

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Podpora nadaných žáků v primární škole – kazuistika školy
Support of gifted pupils in a primary school – a case study

Lucie Jindrová

Vedoucí práce: PhDr. Tereza Krčmářová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro I. stupeň ZŠ

Odevzdáním této diplomové práce na téma Podpora nadaných žáků v primární škole – kazuistika školy potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 14. dubna 2024

Děkuji své vedoucí práce PhDr. Tereze Krčmářové, Ph.D. za její čas, který mi věnovala, a především za její povzbuzování. Dále děkuji svým kolegům, kteří se nebáli v rozhovorech mluvit upřímně a věnovali svůj čas společným diskuzím o nadaných dětech.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá možnými způsoby, kterými lze organizovat vzdělávání nadaných žáků.

V teoretické části je nejprve vymezen pojem nadání z hlediska platných školských dokumentů, další kapitola je věnována charakteristickým projevům nadaných žáků, na základě kterých je lze identifikovat. Stěžejní částí je kapitola prezentující přehled možných úprav vyučovacího procesu, kterými lze uzpůsobit výuku nadaným žákům. Na tuto část navazuje kapitola navrhuující systémová opatření pro podporu nadaných žáků, která fungují v České republice.

V praktické části je zpracována případová studie I. stupně soukromé základní školy, která zachycuje proces hledání optimálních způsobů podpory nadaných žáků, jehož výsledkem je akční plán změn ve sledované oblasti. Pro zpracování byly využity metody analýza školních dokumentů, polostrukturované rozhovory s učiteli a vedením školy, evaluace a reflexe.

KLÍČOVÁ SLOVA

nadaný žák, primární škola, podpůrná opatření, kazuistika, rozhovor, analýza dokumentů, formy, metody a strategie

ABSTRACT

This diploma thesis deals with the possible ways in which the education of gifted pupils can be organized.

In the theoretical part, the concept of giftedness is defined from the point of view of official school documents. The next chapter is devoted to the characteristic manifestations of gifted students, on the basis of which it is possible to identify them. The key part is the chapter presenting an overview of possible adjustments to the teaching process, which can be used to adjust the teaching of gifted students. This part is followed by a chapter proposing systemic measures for the support of gifted pupils that operate in the Czech Republic.

A case study of the 1st grade of a private primary school is processed, which captures the process of finding optimal ways to support gifted students, the result of which is an action plan for changes in the monitored area. Methods of analysis of school documents, semi-structured interviews with teachers and school management, evaluation and reflection were used for processing.

KEYWORDS

gifted pupil, primary school, support actions, case study, interview, document analysis, forms, methods and strategies

Obsah

Úvod.....	8
1. Nadání.....	9
1.1 Mönksův vícefaktorový model nadání.....	10
1.2 Gardnerova teorie mnohočetné inteligence.....	11
2 Identifikace nadání.....	13
2.1 Charakteristiky dětí mimořádně nadaných dětí v rozumové oblasti.....	13
2.2 Typy nadaných dětí.....	16
2.3 Možnosti identifikace.....	18
2.4 Individuální vzdělávací plán (IVP).....	19
3 Modifikace výuky.....	20
3.1 Organizační formy vzdělávání.....	20
3.1.1 Segregace.....	20
3.1.2 Integrace.....	21
3.1.3 Inkluze.....	21
3.2 Modifikace obsahu výuky.....	22
3.2.1 Akcelerace (acceleration).....	22
3.2.2 Obohacování (enrichment).....	24
3.3 Modifikace procesu.....	25
3.4 Modifikace vyučovacího prostředí.....	26
3.5 Modifikace produktu vzdělávání a hodnocení.....	27
4 Systémová podpora nadaných žáků.....	29
4.1 Konceptně-systémová opatření fungující v České republice.....	31
4.1.1 Výběrové třídy či školy.....	31
4.1.2 Skupiny nadaných žáků.....	32

4.1.3	Projektová výuka.....	33
4.1.4	Tandemová výuka.....	33
4.1.5	Volnočasové aktivity.....	35
4.1.6	Soutěže.....	36
4.2	Modely vyvážené inkluze.....	36
5	Postoje učitelů k nadání.....	40
6	Shrnutí teoretické části.....	42
7	Cíle a metodologie výzkumu.....	44
8	Výsledky výzkumu.....	48
8.1	Analýza dokumentů školy.....	48
8.2	Rozhovor s vedením školy.....	50
8.3	Rozhovory s učiteli.....	52
8.3.1	1. třída.....	52
8.3.2	2. třída.....	54
8.3.3	3. třída – popis vlastní zkušenosti.....	56
8.3.4	4. třída.....	58
8.4	Evaluační podpora nadání ve škole.....	59
8.5	Akční plán podpory nadaných žáků.....	62
8.6	Reflexe realizovaných opatření.....	63
9	Interpretace výsledků výzkumu.....	66
9.1	Interpretace analýzy dokumentů školy, rozhovorů s učiteli a zřizovatelkou školy.....	66
9.2	Interpretace akčního plánu a reflexe výuky zúčastněnými.....	67
	Závěr.....	69
	Seznam příloh.....	78
	Seznam obrázků.....	78

Úvod

Legislativní ukotvení nadaných žáků nemá v ČR dlouhou tradici. V zákonných normách byl pojem „nadaný žák“ vymezen až v roce 2005 (Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, 2015). V roce 2014 schválilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR Koncepti podpory nadání a péče o nadané na období let 2014–2020. Z Tematické zprávy o podpoře vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků v ZŠ a SŠ vydané Českou školní inspekcí v roce 2022 však vyplývá, že se stále nedaří všechny její cíle naplňovat a ve školách podpora funguje pouze formálně. Také organizace Qiido ve svých materiálech uvádí, že v Česku je dnes 220 000 dětí s nadprůměrným či mimořádně intelektovým nadáním. Z toho jen u 0,2 % žáků proběhla diagnostika. Z přepočtu vyplývá, že v každé třídě můžeme potenciálně najít 1 až 2 nadané děti. Je tedy zřejmé, že se v učitelské praxi s nadanými žáky setkáme všichni.

V malé základní škole, kde nyní působím, se nám dlouhodobě daří zachycovat žáky se specifickými poruchami učení a chováním a pracovat s nimi. S příchodem prvního mimořádně nadaného žáka do první třídy jsme si ale uvědomili, že je třeba se více zaměřit i na práci s dětmi nadanými a mimořádně nadanými. Už jen fáze identifikace je však složitá, neboť projevů nadání je široké spektrum a jak napovídají různé definice nadání, nelze jej poznat vždy snadno a jednoznačně, zejména bez předem stanovených kritérií.

Teoretická část mé práce nabízí vymezení pojmu nadání tak, jak ho chápe především česká legislativa. Jedna z kapitol je věnována charakteristickým rysům nadaných a mimořádně nadaných dětí, včetně projevů, které mohou napomoci identifikaci nadání ve školním prostředí. Cílem této části je především nabídnout paletu možností, jak systémově podpořit nadané a mimořádně nadané děti.

Praktická část je strukturována do šesti kroků – analýzy dokumentů konkrétní vybrané školy, rozhovor s vedením školy a jednotlivými učiteli, analýzy současného stavu podpůrných opatření pro nadané žáky a akční plán s následnou reflexí. Cílem praktické části je vytvořit a reflektovat akční plán ve spolupráci s ostatními pedagogy naší vybrané školy, který implementuje do vzdělávacího procesu více atributů podporujících nadané a mimořádně nadané žáky.

I. Teoretická část

1. Nadání

Na nadání se lze dívat z mnoha úhlů pohledu. I proto během desítek let, kdy odborníci nadání zkoumají, vzniklo mnoho definic, z nichž některé se významově zcela neshodují a stále se vyvíjejí. Podle některých teorií je nadání vrozené, jiné naopak tvrdí, že se postupně tvoří na základě podporujícího prostředí (Machů, 2019, str. 78). Tyto definice lze rozčlenit do různých taxonomií.

Průcha, a kol. (2013, str. 163) v Pedagogickém slovníku stručně popisují, jak bylo nadání vnímáno v průběhu historie:

„Historicky se objevila tři pojetí: a) jde o nadprůměrnou úroveň intelektu (jednorozměrné pojetí s akcentem na elitu s vysokým IQ); b) nadprůměrná úroveň několika vlastností jedince, nejen intelektu (vícerozměrné pojetí s důrazem na elitu); c) souhrn fyzických i psychických vlastností každého člověka (vícerozměrné pojetí s důrazem na odstupňovanost nadání a jeho obecný výskyt, dokonce i u postižených osob).“

Vymezení pojmu nadání můžeme najít také v české školské legislativě. Dle § 27, odst. 2 vyhlášky č. 27/2016 Sb., (Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných) v platném znění, se za nadaného žáka považuje: *„Za nadaného žáka se pro účely této vyhlášky považuje především žák, který při adekvátní podpoře vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech. Za mimořádně nadaného žáka se pro účely této vyhlášky považuje především žák, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech.“*

Proč byly nadané děti zahrnuty mezi děti se speciálními vzdělávacími potřebami vysvětluje Národní pedagogický institut (NPI, dostupné na: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-ucitel/1438-patri-nadane-deti-mezi-deti-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami>). Žáci s nadáním již dříve využívali podpůrná opatření stejně jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Mezi tato opatření patří např.

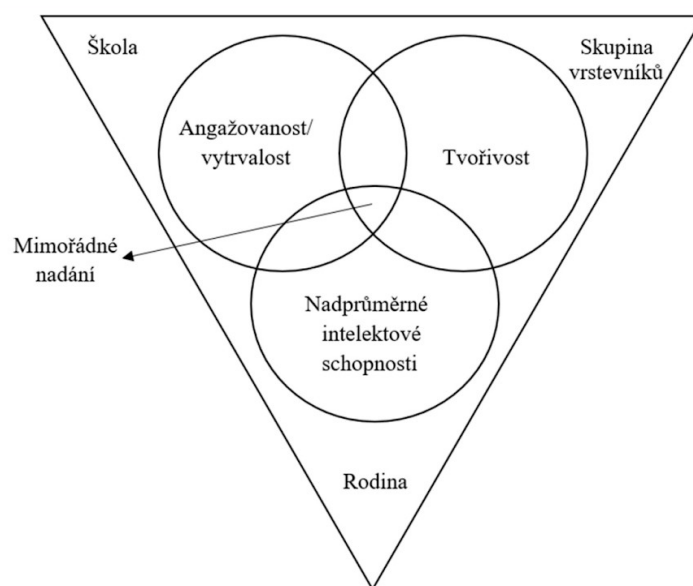
upravený obsah vzdělávání (obohacování či akcelerace), upravené výstupy nad rámec příslušného RVP, odlišné metody a organizaci vzdělávání, další učebnice, pomůcky a pracovní materiály. Jelikož jejich vzdělávací potenciál přesahoval obsah rámcově vzdělávacího programu (RVP) určený pro běžnou dětskou populaci, byly zahrnuty ve vyhlášece mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

1.1 Mönksův vícefaktorový model nadání

Nadání však lze lépe vystihnout, pokud jej popíšeme modelem, jako se o to pokusil např. Mönks (2002), který rozpracoval „model tří kruhů“ od J. Renzulliho. Ten tvrdí, že nadání je kombinace vysokých intelektových schopností, angažovanosti (označováno také jako motivace) a tvořivosti. Tyto faktory však musí působit současně. Intelektové schopnosti (tj. inteligence) jsou souborem mnoha složek, které se nejčastěji zjišťují prostřednictvím inteligenčních testů. Za nadprůměrnou hodnotu považujeme IQ nad 130. Motivace se projevuje silnou vůlí k provedení či dokončení práce a zájmem o činnost. Jedinec hnaný motivací umí plánovat, překonává nejistotu a nebojí se jít do rizika. Pod tvořivostí si můžeme představit originální a divergentní myšlení, jedinec vytváří neotřelé a vynalézavé koncepce. (Mönks & Ypenburg, 2002, str. 21-22)

Mönks a Ypenburg (2002, str. 22) také dodávají:

„Vlohy musí být sledovány a podporovány, aby se rozvinuly a k tomu je nepostradatelné sociální prostředí. Neodráží-li sociální prostředí vývojové potřeby dítěte, pak se interakce nemůže optimálně vyvinout a eventuálně ulpí na úrovni, která potřebám dítěte neodpovídá. Proto v tomto případě mluvíme o nadání teprve tehdy, když všech šest faktorů do sebe zapadá.“



Obrázek 1. Mönksův vicefaktorový model nadání (Mönks, 2020, str.6)

Mönks a Ypenburg (2002, str. 27) rozdělují nadání do čtyř různých oblastí:

- duševní schopnosti a intelektuální výkony,
- tvořivost a produktivnost,
- umění, výtvarné a múzické umění,
- sociální oblast.

Laznibatová a Ostatníková (2016) uvádí, že existují minimálně dvě formy nadání – intelektová a neintelektová.

Intelektové nadání dále rozlišuje několik druhů – globální, obecné (matematicko-lingvistické), čistě logicko-matematické nebo čistě verbálně-jazykové. Neintelektová forma zahrnuje především sportovní a umělecké talenty a nadání.

1.2 Gardnerova teorie mnohočetné inteligence

Obdobně jako Laznibatová a Ostatníková (2016) i Gardner (2018) tvrdí, že pod pojmem inteligence není pouze jedna schopnost, ale lze ji rozdělit na 7 druhů, které jsou na sobě nezávislé. Poukazuje na to, že inteligenci nelze změřit pouze inteligenčním testem, který nám ukazuje jen výsek našich schopností, ale že každý jedinec může být úspěšný i v jiných oblastech. Jedná se o inteligenci:

1. jazykovou – schopnost ovládat všechny složky jazyka,

2. hudební – schopnost vnímat, rozlišovat a interpretovat tóny a zvuky,
3. logicko-matematickou – schopnost uvažovat logicky a systematicky, řešit verbální i neverbální problémy,
4. prostorovou – schopnost orientace a uspořádání v prostoru, ukládání a vybavování z paměti,
5. tělesně-pohybovou – schopnost obratně ovládat své tělo pro sport i jemnou manuální činnost,
6. intrapersonální – schopnost porozumění svým pocitům a sám sobě,
7. interpersonální – schopnost všímát si pocitů, chování a jejich změn u jiných lidí.

2 Identifikace nadání

2.1 Charakteristiky dětí mimořádně nadaných dětí v rozumové oblasti

Projevy nadání se u jednotlivých dětí mohou vyskytovat v různých podobách, nemusí jimi dokonce disponovat vůbec. Objevují se také v různých věkových obdobích. Jejich výčet má především napomoci pedagogům k prvotní nominaci. (Machů, Kočvarová a kol., 2013)

Hlavní **kognitivní charakteristiky** nadaných žáků jsou:

- Bohatá slovní zásoba v raném věku, rychle si osvojují gramatická pravidla, používají cizí slova.
- Schopnost abstrakce a generalizace – lehce vyvozují pravidla i souvislosti, produkuje originální výtvary.
- Metakognitivní schopnosti – mají rozvinuté vlastní strategie učení, ale někdy je pro ně obtížné zachytit postup či myšlenku a přenést ji na papír.
- Kritické myšlení – mají sklony k zpochybňování a polemice, často si zjišťují doplňující informace z různých zdrojů.
- Flexibilita a originalita myšlení – oplývají bohatou fantazií a představivostí, jejich řešení jsou originální.
- Mají smysl pro humor, který se ale výrazně liší od humoru ostatních dětí.
- Brzká schopnost čtení – již v raném věku projevují zájem o písmena a čísla, ovládají abecedu a spojování písmen.
- Vyznačují se vynikající pamětí, nejedná se však o memorování. Jsou dobří pozorovatelé.
- Mají hluboké (až expertní) znalosti v oborech, které je zajímají.
- Zájmy a koníčky – preferují intelektuální zájmy, mohou mít netradiční koníčky. Mezi oblíbené hračky patří knihy, atlasy, encyklopedie, šachy a počítače.
- Mají schopnost dlouhodobé koncentrace pozornosti.
- Různorodé pracovní tempo – při používání vlastních znalostí a vyvozování bývají nejrychlejší ve třídě, naopak pomalejší budou při řešení tvořivého úkolu.
- Divergentní myšlení.

Mezi **osobnostně-sociální** charakteristiky nadaných žáků patří například:

- Denní snění.
- Převaha vnitřní motivace nad vnější.
- Zvýšená aktivita – projevují nadměrnou živost a silnou touhu poznávat.
- Hypersenzitivita/hyperexcitabilita – zvýšená míra citlivosti, např. na hluk ve třídě.
- Perfekcionismus – mají na sebe i své okolí vysoké nároky a jejich neúspěch může vyvolat prudké reakce.
- Nerozhodnost (přecházející v úzkost).
- Vysoké morální standardy.
- Přátelství „na život a na smrt“.
- Nekonformní jednání.

(Volně zpracováno dle Machů, Kočvarová a kol., 2013 a doplněno o informace z materiálů ze semináře „Nadaný žák“ od organizace Qiido ze dne 29. 2. 2024)

Laznibatová a Ostatníková (2016, str. 392-393) také uvádějí, že můžeme pozorovat asynchronní vývoj nejčastěji v těchto oblastech:

- intelektově-motorická: nesoulad mezi rozumovým a tělesným vývojem,
- intelektově-senzomotorická: dochází k časnému čtení a počítání, ale obtíže nastávají v grafomotorickém projevu,
- intelektově verbální: nevyrovnanost mezi rychlostí, kapacitou i obsahem myšlené a schopností vyjádřit své myšlenky,
- intelektově-emocionální: projevuje se emocionální nezralost, rozumově dokáží mnoho situací pochopit a zpracovat,
- intelektově-sociální: menší socializace s vrstevníky, větší potřeba komunikace s osobami stejného mentálního věku.

Nadané žáky si často učitelé zaměňují s „chytrými“ žáky, kteří ve škole prokazují dobré výsledky. Stehlíková (2018) proto ve své publikaci uvádí tabulku, ve které rozlišuje projevy nadaných a chytrých dětí.

