

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Přírodovědně orientovaný nadaný žák na druhém stupni základní školy a jeho  
komplexní rozvoj v rámci společného vzdělávání

Talented pupil with natural science focus at the second stage of primary school  
and his comprehensive development within the public education

Bc. Klára Piskáčková

Vedoucí práce: PaedDr. Eva Marádová, CSc.

Studijní program: Učitelství pro střední školy (N7504)

Studijní obor: N ČJ – SPG

2019

Prohlašuji,

že jsem diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 5.12.2019

Děkuji všem, kteří přispěli ke vzniku této práce.

Ráda bych své díky vyjádřila PaedDr. Evě Marádové, CSc. za odborné vedení mé diplomové práce, cenné rady a připomínky, které mi po celou dobu zpracovávání předávala. Děkuji všem respondentům za svěřenou důvěru, ochotu a otevřenost.

## **Abstrakt**

Tématem diplomové práce je komplexní rozvoj přírodovědně nadaného žáka na druhém stupni běžné základní školy. Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, co a jakým způsobem je u nadaného žáka rozvíjeno, a na základě výsledků vyplývajících z provedeného šetření navrhnout další doporučení. Teoretická část práce se nejprve zabývá obecně nadáním, vysvětluje pojem nadání, popisuje přístupy k nadání v čase a věnuje se modelům a druhům nadání. Podrobněji je pak popsáno nadání intelektové, zejména přírodovědné. Další oddíl teoretické části práce se zaměřuje na nadaného žáka, jeho charakteristiky, identifikaci a diagnostiku. Kromě toho charakterizuje specifickou skupinu nadaných žáků, konkrétně nadané žáky s poruchami učení. Teoretická část se zabývá také vzděláváním nadaných žáků. Popisuje legislativu České republiky v této oblasti, nejvíce se věnuje Vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. V kapitole vzdělávání jsou zmíněny vzdělávací potřeby nadaných žáků. Poslední kapitola teoretické části uvádí klíčové oblasti rozvoje dítěte. Jednotlivá data případové studie přírodovědně orientovaného nadaného žáka byla získána pomocí vlastního pozorování a polostrukturovaných rozhovorů. K získání anamnestických dat byl veden rozhovor s matkou nadaného žáka. Ostatní data byla získána polostrukturovanými rozhovory s pedagogy základní školy, kteří žáka vyučují v různých vzdělávacích předmětech. Empirická část byla realizována na konkrétní základní škole, kterou nadaný žák navštěvuje. Z výzkumu vyplynulo několik oblastí, v nichž je žák rozvíjen a které současně podporují jeho komplexní rozvoj. V závěru jsou navržena doporučení vyplývající jak z teoretické části práce, tak především ze získaných poznatků výzkumné části a jsou určena především pedagogům dané školy.

## **Klíčová slova**

nadání, intelektové nadání, nadaný žák, společné vzdělávání, komplexní rozvoj

## **Abstract**

The topic of this master thesis is comprehensive development of talented pupil with natural science focus at the second stage of public primary school. The aim of the research was to find out what and how has been talented pupil formed in terms of development and to suggest further recommendations based on the results of the research. The theoretical part of the thesis examines talent in general, explains the concept of talent, describes approaches to talent in time and focus on models and types of talent. Intellectual talent, especially natural science, is described in more detail as well. Furthermore, theoretical part focuses on the talented pupil, its characteristics, identification and diagnostics. In addition, it characterizes a specific group of talented pupils, namely talented pupils with learning disabilities. The theoretical chapter also investigates education of talented pupils. Moreover, thesis describes the legislation of the Czech Republic in this area, most devoted to Decree No. 27/2016 Coll., about the education of pupils with special educational needs and talented pupils. In the chapter with focus on education there are also mentions of the educational needs of talented pupils. The last chapter of the theoretical part presents the key areas of child development. The individual data of the case study of a science-oriented talented pupil were gathered from own observation and semi-structured interviews. To gather anamnestic data, an interview was conducted with the mother of a gifted pupil. The other data were gathered by semi-structured interviews with primary school teachers who teach the pupil in various subjects. For the empirical part was used only one particular primary school – the school, which the talented pupil attends. The research revealed several areas in which the pupil is formed in terms of development and which at the same time support his comprehensive development. In conclusion, recommendations are suggested based on both, the theoretical part of the thesis and from the acquired knowledge of the research part and they should be useful primarily for the teachers of the examined school.

## **Key words**

talent, intellectual talent, talented pupil, gifted pupil, public education, comprehensive development

## Obsah

Úvod.....	9
1 Nadání.....	11
1.1 Vymezení pojmu nadání a talent.....	11
1.2 Přístupy k nadání a talentu v čase.....	14
1.3 Modely nadání.....	15
1.3.1 Renzulliho model nadání.....	15
1.3.2 Mönksův model nadání.....	16
1.4 Druhy nadání.....	17
2 Intelektové nadání.....	20
2.1 Intelektové nadání a inteligence.....	20
2.1.1 Stupně intelektového nadání.....	21
2.2 Druhy intelektového nadání.....	22
2.2.1 Přírodovědné nadání.....	23
3 Nadaný žák.....	23
3.1 Charakteristika nadaného žáka.....	23
3.2 Identifikace a výběr nadaného žáka.....	25
3.2.1 Pedagogické metody identifikace.....	26
3.2.2 Chyby při identifikaci nadaného žáka.....	28
3.3 Diagnostika nadaného žáka.....	29
3.3.1 Nástroje používané při komplexní diagnostice.....	31
3.4 Specifické skupiny nadaných žáků.....	32
3.4.1 Nadání žáci s poruchami učení.....	33
4 Vzdělávání nadaných žáků.....	34
4.1 Legislativa ČR v oblasti vzdělávání nadaných žáků.....	34
4.1.1 Národní program rozvoje vzdělávání v České republice.....	34
4.1.2 Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.....	35

4.1.3	Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.....	36
4.1.4	Vyhláška č. 197/2016 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.....	37
4.1.5	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.....	38
4.1.6	Koncepce podpory rozvoje nadání a péče o nadané na období let 2014–2020..	39
4.1.7	Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019–2023.....	40
4.1.8	Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019-2020.....	40
4.1.9	Další dokumenty a informace týkající se vzdělávání nadaných žáků.....	41
4.2	Modely vzdělávání a výchovy nadaných.....	42
4.3	Vzdělávací potřeby nadaných žáků.....	43
4.3.1	Modifikace obsahu výuky nadaných žáků.....	44
5	Komplexní rozvoj dítěte.....	46
5.1	Klíčové složky Pentagramu úspěšného dítěte.....	47
6.	Přírodovědně orientovaný nadaný žák na druhém stupni základní školy a jeho komplexní rozvoj v rámci společného vzdělávání.....	48
6.1	Strategie výzkumu.....	49
6.2	Metody sběru dat.....	50
6.2.1	Metoda pozorování.....	50
6.2.2	Metoda rozhovoru.....	50
6.2.3	Metoda rozboru edukačních produktů žáka.....	52
6.3	Etické aspekty výzkumu.....	52
6.4	Popis prostředí výzkumu.....	52
6.5	Popis výzkumného vzorku.....	53
6.6	Respondenti.....	53
6.7	Otázky a cíle výzkumu.....	54
6.8	Prezentace dat.....	55

6.8.1	Kazuistika vybraného nadaného žáka .....	55
6.8.2	Výsledky na základě pozorování.....	59
6.8.3	Výsledky na základě rozhovoru s pedagogy .....	65
6.9	Odpovědi na výzkumné otázky .....	73
6.9.1	Jaká je v dané škole zkušenost učitelů s výukou rozumově nadaných žáků? ...	73
6.9.2.	Jaké aspekty považují pedagogové dané školy při komplexním rozvoji nadaného žáka Toníka za důležité? .....	75
6.9.3.	Co a jak je u nadaného žáka Toníka rozvíjeno v jednotlivých předmětech s ohledem na jeho komplexní rozvoj?.....	76
6.10	Shrnutí dat.....	80
6.11	Návrh doporučení vyplývajících z výsledků výzkumného šetření .....	83
Závěr.....		87
Seznam použitých informačních zdrojů .....		89
Odborná literatura.....		89
Legislativní zdroje .....		92
Internetové zdroje .....		93
Seznam příloh.....		94
Příloha č.1 .....		94
Příloha č.2.....		95
Příloha č. 3 .....		97
Příloha č. 4.....		98
Příloha č. 5.....		100
Příloha č. 6.....		101
Příloha č. 7.....		102



## Úvod

Předmětem diplomové práce je komplexní rozvoj nadaného žáka v rámci společného vzdělávání. Hlavní a určující vliv na rozvoj dítěte mají především rodiče. Po jeho nástupu do mateřské a následně základní školy přebírají tuto nelehkou úlohu formování osobnosti pedagogové. Jsou zodpovědní za rozvoj každého žáka v různých oblastech. S ohledem na nadaného žáka je klíčovou oblastí rozvoje jeho nadání. Kromě rozvíjení nadání je nutné soustavně a systematicky rozvíjet nadaného žáka i v jiných oblastech, aby byl rozvíjen komplexně. Pro pedagogy jde o velmi nelehký úkol, jelikož celkový rozvoj je nikdy nekončící proces, který trvá po celý život. Komplexní rozvoj je důležitý pro úspěšný život v současné moderní společnosti.

Význam tématu, na které se tato diplomová práce zaměřuje, spočívá zejména v aktuální problematice společného vzdělávání. Jelikož nadání žáci patří do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, je nutné jim ve výchovně vzdělávacím procesu věnovat zvýšenou pozornost. Je zřejmé, že téma rozvoje nadaného žáka v rámci společného vzdělávání je důležité nejen pro studenty oboru speciální pedagogiky, ale také studenty všech ostatních oborů. Je totiž velmi pravděpodobné, že se během své praxe s mnohými nadanými žáky setkají. Proto je potřeba být na práci s nimi připravený.

Téma diplomové práce úzce souvisí s problematikou nadání, která se do popředí zájmu širší pedagogické veřejnosti dostala teprve nedávno. Přitom nadání žáci stejně jako žáci se zdravotním znevýhodněním, specifickými poruchami učení či sociálním nebo kulturním znevýhodněním vyžadují speciální péči. Plánování a začleňování specifických výchovně vzdělávacích přístupů do výuky je pro většinu pedagogů velmi náročné a často vytváří celou řadu problémů. Aby byla nadaným žákům věnována dostatečná péče, je zapotřebí problematiku nadání a nadaných znát a orientovat se v ní.

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí. Teoretická část je rozdělena do pěti kapitol. První kapitola se zabývá obecně nadáním, vysvětluje pojem nadání, popisuje přístupy k nadání v čase a věnuje se modelům a druhům nadání. Druhá kapitola pak podrobněji popisuje nadání intelektové, zejména přírodovědné. Třetí kapitola se věnuje nadanému žákovi, jeho charakteristikám, identifikaci a diagnostice. Zabývá se specifickou skupinou nadaných žáků, konkrétně nadanými žáky s poruchami učení. Čtvrtá kapitola se zaměřuje na vzdělávání nadaných žáků, detailněji popisuje legislativu České republiky v této oblasti.

Zmiňuje také vzdělávací potřeby těchto žáků. Poslední pátá kapitola uvádí klíčové oblasti dítěte, které systematickým rozvíjením směřují ke komplexnímu rozvoji a vyvážené osobnosti dítěte.

Empirická část diplomové práce se věnuje výzkumu v dané problematice. Konkrétně se výzkum zabýval komplexním rozvojem nadaného žáka ve společném vzdělávání. Realizován byl formou kvalitativní metody za pomoci vlastního pozorování a rozhovorů s pedagogy, kteří nadaného žáka vzdělávají. V této části je blíže popsána metodologie a zároveň jsou zde formulovány výzkumné otázky, na které se výzkum snažil najít odpověď.

Cílem diplomové práce bylo zjistit, co a jak je u nadaného žáka Toníka v jednotlivých vyučovacích předmětech rozvíjeno s ohledem na jeho komplexní rozvoj. Záměrem bylo navrhnout určitá doporučení vyplývající jak z výsledků provedeného šetření, tak také z teoretické části diplomové práce. Výzkum zjišťoval i to, jaké zkušenosti mají pedagogové s výukou rozumově nadaných žáků a jaké aspekty považují při jeho celkovému rozvoji za důležité.

# 1 Nadání

Diplomová práce se zabývá nadaným žákem, jenž své nadprůměrné schopnosti projevuje zejména v oblasti přírodovědné. Tato kapitola se věnuje samotnému vymezení pojmu nadání, přístupům k nadání v čase, modelům nadání a v neposlední řadě také jednotlivým druhům nadání.

## 1.1 Vymezení pojmu nadání a talent

Pojem nadání je často spojován nebo zaměňován s pojmem talent. Vymezení těchto pojmů najdeme v literatuře velké množství, nelze je však definovat jednotně. Jejich definice se v odborných pramenech různých autorů zabývajících se touto problematikou nadání značně liší. Někteří je vnímají odlišně, u jiných autorů se překrývají a jsou vnímány synonymně. V zahraničí existuje zastřešující pojem „giftedness“ (Fořtík, Fořtíková 2015), který se užívá pro oba pojmy současně. Doposud však mezi názory jednotlivých odborníků na tyto pojmy neexistuje jednoznačný konsenzus.

Pedagogický slovník chápe pojmy nadání a talent jako synonyma. V obou případech tedy platí definice, která vymezuje tyto pojmy jako „schopnosti člověka pro takové výkony určitých činností intelektuálního nebo fyzického charakteru, které se mohou jevit jako výjimečné ve srovnání s běžnou populací“. (Průcha a kol., 2013 s. 131) Synonymní pojetí pojmů talent a nadání uvádí též Hříbková (2010), která shledává problematické stanovení takových kritérií, jež by je jednoznačně odlišovaly. Oba termíny spojuje s nadprůměrným až vysoce nadprůměrným stupněm rozvoje schopností. Souznačně chápe tyto pojmy také Machů a Fořtík, Fořtíková s dodatkem toho, že se jedná o mimořádně intelektově nadané jedince. (Machů 2006; Fořtík, Fořtíková 2015) Řada dalších autorů zabývajících se touto problematikou výše zmíněné pojmy nerozlišuje a považuje je taktéž za rovnocenné. Je to např. V. Dočkal (2005), E. J. Mason, A. J. Tannenbaum aj. (Hříbková 2007) Pojmy talent a nadání jsou chápány u některých autorů odlišně. Mohou ze sebe vycházet, vzájemně se doplňovat nebo mohou být vnímány i zcela v opačném významu. Často se v literatuře setkáváme s genetickým rozlišením, kde autoři považují jeden pojem za vrozený a druhý za získaný. Takový pohled zastává Gagné, který „označuje termínem ‚nadání‘ souhrn vrozených vloh a pojmem ‚talent‘ jejich aktualizovaný projev na základě vlivu prostředí.“ (Gagné 2004 in Machů 2010, s. 19) Další pohled na problematiku rozlišení pojmů nabízí kvantitativní rozlišení, v němž je nadání chápáno „jako rozvinutá schopnost a talent jako vyšší stupeň nadání.“ (Dočkal 1938 in Machů 2010, s. 19) Naopak v kvalitativním rozlišení je

pojem nadání chápán v souvislosti se všeobecnými rozumovými schopnostmi, kdežto talent zahrnuje předpoklady pro vynikání pouze v jedné speciální činnosti. (Musil 1989 in Machů 2006, s. 7) Velký psychologický slovník vnímá tyto pojmy také odlišně. Nadání je „soubor vloh jako předpoklad k úspěšnému rozvíjení schopností, nejčastěji používáno ve spojení s jedinci podávajícími nadprůměrné výkony při tělesné a duševní činnosti.“ (Hartl, Hartlová 2010, s. 329) Talent je pak definován jako „soubor schopností, zpravidla pokládány za vrozené, umožňující dosáhnout v určité oblasti nadprůměrných výkonů.“ Je spojován s tvořivostí, a proto nazýván také jako tvořivé nadání. (Hartl, Hartlová 2010, s. 587)

Williams a mnozí další se ve svých definicích shodují a termín nadání užívají výlučně v souvislosti s mimořádnými schopnostmi v intelektuální oblasti, zatímco o talentu hovoří jako o schopnostech vyskytujících se v oblasti umění, sportu nebo hudby. (Dočkal 1983 in Machů 2006) Podobně tyto termíny vymezuje i Sejvalová, která uvádí jako jednu z možností pro odlišování obou pojmů „nadání“ pro akademické disciplíny a „talent“ pro sportovní a umělecké obory. (Sejvalová 2004) K těmto pohledům na problematiku odlišení pojmů „nadání“ a „talent“ se přiklání i autorka Havingerová, jež je definuje: „Nadání je užíváno ve spojení s intelektuálními oblastmi výkonu (např. jazykové nadání, matematické nadání, nadání pro vědu). Talent ve spojení s oblastmi umění a sportu (např. výtvarný talent, pohybový talent, praktický talent).“ (Havingerová 2011, s. 18) Jelikož je tato práce zaměřená na žáka kognitivně nadaného, rozlišujeme tyto pojmy především obsahově a přikláníme se právě k těmto vymezením.

Jedna z nejznámějších definic nadaných dětí je americká definice Sidneyho Marlanda tzv. Marlandova definice: „nadané a talentované děti jsou ty, které jsou identifikované kvalitními profesionály a které jsou díky svému výjimečnému potenciálu schopny vysokých výkonů. Děti schopné vysokých výkonů jsou ty, které demonstrují úspěch anebo potenciální schopnosti v jedné z následujících oblastí:

- všeobecná intelektová schopnost
- specifické akademické schopnosti
- tvořivé anebo produktivní myšlení
- vůdcovské schopnosti
- umělecké schopnosti
- psychomotorické schopnosti.“ (Marland 1972 in Jurášková 2006, s. 14)

Tato definice byla přednesena na Americkém kongresu roku 1971 za účelem zájmu nutnosti systematické péče podpory nadaných žáků ve školách. V souvislosti s tím byl zmíněn i individuální vzdělávací program, který je považován za nezbytný proto, aby tito žáci mohli plně rozvíjet potenciál a realizovat svůj přínos pro společnost. Podobná je také definice amerického psychologa Jamese Webba, který zde zmiňuje nadané děti s ohledem na jejich vzdělávání a potřebu speciálních služeb. „Nadaní jsou identifikováni profesionálně kvalifikovanými osobami jako děti s přednostmi význačnými pro schopnost vysokého výkonu. Tyto děti vyžadují diferencované vzdělávací programy a služby nad rámec běžně poskytovaných klasickým vzdělávacím programem k tomu, aby mohly přispět ke svému prospěchu i užitku společnosti. Děti schopné vysokého výkonu zahrnují ty, které v celém spektru, nebo v omezené oblasti vykazují mimořádně vysokou úroveň své činnosti“ (Webb 2002, s. 12) Vondráková ve svém článku Nadané děti 1 uvádí definici nadání prof. Joan Freemanové, zakladatelky ECHA.<sup>1</sup> Ta ve své nejznámější publikaci nazvané Vzdělávání vysoce nadaných rozšiřuje definici nadaných i o ty jedince, kteří ještě nebyli identifikováni jako nadaní. „Vysoce nadaní jsou zde definováni jako ti, kteří buď vykazují mimořádně vysokou úroveň své činnosti, ať už v celém spektru nebo v omezené oblasti, nebo ti, jejichž potenciál ještě nebyl pomocí testů ani experty rozpoznán.“ (www.talent-nadani.cz) Jednou z hlavních novějších definic nadání je definice z roku 1991, která vyšla ze zasedání skupiny Columbus Group: „Nadání je asynchronní vývoj<sup>2</sup>, ve kterém pokročilá kognitivní schopnost a zvýšená intenzita uvědomování spoluvytvářejí vnitřní prožívání a uvědomění odlišné od normy. Tato nerovnoměrnost roste s vyšší intelektovou kapacitou. Jedinečnost nadaných je činí obzvláště zranitelnými a vyžadují tak změny v rodičovské výchově, školním vzdělávání i poradenské činnosti, aby se mohli optimálně rozvíjet. (Columbus Group 1991 in Fořtík, Fořtíková 2007, s. 14) S touto definicí poukazující na předčasný vývoj dítěte se ztotožňuje mnoho odborníků z oblasti pedagogiky a psychologie jako např. Winnerová, Morelocková nebo Clarková. K asynchronnímu vývoji připojují ještě nadšení pro výkon, které úzce souvisí s vnitřní motivací jedince, a vlastní způsob učení.

---

<sup>1</sup> Evropská rada pro vysoké schopnosti, jejich výzkum a rozvoj

<sup>2</sup> Specifický nerovnoměrný vývoj v jednotlivých složkách a vlastnostech osobnosti. (Stehlíková 2018, s. 52)

## 1.2 Přístupy k nadání a talentu v čase

Pod pojmem nadání se v první polovině 20. století rozuměla především inteligence<sup>3</sup>. Nadání bylo definováno jako vysoký stupeň rozvoje intelektových schopností. Pod pojmem nadaný jedinec byl označován ten, jenž dosáhl v inteligenčních testech nadprůměrné hodnoty inteligenčního kvocientu (IQ = 130 a výše). Předmětem zájmu bylo tedy tzv. intelektové nadání a k měření byly využívány výlučně testy inteligence (především Stanford – Binetův test). Tento přístup je tak označován jako **kognitivní přístup** k problematice nadání. Hlavním představitelem je L. M. Terman, který jako první provedl longitudinální výzkum<sup>4</sup> o nadaných dětech v Kalifornii. Děti, které vykazovaly mimořádně výkony v ostatních oblastech, zejména oblasti umění nebo sportu, byly nazývány „záračnými dětmi“. (Hříbková 2010)

Na přelomu 50. a 60. let 20. století se v souvislosti s problematikou nadání objevily nové poznatky, které poukazují na to, že mimořádné výkony jsou ovlivňovány nejen schopnostmi daného jedince, ale také jeho osobnostními vlastnostmi. Nezaměřují se pouze na kognitivní složku, jak tomu bylo doposud, ale i na jiné nekognitivní charakteristiky. Zájem se přesouvá ke studiu vývoje nadání a samotné osobnosti nadaných. Toto zaměření v problematice nadání se nazývá **osobnostně – vývojový přístup**. Nadání je definováno jako kombinace všech charakteristik jedince, které se vyvíjejí a které umožňují dosahování nadprůměrných výsledků v konkrétní činnosti. Ústředními představiteli tohoto osobnostně – vývojového přístupu k nadání jsou americký psycholog J. S. Renzulli a jeho německý kolega, vývojový psycholog F. Mönks. (Hříbková 2010)

V 80. letech minulého století se vlivem zkoumání sociálního prostředí a jeho vlivu na osobnost dostává do popředí **sociálně – kulturní přístup**. V souvislosti s problematikou nadání se řešily otázky výchovného stylu na rozvoj nadání nebo působení edukačního prostředí či kvalita sociálního prostředí a jeho vliv na formování jedince a jeho nadání. Tento přístup chápe nadání jako multidimenzionální fenomén, tedy skládající se jak ze složky osobnostní, tak sociální. Tento přístup reprezentuje ve svých vícefaktorových modelech nadání např. A. J. Tannenbaum nebo H. Gardner. (Hříbková 2010)

V průběhu 20. století se měnily přístupy k nadání a pojetí směřovalo od jednodimenzionálního k multidimenzionálnímu. Tyto přístupy však nelze chápat tak,

---

<sup>3</sup> Viz kapitola 2.1 Intelektové nadání a inteligence.

<sup>4</sup> Též longitudinální metoda = horizontální, podélná. Výzkumné šetření probíhá opakovaně v časových intervalech, vždy u stejných osob, které se v průběhu času vyvíjejí. (Hartl, Hartlová 2010, s. 314)

že jeden vytlačil druhý, a ten se nyní již neakceptuje. V současnosti jsou všechny tři přístupy k nadání vlivné a každý z nich má v psychologii své obhájce. (Hříbková 2010)

### 1.3 Modely nadání

K dostatečnému popisu nadání a faktorů ovlivňující jeho vývoj slouží modely nadání. Jedná se o vícesložkové přístupy nadání, které oproti modelům jednosložkovým zabývající se pouze IQ, chápou nadání jako souhrn více vlastností. K základním a nejznámějším modelům patří Renzulliho a Mönksův model nadání.

#### 1.3.1 Renzulliho model nadání

Tento model nadání, známý jako „model tří kruhů“, který nadání chápe jako spojení tří složek, a to: nadprůměrné schopnosti, tvořivosti a zaujetí pro úkol, vychází především z nadprůměrných intelektových schopností. Ty však samotné nadání netvoří, pro jeho rozvoj a využití je potřeba také již zmíněné tvořivosti jakožto tvůrčí vynalézavost a zaujetí pro úkol zahrnující motivaci, pracovitost a vytrvalost. (Machů 2006)

Obrázek 1: *Renzulliho model nadání*

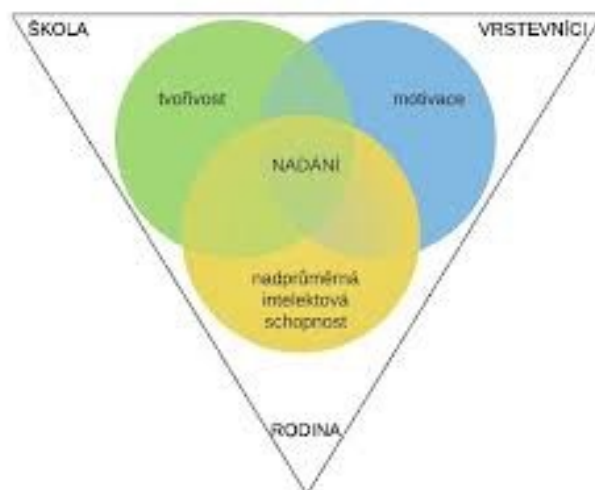


Zdroj: upraveno podle Machů 2010, s. 24

### 1.3.2 Mönksův model nadání

Holandský psycholog F. J. Mönks vycházel z Renzulliho modelu nadání a rozšířil ho o další faktory, proto je jeho model nazýván „vícefaktorový model nadání“. Kromě faktorů osobnostních uvádí ve svém modelu také faktory sociální, které dle něj Renzulli opomněl: rodina, škola, přátelé. Zdůrazňuje, že vliv okolí je významný pro rozvoj nadání a přímo ho ovlivňuje. O nadání lze v tomto případě hovořit teprve tehdy, kdy do sebe všech šest faktorů zapadá. Kromě rozšíření o již zmíněné sociální faktory byla provedena také úprava pojmů. Zaujetí pro úkol byl nahrazen pojmem motivace zahrnující v sobě angažovanost, plánování nebo schopnost riskovat. Pojem nadprůměrná schopnost byla upravena na nadprůměrnou intelektovou schopnost. (Machů 2010)

Obrázek 2: Mönksův model nadání



Zdroj: Machů 2010, s. 24

Dalšími známými modely nadání jsou například Sternbergův „triarchický model nadání“, Gagného „diferencovaný model nadání a talentu“ nebo Psychosociální model A. J. Tannenbauma. Příkladem multidimenzionálního modelu nadání lze uvést Mnichovský model. (Machů 2010)



## 1.4 Druhy nadání

Nadání lze rozčlenit do několika druhů podle určité oblasti, ve které žák vyniká. Stejně jako existuje mnoho definic nadání, nalezneme v literatuře různých autorů také několik klasifikací nadání. Jsou zde zmíněny jen některé z nich.

E. Machů (2006) a Fořtíková, Fořtík (2007) vydělují 8 oblastí nadání, které blíže charakterizují:

- Intelektové schopnosti – skládají se z obecných verbálních, početních, prostorových a paměťových schopností. Podle Tannenbauma a některých dalších autorů je kombinace těchto schopností základ pro další druhy talentů.
- Specifické akademické vlohy – vychází z intelektových schopností a projevují se ve specifických oblastech. Jde například o nadání matematické, přírodovědné, jazykové atd.
- Kreativní nadání – jde o schopnost tvořit nápady a nová řešení.
- Vědecké schopnosti – jsou realizovány především na základě intelektových schopností a kreativity. Projevují se především v matematice, technice, jazykových dovednostech, přičemž jedinec využívá vědeckých metod a postupů.
- Vůdcovství ve společnosti: přesněji řečeno vedení osob z velké části založené na schopnosti kvalitní mezilidské komunikace, řešení situací a jednání s lidmi.
- Mechanické (zručné) schopnosti: vychází ze schopnosti manipulovat s předměty, prostorové představivosti a vizualizace detailů.
- Talent v krásném umění: uplatňuje se především ve výtvarném, hudebním, hereckém nebo tanečním umění.
- Psychomotorická schopnost: je realizací motorických vloh. Součástí je nadání především v oblasti sportu nebo jiné pohybové aktivity.

Podobně nadání klasifikuje také Jurášková, která při svém dělení vychází z širokých definic např. Marlandové, Clarkové a jiných. Nadání je rozděleno podle druhu do širších oblastí:

- intelektové
- akademické
- tvořivé
- vůdčí

- umělecké (Jurášková 2006, s. 21)

Mönks a Ypenburg dělí nadání do čtyř oblastí:

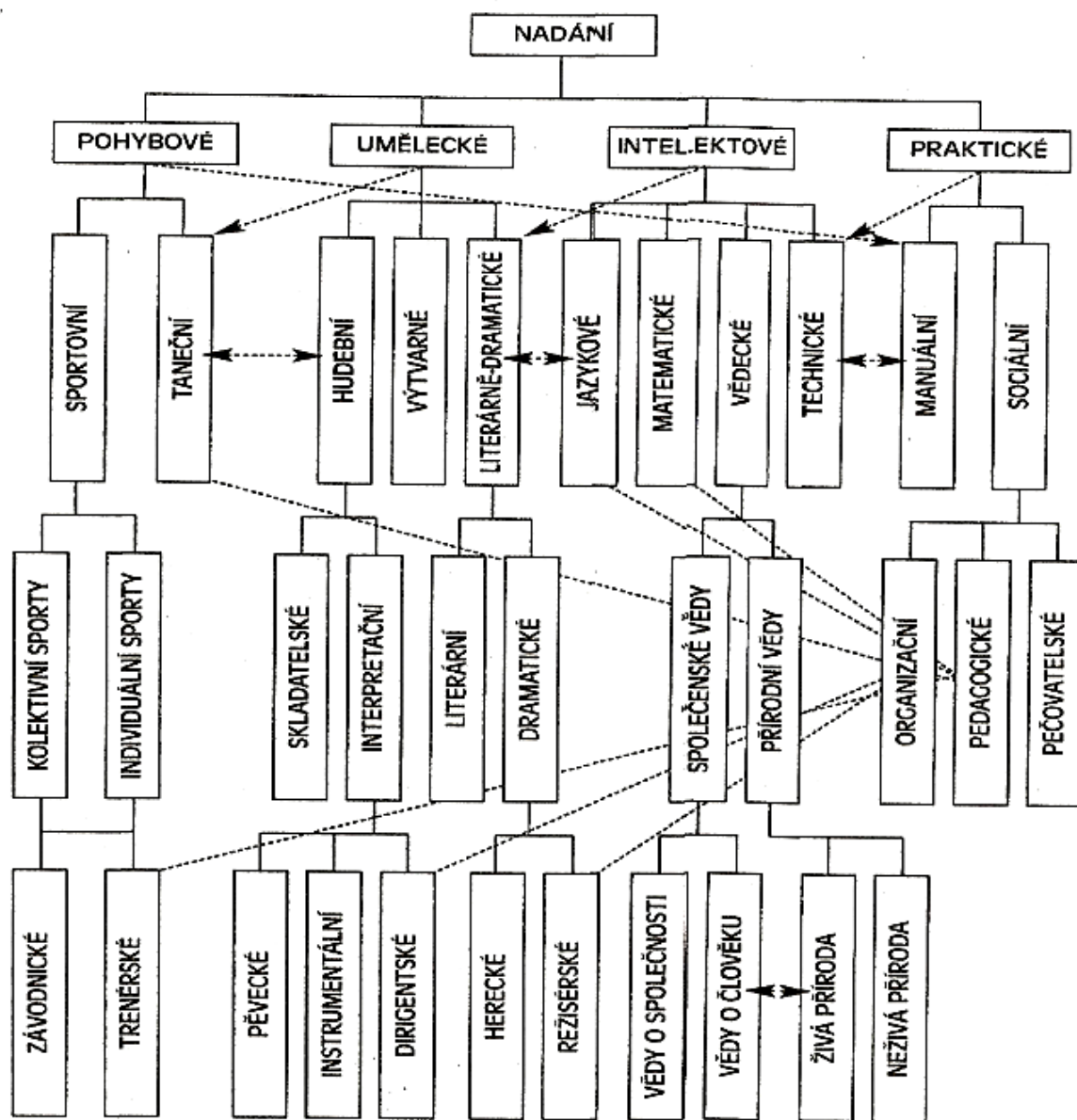
- Oblast duševních schopností a intelektuálních výkonů
- Oblast tvořivosti a produktivnosti
- Oblast umění (výtvarné a múzické)
- Oblast sociální (vůdcovské kvality). (Mönks, Ypenburg 2002, s. 27)

Dle Dočkala (2005) vychází velké množství autorů při své klasifikaci nadání z klasického dělení 18. a 19. století, kdy se nadání dělilo na rozumové, umělecké a pohybové. Také on se přiklání této klasifikaci a k základním třem druhům přidává ještě nadání praktické.

