

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

**METODY A FORMY VZDĚLÁVÁNÍ NADANÝCH
ŽÁKŮ**

Methods and Forms of Educating Gifted Students

Disertační práce

Katedra primární pedagogiky

Školitel: PaedDr. Nataša Mazáčová, Ph.D.

Vypracovala: Mgr. Zuzana Staňková

Studijní program: Pedagogika

Praha, 2014

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracovala samostatně s použitím zdrojů informací a literárních pramenů, které uvádím v příloženém seznamu literatury. Dále prohlašuji, že tato disertační práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu. Souhlasím s tím, aby byla práce uložena v knihovně PedF Univerzity Karlovy v Praze a zpřístupněna ke studijním účelům.

V Praze dne 20. 8. 2014

.....

podpis

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé disertační práce PaedDr. Nataše Mazáčové, Ph.D. za vedení a cenné připomínky při zpracování disertační práce. Děkuji za její vstřícný přístup a ochotu při všech konzultacích a za její pozitivní energii, která mě ve studiu motivovala.

Děkuji mému manželovi Ondrovi za podporu v průběhu celého studia.

Abstrakt

NÁZEV:

Metody a formy vzdělávání nadaných žáků

AUTOR:

Zuzana Staňková

KATEDRA:

Katedra primární pedagogiky PedF UK v Praze

ŠKOLITEL:

PaedDr. Nataša Mazáčová, Ph.D.

ABSTRAKT:

Cílem této disertační práce je komplexně analyzovat všechny významné komponenty, které vstupují do procesu vzdělávání nadaných žáků s účelem pozitivně působit na rozvoj jejich potenciálu. Těmito komponenty jsou výchozí teoretické poznatky, jejichž znalost by měla být součástí odborných kompetencí každého pedagoga. Jedná se zejména o charakteristiku nadaného žáka, definování pojmů talent a nadání, specifikaci motivace nadaného žáka, analýzu modelů nadání, popis procesu pedagogicko-psychologické diagnostiky nadání a legislativních dokumentů vztahujících se k péči o nadané žáky ve školách. Stěžejní část teorie je zaměřena na problematiku úpravy výchovně-vzdělávacího procesu pro potřeby nadaných žáků. Jsou sumarizovány současné pedagogické přístupy k výchově a vzdělávání nadaných žáků. Blíže jsou analyzovány jednotlivé strategie výuky a jejich modifikace, které vycházejí z principu individualizace a diferenciací výuky.

Teoretická východiska jsou následně v empirické části systematicky aplikována v akčním výzkumu, který je zaměřen na celkovou modifikaci vzdělávacího procesu pro potřeby výzkumného souboru nadaných žáků konkrétní školy. Akční výzkum uplatňoval metodu pozorování, rozhovoru se žáky a dotazníků pro žáky. Cestou kvalitativní analýzy jsme došli k závěrům shrnujícím jednotlivá doporučení pro modifikaci vzdělávacího procesu pro potřeby nadaných žáků. Tyto modifikace vycházejí zejména z principu diferenciací cílů, obsahu, metod, forem a podmínek vzdělávání. V závěru empirické části jsou navrženy intervence ve vzdělávacím procesu jako náměty pro další praxi a je zpracována případová studie nadaného žáka.

KLÍČOVÁ SLOVA: nadání, vzdělávací proces, vyučovací metody, organizační formy, modifikace výuky, individualizace a diferenciací výuky, akční výzkum

Abstract

TITLE:

Methods and Forms of Educating Gifted Students

AUTHOR:

Zuzana Staňková

DEPARTMENT:

Department of Primary Education of the Faculty of Education of the Charles University in Prague

SUPERVISOR:

PaedDr. Nataša Mazáčová, Ph.D.

ABSTRACT:

The aim of this dissertation is to analyze all significant components entering the process of educating gifted students, with the objective to positively influence and develop their potential, in a complex manner. These components are the initial theoretical pieces of knowledge that should be incorporated into specialized competence of each educator. Among the components are, in particular, characteristics of a gifted student, defining the terms talent and aptitude, specification of a gifted student's motivation, talent models analysis, description of educational and psychological diagnostics of talent, and legal documents related to working with gifted students at schools. Principal part of the theory section focuses on the issue of adjusting the education and training process to the needs of gifted students. It summarizes current educational approaches to training and raising gifted students. It also provides close analysis of individual education strategies and their modifications, based on the principle of individualization and differentiation of the educational process.

In the subsequent empirical part, the theoretical foundation is systematically applied in action research focused on general modification of the educational process according to the needs of the research group students in given school. The action research applied observation method, students' interviews and questionnaires. By means of qualitative analysis, we reached conclusions summarizing individual recommendations to modify the educational process based on the needs of gifted students. These modifications are based mainly on the principle of differentiation of goals, content, methods, forms, and conditions of education. The closing part of the empirical section proposes interventions to educational process in the form of suggestions for further practice and presents a case study of a gifted student.

KEYWORDS: talent, educational process, teaching methods, forms of organization, teaching modification, individualization and differentiation of education, action research

OBSAH

ÚVOD	- 10 -
TEORETICKÁ ČÁST	- 12 -
1 CÍLE A ÚKOLY DISERTAČNÍ PRÁCE	- 13 -
2 VYMEZENÍ POJMU NADÁNÍ A TALENT	- 16 -
2.1 Druhy nadání	- 17 -
2.1.1 Intelektové nadání	- 19 -
2.2 Modely nadání	- 22 -
3 CHARAKTERISTIKY NADANÝCH	- 28 -
3.1 Charakteristika nadaného žáka v kognitivní oblasti	- 29 -
3.1.1 Charakteristiky sociopsychických dispozic nadaných žáků	- 32 -
3.2 Charakteristika nadaného v sociální a emocionální oblasti	- 33 -
3.3 Mýty o nadaných	- 35 -
4 MOTIVACE NADANÝCH ŽÁKŮ	- 38 -
4.1 Poznávací, sociální a výkonová motivace nadaných žáků	- 39 -
5 IDENTIFIKACE NADANÉHO ŽÁKA	- 42 -
5.1 Pedagogická diagnostika nadání	- 42 -
5.1.1 Pozorování	- 44 -
5.1.2 Dotazníky a škály	- 45 -
5.1.3 Inspirativní úlohy	- 46 -
5.1.4 Hodnocení školních výsledků žáka	- 47 -
5.1.5 Soutěže a olympiády	- 49 -
5.2 Psychologická a speciálně-pedagogická diagnostika nadaných žáků	- 50 -
6 LEGISLATIVA VZDĚLÁVÁNÍ NADANÝCH ŽÁKŮ	- 53 -

7 VYUČOVACÍ PROCES A JEHO MODIFIKACE PRO POTŘEBY NADANÝCH ŽÁKŮ	- 61 -
7.1 Deklarace vzdělávacích práv nadaných dětí	- 62 -
7.2 Modely výchovy a vzdělávání nadaných	- 64 -
7.3 Základní východiska výuky nadaných žáků – principy individualizace a diferenciaci.....	- 65 -
7.4 Cíle v procesu výuky nadaných žáků.....	- 66 -
7.5 Vzdělávací obsah a jeho modifikace pro potřeby nadaných.....	- 70 -
7.5.1 Akcelerace	- 71 -
7.5.2 Obohacení.....	- 73 -
7.5.3 Grouping.....	- 75 -
7.6 Základní organizačních formy a jejich přínos ve výuce nadaných žáků.....	- 76 -
7.6.1 Typy organizačních struktur při vzdělávání nadaných žáků – segregace versus integrace	- 76 -
7.6.2 Možnosti a meze organizačních forem v procesu výuky nadaných žáků.....	- 78 -
7.7 Vyučovací metoda jako prostředek diferenciaci výuky nadaných žáků.....	- 86 -
7.7.1 Inovativní výukové metody	- 87 -
7.8 Podmínky a prostředí výuky nadaných žáků.....	- 97 -
7.9 Specifika hodnocení nadaných žáků	- 100 -
7.10 Závěrem k modifikaci kurikula pro nadané	- 102 -
EMPIRICKÁ ČÁST	- 104 -
8 DESIGN A CÍLE VÝZKUMU	- 105 -
8.1 Formulace výzkumných otázek a cíle akčního výzkumu.....	- 105 -
9 AKČNÍ VÝZKUM – TEORETICKÁ VÝCHODISKA	- 107 -
9.1 Původ a vývoj akčního výzkumu	- 107 -
9.2 Vymezení akčního výzkumu.....	- 108 -
9.3 Cíle akčního výzkumu.....	- 109 -
9.4 Charakteristiky akčního výzkumu.....	- 110 -

9.5 Fáze akčního výzkumu.....	- 111 -
10 VÝZKUMNÝ PROJEKT	- 114 -
10.1 Popis prostředí výzkumu.....	- 114 -
10.2 Popis výchozí pedagogické situace	- 115 -
10.3 Charakteristika výzkumného vzorku.....	- 116 -
10.3.1 Východiska pro zařazení 4. žáka a 5. žáka do výzkumného vzorku – metody pedagogické diagnostiky	- 117 -
10.4 Hledání a vytváření východisek akčního výzkumu.....	- 123 -
10.4.1 Metoda pozorování s využitím záznamu do pedagogického deníku.....	- 123 -
10.4.2 Metoda ohniskové skupiny (focus groups).....	- 126 -
10.4.3 Závěry východisek akčního výzkumu	- 129 -
10.5 Akce – sběr výzkumných dat	- 130 -
10.6 Vyhodnocení a interpretace výzkumných dat	- 131 -
10.6.1 Vyhodnocení dat získaných v 1. vyučovací hodině	- 132 -
10.6.2 Vyhodnocení dat získaných v 2. a 3. vyučovací hodině.....	- 137 -
10.6.3 Vyhodnocení dat získaných v 4. vyučovací hodině	- 142 -
10.6.4 Vyhodnocení dat získaných v 5. a 6. vyučovací hodině.....	- 146 -
10.6.5 Vyhodnocení dat získaných v 7. a 8. vyučovací hodině.....	- 151 -
10.6.6 Vyhodnocení dat získaných v 9. vyučovací hodině	- 156 -
10.6.7 Vyhodnocení dat získaných při exkurzi	- 160 -
10.7 Důsledky akčního výzkumu a další náměty pro praxi	- 167 -
10.7.1 Případová studie nadaného žáka.....	- 179 -
11 ZÁVĚR - NOVÁ AKCE JAKO REALIZACE PLÁNŮ	- 185 -
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	- 188 -
SEZNAM PŘÍLOH.....	- 196 -

„Dobré vzdělávání nabízí výzvu, která je nastavena na správné úrovni pro dítě – není příliš těžké, aby jej dítě nezvládlo, a není příliš lehké, aby nudilo. Vědět, co je dítě schopné, je zásadní pomocí při výběru správného vzdělávání.“

Joan Freeman

Úvod

Problematika péče o nadané žáky zahrnuje mnoho témat, která jsou aktuální nejen v odborných pedagogických kruzích, ale pronikají také do laické veřejnosti. Mnoho z těchto témat je stále otevřených. Jsou podrobována diskusím na konferencích, odborným výzkumům a praktickým ověřováním nových teorií. Většina z nich však vychází z předpokladu, že nadaným žákům je třeba věnovat zvláštní péči podobně jako žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

Učit nadaného žáka neznamená zadávat mu úkoly „navíc“. Tento mýtus spolu s dalšími chybnými tvrzeními však stále přetrvává i v pedagogické praxi některých pedagogů. Předpokladem k erudované práci s nadanými žáky je především znalost specifik nadaných a možností a mezí práce s těmito žáky ve výuce a mimo ni. Tento požadavek by měl být reflektován již v pregraduální přípravě na fakultě. Podobně jako další pedagogická témata je i problematika výchovy a vzdělávání nadaných žáků oblastí stále se vyvíjející. Proto je nutné se v problematice i dále vzdělávat formou samostudia během pedagogické praxe ve školách.

Jedním z podnětů pro vznik této disertační práce byla snaha podpořit téma vzdělávání nadaných žáků a motivovat i další pedagogy k dalšímu sebevzdělávání. Dalším z podnětů bylo vlastní rozhodnutí blíže se s problematikou nadaných žáků seznámit a ve své pedagogické praxi osvojené poznatky dále využít.

Velkým motivem se stala vlastní zkušenost - práce třídního učitele s nadanými žáky mladšího a staršího školního věku. Každodenní střetnutí s všedními i méně obvyklými pedagogickými situacemi mě vedlo k rozhodnutí se těmto žákům cíleně věnovat a podpořit jejich osobnostní růst a rozvoj potenciálu k dosahování vysokých studijních výsledků.

V empirické části této disertační práce je prezentována realizace akčního výzkumu ve škole, která se věnuje výchově a vzdělávání (nejen) nadaných žáků. Celý výzkum vychází z teoretických zásad a doporučených výzkumných postupů, které jsou v úvodu této části rozpracovány. Samotný výzkum probíhající ve školním roce 2013/2014 v 8. ročníku základní školy sleduje výzkumné cíle týkající se zkvalitnění a zefektivnění výchovně-vzdělávací péče o výzkumný vzorek nadaných žáků ve smyslu modifikace vzdělávacího procesu. Je popsána výchozí pedagogická situace, která akční výzkum iniciovala, a dále

jsou vymezeny výzkumné otázky. V metodologické části jsou charakterizovány výzkumné metody použité při sběru dat. Analytická část se věnuje vyhodnocení získaných dat a jejich interpretaci. Závěrečné intervence a náměty pro novou „akci“ jsou podnětem pro další zkvalitňování procesu výchovy a vzdělávání nadaných žáků na vybrané škole.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Cíle a úkoly disertační práce

Předložená disertační práce se věnuje tématu „**Metody a formy vzdělávání nadaných žáků**“.