Premiant / chytré dítě	Nadané dítě
Zná odpovědi	Klade otázky

Zajímá se	Je velmi zvědavé
Dává pozor	Prokazuje vysoké zaujetí – myšlenkové, emoční i tělesné
Má dobré nápady	Má neotřelé nápady
Pilně pracuje	Pracuje spíše v intervalech mezi vysokým napětím a odpočinkem
Odpovídá na otázky	Ptá se na detaily a souvislosti
Poslouchá se zájmem	Projevuje názor
Snadno se učí	Většinou už to zná, neučí se
Látku si několikrát opakuje	Jedno až dvě opakování plně stačí
Rozumí obsahu	Zobecňuje
Má rádo vrstevníky	Má rádo starší/dospělé
Rozumí smyslu sdělení	Dospívá k závěrům
Vnímá	Je intenzivní
Opakuje naučené	Vytváří nové
Má rádo školu	Rádo se učí
Přijímá informaci	Nakládá s informací
Dobře si pamatuje	Dobře vymýšlí
Má odbornost, je zdatné v předmětu	Objevuje
Má rádo přímé úkoly	Má oblibu v komplexnosti
Je pozorné	Je bystrým pozorovatelem
Je spokojené, že se učí	Je sebekritické

2.2 Typy nadaných dětí

Podle Bettse a Neihartové (1988) existuje 6 základních typů nadaných dětí. U každého z typů také doplňuji, jak jej podle organizace Qiido může podpořit škola (dostupné na: <https://www.qiido.cz/kdo-je-mind-dite/>).

Úspěšné nadané dítě

Tento typ nadaných dětí se učitelům daří včas identifikovat. Jsou to děti, které dosahují výborných výsledků a málokdy vykazují problém s chováním. Daří se je začleňovat do skupiny vrstevníků. Často se ale ve výuce nudí, naučí se fungovat v systému a postupně vynakládají čím dál menší úsilí. Důsledkem toho může být neúspěch v dospělosti, neboť nemají dovednost celoživotního učení a chybí jim samostatnost a tvořivost.

Tyto žáky může škola podpořit obohacením studijního plánu a dostatkem času na osobní zájmy. Může také zhustit učivo na minimum a vniklý čas věnovat detailnímu studiu témat dle volby žáky, nácviku dovedností samostatného vzdělávání či mentoringu. Pomocnou ruku může také nabídnout v poradenství při výběru vysoké školy a zaměstnání.

Vysoce tvořivé nadané dítě

Tyto děti prokazují vysokou úroveň kreativity. Bývají tvrdohlavé a netaktní. Je pro ně obtížné přizpůsobit se školnímu systému. Zpochybňují autority, opravují učitele. Jejich chování často vyvolává konflikty. Může se u nich objevovat zvýšená přecitlivělost. Mají sklony k náročnému chování.

Škola by měla takové žáky tolerovat a umístit je k vhodnému učiteli. Ten by měl dítěti umožnit detailně se věnovat tématům, která ho zajímají. U takového dítěte je třeba rozvíjet jeho kognitivní i sociální dovednosti, dát svolení k vyjadřování pocitů a mentoringem budovat sebeúctu. Pomáhá také přímá a jasná komunikace a případně uzavření dohody podporující žádoucí chování.

Nadané dítě maskující své schopnosti

Nejčastěji se jedná o dívky v období puberty. Popírají svůj talent, aby se začlenily do kolektivu. Mají nízké sebevědomí, přepadají je pocity nejistoty a úzkosti. Jejich největší

potřebou je přijmout sebe samé. Může u nich docházet k nenadálé transformaci, při které zásadně změní své zájmy.

Úkolem školy je tyto žáky rozpoznat a správně umístit. Mělo by jim být umožněno strávit čas mimo třídu s podporou odborníků a poskytnout jim vysokoškolské a kariérové informace. K dodání sebejistoty může pomoci, když jim jsou představeny vzory stejného pohlaví.

„Ztroskotané, odpadlé“ nadané dítě

Takové dítě vnímá školu jako nepřítele, jeho docházka může být sporadická. Kritizuje sebe i druhé, jeho sebeúcta je nízká. Projevuje naštvaní i zatrpkllost, protože se cítí odmítnuté. Uzavírá se do sebe, může prokazovat známky depresivního chování. Jedním z projevů jsou také neobvyklé zájmy. Častou příčinou těchto projevů bývá pozdní identifikace. Je pro něj důležité, aby měl důvěru v dospělé okolo sebe.

Důležitou úlohou školy je v tomto případě včasná realizace diagnostických testů. Škola také může zajistit skupinové poradenství pro tyto žáky a mentoring. I těmto žákům je vhodné umožnit dopodrobna studovat témata, která jsou jim blízká a podpořit je v netradičních studijních dovednostech. Řešením nespokojenosti může být i poskytnutí alternativních mimotřídních zkušeností.

Nadané dítě s dvojitou výjimečností

Mezi ně patří děti, které mají zároveň fyzické postižení, psychické potíže, ADHD/ADD, poruchy učení či poruchu autistického spektra. Jejich problémy jim ztěžují dokončit práci. Cítí se ve stresu, pociťují také frustraci, bezmoc i vztek. Mají nízké sebevědomí a na kritiku mohou přehnaně vzdorovitě zareagovat.

Školy se obvykle soustředí na jejich slabiny a nedaří se jim posilovat jejich talenty a silné stránky. Měly by jim poskytnout individuální poradenství a zajistit jim potřebné zdroje. U tohoto typu nadaných dětí je důležité, aby trávily čas se svými vrstevníky. V tomto případě může být řešením poskytnutí alternativních studijních zkušeností.

Autonomní nadané dítě

Tyto děti pracují samostatně na základě vnitřní motivace. Ve škole jsou úspěšné, školní vzdělávací systém využívají tak, aby z něj samy výtěžily co nejvíce, sledují své vlastní cíle.

Jejich sebepojetí je pozitivní, nebojí se riskovat. Prokazují nezávislost, mají respekt dospělých i vrstevníků.

Škola by v tomto případě měla postupovat obdobně jako v případě úspěšných nadaných dětí – zhustit učivo na nutné minimum, obohatit dlouhodobý individuální vzdělávací plán a učební osnovy, umožnit detailní studium, zajistit mentoring a kariérové poradenství. Pokud je to možné, neměla by trvat na plnění tradičních školních pravidel a předpisů.

2.3 Možnosti identifikace

První fází identifikace nadání je nominace, kterou nejčastěji provádí pedagogové, rodiče či spolužáci. Může však také přijít ze strany dětského lékaře či vedoucího zájmového kroužku. Následně přichází samotná fáze identifikace.

Hříbková (2009) člení identifikační metody do tří skupin:

1. Psychologické metody:

- testy divergentního myšlení a tvořivosti,
- motivační dotazníky či rozhovory,
- testy inteligence (i když jejich užívání se již delší dobu nedoporučuje),
- posuzovací škály chování,
- pozorování chování dítěte.

2. Pedagogicko-psychologické metody:

- rozbor portfolia,
- pozorování žáka (zejména kognitivních a učebních stylů),
- rozhovor.

3. Pedagogické metody:

- doporučení učitele,
- posuzovací škály chování,
- pozorování,
- didaktické testy,
- známky,
- výsledky ve školních soutěžích,
- výsledky sociometrického šetření,

- analýza produktů činností, aj.

V současné době diagnostikuje nadání pro vzdělávací účely školské poradenské zařízení, tedy psycholog (případně ve spolupráci s pedagogem) z pedagogicko-psychologické poradny (PPP) či speciálně pedagogického centra (SPC). Školská poradenská zařízení se při vyšetření mohou řídit Standardem komplexní diagnostiky mimořádného (intelektového) nadání z roku 2016 (<https://archiv-nuv.npi.cz/t/nadani/nadani-diagnostika.html>).

Nejčastěji se v poradenství v současné době využívá psychodiagnostická metoda IDENA složená z posuzovacích škál a didaktických testů. Existuje také on-line diagnostický systém INVENIO, jenž posuzuje schopnosti žáků 1.-6. třídy pomocí psychodiagnostických počítačových her. Pro testování logicko-matematického myšlení žáků 3.-5. třídy je také možné využít test TIM 3–5.

2.4 Individuální vzdělávací plán (IVP)

Individuální vzdělávací plán (dále jen IVP) slouží jako podpora pro žáky, kterým ho doporučilo školské poradenské zařízení – nejčastěji pedagogicko-psychologická poradna (dále jen PPP) na základě vyšetření. Za jeho zpracování je zodpovědná škola, měla by tam učinit nejpozději do jednoho měsíce po obdržení zprávy z vyšetření. Individuální vzdělávací plán vzniká ve spolupráci se školským poradenským zařízením, žákem a zákonným zástupcem žáka. Podobu IVP stanovuje Vyhláška č. 27/2016 Sb, § 28. IVP mimo jiné obsahuje závěry a doporučení z vyšetření v PPP, metody výuky, úpravy obsahu vzdělávání a očekávaných výstupů, způsoby ověřování a hodnocení, seznam doporučených učebních pomůcek a dalších materiálů. Úkolem ŠPZ je poskytovat podporu všem stranám a alespoň jednou ročně IVP vyhodnotit. Základními principy tvorby IVP jsou individualizace, prvky akcelerace a především obohacování učiva rozšiřováním a prohlubováním.

ŠPZ může navrhnout podpurná opatření 2.–5. stupně, která slouží jako podpora učitelům při práci s nadaným žákem. Pokud není žák diagnostikován ze strany ŠPZ, může škola navrhnout podpurná opatření na úrovni 1. stupně, která jsou rozpracována v plánu pedagogické podpory. Ten sestavuje odborník ze školního poradenského pracoviště (dále jen ŠPP) ve spolupráci s učitelem a měl by obsahovat konkrétní požadavky na vzdělávání nadaného žáka, např. rozšíření obsahu učiva a úpravu metod a organizace výuky.

3 Modifikace výuky

Jestliže je identifikováno nadání žáka, je třeba se zaměřit na jeho podporu ve škole. Jurášková (2006), Machů, Kočvarová a kol. (2013) a další navrhuji takové úpravy výuky, které více zohledňují potřeby nadaných dětí. Jedná se o modifikaci obsahu výuky, procesů, prostředí a produktů či hodnocení.

Portešová (2009, str. 118-120) doplňuje, že nesmíme zapomenout na žáky s dvojitou výjimečností, kteří mají potřeby nadaných žáků i žáků se speciálně vzdělávacími potřebami. Důležité je, abychom zajistili takové prostředí, ve kterém každé z dětí může zažít úspěch. Toho lze dosáhnout úpravou způsobu vzdělávání v mnoha rovinách, zmiňuje např. změny v uvažování a použitých metodách, využívání kompenzačních pomůcek, využití různých přístupů k učení, nebo změny v systému poradenské podpory.

Než budou představeny možné modifikace, považují za nezbytné představit základní organizační formy vzdělávání nadaných žáků.

3.1 Organizační formy vzdělávání

Hříbková (2009) popisuje dvě formy vzdělávání z hlediska organizace výuky – **segregační** a **integrační**. Machů, Kočvarová a kol. (2013) ještě doplňují model inkluze, který je v současné době u nás nejvíce aktuální.

3.1.1 Segregace

Segregace (dříve nazývána také jako *separace*) rozděluje žáky podle stanovených kritérií (např. pohlaví, národnost, nebo psychický vývoj dítěte). Jejím cílem je poskytnout optimální podmínky homogenní skupině žáků. Segregace nadaných žáků má kořeny v USA, kde první speciální třídy pro nadané vznikly již ve 40. letech 20. století, některé z nich fungovaly jako internátní. O dvě desítky let později nicméně začala být forma kritizována za fyzickou, emoční a sociální nezralost nadaných. Obtížný byl také přechod žáků na vyšší stupeň školy. (Hříbková, 2009, Machů, Kočvarová a kol., 2013)

Hubatka (2020) rozděluje segregaci na **rasovou, vědomostní, výkonovou, sociální a talentovou**. Podle něj s sebou nesou všechny typy segregace destruktivní klima, které

narušuje pozitivní rozvoj nadání a talentu, protože mohou vzbudit pocit nadřazenosti jedné skupiny.

3.1.2 Integrace

Integrace je realizována v původní škole i třídě. Cílem je začlenění žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do běžných škol, žák se s pomocí podpory přizpůsobuje škole. Předpokládá se, že tato forma funguje současně se segregací, neboť v případě neúspěšné integrace se může žák vrátit do speciálního zařízení. (Tannenbergerová, 2016, Machů, Kočvarová a kol., 2013)

3.1.3 Inkluze

V inkluzivním vzdělávání se ke každému žákovi přistupuje individuálně, nerozlišují se žáci se specifickými vzdělávacími potřebami od žáků intaktních. Systém umožňuje všem dětem, aby navštěvovaly běžné základní školy a ty reagují na různorodé potřeby žáků a vytváří pro ně takové podmínky, aby se všichni žáci mohli začlenit do všech aktivit. (Tannenbergerová, 2016)

„Nadáný žák je ostatními vrstevníky vnímán jako zcela přirozená součást třídního kolektivu jako dítě, které nemá žádné úlevy či přísnější režim. Je to dítě, které, stejně jako ostatní, v některých oborech vyniká, v jiných ne. Přičemž ostatní děti mají stejnou možnost pracovat podle obohacujícího kurikula. Jedná se o kolektiv, kde každé dítě rozvíjí svůj talent, je to kolektiv, který se vzájemně učí a obohacuje.” (Machů, Kočvarová a kol., 2013, str. 32-33)

Inkluze mimo jiné staví na principu **diferenciace a individualizace**.

Čapek (2015, str. 155) k tomu vhodně uvádí:

„Cílem diference je vytvořit vhodné podmínky pro všechny žáky ve třídě, aby vyučování bylo přiměřené jejich předpokladům a zvláštnostem, pohlaví, zájmům apod. Diferencované vyučování je pro žáka přirozenější a umožňuje mu plně rozvíjet jeho schopnosti bez obav z neúspěchu.”

Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání (ČOSIV) ve svých materiálech uvádí systém tří úrovní obtížnosti úloh, který je možné využít nejen ve třídě s nadanými žáky. Jedná se o gradované úlohy, které splňují pravidlo „*všichni musí* (nepodkročitelné minimum stanovené RVP pro základní vzdělávání určené žákům s lehkými mentálním postižením a

těžšími handicapy) – *většina by měla* (standardní obsah učiva) – *někteří by mohli* (rozšiřující učivo pro nadané děti, nebo ty, kteří již mají učivo zvládnuté).”

Čapek (2015, str. 155) mezi další dobré příklady diferenciací řadí např. metody vzájemného učení žáků, skupinové práce, projektové vyučování a programové učení.

Hříbková (2009) také uvádí formu **kombinovanou**. Do ní můžeme zahrnout výuku v běžné třídě s tím, že část vyučování probíhá ve skupině nadaných, nebo žák na některé hodiny dochází do vyššího ročníku, případně některé hodiny žák absolvuje se speciálním pedagogem.

3.2 Modifikace obsahu výuky

Při práci s nadanými dětmi se využívají především dva programy – **akcelerace** a **obohacování**. Akcelerace je vhodná především pro segregované formy vzdělávání, zatímco inkluzivní pedagogika využívá zejména obohacování.

Původ těchto termínů sahá do 20. let 20. století, první záznam se objevil již roku 1862. Do širšího povědomí se ale dostaly až v roce 1949, kdy je použil S. L. Pressey v publikaci *Akcelerace ve vzdělávání: zhodnocení a základní problémy*. (Straka, 2016)

3.2.1 Akcelerace (acceleration)

Akcelerace neboli urychlování školního procesu má za cíl upravit vzdělávací obsah podle potřeb nadaných žáků tak, aby se změnila či zkrátila délka vzdělávání. V našich podmínkách možná akcelerační opatření stanovuje Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která žákům umožňuje přeskočit ročník (na základě zkoušek, které posuzuje komise), docházet na výuku do vyššího ročníku a studovat paralelně na více školách najednou. Využít lze také předčasného nástupu do první třídy.

Jurášková (2006) rozlišuje akceleraci **vnější** a akceleraci **vnitřní**. Vnitřní akcelerace se odehrává v rámci třídy přeskočením známých částí učiva, vynecháním příliš jednoduchých úloh nebo urychlením obsahu. Při vnější akceleraci se žák vzdělává společně se staršími dětmi v některém z vyšších ročníků. Podobou vnější akcelerace může být také přeskočení ročníku, návštěva předmětů ve vyšším ročníku, absolvování dvou ročníků v jednom školním roce či paralelní studium.

Nejnámějšími akceleračními programy jsou například telescoping a compacting, nicméně, Assouline a kol. (2015) jich uvádí dalších osmnáct.

Při telescopingu je studentům poskytována výuka v kratším čase, než je obvyklé (např. dokončení jednoletého kurzu v semestru nebo dokončení tří let střední školy za dva roky). Žák se postupně přesouvá do vyšších ročníků podle předem stanoveného časového plánu

Compacting znamená přizpůsobení učiva tak, aby zahrnovalo méně úvodních aktivit a opakování. Úpravy by měly být provedeny na základě předběžného posouzení znalostí obsahu. Ušetřený čas lze využít pro pokročilejší výuku obsahu nebo na rozvíjející aktivity dle výběru žáka.

Fořtík a Fořtíková (2015, str. 44) představují další možné podoby akcelerace, se kterými se můžeme nejčastěji setkat v našem vzdělávacím systému:

- předčasný nástup do školy,
- nástup z MŠ do 2. třídy,
- přeskočení ročníku,
- ukončení výuky za kratší dobu,
- paralelní docházka na vyšší stupeň školy,
- seskupování studentů podle studijních výsledků,
- práce pod dohledem mentora na vlastním projektu,
- mimoškolní vzdělávací kurzy, např. letní školy či korespondenční semináře.

Tento přístup lze uplatnit zejména v oblastech, ve kterých lze obsah učiva logicky zorganizovat do postupných kroků, např. v matematice. (Hříbková, 2009)

Hanzlíková (2013, str. 54-55) ve svém výzkumu zjistila, že všichni učitelé při zvažování akcelerace považují za nejdůležitější schopnosti žáka. Víc jak polovina z nich si také myslí, že je třeba zohlednit žákův postoj k vlastní akceleraci a polovina učitelů je přesvědčena, že je nutné zvážit jeho sociální a emoční fungování. Nejméně důležité jsou pak školní známky a doporučení rodičů.

