

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Jak učitelé přistupují k nadaným žákům na prvním a druhém stupni ZŠ

Teachers approach to gifted pupils at primary school

Ena Ljubojevićová

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

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Český jazyk se zaměřením na vzdělávání – Speciální pedagogika se zaměřením na vzdělávání

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Jak učitelé přistupují k nadaným žákům na prvním a druhém stupni základní školy potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 19. dubna 2022

Ráda bych poděkovala vedoucí mé bakalářské práce PhDr. Monice Kadrnožkové, Ph.D. za její nasazení, přívětivost, ochotu a jednání během tvorby mé bakalářské práce v neposlední řadě za odborné uvedení do problematiky psaní závěrečné práce a kvalitativního výzkumu.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce pojednává o přístupu učitelů k nadaným žákům na prvním a druhém stupni základních škol v českém vzdělávacím systému. Práce mapuje teoretická paradigmatata v oblasti nadaného žáka – charakteristiku, identifikaci a diagnostiku. Na základě teoretických podkladů vznikla praktická část. Ve výzkumné části byl využit kvalitativní přístup, sběr dat proběhl metodou polostrukturovaného rozhovoru se sedmi respondenty. Respondenty se stali učitelé působící na základních školách a aktivně se podílející na vzdělávání nadaných žáků. Rozhovory byly analyzovány a kódovány prostřednictvím otevřeného kódování. Z analýzy dat vyplynuly závěry výzkumu, například, že učitelé napříč výukou užívají metody vhodné pro vzdělávání nadaného žáka (jako například tvorba myšlenkových map, učení žáků žákem a školní časopis). Učitelé, kteří se výzkumu zúčastnili jsou velmi motivováni pro svou práci, zároveň však pocítují časovou náročnost své profese a s tím spojené problematiku přípravy na užívání specifického přístupu k nadaným žákům. Cílem bakalářské práce bylo zmapování přístupu a organizace výuky učitelů při práci s nadanými žáky.

KLÍČOVÁ SLOVA

nadaný žák, metody výuky, organizace výuky, učitel, kvalitativní přístup

ABSTRACT

This thesis tries to discuss a teachers approach to gifted children in primary and secondary school in Czech education system. First part is describing a definition gifted child, its diagnosis, where its happening and how. Thesis also contains a basic definition of all the basic terms, which are connected to the problematicof gifted child. Very important part is the one overwieing the methods, princips and forms which should be used during lessons. Second part is a research, where the author shares data which were received during interview with seven teachers, who are educating and working with gifted children in the Czech republic. The interview was mainly focusing on teachers methods, their feelings and experiences with gifted children. After interviews were data analyzed. The goal of the thesis was to get the basic information about teachers and their approach to the gifted children. This goal has been met.

KEYWORDS

gifted child, inteligenge, teaching methods and forms, teacher

Obsah

Úvod	8
1 Nadání.....	9
1.1 Definice nadání	9
1.2 Modely nadání	11
1.2.1 Prvním modelem je Renzulliho „model 3 kruhů”	12
1.2.2 Mönksův „vícefaktorový model nadání“	13
1.2.3 Gagného „diferencovaný model nadání a talentu“	14
1.2.4 Psychosociální model A. N. Tannenbauma.....	15
1.3 Inteligence.....	16
1.4 Druhy nadání.....	16
2 Nadané dítě v běžné základní škole.....	20
2.1 Charakteristika nadaného dítěte.....	20
2.2 Typologie nadaného dítěte.....	24
2.3 Identifikace nadaného žáka.....	25
2.4 Vzdělávání nadaných žáků z legislativního pohledu	27
2.4.1 Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším a jiném vzdělávání (školský zákon)	27
2.4.2 Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných	27
2.4.3 Koncepce podpory rozvoje nadání a péče o nadané na období 2014–2020..	28
3 Učitel a nadaný žák.....	29
3.1 Metody práce s nadanými žáky	29
3.2 Metody a formy výuky nadaných žáků.....	33
3.2.1 Časopis	34

3.2.2	Didaktické hry	35
3.2.3	Myšlenkové mapy	35
3.2.4	Projekty.....	35
3.2.5	Samostatná práce	36
3.2.6	Skupinová práce	36
3.2.7	Škola naruby	37
3.2.8	Učení žáka žákem.....	37
3.2.9	Zapojení žáků do vědomostních soutěží.....	37
4	Úvod výzkumné části	38
4.1	Kritéria kvality výzkumu	38
4.2	Plánování	38
4.2.1	Silné a slabé stránky výzkumu	38
4.3	Cíl výzkumu.....	39
4.3.1	Výzkumné otázky	39
4.4	Metodologie výzkumu	40
4.4.1	Výběr výzkumného vzorku	40
4.4.2	Metoda sběru dat	41
4.4.3	Forma sběru dat	42
4.5	Analytické postupy	43
4.5.1	Otevřené kódování.....	43
5	Interpretace dat	45
5.1	Respondenti	45
5.1.1	Respondent 1	45
5.1.2	Respondent 2	46
5.1.3	Respondent 3	46

5.1.4	Respondent 4	46
5.1.5	Respondent 5	47
5.1.6	Respondent 6	47
5.1.7	Respondent 7	47
5.2	Popis kategorií	48
5.2.1	Diagnostika nadaných žáků	48
5.2.2	Dvojí nadání	49
5.2.3	Znaky nadaných žáků	50
5.2.4	Přijetí nadaných žáků ve školách.....	51
5.2.5	Motivace nadaných žáků ve školách	53
5.2.6	Akcelerace výuky ve školách	55
5.2.7	Enrichment výuky pro nadané žáky	57
5.2.8	Metody a formy výuky využívané učiteli.....	59
5.2.9	Učitelé nadaných žáků.....	68
6	Výzkumné otázky	73
6.1	Jakým způsobem učitelé hodnotí svou připravenost na práci s nadanými žáky?. 73	
6.2	Jaké metody výuky a organizační formy používají učitelé na základních školách k práci s nadanými žáky?.....	74
	Závěr.....	75
	Seznam použitých informačních zdrojů	76
	Seznam příloh.....	78

Úvod

Bakalářská práce se zaměřuje na vzdělávání nadaných žáků v českém vzdělávacím systému. Bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou.

Teoretická část reflektuje, zprostředkovává a představuje názory odborníků zabývajících se nadanými žáky. Teoretická část obsahuje obecné definice nadání, modely nadání, základní pojetí termínu inteligence a druhy nadání. V teoretické části je také ukázán pohled na nadaného žáka a jeho specifické vlastnosti a postoj ve školním kolektivu mezi intaktními žáky. Poslední, ale neméně důležitou, položkou teoretické části, je pasáž popisující pozici učitele ve vztahu a přístupu k nadanému žákovi, výčet specifických metod a forem přístupu učitelů na základních školách k nadaným žákům.

Praktická část vychází z teoretické části, která sloužila jako teoretický podklad ke vzniku otázek k polostrukturovanému rozhovoru. Kvalitativní výzkum mapuje přístup učitelů k nadaným žákům na základních školách v českém vzdělávacím systému. Učitelům byly pokládány otázky prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů zaměřující se na práci s nadanými žáky v jejich třídě. Rozhovorem byly dotčeny i oblasti jako kultura a klima školy v kontextu vzdělávání nadaných žáků. Nejobsáhlejší součástí rozhovorů bylo téma výukových metod, jež učitelé využívají ve svých hodinách a jejich pohled na efektivnost využití výukových metod v souvislosti se vzděláváním nadaného žáka.

Z analýzy dat vznikly kategorie, které jsou podrobně přepsány a pomocí přímých citací dosazeny do teoretického podkladu vycházející z první části práce.

1 Nadání

1.1 Definice nadání

K vymezení pojmu nadání neexistuje žádná obecně platná nebo ustálená definice. Autoři odborné literatury, speciální pedagogové a jiná odborná veřejnost se svými definicemi prolínají, ale plně neztotožňují. Obtížnosti v přesném vymezení byly s pojmem nadání spojeny již od samého počátku lidstva, kdy si lidé začali uvědomovat rozdílnost některých jedinců. Sokrates a jeho učeň Platon rozdělovali lidstvo do tří hierarchických úrovní – filosofovy, strážce a řemeslníky, kdy kladli velký důraz na biologickou a genetickou výbavu jedince. Právě ve skupině strážců se pak zabývali hledáním odlišných jedinců, kteří vynikali svými vlastnostmi v různých oblastech. Tyto vlastnosti rozdělili do tří skupin filozofické, múzické a gymnastické. Takovéto členění je v dnešní době téměř totožně zachované, jelikož základní druhy nadání se identifikují také v oblastech rozumových, uměleckých a pohybových. Názory těchto myslitelů byly teoretickým východiskem pro další vývoj definice. (Machů, 2010, s. 12)

Hříbková (2009) uvádí, že během 60. let 20. století se Lucito (1964) snažil o utřídění mnoha definic, které pro pojem nadání dohledal. Ze svého sběru vytvořil klasifikaci definic, která bývá potvrzována napříč jinými autory. Klasifikace zahrnuje šest kategorií:

- **Ex-post-facto** (definice, ve kterých autoři vychází z geniality známých osobností a jejich osobnostních charakteristik).
- **IQ definice** (definice vznikající se vznikem standardizovaných IQ testů).
- **Sociální definice nadání** (vychází z knihy Wittyho *The gifted child*, bere v úvahu rozšíření nadání na více dílčích oblastí).
- **Procentuální definice** (vyjadřuje procentuální podíl nadaných lidí ve společnosti).
- **Kreativní definice** (vyzdvihuje kreativitu nad inteligenci).
- **Definice nadání, které se opíraly o Guilfordův model struktury intelektu** (vyzdvihují myšlenkové operace) (s. 40-41).

Dle Sejalové in Machů (2010, s. 21) mezi nejznámější příklad patří americká definice vzniklá v sedmdesátých letech na základě provedených šetření na školách:

Nadaní jsou identifikováni profesionálně kvalifikovanými osobami jako děti s přednostmi význačnými pro schopnost vysokého výkonu. Tyto děti vyžadují diferencovaně vzdělávací programy a služby nad rámec běžně poskytovaných klasickým vzdělávacím programem k tomu, aby mohly přispět ke svému prospěchu i užítku společnosti. Děti schopné vysokého výkonu zahrnují ty, které v celém spektru, nebo v omezené oblasti vykazují mimořádně vysokou úroveň své činnosti v následujících oblastech: všeobecná intelektuální schopnost, specifické akademické vloh (matematické, přírodní vědy, historie, literatura), kreativní a produktivní myšlení, schopnost vůdcovství, vizuální schopnosti a pohybové umění, psychomotorická schopnost (Webb, 2002, s. 12).

V dnešní době se definice různí, kdy jedna říká, že „termín nadání“ je souhrnem vrozených vloh (Gagné, 2004 in Machů, 2010, s. 19) a další nadání popisuje „jako rozvinutou schopnost“ (Dočkal 1983 in Machů, 2010, s. 19).

Dle Hříbkové (2009, s. 42-43) není tolik podstatné, jak přesně je nadání definováno, důležité však je, aby jedinec, který má mít speciální nadání v nějaké oblasti, v té oblasti měl výkon mimořádný, nikoliv běžný či prostý, takový výkon by měl naplňovat potenciál, kterým nadaný jedinec vyniká. Potenciál, který lze dosadit za jakýkoliv výkon, činnost či schopnost a nadaným jedincem bude vykonán superiorně v porovnání s výkonem jeho vrstevníků. Při stanovení potenciálu je třeba brát v potaz sociokulturní prostředí a období, ve kterém jedinec žije. Tato časová období se mění, je proto velmi důležité zasazovat jej přiměřeně s ohledem na vrstevnickou normu. Hříbková (2009, s. 42–43) tento pohled na potenciál nazývá kvalitativním a kvantitativním pohledem. Za proměnnou a klíčovou považuje stránku kvalitativní, z toho důvodu se přiklání k definicím zohledňujícím sociokulturní prostředí, vliv okolních dějů a celkově možnosti poskytnuté okolním prostředím.

O nadání lze hovořit v případě průniku několika specifických jedince jako jsou nadprůměrné schopnosti, tvořivost a zaujetí/angažovanost (Stehlíková, 2018, s. 28). Dítě, které by za nadané mohlo být označeno, se o danou oblast zajímá, vzdělává se v ní, pokládá oproti svým vrstevníkům složitější otázky a jeho mozkové operace jsou na vyšší úrovni. Svými otázkami

a činnostmi vykazuje originalitu. Během plnění činností/úkolů v oblasti, pro kterou je nadané, zažívá uvolnění a lehkost.

Jelikož neexistuje žádná ustálená definice, v literaturách jich lze dohledat stovky, může to vést k nedorozuměním a velkým rozdílům, dále jsou neúplnými definicemi, tudíž vznikem nálepek, ohrožování přímo jedinci, kterým by diagnostika jejich nadání měla cestu spíše usnadňovat než ztěžovat. Dle Stehlíkové (2018, s. 29-30) je třeba dát pozor na přílišný tlak, pod kterým se přirozenost plynutí v činnosti zcela vytrácí, takový tlak může nadaného dovést až k hranici deprese. Mnohé definice mají průsečíky, v něčem se však liší, ve studiích a výzkumech se tedy mnozí autoři uchylují k vytváření a využívání svých vlastních multifaktoriálních definic, což se pro ně zdá být nejvhodnějším řešením.

Pojem nadání se různí i napříč evropskými zeměmi. V České republice je obecně za nadané považované dítě, které má IQ větší než 130, naproti tomu v Belgii, Švýcarsku a Itálii je za nadané považované dítě s IQ větším než 125 (Stehlíková, 2018, s. 17). Legislativně je nadání a pojem nadaný žák ukotven ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných.

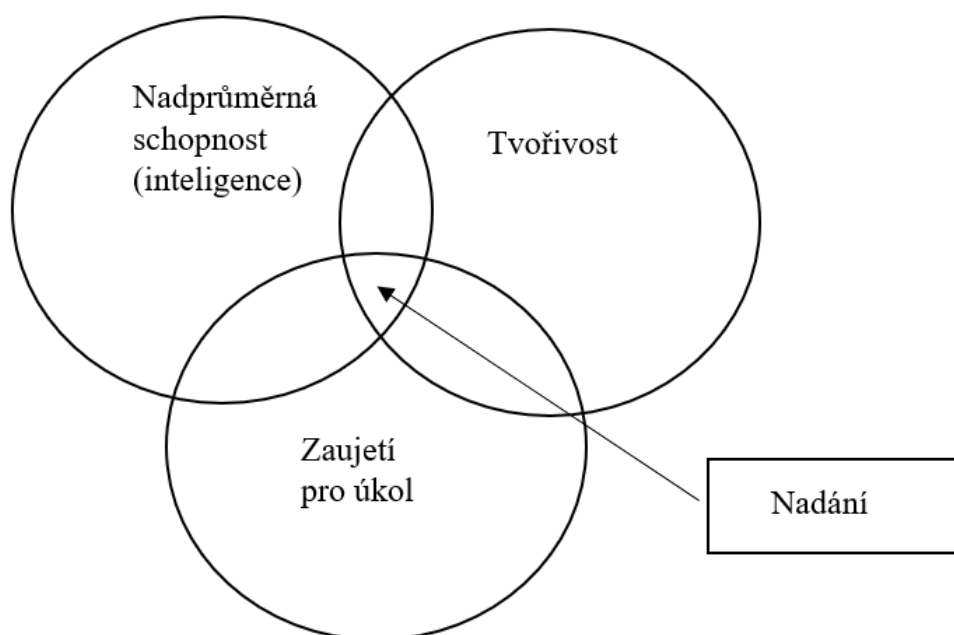
1.2 Modely nadání

Některé koncepty nadání, zejména ty starší, vycházejí především z pojetí nadání jako vysokého stupně rozvoje rozumových schopností. Hodnota IQ byla často rozhodujícím kritériem pro posuzování nadanosti osob (Hříbková, 2009, s. 51). Pro jistější zakotvení a orientaci v konstrukt nadání jsou vytvářeny modely, které podávají jiný pohled na celkové chápání nadání. Některé z nich vychází z užšího a staršího pojetí, pro které je stěžejním kritériem měřitelná hodnota IQ, kdy je tedy nadání chápáno pouze jako vysoká míra mentálních schopností. Jiné modely zprostředkovávají pohled na nadání jako soubor schopností, mezi které patří zejména vysoká inteligence, mravní a morální vyspělost, schopnost organizace, vyvinutá motorika, sociální a emoční inteligence atp. Přístupy, které odrážejí nutnost nejen vysoké rozumové inteligence jsou tedy modernějším pohledem. Podle Machů (2010, s. 23) jsou modely nadání velmi důležitým prvkem, neboť významným způsobem ovlivnily další zkoumání a nahlížení na intelekt a intelektové schopnosti. Modely jsou vytvářeny v různých grafických i teoretických rovinách, zahrnují velmi jednoduché tříkruhové a zastoupeny jsou i složitěji propracované a multidimenzionální. Modely nadání

mohou pomoci k diagnostice mimořádně nadaného, ale například i k odhalení problému ve fungování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. V této práci budou představeny pouze modely, které nenahlíží na nadání pouze jako na vysokou míru IQ.

1.2.1 Prvním modelem je Renzulliho „model 3 kruhů“

Často užívaným modelem je model tří kruhů vytvořený Renzullim (Obrázek č. 1), jenž nadání popisuje jako průnik tří důležitých pilířů. Prvním pilířem je nadprůměrná schopnost, což vylučuje průměrnou znalost a potvrzuje lepší výkon ve srovnání s vrstevníky. Druhým pilířem je tvořivost, která je dle Mönks a Ypenburgová (2002) charakteristická originalitou myšlení a tvůrčí vynalézavostí (Mönks a Ypenburgová, 2002 in Machů, 2005). Třetím pilířem je zaujetí pro úkol. Zaujetí pro úkol vychází z vnitřní motivace nadaných žáků, která je dle Hříbkové (2007, s. 26-27) jednou ze základních osobnostních specifik nadaných žáků. Hříbková (2007) mezi vnitřní motivaci řadí zejména značnou energii, vitalitu, čilost, dychtivost po nových věcech, smysl pro humor slovní i situační nebo projevy nezávislosti.

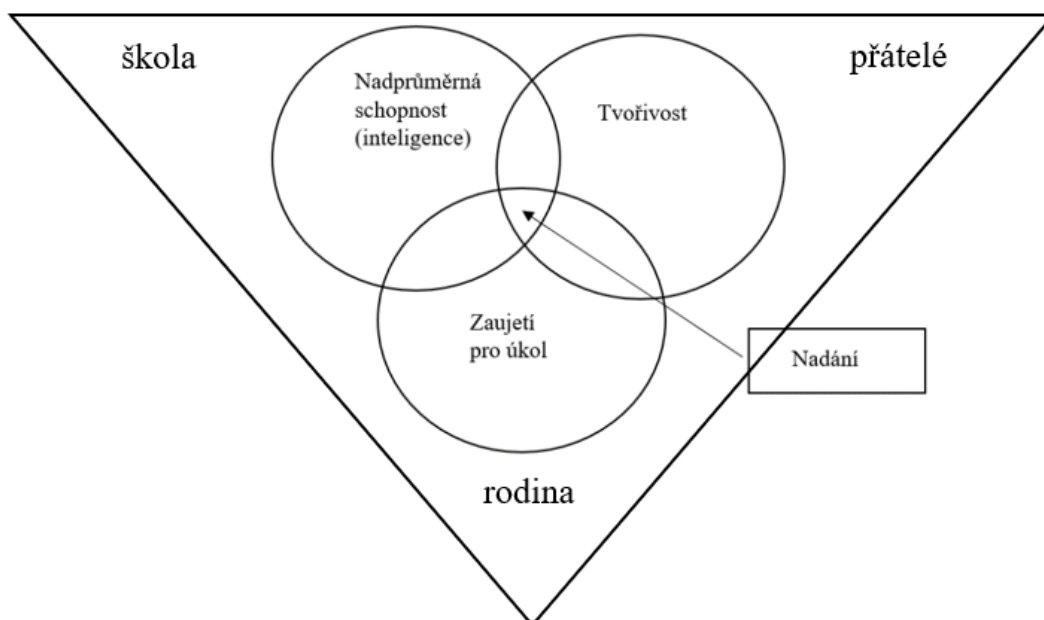


Obrázek č. 1

Renzulliho „model 3 kruhů“ (Machů, 2010, s. 24)

1.2.2 Mönksův „vícefaktorový model nadání“

Renzulliho model nadání byl inspirací pro vznik dalšího velmi používaného modelu. Mönksův „vícefaktorový model nadání“ (Obrázek č. 2). Dle Machů (2013, s. 24) je tento model obširnější a o nadaném dítěti se mluví až v případě, kdy dochází k souladu všech šesti kritérií, ne pouze spojení tří základnějších vycházejících z Renzulliho modelu. Tento model zprostředkovává interdisciplinární propojení a poukazuje na důležitost sociokulturního zázemí jedince.

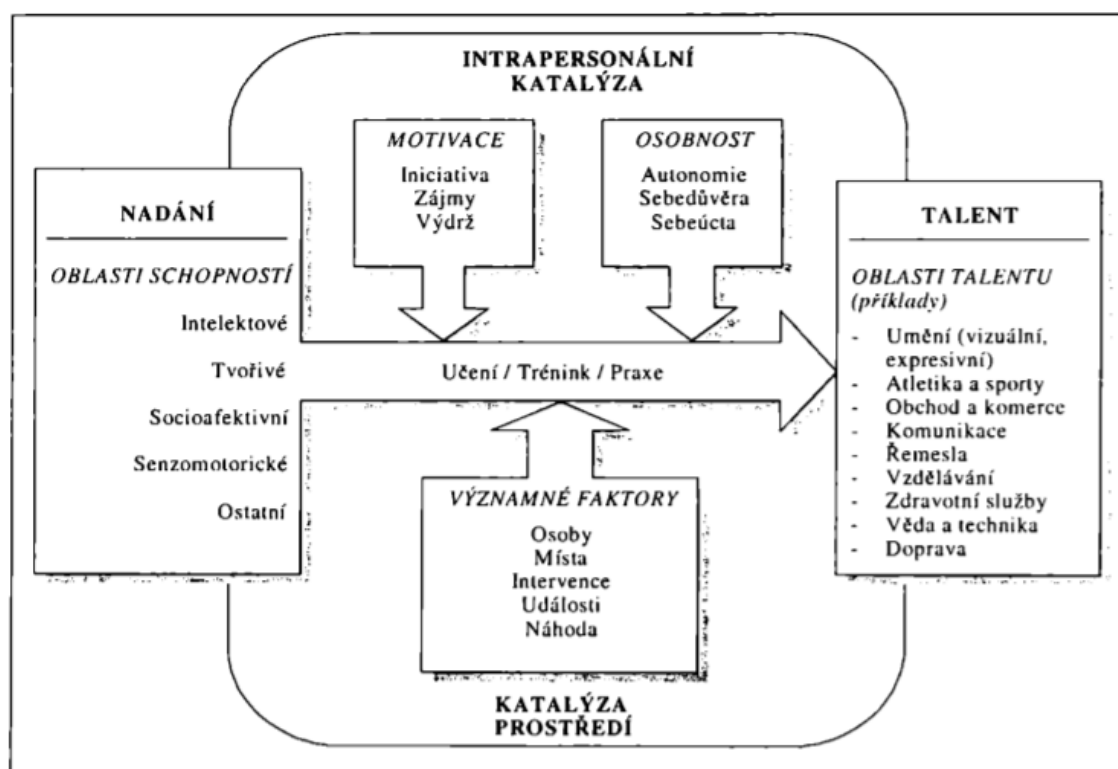


Obrázek č. 2

Mönksův „vícefaktorový model nadání“ (Machů, 2013, s. 24)

1.2.3 Gagného „diferencovaný model nadání a talentu“

Další „diferencovaný model nadání a talentu“ (Obrázek č. 3) vytvořil francouzský profesor Francois Gagné. Dle Machů (2010, s. 25) Gagné nahlíží na nadání jako na součást lidské přirozenosti, která je biologicky vštěpena již od narození každému jedinci v jiné míře a na talent jako na během života získanou schopnost, kterou má jedinec soustavným učením, pílí a soustředěním možnost zdokonalovat a ovlivňovat. „Rozlišuje čtyři základní skupiny obecného nadání: vlohy intelektové, tvořivé, socioafektivní, senzomotorické, které se dále realizují ve specifických schopnostech“ (Gagné in Machů 2010, s. 25). Model však obsahuje ještě jednu velmi důležitou složku a to katalyzátory, které na jedince a jeho vlohy působí a mají schopnost pozitivně či negativně ovlivňovat vznik a mohutnost talentu. Velký důraz byl autorem kladen na systematickou přípravu a učení.

