktům, pokud se jejich potřeby nesečkávají s pochopením ze strany učitelů nebo rodičů.

Seberealizace a hledání smyslu: Někteří nadaní žáci už v mladém věku přemýšlejí o smyslu života, etických otázkách nebo filozofických tématech. To může být náročné pro psychiku nadaných žáků. Hledání vyššího smyslu nebo cíle jim však může přinášet i pocit uspokojení.

Prožitky a vnímání prožitků tvoří kvalitu života. Pro kvalitu školního života i pro kvalitu výchovně – vzdělávacích procesů obecně je důležité, aby učitel porozuměl prožitkům nadaného

žáka. Učitelovo porozumění je klíčem k podpoře nadaného žáka, aby mohl naplno využít svůj potenciál a zároveň se cítit šťastný a pochopený (Hříbková, 2009). Z druhé strany je ale stejně důležité, aby svým prožitkům porozuměl sám nadaný žák (Macek, 2020, Havigerová, Křováčková, 2011).

4 Legislativní a institucionální rámec a statistiky vzdělávání nadaných žáků v ČR

4.1 Legislativa a instituce

Jako nově začínající učitelka jsem před lety cítila potřebu znát právní a institucionální rámec svého působení. Zpracování této diplomové práce bylo pro mě příležitostí prohloubit svou znalost předpisů a působnosti institucí. Základní rámec pro vzdělávání nadaných žáků je definován dvěma dokumenty.

Tím prvním je Školský zákon, tj. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, č. 561/2004 Sb. (MŠMT, 2004). Nadaných žáků se týkají § 16 – Podpůrná opatření: *„Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách, odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta“* (Zákon 561/2004 Sb.), § 16 a – ŠPZ, § 17 – Vzdělávání nadaných dětí, žáků a studentů, § 18 IVP, § 19 – Detaily PO, detaily působnosti ŠPZ a náležitosti IVP.

Tím druhým pak Vyhláška 27/2016 Sb. O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (MŠMT, 2016). Žáci nadaní a mimořádně nadaní jsou explicitně zahrnuti spolu se žáky se SVP do skupiny, která má nárok na odpovídající přístup a péči při naplňování svých vzdělávacích potřeb. Část čtvrtá vyhlášky se věnuje vzdělávání žáků nadaných. V § 27 jsou definice nadaného a mimořádně nadaného žáka uvedeny takto:

1. *„Za nadaného žáka se 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.“*
2. *„Za mimořádně nadaného žáka se považuje především žák, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech.“* (Vyhláška 27/2016 Sb.)

Další část § 27 definuje úlohy ŠPZ ve vztahu k mimořádně nadanému žákovi a formuluje možnost rozšíření obsahu vzdělávání nadaného žáka.

V § 28 jsou formulovány principy IVP nadaného žáka, § 29 uvádí procesní náležitosti IVP (vzor IVP je v Příloze 2 Vyhlášky). Forma akcelerace výuky (přeřazení žáka do vyššího ročníku) je definována v § 30 a 31.

Příloha č. 1 k Vyhlášce č. 27/2016 Sb. detailně popisuje podpůrná opatření, která mohou být skrze ŠPZ přiznána žákům se SVP i žákům nadaným. Nadaným žákům lze poskytnout PO 1. – 4. stupně. Část A Přílohy č. 1 obsahuje výčet a účel PO, jejich členění do stupňů a pravidla pro jejich použití školou, stejně jako normované finanční náročnosti (NFN) podpůrných opatření včetně vzorců pro výpočet finanční náročnosti. PO (zvláště v prvním stupni náročnosti) jsou zaměřena na metody přístupu učitele, úpravy obsahu výuky, IVP, pedagogické intervence.

Část B Přílohy č. 1 podrobně v tabulce specifikuje jednotlivé druhy konkrétních pomůcek spolu s jejich kódovým označením a NFN. Pro nadané žáky jsou relevantní:

2. stupeň – 15 položek s finanční náročností do 5000 Kč (kupř. flipchart, tablet, elektronická stavebnice)

3. stupeň – 13 položek s finanční náročností do 50 000 Kč (kupř. mikroskop, pronájem odborného pracoviště)

4. stupeň – 4 položky s finanční náročností do 50 000 Kč (kupř. odborné programy, licence)

Pozn.: Finanční položky se samozřejmě týkaly cenové hladiny v roce 2016 a zákonodárce by měl asi uvažovat o novelizaci s ohledem na poinflační cenovou hladinu roku 2024 a následujících.

PO 1. stupně jsou zcela v gesci ZŠ včetně materiální podpory. Pokud nestačí přímá podpora žáka ve výuce učitelem nebo jiným pedagogickým pracovníkem, je vhodné vytvořit Plán pedagogické podpory PPP. Pro podporu žákova rozvoje se doporučují zejména nabídka volnočasových aktivit, obohacování učiva nad rámec ŠVP podle charakteru žákova nadání, podpora mimoškolního vzdělávání včetně odborných exkurzí a stáží.

Pro hodnocení se doporučuje využívat různé formy hodnocení a podporovat žákovo sebehodnocení.

PO 2. stupně doporučuje škole ŠPZ, které s ohledem na možnosti a potřeby žáka může navrhnout IVP. Je zde umožněno „*obohacení dílčích výstupů ŠVP nad rámec učiva vyučovacích předmětů a oblastí ŠVP*“ (MŠMT, 2020, str. 5).

Cílem je učivo prohloubit, rozšířit nebo obohatit o další informace. Obohacování vzdělávacího obsahu výuky lze propojit se stážemi žáka na odborných pracovištích. Ve druhém stupni PO je možné uplatnit pomůcky s NFN. Při hodnocení se používají různé formy, formativní hodnocení směřuje ke zpětnovazební podpoře efektivního učení žáků.

3. stupeň PO se odvíjí od IVP (navrženého ŠPZ), který v tomto stupni umožňuje výraznější obohacování vzdělávacího obsahu, jak zvyšováním úrovně mentálních operací, tak zařazením dalších výstupů, které ŠVP neobsahuje.

Nadaný žák může docházet na některé předměty do vyššího ročníku, může se rovněž vzdělávat formou stáží. V tomto stupni PO jsou k dispozici pomůcky s NFN vyššího finančního limitu – až včetně vybavení odborného pracoviště s odborným personálem.

4. stupeň PO je nejvyšším možným stupněm pro mimořádně nadané žáky. Jedná se o výraznou individualizaci vzdělávacího obsahu nad rámec oblastí ŠVP. Zpravidla je nutné zapojit i další pedagogické pracovníky nebo specialisty na danou oblast. Kromě forem vzdělávání podle § 25 školského zákona (denní, dálková, distanční, kombinovaná) a § 41 školského zákona (individuální vzdělávání) lze po vtělení do IVP aplikovat takové formy vzdělávání jako různé typy projektové práce, mentoring, stáže a rozličné formy využívající informační a komunikační technologie. Možnost využití pomůcek s NFN je v tomto stupni PO pochopitelná, spíše nezbytná.

MŠMT vydává pro naplnění tohoto rámce metodické a koncepční dokumenty. Důležitým dokumentem byla Koncepce podpory rozvoje nadání a péče o nadané na období let 2014 – 2020 (MŠMT, 2014). Realizací této koncepce bylo především vytvoření koordinovaného mezirezortního systému podpory nadání.

Základní tematické principy i dílčí realizace vtělilo MŠMT do dokumentu Systém podpory nadání (MŠMT, 2021). Páteří systému jsou i nadále Krajské sítě podpory nadání, které spolupracují s dalšími subjekty, včetně článku neformálního vzdělávání.

V roce 2020 byl schválen základní koncepční materiál Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ (MŠMT, 2020 S). Jeho cílem je odpovědět v segmentu školství na výzvy, které změny technologické, informační, environmentální aj. před nás staví. Priority, které bude nutno řešit, se dotknou (pozitivně) i vzdělávání nadaných žáků. Strategie totiž mj. klade „...větší důraz na individualizaci vzdělávání, aby došlo k rozvoji potenciálu každého jednotlivce.“ (MŠMT, 2020 S, str. 8)

Na půdorysu této strategie a výše zmíněného Systému podpory nadání zabezpečuje průběžně NPI nastavení funkčního vzdělávacího a informačního systému pro období 2022–2030. (NPI, 2022) Jde zejména o podmínky pro účinnější vzdělávání nadaných žáků, metodickou podporu pedagogických pracovníků s cílem zvýšení kompetencí nadaných žáků i jejich pedagogů.

Problematikou vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků se s periodou 6 let zabývá i ČŠI. V rámci své inspekční činnosti prověřuje vzdělávání nadaných žáků a vydává k tomu Tematická šetření. Výsledky nejsou příliš povzbudivé. Posledním šetřením byla zpráva (ČŠI, 2022).

Při konkrétní práci s nadaným žákem jsem si ověřila, že plzeňské pracoviště NPI pracuje velmi odborně, široce a přátelsky. Na výběr nejsou jen desítky metodických dokumentů, ale i inspirativní osobní kontakt. Kromě toho bych vyzdvihla i přístup Plzeňského kraje. Vlivným materiálem i s dopadem do praxe byla Strategie podpory nadání v Plzeňském kraji. (RRA PK, 2022) Vedle organizací, poskytujících formální vzdělávání, jsou do procesu podpory nadání zařazeny i subjekty neformálního vzdělávání:

- Střediska volného času
- Pracoviště ZČU Plzeň
- Techmania Science Center
- Centrum robotiky a SIT PORT
- Muzea, Environmentální centra

Letos již 16. rokem „běží“ v Plzeňském kraji projekt Podpora talentovaných žáků v Plzeňském kraji – organizování (a financování!) odborných kurzů a kempů v rozmanitých oblastech nadání (přírodní vědy, hudba, řemeslo aj.).

Po odborných a veřejných konzultacích byl v červnu letošního roku přijat Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy Plzeňského kraje. (Plzeňský kraj, 2024) S novým školním rokem už mají pedagogové škol možnost „registrovat“ konkrétní kroky podle tohoto záměru (kupř. vzdělávání pedagogů, pokračující zřizování koordinátorů podpory nadání).

Kromě již zmíněných subjektů neformálního vzdělávání působí v Plzni:

- nvias, z. s., NNO zaměřená na vzdělávání v oblasti nových technologií
- Akademie nadání, z. s., umožňuje nadaným a dvakrát výjimečným a jejich rodinám setkávání a zájmové aktivity
- Divadelní dramatická dílna pro děti a mládež Divadla J. K. Tyla
- Go higher (RRA)

V tomto krátkém a neúplném výčtu nesmí chybět zmínka o činnosti Mensy Česko (MS Plzeň) a EDU centra, ani zmínka o pozitivní úloze portálů zapojmevsechny.cz, talentovani.cz, nadanedeti.cz.

4.2 Statistiky nadaných a mimořádně nadaných žáků

Pro řízení, správu a rozvoj každého segmentu společnosti je vedle odborné vybavenosti důležitá detailní znalost takového segmentu i zpětná vazba na správní nebo řídicí kroky. U segmentu vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných dětí a žáků to platí velmi naléhavě. Součástí takové znalosti musí být i statistické charakteristiky vzdělávání nadaných žáků. Klíčovými řídicími a koordinačními subjekty jsou MŠMT, ČŠI, ale (v případě regionálního školství) také Krajské úřady.

MŠMT a Krajské úřady mají zákonnou povinnost každoročně zpracovat a zveřejnit Výroční zprávu o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy. Zaujalo mě, že republiková Výroční zpráva každoročně reportuje o realizaci Systému podpory nadání, o každoročně vyhlašovaných výzvách Podpory nadaných žáků nebo Podpory různých kol vědomostních, sportovních a jiných soutěží (včetně poskytnutého financování), ale kvantitativní ukazatele o nadaných žácích ve vzdělávacím systému reportovány nejsou. K těm se lze „dostat“ ve Statistických ročenkách MŠMT v části Výkonové ukazatele (Tab. C1. 31. 1.). (Statistická ročenka MŠMT, 2024) Z údajů v posledních sedmi letech jsem sestavila tabulku Tab. 1 Počty nadaných a mimořádně nadaných žáků v ZŠ ČR.

Tab. 1 Počty nadaných a mimořádně nadaných žáků v ZŠ ČR

| | 23/24 | 22/23 | 21/22 | 20/21 | 19/20 | 18/19 | 17/18 |
|----------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------------|
| | NŽ/MNŽ | | | | | | |
| ČR | 2 703/976 | 2 171/819 | 1 955/765 | 2 171/847 | 2 320/937 | 2 244/553 | 1 881/1 176 |
| Praha | 493/159 | 404/156 | 321/130 | 400/167 | 430/160 | 456/164 | 388/262 |
| Středočeský | 317/107 | 262/84 | 227/81 | 250/68 | 281/81 | 274/71 | 230/97 |
| Jihočeský | 160/77 | 143/80 | 121/86 | 130/92 | 140/105 | 115/90 | 108/97 |
| Plzeňský | 113/28 | 89/24 | 81/24 | 96/24 | 122/44 | 113/42 | 90/55 |
| Karlovarský | 116/18 | 90/20 | 83/22 | 87/20 | 68/17 | 47/13 | 41/27 |
| Ústecký | 215/107 | 214/93 | 196/68 | 172/75 | 188/84 | 176/78 | 121/81 |
| Liberecký | 83/21 | 67/20 | 62/17 | 53/9 | 83/15 | 93/12 | 46/16 |
| Hr. Králové | 157/54 | 90/40 | 75/29 | 98/39 | 92/37 | 83/31 | 79/49 |
| Pardubický | 121/39 | 90/29 | 75/27 | 84/28 | 78/27 | 52/20 | 35/23 |
| Vysočina | 92/39 | 90/31 | 84/33 | 87/38 | 73/33 | 50/22 | 46/31 |
| Jihomoravský | 390/159 | 297/122 | 300/136 | 341/157 | 358/159 | 390/189 | 366/204 |
| Olomoucký | 181/62 | 130/43 | 127/44 | 130/52 | 149/63 | 138/51 | 106/40 |
| Zlínský | 111/58 | 85/45 | 72/31 | 95/43 | 106/53 | 118/55 | 101/64 |
| Moravskoslez. | 154/48 | 120/32 | 131/37 | 148/45 | 152/59 | 139/56 | 124/70 |
| Žáci v ČR | 1 000 346 | 1 007 778 | 964 571 | 962 348 | 952 946 | 940 928 | 926 108 |
| Podíl NŽ | 0,27 | 0,21 | 0,2 | 0,22 | 0,24 | 0,24 | 0,2 |

(Sestaveno podle údajů ze Statistických ročenek MŠMT)

Překvapilo mě, že covidový režim ve školách se do tohoto reportu prakticky nepromítl. Na první pohled je ale jasné, že se metodika vykazování identifikovaných nadaných a mimořádně nadaných žáků musí v jednotlivých krajích lišit. Nehledě na to, že hodnoty jsou řádově nižší, než odborníci v populaci avizují (kupř. Cihelková, 2017). Navíc při srovnávání těchto statistických údajů s těmi, které jednotlivé kraje vykazují ve zmíněných krajských Výročních zprávách o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy, zjišťuji někdy velmi podstatné disproporce. Jako příklad uvedu „svůj“ Plzeňský kraj Tab. 2. V této tabulce jsou nadaní žáci NŽ posouzeni školou v první stupni PO, mimořádně nadaní žáci MNŽ diagnostikováni ŠPZ ve 2. – 4. stupni PO. Nadáním se rozumí nadání kognitivní, sportovní, umělecké, řemeslné, sociální i několikanásobné nadání.

Tab. 2 Počty nadaných žáků v Plzeňském kraji

| | ZŠ | | | MŠ | | | SŠ a VOŠ | | |
|----------------|--------|-------|-----|--------|----|-----|----------|-------|-----|
| | Ž | NŽ | MNŽ | Ž | NŽ | MNŽ | Ž | NŽ | MNŽ |
| 2022/23 | 55 392 | 1 508 | 71 | 19 710 | 37 | 2 | 26 580 | 1 568 | 28 |
| 2021/22 | 53 001 | 996 | 72 | 19 023 | 21 | 3 | 26 206 | 1 336 | 23 |
| 2020/21 | 50 912 | 44 | 57 | 18 789 | 29 | 5 | 22 943 | 652 | 18 |
| 2019/20 | 50 422 | 18 | 8 | 18 845 | ? | ? | 23 652 | 584 | 7 |

(sestaveno podle údajů Výročních zpráv Plzeňského kraje)

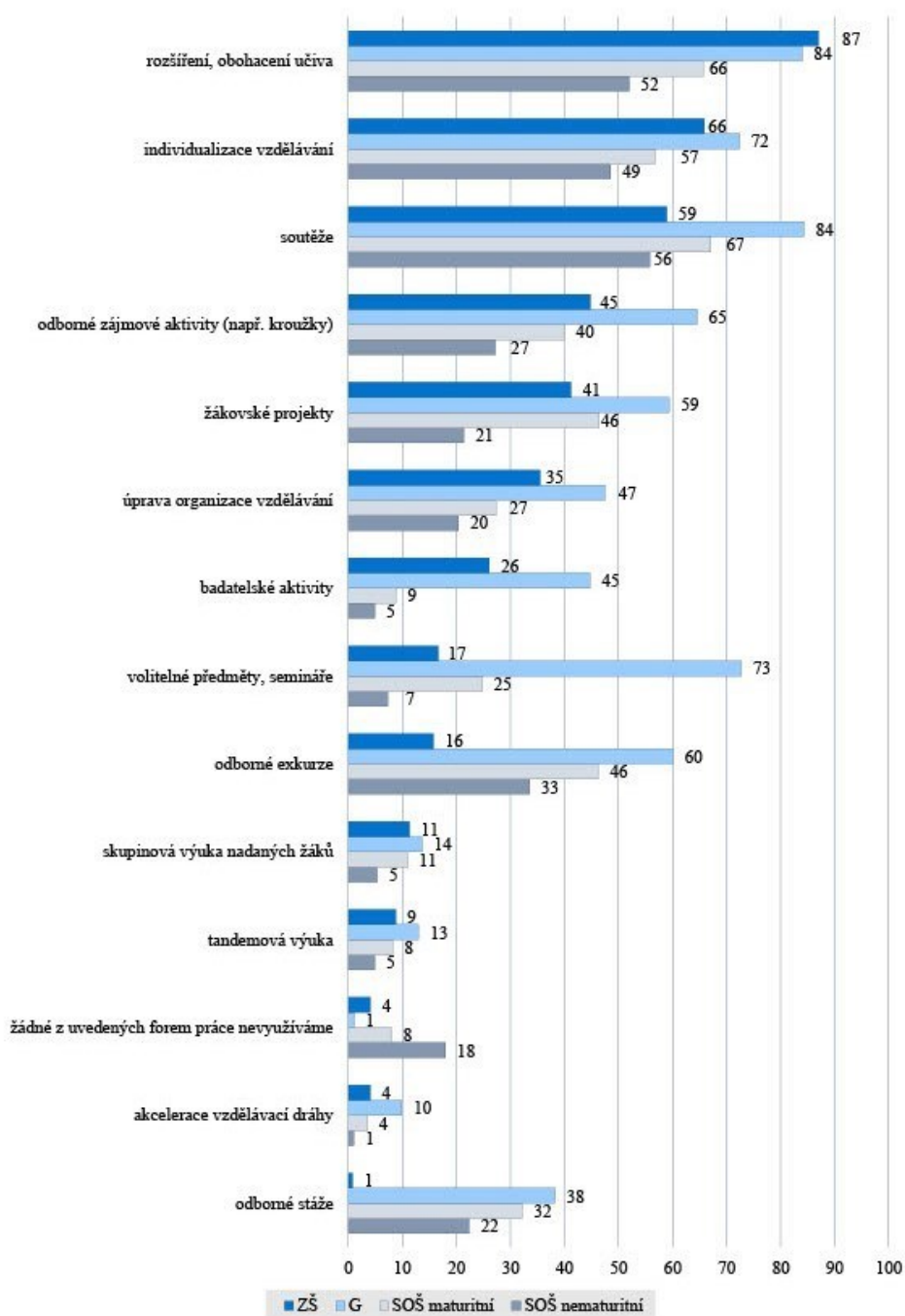
Pozn.: V Tab. 1 znamenají uváděné hodnoty NŽ/ MNŽ počet nadaných žáků/ z toho počet mimořádně nadaných žáků. Ale v Tab. 2 NŽ znamená počet nadaných žáků a MNŽ samostatný počet mimořádně nadaných žáků.

Diferenci mezi počtem nadaných žáků z Výroční zprávy Plzeňského kraje a nadaných žáků plzeňského kraje ze Statistické ročenky MŠMT kupř. pro rok 2022 1579/71 vs. 89/24 nedovedu vysvětlit. Možná Statistická ročenka MŠMT uvádí pouze kognitivně nadané, ale z žádných informací tento fakt nevyplývá. Naopak Výroční zpráva Plzeňského kraje „uznává“ nadání žáků při jejich účasti na soutěžích v posledních třech letech od krajských kol výše. Je však zarážející, že tyto disproporce v reportingu existují a dlouhodobě nejsou předmětem verifikace.

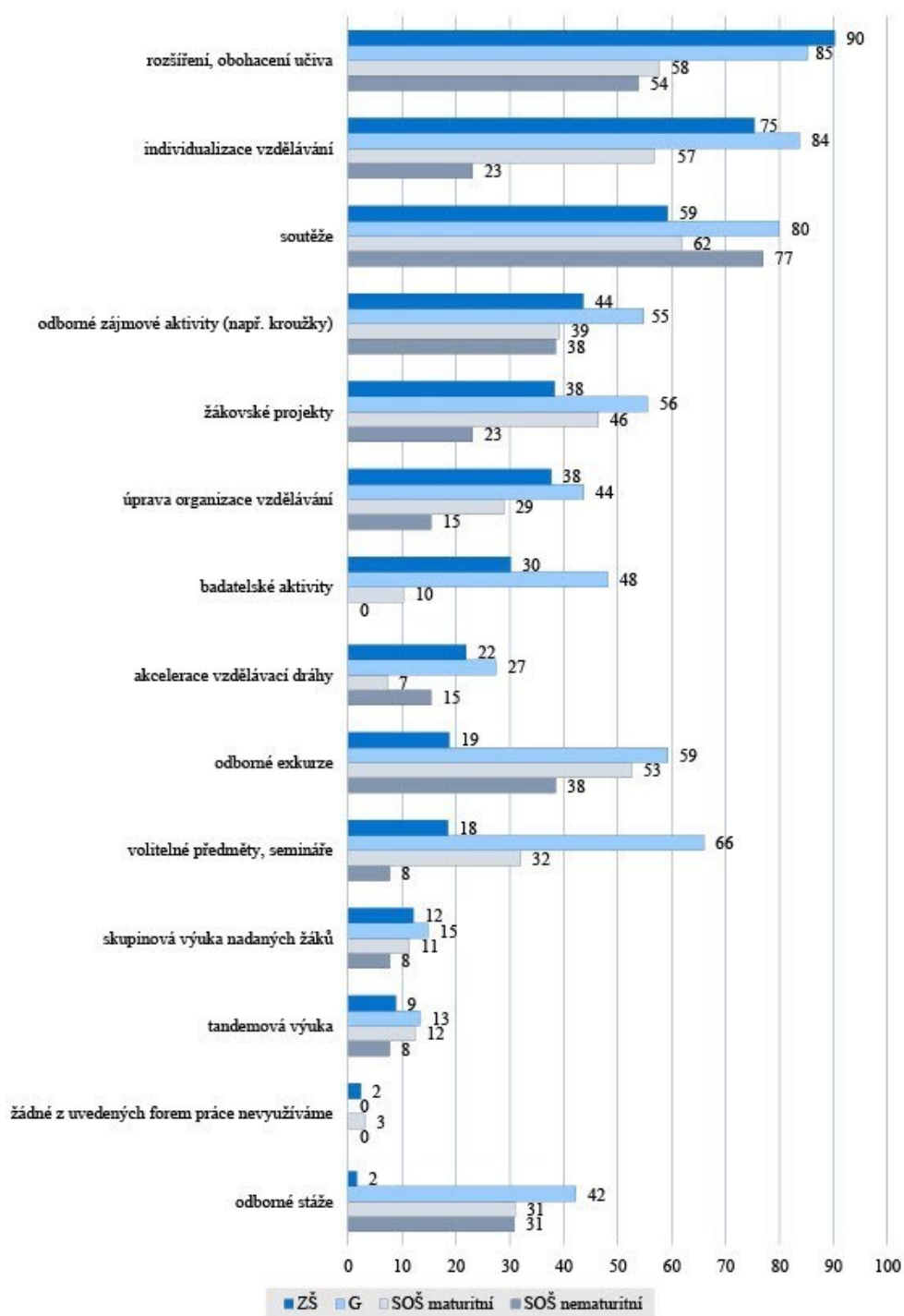
Také není bez zajímavosti, že ČŠI vydává každoročně Výroční zprávu ČŠI velmi podrobnou v otázkách vzdělávání kupř. žáků se SVP, žáků ukrajinských nebo cizinců obecně, nebo v otázkách diskomfortu prvňáků a podobně. Ale informace o vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných se v těchto Výročních zprávách ČŠI nenalézají. Bylo by tak možné dovodit, že závěr ČŠI o tom, že ZŠ nevnímají vzdělávání nadaných žáků tak prioritní jako kupř.

vzdělávání žáků se SVP, lze uplatnit pro ČŠI samotnou (ta se této problematice věnuje ve svých Tematických zprávách s periodou 4 – 6 let).