Kritici poukazují na fyzickou, emoční a sociální nezralost nadaných dětí, kteří akcelerací prošly. Přínosem naopak může být pozitivní vliv tohoto opatření na studijní výsledky a na úspěšnost dalšího vzdělávání akcelerovaných žáků. (Straka, 2016)

3.2.2 Obohacování (enrichment)

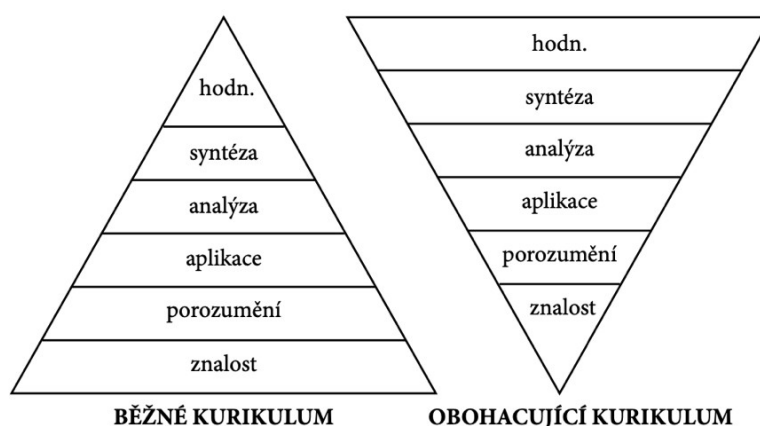
Cílem této varianty je rozšířit, obohatit a prohloubit obsah učiva tak, aby ve srovnání se svými vrstevníky žák zvládl téma ve větší hloubce a šířce. Jedná se o integrační variantu, neboť žáci zůstávají ve svých kmenových třídách. Benefitem této varianty je i to, že nadané dítě zůstává v reálném sociálním prostředí. (Hříbková, 2009)

Příkladem obohacování v českém školství jsou specializované jazykové a matematické školy či víceletá gymnázia. Mohli bychom sem také zařadit i volnočasové aktivity, exkurze, soutěže, vzdělávací kluby, zapojení externích odborníků do výuky i využívání informačních technologií (Fořtík & Fořtíková, 2015).

Jurášková (2006) poukazuje i na formu obohacení jako samostatného předmětu, jehož cílem je rozvoj kognitivní a afektivní složky žákovy osobnosti skrze studium a zpracování informací z různých oblastí okolního světa v rámci určitého širokého tématu.

Tento přístup však klade nároky na učitele, kteří musí mít dostatečnou zásobu materiálů a pomůcek, kterými pokryjí různé úrovně všech žáků.

Mesárošová (1998) rozlišuje obohacování horizontální a vertikální. Horizontální obohacování představuje především kvantitu, tedy že nadaný žák dostává další úkoly. Naproti tomu je vertikální obohacování založené na práci s Bloomovou taxonomií. Znamená to, že žák dostává úlohy na vyšší úrovni kognitivních cílů. Přehlcení dalšími úkoly může být pro žáka demotivující, proto bychom se měli více snažit ve výuce využít vertikální obohacování.



Obrázek 2. Srovnání běžného a obohacujícího kurikula (Machů a kol., 2016, str.26)

Mimo další práce v hodině, bychom se také měli vyvarovat úkolů, kde žák využívá reproduktivní myšlení, memorování jmen a míst a neměli bychom nabízet izolované informace, jež nemají další využití. Nevhodná je i práce s algoritmičnými postupy. Smyslem není pouze děti aktivizovat. (Kaplan, 1974 in Davis & Rimm, 1998)

Bloomova taxonomie

První podobu své taxonomie představil Benjamin Bloom v roce 1956. Od té doby prošla několika revizemi. Jedná se o kategorizaci vzdělávacích cílů podle myšlenkových operací od nejjednodušších po nejsložitější.

Tento popis jednotlivých úrovní uvádí Machů, Kočvarová a kol. (2013, str. 38-39).

4. **Znalost** – žáci si vybaví, reprodukují nebo rozeznají dříve naučené informace.
5. **Porozumění** – žáci vyjádří vlastními slovy dříve naučenou látku.
6. **Aplikace** – žáci použijí dříve naučenou látku při zpracování nové látky.
7. **Analýza** – žáci rozčlení složitou věc na její komponenty a dokáží vysvětlit, proč je daná složitá sestava vztahů uspořádána daným způsobem.
8. **Syntéza** – žáci kombinují myšlenky k vytvoření nového celku.
9. **Hodnotící posouzení** – žáci vytvářejí z několika jednodušších komponentů původní a složitý výrobek.

Machů a kol. (2016, str. 22) uvádí další obecné znaky, které bychom v úpravách obsahu kurikula zahrnout.

1. *Výzva, zahrnující vyšší kognitivní cíle a hlubší úroveň učebních stylů.*
2. *Volba, jako otevřená možnost řešit úkoly kreativně, problémově, bez předepsaných „stropů“ ve vlastním rozvoji.*
3. *Zájem, který je zvyšován nabídkou zajímavých a motivujících úkolů.*
4. *Prožitek a osobní zaujetí, které jsou podporovány adekvátními didaktickými prostředky.*

3.3 Modifikace procesu

Úpravou procesu se rozumí změna způsobu vedení výuky, kdy zařazujeme různé vyučovací metody a formy, které reagují na potřeby nadaných žáků.

Machů, Kočvarová a kol. (2013, str. 42-43) za nejvhodnější považují aktivizující metody. „Rozvoji nadání dětí tedy vyhovují aktivizující výukové metody, popř. komplexní metody s aktivizujícími prvky, které podporují motivaci, samostatnost, kooperaci, komunikaci, tvořivost, představivost, rozvoj kritického myšlení a dalších vyšších úrovní myšlení.“

Příkladem jsou metody vycházející z metod kritického myšlení, např. metoda I.N.S.E.R.T, podvojný deník či myšlenkové mapy. Autorky naopak varují před soutěžením, které může demotivovat běžné děti a nálepkovat ty nadané.

Ve výuce by měl být prostor na skupinovou práci, ale i samostatnou činnost. Žáci potřebují prostor, aby některé úlohy mohli vyřešit samostatně. (Jurášková, 2006)

Další vhodnou metodou mohou být **metody dotazování**, kdy učitel pokládá otázky, které napomáhají žákům nové poznatky propojovat, vyvozovat závěry a zobecňovat. Společně s **metodami objevujícími**, které využívají **problémových úloh**, kdy žáci přináší společně či ve skupinách různá řešení k zadanému problému a snaží se objevit zákonitosti, vycházejí tyto metody z principů konstruktivismu.

Pro nadané děti mohou být vhodné i **přednášky**, protože pro ně mohou být rychlým přísunem velkého množství informací. Měla bych však jít do hloubky. Naopak netradiční metodou může být **simulační výuka**, kdy se žáci vžívají do rolí. Mohou tak rozvíjet vyšší stupně myšlení. (Portešová, 2021)

3.4 Modifikace vyučovacího prostředí

Kraus (2008) rozděluje prostředí na dvě úrovně – materiální a sociálně psychickou (či osobnostně-vztahovou).

Z hlediska prostoru by škola měla zajistit dostatek **didaktických pomůcek** (encyklopedie, atlasy, počítače), které by měly být k dispozici všem žákům. Dále je vhodné **využít všechny prostory** (nástěnky, zdi i okna) pro rozvoj nadání (schémata, mapy, aj.). Třídy by měly být **vybaveny na různé aktivity** (koberec v učebně, snadno posuvný nábytek). V neposlední řadě by škola měla dbát na **estetické zázemí třídy** (vhodné použití barev a světla). (Machů, Kočvarová a kol., 2013)

Charakteristické znaky podporujícího prostředí z hlediska psychosociálního zabezpečení popisuje Jurášková (2006). Jedná se o orientaci na dítě, nezávislost, otevřenost, akceptaci, komplexnost, nekonkurenčnost, flexibilitu a mobilitu.

3.5 Modifikace produktu vzdělávání a hodnocení

Produkty jsou výsledkem učební činnosti žáků a lze je rozdělit na materiální, což zahrnuje hmatatelné výsledky použitých znalostí a vědomostí, a nemateriální, kterými jsou například znalosti, postoje, apod. (Clark, 1998)

Kratochvílová (2013) doporučuje při hodnocení dodržovat několik kritérií vycházející z formativního hodnocení. Hodnocení probíhá co nejvíce formativně, k sumativnímu hodnocení dochází až ve chvíli, kdy je na to žák dostatečně připraven. Jsou jasně daná kritéria a formy hodnocení, které jsou pestré a naplňují individuální potřeby všech žáků, zohledňují jejich vyučovací styly a typy inteligence. Hodnocení probíhá ve spolupráci učitele a žáka a podněcuje žáky k reflexi svých znalostí a dovedností. Žáci dostávají zpětnou vazbu, aby mohli zlepšit svůj výkon. Ten je hodnocen v porovnání s jeho individuálními možnostmi. Žáci mají příležitost k vzájemnému hodnocení. Jsou daná kritéria pro hodnocení skupinové práce. Učitelé v žádném případě při hodnocení nesmí využívat nálepek. Pro takové hodnocení je třeba nejprve vstupní pedagogická diagnostika, aby mohl posléze učitel zhodnotit individuální posun žáka v čase. Jedním z prostředků hodnocení může být žákovské portfolio.

Při hodnocení nadaných žáků je vždy třeba zohlednit jejich specifické rysy a projevy chování, mimo jiné jejich perfekcionismus, afekty při selhání, asynchronní vývoj či tendenci řešit úlohy vlastním způsobem. Proto Fořtíková a kol. (2009a, str. 21) předkládá toto doporučení:

„Více než jindy je proto potřeba při hodnocení nadaného žáka uplatňovat individuální přístup, neporovnávat jeho výkony s ostatními, ale hodnotit pouze jeho vlastní výsledky, podporovat jeho iniciativu a originalitu, akceptovat různé způsoby řešení, uplatňovat flexibilitu pro kritéria hodnocení, pozitivnost a zásadu diskretnosti, sebehodnocením vytvářet reálný postoj žáka ke svému výkonu a k sobě samému.“

Portešová (2018) doplňuje, že cílem formativního hodnocení je ukázat vše, co už žáci vědí, případně čemu ještě nerozumí a dát jim doporučení, jak se mohou zlepšit. K tomu je zapotřebí hodnotit žáky po dokončení větších celků a v hodnocení se zaměřit i na řešení problémů, kritické a kreativní myšlení a neopomenout zhodnotit i náročnější učební látku.

4 Systémová podpora nadaných žáků

Na celostátní úrovni se systémovou podporou zabývá Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (dále jen MŠMT), které v září 2014 schválilo **Koncepci podpory rozvoje nadání a péče o nadané na období let 2014–2020**. Jejím cílem byla podpora maximálního rozvoje a plného využití potenciálu všech dětí, žáků a studentů s pomocí regionálních kapacit a zdrojů.

V rámci této koncepce byly vytvořeny **krajské Sítě podpory nadání**, které nabízejí systematické a kvalitní aktivity a služby pro nadané žáky, pedagogy a další zájemce. Jsou tvořeny zástupci škol každého typu a dalšími specialisty z nestátních neziskových organizací. V každém kraji je jmenován jeden **krajský koordinátor** a působí zde také Krajská koordinační skupina, která má za úkol koordinovat, podporovat a vzdělávat. Jejimi členy jsou psychologové a speciální pedagogové, koordinátoři pro oblast soutěží, pedagogové metodici, koordinátoři podpory nadání a vzdělávání pedagogů a inspektoři ČŠI. (MŠMT, 2014)

Hubatka (2020) člení systémovou podporu ve školách na dvě oblasti:

1. Koncepčně-systémovou
2. Organizačně-provozní

Koncepčně-systémová opatření jsou změny na úrovni celé školy. Na jejich realizaci se podílí vedení školy společně s pedagogy. Při plánování takových změn je třeba počítat s časovou náročností a v průběhu celého procesu vyhodnocovat výsledky, na základě kterých se případně učiní korekční kroky.

Do této oblasti spadají:

- výběrové třídy/školy,
- programy na podporu nadaných,
- kluby nadaných,
- výběrové semináře,
- systémová diferenciacce.

Oblast organizačně-provozní cílí zejména na individuální podporu žáků a je do ní zahrnuto opatření vydané poradenským pracovištěm.

Řadí se sem:

- předčasný nástup do školy,
- přeskočení ročníku,
- plnění výuky v jiném ročníku,
- plnění docházky jiným způsobem.

Sám Hubatka (2020) zmiňuje, že se nejedná o výčet úplný, ale jsou v něm uvedena nejčastěji zaváděná opatření. Vliv na to má koncepce a podmínky školy (materiální a personální zázemí a podpora zřizovatele).

Samotná školská zařízení pak mohou čerpat např. z RVP ZV (2023, s. 148), kde lze nalézt několik příkladů podpurných opatření a úprav vzdělávacího procesu nadaných a mimořádně nadaných žáků. Jedná se o:

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

I v Tématické zprávě ČŠI (2022, str. 25) lze naléznout další formy a metody vzdělávání nadaných žáků, kromě výše zmíněných se jedná o **individualizaci vzdělávání, badatelské aktivity, odborné exkurze a stáže a tandemovou výuku.**

Inspirovat se můžeme i v zahraničí. Kromě speciálních tříd a projektů nabízí Mönks (2002) ještě další způsoby systémové podpory. V Německu jsou to **pracovní společenství** a např. v USA a Číně fungují tzv. **rychlíkové třídy**. V Nizozemsku jako obdobu tandemové výuky využívají ve třídách jako druhé učitele **speciální pedagogy**. Inspirativní je také **Renzulliho metoda otáčecích dveří**. Za podporu nadaných považuje i **reformní školy**, např. pedagogiku Marie Montessori, která vycházela z myšlenky, že každé dítě je jedinečné a má být tedy středem zájmu.

RVP ZV (2023, s. 158) také stanovuje, že v ŠVP je nutné uvést zabezpečení výuky žáků mimořádně nadaných, včetně pravidel a průběhu tvorby, realizace a vyhodnocování PLPP i IVP. MŠMT (dostupné z: <https://www.msmt.cz/mladez/talentovana-mladez>) dále doporučuje, aby v každé škole byl ideálně jeden pedagog jmenován koordinátorem pro podporu nadání.

4.1 Konceptně-systémová opatření fungující v České republice

4.1.1 Výběrové třídy či školy

Podle § 27, odst. 4 vyhlášky č. 27/2016 Sb. může ředitel školy pro nadané žáky vytvářet skupiny, ve kterých se vzdělávají žáci stejných nebo různých ročníků školy v některých předmětech. Jedná se o segregační formu výuky nadaných.

Jurášková (2006) popisuje homogenní školy jako školy, kde jsou všechny třídy naplněny žáky s nadáním. Celá škola se tak může přizpůsobit potřebám nadaných jedinců. Homogenní třídy složené z nadaných žáků fungují vedle běžných tříd, může tak docházet k částečné integraci v některých předmětech či aktivitách.

Divínová (2016) považuje za výhodu takového členění homogenní skupinu žáků, ve které jsou vzdělávací potřeby žáků dostatečně uspokojovány. V takové skupině je prostor pro akceleraci, je možné pracovat na rozsáhlejších projektech.

Kadrnošková a Janyšková (2022) se domnívají, že by žáci měli být přijímáni na základě posudku ze ŠPZ, nikoliv podle testů, které škola sama vytvoří. Taktéž upozorňují, že existuje mnoho základních škol s přízviskem “se zaměřením na ...” (např. matematiku, cizí jazyky, či sport), ve kterých se však nejedná o práci s nadanými žáky, ale o třídy pro žáky, kteří se prokážou určitými schopnostmi a dovednostmi při vstupním přijímacím řízení dané školy.

Hubatka (2020) stanovil podmínky, které jsou nutné pro úspěšné zavedení tohoto modelu. Jedná se o výběr vhodných adeptů, dostatek žáků ve třídách a tím i dostatek finančních prostředků, zajištění kvalitních a ochotných učitelů, dobré materiální zázemí (pomůcky a další vybavení), skutečně realizovaná nadstandardní péče a rozvoj nadaného žáka a zaměření na celkovou kvalitu.

Nelze s přesností dohledat, kolik takových škol v České republice v současné době existuje, neboť taková data nejsou evidována. Jednou z těchto škol je např. Soukromá základní škola Cesta k úspěchu v Praze (<https://www.cestakuspechu.cz/o-nas/zamereni-skoly/>).

4.1.2 Skupiny nadaných žáků

Tento model integruje skupinu intelektově nadaných dětí z jednoho ročníku do běžné třídy. Tato skupina se vzdělává podle individuálního programu v rámci běžné třídy. Jsou pro ně připraveny speciální materiály a pomůcky.

Podle Juráškové (2006) má tento model pozitivní dopad na obě skupiny dětí, neboť nadaní žáci k sobě mají rovnocenné vrstevníky a ostatní žáci jsou motivováni k vyšším výkonům. Je tu však také riziko, že na průměrné žáky budou kladeny příliš vysoké nároky.

Jinou podobu malých skupin v běžné třídě navrhl Dočkal (2005, str. 158-159). Společně s menší skupinou nadaných žáků, kteří mají upravený učební plán, je ve třídě další pedagog, který současně působí ve více třídách a nabízí rozvíjecí aktivity. Těch se mohou dobrovolně zúčastnit nadaní i ostatní žáci ve třídě, obdobně jako je tomu u Renzulliho modelu otáčecích dveří. Ten nechává rozšiřující program na dobrovolnosti. Obsah je ale náročný, a tak v něm ne všichni žáci vydrží po celou dobu. (Renzulli, 2004)

Skupinu nadaných dětí lze však vytvořit i napříč paralelními třídami. Tito žáci se pak vzdělávají v některých předmětech mimo běžné třídy. Jejich výuku zajišťuje nejčastěji pedagog specializovaný na vzdělávání nadaných žáků.

Přínosem těchto skupin je větší zacílení na potřeby nadaných žáků. Skupina je více homogenní, a tak může být pro učitele snazší hodinu naplánovat. Nadané děti mají příležitost interagovat s vrstevníky s podobným intelektem a zájmy. Obtíže mohou nastat při tvorbě rozvrhu. Pro třídního učitele může být složité naplánovat činnost tak, aby nadané děti nepřišli o důležité události či informace v kmenové třídě.

Příkladem takové školy je např. Základní škola náměstí Curieových (https://www.zscurie.cz/?page_id=560) nebo Základní škola Hudcova v Brně (<https://www.zshudcova.cz/skola/charakteristika/nadani-zaci/>).