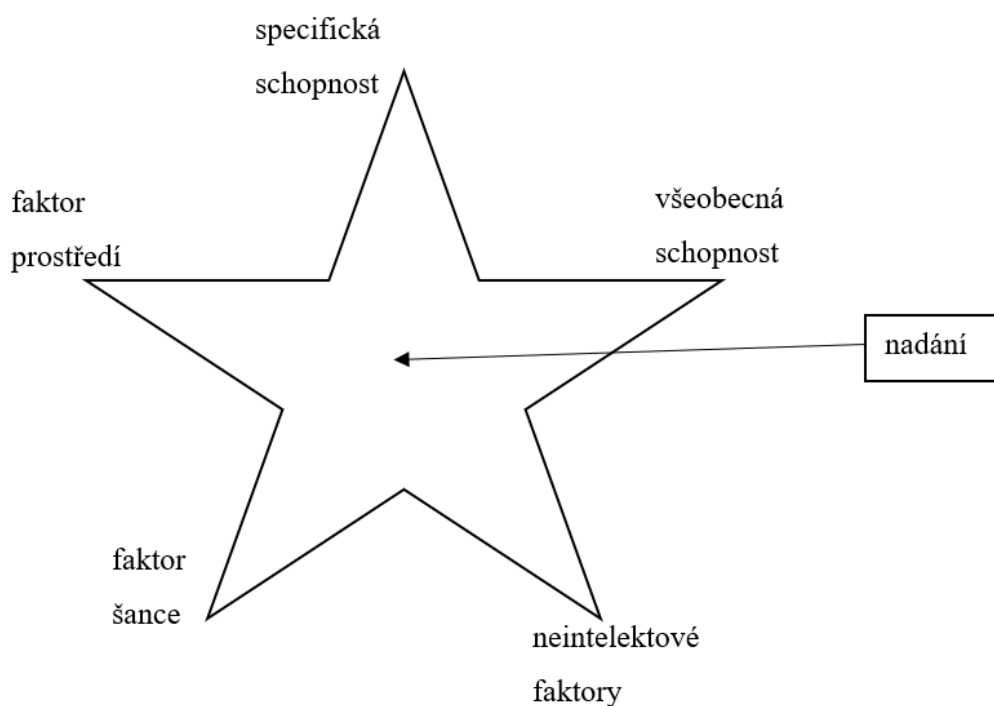


Obrázek č. 3

Gagného „diferencovaný model nadání a talentu“ (Portešová, 2003, s. 50)

1.2.4 Psychosociální model A. N. Tannenbauma

Jako je z Obrázku č. 3 zřejmé, Gagné tvrdí, že vlohy jsou velkou mírou ovlivňovány působením okolních jevů a tím vzniká mimořádný talent a nadání. S ním se do jisté míry shoduje A. J. Tannenbaum, který do svého modelu (Obrázek č. 4) zahrnuje pět různých oblastí podílejících se na vzniku nadání: specifická schopnost, všeobecná schopnost, neintelektové faktory, faktor prostředí a faktor šance. V těchto faktorech rozlišuje ještě dva různé aspekty. Zejména neustálé působení učení nazývá dynamickou složkou a osobnostní charakteristiky jedince označuje za statickou složku. Oba dva tedy ve svých modelech poukazují na dvě různé stránky působící na nadání jednu neměnnou a jednu ovlivňovanou neustále se vyvíjející osobností, okolím jedince a celkovým sociokulturním prostředím.



Obrázek č. 4

Psychosociální model A. J. Tannenbauma (Machů, 2010, s. 27)

1.3 Inteligence

Inteligence byla dříve výchozím měřítkem pro stanovení nadání. Dle Zacharové a Šimíčkové-Čížkové (2011, s. 30-33) je souhrnem základní schopnosti člověka žijícího v dnešním světě, základním atributem k důstojnému fungování ve společnosti. Inteligence je rozumovou schopností a všechny ostatní schopnosti, se kterými je rozumová schopnost spjata, umožňují lidem chápat jejich okolí, podnětně reagovat a fungovat v sociální skupině. Vývojem lidstva byly tyto schopnosti klasifikovány, popisovány a definovány. Mnozí psychologové se ustálili na dělení na primární a sekundární schopnosti. Kdy mezi primární (obecné) zařazují právě schopnosti inteligenci jako souhrn schopností vjemový, psychomotorických a intelektových a do sekundárních (specifických) spadají například schopnosti verbální, numerické, prostorová představivost, percepční pohotovost, paměťové nebo umělecké schopnosti. Postupem času byly pro určení míry inteligence vytvářeny standardizované testy a ukotvila se i hodnota, která svým kvocientem přesně určuje stav rozumových schopností jedince. Důležitou stránkou inteligence je proces myšlení. Inteligence nedosahující průměru je dána zejména neschopností rozlišovat a třídit informace a oddělovat podstatné od méně podstatného. Dle Hříbkové (2009, s. 57) jsou nejčastěji zmiňované teorie autorů – Carrola (1993), Caseho (1992), Gardnera (1999) a Sternberga (1985).

Jednou z klasifikací je triarchistická teorie amerického profesora Sternberga, který napadá objektivitu měření IQ testy, nesouhlasí se schopností testů objektivně změřit míru uplatnění, reakce, resilience atd. Tvrdí, že testy měří pouze jednu z více složek inteligence a jeho inteligence má právě tři složky, které by měly být měřitelné (Fořtíková, 2009, s. 11).

1.4 Druhy nadání

Jak zmiňuje Hříbková (2009, s. 48), při členění nadání se můžeme soustředit na klasifikaci horizontální, které je detailnější a popisuje činnosti, ve kterých jedinec vyniká, je to nadání v oblasti například matematické, sportovní nebo umělecké. Méně propracovaná je klasifikace vertikální, která se zaměřuje na míru aktualizace. V tomto případě se dle ní nadání dělí na manifestované a potenciální. Hříbková (2009, s. 48) říká, že Sternberg (1991) rozlišuje tři druhy nadání intelektového nadání: analytické, syntetické (tvořivé) a praktické.

Machů (2010, s. 29) tvrdí, že nelze vytvořit perfektní klasifikaci nadání, jelikož aby vznikly nějaké okruhy, do kterých nadání a činnosti s ním spojené spadají, museli bychom se zaměřit na nadřazené obecnější skutečnosti, které by byly minimálním průnikem jednotlivých schopností a talentů. Tvrdí ale, že je nutné chápat prostupnost jednotlivých oblastí, a ne na ně pohlížet jako na zcela oddělené typy, které zahrnují pouze omezený počet schopností, na obdobném názoru vytvořil svou teorii rozmanitých inteligenci Gardner (1999), ze které vyplývá nesouhlas s myšlenkou o jedné obecné schopnosti, což vyzdvihuje a zmiňuje i Hříbková (2009, s. 58).

Machů (2010) předkládá nejčastěji zmiňované okruhy nadání dle jiných autorů (Webb, 2002; Dočkal, 2005 Mönks & Ypenburgová, 2002, aj.):

- Intelektové schopnosti: zahrnují obecné verbální, početní, prostorové, paměťové schopnosti a faktory uvažování v rámci základních mentálních funkcí. Ve starších koncepcích bylo intelektové nadání měřené klasickými IQ testy přeceňováno a nadřazeno ostatním typům rozumového nadání.
- Specifické akademické vloh: jsou realizací intelektových schopností ve specifických oblastech.
- Kreativní nadání: pomáhá jedinci tvořit stále nové nápady a produkty, vymýšlet další využití pro objekty a materiály.
- Vědecké schopnosti: jsou realizací zejména intelektových a kreativních schopností.
- Vůdcovství ve společnosti: Je schopnost pro kvalitní mezilidskou komunikaci a vedení osob.
- Mechanické (zručné) schopnosti: jsou úzce spjaty s talentem v umění, vědě i strojírenství. Úspěch spočívá ve schopnosti manipulace, prostorové představivosti a ve vnímání vizuálních vzorů, detailů, podobností a rozdílů.
- Talent v krásném umění: nachází svůj výraz především v umění výtvarném, hudebním, hereckém a tanečním.

Psychomotorická schopnost: je realizací pohybových vloh. Zahrnuje nadání na různé druhy sportů nebo umělecké pohybové aktivity (Machů, 2010, s. 29).

Naproti tomu stojí Sternbergova klasifikace nadání, která, jak popisuje Fořtíková (2009, s. 11), se sestává z méně oblastí než ta výše zmíněná. Na základě své teorie inteligence definuje Sternberg tři druhy nadání: analytické nadání, syntetické nadání a praktické nadání. Analytické nadání, jež obsahuje analytické myšlení, schopnost chápat celek a rozkládat jej na části a obráceně, chápe pouze jako část celku. Lidé s vyvinutým analytickým myšlením bývají velmi úspěšní v konvenčních IQ testech. Syntetické nadání je pro něj souhrn kreativity, chápání a porozumění svému okolí v širší rovině. Syntetické nadání je z jeho pohledu mnohem podstatnější než analytické, lidé s rozvinutým syntetickým nadáním nemají příliš velký úspěch v IQ testech, ale bývají to lidé s největšími úspěchy ve vědě, kultuře a umění. Největší důraz však klade na stránku praktickou, do níž zařazuje aplikaci analytické a syntetické stránky do praxe. Jinými slovy schopnost podnětně reagovat, třídít informace a nalézat ideální řešení v běžných i specifických životních situacích.

Obě autorky, Machů (2010, s. 30 cituje Sternberga, 1993 in Hříbková) a Fořtíková (Sternberg, 1988 in Fořtíková, 2009, s. 8), ve svých publikacích zdůrazňují a jako stěžejní skutečnosti uvádí několik podmínek, které dle amerického psychologa Sternberga nadání podmiňují:

- **Excelentnost** (výjimečnost): jedinec má nadprůměrné schopnosti ve srovnání se svými vrstevníky.
- **Rarita** (vzácnost): jeho schopnost je jedinečná, není obvyklá pro určitou věkovou skupinu.
- **Produktivita**: jedinec svými schopnosti směřuje k vytvoření nějakého produktu.
- **Prokazatelnost**: jedinec je schopen dokázat svou jedinečnou schopnost opakovaně.
- **Užitečnost** (hodnota): jedinec svými schopnostmi přispívá k prospěchu společnosti.

Dle Machů (2005) také Gardner (1999) definuje druhy nadání, které se v zásadě překrývají s jeho teorií mnohačetných inteligencí. Je to logicko-matematické nadání, jazykové nadání, prostorové nadání, tělesně pohybové (kinetické) nadání, hudební nadání, přírodní nadání, personální schopnosti (dělené na interpersonální a intrapersonální) (Machů, 2005, s. 23).

Portešová (2013) uvádí následující oblasti, v nichž se může nadání prokázat:

- obecná intelektová schopnost;
- specifická akademická schopnost;
- kreativní, produktivní myšlení;
- vůdcovská schopnost;
- umělecké schopnosti;
- psychomotorické schopnosti.

Z výše předložených klasifikací je očividné jemné souznění v různorodosti druhů nadání. Dalo by se usuzovat, že autoři mají v dnešní době tendenci se odklánět od nadání pouze jako od vysoké rozumového schopnosti. Upozorňují na přítomnost několika aspektů, které nadání ovlivňují a v různé míře se prolínají. Neopomenutelným faktem je, že jedinec má vykazovat mimořádné schopnosti především ve srovnání se svými vrstevníky. Přesně takový názor odráží i současná legislativa, která nadaného žáka, pro účely školní speciální podpory, charakterizuje takto:

(...) žák, který při adekvátní podpoře vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 27).

2 Nadané dítě v běžné základní škole

2.1 Charakteristika nadaného dítěte

Kvůli snadnější orientaci a preidentifikaci nadaného dítěte ve vzdělávacím systému jsou vytvořeny četné charakteristiky obvyklých a společných znaků nadaných jedinců, ať už ve fázi latentní nebo manifestované. Dle Hříbkové (2009, s. 45) lze pak vyzdvihnout tři znaky, díky kterým dítě lze považovat za nadané. Tyto znaky jsou však ovlivňovány několika různými faktory a je proto nutné si uvědomovat relativnost všech kritérií a nutnost jejich aktualizace. Machů (2005, 2010) opakuje ve svých publikacích fakt, že „ze soudobých monografií vyniká studie výjimečných světových osobností, kterou vypracoval Simonton v roce 1988“ (s. 26), kterou se hypotéza o propojenosti charakteristických rysů a nadání vyvrací. Místo konkrétních vlastností lze rozlišit obecné osobnostní charakteristiky, které jsou pro nadané jedince zpravidla typické (Píchová, 1996). Hříbková (2009) za nadané považuje dítě:

- které velmi záhy ve svých projevech manifestuje vývojovou akceleraci a je těmito projevy nápadné ve srovnání s vrstevníky;
- které podává v určité oblasti (i nekognitivní) vynikající výkony, které jsou ve srovnání s vrstevníky z hlediska kvantity či kvality výjimečné;
- u kterého byl opakovaně zjištěn osobnostní potenciál pro podávání mimořádných výkonů, který se však dosud ve výkonech v daných oblastech běžně neprojevuje (např. intelektový, tvořivý, popř. silný zájem o určitou oblast nebo několik oblastí lidské činnosti projevující se např. vytrvalostí při řešení úkolů a neobvyklými znalostmi aj.) (Hříbková, 2007 in Hříbková, 2009, s. 45).

Machů (2010, s. 31–33) předkládá charakteristiku, ve které jmenuje tři oblasti, do kterých na základě několika autorů (David, Rimmová, 1998; Freemanová, 1983; Gearheart, 1992; Hříbková, 2005; Laznibatová, 2001; Portešová, 2004; Porterová, 1999; Tesař, 2006; Leydenová, 1985) bylo shrnuto nejpodstatnější, vychází zároveň ze svých praktických zkušeností (Machů, 2009 in Machů 2010 s. 31).

Kognitivní charakteristiky – bohatá slovní zásoba (složitá syntax, cizí slova, nesrozumitelnost pro vrstevníky), schopnost abstrakce a generalizace, metakognitivní

schopnosti (neobvyklé styly učení, což zdůrazňuje i Píchová, 1996), kritické myšlení, flexibilita a originalita myšlení, smysl pro humor (vycházející ze širokého záběru vědění a schopnosti generalizace), čtení (často je tato schopnost rozvinuta již v útlém věku), paměť, znalosti, záliby a koníčky (různorodé, nevšední), koncentrace pozornosti (více pozornost dle Machů identifikuje Porterová, 1999), pracovní tempo.

Afektivní charakteristiky – denní snění (jedinec je hluboce ponořen do svých myšlenek přitom je schopen vnímat okolí a zejména výklad, jehož se účastní), motivace (bažení po neustálém získávání nových informací), aktivita, přecitlivělost a smyslová vnímavost (zvýšená pozornost na problematické jevy, nepořádek, chaos, nezorganizovanost).

Psychomotorika – jemná a hrubá motorika.

Autoři (Machů, 2010, s. 31; Pýchová, 1996, s. 332–333; Fořtík a Fořtíková, 2015, s. 15) se napříč svými publikacemi shodují o neexistenci přesně typických charakteristik definujících nadané dítě nebo nadaného člověka. Fořtík a Fořtíková (2015, s. 16–17) zmiňují však různé klasifikace a nahlédnou na některé specifické oblasti dle S. Winebrennerové (2001), jež mohou být i negativními důsledky. Můžeme shrnout, že nadané dítě může negativně na své okolí (rodinu, třídní kolektiv) působit takto:

- Naplňovat roli třídního šaška (situace, kdy soustavně narušuje výuku, ať už svými neustálými dotazy, či nesoustředěností);
- Nepřiměřeným způsobem vyjadřovat své emoce (při selhání plakat, během hodin může mít pocit, že se nedozvídá dostatek informací a výuka jej neobohacuje, křičet, rušit, plakat, agresivně mlátit do věcí kolem sebe atd.);
- Panovačnost;
- Odmítání spolupráce;
- Nepřetržité odmítání práce ve skupinách.

Stehlíková (2017) pak nad rámec těchto negativních dopadů na okolí mluví i o negativních dopadech a těžkostech pro jedince samotného při vypořádávání se svým mimořádným nadáním jako například:

- Pocit osamění;
- Neustálý pocit tlaku;
- Pocit nedostatečnosti, hlouposti a jednoduchosti.

Nadané děti svou rozdílnost vnímají již od samého počátku fungování ve vrstevnických skupinách, právě taková rozdílnost a nepochopení může mít velmi negativní dopady (Stehlíková, 2017, s. 14).

Stehlíková (2017) pak takovou rozdílnost popisuje takto:

Vysoký potenciál v některé z oblastí lze metaforicky připodobnit tímto způsobem: průměrné dispozice jsou jako pokoj, kde je teplota například 20–30 stupňů, což je teplota, kterou běžně zvládáme. Nadprůměrný potenciál je ale jako pokoj, ve kterém je teplota třeba 40, 50, 60 i více stupňů – a v takovém pokoji vydržet už není vůbec jednoduché. Takové dítě může na okolí působit jako nevychované, neschopné ovládat své emoce, a přitom ono to má jen mnohem horší, zvládat pokoj s teplotou 60 stupňů není jen tak a s nevychovaností to souviset nemusí (s. 15).

Stehlíková (2018) pak uvádí další charakteristické rysy nadaných dětí jako jsou:

- Vysoká citlivost;
- Rychlejší zpracování informací;
- Vyšší stupeň tvořivosti, myšlení v souvislostech;
- Lepší konektivita/propojení mezi jednotlivými částmi mozku, které se při výkonu aktivují;
- Vyšší počet gliových buněk bílé kůry mozkové, které tuto lepší konektivitu umožňují
- Velmi často analogický způsob myšlení založený na intuici (žáci dojdou ke správnému výsledku intuitivně, ale nedokáží vysvětlit, jakou cestou k němu dospěli);

- Obecně žáci musejí vyvíjet vyšší míru adaptability a vyšší kontrolu obsahu svého vědomí, což je může v dlouhodobém horizontu vysilovat, nebo v nich vytvářet nutnost kompenzace, a to různými formami – tiky, impulzivitou, tendencí k obsesi v některé oblasti (mít pořádek, přesnost, rituály aj.), výjimečně i agresí, nebo naopak rezignací, pasivitou apod. (s. 144).

Píchová (1996, s. 332) se shoduje na názoru, že mezi významné ukazatele nadaných dětí patří jejich osobnost, schopnosti, učební styly. Tvrdí, stejně jako Stehlíková (2018), že bez ohledu na neukázněnost nadaných je důležitá jejich citlivost.

Podle Píchové (1996, s. 333) jsou typickými znaky (zkráceně):

- Silná osobnost (působí sebevědomě, suverénně, nemusí však tyto vlastnosti být zjevné v každém prostředí);
- Silná motivace a zájem o určitý obor činnosti (nemusí se nutně prokazovat ve škole, jde mnohdy o encyklopedické znalosti);
- Nonkonformismus (bývají vůdci nespokojených, často volí svůj způsob vyjádření nesouhlasu svými argumenty);
- Cílevědomý způsob práce;
- Angažovanost (jak uvádí Cropley (1967), „nadaní žijí svůj život naplno“ (s. 37);
- Zvědavost (neustálá potřeba nových informací, což souvisí s neustálými dotazy, které zmiňují Fořtík a Fořtíková (2015, s. 16-17) jako jeden z negativních dopadů nadaného jedince na jeho okolí);
- Originalita (výjimečné produkty, činnosti i nápady).

Na základě všech těchto představených charakteristických rysů se jeví jako nejdůležitější individualizace vzdělávání a nutnost opakování výroku „Individuální přístup je alfou a omegou kvalitního vzdělávání“ (Havigerová, 2011, s. 83).

Charakteristické rysy nadaného dítěte by šly zakončit výrokem Stehlíkové (2017, s. 14) „co už lze ale nyní s jistotou konstatovat, je to, že mimořádně nadané děti mají specifické fungování mozku, s čímž souvisí specifické vnímání, prožívání, myšlení a chování“.