Předchozí dvě tabulky jsem sestavila z citovaných zdrojů sama. Ráda bych doplnila tento statistický pohled na vzdělávání nadaných žáků o pohled na strukturu metod a forem práce s nadanými žáky. Jedná se o zjištění ČŠI ve školním roce 2021/2022 (ČŠI, 2022, str. 25 – 26). Ukazuje se, že „favorizovány“ jsou ve školách při práci s nadaným žákem tyto formy: rozšíření, obohacení učiva, semináře a exkurze, soutěže.



Graf 1 Formy práce s nadanými žáky využívané při výuce – podíl škol (v %) (ČŠI, 2022)



Graf 2 Formy práce s mimořádně nadanými žáky využívané při výuce – podíl škol (v %) (ČŠI, 2022)

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Metodologie

5.1 Kvalitativní výzkum

Kvalitativní přístup v pedagogickém výzkumu zaujímá v posledních dekáдах zásadní postavení. Je to proto, že „... je zaměřen na interpretace subjektivních významů, popis konkrétního jednání a chování“. (Hendl, 2023, str. 5) Tentýž autor zmiňuje negativní definici kvalitativního výzkumu: „... jakýkoli výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických metod nebo jiných způsobů kvantifikace“ (Hendl, 2023, str. 47). Současně však uvádí, že jedinečnost kvalitativního výzkumu nespočívá pouze v absenci čísel, jedná se o emergentní, analytický nebo pružný typ výzkumu.

Autoři Švaříček, Šedřová (2007) přinášejí několik kategorií definic kvalitativního výzkumu: podle použité metody sběru dat, podle metody usuzování, podle typu dat, podle způsobu analýzy dat.

S odkazem na Miovského (2006) bych řekla, že kvalitativní přístup je takový, který pro popis, analýzu a interpretaci nekvantifikovaných nebo nekvantifikovatelných vlastností zkoumaných fenoménů využívá postupů, vztahujících se k jakosti.

Pro kvalitativní přístup a tedy i pro IPA platí, že neexistuje jediný definitivní způsob, jak procesy těchto přístupů zrealizovat, kupř. (Smith, Osborn, 2008). A tak jsou výzkumníci v tomto ohledu povzbuzováni, aby byli kreativní a inovativní (Smith, Flowers, Larkin, 2022).

5.2 Interpretativní fenomenologická analýza

5.2.1 Teoretické perspektivy IPA

IPA je kvalitativní analýza dat, kterou vyvinul psycholog Jonathan Smith 1996 primárně pro oblast psychologie. Postupem času se tento přístup uplatňuje v oblastech zdravotnických, humanitních i sociálních věd. V poslední dekádě nachází IPA uplatnění i v pedagogickém výzkumu.

IPA představuje detailní prozkoumání světa konkrétního člověka (nebo vzorku lidí) v tom, jak vnímá a jak si vysvětluje konkrétní situace a jaký význam jim přisuzuje. Nebo jinak: prostřednictvím IPA je cílem výzkumníka „porozumět významům, které účastník přikládá konkrétním zážitkům“ (Noon, 2018, str. 75).

IPA je formována třemi teoretickými koncepty (Smith, Flowers, Larkin, 2022):

Fenomenologie odhaluje význam konkrétní jedinečné zkušenosti účastníka. Nejde přitom o konstruování obecných principů, ale o deskripci „fenoménu“, tj. věcí samých. Do tohoto popisu (porozumění) se však logicky „propisuje“ i výzkumníkova zkušenost, a tak je vlastně zkušenost v rámci IPA „... konstruována jako výsledek společného sdílení výzkumníka a participanta“ (Kostínková, Čermák, 2013, str. 11).

Hermeneutika je „... umění interpretace“ (Noon, 2018, str. 75). IPA pracuje s dvojitou hermeneutikou nebo duálním interpretačním procesem. Za prvé účastník se snaží dát smysl své zkušenosti s daným fenoménem a za druhé výzkumník se snaží tento význam dekodovat. „*Studie IPA tak mohou obsahovat prvky obou typů interpretace, díky čemuž je analýza bohatší a komplexnější*“ (Pietkiewicz, Smith, 2014, str. 8). I v IPA se uplatňuje (Gadamerův) hermeneutický kruh „celek odkazuje k části a část k celku“.

Idiografický přístup znamená „... hloubkovou analýzu jednotlivých případů a zkoumání individuálních perspektiv účastníků v jejich jedinečných kontextech“ (Pietkiewicz, Smith, 2014, str. 8). „*Jedinec totiž může nabídnout jedinečnou perspektivu ve vztahu ke zkoumanému fenoménu a je li jeho perspektiva bohatá, je zcela na místě zabývat se pouze jí*“ (Smith, Flowers, Larkin, in Kostínková, Čermák, 2013, str. 12).

Metoda IPA má svoje limity. Ty souvisí s jistými pochybnostmi, zda účastník dokáže dobře sdělit svou zkušenost nebo jestli výzkumník dostojí své aktivní úloze. (kupř. Kostínková, 2010)

Kromě těchto upozornění jsem v odborné literatuře našla také kritiku metody IPA (Giorgi, 2010, Giorgi, 2011). Tomuto autorovi se zdála IPA povrchní a teoreticky neukotvená. Nejsem znalec teorií Husserla, Heideggera ani Sartra, a tak jsem se utvrzovala o relevantnosti a vhodnosti IPA u našich i zahraničních odborníků. I. Tuffour vyvrací čtyři hlavní námítky Giorgiho vůči IPA a dochází k závěru, že „... IPA představuje vysoce užitečnou metodologii při poskytování bohatého a jemného vhledu do zkušeností účastníků výzkumu“ (Tuffour, 2017, str. 52). E. J. Noon se zabývá přímo užitím IPA v pedagogickém výzkumu a formuluje tvrzení, že „... IPA má potenciál být mocným nástrojem, který pomáhá výzkumníkům porozumět prožitým zkušenostem lidí ve vzdělávacím systému“ (Noon, 2018, str. 82).

5.2.2 Výzkumný soubor a výzkumné otázky

Základním požadavkem je, aby byl takový soubor homogenní. Přílišná rozmanitost zhoršuje výzkumníkovo porozumění problému. Nevelká početnost je však až sekundární charakteristikou. „*Studie IPA byly publikovány se soubory jednoho, tří, čtyř nebo devíti*

účastníků... charakteristickým rysem IPA je její závazek podrobného výkladového popisu případu – takže jednoduše řečeno obětujeme šířku hloubce“ (Smith, Osborn, 2008, str. 56).

Případ jednočlenného výzkumného vzorku znamená, že „zpověď“ jednoho účastníka je natolik detailní a bohatá, že IPA je vlastně procesní metodou v případové studii. (Koutníková, Čermák, 2013)

Výzkumné otázky hlavní i dílčí mají být formulovány tak, že odpověď na ně naplní zadání práce (výzkumu). Jsou to otázky, které musím mít na zřeteli v průběhu řešení celého úkolu. Otázky, které budu používat ve výzkumném rozhovoru, jsou konkrétnější a dílčí, jsou však otevřené a celý rozhovor bude veden přátelsky, ale tak, aby účastník nebyl ovlivňován sociálně – osobními vztahy. Ke sběru dat z rozhovoru přiložím záznamy hodnocení a další podklady, které jsem získala při vlastní pedagogické činnosti (s účastníkem).

5.2.3 Obecný nástin postupu

Přestože autoři a hlavní protagonisté IPA zdůrazňují variabilnost a kreativitu při realizaci IPA, ve svých klíčových dokumentech poskytují poměrně detailní „kuchařku“ IPA včetně podrobného popisu jednotlivých procesů. (kupř. Smith, Flowers, Larkin, 2022) V obecné rovině lze proces IPA popsat těmito fázemi:

Nultá fáze: Příprava výzkumníka na realizaci

- sebereflexe k tématu
- motivace ve vztahu k výzkumné otázce
- schéma polostrukturovaného rozhovoru

První fáze: Realizace rozhovoru

- úvodní část rozhovoru, zajišťující, že se účastník bude cítit komfortně
- zvukový záznam rozhovoru
- přepis rozhovoru, který zachová originální hovorovou češtinu (Smith, Osborn, 2008)

Druhá fáze: Vícenásobné čtení a formulování počátečních poznámek a komentářů

- doporučena grafická forma sloupců, zápisu i poznámek
- výzkumník se snaží zpracovat i zdánlivě marginální detaily zkoumaného fenoménu
- komentáře jsou v zásadě trojího typu:
 - deskriptivní – týkající se obsahu sdělení a zkušenosti účastníka
 - lingvistické – sledují zvláštnosti ve vyjadřování účastníka

- konceptuální – mají interpretační charakter a mohou vést k tzv. vynořujícím se tématům (Smith, Osborn, 2008)

Třetí fáze: Rozvíjení vznikajících témat

- transformace počátečních poznámek do vznikajících témat
- redukování poznámek tak, aby vznikající témata byla esencí zkoumaného fenoménu

Čtvrtá fáze: Hledání souvislostí mezi vznikajícími tématy

- původně chronologicky zaznamenaná témata se přeskupují nebo shlukují
- výzkumník formuluje nadřazené koncepty témat přitom, že i tato témata musí mít své zakotvení v původním textu
- přestrukturování témat do finálního souboru

Pátá fáze: Formulování závěru

- analýza zobecněných hlavních témat finálního souboru
- stručné převedení témat do narativního příběhu

6. Realizace analýzy IPA

6.1 Nultá fáze

Téma nadaných žáků mě provází již řadu let, jelikož jsem měla možnost pracovat s nadaným žákem a sledovat jeho vývoj po dobu čtyř let a jeho příběh mě inspiroval a vedl k touze blíže porozumět problematice nadání. Zároveň mi přijde, že nadaným žákům je v České republice věnována výrazně nižší pozornost, než by zaslouhovali, proto si myslím, že každý další člověk, který se nad problematikou pozastaví, může vést k „lepším zítřkům“ v této oblasti. A tak vlastně jednotlivé kapitoly teoretické části této diplomové práce představují také potřebnou průpravu Nulté fáze. Jsem si vědoma, že mé poznatky jsou časově i věcně omezené. Nicméně i s takto omezenými poznatky si dovolím přitakat závěrům z (ČŠI, 2022) a z (Kadrnožková, Bezačinská, 2023), že totiž identifikace nadaných žáků v naší vzdělávací soustavě je stále problematická a jejich podpora na školách není samozřejmá a adekvátní. No a je závislá na konkrétních učitelích.

Tato diplomová práce je také jistou reflexí mé práce s mým nadaným žákem. Mám nyní možnost lépe zjistit, jak vlastně má činnost ovlivnila žáka, a to mě může dále posouvat.

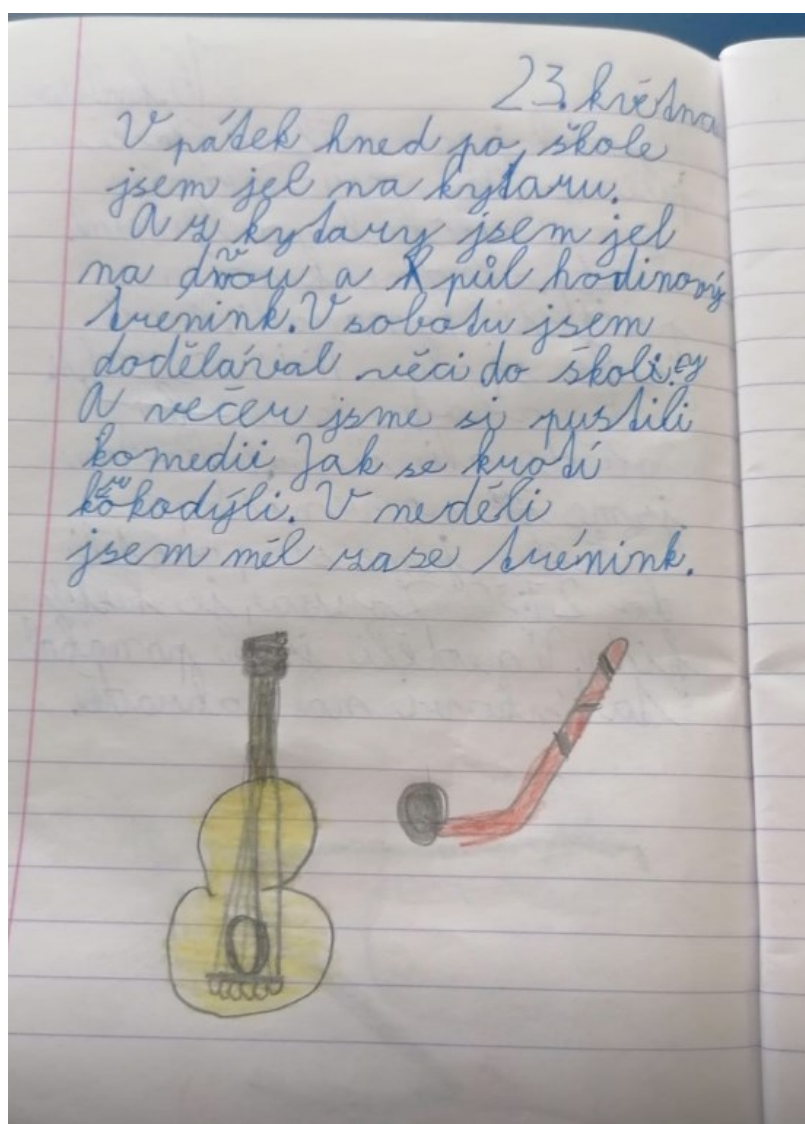
Myslím, že v dnešní době je také problém se zjišťováním a uspokojováním potřeb takových žáků. A mám za to, že tyto potřeby se vyvíjí a mění v průběhu let, stejně jako se vyvíjejí a mění nadání žáci. Můj předpoklad je, že pokud je žák nadaný ve více oblastech, budou se měnit jeho potřeby podle toho, jak se budou měnit jeho preference toho, kterému nadání dává přednost. Můj vybraný žák byl na počátku mé práce s ním charakterizován jako nadaný žák v oblasti matematiky, logiky a přírodních věd s tím, že měl jisté předpoklady také v umění, které ale bral jako koníček. Postupem času se však jeho preference měnily a on časem upozadil své matematické nadání, aby dal prostor rozvoji toho uměleckého, a proto mě zajímají jeho pocity a to, jak to vnímal on a jeho okolí.

6.1.1 Výzkumný vzorek

Pro svůj výzkum jsem si vybrala nadaného žáka, kterého dobře znám a měla jsem možnost s ním několik let pracovat na 1. stupni ZŠ. Tento žák je nyní v sekundě na gymnáziu a mám i nadále možnost se s ním potkávat. Tento žák byl ve třetím ročníku ZŠ diagnostikován jako nadaný v oblasti matematického uvažování a logického myšlení, které však bylo na úkor sociálního vnímání a empatie k ostatním. Zprávu z vyšetření přikládám v příloze, včetně doporučení, jak se žákem pracovat. Souběžně s plněním povinné školní docházky se ještě věnoval sportu – hokeji a divadlu, konkrétně muzikálovému zpěvu. Své umělecké nadání začal

více rozvíjet ve čtvrtém ročníku, ve kterém účinkoval v několika muzikálech a největšího rozvoje se mu dostalo v 5. ročníku, kdy získal hlavní dětskou muzikálovou roli ve významném muzikálu. (Tato role bývá často charakterizována jako nejtěžší dětská role vůbec a spojuje se v ní zpěv, step a balet.). Abych poukázala na všestranné zaměření našeho nadaného žáka a vytížení i mimo pracovní (školní) týden, příkládám záznam z jeho víkendového deníku, který napsal ve 3. ročníku. Zmiňuje se v něm o tom, kolik času mu zabraly jeho mimoškolní zájmy i o víkendech, především pak hokej, se kterým musel v pozdějších ročnících skončit ve prospěch svého působení v divadle.

Obr. 8 *Víkendový deník nadaného žáka z 3. ročníku*



Pro lepší představu o působení našeho nadaného žáka ve škole příkládám několik záznamů z jeho slovního hodnocení.

Hodnocení matematiky 1. polovina 4. třídy:

Matematika patří mezi Tvé silné stránky. Snadno nacházíš logická řešení a objevuješ různé zákonitosti matematiky. Při práci se nebojíš experimentovat a hledáš nová řešení. Vyřešíš snadno i velmi složité úlohy. Znáš základní pravidla pro rýsování a rozumíš geometrickým pojmům, někdy ještě chybí více pečlivosti.

Hodnocení matematiky konec 5. třídy:

Matematiku zvládáš s naprostou lehkostí. Máš vynikající logické myšlení a počítání Ti jde rychle. Rychlost bývá však někdy Tvou překážkou, protože býváš často zbrklý a příliš sebejistý, pak snadno něco přehlédneš nebo špatně opišeš a vznikají tak zbytečné chyby. Nemusíš být vždy ve všem první, tak trochu přidej na kontrole. V rýsování máš někdy trochu problémy s přesností a pečlivostí, pojmy však znáš všechny a poradíš si i s geometrií v prostoru. Velmi oceňuji Tvé působení v matematických soutěžích, ve kterých jsi dosáhl vynikajících výsledků a reprezentoval jsi tak výborně školu.

Zde můžeme pozorovat, že matematické nadání našeho nadaného žáka bylo jasně viditelné i ve vyšších ročnících, přestože se jeho zájem ubíral již více uměleckým směrem.

Hodnocení hudební výchovy 5. ročník

V hudební výchově by se od Tebe mohl leckdo učit. Tvé působení v divadle Tě naučilo pracovat s trémou, nedělá Ti tak problém vystoupit před třídou a je znát velká míra sebejistoty. Umíš se pohybovat v rytmu hudby, Tvé pohyby jsou ladné a jisté. Rytmus vždy bez problému udržíš a jsi tak oporou ostatním. Ve zpěvu se Ti výborně daří, ovládáš bezpečně intonaci i vícehlas a dokážeš vést skupinu. Dokážeš pojmenovat velké množství hudebních nástrojů a poznáš je i podle zvuku.

V hodnocení hudební výchovy se již projevují schopnosti rozvinuté mimoškolními činnostmi, konkrétně tedy divadlem.

Hodnocení třídního učitele 2. pololetí 4. třída:

Tebe je pořád všude plno. Jsi velmi bystrý a potřebuješ vždy vše sdělovat svému okolí. Hodiny dokážeš zpestřit, ale také narušit. Většinou si ale zpětně dokážeš přiznat, že už toho bylo moc a dokážeš se omluvit. Vždy se do všeho pouštíš naplno a nezkazíš žádnou legraci.

Hodnocení třídního učitele na konci 5. třídy:

Ty jsi prostě osobnost s velkým O. Je Tě všude plno, všechno musíš pořád komentovat, ale to už zkrátka k Tobě patří. Nezkazíš žádnou legraci a neustále do hodin přinášíš něco nového. Jsi perfekcionista a vyžaduješ to i od ostatních, což se jim nemusí vždy líbit, tak si na to dej pozor. Děkuji Ti za perfektní přípravu choreografie závěrečného vystoupení a za pomoc na různých akcích. Na Tvé další cestě Ti přeji mnoho úspěchů, pochopení a možností seberealizace.

Na hodnocení třídního učitele je patrná výrazná osobnost nadaného žáka, která se do hodnocení přirozeně promítá ve všech ročnících, to zde sice nedokládám, ale jelikož jsem sama autorkou těchto slovních hodnocení, tak to mohu potvrdit.

S tímto mimořádně nadaným žákem jsem tedy vedla rozhovor, na kterém je založena tato analýza.

Abych svůj výzkumný vzorek doplnila o další data, udělala jsem ještě sérii kratších rozhovorů s učiteli, vychovateli a asistentkou pedagoga, kteří měli s tímto žákem možnost pracovat, a jejich odpovědi jsem také zakomponovala do výsledné analýzy.

Pro kompletní náhled do problematiky jsem uskutečnila ještě rozhovor s matkou tohoto žáka a také její odpovědi jsem zahrнула do analýzy.

6.1.2 Výzkumné otázky

Na základě obecných principů, stručně zmíněných v kapitole 5.2.3, jsem formulovala výzkumné otázky. A to tak, abych získala poznatky o tom, jaký význam přisuzuje nadaný žák zažité zkušenosti (Hendl, 2020, Noon, 2018).

Hlavní výzkumná otázka

HVO: Jaké prožitky má nadaný žák ze své školní docházky na základní škole?

Dílčí výzkumné otázky

DVO 1: Jaké zkušenosti má nadaný žák s učiteli na ZŠ?

DVO 2: Jaké místo zaujímal nadaný žák ve třídním kolektivu?

DVO 3: Jaká podpurná opatření byla nadanému žákovi poskytována?

DVO 4: Jaký prostor pro seberealizaci měl nadaný žák na ZŠ?

Pro rozhovor mám připraveny ještě další pracovní otázky a těmi jsou:

Jaké aspekty školní docházky považuje nadaný žák za nejvýznamnější?

Jak se vyvíjelo sebehodnocení nadaného žáka během školní docházky?