Cíle této disertační práce vycházejí z aktuálního stavu vzdělávání nadaných žáků v běžných základních školách. V České republice je pouze několik škol, které se zaměřují na vzdělávání nadaných žáků a vycházejí tedy ze segregovaného přístupu. Většina běžných českých škol však stojí před obtížným úkolem – jak zajistit vzdělávání nadaných žáků ve třídě s ostatními žáky (průměrnými, s poruchami učení a chování, s žáky z odlišného socio-kulturního prostředí a dalšími). Školy tedy uplatňují integraci nadaných žáků v běžných třídách. Při hledání východisek integrovaného přístupu by pedagogové měli respektovat komplexní pojetí výuky tak, jak jej popisuje současná odborná literatura věnující se obecné didaktice (z našich autorů se problematice věnuje např. Maňák a Švec, 2003; Skalková, 2007; Vališová, Kasíková, 2007; Janík, 2009; Janiš, 2012). Tito a další autoři nahlíží na výuku z hlediska všech faktorů, které ji ovlivňují (z hlediska obsahu, cílů, metod, forem, hodnocení, vztahu pedagoga a žáka a případně dalších komponent). V návaznosti na tento požadavek je nutné seznámit se s aktuální odbornou literaturou věnující se problematice nadaného žáka z hlediska jeho charakteristiky, vyhledávání a další péče při vzdělávání. V současnosti je již dostupná celá řada odborných publikací na toto téma, některé jsou orientovány spíše na prezentaci výzkumných zjištění, jiné na praktické uchopení výuky nadaných. Komplexněji se problematice nadaných v současnosti věnuje např. Laznibatová, 2003 a 2012; Jurášková, 2003; Dočkal, 2005; Hříbková, 2009; Machů, 2006 a 2010; Havigerová, 2011; Portešová, 2013; Škrabánková, 2013 a další autoři. Studium odborné literatury pedagogům přinese hlubší orientaci v dané problematice.

V této práci se zaměříme na komplexní pojetí problematiky péče o nadané žáky ve výuce z pohledu pedagoga, který nadané žáky učí v duchu inkluzivní pedagogiky.

Disertační práce si proto klade tyto cíle:

- Komplexně analyzovat všechny významné komponenty, které vstupují do procesu vzdělávání nadaného žáka s cílem pozitivně působit na rozvoj jeho potenciálu. Těmito komponenty jsou zejména cíle, obsah, metody, formy

a podmínky vzdělávacího procesu. Znalost těchto teoretických poznatků by měla být součástí odborných kompetencí pedagoga vzdělávajícího nadaného žáka.

- Výzkumně ověřit, které z výše uvedených teoretických poznatků mohou být klíčové pro modifikaci výchovně-vzdělávacího procesu pro potřeby nadaných.

Dílčí výzkumné úkoly vycházejí z výše stanovených cílů disertace:

1. Na základě studia odborné literatury přehledně analyzovat a vysvětlit přínos pojetí a modelů nadání.
2. Charakterizovat osobnost nadaného žáka z hlediska kognitivního, emocionálního a sociálního vývoje.
3. Přispět k poznání motivačních aspektů, které se podílejí při výuce nadaných.
4. Specifikovat základní diagnostické postupy, které se uplatňují při vyhledávání nadaných žáků ve školách.
5. Sumarizovat aktuální legislativní dokumenty (národní i školní úrovně) a popsat zákonné normy a doporučení, která jednotlivé dokumenty školám a pedagogům ukládají.
6. V návaznosti na klíčová teoretická východiska (získaná studiem odborné literatury i vlastní pedagogickou praxí) analyzovat strukturu vzdělávacího procesu pro nadané žáky.
7. V kontextu řešení této disertační práce zaměřit pozornost na modifikaci vyučovacích metod a organizačních forem (v návaznosti na diferenciaci cíle, obsahu a podmínek výuky), které jsou využitelné při integraci nadaného žáka v běžné škole.
8. Akčním výzkumem přispět k řešení konkrétního výzkumného problému, který se úzce vztahuje ke vzdělávání nadaných žáků.
9. Výzkumně ověřit přínos jednotlivých modifikací vzdělávacího procesu (na vybraném vzorku nadaných žáků).

10. Analyzovat navržené strategie výuky (příp. navrhnout strategie nové) vybraného vzorku nadaných žáků, které budou respektovat jejich specifické potřeby a pozitivně přispívat k vyšší aktivitě, zájmu a motivaci ve výuce.

Výsledky disertace mohou sloužit k hlubšímu seznámení studentů pedagogiky, pedagogů i odborné veřejnosti s problematikou vzdělávání nadaného žáka.

Cíle výzkumu a výzkumné otázky jsou podrobně popsány v empirické části této práce (viz kap. 8).

2 Vymezení pojmu nadání a talent

V odborných pramenech a názorech autorů věnujících se problematice nadání nacházíme značnou nejednotnost při vymezení základních pojmů. Nadání je často spojováno s pojmy: tvořivost, talent, inteligence, schopnosti apod. Zejména v definicích a přístupech k pojmům nadání a talent nepanuje dosud v odborných kruzích konsenzus.

Jolana Laznibatová (2003, s. 57), autorka uceleného vzdělávacího systému nadaných na Slovensku, uvádí, že nadání zahrnuje „*kvalitativní osobitý souhrn schopností, které podmiňují úspěšně vykonávané činnosti, součinnost schopností, které tvoří určitou strukturu, umožňují kompenzovat nedostatky některých schopností, díky přednostnímu rozvoji jiných schopností*“. Talent chápe jako vysokou úroveň rozvoje jen některých, často specifických schopností. K jeho realizaci je dle autorky potřeba také tvořivost a originalita. Talentovaní jedinci obvykle nemají vyšší úroveň inteligenčních schopností, jelikož obvykle nejsou akademicky nadaní. Podobně rozlišuje pojmy nadání a talent Sejvalová [Fořtíková] (2004). Nadání je dle autorky užíváno pro akademické disciplíny a talent pro obory umělecké a sportovní.

Dle Nancy M. Robinson, emeritní profesorky psychiatrie a behaviorálních¹ věd na Univerzitě ve Washingtonu (2002), mají nadané děti v jedné nebo více oblastech takové schopnosti, že je třeba jim přizpůsobit běžné prostředí, které slouží potřebám průměrných žáků jejich věku. Dále také uvádí, že mezi odborníky neexistuje shoda v názorech na pojmy nadání a talent. Mezi novější teorie a názory na oba pojmy patří teorie F. Gagného (1997 in Laznibatová, 2012), která je blíže popsána v kapitole modely nadání (2.2).

Synonymní pojetí obou pojmů uvádí Hříbková (2009, s. 41), „*protože kritéria pro jejich odlišení jsou stále vágní*“. Opírá se přitom o shodné užívání obou pojmů ve školských zákonech a vzdělávacích dokumentech. Např. Vyhláška č. 73/2005 Sb.² však hovoří jen o mimořádně nadaném žákovi. Označuje jej za jedince, „*jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých rozumových oblastech, pohybových, uměleckých a sociálních*

¹ Behaviour (ang.) - chování

² Vyhláška č. 73/2005Sb. – vyhláška z 17. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

dovednostech.“ (část třetí, § 12, odst. 1). V této definici jsou již zahrnuty různé oblasti, resp. druhy nadání. Hříbková (2012) dále uvádí, že v dnešní době zahrnují mnohé širší definice nadání kromě intelektu také charakteristiky sociální, motivaci a tvořivost. Řada dalších odborníků v této oblasti chápe pojmy nadání a talent rovněž synonymně, jsou to např. V. Dočkal (2005), F. J. Mönks, E. J. Mason, A. J. Tannenbaum aj. (Hříbková, 2007).

V této práci se přikláníme k odlišování pojmů nadání a talent v duchu J. A. Naglieriho³ a kol. (2008 in Laznibatová, 2012), dle kterých je nadání spojeno s vysokou úrovní schopnosti myšlení a talent naopak s akademickými dovednostmi. Jelikož se v empirické části této práce věnujeme výzkumu žáků kognitivně nadaných, rozlišujeme tyto dva pojmy zejména obsahově a vycházíme tedy z definice Havigerové (2011, s. 18). „*Nadání je užíváno ve spojení s intelektuálními oblastmi výkonu (např. jazykové nadání, matematické nadání, nadání pro vědu). Talent ve spojení s oblastmi umění a sportu (např. výtvarný talent, pohybový talent, praktický talent).*“

2.1 Druhy nadání

Nadání lze podle konkrétní oblasti, ve které žák vyniká, rozčlenit na několik druhů. E. Machů (2006) a Fořtíková, Fořtík (2007) diferencují základní oblasti nadání a blíže je specifikují:

- **intelektové schopnosti** – blízkce souvisí se školní úspěšností, jelikož zahrnují verbální, početní a paměťové schopnosti, dále schopnosti orientace v prostoru a kvalitu mentálních funkcí. Kombinace jednotlivých schopností je základem pro vznik konkrétního talentu.
- **specificky akademické schopnosti** – vycházejí z intelektových schopností a projevují se v konkrétních oblastech, např. v matematice, přírodních vědách apod.
- **kreativní nadání** – je charakteristické schopností vytvářet nová řešení, produkovat nápady, pružně myslet a reagovat.

³ Dr. Jack A. Naglieri, Ph.D. – profesor psychologie na Univerzitě ve Virginii, autor psychologických testů a knih

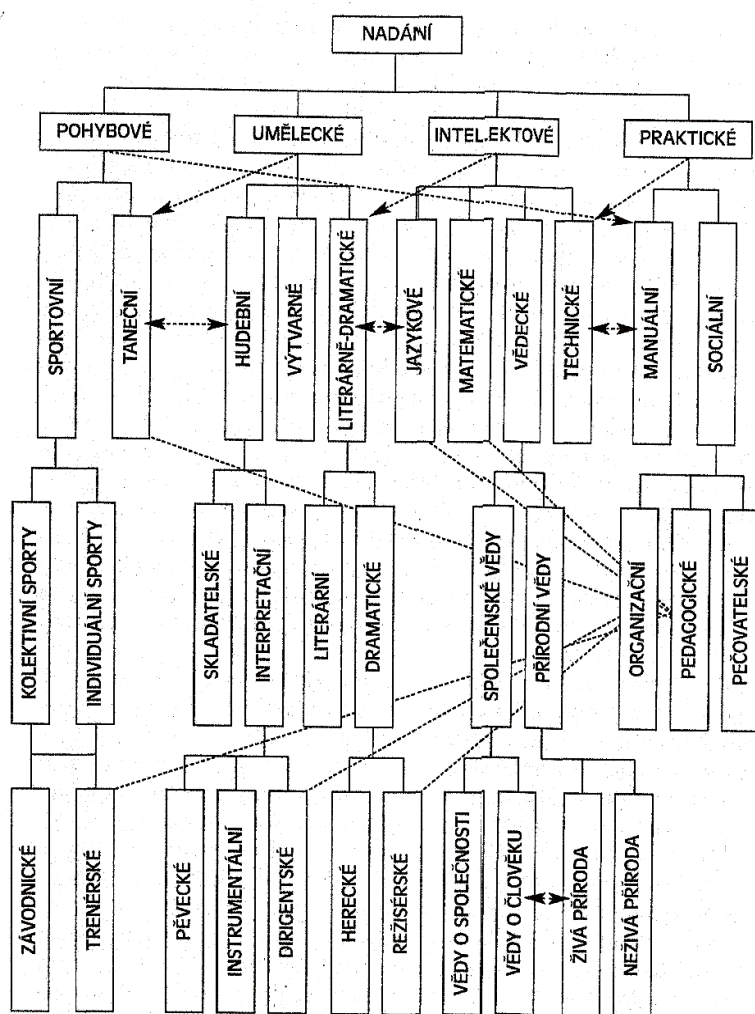
- **vědecké schopnosti** – vycházejí z intelektových a kreativních schopností a realizují se v technice, matematice, jazykových dovednostech, přírodních vědách apod. Jedinec v těchto činnostech postupuje vědeckými metodami.
- **vůdcovství ve společnosti** – jinak řečeno manažerské schopnosti či vedení lidí vycházející z kvalitní mezilidské komunikace, schopnosti řešit problémy a jednat s lidmi.
- **mechanické (zručné) schopnosti** – vychází ze schopnosti manipulace s předměty, orientace v prostoru, představivosti a vnímání.
- **talent v krásném umění** – zahrnuje umění výtvarné, hudební, herecké, taneční, literární apod.
- **psychomotorické schopnosti** – jsou realizací motorických vloh a zahrnují nadání v jednotlivých sportech či jiné pohybové aktivitě.

Horizontální klasifikace nadání od Hříbkové (2009) a klasifikace nadání od Konečné (2010) vychází z podobného schématu:

- **intelektové nadání** (nadání pro vědu, rozumové nadání) – dále se člení na matematické, jazykové, organizátorské (řídící, vůdcovské), vědecké, technické
- **umělecké nadání** - hudební (interpretační, skladatelské), výtvarné, taneční, dramatické
- **sportovní nadání**

Všechna tato dělení nejspíše vycházejí z klasifikace, která vznikla již na přelomu 18. a 19. století. Klasicky se nadání dělilo na rozumové, umělecké a pohybové (Dočkal, 2005). Dočkal dále rozpracoval jednotlivé druhy nadání do schématu, který je na obrázku 1. Pomocí vertikálních plných čar autor zachytil hierarchii, přerušovanými čarami naznačil jejich prolínání a souvislost. Model by bylo možné dále doplňovat a rozšiřovat. Jak uvádí autor, také počet přerušovaných čar není kompletní, ale spíše názorný.