2.2 Typologie nadaného dítěte

Stejně jako existuje obrovské množství charakteristik, které popisují osobnostní rysy nadaných dětí, jsou i tendence ke vzniku typologií, které mají osobám podílejícím se na vzdělávání dítěte pomoci nahlédnout na příklady nadaných dětí a umožnit jim tak snadnější přístup a lehčí komunikaci. Důležité je si uvědomit, že všechna dělení jsou vytvářena pro podporu nadaných dětí, nikoliv pro jejich škatulkování či nálepkování. Těmto jevům se naopak snaží odborná veřejnost výrazně zabránit. Nejvíce dohledatelná a nejčastěji citovaná je typologie dle Bettse a Neihartové (1988), kteří vytvořili typologii sestávající ze šesti typů. Ve své typologii zohledňovali projevy chování, citů a potřeb. (Betts, Neihart, 1988 in Hříbková, 2012, s. 25)

Portešová (2021) pak typy popsala a přeložila:

- **Úspěšné nadané dítě** (Učitel toto dítě často správně identifikuje. Je to dítě, které se velmi dobře učí, má samé jedničky, dovede jednat s dospělými, je poslušné a nemá žádné problémy chování.).
- **Vysoce tvořivé nadané dítě** (Takové dítě stále vymýšlí něco nového, experimentuje. Je pro něj obtížné přizpůsobit se pevnému školnímu systému. Opravuje dospělé, chce měnit školní pravidla, špatně se ovládá. Chování takových dětí bývá velmi konfliktní.).
- **Nadané dítě maskující své schopnosti** (Takové dítě obvykle schovává, maskuje své skutečné, často nadprůměrné schopnosti jen proto, aby bylo přijato ostatními spolužáky. Obecně platí, že tyto děti mívají velmi nízké sebevědomí i sebehodnocení a často jsou velmi frustrovány. Tento typ se často týká nadaných dívek, zejména na počátku střední školy.).
- **„Ztroskotané, odpadlé“ nadané dítě** (Dítě tohoto typu stojí často v opozici proti všem a všemu. Protestuje proti dospělým, rodičům i učitelům, kamarádům, sourozencům, proti celé společnosti. Je stále nespokojeno a dává to najevo. Také ono má snížené sebevědomí a zároveň má pocit, že mu nikdo nerozumí. Buď vyrušuje, nebo zcela již rezignovalo, ztratilo motivaci a odmítá jakoukoliv školní činnost. Nedělá školní úkoly a nepřipravuje se. Jeho školní výkony bývají velmi nevyrovnané, hodnocení průměrné až podprůměrné.).

- **Nadané dítě s určitou vývojovou poruchou** (Tyto děti bývají velmi nadané, ale jejich školní výsledky tomu zdaleka neodpovídají. Jejich školní zadání bývají často nedokončena, nejsou schopny pracovat pod časovým tlakem a bojí se jakéhokoliv selhání. Většinou jsou hodnoceny jako žáci s průměrnými schopnostmi.).
- **Autonomní nadané dítě** (Toto dítě bývá velmi nezávislé, vystačí si samo se sebou. Je schopno riskovat, má velmi pozitivní sebehodnocení a využívá školní vzdělávací systém tak, aby z něj sám měl co nejvíc užitku.).

2.3 Identifikace nadaného žáka

Aby vůbec nadaný žák mohl být pojmenován nadaným žákem, aby nebylo bystré dítě nazýváno nadaným a obráceně, je třeba jej řádně identifikovat. Odborníci se shodují, že naprosto ideálním obdobím k identifikaci je předškolní věk. Dítě tak nastupuje do školy již jako nadaný žák, nejenom že se na něj škola může připravit, ale předchází tím i nebezpečí již zmíněného nálepkování či podhodnocení v následujících letech, v anglickém jazyce je užíván pojem „underachievement“ a v českém jazyce se ustálil pojem „podvýkonnost“ (Fořtík & Fořtíková, 2015, s. 27–28). V běžné praxi se ale většinou mimořádného nadání povšimne až učitel během plnění povinné školní docházky a je nutné si dle Stehlíkové (2018, s. 118–121) jako součást rozlišování mezi bystrým a nadaným dítětem uvědomovat, že ne každé nadané dítě se výrazně projevuje, naopak některé mimořádně nadané děti se snaží své nadání potlačit, maskovat nebo své projevy velmi tlumit. Učitel, který si povšimne mimořádného nadání u některého ze svých žáků, tak může doporučit rodičům návštěvu školského poradenského zařízení. Rodiče mohou vyšetření podstoupit ve kterémkoliv zařízení, škola pak ale na základě současné legislativy není povinna veškerá rozhodnutí vyplývající z výstupních zpráv plnit, stěžejní zprávou, kterou musí přijmout, je informace z pedagogicko-psychologických poraden. K docílení optimálního stavu, tedy správně identifikovaného žáka, uvádí Fořtík & Fořtíková (2015, s. 28–31) objektivní a subjektivní metody identifikace. Objektivní způsoby identifikace pak probíhají metodou standardizovaných testů (IQ testy, testy výkonu, didaktické nebo kreativní testy) a subjektivní způsoby identifikace jsou založené na pozorování dítěte ostatními osobami (pečující osoby, osoby podílející se na vzdělávání dítěte, přátelé), které s dítětem tráví čas a jsou jeho nejbližším (v některých případech i vzdáleným, či krátkodobým) okolím. Mezi

subjektivní metody patří různé typy nominace, zejména pak nominace skupinou učitelů (je mnohem objektivnější, než nominace ze strany jednoho učitele), nominace spolužáky (nabízí jinou perspektivu pohledu než mají dospělé osoby v okolí dítěte, je však nutné předcházet neobjektivním soudům a názorům), rodičovská nominace (případ, kdy rodič může na základě svého vlastního pozorování kontaktovat pedagogicko-psychologickou poradnu, klinického psychologa, učitele a další odborníky), autonominace, posuzování výsledků záměrné činnosti (vhodný nástroj k užití ve školních kolektivech), zapojení do soutěží (což je dle autorů sice dobrým nástrojem pro změření výkonů, může však přehnaně nabádat k výkonosti).

Ve snaze vyhnout se jednostrannosti identifikace a ve snaze prolnout do identifikace co nejširší spektrum nástrojů i velkou míru objektivnosti navrhli Renzulli a Davisová (in David, Rimmová, 1998; in Fořtík & Fořtíková, 2015, s. 31) čtyři jednotlivé kroky, které by takovou propojenost a aktualizaci výsledků měly obsáhnout. Jednotlivé kroky mohou různě zaměňovat své pořadí.

- Navržení na základě výsledku testu (IQ test, výkonový test).
- Navržení učitelem (konzultace s učitelem, který dítě dobře zná).
- Alternativní testy (konzultace s jinými osobami, kreativní test, výsledky tvořivosti aj.).
- Závěrečný návrh (popsán jako bezpečnostní krok obsahující konzultaci s jiným učitelem z důvodu zamezení osobních sympatií a vznikem neobjektivního posouzení).

2.4 Vzdělávání nadaných žáků z legislativního pohledu

2.4.1 Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším a jiném vzdělávání (školský zákon)

Vzdělávání nadaných žáků je ukotveno i v české legislativě, podmínky a možnosti vzdělávání nadaných žáků se nachází ve školském zákoně (2004). Na základě tohoto zákona, zejména paragrafu 17 a 18, lze nadaným žákům poskytovat „**rozšířenou výuku některých předmětů nebo skupin předmětů.**“ V případě sportovně zaměřených tříd lze pak upravovat strukturu vzdělávání. Školský zákon také opravňuje k přeskočení ročníku na základě úspěšně složených zkoušek z ročníku, který je přeskakován. Takové přeskočení je pak možné pouze na základě žádosti zákonného zástupce nezletilého žáka, nebo žádosti zletilého žáka či studenta. Nadaný žák nebo jeho zákonný zástupce musí předložit zprávu ze školského poradenského zařízení a lékařskou zprávu. Další důležitou oporou pro nadané žáky a jejich učitele a rodiče vycházející ze školského zákona je možnost vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu. Na základním, středním i vyšším odborném vzdělávání ho lze žákovi s mimořádným nadáním udělit. Jeho podrobnosti, náplň a struktura jsou upraveny ve Vyhlášce č. 27/2016, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

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

Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. V roce 2018 byla novelizována. Dle metodického pokynu k novele vyhlášky č. 27/2016 Sb. (2019) vydaného MŠMT novelizace předkládá změny zejména ve snaze o zjednodušení administrativní náročnosti a „pravidla pro využívání podpůrných opatření“. Metodické doporučení pak novelizaci popisuje jako „zpřesnění pravidel nastavuje podmínky společného vzdělávání v souladu s původním záměrem systému podpůrných opatření – pomocí vyrovnat vzdělávací příležitosti všech žáků“.

Vyhláška (2016, § 27) pak předkládá k rozšíření obsahu vzdělávání podrobnosti a otevírá nadaným žákům možnosti jejich rozvoje. Nadaní žáci mají možnost získat stáž či „nadaným žákům lze v souladu s vývojem jejich školních dovedností rozšířit obsah vzdělávání nad

rámec stanovený příslušným vzdělávacím programem nebo umožnit účast na výuce ve vyšším ročníku“. Přesné náležitosti, termíny a formality individuálního vzdělávacího plánu upravuje také Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, na základě této vyhlášky (2016, § 28) je individuální vzdělávací plán závazným dokumentem.

2.4.3 Koncepce podpory rozvoje nadání a péče o nadané na období let 2014–2020

Koncepce (2014, s. 12–16) schválená v září 2014 je v současné době nejnovější zveřejněnou koncepcí zveřejněnou MŠMT. Mezi hlavní úkoly a zaměření koncepce patří identifikace (je nutné vyhledávat nadané žáky více způsoby a tím rozšířit jejich počty, v době, kdy koncepce vznikala byli nadaní žáci vyhledávání pouze na základě umístování na předních příčkách v krajských kolech znalostních soutěží), vytváření vhodných podmínek k identifikaci, interdisciplinární spolupráce, mezinárodní spolupráce a průběžné hodnocení postupů a na základě výsledků vytváření změn v právních předpisech (zejména o zařazení mimořádně nadaných žáků mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, tato skutečnost je v současnosti již legislativně ukotvena a to ve Vyhlášce č. 27/2016 Sb.). Velmi významným bodem v koncepci je také meziresortní spolupráce. Sestávající ze tří složek. První složkou jsou subjekty podílející se přímo na podpoře nadání (dělí se dále na aktivní, pasivní a vysoké školy), druhou jsou „spolupracující subjekty, pro něž podpora nadání není prioritní oblastí“ (2014, str. 15). Třetí složku pak tvoří MŠMT, RPS pro podporu nadání, NIDV a NÚV, které plní funkce koncepční, metodické a koordinační.

3 Učitel a nadaný žák

3.1 Metody práce s nadanými žáky

Stehlíková (2018, str. 124) uvádí, že nadané dítě má ve škole tři hlavní oblasti potřeb:

1. Erudovaného, otevřeného a empatického učitele,
2. Obsah a metody vzdělávání uzpůsobené jeho potřebám,
3. Osobnostní a sociální výchovu (včetně školního klimatu).

Dle Machů (2010, s. 81) doposud existuje několik metod k naplňování těchto potřeb. Rozdělují metody na vnitřní a vnější. V případě vnější diferenciaci by o individualizaci šlo mluvit v případě začlenění nadaného žáka do specializované školy nebo třídy pro talentované. Diferenciaci vnitřní by pak obsahovala činnosti v jedné dané třídě (občasné přesunutí nadaných žáků do vyšších ročníků, vytváření skupin žáků s odlišnou mentální úrovní, individuální práce).

Na základě současně platných právních předpisů jsou pak dle Kovářové a Klugové (2009, s. 51) přístupné možnosti vzdělávání nadaných žáků v České republice následující:

- integrace nadaných žáků v běžné třídě základní školy,
- samostatné třídy pro nadané žáky,
- samostatné školy pro nadané žáky.

Kovářová a Klugová (2009, s. 51) tvrdí, že nejrozšířenější možností je první zmíněná, připisují to zejména formě vzdělávání na běžných českých školách, následně snadnější sociální integraci a krátké době, po kterou se česká legislativa nadaným žákům věnuje.

Nadaným žákům nevyhovuje neustálé opakování probrané látky, co jednou slyší, to si zapamatují. V rámci modifikování jejich výuky je dle Machů (2010, s. 82–83) vhodné zařazovat akceleraci (urychlování) a obohacování výuky a probírané látky.

Akceleraci rozdělujeme na vnitřní a vnější. Vnitřní akcelerace probíhá v oblasti třídy, kam patří právě eliminace základních úkolů nebo neustálého opakování probrané látky nebo učení se nazpaměť pojmům. Vnější akcelerace je ta, která probíhá mimo třídu a mění běžnou strukturu vzdělávání (přeskočení ročníku nebo předmětu, docházení na naukové předměty do vyšších ročníků, stáže v jiných školách, zhuštění několika předmětů do jednoho). Machů (2010) hodnotí vnější akceleraci jako častou, příznivci této metody mezi její výhody řadí organizační a časovou nenáročnost. Mezi nevýhodami je pak neustálá potřeba začleňování v nových kolektivech, často mezi staršími a rozumově vyspělejšími dětmi, což může pro některé žáky být velkou obtíží. V případě využití vnějších akceleračních programů je potřeba klást důraz na nevynechání základních znalostí z přeskakovaných ročníků/předmětů. Na základě všech těchto poznatků je nutné pečlivě uvážit, pro které dítě je vnější akcelerační metoda vhodná a vzít v potaz i jeho pohlaví, věk a druh talentu.

Metoda obohacení (enrichment) umožňuje nadanému žákovi prohlubovat a rozšiřovat probíranou látku nad rámec, který je v učebních osnovách a prochází jím jeho vrstevníci. Dle Machů (2010, s. 83) patří metoda obohacení mezi jednu z nejlepších možných způsobů změny kurikula pro nadané žáky, je to podle ní zřejmé i z individuálních vzdělávacích plánů pro nadané žáky, jelikož aktivity rozšiřující záběr jsou častými položkami individuálních vzdělávacích plánů. Upozorňuje a zdůrazňuje na špatné zadávání práce navíc, která by neměla být jen cvičením navíc stejného typu, naopak by to mělo být něco, co žák bude vnímat jako odměnu, a ne jako trest, jednostranně zadané úkoly, anebo opakující se úkoly stejné povahy by totiž žák mohl časem začít vnímat jako trest. Machů (2010, s. 84) pak předkládá tabulku (Obrázek č. 5), která slouží k lepšímu pochopení vhodné aplikace metody obohacení.

Stejně jako Machů (2010, s. 83) zmiňuje Cihelková (2017, s. 15) důležitost obohacování učiva. Jako konkrétní příklad pak uvádí matematicky nadaného žáky, kterému učitel může zadat náročnější příklady v matematice, úlohy rozvíjející logické myšlení nebo prostorovou představivost.

<i>Co je obohacení? (příklady vertikálního obohacení)</i>	<i>Co rozhodně není vhodné obohacení? (příklady horizontálního obohacení)</i>
Rozšíření učiva či náhrada tradiční učební aktivity.	Více práce v hodině.
Používá kreativní a produktivní myšlení.	Používá reproduktivní myšlení.
Rozvíjí vyšší úroveň myšlení, podporuje představivost a generalizaci.	Práce v hodině založená na učení jmen, míst.
Všestranně rozvíjí osobnost, je založeno na vzdělávacích potřebách nadaných žáků.	Nabídka nadstandardních separovaných informací, které nemají užitek.
Rozvoj samostatného kritického myšlení.	Práce na základě algoritmických postupů.
Učit se věci, které vychází z určité podstaty a mají praktické vyústění.	Učit děti jen proto, aby byly aktivizované.

Obrázek č. 5

Pravidla obohacujících aktivit (Machů, 2010, s. 84)

Stehlíková (2018, s. 128) i Machů (2010, s. 84–85) se shodují na důležitosti celistvého vzdělávání nadaného žáka a k tvorbě vzdělávacích úloh pro nadané žáky uvádí taxonomii výchovných cílů, kterou vytvořil Bloom v padesátých letech dvacátého století. V taxonomii upozorňuje na nesmírnou důležitost propojování kognitivních, emocionálních a senzomotorických dovedností vzdělávaného jedince. Vytvořil tak kategorizaci vzdělávacích cílů, ke kterým by za užití různých metod mělo docházet. Hierarchie cílů je sestavena záměrně od nejmenší náročnosti po náročnost nejsložitější.

Stehlíková (2018) je uvádí takto:

1. **Nabývání znalostí** – žáci se učí nazpaměť předložené znalosti, trendy, obecné zásady a postupy. Pamatují si pojmy a systémy.
2. **Pochopení** – žáci sdělují svými slovy, co se naučili, dají najevo, že látce porozuměli, vysvětlují, porovnávají, umějí například přeložit text z jednoho jazyka do druhého aj.
3. **Aplikace** – žáci přenesou naučené do jiných situací a kontextů, například umějí použít matematický vzoreček pro řešení příkladu, se kterým se dosud nesetkali.
4. **Analýza** – žáci provádějí rozbor/rozklad celku (materiálního či myšlenkového) na jeho jednotlivé části, tyto části pak zkoumají, včetně jejich významu a vzájemných vztahů, například prezentují výsledky tohoto zkoumání v písemné či ústní podobě, tvoří nové závěry atp.
5. **Syntéza** – žáci vycházejí z více zdrojů a vytvářejí samostatně nové dílo, nový kontext, formulují nové otázky a hypotézy. Zlepšují, vymýšlejí, kombinují, předpovídají atp.
6. **Hodnocení** – žáci vyhodnocují relevantnost informací a formulují názory v souladu s danými normami a kritérii, prezentují, obhajují, argumentují atp. (s. 128).

Dle Šimko (2011, s. 18)

- využít jejich vlastního intelektu k objevování nového,
- využít vlastního tvůrčího přístupu k řešení problému,
- rozvíjet mezipředmětové vztahy,
- využít informačních technologií při práci na úkolu,
- posílit sociální vazby,
- uvědomovat si metakognitivní procesy.

3.2 Metody a formy výuky nadaných žáků

Metodický portál RVP uvádí tři různé oblasti formy výuky. První forma je podle vztahu k osobnosti žáka, to znamená, jakou činnost žák při výuce vykonává, jaká je jeho úloha. Mezi tyto formy patří výuka individuální výuky (jeden na jednoho), individualizovaná výuka (zohledňuje individuální potřeby žáků), skupinová výuka a hromadná výuka (frontální, kolektivní). Dále dělí formy výuky podle místa a prostředí, kde proces učení probíhá (učebna, odborná učebna, muzeum, galerie, příroda atd.). Poslední klasifikační oblastí forem výuky je délka trvání.

Školní didaktika (Kalhous, Obst a kol., 2009, s. 269) zmiňuje didaktické zásady, kterými rozumí obecná pravidla při vzdělávání. Takové zásady dle autorky tvoří charakter, cíl a způsob výuky. Zmíněna jsou i pravidla z Analytické didaktiky J. A. Komenského:

- Učitel nechť neučí, kolik sám může učit, nýbrž kolik může žák pochopiti (CLXXI);
- Vždy postupně, nikdy skokem (CLXII);
- Všemu, čemu se musíme učit, nechť se učíme vlastní prací (CLXXI);
- Vše vlastními smysly, vždy a rozmanitě (CLXXXIII);
- Všemu se vyučuje a učí příklady, ukázkami a cvičeními;

Nechť se vyučuje a učí: Nečetným před četnými. Krátkým před obširnými. Jednoduchým před složenými. Obecným před zvláštními. Blízkým před odlehlejšími. Pravidelným před nepravidelnými (čili normálními před nenormálními).

Důležitými zásadami pro práci se žáky jsou dle Kurelové (in Školní didaktika, 2009, s. 269–271).

- **Zásada komplexního rozvoje žáka** (Učitel má brát na vědomí, aby dosahoval co nejstrukturovanějšího rozvoje žáka v oblasti kognitivní, afektivní i psychomotorické);
- **Zásada vědeckosti** (Od učitele se očekává, že celoživotně udržuje kontakt s vědeckými oblastmi ve svém oboru);
- **Zásada individuálního přístupu k žákům** (Učitel by měl svou výuku řídit tak, aby každý z žáků měl možnost pocítit radost z úspěchu v učební činnosti);

- **Zásada spojení teorie a praxe** (Učitel by měl klást důraz na seznámení žáků s faktem, že škola není uzavřený systém, ale institucí v kulturním společenství);
- **Zásada uvědomělosti a aktivity** (Cílem výuky by mělo být předání kvalitních informací a aktivit);
- **Zásada názornosti** (Smyslové vnímání jevu je nedílnou součástí procesu učení);
Zásada soustavnosti a přiměřenosti (Zásada reaguje na skutečnost, že poznatky osvojené v určitém logickém uspořádání jsou žáky lépe chápány, zapamatovány a používány v praxi než izolované, že souvislosti vytržené učivo).

Václavík ve školní didaktice (2007, s. 293-306) shrnuje možnosti organizačních forem výuky následovně:

- Individuální výuka;
- Hromadná a frontální výuka;
- Individualizovaná výuka;
- Projektová výuka;
- Diferencovaná výuka;
- Skupinová a kooperativní výuka;
- Týmová výuka;
- Otevřené vyučování.

Cihelková (2017, s. 13-7) uvádí několik způsobů práce, které může učitel do svých hodin zařadit a vytvářet tak vhodnější podmínky pro nadaného žáka. Tvrdí však, že školní přístupy a metody by měly být koncepční záležitostí a nestavět pouze na práci jednoho pedagoga, i když zmiňuje i způsoby, které může dělat pouze jeden učitel a nepotřebuje podporu celého pedagogického sboru.

3.2.1 Časopis

Na třídní i školní úrovni je přínosnou metodou vzdělávání nadaných dětí, které se rády dělí o své znalosti (Cihelková, 2017, s. 17). Děti mají možnost se zamýšlet nad tématem, mají možnost předávat informace o tématech a činnostech, kterým se věnují ve svém volném čase (nadané děti mívají často oproti svým vrstevníkům specifické zájmy).

3.2.2 Didaktické hry

Metoda zahrnující celou řadu různorodých aktivit. „Někteří autoři tímto pojmem zastřešují veškeré tvořivé aktivity a všechno, co poskytuje žákům možnost alespoň částečné seberealizace“ (Machů, 2010, s. 95). Machů (2010, s. 95) mezi takové činnosti řadí například hlavolamy, křížovky, rébusy, přesmyčky a hledání řešení u logických her. Je podle ní množné takovou činnost zařadit do výuky kdykoliv (po splnění úkoly, dřívější zakončení úlohy apod.), didaktické hry rozvíjí dětskou kreativitu a děti mohou ocenit i didaktickou hru, kterou si vytvoří sami. Didaktická hra je podle Cihelkové (2017, s. 72) „taková činnost, která kombinuje prvky výuky a hry.“ Upozorňuje na extrémní přístupy, které mohou zahrnovat absolutní odmítání didaktických her ve výuce, tak naopak přehršel didaktických her, které nevedou k naplnění učebních cílů. Cihelková (2010, s. 72) také varuje před nevhodným zařazením hry do výuky, děti podle ní musí chápat, proč je hra zařazena a v čem je přínosná právě v tuto chvíli.

3.2.3 Myšlenkové mapy

Metoda umožňující zajímavým způsobem zaznamenat procesy, myšlenky, poznatky a vědomosti, které k určitému tématu nadaný žák má. Vybízí děti k aktivní účasti na mapování svých znalostí (Machů, 2010, s. 92) a lze sem zařadit i metodu pětílístek. Dle Čapka (2020, s. 333–334) je myšlenková mapa skvělým abstraktním i konkrétním nástrojem, který může mít charakter evokační, asociační, skupinové i individuální práce. Machů (2010, s. 92) pak uvádí několik variant myšlenkových map, které vzešli z praktického užívání s dětmi:

- Mapování příběhů;
- Mapování vědomostí jako forma práce s textem;
- Vytváření hierarchií;
- Mapování problémových témat.