- Rozumové nadání (intelektové či kognitivní) - je spojováno především s nadprůměrnou schopností vyjádřenou vysokou hodnotou IQ. Takto nadané děti jsou charakterizovány jako zvědavé, velmi brzy čtou, píší a projevují zájem o odbornou literaturu. Toto nadání lze dále dělit do konkrétních oblastí, ve kterých může dítě jednoznačně vynikat. Jde o např. o nadání matematické nebo jazykové.
- Umělecké nadání - toto nadání je velmi úzce spojeno s nadáním intelektovým. Kromě inteligence se u takto nadaných jedinců objevuje také manuální zručnost, dobrá představivost, citlivost a zájem o estetičnost a umění. K převládající složce patří především tvořivost. Může jít o nadání výtvarné či hudební, která jsou dále konkrétněji specifikována.
- Pohybové nadání - zde je důležitá hlavně fyzická zdatnost jedince. K tomu je nutno zmínit také tvořivost a motivovanost k podávání vysokých výkonů. Do tohoto nadání lze zařadit nadání sportovní nebo taneční.
- Praktické nadání – nadání využitelné v každodenním životě obsahující kreativitu, originalitu a schopnost řešit problémy.

Jelikož se některé oblasti nadání značně prolínají a nelze je striktně zařadit do příslušného druhu, vypracoval Dočkal (2005) jednotlivé druhy a oblasti nadání do schématu pro zachycení jejich souvislostí. O vzájemném prolínání hovoří také Machů, která říká: „mezi druhy nadání a talentu neexistuje jasná hranice. Nestojí osamoceně, nýbrž se vzájemně doplňují a ovlivňují.“ (Machů 2006, s. 11)

Obrázek 3: Druhy nadání



Zdroj: Dočkal 2005, s. 54

## 2 Intelektové nadání

Jelikož je tato práce zaměřená na rozumově nadaného žáka, je detailněji rozpracovaná kapitola pouze o tomto druhu nadání.

### 2.1 Intelektové nadání a inteligence

Intelektové neboli rozumové nadání vychází z rozvinutých intelektových schopností. V minulosti bylo ztotožňováno především s inteligencí. Pojem inteligence se objevil už ve 14. století, ale nebyl až do století 19. přesněji definován. Přesnější definice se objevily až s prvními pokusy měření inteligence pomocí testů, které poprvé použil americký psycholog Alfred Binet. Ty byly původně sestaveny ke zjišťování dětí duševně zaostalých. Inteligenci pak Binet chápal jako „schopnost chápat, usuzovat, být vytrvalý a přizpůsobit se novým požadavkům.“ (Hartl, Hartlová 2010, s. 224) Tyto testy měřily inteligenční kvocient (IQ), který roku 1912 popsal William Stern jako poměr mentálního a fyzického věku krát sto. V té době byl tedy za nadaného považován pouze nositel vysokých hodnot inteligenčního kvocientu, konkrétně vyššího než 130. V souvislosti s vysokou hodnotou IQ byl často užíván pojem genialita, především šlo o hodnotu IQ = 150 a výše. V současnosti se však tento pojem užívá již velmi málo. (Hříbková 2010) Nadání bylo jedinci přisuzováno pouze na základě inteligenčních testů a bylo ztotožňováno s inteligencí. Ta byla definována jako „schopnost učit se ze zkušeností, přizpůsobit se, řešit nové problémy, používat symboly, myslet, usuzovat, hodnotit a orientovat se v nových situacích na základě určování podstatných souvislostí a vztahů.“ (Hartl, Hartlová 2010, s. 224) C. Spearman, jedna z největších osobností výzkumu inteligence, definoval inteligenci jako schopnost vidět souvislosti. (Sejvalová 2004) Již v této době se odborníci tomuto druhu nadání systematicky věnovali a dávali doporučení, jak ve škole s takto nadanými dětmi pracovat. (Fořtík, Fořtíková 2007)

Po staletí byla inteligence považována za jednodílnou veličinu, která se měřila na základě jednoho společného faktoru („g“ faktoru). Při intenzivnějším zkoumání vycházely v průběhu 80. let teorie, které zdůrazňovaly mnohofaktorovou povahu inteligence. Nejznámějším autorem teorie „mnohočetný inteligencí“ je americký psycholog Howard Garden, jenž zdůrazňoval, že existuje více druhů inteligencí, a to nezávisle na sobě. Rozlišil sedm typů: verbální inteligenci, matematicko-logickou, prostorovou, hudební, pohybovou a interpersonální a intrapersonální. (Sejvalová 2004)

Ani v současné době není pojem inteligence stejně jako pojem nadání jasně a jednotně definován. „Na inteligenci je nejzajímavější, že vůbec nevíme, co to je“ (Youngston 2000, s. 235) Velký psychologický slovník uvádí, že inteligence je „schopnost chápat, zobecňovat, usuzovat, používat symboly, učit se ze zkušenosti, řešit problémy, hodnotit a orientovat se v nových situacích.“ (Hartl, Hartlová 2010, s. 224) Průcha, Walterová a Mareš ve svém Pedagogickém slovníku uvádí, že inteligence je jeden z nejobtížněji definovatelných pojmů, jehož pojetí se stále vyvíjí. Samotný pojem pak definují jako „schopnost člověka názorně nebo abstraktně myslet v řečových, numerických, časoprostorových aj. vztazích a nalézt řešení problému. Umožňuje účelně jednat, úspěšně zvládnout komplexní i specifické situace.“ (Průcha, Walterová, Mareš 2013, s. 88)

Autoři jej definují různě, jelikož někteří ho stále považují za synonymum k pojmu nadání, jiní ho rozlišují. I když dnes již většina autorů uvádí, že rozumové nadání není možno posuzovat pouze na základě inteligence a inteligenčních testů, jak tomu bylo v minulosti (Fořtík, Fořtíková 2007; Konečná 2010; Machů 2006), stále existují autoři, kteří inteligenci chápou jako jakýsi základní kámen pro intelektové nadání: „základní kámen pro vysvětlení a řešení otázky nadání. Je determinantem intelektového nadání.“ (Laznibatová 2003, s. 19) Dočkal (2005) a Konečná (2010) ve svých publikacích uvádí, že inteligence je pouze jedním z faktorů intelektového nadání. Dočkal (2005) uvádí několik složek intelektového nadání, které společně tvoří integrovaný systém rozumového nadání. Jde o rozvinutou všeobecnou inteligenci, přiměřené uvědomění si vlastních možností, vysokou mentální kapacitu, psychickou vzrušivost (aktivitu), výkonovou motivaci a vůli.

### **2.1.1 Stupně intelektového nadání**

Stupně nadání v intelektové oblasti nadání vypracoval americký psycholog R. Gagné (1998) jako metricky založený systém s hranicemi podle výsledků IQ:

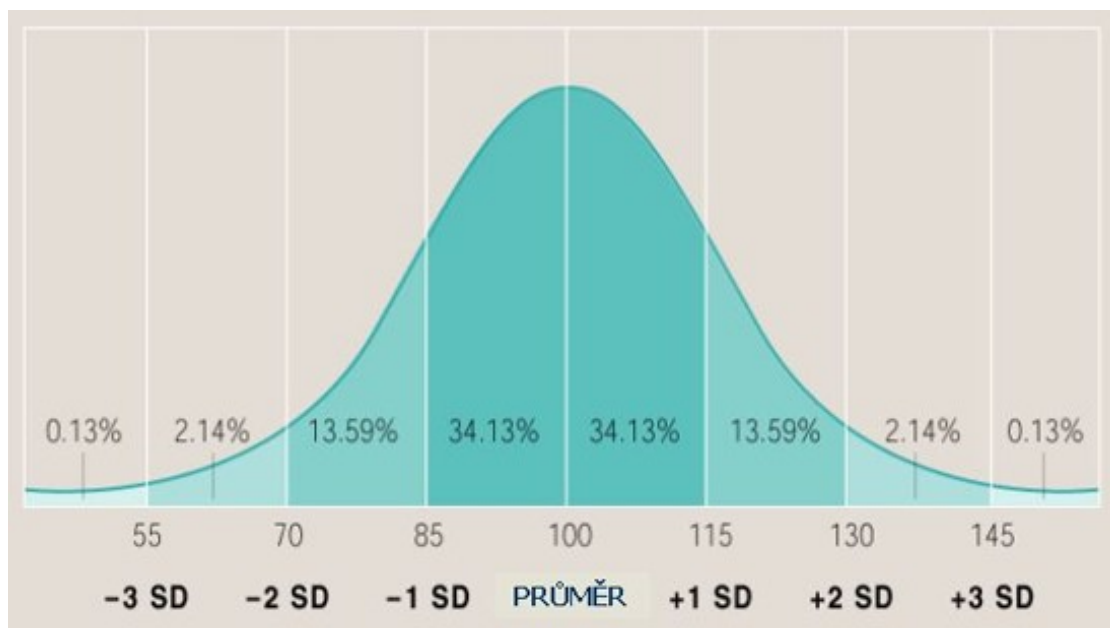
- mírně nadání – jedinci s IQ 120 a více (tvoří horních 10% populace),
- středně nadání – s IQ 135 a více (tvoří horních 10% populace z předešlého stupně),
- vysoce nadání – IQ 145 a více (celkem 0,1% populace),
- výjimečně nadání – jedinci s IQ 155 a více (celkem 0,01% populace),
- extrémně nadání – IQ nad 160 (celkem 0,001% populace). (Jurášková, 2006, s. 22)

Odlíšnou klasifikaci intelektového nadání uvádí Nordby (2002), se kterou se práce více ztotožňuje, jelikož je v současné době častěji aplikovaná právě na děti školního věku.

- bystrý jedinec – s IQ 115 a více
- nadaný jedinec – IQ 130 a více
- vysoce nadaný jedinec – IQ 145 a více
- velmi vysoce nadaný jedinec – IQ 160 a více. (Jurášková, 2006, s. 22)

Všeobecně se však za spodní hranici nadání považuje hodnota IQ 130. Tuto hranici jako znak intelektového nadání přijala i mezinárodní organizace Mensa sdružující právě intelektově nadané jedince. Této hranice 130 dosahuje cca 2-3 % populace. (Fořtík, Fořtíková 2007, s. 14)

Obrázek 4: Gaussova křivka rozložení intelektu podle směrodatných odchylek v populaci



Zdroj: Fořtík, Fořtíková 2007, s. 14

## 2.2 Druhy intelektového nadání

Dle Dočkala (2005) můžeme intelektové nadání dělit podle dominance některých z faktorů na jazykové, matematické, vědecké a technické. V literatuře lze nalézt další podrobnější dělení, avšak pro tuto práci postačí Dočkalova klasifikace. Pozornost bude věnována nadání vědeckému, konkrétně přírodovědnému, které bude blíže charakterizováno.

### 2.2.1 Přírodovědné nadání

Přírodovědně nadané děti jsou charakteristické především pro svoji zvědavost, touhu po poznání zaměřenou na vědecké problémy a jejich řešení. Jsou tedy většinou nadané na vědeckou práci, při které uplatňují zejména neverbální a reprodukční a tvořivé schopnosti. Typická je rozvinutá schopnost třídít, vytvářet pravidla a vzory, porozumět okolnímu světu a být trpělivý při pozorování dějů. Své schopnosti využívají při řešení konkrétních projevů z oblasti biologie, v rámci níž se mohou zaměřit na živou nebo neživou přírodu. (Dočkal 2005)

## 3 Nadaný žák

V souvislosti s nadaným žákem je nutno zmínit, že nadání v dětském věku rozlišujeme na tzv. latentní a manifestované nadání. O latentním nadání hovoříme většinou u dětí předškolního a mladšího školního věku, které mohou nést spíše jakési známky nadání. To ještě není plně rozvinuté a prozatím z různých důvodů (zdravotních, věkových, sociálních aj.) nedochází k podávání mimořádných výkonů. Proto hovoříme také o potencionálním nadání a tyto děti označujeme jako potenciálně nadané. Samotný koncept nadání se tedy vztahuje až k dětem staršího školního věku, u nichž se nadání v určité výkonové oblasti již projevilo a označujeme ho tak za nadání manifestované. (Hříbková 2010)

### 3.1 Charakteristika nadaného žáka

*„Mimořádně nadané děti jsou tak trochu jiné než ostatní děti, ale stejně jako ostatní děti jsou to jen děti.“*

*Oliver Revol, francouzský psychiatr, specialista na nadané děti*

Jako byly různorodě chápány pojmy nadání či inteligence, tak také mnozí odborníci na problematiku nadání mají vlastní náhled na charakteristiky nadaných jedinců a jejich klasifikaci. V podstatě se však v obecných charakteristikách shodují. Na základě těchto charakteristik jsou stanoveny typické vlastnosti a projevy nadaných žáků, které mohou také přispět k jejich identifikaci. Tyto charakteristiky lze dělit do několika oblastí (kognitivní, motivační, sociální, emocionální, atd.), v rámci nichž se setkáme jak s pozitivními, tak i negativními vlastnostmi, s nimiž přichází i možné problémy nadaných.

Machů (2010) se pokusila o shrnutí charakteristik nadaných dětí nejznámějších autorů zabývajících se touto problematikou (Davis, Rimmová 1998; Gearheart 1992; Hříbková 2005; Laznibatová 2001 a další). Tyto charakteristiky vyděluje do tří základních oblastí:

- Kognitivní charakteristiky – do této oblasti řadí především bohatou slovní zásobu, kterou nadaní jedinci nabývají již v ranném věku. Jsou schopni sestavovat velmi složité větné konstrukce a použít správně gramatická pravidla, která se velmi rychle učí. Obecně je jejich tempo učení velmi rychlé. S tím souvisí také výborná paměť a schopnost abstrakce a generalizace. Tito jedinci dokážou kriticky myslet a výborně si představovat. Mají zájem především o intelektuální činnosti, v rámci nichž preferují komplikované a problémové úlohy, často s více řešeními. K oblíbeným tématům patří vesmír, přírodní zákony, lidské tělo a zvířata, především dinosauři. Mají rádi encyklopedie, atlasy a odbornou literaturu v oboru, který je zajímá. Jde velmi často o vysokou míru vnitřní motivace, díky níž se také mnohdy vyznačují výbornou schopností dlouhodobé koncentrace pozornosti a hlubokými znalostmi v jejich doméně, které mohou mnohdy dosahovat až expertní úrovně. V jiných předmětech mohou naopak selhávat.
- Afektivní charakteristiky – nadaní jedinci jsou neobyčejně smyslově vnímaví a často velmi přecitlivělí, a to nejen vůči kritice, ale také hluku, světlu nebo dalším vnějším podnětům. Kladou důraz na spravedlivost a přirozenou autoritu, kterou však někteří naopak odmítají. Rádi pracují samostatně a odmítají kooperativní učení, což často vede ke vztahovým problémům a vyloučení z kolektivu. Pokud ve skupinách pracují, může se objevit jejich neochota pomáhat druhým nebo nadřazenost vůči celé skupině. Vynikají živostí, aktivitou a potřebou poznávat a objevovat. Pro větší ponoření do problému využívají denní snění. (Clarková in Jurášková 2006) uvádí v afektivní oblasti ještě nadměrnou kritiku nadaných k sobě samým a také preferují kontakt se staršími dětmi nebo dospělými, kterým rádi kladou velké množství otázek.
- Psychomotorika – patří sem jak jemná, tak hrubá motorika. Jak již bylo zmíněno, tyto děti dávají přednost intelektuálním činnostem před tělesnými aktivitami, které jim někdy mohou činit dokonce potíže. V oblasti jemné motoriky mají problémy s psaním. Písmo má rysy intelektové vyspělosti, avšak vypadá neúhledně. (Clarková in Jurášková 2006) dodává, že kromě psaní se mohou objevit obtíže také v kreslení či při vyrábění, a to již v předškolním věku.



Další autoři zdůrazňují v charakteristikách nadaných dětí jejich asynchronní vývoj. Začínají velmi brzo sedět chodit, mluvit a v pozdější době také číst a počítat. O asynchronii jde především mezi složkou kognitivní, emocionální, sociální a psychomotorickou. Devítileté nadané dítě tak může být na intelektuální úrovni třináctiletého dítěte, v oblasti emocionální na úrovni sedmi let a psychomotorickým vývojem může vykazovat úroveň dítěte pětiletého. Emoční nezralost je často označována jako hypersenzitivita, jež se v charakteristikách nadaných dětí také objevuje. (Stehlíková 2018) Disproporcionalita se u těchto dětí může objevit také v rámci kognitivních oblastí, je-li dítě nadprůměrné v matematickém a logickém myšlení a naopak průměrné či podprůměrné v jazykových dovednostech. Sociální dyssynchronie je zapříčiněna především nadprůměrným intelektem a zaujetím svého oboru, které může vést až k přehlížení ostatních lidí. Nadané dítě vnímá knihy jako kamarády, kteří mu poskytují dostatek informací, jež mu reální vrstevníci nemohou poskytnout. Se svými vrstevníky nemá společné zájmy a ani témata k diskuzi, proto je často raději samo nebo v kontaktu s dospělými. V souvislosti s charakteristikami nadaných je také zmiňována vysoká citlivost a empatie, sofistikovaný smysl pro humor, perfekcionismus<sup>5</sup>, nižší sebevědomí a úzkostlivost vyplývající z nerovnováhy mezi nesmírně rychlým myšlením a o mnoho pomalejším tempem života a činností v něm. (Stehlíková 2018)

Je však nutno zmínit, že každý nadaný je individuální, proto se u nich mohou vyskytnout jen některé typické vlastnosti a jen v některých oblastech. Tyto vlastnosti se u každého projevují jinak a v jinou dobu, u někoho mohou být viditelné již v dětství, u někoho se naopak mohou objevit až v pozdějších letech. Uvedené typické charakteristiky jsou popsány velmi široce, je zapotřebí je dát do souvislosti s konkrétním jedincem v konkrétní situaci.

### **3.2 Identifikace a výběr nadaného žáka**

Při vyhledávání nadaných žáků se setkáváme s pojmy „identifikace“ a „výběr“, které jsou mylně užívány za synonyma. Hříbková (2005) definuje identifikaci nadaného žáka jako „proces vyhledávání dětí, které svými předpoklady a chováním vyhovují zařazení do speciální edukační nabídky určené pro nadané děti.“ (Hříbková, 2005, s. 80) Při identifikaci většinou hovoříme o dětech předškolního nebo mladšího školního věku, u nichž zatím nebylo nadání objeveno (tzv. latentní nadání). S pojmem „výběr“ se setkáme především u dětí staršího věku,

---

<sup>5</sup> Úsilí o dokonalý výkon, často s mimořádným smyslem pro detail a přesnost spojený s nadměrně vysokou sebekritikou i kritikou okolí. (Stehlíková 2018, s. 60)

kteře jsou svými již projevujícími se výkony vhodnými adepty na zařazení do speciálního edukačního programu. Společným cílem je tedy umístění do speciálního programu, který pomáhá nadaným rozvíjet svůj potenciál. Proces identifikace je velmi složitý a podílí se na něm nejen škola a příslušní odborníci, jakými jsou pedagog, speciální pedagog, psycholog nebo výchovný poradce, ale také rodina a kamarádi nebo pedagog volného času. Nejedná se o jednorázovou záležitost, obvykle jde o proces dlouhodobější, skládající se více částí, které na sebe navazují. Clarková (1992 in Machů 2010) navrhuje minimálně tři fáze procesu identifikace:

- Nominace – jde o první fázi, ve které sehrává důležitou úlohu rodina, kamarádi nebo spolužáci, učitel, který z celé populace dětí vyzdvihne nadprůměrné schopnosti určitého jedince a navrhne zařazení do speciální edukační skupiny. Může jít i o vlastní nominaci čili navržení sebou samým.
- Screening – druhá fáze, v níž je potenciálně nadaný žák podroben hromadným testovacím metodám, jako jsou standardizované testy, dotazníky a další.
- Selektce – ve třetí fázi se vychází z výsledků předchozích metod a vytváří se ucelený obraz o nadaném žákovi, přistupuje se již individuálně.

### **3.2.1 Pedagogické metody identifikace**

K identifikaci a měření schopností žáka jsou využívány metody, které Machů (2010) dělí na metody psychologické, pedagogicko-psychologické, pedagogické a lékařské. Podrobněji se v této práci zaměříme na pedagogické metody, které lze uplatnit v rámci společného vzdělávání přímo ve škole samotným pedagogem. Na základě pedagogických metod probíhá pedagogická diagnostika, která je podkladem pro objektivní posouzení nadání v další etapě. Mezi nejpoužívanější pedagogické metody patří:

- Pozorování – patří ke každodenní činnosti učitele. V případě identifikace a výběru nadaného žáka se jedná o pozorování záměrné, systematické a dlouhodobé. Pozorování učebních situací je vhodné doplnit pozorováním jedince v neformálních situacích (školní družina, přestávky, výlety) a sledovat jeho osobnostní charakteristiky, chování, reakce, komunikaci i způsob řešení problémů. Na základě pozorovaných projevů žáka ho může učitel nominovat do identifikačního procesu jako nadaného. Mnozí autoři upozorňují na nespolehlivost nominací, zvláště jedním učitelem. Na nominaci by se mělo podílet více učitelů, popřípadě odborníků působících ve škole.

- Rozhovor – vhodná metoda pedagogické diagnostiky, jež má stále svou nezastupitelnou úlohu a často doplňuje metodu pozorování. Může se jednat o rozhovor strukturovaný nebo nestrukturovaný, s potenciálně nadaným jedincem nebo jeho rodiči či kamarády. Díky němu se lze dozvědět informace, které nejsou během pozorování zřejmé nebo dokonce zavádějící.
- Dotazníky a škály – zjišťují především motivaci jedince, jeho zájmy, postoje a vlastnosti. Standardizovaných diagnostických dotazníků a škál se zaměřením na vyhledávání nadaných není v České republice velké množství. Nejznámější jsou Posuzovací škály a didaktické testy k vyhledávání nadaných žáků „Idena“, které vydal Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků v roce 2003. Jsou určeny jak psychologům, tak také speciálním pedagogům a pedagogům k identifikaci nadaných dětí 3.–5. ročníku základních škol a nižších ročníků víceletých gymnázií. Často se využívá zahraničních zdrojů, k nejčastějším patří Renzulliho Škála pro hodnocení behaviorálních charakteristik nadaných žáků – pro učitele. Jde o behaviorální škálu zaměřující se na chování žáka ve škole.
- Hodnocení školního prospěchu a výsledků činnosti (produktů) žáka – k základním ukazatelům patří klasifikace, která však není ukazatelem jediným, jelikož někteří odborníci upozorňují na to, že mnozí nadaní dosahují ve škole průměrného hodnocení. Kromě rozboru již zmíněné klasifikace se k rozboru využívá také žákovské portfolio<sup>6</sup>. Mimo shromážděných prací může obsahovat také sebehodnocení žáka, popřípadě hodnocení spolužáků. Na zakládání materiálů se podílí pedagog, samotný žák, případně rodiče.
- Soutěže a olympiády – součástí pedagogické diagnostiky mohou být výsledky žáků ze soutěží a olympiád. Nadaný jedinec má možnost projevit své schopnosti v konkrétní oblasti či předmětu a porovnat se s vrstevníky. Rozumově nadaní žáci mají v České republice k dispozici velké množství předmětových soutěží (matematická, zeměpisná, fyzikální olympiáda), soutěže v cizích jazycích. Kromě toho se na školách každoročně pořádá Logická olympiáda organizovaná Mensou ČR.
- Problémové úlohy – jsou využívány především k odhalení rozumově nadaných žáků. Jsou postaveny na kreativním a logickém myšlení, chápání vztahů, slovní zásobě nebo

---

<sup>6</sup> Portfolio – „Uspořádaný soubor prací žáka shromážděných za určité období, který poskytuje rozmanité informace o zkušenostech a pracovních výsledcích žáka i o jeho osobnosti.“ (Slavík 1999, s. 185)

na vnímání detailů. Je možno pozorovat způsoby a množství žákových řešení. Mnohdy takto nadaní žáci úlohy problémového typu sami vymýšlí.

- Didaktické testy – na jejich základě lze zjistit orientační znalosti a dovednosti daného vyučovacího předmětu. Nestandardizované didaktické testy si vytváří samotní pedagogové, ze standardizovaných se nejčastěji používají testy z českého jazyka a z matematiky (Svoboda 2001).

### 3.2.2 Chyby při identifikaci nadaného žáka

Při identifikaci nadaného žáka je nutno rozlišovat mezi žákem nadaným a bystrým/chytrým. Pedagog by tak mohl mylně za nadaného označit pouze žáka s výborným prospěchem a mimořádnou aktivitou. Pro zkvalitnění identifikace nadaných žáků jsou jejich charakteristiky uvedeny v následující tabulce:

Tabulka 1: *Rozdílné charakteristiky chytrého a nadaného dítěte*

Premiant/chytré dítě	Nadané dítě
Zná odpovědi	Klade otázky
Opakuje naučené	Vytváří nové
Přijímá informaci	Nakládá s informací
Má rádo vrstevníky	Má rádo starší/dospělé
Odpovídá na otázky	Ptá se na detaily a souvislosti
Poslouchá se zájmem	Projevuje názor
Snadno se učí	Většinou se neučí
Dobře si pamatuje	Dobře vymýšlí
Je spokojené, že se učí	Je sebekritické
Pilně pracuje	Pracuje spíše v intervalech mezi vysokým vypětím a odpočinkem
Učivo si několikrát opakuje	Jedno až dvě opakování plně stačí

Zdroj: Stehlíková 2018, s. 119

Kromě toho, že je nutné dávat pozor na rozlišení mezi žákem chytrým a nadaným, musíme při identifikaci nadaného žáka dávat pozor na chyby, které Porterová rozděluje na dva typy:

- Pozitivní chyba – dítě je identifikováno jako nadané, ve skutečnosti však nadané není. Zařazením tohoto žáka do speciálního programu může docházet k jeho přetěžování, v horším případě ke ztrátě jeho motivace k učení. (Škrabánková 2012)
- Negativní chyba – nadané dítě nebylo zachyceno a identifikováno jako nadané. Neobjevení nadání při komplexním vyšetření může vyplývat z mnoha příčin jako např. únava, bolest hlavy, zdravotní potíže, nízká motivace pro výkon v testech a jiné. Dalším důvodem může být také nedagnostikovaná porucha učení. Negativní chyba může zapříčinit nezařazení nadaného žáka do speciálního vzdělávacího programu pro nadané, nevhodný způsob edukace a tím nerozvíjení potenciálu, což může vést k podvýkonnosti nadaného žáka. (Porterová 1999 in Machů 2010)

### 3.3 Diagnostika nadaného žáka

Jak již bylo zmíněno, pedagogická diagnostika má velký potenciál a slouží jako podklad pro diagnostiku psychologickou. Dle platných zákonů musí identifikaci nadání potvrdit psycholog. V současné době působí v rámci školského poradenského pracoviště v mnoha školách školní psycholog. Školní diagnostika rozumových schopností však není legislativně ukotvena. Pokud má škola zájem o finanční dotace pro integraci nadaného žáka, musí vyšetření provést psycholog, pracovník školského poradenského zařízení (dále jen ŠPZ), tj. pedagogicko-psychologická poradna (dále jen PPP) nebo speciálně pedagogické centrum (dále jen SPC). Dle vyhlášky č. 197/2016 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních probíhá toto vyšetření i veškeré poradenské služby bezplatně, na žádost zákonného zástupce žáka nebo samotného zletilého žáka. Na základě vyšetření žáka vydá PPP, popřípadě SPC doporučení, na jehož základě získává škola finanční prostředky od příslušného krajského úřadu.

Způsoby vyšetření nadání v PPP jsou pouze doporučené. V roce 2011 byl vytvořen Standard komplexního vyšetření mimořádného (kognitivního) nadání v PPP (dále též Standard). Ten uvádí, jaké oblasti by mělo vyšetření zahrnovat:

- anamnestická data (rodinná a osobní anamnéza);
- celková intelektová úroveň a profil intelektových schopností;
- tvořivost;
- osobnost;

- sociální a komunikační dovednosti;
- matematické schopnosti a dovednosti;
- úroveň čtení a psaní;
- další školní znalosti a dovednosti;
- specifika práce s učivem a strategie myšlení (učební a kognitivní styly);
- dílčí kognitivní funkce (percepce, pozornost a paměť), lateralita a grafomotorika;
- motivace a zájem (ev. profesní orientace);
- pracovní charakteristiky a volní vlastnosti (včetně seberegulace a sebeřízení ve vztahu k učení);
- mimořádné výkony a produkty v oblasti školní a mimoškolní (např. na základě portfolia) jakožto konkrétní projevy nadání. ([www.nuv.cz](http://www.nuv.cz))

Komplexní vyšetření rozumového nadání zahrnuje diagnostiku psychologickou a speciálně-pedagogickou. Speciálně-pedagogická diagnostika se zaměřuje především na schopnosti a dovednosti, které mají vliv na školní úspěšnost. Může zjišťovat vývojové nerovnoměrnosti, a to jak u nadaných dětí především akcelerovaný vývoj, tak také oblasti zaostávání. Speciálně-pedagogické vyšetření zkoumá úroveň schopností a dovedností především ve čtení, psaní a v oblasti matematiky. Zároveň se také posuzuje vizuomotorika, grafomotorika, lateralita, pravolevá orientace, prostorové vnímání nebo sluchová a zraková percepce. Psychologická diagnostika zjišťuje především na osobní a rodinou anamnézu žáka a rozumové schopnosti pomocí standardizovaného testu. Zkoumá také tvořivost jedince, jeho učební a kognitivní styly a jeho osobní charakteristiky a vlastnosti. Zahrnuje také analýzu motivace, zájmů a u starších žáků profesní orientace.