Obrázek 1 – Druhy nadání (Dočkal, 2005, s. 54)



2.1.1 Intelektové nadání

Intelektové nadání vychází z rozvinutých intelektových schopností, které zahrnují obecné verbální, početní, prostorové a paměťové schopnosti. Podstatná je dále úroveň základních mentálních funkcí. Intelektové neboli rozumové nadání je stále nejvíce zkoumaným druhem nadání. Tento typ byl zejména v minulosti ztotožňován s pojmem inteligence⁴, takže výzkumy týkající se tohoto fenoménu zasáhly také do studia intelektově nadaných dětí. Ačkoliv se dnes již většina autorů ztotožňuje s tím, že rozumové nadání

⁴ Intelligence – charakterizuje se mnoha různými způsoby, např. jako úroveň rozumových schopností, obecné nadání, mentální úroveň, intelekt, chytrost, schopnost řešit nové úkoly, schopnost chápat vztahy, schopnost abstrahovat, generalizovat a diferencovat, schopnost adaptovat se na prostředí. (Švarcová, 2005).

není možné posuzovat jen z výsledku testu IQ⁵ (Fořtík, Fořtíková, 2007; Konečná, 2010; Machů, 2006), existují autoři, kteří inteligenci přisuzují značnou úlohu pro vznik intelektového nadání. Laznibatová (2003, s. 19) chápe inteligenci jako „základní kámen pro vysvětlení a řešení otázky nadání. Je determinantem intelektového nadání. Sehrává důležitou úlohu, ...“. Dále např. britská psychologka Joan Freemanová (2010) ve svém výzkumu uvažovala o rozumově nadaných dětech z pohledu dosažení určitého pásma inteligenčního kvocientu. Další autoři, např. Dočkal (2005) a Konečná (2010) však nahlíží na inteligenci jen jako na jeden z faktorů, který rozumové nadání spoluutváří. Dočkal (2005) blíže charakterizuje intelektově nadaného pomocí několika složek. Ty dohromady tvoří integrovaný systém, který je založen na rozvinuté všeobecné inteligenci, přiměřeném uvědomění si vlastních možností, vysoké mentální kapacitě, psychické vzrušivosti (aktivitě), výkonové motivaci a vůli. Společným znakem všech intelektově nadaných jedinců jsou rozvinuté rozumové schopnosti. Jak Dočkal dále uvádí, „konkrétní zaměření intelektového talentu však budou kromě struktury schopností ovlivňovat především vlastnosti aktivační složky nadání“ (2005, s. 180-181). Profil schopností intelektově nadaného zahrnuje obvykle schopnost logického uvažování, schopnost abstrakce, zobecňování, rozvinutou slovní zásobu a vyjadřování, paměť (prostorovou, zrakovou, slovní), jemnou a hrubou motoriku, tvořivost, motivaci a výjimečné zájmy (Konečná, 2010). Přitom však nesmíme opomenout individualitu každého nadaného, čímž jednotlivé charakteristiky získávají více či méně dominující hodnoty.

V souvislosti s intelektovým nadáním je třeba zaměřit pozornost ke čtyřem intelektovým faktorům (Dočkal, 2005; Konečná, 2010):

- verbální reprodukční schopnosti
- neverbální reprodukční schopnosti
- verbální tvořivé schopnosti
- neverbální tvořivé schopnosti

⁵ IQ (intelligence quotient) – číselné vyjádření úrovně inteligence poměrem mentálního věku dosaženého v testu k věku kalendářnímu násobeno stem; jeho původce je W. Stern (1912) (Hartl, Hartlová, 2000, s. 285).

Podle dominance jednotlivých faktorů můžeme intelektové nadání dělit na: jazykové nadání, matematické nadání a přírodovědné nadání. V literatuře můžeme najít i podrobnější dělení intelektového nadání, pro naše účely však postačí tyto tři druhy.

Jazykově nadané děti mají schopnost lépe zacházet se slovy, dobře komunikovat, porozumět významu slov, citlivě reagovat na přenesený význam slov. Obvykle mají také vysoce vyvinutý a kultivovaný mluvený a psaný projev, osvojenou znalost gramatických pravidel a u mluveného projevu cit pro melodii hlasu, intonaci, rytmus, akcent apod. U jazykového nadání dominují zejména verbální tvořivé schopnosti a verbální reprodukční schopnosti (Havigerová, 2011).

Matematicky nadané děti mají rozvinutou zejména matematicko-logickou inteligenci. Tento typ nadání nejlépe koreluje s úrovní celkové inteligence. Tento vztah je však ovlivněn také faktem, že běžné testy IQ měří především matematicko-logickou inteligenci. Mezi základní schopnosti matematicky nadaných dětí patří manipulace s objekty, schopnost objevovat, usuzovat, logicky uvažovat, propojovat matematické myšlenky s dalšími intelektuálními aktivitami (Havigerová, 2011). Matematické schopnosti mají ve vztahu k intelektu však velmi specifické postavení. Dokladem je narušení matematických schopností (dyskalkulie⁶) a rozvinutá inteligence existující zároveň u jednoho člověka. U dětí matematicky nadaných jsou rovnoměrně rozvinuty všechny čtyři intelektové faktory, tedy verbální i neverbální a tvořivé i reprodukční schopnosti. Přesto u většiny z nich dominují neverbální reprodukční schopnosti (Dočkal, 2005).

Přírodovědně nadané děti mají obvykle nadání zároveň pro vědeckou činnost či se jejich potenciál projeví v technických oborech. Tyto děti mají rozvinutou schopnost klasifikace, cit pro vytváření pravidel a vzorů, schopnost porozumět přírodnímu světu a rozeznávat vlastnosti prostředí, značnou trpělivost při pozorování dějů. Všechny tyto dílčí schopnosti následně využívají při řešení konkrétních problémů z oblasti biologie, vědy, techniky apod. Pro vědecky a přírodovědně orientovaného jedince je typický

⁶ Dyskalkulie (dyscalculia) – vývojová porucha učení, která se projevuje neschopností dítěte naučit se počítat, zvládat číselné řady, číst matematické symboly a provádět matematické operace; porucha se projevuje i v neschopnosti zvládat geometrii (Hartl, Hartlová, 2000, s. 128).

nadprůměrně rozvinutý faktor tvořivosti a ještě lépe rozvinutý faktor reprodukční intelektové schopnosti (Dočkal, 2005).

2.2 Modely nadání

Modely nadání slouží k popisu faktorů, které mají na vývoj nadání vliv. Autoři při popisu konkrétního modelu vycházejí z aktuálního vědeckého poznání, čímž se jednotlivé modely vyvíjejí, resp. vznikají nové.

Jeden z prvních modelů, ač jen verbálně popsany, vycházel z longitudinálního výzkumu **Lewis M. Termana**. Terman⁷ (1968 in Laznibatová, 2003) zdůraznil, že nadání se netýká jen intelektových schopností, ale že vychází z celé osobnosti jedince. K těmto názorům se připojili i další autoři. Ve stejném roce H. Roth uvedl, že na vývoj nadání mají vliv kognitivní procesy, kreativita, motivace a sociokulturní podmínky.

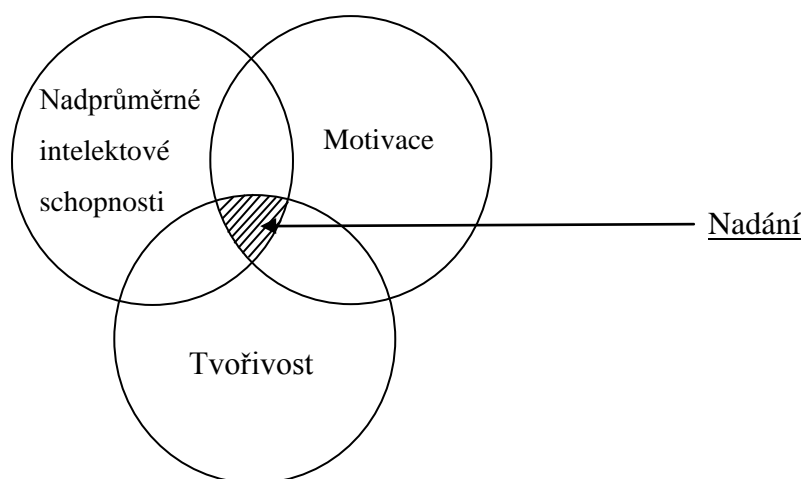
V roce 1977 rozpracoval **J. Renzulli** model tří kruhů, resp. **Triadický model nadání** (srov. Laznibatová, 2003; Hříbková, 2009). V tomto grafickém modelu postihuje tři základní komponenty, které rovnocenně tvoří nadání. Jedná se o nadprůměrné intelektové schopnosti, motivaci a tvořivost. V modelu je v průniku těchto tří faktorů naznačeno nadání. Jednotlivé faktory Renzulli blíže specifikuje (2005 in Hříbková, 2009):

- **Nadprůměrné intelektové schopnosti** – všeobecné i specifické schopnosti. Všeobecné schopnosti Renzulli popisuje jako procesy zpracování informací, díky kterým jedinec dokáže integrovat vlastní zkušenost v nových situacích. Autor se při definování všeobecných schopností přiklání k v té době již rozšířenému názoru, že výsledky inteligenčních testů nelze považovat za jediné kritérium nadání. Přesto nepodceňuje význam hodnoty IQ a uvádí, že minimální hodnotou potřebnou pro rozvoj kreativního myšlení je IQ 120 – 130. Specifické schopnosti dále definuje jako znalosti a dovednosti osvojené pro kvalitní výkony v jednom či více konkrétních oborech činnosti.

⁷ L. M. Terman – (1877 – 1956), amer. psycholog a pedagog, který upravil Stanford-Binetův test (1916, revize 1936) a zabýval se genialitou a nadanými dětmi (Hartl, Hartlová, 2000, s. 766).

- **Kreativita** – Renzulli zahrnuje do kreativity soubor tvořivých schopností a vlastností (originalitu, flexibilitu, fluenci a elaboraci). Tyto schopnosti jsou základním předpokladem divergentního myšlení a kreativní produkce.
- **Motivace** – motivaci specifikuje jako energii, kterou do vlastního výkonu jedinec vkládá. Tato energie je poháněna vlastní pílí, vytrvalostí, trpělivostí, vůlí a úkolovou orientací. Za základní předpoklad motivace považuje vlastní zájem, který vytváří vnitřní motivaci jedince. Vnější motivace pak může vhodně doplnit a pozitivně ovlivnit vnitřní motivaci.

Obrázek 2 – Renzulliho model tří kruhů

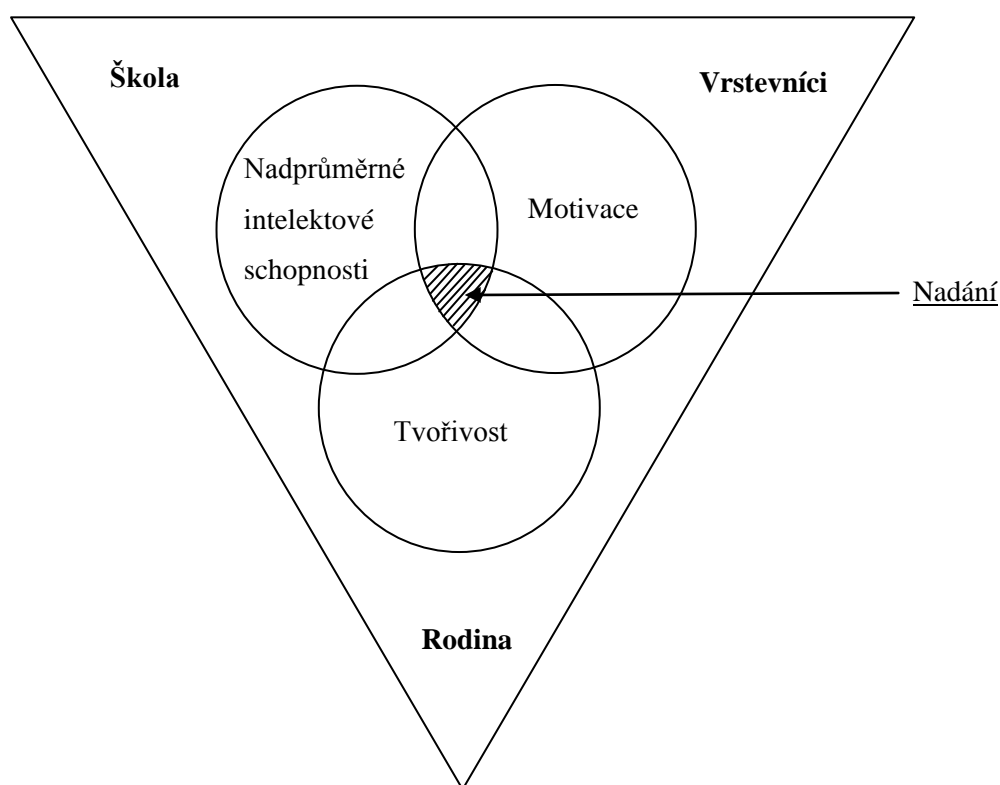


Renzulliho model byl od svého vzniku podroben značné kritice. Sám autor svůj model také několikrát ověřoval a přepracovával. Kritici tvrdili, že není snadné najít takového nadaného, který by splňoval všechna tři kritéria ve stejné míře. Dalším problémem byla nemožnost jasně definovat a „změřit“ hladinu kreativního potenciálu a predikovat její vývoj v budoucnosti (Laznibatová, 2003; Hříbková, 2009). V roce 2005 Renzulli obohatil svůj model nadání o další faktory. Jedná se o optimismus, odvahu, zamilování se do tématu, disciplínu, empatii, fyzickou a psychickou energii a schopnost stanovit si vlastní cíl (Hříbková, 2009).