4.1.3 Projektová výuka

Mönks a Ypenburg (2002) uvádí, že „Práce na projektech, ať samostatná či skupinová, je velmi vhodná pro podporu nadaných dětí dychtících po vzdělávání. Poskytuje jim příležitostně plně se exponovat bez toho, aby kvůli tomu měly ve třídě zvláštní postavení.“

Projektovou výuku zmiňuje i Machů (2010), která ji chápe jako organizační formu, která je postavena na aktivní činnosti dětí. Projekty nabízí možnost individualizace, proto mohou rozvíjet různé talenty. Autorka doporučuje zařazovat projekty dlouhodobějšího charakteru, které umožní žákovi dostat se do hloubky tématu.

Dvořáková (2009) popisuje základní znaky projektu, kterými jsou odpovědnost za vlastní učení, samostatné objevování poznatků a žákovo úsilí o dosažení cíle (produktu).

Příkladem české školy, která má projekty zahrnuté jako předmět v rozvrhu, je Scioškola na Praze 6 (<https://praha6.scioskola.cz>).

4.1.4 Tandemová výuka

Práce dvou pedagogů s jednou skupinou žáků může přinášet benefity v mnoha ohledech. Učitelé mají více času na jednotlivé žáky, kromě společného plánování hodin se mohou podělit o úkony spojené s komunikací s rodiči nebo hodnocením žáků. Vzájemně se mohou od sebe učit a dávat si zpětnou vazbu. Tandemová výuka sebou ale může přinášet i náročné situace. Je to intenzivní vztah dvou lidí, který vyžaduje umění komunikace a spolupráce. Ne vždy mezi nimi panuje shoda, rozhodnutí však musí často učinit oba pedagogové společně.

Welch (2000) stanovil charakteristiky úspěšné kooperace a tandemové výuky:

1. společný cíl práce,
2. nezávislost a rovnocennost členů týmů, protože všichni jsou zodpovědní za dosahování stanovených cílů,
3. aktivní výměna zdrojů informací a dalších nápadů,
4. efektivní komunikace,
5. dovednost řešit problémy, které se běžně dostávají při každodenní práci s lidmi.

Wilson a Blednick (2011) vymezují šest různých podob tandemové výuky.

První z nich je **asistence**, kdy jeden tandemový učitel zastává roli asistenta a může tak pracovat zvláště s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, které potřebují na práci více či méně času, nebo odlišnou úroveň úkolů. Druhý učitel pak pracuje s většinou žáků ve třídě. Při **střídavém učení (tj. alternativě)** si výuku společně připravují oba učitelé, ale při realizaci nese každý z nich zodpovědnost za jinou výukovou aktivitu. Ve chvíli, kdy nevede vyučující aktivitu, přebírá roli asistenta. Tu si pak v průběhu hodiny až několikrát vymění. **Duet** je založen na důvěře, neboť oba vyučující učí společně – navazují na sebe, vzájemně se doplňují. Oba mají stejnou roli. Tento model vyžaduje intenzivní spolupráci obou učitelů. **Paralelní výuka** probíhá ve dvou skupinách, každou z nich veden jeden učitel. Oba se věnují stejnému tématu. Díky menším skupinám je pro učitele snazší učivo diferencovat. Skupiny lze dělit různými způsoby – podle pracovního tempa, úrovně znalostí, autonomie, nebo naopak lze využít heterogenních skupin. Formou tandemové výuky je i **výuka na stanovištích**. Oba učitelé připraví několik stanovišť. Při hodině pak zajišťují aktivitu na jednom či více z nich, některá stanoviště mohou být i samoobslužná. Žáci v menších skupinách pak mezi nimi rotují. K **rozdělení rolí na hlavního vyučujícího a asistenta** dochází v případě, že jeden z vyučujících nemá znalosti z vyučovaného tématu či celého vyučovacího předmětu. Zastává tedy roli asistenta, který pracuje s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Instrukce dostává od hlavního vyučujícího, jenž nese zodpovědnost za přípravu celého plánu výuky.

Tandemová výuka se stále více ve školách rozšiřuje, využívají ji především školy soukromé (např. Scioškoly), ze státních škol lze uvést např. Základní školu Kunratice (<https://www.zskunratice.cz/rodice/patron-spolek-rodicu/parova-vyuka/parova-vyuka-obecne.759>). Ve školách s bilingvní výukou se také můžeme setkat s tandemovou výukou, kdy jeden z vyučujících je rodilý mluvčí, jako je tomu například na Královské základní škole (https://www.skolatroja.cz/wp-content/uploads/2021/01/KZS_vyrocnizprava_2019_2020.pdf).

4.1.5 Volnočasové aktivity

Kluby nadaných a kroužky

Podle Hubatky (2022) bývají kluby nadaných většinou realizovány v podobě volnočasových aktivit a jsou na bázi dobrovolnosti. Jejich cílem je rozvíjet logiku, kreativitu, představivost. Mimo to je přínosem sociální aspekt, neboť se zde setkávají děti s podobným zaměřením a zájmy. Obvykle se kluby konají 1x za 14 dní. Kluby nadaných vedou převážně učitelé, přínosem je však i zapojení rodičů.

Náplní programu klubu nadaných může být:

- hraní deskových či karetních her,
- hraní počítačových her, programování, počítačová grafika,
- robotika,
- exkurze a výlety do muzeí, skanzenů, firem i různá vědecká pracoviště,
- přednášky a semináře s odborníky a zajímavými osobnostmi,
- realizace vlastních projektů rozvíjejících zájmy dětí.

Vedle těchto klubů nalezneme také mnoho dalších kroužků, které fungují obdobně. Jedná se například o klub deskových her, kroužek šachů, aj.

V České republice sdružuje kluby nadaných organizace Mensa.

Semináře a letní školy

Mimo kluby nadaných a kroužků mohou mezi volnočasové formy vzdělávání nadaných žáků patřit semináře v různých podobách.

Výběrové semináře mají volnější pravidla a strukturu. Můžeme sem zahrnout specializované semináře z různých témat a oborů. Většinou se jedná o jeden den či kratší cyklus přednášek. Benefitem bývá vysoká kvalita a erudovanost. Tyto semináře organizuje škola a nejčastěji je připravuje učitel dle svého oboru. (Hubatka, 2020)

Mimo prezenčních seminářů existují také semináře korespondenční, jenž nabízí studentům základních a středních škol sérii úloh k řešení, které pak odevzdají elektronicky či poštou. Pro nejúspěšnější řešitele mohou pak probíhat týdenní soustředění. Nejčastěji se jedná o

témata z přírodních věd, matematiky a informatiky. Korespondenční semináře obvykle pořádají univerzity, případně občanská sdružení.

MŠMT na základě Koncepce podpory nadání 2014–2020 vyhlásilo naposledy v roce 2021 dotační program, ve kterém finančně podpořilo organizátory mimoškolních vzdělávacích aktivit pro nadané žáky, zejména však ve věku 13-19 let. Z programu byly podpořeny například letní školy a soustředění, série přednášek, korespondenční semináře a vznik nových kroužků a badatelských klubů.

V současné době poskytuje finanční podporu např. Nadace RSJ, která financuje projekt Badatelská akademie Datel, jenž jako jeden z mála cílí na žáky prvního stupně ZŠ. Jeho náplní je pořádání týdenních výjezdů se zaměřením na jedno téma, které je pro nadané děti atraktivní.

4.1.6 Soutěže

Soutěže jsou další možností, kde mohou nadané děti projevit své nadání. Mají mnoho podob – od lokálních soutěží po soutěže s republikovými (i mezinárodními) koly. Nejčastěji mají školy jmenované učitele, kteří mají jejich organizaci na starosti. Pokud se žáci do soutěže zapojí, je vhodné na to ve výuce navázat a s dítětem jeho (nově objevené) talenty rozvíjet. (Hubatka, 2020)

Organizátorem velké části soutěží a olympiád je Národní pedagogický institut. Na jejich webových stránkách lze dohledat výčet soutěží a olympiád (<https://talentovani.cz/souteze>). Nezanedbatelnou část také organizují vysoké školy. Většina soutěží je však určena především pro žáky druhého stupně či středoškolské studenty. Pro žáky prvního stupně soutěže nejčastěji organizují domy dětí a mládeže a střediska volného času. Mezi nejpopulárnější vědomostní soutěž pro žáky prvního stupně patří Matematický klokan.

4.2 Modely vyvážené inkluze

Jinou optiku pohledu na systémové změny nabízí Kateřina Emer, která publikovala na svých stránkách Modely vyvážené inkluze (<https://sites.google.com/view/modely-vyvazene-inkluze/modely-vyvážené-inkluze/finský-diferenciační-model>) několik koncepcí především ze zahraničních škol. Tyto modely nenabízí podporu pouze nadaným dětem, ale snaží se zohlednit potřeby všech dětí ve škole. I u nás však můžeme najít školy, které částečně pracují

s prvky jednotlivých modelů. Pro školy, které nechtějí či nemohou měnit celý systém školy, pak nabízí Atributy školních systémů, což jsou dílčí prvky podporující inkluzivní vzdělávání a především vzdělávání nadaných žáků. Protože se práce věnuje především nadaným dětem na I. stupni základní školy, vybrala jsem pouze modely, které se uplatňují v tomto stupni vzdělávání.

Finský diferenciační model

Tento model staví na vzdělávací autonomii žáků (SOL - Self Organised Learning), kteří mají ve výuce možnost výběru učebního stylu i různé obtížnosti úkolu. Žáci se specifickými potřebami obvykle dostávají odlišné úkoly. Ve školách s tímto modelem se často ruší vyučovací předměty a výuka probíhá napříč různými předměty. Ve třídě je maximálně 20 žáků (optimálně 14) a působí v ní tandem pedagogů sestavený různým kombinováním tak, aby byla nalezena nejlepší možná varianta, případně je ve třídě přítomný učitel s asistentem. Diferenciační model vyžaduje vlastní školní poradenské pracoviště a klade vysoké nároky na financování, dobře vybavené prostory a pedagogy, jejichž práce často spočívá v přímé nepedagogické činnosti.

Systém vytahovaných studijních skupin

Systém zachovává kmenové třídy, ve kterých probíhá základní výklad, třídnické hodiny a ověřování učiva. Na zbytek hodin (volitelné předměty, dělené disponibilní hodiny nebo studijní skupiny) se žáci dělí do studijních skupin nebo pracují samostatně, část žáků se může z kmenové třídy oddělit. Skupiny mohou být tvořeny napříč paralelními ročníky, celým stupněm i školou. Vždy se vždy tvoří podle potřeb žáků a mají být nástrojem pro uspokojení těchto potřeb. Žáky rozděluje třídní učitel nebo pracovník poradenského pracoviště, žák má ale právo na ukončení či přestup do jiné skupiny. Zvyšuje se tak efektivita práce, naopak se snižuje nuda a frustrace. Tento systém vyžaduje dostatek prostoru i personálu. V našich podmínkách může mít podobu dělení tříd podle úrovní, bilingvní skupiny na jazyky nebo skupiny dělené na Feuersteinovu metodu instrumentálního obohacování.

Izraelský model projektové výuky

Projekty mají podobu „kurzů“, které probíhají jeden den v týdnu a obvykle trvají jedno pololetí a odehrávají se mimo školu. Nabídku „kurzů“ vytváří učitelé, rodiče i zaměstnanci

různých (neziskových) organizací. Žáci z jednoho trojročí mají společnou nabídku, ze které si vybírají. Program bývá zaměřen prakticky – žáci si zkusí různá řemesel, povolání, praktické dovedností (např. šití a vaření), nebo realizují výzkum. Kurz může mít své prerekvizity. Tento model je náročný na pomůcky a materiál, nabízí ale možnost setkávání žáků s obdobnými zájmy a jejich vzájemné učení.

Modely využívající paralelních tříd

Tento model lze uplatnit pouze ve školách, které mají alespoň dvě třídy v ročníku. Obdobně jako u modelu vytahovaných studijních skupin rozděluje žáky do paralelních tříd podle jejich potřeb. Tím se myslí i obor, učební styl i poptávka rodiny. Na rozhodnutí se podílí žák i jeho rodič, třídní učitel (současný i předchozí), speciální pedagog či výchovný poradce.

V našich podmínkách se tento model využívá často ve školách s rozšířenou výukou (např. matematiky, jazyků, sportů, apod.). Několik škol také nabízí třídu klasickou a alternativní, (vycházející z reformní pedagogiky).

Model malých pracovních skupin (Štorchova škola či Skautský model)

Model vychází ze skautského družinového systému, kde každá družina má 5-8 dětí, které by měly být v rozmezí max. 3 let, ideálně však ze stejného ročníku. V těchto skupinách probíhá vzájemné i zkušenostní učení a týmová práce. Vzdělávací obsah ve všech skupinách zajišťuje jeden vedoucí učitel (ročníku či trojročí). Určuje minimum, které žáci musí splnit, zadává práci k procvičení a v celé třídě složené z několika skupin poskytuje frontální výklad. Každou skupinu vede jeden asistent, který má roli průvodce a dohlíží nad celou skupinou, obdobně tak činí rádce ve skautské družině či asistent na vysoké škole. Tento model byl populární převážně v době covidu.

Akceleračně-decelerační modely

Třídy jsou věkově smíšené podle potřeb žáků a jejich aktuální úrovně znalostí. Žáci si sami vybírají učivo, které potřebují procvičovat a postupují svým vlastním tempem. Jednotlivá témata se opakovaně vrací a žáci se jich účastní do té doby, dokud nesplní zadaná kritéria. Pro postup k dalšímu tématu je nutné splnit jeho prerekvizity. Tyto modely pracují s mapou pokroku, kam si každý žák zaznamenává svůj postup. Třídy nebo skupiny jsou velké podle

potřeby, obvykle jsou ale malé a mají k dispozici pouze asistenta, protože výklad může být digitální či on-line (např. Khanova škola). Skupiny se mohou dělit i podle pokročilosti.

Model s průběžnou projektovou prací

V tomto pojetí jsou projekty hlavním prostředkem k naplnění školního vzdělávacího plánu, tematických plánů i hlavním předmětem v rozvrhu (od dvou hodin denně až po všechny hodiny v rozvrhu). V některých školách může být z projektů vyčleněna gramatika jazyků a matematika. Žáci jsou rozděleni podle tříd či podle trojročí. Přínosem je výuka v souvislostech a kontextu reálného života. Model čerpá z principů zážitkové pedagogiky.

5 Postoje učitelů k nadání

Petrůjová (2017) zkoumala na vzorku 975 učitelů, jaký je vliv demografických charakteristik, zkušeností učitelů s nadanými žáky na jejich postoje k nadání. Z jejich výsledků vyplynulo, že učitelé obecně mají k nadání kladný vztah. To potvrzuje i Hanzlíková (2013, str. 53). U učitelů, kteří mají ale delší praxi než 21 let, je tento vztah pozitivnější než u učitelů s kratší praxí. Obdobně je to s učiteli prvního stupně, kteří mají více kladný postoj než učitelé na vyšších stupních. Také učitelé humanitních oborů projevili výrazně vyšší úroveň péče o nadané žáky (Machů, 2015). Petrůjová (2017) také uvádí, že v utváření postojů hraje roli i osobní zkušenost. Učitel, který má nadaného jedince v rodině nebo se sám považuje za nadaného, zaujímá kladný postoj k nadání, což potvrzuje i Portešová a kol. (2009, str. 49).

Další výzkum věnující se postoji českých učitelů k nadaným dětem realizoval Šimoník (2010). Většina učitelů, která se jeho výzkumu zúčastnila, si myslí, že nadání jedinci mají pro společnost velký význam, třetina respondentů ale odpověděla, že se tak děje pouze tehdy, pokud společnost vytváří pro nadané optimální podmínky. Téměř polovina učitelů označila, že největší podíl na rozvoji nadaných dětí má škola, přibližně další čtvrtina učitelů si však myslí, že by se tak mělo dít ve speciálních segregovaných školách. Ke stejnému výsledku dospěla ve svém výzkumu i Hříbková (2009).

Ne příliš pozitivním zjištěním bylo, že 64 % učitelů považuje systematickou práci s nadaným žákem za nemožnou, pouze desetina učitelů věnuje nadaným žákům mimořádnou pozornost. Nejčastěji učitelé uváděli, že jejich péče o nadané žáky spočívá ve větším množství zadaných úkolů nebo dostávají náročnější úkoly či domácí úkoly. Machů (2015) toto zjištění potvrzuje na základě svého výzkumu. Podle ní má většina učitelů problémy s modifikací vzdělávacího procesu, učitelé používají převážně frontální vzdělávací metodu a nevytvářejí vlastní inovativní didaktické materiály, ani nerespektují učební styly žáků.

Šimoník (2010) obdobně jako Petrůjová (2017, str. 87) poukazuje na nedostatečné vzdělávání učitelů v této oblasti. Všichni učitelé uvedli, že se během svého studia s výukou nadaných nesešli, z toho pouze desetina se cítí na výuku nadaných žáků připravena na základě spolupráce s PPP (Šimoník, 2010). Zajímavé je však to, že tento nedostatek neovlivňuje jejich postoje k nadaným dětem. (Petrůjová, 2017, str. 90) Zdrojům, ze kterých

učitelé čerpají při práci s nadanými dětmi, se věnovala také Hanzlíková (2013, str. 52). Ta uvádí, že nejčastějším zdrojem jsou kolegové, za nimiž následují knihy, internet, běžná konverzace a porada. Na nedostatečné vzdělávání učitelů v této oblasti upozorňuje i Tematická zpráva ČŠI – Podpora vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků v ZŠ a SŠ (2022). Ta uvádí, že pouze 4 % učitelů základních škol se v posledních dvou letech zúčastnilo vzdělávacího kurzu či semináře na téma vzdělávání nadaných či mimořádně nadaných žáků.

Výzkum na toto téma provedla v Norsku Lenvik a kol. (2022). Z jejich výzkumu vyplynulo, že u učitelů převažuje pozitivní pohled na nadané žáky, myslí si o nich, že mají dobré výsledky ve škole, jsou ochotni se učit a jsou zvědaví. Pětina z nich ale poukazuje na to, že nadaní žáci mohou být otravní a polovina z nich tvrdí, že mohou svým chováním vyrušovat. V otevřených popisech se také v jedné třetině vyskytlo slovo nuda, což poukazuje na vztah žáka ke školnímu prostředí, a potřeba individuální adaptace.