3.2.4 Projekty

Dle Čapka (2020, s. 377) je základní myšlenkou projektové výukové metody fakt, že se žáci neučí abstraktní pojmy a fráze, ale skrze konkrétní a zcela reálné činnosti dochází k řešení komplexních projektů. Metody projektové výuky může učitel vykonávat sám se svými žáky

pravidelně a často. Čapek (2020, s. 377) hovoří o úspěšné metodě projektové výuky pouze v případě, kdy jsou naplněny tyto předpoklady:

- Žáci mají plnou odpovědnost za své práce a jsou si této odpovědnosti vědomi;
- Projekt má jasné a silné přesahy do několika různých předmětů;
- Cíl, průběh a činnosti projektu prostupují do reálného světa;
- Výsledkem projektu bude několik rozlišných prací, jelikož si žáci sami zvolí způsob plnění;
- V případě skupinové práce je důležitou součástí dělba práce mezi všechny členy, kterou si žáci zvolí a zajišťují sami.

3.2.5 Samostatná práce

Individuální zaměření na nadaného žáka. Možnost a tvorba prostředí, ve kterém má žák možnost samostatně pracovat a dosahovat vysokých výsledků. Dle Hříbkové (2007, s. 61) má aplikace takového přístupu nasycit a uspokojit kognitivní potřeby nadaného dítěte na nejvyšší možné úrovni.

3.2.6 Skupinová práce

Plnění zadaných úkolů ve více lidech. Z Kennyho výzkumu zaměřeného na vliv skupinové práce na rozvoj nadaných žáků jasně vyplývá, že je pro ně nejužitečnější vytváření a fungování ve skupinách s jedinci, kteří jsou na stejné či podobné intelektuální úlohy. V případě míchaných skupin může totiž docházet ke zesměšňování slabších žáků a přehlížení či demotivaci nadaných žáků. Pokud však nadaný žák pracuje ve skupině s jinými nadanými žáky, jsou navzájem motivováni k podávání nejlepších výkonů (Machů, 2010, s. 94). Machů (2010, s. 94–95) však kritizuje, že autor se ve svém výzkumu nepředkládá jiné možnosti socializace nadaných žáků a tvrdí, že z vlastní praxe usuzuje, že pokud chybí ve skupině slabších žáků jeden nadaný žák, dochází tak k nepochopení úkolů a nenaplněných základních potřeb vyplývajících z daného úkoly. Přiklání se tak k heterogenním skupinám během skupinové práce a neshledává v tomto přístupu žádné závažné důsledky jako autor zmíněného výzkumu. Machů (2010, s. 95) uvádí různorodá zadání práce pro žáky a tím možnost volby jako nejdůležitější skutečnost. Dle Čapka (2021, s. 397) je skupinová práce

pozitivní metodou, které přináší výhody jako vzájemné učení, zlepšení vztahů (komunikace) a za splnění určitých podmínek vede i ke zlepšování třídního klimatu

3.2.7 Škola naruby

Metoda, která žákovi umožňuje své znalosti předat svým vrstevníkům. Žák má možnost vést hodinu nebo její část. Cihelková (2017, s. 16) upozorňuje na dva možné problémy, které mohou nastat, v takovém případě je lepší metodu neaplikovat. První je případ, kdy žák nemá dobré postavení ve třídě, je nálepkován a „být učitelem“ by pro něj mohlo být frustrující. Druhý problém je případ, kdy rozhodnutí není z jeho strany zcela dobrovolné.

3.2.8 Učení žáka žákem

Učení nadaným žákem, kterým porozuměl problematice, svých vrstevníků. Může probíhat v heterogenních i homogenních věkových skupinách. Vrtíšková (2021) na semináři pro začínající učitele uvedla i konkrétní příklad, kdy jsou rozděleny role „rádce“ a „rozhodčí“. Žáci, kteří dokončili svou práci dříve než ostatní, dostanou roli rádce nebo rozhodčího a mohou ostatním pomáhat dojít ke správném výsledku vysvětlováním učiva (rádce) nebo práci ostatních kontrolují a vyhodnocují (rozhodčí). Kromě takovéto techniky lze zahrnout i klasické vysvětlování, kdy si nadaný žák musí uspořádat myšlenky a vytvořit si systém, kterým to předá svému spolužákovi (Cihelková, 2017, s. 17). Metoda rozvíjí vztahy a buduje bezpečné klima ve třídě.

3.2.9 Zapojení žáků do vědomostních soutěží

Metody, kterou může učitel využít nezávisle na podpoře zbytku svých kolegů. Soutěže na vyšších úrovních (krajské kolo, celostátní kolo) umožňuje nadaným žákům změřit své síly s ostatními nadanými žáky a zmapovat si tak svou úroveň v jiné sociální skupině, než je jeho běžná třída. Cihelková (2017, s. 16) zmiňuje i semináře a soustředění, která bývají někdy součástí těchto soutěží.

4 Úvod výzkumné části

4.1 Kritéria kvality výzkumu

Švaříček (2010, s. 28) za základní položky úspěšného kvalitativního výzkumu považuje pravdivost, důvěryhodnost, přenositelnost a spolehlivost. Všechna tato kritéria byla různými technikami během výzkumu naplánována, dodržována a splněna. K zajištění důvěryhodnosti a spolehlivosti výzkumu byl použit přepis nahrávek získaných během rozhovoru. Vyvozené skutečnosti jsou prokládány přímými citacemi respondentů. Důvěryhodnost a spolehlivost je také podložena různorodým a širokým výběrem účastníků. Na začátku rozhovoru byli respondenti seznámeni se záměry výzkumu a dobrovolně s účastí ve výzkumu a rozhovorem souhlasili. Konzistentními otázkami a polostrukturovaným rozhovorem, který byl z části individualizován dle charakteru respondenta, je podepřena spolehlivost. Prvek přenositelnosti nebo aplikovatelnosti (Švaříček, 2010, s. 36) je podložen propojováním výsledků dosažených výzkumem s již existujícími výzkumy či aktuální odbornou literaturou. Odpověďmi na otázky Proč byl vybrán tento výzkum a Proč byla vybrána tato metoda? je též zajištěna aplikovatelnost výzkumného šetření.

4.2 Plánování

Provádění výzkumu bylo naplánováno v pražské základní škole. Nepodařilo se však vyhledat jednu konkrétní, která by vyhovovala kritériím určených k provedení stanoveného výzkumu. Na základě této skutečnosti bylo rozhodnuto o provádění výzkumu v několika různých základních školách. Mezi respondenty měli být zařazeni učitelé, speciální pedagog, výchovný poradce a metodik prevence podílející se na výuce nadaných žáků. Sejit se k rozhovoru se podařilo pouze se sedmi učiteli z různých škol.

4.2.1 Silné a slabé stránky výzkumu

Kvalitativní výzkum přináší induktivní způsob řešení problému. Nebyla předem stanovena žádná hypotéza, ani koncipována teorie. Data byla nasbírána na základě polostrukturovaného rozhovoru, který vycházel z teoretické části bakalářské práce. Po přepisu rozhovorů byly výzkumníkem vyhledávány spojitosti, zákonitosti a tvořeny kategorie. Polostrukturovaný rozhovor umožnil hlubší náhled na stanoviska tázaných respondentů. Všechny tyto aspekty podporují silnou stránku výzkumu. Slabou stránkou

výzkumu je zároveň menší vzorek respondentů, na základě kterého nelze výsledky zobecňovat. K co největší eliminaci slabé stránky výzkumu byla využívání i metoda triangulace.

4.3 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je zjistit a popsat, jak učitelé přistupují na základních školách k práci s nadanými žáky. Výsledkem je zmapování připravenosti, přístupu, využívání metod a organizačních forem učitelů při vzdělávání nadaných žáků. Výsledky výzkumu by měly nastínit odbornou připravenost a samotnou práci učitelů s nadaným žákem. Závěry dále reflektují, jaké metody a formy využívají učitelé při výuce nadaných žáků a na jaké oblasti v případě využívání mimořádných metod kladou důraz.

4.3.1 Výzkumné otázky

Hlavními výzkumnými otázkami vyplývajícími z cíle výzkumu:

- Jakým způsobem učitelé hodnotí svou připravenost na práci s nadanými žáky?
- Jaké metody výuky a organizační formy používají učitelé na základních školách k práci s nadanými žáky?

4.4 Metodologie výzkumu

4.4.1 Výběr výzkumného vzorku

Dle Švaříčka (2010, s. 202) je validita výzkumu zachována při využití triangulace. Triangulace je stav, který umožňuje širší pojetí výzkumného problému vytvořením trojúhelníkového efektu. Na základě dvou různých pohledů je možné vyvodit výsledky, které by za použití pouze jednoho typu výzkumu nebylo možné. Teorie triangulace vznikla za účelem prověřit zkoumaný problém několika různými metodami, nikoliv propojením dvou různých přístupů. V tomto výzkumu byla triangulace využita jako forma validity, kdy za účelem získání obdobné odpovědi bylo využito více podobných otázek jako součást polostrukturovaného rozhovoru (Obrázek č. 6). Zároveň pomocí volby typu respondentů, kde výzkumný vzorek obsahoval řadové učitele, metodika nadaných žáků, a učitelku ze specializované školy, byl zabezpečen pohled z různých aspektů na stejnou problematiku.

- Učení žáka žákem
 - Zapojení žáků do vědomostních soutěží
 - Jiné?
- 6. Reflexe, supervize, zajištění, inspirace a informovanost.**
- Můžete něco říci k jeho individuálnímu vzdělávacímu plánu?
 - Co má žák v individuálním vzdělávacím plánu za přiřazenou podporu?
 - Kde čerpáte inspiraci na metody práce s nadanými žáky?
 - Kde čerpáte informace o přístupu k nadaným žákům?
 - Jak se cítíte v roli, kdy musíte upravovat metody a formy výuky nadanému žákovi? Jsou to výzvy, problémy, nervozita...?
 - Máte ve své škole supervizi, na kterou se můžete obrátit?
 - Pokud ano, využíváte ji? Jak často?
 - Co byste poradila učitelům začínajícím s nadanými žáky?
 - Cítíte, že jste byla připravena na práci s nadaným žákem, když jste se o jeho diagnóze dozvěděla?
- 7. Organizace vzdělávání**
- Zkoušela jste někdy nadané žáky rozřazovat do samostatných skupin?
 - Jak k nadaným žákům přistupuje školní politika? Jak dochází k diagnostice?
 - Jak přistupujete k motivaci u nadaného žáka?
 - Snažíte se ho motivovat i v předmětech, ve kterých není nadaný?
 - Kooperujete někdy s nadaným žákem jako pomocníkem pro ostatní žáky?
 - Stavěl Vás někdy nadaný žák do situace, kdy věděl o tématu více než vy?
 - Jak jste se s tím vyrovnala?
 - Segregujete nadané žáky do skupin nebo máte zkušenosti s nadaným ve vyšším ročníku?

Obrázek č. 6

Dvojice různých otázek podobného typu k zajištění triangulace

4.4.2 Metoda sběru dat

Metoda sběru dat probíhala záměrným výběrem učitelů a jiných pedagogických pracovníků, kteří učí nadané žáky na základní škole. Osloveno bylo přibližně třicet škol. Školy byly vyhledávány dvěma způsoby. Prvním bylo oslovení základních pražských škol, po nedostatečném získání respondentů byly osloveny školy uvedené jako spolupracující se společností Mensa ČR. Po oslovení těchto specializovaných škol se podařilo získat dostatek respondentů, kteří splňovali podmínky a byli ochotni se rozhovoru zúčastnit.

4.4.3 Forma sběru dat

K dosažení výzkumných cílů byl jako nejvhodnější metoda sběru dat vybrán polostrukturovaný dotazník. Každý rozhovor trval přibližně padesát minut a struktura rozhovorů byla u všech respondentů obdobná. Účast ve výzkumu a zodpovězení připravených otázek bylo zcela dobrovolné. Rozhovory byly nahrávány na diktafon na mobilním telefonu. Rozhovor začínal seznámením výzkumníka a respondenta, udělením a podepsáním informovaného souhlasu a obecnými otázkami (Obrázek č. 7) zaměřující se na délku praxe, aprobaci a informace o škole, kde respondent působí. Největší část rozhovoru tvořily dotazy týkající se metody a forem výuky, začlenění nadaného žáka, osobnosti učitele a jeho názorů. Nashromážděná data byla doslovně přepsána bez využití zkratk a značek.

RESPONDENT 6

Kolik let učíte?

Pět let.

Na jaké škole?

Osmileté gymnázium.

Jak velká je to škola?

Necelých 500.

V jaké třídě?

Od primy do septimy. *(od 6. třídy do 3. ročníku SŠ – poznámka výzkumníka)*

Jaké předměty?

Matematika, Fyzika, Hudební výchova.

Jsi třídní?

Ano, byla jsem třídní dva roky, než jsem odešla na mateřskou, měla jsem primu a sekundu.

Kde jste studovala VŠ?

Magisterské studium Matematiky v Žilině a doktorské studium v Banské Bystrici. A pak ještě během mateřské a po ní jsem v Praze na Matfyzu jsem si dodělávala ČŽV, čímž jsem si doplnila Fyziku.

Jakými třemi byste popsala samu sebe jako učitelku?

Hravá, empatická, někdy přespříliš benevolentní.

Jak byste chtěla, aby se děti ve vašich hodinách cítily?

Aby cítily smysluplnost toho, co dělají a měly volnost v rámci nějakých hranic, aby si mohly zvolit způsob, jakým chtějí pracovat.

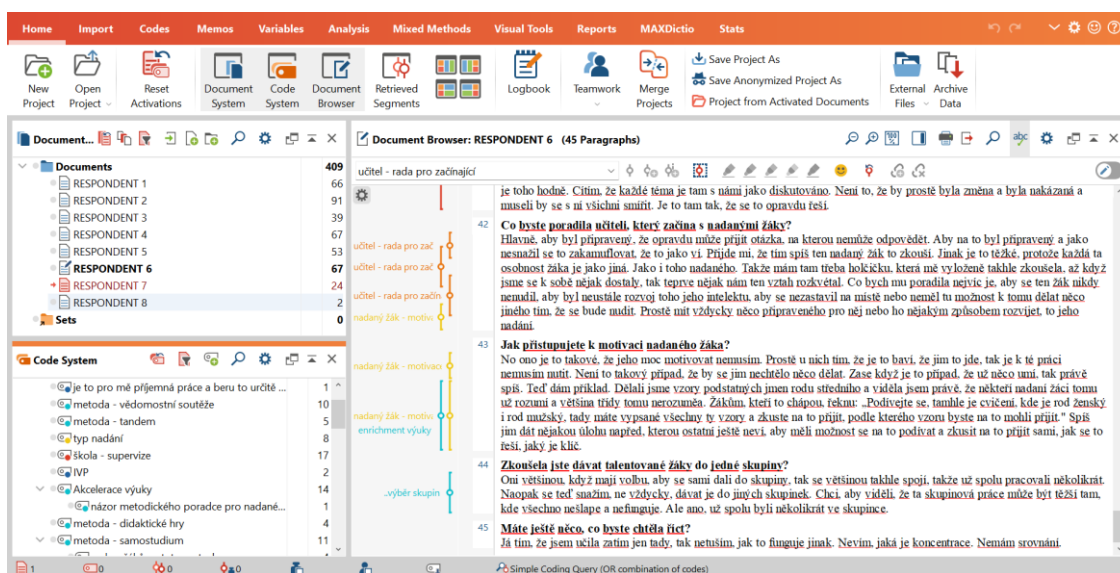
Obrázek č. 7

Obecné otázky polostrukturovaného rozhovoru

4.5 Analytické postupy

4.5.1 Otevřené kódování

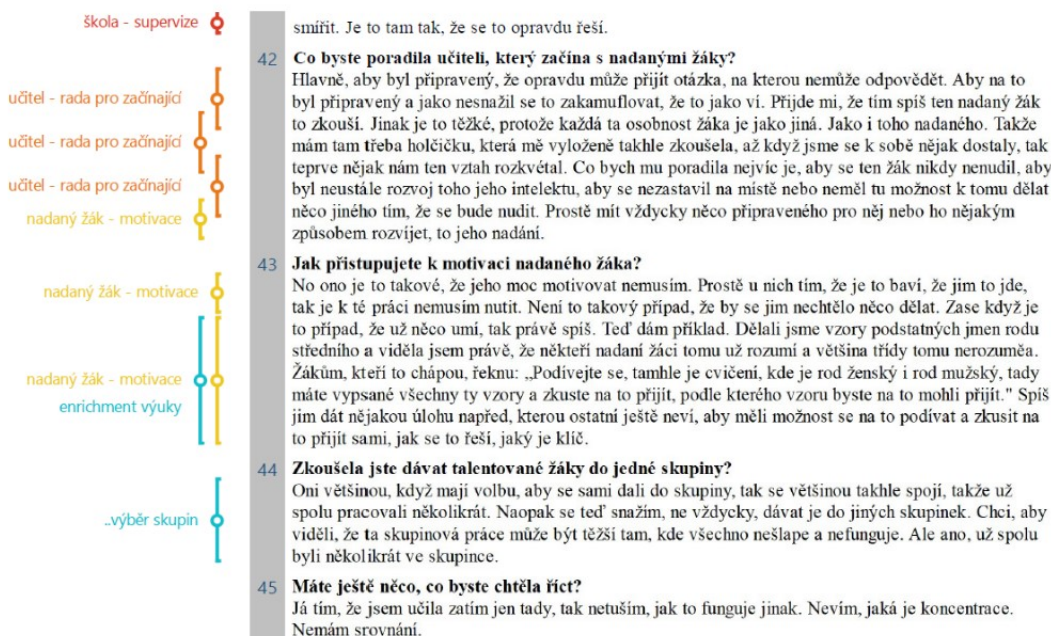
K rozebrání přepsaných rozhovorů bylo využito otevřeného kódování. Proces tvorby otevřených kódů byl podpořen softwarovou kvalitativní aplikací MAXQDA (Obrázek č. 8).



Obrázek č. 8

Otevřené kódování pomocí programu MAXQDA

Pro lepší přehlednost byly kódy barevně rozlišovány například učitel (oranžová), nadaný žák (žlutá), metody a formy (modrá), škola (červená) (Obrázek č. 9).



Obrázek č. 9

Barevné rozlišení kódování pomocí programu MAXQDA

Barevným rozlišením a užitím návodných otázek (Obrázek č. 10) doporučených k provádění kvalitativního výzkumu v pedagogických vědách (Flicko in Švaříček, 2010, s. 212) vzniklo několik větších skupin kódů, díky kterým pak byla usnadněna tvorba kategorií.

Co?	Co je tématem promluvy? O jakém fenoménu se vypoovídá?
Kdo?	O jaké osoby jde? V jakých rolích vystupují?
Jak?	Které vlastnosti jevu jsou zmiňované, nebo naopak zamlčované?
Kdy? Jak dlouho?	Jaký je čas a trvání?
Kde?	Kde a v jakém prostoru je dění lokalizováno?
Jak moc? Jak silně?	Jaká je intenzita jevů nebo jejich vlastností?
Proč?	Jaké jsou příčiny?
Kvůli čemu?	S jakým záměrem aktéři jednají?
Pomocí čeho?	Jaké jsou strategie k dosažení cíle?

Obrázek č. 10

Návodné otázky pro kódování (Flicko in Švaříček, 2010, s. 212)

5 Interpretace dat

5.1 Respondenti

Respondenti byli voleni záměrným výběrem. Hlavní podmínkou, kterou musel respondent splňovat, bylo, že se aktivně podílí nebo v nedávné minulosti podílel na vzdělávání nadaných žáků. K rozhovoru se podařilo sejit se sedmi respondenty (Obrázek č. 11).

	ŠKOLA	ZAMĚŘENÍ	VELIKOST ŠKOLY	KRAJ	PRAXE	PŘEDMĚT
RESPONDENT 1	Základní škola	rozšířená výuka jazyků	800 žáků	Hlavní město Praha	1 rok	1. stupeň
RESPONDENT 2	Základní škola	spolupracující s Mensa ČR	700 žáků	Středočeský kraj	2 roky	1. stupeň
RESPONDENT 3	Základní škola	spolupracující s Mensa ČR	320 žáků	Středočeský kraj	12 let	1. stupeň
RESPONDENT 4	Základní škola	x	600 žáků	Hlavní město Praha	2 roky	Český jazyk
RESPONDENT 5	Základní škola	x	x	x	20 let	Český jazyk, Francouzský jazyk
RESPONDENT 6	Osmileté gymnázium	nadaní žáci, specializované přijímací řízení	500 žáků	Hlavní město Praha	5 let	Matematika, Fyzika, Hudební výchova
RESPONDENT 7	Základní škola	spolupracující s Mensa ČR	400 žáků	Středočeský kraj	12 let	Anglický jazyk, Fyzika, ŠKOLNÍ METODIK PRO NADANÉ ŽÁKY
RESPONDENT 8						

Obrázek č. 11

Základní informace respondentů

5.1.1 Respondent 1

První respondentkou byla žena dokončující bakalářské studium na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Její učitelská praxe trvá necelý jeden školní rok. I přesto, že studuje Český jazyk se zaměřením na vzdělání pro druhý a třetí stupeň vzdělávání, v současnosti působí na první stupni. S pojmem nadaný žák se poprvé setkala na vysoké škole během povinného semináře předmětu Tvorba individuálních plánů. Respondentka učí na pražské základní škole, která se zabývá rozšířenou výukou cizích jazyků. Škola má necelých osm set žáků. Škola zaměstnává speciálního pedagoga, se kterým respondentka

jednou týdně reflektuje svou práci s nadaným žákem a třídním kolektivem. Respondentka měla velmi strohé a často jednoslovné odpovědi.

5.1.2 Respondent 2

Druhou účastnicí polostrukturovaného rozhovoru byla žena působící na své škole již čtyři roky, v roli třídní učitelky prvního stupně pouze poslední dva roky. Respondentka si dodělává ze zákona povinné studium na vysoké škole. Respondentka přešla do školství ze zdravotnické profese. Jejím prvním zaměstnáním ve školství byla vychovatelka ve školní družině, pak asistentka pedagoga, poté se dostala do pozice třídní učitelky. S pojmem nadaný žák se respondentka setkala během prvních dnů ve školství. Respondentka působí na základní škole ve Středočeském kraji, škola působí jako spádová pro několik okolních obcí. Škola patří mezi školy spolupracující se společností Mensa ČR. Účastnice popisuje svou školu jako velmi otevřenou názorům svých zaměstnanců. Škola v minulosti praktikovala komplexní testování - testy inteligence ve všech prvních třídách, nyní od tohoto způsobu ustupuje, protože si uvědomuje jednostrannost testů inteligence ve spojení s diagnostikou nadání jiného než rozumového. Respondentka působila hloubavě a empaticky.