Kromě diagnostiky zjišťují psychologové a speciální pedagogové speciální vzdělávací potřeby žáka, na jejichž podkladě zpracovávají návrhy pro tvorbu individuálních vzdělávacích plánů. Poskytují také poradenské služby samotným nadaným žákům i jejich zákonným zástupcům a metodickou podporu jejich pedagogům.

Původní verze Standardu z roku 2011 uvádí oblasti komplexního vyšetření mimořádného nadání v PPP, aktualizovaná verze z roku 2016 je rozšířená o oblast pedagogické diagnostiky nadání různých věkových kategorií v různých vzdělávacích předmětech. Ke zjišťování přírodovědného nadání a úrovně vědomostí a znalostí v této oblasti je zde doporučena forma rozhovoru na základě referátů, samostatné práce žáka včetně projektů a prezentací jeho vlastního zkoumání. Je kladen důraz také na formu rozhovoru,

při níž může kromě jiného učitel zjistit, zda žák zná např. latinské pojmy daného oboru a k nim české ekvivalenty. (www.nuv.cz)

V souvislosti s komplexní diagnostikou nadání je často zmiňován problém věku, v němž je nejvhodnější diagnostikovat. S ohledem na intelektové nadání byla dříve preferována věková hranice od dvanácti do čtrnácti let, a to z toho důvodu, že končí hravé období a začínají se výrazněji projevovat specifické zájmy. V současnosti se tato věková hranice diagnostiky intelektového nadání posunula do předškolních let, kde už můžeme pozorovat prvky obecného intelektového nadání. V mladším školním věku pak bývají zaznamenávány specifické akademické vlohy např. jazykové nadání, matematické nadání a další. Samozřejmě i zde je nutno brát v úvahu individualitu každého jedince. (Machů 2010)

### **3.3.1 Nástroje používané při komplexní diagnostice**

Standard komplexního vyšetření mimořádného (kognitivního) nadání v PPP z roku 2018 rozlišuje diagnostické nástroje do několika tematických oblastí: intelekt; pozornost a paměť; vnímání; (grafo)motorika; tvořivost; osobnost; osobnost projektivně; sociální oblast; motivace a zájmy; úzkost; trivium a SPU a ostatní. Ke zkoumání intelektu jsou používány především Wechslerovy testy (WPPSI, WISC-III, WAIS-R, WAIS-III), Stanford-Binetovy inteligenční testy, Testy kognitivních schopností TKS (Thorndike, Hagen, France 2005) Testy kognitivních znalostí Woodcock-Johnson International Editions WJ IE , Vánův inteligenční test VIT, Testy SON-R 2 ½ – 7 (Tellegen, Laros, Heider 2008) a další. Zjišťování pozornosti a paměti se provádí pomocí Paměťových testů učení (Preiss 1999), Testů koncentrace pozornosti (Kučera 1992), Testů pozornosti d2 (Brickenkamp, Zillner 2000) a dalších. Reverzní test (Efeldt 1969; 1992), Zkouška sluchové diferenciaci Wepman-Matějček (1993) a Zkouška sluchové analýzy a syntézy (Matějček 1993) se používá ke zjišťování vnímání. Nástroje užívané k diagnostice (grafo)motoriky jsou například Kresba postavy (Šturma, Vágnerová 1992), Zkouška laterality (Matějček, Žlab 1972; 1992), Orientační test školní zralosti (Jirásek 1992) nebo Rey-Osterriethova komplexní figura TKF (1980; 1997) aj. Pomocí Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení (Urban, Jellen 2002; 2003), Torranceho figurálního testu tvořivého myšlení (Torrance 1984) nebo například Vytvářením příběhů – verbálního testu tvořivosti (Durmeková a kol. 2013–2017) se diagnostikuje tvořivost. K diagnostice osobnosti se využívají především dotazníky Bochumský osobnostní dotazník BIP (Hossiep, Paschen 2003), Osobnostní dotazník pro děti CPQ (Cattell, Porter 1998), Šestnáctifaktorový dotazník 16 PF (Cattell 1997) a mnohé další. Kromě dotazníků se objevují

také projektivní testy jako například Rorschachův test, Test kresby lidské postavy FDT (Baltrusch, Koubek 2007), Test stromu (Altman 1998) atd. Na sociální oblast jsou zaměřeny Testy rodinných vztahů (Antony, Bene, Mádrová 1992) nebo dotazníky interpersonální diagnózy ICL (Leary 1976). Motivace a zájmy se mohou diagnostikovat na základě Testů profesních zájmů B-I-T II (Irlé, Allehof 2004), Dotazníku volby povolání a plánování profesní kariéry DVP (Holland, Hoskovcová 2003) či jiných testů a dotazníků. Diagnostika školních oblastí, do kterých patří trivium (čtení, psaní, počítání) a specifické poruchy učení zahrnuje mnoho testů. V rámci trivia jde například o Zkoušku psaní (Matějček 1987), Zkouška psaní a pravopisu (Matějček 1995) a Matematické předpoklady dětí v mladším školním věku (Novák 2013). K diagnostice SPU se používá ku příkladu Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky (Švancarová, Kucharská 2001), Diagnostika SPU v českém jazyce (Novák 2002) nebo Deficity dílčích funkcí (Sindelar 1998; 2008). Na učební a kognitivní styly se zaměřuje Dotazník stylu učení LSI (Dunnová, Dunn, Price 2004) a Dotazník konstruktivního myšlení CTI (Epstein 2004). Další nástroje slouží k diagnostice jiných oblastí, než je mimořádné nadání. Jedná se o poruchy nebo problémy, které mohou být k nadání přidružené (především PAS<sup>7</sup>, deprese nebo emoční labilita). Nástrojem je screeningový test poruch autistického spektra CAST (Scott, Baron-Cohen, Bolton, Brayn 2013) nebo Sebeuposuzovací škála dětské depresivity – CDI (Kovacs 1998).

### 3.4 Specifické skupiny nadaných žáků

Dle kognitivních znaků projevujících se ve výuce bývá nadaný žák ve škole dobře rozpoznatelný. Přesto existuje problematická skupina nadaných tzv. podvýkonné nadané děti, u nichž je velmi obtížné znaky nadání objevit. V zahraničí je tato skupina nadaných označována jako „underachievement“ (David, Rimmová 1998 in Machů 2010), což v překladu znamená neprospívající či neúspěšný žák. Tento termín však nevystihuje podstatu problému, proto Jurášková (2003 in Machů 2010) doporučuje užívat termín „podvýkonný žák“. U těchto žáků je velký rozpor mezi výkony, které ve škole podávají, a jejich skutečným potenciálem. Při výuce se často nudí, je pasivní, zejména v případě, kdy mu není poskytnut prostor pro rozvoj nadání.

Kromě „podvýkonných nadaných“ do specifických skupin nadaných žáků patří také jedinci „dvakrát výjimeční“ neboli twice exceptional nebo twice special (Nordby 2002). Tito

---

<sup>7</sup> Porucha autistického spektra



jedinci se řadí k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami jak z důvodu svého nadání, tak kvůli poruše či handicapu různé intenzity a stupně. (www.deti.mensa.cz)

### **3.4.1 Nadání žáci s poruchami učení**

Jelikož se tato práce zabývá přírodovědně nadaným žákem s obtížemi v českém jazyce, je důležité zmínit právě skupinu nadaných s poruchami učení. Poruchy u nadaných se projevují nepoměrem jejich učebního potenciálu a aktuálního výkonu. Podle oblasti, v níž se jednotlivé poruchy učení projevují, hovoříme nejčastěji o dysgrafii<sup>8</sup>, dyslexii<sup>9</sup>, dysortografií<sup>10</sup> nebo dyskalkulii<sup>11</sup>. Baumová, Owen a Dixon (1991 in Jurášková 2006) rozlišují tři typy nadaných s poruchami učení:

- **Identifikovaní nadaní s jemnými projevy poruch učení**

Tito jedinci jsou identifikovaní jako nadaní. Obtíže však kompenzují svými vysokými schopnostmi natolik, že zůstávají skryté, neidentifikované.

- **Identifikovaní jako žáci s poruchami učení**

Na základě jejich obtíží byli tito žáci identifikovaní jako žáci s poruchami učení. Naopak jejich výjimečné schopnosti nebyly rozpoznány, jelikož poruchy v nějaké oblasti snižují jejich celkové výkony.

- **Neidentifikovaní nadaní s poruchami učení**

Tito jedinci skrývají své problémy pomocí nadání. Dochází tak ke vzájemnému stírání poruch a nadání, což vede k výkonům přiměřeným věku i ročníku.

---

<sup>8</sup> Jde o poruchu psaní, postihující grafickou stránku písemného projevu, tj. čitelnost a úpravu. (Zelinková 2015)

<sup>9</sup> Jedná se o poruchu, která postihuje základní znaky čtenářského výkonu, a to rychlost, správnost, techniku čtení a porozumění čtenému textu. (Zelinková 2015)

<sup>10</sup> Dysortografie je porucha, která postihuje pravopis. Projevuje se zvýšeným počtem specifických dysortografických chyb a obtížemi při osvojování gramatického učiva a při aplikaci gramatických jevů. (Zelinková, 2015)

<sup>11</sup> Dyskalkulie je porucha matematických schopností, která postihuje číselné operace, matematické představy a obecně manipulaci s čísly. (Zelinková 2015)

## 4 Vzdělávání nadaných žáků

### 4.1 Legislativa ČR v oblasti vzdělávání nadaných žáků

Tato kapitola se věnuje aktuálním legislativním dokumentům vztahujícím se ke vzdělávání nadaných žáků v České republice. Tyto dokumenty jsou zpracovány na dvou úrovních, a to na úrovni státní a školní. Popisují normy a doporučení, jimiž by se měly jednotlivé školy a jednotliví pedagogové v oblasti vzdělávání nadaných řídit. Směřují k podpoře a rozvoje nadání žáků a uspokojení jejich výchovně vzdělávacích potřeb.

#### 4.1.1 Národní program rozvoje vzdělávání v České republice

Vzdělávání nadaných žáků je téma, kterému nebyla věnována až do přelomu století taková pozornost. Teprve až v roce 2000, především s rozvojem dokumentů, lze vidět narůstající zájem o tuto problematiku. První dokument, který obsahuje zmínku o problematice vzdělávání nadaných žáků, je *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha*. (Šimoník 2010) Jde o dokument vydaný Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) v roce 2001, v němž se vzdělávání nadaných jedinců zmiňuje v deváté kapitole. Nadané žáky definuje takto: „Nadaní jsou ti, kteří vykazují mimořádně vysokou úroveň své činnosti, ať už v celém spektru nebo v omezené oblasti, ale i ti, jejichž potenciál nebyl ještě pomocí testů, ani experty rozpoznán. (Tedy ti, kteří svůj potenciál ještě nerealizovali, zejména děti a neúspěšní nadaní, tzv. underachievers).“ (Bílá kniha 2001, s. 56) Tyto jedince však dále rozděluje na již zmiňované jedince nadané a jedince mimořádně nadané, kterých bývá v populaci jen 1-2 %. Je zde vyzdvížen význam péče o nadané a rozvoj jejich talentu, jelikož „schopní a nadaní přinášejí do společnosti kvality, kterými je možné se prosadit v konkurenci jiných států.“ (tamtéž, s. 56) Nápadly a výkony nadaných jedinců nepřispívají tedy jen k jejich osobní realizaci, nýbrž obohacují i samotnou společnost. V dokumentu je však zmíněno, že ucelený systém péče o nadané u nás doposud chybí. Základní strategií státu péče o nadané jedince je nabídnout nejmladším dětem, především předškolním a mladším školním, širokou škálu činností, aby se mohl v některé z nich projevit a objevit k ní předpoklady. Zdůrazňuje se také příprava pedagogů pro práci s nadanými, spolupráci s dalšími odborníky a neustálý vývoj výzkumných metod pro rozpoznávání nadání a jeho rozvoj. V závěru dokumentu jsou předepsána tři základní doporučení, která jsou dále podrobněji rozpracována:

- „Základem péče o mimořádně nadané jedince musí být zájmová činnost co nejširších vrstev obyvatelstva (především dětí a mládeže).
- Realizovat ucelený systém péče o nadané jedince v ČR.
- Vytvářet programy péče o mimořádně nadané jedince a zajišťovat její dostupnost.“ (Bílá kniha 2001, s. 57).

#### **4.1.2 Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání**

Vzdělávání nadaných dětí, žáků a studentů je legislativně zakotveno v Zákoně č. 561/2004 Sb., tzv. Školský zákon a jeho pozdější novele č. 82/2015 Sb. Tento zákon upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a některé jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních, stanoví podmínky, za nichž se vzdělávání a výchova (dále jen vzdělávání) uskutečňuje, vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání a stanoví působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství. (Zákon č. 561/2004) Vzdělávání nadaných je podrobněji rozpracováno v § 17, § 18 a § 19 části první.

§ 17 se věnuje vzdělávání nadaných dětí žáků a studentů. Předepisuje školám a školským zařízením vytvářet příznivé podmínky, za nichž budou své nadání dále rozvíjet. K tomuto rozvoji doporučují realizovat rozšířenou výuku některých předmětů. Dále poskytuje možnost řediteli školy přeřadit nadaného žáka do vyššího ročníku bez absolvování ročníku předchozího. Podmínkou je žádost zákonného zástupce (nebo samotného zletilého nadaného žáka), vyjádření školského poradenského zařízení, ošetřujícího lékaře a vykonání zkoušek z učiva ročníku, který nebude žák absolvovat.

§ 18 dovoluje nezletilému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním na žádost zákonného zástupce (nebo zletilému žákovi s mimořádným nadáním na svou vlastní žádost) vzdělávat se podle individuálního vzdělávacího plánu (dále též IVP).

§ 19 předběžně stanovuje vytvoření vyhlášky, která by obsahovala konkrétní výčet a účel poskytování podpůrných opatření žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a žákům nadaným a jejich členění do stupňů. Zadala by konkrétní pravidla pro postup školy a pravidla pro spolupráce školských poradenských zařízení a jiných orgánů státní správy se

školy při poskytování těchto opatření. Dále by konkretizovala úpravu organizace vzdělávání těchto žáků (včetně IVP) a podmínky pro přeřazování do vyššího ročníku.

#### **4.1.3 Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných**

Důležitým dokumentem v oblasti výchovy a vzdělávání nadaných žáků je provádějící předpis ke Školskému zákonu, vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Vzdělávání žáků nadaných se věnuje čtvrtá část této vyhlášky a konkrétně § 27, § 28, § 29, § 30, § 31.

§ 27 považuje za nadaného žáka takového, „který při adekvátní podpoře vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech.“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb., s. 12) Mimořádně nadaný žák je pak definován jako „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 č. 27/2016 Sb., s. 12) Dále je zde uvedeno, že zjišťování mimořádného nadání provádí školské poradenské zařízení ve spolupráci se školou, která žáka vzdělává. Ředitel může nadaným žákům rozšířit obsah výuky nad rámec stanoveného vzdělávacího programu a může vytvořit skupiny nadaných napříč ročníky vzdělávajících se v konkrétních předmětech.

§ 28 se zabývá individuálním vzděláváním, podle něhož se může uskutečňovat vzdělávání mimořádně nadaného žáka. IVP vychází z konkrétního školního vzdělávacího programu dané školy, na níž se žák vzdělává, dále ze závěrů psychologického a speciálně pedagogického vyšetření a vyjádření zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka. Obsah IVP nemá pevně danou strukturu, avšak tento paragraf vyhlášky závazně stanovuje některé náležitosti, které musí IVP mimořádně nadaného žáka obsahovat. Další část paragrafu stanovuje, že individuální vzdělávací plán je zpracován nejdéle do jednoho měsíce ode dne, kdy škola obdržela doporučení ze ŠPZ. V průběhu roku může být doplňován a upravován dle aktuálních potřeb žáka. Zpracovává se ve spolupráci se školským poradenským zařízením a zákonným zástupcem žáka, popřípadě samotným žákem, je-li zletilý. Za zpracování odpovídá ředitel školy.

§ 29 svým obsahem navazuje na § 28, jelikož poskytuje další informace vztahující se k individuálnímu vzdělávacímu plánu nadaného žáka. Ustanovuje, že poskytování vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu lze pouze na základě písemného souhlasu zákonného zástupce nebo samotného zletilého žáka. Dle této vyhlášky se musí nejméně jednou ročně vyhodnotit naplnění IVP. Pokud dochází k nedodržování opatření uvedených v IVP, kontaktuje se v krajním případě Česká školní inspekce.

§ 30 a § 31 pojednávají o přeřazení žáka do vyššího ročníku. Tato vyhláška umožňuje řediteli přeřadit mimořádně nadaného žáka do vyššího ročníku, aniž by žák absolvoval ročník předešlý, a to na základě zkoušek konaných před komisí. Dále jsou v těchto paragrafech uvedené informace spojené s komisionálními zkouškami, jako termíny, složení komise a další formality.

V rámci společného vzdělávání garantuje novela školského zákona s účinností od 1. září 2016 právo dětí na tzv. podpurná opatření. Tato opatření jsou součástí vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Nalezneme zde přílohu s komplexním přehledem podpurných opatření rozdělených do pěti stupňů. V každém konkrétním stupni jsou popsány podpurná opatření v oblasti metod výuky, úpravy obsahu a výstupů vzdělávání, organizaci výuky, hodnocení, intervence školy a pomůcek. Každý stupeň je normován určitou finanční náročností. „Škola je povinna využít pro podporu nadání a mimořádného nadání podpurných opatření podle individuálních vzdělávacích potřeb žáků v rozsahu prvního až čtvrtého stupně podpory.“ (RVP ZV<sup>12</sup> 2017, s. 149) Nadání a mimořádně nadání žáci bývají řazeni především do druhého nebo třetího stupně podpory, ve zvláštních případech však mohou být zařazeni i do jiných stupňů. Výuka nadaného žáka bývá v obou stupních obohacena nad rámec vzdělávacího programu, je využívána jak individuální, tak skupinová práce a podporována projektová výuka i odborné stáže. Žákům je umožněn nákup speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek. Druhý stupeň podpory nabízí možnost vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, ve třetím stupni podpory bývá výuka realizována za přítomnosti asistenta pedagoga.

#### **4.1.4 Vyhláška č. 197/2016 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních**

K podpoře nadaných a mimořádně nadaných žáků a k vytváření žádoucích podmínek výchovně vzdělávacího procesu těchto žáků slouží systém poradenských služeb. Konkrétní

---

<sup>12</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

poradenské úkoly škol a školských poradenských zařízení ve vztahu k mimořádně nadaným žákům jsou vymezeny školským zákonem a podrobně rozpracovány v již zmiňované vyhlášce č. 27/2016 Sb. a vyhlášce č. 197/2016 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních novelizující vyhlášku č. 72/2005 Sb. V § 2 se uvádí, že účelem poradenských služeb v oblasti mimořádně nadaných žáků je především zjišťování jejich speciálních vzdělávacích potřeb, poskytování podpůrných opatření a vytváření vhodných podmínek, forem a způsobů práce. Kromě podpory samotných mimořádně nadaných žáků je zde zmíněna také metodická podpora pedagogů podílejících se na vzdělávání jejich vzdělávání. § 4 stanovuje povinnou dokumentaci, kterou školské poradenské zařízení musí vést. Jde především o vyšetření nadaného žáka a jeho výsledcích a doporučení k úpravám vzdělávání.

§ 5 předepisuje konkrétní úkoly, jakými jsou v tomto případě provedení psychologického a speciálně pedagogického vyšetření žáků mimořádně nadaných a následného vydání zprávy a doporučení. V souvislosti s vedením dokumentace je nutno zmínit také vyhlášku č. 364/2005 Sb., o vedení dokumentace škol a školských zařízení a školní matriky a o předávání údajů z dokumentace škol a školských zařízení a ze školní matriky.

#### **4.1.5 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání**

Spolu se Zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, schválilo MŠMT v roce 2004 nové principy vzdělávací politiky žáků od 3 do 19 let. Na základě tohoto rozhodnutí byl do vzdělávání v České republice zaveden systém kurikulárních dokumentů, které se vytvářejí na dvou úrovních, a to státní a školní. Na úrovni státní jde o Rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP) pro jednotlivé stupně a obory vzdělávání, které konkretizují a specifikují obecné cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání. Vymezuje také oblasti vzdělávání, očekávané výstupy jednotlivých etap vzdělávání a klíčové kompetence důležité pro osobnostní rozvoj žáků. Rámcové vzdělávací programy tvoří obecně závazný rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů (dále též ŠVP). Rámcové vzdělávací programy stanovují také podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kam se řadí i žáci nadaní a mimořádně nadaní. V RVP pro základní vzdělání nalezneme vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků především v části D, deváté kapitole. Definice žáka nadaného a mimořádně nadaného je v souladu s vyhláškou č. 27/2016 Sb. Je vyzdvižen význam péče

o tyto žáky ve škole, která „je povinna vytvářet ve svém školním vzdělávacím programu a při jeho realizaci podmínky k co největšímu využití potenciálu každého takového žáka s ohledem na jeho individuální možnosti.“ (RVP ZV, 2017, s. 149) Jsou zde vypsány možné pedagogicko-organizační úpravy, které vycházejí z principů a vnitřní diferenciac<sup>13</sup> a individualizace<sup>14</sup>. Jde především o obohacování vzdělávacího obsahu, zadávání specifických úkolů a projektů, účast žáka na výuce některého z vyučovacích předmětů (nebo více předmětů) ve vyšších ročnících školy nebo jiné školy a vytvoření individuálního vzdělávacího plánu. Na úrovni IVP je možné těmto žákům v rámci podpůrných opatření upravit očekávané výstupy stanovené ŠVP, případně modifikovat obsah vzdělávání tak, aby vzdělání nadaného či mimořádně nadaného žáka cílilo k jeho osobnímu maximu. Dalším návrhem úprav vzdělávacího procesu těchto žáků je například vytvoření skupin nadaných a mimořádně nadaných v různých předmětech nebo předčasný nástup dítěte ke školní docházce. (RVP ZV 2017, s. 149) Mimo devátou kapitolu se ke vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků vztahují v části A také podkapitoly Principy RVP pro základní vzdělávání a Tendence ve vzdělávání, které navozuje a podporuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.

#### **4.1.6 Koncepce podpory rozvoje nadání a péče o nadané na období let 2014–2020**

Rozvíjení a podpora nadání, především přírodovědného a technického je jednou z hlavních priorit MŠMT. Tato podpora je obsahem veškerých školských dokumentů a prohlášení Vlády ČR, jež navazují na dokumenty evropské. 9. září 2014 byl komisí MŠMT schválen samostatný dokument zaměřený na nadané děti, žáky a studenty, a to Koncepce podpory rozvoje nadání a péče o nadané na období let 2014–2020. Cílem této koncepce je podpora maximálního rozvoje všech dětí, žáků a studentů. V souladu s touto koncepcí byly v roce 2015 při Národním ústavu pro vzdělávání vytvořeny skupiny krajských metodiků péče o nadané – pedagogů. V každém kraji působí tři pedagogové, kteří se specializují na vzdělávání nadaných. Ti zajišťují metodickou podporu všem školám v daném kraji. V každém kraji také funguje Krajská síť podpory nadání, jež podporuje aktivity zaměřené na nadané děti a žáky.

---

<sup>13</sup> „Členění žáků v rámci společného vzdělávání na určité skupiny s cílem vytvořit vhodné podmínky pro všechny žáky přiměřené jejich individuálním předpokladům a zvláštnostem.“ (Průcha a kol. 2013, s. 45)

<sup>14</sup> „Způsob diferenciac<sup>13</sup> výuky, při níž je zachována heterogenost žáků ve třídě a probíhá diferenciac<sup>13</sup> vnitřní – obsahová, metodická respektující individuální zvláštnosti žáků.“ (Průcha a kol. 2013, s. 82)

#### **4.1.7 Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019–2023**

V roce 2019 vydalo MŠMT Dlouhodobý záměr (dále též DZ) vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019–2023. V tomto dokumentu lze nalézt kapitolu o rovnosti ve vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a kapitolu o základním uměleckém, jazykovém a zájmovém vzdělávání týkající se oblasti žáků nadaných a mimořádně nadaných. Mezi prioritní cíle Dlouhodobého záměru 2019–2023 vztahu k nadaným a mimořádně nadaným žákům patří:

- „Zefektivnit systém školských poradenských zařízení zavedením sjednocených postupů při poskytování poradenských služeb, a to zejména při identifikaci speciálních vzdělávacích potřeb a mimořádného nadání a doporučování podpůrných opatření.“ (DZ 2019, s. 25)
- Zasadovat se o maximální rozvoj potenciálu všech dětí a žáků, včetně rozvoje jejich tvořivosti. V rámci tohoto cíle je vytyčené opatření zaměřující se přímo na žáky nadané: „podpořit další rozvoj nadaných dětí, žáků a studentů a kvalitní diagnostiku nadání.“ (DZ 2019 s. 71)
- „Vytvářet příležitosti pro pregraduální přípravu i další vzdělávání pedagogických pracovníků působících v oblasti zájmového vzdělávání a práce s nadanými dětmi, žáky a studenty.“ K tomuto cíli je opět popsán i konkrétní opatření: „pregraduální i další vzdělávání pedagogických pracovníků zaměřit též na oblast vzdělávání nadaných žáků, pedagogickou diagnostiku, metody a formy vzdělávání stimulující rozvoj nadání, vytvoření systému podpory nadání na škole i externí spolupráci v rámci Krajských sítí podpory nadání.“ (DZ 2019, s. 26, s. 88)
- „Podporovat zavádění opatření pro nadané žáky a studenty v souladu s Koncepcí podpory nadání a péče o nadané na období let 2014–2020.“ (DZ 2019, s. 104)

#### **4.1.8 Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019-2020**

Opatření na podporu rovnosti ve vzdělávání a spravedlivého přístupu ke kvalitnímu vzdělávání vychází z Akčního plánu inkluzivního vzdělávání na období 2019-2020 (dále též AP), jehož cílem je „nastavit podmínky pro vzdělávání všech žáků tak, aby došlo k zabezpečení adekvátních podpůrných opatření nezbytných pro zajištění vzdělávacích potřeb každého žáka.“ (AP 2018, s. 4) Problematika vzdělávání nadaných žáků je zde zmíněna v souvislosti s návrhy nových opatření společného vzdělávání. Jde především o zvýšení



kompetencí pedagogických a poradenských pracovníků v oblasti inkluzivního vzdělávání a zaměření se na specifické didaktické postupy pro práci se žáky s potřebou podpůrných opatření včetně žáků nadaných. V mnohém navazuje na úkoly Akčního plánu inkluzivního vzdělávání 2016-2018, konkrétně: „podporovat kompenzaci všech typů speciálních vzdělávacích potřeb žáků, včetně podpory žáků nadaných, a to na principu individualizace podpory.“ (AP 2018, s. 23) Oba dokumenty, jak Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019–2023, tak Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019-2020, vychází z priorit stanovených Strategií vzdělávací politiky ČR do roku 2020.

#### **4.1.9 Další dokumenty a informace týkající se vzdělávání nadaných žáků**

Informace ke vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných vydané MŠMT v roce 2006 by měly sloužit k zajištění realizace ustanovení § 17 zákona č. 561/2004 Sb. a třetí části vyhlášky č. 73/2005 Sb. (dnes již novelizovaná vyhláška č. 27/2016 Sb., čtvrtá část) Jsou zde popsány konkrétní úpravy vzdělávání, podpůrné programy pro nadané žáky a zjišťování jejich mimořádného nadání. V závěrečných doporučeních je zmíněn u konkrétního žáka současný výskyt nadání a další speciální vzdělávací potřeba na podkladě specifických poruch učení nebo syndromu ADHD<sup>15</sup>. (Věstník MŠMT 2006, s. 11).

K legislativě týkající se vzdělávání nadaných žáků se vztahuje také vyhláška č. 256/2012 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, novelizující vyhlášku č. 48/2005 Sb. Konkrétně § 9 umožňuje ředitelům školy na základě posouzení nadání a se souhlasem žákova zákonného zástupce zařadit žáka do třídy nebo skupiny žáků s rozšířenou výukou některého předmětu nebo skupin předmětů.

Na dodržování těchto legislativních dokumentů dohlíží Česká školní inspekce. Ta vydala v roce 2016 tematickou zprávu ke vzdělávání nadaných, talentovaných a mimořádně nadaných dětí a žáků. Inspekční činnost ve školách byla zaměřena především na zjišťování systému podpory a identifikace nadání, spolupráci škol s externími subjekty v rámci vzdělávání nadaných, dále na metody a formy práce školy uplatňují při výuce nadaných žáků a podporu pedagogů pracujících s těmito žáky.

Právní předpisy obsahující problematiku vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků vymezují oba pojmy, tedy vzdělávání dětí, žáků a studentů nadaných i vzdělávání dětí,

---

<sup>15</sup> Porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou

žáků a studentů mimořádně nadaných. V praxi však nejsou oba pojmy nijak zřetelně odlišeny. Často dochází k jejich zaměňování a integraci, což vyplynulo z analýzy Výzkumného ústavu pedagogického. (Vzdělávání nadaných dětí a žáků 2010) Pojmy mimořádně nadané a nadané dítě nerozlišuje ani autorka Lenka Hříbková (2010) ve svých skriptech zabývající se mimořádně nadanými dětmi ve škole a v rodině. Rozlišení těchto pojmů není taktéž nutné ani pro tuto práci, proto je jich užito dle kontextu a významově se neliší.

## 4.2 Modely vzdělávání a výchovy nadaných

V oblasti výchovy a vzdělávání nadaných žáků existují dva základní modely, a to model segregace a integrační. Mezi nimi vzniklo v průběhu času také několik přechodných forem kombinujících oba modely.