I v Norsku jsou učitelé, kteří nemají žádné zkušenosti (26 %) ani znalosti (14 %) ohledně výuky nadaných a téměř všichni se shodují, že potřebují více znalostí. Ty sbírají nejčastěji skrze své zkušenosti, v menším měřítku přes vzdělávání a literaturu. Zajímavým výsledkem výzkumu je, že každý učitel, který má ve třídě nadané žáky, což je zhruba 44 %, jich má šest – tři dívky a tři chlapce.

Je zřejmé, že změny z hlediska koncepce školy jsou nejvíce v rukách ředitelů škol. Jejich postoje zkoumala např. ve Švédsku Ivarsson (2023). I jejich vztah k nadaným je převážně pozitivní. Myslí si, že nadaní žáci by měli být vzděláváni v běžných třídách, velká část z nich ale tvrdí, že potřebují speciální péči a podporu. Z výsledků také vyplynulo, že ředitelé nejsou přesvědčeni o prospěšnosti akcelerace. Obávají se, že by těmto žákům mohlo chybět část z přeskočeného učiva.

6 Shrnutí teoretické části

K prostudování tématu jsem využila českou i zahraniční literaturu, snažila jsem se dohledat aktuální zdroje. Velkou část podkladů také tvořily dokumenty vydané MŠMT, NPI nebo organizacemi věnujícími se problematice nadání. Právě v nich učitelé mohou naléznout rychlou metodickou podporu, pokud ve třídě identifikují nadaného žáka.

Na úvod bylo popsáno, jak je definován nadaný a mimořádně nadaný žák, byly představeny také komplexnější pohledy na problematiku nadání. Je nutné zdůraznit, že se nedíváme pouze na žákovy intelektové schopnosti, ale posuzujeme i jeho pohybové, manuální, umělecké a sociální dovednosti. Následně byla nastíněna problematika identifikace, popsala jsem charakteristické projevy nadaných žáků a představila jsem typologii nadaných žáků podle Bettse a Neihartové. Důležité je připomenout, že diagnostiku nadání pro účely vzdělávání může v komplexním měřítku provádět pouze školské poradenské zařízení.

Dále jsem se zaměřila na rozlišení forem výuky nadaných žáků, a to s přihlédnutím k faktu, že je v ČR podporována především inkluzivní forma vzdělávání všech žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, mezi něž nadané a mimořádně nadané žáky rovněž řadíme. Představila jsem také akceleraci a obohacování, které jsou nejčastějšími dvěma přístupy při práci s nadanými žáky. Zaměřila jsem se i na úpravu procesu, vyučovacího prostředí a hodnocení vzhledem k nadaným žákům.

Prozkoumána byla také systémová podpora nadaných žáků, a to jak na celostátní a regionální úrovni, v níž je zajišťována podpora ze strany krajských Sítí podpory nadání, tak i z pohledu škol. V nich je široká škála možností – přes výběrové třídy a školy, vytváření různých skupin nadaných žáků po projektovou a tandemovou výuku. Nadané žáky lze také rozvíjet skrze volnočasové aktivity (kluby nadaných, kroužky, semináře, aj.), jež jsem rovněž zmínila. Zabývala jsem se také individuální podporou, kterou mohou nabízet pedagogové na základě vypracování individuálního vzdělávacího plánu. Školy, které jsou ochotny změnit koncepci celé instituce, se pak mohou inspirovat v Modelech vyvážené inkluze, čerpajících především ze zkušeností v zahraničních školách.

Na závěr jsem dle publikovaných výzkumů zpracovala kapitolu představující postoje učitelů v ČR i v zahraničí, neboť to je důležitým aspektem toho, jak k práci s nadaným žákem přistupují.

II. Praktická část

7 Cíle a metodologie výzkumu

Cílem výzkumné části mé práce je zjistit, jakou podporu poskytuje vybraná škola nadaným žákům na I. stupni základní školy a společně s pedagogickým sborem navrhnout další možná opatření. Pro výzkum jsem zvolila formu případové studie. Formulovala jsem tuto výzkumnou otázku: „*Jaké formy podpory poskytuje vybraná škola i její učitelé nadaným a mimořádně nadaným žákům na prvním stupni základní školy?*“

Pro realizaci výzkumu jsem zvolila soukromou základní školu, kde působím, neboť předpokládám, že díky tandemové výuce, menšímu počtu žáků a kvalitnímu obsazení školního poradenského pracoviště je zde prostor pro zavedení rozmanitých způsobů péče o nadané žáky. Rozhovory s vedením školy i učiteli probíhaly v únoru 2024, na konci února 2024 na ně navazovala analýza a tvorba akčního plánu a v dubnu 2024 jsme vyhodnotili zavedené změny. Do rozhovorů, analýzy i následné tvorby akčního plánu se zapojili všichni tandemoví učitelé 1. - 4. třídy (celkem 7 učitelek – žen). Protože jsem učitelkou ve 3. třídě, je tato část sepsána jako popis vlastní zkušenosti. 5. třída již funguje obdobně jako druhý stupeň a působí v ní více učitelů, proto byla z výzkumu vynechána. Rozhovor mi také poskytla zřizovatelka školy, která zároveň působí ve školním poradenském pracovišti jako školní psycholog.

Výzkumná část má formu **případové studie**, což, jak uvádí Švaříček, Šed'ová a kol. (2014, str. 97-98), je empirický design, jehož smyslem je velmi podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málo případům. Zkoumaným případem může být osoba, skupiny osob, procesy, události nebo instituce. Výzkumník postupně odkrývá vztahy mezi součástmi, komplexně analyzuje případ v jeho přirozeném prostředí. Ke svému výzkumu využívá veškeré dostupné metody sběru dat – pozorování, rozhovory, analýzu dokumentů, dotazníky apod.

Dále jsem proto zvolila tyto metody:

1. **Obsahová analýza dokumentů školy**, což je „*získávání informací z veškerých listinných a elektronických záznamů školy*“. (Poláchová Vaš'átková, 2010)

Prostudován byl školní vzdělávací program, inspekční zpráva a výroční zpráva.

2. Hlubkový polostrukturovaný rozhovor, jenž „*můžeme definovat jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek. Cílem je získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu. Polostrukturovaný rozhovor vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek.*” (Švaříček, Šed'ová, a kol., 2014)

Rozhovory proběhly celkem čtyři, nejprve se zřizovatelkou školy, posléze s učiteli 1., 2. a 4. třídy. Jejich trvání bylo průměrně 35 minut a odehrávaly se na půdě zkoumané školy. Nahrávány byly na záznamník a posléze transkribovány.

Zřizovatelce školy byly položeny tyto otázky:

1. Jaké jsou silné stránky školy? Jaká je její koncepce a zaměření?
2. Kolik máme diagnostikovaných nadaných dětí a o kolika dětech si to myslíme?
V jakých jsou třídách?
3. Co škola nabízí nadaným dětem? Jak je podporujeme?
4. Jakou podporu pro nadané žáky plánujeme do budoucna?

Učitelé zodpovídali následující otázky:

1. Jaké je složení třídy? Kolik dětí má diagnostikované nadání? O kolika dětech si to myslíte vy a proč? Dolož prosím nadání na důkazech. Kolik dětí má jinou diagnostiku, případně plán pedagogické podpory?
2. Popište stručně svůj vyučovací styl. Co je pro vás ve výuce důležité? Jak výuka vyhovuje dětem?
3. Jak hodnotíte žáky?
4. Jaké pocity se vám vybaví, když se řekne nadaný žák?
5. Jak nadané děti vnímají jejich rodiče? Jaká je s nimi komunikace?
6. Jaké metody a přístupy pro práci s nadaným žákem využíváte? Co se vám osvědčilo?
7. S kým spolupracujete?
8. Jak se cítíte připraveni/kompetentní pro práci s nadanými dětmi?
9. Co by vám pomohlo při práci s nadanými žáky?
10. Co pro to může udělat škola? Jaké koncepční změny byste v tomto ohledu uvítali?

11. Co dělá pro nadané žáky škola? Kde spatřujete rezervy?

Všechny rozhovory byly se souhlasem respondentů nahrávány. Všem respondentům byla pozměněna jména pro zachování anonymity. Učitelům byla přidělena náhodná jména podle abecedy, zmiňovaným dětem byla vybrána náhodná jména.

3. Pro **analýzu** a následné vytvoření **akčního plánu** jsem se inspirovala metodou Semafor, kterou využívá Junák – český skaut, z. s. pro své hodnocení kvality jednotek. Nástroj je vhodný pro menší skupiny a nabízí podněty pro volnou diskuzi. Jako podněty pro diskuzi sloužily atributy školních systémů (dostupné na: <https://prezi.com/p/bqrfbffqhhu/modely-a-atributy-skolni-systemy-podpory-nadani/>), jejichž autorkou je Kateřina Emer. Autorka také uvádí postup, jak s atributy pracovat.

„Model sestavený z Atributů je vhodný pro velmi aktivní vedení škol, které si rádo sestavuje a tvoří systém po svém (popř. s pomocí zkušeného mentora škol).

Pro implementaci je zásadní nastavit ve škole režim zkoušení novinek a jejich reflexe - zda s atributem pokračovat a šířit jej školou, zůstat u první verze, přizpůsobit si jej, nebo jej vypustit a hledat jiné řešení. Začíná se vždy čtením Atributů a jejich rozdělením na ty, které

- a. u nás již fungují/nějakým způsobem zkoušíme,*
- b. chystáme se vyzkoušet,*
- c. do budoucna zvažujeme,*
- d. ozkoušeli jsme a zavrhlí,*
- e. zatím neplánujeme zkoušet.“ (Emer, 2019)*

Společně s ostatními učitelkami jsme použili obdobné dělení, které nabízí Semafor a na základě toho jsme tyto atributy rozdělily do těchto tří kategorií:

- f. zelená – co už ve škole pro nadané žáky děláme a funguje to,
- g. oranžová – s jakými podpůrnými opatřeními chceme začít,
- h. červená – co není v možnostech naší školy (případně nás) zavést.

Atributy, se kterými chceme začít, jsme následně rozdělili do kategorií, kdy s nimi chceme začít:

- do 14 dnů,
- do konce školního roku,
- od začátku příštího školního roku.

Tato část se uskutečnila v podobě „focus group“, což je podle Morgana (2001) výzkumná metoda, při které získáváme data pomocí skupinových interakcí v debatě na předem určené téma. Setkání bylo se souhlasem všech účastníků nahráváno.

4. **Reflexi** zavedených opatření jsem realizovala skupinově i individuálně. Zhodnocení semináře pro pedagogy proběhlo opět formou focus group, kdy učitelé odpovídali na předem připravené otázky „*Co jsem si ze semináře odnesl?*“ a „*Co bych ještě potřeboval, aby zaznělo?*“. Zavedení akcelerace jsem hodnotila individuálně se žáky, s učiteli i žáky, kterých se toto opatření dotýká. Žákům jsem položila tři otázky: „*Jsi spokojený s hodinou matematiky ve vyšším ročníku? Chtěl bys v tom pokračovat? Je pro Tebe učivo nové?*“ Učitelů jsem se ptala na to, jaký přínos vidí v docházce žáka do vyššího ročníku, jak žák funguje ve třídě, zda mají pocit, že se žákovi daří, případně v čem spatřují rezervy a zda chtějí s tím opatřením pokračovat.

8 Výsledky výzkumu

8.1 Analýza dokumentů školy

Soukromá základní škola rodinného typu, jež vychází z filozofie „laboratorní školy“ vznikla v září roku 2019 s počtem 24 žáků v 1.-3. třídě, žáci z 2. a 3. ročníku byli sloučeni z jiné školy. Kapacita školy v současné době činí 135 žáků. Nyní má 108 žáků v 1.-7. třídě, z toho 4 žáci žijí trvale v zahraničí. Ve školním roce 2025/2026 by se měl otevřít 9. ročník a škola by se tak měla stát úplnou školou s druhým stupněm.

Vzdělávání žáků probíhá podle Školního vzdělávacího programu „Poznáváme svět“. Hlavním záměrem školy je respektování individuality jednotlivce a snaha o maximální rozvoj potenciálu každého žáka. Proto je v každé třídě nejvýše 18 žáků a 2 pedagogové, kteří při vzdělávání žáků využívají široké spektrum různých principů tandemové výuky a prověřené inovativní přístupy a metody výuky. Učitelé využívají při vyučování různé metody participace žáků na rozhodování, přizpůsobují tomu i zadávání a hodnocení práce. Škola spolupracuje s odborníky z různých oblastí a vysokými školami. Klade důraz na propojení s reálným životem. Stěžejní je také interakce dítě-učitel-rodíč, což podporují např. rodičovské kavárny s různými workshopy a tripartity.

Hodnocení probíhá formou průběžného formativního hodnocení, slovního sumativního hodnocení v pololetí a na konci školního roku a skrze pedagogickou diagnostiku (pozorování žáků a analýza produktů činnosti žáka). Žáci si společně s učitelem nastavují každý týden společné i vlastní cíle učení. Důraz je kladen na sebereflexi a zpětnou vazbu.

Edukační proces je postaven na třech základních pilířích:

1. Individuace a diferenciac

Je kladen důraz na individuální potřeby žáků, na jejich specifické tempo práce i studijní předpoklady. Výkon a výsledky jsou druhotné, primární je proces učení a přetrvávající zájem žáků o učení.

2. Kognitivní přístup ke vzdělávání

Jedná se o přístup zaměřený na proces, zajímá se o způsob, jakým si žáci osvojují nové poznatky, dovednosti a zároveň napomáhá rozvíjení kognitivních schopností.

3. Učení jako celoživotní proces

Škola ukazuje žákům, k čemu jim osvojené znalosti a dovednosti slouží, jak s nimi mohou nakládat v dalších životech. Podporuje také rozvoj skupinového života a učí děti sociálním dovednostem.

Součástí školy je také centrum podpory a poradenství, v němž působí dvě zřizovatelky školy. První z nich vykonává roli psychologa a speciální pedagoga, druhá působí jako výchovný poradce, metodik prevence a kariérový poradce. Z Výroční zprávy 2022-2023 lze vyčíst, že zprostředkování diagnostiky nadanému žákovi má v kompetenci výchovný poradce. Škola klade důraz na pedagogickou diagnostiku, jejíž účelem je nastavit vhodnou pedagogickou intervenci. Ve školním vzdělávacím programu lze nalézt podpůrná opatření, jež napomáhají saturovat speciální vzdělávací potřeby žáků, včetně žáků s nadáním. Mezi ně patří podpora žáků i učitelů ve výuce členy centra podpory a poradenství, průběžné individuální i skupinové reedukace a terapie, screening a komplexní diagnostika. Dále škola individuálně podporuje žáky skrze Feuersteinovo instrumentální obohacování, program HYPO, program KUPOZ, rozvoj grafomotoriky či systematickou podporu čtenářských dovedností.

Individuální vzdělávací plán a plány pedagogické podpory mimořádně nadaného žáka a žáka se speciálními vzdělávacími potřebami sestavuje školní poradenské pracoviště v součinnosti s třídním učitelem a rodiči. Škola spolupracuje s Pedagogicko-psychologickou poradnou na Praze 3 a Dys-centrem Praha z.ú.

Ve Výroční zprávě ze školního roku 2022/2023 je nadaným žákům věnován jeden odstavec, který hovoří o tom, že v tomto školním roce byli identifikováni organizací Qiido čtyři žáci s vysokým nadáním. Individualizace výuky byla zajištěna prostřednictvím projektové výuky, která je každodenní součástí rozvrhu. Dalším nástrojem podpory pak je vyučovací blok s názvem rozpoznávání a tzv. expedice, které se konají místo páteční výuky.

V červnu 2020, kdy školu navštěvovalo 24 žáků od 1. do 3. třídy, proběhlo poslední šetření České školní inspekce, které se zaměřilo na podmínky, průběh a výsledky poskytovaného vzdělávání (Inspekční zpráva ČŠI, 2020). Dle výsledků zprávy se škole daří uplatňovat individuální přístup k dětem. Škola poskytuje všem žákům, včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, efektivní podporu při vzdělávání, nabízí také doučování žáků

ohrožených školním neúspěchem, konzultace a spolupráci se školskými poradenským zařízením. Zpráva oceňuje promyšlený systém hodnocení a nadstandardní komunikaci. Škola efektivně využívá zpětnou vazbu od rodičů žáků ke zlepšení své činnosti a rozšíření nabídky volnočasových odpoledních kroužků. Podporuje zapojování rodičů do vzdělávání. Ke kvalitě vzdělávání přispívá také spolupráce s dalšími relevantními partnery a subjekty. V blokové výuce je využita projektová výuka, učitelé se snaží o zasazení učiva do širších souvislostí díky mezipředmětovým vazbám a propojení s reálným životem. Žáci jsou vedeni ke spolupráci a vrstevnickému učení.

Vytknuto bylo pouze nedostatečné kladení důrazu na dodržování pravidel a kumulace funkcí ředitelky, která v této době mimo své funkce zastávala i roli třídního učitele a vychovatelky ve školní družině.

8.2 Rozhovor s vedením školy

Rozhovor se zřizovatelkou Zorkou jsme zahájily otázkou směřující na koncepci školy, která vychází z konceptu laboratorních škol.

„Byla jsem již v při vzniku první takové školy v Česku v roce 2014, tato koncepce se nám líbila, proto jsme se rozhodli, že se chceme touto cestou také vydat.“

Laboratorní školy začaly vznikat na přelomu 19. a 20. století v Americe a jejich propagátorem byl John Dewey. Primárně vznikaly v kampusech univerzit a úzce s nimi spolupracovali. Tyto školy prověřovali inovativní metody nejen z hlediska pedagogických věd, ale třeba i architektury. Žáci laboratorních škol měli k dispozici experty, kteří jim mohli ukázat laboratoře a vědecké objevy.

„Dnes nespolupracujeme jen z vysokými školami, ale i s různými institucemi a snažíme se dětem zprostředkovat, co nejnovější metody a objevy. Jsme otevřeni tomu, když chce někdo prověřit nějakou metodu, aby to u nás vyzkoušel.“

Škola je postavená na třech hodnotách – zodpovědnost, bezpečnost a respekt k sobě i druhým.