5.1.3 Respondent 3

Třetí odpovídající je učitelkou na prvním stupni již dvanáct let. Respondentka se s pojmem nadaný žák setkala již během studia na gymnáziu, dále ji pojem provázal i během studia na vysoké škole, jeden z jejích spolužáků patřil mezi nadané žáky. Respondentka působí na menší základní škole disponující přibližně tři sta dvaceti žáky. Škola se nachází ve Středočeském kraji nedaleko Hlavního města Prahy. Škola je spolupracující institucí společnosti Mensa ČR. Škola by se na základě jejích odpovědí dala hodnotit jako vyvíjející se ve vztahu k nadaným žákům. Respondentka během rozhovoru působila velmi profesionálně a zkušeně.

5.1.4 Respondent 4

Čtvrtou respondentkou se stala žena, která dokončuje své studium na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. Učí český jazyk ve dvou sedmých a jedné osmé třídě. Respondentčina matka je dětskou psycholožkou, od malička má úzký kontakt s pojmem nadaný žák, který se dle jejích slov doma často zmiňoval. Pracuje v klasické pražské základní škole, kterou

navštěvuje asi šest set žáků. Vedení školy je dle jejích slov nepodporující a velmi rigidní, svým zaměstnancům neumožňuje velký rozvoj. Respondentka byla přiměřeně sdílná a často akcentovala nedostatek času.

5.1.5 Respondent 5

V pořadí pátou respondentkou byla zkušená učitelka českého a francouzského jazyka na základní škole. Více informací nebylo o škole poskytnuto.

5.1.6 Respondent 6

Šestá účastnice výzkumu je v první řadě učitelka matematiky působící na osmiletém gymnáziu. Škola má necelých pět set žáků a zaměřuje se výhradně na nadané žáky. Gymnázium je soukromá škola, na kterou jsou propracované a komplexní přijímací zkoušky, kde jsou posuzovány jak výkony, tak sociální inteligence žáků. Respondentka byla velmi detailní a zmínila několik svých oblíbených citátů vážících se k nadaným žákům.

5.1.7 Respondent 7

Sedmým dotazovaným byl učitel anglického jazyka a školní metodik pro nadané žáky. Metodikem pro nadané se stal díky své předchozí praxi na osmiletém gymnáziu zaměřeném na nadané žáky. Školní metodik zastřešuje podporu nadaných žáků ve škole, kde i vyučuje anglický jazyk a občasně také fyziku. Dotazovaný svou praxi vykonává na základní škole ve Středočeském kraji. Školu navštěvuje asi čtyři sta žáků a pyšní se statusem školy spolupracující s Mensou ČR. Respondent byl velice sdílný, své odpovědi rozvíjel a zabíhal do detailů.

5.2 Popis kategorií

5.2.1 Diagnostika nadaných žáků

Diagnostika žáků, jak již bylo zmíněno v kapitole identifikace (s. 22), je různorodá. Nejvhodnější možností se jeví identifikace nadaného žáka již před jeho nástupem do základní školy, takový případ z odpovědí respondentů přímo nevyšel ani jeden. Nejblíže tomuto ideálnímu stavu byl případ, kdy maminka nadaného žáka měla domněnku, která byla díky plošnému školnímu testování IQ na začátku první třídy potvrzena. Jak druhá respondentka uvádí: *„Myslím si, že ten popud jako první byl právě z její strany, že bylo to vyšetření z Mensy, které v tu dobu absolvovaly všechny děti, které tu její domněnku potvrdilo. Pak už se to předalo té poradně, se kterou naše škola spolupracuje a tam už se to předalo té speciální pedagožce a psycholožce...“* Skutečnost spolupráce škol se společností Mensa ČR se zdá být podporujícím prvkem ve vyhledávání a identifikování nadaných žáků na základě výroků několika učitelů účastnících se výzkumu *„Naše škola spolupracuje s Mensou a vlastně v prvním ročníku jsme tam posílali všechny děti na vyšetření a měření IQ...“* a *„To je běžná praxe u nás ve škole, protože spolupracujeme s tou Mensou...“* (Respondent 2)

Žáci učitelů jsou nejčastěji diagnostikováni pro obecnou intelektovou schopnost, jak bychom typ nadání nazvali, v případě dělení dle Portešové. Lze tak usuzovat na základě několika tvrzení páté respondentky *„Jednalo se o nadprůměrný intelekt. IQ bylo naměřen orientačně na hranici 130 s předpokladem skoku nahoru, až přestane být dítě “dětské”* Či: *„Má vysoké IQ, které je do širšího záběru, což znamená, že není nějak složkově rozdělen třeba na matematiku“* a také odpověď druhé respondentky tvrdící: *„Jeho genialita nebo to nadání je diagnostikované převážně na tu matematiku, v těch jiných předmětech je také nadprůměrný, ale není to zase, že by úplně jako měl být o ročník výš.“* Logicko-matematické nadání, které vychází z Gardnerovy klasifikace nadání, jež uvádí Machů (2005, s. 23) je také dle učitelů silně zastoupeným prvkem, jak svého žáka popisuje první respondentka: *„Na matematiku, logiku a veškeré věci, které jsou spojené s nějakým jako logickým a analytickým myšlením.“*

5.2.2 Dvojití nadání

Dva respondenti nemají s žáky s dvojitím nadáním žádnou konkrétní zkušenost, ale o pojmu dvojití nadání slyšeli, jak uvádí třetí respondentka: „*Tak to jsem slyšela, ale nemám tu zkušenost.*“ Ostatní mají s žáky s dvojitím nadáním přímou zkušenost, většinou ale žáci nemají přidružené problémy specifikované, ale učitelé různé symptomy vyzorovali během své práce, jak říká první odpovídající: „*Myslím si, že ten žák, o kterém mluvím já, tak má nějaké vady na pozornosti, nebo vykazuje znaky poruchy pozornosti, ale nemá vyloženě diagnostikované ADD nebo ADHD. Nevím, jestli se to do toho řadí.*“ Podobně také dodává druhá respondentka: „*No, takhle úplně ne, takového žáka teď nemám, ale vzpomínám si, že když jsem pracovala v družině, tak tam byl žák, který byl hodně nadaný, ale neměl to diagnostikované, nicméně se dostal na osmileté gymnázium, snad jako první nebo druhý s nejvyšším počtem bodů. Takže určitě byl hodně nadaný a tam podle mě to ADHD bylo, jenže to byl můj pocit, když jsem ho měla v té družině a on vykazoval tyhle znaky, tak jsem si to jenom myslela.*“ Mezi respondenty, kteří s žáky s dvojitím nadáním zkušenost mají, jsou i tací, kteří ve své třídě mají žáka s oběma diagnostikami jako respondentka čtvrtá: „*Jeden z nich má diagnostikované poruchy pozornosti, možná i nějakou poruchu autistického spektra a je to teda člověk, se kterým ta práce je strašně složitá, ve chvíli, kdy ho to nebaví a takový to dítě, když jsem nastoupila, co mělo nálepkou jako zlobivý. Ale řekněme, že on objevil, že jeho velkou vášní je sloh, takže v tuhle chvíli sice jako v hodinách úplně jako nedělá s námi to, co by měl, ale založil si asi dva sešity a celou dobu si píše sloh v nějakém svém fiktivním vesmíru. Vlastně jsem měla radost, alespoň z toho, že něco tvoří.*“ Respondenti šest a sedm oba u žáků s dvojitím nadáním považují za velmi důležité jejich sociální rozvoj, což vyplývá, jak z odpovědi šesté respondentky: „*Je důležité rozvíjet jeho sociální schopnosti, protože to je oblast, ve které trpí on i jeho okolí.*“ Tak z odpovědi sedmého respondenta, který na otázku, zda někdy slyšel o dvojitím nadání a zda takového žáka ve škole mají, odpovídá: „*Ano, on je takový dost často nesoustředěný a některé ty děti, když nejsou vedeni, tak nemají ty pracovní návyky, což znamená, že ten svůj potenciál v tom případě nejsou schopni smysluplně využít. V tomhle případě se snažíme „s tím normálně fungovat“. Třeba ta socializace kolektivu a ty pracovní návyky.*“ Při doptávání šesté respondentky, jež působí na specializovaném osmiletém gymnáziu, jestli pro ni bylo těžké nadání odhalit, odpovídá: „*Ne, to nadání opravdu silně trčelo.*“ S takovou zkušeností se

nesetkala čtvrtá respondentka: „...byl diagnostikován spíš jako pro to svoje problematické chování, kde mu ale v pedagogické poradně diagnostikovali jako nevím, jak je ta přesná formulace, jestli je to zvýšené nadání.“

5.2.3 Znaky nadaných žáků

Rozhovory ukazují na některé typické znaky nadaných žáků shrnuté Píchová (1996, s. 333), jež byly v této práci představeny. Například dle čtvrté respondentky by se dalo mluvit o silné a vyspělé osobnosti ve srovnání s jeho vrstevníky, jak říká čtvrtá respondentka: „*Ta komunikace s ním je na úplně jiné, dospělé úrovni a je to člověk, který bych řekla, že na všechno nahlíží takovým tím problematizujícím pohledem a na druhou stranu, asi jak možná i vyrůstá v tom světě toho klasického školství poměrně dlouho, tak ty věci jako nemá tendenci nějak veřejně problematizovat, že je vidět, že on si o všem přemýšlí, všechno si nějak vyhodnotí a případně ve chvíli nějakých nejasností se teprve ptá, nebo mi slušně vnáší otázky a je to teda dítě, který má vyloženě čistý průměr, prostě samý jedničky, ty práce, který odevzdává, skutečně jsou nesrovnatelný s těmi jeho vrstevníky a to pokud teda mluvíme o češtině, tak ve všech těch třech složkách, to znamená, jak jazyk, tak literatura, tak i sloh.*“ Respondentka působící na osmiletém gymnáziu pro nadané žáky pak znaky svých nadaných žáků souhrnně označuje takto: „*Děti mají velmi bystrý úsudek, ale nedokáží systematicky pracovat a dlouhodobě se věnovat úkolu a bohužel mám pocit, že naše škola není vzorem systematickosti a pořádku, a to podle mě těm dětem celkem ubližuje a ta nálepka nadání je kolikrát odnaučuje pracovat, protože jsou nadaní a mají pocit, že pracovat nemusí.*“ Takový postoj svým výrokem stvrzuje i sedmý respondent: „*U toho jazyka s tím pracují trošku jinak, ale většinou u těch dětí, co nám vyšly nadání, tak mi vlastně přijde, že se to často ani v té škole neprojeví. Bud' se potýkají s tou nesoustředěností, to je takové nejčastější, že nemají systematické pracovní návyky, nebo mají poruchu soustředěnosti. Pak z toho plyne to, že se to ani v té škole tolik neprojeví.*“ Z těchto dvou odpovědí by se dalo usuzovat, že nadaní žáci často nemají dlouhodobé pracovní návyky a bývá pro ně náročnější se systematicky koncentrovat na proces učení.

Není však výjimkou, že v oboru, který jim samotným přijde zajímavý, pokládají časté dotazy, které se týkají často nejen učiva, jak uvádí respondentka s číslem dva: „...občas se

cítím tak, aby mi nepoložil otázku, na kterou neumím odpovědět. Nemyslím ohledně učiva, ale spíš, že pokládá takové filozofické otázky, že si občas říkám, že mě občas i trochu zkouší. I většina těch nadaných žáků zkouší, co ten učitel ví, když je tam jako autorita, která by měla vědět. V duchu si pak říkám, co mě zase zeptá. Občas si z toho dělám i legraci a říkám si, ať povídá, co mi poví, abych vůbec zvládla odpovědět.“ (Respondent 2)

5.2.4 Přijetí nadaných žáků ve školách

Žáci, kterým je diagnostikováno jejich nadání jako podpůrné opatření, nikoliv jako vytvoření možnosti k nálepkování (viz kapitoly 2.2 a 2.3) či utlačování těchto žáků. Diagnóza nadaný žák však takové doprovodné jevy přináší: „*Znám ale případ, kdy byl nadaný žák ve třídě šikanován učitelem a potom se k tomu přidali i spolužáci (Respondent 5)*“ nebo „*To je velmi zajímavé, u nás máme školní časopis Menses, kde byl rozhovor s absolventy, kteří se již dostali na vysoké školy a dále, kde například jedna dívka, která byla vedena jako nadaná na matematiku, psala, že jí ta nálepka moc ublížila a všeobecně je na naší škole velký problém s tím, že jsou zhýčkaní vlastní inteligencí, jak to krásně nazvala moje kolegyně. (Respondent 6)*“ Vzhledem k množství respondentů a jejich odpovědím jsou takové situace spíše v menšině oproti těm, kdy je nadaný žák přijímán vlídně a zároveň se v kolektivu cítí příjemně, pak se diagnóza jeví jako podporující jeho schopnosti a umožňující mu větší rozvoj. Jeden takový příklad uvedla čtvrtá respondentka působící na druhém stupni základní školy: „*...mně to přijde zajímavý, právě jsem o tom mluvila i s tím druhým žákem (ten, který nemá žádné přidružené problémy) i z toho důvodu, že jsem se ho ptala, jestli se nechce hlásit na gymnázium a pro něj zůstat v té třídě a nepřerušovat ty sociální kontakty je tak obrovská priorita, že říkal, že rozhodně ne.*“

Třídní kolektivy jsou často velmi náročným prostředím pro rozvoj žáků během rozhovorů, ale nebyl žádný výrazný problém zachycen, zdá se, že spolužáci přijímají nadaného žáka ve svém kolektivu patřičně: „*No, že prostě je nejlepší ve třídě. To znamená, že cokoliv v daný hodině děláme a on přijde s tím, že to má hotový, tak ostatní reagují jako, že to je jasný, že to má hotový, protože to je ten daný žák (Respondent 1)*“, pak „*Oni s tím mají hodně kamarádský vztah, on celkem dobře do té skupiny zapadl, je tam taková vůdčí osobnost. Oni to vnímají, že on je ten lepší, že oni na něj nemají, v tom učení, ne v ničem jiném. Chodí si*

k němu pro radu, ale občas se před ním i stydí (Respondent 2).“ Čtvrtá respondentka uvádí: „...díky té zpětné vazbě, kterou má od té třídy, takže zase jako „Kdo teď odpoví? No, jasně, zase xy..., Ty, to budeš vědět.“ i ve chvíli, kdy děláme práci ve skupinách, tak je vidět, že ho cíleně vyhledávají, protože prostě jsou si jistí, že jim ulehčí, nebo že jim pomůže.“ Poté ještě sama dodává: „Nemám v těch třídách pocit, že by se tam někdo cítil méněcenný, naopak rádi využívají pomoc těch silnějších nebo lepších (Respondent 4).“

Podporující skutečností je také dlouhodobější začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných mezi intaktní žáky a společnost, což svým tvrzením podporuje i třetí odpovídající: *„Myslím si, že jak jsou spolu od první třídy a ten kolektiv je hodně náročný a vědí, že každý z nich tam má nějaký osobní příběh a své osobní věci, že tam určitě přináší nějaké plus, anebo minus (Respondent 3).“*

Některé respondentky ale zmiňují problémy v sociálním začlenění. *On má spíš, nebo byly problémy potom s tím sociálním chováním jeho. Ne, protože, on tím, že je trošku jinej tím přemýšlením, tak mu bylo ubráno trochu v tom sociálním citění, takže nevěděl moc, jak se se spolužákama bavit a do teď nemá úplně pevně zakotvenou pozici v kolektivu. Trošku má problém s tím začleněním, ale je to mnohem lepší, než to bývalo. Třeba ještě loni, tak řešil konflikty násilím, protože on je hodně takovej jako výbušnej, protože neuměl moc mluvit s těma vrstevníkama a to se lepší no. Respondent 1).“* S obdobným problémem se ve své třídě setkala i třetí respondentka, která uvádí již vyřešené nedostatky jako příklad. *„Dlouhou dobu jsme museli vyrovnávat ty misky vah, abychom to doladili, že to plus je jako veliké, a to by se ty děti musely učit, ale myslím si, že teď už to moc dobře vědí (respondent 3).“* Nedostatečné sociální začlenění může být i odrazem velkých výkonnostních rozdílů mezi žáky ve třídě, které děti v určitém věku nejsou schopny porozumět. Respondentka s číslem dva, učící na prvním stupni ve čtvrté třídě, shrnula své pocity v reakci na otázku, jak přijímá nadaný žák své vrstevníky ve třídě: *„Jako on nedokáže zpracovat nebo pochopit, že tam máme žáky, které mají intelekt hodně nízko. Já tam mám chlapce, který má autismus. Mám tam cizince, který k nám přijel až minulý rok a teprve teď se učí česky, teprve teď zvládá psát a učí se látku ze druhé třídy. Takže to on jako hodně špatně s nimi dokáže komunikovat, protože se podle mě cítí tak úplně jinde než oni, že tam nenajdou tu společnou řeč.“* Během rozhovoru ale vyvstal i případ, kdy učitel zmínil, že se s negativním nálepkováním či

obtížemi ve sociální skupině nesetkal: „Nesetkal jsem se, že by to dítě kvůli tomu mělo být šikanované nebo utlačované. Občas to může vnímat negativně, v tom smyslu, že nechápe, co na tom ostatní nechápu a proč to neumí. Takže z toho můžou vzejít menší problémy, ale nesetkal jsem se s žádným konfliktem v kolektivu (Respondent 7).“

5.2.5 Motivace nadaných žáků ve školách

Stejně jako autorky Machů (2010) a Píchová (1996) uvádí jako jednu ze stěžejních charakteristik nadaných žáků jejich silnou motivaci v získávání informací a učení nových faktů, jak již bylo zmíněno v této práci v kapitole 2.1. Ideálním stavem je, kdy nadaný žák je přirozeně motivovaný k práci nejen ve svém profilovém předmětu. Jako třeba zmiňují některé respondentky: „No ono je to takové, že jeho moc motivovat nemusím. Prostě u nich tím, že je to baví, že jim to jde, tak je k té práci nemusím nutit. Není to takový případ, že by se jim nechtělo něco dělat. Teď dám příklad. Dělalí jsme vzory podstatných jmen rodu středního a viděla jsem právě, že někteří nadaní žáci tomu už rozumí a většina třídy tomu nerozuměla. Žákům, kteří to chápou, řeknu: „Podívejte se, tamhle je cvičení, kde je rod ženský i rod mužský, tady máte vypsané všechny ty vzory a zkuste na to přijít, podle kterého vzoru byste na to mohli přijít.“ Spíš jim dát nějakou úlohu napřed, kterou ostatní ještě neví, aby měli možnost se na to podívat a zkusit na to přijít sami, jak se to řeší, jaký je klíč. Prostě mít vždycky něco připraveného pro něj nebo ho nějakým způsobem rozvíjet, to jeho nadání. (Respondent 2).“ Či odpověď od čtvrté respondentky, na základě lze usuzovat, že se o větší motivaci ani nemusela pokoušet: „Já vlastně nevím, jak přistupuju k motivaci. Já mám pocit, že samotnou motivací, ať už jsou to děti nebo dospělí, tak je prostě, že to toho vyučujícího baví a že tam s nimi je rád, a to podle mě platí pro všechny. ... Ti nadaní žáci často mají větší motivaci už jenom z toho prostého důvodu, pokud nemají další obtíže, že jim to jde a často to, co nám jde, tak nás prostě baví. ... samotná motivace, že dělám něco, co mě baví. Pak si myslím, že u nich může být poměrně velkou motivací to, že něco dokázali, že dokážu víc, než jsem dokázal před týdnem, než jsem dokázal před měsícem, taková ta práce jako na sobě samém na nějakém seberozvoji, což si oni uvědomují možná víc než ostatní děti, tak to si myslím, že může být dobrou motivací (Respondent 4).“ Respondentka pracující v kolektivu pouze nadaných žáků pak svou zkušenost zprostředkovala velmi obdobně: „No, ideální je, když v nich ještě nevyhasla jejich vlastní vnitřní motivace, to potom stačí jim dát prostor a

oni fungují. Mám pocit, že vnitřní motivaci k tomu konkrétnímu vědeckému nebo nějakému, k tomu, co se váže s jejich nadáním, tam to snad ani nikdy nevyhaslo. Je pravda, že jeden chlapec, který měl problém s drogami, tak to potom šlo všechno do kyttek, ale to, co je potřeba probouzet a co se snažím je motivace k probouzení sociálního povědomí a budování vztahů s okolím. To se snažím já probouzet. Měla jsem například chlapce, který byl neuvěřitelně rychlý v matematice, ale absolutně to nedokázal popsat tak, aby ostatní rozuměli, jak k tomu došel. Takže spolu můžeme trénovat toto (Respondent 6).“

V případě, kdy přirozená motivace chybí, tak jsou učitelé nuceni realizovat různé invence k motivování nadaných žáků: *„No, musím říct, že to je věc, se kterou trochu bojuju, když o tom teď přemýšlím. Pro něj není dostatečná motivace nic, co mu řeknu. On by nejradši žil ve světě, kde je jenom matika nebo nějaký jako počty. Ve zbytku toho, co se učíme, nevidí moc smysl. Bojuje třeba s vlastivědou, to je pro něj naprosto zbytečné (Respondent 1).“*

Respondent číslo sedm, který na své škole působí i jako metodik pro nadané žáky, u takových případů postupuje takto: *„Snažím se jim dát najevo zájem, že mě zajímá, co mají rádi, co je baví i nebaví. To bych řekl, že se snažím dělat všeobecně. Pak jim v tom nějakým způsobem dát prostor, aby to ukázali nebo o tom mluvili nebo zašli do těch témat. K tomu, co je zajímá, tak si pak něco připraví (Respondent 7).“*

Jedním z nejčastějších nástrojů k podpoře motivace u nadaných dětí je úzká spolupráce s rodiči. Pátá respondentka si myslí, že dětská motivace je probuditelná: *„Nejlépe při konzultaci s rodiči-to znamená v čem dítě podporovat, jak se zaměřit na případné slabší stránky apod. (Respondent 5).“* Podobnou politiku má i škola třetí respondentky: *„Často doporučujeme rodičům, kde můžou využívat materiály a kde je hledat. Je to hodně o spolupráci s tou rodinou, že samozřejmě, když maminka nebo tatínek něco najdou, co by pro nás mohlo být prospěšné a pro něj ve škole, tak si to rádi předáme. Směřem k té rodině vysíláme nějaké zprávy a signály o to, jak dál to dítě rozvíjet. Někdy nám ten potenciál přijde nevyužitý, tak jsme rádi, kdyby víc to brali v nějakých směrech.“* Ve škole, kde působí respondentka tři, se mimo rodiče snaží k prohloubení motivace připojit do výuky vzdělávání i dalšího pedagoga, který není pouze asistentem pedagoga, ale další osobou přímo se podílející na výuce žáků. Respondentka uvádí: *„U nás u toho nadání mám tu zkušenost, že i u něj (nadaného žáka), i u ostatních dětí, nejdou úplně často za své hranice. Dostanou se*

na nějaký svůj strop, ale my chceme, aby ho překročili, aby se toho více naučili. Právě za pomoci druhé pedagožky nebo určitě i pomoci rodiny se nám daří jít více za a stimulovat, že se zlepšují a chceme, aby byli ještě lepší než když jsou teď fakt dobrý. Tak to je taková věc, kterou tam často řešíme. (Respondent 3).“ Respondentka také jako limitující skutečnost zmiňuje polohu školy: *„My jsme hodně daleko, jsme za Prahou a ty možnosti a služby, které by byli možná v Praze, tak by byly pro něj určitě dobré, vzhledem k tomu, že ta rodina má nějaké limity, tím, že mají ještě další malé miminko. Takže vlastně nedojíždějí a využívají jen těch služeb co mají okolo sebe. Ale snaží se, ta péče o něj je velká, je to hrozně milované dítě, který ta rodina se opravdu snaží podpořit, jak jenom může v tu chvíli (Respondent 3).*“

