

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Přístup učitelů k nadaným žákům na druhém stupni základních škol a v
odpovídajících ročnících víceletých gymnázií

Teachers approach to gifted pupils at the second stage of primary schools and
in the corresponding years of 8-year gymnasiums

Adéla Pražská

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

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: B SPPG 2

2024

Odevzdáním této bakalářské práce na téma „Přístup učitelů k nadaným žákům na druhém stupni základních škol a v odpovídajících ročnících víceletých gymnázií“ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, dne 1. prosince 2024

Poděkování

Ráda bych poděkovala paní PhDr. Monice Kadrnožkové, Ph.D. za odborné vedení bakalářské práce, její zajímavé podněty a rady, které mi poskytla v rámci konzultací a pomoc při zpracování této práce.

Ráda bych poděkovala také všem respondentům, kteří byli ochotni se se mnou sejít a poskytnout mi rozhovor do empirické části práce.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá tématem výuky nadaných a mimořádně nadaných žáků na 2. stupni základních škol a v odpovídajících ročnících víceletých gymnázií. Cílem práce je přiblížit problematiku vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků na nižším sekundárním stupni vzdělávání a zjistit, jaké metody a organizační formy výuky využívají učitelé při práci s nadanými žáky, a zda se nachází odlišnosti ve výuce nadaných žáků na víceletém gymnáziu a na základní škole. Teoretická část bakalářské práce čerpá poznatků z odborné literatury je rozdělena do třech hlavních částí. V nich se zabývá vymezením pojmu nadání, představením jednotlivých metod a organizačních forem výuky, se zaměřením na výuku žáků nadaných a postavením nadaného žáka v českém vzdělávacím systému. Empirická část bakalářské práce je řešena kvalitativním přístupem, konkrétně metodou případové studie na jedné vybrané základní škole a jednom víceletém gymnáziu. Sběr dat proběhl prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru s učiteli, školním metodikem prevence, výchovným poradcem a školním psychologem dané školy. Získaná data byla přepsána a analyzována pomocí otevřeného kódování. Následná interpretace dat proběhla technikou vyložení karet. Výsledky šetření představují deskriptivní popis práce pedagogických pracovníků s nadaným žákem na nižším sekundárním stupni vzdělávání. Prostřednictvím komparativní analýzy dat bylo zjištěno, zda dochází k rozdílům při práci s nadanými žáky na základní škole a víceletém gymnáziu.

KLÍČOVÁ SLOVA

nadání, metody a formy vzdělávání, 2. stupeň ZŠ a víceletá gymnázia

ABSTRACT

The bachelor's thesis deals with the topic of teaching gifted and exceptionally gifted students at the second level of elementary schools and in the corresponding grades of multi-year grammar schools. The aim of the thesis is to focus on the issue of education of gifted and exceptionally gifted pupils at elementary and multi-year grammar schools and to find out what methods and organisational forms of teaching are used by teachers while working with talented children and whether there can be seen differences in approach to pupils at grammar schools and primary schools. The theoretical part of the thesis is based on knowledge from academic literature and is divided into three main parts. In them, it deals with the definition of the term of giftedness, the introduction of each method and organisational form of teaching with the focus on teaching of gifted students and their status in the Czech educational system. The empirical part of the bachelor's thesis uses a qualitative approach, specifically a case study method at one elementary and one multi-year grammar school. Data collection was realized using a semi-structured interview with teachers, a school prevention methodologist, an educational counsellor and a school psychologist at both schools. The data obtained were then analysed using the method of open coding. Subsequently, the technique of laying out the cards was used to interpret the data. The results of the survey describe the teachers' approach to gifted pupils at the lower secondary level of education. The comparative data analysis showed whether there are differences when working with gifted students at primary school and multi-year grammar school.

KEYWORDS

talents, methods and forms of education, second grade of elementary school and multi-year grammar school

Obsah

Obsah	5
Úvod	7
1 Nadání.....	9
1.1 Pojmy nadání, mimořádné nadání a talent.....	9
1.2 Charakteristika nadaného dítěte.....	10
1.2.1 Dvakrát výjimečné nadané děti	13
1.3 Rozvoj nadání.....	13
1.4 Problematika rozvoje nadaných	14
2 Metody a organizační formy výuky	17
2.1 Obecné vymezení metod a organizačních forem výuky.....	17
2.2 Vzdělávání nadaných žáků	19
2.2.1 Akcelerace	19
2.2.2 Obohacení.....	20
2.2.3 Další možnosti výuky nadaných žáků	21
2.3 Legislativní rámec vzdělávání nadaných.....	27
3 Nadání žáci ve vzdělávacím systému ČR.....	29
3.1 Druhý stupeň základní školy a odpovídající ročníky víceletého gymnázia v rámci vzdělávacího systému ČR.....	29
3.2 Diferenciace ve vzdělávání, aneb víceleté gymnázium versus ZŠ.....	30
4 Výzkumná část	33
4.1 Metodologie výzkumu.....	33
4.2 Cíl výzkumu	33
4.3 Výzkumné otázky	33
4.4 Průběh výzkumu:.....	33

4.5	Příprava výzkumu.....	34
4.6	Výběr výzkumného vzorku	34
4.7	Respondenti	37
4.8	Metoda sběru dat	38
4.9	Analýza dat.....	38
5	Interpretace dat	42
5.1	Nadaný žák	42
5.2	Metody výuky.....	50
5.3	Rozvoj nadaných žáků.....	54
5.4	Organizační formy výuky	57
5.5	Učitel a nadaný žák ve škole	61
5.6	Specifika ZŠ a gymnázia	66
6	Výsledky výzkumu	69
7	Diskuse	70
	Závěr.....	72
	Seznam použitých informačních zdrojů:	74
	Seznam příloh	78

Úvod

Bakalářská práce se zabývá aktuálním tématem, jímž je vzdělávání nadaných (a mimořádně nadaných) žáků na nižším sekundárním stupni vzdělávání. Nadaní žáci se mohou rozhodnout, zda tento stupeň vzdělávání absolvují jako druhý stupeň základní školy, nebo přestoupí na víceleté gymnázium. Práce se proto zaměřuje jak na samotné metody a formy vzdělávání nadaných žáků, tak na rozdíly ve vzdělávání žáků na druhém stupni základních škol a v nich odpovídajících ročnících víceletých gymnázií.

Práce je rozdělena do dvou částí, teoretické a empirické. Teoretická část práce je zaměřena na vymezení klíčových pojmů a shrnutí poznatků k tématu vzdělávání nadaných žáků dostupných z literatury. Tato část je zároveň východiskem pro navazující část empirickou, jejímž cílem je zmapovat přístup pedagogů (a dalších pedagogických pracovníků) k nadaným žákům na obou typech škol a porovnat je.

Teoretická část je rozdělena do tří kapitol. První z nich se zabývá vymezením pojmů nadání, mimořádné nadání a talent. Popisuje charakteristiku nadaného dítěte a problematiku dvojího nadání. V neposlední řadě se zabývá rozvojem nadání a jeho možnými překážkami.

Druhá kapitola definuje metody a organizační formy výuky. Obsahuje jejich rozdělení a dále se zaměřuje na metody uplatňující se ve výuce nadaných žáků (především akceleraci a obohacení učiva). Poslední podkapitola popisuje ukotvení vzdělávání žáků nadaných v rámci legislativy.

Třetí kapitola se zabývá možnostmi vzdělávání nadaných žáků v českém školském systému. Popisuje charakteristiku nižšího sekundárního vzdělávání a pohledy na jeho diferenciaci mezi víceletá gymnázia a základní školy.

Empirická část práce je rozdělena do čtyř kapitol. První z nich se zabývá metodologií výzkumu. Popisuje kvalitativní přístup a zvolený design případové studie, cíl výzkumu a výzkumné otázky. Přibližuje přípravu a průběh výzkumu, výběr výzkumného vzorku a popis jednotlivých respondentů. Uvádí a popisuje metodu sběru dat pomocí polostrukturovaného rozhovoru a jejich analýzu otevřeným kódováním.

Na metodologii výzkumu navazuje interpretace dat, která proběhla technikou vyložení karet. Ta je rozdělena do šesti částí podle kategorií vzniklých po seřazení kódů otevřeného kódování a obsahuje přímé citace výpovědí respondentů.

Poslední dvě kapitoly představují výsledky výzkumu, konkrétně odpovědi na výzkumné otázky a diskusi.

Cílem práce je zjistit jaké metody a organizační formy výuky učitelé při práci s nadanými žáky používají a zda se liší výuka nadaných žáků na základní škole a víceletém gymnáziu.

1 Nadání

1.1 Pojmy nadání, mimořádné nadání a talent

Nejprve je nutno říci, že pokud chceme definovat nadání, neexistuje jednotná definice, která by pojem nadání vymezovala. Hříbková (2009) například uvádí, že již v 60. letech se Lucito pokusil utřídit celkem 113 definic nadání, které poté zařadil do několika skupin (Ex-post-facto definice, IQ definice, sociální definice, kreativní definice, procentuální definice a definice opírající se o Guilfordův model). Také Havigerová (2011) ve své knize uvádí, že každý má chápání tohoto pojmu trochu jiné a k jeho proměnám docházelo i v historii. Dále uvádí definice různých autorů (Hartl, Hartlová, 2000; Průcha, Walterová, Mareš, 2009; Laznibatová, 2007) a jejich členění. Podotýká také, že definice nadání může být pojata i protichůdnými způsoby. Takové příklady najdeme například, když proti sobě postavíme definice latentního a manifestovaného, nebo stabilního a dynamického pojetí nadání. Slovník speciálněpedagogické terminologie (Kroupová, 2016) zase říká, že definice pojmu nadání lze rozdělit do tří skupin: definice založené na IQ, definice založené na talentu a definice založené na kreativitě.

I přestože existuje velké množství definic vymezujících pojem nadání, existují i různá kritéria, podle kterých nadání posuzujeme a také různé klasifikace nadání. Hříbková (2009) uvádí klasifikaci horizontální, která člení nadání podle jednotlivých oblastí, v nichž se nadání projevuje (výtvarné, matematické, hudební aj.) a klasifikaci vertikální, kde rozlišujeme nadání potenciální (latentní) a aktuální (manifestované).

Často se setkáme s tím, že nadání je vymezeno také pojmem talent. Podle Havigerové (2011) se tyto pojmy v laické veřejnosti používají jako synonyma. Odborníci, například Machů (2010), nebo Fořtíková (2008) však uvádí tyto pojmy jako rozlišné, a to opět i podle různých kritérií. Sama Havigerová (2011) uvádí možnost rozlišení obou pojmů: kvantitativně – kdy je talent považován za vyšší stupeň nadání; obsahově – podle jednotlivých oblastí, ve kterých se talent projevuje; vývojově – kdy nadání představuje určitý potenciál a jeho rozvinutím vzniká talent nebo podle stupně obecnosti – talent je zde chápán jako velmi specifický předpoklad pro danou činnost. Hříbková (2009) naopak ve své knize

Nadání a nadání uvádí oba pojmy jako synonymní s tím, že jsou tak často používány i ve školských zákonech a dokumentech.

Kromě žáků nadaných se setkáváme ještě s pojem žáci mimořádné nadání. Podle Stehlíkové (2018) v České republice označujeme za mimořádně nadané ty jedince, jejichž IQ je vyšší než 130, v zahraničí je tato hodnota často posunutá i na 125. Podotýká však, že mimořádně nadaní jedinci mají i specifické psychické vlastnosti a nelze proto definovat mimořádné nadání pouze pomocí IQ. S pojmem mimořádné nadání je zaměnitelný pojem vysoký potenciál. Machů (2010) zase mluví o dětech extrémně nadaných, za jejichž specifikum uvádí velmi snadnou identifikovatelnost, ale problémy se u nich vyskytují v asynchronním vývoji v oblasti sociálních vztahů a emocionální nezralosti.

V bakalářské práci bude za nadaného žáka považován takový jedinec, který dosahuje nadprůměrných výsledků oproti vrstevníkům a jehož schopnosti dosahují mimořádné úrovně a tvořivosti v jedné nebo více oblastech, podobně, jako to uvádí vyhláška MŠMT č. 27/2016 Sb., která je v práci také uvedena.

1.2 Charakteristika nadaného dítěte

Jak je již v práci uvedeno, neexistuje obecná definice nadaného dítěte, a proto nelze ani jednoznačně popsat charakteristiku a identifikaci nadaného jedince. Zároveň takové dítě může vynikat pouze v určité oblasti (například matematice), ale v ostatních oblastech zaostávat. Typů nadaných dětí je poměrně velké množství. Někteří se vyznačují tím, že se intenzivně zajímají o jedno téma, které pak zkoumají do hloubky, jiní mají zase například výbornou paměť a rychle se učí například jazyky. Obecně lze ale říci, že se jedná o děti zvědavější, které zajímá spousta věcí, často v rozporu s jejich věkem. To s sebou přináší také jistá negativa – nadané dítě cítí a vnímá jako dítě, ale myslí jako dospělý člověk. Některé nadané děti jsou také velmi perfekcionistické, mají detailní představu o tom, jak by měl výkon nebo výsledek jejich práce vypadat, a trápí se, pokud není takový, jak si představují. V kolektivu pak mohou mít problém se začleněním, kvůli odlišným zájmům oproti svým vrstevníkům. (Portešová, 2018)

Také Cihelková (2017) potvrzuje, že neexistuje obecná charakteristika nadání. Uvádí však oblasti, které můžeme sledovat, jestliže chceme identifikovat, zda je dítě nadané. Jedná se

například o bohatost slovní zásoby, zda je dítě v některé oblasti výrazně napřed oproti vrstevníkům, zda chápe souvislosti mezi pojmy a jevy, je zvědavé, dává přednost náročnějším úkolům, má náročné zájmy a koníčky, smysl pro detail, odmítá rutinní činnosti a příkazy, je precitlivělé na kritiku. Dále uvádí, že toto jsou pouze návodné otázky, a zdali je dítě skutečně nadané, spolehlivě diagnostikuje pedagogicko-psychologická poradna.

Stehlíková (2022) uvádí, že nadání souvisí s velkou vnímavostí. Člověk s nadáním je schopen přijmout z vnějšího světa více podnětů, které pak zpracuje v originální výsledek. Nadané děti charakterizuje jako „intenzivní“, se silnými emocemi a velkou energií, citlivé a velmi zvědavé. Nadané dítě rádo získává nové znalosti, proto si samo hledá poznatky z různých oblastí, které jej zajímají, a pokud má vhodné podmínky, dokáže se také dlouho soustředit. Uvádí, že pedagogové si často myslí, že se jedná o děti chytřejší a rychlejší. Ve skutečnosti jde u těchto žáků ale spíše o jiný způsob myšlení. Rozděluje charakteristiku na tzv. „studijní typ“ – děti bystré, s rychlým pracovním tempem a zaujaté a děti, které mají kromě těchto vlastností také jemnost, vnímavost, hravost, citlivost, přemýšlivost, kreativitu nebo soustředěnost. Mají schopnost divergentního, intuitivního a abstraktního myšlení, což se projevuje jako potřeba objevovat nové věci, prozkoumávat je, posouvat dál a vytvářet nové. Chtějí se zabývat složitými a komplexními úlohami. Každá skupina je však svébytná a vyžaduje odlišný přístup.

Mudrák (2015) uvádí v rámci charakteristik nadaných podobný pojem jako „studijní typ“ a tím je „úspěšný nadaný“, jedná se podle něj o děti, které jsou snadno identifikovatelné jako nadané, protože mají výborné studijní výsledky a nevymykají se systému. Většina nadaných je však obtížněji identifikovatelná, právě proto, že nespádá do tohoto typu vzorného, bezproblémového a úspěšného dítěte. Nezapadají do systému. Kromě těch pozitivních osobnostních rysů, jakými jsou například již zmíněná zvědavost, dobrá paměť, soustředěnost, kreativita nebo bohatá slovní zásoba uvádí i vlastnosti, které jsou v souvislosti s nadanými uváděny jako problémové. Patří mezi ně denní snění, odmítání autorit a vzdorovité chování, neschopnost podřídit se, problém v kolektivu vrstevníků, či taktéž již zmíněný perfekcionismus a frustrace. Souhlasí také s tím, že nadání často vynikají pouze v určité oblasti a v jiných jsou naopak podprůměrní. Takovými příklady jsou podle něj třeba vynikající malíř Pablo Picasso, který byl pro své výjimečné výtvarné nadání již ve 13 letech

přiját na výtvarnou akademii, zároveň se však jednalo o špatného studenta s výchovnými problémy nebo geniální matematik Terence Tao.

Asi nejkomplexnější charakteristiku nadaných pak shrnuje ve své knize Machů (2010). Charakteristiky nadání jednotlivých autorů seřadila do tří základních okruhů:

Kognitivní charakteristiky, kam lze zařadit Cihelkovou (2017) již zmiňovaná bohatá slovní zásoba a náročné zájmy a koníčky. Dále zde Machů (2010) uvádí vynikající paměť, schopnost dlouhodobé koncentrace a pozornosti, hluboké znalosti v oblasti jejich zájmu, velký zájem o čtení a čísla ve velmi raném věku, smysl pro humor, kritické myšlení – tendence neustále pochybovat a polemizovat, kreativita, metakognitivní schopnosti – vlastní strategie pro řešení problémů a učení, schopnost abstrakce a generalizace a odlišné pracovní tempo.

Afektivní charakteristiky, kam Machů (2010) řadí denní snění, přecitlivělost a smyslovou vnímavost, jež bylo již zmíněno například u Stehlíkové (2022), vnitřní motivaci a aktivitu.

Psychomotorika, kde jsou zmíněna specifika v jemné a hrubé motorice, týkající se v jemné motorice u některých nadaných problémů s psaním rukou, v případě hrubé motoriky se může jednat o upřednostňování intelektuálních aktivit.

Jak je zde vidět, každý autor používá svou charakteristiku nadaných, avšak jednotlivé charakteristické znaky nadaných se mezi sebou často překrývají, a v mnohém se autoři shodují.

Pro doplnění této podkapitoly je ještě možné uvést, že pojmy a charakteristiky jako „studijní typ“ nebo „úspěšný nadaný“, které používá Stehlíková (2022) a Mudrák (2015) pak Machů (2010) popisuje jako formy projevů nadaných. Rozlišuje celkem sedm forem projevů nadaných:

1. *Úspěšný nadaný*
2. *Náročný nadaný*
3. *Utajené nadané dítě*
4. *Nadaný odpadlík*
5. *Samostatný nadaný jedinec*
6. *Vysoce tvořivé dítě*

7. Dvakrát výjimečný jedinec

1.2.1 Dvakrát výjimečné nadané děti

Dvakrát výjimečné děti lze obecně definovat jako děti v určité oblasti nadané, zároveň však trpící handicapem. Portěšová (2014) mluví o označení dvakrát výjimečných jako o paradoxních žácích, což vychází právě z „paradoxu“ kombinace jejich schopností (nadání) s různými druhy handicapů. Osobnostní charakteristika žáků s dvojí výjimečností vychází na jedné straně z charakteristických znaků nadání a na druhé straně z charakteristických znaků pro daný handicap. Kromě toho je u žáků poměrně častá také frustrace a sociální nebo emocionální problémy žáků.

Machů (2010) píše o obtížné identifikaci dvakrát výjimečných. Nadání totiž může vyvážit například specifické poruchy učení a žák se tak ve výsledku projevuje jako průměrný nebo mírně nadprůměrný.