Zorka za silnou stránku školy považuje především komunikaci mezi všemi stranami.

„Za silnou stránku považují intenzitu a otevřenost komunikace školy vůči rodičům a mnoho různých forem komunikace a spolupráce s rodiči, ať už v rámci tříd, školy, tak i na individuální úrovni. Další silnou stránkou je vyrovnaný a stabilní tým školy a i forma komunikace v rámci týmu, což podporují pravidelné porady a různé kanály.“

S tím také souvisí snaha hledat včasná řešení problémů. Všichni se je snaží řešit společně a vzájemně se přitom poskytují podporu. Tým je otevřen dalšímu vzdělávání.

Mezi silnými stránkami zmiňuje i tandemovou výuku: *„Také jsem si jistá, že silnou stránkou je tandemová výuka, protože to nebývá úplně ve školách běžné. Myslím si, že ve všech třídách, kde tandemová výuka probíhá, je na kvalitní úrovni a děje se ve všech možných podobách.“*

Zorka si zároveň uvědomuje, že nejsme neomylní a nebojíme se hledat nové způsoby a nástroje. *„Je normální, že si s něčím nevíme rady.“*

Školní poradenské pracoviště eviduje 4 diagnostikované děti s nadáním, 3 z nich mají potvrzení z PPP, 1 z organizace Qiido. Jedná se o žáky 1., 4., 5. a 7. třídy. V každé třídě však lze naleznout minimálně jedno dítě s nadprůměrným intelektem, a zároveň specifickými zájmy. Především mezi dívkami také pozorují umělecké nadání, které se snaží zejména ve vyšších ročnících rozvíjet (např. návštěvou výstavy klauzurních prací Střední umělecké školy).

Na otázku, co škola nabízí nadaným dětem odpovídá:

„Začleňujeme projektovou výuku již od 1. stupně a využíváme badatelskou výuku na 2. stupni. Tyto modely dobře umožňují diferencovat.“

Nepreferuje variantu vyčleňování žáků do speciálních tříd, protože ne vždy je to pro ně rozvíjející. Místo toho učitelé používají metody, kdy žáci plní úkoly odpovídající vlastní úrovni a nadání mohou jít více do hloubky. Nově se také škola snaží propouštět nadané děti do vyšších ročníků na konkrétní předměty.

Výhledově by ráda zajistila nadaným žákům jejich vlastní tutorý ze Střední průmyslové školy, kteří by žáky podpořili v jejich rozvoji. Jako důvod uvádí:

„V technických oborech vnímáme největší potřebu podpory, tento požadavek přichází z poraden i z rodin.“

Chtěla by také najít optimální řešení, jak zajistit, aby žáci byli ve své kmenové třídě a plnili úkoly adekvátní jejich schopnostem. Zároveň by ráda dosáhla větší propustnosti mezi ročníky, k čemuž je zapotřebí lépe sladit rozvrhy a zajistit k tomu dostatek personálu.

8.3 Rozhovory s učiteli

8.3.1 1. třída

V první třídě je jako v jediné třídě na prvním stupni pouze učitelka Adéla. Adéla nemá pedagogické vzdělání ani zkušenosti s nadanými dětmi. Má dvouletou praxi z jiné soukromé základní školy.

Ve třídě je 17 dětí - 10 chlapců a 7 dívek. Adéla popisuje jednoho z chlapců jako extrémně nadaného, další dva chlapce považuje za šikovné. Je pro ni obtížné rozklíčovat, zda se jedná o nadání, či jde pouze o nadprůměrné schopnosti, které časem dorovnájí ostatní žáci. Nikdo z nich nemá nadání diagnostikované z PPP. Její vztah k nadaným žákům je podle jejích slov „bivalentní“.

Adéla se snaží vést děti k tomu, aby se nebály chyb.

„Není špatné, že dělají chyby, ale je důležité, aby uměly chybu najít zpětně a uměly se z toho poučit.“

Také je pro ni důležité rozvíjet u dětí kreativitu a naučit je fungovat v mezilidských vztazích. Ve výuce je pro ni důležitý pohyb, snaží se ho tedy zapojit co nejvíce do různých aktivit. Často vyučuje pomocí her, sama ale upozorňuje na to, že se jí občas hodina rozpadne kvůli problémům s dodržováním třídních pravidel. Snaží se pravidelně vytvářet úlohy různých obtížností, aby zaujala všechny žáky.

„Snažím se, když to jde, mít různé úrovně v dané probírané látce. Aby měly děti připravené, co můžou dělat, když se potřebuju věnovat ostatním dětem.“

Hodnocení probíhá v souladu s koncepcí školy třemi způsoby. Čtyři týdenní cíle si třída nastavuje na začátku týdne a na konci týdne si děti samy hodnotí, jak je naplnily. Adéla k tomu pak přidává krátký slovní komentář. V měsíčním hodnocení, které se píše k hlavním

výukovým předmětům, zohledňuje posun dětí a reflektuje změny, které pozoruje. Pololetní vysvědčení pak splňuje kritéria, které nastavila škola. Jako podklady pro hodnocení slouží Adéle pozorování práce dětí v hodině a výstupy z různých pracovních sešitů a pracovních listů.

Adéla extrémní nadání žáka Adama vyvodila z jeho nadprůměrných intelektových schopností.

„Počítá v matematice úlohy pro 6. třídu. Taky mluví plynně 3 jazyky, bez problému čte. Po intelektuální stránce je úplně jinde než děti v jeho věku.“

Má slabou jemnou i hrubou motoriku, je pro něj obtížná koordinace těla. Nevydrží v klidu, potřebuje hodně pohybu. Zmiňuje, že mu chybí návyky, které běžně děti získají v MŠ, často zapomíná, kde má věci, má kolem sebe nepořádek. Vyžaduje systém a řád, je pro něj obtížné přizpůsobit se změnám. Učitelka pozoruje, že ve třídě neumí s ostatními dětmi navázat kamarádské vztahy, více se baví s dospělými. Obtížné situace ve výuce nastávají ve chvíli, kdy Adam prohraje. Často pak nastává výbuch vzteku a je obtížné ho uklidnit.

S rodiči nadaného žáka probíhá pravidelná komunikace jednou týdně, většinou se týká situací spojených s chováním. Rodiče obvykle omlouvají sociální nezralost svého dítěte. S matkou dítěte učitelka často konzultuje, jak dítě zklidnit. Rodiče syna v nadání velmi podporují (např. účastí na víkendových kroužcích matematiky).

Při práci s nadaným žákem se učitelce osvědčilo zadávat mu každý den na lístečku úkoly týkající se samostatnosti a chování (např. „Zvládnou v klidu psát do písanky po dobu 10 minut.“), které vždy společně na konci dne vyhodnotí a za splněný úkol dostane žák razítko. Jako odměnu může žák za každých 10 razítek vymyslet vtip a za 20 razítek může vymyslet matematickou úlohu, kterou učitelka musí vyřešit. Tyto úkoly plní Adam místo týdenních cílů, které mají ostatní děti. Také pomáhá, aby měl Adam naplněné své potřeby. Pokud začne být v afektu, dostane prostor si odpočinout.

Adéla nárazově komunikuje s třídní učitelkou 4. třídy, která má s nadanými žáky zkušenost. Situace vzniklé ve výuce konzultuje se školní psychologkou (a zároveň zřizovatelkou školy). Jednu hodinu týdně pracuje Adam individuálně se školní asistentkou z vyšších ročníků, která

s ním řeší druhostupňové matematické úlohy. Asistentka také občas připravuje úlohy pro výuku v kmenové třídě.

Adéle by pomohlo, kdyby se podařilo k Adamovi získat asistenta, který by mu mohl věnovat plnou pozornost. Zmiňuje, že se sama cítí velmi vyčerpaná. Ocenila by také, kdyby se školní psychologka pravidelně s tímto žákem scházela a rozvíjela s ním jeho sociální dovednosti. Považuje za vhodné, aby žák byl pozorován v hodině vedením školy či školním psychologem, kteří by ji následně poskytli zpětnou vazbu na vzniklé situace v hodině. Potřebovala by také podpořit v tom, jak komunikovat specifické chování nadaného žáka ostatním dětem ve třídě.

8.3.2 2. třída

Ve druhé třídě učí dvě třídní učitelky Bára a Blanka. Bára je čerstvá absolventka pedagogické fakulty, Blanka je zatím studentkou. Obě mají pouze zkušenost z náslechoových praxí ze Základní škola náměstí Curieových.

Ve třídě je 16 žáků (7 chlapců a 9 dívek). Pro třídní učitelky je důležité, aby ve třídě bylo bezpečné prostředí, ve kterém se děti nemusí bát chyb a otázek. Především v matematice se snaží, aby si děti souvislosti a zákonitosti objevily samy. Ve výuce využívají centra aktivit, skupinovou práci (především práci ve dvojicích) a často také frontální výuku. Děti se snaží aktivizovat. Nadané děti nejčastěji ve třídě využívají jako pomocníky, nebo jim nabízejí doplňující úlohy. Částečně se jedná o gradované úlohy a někdy jsou to úkoly navíc.

Stejně jako v ostatních třídách hodnotí skrze týdenní, měsíční a pololetní hodnocení. Na začátku týdne nastavují cíle, které žáci sami vyhodnocují a učitelky přidávají krátké zhodnocení, jak se jim dařilo naplnit cíl v matematice a češtině, případně se vyjádří k chování žáka v daném týdnu. V měsíčním hodnocení z hlavních předmětů se snaží využívat aktivní slovesa a přidávají doporučení, na co se má dítě zaměřit. Pololetní vysvědčení je shodné s ostatními třídami. Jako podklady pro hodnocení slouží učitelkám výstupy žáků v pracovních sešitech, pracovních listech a práce žáků v hodině. Pokud výstupy opravují, nedávají žákům slovní či ústní komentář, pouze je upozorní na chyby.

Postoje obou učitelek k nadaným dětem jsou neutrální.

„Beru je stejně jako děti se specifickými potřebami. Snažíme se na ně myslet a chystáme jim nějaké výzvy, pokud víme, že to pro ně bude jednoduché.“

Žádné z dětí ve třídě nemá diagnostikované mimořádné nadání, obě učitelky se však domnívají, že dvě dívky jsou nadané.

První z nich, Edita, bezpečně ovládá probírané učivo, často se ve výuce nudí, nebo se doptává a jeví o téma nadprůměrný zájem.

„Chce vědět spoustu věcí napřed a vyloženě zazáří, když náhodou zmíníme, že se něco teprve budeme učit. Těší se na to, ale většinou, když k tomu dojdeme, tak už to dávno někde vstřebala.“

Baví jí hrát různé hry (počítačové i Pokémoni), navštěvuje několik pohybových kroužků. Má potřebu vynikat a ráda je středem pozornosti. Je výkonnostně orientovaná, často zmiňuje, že by ráda dostávala známky. Učitelky popisují, že je často ve sporu s ostatními dětmi, vyvolává konflikty a uráží se. S rodiči probíhá komunikace především jednou měsíčně na rodičovských setkání, kde společně řeší konflikty, které vyvstaly. Rodiče si jsou nadání vědomi, doma trénují techniky mindfulness.

Druhé dívce, Lee, se daří v matematice, má zájem o přírodní vědy. Má hlubší znalosti v učivu než její vrstevníci. K jejímu nadání se Blanka vyjadřuje:

„Je naprosto bezproblémová a všechno rychle chápe. Je na horní hranici škály. Shazuje to to, že se občas zasekne na zadání, nebo na tom, že neví, proč to má dělat. Často se na věcech snaží najít něco složitějšího, než to ve skutečnosti je.“

Bára i Blanka popisují, že je pro ně snazší rozvíjet slabší děti, pro práci s nadanými dětmi se necítí příliš kompetentní. Bára se k otázce, jak se jí daří rozvíjet nadané děti, vyjadřuje: *„V matematice bych je mohla rozvíjet víc, ale ještě jsem nepřišla na to jak. Neznáš tu metu, kam až bys je mohla dovést a neznáš ani ty nástroje, které můžeš využít.“* Pomohlo by jim, kdyby se lépe orientovaly v materiálech, které mohou ve výuce použít, k čemuž by jim pomohl například seminář na vysoké škole. Myslí si, že rovněž pomůže delší praxe ve škole. Zdá se jim, že v českém jazyce existuje málo gradovaných úloh, nejčastěji proto využívají materiály určené starším dětem. Poukazují také na vytíženost školního poradenského centra, které pracuje především s dětmi se specifickými poruchami, proto by ocenily, kdyby se u

nadaných dětí dařila dřívější diagnostika. K tomu by mohl pomoci i jednoduchý nástroj, který by mohli používat učitelé. Obě učitelky se shodují, že vhodný systém, kterým škola může podpořit nadané žáky, je docházka nadaných žáků ve vybraných předmětech do vyšších ročníků. Bára dodává:

„Tím, že jsou nadaní žáci nadaní každý na něco jiného, nedává smysl je vzdělávat v separovaných skupinách. Umím si představit, že v pátky, kdy chodíme na expedice, budeme mít tematické bloky, na které se děti budou moci zapisovat, jako to mají v Montessori. Ale to by chtělo hodně promyslet.“

8.3.3 3. třída – popis vlastní zkušenosti

V naší třídě jsme dvě třídní učitelky. Ve třídě máme v tuto chvíli 17 žáků (8 dívek a 9 chlapců). Obě jsme doposud měly zkušenosti s nadanými žáky minimální, v předchozí praxi jsme se s nadanými dětmi neselekaly. Shodujeme se i v pohledu na nadané děti, obdobně jako Bára je vnímáme jako ostatní děti ve třídě, naše emoce nejsou nijak zabarvené. Naše metody jsou velmi různorodé, snažíme se využívat všechny modely tandemové výuky. Při ranním kruhu pracujeme v duetu. V předmětu člověk a svět využíváme střídavé učení. Na český jazyk a matematiku využíváme rozdělení rolí na hlavního vyučujícího a asistenta. Alespoň jednou měsíčně zařazujeme výuku na stanovištích. Jednou týdně se při práci dělíme na poloviny, přičemž občas rozdělujeme děti podle jejich schopností. Pro děti, které pracují rychlejším tempem, máme obvykle v záloze další úkoly (někdy rozšiřují učivo a někdy se dotýkají jiného učiva). Ve výuce je pro nás důležité, aby každé z dětí bylo slyšet. Snažíme se uplatňovat zásady konstruktivismu, především aby si děti přicházely na věci samy a učily se od sebe navzájem.

Hodnocení u nás probíhá obdobně jako v ostatních třídách. Týdenní cíle vyhodnocujeme pomocí razítek, které znázorňují čtyřstupňovou škálu (podobnou jako ve Vysvědčení jinak) a doplněním slovního komentáře. Na konci každého měsíce posíláme slovní hodnocení z hlavních předmětů a na konci pololetí píšeme slovní hodnocení doplněné o tabulky opět se čtyřstupňovou škálou. Vycházíme z výstupů žáků v pracovních sešitech, listech i dalších různých aktivitách. Na konci měsíce obvykle píšeme měsíční opakování, v matematice se snažím, aby si děti mohly vybrat alespoň ze dvou (ale ideálně ze třech) různě obtížných úloh.

Matematické nadání pozorujeme u chlapce Jakuba již od počátku školní docházky. V první třídě počítal trojciferná čísla, řešil úlohy s desetinnými čísly. Také měl problém s dodržováním pravidel, bylo pro něj obtížné hrát si s ostatními dětmi. Náročná pro něj je koordinace těla a rytmické činnosti v hudební výchově. I díky spolupráci se školní psycholožkou v prvním ročníku nyní pozorujeme velký posun, v současné době je součástí kolektivu třídy a zvládá veškeré aktivity.

Druhý chlapec Karel projevuje několik příznaků nadání, ovšem intelektově dosahuje obdobných výsledků jako většina chlapců ve třídě. Od konce první třídy se u něj zvýšil počet afektů, které často začnou tehdy, pokud je upozorněn na to, že udělal chybu, případně se mu činnost nedaří (např. při tělesné výchově). Je také velmi citlivý na hluk ve třídě, pokud ostatní děti nedodrží pravidla, rozčílí ho to. Díky těmto afektům často nestíhá zadanou práci. Rodiče jeho chování přisuzují hypersenzitivitu a nadání. Má zálibu v technických oborech a rád si čte v mapách. Nyní má pravidelně jednou týdně setkání se školní psycholožkou. I ji jsme požádali o názor na to, zda je Karel nadaný.

„Myslím, že v Karlovi se hodně pere zvýšená citlivost, spíše introvertní nastavení a na druhou stranu zvýšená motivace či kreativita, které ve větší skupině nedává najevo, spíše se u něj projevují obtíže se zvládnutím emocí a v komunikačních situacích, čímž se to pak maskuje. V mnoha ohledech mi přijde velmi bystrý, při individuálním kontaktu se v některých oblastech (např. v geografii) projevuje velmi zdatně. Řekla bych, že v určitém kontextu je nadaný, ale takových dětí máme ve třídách víc. Záleží pak tedy na tom, jak široce nadání definujeme.“

Myslím si, že se mi Jakuba nedaří rozvíjet podle jeho maximálních možností. Obvykle graduji pouze velikost čísel, ale zdá se mi vhodnější, aby se věnoval složitějšímu učivu. Často ho využívám jako svého pomocníka v hodinách matematiky. Pro některé děti je při společných diskuzích obtížné pochopit jeho úvahy nad úlohou, obě strany ale rozvíjí vzájemné porozumění.

Naše nejistoty ohledně výuky nadaných žáků sdělíme na poradě, kde se nám dostává rad od vedení školy.

8.3.4 4. třída

Ve 4. třídě je 17 dětí - 6 dívek a 11 chlapců. I zde vyučují dvě třídní učitelky – Dagmar a Dita. Ve třídě jsou diagnostikované dva chlapci s mimořádným nadáním, o dalších dvou dívkách si učitelky myslí, že jsou nadané, neboť vykazují dobré výsledky, učení je baví a vyžadují rozšiřující úkoly. Dagmar se pro práci s nadanými dětmi cítí kompetentní, neboť má vlastní dítě s diagnostikovaným nadáním. I to byl pro ni impuls ke studiu odborné literatury k tomuto tématu. Její postoj k nadaným dětem je pozitivní. Dita žádné předchozí zkušenosti s nadanými žáky nemá, získala je až v této škole. Své pocity popisuje jako spíše pozitivní.