Franz. J. Mönks, holandský vývojový psycholog, přepracoval Renzulliho model a doplnil jej o další komponenty vztahující se k vlivu prostředí. Mönks chápe osobnostní vlastnosti jako dynamicky se vyvíjející potenciál každého jedince. Tento vývoj je však

ovlivňován sociálním prostředím, ve kterém se daný jedinec nachází. Dle F. J. Mönkse (1987 in Hříbková, 2009, s. 81) je „vývoj dynamický a celoživotně probíhající proces. Interakce mezi individuálními předpoklady a sociálním prostředím určuje, jaké chování a jaké motivy chování se aktualizují a budou manifestovat.“ Základní faktory určující nadání jsou tedy závislé na interakci vnitřních a vnějších podmínek. Jako stěžejní vnější faktory autor uvádí socializační činitele, konkrétně rodinu, školu a vrstevníky. V kombinaci s Renzulliho modelem nadání se tedy na jeho vývoji podílí šest komponent, jak je patrné z obrázku 3:

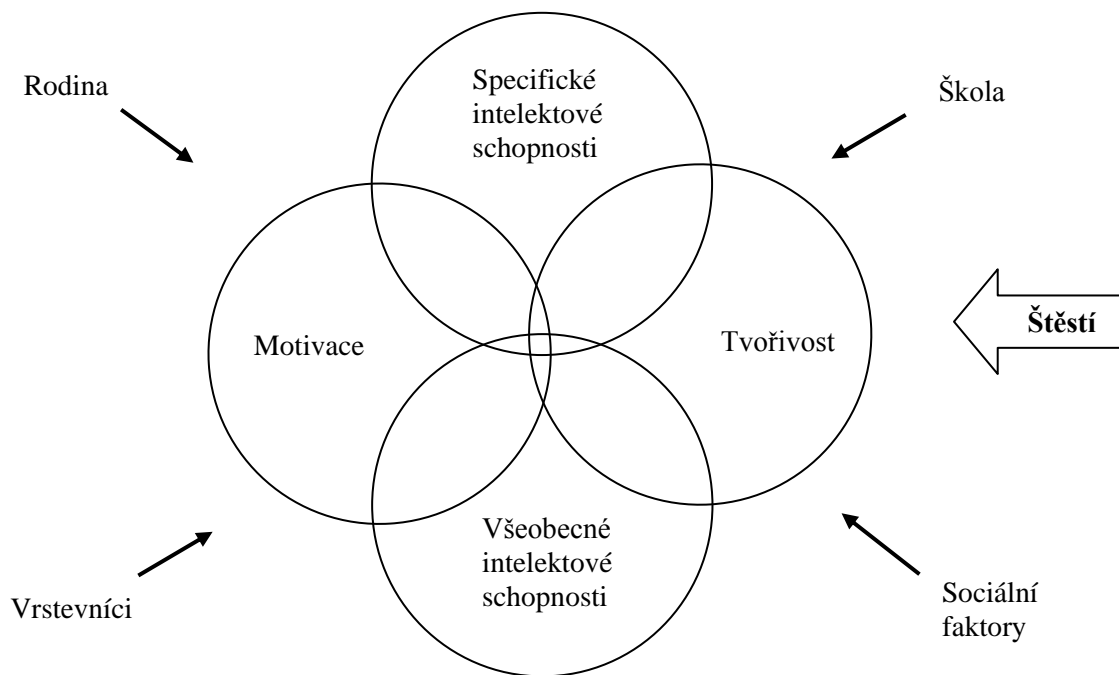
Obrázek 3 – Model nadání dle F. J. Mönkse



Komplexnějším grafickým modelem nadání je tzv. 4 + 4 + 1 model **E. Czeisela**. V tomto modelu rozšiřuje vnitřní i vnější faktory nadání tím, že intelektové schopnosti rozděluje na specifické a všeobecné. Toto dělení zmiňoval již Renzulli, avšak Czeisel obě skupiny intelektových schopností také graficky znázornil. Dále rozšířil faktory prostředí a přidal novou podmínku pro rozvoj nadání, čímž je štěstí (Laznibatová, 2003). Faktor štěstí může znamenat např. správný výběr školy pro nadaného žáka, osvětleného učitele

či rodiče, kteří nadání dítěte rozvíjejí. Tento faktor působí na interakci vnitřních a vnějších podmínek při rozvoji nadání, jak je patrné z modelu 4 + 4 + 1 na obrázku 4:

Obrázek 4 – Model 4 + 4 + 1 E. Czeisela



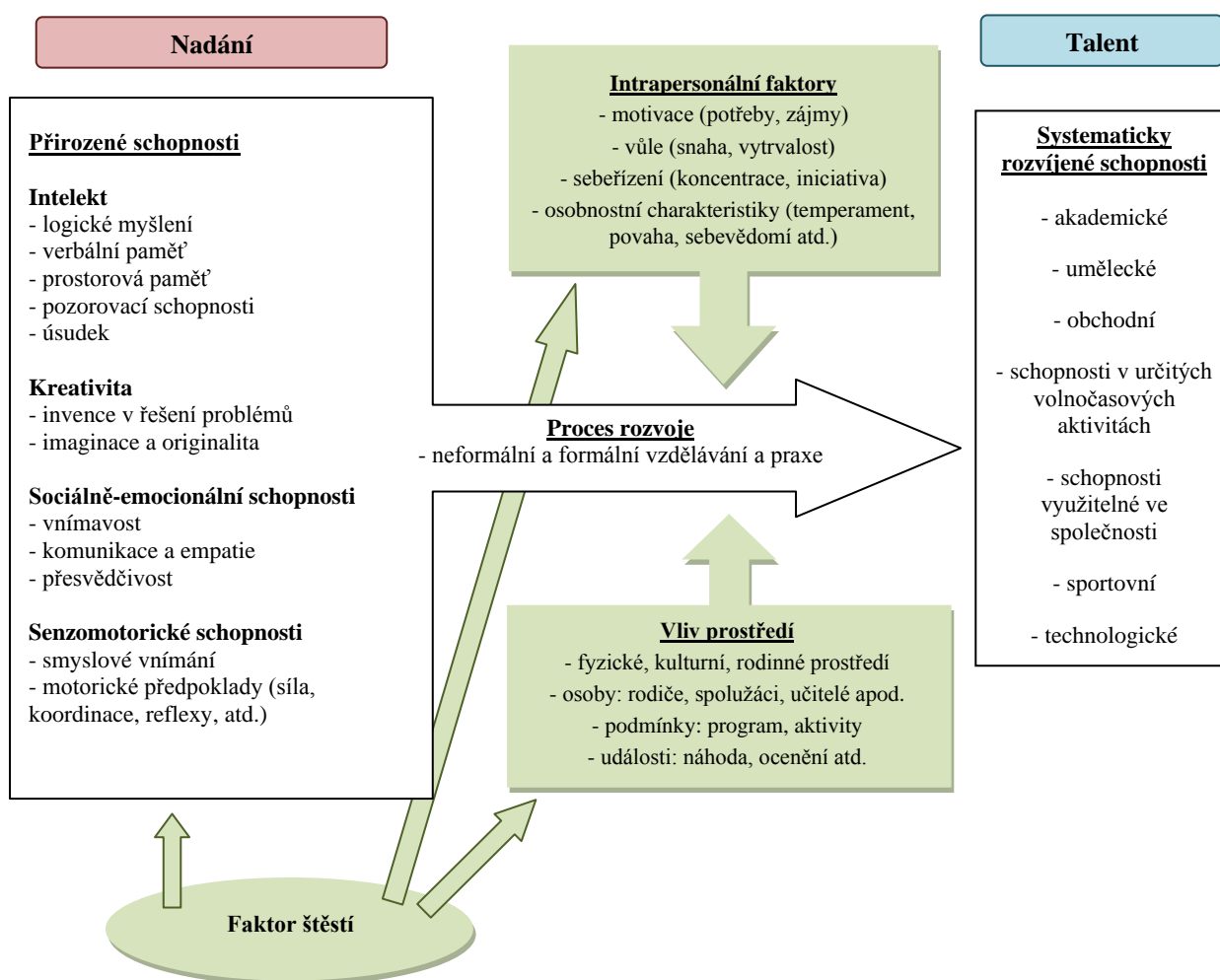
Dalším modelem nadání, který je v současnosti mezi odborníky rozšířený, je Diferencovaný model talentu a nadání (DMGT – A Differentiated Model of Giftedness and Talent) od **F. Gagného z roku 1997**. Tento kanadský psycholog rozpracoval a podrobněji analyzoval jednotlivé faktory, které mají vliv na rozvoj nadání a talentu. V jeho pojetí je nadání zastoupené přirozenými schopnostmi, které se za příznivých podmínek mohou transformovat do talentu v určité oblasti. Tyto podmínky zahrnují zejména intrapersonální složky, faktory prostředí a vliv štěstí. Důležitou součástí transformace autor spatřuje v kvalitě vzdělávání jedince (Laznibatová, 2012). Podrobněji tento model ukazuje obrázek 5.

Zeleně označené popisy v grafickém modelu jsou katalyzátory, díky kterým se z disponibilně nadaného jedince stává jedinec s rozvinutým talentem. Z obrázku je patrné, že nadaný jedinec může disponovat různými schopnostmi. Žádní dva nadání nejsou stejní. Proto i míra talentu je u každého jedince individuální. Talent je v modelu Gagného

pojímán jako dosažený výkon. Zatímco nadání je dle autora nejvíce ovlivněno dědičnými vlastnostmi, míra talentu je přímo determinována prostředím.

Dle Gagného (1997 in Laznibatová, 2012) představují nadání 10% horní škály veškeré populace. Stejně tak se talent projeví dle normativu u 10% jedinců. Škála projevů talentu je však velmi obsáhlá. Autor ve svém modelu znázorňuje sedm oblastí, které zastupují rozličné výkony.

Obrázek 5 – Diferencovaný model nadání a talentu



F. Gagné ke svému modelu navrhnul také specifické charakteristiky pro nadání i talent. Úrovně a jejich hodnoty převedl na hodnotu IQ, která je použitelná pro psychology a výzkumné pracovníky. Charakteristiky a hodnoty IQ jsou uvedeny v tabulce 1 (Laznibatová, 2012, s. 55):

Tabulka 1 – Úrovně nadání a talentu a IQ hodnoty v rámci modelu F. Gagného

ÚROVEŇ	OZNAČENÍ	VÝSKYT	IQ EKVIVALENT
5	Mimořádné nadání	1 / 100 000	165
4	Výjimečné nadání	1 / 10 000	155
3	Vysoké nadání	1 / 1000	145
2	Střední nadání	1 / 100	135
1	Mírné nadání	1 / 10	120

Gagného model a teorie nadání a talentu je jednou z nejrozpracovanějších. Postihuje prakticky všechny faktory, které se dle současných autorů na rozvoji nadání podílejí. Dle autora je za rozvojem nadání „*progresivní přeměna vloh (výjimečného nadání) na talenty (výjimečné dosažení výkonů a výsledků)*“ (Lazníbatová, 2012, s. 55). Autor dále upozorňuje na nezanedbatelný vliv systematického úsilí o rozvoj nadání, kterým je vzdělávací cesta jedince. Celý tento proces ovlivňují obohacené učební osnovy, dlouhodobý výjimečný cíl, výběrový přístup, dlouhodobá nepřetržitá investice, intenzivní zájem, hodnocení výkonů a osobní nasazení tempa. Toto všechno je samozřejmě závislé na výše zmíněných katalyzátorech.

Domníváme se, že Gagného model vystihuje i náš přístup k problematice rozvíjení nadání žáků. Za stěžejní přitom považujeme proces rozvoje nadání, na který působí intrapersonální faktory i vlivy prostředí. V možnostech pedagoga a tedy formálního vzdělávání je zejména úprava vzdělávacích podmínek dle individuálních potřeb nadaného žáka. Promyšlenou volbou cílů a aktivit lze usměrňovat a přímo ovlivňovat růst žákovy nadání a potenciálu.

V odborné literatuře jsou popsány i další modely nadání, z kterých ale nevycházíme. Pro doplnění jen uvádíme, že se jedná např. o modely A. J. Tannenbauma, K. A. Hellera, H. Gardnera, J. Sternberga a v současnosti např. E. Landau.

3 Charakteristiky nadaných

Nadaní žáci vykazují řadu znaků, kterými se odlišují od svých vrstevníků. Jednotlivé charakteristiky jsou proměnlivé a závislé na aktuálním věku a stupni vývoje dítěte. Před výčtem jednotlivých vlastností a projevů je nutné připomenout, že každé nadané dítě je individuální a že se u něj vyskytují jen některé z typických charakteristik.

Za nadaného může pedagog či rodič mylně označit také žáka ve škole výborně prospívajícího, šikovného a bystrého. Takoví žáci jsou ve škole velmi konformní⁸, i když je nutné i jim přizpůsobit metody a formy výuky k uspokojení jejich kognitivních potřeb. V odborné literatuře se setkáváme s odlišováním tzv. bystrého a nadaného žáka. Výčet charakteristik, které se většinou projeví při výuce bystrého a nadaného žáka, je uveden v následující tabulce (Havigerová, 2011; Havigerová a kol., 2011; Jančíková a kol., 2012).

Tabulka 2 – Charakteristiky bystrého a nadaného dítěte

BYSTRÉ DÍTĚ	NADANÉ DÍTĚ
Umí odpovídat	Klade doplňující otázky
Zajímá se	Je neobvykle zvědavé
Má dobré nápady	Má neobvyklé nápady
Odpovídá na otázky	Zajímá se o detaily, rozpracovává, dokončuje
Je vůdcem skupiny	Je samostatné, často pracuje samo
Se zájmem naslouchá	Projevuje při naslouchání silné emoce
Lehce se učí	Většinu už ví a zná
Je oblíbené u vrstevníků	Má raději společnost starších dětí a dospělých
Chápe významy	Samostatně vyvozuje závěry

⁸ Konformní (conform, conformable) = přizpůsobující se, shodný, souladný (Hartl, Hartlová, 2000, s. 269).

BYSTRÉ DÍTĚ	NADANÉ DÍTĚ
Vymýšlí úlohy a úspěšně je řeší	Iniciuje vznik nových projektů
Přijímá úkoly a poslušně je vykonává	Úkoly přijímá kriticky, dělá jen to, co ho zaujme
Přesně kopíruje zadaná řešení	Vytváří a hledá nové varianty řešení
Dobře se cítí ve školce a ve škole	Dobře se cítí, když se učí něco nového
Přijímá informace a vstřebává je	Využívá informace a hledá nové aplikace
Dobře si pamatuje	Kvalitně usuzuje
Je vytrvalý při sledování	Velmi pozorně sleduje
Je spokojený s vlastním učením a výsledky	Je velmi sebekritický

Výčet jednotlivých charakteristik není závislý na konkrétním druhu nadání. Psychologická podstata jednotlivých druhů nadání je u všech stejná, rozdíly jsou jen ve struktuře, která odráží konkrétní zaměření (oblast) nadání (Machů, 2006).

Domníváme se, že výše uvedené odlišování charakteristik bystrého a nadaného žáka je příliš dogmatické. Např. i nadaný žák může být vůdcem skupiny a úkoly může přijímat a poslušně je vykonávat. I v praxi jsme se s typem takového nadaného žáka setkali. Obecně i nadaný žák může být bystrý.

Považujeme za důležité také zmínit, že v praxi je možné zaměnit žáka se zrychleným psychickým vývojem za nadaného a naopak, nadaného žáka s nerovnoměrným psychickým vývojem označit za průměrného či podprůměrného. Vývoj žáka musí být proto pečlivě sledován, zejména s ohledem na možné odchylky pramenící ze specifických zvláštností potencionálně nadaného žáka.

3.1 Charakteristika nadaného žáka v kognitivní oblasti

V prostředí školy je nadaný žák dobře rozpoznatelný dle kognitivních znaků, které se projeví při výuce. U některých nadaných je přesto obtížné tyto znaky objevit. Zejména v případech, že žák nemá příležitost rozvíjet své nadání a ve škole se nudí. Mezi rizikové skupiny nadaných žáků ve škole patří v současnosti tzv. **podvýkonné nadané děti**.