Také Portěšová (2014) mluví o složité identifikaci žáků. Ve své dřívější publikaci (Portěšová, 2009) uvádí, že pedagogové mohou obtížně chápat vztah nadání s např. poruchou učení, protože oba pojmy vnímají protikladně. Proto je často u žáka diagnostikován pouze daný handicap, případně pouze nadání. Stává se také, že se učitelé zaměří na žákovy nedostatky, které se snaží napravit. Kladou tak primární důraz na žákův handicap a nerozvíjí jeho nadání.

1.3 Rozvoj nadání

V podkapitole „Pojmy nadání, mimořádné nadání a talent“ jsem zmiňovala vertikální klasifikaci nadání, v níž dělíme nadání na potenciální neboli latentní a aktuální neboli manifestované. Potenciální nadání bychom mohli vnímat jako první stupeň, určitý předpoklad nebo dispozici k dané činnosti, zatímco nadání manifestované, projevené, je často až výsledkem systematického rozvoje prvního, tedy potencionálního nadání. Podle Havigerové (2011) je každý člověk v určité oblasti potenciálně nadaný a záleží tedy jen na tom, zda se jeho nadání objeví a je s ním pracováno. Přirovnává to k semínku rostliny, která může v dobrých podmínkách a se správnou péčí vyrůst v krásnou rostlinu, anebo naopak nevyrůst vůbec, či se stát plevellem. Z toho vyplývá, že nadání je třeba rozvíjet a umět s ním

pracovat. Také Fořtíková (2009) uvádí, že nadaní potřebují správnou podporu a vedení, aby dosáhli maximálního rozvoje svých schopností.

Pro rozvoj nadání jsou kromě vrozených dispozic genetických a osobnostních důležité i vnější faktory. Vnější faktory zahrnují fyzické a sociální prostředí člověka, přičemž obě tyto složky jsou pro rozvoj nadání podmínkou. Protože nejsou-li uspokojeny základní potřeby člověka v těchto oblastech, může dojít k psychické deprivaci, která poté neumožňuje rozvoj daného jedince. Příkladem toho může být nedostatek smysluplných podnětů, nebo nedostatek lidí, s nimiž by dítě mohlo sdílet své zkušenosti a diskutovat o svých zájmech. Pozitivní a podnětné prostředí je tedy podmínkou pro úspěšný rozvoj nadání. (Havigerová, 2011)

1.4 Problematika rozvoje nadaných

O nadaných dětech si někdy lidé myslí, že při výuce nepotřebují žádný specifický přístup, protože se jejich nadání projeví samo a není potřeba jej dále rozvíjet. Tento nesprávný předpoklad ve své knize uvádí i Fořtíková (2009).

Podle Juráškové (2006) si s pojmem nadané dítě okolí totiž často spojuje pouze bezproblémové žáky. Opak je ale pravdou. To, že nadané děti vynikají v jedné oblasti neznamená, že se u nich nemohou vyskytnout problémy v oblasti jiné. Tyto problémy mohou souviset například s nesynchronním vývojem jedince. Hříbková (2009) uvádí problémy v sociální oblasti, nebo z hlediska špatných učebních návyků. Zajímavá je také zmínka o možné multipotencionalitě některých žáků, kdy pak daní jedinci mívají problém s výběrem určitého zaměření a často dlouho odkládají zúžení na jeden obor.

Fořtíková (2009) říká, že i z charakteristiky nadaných jedinců vyplývají možné kázeňské problémy nebo poruchy pozornosti. Nadaní chtějí být často v centru pozornosti a vyžadují vyšší odborné kompetence a didaktické nároky.

Kromě toho se žáci setkávají i s komunikačními problémy s vrstevníky i dospělými pramenícími nejčastěji z nepochopení nadaného jedince okolím. Nadaní jedinci si často svou odlišnost od okolí uvědomují, ale ne vždy ji vnímají pozitivně. Může se dokonce stát, že touha neodlišovat se od ostatních překryje celé nadání. Machů (2010) to označuje jako utajené nadané dítě. Žák se snaží přizpůsobit ostatním, a nadání je tak potlačeno. Častěji se

s touto překážkou setkáme u dívek. I když se část nadaných dětí umí dobře přizpůsobit a okolí se tak opravdu jeví jako výborně se učící a bezproblémové děti, problémy mohou nastat při nepřijetí vrstevníky nebo v případě neúspěchu. Důležité je proto správné vedení, které může předejít mnohým problémům. (Jurášková, 2006)

Nadané děti tedy vyžadují specifický přístup, metody a organizační formy vzdělávání, a také dostatečné množství mimoškolních aktivit. Podle odborníků bychom do práce s nadanými žáky měli zapojit a na odpovídající úrovni pracovat s následujícími prvky:

- **Iniciací** – která se týká podpory zvědavosti dětí, vzbuzení zájmu o učení, využití zajímavých a pro děti přitažlivých a snadno dosažitelných informačních zdrojů.
- **Nabídkou** – aktivity by měly být zajištěny a zvoleny tak, aby se do nich mohly zapojit všechny děti.
- **Náročností** – např. připravit více stupňů obtížnosti úkolů tak, aby schopnější děti mohly pracovat i na obtížnějších úkolech, které pro ně budou výzvou.
- **Podněty** – zajištění dostatečného množství atraktivních podnětů, které umožňují dítěti zažít úspěch.
- **Poradenstvím** – využití dostupných kvalitních informací a podpory.
- **Spoluprací** – společenství vrstevníků, které umožňuje nadanému jedinci harmonický rozvoj osobnosti.

(Careswell a kol., 2011)

Také Jurášková (2006) ve své knize chápe nadané jako určitou charakteristickou skupinu mezi dětmi, která vyžaduje své speciální vzdělávací potřeby. Především již zmíněné dostatečné množství podnětů a přístup a aktivitám, které souvisí s jejich nadáním. Vzdělávací potřeby nadaných žáků shrnuje do pěti pojmů:

- **Potřeba výrazné stimulace** – děti potřebují pracovat s úkoly, které jsou na hranici, nebo až za hranicí jejich dosavadních zkušeností a jsou tak pro děti dostatečně náročné, navíc jim umožňují získat nové poznatky z oblasti jejich zájmu.
- **Potřeba modifikovaného kurikula** – při práci s nadanými dětmi využíváme obohacení obsahu učiva. Nemělo by se však jednat o zvýšení množství informací a počtu úloh, které žákovi zadáme. Učitel by měl zadávat žákovi komplexní a

sofistikované úlohy, které ho dokáží zaujmout. Využít při tom heuristických metod, při nichž žák dospívá vlastní činností k novým poznatkům, problémových metod nebo divergentních úloh.

- **Potřeba argumentačně založené komunikace** – jedná se o otevřený komunikační přístup. Nadané děti bývají odmítavé k autoritám a direktivnímu jednání. Naopak rády diskutují s dospělými, což napomáhá rozvoji jejich kreativity. Důležité je, aby dítě nebylo za své názory příliš hodnoceno a jeho výkon nebyl porovnáván s ostatními dětmi. To souvisí s i perfekcionismem a ctižádostí, které v sobě nadané děti mají. Proto bývají také citlivé k negativnímu hodnocení a měli bychom být opatrní při zařazování soutěživých aktivit.
- **Potřeba kontaktu s vrstevníky podobného zaměření** – nadané děti mají potřebu komunikovat se svými vrstevníky, avšak mezi běžnými dětmi se často setkávají s nepochopením a také nemožností diskutovat o svých zájmech.
- **Potřeba individuálního přístupu** – nadané děti jsou poměrně heterogenní skupinou, proto je třeba ke každému žákovi přistupovat podle jeho individuálních potřeb a udržovat pružnost při vyučování.

2 Metody a organizační formy výuky

Bakalářská práce se zabývá přístupem učitelů k nadaným žákům na druhém stupni základních škol a v odpovídajících ročnících víceletých gymnázií. Je tedy podstatné vymezit pojmy „metody a organizační formy výuky“ a uvést některé doporučené metody a organizační formy výuky u nadaných žáků od různých autorů.

2.1 Obecné vymezení metod a organizačních forem výuky

Organizační formy výuky

Podle Zormanové (2014) lze organizační formu výuky definovat jako uspořádání vyučovacího procesu. Dále uvádí klasifikaci organizačních forem výuky dle různých kritérií.

- a) Podle vztahu k žákovi (forma výuky individuální, skupinová, hromadná a individualizovaná).
- b) Podle výukového prostředí (forma výuky podle toho, kde výuka probíhá – třída, laboratoř, dílna, muzeum atd.).
- c) Forma výuky podle délky trvání (jedna vyučovací hodina, zkrácená nebo naopak prodloužená výuková jednotka, seminář atd.).

Přičemž nejčastěji je podle ní používáno rozdělení forem výuky podle kritéria vztahu k osobnosti žáka. To znamená, zda se jedná o formu výuky individuální, skupinovou, hromadnou, nebo individualizovanou. Rozdělení forem výuky podle vztahu k žákovi bude používáno i v této práci.

Metody výuky

Pod pojmem výukové metody rozumíme cesty, prostředky, postupy a návody, s jejichž pomocí chceme dosáhnout cíle v dané činnosti. Výukové metody plní ve výuce mnoho funkcí:

- Zprostředkování vědomostí a dovedností
- Funkci aktivizační a motivační
- Formují žakovu osobnost
- Funkci výchovnou
- Funkci komunikační

Stejně jako klasifikujeme podle různých kritérií organizační formy výuky, existuje i klasifikace výukových metod. Takových klasifikací vznikla dokonce celá řada. U některých klasifikací výukových metod se však může stát (jako například u klasifikace Maňáka a Švece, 2003), že dojde ke splnutí pojmů výuková metoda a organizační forma. Jednou z nejčastějších klasifikací výukových metod je komplexní klasifikace Maňáka (2001). Ten řadí výukové metody do šesti kategorií.

1. Metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků – aspekt didaktický (metody slovní, názorně-demonstrační, praktické).
 2. Metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků – aspekt psychologický (metody sdělovací, samostatná práce žáků, badatelské, problémové).
 3. Charakteristika metod z hlediska myšlenkových operací – aspekt logický (postup srovnávací, induktivní, deduktivní, analyticko-syntetický).
 4. Varianty metod z hlediska fází výchovně-vzdělávacího procesu – aspekt procesuální (metody motivační, expoziční, fixační, diagnostické, aplikační).
 5. Varianty metod z hlediska výukových forem a prostředků – aspekt organizační (kombinace metod s vyučovacími formami, kombinace metod s vyučovacími pomůckami).
 6. Aktivizující metody – aspekt interaktivní (metody diskusní, situační, inscenační, specifické, didaktické hry).
- (Zormanová, 2014)

V této práci budou používány metody výuky jako všechny prostředky, cesty, postupy a návody, s jejichž pomocí chceme dosáhnout cíle v dané činnosti.

2.2 Vzdělávání nadaných žáků

Publikace o nadaných uvádí možné modifikace vzdělávání nadaných žáků. Nejčastěji se jedná o různé formy obohacení kurikula nebo akceleraci. V této podkapitole budou představeny metodiky, možnosti práce s nadanými žáky.

2.2.1 Akcelerace

Akcelerace znamená rychlejší postup ve studiu. Podle Machů, Kočvarové a kol. (2013) je akcelerace jedním ze základních modelů vzdělávání nadaných. Tuto možnost vzdělávání nadaných uvádí také například Hříbková (2009), Cihelková (2017), Machů (2010) nebo Jurášková (2006), která ji taktéž považuje za jeden ze dvou základních přístupů práce s nadanými.

Machů, Kočvarová a kol. (2013), stejně jako Jurášková (2006) a další autoři uvádí různé druhy akcelerace.

Machů (2010), podobně jako Jurášková (2006) rozděluje akceleraci na vnitřní a vnější. Vnitřní akcelerace probíhá v rámci třídy, kdy žák v rámci svého ročníku neopakuje učivo a přeskakuje jednoduché úlohy nebo již známé učivo. Vnější akcelerace se týká vnějšího uspořádání vzdělávacích podmínek. Jedná se o předčasný nástup do školy (předčasné zaškolení), přeskočení ročníku, nebo přeskočení ročníku v rámci předmětu, případně zhuštění ročníků a paralelní studium na jiné škole.

Mezi speciální akcelerační postupy patří telescoping a compacting. Telescoping se vyznačuje zkrácením času daného pro osvojení učiva. Compacting je založen na zefektivnění času, přičemž ušetřený čas po zvládnutí základního učiva pak mohou žáci věnovat dalším rozvíjejícím aktivitám dle svého zájmu. (Hříbková, 2009)

Podle Machů (2010), je především vnější akcelerace v některých školských systémech poměrně rozšířenou modifikací obsahu vzdělávání žáků. Jako její výhody uvádí, že nejsou potřebné rozvrhové úpravy, nebo menší potřeba diferenciací ve třídě. Snížení množství opakování nebo zvýšení efektivity práce. Problémy spojené s vnější akcelerací mohou nastat v sociální oblasti. Žáci se nemusí začlenit do kolektivu starších spolužáků, především když je jejich osobnostní vývin na nižší úrovni. Upozorňuje také, že sociální problémy například u dříve zaškolených se mohou projevit až později, ve vyšších ročnících.

Časté sociálně-komunikační problémy těchto žáků a nerovnoměrný vývoj zdůrazňuje v souvislosti s vnější akcelerací (přeskočení ročníku nebo dřívějšího zaškolení) také Cihelková (2017). Doporučuje proto vnější akceleraci v rámci předmětu, v němž je žák napřed.

Vnitřní akcelerace je používána spíše ve třídách nebo školách pro nadané. Je poměrně náročná na přípravu učitele, a v běžných třídách se můžeme setkat s nepochopením spolužáků pro nadaného žáka. (Machů, 2010)

2.2.2 Obohacení

Obohacení je druhý ze způsobů modifikace obsahu výuky u nadaných. Jedná se o rozšíření a prohloubení kurikula nad rámec běžného obsahu výuky.

Machů (2010) rozlišuje techniku obohacení vertikální a horizontální. Při vertikálním obohacení učitel zadává náročnější úlohy na vyšší úrovni. Při horizontálním obohacení zadává učitel žákovi větší množství úkolů oproti ostatním žákům.

Machů (2010) celkově považuje obohacení za nejvhodnější způsob přístupu k nadaným žákům v běžné škole. Musí však žáka neustále rozvíjet a motivovat. Proto by při vzdělávání nadaných mělo docházet spíše k obohacování vertikálnímu. Pokud je totiž výuka obohacena pouze kvantitativně, vede u nadaných žáků ke ztrátě motivace. S tím souhlasí také Jurášková (2006), která nedoporučuje při výuce nadaných používat opakování či přílišné procvičování učiva.

Kromě obohacení výuky v rámci doplnění obsahu vyučovaného předmětu může obohacení probíhat i jako samostatný předmět či výukový blok, případně formou odpoledních kroužků. Předpokladem pro obohacení je však podle Juráškové (2006) současně urychlení vzdělávání, které zajistí prostor pro obohacení učiva. Hříbková (2009) mluví o možnosti kombinování obohacování výuky a akcelerace. Uvádí, že akcelerace je používána spíše u mladších žáků, přibližně do deseti let věku dítěte, později je naopak upřednostňováno obohacování.

2.2.3 Další možnosti výuky nadaných žáků

Mentální mapy

Mentální mapy, myšlenkové mapy, nebo také grafické znázornění je vizuální znázornění vztahů, myšlenek a pojmů. Podle Machů (2010) myšlenkové mapy podněcují žáky k přemýšlení a umožňují jim látku probírat více do hloubky. Zároveň umožňují nové možnosti pochopení vztahů mezi jednotlivými pojmy a porozumění dané látky. Myšlenkové mapy mají různé varianty použití. Mapu lze například umístit na nástěnku nebo na tabuli a později s ní dále pracovat. Jako speciální (zjednodušenou) variantu uvádí tzv. „Pětílístek“.

Brainstorming

Brainstorming, v českém překladu „bouře mozků“, nebo také v psané podobě brainwighting je podle Peciny (2008) metoda, která vede k tvůrčímu myšlení žáků a dá se efektivně využít k řešení konkrétních problémů.

Učitel napíše na tabuli nějaké téma, a k němu vše, co žáky k danému tématu napadne (i nehodící se nebo nesouvisející pojmy). Později může ve třídě o tématu proběhnout diskuse a k brainwightingu se dá ještě vrátit na konci hodiny, nebo v dalších hodinách, kdy se mohou vytrdit nehodící se pojmy, uspořádat je nebo rozdělit do kategorií. Tato metoda se dá zařadit na začátku hodiny jako úvod k určitému tématu, nebo využít k rychlému opakování. (Cihelková, 2017)

Podle Machů (2010) je tato metoda v praxi často používána v kombinaci s dalšími metodami výuky a souhlasí s Pecinou (2008), že podporuje aktivitu a tvořivost dětí.

Volné psaní

Úkolem volného psaní je, aby žáci napsali během několika minut vše, co je k danému tématu napadne. Nezáleží na pravopisu, a pokud žáci nechtějí, nemusí napsané věty zveřejňovat. Metoda je vhodná jako vstup pro další výukové metody. (Machů, 2010)

Diskusní metody

Podle Peciny (2008) musí být diskuse plánovaná a dobře připravená. Důležitá je také volba tématu, s čímž souhlasí i Cihelková (2017). Dodává, že téma by nemělo mít jednoznačný závěr, často se řeší například závažné společenské otázky a podotýká, že u méně známých témat je lepší seznámit žáky s problematikou daného tématu předem.

Pecina (2008) uvádí, že diskuse učí žáky vyjádřit svůj názor a vyslechnout názory ostatních. Má tak význam pro žáky v uspořádání vlastních myšlenek a jejich prezentaci. Machů (2010) uvádí, že diskusní metody rozvíjí řečnické a sociální dovednosti. To, jak dlouhá diskuse bude, a jaké téma bude zvoleno, závisí na vyspělosti žáků.

Didaktické hry

Pod pojmem didaktické hry si podle Machů (2010) můžeme představit hlavolamy, hádanky, přesmyčky, křížovky, logické hry nebo deskové hry. Pecina (2008) odkazuje na heslo Jana Ámose Komenského a jeho heslo „škola hrou“. Každý tvořivý učitel by podle něho měl do své výuky didaktické hry zapojit. Pro žáky mají aktivizující, vzdělávací i výchovný efekt. Jsou založeny na řešení problémových situací a posilují sebekontrolu a socializaci. Podle Cihelkové (2017) je didaktickou hrou každá činnost, která kombinuje prvky hry s výukou. Pro žáky jsou přínosné a motivující. Machů (2010) píše, že někteří nadaní si i sami hry vymýšlejí, nebo upravují pravidla, aby hra byla komplikovanější. Upozorňuje ale, že hry by neměly být příliš soutěživé a podporovat rivalitu mezi žáky. Také Fořtík a Fořtíková (2007) uvádějí možnost rozvoje dětí pomocí didaktických her.

Soutěže a olympiády

Machů (2010) uvádí soutěže a olympiády jako variantu zprostředkování kontaktu s podobně zaměřenými jedinci. Podporuje zájem a zodpovědnost, a umožňuje srovnání s dalšími. S tím souhlasí i Cihelková (2017). Myslí si ale, že ačkoli nejsou příliš organizačně náročné na přípravu učitelů, základní školy je využívají poměrně málo a přihlášení žáci jsou spíše z víceletých gymnázií.