Pro učitelky je důležité, aby všechny děti ve třídě zažívaly úspěch. Snaží se o mezipředmětové propojení a vedou děti k samostatnosti. Za klíčovou také považují práci s emocemi, které děti ve výuce prožívají. Ve své výuce používají různorodé metody. Pracují společně v kruhu, na stanovištích, individuálně s pomůckami či ve skupinách, kde většinou segregují nadané děti do jedné skupiny, protože nerady pracují s ostatními dětmi. Nadaní žáci mají možnost přeskočit učivo, které ovládají, a mají možnost se rozvíjet v jiných oblastech. Často při práci využívají materiály z Menzy a Koumáka, vybírají učivo z pracovních sešitů a Učitelnice pro starší žáky.

Hodnocení probíhá slovně, nejprve se učitelky každého z žáků ptají, jaké má z práce pocity a čeho chtějí ještě dosáhnou, poté k tomu dodávají vlastní komentář, některé děti potřebují pochvalu. Když mají práci dobře, dostávají razítka. Využívají také vzájemné pozitivní zpětné vazby mezi dětmi.

První z mimořádně nadaných chlapců, Lukáš, své nadání projevuje již od mateřské školy. Rodiče o jeho nadání vědí a rozvíjí jej skrze volnočasové kroužky (šachy) a povídají si s ním do hloubky o tématech, která ho zajímají (vesmír, houby). S rodiči nadstandardní komunikace neprobíhá. Lukáš rád ostatním vysvětluje a prezentuje, má velký zájem o tabulky (zejména o ty se sportovními výsledky). Jeho pracovní tempo je rychlé. Z počátku ho rozčílilo, pokud udělal chybu, ale Dagmar s Ditou pozorují zlepšení. Je pro něj obtížné hlídat si své fyziologické potřeby. Potřebuje důsledně vysvětlit pravidla při hře.

Druhý z chlapců, Martin, má podezření na Aspergerův syndrom, z toho důvodu je ve třídě asistentka. Nadání prokazuje v některých matematických oblastech. Rodiče jeho nadání

příliš nevnímají. Jeho záliby jsou deskové a počítačové hry. Komunikace s rodiči probíhá skrze asistentku každý den. Podle Dagmar převládají především negativní projevy chování.

„Když mu něco nejde, tak se zhroutí, jde do afektu, začne křičet a odmítá práci dokončit. Je tam velká individuální podpora asistentky a podpora k žádoucímu chování.“

Potřebuje pracovat samostatně. Nedokáže se vcítit do ostatních lidí, proto jim občas slovně ubližuje, není empatický. Podporu učitelkám poskytla organizace Abaceda.

Dagmar by ocenila, kdyby škola zakoupila další pomůcky (např. Barevný kód, Mathesso) a nadané děti dostaly větší péči od speciálního pedagoga. Líbila by se jí možnost segregace nadaných dětí na několik hodin v týdnu. Není nakloněna akceleraci.

„Když to dítě hodíš do vyšší třídy, tak ztratí kontakty s původními kamarády. Největší problém u těch nadaných dětí bývá vztahový. A co budeš dělat, když budeš v osmé třídě a máš hotovou devátou?“

8.4 Evaluace podpory nadání ve škole

(Zelená – co již ve škole pro nadané žáky děláme a funguje to)

Systémové atributy

Jak vyplývá z rozhovoru s vedením školy, škola má **plně obsazené poradenské pracoviště**, nicméně učitelé by ocenily ještě jednoho speciálního pedagoga navíc, který by měl ve svém úvazku prostor převážně na přímou práci s nadanými dětmi i dětmi se specifickými potřebami. V jednotlivých třídách se daří **systematický screening a vyhledávání nadaných dětí** (často se tak stane již u zápisu do 1. třídy). Jednou z priorit školy jsou **inovace vzdělávacích obsahů (aktualizaci ŠVP, relevanci učiva)**. Škola nabízí úměrný počet **volnočasových aktivit** své velikosti. Pro nadané žáky je k dispozici **kroužek informatiky, šachů, deskových her, badatelský kroužek, tvůrčí kroužek a kroužek školních novin**. Škola má také funkční **žakovský parlament**, v němž je každá třída zastoupena dvěma zvolenými žáky, mezi nimi je však jen jedna nadaná dívka.

Péče o pedagogický sbor

Na začátku školního roku proběhlo **proškolení sboru v problematice nadání od zkušené učitelky** v rámci porady. Pravidelné každotýdenní porady jsou zároveň **příležitostí pro**

sdílení know-how mezi pedagogy. Škola poskytuje **podporu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků**, na začátku školního roku každý učitel odevzdává svůj **osobní plán rozvoje**. Zároveň se však nikdo z učitelů nevzdělává v rozvoji práce s nadanými žáky.

Organizační a rozvrhové úpravy

V téměř každé třídě je **tandem učitelů**, ve třech třídách je navíc ještě **asistent** (na prvním stupni pouze v jedné). Třídy mají **snížený počet žáků ve třídě** kvůli velké diverzitě vzdělávacích potřeb. V rozvrhu je zakomponovaná **bloková výuka** a páteční **expediční dny**, kdy třída vyráží na různé terénní, muzejní, divadelní a další programy. **Projekty** jsou navázané na měsíční témata a pokaždé mají jinou podobu. Škola nabízí **dělené hodiny na anglický jazyk podle úrovně** (od 4. třídy) a pro mladší žáky nabízí i skupinu pro bilingvní děti (od 1. třídy) napříč ročníky. V některých třídách **mají žáci možnost podílet se na výuce** – mohou si vyzkoušet vést část hodiny nebo si připravit pro ostatní úlohu. Jedno mimořádně nadané dítě má hodiny **personalizované péče s mentorem**, kterým je asistentka z vyšších ročníků a zároveň studentka učitelství matematiky.

Individuální opatření

Především v 1. a 2. třídě mají nadaní žáci **úlevy z rutinních povinností** (čtení, počítání) v souvislosti s **vlastní rozvíjející aktivitou žáka**. S tím souvisí možnost **předčasného splnění výstupů předmětu** a **možnost prokázání osvojení učiva**. Tito žáci pak mohou pokračovat dál vlastním tempem, případně se v tomto čase věnují **kompenzaci slabých stránek** společně se školním psychologem. I z rozhovorů vyplynulo, že většina učitelů se snaží o **diferenciaci úkolů**, domácí úkoly dostávají žáci pouze dobrovolně (netýká se žáků se specifickými poruchami učení). V rozvrhu mají všechny třídy zakomponovaný předmět „rozpoznávání“, kde mají žáci možnost **samostatně pracovat na vlastních projektech**, případně mají čas se věnovat úkolům, které v týdnu nestihli dokončit, nebo upevňovat probrané učivo.

Vybavení školy

Škola je vybavena **internetem ve třídě**, disponuje **sadou tabletů** pro každého žáka v jedné třídě, které jsou stále obohacovány o **různé vzdělávací aplikace**, a **několika notebooky**. Ve

sborovně jsou k dispozici **slovníky, tabulky, pravidla českého pravopisu a atlasy**. V knihovně pro děti jsou dostupné **encyklopedie, populárně-naučná literatura a časopisy**. Družina pak spravuje **hlavolamy a deskové hry**. Ve skladu je možné si vypůjčit různé **cvičební pomůcky** (míče, obruče, kloboučky, podložky na cvičení, ad.), drobné **laboratorní a badatelské vybavení** a především **tvůrčí vybavení**. Jedna třída je vybavena **dílenským stolem**. Všichni učitelé si do svých tříd dle svých potřeb shání **výzvy, pracovní listy, šifry, luštění, Montessori a další volně dostupné výukové pomůcky**, nejčastěji je učitelé stahují z Učitelnice. Každý z učitelů má také u sebe **antistresové pomůcky**.

8.5 Akční plán podpory nadaných žáků

Do dvou týdnů:

U nadaných žáků v matematice chceme začít s **částečnou akcelerací**. Tyto děti budou na jeden blok matematiky docházet do vyššího ročníku. Jedná se především o Adama, který bude navštěvovat 3. třídu, a Jakuba, který bude chodit do 4. třídy. Někteří učitelé již využívají **dělených hodin**, chceme to však zavést ve všech třídách a více vědomě **dělit žáky podle jejich potřeb a předpokladů**.

Do konce školního roku:

Do konce měsíce je naplánované **další proškolení sboru v práci s nadanými dětmi** s organizací Qiido. Rádi bychom, aby do konce školního roku byly **všechny nadané děti** (o kterých si to myslíme) **diagnostikované poradnou**. V nejbližší době zmapujeme **vědomostní soutěže, předmětové olympiády, umělecké přehlídky, týmové a sportovní soutěže** do kterých je ještě možné se během tohoto školního roku zapojit. Mimořádně nadaný žák dostane také svého **mentora** z řad studentů nově spolupracující střední školy, který s ním bude pracovat jednu hodinu týdně. Společně budou rozvíjet jeho matematické nadání.

Od příštího školního roku:

Shodli jsme se, že na začátku příštího školního roku by ideálně měl být nalezen **školní koordinátor podpory nadání**. Rádi bychom, aby se **škola zapojila mezi školy spolupracující s Mensou**, čímž bude mimo jiné podchycena i **včasná diagnostika**. Chceme **sjednotit jeden blok matematiky v rozvrhu, aby byla možná prostupnost mezi všemi ročníky**. K tomu je však potřeba mít dostatečný počet učitelů matematiky. Také bychom chtěli vytvořit **studijní skupiny nadaných dětí z více ročníků**, jako je tomu v anglickém jazyce s bilingvními dětmi, aby se tak mohly vzdělávat na několik hodin v týdnu i v jiných předmětech. Na začátku roku by si také učitelé měli stanovit **jasně nepodkročitelné minimum pro absolvování předmětu v rámci ročníku**. Budeme rádi, pokud se ve škole podaří vytvořit **prostor pro studovnu a rozšíří se nabídka kroužků** (např. o osobnostně-pohybový kroužek).

8.6 Reflexe realizovaných opatření

Akcelerace žáků (hodiny matematiky ve vyšším ročníku)

Od února jsme dvěma žákům umožnili docházet na jeden blok matematiky do vyššího ročníku. Adam z 1. třídy navštěvuje hodinu matematiky (45 minut) v úterý ve 3. třídě, Jakub ze 3. třídy dochází na dvouhodinovou matematiku (90 minut) ve středu ve 4. třídě. Jakub se zároveň stal Adamovým průvodcem při jeho hodinách matematiky ve 3. třídě, často pracovali spolu ve dvojici a vzájemně si úlohy kontrolovali.

Reflexe Adama (3. třída): Odpovědi Adama jsou velmi stručné. S výukou ve 3. třídě je spokojený, rád by tak minimálně po zbytek roku pokračoval. Na otázku, zda je pro něho učivo nové, odpovídá, „*jak kdy*“.

Vlastní reflexe z pohledu učitele 3. třídy: Mít Adama ve třídě považuji za obohacení, ostatní děti ve třídě byly fascinovány jeho početnými schopnostmi a pro Jakuba to je diskuzní partner na podobné úrovni, který mu možná doposud chyběl. Pro Adama bylo zpočátku obtížné dodržovat některá pravidla, která máme ve třídě, nejčastěji pravidlo „mluví jenom jeden“, občas se stalo, že vykřikl výsledek dřív, než si to ostatní děti mohly spočítat. Samy děti mu ale daly zpětnou vazbu a situace se zlepšila. Hodina, na kterou Adam dochází, je první hodina matematiky v týdnu, která bývá úvodem k týdennímu cíli. Na konci tedy stručně Adamovi řeknu, na čem budeme pracovat ve zbytku týdne a nechám na něm, zda si úlohy později sám vyřeší. Nejtěžší na tomto opatření je vzpomenout si, že musíme pro Adama dojít do třídy a přivést ho, protože v jeho schopnostech zatím není se samostatně přesunout. Situaci ztěžuje i fakt, že mezi touto hodinou matematiky a předchozí hodinou není přestávka. Pro snazší organizaci by také pomohlo zajistit Adamovi jeho vlastní učebnici a pracovní sešit. Adam většinu učiva bez problémů zvládá, často zmiňuje, že už všechno věděl. Bylo by tedy ke zvážení, zda by neměl docházet ještě do vyššího ročníku, ale tam už vidím překážku ve velké věkovém rozpětí.

Reflexe učitele 1. třídy: Adéla je ráda, že má Adam možnost se více rozvíjet, vnímá ale, že Adam zmiňuje, že všechno už předem znal. Bylo by dobré zvážit, zda by neměl navštěvovat na matematiku ještě ve vyšším ročníku. Pro Adélu je to hodně náročné na organizaci, protože je pro ní těžké si zapamatovat, kdy má Adam kde být a dovést ho tam. Přejde ji to jako dobré prozatímní řešení, než se nastaví individuální vzdělávací plán a lépe

se zmapuje, kde Adam v matematice je.

Hodnocení Jakuba (3. třída): Ve 4. třídě se mu líbí, rád by pokračoval v docházce do vyššího ročníku, vyhovuje mu 90 minut. Učivo je pro něj nové a rozvíjející.

Reflexe učitele 4. třídy: Dagmar hodnotí Jakubovu docházku ve 4. třídě pozitivně. Nemá žádné problémy s pravidly ani učivem, rychle pronikne do nové látky. Pro ostatní děti je obohacujícím, umí jim popsat svá řešení, radí jim s náročnějšími úkoly. Zvládá i učivo pro 5. třídu. Organizace je za ní bezproblémová, Jakub pracuje často ve skupině s dalšími nadanými dětmi, což vyhovuje všem stranám. Ráda by v tomto opatření pokračovala.

Vlastní reflexe z pohledu učitele 3. třídy: Vnímám, že se Jakub na hodiny těší. Vyhovuje mi, že je Jakub na úvodní hodině v úterý, kde většinou zvládne učivo i na středu, takže pak není problém v tom, že by mu chybělo nějaké učivo, které jsme zvládli s ostatními dětmi během tohoto bloku. Je to pro mě ulevující i v tom, že mu na tyto dvě hodiny nemusím chystat obohacující materiály.

Seminář pro pedagogy

Seminář proběhl místo jedné odpolední porady, zajistilo jej vedení školy a zúčastnili se ho učitelé z celé školy. Lektorka byla z organizace Qiido. Reflexe proběhla o týden později v rámci porady učitelů prvního stupně, každý z přítomných odpověděl na otázky „*Co jsem si ze semináře odnesl?*“ a „*Co bych ještě potřeboval, aby zaznělo?*“

Učitelé hodnotili seminář jako hodně obecný, pro většinu z nich to bylo připomenutí informací, které již znali (i z přednášky naší kolegyně, kterou měla na začátku školního roku). Pro některé to bylo utvrzení toho, že ve třídě mají nadané děti. Jedna z učitelek se dozvěděla, jaké jsou různé skupiny nadaných dětí.

Zjišťovala jsem tedy, co by potřebovali, aby příště zaznělo. Téměř všichni zmínili, že by potřebovali slyšet, jak nadaným dětem pomoci a jak je podpořit – co jim nabídnout za aktivity a další rozvíjející materiály, co je minimum, které po dítěti mají chtít. Pomohly by také tipy, triky a návody, jak s dítětem pracovat, především když je v afektu. Učitelé by ocenili metodiku, jak s nadaným dítětem mluvit a jak komunikovat s jeho rodiči. Zazněl i jeden názor, že další školení je zbytečné a v tuto chvíli by byli vhodnější mentoři, kteří by se přišli podívat do jednotlivých tříd, poradili by, jak s dítětem pracovat. Mohli by také pomoci

s diagnostikou. Rezonovala také potřeba tréninku práce sám se sebou samým a svými emocemi, když je dítě v afektu.

Účast v soutěžích

Všichni žáci ve 2.-4. ročníku se v březnu zapojili do matematicko-logické soutěže Klokán. Účast v soutěži hodnotí pedagogové kladně. Jakub získal 90 bodů, což byl maximální možný zisk. Ve škole také žáci zrealizovali komiksovou soutěž, které se zúčastnili žáci 1.-5. třídy a zapojily se do ní především dívky se zájmem o výtvarnou výchovu.

Další soutěže s otevřeným přihlašованиеm pro žáky I. stupně se nám nepodařilo dohledat. Poučili jsme se, že je třeba vyhledávat vhodné soutěže již na začátku školního roku.

9 Interpretace výsledků výzkumu

9.1 Interpretace analýzy dokumentů školy, rozhovorů s učiteli a zřizovatelkou školy

Z analýzy dokumentů školy a rozhovorů vyplynulo, že:

1. Učitelům se daří diagnostikovat nadané žáky a v této oblasti se cítí dostatečně kvalifikovaní, chybí jim však metodická podpora, jak s nadanými žáky pracovat a především jak s nimi komunikovat v náročných situacích. Řešením tohoto problému by mohl být mentor, který by poskytl učitelům individuální podporu.
2. V 1.–4. třídě lze naleznout několik nadaných dětí. Jejich počet je obtížné určit, protože záleží na tom, jak širokou definici nadání zvolíme (zda uvažujeme jen děti se všeobecným rozumovým nadáním, nebo zahrnujeme např. i děti s nadáním specifickým v určité oblasti). Minimálně ale bylo identifikováno osm dětí, tj. téměř 12 % žáků, z toho 4 dívky a 4 chlapci, což koresponduje s daty, které uvádí na svých stránkách Qiido (<https://www.qiido.cz/kdo-je-mind-dite/>). Oficiálně identifikováni (tzn. z hlediska nadání diagnostikováni i ze strany ŠPZ) jsou pouze 2 žáci.
3. Všichni učitelé se na nadání dětí dívali z hlediska jejich rozumových schopností, o dětech, které vykazují vysokou úroveň v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech učitelé nemluvili. Za zvláště nadaného žáka je považován 1 žák – Adam.
4. Mezi devíti nadanými žáky školy najdeme pět takových, které bychom orientačně typologicky mohli pojmenovat jako úspěšně nadané děti (velmi dobře se učí a nevykazují žádné problémy s chováním). Jedná se o Leu (2. třída), Jakuba (3. třída), Lukáše (4. třídy) a dívky ze 4. třídy. Jedna dívka (Edita, 2. třída) vykazuje známky autonomního nadaného dítěte (je samostatná, s pozitivním sebehodnocením a vlastní představou o preferovaných činnostech). Jeden žák (Martin, 4. třída) je nadaným dítětem s dvojí výjimečností vzhledem ke své diagnostice PAS. Vzhledem k vysoce nadprůměrným vědomostem z některých oblastí a v kombinaci s hlubokým zaujetím pro svá témata lze usuzovat, že jeden žák (Adam, 1. třída) bude nejspíše vysoce tvořivým nadaným dítětem (viz typologie nadaných podle Bettse a Neihartové, 1988).