U těchto žáků je značný rozpor mezi výkony a skutečným potenciálem. V zahraničí je tento syndrom označován jako „underachievement“ (David, Rimmová, 1998 in Machů, 2010). Tento pojem je často mylně překládán jako „neprospívající“ či „neúspěšný“, což nevystihuje podstatu problému. Proto je vhodné používat termín „podvýkonný žák“ (Jurášková, 2003 in Machů, 2010). Podvýkonný žák podává nižší výkony ve škole i v mimoškolním prostředí. Ve škole se nudí, je zcela pasivní či naopak „nevhodným“ způsobem aktivní. V praxi se doporučuje kompenzovat podvýkonnost žáka posilováním jeho vnitřní motivace (Machů, 2010; Věchtová in Janda a kol., 2013). Podvýkonnost nadaných žáků do značné míry souvisí s častou realitou, kdy nadaný žák již před vstupem do příslušného ročníku ovládá 30 – 50% předkládaného učiva. Učení je pro tyto žáky velmi snadné, známky a hodnocení jsou výborné i bez sebemenší aktivity (Portešová, 2013). Právě tyto žáky je nutné včas odhalit a přizpůsobit tempo a metody výuky jejich vzdělávacím potřebám.

Nadaný žák je schopen přijímat větší množství informací, třídit, analyzovat je a dále použít k učení. Tito žáci jsou zvědavější a pozornější. Obvykle mají výbornou paměť a představivost, díky čemuž nepotřebují opakovat probranou látku. V oblasti řešení problémů používají své postupy a často jsou úspěšní. Mohou nalézat i neobvyklá řešení a inovace, které dokážou zdůvodnit. Jejich intelektové i tvořivé schopnosti jsou obvykle rozvinuty více ve srovnání s jinými žáky. Jsou originální a při posuzování jednotlivých faktů také kritičtí. Často je jejich kritičnost zaměřena i na ně samotné, ač okolí považuje jejich práci za bezchybnou. Jejich kritické posuzování nových informací je obvykle zaměřeno i na učitele, jeho výklad látky či informace předkládané v učebnicích.

Nadaní se zajímají o náročná témata z oblasti přírodních věd, filozofie, astronomie, techniky apod. Jejich znalosti se orientují také na mimoškolní oblasti života a na informace, které získávají vlastní aktivitou a samostudiem. Tyto informace dokážou výborně třídit a v případě potřeby aplikovat. Díky této dovednosti nacházejí přátele zejména u starších spolužáků či dospělých.

Kognice⁹ nadaných žáků je úzce spojena s užíváním širšího jazykového slovníku. Nadaní s oblibou užívají abstraktní pojmy či si velmi brzy osvojí cizí ekvivalenty slov.

⁹ Kognice (cognitive) = poznávání (Hartl, Hartlová, 2000, s. 261)

Jejich řečový projev je většinou již v první třídě rozvinutější. Bohatá slovní zásoba je determinována také častou zálibou ve čtení knih, encyklopedií, odborných časopisů.

Ve škole se nadaný žák může projevit svým rychlým učebním tempem. Snadno chápe předkládaná zadání úloh, má bystrý vhled do problému a rychle se adaptuje na novou učební situaci. Díky své rychlosti, kterou může ve třídě nadaný žák vynikat, mnozí nadaní rádi soutěží s ostatními. Učitel bez znalosti charakteristik nadaných žáků však může chybně označit pomalého nadaného žáka za podvýkonného – tito nadaní označování pojmem „badatel“ však ve své učební činnosti tráví hodně času pozorováním a zkoumáním, čímž dokážou vyvádět nové závěry (Hříbková, 2007). Právě tito žáci bývají často ke svým vlastním výsledkům kritičtí a nechtějí úkol opustit, pokud sami nejsou plně spokojeni. I z tohoto důvodu bývá problémem 45minutová hodina, která nepokryje časové nároky nadaného pro práci.

Z našich vlastních zkušeností s nadanými vyplývá, že v oblasti kognice je každý nadaný žák zcela jedinečný. Setkali jsme se s nadaným žákem, který vynikal rychlým učebním tempem, byl velmi bystrý, rychle chápal zadané úkoly a řešil je. Jiný nadaný žák měl tempo pomalé, k pochopení potřeboval více času, ale jeho řešení vynikala větší originalitou a značnou tvořivostí. Obdobně jsme se u nadaných setkali s různým stupněm rozvoje řečového projevu, užívání cizích slov apod.

Kognitivní charakteristiky nadaných žáků jsou často rozpoznatelné již před zahájením povinné školní docházky. Nadaný žák často vstupuje do školy s osvojenými dovednostmi čtení, psaní a základy počítání. Má výbornou paměť, rozvinuté myšlení, dobrou schopnost koncentrace pozornosti a často rozvinutý zájem v konkrétních oblastech. Má širokou slovní zásobu a urychlený řečový projev. Charakteristická je vysoká míra vnitřní motivace a zájem o intelektuální činnosti, tedy i o učení. Nadaný žák často předpokládá, že se ve škole rozvine v oblastech, které mu jsou blízké. Často vyhledává spontánně informace a vyžaduje odpovědi na všetečné otázky. Je ovšem důležité připustit, že i nadané dítě může přicházet do školy bez těchto dovedností a projevů. Jak píše Laznibatová (2012, s. 69), *„tyto vývojové disproporce či nerovnoměrnosti se přirozeně objevují už v předškolním věku. Typickou a přitom základní charakteristikou je asynchronnost vývoje, která se týká prakticky všech nadaných dětí.“*

3.1.1 Charakteristiky sociopsychických dispozic nadaných žáků

Sociopsychické dispozice žáka jsou velmi těsně spjaty s podmínkami, ve kterých se tyto dispozice utvářejí. Ve výchovně-vzdělávacím procesu se jedná o podmínky vycházející z konkrétních vyučovacích strategií, které učitel volí k naplnění stanoveného cíle a očekávaných výstupů. Sociopsychické dispozice žáka se dále utvářejí v rozličných schématech sociálních vztahů, které během výuky vznikají. Sociopsychické dispozice žáka umožňují interiorizovat ty činnosti, které jsou součástí jeho osobnostně-kognitivního rozvoje. Podle Hrabala (in Vališová, Kasíková, 2007) jsou tyto dispozice cílem i výsledkem učení. Jedná se tedy o vědomosti, kognitivní schopnosti a další dovednosti žáka. Učitel má možnost tyto dispozice diagnostikovat zejména při vzájemné interakci s žákem, příp. při hodnocení jeho činnosti. Současně s hodnocením výkonu je však nutné zamýšlet se nad vztahem k učení (např. nad motivy žáka k učební činnosti). Pro hodnocení sociopsychických dispozic žáka se v dnešní době stále častěji užívá slovního hodnocení (Vališová, Kasíková, 2007).

Sociopsychické dispozice nadaného žáka úzce souvisí s jeho **metakognitivními¹⁰ dovednostmi**. Tyto dovednosti vycházejí ze schopnosti vlastní kontroly a reflexe učební činnosti. Metakognitivní postupy žáka se tedy utvářejí prostřednictvím upevňování a fixace dovedností a strategií, které žák využívá při kognitivní činnosti. Podmínkou efektivního osvojení těchto dovedností je subjektivní reflexe vlastní učební činnosti. Mezi metakognitivní dovednosti (zejména kognitivně) nadaných žáků patří aplikování vyspělých strategií řešení problémů a stylů učení, které jsou u jiných žáků obvyklé v pozdějším věku. Tito žáci mají obvykle rozvinutou schopnost plánovat, monitorovat a hodnotit vlastní procesy učení a vlastní myšlenkovou činnost. Tyto dovednosti úzce souvisí se schopností „poučit se z vlastních chyb“ – kognitivně nadaní žáci si často dokážou sami chybu najít a tuto zkušenost v budoucnu využít. Nadaní žáci dále vynikají ve schopnosti třídit získané informace, nalézat podobnosti a rozdíly, analyzovat informace, syntetizovat hlavní myšlenky, formulovat a reprodukovat poznatky (Vališová, Kasíková, 2007; Machů, 2010; Machů a kol., 2013).

¹⁰ Metakognice (metacognition) = poznávání na druhou; poznávání toho, jak člověk poznává (Hartl, Hartlová, 2000, s. 311).

Na základě vlastní pedagogické praxe usuzujeme, že rozvoj metakognitivních dovedností nadaných žáků může podpořit pedagog vhodnou modifikací vzdělávacího procesu (viz kap. 7 a její podkapitoly) a zejména kvalitní diagnostickou činností, která usměrňuje proces žákova učení a poskytuje zpětnou vazbu k procesu i výsledkům jeho kognitivní činnosti. Nezastupitelnou úlohu v rozvoji metakognice žáků má systematické vedení žáků k dovednosti sebehodnocení vlastní učební činnosti i hodnocení ostatních žáků.

3.2 Charakteristika nadaného v sociální a emocionální oblasti

V centru pozornosti nadaných žáků se stále častěji objevují nekognitivní osobnostní charakteristiky a vlastnosti. Osobnostně-vývojový přístup k problematice nadání stále častěji zdůrazňuje, že součástí vysokých výkonů nadaných jedinců jsou další osobnostní předpoklady. O sociálním a emočním vývoji nadaných žáků existuje značná názorová nejednotnost. Výzkumné poznatky často dosahují kontroverzních zjištění. Jednoznačná shoda neexistuje ani v pohledu na míru sociálních a emocionálních problémů nadaných.

Emocionální a sociální problémy nadaných jedinců je možné rozdělit na endogenní a exogenní (Webb, 1993 in Konečná, 2010). Endogenní problémy mají úzký vztah k osobnostním charakteristikám jedince bez ohledu na vnější prostředí. Exogenní primárně vznikají v důsledku interakce s vnějším světem. Mezi nejčastější osobnostní charakteristiky nadaných žáků přinášející jim problémy patří přecitlivělost, vývojová asynchronie v oblasti motorické, sociální, emoční a v oblasti vývoje schopností, perfekcionismus a nepřiměřená sebekritika. Příčinou exogenních problémů může být sociální a emocionální adaptace, vztah s vrstevníky, komunikace, problematické zařazení do třídního kolektivu, individualismus versus konformita ve škole a faktory štěstí či náhody (Konečná, 2010).

I přes velké úsilí odhalit odlišné osobnostní kvality nadaných žáků dospěli někteří autoři k závěru, že nadaní jedinci nejsou z hlediska emočních a sociálních problémů rizikovější skupinou než děti průměrné. Stejně jako u běžné populace se však i u nich můžeme setkat s nevyrovnanými výkony v sociálně-emocionální oblasti (Laznibatová, 2003). Především disharmonický vývoj emocionální a kognitivní oblasti může působit

značné problémy při vstupu dítěte do školy. Tato disharmonie může mít za následek podávání nižších výkonů oproti skutečnému potenciálu nadaného.

Ač je každá osobnost nadaného individuální, můžeme se ve školním prostředí setkat s rozličnými emocionálními projevy. Nadaní mohou citlivěji reagovat na kritiku jejich výkonů či osobnostních charakteristik, proto potřebují cítit podporu a přijetí od okolí. V opačném případě se mohou i rozplakat. Tato potřeba souvisí zejména s jejich sebekritičností. Někdy jsou impulsivní, vznětliví či vyjadřují své názory nevhodným způsobem. K učitelům a spolužákům mohou být panovační či netolerantní. Mohou mít rozvinutější smysl pro krásno a estetické cítění.

Vzhledem k odlišnostem plynoucím z jejich nadání se mohou ve školním prostředí vyskytnout také problémy v sociální oblasti. Často mají problém navazovat vztahy s vrstevníky i dospělými, i když někteří si právě se staršími žáky a dospívajícími rozumí více. Setkáváme se s tímto zejména u rozumového nadání, kdy žák najde „společnou řeč“ právě u starších spolužáků či dospělých. Jak píše Vondráková (2006a, online), *„poměrně častým jevem je nerovnoměrnost vývoje - dítě je výrazně napřed v oblasti rozvoje rozumových schopností, ale zaostává, nebo je pouze na úrovni své věkové kategorie v jiných oblastech“*. Ve třídě nadaní často zaujímají vedoucí pozice, někdy však pro svou jinakost stojí na okraji, což může vést až k šikaně. Často vyžadují pozornost od spolužáků a obdiv za své výkony. Setkáváme se však i s opačnou potřebou – někteří nadaní nechtějí slyšet chválu svých výkonů a spíše upozorňují na vlastní slabiny. Vzhledem ke svému nadání mívají smysl pro humor a chápou dvojsmysl, čemuž vrstevníci nemusí rozumět. Některé nadaní mají zvýšený cit pro morálku a chování „dle pravidel“. V případě jejich porušování jsou nervózní až nepřátelští. Pokud má nadaný žák problémy v sociálních vztazích, může to vést až k poruchám chování jakožto prostředku vyrovnání se s nimi.

Nadaní žáci bývají samostatnější, často nepotřebují průběžnou kontrolu výsledků. Preferují individuální formy učení před skupinovými.

Při vlastní pedagogické činnosti s nadanými jsme dospěli k stanovisku, že emocionální a sociální projevy nadaných žáků vycházejí z jejich vlastních potřeb. Nepovažujeme je za „problémy“ v pravém slova smyslu, jak je definují někteří autoři. Každý žák je ve své podstatě individualitou, která se i v oblasti emocí a sociálních vztahů projevuje osobitým způsobem. Některé „problematické“ emoční projevy nadaných (přecitlivělost, výbušnost, neschopnost tolerance druhých) je možné postupně korigovat

poskytováním cílené kvalitní zpětné vazby žákovi. Někdy tyto projevy mohou pramenit z pouhé nevyzrálosti emoční stránky osobnosti, proto je nutné žákovi adekvátnost takových projevů vysvětlit, příp. na příkladu připodobnit. Úspěch těchto postupů je do značné míry závislý také na schopnosti pedagoga pracovat s celým třídním kolektivem – v praxi třídního učitele se nám osvědčilo každotýdenní společné diskutování o pocitech, které žáci v rozličných situacích prožívají. Jejich otevřenost a poskytování vzájemné zpětné vazby může přispět ke korekci některých nevhodných projevů nadaných žáků, což v dlouhodobém pohledu znamená jejich osobnostní růst v oblasti emočně-sociální.

3.3 Mýty o nadaných

Nadané děti se projevují často netypickým způsobem. Každá výjimečnost by měla být nazírána jako specifikum konkrétního žáka. V praxi se však setkáváme s přílišným zobecňováním určitých charakteristik. Je mylné se domnívat, že takové charakteristiky jsou znakem všech nadaných – jsou pravdou jen ve vzácných případech. Tato zobecněná tvrzení o nadaných jsou v literatuře (Vondráková, 2006b; Laznibatová, 2012; Winner, 1996 in Laznibatová, 2012) nazývána jako „mýty“.