Projektová metoda

Projektová metoda podporuje aktivní činnost a nadání dětí na různé úrovni. Dává možnost individuálního přístupu a obsahuje problémové úlohy (Machů, 2010). Mönks (2002) rozděluje projekty samostatné a skupinové. Cihelková (2017) zase uvádí, že na projektu by se měli podílet všichni a téma by mělo procházet všemi předměty. Škola může do projektu zapojit i různé organizace, navštívit výstavu, nebo jet na exkurzi. Projekty dělí na krátkodobé, střednědobé a dlouhodobé. Každý projekt by měl být zakončen společnou prezentací. Ta může probíhat různou formou (například divadelním vystoupením žáků).

Výlety

Machů (2010) doporučuje jako příležitost k obohacení výuky (kterou uvádí v možnostech modifikace vzdělávacího prostředí) také tematicky zaměřené školní výlety.

Školní časopis

Školní časopis rozvíjí žáky v celé řadě oblastí (práce s textem, vyhledávání informací v literatuře, komunikace se spolužáky podílejícími se na časopisu). Nadaným žákům, kteří nemají rádi mluvení na veřejnosti navíc umožňuje sdílet své zájmy s ostatními. (Cihelková, 2017)

Problémová výuka

Problémová výuka spočívá v předložení určitého problému (otázky), který žáci postupně v hodině řeší. Problém by neměl být ani příliš náročný, ale ani příliš jednoduchý, aby měli žáci motivaci ho řešit. Žáci mohou být kreativní a využít různé možnosti řešení problému. Problémová výuka lze dobře kombinovat i s běžným výkladem. (Cihelková, 2017)

Problémovou výuku, jako metodu tvůrčí, heuristické výuky uvádí ve své publikaci také Pecina (2008).

Mimoškolní aktivity a kroužky

Podle Mönkse (2002) může podpora nadaných probíhat i v rámci mimoškolních zájmových aktivit.

Skupinová výuka

Jedná se o spolupráci skupiny jedinců při řešení problému, přičemž každý žák může řešit dílčí úkol individuálně, nebo mohou na úkolu spolupracovat. V obou případech však dojdou ke společnému výsledku. Každý ve skupině má určitou funkci (např.: organizátor, zapisovač, prezentátor). Skupinová forma výuky pomáhá socializaci a rozvíjí komunikační schopnosti. Žákům je dobré nabídnout různé typy úloh, v případě skupiny nadaných žáků je dobré zvolit komplikovanější úlohy pro celou skupinu. (Machů, 2010)

Partnerská výuka

Partnerská výuka je spolupráce dvou spolužáků při řešení úloh. Může být chápána i jako jakási příprava na skupinovou práci. Žáci mezi sebou mohou mít roli partnerskou (rovnocennou), či jako učitel a žák. (Machů, 2010)

Cihelková (2017) uvádí ještě **učení žáka žákem**, kdy jde o vysvětlování učiva slabšímu nebo mladšímu žákovi, přičemž žák „učitel“ se musí naučit srovnat si myšlenky a vysvětlit téma tak, aby ho druhý pochopil a naučit se trpělivosti. Jako další možnost dává **spolupráci na vedení výuky – druhý učitel**.

Samostatná práce

Samostatná práce u dětí rozvíjí samostatnou aktivitu, odpovědnost a možnost pracovat vlastním pracovním tempem. Uplatňuje se jako jedna z podob individualizované výuky nadaných. (Machů, 2010)

Nezávislé studium

Nezávislé studium je v zahraničí jedna z nejzákladnějších forem rozvoje nadaných, zatímco u nás je používána především ve specializovaných nebo alternativních školách. Na běžných školách se potýká s problémy finančními (spojenými s nákupem pomůcek), organizačními i etickými (vyčleňování žáků). (Machů, 2010)

Asistent pedagoga

Podle Peciny (2008) se asistentem pedagoga u nadaných setkáme běžně například ve Spojených státech Amerických, kde se uplatňuje při pomoci žákům v rychlejším studiu. Machů (2010) uvádí, že s asistentem pedagoga pro nadané se setkáme už i v českých

školách, nicméně oproti těmto asistentům k dětem se specifickými poruchami učení nebo poruchami chování je jejich počet poměrně nízký.

Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán (IVP) je dokument, který škola žákovi zpracovává od druhého stupně podpůrných opatření (PO) a to na základě doporučení školského poradenského zařízení. Podrobnosti o zpracování a obsahu IVP jsou popsány v § 3 a 4 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných a přílohách této vyhlášky, které obsahují možnosti úpravy vzdělávání podle jednotlivých stupňů podpůrných opatření nebo formulář k tvorbě IVP. (MŠMT)

Pro žáka s podpůrnými opatřeními prvního stupně může škola podle § 10 odstavce 2 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných vypracovat žákovi plán pedagogické podpory (PLPP). PLPP většinou využívá běžně dostupné metody a formy práce a jeho zpracování je zcela v kompetenci školy – není nutné doporučení školského poradenského zařízení. (Puškinová, 2020)

Individuální vzdělávací plán například pro žáky nadané s druhým nebo třetím stupněm podpůrných opatření vychází ze školního vzdělávacího programu (ŠVP), přičemž vyhovuje vzdělávacím potřebám žáka. U mimořádného intelektového nadání využívá především obohacování učiva nad rámec ŠVP s cílem prohloubit, rozšířit a obohatit učivo o další informace, a u žáka tak podpořit procesy objevování a vyhledávání dalších vztahů a informací k probíranému tématu. V rámci třetího stupně PO pak IVP umožňuje navíc předměty speciálně-pedagogické péče, možnosti podpory školským poradenským zařízením nebo školním psychologem či speciálním pedagogem. Pokud je to nezbytné také asistenta pedagoga. (Příloha 1 k vyhlášce 27/2016 Sb.)

Podle Cihelkové (2017) je IVP dnes již běžně používaným dokumentem u integrovaných žáků na našich školách. Krejčová (2016) však upozorňuje na jeho častou formálnost a uvádí, na co nezapomenout při tvorbě funkčního IVP. IVP podle ní znamená, že žák bude mít upravené podmínky vzdělávání a tyto úpravy podmínek vzdělávání by měly být v IVP jasně definovány, a neměly by proto například přesně korespondovat s běžnými tematickými plány. Všichni, kdo jsou pod IVP podepsáni, by měli rozumět jeho obsahu a uvedeným

postupům tak, aby je mohli v praxi realizovat a naplňovat. V rámci motivace následného plnění plánu je vhodné, když se na tvorbě IVP podílí i rodiče, a především žák samotný. IVP by měl být bohatý, ale zároveň přehledný s konkrétními cíli. (Krejčová, 2016)

Cihelková (2017) také dodává, že plán pro nadaného žáka je dobré připravit již před začátkem školního roku, a předejít tak případné frustraci žáka. Při tvorbě IVP by se také nemělo zapomenout u některých nadaných na perfekcionismus, který často očekávají nejen od sebe, ale i od svého okolí.

Domácí vzdělávání („Homeschooling“)

Domácí vzdělávání je u nás zakotveno v § 41 školského zákona (č. 561/2004 Sb.), o individuálním vzdělávání žáka, které znamená, že žák se nezúčastňuje pravidelného vzdělávání ve škole. Podle Kostecké a kol. (2020) jde o nejdéle trvající možnost vzdělávání na našem území, přestože většinovou veřejností je považována za módní výstřelek „alternativních“ nebo „divných“ lidí.

V novodobé historii bylo jako platná alternativa náhradní formy plnění povinné školní docházky nejdříve parlamentem schváleno domácí vzdělávání pro první stupeň ZŠ (v r. 2004), následoval druhý stupeň ZŠ (v r. 2016), a nakonec i pro povinné předškolní vzdělávání (v r. 2017). Důvody pro domácí vzdělávání žáků mohou být různé. Často se pro ni rozhodnou rodiče talentovaných dětí, nejčastěji ve sportu nebo umění, které hodně cestují a musí podřít školní tréninkům, nebo přípravám na vystoupení, především pak na druhém stupni základní školy. Dalšími skupinami jsou děti s odlišností, u nichž vnímají rodiče připravenost škol integrovat a rozvíjet žáka jako nedostatečnou. Rodiny, které hodně cestují, například kvůli zaměstnání rodičů, dále z náboženských nebo jiných důvodů. (Kostecká a kol., 2020)

2.3 Legislativní rámec vzdělávání nadaných

Vyhláška MŠMT č. 27/2016 Sb., uvádí: „*Za mimořádně nadaného žáka se pro účely této vyhlášky 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 MŠMT č. 27/2016 Sb., str.12)

Vzdělávání nadaných dětí, žáků a studentů podle školského zákona

Podle § 17 školského zákona mají školy vytvářet podmínky pro rozvoj nadaných žáků a studentů, k čemuž mohou školy uplatnit rozšířenou výuku některých předmětů, případně skupin předmětů. Zmiňuje také možnost přeřazení žáka do vyššího ročníku. Přeřazení žáka do vyššího ročníku je možné, pokud o to požádá zákonný zástupce žáka, příp. zletilý student. Součástí žádosti je v případě žáka, který plní povinnou školní docházku i vyjádření školského poradenského zařízení a praktického lékaře pro děti a dorost. Pro přeřazení do vyššího ročníku je pak nutné úspěšné splnění zkoušky v rozsahu stanoveném ředitelem školy. V § 18 školského zákona se dále uvádí, že mimořádně nadaní žáci mohou být na základě doporučení školského poradenského zařízení a žádosti zákonného zástupce nebo zletilého žáka vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu.

Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

Dalším dokumentem, který upravuje pravidla vzdělávání nadaných žáků je vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, konkrétně jeho čtvrtá část. Ta umožňuje řediteli školy vytvářet pro nadané žáky skupinky žáků ze stejných nebo různých ročníků, v nichž se mohou žáci vzdělávat ve vybraných předmětech. Dále dovoluje žákům v souladu s vývojem jejich školních dovedností navštěvovat výuku ve vyšších ročnících, případně rozšířit obsah vzdělávání. Nadaní žáci se mohou vzdělávat také formou stáží v jiné škole. Rovněž se v této vyhlášce specifikují pravidla pro vzdělávání nadaných žáků podle individuálního vzdělávacího plánu a pravidla pro přeřazení žáka do vyššího ročníku.

Vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků podle rámcového vzdělávacího programu pro základní školy

Podle RVP ZŠ škola stanoví ve svém školním vzdělávacím programu pravidla a průběh tvorby, realizace a vyhodnocování plánu pedagogické podpory a individuálního vzdělávacího plánu nadaného žáka. Dále může škola ve svém školním vzdělávacím programu stanovit zodpovědné osoby a jejich roli v systému péče o nadané a pravidla pro zapojení dalších subjektů, jakými mohou být například další vzdělávací instituce, zájmové organizace nebo sponzoři ve vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků. Dalším bodem, který může školní vzdělávací program obsahovat je specifikace provádění podpůrných opatření a úprav vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků. Jako příklady takových úprav ve vzdělávání RVP ZŠ uvádí:

- předčasné zaškolení
- vzdělávání skupiny mimořádně nadaných žáků v jednom či více vyučovacích předmětech
- specializované třídy pro vzdělávání mimořádně nadaných žáků
- účast žáka na výuce jednoho nebo více vyučovacích předmětů ve vyšších ročnících školy nebo v jiné škole
- občasné (dočasné) vytváření skupin pro vybrané předměty s otevřenou možností volby na straně žáka
- obohacování vzdělávacího obsahu
- zadávání specifických úkolů, projektů
- příprava a účast na soutěžích včetně celostátních a mezinárodních kol
- nabídka volitelných vyučovacích předmětů, nepovinných předmětů a zájmových aktivit.

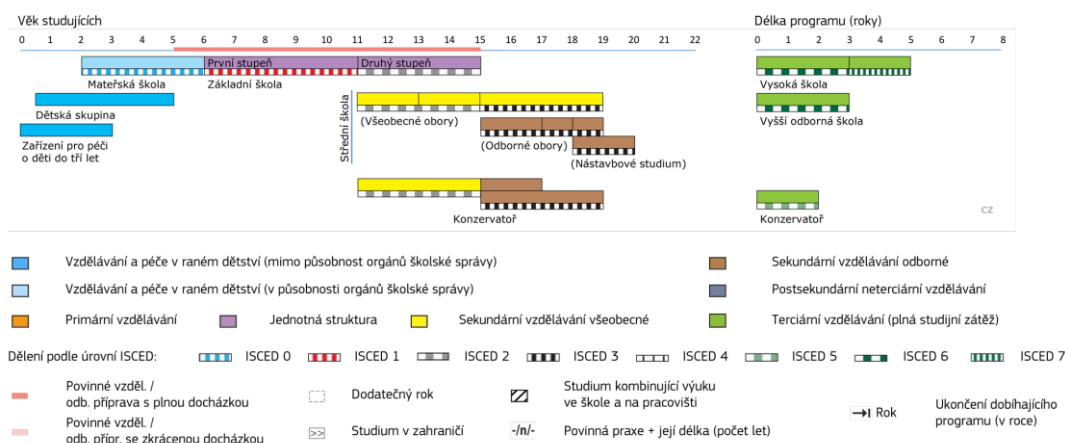
3 Nadání žáci ve vzdělávacím systému ČR

3.1 Druhý stupeň základní školy a odpovídající ročníky víceletého gymnázia v rámci vzdělávacího systému ČR

Druhý stupeň základní školy a odpovídající ročníky víceletých gymnázií označujeme v rámci našeho vzdělávacího systému jako nižší sekundární vzdělávání. Nižší sekundární vzdělání patří do povinné školní docházky a obsahuje 6.–9. ročník základního vzdělávání. Tuto část povinné školní docházky, tedy druhý stupeň, mohou žáci kromě základní školy získat také na nižším stupni šestiletého nebo osmiletého gymnázia a v odpovídajících ročnících osmiletého programu konzervatoře. Gymnázium (včetně nižších ročníků víceletých gymnázií) je dle zákona považováno za střední školu, a proto v případě, že žák úspěšně ukončil pátý nebo sedmý ročník základní školy, a chce pokračovat ve svém vzdělávání na gymnáziu, koná pro přijetí přijímací zkoušky. Druhý stupeň základní školy jako nižší stupeň středního vzdělávání označován není. Žák tak přechází po absolvování pátého ročníku základní školy plynule na druhý stupeň. Dalo by se tedy říct, že žák jen pokračuje dále ve své škole bez změny a změna je tak pouze formální. I v případě, že žák zůstává a pokračuje na stejné škole se však první a druhý stupeň základní školy mezi sebou poměrně výrazně liší především organizací a povahou kurikula a také způsobem učení a vyučování žáků. (Walterová, 2011)

Obrázek 1 Současný vzdělávací systém České republiky:

Česká republika – 2022/2023



Zdroj: Eurydice.

Zdroj: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czechia/organizace-struktura-vzdelavaciho-systemu>

3.2 Diferenciace ve vzdělávání, aneb víceleté gymnázium versus ZŠ

Pro český vzdělávací systém je typická vnější diferenciace a selektivita žáků, a to již od základního vzdělávání. Příčinou diferenciace výuky je snaha uspokojit rozmanité potřeby žáků. Tak na jedné straně vznikají výběrové třídy v podobě víceletých gymnázií nebo tříd s rozšířenou výukou některého předmětu. Na straně druhé třídy praktické pro žáky, kteří zaostávají. Přestože je vnější diferenciace rozšířená, je považována za kontroverzní a její přínosy brány jako sporné. Kromě toho, že nejsou dokázány její přínosy, zvyšuje nerovnosti mezi žáky a podporuje zhoršování výsledků žáků ve středním proudu. Starý (2012) uvádí, že dlouhodobě nejlepší výsledky ve vzdělávání mají vzdělávací systémy, v nichž k časné vnější diferenciaci žáků nedochází, jako je tomu například ve Finsku. U nás má však stále vnější diferenciace podporu, a to jak u pedagogických pracovníků, tak i ze strany laické veřejnosti a snahy o její omezení se setkávají s odporem. (Mouralová, 2013)

S vysokou vnější diferenciací v českém vzdělávacím systému souhlasí i Straková a Greger (2013), kteří zároveň uvádějí, že nejdiskutovanějším tématem v rámci vnější diferenciace jsou právě osmiletá gymnázia.

Podle statistické ročenky školství se ve školním roce 2023/2024 na druhém stupni základních škol vzdělávalo 427 763 žáků, na osmiletých gymnáziích 70 082 žáků a na gymnáziích šestiletých 13 712 žáků. (MŠMT)

Otázku – jaké jsou postoje českých učitelů k vnější diferenciaci a k vytváření tříd pro nadanější a méně nadané žáky si položila Mouralová (2013) a data zpracovala do následující tabulky:

Obrázek 2 – Postoje učitelů

Tabulka 1 Postoje učitelů k vytváření tříd pro nadanější a méně nadané žáky – podíly učitelů s kombinacemi odpovědí na celkovém počtu učitelů (N =1002)

		Vytváření tříd pro méně nadané žáky			
		Pro	Proti	Nevím / bez odpovědi	Celkem
Vytváření tříd pro nadanější žáky	Pro	56 %	8 %	3 %	67 %
	Proti	10 %	16 %	1 %	27 %
	Nevím / bez odpovědi	1 %	1 %	3 %	5 %
	Celkem	68 %	25 %	7 %	100 %

Zdroj: Mouralová, 2013 (Orbis scholae)

Množství článků v Učitelských novinách se zabývá kontroverzním postavením víceletých gymnázií a tématem nerovného přístupu ve vzdělávání. Husník (2020) píše o plánu zrušení víceletých gymnázií, který měl v úmyslu například ministr školství Robert Plaga. Nebyl rozhodně první, který takové opatření plánoval, i když našli se mezi ministry také zastánci, díky kterým víceletá gymnázia stále fungují. Před zrušením víceletých gymnázií by však muselo dojít ke zkvalitnění výuky na druhém stupni základních škol. Právě tato podmínka byla spolu s eliminací vysoké míry vyčleňování dětí mimo hlavní vzdělávací proud obsahem vzdělávací strategie do roku 2020. K naplnění cílů této strategie však nedošlo.

Straková (2018) mluví o vnější diferenciaci žáků v souvislosti s finančním a sociálním postavením rodin. Vychází z výzkumu CLoSE (Czech Longitudinal Study in Education), který probíhá od roku 2012, a je zaměřen na nerovnosti ve vzdělávání. V souvislosti s tím publikovala také článek v časopisu Orbis Scholae (Straková, 2013). Z průzkumu vyplývá, že motivace k podání přihlášky a následné přípravě k přijímacím zkouškám vychází většinou od rodiny. Roli tedy hraje především socioekonomický status a ambice rodičů, aby jejich dítě studovalo na víceletém gymnáziu. Dále vzdělání a finance, kterými by mohli dětem zaplatit přípravu na přijímací zkoušky. Z této studie vychází taktéž Husník (2020), který dodává, že brzké rozdělování žáků (víceletá gymnázia a výběrové versus běžné základní

školy) má negativní dopad na společnost a strategii vzdělávání 2030+ by se jejich počet měl omezit, především v některých regionech.

Na výběrových školách je podle Tomka (2003) pro učitele práce jednodušší než na školách běžných. Husník (2020) zároveň píše o poklesu motivace učitelů základních škol po odchodu žáků na víceletá gymnázia a také nižším očekáváním učitelů od žáků těchto škol. Také podle Strakové (2018) je práce na základních školách po odchodu žáků na víceletá gymnázia mnohem náročnější.

Na rozdíl od běžných základních škol, kde mají učitelé po odchodu žáků na zbytek třídy nižší nároky, naopak víceletá gymnázia mají na žáky vyšší nároky, což je dáno i větším množstvím učiva a dokážou podle slov jejich ředitelů nadané žáky včas rozpoznat a rozvíjet (Straková, 2001). Na rozvoji potenciálu nadaných na víceletých gymnáziích se podle Husníka (2020) shodne kromě ředitelů škol i ČŠI, nebo různá mezinárodní srovnání.