6.2 První a druhá fáze

6.2.1 Komentovaný přepis rozhovoru

Rozhovor s nadaným žákem jsem zaznamenala do tabulky, kterou jsem rozčlenila na tři sloupce. V prvním sloupci jsem zaznamenávala své deskriptivní komentáře a postřehy, ve druhém je zaznamenána odpověď na otázku a žlutou barvou zvýrazněné lingvistické zvláštnosti a informace, na které žák klade důraz. Třetí sloupec heslovitě prezentuje mé konceptuální (analytické) komentáře. (viz. 5.2.4)

| Deskriptivní komentáře | Jak jsi vnímal svůj čas na prvním stupni? | Analytické komentáře |
|--|--|---|
| důležitost zájmu učitelů o výuku i pocity žáka Během 1. st. postrádá LIM, OSV | Základka byla super a jako byla zábavná, byla fajn v tom, že jsem chodil sem na základku, že to byla ta soukromá škola, že se nám věnovali jako víc dopodrobna, že rozebírali naše pocity, že se starali o to, jak se cítíme, že je vlastně zajímavé, jak jako nás baví ta škola, i na gymplu nám to zpříjemňují jakoby. I nám dávají různé testíky na tadyto a vlastně bylo to dobrý v tomhle. Co se týče předmětů, jestli mám i předměty říkat, tak předměty...podle mě by bylo lepší, kdyby i na základce byl přímo na tadyto předmět, jako my máme teďko LIM a OSV, to máme vlastně 4 hodiny týdně, tak by toho nemuselo být tolik, protože tam není toho tolik, co řešit na základce, protože tam není šikana, neřeší se tam takovýdle věci, není toho tolik, ale hodilo by se i jednou týdně tam mít jakoby tadyten koncept jako je LIM, OSV nebo občanská výchova, takže tadyto by se tam hodilo a jinak předměty byly dobrý. Co pro mě bylo takový jakoby matoucí bylo, když jste nahradila naši paní učitelku, protože ona odešla, takže to bylo jako špatný, ale s tím se prostě nic dělat nedá. No ale předměty jinak byly super, učitelé byli taky super, chovali se k nám dobře. Takže takhle celkově v pohodě. | klíma – důležité pozitiva – učitelé klade důraz na osobnostní rozvoj a pocity negativa – změna učitele |
| | Vnímáš, že si měl ve škole prostor se realizovat? | |
| edukace jako část celkového rozvoje nadaní M a přv nepocítuje | Tak v učivu rozhodně protože tam jsme fakt řešili všechno, ptali se nás na otázky, ptali se, co nám nejde, jako doptávali se nás, viděli, co nám nejvíc jde, co nám nejde, v čem se můžeme zlepšit a v čem jako jsme lepší. V tom nás pak jako i podporovali učitelé všichni. A co se týče seberealizace, tak spíš si myslím, že až na tom gymplu než na základce, protože na základce právě chybí tadyty hodiny, který se tě vyptávají na tvůj osobní život. | důležitost podpory učitele porozumění učivu seberealizace klade důraz na osobní život |

| | Jak si vnímal možnosti seberealizace v konkrétních předmětech? | |
|--|--|---|
| pro učitele je obtížné najít talent a pracovat s ním | <p>Tak to je hodně na učiteli, myslím si, že v angličtině to bylo za mě nejhorší, protože to je hlavně na učiteli. My jsme vlastně prostřídali 3 učitelky. Na začátek byla fajn učitelka, která na nás byla ale až moc taková ta t'uf'u, prostě co se týče angličtiny, tak to bylo prostě nejhorší. Je to hodně o učiteli a my jsme měli učitele, kteří nás míň poslouchali, psali jsme testy bez informací, nezopakovali jsme si to a vlastně jsme z těch hodin toho moc neměli. Nenaučili jsme se to dostatečně. A pak jsme psali test a už jsme šli od toho, takže následující lekci už jsem si nepamatoval, co jsme dělali. Co se týče matematiky a ostatních předmětů, tak si myslím, že to bylo fajn, protože celkově jako byli učitelé super, čeština, matika, všechno bylo super, protože nás poslouchali, vnímali a naučili. A celkově si myslím, že jsem se v tom lépe posunul.</p> | <p>velký důraz na přístup učitele</p> <p>pokud učitel nemá zájem o žáka, žák se nic nenaučí, důležité vnímání potřeb</p> <p>důležitost interakce učitel - žák</p> |
| | Vnímal jsi nějakou podporu od učitelů v rámci svých potřeb? | |
| důležitost vzájemné komunikace učitel - žák | <p>No tak v matematice a celkově to bylo na základní škole dobré. Dostával se ke mně dostatek toho, co jsem potřeboval. Sice jsme si o to museli tak trošku říct, abychom toho dostávali více. Ale bylo to dobré i bez toho, protože učitelé se na nás zaměřovali. Takže i bez toho jsem viděl, že učitelé na tyto předměty mi dávají víc a dávají mi ještě třeba: „ještě si udělej tadytu úlohu navíc“, pak jsme si ještě řekli, když už nebylo co, tak jsme si řekli, jestli by nešlo nějaký navíc věci, který jsem dostával papíry s gradovanými úlohami, takže si myslím, že tady v tom ohledu ta škola je super a celkově, že to není jenom o odučení, ale i tom, že právě ten učitel se baví s tím žákem.</p> | <p>fokus učitele</p> <p>více úkolů</p> <p>ve škole nejde jen o předání znalostí</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | Jaké metody práce ti byly nabízeny a jak jsi je vnímal, co ti vyhovovalo a co naopak? | |
| chybí pocity při svěření důvěry nejlehčí je pokračovat dál v PS | Asi nejlepší pro mě byly buď ty další pracovní listy, protože je to asi nejlepší řešení . To, že učitel předá svou roli žákovi, to už je složitější a je tam ten risk toho, že to dítě si to nepřipraví, třeba na to zapomene a učitel najednou nemá látku, kterou by mohl probírat, takže vznikne nějaká random hodina, která bude úplně k ničemu, takže to je zajímavý, ale musí si to ten učitel hlídat a to je složitější. Ty listy jsou v tom dobrý, že prostě stačí vytisknout nebo najít nějaký pracovní listy a dát to tomu dítěti a on to prostě vyplní, když teda chce a má tu motivaci. A nebo pak pokračovat v tom pracovním sešitě dál, to je úplně nejlehčí pro obě strany . | pozitiva – úkoly navíc vést hodinu má svá úskalí mít motivaci je důležité |
| | Co třeba možnost pomoci ostatním, když máš hotovou práci. Jak ses cítil při této metodě? | |
| pomoc spolužákům posiluje pouze soc. vztahy | No právě, to je taky dobrý, ale přijde mi, že mě to nikam neposouvá . Nebo teda taky, ale neposouvá mě to v ohledu těch vědomostí z matematiky, ale v ohledu sociálních vztahů. | akcent na vlastní výkon |
| | Další metodou, kterou jsi měl možnost nějaký čas vyzkoušet byly nastavbové hodiny matematiky a logiky, kam jsi docházel místo hodiny tv. Jak jsi vnímal tuto možnost, byla pro tebe přínosná? | |
| přednost logice před TV | Já si myslím, jak to vidím teď, že to bylo pozitivní, protože jsem mohl rozhodně víc jak u tělocviku protříbit mysl a zlepšit se v tom daném oboru, že to bylo dobrý. Myslím si, že jsem na to měl dřív podobnej názor, ale někdy jsem chtěl radši být s kamarády na tělocviku. Celkově si myslím, že tělocvik bývá na základní škole zanedbávanej a nic moc se tam nenaučíš , teď už se učíme více techniky a různý důležitý věci a má to smysl, ale na tý základce mi asi víc přinesly hodiny logiky , i když si myslím, že bylo důležitý občas na ten tělocvik zajít. Takže jsme to dělali operativně. | mísí se pozitiva a negativa nastavbových hodin pozitivem je rozvoj, něco navíc negativum – bez kamarádů |

| | | |
|--|---|---|
| | Jak jsi vnímal školní prostředí a kolektiv spolužáků? Reagovali nějak na tebe v určitých situacích? | |
| hyperaktivita afekty při nesouhlasu | No takhle, když nad tím teď zpětně přemýšlím, tak vím, že jsem byl hrozně magor, jakože jsem toho dělal fakt hrozně moc, my jsme se o tom bavili s mamkou před nějakou dobou, že jsem prostě vyběhnul na koberec a začal jsem si tam tancovat, takže... dřív jsem na to měl jinej pohled než teď . Teď bych to v životě neudělal, ale to tak prostě je a v té době mi to nepřipadalo jako divný a to jak se na mě koukali ostatní... Tak jako kamarádi v pohodě všichni, nějaký lidi možná koukali divně, ale já to neřešil . | upřednostňoval sebe a svoji energii bez ohledu na ostatní |
| | Dávali ti nějak najevo, že něco děláš jinak? | |
| nevnímá excesy jako potíže | No v těch starších třídách pak jo. Třeba v té 4. třídě, když jsem to dělal jako hodně ještě pořádně, tak jo, ale já jsem to neřešil . Já i když jsem chtěl se udržet , tak jsem to nevydržel a i tak jsem to prostě dělal, takže to prostě stejně nešlo, nemohl jsem to nedělat . Takže jsem to nevnímával blbě , byl jsem na to až moc zvyklej. | nulová sebekontrola neschopnost regulace šťastná povaha, spolužáci ho nerozhodí |
| | Měl jsi ve škole kamarády? | |
| z počátku menší potřeba socializace | Měl jsem ve škole kamarády, ale jak nás bylo málo kluků, tak ten počet byl jako menší. A vlastně s lidma, s kterými jsem se kamarádil, když jsem byl jako donucen tím, jak bylo málo kluků a neměl jsem moc na výběr, tak bych už v životě nepromluvil s nákejmá. Vybíral jsem si kamarády podle toho, co bylo v nabídce, ne podle svých preferencí . Ale v té době jsem to taky málo řešil, s kým se kamarádím a tak. | nepřikládá jim větší význam potřeba prosté komunikace |
| | Jak se promítly tvé mimoškolní úspěchy do tvé pozice v kolektivu třídy (školy)? | |
| nestál o uznání vrstevníků | Já si myslím, že na základce rozhodně málo jak na gymnáziu, protože jsem toho zas tolik nedokázal. Na základce jsem vlastně hrál v pár představeních, takže promítlo se to tak, že: „jé viděli jsme tě v divadle“, ale to je tak všechno. Většina na to nereagovala, protože není kulturně vzdělaná . Bylo nás tam pár divadelníků, takže s těma jsem možná trochu to řešil, gratulovali mi a tak, ale většinu to vůbec nezajímalo . | divadelní úspěch neovlivnil jeho přátelství |

| | | |
|--|---|---|
| | Jak jsi vnímal své působení ve škole ve chvílích, když jsi nacvičoval muzikál a objevoval ses ve škole minimálně. Změnily se nějak tvoje potřeby? | |
| souběh škola + divadlo bez práce navíc vstřícnost školy splnit základy | No v té době jsem rozhodně neměl ve škole nějaký extra potřeby . 3 měsíce jsem téměř nechodil do školy, měl jsem každý den 8 hodinové zkoušky v divadle, takže jsem pak dopisoval testy. Ale mohl jsem si dopsat jen některé, abych znal základní látku, nebylo nutné psát všechno, co jsem zameškal. V tom byla taky ta škola dobrá, že mi to takto umožnila, protože neznám žádnou jinou školu, která by tohle povolila, takže jsem cítil velkou podporu . V té době jsem se neučil vůbec do školy , na základce jsem se vlastně vůbec neučil do školy, až teď na gymnáziu jsem se musel začít učit, protože to už je složitější a už to nejde přirozeně všechno vymyslet. Takže teď už se učit musím, ale dřív jsem nemusel a neměl jsem čas tím pádem se posouvat více dopředu . Byl jsem prostě jenom v divadle . | změna postoje škola na 2. koleji oceňuje podporu školy |
| | Jak probíhala tvoje příprava na přijímací zkoušky, když jsi v té době trávil veškerý čas v divadle? | |
| 3 týdny vs. půl roku ostatní 38/50 bez přípravy | No na představení jsem nacvičoval 3 měsíce. Když byla premiéra, tak zhruba za 3 týdny po tom jsme psali testy. Přijímačky jsem teda nenapsal úplně nejlíp, nevím proč, ale napsal jsem je hůř než obvykle, ale já jsem během zkoušení v divadle vůbec netrénoval na přijímačky. Trénoval jsem až po premiéře, každý den jsem si napsal jeden testík od každého, nebo někdy ob den, 2x jsem byl v Praze na nějaké přípravě, tam jsem dával 40 nebo 45 bodů . Já jsem se neučil vůbec tu látku nebo ty témata, já jsem si sednul, řekl jsem si, že mám 2,5 tejdne do přijímaček, měl by ses na to podívat, napsal jsem si od obojího test, měl jsem 37, 38 a tímhle stylem jsem se učil. Nepotřeboval jsem se podívat na tu látku a učil jsem se až po té premiéře. | krátkodobá příprava na přijímací zkoušky |

| | | |
|---|---|---|
| | Takže jsi potřeboval relativně málo času na učení. Je to tak i teď s přechodem na gymnázium? | |
| na gymn. vědomostně zaostává | Je to různé od předmětu. Některým předmětům se věnuju víc, ale pořád si myslím, že ve většině předmětů se učení věnuju míň jak moji kamarádi. Třeba v matice se naštěstí ještě pořád nemusím učit vůbec, ale teď přichází rýsování, tak už se tomu budu muset více věnovat, to nebude moje silná stránka. Samozřejmě jak přibývá učivo, je to těžší učivo a hlavně je to učivo, který už nejde logicky odvodit , tak už to je těžší, tak už se musím na to podívat. | nahradit znalosti logikou nestačí |
| | Jak se změnilo tvoje sociální vnímání a chování ke spolužákům nebo obecně ostatním s přechodem na gymnázium? | |
| vnímání autorit pokud na něčem záleží – sebereflexe změna pohledu | Tak v komunitě už vím, kde mám místo. Nemůžu si dovolovat na učitele, rodiče, režiséry. Ale dřív tomu tak nebylo. Já jsem původně v tom muzikálu ani hrát neměl, protože režisérovi se nelíbilo to, jak se chovám, protože jsem říkal věci bez rozmyslu, komentoval jsem, co mi nepřísluší a vůbec by mě to nemělo zajímat. Byl jsem otravný v tomhle smyslu a říkal jsem všechno, aniž bych měl důvod, takže v tomhle smyslu jsem to dělal hodně blbě, ale s klukama kamarádama si vyříkám věci narovinu pořád stejně, k těm se nemusím chovat nějak jakoby s pokorou. Ale rozhodně už vím mnohem víc, kdy mám přestat a kdy už je toho dost. | divadlo nastavuje pravidla – první sebereflexe hierarchie vztahů změna – sebereflexe – stopka |
| | Jak se vyvíjelo tvé sebehodnocení v průběhu školní docházky na ZŠ? | |
| divadlo je nejdůležitější uznání sebestřednosti | No já jsem si hlavně nedokázal představit, jakou jsem dostal příležitost, takže jsem všechno bral jako naprostou normálku . Rozhodně jsem nad tím nepřemýšlel tolik. Bral jsem to automaticky a rozhodně jsem byl míň pokorný, než jsem měl být. Myslím si, že sebevědomí jsem měl až moc vysoko, protože jsem právě dělal věci, který bych rozhodně dělat neměl. Opravoval jsem lidi, který jsem opravovat neměl. Například, když například režisér nebo výše postavený člověk řekne, že bych něco dělat neměl, tak se s ním nikdy nesmím začít hádat, že já jsem to neudělal, ale prostě říct, ano nebudu to dělat. Protože pak tam vznikaly úplně zbytečný věci a prostě jsem byl tady v tom až moc sebestřednej a potřeboval jsem dokazovat, že jsem něco neudělal, ale to nikoho nezajímá. | uvědomění hierarchie vztahů silná sebereflexe |

| | Změnilo se tedy nějak tvé sebehodnocení v průběhu let? | |
|---|--|--|
| divadlo touha po dalším div. rozvoji | Změnilo rozhodně hodně. Hodnotím se tak, že si myslím, že už jsem něco udělal, ale rozhodně to není nic extra, rozhodně se chci posouvat, vyvíjet. Hodnotím se tak, že mám našlápnuto na dobrou cestu, znají mě vlivní lidi v mém oboru, co bych chtěl dělat a teď nedávno mi režisér poradil heslo URP – úcta, respekt, pokora, tři nejdůležitější věci, jak prorazit, když chceš prorazit, takže toho se já vlastně chci držet a je to důležité. Nesmí mi stoupnout do hlavy, když se mi něco povede, musím zůstat ne úplně na dně, to není zdravý, říkat si, že jsem špatnej a tak, ale je dobrý si říct, teď jsem něco dokázal, ale není taky zdravý být úplně v oblacích a lítat tam dlouho bez jakýhokoli dalšího děláni a vlastně zbytečně tam marnit čas. | divadlo cílem i inspirací důležitost režiséra v životě formulace vlastního motta |
| | Jak jsi vnímal možnost seberealizace v době covidu? | |
| | Tak v učení jsem to já vzhledem k tomu, že mam super rodiče a super rodinu, máme dostatek vybavení, abychom mohli jet normálně, tak co se týče učení jsem to bral téměř normálně. Až na tu socializaci s lidma, že bylo míň kontaktů s kamarády, vlastně skoro vůbec a bylo to víc takový, že jsem je ani tolik nebral jako kamarády, protože jsem je už ani neznal. Takže v tom to bylo mnohem horší, což jsem si ani v tu dobu neuvědomoval, prostě jsem si s nima zahrál hru občas na počítači, ale nepřikláním se k tomu, že to je dobře, ta výuka. Za mě když máš v pohodě rodinu, která ti do toho nemluví, neříkají ti, že máš teď vynést koš, vypnout počítač atd., tak se dá v tom učit, ale vždycky je lepší jít do tý školy. A ten seberozvoj, abych neutíkal od tématu, tak v tom koníčku to nešlo vůbec. Mohl jsem se tak leda protáhnout, zazpívat si a to je asi tak všechno. | zásadní důležitost rodiny učivo bez problémů nově potřeba soc. kontaktu důležitost kamarádů pohled na rodinu podpora |

| | | |
|--|--|--|
| | Vnímal jsi, že, když se můžeš učit doma podle své potřeby, že se můžeš rozvíjet více nebo naopak? | |
| nic navíc když není kontrola není ani zájem | Myslím, že nic navíc mi to určitě nedalo, protože, jakmile jsem byl doma, tak jsem vnímal, že v určitých směrech mi to spíše ubralo informace, protože jsem nebyl tolik kontrolovaný, a tak třeba když jsme psali test, mohl jsem si informace vyhledat a nemusel jsem je mít v hlavě. A díky tomu si z toho nic nepamatuju, takže mě to v rozvoji spíše brzdilo a bylo mi to k ničemu. Místo toho, abychom se chtěli učit něco nového, jsme se spíš snažili si to co nejvíce ulehčit. Navíc při té výuce spousta lidí vůbec nevnímala, což je problém tý distanční výuky, takže v tom to bylo špatný a celkově lidé neměli zájem a neměli proč to dělat, protože celý dny seděli doma a většina hodin končila tak, že sedíš u kompu, koukáš na telefon a když řekla učitelka, že je to všechno, tak dáš jen vypnout a hotovo. | limity distanční výuky nulová motivace k učení |
| | Vzpomínám si také, že ses hodně zajímal o zvířata, měl jsi obsáhlé znalosti. Rozvíjíš se ještě nějak dál v této oblasti? | |
| individuální rozhodnutí | No ono je to teď složitější, protože já jsem si řekl, že si musím vybrat, protože teď se každý den vracím pozdě večer domů, takže co se týče těch zvířat, kouknu se občas na dokument, protříbím si znalosti, rozhodně zůstávají ty, které v té hlavě už mám a občas přibývají nové zajímavé informace, ale rozhodně ne tolik jako dřív, když bylo víc času, protože teď mam kroužky a rozvíjím se více tím uměleckým směrem než tím vědeckým. Musel jsem si vybrat a interakce s lidmi v tom divadle je mi momentálně bližší. | změna priorit na umělecký směr větší důraz na div. kolektiv |

| | Vnímáš nějakou změnu v přechodu na gymnázium z hlediska seberealizace? | |
|--|--|--|
| <p>stále trvá rozvoj matematického nadání</p> <p>každý stihne, co je potřeba</p> | <p>Tak co se týče předmětů, ve kterých jsem nikdy neměl žádný nadprůměrný znalosti, tak normálně dělám to, co ostatní. Co se týče matematiky a přírodních věd apod. tak většinou v přírodních vědách děláme skupinové práce, pokusy, takže to ani nejde. A co se týče matematiky, tak většinou bývá zadáno několik různých cvičení a je to vlastně o tom, kdo kolik stihne, takže já mám většinou hotovo ke konci hodiny, někdy ani nemám všechno, protože tam je toho fakt hodně a dělá se to třeba v průběhu několika hodin, že plníme úkoly, dokud to nemáme hotový a je to na tobě, jak rychle jdeš. Každý jede svým tempem, ale zároveň každý stihne co je potřeba. Ti rychlejší mají více příkladů, pomalejší méně, ale není potřeba pro nikoho vymýšlet něco navíc a všichni jsou spokojení.</p> | <p>dostatečná seberealizace</p> <p>spokojenost s členěním matematiky</p> <p>diferenciace úsilí podle zájmu</p> |

6.2.2 Konceptuální komentáře k rozhovoru s nadaným žákem

Podle Smitha a Osborna (2008) mohou vést tyto interpretační komentáře k vynořujícím se tématům. Proto tyto komentáře uvádím detailněji.

Jak jsi vnímal svůj čas na prvním stupni?

Žák si velmi cení podpory učitelů a jejich zájmu o jeho pocity. Zmiňuje také důležitost osobnostního rozvoje a preferuje prostředí, kde učitelé reflektují jeho emocionální i vzdělávací potřeby. Při hodnocení základní školy zdůrazňuje význam bezpečného a vstřícného prostředí, které přispívá k jeho pozitivnímu vnímání školní docházky. Pozitivní klima vnímal jako klíčové pro celkovou spokojenost s výukou, přičemž zmínil i negativní aspekt, jako je změna učitele, která v něm vyvolávala nepohodlí.

Vnímáš, že jsi měl ve škole prostor se realizovat?

Dotazovaný žák oceňuje otevřenost učitelů a prostor pro zpětnou vazbu, zejména v kontextu výuky. Klade důraz na podporu učitelů a rozvoj osobnostních dovedností. Žákova potřeba seberealizace v osobnostní rovině je silná a naznačuje, že na základní škole chyběly hodiny, zaměřené na rozvoj jeho identity, což vnímá jako deficit. Podporu v oblasti osobního růstu žák označuje za klíčovou.

Jak jsi vnímal možnosti seberealizace v konkrétních předmětech?

Žák si je vědom vlivu učitele na kvalitu výuky a klade velký důraz na učitelovu ochotu k naslouchání a adaptaci na jeho potřeby. V případě nedostatečné pozornosti ze strany učitele má žák pocit, že se jeho potenciál nerozvíjí. Tento přístup naznačuje vysoké nároky žáka na empatii a individuální přístup, které vnímá jako základní předpoklad pro své úspěchy.

Vnímal jsi nějakou podporu od učitelů v rámci svých potřeb?

Žák hodnotí podporu od učitelů pozitivně a oceňuje, když se na něj učitelé zaměřují a poskytují mu doplňkové úlohy. Vnímá, že učitelé se nesoustředili pouze na odvedení učiva, ale také na individuální přístup, což podle žáka zvyšovalo jeho motivaci a zájem o další vzdělávání.

Jaké metody práce ti byly nabízeny a jak jsi je vnímal?

Žák preferuje strukturované metody, jako jsou pracovní listy, které umožňují samostatnou práci a rozvoj dovedností. Žák se obává, že větší míra autonomie (při tom, když je žák pověřen vedením výukové hodiny) by mohla vést k „náhodným hodinám“, pokud by učitelé nebyli důslední v jejich řízení. Tento postoj naznačuje, že žák potřebuje vyvážený přístup mezi samostatností a vedením ze strany učitelů.

Jak ses cítil při pomoci ostatním, když jsi měl hotovou práci?

I když žák považuje pomoc ostatním za přínosnou pro rozvoj sociálních vztahů, nevidí v ní příležitost k rozvoji svých znalostí. Tento postoj zdůrazňuje jeho zaměření na osobní růst a na aktivity, které rozšiřují jeho vlastní dovednosti, což může být důležité z hlediska porozumění jeho potřebám.

Jak jsi vnímal nástavbové hodiny matematiky a logiky?

Žák oceňuje přínos těchto hodin pro svůj intelektuální rozvoj, ačkoliv uznává, že někdy měl touhu být s kamarády na tělocviku. Vidím zde jistý konflikt mezi rozvojem kognitivních schopností a sociálních vazeb. Tento kontrast naznačuje potřebu najít vyvážené možnosti, kde by nadaný žák mohl rozvíjet obojí.

Jak jsi vnímal školní prostředí a kolektiv spolužáků?

Žák popisuje své energické projevy, které zpětně hodnotí jako nadměrné, přičemž naznačuje, že jeho spolužáci občas jeho chování vnímali jako zvláštní. Vnímám zde žákovu potřebu být

centrem pozornosti a reflektuji jeho sebereflexi ohledně chování. Tento aspekt naznačuje, že pozdější vyrovnanější postoj ke kolektivu je výsledkem jeho osobního růstu.

Jak se projeví mimoškolní úspěchy v kolektivu?

Z odpovědi zaznamenávám, že žák nevnímal své úspěchy v divadle jako zásadní pro jeho postavení ve třídě. Toto stanovisko může odrážet rozdílné kulturní zájmy jako žáka a jeho vrstevníků, což však na jeho pozici v kolektivu zásadně neubralo.

Jak se změnilo sebehodnocení během školní docházky?

Zjišťuji, že žák si během let uvědomil význam pokory a sebereflexe, což souvisí i s vlivem jeho mimoškolních aktivit, jako je divadlo. Tento posun naznačuje, že zkušenosti mimo školu vedly k hlubšímu pochopení osobnostního rozvoje. Žák reflektuje vlastní dřívější vysoké sebevědomí a zmiňuje pokoru jako hodnotu, kterou je třeba si osvojit.

Jak vnímal možnost seberealizace v době covidu?

Zjišťuji, jak během pandemie omezený kontakt s vrstevníky a učení na dálku ovlivnily žákův rozvoj. Žák potvrzuje, že absence socializace byla výrazným nedostatkem distanční výuky. V rámci fenomenologického přístupu je zde vidět potřeba přítomnosti reálného sociálního prostředí pro žákův optimální rozvoj.

6.3 Třetí fáze

6.3.1 Doplnkový rozhovor s nadaným žákem

Poté, co jsem analyzovala rozhovor s nadaným žákem, rozhodla jsem se ještě udělat s ním doplnkový rozhovor. Následně jsem pro získání lepšího vhledu uskutečnila rozhovory s matkou žáka a mými kolegy, kteří se na výuce žáka také podíleli.