Segregace neboli separační model výchovně vzdělávacího procesu je založen na specializovaných školách či třídách pro nadané žáky. V těchto školách a třídách jsou vzdělávání nadaní žáci, kteří prošli důkladnou diagnostikou a identifikací v PPP po dohodě se zákonnými zástupci, popřípadě školou, kterou doposud navštěvovali. Přínosem těchto separačních škol je především znalost problematiky nadání, kvalifikovanost pedagogů v této oblasti, přizpůsobení prostředí (speciální učebny a pomůcky) a především uzpůsobení školního vzdělávacího programu. Specializovaná třída pro nadané žáky vzniká při běžné základní škole, v níž žáci postupují rychlejším tempem a probírají témata, která se obvykle neprobírají. Zpočátku je učivo akcelerováno, poté dochází k rozšiřování a prohlubování, což vede k tomu, že se nadaní žáci zcela vzdálí obsahům probíraného učiva běžné ZŠ. Často kritizovaná je ovšem izolovanost nadprůměrně inteligentních žáků od jejich vrstevníků, což může v budoucnu zapříčinit potíže nadaného jedince se začleňováním se do běžné společnosti a problémy v interpersonální komunikaci. Tento separační model je využíván především v USA. U nás ho reprezentuje specializovaná škola pro nadané jedince Mensa gymnázium, o. p. s. a několik specializovaných tříd, které najdeme např. v ZŠ náměstí Curieových Praha, v ZŠ Hálkova Olomouc nebo v ZŠ Úvoz Brno. Kromě toho se k tomuto modelu nejvíce přibližují víceletá gymnázia a výběrové třídy se speciálním zaměřením na matematiku, přírodovědu, cizí jazyky atd.

V České republice převažuje integrační model, který se realizuje v běžných školách a třídách, kterých jsou nadaní jedinci součástí. Jsou tak v kontaktu se svými vrstevníky, a to nejen nadprůměrně intelektově nadanými. Zároveň jsou respektovány jejich speciální

vzdělávací potřeby pomocí diferenciaci a individualizace výuky. Vzdělávání nadaného žáka nejčastěji probíhá dle IVP, jehož součástí jsou vhodné postupy a výukové metody směřující k rozvíjení nadání. Uplatňuje se zejména obohacování a prohlubování obsahu učiva a využívání nadstandardních učebních pomůcek. Aby však byla integrace nadaného jedince účinná, je potřeba dodržovat a plnit většinou složité podmínky. Jednou z nich je například kvalifikovaný a proškolený pedagog v problematice nadání, který musí věnovat zvláštní čas na přípravu učiva dle individuálního plánu. Nevýhodou tohoto modelu může být také velký počet žáků ve třídě, což více komplikuje již zmíněný proces individualizace a diferenciaci výuky.

Machů (2010) zmiňuje přechodné formy ve vzdělávání nadaných žáků, jež kombinují oba předchozí modely. Patří sem například akcelerace, kdy nadaný žák navštěvuje kmenovou třídu se svými vrstevníky a na konkrétní předmět odchází na výuku do vyššího ročníku. Mohou také vzniknout skupiny nadaných žáků, kteří na část dne odchází do speciální třídy či na speciální výuku. Výhodou takových forem je to, že nadaní jedinci mohou rozvíjet svůj potenciál ve společnosti jedinců na stejné nebo vyšší kognitivní úrovni. Zároveň jsou ale integrováni do běžné populace a kolektivu svých vrstevníků.

### **4.3 Vzdělávací potřeby nadaných žáků**

Intelektově nadaní tvoří specifickou skupinu žáků, jejichž typické vlastnosti a charakteristiky jsou důvodem pro speciální potřeby ve vzdělávání. Jurášková (2006) zmiňuje pět nejdůležitějších vzdělávacích potřeb, které je nutno ve výchovně vzdělávacím procesu s nadanými žáky uplatňovat.

#### **Potřeba výrazné stimulace**

Intelektově nadaní žáci nemají rádi jednoduché a mechanické učení. Proto je potřeba zadávat jim především úlohy na vyšším úrovni myšlení, aby mohli plně rozvíjet svůj potenciál. S tím je spojena také potřeba poskytování pro ně uspokojivého množství informací.

#### **Potřeba modifikovaného kurikula**

Pro zabezpečení dodržování speciálních potřeb ve vzdělávání je potřeba intelektově nadaným žákům modifikovat jak obsah, tak metody a formy výuky.

### **Potřeba komunikace založené na argumentaci**

Nadaní žáci o věcech rádi diskutují, neberou v potaz netoleranci a neakceptování různých názorů. Komunikace založená na argumentaci podporuje a rozvíjí tvořivé myšlení a je založena na nedirektovnosti a partnerství.

### **Potřeba kontaktu s vrstevníky stejného nebo podobného zaměření**

Edukační potřeby nadaných žáků neobsahují jen kognitivní faktory, ale také faktory sociální a emocionální. Nadaní žáci mohou být vyřazeni z kolektivu vrstevníků složených z běžné populace, jelikož jsou svými spolužáky často nepochopení. Proto potřebují partnery pro rovnocennou komunikaci a sdílení společných zájmů, které často nahrazují starší jedinci či dospělí.

### **Potřeba individuálního přístupu**

Každý nadaný žák má své specifické charakteristiky a potřeby, proto je nutné dodržovat individuální přístup a akceptovat určité netypické projevy.

Z individualizovaného přístupu, který zohledňuje individualitu každého žáka, vychází princip diferenciacce, jenž je nutno uplatňovat především ve společném vzdělávání. Jde především o vnitřní diferenciaci třídy (žáků) dle jejich schopností, na základě nichž, by měla být každému žákovi přizpůsobena práce a typy úloh ve výuce.

#### **4.3.1 Modifikace obsahu výuky nadaných žáků**

V závislosti na specifických potřebách rozumově nadaných žáků se doporučuje přizpůsobit obsah výuky. Ve vzdělávacím procesu se uplatňují dva základní přístupy, a to akcelerace a obohacování (enrichment).

Akcelerace neboli urychlování umožňuje nadanému žákovi postupovat v probíraném učivu z jednoho či více předmětů rychlejším tempem. Machů (2010) dělí akceleraci na vnitřní a vnější. Vnitřní akcelerace probíhá v rámci jeho kmenové třídy především urychlením obsahu učiva. Nadaný žák méně opakuje, vynechává a přeskakuje již osvojené učivo, a naopak se věnuje učivu pro něj neznámému. Vnější akcelerace je realizována za pomoci vnějšího uspořádání vzdělávacích podmínek a může mít několik podob. Jedná se o předčasný vstup do školy, přeskočení ročníku, výuku konkrétního předmětu ve vyšším ročníku, absolvování dvou ročníků zároveň v jednom školním roce tzv. zhuštění ročníků či paralelní studium (výuka konkrétních předmětů na střední nebo jiné škole). Hříbková (2009) dodává

další akcelerační variantu, a to vytvoření individuálního vzdělávacího plánu v předmětu, v němž je žák diagnostikován jako nadaný. Tento postup ovšem není vhodný pro každého rozumově nadaného žáka. Jak již bylo zmíněno výše, nadaní jedinci se často vyznačují nerovnoměrným vývojem. Z hlediska kognitivního by mohl bez problémů přestoupit do vyššího ročníku, avšak z hlediska emočně – sociálního je na stejné nebo dokonce nižší úrovni než jeho vrstevníci. Je tedy potřeba důkladná analýza jednotlivce a důkladné zvážení rodiče po společné konzultaci s učitelem a psychologem. S ohledem na společné vzdělávání je akcelerace v integrovaných třídách obtížně realizovatelná. Vyžaduje nejen úpravy v rozvrhu školy (akcelerace vnější), ale také náročné přípravy samotného učitele nadaného žáka (akcelerace vnitřní). Tento přístup (především akcelerace vnitřní) se užívá většinou ve specializovaných školách nebo třídách pro nadané.

Obohacování (enrichment) znamená rozšíření a prohloubení učiva nad rámec předepsaných učebních osnov. Nadaný žák je vzděláván ve své kmenové třídě, probíraným učivem se však zabývá více detailně a do hloubky. V praxi se jedná především o samostudium, volitelné předměty, výuku podle individuálního vzdělávacího plánu nebo projektovou výuku. Obohatit výuku lze však také skupinovým či kooperativním učením, využitím nadstandardních pomůcek či podpůrnými systémy v podobě zájmových klubů, kroužků a aktivit. (Škrabánková 2012) Mönks (2002) zmiňuje také letní soustředění nebo sobotní školy, kde se setkávají se svými stejně intelektově nadanými vrstevníky, vědci a mnohými dalšími odborníky. V rámci obohacování rozlišujeme dle Mesárošové (1998 in Machů 2010) obohacování na horizontální a vertikální úrovni. Základem horizontálního obohacování je kvantita zadávaných úloh nadaným žákům v porovnání s ostatními žáky. Tyto obohacující úlohy či aktivity jsou stejně kognitivně náročné jako předešlé, což často vede k nudě a ztrátě motivace nadaného. Vhodnější je vertikální varianta obohacování, jež předpokládá zadávání úloh vyšší kognitivní úrovně. Jelikož je nadaný žák vzděláván společně se svými vrstevníky a zároveň je respektována jeho individualita a specifické edukační potřeby, bývá obohacování zmiňováno jako nejvhodnější typ vzdělávání nadaných žáků, jelikož respektuje principy společného vzdělávání.

Dle Hříbkové (2009) lze v rámci obou přístupů, jak akcelerace, tak obohacování, využít mentora (tzv. mentoring) Jde o průvodce, často o odborníka v určitém oboru, který nadaného žáka vede v oblasti jeho zájmu. Kromě středoškolských pedagogů jakožto odborníků, jsou mentory vědci nebo vysokoškolští profesori, jenž mají možnost realizovat své vedení nadaného žáka v odborné učebně opatřené příslušnými pomůckami či přímo v laboratoři. U

nás patří tato varianta k novějším, možná proto není tak hojně využívána jako v jiných státech.

## 5 Komplexní rozvoj dítěte

Tato kapitola se věnuje komplexnímu rozvoji dítěte. Popisuje klíčové oblasti, v nichž je nutno dítě rozvíjet, aby bylo úspěšné. Klíčové oblasti rozvoje jsou formulovány dle odborníka Miloslava Hubatky, který se specializuje na rozvoj potenciálu a nadání dětí.

Dle Hubatky (2014) existuje pět hlavních oblastí rozvoje dítěte. Patří sem oblast tělesná, duchovní, materiální, mentální a emocionální. Každá z těchto pěti složek je stejně důležitá. Měly by být soustavně a systematicky rozvíjeny a směřovat tak k tomu, že budou ve vzájemné rovnováze. Jsou-li složky vyvážené, je vyvážená také osobnost dítěte. Takové dítě označuje Hubatka jako „úspěšné dítě“. Pro lepší představivost je uveden obrázek pentagramu, který navíc ukazuje vzájemnou provázanost a podmíněnost všech složek.

Obrázek 5: *Pentagram úspěšného dítěte*



Zdroj: Hubatka 2014, s. 131

## 5.1 Klíčové složky Pentagramu úspěšného dítěte

Tělesná složka v sobě zahrnuje nejen tělesnou, ale také psychickou zdatnost. Jde o celkové zdraví těla. Tuto složku rozvíjíme především tělesnými aktivitami. Kromě toho je zde prostor i pro rozvíjení již zmíněné psychické odolnosti, pro kterou je nutné snést určitou dávku diskomfortu.

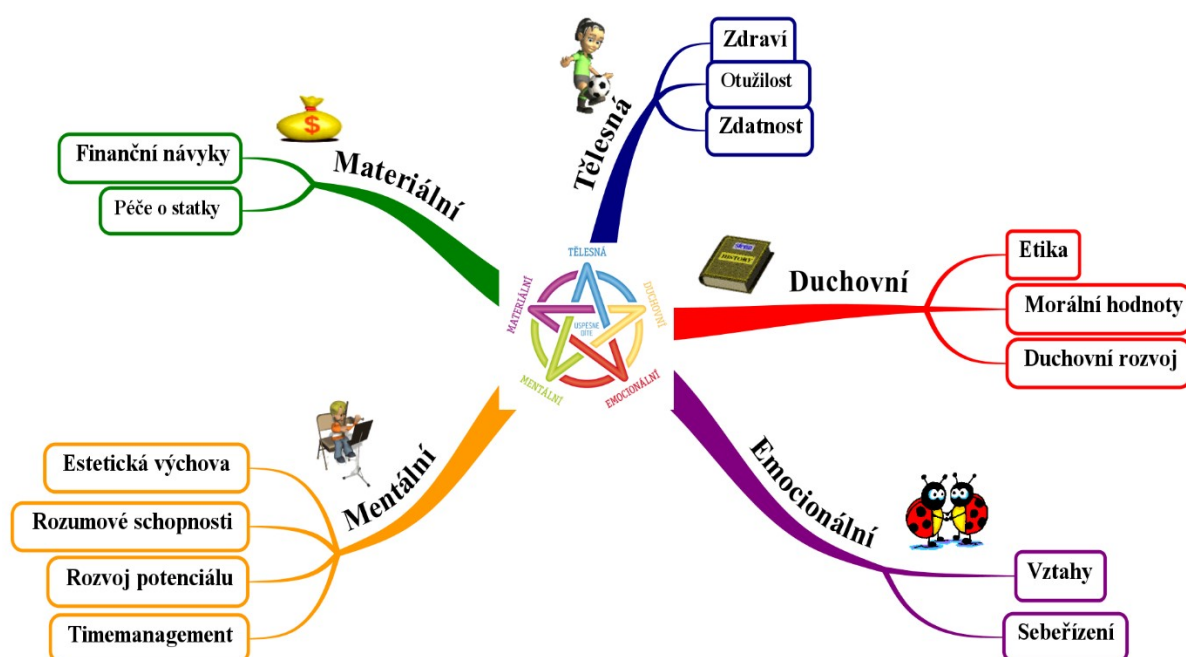
Duchovní složka je důležitým nositelem morálních, etických a dalších hodnot. Pevný charakter a hodnoty jsou předpoklad pro úspěchy v dalších oblastech.

K emocionální oblasti patří také oblast sociální. Základem je učit dítě žít společně s ostatními lidmi, navazovat a udržovat s nimi vztahy a vyjadřovat své emoce.

Mentální neboli rozumová složka v sobě zahrnuje všechny intelektuální schopnosti a dovednosti. Je mnohdy považována za nejdůležitější složku, jelikož v rámci ní je často rozvíjen potenciál nadaného dítěte.

Materiální složka by částečně mohla spadat do rozumové oblasti, jelikož zahrnuje návyky z oblasti financí a hmotných statků. Dítě se učí, jak tyto hmotné statky získávat, jak o ně pečovat a jak si je udržet. (Hubatka 2014)

Obrázek 6: Myšlenková mapa Pentagramu úspěšného dítěte rozkreslená do realizačních podložek a zaměření



Zdroj: Hubatka 2014, s. 160

## 6. Přírodovědně orientovaný nadaný žák na druhém stupni základní školy a jeho komplexní rozvoj v rámci společného vzdělávání

Teoretická část diplomové práce se věnovala nadání, nadaným žákům a jejich specifickým charakteristikám. Další část se zabývala vzděláváním těchto žáků, přičemž se zaměřovala na vzdělávání nadaných žáků na běžných základních školách. Právě v případě společného vzdělávání je nutné se zaměřit na specifické potřeby žáků, kteří vyžadují zvláštní péči, především vnitřně diferenciovanou a individualizovanou výuku.

Empirická část diplomové práce se zaměřuje na problematiku komplexního rozvoje přírodovědně nadaného žáka na druhém stupni běžné základní školy. Vychází z předpokladu, že hlavní záměr školy je vytvářet optimální podmínky pro rozvoj žáků a zohlednit přitom všechny aspekty. V rámci rozvoje se ve výchovně vzdělávacím procesu nelze zaměřovat pouze na rozvoj konkrétního nadání (v tomto případě rozumové nadání), nýbrž je nutné podporovat rozvíjení také dalších schopností a dovedností, jakými jsou schopnosti pohybové, umělecké a praktické obsahující například manuální zručnost či sociální citění. Při rozvíjení rozumových schopností se nelze zaměřovat pouze na oblast nadání a zájmu, tedy oblast přírodních věd, ale je nezbytné zaměřit se i na ostatní oblasti jako například oblast jazykovou, matematickou a další.

Aby byla co nejlépe zodpovězena otázka komplexního rozvoje nadaného žáka ve společném vzdělávání, budou propojeny teoretické i praktické poznatky. Pro lepší orientaci v problematice nadaných žáků a jejich vzdělávání bylo autorem práce navštíveno několik vzdělávacích programů akreditovaných MŠMT. Vzdělávací programy zaštiťovala Mensa gymnázium, o. p. s. nebo STaN – Společnost pro talent a nadání, vedená předsedkyní PhDr. Evou Vondrákovou. Díky získaným informacím o nadaných žácích se tato praktická část práce mohla lépe zaměřit právě na rozvoj nadaného žáka ve společném vzdělávání.

Pro dosažení stanovených výzkumných cílů (viz níže) byla zvolena metoda kvalitativního výzkumu<sup>16</sup>, která umožňuje zkoumat určitý jev (fenomén) velmi podrobně, ale zároveň se snaží tento fenomén stavět do širšího kontextu (Maňák, Švec Š., Švec V. 2005). „Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických

---

<sup>16</sup>) „Kvalitativní výzkum je druh pedagogického výzkumu, který se rozvíjí od 60. let. 20. století. Zdrojem dat jsou především přirozená prostředí. Klade důraz na interpretaci zkoumaného jevu očima samotných aktérů a výsledkem je detailní popis jednotlivých případů. Hlavní metody kvalitativního výzkumu jsou především zúčastněné pozorování, hloubkový rozhovor, ohniskové skupiny, videozáznam nebo triangulace.“ (Průcha 2013, s. 139-140)



tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“ (Creswell 1998 in Hendl 2008, str. 48) Hendl zmiňuje, že se jedná o pružný typ výzkumu. Výzkumník určí na začátku výzkumu základní výzkumné otázky, které však může v průběhu svého výzkumu určitým způsobem modifikovat či nějak doplňovat. Pro polostrukturovaný rozhovor je typický předem definovaný účel, osnova a velká pružnost procesu získávání informací. (Hendl 2008) Metoda kvalitativního výzkumu vítá ve vztahu výzkumník – respondent neformálnost a bližší vzájemnou interakci. Právě proto je kvalitativní metoda zvolena, metoda kvantitativního výzkumu se nejevila pro tento výzkum jako dosti vhodná.

## 6.1 Strategie výzkumu

Strategie výzkumu je volena tak, aby se principy tohoto druhu výzkumu shodovaly s metodou kvalitativního výzkumu. Diplomová práce se zaměřuje pouze na jednoho žáka, konkrétně žáka nadaného, proto se jako nejvhodnější strategie jeví případová studie, která nejlépe vystihne danou problematiku. Průcha (2013 s. 231) ji definuje jako výzkumnou metodu „v empirickém pedagogickém výzkumu, zpravidla kvalitativním, při níž je zkoumání podroben jednotlivý případ (např. žák, malá skupina žáků, učitelů, jednotlivá třída, škola). Ten je detailně popsán a vysvětlován, takže se dochází k takovému typu objasnění, jehož při zkoumání těchto objektů v hromadném souboru nelze dosáhnout. Výhodou metody je možnost hlubokého poznání podstaty případu, nevýhodou omezenost zobecnitelnosti výsledků.“ Dle hlavních charakteristik případové studie je objekt výzkumu diplomové práce analyzován komplexně, každá část případu je brána jako součást celého výzkumu, nestojí izolovaně. Pro úplné porozumění případu byl výzkum realizován v jeho přirozeném prostředí, čímž byla běžná základní škola.

Důležitým rysem případových studií je také čas. Aby případová studie splnila svůj účel, jakým je pochopení a interpretace zkoumaného objektu, je nutno strávit velké množství času detailním studiem případu. (Švaříček 2007) Studium zkoumaného objektu této práce, nadaného žáka, trvalo zhruba třičtvrtě roku, během něhož se konala v nepravidelných intervalech setkání zaměřená vždy na konkrétní aspekt výzkumu. Případovou studii této práce lze blíže specifikovat na osobní případovou studii, kdy jde o detailní výzkum určitého problému

u jedné osoby. Hendl (2007) uvádí, že důležitým faktorem osobní případové studie je také minulost. Ta je v práci popsána v anamnéze nadaného žáka.

## **6.2 Metody sběru dat**

„Metody sběru dat jsou specifické postupy poznávání určitých jevů, které badatel využívá s cílem rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé interpretují a vytvářejí sociální realitu.“ (Švaříček 2007, s. 142) K výběru metod sběru dat této práce došlo až po stanovení cílů výzkumu a definování výzkumného problému. Metody sběru dat byly zvoleny v souladu s charakteristikami kvalitativního výzkumu, konkrétně případovou studií. Ta dle Musilové (2003) obsahuje základní metody, jimiž jsou pozorování, rozhovor, anamnéza a rozbor edukačních produktů žáka. Tyto metody jsou hojně užívané v psychologii, pedagogové je přizpůsobují edukačnímu prostředí.

### **6.2.1 Metoda pozorování**

Jako základní metody pro tento výzkum byly zvoleny metoda pozorování a rozhovoru. Pozorování bývá nejčastěji používanou metodou v rámci edukačního procesu. Pedagogické pozorování se od běžného pozorování liší tím, že není samoúčelné, ale splňuje kritéria funkční zaměřenosti. Jeho záměrem je především pozorovat děti v rámci edukačního procesu a zjistit jejich odlišné nebo jinak nápadné chování. (Musilová 2003) Přírodovědně nadaný žák byl pozorován ve vybraných vyučovacích předmětech a sledována byla především jeho motivace a aktivita v předmětu či komunikace s učitelem a ostatními spolužáky. V rámci jednotlivých předmětů byla pozornost zaměřována také na individualizaci a diferenciaci výuky a na metody a formy práce, které učitel v předmětu využíval tak, aby směřoval jak k rozvoji jeho nadání, tak aby podpořil jeho celkový rozvoj. Kromě vyučovacích předmětů bylo pozorování prováděno také o přestávkách, kde bylo hlavním cílem sledovat jeho aktivity a sociální vazby.

### **6.2.2 Metoda rozhovoru**

Kromě pozorování byla pro tento výzkum zvolena již zmiňovaná metoda rozhovoru. Šlo jak o poznání jeho minulého vývoje (anamnestický rozhovor), tak o popsání současného stavu žáka (rozhovor diagnostický). Prostřednictvím anamnézy se výzkumník dostává k informacím z uplynulého života žáka, které mohou mít podstatný vliv na jeho současný stav.

Anamnestické údaje nadaného žáka byly získány metodou polostrukturovaného rozhovoru s rodičem žáka, konkrétně s jeho matkou. Díky ní byl získán dostatek relevantních informací k hlubšímu náhledu do soukromí nadaného žáka Tondy. Tento rozhovor nebyl nahrávaný, byly zapsány důležité informace, které byly následně sepsány do anamnézy žáka. Již sepsaný souvislý text anamnézy byl následně s matkou žáka prokonzultován a neúplné informace upraveny a doplněny. Podle poznatků, které byly skrz anamnézu získány, je bylo možno rozdělit do tří oblastí a rozlišit tak anamnézu osobní, rodinnou a školní.

Osobní anamnéza zahrnuje především raný vývoj a Tondův vývoj v předškolním věku. Otázkami byla sledována především oblast motoriky, řeči, chování a zájmů dítěte. Rodinná anamnéza se soustředí především na typ rodinného soužití, výchovný styl rodičů, počet sourozenců a vliv rodičů nebo jiných členů rodiny na dítě za účelem odhalení případné problematiky ovlivňující samotného žáka a jeho chování v rámci edukace. Školní anamnéza nese důležité informace o průběhu zaškolení a adaptace v rámci výchovně vzdělávacího procesu. Otázky ke školní anamnéze byly zaměřeny na vztahy žáka k učitelům a ostatním spolužákům, jeho zájmy a vývoje školní úspěšnosti, popřípadě edukační obtíže. Kromě anamnestického rozhovoru byl ve výzkumu využit také rozhovor diagnostický, zaměřený na současný stav žáka.

Data byla získána také metodou polostrukturovaného rozhovoru, stejně jako u rozhovoru anamnestického. Byly stanoveny základní otázky, které byly respondenty obohacovány o další informace a dále rozvíjeny. Na základě některých výpovědí byly k základním otázkám přidány ještě otázky doplňující, pokud to situace nabízela. Rozhovory s pedagogy probíhaly formou osobního rozhovoru, jenž umožnil individuálně probrat osobní zkušenosti učitelů s nadaným žákem v rámci společného vzdělávání. Rozhovory byly uskutečněny s pěti pedagogy druhého stupně vyučující konkrétní předmět v sedmé třídě běžné základní školy, v níž je vzděláván právě zkoumající objekt – nadaný žák. Před osobním rozhovorem s učitelem vždy probíhalo pozorování v něm vedené vyučovací hodině. Při osobním setkání byli respondenti vždy seznámeni s tématem diplomové práce a s cílem výzkumu i oblastmi dotazování. Někteří pedagogové si vyžádali otázky předem, aby se na rozhovor lépe připravili. Rozhovory byly uskutečněny v místě působení respondentů, především v jejich kabinetech. Každý rozhovor trval přibližně 15 min a byl zaznamenáván do aplikace záznamník v mobilním telefonu.

### **6.2.3 Metoda rozboru edukačních produktů žáka**

K výsledkům výzkumu přispělo také zkoumání edukačních produktů žáka. Konkrétní analýza produktů však nebyla z hlediska cílů práce nutná. Při zkoumání se práce zaměřila především na edukační produkty nadaného žáka Toníka v předmětu český jazyk, který mu činí největší potíže.

### **6.3 Etické aspekty výzkumu**

Švaříček (2007) i Hendl (2012) s ohledem na kvalitativní výzkum shodně upozorňují na etické aspekty, o nichž dokonce tvrdí, že jsou nedílnou součástí každého výzkumu. Výzkumník by se měl řídit různými etickými doporučeními a dodržovat tak obecná etická pravidla. Souhlasíme s tím, že „zachování soukromí je důležitým požadavkem výzkumu.“ (Hendl 2012, s. 153)

V souladu s etickými pravidly je v celé práci zachována anonymita. Není zde uvedeno jméno základní školy, v níž výzkum probíhal, ani jména pedagogů – respondentů. Jsou proto označeni pouze předmětem, který v dané třídě vyučují (např. učitel VV). Pedagogové byli před nahrávaným rozhovorem upozorněni na to, že celá nahrávka je anonymní. Jelikož hlavní část výzkumu se zaměřuje na nadaného žáka, jeho křestní jméno je zde za účelem anonymity změněno. V práci není uvedeno ani jméno matky či jiných blízkých osob. Práce odhaluje soukromí nadaného žáka a obsahuje spoustu důvěrných a citlivých informací, proto byla matka nadaného žáka, jakožto zákonný zástupce, požádána o písemný souhlas se zpracováním osobních a citlivých údajů ke studijním a vědeckým účelům.

### **6.4 Popis prostředí výzkumu**

Škola, v níž byl výzkum realizován, je běžná základní škola nacházející se v Karlovarském kraji. Jsou zde běžně vzděláváni žáci s různými speciálními vzdělávacími potřebami napříč všemi ročníky. Na škole působí jak speciální pedagog, tak také psycholog a mnoho asistentů pedagoga, kteří jsou přiděleni žákům vyžadující zvýšenou péči. Z výroční zprávy školy vyplývá, že se pedagogičtí pracovníci účastnili vzdělávání v oblasti inkluze, v rámci něhož se hovořilo také o žácích nadaných, kteří patří do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Výzkum probíhal z větší části v sedmé třídě, kterou aktuálně

navštěvuje zkoumaný objekt – nadaný žák. Jedná se o běžnou třídu s 28 žáky. Lavice zde byly umístěny do zcela běžného uspořádání, tj. tři řady po pěti lavicích. Nadaný žák seděl společně se spolužákem v poslední lavici uprostřed. Katedra se nacházela v přední části třídy, zadní část třídy byla vyhraněna na volný pohyb žáků a odpočinek, k němuž sloužil koberec a houpací křesla. Kromě klasické tabule měla třída k dispozici také interaktivní tabuli a byla vybavena malou knihovnou. Žádné další speciální pomůcky se zde nenacházely, ani pracovní místo nadaného žáka nebylo ničím specifické. Třída byla vyzdobena výrobky žáků a také jejich úspěchy ze soutěží a olympiád. Toník na nástěnku přispěl dvěma svými diplomy z přírodovědných soutěží. Jelikož Toník dochází v rámci akcelerace na přírodopis a dějepis do vyššího ročníku, část výzkumu probíhala také ve třídě devátého ročníku a v přírodovědné učebně. Lavice byly usprádané stejným způsobem, zde ovšem Tonda seděl v první lavici u katedry se svým kamarádem z devátého ročníku. Výzkum probíhal v rámci předmětu tělesná výchova také v tělocvičně.

## **6.5 Popis výzkumného vzorku**

Výzkum byl realizován zhruba po dobu třičtvrtě roku, konkrétně od února roku 2019 do října roku 2019. Jde tedy o části dvou školních let – část šestého a část sedmého ročníku, ve kterých byl nadaný žák Toník zkoumán. Šlo o nepravidelná setkání v různých časových intervalech, kdy každé setkání bylo zaměřeno vždy na konkrétní aspekt výzkumu. Z hlediska toho, že objekt výzkumu – nadaný žák Toník není zletilý, byla nejdříve oslovena jeho matka. Ta po společné diskuzi se synem Toníkem k výzkumu svolila. Během výzkumu, který probíhal v přirozeném prostředí výchovně vzdělávacího procesu, tedy v základní škole (viz kapitola Prostředí výzkumu), komunikoval Toník s výzkumníkem velmi zřídka. K potřebným informacím výzkumu (např. kde je učebna přírodopisu nebo jaký předmět následuje aktuální hodinu) se vyjadřoval velmi stroze. Zpočátku se jevil bázlivě, po několikátém setkání se jeho strach výrazně zmenšil. Komunikace s ním byla však až do posledního setkání obtížná.

## **6.6 Respondenti**

Jak již bylo zmíněno výše, rozhovor byl veden s matkou nadaného žáka za účelem jeho anamnézy. Další rozhovory byly uskutečněny s pěti učiteli, kteří učí nadaného žáka. Jednalo se o tři ženy a dva muže. Nejdříve byla oslovena škola, konkrétně ředitel, který

pod podmínkou naprosté anonymity k výzkumu svolil. Vedení školy poté předalo kontakty na konkrétní pedagogy, kteří se spolupodílejí na vzdělávání nadaného žáka. Většina učitelů byla velmi vstřícná, souhlasila jak s pozorováním ve vyučovacích hodinách, tak s následným rozhovorem týkající se nadaného žáka Toníka. Spolupráci odmítla pouze učitelka AJ z osobních důvodů.

První oblast rozhovoru se zaměřovala na zkušenosti pedagogů s nadanými žáky v rámci společného vzdělávání. Druhá a třetí oblast se již zabývala konkrétním nadaným žákem Toníkem a jeho komplexním rozvojem. Někteří pedagogové vyučovali ve třídě dva předměty, proto se jejich odpovědi v poslední oblasti zaměřující se na rozvoj Toníka v konkrétním vyučovacím předmětu lišily. Mezi dotazovanými pedagogy je také třídní učitel a učitel, který s Toníkem spolupracuje v rámci intervenčního programu – Přírodopis pro nadané. Rozhovory s nimi byly pro výzkum velmi přínosné, jelikož znají nadaného žáka velmi dobře a mohli tak poskytnout relevantní a důležité informace týkající se nejen jeho vzdělávání a rozvoje.