Základním školám by podle Tomka (2003) pomohli kvalitní školní psychologové a asistenti pedagoga a zároveň hodnotné vzdělávání učitelů. Uvítali by také možnost otevírat nepovinné předměty pro malé skupiny žáků, což ale vše závisí na financích. Podle názoru ředitele totiž záleží na tom, zda základní škola dokáže přesvědčit rodiče, že nabízí stejné možnosti jako víceleté gymnázium, případně na základních školách zůstávají žáci, kterým by přestup na gymnázium komplikovalo například každodenní dojíždění. Podotýká také, že přestup na gymnázium je často větší touha rodičů než samotných dětí. Ti mají pocit, že ve výběrové škole potkají lepší kolektiv dětí, které mají kvalitnější zájmy a ve třídě neruší při vyučování.

Podle Husníka (2020) je na gymnáziu lepší atmosféra než na základní škole. Žáci se například na rozdíl od základní školy nebojí přihlásit, aby se jim spolužáci nesmáli, že jsou šprti (příliš snaživí, horliví). Gymnázia vedou také více ke spolupráci žáků, a to i napříč ročníky. Často je to v rámci aktivit, jako jsou školní časopis, školní akademie nebo studentský parlament. Podle Strakové (2001) jsou děti rády, že jsou ve skupině cílevědomějších žáků se zájmem o učení. Větší cílevědomost žáků víceletých gymnázií odpovídá i faktu, že ve srovnání se žáky 9. tříd chtějí výrazně více studovat na vysoké škole (Husník, 2020).

4 Výzkumná část

4.1 Metodologie výzkumu

Pro výzkumnou část bakalářské práce byl zvolen kvalitativní přístup, konkrétně design případové studie, jejímž účelem je podle Švaříčka (2007) porozumět a podrobně prozkoumat jeden, nebo několik málo případů. Jako metoda ke sběru dat byl zvolen polostrukturovaný hloubkový rozhovor.

4.2 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjistit jaké metody a organizační formy výuky používají v praxi učitelé u nadaných žáků na druhém stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia. Poté provést komparaci přístupu učitelů k nadanému žákovi na druhém stupni základní školy a na nižším stupni víceletého gymnázia. Výsledkem výzkumu, je zmapování a porovnání přístupu učitelů k nadaným žákům na jednom konkrétním gymnáziu a jedné základní škole, a zmapování celkového prostředí a připravenosti základní školy a gymnázia ve vztahu k nadaným žákům.

4.3 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumné otázky:

- HVO1: Jaké metody a organizační formy výuky používají učitelé na druhém stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia?
- HVO2: Liší se přístup učitelů k nadaným žákům na základní škole a na víceletém gymnáziu?

4.4 Průběh výzkumu:

Průběh výzkumu bych rozdělila na čtyři části:

1. Příprava výzkumu
2. Sběr dat
3. Analýza dat
4. Interpretace analyzovaných dat a vyhodnocení výzkumu

4.5 Příprava výzkumu

V první fázi, tedy ještě před začátkem výzkumu bylo třeba připravit a sestavit soubor otázek k polostrukturovanému rozhovoru, které vycházely z hlavních otázek výzkumu. Poté, co byl soubor otázek připraven, jsem provedla zkušební rozhovor, abych eliminovala případné špatně formulované, nebo zbytečné otázky a zjistila přibližnou délku rozhovoru. V této fázi bylo také potřeba připravit informovaný souhlas pro respondenty.

4.6 Výběr výzkumného vzorku

Za účelem výzkumu bylo vybráno jedno všeobecné víceleté gymnázium, kde mají v současné době dva diagnostikované nadané žáky a jedna základní škola se zaměřením na matematiku.

Výběr základní školy byl poměrně náročný, protože se nepodařilo splnit původní předpoklad – najít školu, kde mají druhém stupni diagnostikovaného nadaného žáka.

Nejprve bylo osloveno několik základních škol v Praze, bohužel všechny z oslovených škol, které byly ochotny se do výzkumu zapojit odpověděly, že aktuálně nemají na druhém stupni žádného nadaného žáka, především z důvodu odchodu nadaných žáků na gymnázia. Proto byly pak další školy oslovovány podle pečlivějšího výběru. Jednalo se například o školy, které jsou vzdálenější od víceletých gymnázií, a žáci by tak museli na gymnázium dojíždět daleko, nebo školy, které spolupracují s Mensou ČR, případně jsou zapojeni do programu Qiido. Bohužel ani v těchto školách neměli nadaného žáka na druhém stupni. Později byly ještě přes koordinátora nadaných do výzkumu doporučeny dvě školy v Pardubickém kraji, s těmi se ale nepodařilo na účasti ve výzkumu domluvit.

Proto byla do výzkumu nakonec vybrána základní škola, která sice v současné době nemá na druhém stupni žádného diagnostikovaného nadaného žáka, ale i tak považují učitelé některé svoje žáky za nadané, což se objektivně potvrzuje i na různých soutěžích (především sportovních a matematických), a kromě toho má škola od druhého stupně ještě jednu „výběrovou“ třídu s rozšířenou výukou matematiky, kam žáci skládají zkoušky.

Výběr respondentů

Na obou školách byli vybíráni respondenti cíleně. Jednalo se o pedagogy, kteří učí na nižším stupni víceletého gymnázia, nebo na druhém stupni základní školy, dále bylo cílem vybrat co nejširší spektrum pohledů na danou problematiku a podmínkou byla také účast výchovného poradce a metodika prevence na dané škole.

Charakteristika vybraného víceletého gymnázia

Jedná se o střední školu s všeobecným zaměřením, a především na vyšším stupni gymnázia také vysokou mírou volitelných předmětů, které mají za úkol připravit žáky na budoucí studium na vysoké škole, jež je cílem většiny absolventů. Všichni žáci se povinně učí anglický jazyk a později (na osmiletém gymnáziu v tercii) si vybírají další jazyk (ruský, německý, španělský nebo francouzský). Škola disponuje moderním vybavením, specializovanými laboratořemi a knihovnou se studovnou. Také pravidelně pořádá různé akce – lyžařský kurz, projektové dny, výtvarné výstavy svých žáků a absolventů, sportovní a kulturní aktivity, návštěvy výstav a divadel. (ŠVP)

Ve školním vzdělávacím programu je ukotvena i výuka žáků nadaných. Podle něj je škola připravena podporovat nadané žáky, a v případě potřeby jim vycházet vstříc například úpravou organizace vzdělávání. Škola zapojuje nadané žáky do soutěží, olympiád a různých projektů. Škola prosazuje individuální přístup k žákovi a možnost konzultací s jednotlivými učiteli, umožňuje také účast na výuce některých předmětů ve vyšším ročníku. Uvádí možnost zpracování IVP pro nadaného žáka a také vysokou nabídku volitelných předmětů a volnočasových aktivit.

Charakteristika vybrané základní školy

Jedná se o úplnou základní školu, která vzdělává žáky v rámci prvního i druhého stupně základního vzdělávání. Profiluje se jako základní škola se zaměřením na matematiku. Pro žáky druhého stupně nabízí také vzdělávací program s rozšířenou výukou matematiky, v němž je hodinová dotace matematiky rozšířena o dvě hodiny v týdnu. Škola je moderně vybavena a má k dispozici řadu odborných učeben (učebnu zeměpisu, přírodopisu, chemie nebo fyziky, cvičnou kuchyňku, pracovny cizích jazyků, dílnu pro pracovní činnosti, učebnu výtvarné výchovy s keramickou dílnou a hrnčířským kruhem atd.) V souvislosti se vzděláváním žáků nadaných škola uvádí například zapojení se do soutěží (Pangea, MaSo,

Matematický cvrček/klokan, čtenářská soutěž „Rosteme s knihou“, soutěže ve sportovních aktivitách), olympiád (Biologická olympiáda, Logická olympiáda, Matematická olympiáda) a různých dalších projektů. (ŠVP)

4.7 Respondenti

Tabulka 1 Přehled respondentů výzkumu

Víceleté gymnázium	Respondent A	Respondent B	Respondent C	Respondent D
Funkce:	Výchovný poradce Učitel ČJL a NJ	Metodik prevence Učitel Zsv a D	Metodik prevence II Třídní učitel na nižším stupni gymnázia Učitel	Školní psycholog
Délka praxe:	21 let	35 let	15 let	8 let
Vzdělání:	Jihočeská univerzita Pedagogická fakulta ČJ a NJ	Univerzita Karlova Pedagogická fakulta	Univerzita Karlova Pedagogická fakulta	Univerzita Karlova Filozofická fakulta Jednooborová psychologie
	Univerzita Karlova Pedagogická fakulta Výchovné poradenství	Univerzita Karlova Filozofická fakulta Dějepis		Univerzita Karlova Filozofická fakulta Jednooborová pedagogika
Základní škola	Respondent E	Respondent F	Respondent G	-
Funkce:	Výchovný poradce Třídní učitel na druhém stupni Učitel ČJ	Metodik prevence Psycholog	Učitel Učitel ve třídách s rozšířenou výukou matematiky M a Přírodopis	-
Délka praxe:	38 let	16 let	10 let	-
Vzdělání:	Univerzita Palackého Pedagogická fakulta obor RJ a HV	Ústí nad Labem Pedagogická fakulta Učitelství pro druhý stupeň ČJ a TV	Masarykova univerzita Přírodovědecká fakulta Matematika a biologie	-
	Univerzita Karlova Pedagogická fakulta ČJ	Univerzita Palackého Psychologie (aktuální studium)		
	Dvouleté vzdělávání pro výchovného poradce	Dvouleté vzdělávání pro metodika prevence		

4.8 Metoda sběru dat

Výzkum byl realizován pomocí hloubkového polostrukturovaného rozhovoru na dvou vybraných školách. Přičemž v jednom případě byl rozhovor uskutečněn jako skupinový rozhovor (konkrétně školního poradenského pracoviště), v případě druhém šlo o individuální rozhovory.

Jako doplňující materiály pro výzkum byly použity i dokumenty a informace zveřejněné na webových stránkách školy.

4.9 Analýza dat

K analýze získaných dat bylo nejprve zapotřebí provést transkripci nahrávek rozhovorů. Po přepsání rozhovorů do MS Wordu, byla k analýze textů použita technika otevřeného kódování.

Otevřené kódování je technika, při níž je text rozdělen na jednotky (významové celky různé velikosti – slova, věty, odstavce), kterým je přiřazen nějaký kód. Takovým kódem pak může být jedno, nebo více slov vystihující danou jednotku. Kódování je možno realizovat v ruce – metodou tužka a papír, nebo v nějakém programu. (Švaříček, 2007)

V mém případě jsem zvolila kódování pomocí komentářů přímo v MS Wordu. Kódování v MS Wordu jsem si vybrala z důvodu, že je poměrně přehledné, dá se snadno upravovat a je dostupné zdarma. Tímto způsobem analýzy textu mi vzniklo přibližně čtyři sta kódů, které jsem pak řadila do různých skupin – kategorií.

vždycky se to promixuje, a třetí šestka je vždycky matematická – výběrová, kam děcka dělají přijímačky. A je vidět velký rozdíl, když člověk učí v matematických třídě, a v nematematických třídě. V matematických jsou většinou ti, kteří ji neudělali přijímačky, nepovedly se na gymnázium, ale jsou nastavení hodně výkonově, a vlastně celý ty 4 roky ten výkon je tam hodně cítit a dvě další třídy, tak je cítit, že nejsou nastavení tímhle směrem ale na jednu stranu mi přijde, že když tam nejsou ti tahouni v těch nematematických..., na druhou stranu je možná dobrý, že tam můžou vyniknout jiní, kteří jsou taky šikovný, ale nebyly předtím tak moc viditelný, na druhou stranu tam hodně klesá úroveň, a takový... někdy dokáže ty děti strhnout ostatní k nějaký nečinnosti, ty kteří by se třeba nechali aktivněma vytáhnout, tak teď jdou třeba dolů, a nejsou moc aktivní, a zároveň ztrácejí podle mě trochu představu, objektivní představu o tom, jaká je úroveň dětí na jiných školách, jak se to tam takhle pročístí, tak třeba v devítce se s tím často setkávám, že si myslí, že mají šanci na spoustu SŠ, ale ono to tak úplně není. Takže tam je potom ... tam asi trochu zaniká nějaká, nějaká možnost jako objektivní sebereflexe, a jako náhledu, jak na tom jsem.

A: A ještě bych se zeptala takhle, jestli třeba vidíte v rámci těch metod toho vyučování nebo vůbec rychlosti studia, obohacování... rozdíl mezi tou matematickou třídou, a třeba vlastně ostatními, že teda se s nima pracuje třeba nějakým trochu jiným způsobem, nebo...?

F: V tý matematice určitě, tam přímo teda jedna paní učitelka mívá ty matematické třídy, má tam nějaký svůj systém, kterej funguje, hodně je podporuje i v matematických soutěžích, hodně s nimi dělá logický úlohy, ale je to s celou třídou. Není to jako s jednotlivcem. Ale je to – celou tu matematickou třídu takhle táhne, a hodně tlačí dopředu, a jsou poměrně úspěšně v tý matici.

A: Dobře, děkuju a.... Ještě se chci zeptat, právě přestože některý ty žáci jako odejdou, tak jiní zůstávají v těch základních školách, (právě ty nadaní) - proč si myslíte, že tomu právě tak je, jestli to z důvodu třeba kamarádů, učitelů, nějakého dojiždění, nebo zájmových kroužků, že mají třeba zajímavou nabídku, nebo nějaký jiný druh nadání, třeba výtvarný – tam se jde až z devítky takže třeba zůstávají a nejdou na gymnázium.

F: Přemýšlím, jestli znám nějaký nadaný, kteří zůstávají, který nejdou alespoň do té matematické třídy. Si projedu hlavou nějaký bývalý třídy, jestli tam si na někoho vzpomenu, kdo by byl nadaný...Nevybavuju si, že by tam někdo byl nadaný, kdo zůstal v tý třídě bez těch – prostě, který by bylo v nematematických. V matematických (jo), v nematematických- ne. A když už, zažila jsem třeba děti kteří byli šikovný, nevím jak moc nadaní, papírově teda ne, ale možná, že tím - třeba těmi výsledky ano, tak ti někdy - ti třeba zůstávali do 7. třídy, a pak už dělali přijímačky, protože budto se třeba nedostali náhodou v 5. třídě na gymnázium, nebo se jim třeba nechtělo od kámošů v tý 5. třídě ty děcka často mají ještě silný vazby s těmi ostatními dětmi, a pak až sedmičce, když už trochu dozrajou do toho výkonu, tak zjistí, že jim to třeba nestačí, a chtějí někam dál z tý matematické, ale je tam takový mezikrok- ta matematická třída.

A: Tak jo, potom ještě bych se chtěla zeptat, jestli právě jste schopni se třeba i v tý matematické třídě se vlastně v rozmanitějším kolektivu přizpůsobit i právě potřebám těch nadanějších žáků, který právě

Okomentoval(a): [AP57]: Výběrové vs normální

Okomentoval(a): [AP58R57]: 4

Okomentoval(a): [AP59]: Lepší třída

Okomentoval(a): [AP60R59]: 4

Okomentoval(a): [AP61]: Nemotivovanost bez tahounů

Okomentoval(a): [AP62R61]: 1

Okomentoval(a): [AP63]: Podpora a obohacení

Okomentoval(a): [AP64R63]: 2, 4

Okomentoval(a): [AP65]: nezůstávají

Okomentoval(a): [AP66R65]: 4, 6

Okomentoval(a): [AP67]: Až v sedmičce

Okomentoval(a): [AP68R67]: 6

Okomentoval(a): [AP69]: Neudělají zkoušky

Okomentoval(a): [AP70R69]: 6

Okomentoval(a): [AP71]: kamarádi

Okomentoval(a): [AP72R71]: 6

Obrázek 3 Ukázka otevřeného kódování

Po seřazení všech kódů mi vzniklo šest hlavních kategorií, které jsem zpracovala do následující tabulky:

Tabulka 2 Kategorie

1. Nadaný žák	2. Metody výuky	3. Rozvoj nadaných žáků
Identifikace nadaných Charakteristika Druhy nadání Specifika ve výuce Vztahy mezi žáky Dvojí výjimečnost Postoj k nadaným ve škole	Obecně Akcelerace (využití, příklady, výhody a nevýhody) Obohacení (využití, příklady, výhody a nevýhody) Specifické metody	Škola Škola a rodina Čas (jako problém učitelů) Nerovnoměrný vývoj Oblasti nadání (ČJ x M)
4. Organizační formy výuky	5. Učitel a nadaný žák ve škole	6. Specifika ZŠ a gymnázia
Individuální Skupinová Individualizovaná ...jiné, homeschooling, IVP	Termín nadání (během studia) Témata dalšího vzdělávání Zdroje informací – inspirace PPP Asistent pedagoga Doporučení učitelům	Proč zůstávají žáci na ZŠ V čem se liší výuka

První kategorií je kategorie nadaný žák. Tato kategorie se zaměřuje například na témata, zda umí škola identifikovat nadané žáky, co pro jednotlivé učitele znamená pojem nadaný žák, a jak se takový žák projevuje ve výuce. S jakými druhy nadání se na dané škole učitelé setkávají, a zda mají také zkušenost s žáky s dvojí výjimečností. Dále jak fungují nadaní žáci v rámci třídního kolektivu a zájem školy o problematiku nadaných žáků.

Druhá kategorie se zaměřuje na metody výuky. Jedná se především o akceleraci a obohacení učiva, zkušenosti učitelů s těmito metodami a jejich využití při práci s nadanými žáky.

Třetí kategorií jsem nazvala rozvoj nadaných žáků. Do této kategorie jsem zařadila faktory ovlivňující rozvoj žáků. Těmi jsou škola, spolupráce mezi školou a rodinou, čas učitelů potřebný na přípravu výuky, nerovnoměrný vývoj žáků, nebo nadání pouze v určité oblasti, přičemž jiné oblasti žáci zaostávají.

Čtvrtá kategorie je zaměřena na organizační formy výuky. Individuální, individualizovanou a skupinovou formu výuky. Pojmy jako homeschooling (individuální vzdělávání) a individuální vzdělávací plán a odpovědi související s větší homogenitou, nebo heterogenitou třídních kolektivů na dané škole.

Pátá kategorie se zaměřuje na učitele a spolupráci pedagogů v rámci školy, ale i mimo ni (například při využívání konzultací a školení na jiných školách) a spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou. Obsahuje také otázku, jestli se učitelé setkali s tématem nadaných žáků v rámci svého studia na vysoké škole. Zda učitelé využívají další vzdělávání a na jakou problematiku se v něm zaměřují. Odkud učitelé čerpají inspiraci pro práci s nadanými žáky, co je důležité při výuce nadaných, a co by doporučili ostatním učitelům.

Poslední, šestou kategorií, jsou specifika základní školy a gymnázia. Jedná se tedy o rozdíly mezi základní školou a gymnáziem. V čem se liší výuka na obou typech škol a také se snaží najít odpověď na otázku – proč někteří nadaní neodejdou na víceleté gymnázium a pokračují na základní škole.

5 Interpretace dat

Pro interpretaci (nebo někdy také synonymně analýzu dat) jsem použila techniku vyložení karet. Jedná se o jakousi základní nadstavbu otevřeného kódování. Zjednodušeně řečeno jde o převyprávění obsahu jednotlivých kategorií vzniklých na základě otevřeného kódování. (Švaříček, 2007)

5.1 Nadaný žák

Víceleté gymnázium

O téma nadaných žáků je na víceletém gymnáziu zájem a je pro školu aktuální, jak vyplývá i z odpovědí respondentů A a D.