Doplnkové otázky

| | | |
|---|--|---|
| | Proč jsou pro Tebe předměty OSV a LIM tak důležité? Co Ti přinášejí? Myslíš, že to tak mají i spolužáci? | |
| „ten kdo je chytrý, klade důraz na svůj rozvoj“ | Jsou pro mě důležité , protože tam rozvíjím svou osobnost, svou druhou část jakoby Já, nejenom tu vzdělanou, ale i tu mentální a dál tu pracovní. Že mi to může pomoci v práci a v přátelství a celkově v osobním rozvoji. A spolužáci to podle mě, ty chytřejší, budou vnímat podobně , jakože to budou brát takhle. | velký důraz na osobnostní rozvoj |
| | Podle Tebe je správný učitel ten, který Tě poslouchá, co to znamená? | |
| opakuje se akcent na interakci uč. - žák | Tak to poslouchá, to jsem řekl jako špatně, to jsem tak nemyslel, ale spíš ne „poslouchá“, správně učitel je ten, který spíš tě vyslechne , než poslechne. Že pomůže s problémama , pomůže, když něco potřebuješ. Vyslechne tě, když potřebuješ něco víc a tak. Do tadytoho stylu, že pracuje s tou třídou . Není tam jenom, že to odučí a jde domů. | důraz na empatii u učitele dobrý učitel se nespokojí jen s předáním znalostí |
| | Měl jsi možnost se na jednu hodinu stát učitelem a vést hodinu. Jaký to byl pocit? | |
| ambice zhostit se nového úkolu | Tak pocit byl, že jsem byl nervózní a že jsem měl velkou zodpovědnost, protože jsem si musel připravit hodinu a vlastně jsem viděl, jak ty učitelé pracují a že to nemá vůbec lehký. Ale ten finální pocit byl celkem dobrý, protože si myslím, že ta hodina nebyla zas tak špatná. | vcítění do učitele dobrý pocit z provedené práce |

| | | |
|--------------------------|---|---|
| | Říkáš „dělal jsem toho hrozně moc“, byl jsi rád centrem pozornosti? | |
| proměna potřeby zaujmout | Myslím, že jsem byl hodně rád centrem pozornosti, že jsem to měl prostě, že jsem extrovertní a že jsem to měl jako takovej dopamin, nebo já nevím, jak to mám říct. Jsem to měl prostě rád a byl jsem rád v centru pozornosti a myslím, že jsem to ani nějak nevnímal, že to někoho štve, protože ty, s kterými jsem se bavil, tak těm to nepřišlo nebo jsem se s nima bavil normálně a nic se nedělo. Postupem času, když už jsem byl starší, tak jsem to začal vnímat, ale v mladších třídách ne. | rád centrem pozornosti bez ohledu na to, co si myslí ostatní sebereflexe až na gymnázium |
| | Zmiňuješ důležitá hesla z divadla, kterými se řídíš. Platí to i ve škole? Přenášíš si je do školy? | |
| | Ty hesla se hodí naprosto všude, protože koho poslouchat, jakou píli mít, čemu se věnovat a tak to prostě z divadla se dá přetáhnout do normálního života i do té školy hodně dobře. | motto PPP – předmět zájmu, poslouchat, píle |

6.3.2 Konceptuální poznámky k doplňkovému rozhovoru

Proč jsou pro Tebe předměty OSV a LIM tak důležité? Co Ti přinášejí? Myslíš, že to tak mají i spolužáci?

Žák vidí velkou důležitost v osobnostním rozvoji, protože rozvíjí své druhé Já, čili mentální i pracovní rovinu, která mu může pomoci v přátelství i v práci. Má za to, že „chytřejší“ spolužáci to budou vnímat stejně.

Podle Tebe je správný učitel ten, který Tě poslouchá, co to znamená?

Žák klade velký důraz na empatii učitele, který ho vyslechne, pomůže s problémy, dá mu práci podle jeho potřeb a stejně tak pracuje s celou třídou. Takovému učiteli nezáleží jen na odučení látky daného předmětu.

Měl jsi možnost se na jednu hodinu stát učitelem a vést hodinu. Jaký to byl pocit?

Žák přiznává nervozitu i pocit zodpovědnosti, na chvíli se mohl vcítit do role učitele se vším všudy. Po povedené hodině se však cítí dobře a má radost ze své práce.

Říkáš „dělal jsem toho hrozně moc“, byl jsi rád centrem pozornosti?

Svou touhu po tom být centrem pozornosti žák přisuzuje své extrovertní povaze. Zároveň připouští, že byl rád centrem pozornosti bez ohledu na to, co si o něm myslí ostatní. Negativní

reakce nevnímal a kamarádi mu je příliš neposkytovali. Teprve později si své chování začal uvědomovat.

Zmiňuješ důležitá hesla z divadla, kterými se řídíš. Platí to i ve škole? Přenášíš si je do školy?

Žák potvrzuje, že motto, které získal v divadle, si s sebou nese všude. Připomíná mu, koho poslouchat, kam upřít své síly, čemu se věnovat. Platí to i pro školu.

6.3.3 Vynořující se témata

Opakovaným rozbořením přepisu obou částí rozhovoru s nadaným žákem jsem identifikovala chronologicky tato vynořující se témata.

Základní rozhovor

- zájem učitelů o výuku i pocity žáka
- žák preferuje osobnostní rozvoj
- školní výuka částí celkového rozvoje
- důležitost seberealizace
- důležitost interakce učitel – žák
- vzájemná komunikace učitel – žák
- žák oceňuje obohacovací přístup při výuce
- důležitost učitelovy podpory a motivování žáka
- mít vnitřní motivaci je důležité
- akcent na vlastní výkon
- ve škole nejde jen o předání znalostí
- žák má potřebu sociálních vazeb, ale až v „druhém plánu“
- žák má z počátku silnou sebestřednost
- afekty při nesouhlasu nepřipouští jako potíže
- žák má z počátku menší potřebu socializace
- žák cítí potřebu komunikace, ale o uznání svých vrstevníků moc nestojí
- mimořádná podpora školy
- pomoc spolužákům posiluje jen sociální vztahy
- odpovědnost za sebe
- multinadání vědomě zacílil na divadlo
- přechod na gymnázium – sebereflexe

- vědomí hierarchizace vztahů
- postupná proměna potřeby zaujmout
- korigování sebestřednosti
- divadlo cílem i inspirací
- touha po dalším rozvoji v divadle
- skutečný úspěch je výsledkem postupného procesu
- zásadní důležitost rodiny
- covid posílil vztahy v rodině, ale odhalil absenci sociálního kontaktu
- skvělí rodiče: podpora emocionální i materiální
- krédo ÚRP (úcta, respekt, pokora)

Doplňkový rozhovor

V doplňkovém rozhovoru jsem chronologicky identifikovala tato vynořující se témata:

- důraz na celkový osobnostní rozvoj
- dobrý učitel nepředává jen znalosti
- žák má ambice zhostit se i nových smysluplných úkolů
- zásadní proměna potřeby zaujmout
- princip PPP (koho poslouchat, mít píli a jasný předmět svého úsilí) v divadle i v životě

6.4 Čtvrtá fáze

Z vynořujících se témat v předchozích odstavcích jsem přeskupováním, dovozováním a zobecňováním formulovala nadřazená témata. Soubor těchto témat chápu jako „osnovu“ interpretace prožitků a postojů našeho nadaného žáka.

6.4.1 Interpretace nadřazených a podřazených témat

| Vynořená témata | Nadřazená a podřazená témata |
|---|---|
| Silný důraz na osobnostní rozvoj Edukace součástí celkového rozvoje Preference obohacovacího přístupu při výuce Diferenciace úsilí podle zájmu | 1. Potřeba osobnostního růstu - Nároky na školu - Obohacovací přístup |
| Zájem učitelů o výuku i pocity žáka Vzájemná komunikace a interakce učitel – žák Dobry učitel nepředává jen znalosti Mimořádná podpora školy | 2. Klíčová role učitele - Klima školy - Integrovaná úloha učitele |
| Nižší ročníky – sebestřednost Afektivní výstupy Postupné zesílení sociální komunikace Postupná schopnost sebereflexe Proměna potřeby zaujmout Pomoc spolužákům jako posílení soc. vztahů Pravidlo ÚRP | 3. Proměna priorit v oblasti sociálních vztahů - Počáteční sebestřednost - Posilování prosociální orientace - Hierarchizace vztahů |
| Důležitost seberealizace Nutnost mít motivaci Akcent na vlastní výkon Zodpovědnost za sebe | 4. Seberealizace a výkonnost - Sebemotivace - Vlastní odpovědnost za rozvoj nadání |
| Zásadní úloha rodiny Podpora emocionální i hmotná Adaptace režimu rodiny | 5. Rodina je klíčová |
| Z multinadání výlučná orientace na divadlo Touha po dalším rozvoji v divadle Skutečný úspěch je výsledkem postupného procesu V divadle i v životě pravidlo PPP | 6. Divadlo cílem i inspirací - Nutnost mnoha dovedností - Koncentrace a zaujetí - Pozitivní vliv divadla |

Ad 1. Potřeba osobnostního růstu

Nadaný žák má silnou potřebu komplexního osobního růstu. Říká: „*Je pro mě důležité, že rozvíjím svou osobnost, nejen tu vzdělanou, ale i tu mentální a pracovní.*“ K tomu, aby to tak bylo, cítí, že škola „*to není jen o odučení*“. Ví ale, že i on musí být aktivní. Preferuje obohacovací přístup při výuce, i když někdy nastávaly situace, že „*museli jsme si o to tak trochu říct*“. Macek s odvoláním na další výzkumy konstatuje, že „*...potřeba osobního růstu a obohacování je individuální vzdělávací potřebou nadané populace... Velkou roli hraje učitelova zainteresovanost*“ (Macek, 2020, str. 40)

Ad 2. Klíčová role učitele

Nadaný žák od začátku školní docházky vnímal učitele jako rozhodující faktor procesu, ačkoliv z počátku bylo toto vnímání narušováno jeho expresivními projevy a potřebou autonomie. „*Správný učitel je ten, který tě vyslechne a pomůže s problémama*“. Dnes nadaný žák hodnotí, že „*základka byla super*“. A to proto, „*že se nám věnovali jako víc, že se starali o to, jak se cítíme*“.

Ad 3. Proměna priorit v oblasti sociálních vztahů

Z počátku své školní docházky byl nadaný žák velmi sebestředný. Dnes konstatuje, že „*byl jsem rád centrem pozornosti a nějak jsem nevnímal, že to někoho štve*“. Při pomoci spolužákům litoval, že „*mě to nikam neposouvá*“. Postupem času a s přispěním covidových opatření dospěl k pocitu, že mu chybí „*socializace s těma lidma*“. Expresivně vyjadřovanou potřebu autonomie nadaný žák „rozředit“ částečně ve vrstevnických vztazích, ale potřeba autonomie zůstala v jeho projevech přítomna, jak o tom pojednává kupř. Macek. (Macek, 2020) Výzkum stejného autora ukazuje také, že „*proměna priorit vrstevnických vztahů... ... je významnou okolností školního prožívání nadaných žáků*“. (Macek, 2020, str. 38)

Ad 4. Seberealizace a výkonnost

Nadaný žák je ve svém úsilí dlouhodobě orientován na svůj výkon. Uvědomuje si, že seberealizace je podmíněna tím, „*když teda chce a má tu motivaci*“. Dnes říká: „*rozhodně se chci posouvat, vyvíjet*“. A ví, že dobrý učitel nebo režisér jsou pro jeho vývoj důležití, ale rozhodující je jeho vlastní odpovědnost za svůj výkon: „*Mám našlápnuto na dobrou cestu, ale teď musím zesílit další děláni*“.

Ad 5. Rodina je klíčová

Nadaný žák si silně uvědomuje, co pro něj znamená a vytváří jeho rodina. „*Mám super rodiče a super rodinu, máme dostatek vybavení*“. Pociťuje, že vedle materiálního zázemí má v rodičích silnou emocionální podporu. Velmi pozitivně na něj působí, že rodiče respektují jeho nadání a v otázkách jeho dalšího rozvoje s ním vedou dialog: „*my jsme se o tom bavili s mamkou*“.

Ad 6. Divadlo cílem i inspirací

Zájem i časová angažovanost nadaného žáka se v průběhu docházky ZŠ začaly orientovat na muzikálové divadlo. „*Já jsem si řekl, že si musím vybrat*“, a proto „*rozvíjím se víc tím uměleckým směrem*“. To vedle dramatické výchovy pro něj znamená i hudební a pohybovou (stepování, balet) výchovu. Tato frontální průprava mu přináší impulzy i do ostatních sfér života

„Koho poslouchat, jakou píli mít, čemu se věnovat se dá prostě z divadla přetáhnout do normálního života.“

6.4.2 Interpretace výzkumných otázek

V této fázi jsem rozebrala jednotlivá témata a využila jsem informací, které jsem získala ze všech rozhovorů. Hledala jsem také odpovědi na otázky, které jsem si položila na začátku výzkumu. Odpovědi v jednotlivých otázkách se pravděpodobně budou různě prolínat a některé aspekty se v nich budou opakovat, pro komplexnost odpovědi mi to však přišlo potřebné.

Jaké prožitky má nadaný žák ze své školní docházky na základní škole?

Podle žáka byla základní škola místem, kde se cítil „v pohodě“, což reflektuje vysokou míru spokojenosti s tímto obdobím školní docházky. Vyzdvihuje především pozitivní atmosféru a otevřenost učitelů ke komunikaci o jeho pocitech. Žák si váží toho, že se učitelé zajímali nejen o jeho školní úspěchy, ale také o jeho emocionální pohodu: *„základka byla super a jako byla zábavná... věnovali se nám víc dopodrobna, rozebírali naše pocity, starali se o to, jak se cítíme.“* Tento přístup je důležitý z pohledu teorie „care-based education“ (vzdělávání založené na péči), která zdůrazňuje význam péče o emocionální a sociální aspekty žákova života jako základ pro podporu učení a rozvoj pozitivních vztahů s učiteli a vrstevníky.

Tuto zkušenost můžeme popsat pojmem „**angažovaný vztah**“, kdy učitelé svým přístupem vytvářeli podmínky pro to, aby se žák mohl aktivně zapojit do výuky a cítit se plnohodnotným členem školní komunity. Takový přístup učitele podporoval žákovu sebedůvěru a umožňoval mu rozvíjet se nejen vědomostně, ale i osobnostně. Jak sám popisuje: *„Ptali se nás na otázky, co nám nejde, viděli, co nám nejvíc jde, co nám nejde... učitelé nás podporovali všichni.“* Tento přístup je klíčový zejména pro nadané žáky, kteří často potřebují speciální formu pozornosti a zpětné vazby, aby mohli plně využít svůj potenciál.

Dalším zajímavým pojmem, který mohu v souvislosti s rozhovorem zmínit, je „**pocit přijetí**“. Žákův popis školního prostředí naznačuje, že se cítil být přijatý jak učiteli, tak spolužáky, i když si uvědomoval, že jeho osobnost je výrazná a někdy může působit rušivě. Toto přijetí vnímal jako zásadní faktor pro svůj rozvoj. Učitelé sice museli nastavit určitá pravidla, například aby žák nevykřikoval a dával prostor ostatním, ale celkově jeho výjimečnou osobnost respektovali. Žák tak zažíval tzv. „**emoční podporu**“, která je významná pro seberozvoj nadaných jedinců.

Z rozhovoru lze také vnímat, že jeho zkušenost byla obohacena o „**možnosti seberealizace**“ které byly součástí jeho běžné školní docházky. Tomuto tématu se budu věnovat podrobněji níže.

Celkově lze tedy říci, že nadaný žák vnímal čas strávený na základní škole jako období plné podporujících vztahů, otevřené komunikace a možností k seberealizaci, což mu umožnilo naplnit svůj potenciál a zažít pocit přijetí v kolektivu. Tato zkušenost svědčí o tom, že základní škola naplňovala potřeby nadaného žáka nejen na úrovni znalostních nároků, ale i v rovině emocionální podpory a osobního rozvoje, což je z hlediska fenomenologického přístupu klíčové pro utváření pozitivní zkušenosti.

Jaké aspekty školní docházky považuje nadaný žák za nejvýznamnější?

Pro odpověď na tuto otázku jsem se snažila dát dohromady odpovědi nadaného žáka s odpověďmi matky a podat tak ucelený pohled na tyto aspekty, které jsem rozepsala níže.

Prvním důležitým aspektem, který nadaný žák zmiňuje a kterému přikládá velký význam, je **individuální přístup a podpora ze strany učitelů**, potažmo školy. Nadaný žák oceňuje, že učitelé na základní škole věnovali pozornost potřebám jednotlivých žáků a zajímali se o jejich pocity: „*rozebírali naše pocity a starali se o to, jak se cítíme*“. To potvrzuje i matka, která dodává: „*Nejdůležitější pro něj bylo, aby mu učitel naslouchal. Mohl si s ním povídat.*“ Z obou rozhovorů tedy vyplývá, že osobní přístup učitelů byl zásadní pro motivaci a rozvoj jeho zájmu o školu. K obdobnému závěru dochází i výzkum v (Macek, 2020).

Dalším aspektem, který byl důležitý pro rozvoj nadaného žáka, je **stimulace jeho intelektových schopností**. Matka vnímá stimulaci učitelů jako velmi důležitou potřebu nadaného žáka. „*Více podnětů potřeboval v rámci rozvoje matematicko-logického myšlení.*“ Sám nadaný žák vnímal tuto stimulaci pozitivně. Tvrdí, že: „*dostával se ke mně dostatek toho, co jsem potřeboval*“. Zmiňuje, že dostával v matematice doplňující a gradované úlohy, které mu pomáhaly se více rozvíjet v této oblasti.

Úloha aspektu **sociální interakce a vztahy s vrstevníky** se v průběhu času u žáka vyvíjela. Z počátku šlo více o potřebu autonomie než sociálních interakcí. Jak sám říká: „*Myslím, že jsem byl hodně rád centrem pozornosti a že jsem to měl jako takovej dopamin*“. Později došlo u žáka k posunu vrstevnických vztahů směrem k větší prosociální orientaci. Obdobný posun orientace zaznamenává i již citovaný výzkum (Macek, 2020). Potřebu sociálních kontaktů potvrzuje i matka: „*...je povahou extrovert, potřebuje pozornost. Kamarády má rád takové, s kterými si lze povídat, sdílet společné zájmy. Do školy chodí rád i kvůli kolektivu.*“ Žák přiznává „*vybíral*

jsem si kamarády podle toho, co bylo v nabídce, ne podle svých preferencí. “ Ale dodává: „v té době jsem to taky miň řešil, s kým se kamarádím“.

O tom, že to tak bylo, svědčí i výpovědi některých učitelů: *„Měl obrovské štěstí na spolužáky, děti ho od začátku braly takového, jaký je. ... Spolužáci ho respektovali, vnímali jako výraznou osobnost.“*

Aspektem, který se jeví v současné době jako klíčový pro rozvoj nadání našeho žáka, je **podpora mimoškolních zájmů a přizpůsobení výuky jeho zájmům**. Nadaný žák i jeho matka kladou velký důraz na možnost rozvíjet své mimoškolní zájmy, především tedy divadlo, také v době výuky. Matka konstatuje, že *„divadlo mu paradoxně pomohlo se zklidnit a získal pocit pro povinnost“*. Sám nadaný žák si uvědomuje, že jeho mimoškolní aktivity mu pomáhaly v osobnostním růstu. A pomohly mu formulovat jeho životní motto *„heslo ÚRP – úcta, respekt, pokora, tři nejdůležitější věci, jak prorazit, když chceš prorazit, takže toho se já vlastně chci držet a je to důležité.“* Tento prvek flexibility a porozumění školy považovali, jak nadaný žák, tak jeho matka, za klíčový, protože umožňoval harmonizaci školních a mimoškolních aktivit. Nadaný žák velmi kvituje podporu školy a říká: *„neznám žádnou jinou školu, která by tohle povolila, takže jsem cítil velkou podporu“*.

Analýzy ukazují (kupř. Macek, 2020), že nadaní žáci, považují za nejvýznamnější aspekty školní docházky individuální přístup učitelů, dostatečnou stimulaci, kvalitní sociální prostředí, flexibilitu ve vzdělávacích metodách a podporu mimoškolních aktivit. Tyto faktory přispívají k celkové spokojenosti a motivaci nadaných žáků během jejich školní docházky.

Jaké zkušenosti s učiteli má nadaný žák na základní škole?

Pohled nadaného žáka jsem doplnila poznámkami jeho matky. K objektivizaci mých vlastních zkušeností s tímto nadaným žákem posloužily zkušenosti pedagogů, kteří měli možnost s nadaným žákem pracovat. Tak jsem získala dva úhly pohledu na vztahy učitelů a žáků.

Jak hodnotí nadaný žák vztah k učitelům a jejich podporu?

V kontextu vztahu k učitelům a jejich podpory můžeme odhalit hlubší vrstvy vzdělávacích zkušeností a preferencí nadaného žáka. Z rozhovoru je patrné, jak nadaný žák hodnotí jednotlivé aspekty přístupu učitele k jeho potřebám a jak jej ovlivňují jednotlivé učební styly. Nyní se pokusím jednotlivé aspekty nastínit.

Vztah s učiteli – potřeba empatie a respektu

V rozhovoru nadaný žák několikrát zmiňuje význam učitelů, kteří projevují zájem o jeho potřeby a osobní rozvoj. Z jeho vyjádření vyplývá, že si velmi cení takových učitelů, kteří mu naslouchají a dávají mu prostor vyjádřit vlastní pocity a názory: „*Učitelé se nás ptali na otázky, co nám nejde, co nás baví a v čem bychom se mohli zlepšit*”. Tento aspekt „naslouchání” je pro nadané žáky klíčový, dává jim totiž pocit, že jsou rovnocennými partnery v učebním procesu.

Ideálním učitelem tedy podle nadaného žáka je takový učitel, který neustále hledá možnosti, jak podpořit jeho rozvoj, přičemž ale nevyužívá autoritářského přístupu. To potvrzuje i matka, když říká, že „*učitele potřebuje jako partnera, průvodce vzděláním*.” Autoritativní přístup v něm vyvolává obrannou reakci a mohl by vést i k negativním důsledkům ve vztahu k učiteli. V odborné terminologii bychom takového učitele mohli nazvat „učitelem facilitátorem”, který pomocí různých intervencí nenásilně směřuje nadaného žáka k objevování vlastních schopností.

Podpora a seberealizace – potřeba individuálního přístupu

Žák hodnotí svou zkušenost se základní školou velmi kladně „*základka byla super a jako byla zábavná*“, především díky tomu, že působil na soukromé škole, která mu poskytovala individuálnější přístup. Vnímá učitele: „*že se nám věnovali jako víc dopodrobna, že rozebírali naše pocity, že se starali o to, jak se cítíme, že je vlastně zajímalo, jak jako nás baví ta škola*”. Toto vnímání odpovídá fenoménu, pro nadané žáky nesmírně důležité, „diferencované výuky”. V jeho případě byla diferencovanou výukou možnost dostávat náročnější úkoly a gradované pracovní listy, které mu umožnily větší rozvoj. (obohacení výuky – kap. 2.3)

Učitelé mu nabízeli možnost seberealizace v předmětech, které ho zajímaly, zejména tedy v matematice a přírodních vědách. V rozhovoru zdůraznil, že díky gradovaným úlohám, které dostával navíc „*jsem se v tom lépe posunul*”. Díky této podpoře mohl nadaný žák růst nejen v kognitivních dovednostech, ale také v sebedůvěře, protože byl za své nadání oceňován.

Význam partnerského přístupu a autonomie ve vzdělávání

Matka zdůrazňuje, že pro nadaného žáka byl vždy učitel důležitý jako někdo, kdo s ním dokáže rovnocenně komunikovat a je mu partnerem. V případě, kdy učitel projevuje autoritářský přístup a přílišnou dominanci či nadřazenost, žák „*se staví do opozice*”, případně odmítá spolupracovat. Tato reakce je u nadaných žáků častá, protože často mívají vyšší míru kritického myšlení a vyžadují od učitelů jasné vysvětlení pravidel a účel vzdělávání. Právě schopnost učitelů přizpůsobit svůj přístup a nabídnout žákovi autonomii v rozhodování je základním

předpokladem pro úspěšné vytvoření pozitivního vztahu nadaného žáka a učitele. Můžeme zde využít termínu „pedagogická autonomie“, který vystihuje způsob, jakým učitelé umožňují žákovi podílet se na procesu učení tím, že mu dávají více kontroly nad jeho aktivitami.

Sociální interakce a vliv podpory na rozvoj osobnosti

Nadaný žák měl jeden čas možnost docházet na nastavbové hodiny matematiky a logiky, které měl místo hodin tělesné výchovy. Byl tedy na jednu hodinu týdně mimo svůj třídní kolektiv a měl svou individuální výuku. I když si někdy přál být s kamarády na tělesné výchově, ocenil, že mu tyto hodiny umožnily „*protříbit mysl a zlepšit se v tom daném oboru*“, tedy rozvíjet své intelektuální schopnosti.

Dlouhodobá podpora jako klíč k rozvoji nadání

Na základní škole vnímal nadaný žák pozitivně individuální úkoly a úlohy navíc, ale jeho matka upozorňuje na to, že občas nechápal, proč má jiné úkoly než spolužáci. Říká: „*Někdy jsem vnímala, že by byl raději se spolužáky na tělesné výchově*“. Tento rozpor mezi potřebou rozvíjet nadání a potřebou patřit do kolektivu je častým tématem u nadaných dětí.

Na gymnáziu se již změnil přístup nadaného žáka k těmto rozdílům a uvědomuje si, že jeho talent vyžaduje určitou míru individuálního přístupu. V tomto ohledu hraje důležitou roli škola jako celek, která mu poskytuje podporu ve všech aspektech jeho rozvoje. Matka dodává, že nadaný žák „*potřebuje zažívat úspěch ve škole i v divadle*.“ Podpora jeho talentu by tedy měla být komplexní.

Jaká je zkušenost učitelů s projevy nadaného žáka?