5.2.6 Akcelerace výuky ve školách

Při rozdělení akcelerace na vnitřní a vnější (viz kapitola 3.1). Názory učitelů na vnější akceleraci se různí. Nejčastěji využívaná forma vnější akcelerace je docházení na předmět o ročníky, nebo ročníky výš. Taková forma akcelerace probíhá na třech školách ze sedmi dotazovaných. *„On chodí od druhé třídy o ročník výš na matematiku, že nestuduje tu matematiku s námi, ale chodí o ročník výš a letos vlastně už je to udělané tak, že chodí o dva roky výš, protože maminka jeho si vyžádala přešetření, protože ji už přišlo, že by zvládal další ročník (Respondent 2).*“ Ve škole respondentky s číslem tři je tato forma také využívána: *„O matematice mi chodí na tři hodiny z pěti na hodiny do vyššího ročníku (Respondent 3).*“ V jedné škole o takové možnosti nikdy neuvažovali: *„Nemáme to u nás ve škole a myslím, že by bylo dobré něco takového zavést. Konkrétně si to dokážu představit u tohoto svého žáka (Respondent 1).*“ Ve třech zbylých školách bylo vyhodnoceno, že to pro žáka není vhodnou volbou, jak uvedla respondentka s číslem pět: *„Docházení do vyššího ročníku také nebylo zcela ideální-jednak to zavrhló vedení školy a jednak by se jednalo prakticky o většinu předmětů, takže by dítě ve své kmenové třídě pobývalo velmi málo, což jsme z hlediska vývoje a socializace nechtěli (Respondent 5).*“ Odpovědi učitelů byly paralelou k odpovědi třetí respondentky: *„Ne, není to běžná praxe, snažíme se, aby těm žákům se dostalo opravdu maxima, proto musíme udělat to, aby to dítě tu možnost mělo. Je to řešený v rámci pedagogický podpory, takže to dítě má vypracovaný plán pedagogický podpory a díky tomu je ošetřený to, že dochází na některé hodiny vyšších ročníků (Respondent 3).*“

Přeskočení ročníku není ani v jedné škole realizované. V několika případech se ale o takové variantě uvažovalo, nakonec ale ustoupilo. „*No, přemýšleli jsme o tom, ale já i maminka jsme se shodly, že je pro něj ideální, právě kvůli tomu sociálně, být tam, kde je. On je tam právě spokojený a nechtěl by se vzdát těch kamarádů. Jeho genialita nebo to nadání je diagnostikované převážně na tu matematiku, v těch jiných předmětech je také nadprůměrný, ale není to zase, že by úplně jako měl být o ročník výš (Respondent 2).*“ K možnosti přeskočení ročníku nepřistoupili ani ve škole, která je působištěm páté respondentky. „*Přeskočení ročníku nebylo rodiči vnímáno jako vhodný nápad, stejně tak jsem se k tomu přikláníla já. Ze zprávy PPP jasně vyplynul nerovnoměrný vývoj-intelekt utekl dopředu, ale sociálně se vyvíjela holčička zcela normálně. Proto se nám jevílo přeskočení jako nepřiliš vhodné (například by si nemusela rozumět se spolužáky) (Respondent 5).*“ Důležité je zmínit, že učitelé takové možnosti mají, škola třetí respondentky takovou možnost učitelům poskytuje komplexně, což respondentka uvádí: „*Můžeme kombinovat výuku napříč různými ročníky, můžeme využívat té speciální pedagogické podpory i pro nějaké další práce, když je potřeba to dítě rozvíjet. Často využíváme i služeb psychologa pro individuální přístup k dítěti (Respondent 3).*“ Na druhou stranu škola respondenta sedm, který v ní působí i jako metodik pro nadané žáky, se k vnější akceleraci nestaví úplně otevřeně, jak respondent podotýká: „*Všeobecně toho nejsem úplně zastánce, na té základní škole jsem se s tím úplně nesešel, tam se setkáváme spíše s tím opačným extrémem, že někdo ten ročník opakuje, tak to je přece jenom častější. Víím, že i ta paní psychologka se kterou jsem pracoval na tom Mensa gymnáziu, tak toho byla spíše odpůrce, úplně to nepodporovala.*“ Jeden takový případ respondent zažil, ještě během působení na specializovaném gymnáziu a tuto zkušenost vyhodnotil negativně: „*Konkrétně u chlapce, se kterým jsem se setkal, tak tam bych řekl, že on byl fyzicky trochu menší a potřeboval se hodně prosazovat, že z toho sociálního hlediska to nebylo úplně ono (Respondent 7).*“

Vnitřní akceleraci využila ve své výuce jedna respondentka: „*O akceleraci výuky jsem slyšela a praktikovala na nadaném žákovi. Konkrétně to bylo studium organizované samotným žákem. Uvažovali jsme též o přeskočení ročníku či na docházení na určitý předmět do vyššího ročníku (Respondent 5).*“ Ostatní respondenti vnitřní akceleraci, nebo podobný způsob práce, nezmínili ani po opakovaném dotázání.

5.2.7 Enrichment výuky pro nadané žáky

Obohacení učiva pro nadané žáky je jednou z nejpřínosnějších metod. Pro učitele je enrichment jednou z prvních voleb při řešení situace, kdy nadaný žák dokončil svou práci rychleji a dříve než ostatní, jak říká třetí respondentka: *„Nechystám se na něj, vím, že ho tam v té třídě mám na dosah toho, co v té hodině zvládnou ostatní děti a kdybych ho tam neměla, tak bych nechystala ten rozsah tak široký, ale můžu říct, že vždy toho využije jenom on. To znamená, že i občas toho využijí i jiné děti, kteří už svoji práci mají hotovou. Rozhodně on není vzdělávaný formou pracovních listů, někdy se stane, že v matematice, v češtině určité ne, ale v matematice občas ho nechávám vybírat si víc.“* Respondentka vyučující český jazyk uvedla přímý příklad ze svých hodin, který umožňuje žákovi využití kreativního a produktivního myšlení, což je dle Cihelkové (2017, s. 15) jedno z pravidel obohacujících aktivit (Obrázek č. 5). *„Ale řekněme, že on objevil, že jeho velkou vášní je sloh, takže v tuhle chvíli sice jako v hodinách úplně jako nedělá s námi to, co by měl, ale založil si asi dva sešity a celou dobu si píše sloh v nějakém svém fiktivním vesmíru (Respondent 4).“* Podobnou taktiku má i respondentka dva, pro kterou jsou ale další úlohy forma dobrovolné práce na doma a volný čas: *„On vlastně má doma pracovní sešit, který má pár nadaných žáků, kteří o to měli zájem a měli jejich rodiče o to zájem, protože jim sekvence úkolů přišla zase moc malá, protože jsou právě nadaní a baví je to. Někteří mají teda pracovní listy nebo teda sešity, ve kterých si pracují a přijdou mi ukázat, kde jsou a já jim řeknu.“* Ve škole pak respondentka dva uplatňuje enrichment formou práce navíc. Respondentka situaci ve třídě popsala takto: *„V hodinách je to tak, že když mají hotovo, tak je tam pro ně nějaká práce navíc, že mají kam pokračovat. Mívali jsme ve třídě, to už teď nemáme, že jsme měli takové notýsky, ve kterých byly některé pracovní listy dopředu nebo na dané téma víc do hloubky, takže ten, kdo to měl hotové, když to byla nějaká samostatná práce a nebyla to skupinová, tak si pro ten notýsek přišel a pokračoval dál.“* Jako konkrétní příklad z hodiny českého jazyka předložila respondentka: *„Nic ale nevynechávám. Je to o tom, že to téma začneme společně, oni do toho se mnou jako zabřednou a pak jsou třeba trošičku rychlejší než ty ostatní, ale musíme to vždycky projít spolu. Takže už není v těch jiných předmětech nic, co by už znal. Ted' dám příklad. Dělali jsme vzory podstatných jmen rodu středního a viděla jsem právě, že někteří nadaní žáci tomu už rozumí a většina třídy tomu nerozuměa. Žákům, kteří to chápou, řeknu: „Podívejte se, tamhle je cvičení, kde je rod ženský i rod mužský, tady*

máte vypsané všechny ty vzory a zkuste na to přijít, podle kterého vzoru byste na to mohli přijít." Spíš jim dát nějakou úlohu napřed, kterou ostatní ještě neví, aby měli možnost se na to podívat a zkusit na to přijít sami, jak se to řeší, jaký je klíč." Oblasti ve výuce nevynechává ani čtvrtá respondentka, která situaci popisuje: „Asi jako že bych vynechávala to ne, oni prostě když něco umí, tak to mají daleko rychleji hotové než ti ostatní, tak se dostanou k jiné práci, takže to pořád funguje na té bázi. Ty děti neznám tak dlouho a ještě před tím byly dva roky na online výuce, takže si vůbec netroufnu říct, tohle dělat nebudeš, pojďme někam jinam." Stejným dojmem disponuje i sedmý respondent, jež říká: “Ono to v tom třídním kolektivu úplně nejde, kvůli ostatním. Třeba v té šesté třídě, když probíráme gramatiku, tak to pro ni není nic nového, ale nemáme kapacitu, aby měla individuální hodiny. Takže nic nevynecháváme, protože já to musím probrat s tím kolektivem a ona je součástí kolektivu, ve kterém já tu práci musím splnit, takže to úplně prakticky nejde.”

Naproti tomu je pátá respondentka, která učiva pro nadané žáky vynechává: „Ano, vynechávám. Respektive přesvědčím se, že to žák dobře ovládá, a potom vynechám.” K vynechávání učiva se respondentka působící na osmiletém gymnáziu zaměřeném na nadané žáky staví obdobným způsobem: „V rámci individuálního vzdělávání ano, v rámci frontální výuky, tam to nemám, jak udělat, protože by to muselo být vynechání pro celou třídu (Respondent 6).”

K obohacování výuky se snaží specializované gymnázium přistupovat komplexně: „U nás ve škole se učí v devadesátiminutových oknech, odpoledne je mnoho kroužků. Je to spíše takový vysokoškolský systém, protože mají v průběhu dne třeba devadesátimuntové okno pauzy (Respondent 6).” Dle respondentky škola dětem nabízí mnoho kroužků, snaha byla i individualizaci některých předmětů, což bylo Českou školní inspekcí zakázáno: „Dost věcí v minulosti fungovalo jinak, ale smůla, školní inspekce to zakázala a už to musí být normálně. Například tělesná výchova bývala volitelná jako na vysoké škole, děti si mohly vybrat třeba tenis nebo plavání nebo lezení, třeba se učil dějepis, dějepis a zeměpis dohromady, ale to už také není možné (Respondent 6).”

Respondentka číslo čtyři zmiňuje problém celkového vytížení, ve kterém nejsou schopni individualizovat a tím obohacovat výuku nadaným žákům tak, jak by si představovali. Respondent čtyři uvádí: *„Není to vůbec v mých časových možnostech, protože zrovna teda konkrétně v téhle třídě je asi dvanáct dětí z těch třiceti, nebo patnáct, které mají diagnostikované různé specifické poruchy učení nebo jiné přidružené problémy. Práce s tou třídou je natolik vyčerpávající, že kdyby člověk chtěl přistupovat ke všem individuálně, tak skutečně skoro každému vytváří na míru nějaké materiály, což prostě není možné.“* Respondentka i tak svou výuku modifikuje, aby byla rozvíjející pro co nejširší množství žáků. *„Takže já právě spíš se to snažím řešit tak, že střídám hodně tu skupinovou práci s nějakou tou individuální prací a jak třeba v testech, tak i v různých pracovních listech, nebo úlohách, které děláme, tak nastavuju tu obtížnost tak, že vlastně nemusí všichni dojít na konec, ale že z těch třeba osmi otázek se k té osmé skutečně dostane třeba pětina té třídy. A je to v pořádku. Čímž mám i prostor pro nějaké individualizované hodnocení a je to v tuhle chvíli jeden ze způsobů, který jsem si objevila a nezabírá mi tolik času a energie a zároveň si myslím, že těm dětem to přináší víc, než kdyby se čekalo neustále na ty nejpomalejší.“*

5.2.8 Metody a formy výuky využívané učiteli

Skrz výzkumný vzorek bylo zjišťováno, jaké metody využívají jednotliví učitelé ve svých hodinách. Některé metody vyplynuly jako koncepční záležitost školy, kde respondent působí, jak uvádí druhá respondentka: *„U nás ve škole se dbá na to, aby ten učitel zdůraznil cíl hodiny. Proč se vlastně ta daná činnost dělá.“* A dodává: *„Často používáme nějakou elektroniku, máme teda k dispozici školní tablety, které máme ve sborovně. Máme interaktivní tabule. Takže nějaká taková ta technika je často používaná.“* Jiné mohou být pouze osobním přínosem učitele do jeho hodin, jelikož ve škole není zvykem jakékoliv speciální metody zapojovat, jak říká čtvrtá respondentka: *„Ty děti nejsou zvyklé s nima pracovat, tak poměrně dlouho trvá, než se dostanou na tu úroveň, kdy to něco přináší a ne naopak, ale snažím se vydržet. Já se snažím pracovat poměrně s nějakou dramaturgií.“* Respondentka šest, která vyučuje na osmiletém gymnáziu určeném výhradně pro nadané žáky, popisuje komplexní školní systém přístupu k nadaným žákům: *„U nás ve škole se učí v devadesátiminutových oknech, odpoledne je mnoho kroužků. Je to spíše takový vysokoškolský*

system, protože mají v průběhu dne třeba devadesátimuntové okno pauzy. Bývají tam i pokusy, jeden kolega se pokoušel, že vytvoří systém a prostředí ke sdílení metod pro všechny pedagogy, ale každý mu na to kašlal. U nás jsou lidé velmi vytížení, každý si bojuje sám za sebe, na vlastní pěst.” Sedmý respondent z pohledu metodického pracovníka nadaných žáků situaci ve své škole shrnul: „Spíš ta podpora žakovský volby, určitě jsme pracovali se sebehodnocením a vzájemným hodnocením.”

Respondentům byly předkládány jednotlivé možnosti práce s nadanými žáky, na které reagovali. Nejdříve otázka směřovala k tomu, zda metodu znají, pak jestli ji využívají, a pokud ano, tak co metoda přináší dle jejich názoru nadanému žákovi.

Metoda časopisu byla první. Ve většině případech je časopis využíván jako školní medium, kam mohou žáci přispívat, jak uvedla druhá respondentka: “*Jo jo, je tam celá škola dohromady. Má kroužek, který se nazývá časopis. Je to teda od letošního roku nově a myslím si, že zatím nic nevyšlo, vzhledem k tomu, že jsme neustále jedna nebo druhá třída byly v karanténě a na distanční výuce, takže nevím, jestli to úplně přesně už se realizovala, ale ta možnost tam od letošního roku je, školní časopis.*” Šestá respondentka a sedmý respondent mají oba také zkušenost s časopisem jako celoškolním nástrojem, jak uvedla respondentka šest: “*U nás máme školní časopis Menses.*” Sedmý respondent pak svou zkušenost popsal: “*Školní časopis u nás byl, ale myslím, že aktuálně se na něm nepracuje. Zaseklo se to tehdy, jak začaly ty karantény okolo té pandemie, ale dlouhé roky fungoval školní časopis. Byla to skupina dětí, která se tomu věnovala, ta redakční rada a sháněli příspěvky, dělali si tam většinou nějaké jazykové příspěvky. To znamená, že třeba děti, které rády psaly v angličtině, tak jim tam něco napsaly nebo jsme vybrali z nějaké písemné práce. Byla tam určitá možnost, když měl někdo zájem, tak se mohl určitě nějakým způsobem zapojit.*” Podobnou zkušenost má také první respondentka, která jako jediná z učitelů zúčastněných výzkumu časopis využívá i ve svých hodinách: “*Ano, máme jednak školní časopis a i jsme tvořili skupinová čísla třídního časopisu. Časopis mu pomohl hlavně v sociálním začlenění.*” Ve škole třetí respondentky je časopis využíván naopak pouze jako informační a marketingový zdroj, nikoliv jako aktivita k rozvíjení žáků: “*Ano, máme školní časopis, ale je to spíš takové PR. Děti do něho cíleně nepiší, takže ne, pro jeho rozvoj nepoužíváme časopis.*”

Didaktické hry využívají ve svých hodinách téměř všichni respondenti, jak říká první respondentka: „*Používáme a začleňuje se.*“ Obdobně odpovídá i šestá respondentka: „*Ano, využívám.*“ Druhá respondentka na didaktické hry reaguje také kladně: „*Ano, velmi často. Snažíme se tedy alespoň minimálně třikrát nebo čtyřikrát týdně to do nějaké hodiny zařadit nějakou tu hru. Ne vždy se mi to povede, ale snažím se.*“ Třetí respondentka uvedla i konkrétní příklady her přímo pro jednotlivce: „*To ano, my máme různé myšlenkové hry pro jednoho, různé hlavolamy i jazykové hry, jsou tam používány různé formy logiky.*“ Další příklad naopak pro celou třídu uvádí i sedmý respondent: „*Ano, záleží, na jaké úrovni. Ono je občas těžké rozlišit, co je klasická výuková aktivita a co už je hra. Co občas hrají s dětma je dražba vět, kde mají například deset vět a nějaký počet z nich je dobře a nějaký počet je špatně. Oni v malých skupinkách pak mají počet virtuálních peněz a snaží se koupit ty správné věty a za to mají potom body. Tak třeba takovou aktivitu nebo děti vytvářely hru, kterou si pak s ostatními mohly zahrát.*“

Třetí zmíněnou metodou byla **myšlenková mapa**, jak její tvorba, tak využití při procesu vzdělávání. Tato metoda není využívána většinou, všichni respondenti věděli, o co jde, ale ne všichni ji zařazují přímo do své výuky, jak předkládá odpověď šesté respondentky: „*Vím, že jedna holčička dělala myšlenkovou mapu v rámci dobrovolného domácího úkolu myšlenkovou mapu ve fyzice, ale jinak ne.*“ Nebo také odpověď sedmého respondenta: „*Spíš výjimečně, ale používal jsem to.*“ Ostatní respondenti, kromě páté respondentky, která na metody neodpověděla, je myšlenková mapa aktivně využívaným nástrojem, jak tvrdí první respondentka: „*Používám, a začleňuje se.*“ Nebo druhá respondentka: „*U sebehodnocení, u nějakého konkrétního tématu.*“ Třetí respondentka přitakává obdobně: „*Ty používáme běžně.*“ Čtvrtá respondentka dokonce svou zkušenost hodnotí těmito slovy: „*Hlavně při slohu. Jako forma nějaké osnovy, nebo vůbec uspořádání myšlenek, je to skvělý.*“

Výuku pomocí **projektů**, což byla čtvrtá dotazovaná metoda, se prolíná do výuky všech učitelů ve výzkumném vzorku. Každý svou zkušenost popisuje jiným způsobem první respondentka takto: „*Děláme projekt jako skupinové práce, to děláme fakt hodně často. Myslím, že ho to rozvíjí, ale víc mu to dává v oblasti navazování sociálních vazeb.*“ Druhá respondentka své využití shrnuje: „*Taky hodně často, úplně nevím, jak často, ale určitě třeba*

dvakrát, třikrát do měsíce.“ Čtvrtá respondentka ve své výuce projekt využívá velmi pravidelně: *„V té literatuře se tohleto hodně snažím zapojovat, máme to rozdělený tak, že máme čtrnáct dní jazyk, týden sloh a týden literaturu a celý ten týden vždycky věnujeme většímu nebo menšímu projektu nebo něčemu, co by se dalo nazývat projekt. Třeba tento týden vytváří ze dvou Nerudových děl, jedné balady a jedné romance, vytvářejí komiks, takže se snaží nějak přetvořit báseň do podoby komiksu.*“ Běžnou součástí výuky má projekty sedmý respondent, jemuž projekty do výuky spadají díky využívání učebnice, které se soustředí na začlenění projektové výuky, není to pro něj však jediná využívaná forma, jak ostatně sám říká: *„Občas u těch starších dávám na volné téma, že si mají připravit nějakou prezentaci nebo představení na nějaké téma, které si vyberou. V podstatě my to máme i v učebnici, že vždy na konci každé lekce mají nějaký projekt na téma, pro ty malé děti je to například rodina, stát, zvíře, který buď napíše a odevzdají nebo i prezentují. Takže projekty děláme docela hodně.*“ Třetí respondentka pak projekty začleňuje díky školnímu integrovanému systému, jak uvádí: *„Vzhledem k tomu, že učím v integrovaných tématech, tak je to vlastně něco, co bychom mohli nazývat projektovou výukou.*“ Celoškolní projekty jsou fungující skutečností i ve škole šesté respondentky z víceletého gymnázia: *„Ještě mě napadá jedna věc, kterou máme navíc, jsou projektové dny. U nás jsou ty projekty trochu mimo výuky, vzpomínám si, že děti například natočily dokumentární film. Jedna dívka měla projekt, v rámci kterého učila děti i učitele lézt, takže jsem se naučila lézt.*“