A: Aktuální bych řekla. Víme, že to po nás inspekce chce. Asi tak jo, a myslím si, že tady něco máme jako v rámci péče o nadané žáky, ale pořád je co objevovat.

D: Já, když jsem sem nastupoval, tak tohle byla jedna z prvních otázek, který jsem se ptal vedení, jak se tady pracuje s nadanejšma dětma.

Ve škole mají v současné době dva nadané žáky, kteří mají nadání nebo mimořádné nadání potvrzené i z pedagogicko-psychologické poradny, jak uvádí i respondent A. Dodává ale, že samozřejmě se v jednotlivých případech pracuje i s žáky, kteří jsou nějakým způsobem napřed.

Zároveň, přestože hledají způsoby práce s nadanými žáky však uvádí, že zatím nenašli uchopitelný systém, jak s nadanými pracovat efektivně a kontinuálně.

Respondenti si dále myslí, že jsou na nadané žáky připraveni nedostatečně, uvádí ale, že mají systém úprav organizace vzdělávání pro žáky, kteří potřebují úpravy v rozvrhu z důvodu sportovní nebo hudební přípravy.

C: Spíš moc nejsme připraveni.

D: Já bych řekl jako nedostatečně, ale je to můj subjektivní dojem.

A, B: Jinak ještě jsme systémově připraveni třeba na žáky, kteří mají sportovní nadání apod., nebo hudební potřebují tam nějaké úlevy v rozvrhu.

Zda umí identifikovat nadaného žáka respondenti A a B uvedli odpověď kladnou s tím, že ale žák je často nadaný jen na určitý předmět, v určité oblasti, a proto si toho všimne daný učitel a ostatní učitelé nemusí, a tak se dozvídají o nadání žáka například až na poradě.

B: „*Jak asi u koho. Já si myslím, protože může se opravdu projevovat třeba v mých hodinách, ale co tady bylo řečeno před chvílí, nemusím, nemusím to poznat třeba při něčem jiném...*“

Dále respondent B uvádí, že nadání je těžko uchopitelné i z důvodu, že se může projevovat v různých oblastech a škola nemusí mít přehled například o mimoškolních aktivitách žáka. Respondent D si myslí, že jednou z překážek identifikace nadaných žáků je přílišná byrokracie.

Druhy nadání

Ve škole mají zkušenosti s nadanými především v oblasti sportu, jako další oblasti nadání respondenti uvedli hudbu a jazyky.

B: „*Tak já už jsem před chvílí říkala, že většinou se setkávám s těmi sportovními, že my máme opravdu hodně studentů, kteří jsou takhle, pak tady máme třeba hudebně, hudebně nadané, ale vzhledem k tomu že já učím češtinu, dějepis a společenské vědy, tak to hudební tam zas až tak, to spíš jako vidím okolo, ale jinak, co se týče, tak třeba cizí jazyky, ale to pak mám já z doslechu a z porad...*“

K cizím jazykům ale respondent A uvádí, že ne vždy se jedná o talent:

A: „*...to je kolikrát i dané tím že třeba vyrůstal v Anglii, nebo se prostě třeba učil anglicky od mateřské školky intenzivně...*“

Na škole mají také zkušenost s žáky s dvojí výjimečností. Respondenti také uvádí, že žák nadaný (nadprůměrný) v jednom předmětu či oblasti často potřebuje podporu v oblasti jiné.

Charakteristika nadaného

D: „*No, já, když budu úplně tabulkovej jenom, tak to pro mě bude takovej člověk, nebo jedinec, který se samozřejmě dostává do nevím druhý směrodatný odchylky nadprůměrem v rámci výkonu školního, případně v rámci jeho výkonu obecně nemyslím jenom výkon v jednotlivých předmětech, ale fungování v kolektivu, plánování, zodpovědnosti apod., těch oblastí, ve kterých může být mimořádně nadaný, může být víc, může jich být méně, a to je zase*

odpověď na tu předchozí otázku. Někde to je fakt skvělý, sociálně to je někdo naprosto nezralej, nebude moc fungovat v kolektivu. Takže jako tabulkově to musí být někdo, kdo se pohybuje v té horní fázi Gaussovy křivky, a jestli to budeme brát podle výsledků školních, nebo z nějakých diagnostik pozorování, tak to je celkově jedno, ale musí to být někdo takovejhle, tabulkově.

S touto charakteristikou nadaného jedince souhlasili všichni respondenti.

Ráda bych však uvedla ještě jinou myšlenku, která byla uvedena stejným respondentem v průběhu rozhovoru.

D: No, hmm, je zvláštní, že si třeba pod tím, když se vezme jako strukturou tak si pod tím nadaným žákem musíme okamžitě představit někoho, kdo má jako nálepkou, že něčeho dosahuje. Oni to třeba o sobě vědí, že jsou nadaný, my to tak jako úplně bychom nemuseli popisovat, ale vědí, že třeba je zajímavá nějaká oblast, a v ní se setkávají viz kapela hudební, nebo třeba deskovky, nebo takový ty činnosti vyžadující jako větší vhled, nebo větší dovednost. A jsou už nadaní nebo nejsou? Vlastně jo jsou. Je to určitá forma, toho, že jsou v něčem lepší než ostatní, a díky tomu se tomu mohu věnovat. Takže oni to možná o sobě ani neví, že jsou nadaný, nebo neřešej to takhle paušálně, nebo prostě nějakými kategoriemi...

Vztahy nadaných žáků ve třídě jsou podle respondentů velmi dobré a žáci se spolužáky vychází. Navíc jsou si žáci často inspirací a setkávají se i v odpoledních aktivitách.

A: A vztahy teda nadaných žáků mezi sebou to je všechno úplně na pohodu. Oni si tady tvoří třeba svoje školní kapely, protože se prostě našli mezi sebou napříč ročníky a tak, anebo se potkali na tom kroužku...

Základní škola

Na ZŠ odpovídali respondenti na otázku, jak na škole vnímají téma péče o nadané žáky spíše ve smyslu, že tomuto tématu na škole nevěnují příliš pozornosti. Je to ovlivněné i tím, že mají na škole hodně žáků se SPU, kterým věnují více času, a zároveň ve třídách nemají moc nadaných žáků, z důvodu jejich odchodu na víceletá gymnázia. Na druhou stranu všichni respondenti zmínili třídy s rozšířenou výukou matematiky, které vnímají na škole částečně jako výběrové třídy, a kde žákům nabízejí rozšířené učivo. Kromě toho respondenti zmiňovali ochotu školy a jednotlivých učitelů nadané žáky podporovat, s tím, že se však jedná o individuální případy žáků a záleží na konkrétním učiteli.

Odpovědi na otázku, jak vnímají téma nadaných žáků ve škole zněly například:

F: *V pozadí.*

G: *Já si nejsem jistá, jestli jako tohle téma vůbec běží, což ale neznamená, že ti učitelé, jako jsem já, takže to nemají, ale že by bylo nějak vedeno..., určitě to, že jsou ty matematické třídy, tak by se dalo označit jako forma péče o nadaný žáky, protože tam se nám vždycky stáhnou. Takže možná jo..., tak asi ano.*

Dále, později v rozhovoru, respondent G pokračuje slovy: *Není to téma, který by bylo přímo jako řešené třeba na poradách, to vůbec ne, ale vlastně když se pak řeší to jednotlivé dítě, tak tam to pak na té linii těch jako jeho pečovateli, ať je to výchovná poradkyně, psychologka, nebo paní zástupkyně, paní ředitelka, tak tam to, to pochopení je, i když třeba bez toho označení.*

Na otázku, zda jsou na nadané žáky připraveni odpovídali respondenti nejednoznačně.

F: *Napůl.* Při pokračování rozhovoru pak respondent uvedl:

F: *...třeba vyšetření v poradně, aby to dítě mělo třeba individuální vzdělávací plán, a řešit třeba i změnu školy, kde jsou na to třeba připravený víc.*

Tedy vyjádřil, že na nadané žáky spíše připraveni nejsou. Naopak respondent E uvedl, že určitě ano a zejména na druhém stupni v třídách s rozšířenou výukou matematiky mají nadaným žákům co nabídnout a umí s nimi pracovat:

E: *Já si myslím že určitě jo, už jenom tím, že vlastně z jiných částí, z jiných škol sem vlastně děti jdou na tu přijímací zkoušku, a většinou jsou to děti, které se nedostanou z pětky na gymnázium, tak zkouší, že vlastně je to, že už musí projít nějakou zkouškou, protože je tam určitý výběr, takže to je jedna věc, a jinak máme děti, které jsou jako hodně úspěšné v těch matematických soutěžích, vysíláme na olympiády, za sebe v češtině máme i úspěšné jako řešitele obvodních soutěží, takže máme tady dokonce, ta sice to nemá papírově, ale v 9. třídě holčinu si teď uvědomuju, která je absolutní talent jako literárně, protože tvoří, píše recituje, zúčastňuje se různých akcí, které si sama vyhledává...*

Na otázku, zda umí nadané žáky identifikovat, odpověděli respondenti kladně, uvedli při tom také spolupráci s PPP, nebo zapojení žáků do soutěží.

F: *Za pomoci pedagogicko-psychologické poradny...*

E: *Já si myslím, že určitě jo, už jenom tím, že jsme škola která... – s tou výběrovou třídou matematickou. Takže to už je jeden talent, protože prostě se tam dostanou děti, které projdou tou zkouškou.*

G: *Jo, protože máme, my máme soutěže, jo. ... Že skrz ty soutěže, kdy často i na tom prvním stupni už nám pak prorazí někam dál, tak víme, že to tam někde..., jako že tam to nadání je, aniž by potřebovali nějaké vyšetření, myslím si, že je to jako nenapadnutelné, protože ty děcka, kromě logické olympiády, kterou dělají doma, a kde je ten výsledek sporný, protože ten rodič může být někde nablízku a může mít ambici ho vytáhnout. Tak ostatní soutěže, co se dějí tady, tak jsou za ně, ten výsledek, jejich vlastní, je to čistá práce.*

Respondent G uvádí, že v matematice lze dobře rozpoznat nadané žáky, proto se i sám o téma nadaných zajímá v rámci dalšího vzdělávání, navíc tím, že mají ve škole rozšířenou výuku matematiky, se v rámci těchto tříd nadaným dětem věnují.

Respondent E zase uvádí, že na soutěže přihlašují žáky, kteří dosahují v daném předmětu dobrých výsledků, tedy vědí, kteří žáci jsou v jaké oblasti šikovní.

E: *Takže to je jedna věc a druhá věc – vlastně tomu odpovídá potom – je to, jak vysíláme ty děti na ty olympiády, protože tam vysíláme ty nejlepší, a ty které teda nejenom jeví zájem, ale jsou prostě v té, v tom oboru jako dobrý.*

Respondent E říká, že hodně záleží na učitelích, zda nadaného žáka objeví a rozvíjí ho dál. Myslí si, že je možné rozpoznat nadaného žáka ve škole, ve výuce a vlastně ani není nezbytně nutná diagnostika v pedagogicko-psychologické poradně.

E: ...že jako je objevit – myslím si, že to že vlastně ani na to není nutný ten papír, že nám přijde papír, že je dítě talentovaný, takže jako že už jsou v tomhleto kolegové, ono je to vždycky, vždycky záleží na tom učiteli, který teda si všimne odhalí jako pracuje s tím jako dál, že to není jenom, že třeba se řekne on je šikovný na to, ale že prostě mu něco nabídne, třeba předloží nějakým způsobem ho dál vede a to myslím že všichni udělají, protože každý v tom svém oboru, v tom předmětu je rád, když najde někoho, kdo..., kdo prostě je lepší třeba než ostatní, a kdo teda jde směrem nahoru, rychleji než ostatní.

V rozhovoru respondenti zároveň uvádí, že nadaných žáků mají ve škole málo (zejména na druhém stupni) a více času věnují spíše žákům se SPU, kterých je na škole více a zaměřuje se na ně více pozornosti.

F: Ale já mám pocit, že se opravdu ta pozornost spíš zaměřuje na děti, co mají problém než ty, co jsou nadaný.

E: ...s SPU, kteří teda převažují, těch je vlastně většina a na druhé straně teda děti nadaný, jenomže to je ten problém, že jako nadané dítě, talentované většinou nezůstane na základní škole. Maximálně do sedmičky, a už v pětce se snaží rodiče pádlovat pryč, a v sedmičce, když se nepovede náhodou v pětce z nějakého důvodu, tak jdou v sedmičce, takže opravdu s tím papírovým v uvozovkách dítětem nadaným jsem se tady já setkala za tu dobu, co tady jako funguju, s jedním.

Druhy nadání

Ve škole se respondenti setkávají s různými druhy nadání, uvádí například sportovně, literárně, matematicky, výtvarně, hudebně nebo přírodovědně nadané žáky.

F: Tady ve škole sportovní, jako teoreticky možná i v jiných předmětech, ale tam nevím o tom, že by to měli nějak podložený, že by se na tom pracovalo...

E: Já ve třídě mám hodně dětí, které jsou talentové jako hudebně. No a samozřejmě chodí do hudebky...

G: *Jo – máme tady výtvarně nadané, teď mám kluka ve třídě, který má přírodovědu, nevím, jestli to nazvat nadáním, to je jeho vnitřní nadšení...*

Dvojitá výjimečnost

Na otázku, zda mají na škole zkušenost s žáky s dvojitou výjimečností, odpovídali respondenti kladně.

F: *Myslím si že jo, ale na papíře jsem to asi ještě neviděla. Ale myslím si že ano.*

Respondent E uvádí, že mají na škole zkušenost s žáky s dvojitou výjimečností, konkrétně pak udává příklad nadané žákyně s dysgrafií, dysortografií, dyslexií a ADHD. Jako důležitý faktor při práci s těmito žáky uvádí motivaci žáků posouvat se dál i přes handicap. Zároveň však sděluje, že děti s dvojitou výjimečností jsou často motivovanější než děti pouze se SPU.

I respondent G má zkušenost s žáky s dvojitou výjimečností. Jako příklad uvádí: *Ano, ve třídě mám třeba kluka, který když já počítám, tak skoro nezapisuje. Když pak zapisuje, tak musím třikrát říkat, aby psal slušně, protože já to nepřečtu, on má – tak příšerné škrábe, a celkově ten zápis je, když není přinucen, tak je neuspořádaný. Na druhou stranu, když právě počítám, tak potřebuju, aby mi na to někdo reagoval, aby tam dal do toho nějaký svoje myšlení, tak on startuje jako první.*

Charakteristika nadaného

V charakteristice nadaného respondenti uváděli například nadprůměrné výsledky, velkou motivaci nebo také určitou odlišnost od vrstevníků.

F: *Žák, který prospívá ve třídě, nebo je lepší než ostatní, a vykazuje nějaký výsledky, nebo dovednosti, který jsou třeba o nějaký ročník výš. Třeba ročník, dva. Asi bych taky zohledňovala, jak je na tom v jiných předmětech.*

E: *Tak rozhodně беру to teda třeba nadaný pro daný předmět, pro nějaký obor, takže samozřejmě je v něm dobrý. Hned si toho člověk všimne, že teda vyniká všechno má hned hotovo, ale co je tam úplně pro toho nadaného žáka nejdůležitější, že sám chce, a že prostě udělá i něco, nejenom co mu ten někdo doporučí, řekne. Udělá víc, protože si potom jde sám a chce, je v tom dobrý prostě nelení jako nelituje času, není pro něho nic jako je nadšený pro to je ten talent a pro to nadání je to hrozně důležité. Nejenom, že ho někdo bude*

postrkovat a někam ho posune a on se tam zastaví a zase musí někdo jít a posunout. Že tam je ta jeho vlastní invence, že prostě chce sám.

G: *Je svůj.*

Vztahy ve třídě

Učitelé se o nadaných často vyjadřují jako o „tahounech“ třídy, kteří posouvají třídu dál. Mohou být i oporou pro vyučující a motivací k větší aktivitě – a to jak pro spolužáky, tak i samotné vyučující.

G: *Jak mezi sebou soutěžili, tak je to posouvalo a posouvala to i třídu.*

G: *...on (nadaný žák) stejně sám od sebe asi půjde, a přichází s tím, co ho to zajímá. A musíte na to reagovat, takže i v těch běžných hodinách svýma dotazama vlastně jakoby posouvá sebe, a posouvá i tu třídu, protože tu třídu nenapadne řešit komplexní čísla, když jsou sedmičky, zatímco on už v nich běžně počítá.*

G: *A ono vždycky, když to dítě se objeví v nějaké třídě, tak to hodně nutí toho vyučujícího, aby hledal nějaké zdroje, jak jako zasytit tu jejich hlavu, a ono to jako obnáší i to, že vlastně se do toho namočí i to jejich okolí, i ti ostatní spolužáci, ať chtějí nebo ne, vnímají, že tam někdo je, kdo je svérázný.*

Respondent G si také myslí, že je důležité, aby se nadaní naučili začlenit do běžného kolektivu. To pro může být pro nadané těžší, protože mají ve svém věku většinou odlišné zájmy a myšlení než ostatní vrstevníci.

G: *...a on se taky musí naučit zacházet s tím okolím, který je myšlenkově jiný, než je on, že to je taky celý jako být v tom kolektivu těch lidí, kteří jsou jiní, oni ho vnímají nějak, oni ho musí tolerovat on toleruje je.*

Zároveň uvádí, že ne vždy se na základní škole najdou spolužáci, s nimiž by mohl nadaný žák své zájmy sdílet. Například o přírodovědně nadaném žákovi pak respondent G uvádí:

G: *...kdy je naprosto nepochopen třídou, která tyhle věci nemusí, a on tím žije, veškerý volný čas. A snaží se vtáhnout do toho ty kluky, který má zrovna kolem sebe, nebo i holky, protože i někdy v sedmičce – sebral kamaráda a jeli brzo ráno, nebo v noci – možná to bylo večer (?) chytat hmyz, že měli takovýty plachty, aby si to tam posedalo, aby to pak mohli určovat...*

Kolektiv na druhém stupni základní školy ovlivňuje i odchod žáků na víceletá gymnázia. Ten vnímají učitelé negativně, protože tím podle nich klesá úroveň, motivace a aktivita žáků (třídy). Na druhou stranu však mohou podle respondenta F dostat více prostoru žáci průměrní.

F: ...dvě další třídy (nematematické), tak je cítit, že nejsou nastavený tímhle směrem, ale na jednu stranu mi přijde, že když tam nejsou ti tahouni v těch nematematických..., na druhou stranu je možná dobrý, že tam můžou vyniknout jiní, kteří jsou taky šikovný, ale nebyly předtím tak moc viditelný, na druhou stranu tam hodně klesá úroveň, a takový... někdy to dokáže ty děti strhnout k nějaký nečinnosti, ty kteří by se třeba nechali aktivně vytáhnout, tak teď jdou třeba dolů a nejsou moc aktivní, a zároveň ztrácí podle mě trochu představu, objektivní představu o tom, jaká je úroveň dětí na jiných školách, jak se to tam takhle pročistí, tak třeba v devítce se s tím často setkávám, že si myslí, že mají šanci na spoustu SŠ, ale ono to tak úplně není. Takže tam je potom ... tam asi trochu zaniká nějaká, nějaká možnost jako objektivní sebereflexe, a jako náhledu, jak na tom jsem.