## **6.7 Otázky a cíle výzkumu**

Cílem výzkumného šetření je popsat na základě pozorování a rozhovorů, co a jak je u nadaného žáka Toníka v jednotlivých vyučovacích předmětech rozvíjeno s ohledem na jeho komplexní rozvoj. V rámci celkového rozvoje je pozornost věnována především oblasti rozumové, emocionální a sociální a oblasti tělesné. Cílem je také zjistit, jaké zkušenosti mají pedagogové dané školy s výukou rozumově nadaných žáků a jaké aspekty považují při jeho celkovému rozvoji za důležité.

Výzkumné otázky byly definovány následovně:

- 1) Jaká je v dané škole zkušenost učitelů s výukou rozumově nadaných žáků?**
- 2) Jaké aspekty považují pedagogové dané školy při komplexním rozvoji nadaného žáka Toníka za důležité?**
- 3) Co a jak je u nadaného žáka Toníka rozvíjeno v jednotlivých předmětech s ohledem na jeho komplexní rozvoj?**

Otázky v rozhovoru pro respondenty – pedagogy dané školy byly rozděleny na tři části. První část se týká zkušeností pedagogů dané školy se vzděláváním rozumově nadaných žáků, druhá a třetí část se pak věnuje zkušenostem učitelů s konkrétním nadaným žákem Toníkem

a jeho celkovým rozvojem v rámci společného vzdělávání. Třetí část je však specifičtěji zaměřená na rozvoj nadaného žáka Toníka v určitých vyučovacích předmětech.

K objasňování a porozumění fenoménu komplexního rozvoje nadaného žáka Toníka byly využity nejen poskytnuté informace a názory respondentů, ale také zpracované teoretické poznatky z odborné literatury, které jsou uvedeny v teoretické části diplomové práce.

## **6.8    Prezentace dat**

V této kapitole jsou prezentovány výsledky výzkumného šetření. Nejprve jsou na základě rozhovoru s matkou nadaného žáka metodou interpretace uvedeny jeho anamnestické údaje pro lepší pochopení případu. Dále jsou prezentovány výsledky na základě pozorování nadaného žáka v základní škole během výchovně vzdělávacího procesu ve výuce různých předmětů. Následuje analýza rozhovoru s pedagogy. Rozhovor je analyzován podle výše uvedených částí. Odpovědi jednotlivých respondentů na jednotlivé otázky jsou také vzájemně porovnávány. Pro analýzu rozhovorů s pedagogy byla zvolena částečně metoda interpretace a částečně doslovné transkripce, tedy převod mluveného slova do písemné podoby. Doslovná transkripce je užitá v případech výpovědí, které obsahují důležité a hodnotné informace směřující k cíli výzkumu.

### **6.8.1   Kazuistika vybraného nadaného žáka**

#### Rodinná anamnéza

Tonda pochází z úplné rodiny. Oba rodiče jsou vysokoškolsky vzdělaní. Jeho matka vystudovala Pedagogickou fakultu Západočeské univerzity v Plzni se zaměřením na učitelství pro základní a střední školy, kombinaci oboru tělesná výchova a geografie. Nyní působí ve svém oboru a vyučuje na víceletém gymnáziu. Otec vystudoval také Pedagogickou fakultu Západočeské univerzity, stejný obor jako Tondova matka. V současné době pracuje na Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy jako odborný výzkumný pracovník. Čtyřčlennou rodinu doplňuje Tondův mladší bratr, kterému je 9 let. Navštěvuje stejnou základní školu jako Tonda, u něj však zatím nebylo rozumové nadání rozpoznáno. Je naopak nadaný spíše pohybově. Výchovným stylem rodičů je dle informací výchova partnerská. Oba sourozenci dodržují v rámci rodiny určitá dohodnutá pravidla, současně však s rodiči diskutují a mají možnost rozhodovat o určitých věcech vztahující se k jejich vlastní osobě.

## Osobní anamnéza

Toník se narodil v létě roku 2007 jako prvorozené a plánované dítě. Porod proběhl bez komplikací, porodní váha Tondy byla 3 820 g a délka 52 cm. Byl kojený přibližně 8 měsíců.

Raný vývoj probíhal u Tondy dle mínění jeho matky bez obtíží. Sám začal sedět v 6. měsíci, v 7. měsíci už stál s oporou a začal dělat první kroky. Sám chodil v 10. měsících. Ve stejné době již také říkal první slova. Těmi byly „tata“ a „baba“. Poté přidával další slova, pojmenovával především lidi a věci kolem sebe. Velmi rychle pak s těmito slovy začal tvořit fráze a jednoduché věty. Rád se učil, především fakta z oblasti zeměpisné a přírodovědné. Měl však zájem také o písmena a čísla. Ve 3 letech už znal všechna velká písmena, znal všechny světadíly a dokázal do nich zařadit typická zvířata. V oblasti sociální již v tomto období začínal zaostávat. Ostýchal se zdravit blízké příbuzné a ostatní lidi, přestože mu rodiče vysvětlovali, že se to „dělá“. Neoslovoval a nechtěl se kamarádit ani se známými dětmi. To se projevovalo také v mateřské škole, kterou začal ve 4 letech navštěvovat. V tomto roce už znal spoustu dinosaurů, jejich celé názvy a charakteristiky, uměl už všechna malá písmena a sčítal a odčítal do 10. Pracoval také s odbornými pojmy, které se často objevovaly v jeho nejoblíbenější hře „Kdo jsem?“ Ta obsahovala spoustu vědomostních otázek typu: Jsi savec? Žiješ v Africe? Jsi masožravec? Jsi hlavonožec? Je ovšem zdatný i v oblasti pohybové. Ve 4 letech jezdil na kole, lyžích, rád se potápěl a uplaval 3 m bez pásku. V oblasti sociální došlo k mírnému zlepšení – už dal občas dědečkovi nebo babičce pusu. V tomto roce se u něj objevilo koktání, které bylo později spojené také s pomočováním, kvůli kterému byl dokonce několikrát opakovaně vyšetřován lékaři z různých oborů, kteří však nezjistili žádný problém. Nakonec bylo psychologem poukázáno na psychický původ, šlo nejspíše o sourozeneckou rivalitu spojenou s narozením jeho mladšího bratra, jemuž byla věnována velká pozornost. Koktání se postupem času srovnávalo a úplně vymizelo až kolem Tondova 8. roku. Pomočování bylo většinou ve spánku. Kolem 8. roku, kdy přestával koktat, se také postupně ztrácelo. Občas se však pomočil i během dne, nejčastěji ve škole při vyučovací hodině. Kromě koktání se v témže roce objevila u Tondy i vada řeči. Šlo o nesprávnou výslovnost hlásky R a hlásky Ř. Po dobu tří let proto navštěvoval logopeda, který mu vadu pomohl odstranit. V 5 letech už uměl počítat do 10. Počítání ho fascinovalo natolik, že vše, co bylo kolem něj, počítal. Měl dny, kdy byl schopný vyprávět ve školce pohádku krásně a plynule bez koktání. Přesto převažovala období, kdy koktal. Dle psychologa docházelo u Tondy k nerovnoměrnému vývoji. Šlo především o zrychlenou funkci mozku a akcelerovaný kognitivní vývoj, a naopak zpomalený vývoj psychomotorický a emocionální.



## Školní anamnéza

Od čtyř let navštěvoval Toník běžnou mateřskou školu, kde se adaptoval bez větších obtíží. Kamarádů moc neměl, nejraději si hrál sám s dinosaury, které si nosil z domova. Již v té době se zajímal o literaturu určenou starším dětem. Šlo hlavně o různé encyklopedie, ve kterých si prohlížel vesmír a jeho oblíbené dinosaury, které následně kreslil. Již v té době měl ovšem problémy v oblasti jemné motoriky, což se projevovalo právě při kreslení. Ve svých pěti letech začal navštěvovat logopeda, ke kterému pravidelně docházel přibližně po dobu tří let.

V šesti letech nastoupil Tonda do běžné základní školy. Při nástupu na základní školu již nekotl, avšak během prvních dvou let školní docházky docházel do logopedické ambulance, jak již bylo zmíněno, a nyní je Toník bez vady řeči. V souvislosti s problémy v oblasti jemné motoriky měl problémy především v geometrii a pracovních činnostech. Už ve třetí třídě začal v odpoledních hodinách místo školní družiny navštěvovat volitelné předměty přírodopisu vyšších ročníků, které vedla jeho matka. Později chodil dobrovolně také na volitelný předmět zeměpisu a fyziky.

V páté třídě navštívil na základě rozhodnutí své matky pedagogicko-psychologickou poradnu, kde byl diagnostikován jako nadaný žák s nadprůměrným intelektem. Podle psychologického vyšetření se jeho aktuální intelektový výkon pohybuje v pásmu nadprůměru až vysokého nadprůměru. Ve verbální oblasti má Toník nadprůměrné všeobecné vědomosti (výkon desetiletého žáka na úrovni patnáctiletého žáka), nadprůměrné jsou také jeho početní dovednosti (na úrovni šestnáctiletého žáka), slovní zásoba i vyjadřovací schopnosti. V názorové oblasti je velmi dobře rozvinuta schopnost postřehování detailů. Kromě toho se na práci dokáže velmi dobře soustředit. V psychomotorickém tempu byly zjištěny výkyvy. Část speciálně-pedagogická nebyla v rámci vyšetření realizována. Toníkovo rozumové nadání se projevuje zejména v oblastech jeho zájmu, a to v oblasti přírodních věd, konkrétně se specializuje na zoologii.

Na základě vyšetření Toníka v PPP bylo škole vydáno doporučení školského poradenského zařízení. Toník byl zařazen mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami s druhým stupněm podpůrných opatření. Dle doporučení ŠPZ je prioritou vzdělávání a dalšího rozvoje žáka především rozvoj nadání, dále pak rozvoj komunikačních dovedností. V páté třídě mu byl vypracován individuální vzdělávací plán, který se původně zaměřoval především na předměty přírodověda a vlastivěda. V těchto předmětech byly doporučeny úpravy obsahu

vzdělávání formou akcelerace – obohacování výstupů nad rámec ŠVP dle aktuálních možností žáka. Obsah učiva předmětu přírodověda 5. ročník u Tondy odpovídá obsahu učiva 7. ročníku předmětu přírodopis a obsah učiva předmětu vlastivěda 5. ročník u něj odpovídá obsahu učiva 6. a 9. ročníku předmětu Dějepis. V šesté třídě do individuálního vzdělávacího plánu přibyly ještě vyučovací předměty zeměpis a fyzika. Tonda je vzděláván ve své kmenové třídě a na tyto čtyři předměty dochází dle možností na výuku do vyšších ročníků. S ohledem na jeho speciální potřeby je v těchto předmětech využíváno především problémové vyučování, kde má Toník možnost řešit tvořivé a problémové úlohy, které překračují dosud osvojené algoritmy řešení. Kromě problémového vyučování je podporováno také vyučování projektové, při kterém může Tonda dlouhodobě pracovat na určitém „výzkumu“ a následně své výsledky prezentovat. Pedagogové vyučující Tonda v těchto předmětech ho plně podporují v experimentování, pozorování a badatelských aktivitách. Ke kvalitnímu vzdělávání v rámci společného vzdělávání slouží Tondovi také speciální pomůcky, které mu byly nakoupeny na základě podpůrného opatření. Jde o mikroskop, preparační soustavy, encyklopedie, atlasy a odborné slovníky. Kromě toho má k dispozici ve škole svůj tablet s výukovými programy zaměřené především na biologii a geologii. K záznamům o průběhu výuky a dosažených výsledcích si Tonda vede portfolio. Hodnocení v těchto předmětech je stejné jako v předmětech ostatních, a to klasifikačním stupněm. V rámci pedagogické intervence<sup>17</sup> navštěvuje Toník jednou týdně hodinu přírodopisu pro žáky nadané. Pravidelně také dochází i s rodiči na konzultační schůzky, kde společně s pedagogy hodnotí vzdělávání v uvedených předmětech, řeší jeho pokroky ve výuce, ale také obtíže v některých ostatních vyučovacích předmětech.

V současné době je Tondovi 12 let a navštěvuje 7. třídu základní školy. Od 8. třídy plánuje přejít na víceleté gymnázium. Studijní výsledky má od prvního ročníku vynikající. Občasné problémy má však v jazycích, především v jazyce českém, ve kterém je na vysvědčení ohodnocen chvalitebně. Speciálně-pedagogické vyšetření v této jazykové oblasti však realizováno nebylo, žádná specifická porucha učení u Tondy diagnostikovaná není. Dle zprávy z PPP se jevil jako milý, klidný a spíše tichý, v rámci vyšetření komunikoval úsporně. Ve své třídě nemá moc kamarádů. Rozumí si spíše se staršími dětmi, které mají stejné nebo podobné zájmy jako on. Ve volném čase se Tonda věnuje převážně svým zájmům. Rád sbírá malá plastová zvířata, především dinosaury. Hodně času věnuje

---

<sup>17</sup> Pedagogická intervence slouží zejména k podpoře vzdělávání žáka ve vyučovacích předmětech, kde je třeba posílit jeho vzdělávání, případně ke kompenzaci nedostatečné domácí přípravy na výuku. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných)

samostudiu, navštěvuje kroužek mladých přírodovědců s názvem „Bádáme a zkoumáme“, účastní se přírodovědných konferencí, soutěží a olympiád, a to také pořádaných staršími kategoriemi. Je také zapojen do projektu Talnet, který se zaměřuje na podporu nadaných a motivovaných dětí především se zájmem o přírodní a technické vědy. Kromě toho navštěvuje také třikrát týdně kroužek basketbalu a jednou v týdnu doučování z anglického jazyka.

### **6.8.2 Výsledky na základě pozorování**

Cílem pozorování byl nadaný žák Tonda a popsání jeho aktuálního stavu v konkrétních vyučovacích předmětech. Pozorování bylo komplexní a zaměřovalo se jak na oblast učení, tak na sociální a emocionální chování žáka. Pro relevantnější informace týkající se sociálního chování žáka byl Toník pozorován také o přestávkách. V oblasti učení byla pozornost věnována samotnému žákovi a také procesu výuky ze strany učitele, především procesu individualizace a diferenciaci výuky, metodám a formám práce, motivaci, využitým pomůckám, způsobům hodnocení, popřípadě mezipředmětovým vztahům.

V rámci každého vybraného předmětu jsou prezentovány výsledky pozorování z jedné vyučovací hodiny. Na základě všech odpozorovaných hodin konkrétního předmětu jsou zpracovány shrnující poznatky obsahující jak Tondův aktuální stav a chování v rámci daného předmětu, tak také aktivity nebo metody a formy, které učitel předmětu využívá k Tondově celkovému rozvoji. Kromě vyučovacích hodin jsou zde prezentovány také výsledky pozorování Tondy o přestávkách.

#### Vyučovací předmět matematika

Cílem pozorování byl nadaný žák Tonda a jeho aktuální stav ve vyučovacím předmětu matematika. Pozorování v tomto předmětu se uskutečnilo celkem třikrát a probíhalo přímo ve třídě sedmého ročníku. Uspořádání lavic bylo klasické, nadaný žák seděl v páté (poslední) lavici uprostřed. Nejzajímavější ze tří viděných vyučovacích hodin byla hodina s tématem geometrie - opakování krychle. Prvních deset minut hodiny probíhalo opakování známých důležitých vzorců nezbytných pro výpočty obvodů a obsahů jednotlivých těles. Učitelka zadala vždy otázku a žáci, kteří věděli odpověď (příslušný vzorec), se hlásili. Učitelkou vybraný žák šel poté napsat svou odpověď na tabuli, všichni ostatní žáci si zároveň zapisovali odpovědi do svých sešitů. Toník se po celou dobu hlásil, učitelkou byl vyvolán na zapsání vzorečku pro výpočet objemu krychle. Vzoreček zapsal Tonda správně, ovšem v základní

jednotce, ve které objem po výpočtu vychází, chyboval. Místo metru krychlového uvedl jako základní jednotku centimetr krychlový. Učitelka ho na chybu upozornila, Tonda si ji vzápětí opravil. Od tabule pak odcházel se zklamaným výrazem. Na další odpovědi se již nehlásil. Po společném opakování následovala společná práce na úloze v pracovním sešitu. Výpočet celé úlohy byl rozdělen na dílčí výpočty, na kterých se žáci střídali u tabule. Všichni ostatní přitom počítali úlohu ve svém pracovním sešitu. Jeden z výpočtů šel Tonda zapsat na tabuli. Polovina třídy měla s výpočtem úlohy větší problém, jelikož se v úloze objevily zlomky. Žáci ve třídě učitelce tvrdili, že krácení zlomků minulý rok s učitelkou matematiky nedělali. Učitelka se obrátila s otázkou na Toníka: „*Tondo, učili jste se loni krátit zlomky?*“ Tonda odpověděl, že ano. Na základě toho učitelka žákům krácení zlomků dále nevysvětlovala, jen ostatní žáky vyzvala k návštěvě doučování. Z této situace bylo poznat, že Tonda působí jako důvěrník třídy, na kterého se učitelé při nějakém problému obrací. Na druhé straně se v důsledku své odpovědi nesetkal s pozitivním ohlasem spolužáků, kteří se na něj zamračeně otáčeli. Pro dopočítání úlohy zvolila učitelka formu vrstevnického učení, do kterého se Tonda ochotně zapojil a vysvětloval řešení ostatním spolužákům, kteří úloze nerozuměli. Po 30 minutách výuky zadala učitelka další úlohu v pracovním sešitu. Motivací pro správné vyřešení úlohy bylo získání malé jedničky (pět malých jedniček rovná se jedné velké jedničce za aktivitu v hodině). Žákům dala vybrat, zda budou na řešení úlohy pracovat sami nebo ve dvojicích. Většina žáků si zvolila práci ve dvojicích. Toník se bez domluvy se spolužákem v lavici otočil na svoji stranu a začal na úloze pracovat sám. Úlohu měl vypočítanou jako první ze třídy. Kromě malé jedničky získal také od učitelky ústní pochvalu. Jako jediný ze třídy dostal za úkol vypočítat náročnější typ úlohy, kterou do konce hodiny nestihl dopočítat. V posledních minutách vyučovací hodiny proběhlo sebehodnocení žáků, hodnotili především svou práci a výkon v aktuální hodině.

V navštívených hodinách matematiky byla vidět Tondova snaha a zájem o ni. Pracovní tempo měl Toník většinou velmi rychlé, s příklady byl hotový o mnoho dříve než ostatní spolužáci. Z hodin bylo patrné, že nemá rád neúspěch a že rád pracuje hlavně samostatně, skupinové a kooperativní učení, které se v hodinách také objevovalo, však nijak striktně neodmítal. Při společných aktivitách měl originální nápady a řešení. Když na konci každé hodiny probíhalo sebehodnocení žáků, Tonda nikdy nahlas před spolužáky svůj výkon nehodnotil. Působil velmi tiše a skromně. Učitelka během pozorovaných hodin využívala především pozitivní motivaci, která probíhala formou sbírání malých jedniček nebo ústní pochvalou. Dle možností také individualizovala a diferencovala výuku, jelikož Tonda

dostával úlohy vyšší kognitivní náročnosti, o kterých často během hodiny s učitelkou diskutoval. Žádné zvláštní pomůcky během hodiny matematiky Toník nevyužíval.

### Vyučovací předmět zeměpis

Cíl pozorování ve vyučovacím předmětu zeměpis byl Tondův aktuální stav a chování v rámci něj. V tomto předmětu byl uplatňován Tondův IVP. Pozorování v předmětu zeměpis proběhlo celkem dvakrát, pokaždé ve třídě sedmého ročníku.

Tou zajímavější hodinou ze dvou viděných byla hodina s tématem Národní parky Afriky, jelikož Tonda byl jejím hlavním aktérem. Již před samotným začátkem hodiny byl vidět Tondův obrovský zájem a motivace k předmětu. Z knihovny rozdával atlasy všem spolužákům a sám si poté atlasem až do příchodu vyučujícího nadšeně listoval. V úvodu hodiny chtěl učitel vyzkoušet ze slepé mapy Afriky jednoho žáka, který se dobrovolně přihlásí. Na zkoušení se nikdo kromě Toníka dobrovolně nehlásil. Tonda měl při zkoušení vyhledat na mapě deset pojmů, k některým z nich dostal od učitele doplňující otázky: „*Věděl bys, ve kterém období vzniklo Alpínské pohoří?*“ Toník určil všechny pojmy slepé mapy správně, a dokonce dokázal odpovědět i na většinu doplňujících otázek. Po zkoušení následovala Toníkova prezentace na Národní parky Afriky. Prezentoval s velkým zaujetím a nadšením, při kontaktu s publikem se většinou díval na učitele. Během prezentace hovořil spisovně, avšak velmi tiše, což některým žákům snižovalo zájem a pozornost. Používal mnoho cizích slov a odborných názvů, neúměrně slovní zásobě některých spolužáků, kteří se často ptali na jejich význam. Jelikož Toník zacházel do podrobností, byl referát dlouhý přibližně 35 minut, což zapříčinilo ztrátu pozornosti většiny žáků. Po skončení prezentace obdržel Tonda od spolužáků potlesk, za který se trochu styděl. Učitel Tonda chválil a zároveň mu radil, aby ho neměl příště tak dlouhý a zmiňoval pouze důležité věci. V posledních pěti minutách hodiny byl pak Tondův referát shrnut učitelem, který žákům sdělil důležité informace.

V obou viděných hodinách zeměpisu byla patrná Tondova orientace zájmu právě na oblast geologie a její příbuzné obory. Referáty a úkoly zpracovává s nadšením, před ostatními spolužáky však své vědomosti prezentuje velmi skromně. Tonda se v hodinách stále hlásil, chtěl odpovědět na každou otázku učitele a doplňovat jeho výklad dalšími zajímavostmi. Kromě toho se také učitele často doptával na doplňující informace. V rámci skupinové práce nechtěl Tonda působit na postu vedoucího skupiny. Ve skupině sice pracuje, nechce však mít odpovědnost za práci celé skupiny. Učitel hojně využívá mezipředmětového

propojení, což je pro Tonda velmi motivující. Některé informace si dokonce zapisuje a následně doma nebo po hodině dohledává. V tomto předmětu je vidět velká diferenciací výuky, jelikož Tonda většinou pracuje samostatně, připravuje se na soutěže nebo vytváří své projekty. Při samostatné práci využívá v hodinách hojně zvláštních pomůcek. K dispozici má mapy a atlasy, různé encyklopedie a tablet.

#### Vyučovací předmět výtvarná výchova

Cílem pozorování byl nadaný žák Tonda a jeho aktuální stav a chování ve vyučovacím předmětu výtvarná výchova. Pozorování proběhlo v rámci jedné dvouhodinové výuky, jejímž tématem byla malba zátiší.

Zátiší, které měli žáci namalovat, se skládalo z věcí, které se nacházely ve třídě. Před tabulí na stojan postavila učitelka květináč s rozkvetlou květinou, před ní rádio a vedle ní houbu na tabuli. Malovat mohli žáci temperovými nebo vodovými barvami. Kdo si nebyl jistý a nechtěl malovat rovnou temperou, mohl si objekt tužkou slabě předkreslit. Toník byl po celou dobu práce nanejvýš soustředěný, svou práci nechtěl přerušit ani v době přestávky na malý odpočinek. Dokonce si dal do uší sluchátka, aby nebyl ostatními spolužáky při práci vyrušován. Byla u něj vidět značná nejistota, jelikož si objekt předkresloval nejprve tužkou, kterou stále gumoval. Již z tahů tužkou bylo zřejmé, že měl dříve problémy s jemnou motorikou. Držení tužky bylo křečovitě, ruka působila neuvolněně, následné tahy se jevily jako tvrdé. Při samotné malbě Toníkovi často pomáhala učitelka, nejdříve se samotnými tvary objektů, poté i s vhodným namícháním barev a stínováním. Jeho výsledná malba působila dětsky, oproti ostatním spolužákům byla v různých aspektech značně odlišná.

V pozorované hodině byla využita forma individuální práce. Proces diferenciací výuky zde využit nebyl. Ze strany učitele šlo o individualizaci, kdy téměř každému žákovi s malbou radil. Ve vztahu k Tondovi byla individualizace daleko větší než k ostatním žákům. Učitelka mu často nejen radila, ale také pomáhala s různými tahy. V hodině chyběla pozitivní motivace, především pro žáky, kterým jsou umělecké obory vzdálené a kterým výtvarné činnosti činí potíže.

#### Vyučovací předmět tělesná výchova

Cílem pozorování byl nadaný žák Tonda a jeho aktuální stav a chování ve vyučovacím předmětu tělesná výchova. Pozorování v předmětu tělesná výchova se konalo pouze jedenkrát, a to ve velké tělocvičně přizpůsobené na míčové sporty.

Hodina začala nástupem, její náplní byly sportovní hry, konkrétně fotbal. Následovala rozcvička, která byla vedena jedním z žáků. Po rozcvičení učitel přešel k průpravnému cvičení ve dvojicích, v rámci něhož si měli žáci přihrávat střídavě levou a pravou nohou. Toník byl při párování do dvojic ostýchavý, dlouho stál osamoceně, spíše pozoroval ostatní spolužáky a čekal, který z nich na něho zbude. Následně učitel rozdělil žáky do dvou družstev, každý žák si na sebe oblékl barevné rozlišovací tílko, aby byl pro spoluhráče i protihráče snadněji rozpoznatelný. Učitel působil jako rozhodčí. Žáci, kteří danou hodinu necvičili, zastávali funkci pomocných rozhodčích. Toník obsazoval post obránce, tudíž většinu času trávil na své půlce hřiště. Post obránce, který si sám vybral, souvisí také s jeho zdrženlivostí, dravá místa útočníků přenechal ostatním spoluhráčům. Ve hře se projevoval čestně, faulování u něj nebylo spatřeno. Problémem byla přihrávka do běhu, kterou často špatně načasoval. Výsledný míč pak získal protihráč, který následně útočil. Toníka hra bavila, neprojevoval však během ní tak silné emoce jako ostatní hráči.

Kolektivní míčová hra byla vhodná pro Tondův sociální rozvoj, především směřovala na týmovou spolupráci. Na základě viděné hodiny tělesné výchovy je možné tvrdit, že Toník převyšuje své vrstevníky v kondičních schopnostech. Jevil se v průběhu hry jako velmi kondičně zdatný především z pohledu běžeckých schopností. V hodině se objevila také individualizace výuky, kdy učitel při rozcvičce vybraným žákům individuálně vysvětloval, co dělají špatně a jak mají cviky dělat správně. Jedním z jeho vybraných žáků byl i Tonda, kterého opravoval při cviku zaměřeného na rovnováhu.

### Přestávky

Většinu přestávek trávil Toník sám nad svačinou a vědeckým časopisem. Občas projevil zájem o společnost svých spolužáků, především chlapců. Do her s nimi se však příliš nezapojoval, většinou je jen pozoroval. S dívkami nebyl během přestávek vůbec v kontaktu. Kromě svačení a čtení odborné literatury připravoval Tonda během přestávek různé pomůcky (atlasy, pravidla českého pravopisu...) na následující vyučovací hodinu. Těmito činnostmi se Toník zabavoval nejen o malých přestávkách, ale také o velké dvacetiminutové přestávce, jelikož i během ní jsou žákům zakázány návštěvy kamarádů v jiných třídách.

### Vyučovací hodina přírodopis

Cílem pozorování byl nadaný žák Tonda a jeho stav a chování ve vyučovací hodině přírodopisu. Pozorování se v této hodině uskutečnilo jedenkrát a konalo se ve třídě devátého

ročníku, kam Toník na výuku přírodopisu v rámci akcelerace pravidelně docházel. Seděl se svým kamarádem v první lavici u učitelské katedry.

V hodinách přírodopisu v devátém ročníku se dlouhodobě probírá neživá příroda. Tématem navštívené hodiny byl mineralogický systém, konkrétně prvky – nekovy (grafit, diamant a síra). Učitelka měla připravenou powerpointovou prezentaci, žáci si zapisovali poznámky do svých sešitů. Vždy byly zmíněny nejdříve obecné charakteristiky daného prvku a jeho výskyt, který žáci hledali ve svých atlasech. Ke každému prvku se učitelka ptala na doplňující otázky vzniku nebo jeho použití: „*Vi někdo z vás, jakým způsobem vznikl grafit?*“ Tonda se na doplňující otázky hlásil. Nebylo vůbec znatelné, že by se styděl před staršími spolužáky. Po probrání všech zmíněných prvků měli žáci pracovat ve dvojicích (se sousedem v lavici). Jejich úkolem bylo vymyslet, jaká chemická látka vzniká při spalování síry. Kdo chtěl získat jedničku, musel k tomu zapsat oxidaci síry chemickou rovnicí. Správná chemická rovnice se podařila jen jedné dvojici. Toník se svým kamarádem přišli pouze na první část otázky, a to jaká chemická látka spalováním síry vzniká. Na konci hodiny se rozdávaly referáty na další prvky, které budou v rámci mineralogie probírány. Referát dostali ti žáci, kteří dostali z minulého testu špatnou známku a chtěli si alespoň trošku přilepšit. Mezi tyto žáky však Toník nepatřil.

V rámci hodiny byla využita frontální výuka a práce ve dvojicích. Hodina měla značný mezipředmětový přesah, především do oboru chemie. I když se Toník v rámci přírodopisu specializuje především na zoologii, jevil zájem i o mineralogii a pracoval v hodině se zaujetím. Nestyděl se projevit svůj názor ani před staršími spolužáky, naopak byl rád, když mohl s někým vést diskuzi na dané téma.

#### Vyučovací předmět český jazyk

Cíl pozorování byl Tondův aktuální stav a jeho projevy v předmětu český jazyk. Pozorování proběhlo celkem třikrát, předmět byl vyučován přímo ve třídě sedmého ročníku, kde je Toníkovo místo v poslední lavici uprostřed. Navštíveny byly dvě hodiny jazykové a jedna literární.

Tématem literární hodiny byly detektivní příběhy, konkrétně příběhy spisovatelky Agathy Christie v čele s detektivem Hercule Poirotem. V úvodu hodiny měl jeden z žáků krátký referát na knihu, kterou přečetl. Při následném hodnocení žáka se Toník nehlásil, nechtěl hodnotit svého spolužáka a ani se ho doptávat na doplňující informace k referátu. Další část hodiny byla věnována čtení ukázky detektivního příběhu anglické spisovatelky



Agathy Christie. Žáci se v ní měli zaměřovat na charakteristiku postav, především hlavní postavy Hercule Poirota. Již při četbě zapisovali chování postav do tabulky, kterou jim učitelka rozdala. Při práci byl Toník stoprocentně soustředěný, dokonce si poposunul židli dál od svého susedícího spolužáka a nasměroval se na opačnou stranu lavice. Při společné debatě o tom, jak se postavy v příběhu projevují, se Toník hlásil a projevoval své názory. Využíval při popisu spoustu cizích slov jako dedukuje, genialita atd. Když žáci objevili základní charakteristiky hlavního detektiva Hercule Poirota, zkoušeli jej porovnat s charakteristikami dalšího známého detektiva Sherlocka Holmese, kterého probírali předešlou hodinu. Toník opět aktivně odpovídal, jeho odpovědi ke srovnání obou detektivů byly spíše faktické např.: Sherlock Holmes byl Angličan a Hercule Poirot Belgičan. V poslední části hodiny dostal každý žák identifikační kartu pachatele. Měl si představit, že žije v 19. století ve Francii a je příslušníkem policie. Následovala práce ve dvojicích, při které si měli žáci vzájemně měřit krejčovským metrem obvod hlavy, velikost ucha atd. a následně spolužáka usvědčit z plánované vraždy. Tato činnost žáky velmi bavila, Toník se svým spolužákem spolupracoval bez problémů, dokonce z měření některých částí těla měli velkou legraci. Hodina skončila neuzavřeně, jelikož během aktivity měření a identifikace „vraha“ zazvonilo. Toník se svým spolužákem a někteří další žáci dodělávali zadaný úkol i o přestávce.