Domníváme se, že výskyt těchto „mýtů“ i v odborné pedagogické veřejnosti souvisí s nedostatečnou vysokoškolskou přípravou budoucích pedagogů v oblasti nadání. Z výzkumu Jandy a kol. (2013) realizovaného v roce 2011 napříč školami v celé České republice vyplynulo, že na sledovaných českých školách prošlo studiem a školeními o problematice nadaných žáků jen 15% učitelů. Souhrnné závěry tohoto výzkumu konstatují, že péče o nadané žáky je v českých školách stále ještě nedostačující a neuspokojující. I v naší praxi se setkáváme s mnoha pedagogy, kteří mýty o nadaných považují za pravdivé informace.

Mezi nejčastější mýty o nadaných patří názor, že nadaní nepotřebují žádnou speciální péči, jelikož jsou beztak napřed ve srovnání s vrstevníky. Dokonce mezi některými pedagogy panuje názor, že vývojový náskok nadaných se časem vyrovná, což je cílem jejich vzdělávání. Proto jsou někdy chybně vzděláváni stejnými metodami a stejným tempem jako ostatní žáci. Tento mýtus má za následek přehlížení nadaných žáků ve školách. Pokud nejsou optimálně uspokojeny kognitivní potřeby nadaného žáka, hledá tento žák realizaci v jiných, často nevhodných formách chování. I u nadaných se proto setkáváme s vyrušováním, „šáškovaním“ či jiným narušováním vyučovací hodiny.

Mezi další mýty, které se v literatuře (Vondráková, 2006b; Freeman, 2010; Havigerová, 2011; Laznibatová, 2012; Winner, 1996 in Laznibatová, 2012) objevují a které jsou běžné i v praxi, patří:

- nadaný žák musí být úspěšný ve všech předmětech a oblastech, jinak není nadaný
- nadaní se často umisťují v soutěžích a mají výborný prospěch
- nadaní jsou u učitelů a spolužáků oblíbení
- nadaní nemají žádné problémy, rádi se učí a rádi chodí do školy
- nadaným nesmíme věnovat přílišnou pozornost, abychom je nevyzdvihovali
- všichni nadaní jsou sociálně nepřizpůsobiví
- speciální třídy a školy pro nadané vedou k „elitářství“¹¹
- nadaní rodiče mají nadané děti a nenadaní rodiče mají nenadané děti
- nadaní se v deseti až dvanácti letech ještě nedá rozpoznat
- nadaný žák se rozvíjí tím, že dělá pomocníka učiteli
- nadaní se nejlépe socializují v běžných třídách
- nadaní dávají často najevo, že jsou lepší než ostatní
- nadaní jsou samotářští, nepotřebují ostatní, vystačí si sami
- nadaní musí být hodnoceni přísněji než ostatní
- nadaní chtějí být dáváni za vzor ostatním
- není vhodné dávat nadaným zvláštní úkoly při vyučování, najdou si sami práci, která je bude rozvíjet

J. Freeman ve své publikaci „Gifted Lives“ popisuje, jak chybně byly mnohdy vysvětlovány individuální charakteristiky nadaných v jejím longitudinálním výzkumu: *„Vzrušení nadaných nad jejich objevy bylo často chápáno jako nepřiměřené, jejich značná energičnost jako hyperaktivita, jejich odolnost jako otravování. Jejich představivosti*

¹¹ Elitářství – koncepce o zvláštním poslání, výjimečnosti a intelektuální aktivitě elit (Dvořáček, 2005, s. 205)

nebyla věnována pozornost, jejich nadšení bylo chápáno jako narušování, jejich silné emoce a citlivost jako nevyzrálost.“ (Freeman, 2010, s. 297). Mnozí nadaní v tomto výzkumu s odstupem let hodnotili jako negativní samotný fakt, že byli označeni jako nadaní a v tomto duchu se k nim přistupovalo jako k zázračným a dokonalým bytostem.

Tyto a další mýty mají za následek, že se nadaným žákům nevěnuje péče, kterou potřebují. Pokud se mají rozvíjet a svůj potenciál naplno využít, je potřeba se od těchto mýtů oprostit a vycházet ze základního předpokladu, že každý jedinec je individuální ve svých projevech a potřebách, na což navazujeme při jeho edukaci¹². Nejen laická, ale i odborná veřejnost by měla být důkladně obeznámena s problematikou vzdělávání a péče o nadané žáky, aby se tyto mýty ve společnosti již neobjevovaly.

¹² Edukace – výchova, vzdělání (Dvořáček, 2005, s. 196)

4 Motivace nadaných žáků

Problematika motivace je v psychologii často zkoumaným a popisovaným fenoménem. V pedagogickém pojetí je vztahována k osobnosti žáka a vyučovacímu procesu, který si klade za cíl motivaci žáka podporovat a rozvíjet. V empirické části této práce se věnujeme možnostem posilování motivace nadaných žáků ve výuce, proto považujeme za vhodné si tento fenomén definovat a uvést základní poznatky z oblasti motivace nadaných žáků, především pak ty, na které navazujeme.

Pojem motivace je v psychologii značně nejednotný. Nejčastěji je chápán jako „*intrapsychický proces zvýšení nebo poklesu aktivity, mobilizace sil, energizace organismu. Jedná se o proces usměrňování, udržování a energetizace chování, který vychází z biologických zdrojů*“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 328). Problematice motivace ve škole se věnuje řada autorů, např. Pavelková, Hrabal, Helus, Man, Lokša a další. Hrabal a kol. (1989, s. 16) chápe motivaci v nejširším slova smyslu jako „*souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka.*“

Motivace chování člověka vychází z různých motivů. Každý motiv má svůj cíl a směr, intenzitu a trvalost. Může vycházet z vnitřních či vnějších podnětů s různým stupněm uvědomění si jejich existence. Motiv je tedy pohnutkou či příčinou jednání člověka, které je zaměřeno na uspokojení určité potřeby (Hartl, Hartlová, 2000). Podle zdroje motivace lidského chování rozlišujeme motivaci:

- **vnitřní** – vychází z vnitřních pohnutek a potřeb člověka. Jedná se o potřeby vrozené i získané během života. Projevují se pocitem vnitřního nedostatku nebo nadbytku, který je díky následujícímu chování uspokojen.
- **vnější** – vychází z vnějšího popudu, tzv. incentive. Incentivy jsou podněty přicházející z vnějšího prostředí (jevy, události), které vzbuzují a uspokojují potřeby člověka (Hrabal a kol., 1989; Lokša, Lokšová, 1999).

Řada autorů věnujících se problematice nadání se zamýšlí nad vztahem nadprůměrných výkonů a motivace žáka. Dle Renzulliho je motivace jedním ze tří základních faktorů, které se na vzniku nadání podílejí (viz kap. 2.2). Ve svém grafickém modelu (viz obrázek 2) postihuje tři základní komponenty, které rovnocenně tvoří nadání. Jedná se o nadprůměrné intelektové schopnosti, motivaci a tvořivost. V modelu je v průniku těchto tří faktorů naznačeno nadání. Renzulli považuje za základní předpoklad

motivace tzv. angažovanost v úkolu, kterou chápe jako „*energii koncentrovanou na specifický problém nebo oblast*“ (Portešová, 2011 in Novotná, 2012, s. 69). Angažovanost v úkolu nejčastěji souvisí s vytrvalostí, trpělivostí, sebedůvěrou, vírou ve vlastní schopnosti zvládnout úkol a schopností identifikovat významné problémy. Tyto schopnosti jsou často u nadaných žáků rozvinuté ve vyšší míře, než u ostatních žáků.

Učební činnost žáka je motivována na základě individuální hierarchie potřeb. Základem efektivní motivace žáka je poznání jeho individuálního motivačního zaměření a díky tomu i optimální působení na rozvoj motivace k učení. Zdroje motivace k učební činnosti jsou:

- **poznávací potřeby** – vyskytující se v procesu poznávání a získávání nových poznatků,
- **sociální potřeby** – vznikající v procesu sociální interakce, v průběhu učební činnosti,
- **výkonové potřeby** – vznikající v průběhu požadované učební činnosti a na základě volby obtížnosti úkolu (Hrabal a kol., 1989; Lokša, Lokšová, 1999).

4.1 Poznávací, sociální a výkonová motivace nadaných žáků

Mezi základní sociální potřeby nadaných žáků patří především potřeba identifikace, pozitivních vztahů, prestiže, sociálního vlivu, autonomie a kompetence. Výkonové potřeby mají nejčastěji podobu dosažení úspěchu nebo vyhnutí se neúspěchu. Dle Trny (in Škrabánková a kol., 2013) vedou sociální a výkonové potřeby k vnější motivaci žáka. Ta může být pozitivní nebo negativní. Negativním motivačním impulsem je neúspěch ve škole, který posiluje další negativní očekávání a obavy z možného selhání. Každé další selhání posiluje zejména potřebu vyhnout se neúspěchu, což vede ke snižování pozitivní motivace k učení (Vágnerová, 2001 in Hofmannová, 2009). Nejvýznamnějším zdrojem negativní motivace žáků je frustrace jejich potřeb. Ačkoliv mírná frustrace může vést ke zvýšení aktivity žáka, silná frustrace vede k obranným reakcím aktivizujícím chování neslučitelné s učební činností. Nejtypičtějším projevy frustrace ve škole jsou nuda, která představuje frustraci potřeb poznání a aktivity, a strach, jako následek pocitu ohrožení z frustrace téměř všech potřeb (Hrabal a kol., 1989). Nuda ve vyučování má dva hlavní

zdroje. První z nich pramení ze subjektivně pocíťované monotónnosti (jednotvárnosti) vyučovacích hodin. Druhým zdrojem je subjektivně vnímaná neužitečnost vyučovacího předmětu (Helus a kol. in Lokša, Lokšová, 1999).

Dle Skalkové (2007) má značný vliv na výkonovou motivaci žáka ve výuce znalost cíle jeho vlastní učební aktivity. Nejefektivnější je učení žáka v situaci, kdy stanovený cíl činnosti přijme „za svůj“, ztotožní se s ním (Mareš, 1979 in Skalková, 2007). Tohoto ztotožnění učitel dosáhne, pokud je cíl činnosti pro žáka dostupný a přiměřený.

Na základě vlastní pedagogické praxe s nadanými žáky se domníváme, že naplňování výkonových potřeb je stěžejním motivem při učební činnosti nadaných žáků. Především snaha o dosažení úspěchu představuje pozitivní motivační činitel, který stimuluje žákovu aktivitu. V tomto ohledu zároveň zastáváme názor Kubíkové (2012), že i výkonové potřeby a z nich pramenící výkonová motivace může být motivací vycházející z vnitřních pohnutek žáka. Zároveň může být motivací pozitivní. U mnohých nadaných jsme ve výuce pozorovali, že se zapojují do činnosti proto, aby si ji „užili“ a měli z ní radost. I když daná aktivita měla stanoven očekávaný cíl, nadaní žáci byli motivováni i pro její samotný průběh. Vnitřní motivace nadaných žáků tedy často vyplývá z činnosti samotné a je primárně řízena jejich zájmem.

Plháková (2007 in Vitošková, 2014) uvádí, že kromě dvou základních pohnutek výkonové motivace (dosažení úspěchu a vyhnutí se neúspěchu) existuje ještě třetí – dalo by se říci paradoxní – potřeba vyhnutí se úspěchu. Při výuce nadaných žáků jsme zaznamenali, že právě tato potřeba je u některých silně rozvinuta. V souladu s Plhákovou (2007 in Vitošková, 2014) se také domníváme, že tato potřeba nejčastěji vyplývá z možných obav z odmítnutí ostatními žáky. Jestliže se nadaný žák nachází ve třídě, kde jsou spíše žáci průměrní a slabší, může být motivován k sociálnímu začlenění do třídního kolektivu, takže sociální potřeby jsou silnější než potřeba pozitivního výkonu.

Vývoj výkonových potřeb závisí především na charakteru nároků kladených na žáka. Neopomenutelnou úlohu v tomto vývoji sehrává rodina a především výkonová orientace rodičů. Charakter výkonové motivace je dále určován zkušenostmi žáka s úspěchem a neúspěchem a následky, které z nich pramenily (zejména motivování dítěte pomocí odměn a trestů) (Hrabal, Pavelková, 2011).

Dle Trny (in Škrabánková a kol., 2013) jsou základem vnitřní motivace nadaných žáků ve výuce poznávací potřeby. Poznávací potřeby ve výuce jsou vždy specifické pro daný vyučovací předmět a jsou tedy objektem výzkumu oborových didaktik.

Ve své praxi jsme se setkali s mnohými nadanými, kteří měli poznávací potřeby rozvinuté v takové míře, že tvořily stěžejní základ jejich motivace. Jednalo se především o potřebu receptivního poznávání (získávání nových poznatků a informací), potřebu tyto poznatky systematizovat a uchovat a o potřebu vyhledávání a řešení nových problémů. Rozvoj poznávacích potřeb vedl u těchto žáků k rozvoji celé osobnosti a stal se základním motivačním zdrojem jejich učení.

5 Identifikace nadaného žáka

Proces vyhledávání a následné identifikace a diagnostiky nadaného žáka se skládá z několika etap, které na sebe obvykle navazují. Včasná identifikace nadaných je rozhodující pro zařazení do vzdělávacích programů, které mohou podporovat individuální schopnosti každého žáka. Jelikož etapy a metody identifikace nadaných se liší podle konkrétního druhu nadání, zaměříme se na rozumově nadané žáky, jejichž vyhledávání ve školských zařízeních je stěžejním úkolem pedagogů.

První etapou ve vyhledávání nadaných žáků je **nominace**. Nominací rozumíme navržení potenciálně nadaného žáka, který ve svém okolí vykazuje známky nadání, k následné identifikaci či diagnostice. Žák bývá nominován svými pedagogy, vychovateli, školním psychologem, speciálním pedagogem, výchovným poradcem, dalšími spolužáky, rodiči či sebou samotným.