Také respondent E se vyjadřuje k odchodu žáků na víceletá gymnázia a dopadu na třídní kolektiv ne příliš pozitivně. Uvádí, že na druhém stupni se pak stane, že ze třídy odejdou šikovní a aktivní žáci a práce se zbylými žáky je pro učitele těžší.

E: To je právě taková naše, že vlastně jako nechci říct krize, ale máme z toho obavu, protože samozřejmě tady odejdou ti tahouni, tzn. ty jedničkaři, kteří jsou aktivní, ti, kteří jsou jako na špici té třídy, a zůstanou děti, které vlastně... jako potom se tady sejde, že třída, a to musím říct z vlastní zkušenosti, že vlastně mám takovou šestku, že vlastně..., kdy opravdu nemáte se, na koho jako ani na jednoho v té třídě se jako podívat, obrátit...

5.2 Metody výuky

Víceleté gymnázium

Na víceletém gymnáziu mají učitelé zkušenosti s oběma hlavními metodami výuky nadaných žáků, tedy akcelerací i obohacením učiva. V obecné rovině by se dalo říct, že si všímají nadaných jedinců a individuálně s nimi pracují, přičemž nejčastěji využívají obohacení učiva. Záleží ale na různých faktorech, jako jsou časové možnosti učitele, jeho

zájem a energie pro práci s nadaným žákem a také konkrétní možnosti výuky v daném předmětu.

A: ...a tak je zaúkolujete jinak ale je pravda, že to udělá zrovna ten, kdo má prostě třeba prostor, energii, všechno prostě.

Akcelerace

Akceleraci, ve smyslu přeskočení ročníku na škole nepoužívají a ani si nemyslí, že by byla pro žáky vhodná. Mají s ní ale (špatné) zkušenosti u žáků, kteří možnost akcelerace využili již na předchozí škole.

Respondent A uvádí, že přeskočení celého ročníků u žáků nikdy nevyužili a ani si nemyslí, že by byla vhodná:

A: Akcelerace – urychlení studia, to jsme nikdy právě neudělali – to přeskočení ročníku. A asi by to nebylo úplně jednoduché, ale hlavně to ani nikdy nebylo žádoucí, že ani ten člověk třeba mohl být ve svém programování někde dál, ale pořád potřeboval dějepis a fyziku a tak dále.

Respondenti B, C a A uvádí příklad žáka, který přeskočil ročník ještě před nástupem na gymnázium, ale shodují se na tom, že třída, ve které je nyní, je napřed než on. Tedy je vidět rozdíl, který vznikl urychlením studia.

B: ...ten vlastně taky přeskočil, jednu třídu (ostatní: Ano, ten přeskočil jednu třídu na prvním stupni) C: Ale je teda u něj vidět – takovej zpomalenější vývoj – oproti jeho vrstevníkům...

A: Nezralost.

V některých případech však využívají akceleraci v rámci předmětu, upozorňují však na již v teoretické části zmíněnou komplikovanost týkající se rozvrhu.

A: Účast žáka na výuce vyšších ročníků myslím si, že tohle se na škole stalo v pár výjimečných případech. Hodně to záleží zase na tom, jestli je to rozvrhově možné.

Obohacení

Naopak obohacení učiva je podle respondentů při výuce běžně používáno. Učitelé využívají také různé možnosti obohacení učiva (rozšíření učiva, složitější úlohy, zapojení problémových úloh, projekty, soutěže, volitelné předměty atd.).

A: Enrichment – obohacení učiva určitě ano, to dělají učitelé tady dost automaticky, pokud mají jako nadaného žáka ve svém předmětu. (To je jako jsem třeba teď dala xxx knížku v němčině ať si ji teda přečte). Obohacení učiva je celkem běžná záležitost, nebo složitější úkoly a tak dále to si myslím taky, že jsou jako běžné záležitosti, které se tady dělají, Metody objevující, zapojení problémových úloh – Tohle se taky děje, ale potom se to dělá zejména v těch předmětech, kde je možné zapojit problémovou úlohu. Čeština to není. Zadávaní specifických úkolů, projektů, určitě, ale zase je to věc toho vyučujícího. Soutěže, soutěže máme podněcujeme naše žáky, aby se jich zúčastnili. Volitelné vyučovací předměty máme, dost široké spektrum, podívejte se na ŠVP. Nepovinné předměty, zájmové aktivity taky, to možná je dobré se podívat zase na nástěnku suplování, tam je přehled kroužků, které jako škole nabízíme...

Základní škola

Na základní škole mají učitelé zkušenost pouze s akcelerací v rámci předmětu (a to v jednom případě na prvním stupni), přeskočení celého ročníku zatím u žádného žáka nevyužili a ani ho nepovažují za přínosné (podobně jako respondenti na gymnáziu). Při výuce nadaných žáků ale využívají různé druhy obohacení učiva, případně, jak uvádí respondent E škola uskutečňuje také podle doporučení nákup pomůcek pro nadané.

Akcelerace

Podle respondenta G akcelerace není pro žáky příliš vhodná, například z důvodu porozumění si s vrstevníky. Přínosnější je podle něj nějaký druh obohacení učiva.

G: Jo, ale já si myslím že to přeskakování, pro to dítě, k čemu to je? Když ho pak posadím do třídy, kde si s těma, co tam sedí kolem něj pořádně nerozumí, protože je mentálně jinde... A kam s ním potom, když už je v té devítce, měl by přeskočit, a co mu to nabídnout, kdy to končí a tak, takže raději někam uhnout do částí, které nesměřují k posouvání směrem vpřed.

Respondent E uvádí zkušenost s akcelerací v rámci předmětu, která byla navržena u žáka na prvním stupni ale nyní (na druhém stupni) již nepokračuje.

E: Vím právě, protože neučím na prvním stupni - takže to vím jenom z té pozice toho výchovného poradce, že právě ten chlapec byl ve 4. třídě velmi talentovaný na přírodovědu a chodil, - měl to tady domluvené přes paní zástupkyni, - takže chodil právě na ty předměty

přírodovědné do 5. třídy o rok výš... zvláštní ale je, že ten chlapec ale tady u nás teď je..., teď je v možná... teď nevím přesně, jestli už je v šestce nebo pětce - a už to šlo do ztracena bylo to v rámci té druhé, třetí třídy, tam prostě vysoce převyšoval jako ty ostatní, a proto vlastně teda tohleto bylo navrženo. A padlo to určitě na úrodnou půdu, no, ale teď už je, teď už vlastně zařazen jako zpátky, a dokonce i v tom doporučení kontrolním už teda není o tomhleto zmínka. Už se to jako srovnalo. A tím to vlastně jako skončilo no.

Obohacení

Větší zkušenost mají i na základní škole s obohacením učiva. Respondenti uvádí, že na škole fungují odpolední zájmové aktivity (jako logika a deskové hry), běžnou výuku – například v matematice obohacují učitelé nejčastěji logickými hrami. Jako příklad uvádí respondent G kostky Abaku nebo logickou hru Quarto. Dalším příkladem obohacení jsou soutěže, kterých se žáci podle respondenta E účastní ve většině předmětů.

E: ...vlastně ty olympiády, soutěže, nebo každá vlastně – každý vyučující si organizuje svoje projekty, a vždycky v tom projektu osloví – a nejvíc vlastně to padá právě na ty děti s talentem, které jsou schopni to třeba zorganizovat, táhnout, něco pro to udělat. Olympiády tady jsou – čeština, matika, dějepis, přírodopis – prostě téměř jako pro všechny případy (předměty), a děti jsou úspěšné hlavně v té teda matematice, tam, jak jsem říkala – tam teda předčí i jakoby gymnázia víceletá, takže v tomhleto jsme jako škola, která je na tom dobře. Je to i tím, že oni mají ty matematické třídy tu matematiku rozšířenou že jo. Vlastně jsou tam teda v té třídě shromážděné děti se stejným jakoby plus mínus zaměřením.

Respondent G uvádí konkrétní matematické soutěže, kterých se žáci zúčastňují (Pangea, Matematický klokan, Pythagoriáda, Matematická olympiáda). Jako zvláštní příklad udává také matematickou soutěž MaSo, která je specifická tím, že žáci soutěží v týmech.

G: My chodíme, Matfyz pořádá matematickou soutěž, jmenuje se MaSo, je to jako matematická soutěž, ale je to týmová soutěž, a to je rarita, právě v tom, že ty děcka nejedou jenom samy za sebe, ale že musí společně. A ještě jako to, že vidí, že se o ně starají lidi, kteří jsou mladý, jenom o pár let starší než oni, tak je může hodně posouvat. Právě když jsem tam byla s tou třídou, co byli ti dva, tak oni se vrátili, a oni byli tak nadšení, že pak ten jeden vymyslel, že to udělá pro děcka ve třídě, takže my jsme hráli tu hru, ta soutěž je o tom, že se počítají příklady, za ty příklady dostávají body, a ty body použijou do hry, takže je potřeba

skloubit matematické znalosti s herní taktikou, a když to to děcko v sobě má, tak může, i když toho třeba nespočítá tolik, předběhnout ty ostatní. Takže on vymyslel svoje příklady, nějak to teda dohledával, ne že by je vymýšlel úplně, a fakt jsme to hráli ve třídě, že on byl ten, kdo to řídil tu hru. A celý to měl pod sebou.

5.3 Rozvoj nadaných žáků

Víceleté gymnázium

U rozvoje nadaných žáků jsem se zaměřila na otázku, co je nejčastější překážkou rozvoje nadaných žáků. První z odpovědí byl nerovnoměrný vývoj žáka – tedy, že nadání není komplexní, ale projevuje se pouze v určité oblasti.

D: Nerovnoměrný vývoj jejich dovedností.

B: V něčem je opravdu takhle vynikající, ale v jiné oblasti si říkám, jako co tady třeba... když to řeknu ošklivě, co tady vlastně dělá vždyť je v něčem třeba opravdu jako dole.

A: ... já třeba můžu ho mít jako nadaného v němčině, protože geniální, ale přitom on bude zároveň plavat v matice. Takže já ho ve svém předmětu podpořím, ale není nutné, aby ho kolegové podporovali jako v rámci nadání v jiných předmětech. V Maticce bude naopak potřebovat podpořit, aby vůbec prospěl.

C: ...taky tady máme studenta teďka už matujícího, který tady má údajně nadání, hudební nadání, ale v jiných předmětech skoro neprospívá.

Dalším bodem byla přílišná byrokracie, tedy potřeba potvrzení z PPP, aby bylo možné žáka efektivněji podporovat.

D: ...ale zase když se vrátíme k tomu byrokratickému systému, tak pokud se má upravit nějaký ten vzdělávací plán, tak k tomu potřebujeme mít jako vyloženě podklad oficiální, a ten holt dostaneme jenom v poradně.

Respondent D uvedl také jako možnost překážky v rozvoji žáků příliš velké spektrum oblastí, kterým se žáci věnují a nezaměřenost určitým směrem.

D: My se vlastně ty studenty snažíme se vést k tomu, aby si vybírali nebo směřovali jako odpovědněji – je to součást těch hmmm... karirového poradenství

... aby nenaskočili na špek prostě kámošům, nebo jít rychle za dobrou známkou, protože učitel a tak podobně...

Respondent D také uvádí, že většina žáků nemá jasné zaměření, obor nebo představu, čemu by se chtěli do budoucna věnovat.

D: Já si jenom nejsem teď jistý, nebo jsem prostě neměl tu zkušenost, kdyby třeba z toho ročníku byla nějaká větší část studentů už jako přesvědčena o tom, že vědí kudy jejich kroky povedou, a že si na základě svých dispozic potom vybírají z nabízeného, nejen volitelné předměty, ale i třeba nějakou část další, to si vůbec nevybavím, že by to takhle fungovalo, já mám spíš pocit že tahle generace je taková jakoby rozplizlá, neurčitá, neví, možná ani nechce vědět, nebo jenom z pohodlnosti, že fakt to je jako výjimečný, když někdo Vám v druháku nebo ve třetáku řekne že se něčemu věnuje dlouho, a chce se tomu věnovat prostě dál, profesně třeba.

Základní škola

Na základní škole jsem odpověď na otázku, co je nejčastější překážkou rozvoje nadaných žáků rozdělila podle odpovědí jednotlivých respondentů. Pro respondenta G to byl jednoznačně nedostatek času učitele.

G: Nedostatek času. Jo jako ve smyslu, já jako učitel bych potřebovala mít další hodinu na to, abych připravila materiály pro třídu, což dělám, tak ještě pro toho žáka, abych věděla, že je všechno, jak má být, což v normálním běhu ale nejde.

G: ...pro mě to je čas, že jako fakt potřebuju čas na to, abych se mohla rozhlédnout někde, něco najít, zajít si na nějaký kurz, a posouvat se dál. To je věčný problém. Třeba to bude lepší.

Respondent F uvedl hned několik možných překážek – a to samotné rozpoznání nadaného žáka a diagnostika v PPP, možnosti školy, nerovnoměrný vývoj, omezený čas na žáka v rámci třídy a větší pozornost věnovaná žákům se SPU.

F: Asi objektivní posouzení toho nadání, a pak i nějaký možnosti školy, co my můžeme poskytnout.

...aby to nebylo, že ho tady se zaměřím na tu matiku, v který je dobrý, a zbytek bude upozaděný, že tam je problém v tom, nebo důležitý – se na to podívat komplexně, ne jenom na jeden předmět, který třeba dítěti jde...

...mám pocit, že se opravdu ta pozornost spíš zaměřuje na děti, co mají problém než ty, co jsou nadaný, teď zrovna tady jsem byla v jedné třídě, v první třídě, kde jsou možná nadaní žáci, ale vlastně ještě neprošli žádnou poradnou, rodiče třeba ještě o tom ani nepřemýšleli, že třeba to dítě by chtěli nějak ošetřit, v tomhle a podpořit, a přišlo mi, že jsou z toho i trochu nejistý, když jsem jim to nabízela.

...ale pak v běžném českém školství, na běžných českých školách je to náročný dodržovat, tak aby tam byl fakt individuální přístup. Prostě mezi třeba šestadvaceti dětmi tam myslíte na to, že tam něco jako uděláte navíc, pro to dítě, něco mu tam dát, nějak k němu přistoupíte, ale není to takový, jako kdyby to byl jeden na jednoho, takže pak v té praxi je to tak jako nějaký kompromis, i s tou ostatní třídou.

Respondent E uvedl jako možnou překážku rozvoje nadaného dítěte nedostatečný zájem a podporu ze strany rodičů i učitelů.

E: Možná že to, že nemají to odpovídající... vlastně jakoby tu zpětnou vazbu, nebo někoho, kdo vlastně je provází dál, že to vlastně jako je, že je nadaný, ale když se s ním dál nepracuje, tak vlastně to nadání je celkem nanic.

Uvedl, že je podstatné, jak učitel s nadaným žákem pracuje, a zda mu nabídne například obohacení učiva.

E: ...protože když mu nic nenabídne (učitel), nepředloží, nepomůže. Třeba v tom, není – nebyl by třeba ochotný, protože to je vlastně práce navíc, v rámci, vím třeba ty bonusové úkoly a tak, tak jako je vyřeší ten, kdo na to má. Ale když tam nebudou, tak nebude řešit nic jo. Že je to hodně vlastně na tom spojení toho učitele a – který pro toho žáka něco udělá navíc, protože když nic neudělá, tak taky to tak jako může být – že si jenom řekne je šikovný, ale vlastně nikam se to neposunuje, nic se v tom neděje no. Je možný, že i tohleto.

Stejně jako respondent G uvádí i respondent E omezené časové možnosti učitelů. A podobně jako respondent F velký počet žáků ve třídě.

E: Druhá věc je to, že i taky, možná je to limitováno nejenom, že by to někdo nechtěl, nebo tak, ale já teda nemám s tím jakoby zkušenost, že bych o tom věděla, že někdo to tak dělá, ale ono je to i o tom času, protože ten čas hraje roli v rámci těch dětí, kterých je třeba 20 až 25 ve třídě. Víceméně spíš je většina takových těch, kteří – nemotivovaných, není to taková hrůza u nás, ale je, je to tak, že najít tam ten čas, to by znamenalo – jako i mimo hodinu, třeba si domluvit, nebo vymyslet nějaký kroužek a tak dál, a o tom to je, o tom člověku, který, u kterého to dítě prostě ten talent projeví.

Respondent E říká, že důležitá je i podpora ze strany rodičů, kteří jsou často první, kdo talent u dítěte objeví. Potom mu mohou vybrat i volnočasové aktivity, které žáka v jeho nadání dále rozvíjí. Uvádí zkušenost s hudebně nadanými žáky, kteří navštěvují základní uměleckou školu.

E: Já ve třídě mám hodně dětí, které jsou talentové jako hudebně, no a samozřejmě chodí do hudebky, takže i rodina je docela jasný, že jako je první, která třeba to objeví a bude podporovat no, a potom i vlastně ten učitel.

Také ale upozorňuje, že ne vždy rodina dítě v jeho nadání chce podporovat:

E: ...si pamatuju, že tady jsme měli holčinu, kde právě – která byla talentovaná – ohromně výtvarně, ale tam to narazilo, - my jsme jí podporovali prostě – výtvarnice, aby to někam směřovalo třeba na tu školu s talentovkami, na nějakou grafiku a tak dál, a ta rodina právě byla proti. A když jsme se do toho vložili, - jakože jsme..., tak rodiče to brali jako zasahování do soukromého, prostě nechtěli jít tímhle tím směrem, nechtěli to dítě podporovat, takže někdy to narazí takhle – v tomhle punktu.

5.4 Organizační formy výuky

Gymnázium

Na gymnáziu je využívána při práci s nadaným žákem především hromadná a individualizovaná forma výuky.

A: ...forma výuky, vzhledem k tomu, že vlastně jsme zodpovědní za všechny, tak vlastně je individualizovaná, tzn. sedí tam všichni, ale on dělá něco jiného.

Ostatní formy výuky individuální a skupinová, nebyly zmíněny jako užívané, nicméně respondenti zmínili, že jako skupinová forma výuky nadaných by mohly být označeny například odpolední zájmové aktivity jako robotický kroužek.

A: Hm skupinky nadaných žáků to ne, leda že by se dalo říct, že třeba robotický kroužek je skupinka nadaných žáků, ale je to napříč potom ročníky, jo.

Dále jsme se v rozhovoru zaměřili na individuální vzdělávací plán a domácí vzdělávání. S IVP mají na gymnáziu zkušenost u žáků se sportovním nebo hudebním nadáním, kteří potřebují úpravy vzdělávání kvůli tréninkům.

A: Jinak ještě jsme systémově připraveni třeba na žáky, kteří mají sportovní nadání apod., nebo to hudební a potřebují tam nějaké úlevy v rozvrhu, jako kvůli tomu že potřebují chodit třeba na svoje tréninky.

Úplné individuální vzdělávání si ale respondent A neumí představit.

A: Ráda bych napsala Individuální vzdělávací plán teda pro nadaného žáka, dokážu si představit, že by to bylo hezké, že by se sem občas s přišel jenom mihnout a zatím by si jel po vlastní ose a třeba, nebo by si chodil konzultovat své věci, na které ostatní v tom učivu vůbec nedosáhnou, ale myslím si, že to teda jako úplně není reálná představa.

...nepotkala jsem tady takového žáka, který by mohl jako fakt třeba zůstat doma a vzdělávat se vlastně ve všech oborech sám třeba, jo, nebo jestli bychom měli udělat IVP tomu, kdo nebude chodit na angličtinu, protože prostě mluví anglicky líp než vyučující, jako to takových je tady spoustu...