Z jednotlivých odpovědí pedagogů vyplývá, že jejich zkušenosti s projevy nadaného žáka jsou sice rozmanité, mají však společné rysy. Nadaný žák byl podle nich velmi komunikativní a aktivní s nadprůměrnými znalostmi v určitém směru. Podle učitelky tělesné výchovy byl žák „*přátelský, hodně komunikativní, výrazný v mluveném projevu... .. měl vždy co říct, ale i rád diskutoval (ne nutně k tématu)*.“ Výrazně vnímala jeho pohybový neklid „*nepostál na místě, při nástupu stepoval, rád prezentoval svůj pohybový talent*.“ Další z učitelů zmiňuje jeho tendenci rychle si osvojovat nové učivo s využitím logického myšlení a následné „*dovysvětlení*“ svým spolužákům, což mohlo být někdy ku prospěchu, jindy to mohlo působit rušivě. Tato paní učitelka také zdůrazňuje: „*rád pracoval ve skupině, stával se v ní přirozeným lídrem, snadno prosazoval své nápady. Horší to bylo s dáváním prostoru ostatním*.“ Což následně ještě doplňuje zkušeností: „*bylo těžké ho „nevyvolat“, byl schopen vykřikovat své*

odpovědi bez vyvolání. Tuto zkušenost potvrzuje i asistentka pedagoga, když říká, že nadaný žák svým spolužákům „*nedal čas na odpověď a rovnou odpovídal za ně.*“

Jeho projevy dle učitelů byly velmi výrazné „*byl velmi hlasitý a chtěl být neustále středem pozornosti*“ nebo například „*...někdy při skupinových pracích tančil a zpíval – jen tak, protože se mu chtělo.*“

Podle jeho třídní učitelky v 1. a 2. ročníku byl „*přesvědčený, že to dělá vždy v dobré víře. Nikdy neměl pocit, že dělá věci, které by si už dovolit neměl, a když byl upozorněn, že už je to moc, byl vyděšený, omlouval se a byl z toho špatný.*“ S přechodem na druhý stupeň (gymnázium), jak ukazuje rozhovor s nadaným žákem, postupně docházelo u žáka k sebereflexi a sebekontrolě.

Celkově se podle výpovědí pedagogů dalo říci, že jde o výrazně aktivního a často originálního žáka s tendencí být středem pozornosti, což však někdy vedlo k problémům s třídními pravidly a komunikací se spolužáky.

Pro mě byl tento žák velkou výzvou, jelikož někdy bylo opravdu těžké jej „*ukočírovat*“, vést jej tak, aby se mohl rozvíjet, měl pocit, že má dostatek prostoru, ale zároveň, aby ten prostor dostali i jeho spolužáci. Velmi patrný byl jeho zájem rozvíjet své umělecké nadání a, jak zmiňuje můj kolega, „*prostě tím žil*“ a my (já jakožto třídní učitelka i jeho spolužáci) jsme to respektovali.

Jaká podpůrná opatření byla nadanému žákovi poskytována?

Práce s nadaným žákem vyžaduje specifické metody, které jej podporují v rozvoji, snaží se o to, aby žák neztrácel motivaci, a zajímají se o jeho individuální potřeby. Metody jsem rozebírala již v teoretické části této práce, nyní je ještě jednou shrnu, doplněné o poznatky z rozhovorů či vlastní praxe. Bohužel ne všechny tyto metody byly našemu konkrétnímu nadanému žákovi nabízeny, proto nemohu objektivně zhodnotit, jestli by pro něj byly přínosem.

Na základě rozhovorů s učiteli jsem zjistila, že často využívají nadané žáky jako svého pomocníka, který při dokončení své práce pomáhá s prací svým spolužákům. (Kalhous, Obst, 2002, str. 80) zahrnují tento přístup do forem výuky „*vnitřní diferenciac*“. Například „*při hodinách ČJ jsem využívala spíše pomoc spolužákům*“ nebo „*jeho rychlejší tempo se dalo využít při spolupráci, dokázal spolužákům poradit, vysvětlit, jak k řešení dospěl*“. Tato metoda je pro učitele jistě užitečná, protože nevyžaduje složitou přípravu a nadaný žák může pomoci k rozvoji někomu dalšímu. Odpovídá konceptu „*rozvoj skrze interakci*“, kdy žák nejenže prohlubuje vlastní znalosti, ale současně se učí pracovat s vrstevníky a rozvíjet své sociální

kompetence. Nicméně našeho nadaného žáka tato metoda nijak zvlášť neoslovila, jelikož v ní rozvoj svého nadání nepozoruje: „*No právě, to je taky dobrý, ale přijde mi, že mě to nikam neposouvá. Nebo teda taky, ale neposouvá mě to v ohledu těch vědomostí z matematiky, ale v ohledu sociálních vztahů.*” Je to proto, že žák je silně orientován na svůj vlastní výkon a ke vztahům se spolužáky se „dopracovával“ postupně.

Vhodnost vnitřní *diferenciace výuky* (spojené s obohacením), kdy pedagog zadává žákům úkoly s různou obtížností, případně přizpůsobuje obsah výuky tak, aby odpovídal znalostem a dovednostem nadaného žáka, se ukázala i v případě našeho nadaného žáka. „... většinou bývá zadáno několik různých cvičení a je to vlastně o tom, kdo kolik stihne... .. Každý jede svým tempem, ale zároveň každý stihne co je potřeba. Ti rychlejší mají více příkladů, pomalejší méně, ale není potřeba pro nikoho vymýšlet něco navíc a všichni jsou spokojení.”

Kvalitativní úprava obsahu výuky – *obohacování učiva*, znamená v tomto případě zařazení nadstavbových informací a úkolů mimo běžné osnovy. To umožňuje nadanému žákovi jít více do hloubky a získat širší přehled v oboru. Učitele to samozřejmě stojí nějaký čas na přípravu, aby mohla být taková práce opravdu přínosná, nicméně nadaný žák tyto úkoly vnímal pozitivně. „*Asi nejlepší pro mě byly ty další pracovní listy, protože je to asi nejlepší řešení.*” Je to pro žáka snadno uchopitelné, ví, že když má svou práci hotovou, může si vzít pracovní list a pokračovat v práci dál a nemusí už si o nic dalšího říkat. „*Ty listy jsou v tom dobrý, že prostě stačí vytisknout nebo najít nějaký pracovní listy a dát to tomu dítěti a on to prostě vyplní, když teda chce a má tu motivaci.*” Musíme ale volit takovou práci, která bude pro žáka zajímavá, aby měl, jak sám zmiňuje, motivaci k tomu ji plnit. V některých případech je také možné jen žákovi zadat, aby dál pracoval v pracovním sešitě. „*Anebo pak pokračovat v tom pracovním sešitě dál, to je úplně nejlehčí pro obě strany.*” Nicméně jako učitelka v tom vidím jistá úskalí a to v tom, že ostatní žáci budou pravděpodobně muset tuto práci taky někdy vypracovat a pro nadaného žáka tak bude opět nutné vymyslet nějakou jinou práci. Tato možnost může být dobrá ve chvílích, kdy se nám stane, že má nadaný žák hotovou práci neočekávaně dříve, než jsme zamýšleli, a my zrovna nemáme nic nachystané, tak pro jeho uspokojení potřeby pracovat dál na nějakém úkolu je toto možné, dlouhodobě ale nikoli.

S kvantitativní úpravou obsahu výuky – *akcelerace* nemá dotazovaný žák žádné větší zkušenosti, o kterých by se mohl sám vyjádřit.

Metody *individuálního* či *projektového vyučování* jsou úpravou obsahu i procesu výuky (Kadrnožková, Janyšková, 2021). Individuální zadání nebo projekty umožňují žákům pracovat na vlastních zájmech a přebírat zodpovědnost za svůj proces učení. Projektové vyučování může

být efektivní v rozvíjení dovedností, jako jsou kreativita a kritické myšlení. Náš nadaný žák měl možnost se účastnit takového individuálního vyučování, které probíhalo jednou týdně místo jedné hodiny tělesné výchovy. Matka k tomu uvádí: „*myslím si, že mu to pomohlo, ale nechápal, proč tomu tak je. Někdy jsem vnímala, že by byl raději se spolužáky na tělesné výchově. Myslím si, že zapojení by bylo třeba především v rámci hodiny.*” Při aplikování individuálního vyučování je především potřeba přihlídnout k zájmům a potřebám nadaného žáka a spolu s ním utvářet rozvrh těchto hodin. Bohužel v praxi to bývá tvořeno spíše podle toho, kdy zrovna má čas učitel, který se žákem tyto individuální hodiny vede. Žák by měl mít možnost výběru, zda se raději zúčastní své individuální výuky nebo dá přednost běžné hodině se spolužáky, protože jeho potřeby se mohou měnit. „*... bylo to pozitivní, protože jsem mohl rozhodně víc jak u tělocviku protříbit mysl a zlepšit se v tom daném oboru... .. ale někdy jsem chtěl radši být s kamarády na tělocviku.*”

Další možností práce s nadaným žákem, kterou jsem ve své praxi využila, je přenechání role učitele nadanému žákovi a nechat ho připravit si a vést jednu hodinu jakožto učitel. Zde je nutné přemýšlet o tom, jakou hodinu žákovi učitel svěří, jelikož ne v každém předmětu se může žák cítit komfortně. K tomu, aby mohla metoda vést k nějakému rozvoji, by bylo dobré, aby to bylo při hodině, která je žákovi blízká a může v ní předvést svou oblast zájmu. Já jsem pro tento pokus zvolila hodinu přírodovědy, jelikož můj nadaný žák se jeden čas velmi zajímal o přírodní vědy, převážně pak o svět zvířat. Jelikož žijeme ve světě informačních technologií, využil žák pro svou hodinu videa ze světa zvířat a následně se spolužáků dotazoval, co si z videa zapamatovali, a doplňoval zajímavé informace z vlastní zkušenosti. Žák dokázal vždy pohotově reagovat na své spolužáky a v tomto případě byl i schopný jim dávat prostor, aby se vyjádřili, což při standardních hodinách nebylo běžné. Své pocity shrnul takto: „*Tak pocit byl, že jsem byl nervózní a že jsem měl velkou zodpovědnost, protože jsem si musel připravit hodinu a vlastně jsem viděl, jak ty učitelé pracují a že to nemá vůbec lehký. Ale ten finální pocit byl celkem dobrý, protože si myslím, že ta hodina nebyla zas tak špatná.*” Dokázal se kladně ohodnotit, ale zároveň přiznává, že s úkolem přichází také zodpovědnost a stojí ho tak příprava daleko větší úsilí, než když jen pracuje na gradovaných úlohách. Mě tedy připadá tato metoda jako dobrá pro zpestření a využití jednou za čas, když se například probírá téma, které by mohl nadaný žák obohatit díky svým zkušenostem nebo nadprůměrným znalostem. Nadaní žáci tuto metodu vnímají také pozitivně, vidí v ní však úskalí: „*To, že učitel předá svou roli žákovi, to už je složitější a je tam ten risk toho, že to dítě si to nepřipraví, třeba na to zapomene a učitel najednou nemá látku, kterou by mohl probírat, takže vznikne nějaká „random“ hodina, která*

bude úplně k ničemu, takže to je zajímavý, ale musí si to ten učitel hlídat, a to je složitější.“ Já osobně si myslím, že učitel je profesionál, takže pokud by se žák nepřipravil, učitel by jistě zareagoval lépe, než zde žák zmiňuje, ale riziko tam jistě je. Ale zároveň tím, že nadanému žákovi dáme důvěru a necháme ho vést hodinu, mu tím ukazujeme, že mu důvěřujeme a věříme v jeho schopnosti.

Nadané žáky však nemusíme rozvíjet pouze v rámci vyučování, můžeme je podporovat například tím, že jim umožňujeme v době výuky se realizovat někde jinde, například, jak to bylo v případě mého nadaného žáka, v divadle nebo třeba ve sportu apod. To bychom mohli zahrnout do metody *mentorování a podpora odborníků*, kdy spolupráce s mentorem nebo odborníkem v oboru může nadaného žáka obohatit a poskytnout mu praktický náhled a zkušenosti mimo školní prostředí. Můžeme také využít jejich schopnosti ve prospěch školy, například: *„Jeho potenciál se snažíme dále využívat – žák má výborné vyjadřovací schopnosti, dokáže vždy skvěle zformulovat svůj názor, nedávno jsme ho vybrali jako reprezentanta školy – se svou o 5 let starší „spolužačkou“ připravili reklamní šot o naší škole.“*

V dnešní době je také velmi významnou „metodou“ *používání technologií a online zdrojů*. Technologie a online platformy mohou nadaným žákům umožnit přístup k pokročilým materiálům, interaktivním kurzům a dalšímu obohacení, které není běžně dostupné v tradičním školním prostředí.

Je také velmi důležité podporovat žáky v sebereflexi a sebehodnocení, jelikož to pomáhá rozvoji jejich metakognitivních schopností. Mohou si lépe uvědomit vlastní učební styl, silné a slabé stránky a efektivněji řídit svůj vlastní pokrok. Dotazovaný nadaný žák uvádí, že v současné době dospěl k sebereflexi a nyní již plně dokáže vyhodnotit, jaké chování je vhodné v různých situacích, a díky tomu se může posouvat dál. Uvedl: *„Tak v komunitě už vím, kde mám místo... .. rozhodně už vím mnohem víc, kdy mám přestat a kdy už je toho dost.“*

Nesmíme opomíjet ani práci s nadanými žáky ve školní družině. Zde si myslím, že je také nezbytná empatie a vcítění se do žákových potřeb. *„V družině to chodilo jinak než při vyučování. Dokázal si najít sám aktivity podle vlastních zájmů. Do společných aktivit se spíše nezapojoval a já jsem to respektoval.“* Je zde důležité dát žákovi prostor pro seberealizaci a nechat ho zvolit si druh činnosti podle jeho zájmu.

Všechny výše uvedené metody mohou být použity samostatně nebo kombinovaně podle potřeb konkrétního žáka. Úkolem učitele je být flexibilní a přizpůsobit výuku tak, aby nadaný žák mohl maximálně rozvíjet svůj potenciál.

Nicméně pro rekapitulaci zjištění a informaci o poskytování PO našemu nadanému žákovi mohu říci, že převažující PO jsou:

- obohacování učiva nad rámec ŠVP
- nabídka volnočasových aktivit
- organizační podpora mimoškolního vyučování
- preferování učebních stylů a přístupů nadaného žáka

Pozn.: Všechna tato PO jsou citována v (MŠMT, 2020, str. 4)

Jaké místo zaujímal nadaný žák ve třídním kolektivu?

Co se týče sociální pozice ve třídním kolektivu, tak z rozhovoru s nadaným žákem i z následných rozhovorů s učiteli vyplývá, že byl náš nadaný žák v kolektivu výraznou a aktivní osobností. Sám k tomu dodává: *„v té době mi to nepřipadalo jako divný a to jak se na mě koukali ostatní... Tak jako kamarádi v pohodě všichni, někdy lidi možná koukali divně, ale já to neřešil.“* Tato vlastnost uvědomování si svého místa svědčí o jeho přirozeném sklonu stát se dominantním ve skupině, ale zároveň se moc nezabývat tím, jak jeho projevy vnímají ostatní. Učitelé mají v této souvislosti všichni podobný názor, a to: *„spolužáci ho respektovali, vnímali jako výraznou osobnost, ale někdy jeho projevy působily i pro ně rušivě.“*

Mimo pozici ve třídě se můžeme zaměřit ještě na extrovertní projevy a potřebu pozornosti nadaného žáka. Podle vyjádření matky je náš nadaný žák extrovertní již od útlého věku a stejně tak dlouho také trvá jeho potřeba pozornosti. *„...je povahou extrovert, potřebuje pozornost. Kamarády má rád takové, s kterými si lze povídat, sdílet společné zájmy.“* Sklony k tomu se otevřeně projevat ve třídě potvrzuje i několik učitelů, například: *„byl velmi hlasitý a chtěl být neustále středem pozornosti“*. Sám nadaný žák k tomu dodává: *„Myslím, že jsem byl hodně rád centrem pozornosti, že jsem to měl prostě, že jsem extrovertní a že jsem to měl jako takovej dopamin, nebo já nevím, jak to mám říct. Jsem to měl prostě rád a byl jsem rád v centru pozornosti a myslím, že jsem to ani nějak nevnímal, že to někoho štve“*. Tato potřeba být neustále v centru dění vyžadovala od spolužáků velkou toleranci a mohla pro ně být často náročná.

Přestože však někteří spolužáci reagovali na jeho extrovertní projevy negativně, měl nadaný žák ve třídě přátele a nikdy se necítil být jakkoli vyčleněný. Učitelé potvrzují, že: *„děti ho od začátku brali takového, jaký je. Postupem času jim jeho jednání začalo vadit, ve 4. třídě ho pak začali korigovat.“* Nadaný žák potvrzuje, že nějaké negativní reakce v pozdějších ročnících přicházely *„no v těch starších třídách pak jo“*, ale zároveň dodává: *„Takže jsem to nevnímal“*

blbě, byl jsem na to až moc zvyklej. Jeho schopnost najít si kamarády, byť s různými zájmy, ukazuje jeho schopnost přizpůsobit se různým lidem, i když si uvědomuje, že „jsem se kamarádil, když jsem byl jako donucen tím, jak bylo míň kluků a neměl jsem moc na výběr“.

Ve vztahu ke kolektivu hráli také významnou roli učitelé. Byli důležitým článkem pro integraci nadaného žáka do kolektivu a jeho sebereflexi. Podle jednoho z učitelů bylo pro našeho nadaného žáka snadné stát se lídrem ve skupině, ale *„horší to bylo s dáváním prostoru ostatním“*. Matka popisuje, že nadaný žák potřeboval učitele, který mu poskytne prostor pro vyjádření a bude mu *„průvodcem“*. Sám nadaný žák si však uvědomuje význam respektu vůči autoritám, když říká: *„když například režisér nebo výše postavený člověk řekne, že bych něco dělat neměl, tak se s ním nikdy nesmím začít hádat, že já jsem to neudělal, ale prostě říct, ano nebudu to dělat“*.

Pokud bych to tedy měla shrnout, tak nadaný žák zaujal v třídním kolektivu výrazné místo díky své extrovertní povaze a intelektuální zvědavosti, což vedlo k určité polarizaci mezi jeho spolužáky. Někteří spolužáci ho respektovali, jiní měli potřebu trochu zmírnit jeho projevy. Tento faktor zdůrazňuje potřebu individuálního přístupu učitelů, který dodává intelektuální podněty a zároveň pomáhá rozvoji sociálního vnímání.

Jaký prostor pro seberealizaci měl nadaný žák na základní škole?

Osobní prožívání a zájem o seberealizaci

Zde je třeba zmínit, že podle matky nadaný žák již od útlého dětství projevoval specifické zájmy. Zajímal se o vznik světa, sledoval dokumenty, především ze světa zvířat a *„fascinoval jej svět dinosaurů“*, projevoval již v předškolním věku zvýšený zájem o matematiku a o hru na hudební nástroj. Ve svých otázkách vyžadoval komplexní odpovědi, které by uspokojily jeho zvědavost. Tento přístup naznačuje jeho touhu po hlubším porozumění světa, což je u nadaných dětí naprosto běžné. Jak jsem již zmínila v teoretické části této práce, nadané děti mají potřebu se věnovat tématům, která přesahují běžná témata svých vrstevníků a vyžadují také intelektuální stimulaci v konkrétních oblastech zájmu.

Seberealizace a rozvoj osobnostních dovedností v prostředí školy

Možnost seberealizace je pro žáka důležitá, což potvrzuje tím, že zdůrazňuje předměty OSV (osobnostní a sociální výchova) a LIM (Leader in me), které jsou na osobní rozvoj přímo zaměřené. S těmito předměty se žák setkal až na gymnáziu a na základní škole je postrádal *„na základce právě chybí tadyty hodiny, který se tě vyptávají na tvůj osobní život“*. To svědčí o tom,

že žák nemá potřebu jen excelovat znalostmi, ale také má potřebu rozvíjet své dovednosti v oblasti komunikace a sebereflexe, což mu pomáhá v navazování sociálních vazeb a budování vlastní identity.

Pokud se zaměříme na konkrétní předměty, ukazuje se zde, že realizace žákova potenciálu závisela především na kvalitě učitele. Například v matematice měl možnost věnovat se gradovaným úlohám či doplňkovým úkolům, což kvitoval „*dostával se ke mně dostatek toho, co jsem potřeboval*“, přestože tomu tak nebylo hned od začátku „*museli jsme si o to tak trochu říct, abychom toho dostávali více*“. Zmiňuje však, že učitelé ho vnímali a reagovali na jeho potřeby. Tento přístup podněcoval jeho zájem a napomáhal rozvíjení jeho matematického nadání. Matka ještě dodává, že na základě „*návštěvy poradenského centra MIND mu byla přidána matematika, myslím si, že mu to pomohlo*“. V těchto hodinách mohl více rozvíjet své schopnosti a cítit se výjimečně v rámci běžného školního rámce, což může být pro nadaného žáka klíčové.

Oproti tomu v anglickém jazyce postrádal angažující přístup učitele. Měl pocit, že „*jsme z těch hodin toho moc neměli*“ a že se nedostatečně upevňovaly znalosti, což ho omezovalo ve smyslu hlubšího rozvoje v tomto předmětu. Zde bych chtěla poznamenat, že (Macek, 2020) prezentuje ve svém výzkumu u jednoho vzorku výuku angličtiny jako slabé místo.

Co se týče sociálních vztahů, extrovertní povaha nadanému žákovi umožnila bez problému najít přátele i v třídním kolektivu. S vyššími ročníky se žákova potřeba sociálních vztahů zvětšovala. Jeden z pedagogů k tomu dodává, že „*inklinoval ke starším, potřeboval rozebírat témata, která pro jeho vrstevníky nebyla zajímavá*“. Matka tvrdí, že často potřeboval být středem pozornosti. Někdy byl až příliš sebejistý, což vedlo k tomu, že se dostával do konfliktů s autoritami.

Seberealizace mimo školu a přínos volnočasových aktivit

Seberealizaci našeho nadaného žáka zásadně ovlivnilo jeho působení v divadle. Hlavní role v muzikálu mu pomohla k rozvoji zodpovědnosti a pocitu povinnosti. V rozhovoru chlapec reflektuje, že si nyní více váží disciplíny a uvědomuje si, jak je důležité zachovat si pokoru, úctu a respekt k autoritám. Zaměření se na osobní rozvoj mimo školu potvrzuje i matka, když říká, že „*divadlo mu paradoxně pomohlo se zklidnit*“. Nyní je pro něj úspěch v divadle významnější než úspěch ve škole.

Jak se vyvíjelo sebehodnocení nadaného žáka během školní docházky a jaké faktory jej ovlivňovaly?

Sebehodnocení nadaného žáka prošlo během školní docházky poměrně velkým vývojem. Tento vývoj lze rozdělit na 1. stupeň ZŠ a gymnázium, kde je patrná výrazná změna postoje a přístupu.

Na 1. stupni ZŠ vnímal nadaný žák svou školní docházku jako zábavnou a podporující jeho individualitu. V tomto období měl vysoké sebevědomí, což někdy vedlo k výrazné sebestřednosti. Sám přiznává: „*Hodnotím se tak, že jsem měl sebevědomí až moc vysoko.*“ Tato fáze se vyznačovala i jeho neschopností zcela reflektovat důsledky svého chování. Což zmiňuje on sám i jeho matka.

S přechodem na gymnázium se jeho sebehodnocení změnilo a směřuje k větší sebereflexi a uvědomění si nutnosti pokory. Zmiňuje heslo z divadla, kterým se však řídí i v běžném životě, a to „*ÚRP – úcta, respekt, pokora – tři nejdůležitější věci, jak prorazit.*“ K tomu ještě dodává: „*Musím zůstat na zemi, když se mi něco povede.*“ Tato změna v přístupu poukazuje na vyzrálost v oblasti sebehodnocení a lepší pochopení sociálních interakcí i role autorit.

Zaměřila jsem se také na faktory, které ovlivňovaly sebehodnocení nadaného žáka v průběhu let.

Prvním faktorem je, již několikrát zmiňovaná, podpora učitele, který svým empatickým přístupem nadaného žáka rozvíjel. Nadaný žák oceňoval takové učitele, kteří mu naslouchali a motivovali jej k dalším úkolům, především pak v matematice. „*Dávali mi gradované úlohy, takže jsem mohl rozvíjet své schopnosti.*“ Oproti tomu si příliš nerozuměl s učiteli, kteří byli příliš dominantní a využívali autoritářského vedení. Matka zmiňuje, že: „*pokud učitel projevuje přílišnou dominanci, nadaný žák se staví do opozice.*“

Dalším faktorem byly mimoškolní aktivity, v našem případě divadlo. To mělo na sebehodnocení našeho žáka zcela zásadní vliv. Nadaný žák popisuje, jak mu divadlo pomohlo zlepšit disciplínu a naučilo ho respektu autorit. „*Nemůžu si dovolovat na učitele, rodiče, režiséry... .. rozhodně už vím mnohem víc, kdy mám přestat a kdy už je toho dost.*“ Sám dodává, že toto jeho vnímání došlo k vývoji, protože dříve to bylo zcela jinak. „*Ale dřív tomu tak nebylo. Já jsem původně v tom muzikálu ani hrát neměl, protože režisérovi se nelíbilo to, jak se chovám, protože jsem říkal věci bez rozmyslu, komentoval jsem, co mi nepřísluší a vůbec by mě to nemělo zajímat.*“ Tato zkušenost vedla k větší rovnováze v jeho sebehodnocení. „*Hodnotím se tak, že si myslím, že už jsem něco udělal, ale rozhodně to není nic extra, rozhodně se chci posouvat, vyvíjet. Hodnotím se tak, že mám našlápnuto na dobrou cestu.*“

Klíčovou roli v intelektuálním vývoji našeho nadaného žáka hráli jeho rodiče, kteří mu poskytovali podněty k učení a podporovali jeho zájem o matematiku, přírodní vědy a umění. Matka zmiňuje, že: *„Již od útlého věku vyžadoval nadaný žák velkou pozornost. Byl velmi zvědavý, nespokojil se s jednoduchou odpovědí. Vydržel se dívat na dokumenty a pak jsem s ním musela vše dopodrobna rozebírat.“* Tato podpora mu umožnila rozvíjet nadání, ačkoliv se jeho zaměření později přesunulo uměleckým směrem.