Druhou fází je **identifikace**, která na vyhledávání (nominování) žáků navazuje. Obvykle jsou z nominovaných žáků identifikováni ti, kteří v různých identifikačních nástrojích vykazovali známky nadání. Proces identifikace tedy zahrnuje soubor metod a postupů k odhalení a potvrzení nadaných jedinců. Cílem je tyto žáky identifikovat a následně zařadit do odpovídajícího edukačního programu. Vlastní identifikace probíhá nejčastěji ve školním prostředí a je v rukou pedagogů. Pedagogové mají dnes k dispozici celkem širokou škálu postupů a metod k pedagogické diagnostice (identifikaci) nadaných žáků. Blíže o nich pojednává kapitola 5.1.

Třetí etapou je **diagnostika** nadaných žáků prostřednictvím objektivních metod, které jsou v rukou odborníků. Jedná se o pedagogicko-psychologickou diagnostiku, kterou provádějí speciální pedagogové a psychologové z pedagogicko-psychologických poraden (PPP). K tomuto účelu byl vytvořen v roce 2011 „Standard komplexního vyšetření mimořádného (kognitivního) nadání v PPP“, který je doporučením pro realizaci kvalitní diagnostiky mimořádného nadání v PPP. Blíže je etapa diagnostiky popsána v kapitole 5.2 (Čavojská, 2010; Kovářová, 2012; Škrabánková, 2012).

5.1 Pedagogická diagnostika nadání

Problematicke pedagogické diagnostiky nadání se podrobně věnuje publikace Výzkumného ústavu pedagogického v Praze nazvaná „Vyhledáváme rozumově nadané

žáky“, na které se podílel kolektiv autorů z řad pedagogů, speciálních pedagogů i psychologů zabývajících se vyhledáváním a identifikací nadaných žáků. Jak je uvedeno v této publikaci, „*Školní diagnostika rozumových schopností prozatím nebyla legislativně ukotvena, nicméně standardy a výstupy diagnostiky ve školském poradenském zařízení jsou pevně definovány v procesu integrace mimořádně nadaných žáků v inkluzivním vzdělávacím prostředí v ČR.*“ (Čavojská, 2010, s. 5). Z uvedeného vyplývá, že spolupráce školy s odbornými pracovišti je při identifikaci nadaných žáků prospěšná a žádoucí. Pro objektivní a přesné posouzení nadání v další etapě je užitečné poskytnout co nejkvalitnější podklady z pedagogické diagnostiky učitelů, speciálních pedagogů a výchovných poradců ve školách.

K pedagogické diagnostice lze využít nástroje, které pedagogové ve školách běžně používají. Jedná se o metody, jejichž výsledky je možné kvalitativně či kvantitativně analyzovat. Mezi základní nástroje pedagogické diagnostiky tak patří pozorování nadaného žáka, rozhovor, posouzení jeho projevů v běžných výukových i volnočasových aktivitách a zadávání inspirativních úloh v různých vyučovacích předmětech. Celkové posouzení vhodně doplňuje hodnocení školních výsledků žáka (např. klasifikace, portfolio), rozbor sebehodnocení žáka a jeho výsledků ve školních i mimoškolních soutěžích a olympiádách. Užitečné je také zaznamenávání zájmové činnosti žáka (Čavojská, 2010; Kovářová, 2012). Jelikož v empirické části této práce byly jednotlivé metody pedagogické diagnostiky použity, je vhodné je blíže specifikovat.

Ač metody pedagogické diagnostiky ve vztahu k nadaným nebyly legislativně ukotveny, spatřujeme v jejich využití značný potenciál. Pedagog tráví s nadaným žákem významnou část dne a využitím jednotlivých diagnostických metod může systematicky, plánovaně a cíleně poznávat jeho osobnost a další charakteristiky. Žák se po určité době vzájemného poznávání s učitelem začíná i v jeho přítomnosti chovat tak, jak je mu přirozené. Pedagog má proto dostatek příležitostí pro pozorování žáka v učebních i volnočasových aktivitách, pro vedení rozhovoru s ním i spolužáky, shromažďování žákových výtvorů a celkové posuzování jeho projevů.

5.1.1 Pozorování

Pozorování žáků patří mezi každodenní, vědomou i nevědomou činnost učitele. Pro účely identifikace nadání je nutné, aby pozorování bylo záměrné, cílevědomé, časově vymezené a strukturované. Pozorování žáka s cílem zjistit jeho případné nadání probíhá podle předem stanoveného plánu. V průběhu sledování je nutné zaznamenávat jednotlivá zjištění. Pozorování by neměl provádět jediný učitel ale více zapojených pedagogů, výchovný poradce apod. Pozorování by nemělo zasáhnout do běžných činností žáků. Formální (učební) situace je vhodné doplnit pozorováním v neformálních situacích (ve školní družině, o přestávkách, při třídním výletě, na škole v přírodě, při exkurzi apod.). Zejména při neformálních situacích je možné sledovat např. způsob řešení konfliktů, komunikaci se spolužáky, interakci ve skupině apod.

Před samotným pozorováním si pedagog určí, koho bude sledovat, jak dlouho bude proces trvat a jaký je jeho cíl. Pro objektivní výsledky je nutné, aby pozorování probíhalo kontinuálně alespoň několik vyučovacích hodin v krátkém časovém rozmezí, např. v deseti vyučovacích hodinách během jednoho měsíce. Cílem přípravné činnosti je stanovit si seznam sledovaných jevů. Jedná se o jevy pozorovatelné a zaznamatelné, které neovlivní objektivitu samotného pozorování.

Výsledky vlastního pozorování je nutné zaznamenávat přímo při dané situaci. Je proto vhodné vytvořit si pozorovací arch a využít vlastních značek či symbolů. Dále je možné připravit si grafické či číselné stupnice, tabulky apod. Vyšší objektivitu docílíme porovnáním výsledků pozorování konkrétního žáka od více pedagogů. Na závěr pozorování výsledky verbalizujeme. Celkový obraz sledovaných charakteristik či projevů žáka může doplnit podklady pro stanovení následného pedagogického působení. (Friedmann, 2006; Fořtíková, 2009; Čavojská, 2010).

Metodu pozorování vhodně doplňuje metoda vedení **rozhovoru**. Ať se jedná o variantu předem strukturovanou či nestrukturovanou, vždy se jejím prostřednictvím může pedagog dozvědět odpovědi na otázky, které si během pozorování či po jeho skončení klade. I v našem výzkumu měl rozhovor jako metoda pedagogické diagnostiky svou nezastupitelnou úlohu. Vyhnuli jsme se díky němu chybným interpretacím, které by z pouhého pozorování mohly pramenit.

5.1.2 Dotazníky a škály

Pedagogové by měli mít k dispozici dotazníky a škály k posouzení projevů nadaného žáka, které mohou využívat při pedagogické diagnostice. Existující dotazníky jsou zaměřené na oblasti chování (behaviorální škály) či na popis výkonu nadaného žáka v konkrétní oblasti. V České republice prozatím není příliš široké zastoupení těchto dotazníků a škál. Část z nich prochází pilotním ověřováním a další jsou přejímány ze zahraničí (Čavojská, 2010). V empirické části této práce byly využity dva nástroje, které jsou charakterizovány v této kapitole níže a dále v kap. 10.3.1.

Prvním z nich je **Škála pro hodnocení behaviorálních charakteristik nadaných žáků – pro učitele** od J. S. Renzulliho. Tato škála je zaměřena na výčet charakteristik nadaného v oblasti jeho projevů chování ve škole. Obsahuje sedm oblastí, které jsou blíže charakterizovány:

- schopnost učit se
- tvořivost
- motivace
- vůdcovské schopnosti
- komunikační schopnosti (přesnost)
- komunikační schopnosti (vyjadřování)
- plánování

Úkolem pedagoga je přečíst si všechny položky s počáteční frází „Váš žák / Vaše žákyně (má)...“ a určit frekvenci výskytu pozorovaného chování. Pro zachování objektivity a větší pravděpodobnost správné diagnostiky se doporučuje spolupráce dalších pedagogů a následné srovnání výsledků (Šťáva a kol., 2012; Škrabánková, 2012).

Druhým nástrojem pedagogické diagnostiky jsou **Posuzovací škály k vyhledávání nadaných žáků s označením „Idena“**. Vydal je Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV) v roce 2013. Tyto posuzovací škály pro žáky základních škol byly standardizovány, což znamenalo doplnění chybějících nástrojů v oblasti pedagogické diagnostiky nadaných žáků na ZŠ. Pro účely výzkumu v empirické části této práce byl využit soubor posuzovacích škál pro učitele žáků 8. a 9. ročníku ZŠ. Teoretický základ při tvoření těchto škál poskytla

zejména Gardnerova¹³ teorie mnohočetné inteligence¹⁴. Škály jsou určeny pedagogům k vyhledávání nadaných žáků ve třídě. Zároveň se předpokládá, že k pedagogické diagnostice bude využito kromě těchto škál i dalších metod pedagogické diagnostiky. Posuzovací škály pro žáky 8. a 9. ročníků ZŠ byly vytvořeny a standardizovány pro pět vyučovacích předmětů: matematiku, český jazyk, fyziku, chemii a biologii. Ve výzkumném šetření této práce byly použity posuzovací škály pro matematiku a český jazyk. Na základě výsledku dané posuzovací škály je možné usuzovat na existující nadání žáka v dané oblasti.

5.1.3 Inspirativní úlohy

Inspirativní úlohy mohou být pedagogy využívány jako další prostředek k odhalení intelektově nadaných žáků. Jedná se o úlohy zastoupené v učebnicích matematiky i jiných předmětů, příp. dostupné v pedagogické literatuře či webových portálech k tomu určených. Pedagogové si tyto úlohy mohou sami vytvářet, příp. využít již dostupné databáze úkolů. Inspirativní úlohy jsou v literatuře různě nazývány, můžeme se setkat s označením „problémové úlohy“ či „úlohy problémového typu“. Mezi nejběžnější inspirativní úlohy patří logické řady, jejichž úkolem je doplnit poslední či vynechané číslo v řadě dalších čísel. Další variantou jsou rychlé součty čísel a jednoduché matematické slovní úlohy. Přeskupování písmen je principem při řešení přesmyček a slovních řetězců. Dále je možné vymýšlet úlohy na hledání synonym a antonym, doplňování vhodných slov do věty a hledání dvojice slov dle logiky vztahu vzorové dvojice slov.

Obtížnější varianty inspirativních úloh souvisí přímo s intelektovým nadáním. Úlohy jsou tvořeny s cílem vyloučit či minimalizovat vliv věku na schopnost řešení dané úlohy. V těchto úkolech žák prokazuje kreativitu, logické myšlení a chápání vztahů, rozsah

¹³ Howard Earl Gardner (nar. r. 1943) – amer. psycholog, kognitivní psychologie, teorie mnoha inteligencí (Hartl, Hartlová, 2000, s. 732).

¹⁴ Teorie mnohočetné inteligence – H. Gardner rozlišuje sedm a více druhů inteligence: jazyková, matematicko-logická, prostorová, pohybová, hudební, interpersonální a intrapersonální. Jde o jakousi vzpouru proti nadceňování jazykové a matematicko-logické inteligence v západní civilizaci. H. Gardner věřil, že pojmenováním dalších druhů přitáhne pozornost k dimenzím osobnosti, jako je nadání pro tanec, hudbu, drama, soc. vztahy a chápání druhých (Hartl, Hartlová, 2000, s. 234).

slovní zásoby, vnímání detailů, originalitu a rychlost řešení. Mezi tyto úlohy patří obtížnější číselné řady, algebrogramy, úkoly na operace v tabulce, náročné slovní úlohy, tvoření slov dle logického klíče a další speciální verbální či matematické úlohy.

Při identifikaci nadání by žák měl prokázat schopnost řešit takové úlohy a zároveň vysvětlit způsob svého řešení. Nadaní žáci často prokazují značný zájem tyto úlohy řešit, mnohdy nové a originální úlohy sami vymýšlejí (Čavojská, 2010). Autorem inspirativních a obdobných úloh je v České republice dlouholetý předseda Mensy¹⁵ ČR Václav Fořtík.

5.1.4 Hodnocení školních výsledků žáka

Základním ukazatelem výsledků žáků ve škole je klasifikace a průběžné hodnocení. Zkušený pedagog však nemůže očekávat, že výrazným (či jediným) vodítkem pro pedagogickou diagnostiku nadání bude hodnocení školních výsledků potenciálně nadaného žáka. Odborníci upozorňují v této souvislosti na fakt, že mnozí nadaní ve škole dosahují jen průměrných výsledků. Důvodem může být nedostatečná motivace nadaného žáka k učení látky, kterou obvykle ovládá, příp. záměr stát se průměrným pro lepší přijetí jeho osoby u skupiny spolužáků. Rozbor výsledků žáka je tedy pouze doplňkovou metodou, která nesmí být přeceňována.

Kromě běžného rozboru studijních výsledků žáka (klasifikace formou známek či slovní hodnocení) lze diagnosticky využít také žákovské portfolio¹⁶. Jedná se o osobnostní složku žáka, do které jsou průběžně zaznamenávány a ukládány informace o žákovi, jeho vývoji, výkonech a úspěších. Cílem vedení portfolia je získat co největší množství informací o žákovi, lépe porozumět jeho vzdělávacím potřebám a optimálně volit další edukační postupy. Do portfolia mohou být vkládány dokumenty o žákovi, materiály vzniklé při výuce, žákovské práce, výstupy žákovských projektů, výtvarné práce, fotografie apod. Na komplementaci materiálů se kromě pedagogů často podílejí žáci samotní, příp. ve spolupráci s rodiči. Zvláštním typem portfolia je diagnostické portfolio,

¹⁵ Mensa = „Mensa je mezinárodní společenská organizace založená roku 1946 v Oxfordu. Je to nevýdělečné apolitické sdružení nadprůměrně inteligentních lidí bez rozdílu rasy a vyznání.“ (www.mensa.cz [cit. 2014-05-17]).

¹⁶ Portfolio = „Uspořádaný soubor prací žáka shromážděných za určité období, který poskytuje rozmanité informace o zkušenostech a pracovních výsledcích žáka i o jeho osobnosti.“ (Slavík, 1999, s. 185).

jehož principem je dokumentovat všechny žákovy práce, které zahrnují spektrum jeho výkonů od minimálních po maximální. Je vhodné k těmto materiálům dále přiložit hodnocení pedagoga, sebehodnocení žáka, příp. komentář rodičů či spolužáků. V případě diagnostiky žákova nadání nám srovnání vývoje žákovských prací může poskytnout zpětnou vazbu dokládající zkvalitňování jeho výkonů či zdokonalování konkrétních schopností (Machů, 2006; Čavojská, 2010). V tabulce 3 je uveden přehledný popis dokumentace používaný v diagnostickém portfoliu žáka.