Zkušenost a svůj pohled na IVP vyjadřuje také respondent D, který říká, že individuální vzdělávací plán mají například u sportovců, nicméně nelze, aby všechny oblasti žáci zvládali studovat sami, bez návštěvy školy, jen s konzultacemi.

D: ... Ale to třeba máme u těch sportovců, vždyť ten kluk je pryč že jo, tak to jo tak prostě má individuál, protože reprezentuje, a prostě musí být někde jinde, ale znamená to, že je v kolonce nadanej žák – ve smyslu sportovní nebo motorických, nebo jakýchkoliv jiných dispozic, ale prostě tu matiku, fyziku a chemii prostě bez toho, že by chodil sem nebo někde – to jako dobírá na úrovni jako je ve škole, to jako nepůjde. Jako oni nejsou tak skvělý, že choděj konzultovat na univerzitu a pak sem přijdou udělaj jako maturitu, to ne.

Spíše negativní názor mají respondenti také na domácí vzdělávání. Za všechny zde uvedu odpovědi respondenta D, kterého jsem se na toto téma ptala záměrně více. Uvedl, že z hlediska sociálních potřeb žáka a učení se učit se, není podle něj forma domácího vzdělávání vhodná.

D: No, když se zeptáte, nebo když vezmu tohle nco od konce, tak si myslím že to není možný. Není to možný, protože každý jedinec v rámci svého vývoje a zrání potřebuje to sociální prostředí nejen kvůli tomu, aby našel to svoje místo ve světě, nebo prostě aby uměl v tom světě fungovat, ale je to důležitý i pro to učení, modelový, observační, inspirace, víc hlav víc ví například. Jo, prostě, že k tomu je potřeba víc, než jenom autistické sezení doma s knížkou jo

Dále však uvedl, že pokud by se jednalo o nějakou kombinovanou formu domácího vzdělávání – tedy například domácí vzdělávání pouze v oblasti, ve které se projevuje žákovo nadání a ostatní probíhalo v kolektivu s vrstevníky, mohlo by to být pro žáka užitečné a takovou variantu by podporoval.

D: Na druhou stranu možná, že nějaká kombinovaná verze, nějakýho jako homeschoolingu a zbytku jako skupinovýho – úprav organizace vzdělávání si myslím, že může být hodně užitečná, právě v těch oblastech, kde třeba ten člověk předčí své vrstevníky.

Respondent D uvedl, že jeho dosavadní zkušenost s homeschoolingem je spíše taková, že nejde o nejlepší možnou variantu vzdělávání dítěte, ale spíše o zájem alternativních rodičů. Proto říká, že jeho vztah k homeschoolingu je poměrně rozporuplný.

D: Já mám bohužel k homeschoolingu jako obecnému fenoménu jako rozporuplný vztah, vzhledem k tomu, že ho vyžadovali třeba rodiče, kteří byli jako alternativní, nebo jak to říct no nějak slušně, no prostě neodpovídala ta..., ten nápad homeschoolingu tomu, co vlastně chtějí ty rodiče. Většinou to bylo přání rodičů spíš než přání dětí, nebo rodiče si s tím naplňovali nějakou vlastní ambici, nebo přání, nebo nějakou frustraci se školou, se společností, s čímkoliv jiným, než že by to byla jako nejlepší cesta, čím to dítě rozvíjet dál. Takže já mám takovou zkušenost s homeschoolingem. Proto k tomu mám ještě víc takový ambivalentní vztah no.

Základní škola

Na základní škole respondenti uvádějí, že využívají všechny formy výuky (individuální, skupinovou, hromadnou i individualizovanou). Hromadná i individualizovaná forma výuky probíhá v běžné třídě, skupinová v rámci odpoledních zájmových aktivit, nebo při přípravě na soutěže. Individuální forma výuky je možná v rámci odpoledních konzultací.

G: *...že si řekneme třeba dneska odpoledne mu řeknu jo – můžu, a teď si tady sedneme, a jenom si povídáme, tak já cítím, že on s tou třídou si o tomhle vůbec nemůže povídat, a přestože má kroužek, že jezdí já nevím, co to je – Praha 5 někde u Anděla tam je nějaká přírodovědná stanice, která hodně pěkně s těmahle dětma, které jsou takto orientované pracuje, tak on je rád i za to, že může alespoň trochu tady. Takže to je kombinace všeho.*

Respondent E uvádí zase příklad individuální formy výuky v rámci přípravy na soutěž u literárně nadané žákyně.

E: *...ona se přihlásí, ke kolegyni přijde a ty texty jí přečte a ona jí poradí, protože má vystudovanou žurnalistiku, má k tomu jako hodně blízko, tak jako jí poradí, pomůže...*

Další otázky v této kategorii byly zaměřeny na homeschooling a individuální vzdělávací plán. Na tuto problematiku měli respondenti různé názory. Respondent F hodnotil domácí vzdělávání i IVP jako velmi užitečnou věc, která může pomoci například i nadaným žákům s PAS.

F: *Záleží, z jaký pozice, z pozice metodika, nebo psychologa mi to přijde skvělý – třeba domácí vzdělávání mi přijde super. Když se tam potom vybalancují i nějaký jiný věci, tak mi to přijde dobrý. Když je to opravdu zaměřený na to dítě, a třeba to dítě má nějakou poruchu autistického spektra, nebo něco, kdy má problémy fungovat ve škole a vlastně mu to jako snižuje ten výkon, tak si dokážu představit i to domácí vzdělávání, pokud je tam na to kapacita a je to dobře nastavený, tak určitě bych to podporovala. A IVP – vlastně z pozice jako metodika mi to přijde super, to je hrozně dobrá myšlenka, dá se to i dobře propracovat.*

Kladný názor měl i výchovný poradce – respondent E, uvedl navíc, že na škole zatím nemají zkušenost s domácím vzděláváním, ale využívají IVP u sportovně nadaných žáků.

E: *Jo jo... my tady máme vlastně individuální vzdělávací plán pro děti talentované a je to vesměs pro děti právě sportovně nadané, které mají jako tréninky a tak dál. Takže mají*

vytvořený plán, že prostě nenavštěvují některé hodiny, – třeba mají zrušenou odpoledku a potom si z těch předmětů musí něco, jsou – je to na domluvě s tím učitelem, je to potvrzené jako vedením školy ... – jiný takový plán nemáme, že by to bylo kvůli něčemu jako jinému, kvůli jinému talentu, – jsou to jenom tady ty – sportovní záležitosti. A měli jsme tady vlastně i tenistku – už jsem o ní i četla, která byla teda vynikající tam bylo všechno na jedničky, ale ta byla úplně třeba, – že měla třeba plán, že přišla jednou za měsíc do školy, a jinak byla vlastně pryč, jezdila po světě, trénovala a úplně úspěšně vlastně tady tu základku dokončila, se vším všudy, se závěrečnou prací. Jako ne, že by byla vyvečerná z toho, že by nic nedělala, ale opravdu, pokud takhle to dítě zvládne, tak jako je to podle mého jako dobrá věc, to že by bylo to vzdělávání jako doma, tak to tady, to tady myslím nemáme vůbec, ne.

Respondent G naopak není zastáncem domácího nebo individuálního vzdělávání. To zejména proto, že považuje za důležité, aby se děti naučily pracovat v kolektivu a rozvíjely sociální dovednosti.

G: ...protože v tom pubertálním období potřebují partu, a i když jsou založený individuálně, tak stejně to prostředí, do kterého vstupují, tak je důležitý, aby s výhledem do budoucna uměli i s nějakým svým omezením, že blbě komunikují, strašně nechci mluvit, ať to za mě zařídí a nesnáším, když někdo jde ke mně blízko tak, že ty konflikty se nakonec dají zvládnout, myslím si, že je to důležitější, než jenom to, aby se rozvíjela hlava, ale aby se to dítě naučilo fungovat i ve společnosti, aby nezůstalo samo, někde zavřené...

Nevím, takhle to cítím, že když je tam vysoká inteligence, sociální strádá. Dá se na tom zapracovat.

5.5 Učitel a nadaný žák ve škole

Gymnázium

Respondenti a jejich příprava na vzdělávání nadaných žáků

Jedna z otázek na respondenty zněla, zda se setkali s pojmem nadaný žák už při svém studiu na vysoké škole. Na tuto otázku respondenti A, B a C uvedli, že se s problematikou nadaných žáků při svém studiu nesetkali.

B: Já si myslím, že teda za mých studií v osmdesátých letech potom, ne.

C: Ani za mých ne.

A: ...a za mě taky ne, ale musím říct, že jsme se nebavili ani o těch specifických/speciálních vzdělávacích potřebách. Vůbec jo, takže všechno jenom unifikovaně.

Respondent D naopak uvedl, že se s problematikou nadaných dětí setkal, a to jak na svém studiu psychologie, tak i později, při studiu pedagogiky.

D: A to já zas jo, jak na pedagogice, tak na psychologii. To téma nadaných dětí nebo respektive práce s nadaným dítětem se tam objevovalo. Víceméně spíš na teoretické úrovni, protože těch škol bylo spíš pomálu, který se tomu věnovali nějak systematicky, ale jako jo a to bylo, tu pedagogiku jsem dělal nějak 1999/2000 a to už jsme to probírali jako žádoucí téma, jako akcent na tu práci s nadaným dítětem.

Semináře a kurzy

Na otázku, zda využívají doplňkové vzdělávání, respondenti odpověděli jednoznačně ano. Kromě sebevzdělávání v podobě různých kurzů a seminářů škola odebírá i celou řadu časopisů (Třídní učitel, Prevence, Učitelský měsíčník). Tematika, o kterou se respondenti v rámci doplňkového vzdělávání zajímají je pak různá.

Respondent C například uvádí, že ho nejvíce zajímá problematika třídního kolektivu a z rodinných důvodů mu nejlépe vyhovují online kurzy.

C: ...tak samovzdělávání nebo sebevzdělávání samozřejmě. Kurzy, mně tedy vyhovují online kurzy, vzhledem k tomu, že mám malé dítě, a téma – nejvíce mě vždycky zajímala tematika třídního kolektivu.

Respondent B se v oblasti dalšího vzdělávání zajímá o oblast primární prevence:

B: ...ty kurzy jsou spíš ale zaměřovány dejme tomu k té prevenci, když to takhle vezmu. To znamená ty problémy, které se objevují tady v té oblasti. Takže jako nějaké samozřejmě jako články o nadaných dětech, a podobně, tak jako někdy, ale že by to bylo nějak systematicky to ne.

Respondent A se v poslední době zúčastnil kurzů týkajících se kariérového poradenství, uvádí však i zkušenost s kurzy o výuce nadaných.

A: Tak semináře většinou v poslední době to bylo zase kariérové poradenství anebo nějaké speciální vzdělávací potřeby. Mám zkušenost i teda s několika semináři, které byly zaměřeny

na nadané žáky a obávám se, že to často bylo k ničemu. Buď teda nás to odbylo tím, že gymnázium nadaní všichni, což, jak říkám není pravda, anebo se nám tam snažili ukázat aktivity, které jako jsou vhodné pro nadané žáky, ale nikdy jsem nepochopila, jak je mám zařadit do své výuky němčiny.

Respondent D uvádí, že nejčastěji se účastní seminářů asociace klinických psychologů.

D: No, já v rámci své specializace musím, takže já jezdím na semináře asociace klinických psychologů, asociace forenzních psychologů a s téma časopisama já jsem to jako odebíral, ještě jako do Covidu nějak ty specializovaný, včetně psychoterapeutických věstníků, ale teďko si uvědomuju, že poslední rok a půl jsem nic kloudného nečetl nebo neměl v ruce, tak asi spíš ty semináře nebo supervizní setkávání, nebo s kolegama, no, nebo akreditovaný, kde se poskytují kredity, tak to je jako párkrát do roka. Říkám Asociace klinických psychologů nejvíc asi.

Informace a náměty pro práci s nadanými žáky získávají respondenti nejčastěji z internetu, případně z pokynů MŠMT nebo PPP.

Dalším tématem byl nadaný žák a **asistent pedagoga**. K tomuto bodu proběhla mezi respondenty poměrně dlouhá diskuse, přičemž respondenti A, B a C zastávali názor, že asistent pedagoga k nadanému žákovi není potřebný, oproti tomu respondent D se přiklání k tomu, že asistenta pedagoga k nadanému žákovi je užitečný.

A: XXX si myslí že to je hloupost.

D: Já si to nemyslím, já si myslím naopak, že to je dobrá věc, ale bohužel zase praxe nám do toho háže vidle v tom, že ten asistent pedagoga a má samozřejmě dost dalších z opačného spektra, kterým se musím věnovat víc a z 10 těch asistentů může být 1-2 tak skvělejší, že dokáže tu svoji práci rozprostřít mezi ty nadané a mezi ty podpurný. Ale já si myslím, že tohle je jedna z mála cest, která může ty nadané děti ve třídě nějak kultivovat...

A: Možná by tohle mohlo platit na základní škole, ale určitě ne u nás, protože ty děcka ty asistenty prostě převyšují.

D: ...nižší gympl si myslím, že je na tom dost stejně jako základka, akorát že teda nemůžeš mít tady samozřejmě brigádníka asistenta, jo, to prostě musíš mít ať už to je student, nebo

někdo, kdo je na té úrovni kognitivní jako jinde, není to jenom na dohledu, jestli práci udělal, ale nějakou podporu tam musí dát.

C: Já tedy osobně, pardon, ještě k tomu našemu nadanému studentovi si nedovedu představit, jak bych využila právě asistentku pedagoga...

Základní škola

Respondenti a jejich příprava na vzdělávání nadaných žáků

Na otázku, jestli se respondenti setkali s tematikou nadaných žáků už při svém studiu na vysoké škole odpověděli dva respondenti, že ne. Třetí uvedl, že pouze okrajově s tím, že později absolvoval dvouleté a půlroční vzdělávání pro výchovného poradce, kde se práci s nadanými žáky a se žáky s SPU věnovali.

G: ...ještě jako vůbec termín – nadaný žák – to nebylo takže ne. A veškerá didaktika, pedagogika v té době, co jsem studovala tak byla úplně okrajově. Hlavně teoretické znalosti byly v tu dobu.

Také respondent F uvádí, že se s tematikou nadaných žáků při studiu nesetkal.

F: Nikdy jsem se s tím nesetkala, aktuálně studuji psychologii, ale tam jsem se s tím taky nesetkala.

Respondent E uvádí, že se s tématem nadaných žáků při studiu na vysoké škole setkal, avšak jen velmi okrajově. Později ale absolvoval vzdělání pro výchovného poradce, kde toto téma cíleně probírali.

E: Určitě, určitě jsme jako slyšeli, ale jako v tu dobu to moc nebylo jako téma. Ale pak jsem studovala dvouletý, vlastně dvouleté jakoby vzdělávání pro výchovného poradce. Ale pak jsem studovala dvouletý, vlastně dvouleté jakoby vzdělávání pro výchovného poradce, a tam už jako jsme to měli. Plus ještě půl-roční věnovaný vyložení, to byl jako vyložení na jedné straně nadaný žák a na druhé straně s SPU. Takže tam, tam jako jsem se dozvěděla. To bylo vyložení cíleně, protože to vlastně práce by měla být jako toho výchovného poradce, nebo to, co by měl jako shromažďovat a vědět o těch dětech. Tak jsou to nejenom teda ty s SPU, kteří teda převažují, těch je vlastně většina a na druhé straně teda děti nadaný.

Semináře a kurzy

Respondenti se zúčastňují různých vzdělávacích kurzů, nejčastěji s „aktuální tematikou“ (tou je podle respondentů momentálně nejčastěji duševní zdraví a šikana), respondent G (učitel matematiky) uvedl, že se v dalším vzdělávání zaměřuje především na oblast matematiky, ale také na vzdělávání nadaných žáků. Dále škola odebírá časopisy Prevence a Třídní učitel, kde podle respondenta E nachází inspiraci například pro práci s třídním kolektivem.

G: To je těžký, tak jo – jakmile se vyskytne možnost, tak školení беру, pokud to zvládám kapacitně, ale asi je to, ne asi – je to matika. A ano i na nadané mám kurzy – pro nadané žáky, protože to vychází z té matematiky, jo. V matematice ty děcka se dají poznat, a tak mě to vlastně navedlo na Mensu a oni dělají moc pěkný semináře o vzdělávání.

...chodím taky každým rokem, skoro každým rokem, na podzimní hraní, je v Praze škola, Praha 10 – Karla Čapka, tam jedou taky hodně, že si rozvíjí matiku.

Respondent F uvádí jako oblast svého vzdělávání aktuální témata – duševní zdraví dětí a řešení šikany.

F: Duševní zdraví dětí. A teďkom se hodně zajímám ještě o řešení šikany. Nějaký praktický nácvik, jak na to.

Respondent E se aktuálně účastnil školení ke změně přijímacího řízení na SŠ a taktéž, jako respondent F, kurzů týkajících se duševního zdraví dětí. Stejně jako respondent C využívá i online školení.

E: Tak určitě těch školeních, teď vlastně výhoda, že jsou i online školení, takže hodně to bylo teď ke změně v tom přijímacím řízení. To jsem prošla několik školení k dětem vlastně, které mají nějaké psychické problémy takové ty stavy úzkosti, protože to jsme tady ve škole taky měli. Vždycky je to jako aktuálně k tomu, co v té škole je potřeba řešit, takže těch školení bylo hodně.

Jako zdroje informací a inspirace pro práci s nadanými žáky uvedli respondenti internet, pedagogicko-psychologickou poradnu, okolní školy a časopisy, které škola odebírá.

G: *Já si myslím, že to může být z toho okolí, co máme kolem sebe, jo inspirace, nějakou jinou školou, právě nějakým vstupem jinde, kde na to narazíme. Časopisy, co se tady odebírají, tak ty to téma taky mají v sobě.*

F: *Z pedagogicko-psychologické poradny.*

E: *Tak je to určitě internet.*

Asistent pedagoga

Na to, zda si myslí, že je užitečné mít ve třídě s nadaným žákem asistenta pedagoga jsem se ptala respondentů G a E. Ani jeden z respondentů neodpověděl zcela jednoznačně, ale oba se přikláněli k tomu, že asistent pedagoga ve třídě s nadaným žákem spíše potřeba není.

Respondent G se přikláněl k tomu, že pokud bude kvalitní asistent pedagoga nebo žák například se SPU nebo PAS, mohl by být asistent pedagoga užitečný.

G: *...tak to jsem vůbec neodpověděla jednoznačně, takže ta kombinace – to, když bude schopný asistent, nebo když to dítě bude mít nějaký svoje problémy a bude moct i díky asistentovi odejít z vyučování, projít se... Proč ne, ale nesmí toho zneužívat, i když to může být jako na té nevědomé úrovni.*

Respondent E uvedl, že si myslí, že není nutné mít ve třídě s nadaným žákem asistenta pedagoga.

E: *Nemyslím si, nemyslím si, že je tam nutný, protože ten ho nepotřebuje nikam postrkovat, hlídat, jestli píše/nepíše, a tak dál. To dítě nadané si tohle je schopný pohlídat, a spíš je to na práci vidím jako to v tom aby, aby ten učitel prostě mu něco... něco přinášel a, a třeba dával mu úkoly. Jo – třeba na doma nějaké hloubavé, nad kterými musí přemýšlet, aby ho jako zaměstnával a připravoval – to je pro učitele samozřejmě jako práce navíc, takže záleží na tom, jak to kdo uchopí, ale asistenta si myslím, že by tam jako neměl vlastně... toho asistenta bych tady teda neviděla.*

5.6 Specifika ZŠ a gymnázia

V této kategorii jsem se zaměřila na to, co mi připadalo nejvíce rozdílné mezi oběma školami. Tím je dle mého názoru kolektiv a postavení nadaného žáka v rámci třídy.