6.5 Pátá fáze

6.5.1 Vyhodnocení odpovědí na výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka je sondou do vnitřního světa nadaného žáka: „Jaké prožitky má nadaný žák ze své školní docházky na ZŠ?“ Většina prožitků nadaného žáka byla pozitivní, a to jak v oblasti poznávací, tak v oblasti citové. Žák vnímal podporující vztahy většiny pedagogů, pozitivní prožitky zažíval při otevřené komunikaci s učiteli i při své seberealizaci. Prožitky, které měl v souvislosti s třídním kolektivem, byly z počátku ovlivněny jeho úsilím o autonomnost, ale spolužáky byl přijat a respektován.

Odpověď na 1. dílčí výzkumnou otázku: „Jaké zkušenosti má nadaný žák s učiteli na ZŠ?“ by mohla být velmi stručná: „Téměř ve všech případech nadstandardně dobré“. Učitelé uplatňovali partnerský individuální přístup k žákovi, měli na zřeteli žakovu potřebu seberealizace a komplexního rozvoje a svým vnějším motivováním posilovali žakovu vnitřní motivaci.

Odpovědi na 2. dílčí výzkumnou otázku: „Jaké místo zaujímal nadaný žák ve třídním kolektivu?“ prosakovaly již do odpovědí na předchozí otázky. Z počátku byl nadaný žák třídním kolektivem spíše tolerován, ale později (díky tomu, že žák posílil svou potřebu sociálních vztahů a díky partnerství učitelů) byl respektován jako výrazná osobnost třídy.

3. dílčí výzkumná otázka se dotazuje: „Jaká podpůrná opatření byla nadanému žákovi poskytována?“. Odpovědi nadaného žáka, jeho matky i kolegů pedagogů potvrzují skutečnost, že byl žák školou zařazen do 1. stupně podpory. Co se týká metod výuky, pak účastníci rozhovorů uvádějí individualizaci výuky a respektování rozvíjejícího se nadání žáka. V rámci metod vnitřní diferenciacce byl nadaný žák zapojován do pomoci spolužákům, nijak zvlášť si ale tuto aktivitu neoblíbil. Naopak úprava obsahu výuky obohacováním učiva byla nadaným žákem velmi vítána a aktivně přijímána. Ještě výrazněji, než při obohacování učiva mohl žák rozvíjet svůj potenciál při tom, když ho škola podporovala v mimoškolních aktivitách (divadlo).

4. dílčí výzkumnou otázkou je dotaz: „Jaký prostor pro seberealizaci měl nadaný žák na ZŠ?“ Protože jsme (participující učitelé) záhy identifikovali naléhavost potřeby seberealizace našeho nadaného žáka, mohli jsme účinně vytvářet poměrně široký prostor pro jeho seberealizaci. Pravdou je, že největší prostor k seberealizaci dostal náš žák v divadelní dílně a následně v muzikálovém souboru divadla. Škola, myslím, mu pro to vytvořila dobré podmínky. Mám radost, že se našemu nadanému žákovi daří a že si uvědomuje také svou vlastní odpovědnost za rozvoj svého nadání.

6.5.2 Narativní příběh nadaného žáka

Narativní příběh je vyústěním analýzy IPA a vychází ze souboru nadřazených témat. Zde je:

Budu Vám vyprávět příběh. Hrdinou příběhu je velmi temperamentní a zvědavý žák R, kterému je na počátku příběhu šest let a přichází do první třídy soukromé ZŠ v Plzni. Na svém profilu o sobě ZŠ prezentuje, že učí v souvislostech, uplatňuje individuální přístup a vzájemné porozumění je základem výuky.

Žák R od svého příchodu udivuje svými přírodovědnými znalostmi a matematickými schopnostmi a také pohybovými a hudebními dovednostmi. Na druhé straně je až hyperaktivní a neustále chce být středem pozornosti. Má potřebu autonomie a vlivu v třídním kolektivu, je kreativní a až neodbytně zvědavý. Učitelé k němu přistupují velmi individuálně se snahou porozumět jeho emocím a využít jeho dychtivost k prospěchu celého třídního kolektivu. Po rozhovoru učitelky s matkou žáka R, tento žák absolvoval v diagnostickém centru Qiido diagnostiku intelektového potenciálu, jehož závěry, kromě zjištění, že žák je tzv. MIND žákem, se promítly do obsahu jeho výuky a přístupů jeho učitelů. Nadaného žáka R škola zařadila do 1. stupně podpůrných opatření.

Ukazuje se, že nadaný žák má silnou *potřebu osobnostního růstu* a obohacování učiva a je perfekcionista *orientovaný na výkon*. V tomto smyslu žák preferuje svou *vnitřní motivaci* před motivací učitele, i když i to mu dělá dobře. Má štěstí, že se svými afekty nenarazil významněji u spolužáků v tom smyslu, že by došlo k jeho vyčlenění z party. A tak postupem času i on *proměňuje své priority v oblasti sociálních vztahů*: místo být středem pozornosti chce být důležitým prvkem celku třídy.

Souběžně s touto proměnou nadaný žák R proměňuje také portfolio svých zájmů a koníčků. Upozadil svým vlastním rozhodnutím zájem o přírodní vědy i výkonnostní hokej a téměř výhradně se soustřeďuje na zájem o divadlo.

Do tohoto okamžiku byli pro nadaného žáka bezvýhradnými *autoritami* rodiče a s jistým odstupem *většina učitelů*. Tuto množinu nyní rozšiřuje i režisér divadelního představení, který žáka R obsadil do hlavní role slavného muzikálu. Z divadelního prostředí si i do „školních lavic“ žák R přináší posílení *vědomí své odpovědnosti za svůj výkon* a vědomí hierarchizace vztahů (úcta, respekt, pokora). Škola vytvoří žákovi R mimořádné podmínky pro divadelní zkoušky a muzikál dospěje do oceňované premiéry. Zhruba tou dobou přechází žák z 1. stupně ZŠ na víceleté gymnázium (dnes je v sekundě).

Když jsem s ním před časem hovořila, zhodnotil své prožitky ze ZŠ slovy „*Základka byla super!*“ Já jsem si v duchu řekla: „*Vždyť Ty většinou taky*“. A tak milého R zpovzdálí sleduji a držím mu palce. Držte je se mnou!

Závěr

Cílem této diplomové práce bylo identifikovat faktory, ovlivňující vzdělávací zkušenosti nadaného žáka a jeho osobnostní rozvoj, na základě zkoumání jeho prožitků na 1. stupni ZŠ. V teoretické části jsem nastínila klíčové definice, modely i charakteristiky nadání a prožitku, včetně platné legislativy a metodických rámců vzdělávání. Tak jsem získala určitou znalostní platformu pro navržení a realizaci výzkumu v praktické části.

V empirické části jsem s využitím polostrukturovaných rozhovorů provedla Interpretativní fenomenologickou analýzu (IPA) prožitků nadaného žáka na ZŠ. Výzkum zahrnoval vedle rozhovorů (primární a doplňkový) s konkrétním mimořádně nadaným žákem, i rozhovory s jeho pedagogy a matkou. Tím jsem získala komplexní pohled na jeho prožitky, osobnost a proces vzdělávání. Identifikovala jsem klíčové prvky v rozvoji tohoto nadaného žáka, jako například silná potřeba osobnostního růstu, potřeba seberealizace, výkonnost a vědomí vlastní odpovědnosti za vlastní výkon, postupné posilování prosociální orientace, kreativita a vnitřní motivace k učení a úkolům obecně a také schopnost si rychle osvojovat nové učivo. Současně jsem si potvrdila, že se nadaný žák musel potýkat s úskalími, jako například omezenou flexibilitou školního systému, která neumožňuje vždy naplno rozvinout potenciál nadaných žáků, nebo například s nedostatečným pochopením specifických potřeb těchto žáků některými pedagogy. Právě úloha pedagoga se ukázala jako velmi významná a velmi ovlivňující další rozvoj nadaného žáka, jelikož pozitivní přístup učitelů a jejich schopnost přizpůsobit výuku potřebám nadaného žáka mají zásadní vliv na jeho prožitky a spokojenost ve školním prostředí.

Výzkum ukazuje, že zásadní roli v rozvoji nadaného žáka hrála také velká podpora ze strany rodiny, potažmo také školy. V průběhu času se pak k těmto autoritám přidala autorita divadelního režiséra, který vedl nadaného žáka na „divadelních prknech“.

Důležité je, že nadanému žákovi jeho „pobyt“ v základní škole přinesl ve velké většině jen pozitivní prožitky, které úsilí učitelů o celkový rozvoj nadaného žáka posílily. A také je důležité, že se nadaný žák dokázal téměř úplně vyhnout úskalím, která mu jeho výjimečnost a jinakost potenciálně přinášela.

Jestliže dnes nadaný žák trochu neohrabaně říká „*mám našlápnuto na dobrou cestu, ale teď musím zesílit další děláni*“, jako bych slyšela odpověď na dávnou radu Sokrata Euthydémovi: „*Všichni, ať už je jejich přirozené nadání jakékoliv, se musí vzdělávat a cvičit v tom, v čem chtějí vynikat*“ (Xenofón, 1972, str. 142).

Seznam zkratek

AP – asistent pedagoga

ČR – Česká republika

ČŠI – Česká školní inspekce

IPA – interpretativní fenomenologická analýza

IPPP – Institut pedagogicko – psychologického poradenství

IVP – individuální vzdělávací plán

MNŽ – mimořádně nadaný žák

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

NFN – normovaná finanční náročnost

NIDV – Národní institut pro další vzdělávání

NNO – nestátní nezisková organizace

NPI – Národní pedagogický institut

NÚV – Národní ústav pro vzdělávání

NŽ – nadaný žák

PLPP – plán pedagogické podpory

PO – podpůrné opatření

PPP – pedagogicko – psychologická poradna

RPS – resortní pracovní skupina

SPN – Systém podpory nadání

SŠ – střední škola

SVP – speciální vzdělávací potřeby

ŠPZ – školské poradenské zařízení

ŠVP – školní vzdělávací program

VO – výzkumná otázka

VP – výzkumný problém

ZŠ – základní škola

Seznam použitých informačních zdrojů - literatura

- CIHELKOVÁ, J.: *Nadané dítě ve škole*, Portál, Praha 2017, ISBN 978-80-262-1248-5
- CLARKOVÁ, B.: *Growing up gifted. Developing the potential of children at home and at school*, 7 th edition Merrill Publishing Company, River 2008, ISBN 978-0-1311-8572-2
- ČŠI: *Tematická zpráva Podpora vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků v základních a středních školách*, ČŠI, Praha 2022, ISBN 978-80-88087-98-4
- FOŘTÍK, V., FOŘTÍKOVÁ, J.: *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*, Portál, Praha 2015, ISBN 978-80-262-0969-0
- GIORGI, A.: *Phenomenology and the Practice of Science*, Journal of the Society for Existential Analysis, 2010, vol. 21/1, page 3–22, ISSN 1752-5616
- GÖBELOVÁ, T.: *Obecná pedagogika. Základní pedagogické kategorie*, Ostravská univerzita, Ostrava 2013, ISBN 978-80-7464-524-2
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H.: *Psychologický slovník*, Portál, Praha 2000 ISBN 80-7178-303-X
- HAVIGEROVÁ, J. M., KŘOVÁČKOVÁ B., a kol.: *Co bychom měli vědět o nadání*, Gaudeamus, Hradec Králové 2011, ISBN 978-80-7435-092-4
- HAVIGEROVÁ, J. M.: *Pět pohledů na nadání*, Grada, Praha 2011, ISBN 978-80-247-3857-4
- HENDL, J.: *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*, Portál, Praha 2008 ISBN 978-80-7367-485-4
- HŘÍBKOVÁ, L.: *Mimořádně nadané děti ve škole a v rodině*, UJEP, Ústí nad Labem 2010, ISBN 978-80-7414-319-1
- HŘÍBKOVÁ, L.: *Nadání a nadaní*, Grada, Praha 2009, ISBN 978-80-247-1998-6
- JURÁŠKOVÁ, J.: *Základy pedagogiky nadaných*, IPPP, Praha 2006, ISBN 80-86856-19-4
- JURÁŠKOVÁ, J., HARTLOVÁ, H.: *Základy pedagogiky nadaných: Pedagogicko – psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*, Grada, Praha 2003, ISBN 80-890-0511-X

- KALHOUS, Z., OBST, O.: *Školní didaktika*, Portál, Praha 2002, ISBN 80-7178-253-X
- KOČEROVÁ, M.: *Prožitek, škola a volný čas*, Diagnostika a poradenství č. 13, Praha 2024, ISSN: 2570-7612
- KOUTNÁ KOSTÍNKOVÁ, J., ČERMÁK, I.: *Interpretativní fenomenologická analýza* in Řiháček a kol.
- LAZNIBATOVÁ, J., YPENBURG, I. H.: *Nadané dieťa: Jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*, 3. vydání, Iris, Bratislava 2007, ISBN 80-8918-53-X
- MACHŮ, E.: *Nadaný žák*, Paido, Brno 2010, ISBN 978-80-7315-197-3
- MACHŮ, E. A KOL.: *Identifikace a vzdělávání nadaných a talentovaných dětí – dobrá praxe pro Evropu*, KPPP, Zlín 2016, ISBN 978-80-906400-3-0
- MIOVSKÝ, M.: *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*, Grada, Praha 2006, ISBN 978-80-247-1362-5
- MÖNKES, F. J., YPENBURG, I. H.: *Nadané dítě*, Grada, Praha 2002, ISBN 80-247-0445-5
- MŠMT: *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*, MŠMT (S), Praha 2020, ISBN 978-80-87601-47-1 (online brožura)
- PORTEROVÁ, L.: *Gifted Young Children. A guide for teachers and parents*, Open University Press, Buckingham 1999, ISBN 0335-20552-6
- ŘIHÁČEK, T., ČERMÁK, I., HYTYCH, R. A KOL.: *Kvalitativní analýza textu: Čtyři přístupy*, MU, Brno 2013, ISBN 978-80-210-6382
- SKUTIL, M., ZIKL, P., A KOL.: *Pedagogický a speciálně – pedagogický slovník*, Grada, Praha 2011, ISBN 978-80-247-3855
- SMITH, J. A., FLOWERS, P., LARKIN, M.: *Interpretation phenomenological analysis: Theory, Method and Research*, 2. vydání, Sage, London 2022, ISBN 978-15-297-537-90
- SMITH, J. A., OSBORN, M.: *Interpretation phenomenological analysis* in SMITH, J. A. ed.
- SMITH, J. A. ed.: *Qualitative Psychology: A Practical Guide for Research methods*, Sage, London 2008, ISBN 978-1-4129-3083-3

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

STERNBERG, R. J., DAVIDSON, J. E.: *Conception of giftedness*, Cambridge University Press, Cambridge 1986, ISBN 978-0-521-83841-2

STERNBERG, R. J., DAVIDSON, J. E.: *Conception of giftedness*, Second edition, Cambridge University Press, Cambridge 2005, ISBN 978-0-511-16064-6

ŠURÁŇOVÁ, V.: *Interpretativní fenomenologická analýza (IPA)* in GULOVÁ, L., ŠÍP, R. ed. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*, Grada, Praha 2013, str. 105–116 ISBN 978-80-247-5368-4

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: Pravidla hry*, Portál, Praha 2007, ISBN 978-80-7367-313-0

XENOFÓN: *Vzpomínky na Sokrata*, Svoboda, Praha 1972, ISBN 25-094-72

Seznam použitých informačních zdrojů – jiné prameny

DAVIDSON INSTITUTE: *Characteristics and Traits of Gifted Children*, Online, DI, Reno 2024, dostupné z: <https://www.davidsongifted.org/prospective-families/gifted-traits-and-characteristics/> [citováno 11. 11. 2024]

DOLEŽILOVÁ, V.: *Mimořádně nadaní v novém systému vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*, Online, Qiido, Praha 2018, dostupné z: <https://www.qiido.cz/uploads/2020/09> [citováno 11. 11. 2024]

GIORGI, A.: *IPA and Science: A Response to Jonathan Smith Journal of Phenomenological psychology*, Online, Brill, Leiden 2011, dostupné z: <https://brill.com/jpp/42/2/jpp.42.issue-2.xml> [citováno 7. 11. 2024]

HENDL, J.: *Kvalitativní výzkum v pedagogice*, Online, ČAPV, Praha 2020, dostupné z: <https://capv.cz/wp-content/uploads/2020/05/Hendl.pdf> [citováno 4. 11. 2024]

JIRÁSEK, I.: *Vymezení pojmu zážitková pedagogika*, Online, Gymnasion, Vol. 1, str. 6-16, Praha 2003, dostupné z: https://is.muni.cz/el/1451/podzim2013/np2270/um/Vymezeni_zazitku_Jirasek2004.pdf [citováno 19. 11. 2024]

KADRNOŽKOVÁ, M., BEZAČINSKÁ, E.: *Práce učitele s nadaným žákem na 1. stupni ZŠ – případová studie*, Online, Svět nadání 2/XII, Praha 2023, dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/37810870_Prace [citováno 11. 11. 2024]

KADRNOŽKOVÁ, M., JANYŠKOVÁ, K.: *Vzdělávání (mimořádně) nadaných žáků: přehledová studie tuzemských periodik (2016 – 2020)*, Online, Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání 6/1, 101 – 131, Praha 2022, dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2022/07/Gramotnost_01_2022_Kadrnozko2.pdf [citováno 11. 11. 2024]

KAŠOVÁ, J.: *Prožitek jako způsob učení*, Online, NPI, Praha 2013, dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/cz/17861/prozitek-jako-zpusob-uceni.html> [citováno 19. 11. 2024]

- KOSTÍNKOVÁ, J.: *Interpretativní fenomenologická analýza (IPA)*, Online, MU, Brno 2010, dostupné z: https://is.muni.cz/el/1423/jaro2010/PSY118/nm/ipa_bc.pdf [citováno 7. 11. 2024]
- KUBALA, P.: *Prožitek, zážitek, zkušenost*, Online, Tralala mandala, Praha 2017, dostupné z: <https://tralalamandala.cz/prozitek-zazitek-zkusenost/> [citováno 19. 11. 2024]
- MACEK, D.: *Školní svět očima mimořádně nadaného žáka*, Online, Svět nadání, č.1/IX, 2020 str. 18 – 47 dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/808-svet-nadani-cislo-1-rocnik-ix-2020> [citováno 19. 11. 2024]
- MŠMT: *Koncepce podpory rozvoje nadání a péče o nadané na období 2014 – 2020*, Online, MŠMT, Praha 2014, dostupné z: <https://www.msmt.gov.cz/file/36970/> [citováno 14. 10. 2024]
- MŠMT: *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele, Kap. C, Základní vzdělávání, Tab. C 1.31.1.*, Online, MŠMT, Praha 2024, dostupné z: <https://www.statis.msmt.cz/rocenka.osp> [citováno 14. 10. 2024]
- MŠMT: *Stručný přehled o vybraných podpůrných opatření vhodných pro rozvoj nadání žáků základních škol a gymnázií*, Online, MŠMT, Praha 2020, dostupné z: <https://msmt.gov.cz/file/52551> [citováno 14. 10. 2024]
- MŠMT: *Systém podpory nadání*, Online, MŠMT, Praha 2020, dostupné z: <https://www.msmt.cz/mladez/system-podpory-nadani> [citováno 14. 10. 2024]
- MŠMT: *Vyhláška č. 27/2016 Sb., Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*, Online, MŠMT, Praha, 2016, dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27#cast4> [citováno 14. 10. 2024]
- MŠMT: *Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*, Online, MŠMT, Praha 2004, dostupné z: <https://msmt.gov.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-1-2024> [citováno 14. 10. 2024]
- NEŠPOR, Z. R. ed.: *Sociologická encyklopedie*, Online, Sociologický ústav AV, Praha 2017, dostupné z: https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Hlavni_strana [citováno 20. 10. 2024]

- NOON, E. J.: *Interpretative Phenomenological Analysis: An Appropriate Methodology for Educational Research*, Online, Journal of Perspective in Applied Academic Practice, Vol. 6 No. 1, 2018, dostupné z: <https://doi.org/10.14297/jpaap.v6i1.304> [citováno 12. 10. 2024]
- NPI: *Podpora nadání a nadaných dětí a žáků v NPI ČR 2022 – 2030*, Online, NPI, Praha 2022, dostupné z: <https://zpojmevsechny.cz/storage/app/media/podpora%nadani%2004.pdf> [citováno 14. 10. 2024]
- NÚV: *Vymezení nadání, charakteristiky nadaných a dvojí výjimečnost*, Online, NÚV, Praha 2017, dostupné z: <http://archiv-nuv.npi.cz/t/nadani/vymezeni-nadani> [citováno 14. 10. 2024]
- PIETKIEWICZ, I., SMITH, J. A.: *A practical guide to using Interpretation phenomenological analysis in qualitation research psychology*, Online, Psychological journal 20, 2014 page 7 - 14, dostupné z: <https://doi.org/10.14691/6PPJ.20.1.7>. [citováno 14. 10. 2024]
- PLZEŇSKÝ KRAJ: *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy Plzeňského kraje 2024 – 2028*, Online, PK, Plzeň 2024, dostupné z: <https://www.plzensky-kraj.cz/skolstvi-a-sport> [citováno 14. 10. 2024]
- PLZEŇSKÝ KRAJ: *Strategie podpory nadání v Plzeňském kraji*, Online, RRA PK, Plzeň 2022, dostupné z: <https://www.inovujtevpk.cz> [citováno 14. 10. 2024]
- PLZEŇSKÝ KRAJ: *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v Plzeňském kraji ve školním roce 2022/2023*, Online, PK, Plzeň 2023, dostupné z: <https://www.plzensky-kraj.cz/vyrocní-zpráva-o-stavu-a-rozvoji-vzdelavaci-soustavy-4> [citováno 14. 10. 2024]
- PORTEŠOVÁ, Š.: *Jak definovat nadání*, Online, MU, Brno 2021, dostupné z: <https://www.nadanedeti.cz/odborne-zdroje-clanky-jak-definovat-nadani> [citováno 20. 8. 2024]
- PORTEŠOVÁ, Š.: *Multidimenzionální modely talentu a nadání*, Online, MU, Brno 2021, dostupné z: <https://www.nadanedeti.cz/odborne-zdroje-clanky-modely-nadani> [citováno 20. 8. 2024]

TUFFOUR, I.: *A critical overview of interpretative phenomenological analysis: a contemporary qualitative research approach*, Online, Journal of Healthcare Communication, 2(4), p. 52 – 56, London 2017, dostupné z: <https://repository.uwl.ac.uk/id/eprint/4082> [citováno 7. 11. 2024]

VONDRÁKOVÁ, E.: *Nadané děti (1)*, Online, MU, Brno 2007, dostupné z: https://is.muni.cz/jaro2007/SZ2MP_Pd21/NADANEDETI.pdf [citováno 17. 10. 2024]

VOTAVA, P.: *Vývoj a chápání pojmu „experience“ v teorii zkušenostního učení Johna Deweyho*, Online, Caritas et Veritas, č. 8, 2018, dostupné z: <http://www.caritasetveritas.cz/pdfs/cev/2018/02/11.pdf> [citováno 20. 11. 2024]

Seznam příloh

Příloha 1 – Přepis rozhovoru s nadaným žákem

Příloha 2 – Rozhovory s učiteli

Příloha 3 – Rozhovor s matkou

Příloha 4 – Doporučení z diagnostiky nadaného žáka

Příloha 1 Přepis rozhovoru s nadaným žákem

V: Jak jsi vnímal svůj čas strávený na 1. stupni ZŠ?

R: Základka byla super a jako byla zábavná, byla fajn v tom, že jsem chodil sem na základku, že to byla ta soukromá škola, že se nám věnovali jako víc dopodrobna, že rozebírali naše pocity, že se starali o to, jak se cítíme, že je vlastně zajímavé, jak jako nás baví ta škola, i na gymplu nám to zpříjemňují jakoby. I nám dávají různé testíky na tadyto a vlastně bylo to dobrý v tomhle. Co se týče předmětů, jestli mám i předměty říkat, tak předměty...podle mě by bylo lepší, kdyby i na základní škole byl přímo na tadyto předmět, jako my máme teďko LIM a OSV, to máme vlastně 4 hodiny týdně, tak by toho nemuselo být tolik, protože tam není toho tolik, co řešit na základce, protože tam není šikana, neřeší se tam takovýdle věci, není toho tolik, ale hodilo by se i jednou týdně tam mít jakoby tadyten koncept jako je LIM, OSV nebo občanská výchova, takže tadyto by se tam hodilo a jinak předměty byly dobrý. Co pro mě bylo takový jakoby matoucí bylo, když jste nahradila naši paní učitelku, protože ona odešla, takže to bylo jako špatný, ale s tím se prostě nic dělat nedá. No ale předměty jinak byly super, učitelé byli taky super, chovali se k nám dobře. Takže takhle celkově v pohodě.