Pátou metodou byla zmíněna **samostatná práce**, která mezi respondenty není hojně zastoupená, jak uvádí třetí respondentka: *„Opravdu málokdy dostává úplně samostatnou práci, spíše tam posilujeme ty jiné věci, a to že se mu dostává něčeho navíc, ještě dál v tom učivu, tak to je jen o informacích a ty má možnost zkoumat více, ale nevynecháváme, spíše jde rychleji.*“ Pak se ještě formu samostatné práce ve svých hodinách dovysvětluje následovně: *„To znamená, že on se může věnovat psaní vlastních textů, je tam vlastně možnost, nejen pro něj, pracovat ještě dál. Takže často nebývá, že by si něco dělal úplně sám, ale spíš je tam možnost nějakého pokročilého úkolu i pro další, kteří jsou nějakým způsobem připraveni pracovat dál.*“ Podobný pohled na samostatnou práci má druhá respondentka, která svou zkušenost v hodině popisuje následovně: *„Tak to ne, to jsme zatím*

neaplikovali. Jediné, co má, tak je, že v průběhu toho, co se děje, tak musí doma jakoby sám studovat tu látku toho ročníku, ve kterém je. On to jako v podstatě už umí, ale má to dané jako podmínku, že si musí prostudovávat látku té třídy, ve které je, tohle platí v matematice. V jiných předmětech si nevybavuju, že by to tak někdy bylo.“ Třetí respondentka také nevyužívá samostatnou: „Opravdu málokdy dostává úplně samostatnou práci, spíše tam posilujeme ty jiné věci, a to že se mu dostává něčeho navíc, ještě dál v tom učivu, tak to je jen o informacích a ty má možnost zkoumat více, ale nevynecháváme, spíše jde rychleji.“ Další možností je forma samostatné práce využita pro celou třídu, nikoliv cíleně jen pro nadaného žáka, což by se dalo shrnout odpovědí čtvrté respondentky: „V podstatě tyhleto projekty, různé kreativní psaní a takové ty úlohy dokončí příběh, začni příběh, vyprávěj příběh z pohledu jedné postavy, tak to asi probíhá v tom slohu jako samostatná práce.“ Často učitelé na metodu samostatné práce reagovali jako na možnost zabavení žáka v případě, že má splněnou primární zadanou práci, jak uvedl i sedmý respondent: „Případně i některé kolize dávám tak, že řeknu minimální počet, co chci, aby vytvořili, kdo stihne více, tak stihne více a může se to trochu pojmut jako soutěž. Já jsem se zabýval autonomií žáka a snažím se o to, aby ty děti měly větší možnost volby, což jsou ty samostatné projekty, samostatná práce ve skupině, kde si vybírají i to téma.“ Sedmý respondent pak svým žákům nabízí i jiné možnosti práce, pokud splní povinnou základní část, jak uvedl: „Když má hotovou svojí práci, tak si může číst knížku v angličtině.“ Šestá respondentka také zdůrazňuje možnost volby a uvádí příklad samostatné práce: „Fakt je, že já dávám žákům svobodu volby, na fyzice, kterou jsem učila rok a půl, tam jsem strčila jednomu chlapci do ruky vysokoškolskou učebnici, ať si ji prostuduje, takže nakonec asi ano. Jemu se to moc líbilo, četl si to.“ Nebo i první respondentka, která metodu samostatné práce pouze pro nadaného žáka využívá v případě opakování učiva: „Jo, není to úplně často, ale občas se snažím dávat mu nějaký materiály z logického myšlení. Mám pár knih, kde jsou vyloženy ty úlohy na logiku. Když pak vím, že opakujeme a že by se nudil, tak se mu snažím dát to. A on se pak dokáže zabavit tím, nebo čímkoliv logickým. Skládá rubikovsky, řeší hlavolamy. Není to úplně často a je to třeba v případě, kdy opakujeme nějakou látku a vím, že to opakujeme potřetí.“ Také třetí respondentka, která na základě integrovaných témat ve výuce, iniciativu zadávání samostatné práce nadanému žákovi nemusí vyvíjet, ale přichází spolu s celostním přístupem ve výuce: „Pracuje v integrovaných tématech, tak se mi stává, že většinou dojde

k tomu, že má většinou na čem pracovat v gradaci těch úloh.“ Naopak kladně se k samostatné práci staví pátá respondentka, která vysvětluje svou zkušenost tímto způsobem: „Ano, praktikovala jsem na nadaného žáka. Nejvíce to byly problémové úlohy a práce s textem, tj. ty oblasti, které se žákovi nejvíce líbily. Novou zkušenost přijímal jako výzvu a s nadšením. Objevoval nové možnosti zápisů (lapbook, myšlenkové mapy).“

Skupinová práce je šestá metoda, která byla předložena výzkumnému vzorku. Tato metoda je většinou zodpovězena jako využívaná. Což stvrzuje odpověď druhé: *„Hodně často, klidně i třikrát týdně,“* třetí respondentky: *„...oni už jsou ve skupině jako téměř pořád“* i šesté respondentky: *„Používám, tam, kde je to nevyhnutelné to jsou fyzikální pokusy, protože ani nemám dostatek pomůcek, aby děti pracovaly úplně samostatně.“* Šestá respondentka pak uvádí konkrétní případ kladného hodnocení skupinové práce nadaným žákem, jak uvedla: *„Jednou se mi podařilo vzít děti na matematiku ven a dát jim úlohy, aby například narysovaly elipsu. V takové úloze je nutné, aby jeden držel kolíky a druhý běhal se špagátem. Po plnění toho úlohu ke mně přišel žák, který je jinak samotářský, a poprvé v životě řekl, že dnes pochopil, že práce ve dvojici i ve skupině může být přínosná.“* Na otázku, zda někdy cíleně spojují nadané žáky společně do jedné skupiny, pak učitelé odpovídali: *„Oni většinou, když mají volbu, aby se sami dali do skupiny, tak se většinou takhle spojí, takže už spolu pracovali několikrát. Naopak se teď snažím, ne vždycky, dávat je do jiných skupinek. Chci, aby viděli, že ta skupinová práce může být těžší tam, kde všechno nešlape a nefunguje. Ale ano, už spolu byli několikrát ve skupince (Respondentka 2),“* nebo: *„To záleží, oni už jsou ve skupině jako téměř pořád a ty skupiny se pořád mění. Takže někdy to můžu já rozhodnout, někdy si vybírají, někdy si losují, záleží na typu práce, kterou mám připravenou (Respondent 3).“* Čtvrtá respondentka pak uvádí ne úplně jednoduché pracovat ve skupině, takže k cílenému vybírání skupin zatím nedošla: *„Já je rozdělím do těch skupin, nebo spíš oni sami se rozdělí, což si myslím, že je problém, protože jako je třeba ty skupiny určitě měnit, ale já v tuhle chvíli jsem ráda, že se částečně naučili pracovat v těch skupinách, které si vyberou a zatím nemám úplně tu sílu tvořit skupiny, ve kterých oni pracovat nechtějí, takže asi takhle.“* Sedmý respondent pak odvěcuje, že to nezkoušel, i když měl možnosti: *„Většinou jsem to nikdy nedělal cíleně, já je nejčastěji nechám vybírat samostatně, aby si oni mohli*

vybrat do jaké skupinky. Jsou samozřejmě výjimky a záleží, jak je ten úkol časově náročný. Hlavně, když jde o něco většího, tak je nechávám si ty skupinky vybrat.” Pátá respondentka pak takovou možnost ani neměla, protože neměla v kolektivu dostatek nadaných žáků, aby vytvořili skupinu: „Ve třídě jsem neměla tolik dětí, které by mohly vytvořit skupinu pouze nadaných. Nadaného žáka motivuji jako každého jiného, tj. posilujeme silnou stránku a snažíme se zlepšit ve slabších.”

Sedmá metoda promítnutá ve výzkum byla **škola naruby**. Metodě škola naruby se první respondentka, jež tvrdí: „Nedokážu si to představit, protože si nemyslím, že by byl schopnej přesně vysvětlit, jak ke všemu jako došel.“, ani sedmý respondent, který reaguje: „Znám to, ale úplně jsem to v praxi nezkoušel. Určitě je to super myšlenka, ale zase by to bylo o té spolupráci s rodiči, kteří dohlédnou na ty děti, že tu práci udělají a skutečně se na ni připraví.“, ve své výuce příliš nevěnují. Na druhé straně respondentka tři hodnotí takový způsob práce takto: „Ano, to se nám často stává při matematice, a to nejen u nadaných žáků, ty děti jsou hodně učený metodami kritického myšlení a je potřeba, aby to v rámci expertních skupin vysvětlovali.“ Respondentka dva, která mívá školu naruby příležitostně zprostředkovanou jako celoškolní záležitost, reaguje takto: „My máme ve škole na Vánoce takový adventní kalendář, tak se tomu říká. To si děti na školním parlamentu vyberou vždycky téma každého toho dnu, celý prosinec, a jeden z těch témat je právě škola naruby. To děláme, nevím, jestli to zařazujeme úplně do výuky. Je to to, jak jsem říkala, že ten nadanější nebo rychlejší snaží vysvětlit těm ostatním tu látku nějakou, tak bych to nějak viděla. Někdy jsme i dělali, že byl před tabulí a vykládal tu látku znova, nebo i ostatní nadaní a rychlejší to zkusili vrstevníkům vysvětlit. Protože mají jiný slovník a pohled než dospělý. Takže jsem řekla: „Chceš to jít zkusit vysvětlit ostatním?“ a před tabulí nám to vysvětlili.“ Na pomezí dvou skupin názorů, neužívání školy naruby a aktivním využíváním, se objevuje tvrzení respondentky čtvrté: „Zkoušela, zkoušela a plánuju to i vyzkoušet ještě víc, ale zatím bych řekla, že přesně já pořád bojuju s tím, jak velká je ta efektivita, protože zvlášť v těch sedmičkách, kdy se tak rádi jako všichni pošťuchujou, tak to častou sklouzne k tomu, že se nedělá to, co má a spíš se uvízne na nějakém jednom tématu a tom, co kdo řekl, jak to řekl atd. Zrovna tohleto si myslím, že je důležitý, že by to chtělo dělat víc.“

Osmou metodu, **učení žáka žákem**, se učitelé snaží využívat. Každotýdenním využitím je tato metoda v hodinách druhé respondentky, jejíž žák na matematiku jinak dochází do jiného ročníku. V den, kdy zůstává ve své třídě, pak funguje jako pomocný učitel: *“Jo, ještě vlastně jednu hodinu matematiky zůstává u nás ve třídě, s tím, že většinou to vypadá tak, že dětem zadám nějakou skupinovou práci a on se mnou radí a pomáhá dětem. Některé děti, když právě mi pomáhá a dělá rádce, tak si nepřejí, aby k nim chodil on, ale řeknou si, abych přišla já. Podle mě se cítí špatně, to teda přesně neřekly, ale myslím si to já, že se před ním stydí, že tomu nerozumí.”* Pro druhou respondentku to však není jediný způsob využití metody učení žáka žákem, využívá to i v případě, že žáci dokončili svou práci dříve, což vyplývá z jejích dalších tvrzení, jako například: *“Bud’ takhle využiju i toho žáka i ty další na to, že teda pomáhají ostatním, radí. Oni teda naštěstí chtějí. Já se jich vždycky zeptám, jestli teda chtějí pokračovat dál nebo radit ostatním. Podle toho, jakou mají náladu tedy pomáhají, radí ostatním nebo dělají nějakou práci navíc.”* Čtvrtá respondentka obdobně využívá učení žáka žákem v několika různých formách. Jako první formu zmiňuje: *„Já si myslím, že na tomhle je hodně postavená ta naše skupinová práce, protože většinou to zadání je poměrně obtížný a je potřeba ho nějak, když to řeknu takhle, předžvýkat. Je tam často, že nadaní žáci figurují v podstatě v roli těch učitelů, že vysvětlí, co se má dělat a jak se to má dělat.”* Druhá aplikovaná forma čtvrté respondentky je: *„Tohleto používám potom třeba při opravě testů, kdy ti, co mají, co jsou třeba v té horní třetině, tak si rozdělí ty s těmi horšími známkami a ten test s nimi projdou.”* Na otázku výzkumníka, jak ostatní děti na takovou zkušenost reagují, odpovídá: *„Myslím si, že to nesou líp, než kdybychom to probírali společně, už z toho důvodu, že oni si opraví polovinu, že, pak je to přestane bavit, ale udělají něco, udělají to za plného vědomí. Kdežto, když je to frontálním způsobem, tak oni tu pozornost vypnou daleko dřív.”* Třetí respondentka se ke své zkušenosti s metodou učení žáka žákem staví taktéž kladně: *„Nějakými aktivitami jsou to oni, kteří předávají informace někomu jinému.”* S velmi podobnou odpovědí přichází i pátá respondentka, jež tvrdí: *„Vzhledem k tomu, že jsme měli zavedené vzájemné učení, tak se samozřejmě nadaný žák stával “učitel” pro ostatní děti. To ale platilo i pro žáky ne nadané.”* Naproti tomu, první respondentka, takový přístup neuvívá: *„Ne, to nevyužívám.”* Šestá respondentka se k takové činnosti nestaví s velkým zájmem: *„V malé míře jsem něco takového zkoušela, ale nebyla to mainstream aktivita.”*

Vědomostní soutěže jakéhokoliv zaměření. Vědomostní soutěže jsou nabízeny napříč všemi školami, na kterých respondenti působí. Ve všech případech, kromě jednoho, kdy jak první respondentka uvedla: „*Nezapojuje se a nemá o to zájem. Já jsem mu nabízela matematickou olympiádu a on mi na to řekl, že je to pro něj moc lehký a že už viděl zadání a nemá o to zájem.*“, nadaný žák nemá motivaci se vědomostních soutěží účastnit. V ostatních případech jsou takové možnosti žáky přijímány přívětivě, jak uvedli další respondenti: „*Jo, to jako tím, že ten žáček chodí teď už na matematiku na druhý stupeň, tak to všechno organizuje jeho paní učitelka na matematiku*“ (Respondent 2), nebo „*Na olympiádách už byl*“ (Respondent 3), či „*Ano, logické olympiády se určitě účastnil a občas se účastní i nějakých průzkumů,*“ (Respondent 4). Bohatou zkušenost s účastí nadaných žáků ve vědomostních soutěžích sdílí ze své specializované školy šestá respondentka, která na otázku, zda se nadaní žáci v jejich škole účastní nějakých vědomostních soutěží, odpovídá: „*To teda a vždycky se těší, až vyhrajou nad gymnáziem J. Keplera. Těch soutěží je tolik, že se kolikrát ani nestihá normální výuka. Především matematické soutěže jako je Pangea, Pythagoriáda, Olympiáda, Logická olympiáda, Brloh, je toho opravdu hodně. Chodí na spousta soutěží v diskotování, ale i v paintballe, šachy, piškvorky. Škola je k tomu vybízí, ale zároveň i saami žáci se chtějí účastnit.*“

Poslední metodou, která je v přístupu k nadaným žákům využívání jejich učitelů, je forma výuky pomocí **tandemu**. Takovou otázku výzkumník nepřipravil, ale vyšla samovolně z praxe učitelů nadaných žáků. Taková metoda je využívána na třech školách. Respondent s číslem dva zmínila zkušenost s tandemem následovně: „*Často se u nás dělá, že můžeme nahlédnout jinému učiteli do výuky a zkusíme tandemovou výuku. To je vlastně, že jsou tam dva učitelé a nějakým způsobem spolupracují. Buď je to jen náhled, že jeden se jde podívat a pak se vymění. Pak ta tandemová výuka, což jako začínající teď hodně využívám. Jdu na hodinu k někomu nebo nějaký zkušenější kolegy přijde ke mně, pak to spolu probereme a řekneme si co a jak. Hlavně takto.*“ Třetí respondentka k tandemové výuce říká: „*Hodně mu pomáhá, když jsme tam dva učitelé, ne pro tu individuální práci, ale pro to podchycení a podporu ze strany pedagoga. Sice paní asistentka je skvělá, věnuje se mu, ale pokud potřebujeme vysvětlit něco právě z vyššího ročníku, tak to je super, ale ze strany toho*

druhého pedagoga se nám dostává to, že to využijeme nejen pro něj ale i pro ostatní děti.“ Také jako ulehčení práce pro učitele a velký přínos pro nadaného žáka shrnuje svou zkušenost s tandemovou výukou šestá respondentka: *„Pak jsem měla možnost zkoušet tandemovou výuku s jedním kolegou, kterého jsem na konci nechala, aby se bavil s právě s nadanými žáky v této oblasti. Já jsem pracovala s 80 % třídy a on měl pět žáků, se kterými se bavil. To bylo pošušňáníčko. Otázka, odpověď okamžitě. Nepřipravené, neimprovizované, student fyziky z matfyzu.“*

5.2.9 Učitelé nadaných žáků

Vzdělání učitelů a jejich připravenost na práci s nadanými žáky.

Učitelé na otázku, zda se s pojmem nadaný žák setkali během studií na vysoké škole odpovídali, že s pojmem ano, ale do hlubších souvislostí nezabíhali. Respondenti svou zkušenost hodnotili obdobně i přesto, že jsou mezi nimi studenti nebo absolventi oboru speciální pedagogika. První respondentka, která stále studuje speciální pedagogiku spolu s českým jazykem říká: *“Já jsem se jenom setkala s tím pojmem, ale aby mi někdo řekl něco s tím pojmem, nebo mi to vlastně odkryl, co se pod tím pojmem schovává, tak to mi vlastně chybělo celou vejšku. Věděla jsem, že žák může být nadaný, ale abych přesně věděla a jako poznala ho v praxi, tak to ne (Respondent 1).”* Druhá respondentka, která na studium speciální pedagogiky nastoupila, až během výkonu učitelské praxe tvrdí: *“Jo, teď určitě, jenže já jsem tu školu začala studovat, až v průběhu mé práce na škole, takže jo, určitě se tím zabýváme často.”* Třetí respondentka, absolventka speciální pedagogiky, zmiňuje obdobnou zkušenost: *“Já jsem vystudovala speciální pedagogiku na Univerzitě Karlově a vystudovala jsem teologii znakových jazyků na filozofické fakultě. Žádný specifický předmět si asi nevybavuji, ale nemám pocit, že bychom se tomu nevěnovali. Většinou v těch různých oblastech se zmiňovalo i to, že tam to nadání může být.”* Zároveň ale říká: *“Neměla jsem z toho žádnou velkou obavu, já se neumím připravit na žádných z těch dětí, které tam budu mít, úplně přesně. Beru to spíš jako dítě, co potřebuje něco jiného a já se s tím budu muset popasovat.”* Na otázku, zda jí něco ve výuce chybělo a pokud ano, co jí chybělo, odvěcuje: *“Asi by nám více pomohlo tenkrát, kdybychom už konkrétně věděli jak v těch jednotlivých didaktických oborech, kde hledat pomoc. Myslím si, že to tam nebylo úplně zmíněné, my jsme*

všichni znali Menzu a nic jiného. Možná by nám také pomohlo jít více do hloubky, to, co to znamená být nadaný, jak se to třeba rozlišuje s nějakou výjimečností a větší záběr do toho mít.” Respondenti čtyři, šest a sedm, ani jeden z nich nestudoval, ani nestuduje speciální pedagogiku, všichni tři uvádí, že do procesu nastoupili nepřipravení, ale praxí načerpali vědomosti a v oblasti se zorientovali. Čtvrtá respondentka svůj proces shrnuje takto: „Co se týče přípravy ze školy, tak to je prostě bída, ať mluvíme vůbec jako o přípravě jít dělat to povolání a jít to dělat dobře a nezhroutí se z toho nebo teda, což je důležitá věc, ale při takovém tom generalizovaném pohledu vlastně dost bych řekla marginální práce s konkrétními, ať už jsou to nadaní žáci nebo žáci s spu, vůbec nic Byla jsem připravena díky tomu, že to x let dělám.“ Šestá respondentka pak takto: „Já jsem přišla velmi nepřipravená do procesu, co se týká Aspergerova syndromu, nadaných žáků atd. Já tedy učím na Mensa gymnáziu, což je speciální výběrová škola nadaných žáků, tam jsem se s nimi setkala v praxi a pak jsem šla například na konferenci o nadání, vyslala mě tam škola, byla jsem tam pasivně, bez příspěvku, tam jsem se toho dozvěděla mnoho.” Sedmý respondent reaguje takto: „Když jsem začal, tak jsem k tomu nepřišel připravený, to určitě ne. Když jsem učil v té Praze, tak vzhledem k tomu, že ta škola na to byla zaměřená, tak tam v tom byla podpora. Neřekl bych, že jsem nastoupil připravený a myslím si, že to ani není do velké míry možné nebo to není reálné očekávání, ale setkal jsem se s velkou podporou od strany vedení školy.”