Z viděných hodin bylo zřejmé, že v českém jazyce má Toník občas problémy, a to především v učivu samotného jazyka. Literární hodiny zvládá bez větších obtíží. Jelikož má všeobecný přehled a dobrou paměť, dokáže propojovat literárně historické souvislosti a pamatuje si na rozdíl od většiny ostatních spolužáků starší učivo, k němuž mnohdy učitelka v aktuální hodině odkazuje. Kromě toho disponuje také širokou slovní zásobou, plnou cizích slov a pojmů. Bylo zřejmé, že hodina literatury ho velmi bavila, hodiny jazyka méně. I přesto však neztrácel pozornost a pracoval velmi pečlivě. Z pozorování bylo téměř jasně vidět, že Toník nerad hodnotí své spolužáky. V hodinách se objevovala jak individuální forma práce, tak také kooperativní, většinou partnerská. Tonda během viděných hodin nevyužíval žádné zvláštní pomůcky.

### **6.8.3 Výsledky na základě rozhovoru s pedagogy**

#### Zkušenosti pedagogů školy s výukou rozumově nadaných žáků

Otázky první části rozhovoru se zaměřovaly na to, jaké mají pedagogové dané školy nejvyšší dosažené vzdělání, kolik let pracují ve svém oboru. Dále především na to, jaké mají

zkušenosti s výukou rozumově nadaných žáků a zda absolvovali nějaké vzdělávání vztahující se k problematice nadaných žáků.

Všech pět pedagogů odpovědělo na otázku nejvyššího dosaženého vzdělání stejně. Nejvyšší dosažené vzdělání mají všichni respondenti magisterské. Praxe v oboru se u nich značně liší. Učitel Z a učitel TV působí ve školské praxi zatím krátce. Oba dva shodně odpověděli, že mají odučené dva roky. Oproti tomu učitelka ČJ uvedla, že v oboru působí třicet let. Dá se proto považovat za nejzkušenější ze všech respondentů. Praxe učitelky D+Př je dvacet tři let, učitelky M+VV sedmnáct let. Na otázku *Jaké máte zkušenosti s výukou rozumově nadaných žáků v běžné třídě?* odpověděli dva z pěti učitelů, že jejich první zkušeností je výuka právě Tondy. Učitel Z: *„Jak jsem už říkal v minulé otázce, jsem skoro čerstvý absolvent, mám ve školství dvouletou praxi a za tu krátkou dobu jsem zatím ve třídách, které jsem učil, nadaného žáka neměl. S výukou nadaných jsem se setkal až když jsem letos začal vyučovat v sedmé třídě, kterou navštěvuje Tonda.“* Druhý z učitelů uvedl, že se s výukou nadaných žáků nesešel, jelikož ji má spojenou spíše s naukovými předměty, které on nevyučuje. Učitel TV: *„Výuku rozumově nadaných žáků mám spojenou především s naukovými předměty, v mém předmětu to zas tak nepociťuji. V tělocviku se setkávám spíše s žáky pohybově nadanými.“* Podobnou výpověď příklánějící se k tomu, že intelektové nadání není pro výuku výchov zásadní, uvedla také učitelka M+VV: *„Jelikož vyučuji matematiku a výtvarnou výchovu, vidím značný rozdíl ve výuce naukových předmětů a výchov. Jeden rok jsem vyučovala výtvarku v jedné šesté třídě. Vůbec jsem nevěděla, že je její součástí také rozumově nadaný žák. Zjistila jsem to až ke konci roku, když ve třídě oslavovali jeho výhru v nějaké logické olympiádě. Čili zkušenost s výukou nadaného žáka jsem měla, i když mě to nijakým způsobem nezasáhlo. Chci tím říci, že v rámci takových předmětů jako je výtvarná výchova, si toho nadání nemusíte ani všimnout, pokud se žák neprojeví abnormálně.“* Učitelka M+VV a další dva respondenti uvedli, že určitou zkušenosti s výukou intelektově nadaných žáků mají. Dva z nich ji přitom hodnotili navíc pozitivně. Učitelka ČJ: *„Během své třicetileté praxe jsem se setkala s několika takovými žáky. Úžasné na tom je to, že práce s každým z nich je naprosto odlišná. Rozdílně jsem v českém jazyce pracovala s žákem, které měl rozumové nadání v oblasti matematiky, jinak s nadaným žákem na jazyky. Musím ale přiznat, že když jsem měla poprvé učit třídu, ve které byl nadaný žák, chtěla jsem se tomu jakýmkoliv způsobem vyhnout. Dost jsem se bála.“* Učitelka D+Př: *„Zkušenosti mám. Musím říct, že jsem se nadaných žáků vždy obávala. Až zkušenosti mě pak přesvědčily o tom, že práce*

*nebo kontakt s nimi je velice obohacující, a to nejen pro učitele, ale také pro ostatní žáky. Teď dokonce na škole působím jako koordinátor nadaných.“*

Výzkum také zjišťoval, zda tamní učitelé absolvovali nějaké vzdělání v problematice nadaných nebo zda mají alespoň možnost se takto orientovaných seminářů nebo kurzů zúčastnit. Čtyři z pěti respondentů (učitel Z, učitel TV, učitelka ČJ a učitelka M+VV) na otázku směřovanou ke vzdělávání nadaných žáků odpověděli, že žádné zvláštní kurzy k dané problematice neabsolvovali. Pravidelně se zúčastňují seminářů pro pedagogické pracovníky školy, kde se v rámci problematiky společného vzdělávání hovoří také o žácích nadaných. Učitel Z: *„Účastnil jsem se zatím jen seminářů konaných v rámci školy. Samozřejmě jsem se chtěl různých kurzů zaměřených na konkrétní problematiku účastnit. Jen jsem netušil, se tak brzy ve své praxi setkám s nadaným žákem a první kroky dalšího vzdělávání mě povedou právě tímto směrem. A vidím, že je opravdu nutnost umět k těmto žákům přistupovat a pracovat s nimi. Mně přípravy pro Tonda zaberou mnohdy hodiny, často si nevím rady a hledám pro něj různé materiály.“* Učitelka M+VV: *„Žádný zvláštní kurz ke vzdělávání nadaných jsem neabsolvovala, ale začínám o tom dosti přemýšlet, především kvůli matematice. Doporučení a literatura k výuce a přístupu k těmto žákům mi přijde v nepoměru k literatuře k ostatním žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, mám teď namysli především ty s poruchami učení. I když musím říct, že v posledních letech se zájem o nadané o něco zvýšil, což je určitě dobře. Jen je potřeba umět s nimi pracovat, dobře pracovat.“* Všichni čtyři respondenti se také shodli na tom, že konkrétní doporučení k výuce těchto žáků jsou nedostatečná. Větší části seminářů, kterých se účastnili, byly věnovány především žákům s poruchami učení, ADHD nebo žákům s PAS. Učitelka ČJ: *„I když jsou nadaní oficiálně řazeni mezi žáky se specifickými vzdělávacími potřebami, často zapomenou, že tam vůbec patří. Na seminářích se hovoří především o žácích, kteří mají nějakou poruchu. Stejně tak, jako je potřeba umět pracovat s těmito žáky, je potřeba vědět, jak přistupovat k žákům nadaným, jelikož práce s nimi je stejně náročná jako s ostatními dětmi s SVP.“* Jeden z pěti respondentů, konkrétně učitelka D+Př, ve své odpovědi uvedla, že se účastnila několika vzdělávacích akcí zaměřených na problematiku nadaných žáků, jelikož se za svou dlouholetou praxi setkala s více takovými žáky. Aktuálně působí jako koordinátor nadaných žáků ve škole. *„Za těch let už jsem byla na několika akreditovaných seminářích zaměřených na nadané žáky, ale hlavně v posledních letech. A zrovna minulý týden jsem byla na nadaných žácích, kde jsme si vybírali témata, která by nás zajímala v dalších seminářích. Seminářů k této problematice je celá řada, jen mít chuť se vzdělávat a chtít umět s takovými žáky*

pracovat.“ Všech pět respondentů se shodlo na tom, že pokud by o seminář k této problematice měli zájem, škola by jim zkusila nějaký zařídit nebo by na něj alespoň poskytla určité finanční prostředky.

### Důležité aspekty při komplexním rozvoji nadaného žáka Toníka

Druhá část rozhovoru se týkala již konkrétního nadaného žáka Toníka a jeho komplexního rozvoje v rámci společného vzdělávání. Otázka mířila na důležité aspekty potřebné k jeho celkovému rozvoji: *Jaké aspekty při komplexním rozvoji nadaného žáka Toníka považujete za důležité?* Termín komplexní rozvoj nebyl pedagogům blíže specifikován, každý z nich tak v rámci něj preferoval jiné aspekty, na které by měl být kladen důraz. Přesto bylo v odpovědích nalezeno několik společných znaků.

Učitelka ČJ považuje v rámci komplexního rozvoje za nutné znát především individuální zvláštnosti a specifické potřeby žáka, na jejichž základě je pak možné ho dále rozvíjet. *„Já si myslím, že u těch nadaných žáků je zapotřebí ze strany všech pedagogů, kteří s ním pracují, hlavně velká tolerance, protože oni v jiných předmětech nemusí vůbec vynikat. To je případ Tondy. Může mít problémy v češtině, ale přírodní vědy má vynikající. Prostě se nesmí brát jako všeobecně nadaný a měl by se rozvíjet také v tom, co mu úplně nejde. Musí se přihlížet především k jeho individuálním zvláštnostem a potřebám, které musí škola znát.“* Znat a brát v potaz individuální zvláštnosti žáka považuje za důležité také učitelka D+Př, která na otázku odpověděla takto: *To, že je Toník v inkluzi s sebou nese jisté výhody, neboť se vedle rozvíjení nadání, rozvíjí především sociálně, což on hodně potřebuje. U takových žáků jako je on, je vždy důležité vědět, co potřebují, respektive, kde strádají – pokud vůbec někde... (smích)“* Učitel TV ve své výpovědi uvádí, že škola by měla zajistit kvalitní učitele, kteří by vedli kvalitní výuku svého oboru, což povede k celkovému rozvoji. *„Důležité ze strany školy...nevím. Myslím, že už samotné předměty rozvíjejí žáka celkově, jelikož každý je zaměřený jinak. Každý učitel by tak měl být mistr ve svém oboru, aby dokázal ve svém předmětu Tonda rozvíjet, rozvíjení v každém předmětu pak bude znamenat celkový rozvoj. Mým úkolem je tedy rozvíjet Tonda především v oblasti pohybové. Společným cílem všech bez ohledu na obor je asi Tondův rozvoj sociální, který znatelně potřebuje.“* Učitel TV také uvádí společný cíl všech, kdo se na Tondově výchově a vzdělávání podílí. Lze tedy usoudit, že při komplexním rozvoji nadaného žáka klade důraz na spolupráci. Spolupráci pedagogů ve své výpovědi uvedla učitelka M+VV: *„Hlavní a zásadní je rozvíjení nadání. Proto je nezbytné, aby byla škola schopná Toníkovi zařídit maximální péči v této oblasti – dostatek materiálů a pomůcek. Kromě rozvíjení samotného nadání, je ale pro jeho celkový rozvoj*

*nutná spolupráce pedagogů. Důležité je sdílení a výměna jednotlivých názorů na pokroky, domluvení dalších postupů práce. Pozornost nevěnujeme jen rozvíjení v oblasti učení, ale také v oblasti sociální a emocionální.“ Učitel Z se shoduje s předešlými tvrzeními svých kolegů a společně se spoluprací učitelů uvádí navíc mezipředmětovou propojenost a motivaci. „Pro Tondův celkový rozvoj je ze strany školy nezbytná jednota a propojenost – nejen pedagogů, ale i jednotlivých předmětů. Měli bychom být mezi sebou propojeni natolik, abychom dokázali Tonda motivovat a zároveň tak rozvíjet ve všech předmětech. Musí vědět, že jeho výkon v českém jazyce je závislý na jakémkoliv jiném předmětu, dokonce i na jeho oblíbeném zeměpisu nebo přírodopisu, jelikož se v rámci nich často účastní různých konferencí, na které píše odborné zprávy a práce.*

#### Komplexní rozvoj nadaného žáka Toníka v jednotlivých předmětech

Poslední část rozhovoru s pedagogy byla věnována komplexnímu rozvoji nadaného žáka Toníka v jednotlivých předmětech. Výzkum zjišťoval, co konkrétně dělají učitelé daného předmětu pro to, aby byl zajištěn jeho celkový rozvoj. Otázka zněla: *Co a jak rozvíjíte u Toníka ve Vašem vyučovacím předmětu s ohledem na jeho celkový rozvoj?*

Učitelka D+Př uvedla, že v jejich předmětech se věnuje převážně rozvoji jeho nadání, které má Toník v této oblasti diagnostikované. *„V svých předmětech jde hlavně o rozvoj jeho nadání, takže se snažím dělat všechno pro to, aby tomu tak bylo. Výuku se snažím maximálně individualizovat a diferencovat. Mojí zásadou je přihlížet při tom k jeho zájmům, co ho baví, ve které oblasti má zájem se rozšířit. Ve výuce jsem flexibilní, sice si připravím body, kterým se chci věnovat, ale přizpůsobuju se tomu, kam mě tlačí on, protože chci, aby o to měl zájem. Ono si připravíte kamzíka a skončíte u lišejníku, ani nevíte jak. Mnohdy jde i o mezipředmětový přesah, kdy se tedy sám nevědomky rozvíjí i v dalších učebních oblastech.“* Kromě Tondova rozvoje v oblasti učební také zmínila, že důležitý je Tondův sociální rozvoj, kterému podřizuje také metody a formy výuky. *„Nechávám ho pracovat na projektech individuálně, aby sám vyhledával, zjišťoval, objevoval. Zároveň nechci, aby každou hodinu přírodopisu nebo dějepisu pracoval sám. Je potřeba ho trochu sociálně rozvíjet, aby uměl pracovat také ve skupinách s ostatními lidmi. Aby uměl přijmout ve skupině pozici vedoucího i pomocníka a respektoval pracovní tempo ostatních lidí v týmu.“* Učitelka D+Př považuje za vhodné rozvíjet také jeho komunikační a prezenční dovednosti, které jsou pro ni také důležitým aspektem při sestavování výuky. Umožňuje Tondovi v rámci ní diskutovat o zajímavých tématech se staršími spolužáky nebo prezentovat spolužákům své objevy. *„Jelikož se mi zdá, že by měl zlepšit komunikační a prezentační dovednosti, často*

*ostatním spolužákům odprezentuje svoji práci, kterou připravuje na různé vědecké konference, kterých se účastní. Když se mi zdá nějaké zajímavé téma, zkouším na něj vyvolat diskuzi. Chci, aby se naučil využívat jeho argumenty, které jsou racionální a mnohdy vědecky podložené a nebál se někoho druhého přesvědčit nebo minimálně říct svůj pohled na věc.“*

Učitel Z se obsahem svých výpovědí v mnohém shoduje s učitelkou D+Př. Pravděpodobně proto, že ve vyučovacím předmětu zeměpis má Toník také diagnostikované nadání. Učitel Z také uvedl, že nejvíce se v rámci svého předmětu soustředí na rozvoj právě Toníkova nadání. *„Já osobně se soustředím hlavně na rozvoj jeho nadání. Připravujeme se na soutěže a olympiády, zpracováváme projekty. Abych se přiznal, výuku přizpůsobuju především tomu.“* Současně s rozvojem nadání upozornil na Tondovu velkou motivaci a pracovní nasazení. *„Já ho vlastně nemusím na začátku hodiny nijak zvlášť motivovat k výkonu jako zbytek třídy. Je vidět, že jeho vnitřní motivace je obrovská. Je to jednak obrovský zájem, a navíc jeho úspěchy. Co mi ale vadí, je to, že to dítě je nadané a když jdeme na soutěž, tak se nemůže účastnit ani za vyšší kategorii nebo se účastní, ale není ohodnoceno. On je v sedmé třídě a nemůže soutěžit se středoškolákem, přesto, že by býval vyhrál.“* Účast Tondy na olympiádách v kategorii starších žáků, kde startuje mimo soutěž, komentoval učitel velmi negativně. Podle něho může docházet ke snížení motivace Tondy i ostatních takových žáků nebo k jiným negativním jevům. Shodně s učitelkou D+Př považuje za důležité rozvoj Tondových prezenčních a vyjadřovacích schopností a dovedností. *„Záleží na tématu hodiny, ale kromě prezentací jeho projektů spolužákům ho nechávám se spolupodílet na vyučovací hodině. Nechám ho i část hodiny odvést.“* Stejně jako učitelka D+Př, zmínil Tondovu sociální a emocionální oblast, které považuje za nutné rozvíjet. Klade důraz na empatii a pochopení druhých lidí, respektive ostatních spolužáků. *„Když zrovna pracuje s námi, tak se hlásí pořád. Já ho ale nemůžu pořád vyvolávat. Musí pochopit, že ve třídě není sám a že dávám šanci i ostatním...i když jim odpověď třeba déle trvá nebo není tak úplná a přesná, jak by si ji Toník představoval.“* Jiné činnosti či konkrétní metody a formy výuky směřující k Tondově sociálnímu rozvoji, učitel Z nezmínil. Dle jeho slov pracují v hodinách také ve skupinách, K čemuž se učitel více nevyjadřoval. Tvrdil, že ho často v hodinách nechává pracovat samostatně na svých projektech.

Učitelka M+VV se vyjádřila ke každému předmětu zvlášť, jelikož považuje naukový předmět matematiku a výtvarnou výchovu za značně rozdílné. Také Tonda se v obou předmětech projevuje odlišným způsobem. V předmětu matematika rozvíjí učitelka u Tondy především oblast logického myšlení v náročnějších typech úloh. I když není Toníkovo nadání

zaměřeno na oblast matematiky, přesto v ní má výborné výsledky. „*On je se vším hned hotový a ještě k tomu má někdy více řešení. Musím mu dávat práci navíc, často to ale nestačí. Tady není místo pro kvantitu, ale pro kvalitu. Pracuje na náročnějších typech úloh se zaměřením na logické myšlení.*“ Stejně jako učitelka D+Př a učitel Z považuje za nutné rozvíjet Tonda především v sociální oblasti. Jelikož je učitelka M+VV zároveň Tondovou třídní učitelkou, klade důraz na jeho zařazení do kolektivu ostatních spolužáků ze třídy. Využívá k tomu v hodinách matematiky především skupinovou práci nebo vrstevnické učení. „*Tonda rád pracuje samostatně. Je důležité to umět a já to podporuju. Ale musí se naučit pracovat také s ostatními a vědět, že výsledek práce není závislý jenom na něm, ale na všech lidech ze skupiny a umět to přijmout.*“ Učitelka M+VV poukazuje v matematice také na problematiku Toníkova sebehodnocení. Ve výpovědi kromě konstatování jeho aktuálního stavu dodala, že se na problematiku sebehodnocení musí více zaměřit. „*On nerad sám sebe hodnotí a už vůbec ne před ostatními spolužáky, to z něj nedostanu ani slovo. Musím to střídát, jednou ústně, jednou písemně...i kvůli ostatním žákům. Když se hodnotíme písemně, Tonda má tendenci se podhodnocovat. Přijde mi v tomhle dost perfekcionista. Když není v něčem stoprocentně dokonalý a občas zachybuje, nese to velmi těžce. Musíme na tomhle ještě hodně pracovat.*“ Co se týče výtvarné výchovy, hlavní je zde Tondův rozvoj v oblasti jemné motoriky. Dle učitelky jsou jeho dřívější problémy právě s jemnou motorikou ve výtvarné výchově dosti znatelné. „*Je vidět, že s tím měl v minulosti problémy a je potřeba to neustále zdokonalovat. Kvůli tomu se jeví hůř nejen ve výtvarné výchově, ale i v pracovních činnostech, jeho manuální zručnost je opravdu malá.*“ Rozvoj jemné motoriky se v rámci výchovy podporuje automaticky díky činnostem jako je malba vodovými nebo temperovými barvami, střihání a lepení papíru a mnohé další. S tímto problémem pak úzce souvisí Tondova motivace v předmětu, kterou učitelka ve své výpovědi také zmiňuje a které přikládá velkou váhu. „*Jemu když něco nejde, tak potřebuje hodně motivace. Během hodiny ho musím několikrát kladně ohodnotit a pozitivně motivovat. Také mu často s prací pomáhám, mnohdy se samotným nákresem, jelikož ten jeho se mu nikdy nezdá dost dokonalý na to, aby na základě něho začal pracovat.*“

Učitel TV odpověděl, že jeho hlavním úkolem je rozvíjet Toníka především v pohybové oblasti. „*Při tělocviku se Tonda rozvíjí hlavně pohybově, především jde o rozvoj pohybových schopností. To je zase něco úplně jiného než ta oblast intelektová. V té pohybové oblasti je také rozvíjen celkově, nezaměřujeme se na nic konkrétního, vždycky na to, co je aktuální.*“ Ve své výpovědi také uvedl, že v pohybové oblasti jsou u Tondy potřeba zlepšit především

orientační a reakční schopnosti, na které se ovšem nijak zvlášť ve výuce nezaměřuje. „*Tonda chodí třikrát nebo dvakrát v týdnu na basket, takže fyzičku má i lepší než ostatní, trošku horší jsou u něj reakční schopnosti a někdy se hůř orientuje na hřišti, když je hra rychlá. To se ale naučí stejně nejlépe při samotné hře.*“ Stejně jako předchozí učitelé považuje za důležitý faktor Tondův sociální rozvoj, k tomu přidává ještě rozvoj v emocionální oblasti. „*Kromě individuálních disciplín se věnujeme i kolektivním hrám, kde se Tonda rozvíjí sociálně. Nikdy nemá v týmu stejné spolužáky a každou hodinu jsou týmy jinak namixované, takže spolupracuje opravdu se všemi, a to i se spolužáky z vedlejší třídy, jelikož jsou na tělocvik chlapci ze dvou tříd spojení. Občas se snažím ty zápasy mez týmy nějak vyburcovat, aby to mělo ten správný emotivní náboj, který ke sportu patří. Chci, aby se nebáli se v týmu vzájemně povzbuzovat a projevovat různé emoce, což Tondovi činí značné potíže. Chci jen, aby viděl, že je to normální.*“

Učitelka ČJ vypověděla, že Tonda rozvíjí především v oblasti jazykové, která mu činí největší potíže. Problémy se u něj vyskytují nejen v českém, ale také v anglickém jazyce. Žádnou specifickou poruchu učení související s jazyky (dysgrafie, dysortografie, dyslexie) však diagnostikovanou nemá. V hodnocení českého jazyka se pohybuje v pásmu lepšího průměru, okolo dvojky, maximálně trojky. „*Tonda sice nemá diagnostikovanou žádnou poruchu učení, přesto mi přijde v češtině slabší, což asi kompenzuje nadání v jiných předmětech.*“ Učitelka ČJ uvedla, že největší problém shledává v učivu jazykovém, aktuálně v koncovkách podstatných jmen. I přes to, že mu předmět český jazyk činí největší potíže, bývá motivovaný, dokáže se v hodinách soustředit a plně se věnovat učivu. „*Na něm je vidět ta jeho píle a vnitřní přesvědčení. Dělá všechny dobrovolné úkoly, které zadám na malou jedničku, doma dělá cvičení navíc.*“ V souvislosti s tím také zmínila, že i přes veškerou jeho vnitřní motivaci je nutné ho v hodinách českého jazyka motivovat o něco více než v předmětech, které ho zajímají a ve kterých projevuje své nadání. „*On není moc zvyklý chybovat, jelikož kromě českého jazyka a angličtiny má téměř vynikající výsledky ve všem, takže i tady je nutná větší podpora než u jiných dětí, protože to snáší daleko hůř.*“ Za velmi podstatné považuje učitelka ČJ hodnocení a sebehodnocení, ve kterém má dle jejích slov Toník značné potíže, a proto je nutné tuto oblast rozvíjet. „*On nerad hodnotí. Nerad hodnotí sám sebe i ostatní spolužáky. Sám sebe většinou podceňuje, k referátům ostatních spolužáků se nikdy dobrovolně nevyjadřuje. A když už musí, tak hodnotí jen velmi stroze a obecně. Na tom se snažím pracovat a v tomhle ohledu ho také rozvíjet, ale je to na delší dobu.*“ Stejně jako ostatní kolegové zdůraznila nutnost rozvíjení Tondových komunikačních dovedností



v návaznosti na jeho sociální rozvoj. Využívá k tomu především metodu diskusní či skupinovou formu výuky. „V českém jazyce je rozvoj komunikačních dovedností prioritou, a to nejen u Tondy, ale je fakt, že ten to potřebuje hodně. Snažím se o rozpoutání diskuze pokaždé, když to jen trochu jde. Taky mají vyprávět spolužákům každých čtrnáct dní o částech své přečtené četby. Pokaždé se mění skupiny, aby každý žák vždy vyprávěl jiným spolužákům.“

## 6.9 Odpovědi na výzkumné otázky

Závěr analýzy shrne nejdůležitější poznatky z rozhovorů a pozorování a odpoví na výzkumné otázky diplomové práce. Všichni respondenti vycházeli ve svých odpovědích z vlastních zkušeností nejen s nadaným žákem Toníkem, jež se staly zároveň pilířem pro jeho komplexní rozvoj ve výchovně vzdělávacím procesu. Odpovědi a názory učitelů na problematiku rozumového nadání a komplexního rozvoje nadaného žáka Tondy se v mnohém lišily. A to nejen z důvodu délky učitelské praxe, ale také z hlediska předmětu, ve kterém Tonda vyučuje.

Výzkumné otázky zněly takto:

- 1) Jaká je v dané škole zkušenost učitelů s výukou rozumově nadaných žáků?
- 2) Jaké aspekty považují pedagogové dané školy při komplexním rozvoji nadaného žáka Toníka za důležité?
- 3) Co a jak je u nadaného žáka Toníka rozvíjeno v jednotlivých předmětech s ohledem na jeho komplexní rozvoj?

### 6.9.1 Jaká je v dané škole zkušenost učitelů s výukou rozumově nadaných žáků?

První část rozhovoru zjišťovala zkušenost respondentů s výukou rozumově nadaných žáků. Předcházela dalším dvěma částem zaměřeným konkrétně na nadaného žáka Tonda a jeho celkový rozvoj. Kromě toho se zaměřovala také na nejvyšší dosažené vzdělání respondentů, jejich praxi v oboru a jejich vzdělávání vztahující se k problematice nadání. Odpovědi na tuto výzkumnou otázku vycházejí pouze z rozhovorů s respondenty. Pro lepší orientaci je zde uvedena tabulka respondentů:

Tabulka 2: Přehled respondentů s údaji o jejich nejvyšším dosaženém vzdělání, aprobaci a délce praxe v oboru

Respondent	Dosažené vzdělání	Aprobace	Praxe
Učitelka ČJ	Mgr.	Český jazyk + Německý jazyk	30 let
Učitelka D+Př	Mgr.	Dějepis + Biologie	23 let
Učitelka M+VV	Mgr.	Matematika + Výtvarná výchova	17 let
Učitel Z	Mgr.	Dějepis + Geografie	2 roky
Učitel TV	Mgr.	Tělesná výchova a sport + Výchova ke zdraví	2 roky

Zdroj: Vlastní výzkum

Výzkum ukázal, že všichni respondenti mají nejvyšší dosažené vzdělání magisterské a že žádný z nich v dalším vzdělávání doktorském nebo jiném nepokračuje. Dva z pěti respondentů mají ve školství shodně dvouletou praxi. Další respondenti mají praxi sedmnáct a dvacet tři let. Nejdelší praxi a zároveň největší zkušenosti ve školství má učitelka ČJ, která v oboru působí třicet let.

Z výzkumu vyplynulo, že zkušenosti s výukou rozumově nadaných žáků mají ve škole především pedagogové s dlouholetou praxí, kteří měli větší šanci se s takovými žáky ve výuce již setkat. Největší zkušenosti s těmito žáky má učitelka ČJ, a to především díky její již zmiňované třicetileté působnosti v oboru. Jisté zkušenosti s nimi má i učitelka D+Př, která ve škole působí nyní jako koordinátor nadaných žáků. Jednu zkušenost s nadaným žákem uvedla i učitelka M+VV, která však zmínila, že po dlouhou dobu ani nevěděla, že pracuje s nadaným žákem. Učitelka ČJ a učitelka D+Př dokonce hodnotily setkání s těmito žáky velmi pozitivně. Výuka rozumově nadaných žáků obohatila dle nich nejen je samotné, ale také celou třídu. Učitelka ČJ k tomu ještě dodala nadšení z toho, že každý nadaný je individualita, a proto se s každým pracuje úplně jinak, což ji baví. Faktem však je, že obě zmíněné učitelky, které nyní hodnotí práci s nadanými žáky velmi kladně a považují ji za velmi přínosnou, se dříve výuky s nimi obávaly. Zbylí dva respondenti neuvedli žádnou dřívější zkušenost s výukou rozumově nadaných žáků. Učitel Z tento fakt připisuje zatím krátké praxi v oboru, kdežto učitel TV se o krátké působnosti v oboru nezmiňuje. Ten uvedl, že výuku nadaných žáků má spjatou spíše s naukovými předměty, tudíž se ho tato problematika v hodině tělesné výchovy tolik nedotýká. Tuto myšlenku potvrdila také učitelka

M+VV, která tvrdí, že pokud je žák rozumově nadaný, nemusí si ho učitel výchovy ani všimnout, pokud se neprojevuje nijak abnormálně.

Po shrnutí otázky vztahující se ke vzdělávání pedagogů v problematice nadaných žáků vzešel fakt, že se čtyři z pěti respondentů žádného semináře směřovaného konkrétně k dané problematice neúčastnili. Účast potvrdili pouze na společném vzdělávání pedagogů v rámci školy, kde bylo o nadaných žácích společně s problematikou společného vzdělávání hovořeno. Uvádí však, že umět pracovat s nadanými žáky je nutné, jelikož již samotná příprava na výuku je dosti náročná. Proto někteří z nich účast na některém ze seminářů zvažují. Rádi by získali rady a materiály k výuce, které hodnotí jako nedostatečné oproti materiálům vztahujícím se k ostatním žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, především žákům s poruchami učení. Jeden z pěti respondentů uvedl, že se vzdělávání k problematice nadaných žáků účastní pravidelně, jelikož ve škole působí jako koordinátor těchto žáků. Všichni respondenti se shodli na tom, že je škola v jakémkoliv vzdělávání vztahující se nejen k problematice nadaných žáků plně podpoří.