V: Vnímáš, že si měl ve škole prostor se realizovat?

R: To je složitá otázka, protože realizovat jako v jakým smyslu? Jako ve škole nebo mimo?

V: Myšleno obojí.

R: Tak v učivu rozhodně protože tam jsme fakt řešili všechno, ptali se nás na otázky, ptali se, co nám nejde, jako doptávali se nás, viděli, co nám nejvíc jde, co nám nejde, v čem se můžeme zlepšit a v čem jako jsme lepší. V tom nás pak jako i podporovali učitelé všichni. A co se týče seberealizace, tak spíš si myslím, že až na tom gymplu než na základce, protože na základce právě chybí tadyty hodiny, který se tě vyptávají na tvůj osobní život.

V: Jak si vnímal možnosti seberealizace v konkrétních předmětech?

R: Tak to je hodně na učiteli, myslím si, že v angličtině to bylo za mě nejhorší, protože to je hlavně na učiteli. My jsme vlastně prostrídali 3 učitelky. Na začátek byla fajn učitelka, která na nás byla ale až moc taková ta ťuťu, prostě co se týče angličtiny, tak to bylo prostě nejhorší. Je to hodně o učiteli a my jsme měli učitele, kteří nás míň poslouchali, psali jsme testy bez

informací, nezopakovali jsme si to a vlastně jsme z těch hodin toho moc neměli. Nenačili jsme se to dostatečně. A pak jsme psali test a už jsme šli od toho, takže následující lekci už jsem si nepamatoval, co jsme dělali. Co se týče matematiky a ostatních předmětů, tak si myslím, že to bylo fajn, protože celkově jako byli učitelé super, čeština, matika, všechno bylo super, protože nás poslouchali, vnímali a naučili. A celkově si myslím, že jsem se v tom lépe posunul.

V: Vnímali jsi nějakou podporu od učitelů v rámci svých potřeb?

R: No tak v matematice a celkově to bylo na základní škole dobrý. Dostával se ke mně dostatek toho, co jsem potřeboval. Sice jsme si o to museli tak trošku říct, abychom toho dostávali více. Ale bylo to dobré i bez toho, protože učitelé se na nás zaměřovali. Takže i bez toho jsem viděl, že učitelé na tyto předměty mi dávají víc a dávali mi ještě třeba: „ještě si udělej tadytu úlohu navíc“, pak jsme si ještě řekli, když už nebylo co, tak jsme si řekli, jestli by nešlo nějaký navíc věci, který jsem dostával papíry s gradovanými úlohami, takže si myslím, že tady v tom ohledu ta škola je super a celkově, že to není jenom o odučení, ale i tom, že právě ten učitel se baví s tím žákem.

V: Jaké metody práce ti byly nabízeny a jak jsi je vnímal, co ti vyhovovalo a co naopak?

R: Asi nejlepší pro mě byly buď ty další pracovní listy, protože je to asi nejlepší řešení. To, že učitel předá svou roli žákovi, to už je složitější a je tam ten risk toho, že to dítě si to nepřipraví, třeba na to zapomene a učitel najednou nemá látku, kterou by mohl probírat, takže vznikne nějaká random hodina, která bude úplně k ničemu, takže to je zajímavý, ale musí si to ten učitel hlídat a to je složitější. Ty listy jsou v tom dobrý, že prostě stačí vytisknout nebo najít nějaký pracovní listy a dát to tomu dítěti a on to prostě vyplní, když teda chce a má tu motivaci. A nebo pak pokračovat v tom pracovním sešitě dál, to je úplně nejlehčí pro obě strany.

V: Co třeba možnost pomoci ostatním, když máš hotovou práci. Jak ses cítil při této metodě?

R: No právě, to je taky dobrý, ale přijde mi, že mě to nikam neposouvá. Nebo teda taky, ale neposouvá mě to v ohledu těch vědomostí z matematiky, ale v ohledu sociálních vztahů.

V: Další metodou, kterou jsi měl možnost nějaký čas vyzkoušet byly nastavbové hodiny matematiky a logiky, kam jsi docházel místo hodiny tv. Jak jsi vnímal tuto možnost, byla pro tebe přínosná?

R: Já si myslím, jak to vidím teď, že to bylo pozitivní, protože jsem mohl rozhodně víc jak u tělocviku protříbit mysl a zlepšit se v tom daném oboru, že to bylo dobré. Myslím si, že jsem na to měl dřív podobnej názor, ale někdy jsem chtěl radši být s kamarády na tělocviku. Celkově si myslím, že tělocvik bývá na základní škole zanedbávanej a nic moc se tam nenaučíš, teď už se učíme více techniky a různý důležitý věci a má to smysl, ale na tý základce mi asi víc přinesly hodiny logiky, i když si myslím, že bylo důležitý občas na ten tělocvik zajít. Takže jsme to dělali operativně.

V: Vnímal jsi větší podporu od učitelů?

R: Vnímal, jak už jsem říkal, každej učitel je jinej, u některých to bylo lepší, u některých horší, ale u všech aspoň trošku.

V: Jak jsi vnímal školní prostředí a kolektiv spolužáků? Reagovali nějak na tebe v určitých situacích?

R: No takhle když na tím teď zpětně přemýšlím, tak vim, že jsem byl hroznej magor, jakože jsem toho dělal fakt hrozně moc, my jsme se o tom bavili s mamkou před nějakou dobou, že jsem prostě vyběhnul na koberec a začal jsem si tam tancovat, takže...dřív jsem na to měl jinej pohled než teď. Teď bych to v životě neudělal, ale to tak prostě je a v tý době mi to nepřipadalo jako divný a to jak se na mě koukali ostatní... Tak jako kamarádi v pohodě všichni, nějaký lidi možná koukali divně, ale já to neřešil.

V: Dávali ti nějak najevo, že něco děláš jinak?

R: No v těch starších třídách pak jo. Třeba v tý 4. třídě, když jsem to dělal jako hodně ještě pořád, tak jo, ale já jsem to neřešil. Já i když jsem chtěl se udržet, tak jsem to nevydržel a i tak jsem to prostě dělal, takže to prostě stejně nešlo, nemohl jsem to nedělat. Takže jsem to nevnímal blbě, byl jsem na to až moc zvyklej.

V: Přinášelo ti tvé nadání nějaké potíže?

R: Ne.

V: Byl jsi zapojený do všech školních (třídních) aktivit? Nebyl jsi nějak vyčleněný?

R: To si myslím, že vůbec.

V: Měl jsi ve škole kamarády?

R: Měl jsem ve škole kamarády, ale jak nás bylo málo kluků, tak ten počet byl jako menší. A vlastně s lidma, s kterými jsem se kamarádlil, když jsem byl jako donucen tím, jak bylo málo kluků a neměl jsem moc na výběr, tak bych už v životě nepromluvil s nákejmá. Vybíral jsem si kamarády podle toho, co bylo v nabídce, ne podle svých preferencí. Ale v té době jsem to taky málo řešil, s kým se kamarádím a tak.

V: Jak se promítly tvé mimoškolní úspěchy do tvé pozice v kolektivu třídy (školy)?

R: Já si myslím, že na základce rozhodně málo jak na gymnáziu, protože jsem toho zas tolik nedokázal. Na základce jsem vlastně hrál v pár představeních, takže promítlo se to tak, že: „jé viděli jsme tě v divadle“, ale to je tak všechno. Většina na to nereagovala, protože není kulturně vzdělaná. Bylo nás tam pár divadelníků, takže s těma jsem možná trošku to řešil, gratulovali mi a tak, ale většinu to vůbec nezajímalo.

V: Jak jsi vnímal své působení ve škole ve chvílích, když jsi nacvičoval muzikál a objevoval ses ve škole minimálně. Změnily se nějak tvoje potřeby:

R: No v té době jsem rozhodně neměl ve škole nějaký extra potřeby. 3 měsíce jsem téměř nechodil do školy, měl jsem každý den 8 hodinové zkoušky v divadle, takže jsem pak dopisoval testy. Ale mohl jsem si dopsat jen některé, abych znal základní látku, nebylo nutné psát všechno, co jsem zameškal. V tom byla taky ta škola dobrá, že mi to takto umožnila, protože neznám žádnou jinou školu, která by tohle povolila, takže jsem cítil velkou podporu. V té době jsem se neučil vůbec do školy, na základce jsem se vlastně vůbec neučil do školy, až teď na gymnáziu jsem se musel začít učit, protože to už je složitější a už to nejde přirozeně všechno vymyslet. Takže teď už se učit musím, ale dřív jsem nemusel a neměl jsem čas tím pádem se posouvat více dopředu. Byl jsem prostě jenom v divadle.

V: Takže v tomto období se tvé nadání neprojevovalo potřebou dalších gradovaných úkolů, ale spíše tak, že jsi vše zvládnul bez jakéhokoli problému?

R: Ano.

V: Jak probíhala tvoje příprava na přijímací zkoušky, když jsi v té době trávil veškerý čas v divadle?

R: No na představení jsem nacvičoval 3 měsíce. Když byla premiéra, tak zhruba za 3 týdny po tom jsme psali testy. Přijímačky jsem teda nenapsal úplně nejlíp, nevím proč, ale napsal jsem je hůř než obvykle, ale já jsem během zkoušení v divadle vůbec netrénoval na přijímačky. Trénoval jsem až po premiéře, každý den jsem si napsal jeden testík od každého, nebo někdy ob den, 2x jsem byl v Praze na nějaké přípravě, tam jsem dával 40 nebo 45 bodů. Já jsem se neučil vůbec tu látku nebo ty témata, já jsem si sednul, řekl jsem si, že mám 2,5 tejdne do přijímaček, měl by ses na to podívat, napsal jsem si od obojího test, měl jsem 37, 38 a tímhle stylem jsem se učil. Nepotřeboval jsem se podívat na tu látku a učil jsem se až po té premiéře.

V: Takže jsi potřeboval relativně málo času na učení. Je to tak i teď s přechodem na gymnázium?

R: Je to různé od předmětu. Některým předmětům se věnuju víc, ale pořád si myslím, že ve většině předmětů se učení věnuju míň jak moji kamarádi. Třeba v matice se naštěstí ještě pořád nemusím učit vůbec, ale teď přichází rýsování, tak už se tomu budu muset více věnovat, to nebude moje silná stránka. Samozřejmě jak přibývá učivo, je to těžší učivo a hlavně je to učivo, který už nejde logicky odvodit, tak už to je těžší, tak už se musím na to podívat.

V: Jak se změnilo tvoje sociální vnímání a chování ke spolužákům nebo obecně ostatním s přechodem na gymnázium?

R: Tak v komunitě už vím, kde mám místo. Nemůžu si dovolovat na učitele, rodiče, režiséry. Ale dřív tomu tak nebylo. Já jsem původně v tom muzikálu ani hrát neměl, protože režisérovi se nelíbilo to, jak se chovám, protože jsem říkal věci bez rozmyslu, komentoval jsem, co mi nepřísluší a vůbec by mě to nemělo zajímat. Byl jsem otravnej v tomhle smyslu a říkal jsem všechno, aniž bych měl důvod, takže v tomhle smyslu jsem to dělal hodně blbě, ale s klukama kamarádama si vyříkám věci narovinu pořád stejně, k těm se nemusím chovat nějak jakoby s pokorou. Ale rozhodně už vím mnohem víc, kdy mám přestat a kdy už je toho dost.

V: Jak se vyvíjelo tvé sebehodnocení v průběhu školní docházky na ZŠ?

R: No já jsem si hlavně nedokázal představit, jakou jsem dostal příležitost, takže jsem všechno bral jako naprostou normálku. Rozhodně jsem nad tím nepřemýšlel tolik. Bral jsem to automaticky a rozhodně jsem byl míň pokornej, než jsem měl být. Myslím si, že sebevědomí jsem měl až moc vysoko, protože jsem právě dělal věci, který bych rozhodně dělat neměl. Opravoval jsem lidi, který jsem opravovat neměl. Například, když například režisér nebo výše postavený člověk řekne, že bych něco dělat neměl, tak se s ním nikdy nesmím začít hádat, že já jsem to neudělal, ale prostě říct, ano nebudu to dělat. Protože pak tam vznikaly úplně zbytečný věci a prostě jsem byl tady v tom až moc sebestřednej a potřeboval jsem dokazovat, že jsem něco neudělal, ale to nikoho nezajímá.

V: Změnilo se tedy nějak tvé sebehodnocení v průběhu let?

R: Změnilo rozhodně hodně. Hodnotím se tak, že si myslím, že už jsem něco udělal, ale rozhodně to není nic extra, rozhodně se chci posouvat, vyvíjet. Hodnotím se tak, že mám našlápnuto na dobrou cestu, znají mě vlivný lidi v mém oboru, co bych chtěl dělat a teď nedávno mi režisér poradil heslo URP – úcta, respekt, pokora, tři nejdůležitější věci, jak prorazit, když chceš prorazit, takže toho se já vlastně chci držet a je to důležitý. Nesmí mi stoupnout do hlavy, když se mi něco povede, musím zůstat ne úplně na dně, to není zdravý, říkat si, že jsem špatnej a tak, ale je dobrý si říct, teď jsem něco dokázal, ale není taky zdravý být úplně v oblacích a lítat tam dlouho bez jakýhokoli dalšího děláni a vlastně zbytečně tam marnit čas.

V: Jak jsi vnímal možnost seberealizace v době covidu?

R: Tak v učení jsem to já vzhledem k tomu, že mam super rodiče a super rodinu, máme dostatek vybavení, abychom mohli jet normálně, tak co se týče učení jsem to bral téměř normálně. Až na tu socializaci s lidma, že bylo míň kontaktů s kamarády, vlastně skoro vůbec a bylo to víc takový, že jsem je ani tolik nebral jako kamarády, protože jsem je už ani neznal. Takže v tom to bylo mnohem horší, což jsem si ani v tu dobu neuvědomoval, prostě jsem si s nima zahrál hru občas na počítači, ale nepřikláním se k tomu, že to je dobře, ta výuka. Za mě když máš v pohodě rodinu, která ti do toho nemluví, neříkají ti, že máš teď vynést koš, vypnout počítač atd., tak se dá v tom učit, ale vždycky je lepší jít do tý školy. A

ten seberozvoj, abych neutíkal od tématu, tak v tom koníčku to nešlo vůbec. Mohl jsem se tak leda protáhnout, zazpívat si a to je asi tak všechno.

V: Vnímáš jsi, že, když se můžeš učit doma podle své potřeby, že se můžeš rozvíjet více nebo naopak?

R: Myslím, že nic navíc mi to určitě nedalo, protože, jakmile jsem byl doma, tak jsem vnímal, že v určitých směrech mi to spíše ubralo informace, protože jsem nebyl tolik kontrolovaný, a tak třeba když jsme psali test, mohl jsem si informace vyhledat a nemusel jsem je mít v hlavě. A díky tomu si z toho nic nepamatuju, takže mě to v rozvoji spíše brzdilo a bylo mi to k ničemu. Místo toho, abychom se chtěli učit něco nového, jsme se spíš snažili si to co nejvíce ulehčit. Navíc při té výuce spousta lidí vůbec nevnímala, což je problém tý distanční výuky, takže v tom to bylo špatný a celkově lidi neměli zájem a neměli proč to dělat, protože celý dny seděli doma a většina hodin končila tak, že sedíš u kompu, koukáš na telefon a když řekla učitelka, že je to všechno, tak dáš jen vypnout a hotovo.

V: Vzpomínám si také, že ses hodně zajímal o zvířata, měl jsi obsáhlé znalosti. Rozvíjíš se ještě nějak dál v této oblasti?

R: No ono je to teď složitější, protože já jsem si řekl, že si musím vybrat, protože teď se každý den vracím pozdě večer domů, takže co se týče těch zvířat, kouknu se občas na dokument, protříbím si znalosti, rozhodně zůstávají ty, které v té hlavě už mám a občas přibývají nové zajímavé informace, ale rozhodně ne tolik jako dřív, když bylo víc času, protože teď mám kroužky a rozvíjím se více tím uměleckým směrem než tím vědeckým. Musel jsem si vybrat a interakce s lidmi v tom divadle je mi momentálně bližší.

V: Vnímáš nějakou změnu v přechodu na gymnázium z hlediska seberealizace?

R: Tak co se týče předmětů, ve kterých jsem nikdy neměl žádný nadprůměrný znalosti, tak normálně dělám to, co ostatní. Co se týče matematiky a přírodních věd apod. tak většinou v přírodních vědách děláme skupinové práce, pokusy, takže to ani nejde. A co se týče matematiky, tak většinou bývá zadáno několik různých cvičení a je to vlastně o tom, kdo kolik stihne, takže já mám většinou hotovo ke konci hodiny, někdy ani nemám všechno, protože tam je toho fakt hodně a dělá se to třeba v průběhu několika hodin, že plníme úkoly, dokud to nemáme hotový a je to na tobě, jak rychle jdeš. Každý jede svým tempem, ale

zároveň každý stihne co je potřeba. Ti rychlejší mají více příkladů, pomalejší méně, ale není potřeba pro nikoho vymýšlet něco navíc a všichni jsou spokojení.

V: Jak moc jsi teď zaměstnaný divadlem, máš taky nějaký čas pro sebe?

R: V pondělí mám dramatický kroužek ve škole a potom sbor, v úterý jezdím do Prahy do divadla a vracím se v deset hodin večer. Ve středu mám zpěv, sbor a muzikálové studio, ve čtvrtek mám odpoledku, takže stíhám jen muzikálové studio a pak mám ještě step. No a v pátek mám kytaru, sbor a step. Takže času moc nemám.

V: A zkoušíš teď na nějaké představení?

R: Momentálně necvičím na nic nového, jen jezdím do té Prahy, tam něco plánujeme, takže něco bude, a pak ještě hraju v pár představeních tady.

Doplňové otázky – druhá fáze rozhovoru

V: Proč jsou pro Tebe předměty OSV a LIM tak důležité? Co Ti přinášejí? Myslíš, že to tak mají i spolužáci?

R: Jsou pro mě důležité, protože tam rozvíjím svou osobnost, svou druhou část jakoby Já, nejenom tu vzdělanou, ale i tu mentální a dál tu pracovní. Že mi to může pomoci v práci a v přátelství a celkově v osobním rozvoji. A spolužáci to podle mě, ty chytřejší, budou vnímat podobně, jakože to budou prát takhle.

V: Podle Tebe je správný učitel ten, který Tě poslouchá, co to znamená?

R: Tak to poslouchá, to jsem řekl jako špatně, to jsem tak nemyslel, ale spíš ne „poslouchá“, správný učitel je ten, kterej spíš tě vyslechne, než poslechne. Že pomůže s problémama, pomůže, když něco potřebuješ. Vyslechne tě, když potřebuješ něco víc a tak. Do tadytoho stylu, že pracuje s tou třídou. Není tam jenom, že to odučí a jde domů.

V: Měl jsi možnost se na jednu hodinu stát učitelem a vést hodinu. Jaký to byl pocit?

R: Tak pocit byl, že jsem byl nervózní a že jsem měl velkou zodpovědnost, protože jsem si musel připravit hodinu a vlastně jsem viděl, jak ty učitelé pracují a že to nemají vůbec

lehký. Ale ten finální pocit byl celkem dobřej, protože si myslím, že ta hodina nebyla zas tak špatná.

V: Říkáš „dělal jsem toho hrozně moc“, byl jsi rád centrem pozornosti?

R: Myslím, že jsem byl hodně rád centrem pozornosti, že jsem to měl prostě, že jsem extrovertní a že jsem to měl jako takovej dopamin, nebo já nevim, jak to mám říct. Jsem to měl prostě rád a byl jsem rád v centru pozornosti a myslím, že jsem to ani nějak nevnímal, že to někoho štve, protože ty, s kterýma jsem se bavil, tak těm to nepřišlo nebo jsem se s nima bavil normálně a nic se nedělo. Postupem času, když už jsem byl starší, tak jsem to začal vnímat, ale v mladších třídách ne.

V: Zmiňuješ důležitá hesla z divadla, kterými se řídíš. Platí to i ve škole? Přenášíš si je do školy?

R: Ty hesla se hodí naprosto všude, protože koho poslouchat, jakou píli mít, čemu se věnovat a tak to prostě z divadla se dá přetáhnout do normálního života i do té školy hodně dobře.

Příloha 2 Rozhovory s učiteli

1. Kdy jste se setkal/a s R při výuce? (V jaké třídě, při jaké příležitosti atp.)

U1: S chlapcem jsem se prvně potkala na ŠvP. Poté při CA, suplování, a to vše ve 4. třídě. V 5. ročníku i v hodinách TV.

U2: Poprvé jsme se potkali při dlouhodobém suplování českého jazyka ve 4. třídě, později v primě při hodinách osobnostní a sociální výchovy.

U3: S R jsem se poprvé potkal ve 4. třídě v rámci družiny, ale do družiny moc nechodil.

U4: Poprvé jsem se s ním setkala v 1. třídě na výpomoc, stabilně jsem se s ním pak potkávala ve 3. třídě, kde jsem působila jako asistentka.

U5: V 5. ročníku při výuce vlastivědy.

U6: Byla jsem jeho třídní učitelka v 1. a 2. třídě.

2. Jak se Vám R jevil? Měl nějaké zvláštní projevy?

U1: Chlapec je přátelský, hodně komunikativní, výrazný v mluveném projevu. Jednak měl vždy co říct (dobré vědomosti a orientoval se v učivu), ale i rád diskutoval (ne nutně k tématu). V hodinách TV nepostál na místě, při nástupu stepoval, rád prezentoval svůj pohybový talent.

U2: Na ZŠ si rychle osvojoval nové učivo, ve kterém mu stačilo logické pochopení, „dovysvětloval“ ostatním. Jako menší i později na gymnáziu rád pracoval ve skupině, stával se v ní přirozeným lídrem, snadno prosazoval své nápady. Horší to bylo s dáváním prostoru ostatním. Vynikal v kreativních úkolech. V OSV se cítil jako ryba ve vodě, když jsme používali „hru v rolích“, když mohl mluvit o sobě jako o jedinci. Vyhovovala mu pravidelná reflexe prožívaných situací.

Na ZŠ se jako první vždy hlásil o odpověď, kterou znal. Bylo těžké ho „nevyvolat“, byl schopen vykřikovat své odpovědi bez vyvolání. Museli jsme si nastavit pravidla. Spolužáci občas nelibě nesli jeho vykřikování, chtěli se také dostat ke slovu.

U3: Byl velmi rozverný, upovídaný a měl tendenci neustále povídat o svých zájmech a koníčcích, což v té době byl balet, step a muzikálová hudba. Byl výrazně extrovertní. Sám

si vytvářel kostýmy, tancoval naučené choreografie, neustále zpíval, prostě tím žil. To byly ty zvláštní projevy. Také byl velmi hlasitý a chtěl být neustále středem pozornosti.

U4: R byl velmi upovídaný a nerespektující pravidla (například, že se nemá vykřikovat), nerespektoval spolužáky při odpovědích, nedokázal jim dát prostor. Nedal jim čas na odpověď a rovnou odpovídal za ně.

U5: Velmi upovídaný, na všechno reagoval, všechno komentoval. Neposedný, někdy při skupinových pracích tančil a zpíval – jen tak, protože se mu chtělo.

U6: Byl hodně aktivní, rád diskutoval a rád měl poslední slovo, přesvědčený, že to dělá vždy v dobré víře. Nikdy neměl pocit, že dělá věci, které by si už dovolit neměl. Např. během pěti minut mi šel 3x zavřít skříň, která měla být otevřená. A když byl upozorněný, že už je to moc, byl vyděšený, omlouval se a byl z toho špatný.

Při HV plakal v zadní části třídy, že se náš zpěv nedá poslouchat. Nebo že máme jiná slova než zná on a odmítal je zpívat s námi.

3. Jak ho vnímal kolektiv?

U1: Ten, kdo ho neznal, tak pro něj mohla být spolupráce s R obtížná. Bylo potřeba si zvyknout na jeho výřečnost, někdy i vyrušování. Ne všem to mohlo být příjemné, protože se potřeboval víc soustředit na práci.

U2: Myslím, že na ZŠ i na gymnáziu to bylo podobné. Spolužáci ho respektovali, vnímali jako výraznou osobnost, ale někdy jeho projevy působily i pro ně rušivě.

U3: Někdy ostatním lezl na nervy, byl hodně výřečný. Jinak ho přijímali docela dobře. Inklinoval ke starším, potřeboval rozebírat témata, která pro jeho vrstevníky nebyla zajímavá.