Gymnázium

Respondent A mluví o třídě na víceletém gymnáziu jako více homogenním kolektivu (s vyšším výskytem nadaných dětí).

A: Ještě bych teda řekla – když se podíváme na to osmileté gymnázium, tak tam si ale troufám říct, že je hodně žáků jako nadaných, nebo přinejmenším šikovných, občas se tam vyskytne případ, který sem jako nezapadá jo.

Nadané děti mají větší příležitost najít si zde někoho s podobným zájmem, žáci mezi sebou vycházejí dobře, a pokud se najde někdo s odlišností, děti to většinou umí dobře přijmout a v kolektivu nevznikají problémy.

A: ...Takhle, my tady pracujeme zpravidla opravdu s inteligentními dětmi, a ony umí zacházet i s odlišností, takže pokud je tady někdo, kdo vyčnívá, ať už je to z jakéhokoli důvodu, tak zpravidla se to dá, jsou to opravdu extrémy, kdy tohle nefunguje, a kdy musíme jako intenzivně pracovat na tom kolektivu.

Tím, že na gymnázium se dostávají žáci na základě přijímací zkoušky, tedy ti „šikovnější“, se při výuce automaticky využívají metody výuky používané při práci s nadanými žáky.

A: Obohacení učiva je celkem běžná záležitost.

Základní škola

Respondent G mluví o kolektivu, který je na základní škole velmi různorodý a nadaný žák se v něm nemusí cítit dobře a najít si kamarády, kteří by ho chápali.

G: Tady, tím, jak jsou pohromadě (matematická třída), tak je to dobrý, ale když v třídě je to dítě samotné, tak se může cítit, třebaže divné, protože má třeba úplně jiné zájmy než ten zbytek. A na tom gymplu se těchhle těch jakoby lidí setkává víc, takže tím pádem..., ale je to můj názor, že si může dojít k tomu, že je vlastně v pořádku, jak funguje a nemusí to nějak skrývat.

Kdybych si ho představila v té klasické třídě, tak by mi ho bylo fakt líto.

Respondent E uvádí, že v „nevýběrových/nematematických“ třídách je práce s žáky obvykle poměrně těžká, protože kvůli odchodu nadaných žáků na víceletá gymnázia v běžných třídách zůstávají často nemotivovaní, nesamostatní nebo nepozorní žáci.

E: *V rámci třech paralelních tříd z vlastní zkušenosti, kdy jsem teď přebrala tři šestky na češtinu. Tak normální učení, a i tam je spousta toho, je v tom béčku (matematická třída), ty krajový, to áčko a céčko je neskutečně těžká práce, protože spousta těch dětí není vůbec motivovaných, vůbec jako naučených nějaké práci samostatné, vůbec pozorně poslouchat je to, je to těžký, hodně teda.*

Respondent F uvádí, že většina šikovných dětí odejde v páté třídě na víceletá gymnázia, pokud tomu tak není, tak je to z důvodu kamarádů, nebo, že se jim nepovedly přijímací zkoušky.

F: *Přemýšlím, jestli znám nějaký nadaný, kteří zůstávají, který nejdou alespoň do té matematické třídy. ... A když už, zažila jsem třeba děti kteří byli šikovný, nevím jak moc nadaní, papírově teda ne, ale možná, že tím - třeba těmi výsledky ano, tak ti někdy - ti třeba zůstávali do 7. třídy, a pak už dělali přijímačky, protože buďto se třeba nedostali náhodou v 5. třídě na gympl, nebo se jim třeba nechtělo od kámošů v té 5. třídě ty děcka často mají ještě silný vazby s těmi ostatními dětmi, a pak až sedmičce, když už trošku dozrajou do toho výkonu, tak zjistí, že jim to třeba nestačí, a chtějí někam dál z té matematický, ale je tam takový mezikrok - ta matematická třída.*

Jako další důvod k tomu, proč některé děti neodejdou na víceletá gymnázia uvádí respondent E nárůst učiva a s tím související stres.

E: *Je pravda, že třeba viz tahleta deváťáčka opravdu talentovaná – samé jedničky nikdy nikam neměla tendenci odcházet. Myslím si, že to asi, že tam bude hrát roli to kamarádství a možná tam bude hrát i roli to, že tak, jak si uvědomuju rodiče jak, jak jako to mají někteří v hlavě srovnaný, k čemu vedou ty děti, že prostě je nechtějí vystavovat jako takhle od nízkého věku jinému třeba způsobu práce, drilu určitému, že jo - jako nárůstu toho učiva, aby byli ve stresu, a spíš teda zvolí to, že jsou dobrý, jde jim to, mají třeba i většina těch dětí odpoledne hodně těch sportovních aktivit, takže, aby to všechno třeba stíhali, aby je příliš nezatěžovali, tak o to neusilují někam teda odejít. A jestli jim i vyhovuje jakoby ten styl v té škole, učitelé, mají tady kamarády a tak, tak prostě si myslím že, že to hraje roli.*

6 Výsledky výzkumu

Tato část bakalářské práce bude věnována interpretaci výsledků výzkumu získaných rozhovory s respondenty a představí odpovědi na hlavní výzkumné otázky.

První z výzkumných otázek (HVO1) zněla: **„*Jaké metody a organizační formy výuky používají učitelé na druhém stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia?*“** Z odpovědí respondentů vyplynulo, že ze dvou hlavních metod výuky nadaných žáků – akcelerace a obohacení učiva respondenti obou typů škol využívají téměř výhradně obohacení učiva. Akceleraci využili jen v minimálním množství případů a jednalo se o akceleraci v rámci předmětu. Akceleraci v rámci celého ročníku nevyužila ani jedna ze škol a někteří respondenti uvedli, že by ji ani v budoucnu nepoužili, protože si myslí, že pro žáky není prospěšná (zejména z důvodu nerovnoměrného vývoje žáka).

Z organizačních forem výuky nebyla pouze u gymnázia zmíněna výuka individuální, jinak obě školy využívají všechny typy organizačních forem výuky. V rozhovoru s respondenty mi však připadalo, že důraz u základní školy byl dán spíše na formy výuky hromadnou a individuální, zatímco u víceletého gymnázia na formu individualizovanou.

Druhá otázka (HVO2): **„*Liší se přístup učitelů k nadaným žákům na základní škole a na víceletém gymnáziu?*“** Z hlediska metod a forem výuky lze říct, že přístup učitelů k nadaným žákům na základní škole a na víceletém gymnáziu se neliší. Metody i formy výuky používají obě školy velmi podobně, dokonce i způsoby obohacení učiva (soutěže, odpolední zájmové aktivity, zapojení problémových úloh do výuky atd.) uvedly obě školy téměř shodně. Pokud bychom chtěli řešit některé odlišnosti v odpovědích respondentů, dovolila bych si je vysvětlit spíše rozdílem ve složení třídy (poměr žáků nadaných, běžných a žáků s SPU), v němž je na obou školách velký rozdíl. To znamená, že obě školy využívají stejné metody výuky, jen gymnázium je uvádí jako běžnější, protože je v něm výrazně více nadaných žáků. Uvažovala bych nad tím i v případě většího důrazu na formu výuky individuální (na ZŠ) a individualizovanou (na gymnáziu). Nepovažovala bych to však za odlišnost v přístupu učitelů, spíše odlišnost třídního kolektivu.

Výsledek výzkumu tak ukazuje, že přístup učitelů k žákům na základní škole a víceletém gymnáziu se neliší. Nutno však uvést, že se jednalo o komparaci pouze dvou škol a výsledky výzkumu tedy nelze generalizovat.

7 Diskuse

Výsledky výzkumu ukázaly zajímavý závěr – přístup učitelů k nadaným žákům na základní škole a víceletém gymnáziu se neliší. Dalším zjištěním bylo, že učitelé při výuce žáků nadaných používají především různé druhy obohacení učiva (rozšíření a prohloubení kurikula nad rámec běžného obsahu výuky, soutěže a olympiády, didaktické hry, projekty atd.). Akceleraci, jako druhou hlavní možnou metodu práce s nadanými žáky školy nevyužívají.

Přesto, že se výzkumného šetření zúčastnilo pouze sedm respondentů ze dvou škol a jedná se o kvalitativní výzkum, jehož výsledky nelze generalizovat, výsledky šetření České školní inspekce provedené ve školním roce 2021/2022 na téma podpory vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků v základních a středních školách ukazují výsledky podobné.

V tematické zprávě ČŠI je například uvedeno, že uváděné metody a formy práce s nadanými žáky jsou ukázkou soustředění se pouze na práci se vzdělávacím obsahem (obohacování učiva, semináře a soutěže). Z průzkumu vyplynulo, že první nejčastěji využívanou metodou a formou vzdělávání nadaných je právě rozšíření a obohacení učiva (uvedlo jej 87 % základních škol a 84 % gymnázií)¹. Dalšími nejvyužívanějšími metodami a formami výuky byly pak v sestupném pořadí – individualizace vzdělávání, soutěže, odborné zájmové aktivity (např. kroužky) a žákovské projekty. Akceleraci vzdělávací dráhy uvedlo pouze 10 % gymnázií a 4 % základních škol. Největší rozdíl mezi základními školami a víceletými gymnázii byl v kategorii volitelné předměty a semináře. Jejich využívání uvedlo 17 % základních škol a 73 % gymnázií. (ČŠI, 2022)

Možnost výběru z velkého množství volitelných předmětů uvedli v rozhovorech také respondenti z víceletého gymnázia v této práci. Naopak respondenty ze základní školy možnost výběru volitelných předmětů zmíněna nebyla.

¹ Nejedná se pouze o nižší sekundární vzdělávání

Dále zpráva ČŠI (2022) upozorňuje na to, že přestože podpora žáků nadaných je stejně náročná jako podpora žáků s SPU, školy se jí nevěnují systematicky a jako prioritní téma mají vzdělávání žáků s SPU.

Podobné odpovědi respondentů, že jejich pozornost je zaměřena spíše na žáky s SPU, jsem zaznamenala i ve svém výzkumu u respondentů ze základní školy.

V neposlední řadě ČŠI (2022) uvádí, že u víceletých gymnázií nebyl zaznamenán výrazně vyšší podíl nadaných žáků v porovnání s ostatními školami. To ČŠI (2022) vysvětluje problematickou identifikací žáků nadaných. Za problém však považuje nedostatek efektivních metod a forem výuky, které by rozvíjely individuální nadání žáka, mezi které obohacení učiva, soutěže ani volitelné semináře nepatří. Víceletá gymnázia by měla především rozvíjet nadané žáky, což z užívaných metod podle ČŠI (2022) není patrné. Jejím závěrem je, že se víceletá gymnázia v podpoře nadaných a mimořádně nadaných žáků zásadním způsobem neliší od ostatních škol.

Závěr

Bakalářská práce se zabývá přístupem učitelů k nadaným žákům na druhém stupni základních škol a v odpovídajících ročnících víceletých gymnázií. Jejím cílem bylo zjistit jaké metody a organizační formy výuky učitelé při výuce nadaných žáků využívají, a zda se liší výuka nadaných žáků na druhém stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletých gymnázií.

Teoretická část bakalářské práce je rozdělena do tří kapitol. První se zabývá samotným pojmem nadání a charakteristikou nadaného jedince. Druhá kapitola je věnována metodám a formám výuky se zaměřením na nadané žáky. Třetí kapitola se zaměřuje na nadané žáky v českém vzdělávacím systému a selekci žáků na víceletá gymnázia.

Empirická část bakalářské práce byla řešena kvalitativním přístupem, jako výzkumný nástroj byl použit polostrukturovaný rozhovor. Otázky do polostrukturovaného rozhovoru vyplynuly z teoretické části práce. V bakalářské práci je také popsána metodologie výzkumu a jeho cíl.

Výzkumným vzorkem bylo celkem sedm respondentů ze dvou škol (čtyři respondenti z víceletého gymnázia a tři ze základní školy). Respondenti byli vybráni tak, aby se na každé škole výzkumu účastnil výchovný poradce, metodik prevence, školní psycholog a učitel.

Data z polostrukturovaných rozhovorů byla přepsána do MS Wordu, kde proběhlo i jejich kódování. Vzniklé kódy byly následně seřazeny do šesti kategorií a interpretovány technikou vyložení karet.

Na základě interpretace dat z polostrukturovaných rozhovorů byly zodpovězeny výzkumné otázky týkající se vzdělávání nadaných žáků na běžné škole a na víceletém gymnáziu.

Výsledky výzkumu ukazují, že přístup učitelů k nadaným žákům na základní škole a víceletém gymnáziu se neliší. Oba druhy škol mají jen malé zkušenosti s akcelerací a nepovažují ji ani za vhodnou metodu výuky nadaných žáků. Naopak obohacení je často využívanou metodou výuky nadaných. Obě školy zařazují do výuky problémové úlohy, projekty a využívají další možnosti obohacení učiva. Zapojují žáky do soutěží a nabízejí jim odpolední zájmové aktivity. Jediný, však velký rozdíl mezi gymnáziem a základní školou je v koncentraci nadaných žáků. Na základní škole se jedná o jednotky žáků v rámci druhého

stupně, zatímco na víceletém gymnáziu jde o většinu žáků. Od toho se odvíjí více individuální přístup učitelů k nadaným žákům a menší zájem učitelů o další vzdělávání v oblasti výuky nadaných na základní škole. Naopak na gymnáziu je běžné využívání metod výuky nadaných žáků pro celou třídu. Učitelé se více zajímají o tematiku nadaných žáků, avšak další vzdělávání v této oblasti jim připadá častokrát obtížně využitelné v praxi. Jejich cílem by bylo najít více systematický model vzdělávání nadaných žáků.

Seznam použitých informačních zdrojů:

§ 17 zákona č. 561/2004 Sb. školský zákon

§ 18 zákona č. 561/2004 Sb. školský zákon

CARESWELL, Nick, Lisa POWLEY, Jitka FOŘTÍKOVÁ a kolektiv autorů. *Problematika péče o nadané žáky na základních a středních školách: metodická příručka + soubor pracovních listů*. [online]. Turnov, 2011 [cit. 2023-03-27]. ISBN 978-80-260-0185-0. Dostupné z: <https://edu.ceskatelevize.cz/storage/worksheet/ochrance/problematika-pece-o-nadane-zaky.pdf>

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

ČŠI [Česká školní inspekce]. *Podpora vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků v základních a středních školách – Tematická zpráva*. Online. Praha: Česká školní inspekce, 2022. ISBN 978-80-88087-98-4. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/TZ_Podpora_vzdelavani-nadanych-zaku.pdf. [cit. 2024-11-21].

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

FOŘTÍKOVÁ, Jitka. *Talent a nadání: jejich rozvoj ve volném čase*. Aktualiz. vyd. Praha: NIDM – Národní institut dětí a mládeže MŠMT, 2009. ISBN 978-80-86784-75-5.

HAVIGEROVÁ, Jana Marie. *Pět pohledů na nadání*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3857-4.

HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Nadání a nadaní: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-1998-6.

HUSNÍK, Petr. Proč tolik vadí víceletá gymnázia?: čtvrtstoletí snah o jejich redukcii vyšlo naprázdno. *Učitel'ské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*. 2020, roč. 123, č. 28, s. 4-6. ISSN 0139-5718.

JURÁŠKOVÁ, Jana. *Základy pedagogiky nadaných*. Praha, 2006. ISBN 80-86856-19-4.

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

KOSTELECKÁ, Yvona; BELÁŇOVÁ, Andrea; HÁNA, David; KAŠPAROVÁ, Irena; PIVARČ, Jakub et al. *Domácí vzdělávání*. Praha: vydala Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. ISBN 978-80-7603-191-3.

KREJČOVÁ, Lenka. Individuální vzdělávací plán: nač nezapomenout při jeho tvorbě. *Školní poradenství v praxi: nový odborný časopis pro poradenské pracovníky*. 2016, roč. 3, č. 1, s. 14-16. ISSN 2336-3436.

KROUPOVÁ, Kateřina. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5264-8.

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

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČESKÉ REPUBLIKY. *MŠMT*. Online. 2013–2024. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/individualni-vzdelavaci-plan-1>. [cit. 2024-07-12].

MOURALOVÁ, Magdalena. Postoje českých učitelů k vnější diferenciaci žáků a možné hodnotové kořeny těchto postojů. Online. *Orbis scholae*. 2013, roč. 7, č. 3, s. 11-26. ISSN 2336-3177. Dostupné z: <https://doi.org/10.14712/23363177.2015.14>. [cit. 2024-07-06].

MUDRÁK, Jiří. *Nadané děti a jejich rozvoj*. Pedagogika. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5089-7.

PECINA, Pavel. *Tvořivost ve vzdělávání žáků*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4551-4.

PORTEŠOVÁ, Šárka. Nadané děti: Kam s nimi? *Psychologie dnes*. 2018, roč. 24, č. 1, s. 44-46. ISSN 1212-9607.

PORTEŠOVÁ, Šárka. *Rozumově nadaní studenti s poruchou učení: cesty od školních výkonových paradoxů k úspěchu*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7520-7.

PORTEŠOVÁ, Šárka. *Skryté nadání: psychologická specifika rozumově nadaných žáků s dyslexií*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-5014-3.

PUŠKINOVÁ, Monika. Novela vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. *Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol*. 2020, roč. 17, č. 1, s. 4-9. ISSN 1214-8679.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

RENZULLI, Joseph S.; REISOVÁ, Sally M.; MONTGOMERYOVÁ, Diane a JURÁŠKOVÁ, Jana, FOŘTÍKOVÁ, Jitka (ed.). Úspěšná výuka mimořádně nadaných dětí. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-173-4.

STARÝ, Karel. Co s dětmi po páté třídě? *Rodina a škola*. 2012, roč. 59, č. 2, s. 18-20. ISSN 0035-7766.

STEHLÍKOVÁ, Monika. Nadání a citlivost. *Psychologie dnes*. 2022, roč. 28, č. 2, s. 6-9. ISSN 1212-9607.

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

STRAKOVÁ, Jana a GREGER, David. Faktory ovlivňující přechod žáků 5. ročníků na osmileté gymnázium. Online. *Orbis scholae*. 2013, roč. 7, č. 3, s. 73-86. ISSN 2336-3177. Dostupné z: <https://doi.org/10.14712/23363177.2015.14>. [cit. 2024-07-06].

STRAKOVÁ, Jana. Předčasná selekce je nespravedlivá vůči znevýhodněným žákům: výzkum porovnává výsledky základek a víceletých gymnázií. *Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*. 2018, roč. 121, č. 26, s. 9-11. ISSN 0139-5718.

STRAKOVÁ, Jana. Víceletá gymnázia křiví rovný přístup ke vzdělání. *Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*. 2001, roč. 104, č. 18, s. 16. ISSN 0139-5718.

ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha, Česká republika: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

TOMEK, Karel. Šance pro 2. stupeň je na obzoru. *Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*. 2003, roč. 106, č. 4, s. 8-9. ISSN 0139-5718

Vyhláška č. 27/2016 SB., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [online]. In: s. 12 [cit. 2023-03-22]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska_c. 272016 Sb. o vzdelavani_zaku_se_specialni_mi_vzdelavacimi_potrebami_a_zaku_nadanych.pdf

WALTEROVÁ, Eliška. Dva světy základní školy? úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-2043-5.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Pedagogika. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4590-9.

Seznam příloh

Příloha 1 – Otázky k polostrukturovanému rozhovoru