### **6.9.2. Jaké aspekty považují pedagogové dané školy při komplexním rozvoji nadaného žáka Toníka za důležité?**

Druhá část rozhovoru se již týkala konkrétního rozumově nadaného žáka Toníka. Soustředila se na aspekty, které respondenti považují za důležité, aby byl co nejvíce podporován jeho komplexní rozvoj. Odpovědi na tuto výzkumnou otázku vycházejí pouze z rozhovorů s respondenty. Ti většinou hledali odpověď na tuto otázku velmi dlouhou dobu nebo se vyjadřovali stručně a jasně bez dalších doprovodných informací.

Tři z pěti respondentů, konkrétně učitel TV, učitel Z a učitelka M+VV považují v komplexním rozvoji nadaného žáka Toníka za důležité především spolupráci. A to nejen spolupráci pedagogů, kteří Tonda přímo vyučují, ale všech, co se na jeho výchovně vzdělávacím procesu podílejí. Kromě sdílení veškerých informací týkající se Tondy jsou přesvědčeni, že je nutné soustředit se na společné cíle a pravidelně je vyhodnocovat. Vytyčené cíle se netýkají pouze učební oblasti, ale také oblasti sociální. Učitel TV společně se spolupráci pedagogů a se společným směřováním k vytyčenému cíli uvedl, že podstatným aspektem jsou samotní učitelé. Tvrdí, že škola by měla přijímat kvalitní pedagogy, kteří jsou ve svém oboru vynikající. Pokud každý takový učitel bude nadaného žáka Tonda vyučovat kvalitně v jeho předmětu, přispěje to tak k jeho komplexnímu rozvoji. Učitel Z kromě propojenosti pedagogů klade důraz také na propojenost jednotlivých předmětů, která by měla

nadanému žákovi pomoci v celkovém rozvoji. Pokud nebudou předměty od sebe striktně odděleny, může to působit i jako motivace v předmětech, které nejsou úplně středem Tondova zájmu. Učitelka ČJ a učitelka D+Př vyhodnotily jako nejdůležitější znalost osobnosti samotného nadaného žáka, především jeho individuálních zvláštností a potřeb. Díky tomu mohou výuku směřovat na rozvoj konkrétních aspektů, ve kterých Toník strádá.

### **6.9.3. Co a jak je u nadaného žáka Toníka rozvíjeno v jednotlivých předmětech s ohledem na jeho komplexní rozvoj?**

Třetí část rozhovoru se stejně jako druhá týká nadaného žáka Toníka. Zaměřuje se na jeho rozvoj v konkrétních předmětech. Otázka zjišťovala, co a jak učitel u Tondy v daném předmětu rozvíjí, aby zároveň podpořil jeho komplexní rozvoj. Odpovědi na tuto otázku vycházejí jak z rozhovorů s respondenty, tak také z vlastního pozorování v daných předmětech. Pro lepší orientaci jsou výsledky zpracovány do jednotlivých oblastí, ve kterých je Toník v rámci vyučovacích předmětů rozvíjen. Toto zpracování vzešlo z toho důvodu, že mnohé oblasti jeho rozvoje se v různých předmětech shodovaly. Rozvíjení v jednotlivých vytyčených oblastech pak směřuje k celkovému rozvoji tohoto žáka.

#### Oblast sociální a emocionální

Z výsledků rozhovorů a pozorování vzešlo, že je nutné rozvíjet především Tondovu sociální a emocionální oblast. Z odpovědí je zřejmé, že se na tomto shodli všichni respondenti. Nutnost Tondova rozvoje v této oblasti vychází i z vlastního pozorování v jednotlivých vyučovacích hodinách a o přestávkách. V hodinách dává přednost samostatné práci, přestávky tráví také rád o samotě, především s různými vědeckými materiály či pomůckami na výuku. Učitelka D+Př se shoduje s učitelkou M+VV na tom, že je potřeba, aby se Toník naučil komunikovat a pracovat s ostatními spolužáky. Kromě spolupráce s lidmi je u Tondy nutné naučit ho přijímat různé sociální role, především v žákovské skupině. Měl by být v budoucnu schopný fungovat ve skupině jak v roli vedoucího, tak v roli pomocníka a brát obě role stejně zodpovědně. Také by měl umět přijímat pracovní tempo ostatních členů skupiny a být za vzniklou práci celého týmu zodpovědný. Učitelky k Tondově sociálnímu rozvoji využívají především kooperativní a skupinovou formu výuky. Učitelka M+VV využívá navíc formu vrstevnického učení, učitelka ČJ zmínila ve výuce českého jazyka partnerskou výuku. Tondův sociální rozvoj je rozvíjen také v rámci tělesné výchovy, a to kolektivními hrami, které jsou zaměřeny na týmovou spolupráci. Učitel TV k rozvoji v sociální oblasti přidal ještě Tondův rozvoj v oblasti emocionální, vztahující se především

k projevování emocí, obzvláště při sportovně vypjatých soutěžích. Učitel Z rozvíjení této oblasti u Tondy potvrdil. Považuje u něj za důležité rozvíjení empatie a pochopení druhých lidí.

#### Oblast hodnocení a sebehodnocení

Významnou oblastí, kterou je potřeba u Tondy rozvíjet, je oblast hodnocení a sebehodnocení. Shodly se na tom dvě respondentky, konkrétně učitelka M+VV a učitelka ČJ. Dle jejich výpovědí nerad hodnotí své spolužáky, kterým zřejmě jeho hodnocením nechce nijak ublížit. Sám sebe má tendenci v hodnocení dosti podceňovat, především v předmětech, ve kterých jednoznačně nevyčnívá, tedy nemá v nich diagnostikováno nadání. Jde například o matematiku, kde sice občas zachybuje, ale i tak v ní podává vynikající výkony. Přesto je jeho sebehodnocení v ní velmi nízké, mnohdy negativní. Učitelka M+VV uvedla, že se jí Tonda zdá v tomto ohledu až perfekcionista. Obě učitelky shodně tvrdí, že na hodnocení a sebehodnocení musí s Tondou ještě hodně pracovat. Využívají k tomu jak ústní formu, tak také písemnou, která prozatím není pro Tonda tak stresující.

#### Oblast pohybová

V oblasti pohybové je Toník v rámci výchovně vzdělávacího procesu běžné základní školy rozvíjen především v předmětu tělesná výchova. Učitel TV v rozhovoru uvedl, že jeho hlavním úkolem je rozvíjet u Tondy především pohybové schopnosti. To znamená, že se v rámci tělocviku nezaměřuje na nic konkrétního, všechny žáky včetně Toníka rozvíjí pohybově komplexně. Jde o propojení síly, vytrvalosti, koordinace, rychlosti a flexibility. Učitel TV také vypověděl, že díky Tondově pravidelnému docházení na kroužek basketbalu, je ve výborné fyzické kondici, což potvrdily i výsledky vlastního pozorování. Dle slov učitele je vhodné se u Tondy více zaměřit na reakční a orientační schopnosti a ty více rozvíjet. Samotný rozvoj zaměřený právě na tyto schopnosti realizuje především pomocí her, při nichž je i Tondova motivace k podání výkonu nejvyšší díky jejich emotivnímu charakteru. Z vlastního pozorování také vyšlo najevo, že při rozvoji některých Tondových slabších schopností pracuje učitel s Tondou individuálně. Správné nácviky mu ústně vysvětluje nebo mu je předvádí. Tondovo provedení pak následně pečlivě kontroluje.

#### Oblast motoriky

Z hlediska motoriky je u Tondy důležité rozvíjení především jemné motoriky. Nejvíce je rozvíjena v rámci výtvarné výchovy a pracovních činností. Právě v těchto předmětech vykazuje Tonda velmi slabé výkony, a to především kvůli jeho potížím s jemnou motorikou,

s nimiž se v minulosti potýkal a které byly postupně napravovány. Z vlastního pozorování však vyplývá, že potíže nebyly stoprocentně odstraněny a je nutné jemnou motoriku stále rozvíjet a zdokonalovat. Tento fakt potvrdila při rozhovoru také učitelka M+VV. Dle ní se jemná motorika rozvíjí v rámci výtvarné výchovy a pracovních činností automaticky díky činnostem, které jsou v nich realizovány. Je to jak samotná malba štětcem a barvami, tak kresba tužkou, stříhání a lepení papíru, práce se dřevem a nářadím a mnohé další.

### Oblast motivace

Důležitý je u Tondy rozvoj vnitřní motivace, a to především u předmětů nebo činností, které nepatří jednoznačně do okruhu jeho zájmu. Toto zjištění vyplývá jak z vlastního pozorování, tak také z rozhovorů s respondenty. Rozvoj vnitřní motivace je nezbytný zejména v českém jazyce. Měl by sám pochopit, že jeho úspěchy na přírodovědných konferencích jsou závislé právě na předmětu český jazyk. V rámci něj rozvíjí například své komunikační a prezenční dovednosti nebo si osvojuje textovou syntax a důležitá gramatická pravidla, potřebné pro gramaticky správný a stylově vytříbený výzkumný elaborát. Jak uvádí Pavelková (2002), někteří autoři tvrdí, že „žák by měl postupně převzít svůj rozvoj do vlastních rukou.“ (Pavelková 2002, s. 17). Důležitým aspektem je, aby všechno působení nezastal jen učitel, ale aby se sám žák chtěl rozvíjet. Vnitřní motivace žáka se však rozvíjí v dlouhodobém časovém horizontu, proto je nutné u Tondy využívat také vnější motivace. Učitelka M+VV uvedla, že jelikož se Tonda v předmětu výtvarná výchova projevuje jako slabý žák, který si své nedostatky v předmětu plně uvědomuje, je nutné ho pozitivně motivovat, a to i několikrát během stanovené práce. Naproti tomu v předmětech jeho zájmu je jeho vnitřní motivace obrovská, jak potvrdili shodně učitelka D+Př a učitel Z.

### Oblast nadání

K cílům výchovně vzdělávacího procesu patří u Tondy především rozvoj jeho nadání. Rozvíjeno je hlavně v předmětech, ve kterých je Tonda vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu. Jedná se o dějepis, přírodopis, zeměpis a fyziku, v rámci nichž je uplatňována akcelerace učiva. Učitelka D+Př při rozvoji jeho nadání dbá na oblast jeho zájmu a snaží se tomu výuku vhodně přizpůsobit. Ve třídě diferencuje úkoly právě podle zájmu a schopností žáků. Ve svých přístupech k nadanému žákovi se shoduje s Škrabánkovou a Trnou (2013). Nechává ho pracovat především individuálně na svých projektech, aby si sám vyhledával informace, třídil je a nově objevoval. Na druhou stranu je Tondovým partnerem, který mu pomáhá s nadšením řešit a bádát. Učí Tonda, aby v diskuzi používal racionální

argumenty, které má jednoznačně podložené a nebál se s nimi veřejně vystoupit. Podobně se snaží rozvíjet Tondovo nadání také učitel Z, který také v rámci třídy dostatečně diferencuje a individualizuje výuku. Tonda nechává pracovat zejména samostatně na projektech nebo se s ním připravuje na různé soutěže a olympiády.

### Oblast logického myšlení

Ve shodě s vlastním pozorováním a výpovědí respondentky, konkrétně učitelky M+VV, vyšlo najevo, že je podstatné Tonda rozvíjet také v oblasti logiky. Přestože jeho nadání není orientováno na matematiku, přes příbuznost oborů (fyzika – matematika) je velmi pravděpodobné, že bude vykazovat lepší výsledky i v rámci ní, což také potvrzuje. I když Toník nemá v rámci předmětu zpracované IVP, učitelka dle možností individualizuje a diferencuje výuku dle schopností žáků. Připravuje různé stupně, úrovně a druhy aktivit. Toník zpracovává oproti ostatním spolužákům již úlohy vyšší kognitivní náročnosti, často spojené právě s logickým uvažováním nebo pravděpodobnostním charakterem. Zároveň se jedná o úlohy obsahující mnohdy více řešení. Učitelka pak projevuje zájem o Tondův vlastní způsob řešení, nad nímž individuálně diskutují. Dle Škrabánkové a Trny (2013) užívá učitelka efektivní přístupy, které pro nadané žáky doporučují.

### Jazyková oblast

Tři z pěti respondentů se shodli na tom, že považují za velmi důležité rozvíjet Tondovy komunikační a prezenční dovednosti, a to nejen pro zdokonalení jeho přednášek při vědeckých konferencích. Učitelka D+Př stejně jako učitel Z nechávají Tonda prezentovat své projekty ostatním spolužákům, což ho s ohledem na jeho oblast zájmu motivuje a zároveň rozvíjí. Učitel Z ho také nechává spolupodílet se na vedení vyučovací hodiny, kdy určitou její část Toník přebere. Učitelka D+Př souhlasí s učitelkou ČJ v tom, že pro rozvíjení komunikačních dovedností je vhodné využít diskusní metodu vyvolanou na určité téma, které je žákům blízké, projevují o něj zájem a může být z hlediska názorového sporné. Kromě předmětů zeměpis a přírodopis, jsou Tondovy komunikační a prezenční dovednosti nejvíce rozvíjeny v předmětu český jazyk. Mimo vyprávění zážitků z vlastní četby a jiných referátů v rámci literatury se setkává v hodinách jazyka s různými simulacemi běžných komunikačních situací. Jak z vlastního pozorování, tak z rozhovoru s učitelkou ČJ vyplynulo, že český jazyk společně s anglickým jazykem činí Tondovi největší potíže. V českém jazyce jde především o oblast jazyka. Problémy má při osvojování gramatických pravidel, aktuálně se jedná hlavně o určování mluvnických kategorií a vzorů důležitých pro určování koncovek

podstatných jmen. Některé jeho chyby jsou spojené také s rozlišováním krátkých a dlouhých samohlásek. Po prozkoumání vybraných edukačních produktů žáka lze tvrdit, že jeho dřívější potíže s jemnou motorikou se projevují také v českém jazyce a to nedostatečným rozvojem grafomotoriky. Písemný projev působí mnohdy neupraveně, často místo škrtnání gumuje, jelikož používá gumovací psací pero. Důležitý je tedy u Tondy podpořit grafomotorický rozvoj, což během vyučovacích hodin českého jazyka neprobíhá. Učitelka ČJ v rozhovoru uvedla, že ke zmírnění obtíží využívá formu domácího procvičování motivovaného malou jedničkou. Další opatření zatím nevyužívá, jelikož dle jejích slov jsou Tondovy drobné obtíže nejvíce upravovány právě neustálým procvičováním a kvantitou cvičení. Učitelka ČJ také míní, že Tondovy „slabší“ výkony v českém a anglickém jazyce naopak kompenzuje vynikajícími výkony v jiných předmětech, což považuje za zcela běžné a vyvážené. Dle Baumové, Owena a Dixon (1991 in Jurášková) by bylo možné Tonda zařadit do jednoho ze tří typů skupin nadaných s poruchami učení, a to konkrétně neidentifikovaní nadaní s poruchami učení. U těchto jedinců je porucha učení mnohdy velmi špatně rozpoznatelná, jelikož jednotlivé deficity skrývají svým nadáním. Co se týče Tondy, pomáhá mu většinou jeho vynikající paměť. Tato domněnka vychází pouze z vlastního pozorování a přesvědčení autora práce.

## 6.10 Shrnutí dat

Tato podkapitola se zaměřuje na hodnocení výsledků výzkumného šetření a jejich porovnání se zdroji, které se zabývají nadaným žákem, jeho charakteristikami, vzděláváním a komplexním rozvojem. Zjištěné skutečnosti z výzkumu budou porovnávány s publikacemi, z nichž vychází teoretická část.

Nejprve bude zaměřena pozornost na nadaného žáka a jeho charakteristiky. Dle Dočkala (2005) a Juráškové (2006) a jejich klasifikace druhů nadání je nadaný žák Toník intelektově nadaný. Rozumové nadání je totiž u Dočkala spojováno především s nadprůměrnou schopností vyjádřenou vysokou hodnotou IQ, což u Tondy potvrdilo psychologické testování. Toto intelektové nadání lze dělit do konkrétních oblastí. Toníkovo nadání by bylo blíže specifikováno jako intelektové - vědecké se zaměřením na přírodní vědy, konkrétně živou přírodu. Naopak Machů (2006) a Fořtík, Fořtíková (2007) již intelektové nadání ve svém dělení blíže konkretizují. Jelikož se Toníkovo intelektové nadání projevuje ve specifické oblasti přírodovědy, bylo by označeno nikoliv jako intelektové, ale jako specifické



akademické vloh. Ve shodě s Machů (2010) lze u Toníka pozorovat také některé konkrétní charakteristiky nadaných, které Machů rozdělila do tří oblastí. V kognitivní oblasti jde především o Tondovu výbornou paměť, schopnost abstrakce a generalizace. Souhlasí také zájem o intelektuální činnosti, v rámci nichž Toník preferuje komplikované a problémové úlohy s více řešení. Ve svém oboru disponuje hlubokými odbornými znalostmi, jež vykazuje nejen na soutěžích a olympiádách, ale také na odborných přírodovědných konferencích. Díky vysoké vnitřní motivaci se dokáže na dlouhou dobu koncentrovat. Odpovídá taktéž tvrzení, že v jiných oblastech či předmětech mohou tito žáci naopak selhávat. V Toníkově případě jde především o oblast jazykovou, konkrétně předměty český a méně anglický jazyk. Kromě toho vykazuje horší výsledky v předmětu výtvarná výchova, což souvisí s nedostatečným rozvojem jeho jemné motoriky. Z afektivních charakteristik odpovídá větší přecitlivělost, a to hlavně vůči hluku či ostatním vnějším podnětům, které Toníka při práci velmi ruší. Také preferuje samostatnou práci, kooperativní učení však striktně odmítá. Clarková in Jurášková (2006) v afektivních charakteristikách uvádí nadměrnou kritiku nadaných vůči sobě samým a užší kontakt se staršími dětmi, což výsledky výzkumu potvrdily. Totožné charakteristiky jsou shledány také v oblasti psychomotoriky. Tondovy potíže s jemnou motorikou souvisí s jeho neúhledným písmem a obtížemi při kreslení a vyrábění. Naproti tomu tělesné aktivity Tondovi žádné větší potíže nečiní, dokonce je velmi fyzicky zdatný. Výzkum se shoduje s tvrzením Stehlíkové (2018), která u nadaných dětí hovoří o asynchronním vývoji. U Toníka šlo dle psychologa o zrychlenou funkci mozku a akcelerovaný kognitivní vývoj, a naopak zpomalený vývoj psychomotorický a emocionální. Stehlíková také zmiňuje, že se u těchto dětí často objevuje disproporcionalita v kognitivní oblasti, což výzkum také potvrdil. Toník je sice nadprůměrný v přírodovědné oblasti, má ale podprůměrné jazykové dovednosti.

Toník je vzděláván dle integračního modelu (Machů 2010). Je v kontaktu se svými vrstevníky, jelikož se z větší části vzdělává ve své kmenové třídě. Zároveň jsou respektovány jeho speciální vzdělávací potřeby pomocí individualizace a diferenciací výuky. V teoretické části práce byly uvedeny potřeby nadaných žáků, které je nutno ve vzdělávacím procesu s nimi uplatňovat a které Jurášková (2006) považuje za důležité. Šlo o potřebu výrazné stimulace, modifikovaného kurikula, komunikace založené na argumentaci, kontaktu s vrstevníky stejného nebo podobného zaměření a individuálního přístupu spojeného s diferenciací výuky. Z výzkumu vyplynulo, že všechny tyto potřeby jsou ve vzdělávacím procesu s nadaným žákem Toníkem uplatňovány, i když každý z nich v různé míře

a v různém vyučovacím předmětu. Toníkova potřeba výrazné stimulace byla naplňována především ve vyučovacích předmětech dějepis, přírodopis a matematika, kde jsou Tondovi zadávány úlohy na vyšší úrovni myšlení a je mu poskytováno pro něj uspokojivé množství informací. Modifikované kurikulum bylo uplatňováno ve všech předmětech, v nichž je Toník vzděláván podle IVP, a navíc ještě v matematice, ve které také vykazuje nadprůměrné výkony. Komunikaci založenou na argumentaci podporuje nejvíce učitelka D+Př, která prostřednictvím diskuze na zajímavé téma rozvíjí u žáků také tvořivé myšlení a učí je respektovat různé názory. Díky pedagogické intervenci s názvem Přírodopis pro nadané, kterou Toník navštěvuje jedenkrát týdně, se naplňuje také potřeba kontaktu s vrstevníky stejného nebo podobného zaměření. Jednu hodinu týdně se zde setkává s o rok mladším spolužákem, který je taktéž přírodopisně nadaný. Ten se však v rámci oboru specializuje na neživou přírodu, zatímco Toník na přírodu živou. Individuální přístup spojený s diferenciací výuky se objevoval ve všech zkoumaných předmětech, nejvíce však v těch, ve kterých je vzděláván podle IVP. Značná individualizace a diferenciaci byla uplatňována v hodinách matematiky, v nichž se Toník jeví nadprůměrně a v hodinách českého jazyka, kde naopak podává slabší výkony. S ohledem na efektivní metody a postupy, které učitelé při práci s nadaným žákem Toníkem využívají, některé z nich korespondují s efektivními přístupy, jež uvádí Škrabánková a Trna ve své publikaci *Nadaní žáci a jejich učitelé na českých školách: zaměřeno na přírodovědu a matematiku*. Nejvíce efektivních přístupů využívá učitelka D+Př, která nechává Tonda přemýšlet, objevovat a diskutovat. Učební proces nechává vést jeho otázkami a zájmy a při řešení úloh je Tondovým partnerem a pomocníkem. Jeden z efektivních přístupů využívá také učitelka M+VV, konkrétně projevuje zájem o Toníkův vlastní způsob řešení úloh. Všichni učitelé využívají shodně pozitivní hodnocení, které je součástí uvedených efektivních přístupů.

Co se týče komplexního rozvoje, výsledky výzkumu se z části shodují s Hubatkou (2014), který uvádí pět klíčových oblastí rozvoje. Z výsledků výzkumného šetření sice vyplynulo více oblastí rozvoje, než uvádí Hubatka (2014), některé z nich lze však zařadit právě do již zmíněných pěti zastřešujících oblastí. Ve shodě s publikací vyšla z výzkumu oblast sociální a emocionální. Dle Hubatky (2014) je nutné učit děti žít v souladu s druhými lidmi, respektovat jejich názory a přesvědčení. Kromě toho považuje za důležité umět projevovat své emoce. Důraz na projevování emocí u Toníka klade především učitel TV, a to především během sportovních her a soutěží. Učitelka D+Př se shoduje s učitelkou M+VV a společně učí Tonda komunikovat a pracovat ve skupině s ostatními spolužáky. Kromě

sociální a emocionální oblasti z výzkumu vyplynula potřeba rozvoje v oblasti pohybové a v oblasti motoriky. Tyto dvě oblasti lze zařadit dle Hubatky (2014) do zastřešující tělesné oblasti, která zahrnuje jak psychickou, tak také tělesnou zdatnost. U Toníka se jedná o rozvoj koordinačních a orientačních schopností a jemné motoriky, a to hlavně v rámci tělesné výchovy a výtvarné výchovy. Další oblasti plynoucí z výzkumu by bylo možné zařadit do Hubatkovy klíčové mentální oblasti, kam autor řadí kromě estetické výchovy a organizace také rozvoj potenciálu a veškeré rozumové schopnosti. Z výzkumu jde o oblast jazykovou, oblast Toníkova nadání a oblast logického myšlení. Zvláštními oblastmi, které z výsledků šetření vzešly, jsou oblast motivace a hodnocení a sebehodnocení. Pedagogy je kladen důraz na rozvoj Tondovy vnitřní motivace především v předmětech, ve kterých se projevují Tondovy nedostatky a které nepatří k jeho zájmům. Úzce s tím souvisí také hodnocení, kterému pedagogové přikládají zvýšenou pozornost. Učí Toníka nebát se říct vlastní názor, ohodnotit spolužákovu práci, a především umět ohodnotit vlastní výkon. Měl by se naučit svůj výkon nepodhodnocovat, spíše umět ocenit a vyzdvihnout to, co se v práci povedlo. Hubatka (2014) ve svém Pentagramu osobnostního rozvoje dítěte uvádí složku duchovní a materiální. Ty přímo z výsledků výzkumu nevyplývaly. Co se však těchto dvou oblastí týče, jsou částečně ve výchovně vzdělávacím procesu rozvíjeny automaticky. Jestliže Toník nemá výchovné problémy, není potřeba se na rozvoj morálních hodnot a mravních zásad více zaměřovat. Z provedeného výzkumného šetření plyne, že komplexní rozvoj nadaného žáka Toníka je v rámci společného vzdělávání plně podporován. Prioritou výchovně vzdělávacího procesu běžné základní školy je nejen rozvoj jeho nadání, ale také rozvoj oblastí, v nichž se projevují jeho nedostatky.

## **6.11 Návrh doporučení vyplývajících z výsledků výzkumného šetření**

Tato podkapitola navrhne určitá doporučení, která jsou z pohledu autora práce vhodná při komplexním rozvoji nadaného žáka Toníka v rámci společného vzdělávání. Jedná se o praktické rady jak pedagogům pracujícím s Toníkem v aktuálním školním roce, tak také těm, kteří se s ním v budoucnu teprve setkají. Doporučení jsou založena na poznacích, které vyplynuly z výsledků výzkumu a z teoretické části diplomové práce.

## Práce s chybou

Nejdůležitější doporučení se týká práce s chybou. Jelikož Toník není zvyklý často chybovat, na vzniklou chybu reaguje přehnaně úzkostlivě. Práce s chybou by byla vhodná ve všech předmětech, nejvíce však v českém jazyce, kde Toník chybuje nejvíce. Chyba je dle Zelinkové (2015) nejen ukazatelem úrovně žákovských vědomostí, ale také jeho způsobu myšlení a psychických vlastností. Chyba je učiteli nápomocná a naznačuje, jakou cestou by se její náprava měla dále ubírat. V případě Tondy by mělo jít především o jeho psychickou pohodu v případě, že se u něj chyba objeví. Učitel by mu měla vysvětlovat, že chyby dělá každý a že dělat je, je potřeba. Nejlépe umění pracovat s chybou vystihla učitelka Denisa Machoňová Tichá ze základní školy v Táboře. V rozhovoru vysvětluje, že chybovat je správné, nikoliv špatné. Mnohým žákům je chyba stále vytýkána, je brána jako ostuda, proto se chybovat bojí. A mnohem více se bojí chybovat žáci, kteří na chybu nejsou zvyklí, stejně jako Tonda, který navíc vykazuje sklony k perfekcionismu. Učitelka ČJ by v hodinách českého jazyka měla s Tondou pracovat na jeho chybách individuálně. Pravopisné chyby by měl Toník nejdříve ústně zdůvodnit, poté napsat. Například v diktátu či jiném pravopisném cvičení je vhodné označit pouze řádek, v němž se nachází chybně napsané slovo, nebo označit slovo, ve kterém se nachází chyba. Konkrétní chyby není vhodné přímo kroužkovat nebo jinak označovat. Zelinková (2015) doporučuje nechat žáka si vlastní chybu vyhledat. S ohledem na Tondův úzkostlivý stav by bylo žádoucí opravovat jeho práce zelenou propiskou, jelikož ta v něm nemusí nevyvolávat tak bouřlivé emoce jako propiska červená. Červená barva poutá větší pozornost, může tak také docházet k zafixování chyby. Červená bývá lépe využitelná naopak při zvýraznění toho, co si má žák zapamatovat. Se zřetelem na občasné Tondovy chyby v rozlišování dlouhých a krátkých samohlásek je nutné praktikovat cvičení zaměřená konkrétně na tento jev. Vhodné by bylo cvičení na tvoření vět se slovy, které se liší právě délkou samohlásek (např. dráha – drahá). Škrabánková a Trna (2013) ve svých efektivních přístupech k nadaným žákům navíc učitelům doporučují ukázat jim, že i samotní učitelé chybují.

Obrázek 7: Práce s chybou



Zdroj: <https://denikn.cz/206866/delat-chyby-je-potreba-rika-ucitelka-jejiz-nastenka-zaujala-tisice-lidi/>

### Sociální oblast

Další doporučení se týká Tondova rozvoje v sociální oblasti. Jak již bylo zmíněno v kapitole Výsledky pozorování, Tonda tráví všechny přestávky většinou sám, jelikož jsou ve škole o přestávkách zakázány návštěvy kamarádů z jiných tříd. Kamarádi nemohou trávit společný čas ani o velké přestávce na chodbě nebo kdekoliv jinde. Tento zákaz může mít negativní dopad na Toníkovy sociální vztahy. Jelikož má Tonda více kamarádů ve vyšších ročnících, bylo by pro jeho sociální rozvoj vhodné povolit mu návštěvy kamarádů alespoň o velké přestávce. K doporučení v sociální oblasti se váže také vrstevnické učení, které hojně využívá především učitelka M+VV v hodinách matematiky. Vrstevnické učení posiluje sociální vztahy a pozitivně působí na rozvoj komunikačních dovedností, které je nutno u Tondy rozvíjet. Tato výuková metoda by však neměla být užívána často, jak uvádí také Škrabánková a Trna (2013). Žák nesmí dojít k přesvědčení či názoru, že supluje pedagoga, který se nemůže nebo nechce věnovat slabším žákům, kteří učivu nerozumí.

### Oblast motoriky

Následující doporučení vyvstalo z Tondových potíží jemné motoriky a grafomotoriky. V rámci českého jazyka by byly vhodné různé cviky na uvolnění ruky, které by Toník

praktikoval před samotným psaním (např. před diktátem). V souladu se Zelinkovou (2015) je doporučeno například kroužení zápěstí, hra s prsty nebo prosté obtahování čar a tahů, které přispívají k nácvičku plynulosti a rytmu pohybů.

### Oblast motivace

Zvláštní doporučení se týká oblasti motivace. Jedná se především o vnější motivaci v předmětech, ve kterých Tonda vykazuje viditelně slabší výsledky než ostatní spolužáci. Je to především český jazyk a výtvarná výchova nebo pracovní činnosti. Jelikož jsou na výstavu školní chodby vždy vybrány povedené obrazy žáků, chybí Tondovi pozitivní motivace. Učitelka by v rámci motivace mohla losovat obrazy, které budou vyvěšeny na školní chodbě, aby měl Toník šanci alespoň jednou zažít úspěch i v rámci předmětu, v němž není tak úspěšný. Druhou možností je vyvěšení „horších“ prací alespoň na třídní nástěnkou. Odnášet si pokaždé svůj obraz domů, jelikož není ve „vybraných“, je značně demotivující. Vhodná by byla také motivace v rámci předmětu matematika, přestože v ní Toník slabé výkony nevykazuje. Učitelka by měla volit problémové úlohy, nejlépe zaměřené na Tondův přírodovědný zájem. Tonda by tak mohl v rámci úloh z matematiky počítat například plochu nějakého jezera a mnohé další. Takové úlohy by nebyly spatřovány ani pocíťovány jako samoučelné, měly by mezipředmětový přesah a byly by pro Tonda samotnou motivací.