U4: Měl obrovské štěstí na spolužáky, děti ho od začátku brali takového, jaký je. Postupem času jim jeho jednání začalo vadit, ve 4. třídě ho pak začali korigovat. O přestávkách se mu některé děti pokoušely domluvit.

U5: Myslím, že ho respektovali, měli rádi a přišel jim vtipný. Nesetkala jsem se s tím, že by ho někdo okřikl nebo se na něj zlobil.

U6: Velmi dobře, celá třída byla skvělý kolektiv a všechno dělali společně. I narozeniny slavila vždy celá třída společně, včetně rodičů a třídní učitelky.

4. Bylo nutné pro něj připravovat nějakou práci navíc? Jakou?

U1: To jsem během setkání s chlapcem nezaznamenala, ale jeho rychlejší tempo se dalo využít při spolupráci, dokázal spolužákům poradit, vysvětlit, jak k řešení dospěl,... V hodinách TV to nebylo nutné.

U2: Na ZŠ při hodinách ČJ jsem využívala spíše pomoc spolužákům. Na gymnáziu při OSV nebylo nikdy nic dalšího třeba. Nicméně jeho potenciál se snažíme dále využívat – R má výborné vyjadřovací schopnosti, dokáže vždy skvěle zformulovat svůj názor, nedávno jsme ho vybrali jako reprezentanta školy – se svou o 5 let starší „spolužačkou“ připravili reklamní šot o naší škole.

U3: V družině to chodilo jinak než při vyučování. Dokázal si najít sám aktivity podle vlastních zájmů. Do společných aktivit se spíše nezapojoval a já jsem to respektoval.

U4: Někdy ano, někdy ne. Rozhodně potřeboval pozornost, víc práce zase až tak moc ne.

U5: Nebylo to nutné

U6: Práce navíc nebyla nutná, občas někomu pomohl, když měl hotovo (jako ostatní). Ale pokud si to pomatuji správně, výrazně rychlejší než ostatní nebyl.

U1 = učitelka tělesné výchovy

U2 = ředitelka školy, učitelka OSV

U3 = vychovatel školní družiny ve 4. ročníku

U4 = asistentka pedagoga ve 3. a 4. ročníku

U5 = učitelka vlastivědy

U6 = třídní učitelka v 1. a části 2. ročníku

Pozn.: R = náš nadaný žák

Příloha 3 Rozhovor s matkou nadaného žáka

1. S jakými pocity se R vracel ze školy? (prosím o srovnání ZŠ a nyní)

Do školy šel R s velkým očekáváním. Byl například na zápisu na 25.ZŠ, kde mi nejprve paní zástupkyně řekla, že je narozený v létě, ať zvážíme odklad, že letní chlapani potřebují čas. Po zápisu mi paní učitelka, kterou měl u zápisu sdělila, že takový zápis neměla dvacet let a doporučila nám návštěvu PPP (povídali si o prostorových tělesech...). V PPP jsme byli, doporučena 28. ZŠ z důvodu podpory nadaných žáků. Na zápise jsme byli, doporučeno vyšetření na MIND.

Nakonec jsme zvážili soukromou školu z důvodu individuálního přístupu k žákům. Ve škole měl problém se čtením, neboť uměl slabikovat, dělalo mu problém naučit se hláskovat. Měl zájem o matematiku a od mala jej zajímal vznik světa, přírodní jevy.

Měl smíšené pocity s návratem ze školy.

Nyní s přibývajícím učivem je spokojen.

2. Jak vnímal R probírané učivo?

Na základní škole by určitě potřeboval mít více úkolů, bavilo jej však pomáhat spolužákům.

3. Měl u některých předmětů potřebu více podnětů?

Více podnětů potřeboval v rámci rozvoje matematicko-logického myšlení.

4. Myslíte, že mu je škola poskytovala? Případně jaké?

Po návštěvě poradenského centra MIND mu byla přidána matematika, myslím si, že mu to pomohlo, ale nechápal, proč tomu tak je. Někdy jsem vnímala, že by byl raději se spolužáky na tělesné výchově. Myslím si, že zapojení by bylo třeba i v rámci hodiny.

5. Jaké měl R vztahy s učiteli? Jaký typ učitele mu vyhovoval a naopak?

Tato otázka je dle mého názoru velmi důležitá. R měl od malička problém s autoritami. Nejdůležitější pro něj bylo, aby mu učitel naslouchal. Mohl si s ním povídat. Učitele potřebuje jako partnera, průvodce vzděláním.

Pokud učitel projevuje přílišnou dominanci či nadřazenost, R se staví do opozice.

6. Měl ve škole kamarády? Co pro něj znamenali?

R je povahou extrovert, potřebuje pozornost. Kamarády má rád takové, s kterými si lze povídat, sdílet společné zájmy. Do školy chodí rád i kvůli kolektivu.

7. Jak velkou pozornost vyžadoval doma?

Na tuto otázku bohužel neumím odpovědět stručně.

Již od útlého věku vyžadoval R velkou pozornost. Byl velmi zvědavý, nespokojil se s jednoduchou odpovědí. Chtěl vše rozebírat. Ve dvou letech se zajímal o vznik světa, vydržel se dívat na dokumenty a pak jsem s ním musela vše dopodrobna rozebírat. Fascinoval jej svět dinosaurů. Sám listoval knížky o zvířatech. Ptal se na různé otázky. (Např. Co pije žralok?) Vyžadoval, abych se mu věnovala, četla mu, měl velmi rád kvízové otázky.

Potom začal počítat, měl rád sčítání o odčítání čísel, v předškolním věku již sčítal dvojciferná čísla, nejraději při jízdě v autě. Přínosem bylo též zapojení do sboru a hra na hudební nástroj.

8. Kolik času mu zabrala příprava do školy? (zde prosím opět o srovnání ZŠ a nyní)

R jsem pomáhala v první třídě se odnaučit slabikovat, chtěl číst jako ostatní děti, jinak jsem se s ním přípravě do školy nevěnovala. Zajímaly ho jiné, nové věci. Řecká mytologie, svět zvířat..

V současné době se přípravě věnuje sám, pomáhám pouze v angličtině, gramatika v angličtině mu dělá občas problémy. Ze školy si odnese informace, které mu stačí.

Po škole má spoustu zájmových aktivit, v současné době se hodně věnuje hře na kytaru, doprovází si písničky. Energii věnuje uměleckým směrem.

Rád by se však zabýval i matematikou, hrál šachy, ale bohužel na tyto aktivity mu nezbyvá již čas.

9. Jak se změnil s větším zapojením v divadle?

Divadlo mu paradoxně pomohlo se zklidnit. Zejména rolí Billyho Elliota získal pocit pro povinnost. Velmi si uvědomoval náročnost role a také svoji zodpovědnost. Vážil si projevené důvěry, kterou zpočátku úplně také neměl, neboť si s ním pan režisér dříve (Fun HOME) nevěděl rady, sledoval tehdy v divadle vše, naučil se všechny role.

10. Měnily se nějak jeho priority v průběhu let?

Nejprve to bylo získávání informací, úspěch ve škole byl pro něj samozřejmostí. Chtěl být nejlepším, dnes však již necítí úplnou potřebu ve škole vynikat. Soustředí se na úspěchy v divadle, které je pro něj více než jen koníčkem. Soustředí se na zdokonalování svých hereckým dovedností.

11. Jak R vnímáte nyní? (z hlediska nadání, osobnosti apod.)

V době R útlého mládí bylo zřejmé to, že je jiný než jeho vrstevníci. Vše jej zajímalo, kladl vždy složité otázky, na které chtěl ihned odpovědi. Měl však problém s autoritami, emocemi. Bylo důležité mu vysvětlovat, proč se něco nemá dělat, nechápal význam pravidel.

Dnes je jeho velkým snem zažít úspěchy na jevišti, naplňuje ho studium různých rolí. Hra na kytaru, step, tyto doplňkové aktivity, které však vyplňují veškerý volný čas.

Myslím si, že by rád rozvíjel i své matematické nadání, rád se účastní olympiád. V tomto ohledu je ale potřeba popíchnutí od učitele, kterého má rád.

12. Jakou podporu by potřeboval nyní ze strany školy?

Myslím si, že potřebuje zažívat úspěch ve škole i v divadle.

Podpora jeho individuálních schopností je myslím velmi důležitá. Ve škole by bylo dobré jej motivovat k dalšímu růstu, aby jeho potenciál „nezakrněl“. Vnímám to tak, že mu to teď takto stačí, ale pokud se jej doma zeptám tak mi odpoví, že stejně by na nic jiného neměl čas. Otázkou však je, zda to není škoda. V tomto je však největší úloha na straně učitele.

Pozn.: R = náš nadaný žák

Příloha 4 Doporučení z diagnostiky nadaného žáka



ZÁVĚRY Z VYŠETŘENÍ - DIAGNOSTIKA INTELKTOVÉHO POTENCIÁLU

POUŽITÉ METODY: IDS, pozorování, rozhovor s rodiči a žákem
PROVEDLA: psycholožka a speciální pedagožka
DATUM VYSTAVENÍ ZPRÁVY: 24.05.2021
JMÉNO A PŘÍJMENÍ DÍTĚTE: **DATUM NAROZENÍ:**
ŠKOLA DÍTĚTE: **VĚK V DEN VYŠETŘENÍ:** 8,9 let

| PSYCHOLOGICKÁ DIAGNOSTIKA | | |
|--|---|---|
| Oblasti vývoje - silné stránky, slabší stránky | | |
| KOGNITIVNÍ VÝVOJ | | |
| ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ | Schopnost rozlišit drobné rozdíly mezi zrakovými podněty (různé dlouhými čarami) a uspořádat je do řady. | Výsledek ležící v pásmu vysokého průměru. Chlapec chápe podstatu porovnávání a následného řazení čar dle velikosti, jeho zrakové vnímání je dobře rozvinuté. |
| SELEKTIVNÍ POZORNOST | Subtest zaměřený na schopnost zaměřené pozornosti a pracovní paměť. Na výkon má významný vliv i zrakové rozlišování drobných detailů, pracovní tempo a schopnost systematicky a vytrvale pracovat na zadaném úkolu. | Výkon v pásmu slabšího průměru. Při tomto subtestu chlapec rychle pochopil složitou několikokrokovou instrukci, poté pracoval v přiměřeném pracovním tempu s několika chybami, mistry byl schopen autokorekce. |
| FONOLOGICKÁ PAMĚT | Krátkodobá sluchová paměť (schopnost zamapovat si a reprodukovat řadu čísel či písmen), na výkonu v tomto subtestu se podílí schopnost koncentrace pozornosti. | Výsledek v pásmu nadprůměru. Hoch si dokázal s jistotou zapamatovat a reprodukovat řadu až šesti prvků |
| VIZUÁLNĚ-PROSTOROVÁ PAMĚT | Schopnost zapamatovat si určitý abstraktní tvar a následně ho rozlišit mezi jinými. | Výkon ležící v pásmu mírného nadprůměru. Chlapec si dokázal tvary velmi dobře zapamatovat a následně je rozlišit mezi ostatními. |
| SLUCHOVÁ PAMĚT | Subtest zaměřený na střednědobou sluchovou paměť a vyjadřovací schopnosti dítěte. | Výkon v pásmu vysokého průměru. Chlapec dokázal samostatně a souvisle převyprávět hlavní dějovou linii příběhu, při doptávání si poté byl schopen vybatit část zbyvajících detailů. |
| KONTRUKČNÍ MYŠLENÍ | Subtest zaměřený na vizuoprostorovou představivost (schopnost složit z částí celek dle předlohy). | Výsledek ležící v pásmu průměru. Chlapec dokázal zobrazené tvary v představě rozložit na části a opět je znovu složit přiměřeně věku. |
| POJMOVÉ MYŠLENÍ | Schopnost třídění vizuálních podnětů (obrázků) na základě rozpoznání jejich společných aspektů a rozdílů (schopnost abstrakce a rozpoznání nadřazené kategorie). | Výkon v pásmu mírného nadprůměru, potenciál v pásmu vysokého nadprůměru - při zachování standardizovaných podmínek (správné odpovědi dle testového manuálu) podal hoch mírně nadprůměrný výkon, u některých testových položek však dokázal vymyslet a správně logicky zdůvodnit vlastní řešení - po započtení takových položek byl jeho výkon vysoce nadprůměrný. |
| CELKOVÝ VÝVOJ | | |
| VERBÁLNÍ KONCEPTUALIZACE | Schopnost třídění verbálních podnětů (slov) na základě rozpoznání jejich společných aspektů a rozdílů (schopnost abstrakce a rozpoznání nadřazené kategorie). Schopnosti využívané v tomto a předchozím subtestu se v běžném životě uplatňují zejména při poznávání vztahů a pravidel, chápání učiva v naukových předmětech či při nacházení shod nebo souvislostí při zpracovávání rozličných informací. | Výsledek ležící v pásmu nadprůměru. Chlapec dokáže výborně najít a použít i nadřazenou kategorii několika slov. |
| INFORMOVANOST | Subtest zaměřený na všeobecný vědomostní přehled dítěte. | Výkon v pásmu mírného nadprůměru. Hoch má vzhledem k věku široký všeobecný přehled. |
| LOGICKO-MATEMATICKÉ MYŠLENÍ | Subtest zaměřený na logicko-matematické schopnosti a myšlení dítěte. | Výkon v pásmu nadprůměru, jeho matematické schopnosti jsou výborně rozvinuté - má vytvořen základ pojetí počtu, zná základní arabské číslice, chápe zachování množství nezávisle na tvaru, zvládá některé příklady na sčítání z paměti s vizuální oporou (29+1, 199+2, 6399+1, 10889+201), dokáže využít jednoduchého násobení a dělení s vizuální oporou a má dobrou vizuoprostorovou představivost. |

| | | |
|-----------------------------------|---|---|
| REC | Subtest zaměřený na receptivní (porozumění) i expresivní (produkce) verbální schopnosti. | Výkony v pásnu průměru až nadprůměru. Chlapec má ve spontánním projevu výborně rozvinuté vyjadřovací schopnosti, jeho projev působí dojmem staršího dítěte. Ve strukturovaných podmínkách ze zadaných slov dokáže výborně tvořit zajímavé a gramaticky správné věty, několikastupňovým verbálním pokynům rozumí a dokáže je plnit přiměřené věku. |
| SOCIÁLNĚ-EMOČNÍ KOMPETENCE | Subtesty zaměřené na schopnost dítěte rozpoznat a pojmenovat jednotlivé lidské emoce (radost, smutek, vztek apod.) a následně uvést možné vhodné způsoby jejich regulace (např. co lze dělat, aby se člověk zbavil vzteku) a subtesty zaměřené na porozumění sociálním situacím a schopnost sociálně vhodného chování v nich. | Výkony v pásnu mírného podprůměru až nadprůměru. Chlapec dokáže přiměřeně věku rozlišit a pojmenovat mimické výrazy emocí na fotografiích, ale zatím většinou nedokáže vymyslet strategie pro zvládnutí některých negativních emocí. Sociální porozumění v různých sociálních situacích je na výborné úrovni, schopnost nalézt v nich způsoby sociálně adekvátního chování je přiměřená věku. |

DALŠÍ SCHOPNOSTI, DOVEDNOSTI A PROJEVY

Chlapec je milý a velmi komunikativní chlapec, má výraznou potřebu pozornosti od svého okolí a stále něco vypráví. Na situaci vyšetření se adaptoval bez potíží a ochotně spolupracoval, byl velmi impulzivní, někdy až zbrklý, což misty vedlo k chybám z nepozornosti, v chování se projevoval psychomotoricky neklid. Má až encyklopedické znalosti o fauně, ale i o dalších oblastech, které ho zajímají. Velmi ho stresují časové limity, má strach, že jeho výkon nebude v daném čase dost dobrý, pokud se mu něco nepovede, prožívá to velmi emočně. Subjektivně těžké úkoly má misty tendenci předčasné vzdávat (raději se o ně ani nepokusí, než aby chyboval), je patrné, že je zvyklý, že mu jde většina věcí snadno a rychle a zatím se neměl možnost naučit překonávat překážky. Pokud ho ale zadaný úkol zaujme hodně, dokáže být vytrvalý a velmi se snaží. Divergentní myšlení v oblasti kreativity je rozvinuto nadprůměrně.

Dle sdělení rodičů je chlapec velmi zvědavý, extravertní, energický, mívá občas problém se koncentrovat a nejráději by vše říkal hned, stále se na něco ptá. Ve škole má rád všechny aktivity kromě výtvarné výchovy, jde mu dobře matematika a má velký všeobecný přehled, často má ale práci hotovou dříve než spoluzáci a nudí se. Je hudebně talentovaný a zpívá v divadle, od útlého věku má zájem o zvířata, velmi rád si staví z Lega, nejráději se ale zavírá do své vlastní fantazie (jak sám říká – jeho nejoblíbenější hračka je on sám). Nemá rád lidi, co si z něj dělají legraci a neposlouchají jej, to pak má problém ovládat své emoce.

Dle sdělení třídní učitelky chlapec neustále klade různé otázky a to i v případě, že není vyvolán a vše chce objasnit teď hned, bývá neklidný a vyrušuje, když zná správnou odpověď, má vždy potřebu ji sdělovat, bez ohledu na spoluzáky. Dokáže přicházet na obecné zákonitosti v matematice, doplňuje informace v oblasti přírodních věd a hledá spojitosti. Má výborné vyjadřovací schopnosti, mluví téměř jako dospělý. Spatně se smiřuje s vlastní chybou, obviňuje se, je na sebe náročný a přehnaně si vše bere.

ZÁVĚR

Chlapcovy intelektové schopnosti jsou rozvinuté nerovnoměrně, jeho celkový intelektový výkon aktuálně leží v **pásmu mírného nadprůměru, potenciál je v pásmu nadprůměru** (do celkového intelektového výkonu se ale započítávají pouze výkony v subtestech Kognitivního vývoje, výkony v subtestech Celkového vývoje se do něj nezapočítávají). Jeho silnými stránkami jsou logicko-matematické myšlení, verbální i neverbální pojmové myšlení, fonologická paměť, vizuálně-prostorová paměť, expresivní řeč, všeobecný přehled, porozumění sociálním situacím a kreativity. Projevuje se pracovní a socio-emoční nevyzrálostí (zejména v oblasti regulace emocí) - nelze vyloučit negativní vliv těchto nezralostí na podané výkony, chlapcův potenciál v některých oblastech může být vyšší než podané výkony. **Jedná se o mimořádně nadaného chlapce.**

DOPORUČENÍ, DALŠÍ KROKY

Na základě výsledků vyšetření a rozhovoru s rodiči i dítětem doporučujeme:

Ve výchovně vzdělávacím procesu v ZŠ se zaměřit na chlapcovy silné stránky, v případě zvládnutí běžného učiva je vhodné zařazovat náročnější či komplexnější úkoly, které ho mohou pozitivně motivovat k lepším výkonům, či využívat možnosti **obohacování učiva**:

- cílem je učivo prohloubit, rozšířit a obohatit o další informace, stimulovat procesy objevování a vyhledávání dalších souvislostí a vazeb, které dané téma nabízí
- je důležité vždy vycházet z aktuální situace a zájmu dítěte o složitější úkoly a obohacené učivo, aby nedošlo k demotivaci či přetížení

Vhodné metody a formy výuky MIND dětí (tj. mimořádně a nadprůměrně intelektově nadaných dětí):

- tvořivé úlohy, práce s myšlenkovými mapami, individuální i skupinové projekty, úkoly zaměřené na kreativní a divergentní myšlení apod.
- využívání různých forem a metod skupinové práce (dialog, diskuse, argumentace s možností prezentování vlastního názoru apod.), rozvoj schopností skupinové práce (respektování názorů ostatních, práce v týmu apod.)
- badatelský přístup (formulace problému, hypotéza, volba prostředků k jejich ověření, diskuse nad dosaženými výsledky, pokusy a experimenty)
- při zadávání úkolů či projektů vycházet ze zájmových oblastí dítěte, podporovat stanovování vlastních cílů
- respektovat individuální pracovní tempo (u MIND dětí může být rychlejší nebo naopak i pomalejší než u většiny dětí - řeší problémy komplexně, do hloubky, mají složitější myšlení či z důvodu nejistoty a výrazného perfekcionismu, který je pro typický)
- akceptovat různé způsoby řešení úkolů (i jiné, než probírané ve vyučování - divergentní myšlení, které je pro MIND děti typické, jim umožňuje vidět věci jiným způsobem a hledat různá řešení)
- poskytovat zpětnou vazbu i k individuální práci

Vlastnosti vhodných úloh pro MIND děti:

- odpovídající kognitivní náročnost (použití usuzování, analýzy, syntézy, intuice)
- precizní formulace zadání (jednoznačné zadání) nebo naopak nejednoznačné zadání jako záměr, se kterým se dále pracuje
- úkoly, které mají více možných řešení, divergentní úlohy
- novost, přítomnost záhad, zajímavý kontext úlohy, spojení s reálným životem, ale také s fantazií, humorem apod.
- možnost využívání úloh typu MMM (musíš - měl bys - můžeš - víceúrovňové typy úkolů)

Je důležité chlapci zadávat **úkoly adekvátní náročnosti** (ne příliš lehké, u kterých se nemusí snažit, ani příliš těžké, které by byly dopředu demotivující) vzhledem k jeho schopnostem a znalostem, aby se "naučil učit" a podporovala se jeho schopnost překonávat překážky.

Vycházet z aktuální úrovně schopností a vědomostí žáka - **není vhodné "rutinní opakování/procvičování"** již pochopeného a zvládnutého učiva (MIND děti nepotřebují pro osvojení nových dovedností a vědomostí většinou tolik procvičování jako většina dětí, toto nadbytečné procvičování je naopak kontraproduktivní a vede spíše k demotivaci a chybám z nepozornosti). Obohacující učivo a náročnější či komplexnější úkoly by měly být alternativou k běžným úkolům, které zpracovává zbytek třídy, ne pouze jejich nadstavbou (úkoly navíc) po splnění "běžného učiva", které již žák ovládá.

Využívat zejména **pozitivní motivaci**, žák potřebuje **klidný, laskavý a trpělivý přístup**. V rámci hodnocení využívat **formativního hodnocení či sebehodnocení** (stanovování vlastních cílů a reflexe jejich dosažení), sebehodnocením vytvářet reálný postoj chlapce ke svému výkonu a k sobě samému. Klasifikaci je vhodné průběžně doplňovat či nahradit slovním hodnocením.

Práce s chybou - snižovat strach z chybování, vést spíše k tomu, že chyba je prostředek učení a vždy se dá napravit. V případě potřeby je možná ke zmírnění nervozity častější individuální podpora, ověřovat porozumění zadání, případně dopomoc prvního kroku. V případech, kdy je to možné, doporučujeme **omezit časové limitované úkoly**, které mohou chlapce znervózňovat a zvyšovat u něj riziko chybovosti.

Rozvíjet schopnost zaměřené pozornosti, postupně prodlužovat dobu, po kterou je chlapec schopen se na úkoly plně soustředit, při zpracování úkolů, které ho plně nezaujímou, potřebuje častější individuální vedení. Umožnit chlapcovi zbavit se tenze, která je zdrojem psychomotorického neklidu (pohybem – např. Nechat ho smazat tabuli, rozdat tabuli, projít se po třídě).

Rozvíjet socio-emoční dovednosti v oblasti regulace emocí, rozebírat konkrétní situace, nabízet alternativy řešení situací (co mohl hoch udělat jinak), probírat pro a proti jednotlivých způsobů řešení, pozitivně motivovat a oceňovat dílčí kroky a samostatné a efektivnější zvládnutí situací. Je možné i využívat různé příběhy, pohádky, přehrávání situací pomocí hraček apod. Naučit chlapce a umožnit mu adekvátní způsoby odžívání emocí (např. bouchnout do polštáře při vzteku, vykřičet se v pokoji, antistresový míček, odejít „vychladnout“ na klidné místo). Pro rozvoj emoční inteligence je možné využívat např. zdroje uvedené v Databázi tipů v příloze.

Socio-emoční nevyzrállost souvisí s nadáním v kognitivní oblasti (**asynchronicita vývoje**) a je třeba k chlapcovi v každé oblasti přistupovat adekvátně úrovni jeho schopností (rozvíjet silné stránky a zároveň netrvat na tom, že dítě v daném věku musí zvládnout vždy to, co ostatní).

Pro zklidnění a zmírnění tenze doporučujeme **relaxační cvičení** (Příběhy z měsíční houpačky, progresivní svalovou relaxaci dle Jacobsona apod.).

I nadále **podporovat a rozvíjet jeho zájmy**, zároveň však chlapce nepřetěžovat nadměrným množstvím kroužků.

Tipy pro rozvoj viz "Databáze tipů na obohacující a rozšiřující materiály pro rozvoj MIND dětí", která je přílohou zprávy.

Qiido, nadační fond pomáhá rodičům a učitelům poznat, pochopit a uspokojit specifické potřeby MIND dětí v rozumové i sociálně-emoční oblasti, aby byly v životě spokojené a úspěšné. K rozvoji svého potenciálu totiž potřebují specifický přístup ve škole i doma.