Pocity učitelů při přípravě práce pro nadanými žáky. Respondenti zmiňují směs vlídných pocitů, jak uvádí první respondentka: “Je to pro mě příjemná práce a beru to určitě jako výzvu, protože i pro mě je dobrý zkoumat, nebo spíš jako si porovnat, nějak vytvořit ty hranice, když já chystám tu práci, tak si říkám – je to pro něj dostatečně rozvíjející, nebo to udělá během pěti minut a ani se nad tím nebude muset zamyslet. Takže to je pro mě výzva připravit jim materiály na míru, ale práce navíc to pro mě je, ale on mi to zase dost vrací, protože je za to rád.” Nebo také druhá respondentka: “Tím, že ho vlastně nemám na stěžejší předmět, ve kterém potřebuje nejvíc tu péči, tak pro mě tím odpadá nějaké jako víc připravování, ale při tom běžném mi to jako nějaký stres nedělá.” Šestá respondentka si takovou práci pochvaluje: “Já se do toho vrhám tak nějak po phlavě, baví mě to, ze začátku pro mě představovalo velký problém, že jsem tomu věnovala hodně času a energie.” Je to

pro ně jednoznačně práce navíc, jak říká třetí respondentka: *“Nervozitu to ve mně určitě nevyvolává. Pocitově je tam něco, co si opravdu často musím připomínat. Připomínat, že ten žák potřebuje něco dalšího a jiného. Je to pro mě těžší, než když doháníme s dětma, který mají slabost někde, tak tam se mi to daří lépe a přirozeněji. Kdežto tady u toho žáka na to musím často myslet, abych mu dala, to, co on potřebuje.”* Někteří respondenti ale takovou práci navíc cítí zejména jako časový problém: *“Pro mě je tohleto velmi složitý o tom nějak mluvit, protože já mám za sebou background desetiletěj, kdy jsem připravovala ty děti na přijímačky, kdy to bylo jeden na jednoho, nebo dva na jednoho, takže obecně je prostě pro mě problematická ta práce se třídou tak, abych zachovala jako tu individualitu těch žáků, abych ke každému byla schopná ke každými přistupovat individuálně, a zároveň ale na tom netratil zbytek té třídy. Řekněme, že je to pro mě asi poměrně stresující a je to ale prostě z toho důvodu, že těch věcí je strašně moc, že toho, co člověk by měl dělat nebo by chtěl dělat při výuce té češtiny je tolik. Já mám teda poloviční úvazek, ale i tak mám pocit, že to není úplně v lidských silách a je to pro mě asi i emočně vyčerpávající. Mě to strašně baví, mě potom nabije ta samotná akce, ale je to trošku vysavač energie.”* Dle sedmého respondenta, který hodnotí i pocity svých kolegů z pozice školního metodika pro nadané žáky, hodnotí časovou vytíženost následovně: *“Tam je asi problém ta kapacita, myslím, že my pedagogové se hodně potýkáme s tou časovou kapacitou. Hlavně asi práce navíc, ale ve chvíli, kdy vidím, že to má i smysl, tak mě to baví. Když vidím ten výsledek, tak si řeknu, že to stálo za to, ale ta první reakce je jako co zase budu muset dělat.”* Na druhou stranu, páté respondentce takové přípravy nepředstavují žádnou práci navíc, i když sama zmiňuje časovou náročnost: *“Beru to jako normální součást práce, ale je to někdy časově velmi náročné.”*

Reakce učitelů na situaci, kdy nadaný věděl o tématu víc, než věděli oni. Každý z učitelů se do takové situace dostal, ne vždy přímo v oboru, který vyučuje. Chvíli, kdy se v takové situaci octli, hodnotila první respondentka hodnotila: *“Mně přijde zajímavý, že jedenáctiletý dítě přijde s něčím, co není napsané v učebnicích pro jedenáctiletý děti, takže mně to přijde celkem obohacující.”* Druhá respondentka na to, zda v takové situaci byla, reagovala: *“Určitě, určitě, protože on se hrozně zabývá vesmírem, jako to mají společnou zálibu s tatínkem, takže o tom ví strašně moc věcí, které já netuším, ví to opravdu do hloubky. Názvy*

všech meteoritů. Určitě se to tedy stalo.“ A na dotaz, jak se cítila a jak se s takovou zkušeností vyrovnala odpověděla: *“Tak pro mě to není nic špatného, naopak já si myslím, že ten učitel, že to není jeho pochybení, když přizná, že něco neví. To, že je někdo učitel neznamená, že musí vědět všechno. Mě to tak i trošku zbavuje toho stresu, že bych měla vědět všechno. Když se tohleto stalo, tak jsem mu předala slovo, když jsme se o tom bavili, vyhledali jsme videa o vesmíru, rozpovídal se o tom on. Vyprávěl nám, mělo to spíš pozitivní než negativní dopad.“* Třetí respondentka ve stejném duchu říká: *“To není jediný, ano a je to úplně v pohodě, Je fajn, že někdo ví více ještě než já, to je asi běžná součást naší výuky, že vědí o některých tématech více než já.“* Pátá respondentka taktéž dodala: *“Ano, ocitla jsem se v situaci, kdy jsem o tématu věděla méně, a byla jsem velmi ráda, že by nadaný žák mohl problematiku přiblížit či vysvětlit. Ocenila jsem nejenom hlubší znalost, ale i chuť nám/mě to srozumitelně a s nadšením předat.“* Sedmý respondent potvrzuje podobný přístup svou odpovědí: *“Nic si z toho nedělám, je to prostě, neznám všechny slova, vždyť jich je desítky tisíc. Tak samozřejmě, člověk nesmí nevědět něco zásadního. Stalo se určitě, že dítě vědělo něco, co já ne. Spíš to brát jako nějak lidsky.“*

Zdroje inspirace učitelů nadaných žáků. Učitelé jako primární zdroj inspirace práce s nadanými žáky zmiňují sebe a své okolí. *“Já čerpám vlastně jako, nebo nevím, jestli se dá říct, že čerpám, ale tak nějak podle vlastního uvážení a intuitivně, než že bych někde pátrala v knížkách (Respondent 1).“* Podobný způsob využívá čtvrtá respondentka: *“Asi bych řekla kolem sebe, jakože prostě přemýšlím, co by mě bavilo a co je cíl hodiny, jak bychom se k němu mohli různými cestami dostat, takže tak nějak, ale přiznám se, že já se jakoby hodně pohybuji v tom pedagogickém prostředí, takže jako častým tématem rozhovorů je škola a děti a co a jak dělat čili možná je to tak různě nevědomky. Spousta mých kamarádů jsou učitelé a jsou to učitelé na gymnáziu, takže zase trošičku o něčem jiném a tím, že učím a učím na té základce ještě učím děti, které připravuji na přijímací zkoušky, takže zase kolem sebe mám lidi, kteří dělají totéž, čili je to prostě časté téma.“*

Kolegy ve škole mimo jiné zmiňuje jak druhá respondentka: *“No, tak většinou se snažím jako od kolegů zjistit, jak oni to dělají. Po čas korony jsem se hodně dívala na nějaká videa, ukázkové hodiny nebo online školení. Občas si pouštím na youtube výuková videa, kde učitel*

vykládá látku. Pouštím si jich víc, abych viděla a vybrala si z toho ten nejlepší průměr.”, tak třetí respondentka: *“Určitě to je od dalších kolegů, to si myslím, že i ta kolegiální podpora je důležitá. Potom i sleduju různé sociální skupiny, které jsou zaměřeny na pedagogickou práci, takže nějaký Facebook, různé odborné skupiny, které tam jsou. Nějaká literatura také, i když té je tady méně a méně. Poté různé webináře od některých organizací. Je pravda, že tyhle věci si musím cíleně vyhledávat, ty ostatní na mě vykukují ze všech stran, ale pro nadání, když chci něco konkrétně zaměřit, tak si to musím najít sama. Není to už teď ale tak hluboko schované.“*

Nadaného žáka využívá k inspiraci pátá respondentka, jak vyplývá z její odpovědi: *“Inspiraci čerpám přímo od nadaného žáka a potom vymýšlím své postupy a metody. Domnívám se, že je vždy nutná kooperace s nadaným žákem, abychom mu mohli co nejlépe připravit materiály, které ho budou obhacovat, umožní mu ponus dopředu a nedovolí mu nežádoucí posun zpět.“*

Školení, supervize a nabídky od společnosti Mensa se do inspirace promítá šesté respondentce, která říká: *“Školení máme teoreticky možnost využít, a prakticky vlastně taky. Pravidelně přichází nějaké nabídky a člověk se může přihlásit do nějakého kurzu. Vím, že jsem například byla na jednodenním kurzu „Práce s chybou v matematice“. Když přijde nějaká nabídka, tak nám to zástupkyně rozešle a člověk si něco vybere.“* Mensa nabídku využívá i sedmý respondent, který svou zkušenost shrnuje takto: *„Co sleduji hlavně, tak mi chodí informace od Mensy. Pak se snažím sledovat i různé didaktické materiály nebo konference, částečně nějaké odborná literatura od českých autorů například Šed'ová a Švaříček. Minimálně jednou měsíčně chodí takový leták, kde nabízejí i akce a občas nabídky knížek nebo jiných materiálů. Hlavně ty akce pro ty děti nebo semináře pro vyučující, pro rodiče a také Mensa časopis, kde jsou i různé nápady, aktivity anebo materiály.“*

6 Výzkumné otázky

6.1 Jakým způsobem učitelé hodnotí svou připravenost na práci s nadanými žáky?

Z rozhovorů vyvstalo, že učitelé, kteří nejsou přímými studenty, nebo absolventy oboru speciální pedagogiky nemají téměř žádnou zkušenost s teoretickými podklady k práci s nadanými žáky. Nesetkali se během studií, ani s klasifikací a specifiky nadaných žáků. Učitelé, jež absolvovali studium speciální pedagogiky se s pojmem nadaný žák minimálně setkali. Všichni učitelé však svůj nástup do praxe hodnotili jako nepodpořený kvalitní přípravou z vysoké školy. Učitelé, kteří s nadanými žáky pracují, své zkušenosti, jistotu, informace o nadaných žácích a inspiraci k metodám a přístupům získali a získávají až v průběhu své praxe. Učitelé, kteří se výzkumu účastnili, i přes nedostatečnou přípravu vykazovali nadšení pro svou práci a otevřenost novým poznatkům a dalšímu vzdělávání, což se shoduje s tvrzením Stehlíková (2018), která jako některé hlavní vlastnosti, které nadané dítě ve škole od učitele pro svůj optimální rozvoj potřebuje, uvádí vlastnosti jako erudovanost, otevřenost a empatii učitele. Nejčastěji užívaným přístupem školy k zapojování nadaných žáků do vzdělávacího procesu se ve školách respondentů uplatňuje integrace nadaných žáků v běžných třídách základní školy, jak totožně předkládá Kovářová & Klugová (2009, s. 51). Učitelé nebyli během svých studií, většinou ani praxe, seznámeni s pojmem dvojího nadání, s žákem dvojí výjimečností však během své praxe většina z respondentů přišla do kontaktu, i když ne v každém z těchto setkání byl žák přímo diagnostikován pro dvojí nadání, takovou zkušenost respondenti uvedli jako svůj postoj vytvořený na základě soustavné práce se žákem.

6.2 Jaké metody výuky a organizační formy používají učitelé na základních školách k práci s nadanými žáky?

Na základě teoretické části, ve které byl předložen souhrn nejzmiňovanějších a nejdoporučovanějších metod pro práci s nadanými žáky vzniklo několik různých názorů na efektivitu a začlenění metod do výuky. Jedním z důležitých aspektů přístupu k nadaným žákům je modifikace výuky pro nadané žáky a urychlování či vynechávání probraných oblastí, jak Machů (2010, s. 82-83) zmiňuje. Takovou teorii z části potvrzují i respondenti, kteří na základě nepotřebnosti neustálého opakování probrané látky nadaným žákům sami došli k nutnosti vytváření aktivit, kterými nadaného žáka zaměstnávají během opakování probrané látky. Ne však všichni učitelé vidí v takových aktivitách efektivitu, jelikož nemají čas a prostor aktivitu důkladně vymyslet a poté reflektovat a evaluovat. Učitelé se sice necítí být na specializované práci s nadanými žáky připraveni a často si ve svém zaměstnání připadají pod velkým psychickým a časovým tlakem, i přesto mnohé další metody využívají a do své výuky začleňují. Nebyla téměř žádná z dotazovaných metod (časopis, didaktické hry, myšlenkové mapy, projekty, samostatná práce, skupinová práce, škola naruby, učení žáka žákem, zapojení do vědomostních soutěží), která by nebyla alespoň dvěma respondenty využívána. Metoda výukou tandemem není napříč literaturami zmiňována, ale několik respondentů ji zmínilo jako jednu z nepřínosnějších pro nadaného žáka. Žádný z učitelů při obohacování výuky nerozlišuje obohacování od práce navíc, což je dle autorů Cihelková (2017), Machů (2010), Stehlíková (2018) jednou ze základních položek přínosného obohacování výuky. Akcelerace na školách je využívána, ale pouze v omezené míře. Ve většině případů škola nevyužívá vnitřní, ani vnější formu akcelerace. Učitelé o ní buď nevědí, nebo pokud ano, tak jim nepřišla vhodně aplikovatelná na žáka.

Závěr

Cílem teoretické části bylo vytvoření teoretického přehledu vyplývajícího z odborné literatury a příprava podkladů k praktické části. Teoretická část práce byla rozdělena do tří pomyslných celků. V prvním celku teoretické části práce byla obecně nastíněna problematika nadání. Jeho definice, charakteristika. Byly popsány nejznámější a nejzmiňovanější modely nadání, jejichž ukázky byly v práci předloženy. Práce představila několik různých dělení nadání a popsala střídmě, však výstižně pojem inteligence a její roli v oblasti nadání. V druhé z teoretických částí práce byla věnována pozornost charakteristice nadaných žáků, jejich osobnostním specifikům a identifikaci nadaných žáků. Teoretická část pak přiblížila legislativní ukotvení vzdělávání nadaných žáků v České republice. Třetí dílčí částí teoretické části bakalářské práce se stalo nastínění práce učitelů a paradigmat, která jsou ve výuce a v přístupu k nadaným žákům běžné, požadovaná, či doporučovaná. V této části pak byly rozebrány jednotlivé metody a formy vhodné k rozvíjení nadaných žáků a uplatňování při práci s nadanými žáky.

Na základě poznatků zmíněných v teoretické části vznikly otázky k polostrukturovanému rozhovoru, jehož cílem bylo zmapování komplexního přístupu učitelů základních škol k práci s nadanými žáky. Výzkumný vzorek tvořilo sedm respondentů. Respondentů bylo záměrně zvoleno méně, aby jejich stanoviska mohla být zkoumána do hloubky. Rozhovory byly přepsány, pomocí otevřeného kódování analyzovány a dle zvolených kategorií předkládány v praktické části této práce. Díky zvoleným kategoriím vznikl přehled metod, které učitelé z výzkumného vzorku používají. Z praktické části je dále znatelné, jak nejčastěji dochází k diagnostice nadaných žáků, jak se učitelé cítí připraveni na práci, jak školy přistupují k akceleraci a enrichmentu výuky pro nadané žáky, jak jsou žáci ve svých školách přijímáni a motivováni.

Cíl teoretické i praktické části byl naplněn. Tato práce předkládá pouze výseč tématu, názorů učitelů, jejich pocitů a přistupování k nadaným žáků. Dle autora má toto téma velké přesahy a je v něm prostor pro další výzkum.

Seznam použitých informačních zdrojů

1. Cihelková, J. (2017). *Nadané dítě ve škole*. Portál.
2. Čapek, R. (2020). *Moderní didaktika*. Grada.
3. Fořtík, V., & Fořtíková, J. (2015). *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností* (Vydání druhé). Portál.
4. Fořtíková, J. (2009). *Talent a nadání*. Národní institut pro další vzdělávání.
5. Havigerová, J. M. (2011). *Pět pohledů na nadání*. Grada.
6. Hříbková, L. (2007). *Základní témata problematiky nadaných*. UNIVERZITA JANA ÁMOSE KOMENSKÉHO PRAHA s. r. o.
7. Hříbková, L. (2009). *Nadání a nadání: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Grada.
8. Hříbková, L. (2012). *Rizikové skupiny, typy a profily nadaných žáků (studentů)*. Svět nadání. Časopis o nadání a nadaných, 1(2), 16-27.
9. Kalhous, Z., & Obst, O. (2002). *Školní didaktika*.
10. Kovářová, R., & Klugová, I. (2009). *Edukace nadaných dětí a žáků*. Ostravská univerzita v Ostravě.
11. Machů, E. (2005). *Nadané děti, jejich identifikace a zařazení do vzdělávacího programu*. Pedagogická orientace, 15(2), 22-34.
12. Machů, E. (2010). *Nadaný žák*. Paido.
13. Portešová, Š. (2003). *Některé teoretické koncepce talentu a nadání*.
14. Portešová, Š. (2013). *Jak definovat nadání: Co je to nadání?* In: Nadání žáci [online]. Dostupné z: <https://www.nadanedeti.cz/odborne-zdroje-clanky-jak-definovat-nadani>
15. Portešová, Š. (2021) *Typologie nadaných dětí*. In: Nadání žáci [online]. Dostupné z: <https://www.nadanedeti.cz/odborne-zdroje-clanky-typologie-deti>
16. Pýchová, I. (1996). *K výuce nadaných a talentovaných žáků*. Pedagogika 1996, roč. 46, č. 2, s. 329–338.
17. Stehlíková, M. (2017) *Mimořádně nadané děti ve škole*. In: Časopis Prevence [online], roč. 14, č. 7. Dostupné z: http://www.pekargmb.cz/gympl_psycholog/foto/69.pdf
18. Stehlíková, M. (2018). *Nadané dítě: jak mu pomoci ke štěstí a úspěchu*. Grada.

19. Šimko, D. (2011). *Metodika práce učitele s mimořádně nadanými žáky*. Soukromá střední odborná škola Hranice, s.r.o.
20. Švaříček, R. (2010). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
21. Vrtíšková K. (2021, 11. prosinec). *Jak hodnotit?*, Celoročního program pro začínající učitele Zauč se! Praha, Česká republika.
22. Zacharová, E., & Šimíčková-Čížková, J. (2011). *Základy psychologie pro zdravotnické obory*. Grada.
23. § 17 zákona č. 561/2004 Sb. školský zákon <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#p17>
24. § 18 zákona č. 561/2004 Sb. školský zákon <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#p18>
25. § 27 odst. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných
26. Formy výuky. Metodický portál RVP [online]. 2011 [cit. 2013-05-22]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/F/Formy_v%C3%BDuky
27. Metodický pokyn k novele vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů (2019) Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/51922/>
28. Vyhláška č. 416/2017 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 270/2017 Sb. - znění od 01.01.2018

Seznam příloh

Příloha 1 – Informovaný souhlas s poskytnutím výzkumného rozhovoru



Informovaný souhlas s poskytnutím výzkumného rozhovoru a jeho následným vyžitím pro účely závěrečné práce

Podpisem vyjadřuji souhlas s následujícími body:

- Byl/a jsem informován/a o účelu rozhovoru, kterým je sběr dat pro potřeby výzkumu závěrečné práce ~~Evy Ljubojevické~~ s názvem Jak učitelé přistupují k nadaným žákům na prvním a druhém stupni základní školy. Cílem výzkumu je zmapování přístupu učitelů k nadaným žákům na prvním stupni a druhém stupni základní školy v českém vzdělávacím systému.
- Bylo mi sděleno, jak dlouho bude rozhovor trvat a jaký bude mít průběh. Jsem seznámen/a s právem odmítnout odpovědět na jakoukoli otázku.
- Souhlasím s nahráváním následujícího rozhovoru a jeho následným zpracováním. Zvukový záznam rozhovoru nebude poskytnut třetím stranám a po přepsání bude vymazán. Transkripce bude přístupná pouze komisi u obhajoby diplomové práce, jinak nikomu až na anonymní části citované v textu práce, která bude volně dostupná online.
- Byl/a jsem obeznámen/a s tím, jak bude s rozhovory nakládáno a jakým způsobem bude zajištěna anonymita i po skončení rozhovorů, která znemožní identifikaci mé osoby. Nikde nebude uvedeno mé jméno či jiné osobní údaje, díky kterým bych mohl/ a být identifikován/a.
- Dávám své svolení k tomu, aby výzkumnice použila rozhovor pro potřeby své závěrečné práce a některé části v ní může citovat, zvuková nahrávka a transkripce rozhovoru však bude po ukončení výzkumu smazána.

Datum:

Podpis respondenta:

Podpis výzkumníka:

Příloha 2 – Otázky ke strukturovanému rozhovoru

1. Já jako učitel.

- V jakém ročníku učíte?
- Kolik let učíte?
- Na jaké škole učíte? (Stupeň, velikost, typ...)
- V jaké třídě?
- Jste třídní?
- Kde jste studovala VŠ?
 - Jaký obor?
 - Jak dlouho?
- Jakými třemi slovy byste popsala sebe jako učitele?
- Jak chcete, aby se děti ve vašich hodinách cítily?

2. Jsou učitelé připraveni na práci s nadanými žáky?

- Kdy jste poprvé slyšela o pojmu nadaný žák?
- Setkala jste se někdy s tímto pojmem na VŠ?
 - Ano – Jak?
 - Byl předmět v rámci VŠ povinný, nebo volitelný?
 - Ne – Co Vám chybělo? Co byste chtěla, aby vám během studií bylo předáno?
- Věděla jste o nadaných žácích před tím, než jste měla takového žáka ve své třídě?

3. Nadaný žák – úvod.

- Čím je nadaný žák, kterého učíte? (Jaký typ nadání má)
 - Pokud rozumově, jaké má IQ?
- Jak byl diagnostikován žák ve vaší třídě?
 - Kdo na to přišel? Kdo jako první navrhl vyšetření ve školském poradenském zařízení?

4. Dvojitá nadání.

- Měla jste někdy takového žáka?
- Bylo pro Vás obtížnější/obtížné u něj odhalit nadání? Nebylo maskování za SPU, nebo ADHD?
- Jak je vhodné podle Vás pracovat s takovým žákem? Je vhodné mít asistenta pedagoga?

5. Jaké metody používají učitelé na základních školách k práci s nadanými žáky?

- Slyšela jste někdy o pojmu akcelerace výuky?
 - Jak pracujete se zrychlením tempa?
 - Jaké formy využíváte u akcelerace?
 - Pokud ano, jaké s nimi máte zkušenosti?
 - Předčasný vstup do ZŠ (dříve jak v 6 letech).
 - Přeskakování ročníků (jak ho vnímáte, je to ok/není a proč?)
 - Zrychlená výuka (méně opakování, více složitých úkolů...)
 - Žák se učí s odborníkem někde jinde/jindy/mimo školu.
- Jak své nadání přijímá žák?

- Jak nadání žáka přijímají vrstevníci?
 - Slyšela jste někdy o ~~enrichmentu~~ výuky?
 - Pracují nadaní žáci v rámci hodiny formou samostudia?
 - Pokud ano, tak jak? Jak vytvoříte prostředí, ve kterém si vyhledávají sami?
 - Pokud ano, dokáže se žák vyrovnat s novou zkušeností? Dokáže si zapsat zápisky?
 - Zadáváte nadanému žákovi úkoly navíc, jaké?
 - Vynecháváte některé oblasti/obsahy, pokud je žák již umí sám?
 - Dokážete individuálně zpracovat metody výuky pro žáka?
 - Přípravujete nějaké speciální metody pro nadaného žáka ve své třídě?
 - Časopis
 - Didaktické hry
 - Myšlenkové mapy
 - Projekty
 - Samostatná práce
 - Skupinová práce
 - Škola naruby
 - Učení žáka žákem
 - Zapojení žáků do vědomostních soutěží
 - Jiné?
- 6. Reflexe, supervize, zajištění, inspirace a informovanost.**
- Můžete něco říci k jeho individuálnímu vzdělávacímu plánu?
 - Co má žák v individuálním vzdělávacím plánu za přiřazenou podporu?
 - Kde čerpáte inspiraci na metody práce s nadanými žáky?
 - Kde čerpáte informace o přístupu k nadaným žákům?
 - Jak se cítíte v roli, kdy musíte upravovat metody a formy výuky nadanému žákovi? Jsou to výzvy, problémy, nervozita...?
 - Máte ve své škole supervizi, na kterou se můžete obrátit?
 - Pokud ano, využíváte ji? Jak často?
 - Co byste poradila učitelům začínajícím s nadanými žáky?
 - Cítíte, že jste byla připravena na práci s nadaným žákem, když jste se o jeho diagnóze dozvěděla?
- 7. Organizace vzdělávání**
- Zkoušela jste někdy nadané žáky rozřazovat do samostatných skupin?
 - Jak k nadaným žákům přistupuje školní politika? Jak dochází k diagnostice?
 - Jak přistupujete k motivaci u nadaného žáka?
 - Snažíte se ho motivovat i v předmětech, ve kterých není nadaný?
 - Kooperujete někdy s nadaným žákem jako pomocníkem pro ostatní žáky?
 - Stavěl Vás někdy nadaný žák do situace, kdy věděl o tématu více než vy?
 - Jak jste se s tím vyrovnala?
 - Segregujete nadané žáky do skupin nebo máte zkušenosti s nadaným ve vyšším ročníku?

Seznam obrázků

Obrázek 1 - Renzulliho „model 3 kruhů”

Obrázek 2 - Monksův „vícefaktorový model nadání“

Obrázek 3 - Gagného „diferencovaný model nadání a talentu“

Obrázek 4 - Psychosociální model A. J. Tannenbauma

Obrázek 5 - Pravidla obohacujících aktivit

Obrázek 6 - Dvojice různých otázek podobného typu k zajištění triangulace

Obrázek 7 - Obecné otázky polostrukturovaného rozhovoru

Obrázek 8 - Otevřené kódování pomocí programu MAXQDA

Obrázek 9 - Barevné rozlišení kódování pomocí programu MAXQDA

Obrázek 10 - Návodné otázky pro kódování

Obrázek 11 - Základní informace respondentů