5. Výuka nadaných žáků není ve škole koncepčně řízena, je na každém z učitelů, jak se k jejich výuce postaví. Většina učitelů se však pro práci s nadanými dětmi necítí kompetentní, jejich zkušenosti jsou minimální. Učitelé popisují převážně neutrální pocity. Výjimkou je jedna učitelka (Dagmar), jejíž případ potvrzuje, že učitelé, kteří se sami setkali s nadáním, k němu mají pozitivnější vztah a mají více zkušeností (viz Petrůjová, 2017)
6. Hodnocení nadaných žáků je málo diferencované. Pouze v případě Adama dochází k jinému hodnocení než u ostatních dětí. V jeho hodnocení je zdůrazňováno nastavení správných školních návyků. Zde však považuji za důležité zmínit, že všechny děti ve škole mají možnost volby vlastního týdenního cíle, což může být prostor pro rozvoj nadání každého z nich.
7. Z rozhovorů je možné také vyvodit závěry na část výzkumné otázky a to, jaká podpůrná opatření využívají učitelé. Každý z učitelů využívá k podpoře žáků některý z atributů, avšak každý z nich využívá jiné nástroje a v jiné míře. Nejčastěji učitelé využívají obohacující aktivity, které jsou ale u některých z nich pouze horizontální. Jak vyplývá z odborné literatury (např. Machů, Kočvarová, a kol. 2013, str. 37), není omezování se na pouze horizontální obohacování příliš vhodné. Učitelé využívají i diferenciaci učiva skrze gradované úlohy. Všichni také pro práci s nadanými dětmi využívají pracovní sešit Koumák, oblíbené jsou také materiály z Učitelnice. Od 2. třídy zadávají projekty navázané na měsíční téma, ovšem i v tomto případě je někdy termín projekt zaměňován s tematickou výukou (Tomková a kol., 2009, str. 17)

9.2 Interpretace akčního plánu a reflexe výuky zúčastněnými

Při diskuzi nad atributy školních systémů se potvrdilo několik výše zmíněných tvrzení. Mimo to se ukázalo, že škola nabízí několik dalších podpůrných opatření pro nadané žáky, což je odpovědí na zbývající část výzkumné otázky (tedy jaké formy podpory nabízí škola). Z hlediska organizačních úprav lze ještě mimo výše zmíněné úpravy doplnit rozdělené hodiny dle schopností na anglický jazyk. Škola je dostatečně vybavena pomůckami pro rozvoj nadaných žáků a nabízí jim celkem šest zájmových kroužků.

Učitelům je poskytována podpora v dalším vzdělávání, učitelé toho však využívají pro rozvoj v jiných oblastech. Z akčního plánu se doposud podařil realizovat seminář pro učitele,

který však nepřinesl učitelům informace, které by potřebovali. Nabízí se tedy navrhnout pokračování, které by mohlo být vedeno více individuálně a více by reagovalo na potřeby učitelů.

Podařilo se také umožnit dvěma žákům docházet na jednu hodinu/jeden blok do vyššího ročníku na hodinu matematiky. Toto opatření bylo kladně ohodnoceno všemi stranami, do budoucna je možné zvážit zavedení tohoto opatření u více dětí (i v jiných předmětech), avšak pouze za předpokladu, že se podaří učinit takové úpravy v rozvrhu, které tuto akceleraci podpoří. Do budoucna je však třeba vyřešit otázku, co bude s těmito žáky, až dorostou do vyšších ročníků (splní-li např. učivo dle RVP ZV již v 7. ročníku, bude třeba vyřešit obsah vzdělávacích předmětů pro další ročníky, např. jej rozšiřovat o učivo střední školy, přizvat expertní poradce apod.).

Všichni žáci také měli možnost zúčastnit se jedné mimoškolní soutěže zaměřené na matematické a logické dovednosti a jedné literárně-výtvarné soutěže vyhlášené staršími žáky. V nabídce chybí soutěže sportovní, týmové i zaměřené na jiný předmět, než je matematika.

Aby byla další opatření realizována, bylo by vhodné zvolit si školního koordinátora podpory nadání, jak uvádí MŠMT (dostupné z: <https://www.msmt.cz/mladez/talentovana-mladez>). Ten může být zároveň i oporou pro pedagogy.

Nicméně z akčního plánu a reflexe výuky vyplývá skutečnost, že škola je většinu možností podpory definované v RVP ZV (2023) ochotna využívat a postupně je do své praxe zavádí. Z toho je patrna povzbudivá skutečnost, že státem zamýšlená podpora nadaných (alespoň těch s nadáním v rozumové oblasti) je v základních školách ve většině realizovatelná.

Závěr

Ve své diplomové práci jsem se věnovala vybraným aspektům týkajících se podpory nadaných žáků v primární škole. V teoretické části byl vymezen pojem nadání a popsán proces identifikace nadání. Jedna kapitola byla věnována úpravám forem, obsahu výuky, procesů, prostředí, produktů a hodnocení vzhledem k nadaným žákům. Tato část také představuje koncepční a systémové změny, které školy mohou podniknout nejen pro podporu nadaných žáků, ale i pro rozvoj inkluzivního vzdělávání.

Cílem praktické části bylo prostřednictvím případové studie zanalyzovat současný stav podpory nadání a poté vytvořit a reflektovat akční plán v kolektivu učitelů I. stupně na vybrané soukromé škole, který zavede více prvků podpory pro nadané jedince. Akční plán se podařilo vytvořit, škola zahájila jeho implikaci, pro jeho rozsáhlejší reflexi by však bylo potřeba sečkat ideálně do začátku příštího školního roku, tedy přibližně ještě 5 měsíců.

Za silnou stránku školy lze považovat tandemovou výuku, díky níž mohou učitelé vzdělávat nadané děti v menších skupinách či se zaměřit na jejich individuální podporu. Přispívá k tomu i nižší počet žáků ve třídě. Učitelé mohou využít ke konzultaci školní centrum podpory a poradenství. Ve výuce učitelé využívají diferenciaci skrze gradované úlohy. Individualizace je podporována rovněž prostřednictvím vyučovacího předmětu „rozpoznávání“ a měsíčních projektů.

K tomu, aby se však ve škole dařilo podporovat nadané žáky, je třeba zajistit dostatečné vzdělávání učitelů, např. ve formě seminářů, spíše však než další teoretické informace by pro ně mohla být užitečná individuální podpora od odborníků (mentorů), jež by mohli naleznout např. v Krajských centrech podpory nadání. Vhodné by také bylo ve škole jmenovat koordinátora podpory nadání.

Pro školu by mohlo být podnětné zaměřit se i na vznikající druhý stupeň, kde jsou již někteří nadaní žáci diagnostikováni. S tím souvisí potřeba vyřešit otázku, jak budou podpořeny děti, které jsou nyní akcelerovány v určitých předmětech, až dosáhnou vyšších ročníků. V rozhovorech i při vytváření akčního plánu měli učitelé tendenci inklinovat k nadanému žákovi jako rozumově nadanému jedinci, tedy opomíjeli jiné druhy nadání.

Na závěr samotné práce si kladu otázku, zda je možné zjištění z případové studie aplikovat i v širším měřítku. Dle mého názoru platí pro většinu škol v ČR obecně, že:

1. je třeba věnovat pozornost praktickému vzdělávání učitelů na téma nadání, např. formou mentorských setkání,
2. je třeba zpřesnit definici jednotlivých druhů nadání a zabývat se identifikací a rozvojem nadání u žáků, jež mají na vyšší úrovni dovednosti pohybové, manuální, umělecké či sociální.

Seznam použitých informačních zdrojů

Použitá literatura

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

CLARK, Barbara. (1992). *Growing up gifted, developing the potential of children to home and school* (4th ed.). London: Macmillan Publishing Company. ISBN 0-675-20832-7.

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7.

DAVIS, Gary A. a RIMM, Sylvia. B. *Education of the Gifted and Talented*. 4. vyd. Needham Hights: Allyn & Bacon, 1998. ISBN 9780205148066

DOČKAL, Vladimír. *Zaměřeno na talenty, aneb, Nadání má každý*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2005. ISBN 80-7106-840-3.

FOŘTÍK, Václav a FOŘTÍKOVÁ, Jitka. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Vydání druhé. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0969-0.

FOŘTÍKOVÁ, Jitka. *Tvoříme individuální vzdělávací plán mimořádně nadaného žáka: krok za krokem s nadaným žákem*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2009a. ISBN 978-80-87000-28-1.

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

GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Vydání druhé. Přeložil Eva VOTAVOVÁ. Praha: Portál, 2018. ISBN 9788026213031.

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

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

HUBATKA, Miloslav. *Podpora nadání ve školách: trochu jiný pohled na různé modely a formy podpory nadání na českých školách: příručka pro pedagogy i rodiče*. Praha: Verlag Dashöfer, 2020. ISBN 978-80-7635-011-3.

JURÁŠKOVÁ, Jana. *Základy pedagogiky nadaných*. Pezinok: Formát, 2003. ISBN 80-89005-11-X.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6527-7.

KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.

LECHTA, Viktor (ed.). *Inkluzivní pedagogika*. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.

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

MACHŮ, Eva; FACOVÁ, Věra; OREL, Miroslav; BRIDGMAN, John; HADLEY, Helen et al. *Identifikace a vzdělávání nadaných a talentovaných dětí – dobrá praxe pro Evropu*. Přeložil Martina NĚMCOVÁ. [Zlín]: Krajská pedagogicko-psychologická poradna a ZDVPP, 2016. ISBN 978-80-906400-2-3.

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

MESÁROŠOVÁ, Margita. *Nadané děti. Poznávání a rozvíjanie ich osobnosti*. Prešov: Manacon, 1998. ISBN 80-85668-64-5.

MÖNKS, Franz J. *Poradenství a podpora mimořádně nadaným žákům*. Svět nadání. 2020, I X(1), 18.

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

MORGAN, David L. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Metodologie. Tišnov: Sdružení SCAN, 2001. ISBN 80-85834-77-4.

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

PETRŮJOVÁ, Jana. *Zkušenosti učitelů s nadáním žáků jako faktorem ovlivňujícím jejich přístup k edukaci*. Diplomová práce. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2017.

POLÁCHOVÁ VAŠŤATKOVÁ, Jana. *Úvod do pedagogické evaluace a jejích metod: studijní texty pro distanční vzdělávání: projekt Školský management*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2681-5.

PORTEŠOVÁ, Šárka. *20 principů: shrnutí a doplnění pro český kontext: 20 nejdůležitějších psychologických principů pro vzdělávání tvořivých, talentovaných a nadaných žáků od mateřské po střední školu*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2019. ISBN 978-80-7578-014-0.

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

RENZULLI, Joseph S. *Identification of students for gifted and talented programs*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press, 2004. ISBN 1-4129-0428-5.

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

ŠIMONÍK, Oldřich a BAZALOVÁ, Barbora. *Vzdělávání nadaných žáků*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5349-6.

ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.

TOMKOVÁ, Anna; KAŠOVÁ, Jitka a DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-527-1.

WELCH, M. *Collaboration as a Tool for Inclusion*. In WADE, S. E. (ed.). *Inclusive Education: A Casebook and Readings for Prospective and Practicing Teachers*, pp 108-140. Mahwan: Routledge, 2000. ISBN 9781135686710.

WILSON G. L., a BLEDNICK, J. *Teaching in tandem: Effective co-teaching in the inclusive classroom*. ASCD, 2011. ISBN-978-1-4166-1340-4

On-line zdroje

ASSOULINE, Susan G.; COLANGELO, Nicholas; VANTASSEL-BASKA, Joyce a LUPKOWSKI-SHOPLIK, Ann (ed.). *A Nation Empowered: Evidence Trumps the Excuses Holding Back America's Brightest Students*. Online. 2. University of Iowa College of Education Belin-Blank Center for Gifted Education and Talent Development, 2015. ISBN 978-0-9961603-0-8. Dostupné

z: http://www.accelerationinstitute.org/nation_empowered/Order/NationEmpowered_Vol2.pdf. [cit. 2024-01-30].

BETTS, George T., & NEIHART, Maureen. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 248–253. <https://doi.org/10.1177/001698628803200202>. [cit. 2024-02-24].

DIVÍNOVÁ, Romana. Přístupy ke vzdělávání nadaných žáků. *Školní poradenství v praxi* [online]. 2016, 3.(1), Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/casopisy/skolni-poradenstvi-v-praxi/pristupy-ke-vzdelavani-nadanych-zaku.m-2415.html>. [cit. 2024-02-08].

Inkluzivní škola [online]. Vyhláška 27/2016 sb. O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Dostupné z: <https://cloud.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/27-2016-1.1.2021-1.pdf>. [cit. 2024-03-17].

Inspekční zpráva. (2020) [online] Praha: Česká školní inspekce. Dostupné z: <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://portal.csicr.cz/Files/Get/504f8f2e0b894ebfa6af93f9aa6a8d1e&ved=2ahUKEwj8obC2wKWFAxX8gP0HHSvYA7EQFnoECBYQAQ&usg=AOvVaw3ePIXPnD3dfFtfGgci7QZe>. [cit. 2024-03-17].

IVARSSON, Lena. Principals' perceptions of gifted students and their education. Online. *Social Sciences & Humanities Open*. 2023, roč. 7, č. 1, s. 6. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2590291123000050?via%3Dihub>. [cit. 2024-04-13].

KADRNOŠKOVÁ, Monika a JANYŠKOVÁ, Kristýna. Vzdělávání (mimořádně) nadaných žáků: přehledová studie tuzemských periodik (2016–2021). Online. Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání. 2022, roč. 6, č. 1, s. 30. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2022/07/Gramotnost_01_2022_Kadrnozкова_2.pdf. [cit. 2024-02-24].

Koncepce podpory rozvoje nadání a péče o nadané na období let 2014–2020. [online] Praha, [cit. 2024-02-24] Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/35232/>. [cit. 2024-03-08].

Krajské síť podpory nadání. Online. talentovani.cz. Dostupné z: <https://www.talentovani.cz/system-podpory-nadani/krajske-site>. [cit. 2024-03-09].

LENVIK, A., JONES, L. Ø., & HESJEDAL, E. (2022). Teachers' perspective on gifted students with extraordinary learning potential in Norway: A descriptive study with primary and secondary teachers. *Gifted and Talented International*, 37(2), 163–172. <https://doi.org/10.1080/15332276.2022.2138796>. [cit. 2024-04-11].

MACHŮ, Eva. Nadaný žák je jako Jágr mezi hokejisty aneb Učitelova koncepce nadání v analýze metafor. Online. *Studia paedagogica*. 2019, roč. 24, č. 3, s. 77-92. Dostupné z: <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/19146>. [cit. 2024-04-01].

MACHŮ, Eva a Michal MÁLEK. Pedagogical activities with gifted children on primary schools in the Czech Republic. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* [online]. 2015, 2015(174), 8. Dostupné z: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815009209?ref=pdf_download&fr=RR-2&rr=87340ec5c8fab36b. [cit. 2024-02-25].

Modely vyvážené inkluze. Online. EMER, Kateřina. Modely vyvážené inkluze. 2019. Dostupné z: <https://sites.google.com/view/modely-vyvazene-inkluze/modely-vyvazene-inkluze/finský-diferenciační-model>. [cit. 2024-01-30].

Možnosti práce s nadanými dětmi ve škole. Online. PORTEŠOVÁ, Šárka. Nadané děti. 2021. Dostupné z: <https://www.nadanedeti.cz/odborne-zdroje-clanky-moznosti-prace>. [cit. 2024-03-02].

Nadaná mládež. Online. MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mladez/talentovana-mladez>. [cit. 2024-04-01].

Otázky a odpovědi: Patří nadané děti mezi děti se speciálními vzdělávacími potřebami? Online. NPI: Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-ucitel/1438-patri-nadane-deti-mezi-deti-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami>. [cit. 2024-04-01].

PORTEŠOVÁ, Šárka; BUDÍKOVÁ, Marie a KOUTKOVÁ, Helena. Kontakt s nadáním jako jedna z důležitých proměnných ovlivňujících postoj pedagogů a rodičů k mimořádně nadaným žákům a k jejich vzdělávání. Online. *Pedagogika*. 2009, roč. 2009, č. 1, s. 38-53. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1055>. [cit. 2024-04-12].

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (s vyznačenými změnami) [online]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacii-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>. [cit. 2024-02-24].

Školní vzdělávací program Poznáváme svět (2023). Praha: ZŠ Poznávání. Dostupné z: https://www.skolapoznavani.cz/doc/SVP_2023.pdf. [cit. 2024-02-24].

Tematická zpráva Vzdělávání nadaných, talentovaných a mimořádně nadaných dětí a žáků [online]. Praha, 2022. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/TZ_Podpora_vzdelavani-nadanych-zaku.pdf. [cit. 2024-02-19].

Vhodné strategie při vzdělávání nadaných žáků. Online. PORTEŠOVÁ, Šárka. Nadané děti. 2021. Dostupné z: <https://www.nadanedeti.cz/odborne-zdroje-clanky-strategie-vzdelavani>. [cit. 2024-03-02].

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [online]. 2016, ve znění účinném od 1. 1. 2021. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>. [cit. 2024-02-25].

Výroční zpráva o činnosti základní školy ve školním roce 2022–2023. Praha: ZŠ Poznávání, 2023. Dostupné z: https://www.skolapoznavani.cz/doc/vyrocnizprava_2022-2023.pdf. cit. 2024-02-24].

Seznam příloh

Příloha 1 – Ukázka přepisu rozhovoru s učitelkou 1. ročníku

Seznam obrázků

Obrázek 1. Mönksův vícefaktorový model nadání (Mönks, 2020).....	11
Obrázek 2. Srovnání běžného a obohacujícího kurikula (Machů a kol., 2016)	25