S ohledem na již zmíněný rozvoj Tondových prezenčních dovedností vzešlo na základě navštívených hodin v předmětu zeměpis doporučení, které by Tonda v dané oblasti rozvíjelo a zároveň motivovalo. Jelikož Toník nemůže prezentovat své projekty v každé hodině zeměpisu, bylo by možné zavést na začátku každé hodiny činnost „aktuality“, v rámci níž by si Toník připravil pětiminutovou aktuální zprávu nebo zajímavost spojenou s tématem dané hodiny. Tato činnost by byla přínosná jak pro rozvoj Tondova nadání, tak pro rozvoj jeho komunikačních a prezentačních schopností.

## Závěr

Diplomová práce se věnuje komplexnímu rozvoji nadaného žáka v rámci společného vzdělávání. Výzkum se zaměřoval to, jakým způsobem podporují celkový rozvoj nadaného žáka Toníka pedagogové dané školy v jednotlivých vzdělávacích předmětech. Mimo jiné také zjišťoval, jaké zkušenosti mají pedagogové s výukou rozumově nadaných žáků a jaké aspekty považují při jeho celkovému rozvoji za důležité.

Jednotlivá data případové studie přírodovědně nadaného žáka Toníka byla získána především pomocí vlastního pozorování a polostrukturovaných rozhovorů. Rozhovory byly vedeny s pěti pedagogy dané základní školy, kteří nadaného žáka vyučují v konkrétních vzdělávacích předmětech. Polostrukturovaný rozhovor byl veden také s matkou nadaného žáka Toníka, a to především k získání anamnestických dat. Byly stanoveny tři základní otázky, z nichž první se zaměřovala na zkušenost pedagogů dané školy a výukou rozumově nadaných žáků a zjišťovala, zda absolvovali nějaké vzdělávání v problematice nadání. Druhá se zabývala aspekty, které považují pedagogové při komplexním rozvoji nadaného žáka Toníka za důležité a třetí otázka zkoumala, co a jak je u Toníka v jednotlivých předmětech rozvíjeno. Záměrem pak bylo navrhnout určitá doporučení vyplývající z výsledků provedeného šetření.

Zkušenosti pedagogů dané školy s výukou nadaných žáků byly různé. Z výzkumu vyplynulo, že největší zkušenosti mají především pedagogové s dlouholetou praxí. Dva začínající učitelé uvedli, že jejich první zkušenost je až výuka nadaného žáka Toníka. Učitelé výchov zmínili, že mají výuku nadaných žáků spojenou spíše s naukovými předměty. Vzdělávání pedagogických pracovníků zaměřené na problematiku nadání a nadaných žáků se účastnil pouze jeden učitel, který na škole aktuálně působí jako koordinátor nadaných žáků.

Co se týče druhé výzkumné otázky, kromě spolupráce pedagogů považují respondenti při komplexním rozvoji nadaného žáka Toníka za důležité také propojenost jednotlivých předmětů, dále kvalitní učitele, kteří nadaného žáka vyučují a v poslední řadě také znalost osobnosti samotného žáka a jeho individuálních zvláštností a potřeb, díky nimž je možné zaměřit se na rozvoj oblastí, ve kterých nadaný strádá.

Z odpovědí na třetí výzkumnou otázku zaměřující se na rozvoj nadaného žáka Toníka vzešlo několik oblastí, v nichž je Toník v jednotlivých vzdělávacích předmětech rozvíjen a které současně podporují jeho komplexní rozvoj. Jako nejdůležitější oblast Tondova rozvoje se jeví sociální a emocionální oblast. Současně s ní bylo nejčastěji zmiňováno hodnocení

a sebehodnocení žáka, na němž je nutné systematicky pracovat. Velmi důležitý je také rozvoj jazykové oblasti, v níž se projevují Tondovy značné nedostatky.

Na základě výsledků provedeného výzkumného šetření byla navržena doporučení zaměřená na další oblasti a způsoby rozvoje nadaného žáka Toníka. Jsou určena především pedagogům dané školy jako pomocná řešení v této problematice.

Každý učitel se může ocitnout v situaci, v níž bude vyučovat nadaného žáka. Proto je potřeba se v této problematice orientovat, znát alespoň základní potřeby těchto žáků a umět k nim efektivně přistupovat. Výzkum ukázal, že nelze uplatňovat obecné charakteristiky či přístupy plošně na všechny nadané žáky. Každý nadaný je individualita, proto je zapotřebí znát jeho specifické potřeby. Je však nutno také zmínit, že nelze žáka diagnostikovaného jako nadaného brát za komplexně nadaného. Může mít svou oblast zájmu, ve které se jeho nadání projevuje a naproti tomu se u něj mohou vyskytovat oblasti, v nichž se projevuje průměrně až podprůměrně. Je tedy důležité poskytnout mu určitou podporu i přes to, že má diagnostikovaný nadprůměrný intelekt. I když prioritou výchovně vzdělávacího procesu je především rozvoj jeho nadání, podstatné je rozvíjení také dalších klíčových oblastí, jejichž systematickým rozvojem lze nadaného žáka lépe připravit pro život v současné společnosti. Je dobré si uvědomit, že jedinci, jejichž nadání a osobnost je správně podporována a rozvíjena odpovídajícími pedagogickými přístupy a vzdělávacími strategiemi, mohou být následně přínosem pro celou společnost. Těmto žákům je nezbytné věnovat zvýšenou pozornost a pracovat s nimi na odpovídající úrovni.



## Seznam použitých informačních zdrojů

### Odborná literatura

- ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří, *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X
- ČERMÁK, Vladimír a Lara TURINOVÁ, *Nadání žáci na základní škole*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2005. ISBN 80-7044-715-X.
- DAVIS, G. A., RIMM, S. B., *Education of the Gifted and Talented*. Needham Hights: Allyn Bacon, 1998. ISBN 0-205-27000-X. In MACHŮ, Eva, *Rozpoznávání a vzdělávání rozumově nadaných dětí v běžné třídě základní školy: příručka pro učitele a studenty učitelství*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-3979-5.
- DOČKAL, Vladimír, *Zaměřeno na talenty, aneb, Nadání má každý*. Vyd. 1. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2005. ISBN 80-710-6840-3.
- FOŘTÍK, Václav a Jitka FOŘTÍKOVÁ, *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha: Portál, 2007. 978-80-262-0969-0
- FOŘTÍK, Václav a Jitka FOŘTÍKOVÁ, *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha: Portál, 2015. 978-80-262-0969-0
- FOŘTÍKOVÁ, Jitka a kol. *Krok za krokem s nadaným žákem: Tvoříme individuální vzdělávací plán mimořádně nadaného žáka*. Praha: VÚP, 2009. ISBN 978-80-87000-28-1.
- FOŘTÍKOVÁ, Jitka ed., *Úspěšná výuka mimořádně nadaných dětí*. Vyd. 1. Praha: Centrum Nadání, 2008. ISBN 978-80-7387-173-4.
- FRANZ J. MÖNKS - I., H. YPENBUR, *Nadané dítě*. Praha: Grada Publishing, 2002, ISBN 80-247-0445-5
- GOODHEW, Gwen, *Meeting the needs of gifted and talented students*. London: Continuum, 2009. ISBN 1855394650.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Vyd. 4., V Portálu 1. Ilustrace Karel Nepraš. Praha: Portál, 2010, 797 s. ISBN 978-80-7367-686-5.
- HENDL, Jan, *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

- HŘÍBKOVÁ, Lenka, *Mimořádně nadané děti ve škole a v rodině* [online]. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2010. Dostupné z: <https://adoc.tips/univerzita-jana-evangelisty-purkyn-mimoadn-nadane-dti-ve-kol.html>
- 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.
- HŘÍBKOVÁ, Lenka, *Základní témata problematiky nadaných*. Praha: UJAK, 2007. ISBN 978-80-86723-25-9.
- HUBATKA, Miroslav, *Úspěšní vychovávají své děti jinak*. Brno: Edika, 2014. ISBN: 978-80-266-0551-5
- JURÁŠKOVÁ, J., *Základy pedagogiky nadaných*. Praha: Institut pedagogickopsychologického poradenství ČR. 2006, ISBN 80-86856-19-4.
- KONEČNÁ, Věra, *Sebepojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí*. Brno: MU, 2010. ISBN 978-80-210-5325-0
- MACHŮ, Eva, *Nadaný žák*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-197-3.
- MACHŮ, Eva, *Rozpoznávání a vzdělávání rozumově nadaných dětí v běžné třídě základní školy: příručka pro učitele a studenty učitelství*. 1. vyd. Brno: MU, 2006. ISBN 90-210-3979-5.
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC, *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- MUSILOVÁ, Marcela, *Případová studie jako součást pedagogické praxe*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-0749-3.
- LAZNIBATOVÁ, Jolana, *Nadané dieťa – jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: IRIS, 2003. ISBN 80-89019-53-X.
- LAZNIBATOVÁ, Jolana, *Nadaný žiak na základnej, strednej a vysokej škole*. Bratislava: IRIS, 2012. ISBN 978-80-89256-87-7.
- PÁNKOVÁ, Monika, *Nadaný žák v současné škole*. Diplomová práce. Praha: UK v Praze, Husitská teologická fakulta, 2014. 109 s. Vedoucí diplomové práce PaedDr. Nataša Mazáčová, Ph.D.
- PAVELKOVÁ, Isabella, *Motivace žáků k učení*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-092-7.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 2013, ISBN 80-7178-579-2

- RENZULLI, Joseph a kol., *Úspěšná výuka mimořádně nadaných dětí*. Praha: Centrum nadání a Portál, 2008. ISBN 978-80-7387-173-4.
- SEJVALOVÁ, Jitka, *Talent a nadání: Jejich rozvoj ve volném čase*. Praha: IDM MŠMT, 2004. ISBN 80-86784-03-7
- SKALKOVÁ, Jarmila, *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SLAVÍK, Jan, *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.
- STAŇKOVÁ, Zuzana, *Metody a formy vzdělávání nadaných žáků*. Disertační práce. Praha: UK v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. 197 s. Vedoucí disertační práce PaedDr. Nataša Mazáčová, Ph.D.
- STEHLÍKOVÁ, Monika, *Nadané dítě. Jak mu pomoci ke štěstí a úspěchu*. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0512-0.
- SVOBODA, M. a kol., *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-545-8
- ŠIMONÍK, Oldřich (ed.), *Vzdělávání nadaných žáků*. Brno: MU, 2010. ISBN 978-80-210-5349-6
- ŠKRABÁNKOVÁ, Jana a kol., *Nadaní žáci a jejich učitelé v českých školách: zaměřeno na přírodovědu a matematiku*. Brno: Paido, 2013. ISBN 978-80-7315-244-4.
- ŠKRABÁNKOVÁ, Jana, *Žijeme s nadáním*. Ostrava: Universitas, 2012. ISBN 978-80-7464-137-4.
- VORÁČKOVÁ, Simona, *Domácí příprava nadaného žáka*. Bakalářská práce. Praha: UK v Praze, Filozofická fakulta, 2015. 64 s. Vedoucí bakalářské práce Mgr. Tereza Bariekzahyová, Ph.D.
- WEBB, J. T., *Guiding The Gifted Child: A practical Source for Parents and Teachers*. Scottsdale: Gifted Psychology Press, 2002. ISBN 0-910707-00-6
- WINEBRENNEROVÁ, S., *Teaching Gifted Kids in the Regular Classroom*. Minneapolis: Free Spirit Publishing, 2001. ISBN 1-57542-089-9.
- YUNGSTON, M. R., *O šílenství, podivínství a genialitě*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-401-X
- ZELINKOVÁ, Olga, *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2015. ISBN: 978-80-262-0875-4

## Legislativní zdroje

- *NÚV. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (verze platná od 1. 9. 2017). Praha: MŠMT, 2017.
- Česká republika. *Zákon č. 561/2004 Sb.: o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. In: *MSMT.cz*. [cit. 2019-11-27]. Dostupné z URL: <<http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>>
- Česká republika. *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* [online]. Citováno dne 27. 11. 2019. Dostupné z URL: <[http://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska\\_c.\\_272016\\_Sb.\\_o\\_vzdelavani\\_zaku\\_se\\_speciálními\\_vzdelavacimi\\_potrebami\\_a\\_zaku\\_nadanych.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska_c._272016_Sb._o_vzdelavani_zaku_se_speciálními_vzdelavacimi_potrebami_a_zaku_nadanych.pdf)>
- Česká republika. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky pro období 2019–2023* [online]. Citováno dne 27. 11. 2019. Dostupné z URL: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dz-cr-2019-2023>>; <<http://www.msmt.cz/file/51673/>>
- Česká republika. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* [online]. Citováno dne 27. 11. 2019. Dostupné z URL: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/bilakniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>>
- Česká republika. *Vyhláška č. 197/2016 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních* [online]. Citováno dne 27. 11. 2019. Dostupné z URL: <<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-197>>
- Česká republika. *Koncepce podpory rozvoje nadání a péče o nadané na období let 2014–2020* [online]. Citováno dne 27. 11. 2019. Dostupné z URL: <[http://www.nuv.cz/uploads/rovne\\_prilezitosti\\_ve\\_vzdelavani/nadani/legislativa/koncepce\\_podpory\\_rozvoje\\_nadani\\_2014\\_2020.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/rovne_prilezitosti_ve_vzdelavani/nadani/legislativa/koncepce_podpory_rozvoje_nadani_2014_2020.pdf)>
- Česká republika. *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019-2020* [online]. Citováno dne 27. 11. 2019. Dostupné z URL: <<http://www.inkluzevpraxi.cz/files/APIV/APIV-2019-2020-web.pdf>>
- Česká republika. *Věstník MŠMT*, ročník 62, sešit 12, 2006 [online]. Citováno dne 27. 11. 2019. Dostupné z URL: <[http://www.msmt.cz/file/8694\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/8694_1_1/)>

- Česká republika. *Vyhláška č. 256/2012 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky* [online]. Citováno dne 27. 11. 2019. Dostupné z URL: <<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-256>>

## Internetové zdroje

- Národní ústav pro vzdělávání. *Standard komplexního vyšetření mimořádného (kognitivního) nadání v PPP*. [online]. Citováno dne 1.12.2019. Dostupné z URL: <[http://www.nuv.cz/uploads/rovne\\_prilezitosti\\_ve\\_vzdelavani/nadani/diagnostika/standard\\_diagnostiky\\_mn\\_2018\\_12\\_06.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/rovne_prilezitosti_ve_vzdelavani/nadani/diagnostika/standard_diagnostiky_mn_2018_12_06.pdf)>
- NOVOTNÁ, Lucie. Mimořádně nadané děti s handicapem. *Metodický portál: Články* [online]. 30. 06. 2004, [cit. 2019-11-28] Dostupný z URL: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/22/MIMORADNE-NADANE-DETI-S-HANDICAPEM.html>> ISSN 1802-4785.
- Obrázek 7: *Práce s chybou* Citováno dne 2. 12. 2019. Dostupné z URL: <<https://denikn.cz/206866/delat-chyby-je-potreba-rika-ucitelka-jejiz-nastenka-zaujalo-tisice-lidi/>>
- Společnost pro talent a nadání [online]. Citováno dne 2. 12. 2019. Dostupné z URL: <[http://www.talent-nadani.xf.cz/nadane\\_deti1.pdf](http://www.talent-nadani.xf.cz/nadane_deti1.pdf)>
- Talentovani.cz [online]. Citováno dne 2. 12. 2019. Dostupné z URL: <<https://www.talentovani.cz/system-podpory-nadani>>
- Talnet.cz [online]. Citováno dne 2. 12. 2019. Dostupné z URL: <<http://www.talnet.cz/prinosy-pro-zaky>>
- VONDRÁKOVÁ, Eva, *Nadané děti I* [online]. In Společnost pro talent a nadání, 2002 [cit 2019-10-12]. Dostupné z URL: <<http://www.ssvp.wz.cz/Texty/NadanedetiI.html>>

## Seznam příloh

### Příloha č.1

#### Souhlas se zpracováním osobních a citlivých údajů

**Udělení souhlasu ke zpracování osobních a citlivých údajů**

Podle zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů, ve znění pozdějších předpisů, uděluji Kláre Piskáčkové souhlas se zpracováním osobních a citlivých údajů svého dítěte ke studijním a vědeckým účelům, poskytnutých v rámci diplomové práce na katedře speciální pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.

Souhlasím, že jsem byla obezpečena se zachováním důvěrnosti a anonymity v diplomové práci formou změny křestního jména i jmen blízkých osob v přepisu rozhovoru, v textu diplomové práce a dalších dokumentech.

V ..... dne *1. 11. 2018*

*[Redacted Signature]*  
jméno, příjmení a podpis

## Příloha č.2

### Individuální vzdělávací plán nadaného žáka Toníka

Individuální vzdělávací plán			
Jméno a příjmení žáka	[redacted]		
Datum narození	13.6.2007		
Bydliště	[redacted]		
Škola	Základní škola [redacted]		
Ročník	7.	Školní rok	2019/2020
ŠPZ, které vydalo doporučení pro IVP	Pedagogicko-psychologická poradna [redacted], příspěvková organizace [redacted]		
Kontaktní pracovník ŠPZ	Mgr. [redacted] psychologka		
Školská poradenská, zdravotnická a jiná zařízení, která se podílejí na péči o žáka	---		
Rozhodnutí o povolení vzdělávání žáka podle IVP ze dne:	2.9.2019		
Zdůvodnění:	nadměrný intelekt, jedná se o nadaného žáka		
Priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka (cíle IVP):	- rozvoj nadání – logické, badatelské úkoly - rozvoj komunikačních dovedností		
Předměty, jejichž výuka je realizována podle IVP:	Přírodopis, dějepis, fyzika, zeměpis.		
Podpůrná opatření (specifikace stupňů podpůrných opatření)			
Metody výuky (pedagogické postupy)	- individuální přístup k žákovi dle jeho aktuálních potřeb - prolémové vyučování: řešení tvořivých a problémových úloh překračující dosud osvojené algoritmy řešení - projektové vyučování, prezentace výsledků - podpora experimentování a pozorování, badatelské aktivity - dále využívat běžné metody výuky		
Úpravy obsahu vzdělávání	- odpovídá obsahu učiva v uvedených předmětech + akcelerace vzdělávání dle zájmu a možnosti žáka		
Úprava očekávaných výstupů vzdělávání	- bez úprav		
Organizace výuky	- žák bude vzděláván v kmenové třídě a bude docházet na hodiny do vyšších ročníků dle možnosti (rozvrh hodin) - akcelerace výuky, využití vrstevnického učení - obhacování a prohlubování učiva v uvedených předmětech - zadávání individuálních i skupinových projektů a jejich prezentace		

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- účast na soutěžích a olympiádách pořádaných i pro vyšší ročníky v oblasti přírodopisu, zeměpisu, fyziky a dějepisu</li> <li>- spolupráce v projektu Talent</li> </ul>
<b>Způsob zadávání a plnění úkolů</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ústně</li> <li>- písemně</li> <li>- počítačové prezentace</li> <li>- na základě vzájemné dohody</li> </ul>
<b>Způsob ověřování vědomostí a dovedností</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ústní i písemné prověřování</li> <li>- zpracování referátů</li> <li>- skupinové práce</li> </ul>
<b>Hodnocení žáka</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- klasifikačním stupněm</li> <li>- sebehodnocení</li> <li>- hodnocení učitelem: pochvala, povzbuzení průběžně, čtvrtletně</li> </ul>
<b>Pomůcky a učební materiály</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mikroskop</li> <li>- preparační soustavy</li> <li>- encyklopedie, atlasy a odborné slovníky</li> <li>- určovací klíče pro biologii</li> <li>- výukový software terasoř, Silcom</li> <li>- tablet</li> <li>- učebnice a pracovní sešity dle možnosti i z vyšších ročníků</li> </ul>
<b>Podpůrná opatření jiného druhu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- konzultační schůzky s rodiči a žákem</li> </ul>
<b>Personální zajištění úprav průběhu vzdělávání (asistent pedagoga, další pedagogický pracovník)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- spolupráce s Mgr. [redacted] – D, Pí</li> <li>s Mgr. [redacted] – Z</li> <li>s pa.č. [redacted] – F</li> </ul>
<b>Další subjekty, které se podílejí na vzdělávání žáka</b>	-
<b>Spolupráce se zákonnými zástupci žáka</b>	- konzultace
<b>Dohoda mezi žákem a vyučujícím</b>	-

<b>Podrobný popis pro jednotlivé vyučovací předměty, ve kterých jsou uplatňována podpůrná opatření (je-li potřeba specifikovat)</b>	
Název předmětu	-
Název předmětu	-
Název předmětu	-
Název předmětu	-
Název předmětu	-
Název předmětu	-
Název předmětu	-
Název předmětu	-



### Příloha č. 3

#### Diplom nadaného žáka Toníka za účast na juniorské vědecké konferenci




## Příloha č. 4

Ukázka edukačních produktů žáka, konkrétně z vyučovacího předmětu český jazyk

**koncovky podstatných jmen**

■ r. střední – vzory: město, moře  
Doplnějí l/í – y/ý.

v pol\_\_ch  
se silnými skl\_\_  
je jako v neb\_\_  
mezi dvěma čísl\_\_  
s našimi práv\_\_  
plují po Lab\_\_  
za bílými světl\_\_  
zavaž to stébl\_\_  
uměleckými díl\_\_  
v ovoc\_\_ je voda  
bušili kladiv\_\_



mezi napajedl\_\_  
v tvém bydlíšť\_\_  
chléb s vejc\_\_  
hýbal tykadl\_\_  
v jejich srdc\_\_ch  
hroznými kusadl\_\_  
sada s kružidl\_\_  
po kluzíšť\_\_


19

oběma chodidl\_\_y  
s novými hesl\_\_y  
točil jsem kol\_\_y  
plýtváš slov\_\_y  
v bludišť\_\_ch  
za třemi zrcadl\_\_y  
s koňskými sedl\_\_y  
mezi citoslovc\_\_y  
mrkala kukadl\_\_y  
mezi sloves\_\_y  
s jeho zavazadl\_\_y  
v bílém pol\_\_u  
ohrožení žihadl\_\_y  
kovbojové s las\_\_y  
na ohnišť\_\_ch  
mávala křídla\_\_y  
vana s madl\_\_y  
po hřišť\_\_ch  
pod sedadl\_\_y  
dlouhými bidl\_\_y  
doky s plavidl\_\_y  
sedí na vejc\_\_ch

22 45

létá se letadl\_\_  
na bojišť\_\_  
vodáci s pádl\_\_  
s osmi chapadl\_\_  
na staveníšť\_\_  
se štíhlými těl\_\_  
skříňka s líčidl\_\_  
mezi mužstv\_\_  
odešel do pol\_\_  
tekutými mýdl\_\_  
výtah s čidl\_\_  
v mraveníšť\_\_ch  
s těmi křesadl\_\_  
za oběma těles\_\_  
pěšina k Lab\_\_  
s příslovc\_\_  
pokoj s křesl\_\_  
s lidskými sídl\_\_  
k jeho srdc\_\_  
všemi hrdl\_\_  
vznesl se k neb\_\_  
za zdymadl\_\_

22



lásková - v jednotném čísle  
označují: ... a láskou lásku  
(voda, vína, mléko, čaj)

hromadná - křivo, božstvo,

nominační - vánoce, brýle, hromnice,  
žaloha, jed, dvore  
lásková - olej, maslo, kůmen,  
cukr, med, křivo, oves,

### Přehled vzorů

1. učím si rod
  2. porovnám zakončení v 1. a 2. p  
č. j. se vzory
- 

rod střední

tvrdé	měkké
město	morce
	kvě
	stavení

## **Příloha č. 5**

### **Základní struktura rozhovoru s matkou nadaného žáka Toníka**

#### **1) Osobní anamnéza**

Objevily se u Vás nějaké komplikace během těhotenství nebo porodu?

Kolik byla porodní váha a délka narozeného Toníka?

Jak dlouho byl Toník kojený?

Jak u něj probíhal raný vývoj? (V kolika měsících začal Toník sám sedět? V kolika měsících začal sám chodit? Kdy řekl první slovo?)

Kdy začal mít Toník zájem o čísla, písmena a učení obecně?

V kolika letech začal Toník navštěvovat mateřskou školu?

Jak se Toník projevoval v sociální oblasti?

Měl během předškolní docházky nějaké zdravotní, psychické či jiné potíže?

#### **2) Rodinná anamnéza**

Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Jaké je nejvyšší dosažené vzdělání Tondova otce?

Má Toník nějaké sourozence?

Jaký výchovný styl preferujete?

#### **3) Školní anamnéza**

Jak se Toník projevoval v mateřské škole?

Jak se Toník projevoval v základní škole?

Kdo poprvé poukázal na možné Toníkovo nadání? Kdo doporučil návštěvu PPP s cílem vyšetření Toníka v oblasti nadání?

Jaké jsou jeho zájmy?

Jaké jsou jeho studijní výsledky?

Jaké jsou Tondovy plány do budoucna s ohledem na středoškolské či vysokoškolské studium?

Věnuje se Toník mimo školu nějakým dalším činnostem? (sportovní či jiné kroužky)

Má Toník nějaké kamarády/kamarádky? Jak jsou staří?

## **Příloha č. 6**

### **Základní struktura rozhovoru s pedagogy**

#### **1) Zkušenosti s výukou rozumově nadaných žáků**

Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Kolik let pracujete ve svém oboru?

Jaké máte zkušenosti s výukou rozumově nadaných žáků v běžné třídě?

Absolvoval/a jste nějaké vzdělání v problematice nadaných žáků? Máte možnost se takových seminářů či kurzů orientovaných na problematiku nadaných žáků zúčastnit?

#### **2) Důležité aspekty při komplexním rozvoji nadaného žáka Toníka**

Jaké aspekty při komplexním rozvoji nadaného žáka Toníka považujete za důležité?

#### **3) Komplexní rozvoj nadaného žáka Toníka v jednotlivých předmětech**

Co a jak rozvíjíte u Toníka ve Vašem vyučovacím předmětu s ohledem na jeho celkový rozvoj?

## **Příloha č. 7**

### **Rozhovor s učitelkou ČJ**

#### **1) Zkušenosti s výukou rozumově nadaných žáků**

##### **Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?**

*„Magisterské. Na studiích jsem si myslela, že budu pokračovat ještě na doktorské studium, ale pak jsem otěhotněla a už jsem se k tomu nevrátila. Chtěla jsem se podrobněji věnovat literatuře, konkrétně poezii.“*

##### **Kolik let pracujete ve svém oboru?**

*„Jestli počítám dobře, tak všeho všudy třicet let. Já už to raději ani nepočítám (smích)“*

##### **Jaké máte zkušenosti s výukou rozumově nadaných žáků v běžné třídě?**

*„Během své třicetileté praxe jsem se setkala s několika takovými žáky. Úžasné na tom je to, že práce s každým z nich je naprosto odlišná. Rozdílně jsem v českém jazyce pracovala s žákem, které měl rozumové nadání v oblasti matematiky, jinak s nadaným žákem na jazyky. Musím ale přiznat, že když jsem měla poprvé učit třídu, ve které byl nadaný žák, chtěla jsem se tomu jakýmkoliv způsobem vyhnout. Dost jsem se bála.“*

##### **Absolvoval/a jste nějaké vzdělání v problematice nadaných žáků? Máte možnost se takových seminářů či kurzů orientovaných na problematiku nadaných žáků zúčastnit?**

*„Žádných konkrétních seminářů nebo kurzů zaměřených přímo na nadané jsem se asi neúčastnila. Vždy se ale v rámci nějakého většího školení o nadaných mluvilo. I když podstatně méně než o jiných žácích se speciálními vzdělávacími potřebami. I když jsou nadaní oficiálně řazeni mezi žáky se specifickými vzdělávacími potřebami, často zapomenou, že tam vůbec patří. Na seminářích se hovoří především o žácích, kteří mají nějakou poruchu. Stejně tak, jako je potřeba umět pracovat s těmito žáky, je potřeba vědět, jak přistupovat k žákům nadaným, jelikož práce s nimi je stejně náročná jako s ostatními dětmi s SVP.“*

#### **2) Důležité aspekty při komplexním rozvoji nadaného žáka Toníka**

##### **Jaké aspekty při komplexním rozvoji nadaného žáka Toníka považujete za důležité?**

*„Já si myslím, že u těch nadaných žáků je zapotřebí ze strany všech pedagogů, kteří s ním pracují, hlavně velká tolerance, protože oni v jiných předmětech nemusí vůbec vynikat. To je případ Tondy. Může mít problémy v češtině, ale přírodní vědy má vynikající. Prostě se*

*nesmí brát jako všeobecně nadaný a měl by se rozvíjet také v tom, co mu úplně nejde. Musí se přihlížet především k jeho individuálním zvláštnostem a potřebám, které musí škola znát. Proto si také myslím, že pro to abychom tyto zvláštnosti a potřeby znali, měli bychom Tonda více pozorovat a více s ním komunikovat. Ptát se, co mu ve výuce chybí, co by si přál. V pravidelných intervalech by pak mohlo být zhodnoceno, jak se jsou tyto potřeby naplňovány.“*

### **3) Komplexní rozvoj nadaného žáka Toníka v jednotlivých předmětech**

**Co a jak rozvíjíte u Toníka ve Vašem vyučovacím předmětu s ohledem na jeho celkový rozvoj?**

*„V češtině u něj rozvíjím hlavně oblast jazykovou, která mu dělá obecně potíže. Mám pocit, že chodí i na doučování z angličtiny. Tonda sice nemá diagnostikovanou žádnou poruchu učení, přesto mi přijde v češtině slabší, což asi kompenzuje nadání v jiných předmětech. Já mám pocit, že nemá úplně jazykový cit, dost věcí prostě neslyší nebo mu to nepřijde jako rodilému mluvčímu zvláštní. Kromě pravopisu jde u něj hlavně o komunikaci. V českém jazyce je rozvoj komunikačních dovedností prioritou, a to nejen u Tondy, ale je fakt, že ten to potřebuje hodně. Snažím se o rozpoutání diskuze pokaždé, když to jen trochu jde. Taky mají vyprávět spolužákům každých čtrnáct dní o částech své přečtené četby. Pokaždé se mění skupiny, aby každý žák vždy vyprávěl jiným spolužákům. Komunikační dovednosti se rozvíjí i při samotném hodnocení, s tím má však Toník problém. On nerad hodnotí. Nerad hodnotí sám sebe i ostatní spolužáky. Sám sebe většinou podceňuje, k referátům ostatních spolužáků se nikdy dobrovolně nevyjadřuje. A když už musí, tak hodnotí jen velmi stroze a obecně. Na tom se snažím pracovat a v tomhle ohledu ho také rozvíjet, ale je to na delší dobu. Kromě toho zkouším rozvíjet jeho vnitřní motivaci k předmětu. Český jazyk není předmětem jeho zájmu, a ještě k tomu mu dělá potíže. On není moc zvyklý chybovat, jelikož kromě českého jazyka a angličtiny má téměř vynikající výsledky ve všem, takže i tady je nutná větší podpora než u jiných dětí, protože to snáší daleko hůř. I přes to všechno na něm je vidět ta jeho píle a vnitřní přesvědčení. Dělá všechny dobrovolné úkoly, které zadám na malou jedničku, doma dělá cvičení navíc.“*