Tabulka 3 – Doporučený obsah diagnostického portfolia (Čavojská, 2010, s. 38)

TYP MATERIÁLU	PŘÍKLADY
Žákovské práce vzniklé při vyučování, úkoly	Písemné práce, desetiminutovky, výkresy
Žákovské práce vzniklé mimo výuku	Domácí úkoly, dobrovolné úkoly, výstupy z volnočasových aktivit
Materiály zachycující proces učení	Náčrty, koncepty, komentáře a připomínky
Reflexe	Plány, deníky, záznam pocitů
Externí výsledky	Diplomy, osvědčení, certifikáty
Alternativní vysvědčení	Tematická vysvědčení, vysvědčení ze zájmových kroužků
Mimoškolní aktivity	Záznamy z oblasti zájmů žáka
Sebehodnocení	Erb, semafor, graf, koláž, dotazník
Hodnocení učitele	Dopis, zpráva pro žáka
Vyjádření spolužáků	Dopis, obrázek, vzkaz
Záznamy rodičů	Dopis, fotodokumentace

Doplňkovou metodou rozboru studijních výsledků žáka při pedagogické diagnostice nadání je sebehodnocení, tedy hodnocení prováděné samotným žákem. Během této činnosti žák hodnotí své výsledky, průběh činnosti, vlastní motivátory a další vnitřní

procesy účastníci se při učení. Díky této zpětnovazebné činnosti žák získává obraz vlastního učení a výkonů, který jej může dále kultivovat a motivovat v dosahování dalších výsledků. Zkušený pedagog užívá nástroje sebehodnocení žáka obezřetně, jelikož projevy nadání jsou natolik jedinečné, že by srovnávání s jakýmkoliv „vzorem“ mohlo způsobit chybnou interpretaci výsledků. Z tohoto důvodu se jedná pouze o doplňkovou metodu pedagogické diagnostiky.

5.1.5 Soutěže a olympiády

Součástí nástrojů pedagogické diagnostiky jsou výsledky účasti žáků v soutěžích a olympiádách. Úspěchy zúčastněných žáků jsou pro pedagoga mnohdy prvotním ukazatelem, že žák v dané oblasti dosahuje mimořádných výsledků. Sledováním pokroků daného žáka v soutěžích je možné doplnit důležité informace pro pedagogickou diagnostiku nadání.

V České republice je organizována celá řada soutěží a olympiád pro žáky základních i středních škol. Jedná se zejména o předmětové soutěže (matematická olympiáda, fyzikální olympiáda, zeměpisná olympiáda apod.), soutěže v cizích jazycích, literární soutěže, výtvarné soutěže či specificky matematicky zaměřené soutěže (Matematický klokan, Pythagoriáda, Taktik). Svou tradici na základních a středních školách získala také Logická olympiáda organizovaná Mensou ČR. *„Logická olympiáda přináší zábavnou formou aktivity, na které ve školních osnovách mnohdy nezbývá místo. Všechny soutěžní úlohy jsou založeny na obecných principech a pro jejich řešení není třeba žádných speciálních znalostí. S trochou nadsázky lze říci, že pro jejich řešení je potřeba pouze „zdravý rozum“. Nejedná se tedy o znalostní soutěž, ale o soutěž rozvíjející především schopnost samostatného logického uvažování.“* (http://www.logickaolympiada.cz/o_soutezi_ucitelia/).

Diagnostika výsledků žáka v soutěžích a olympiádách je přínosná zejména pro identifikaci kognitivního nadání. Účast v těchto soutěžích navíc přináší žákům možnost setkávat se s podobně zaměřenými spolužáky, což samo o sobě vytváří motivační aspekt pro další rozvoj v konkrétní oblasti žákova nadání.

5.2 Psychologická a speciálně-pedagogická diagnostika nadaných žáků

Etapa odborné diagnostiky nadání navazuje na identifikaci a diagnostiku nadání ve školách. Identifikaci nadaných žáků a nominovaných žáků provádí školská poradenská zařízení ve spolupráci s rodinou, pedagogy či samotným žákem. Mezi školská poradenská zařízení věnující se mimo jiné diagnostice nadání patří celorepubliková síť pedagogicko-psychologických poraden (PPP) a speciálně pedagogických center (SPC). Nově se této problematice začínají věnovat také některá školní poradenská pracoviště (ŠPP).

V každém kraji působí v rámci PPP krajszí koordinátoři péče o nadané (psychologové a speciální pedagogové), jejichž úkolem je poskytovat pedagogicko-psychologické poradenství z oblasti péče o nadané. V roce 2011 byl ve spolupráci s krajskými koordinátory péče o nadané vytvořen „Standard komplexního vyšetření mimořádného (kognitivního) nadání v PPP“. Tento dokument není pro PPP závazný, ale doporučený. Jeho naplňování však zajišťuje srovnatelnost a přenositelnost výstupů z jednotlivých pracovišť (<http://www.nuv.cz>).

Komplexní vyšetření mimořádného nadání v PPP by mělo zahrnovat tyto oblasti:

- anamnestická data (osobní a rodinná anamnéza)
- celková intelektová úroveň a profil intelektových schopností
- tvořivost
- osobnostní charakteristiky a vlastnosti nadaných (včetně sociálních)
- sociální a komunikační dovednosti
- matematické schopnosti a dovednosti
- úroveň čtení a psaní
- další školní znalosti a dovednosti
- dílčí kognitivní funkce (percepce, pozornost a paměť), lateralita a grafomotorika
- motivace a zájmová činnost žáka, příp. profesní orientace

- specifika práce s učivem a strategie myšlení (učební a kognitivní styly¹⁷)
- mimořádné výkony a produkty v oblasti školní a mimoškolní (např. na základě portfolia), jakožto konkrétní projevy nadání
- analýza výsledků pedagogické diagnostiky

První etapou identifikace je diagnostika intelektové úrovně a profilu intelektových schopností, kterou provádí psycholog. Pokud je v těchto testech prokázáno mimořádné nadání, následuje posouzení dalších oblastí, které provádí po dohodě psycholog a speciální pedagog. Kontrolní vyšetření se provádí v daném školském poradenském zařízení jedenkrát v průběhu školního roku. Po vyšetření žáka je škole a rodičům předána zpráva z vyšetření, která by měla poskytnout dostatek informací pro potřebnou individualizaci při edukaci nadaného. Zároveň může být doporučeno vypracování individuálního vzdělávacího plánu (IVP) (Škrabánková, 2012; www.nuv.cz). Podrobněji se této problematice věnuje kap. č. 6 – Legislativa vzdělávání nadaných žáků.

Standard komplexního vyšetření mimořádného (kognitivního) nadání v PPP na závěr souhrnně uvádí hlavní úkoly speciálně pedagogického vyšetření, jež je součástí komplexního vyšetření mimořádného nadání. Mezi tyto úkoly patří:

- *„Posoudit úroveň schopností a dovedností potřebných pro zvládnání trivia a úroveň školních dovedností,*
- *vzájemně porovnat dosaženou úroveň schopností potřebných pro zvládnání čtení, psaní a matematiky a dovedností ve čtení, psaní a matematice,*
- *sledovat vývoj jedince jako dlouhodobý proces ve všech těchto rovinách,*
- *preventivně sledovat riziko výskytu dvojí výjimečnosti,*
- *při návrhu opatření směřujících k akceleraci u všech školních znalostí a dovedností rozlišit:*
 - *co má dítě/žák bezpečně osvojeno a dokáže aplikovat,*

¹⁷ „Odborná terminologie není v této oblasti dosud jednotná. Za kognitivní styly se obvykle považují poměrně stabilní individuální rozdíly v preferovaných způsobech zpracování informací - např. celostný vs. analytický nebo verbální vs. vizuální. Učební styly pak popisují různé způsoby a strategie učení preferované v konkrétních situacích.“ (www.nuv.cz).

- *kde se začíná orientovat,*
- *které vědomosti jsou pouze útržkovité bez zařazení do systému.“*
(www.nuv.cz)

I přes existující dokument doporučující postup při komplexní diagnostice nadání ve školských poradenských zařízeních dochází k situacím, kdy je nadaný žák nerozpoznán či nenadaný žák identifikován.

V prvním případě se jedná o tzv. **negativní chybu identifikace**, kdy neobjevení výjimečných schopností nadaného žáka vyplývá z různých příčin. Žák mohl mít např. při vyšetření zdravotní potíže, únavu, nízkou motivaci pro výkon v testech, příp. mohl pocházet z nevhodného výchovného prostředí. Častou příčinou je také nedagnostikovaná porucha učení. Důsledkem neodhalení takového nadaného žáka může následně být nevhodně zvolený způsob vzdělávání, nezařazení do programu pro nadané apod., což ve svých důsledcích vede k podvýkonnosti nadaného žáka.

Pokud dojde k situaci, kdy je jako nadaný identifikován žák průměrný, označujeme tento jev jako **pozitivní chybu identifikace**. Důsledky zařazení žáka do akceleračních programů či vzdělávání dle IVP pro nadaného nejsou tak závažné jako v prvním případě. Může však dojít k přetěžování takového žáka či ztrátě jeho motivace k učení (Škrabánková, 2012).

Pro minimalizaci těchto chyb při identifikaci nadaných žáků vzniká trvalá potřeba profesního růstu a proškolení pracovníků školských poradenských zařízení. V tomto případě se významnou stává spolupráce se školami, jelikož především zpětná vazba pedagogů ke zprávám z vyšetření může eliminovat příp. chyby při identifikaci nadaných žáků.

6 Legislativa vzdělávání nadaných žáků

Tato kapitola naplňuje jeden z cílů disertační práce, kterým je „sumarizovat aktuální legislativní dokumenty (národní i školní úrovně) a popsat zákonné normy a doporučení, která jednotlivé dokumenty školám a pedagogům ukládají“. Východiskem pro zpracování tématu legislativy vzdělávání nadaných žáků je zároveň požadavek na respektování legislativních norem při úpravách výchovně-vzdělávacího procesu pro potřeby nadaných žáků. Proto považujeme za nutné konkretizovat současnou školní legislativu na státní úrovni i na úrovni samotných škol.

Základním legislativním dokumentem vztahujícím se k problematice péče o nadané žáky je **Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. „Bílá kniha“**. Tento dokument z roku 2001 věnuje devátou kapitolu vzdělávání nadaných jedinců. Nadané žáky definuje jako jedince, „kteří vykazují mimořádně vysokou úroveň své činnosti, ať už v celém spektru nebo v omezené oblasti, ale i ti, jejichž potenciál nebyl ještě pomocí testů, ani experty rozpoznán (tedy ti, kteří svůj potenciál ještě nerealizovali, zejména děti a neúspěšní nadaní, tzv. *underachievers*)“. (Bílá kniha, 2001, s. 56). Dále je zde vyzdvížen význam vyhledávání nadaných jedinců, jejich podpora a celkový přínos pro rozvoj celé společnosti. V závěru jsou stanovena tři základní doporučení, která jsou dále blíže charakterizována:

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

Legislativní zakotvení vzdělávání mimořádně nadaného žáka je v **Zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon)**. Vzdělávání nadaných žáků se věnuje v § 17, § 18 a § 19.

§ 17 pojednává o vzdělávání nadaných dětí, žáků a studentů. Stanovuje povinnost školám a školským zařízením vytvářet podmínky pro rozvoj nadání žáků. Umožňuje uskutečňovat rozšířenou výuku některých předmětů či skupin předmětů k rozvoji nadání. Dále umožňuje řediteli školy přeradit nadaného žáka do vyššího ročníku bez nutnosti

absolvovat předchozí ročník. Podmínkou je podání žádosti zákonného zástupce žáka, vyjádření školského poradenského zařízení a ošetřujícího lékaře a vykonání zkoušek z učiva, která žák nebude absolvovat.

V § 18 je stanovena možnost vzdělávat žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a žáka mimořádně nadaného podle individuálního vzdělávacího plánu (IVP).

§ 19 předběžně stanovuje vytvoření legislativního dokumentu, který zastřeší pravidla a náležitosti zjišťování vzdělávacích potřeb žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, úpravu organizace vzdělávání, náležitosti IVP a podmínky pro přeřazení nadaného žáka do vyššího ročníku.

Na základě Zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání byl do vzdělávání v ČR zaveden systém více úrovní tvorby vzdělávacích programů. Jedná se o **Rámcové vzdělávací programy (RVP)** pro jednotlivé stupně a obory vzdělávání, které na státní úrovni konkretizují a specifikují obecné cíle vzdělávání, klíčové kompetence důležité pro osobnostní rozvoj žáků, oblasti vzdělávání, očekávané výstupy vzdělávání a pravidla pro tvorbu školních vzdělávacích programů a učebních plánů. Jednotlivé školy si na základě RVP vytvořily **Školní vzdělávací programy (ŠVP)**, které odrážejí zaměření a jedinečnost každé školy. Koncepce vzdělávání stanovená v RVP je však pro všechny školy závazná a musí být v ŠVP naplněna.

RVP pro základní vzdělávání se věnuje vzdělávání žáků mimořádně nadaných v deváté kapitole. Nadání je zde definováno jako „*soubor schopností, které umožňují jedinci dosahovat výkonů nad rámec běžného průměru populace.*“ (RVP ZV, 2013, s. 130). Dále je zde vyzdvížen význam základního vzdělání pro podporu a rozvoj mimořádného nadání. Dokument se věnuje také problematice identifikace nadání. Popisuje metody pedagogické diagnostiky i možnosti odborného poradenství ve školských poradenských zařízeních a v několika bodech specifikuje charakteristiky mimořádně nadaného žáka. Blíže jsou charakterizovány zejména osobnostní charakteristiky a projevy v sociálních vztazích. V závěru kapitoly jsou vypsány možné pedagogicko-organizační úpravy, které vycházejí z principů individualizace a vnitřní diferenciací:

- „*individuální vzdělávací plány;*
- *doplnění, rozšíření a prohloubení vzdělávacího obsahu;*
- *zadávání specifických úkolů;*

- *zapojení do samostatných a rozsáhlejších prací a projektů;*
- *vnitřní diferenciací žáků v některých předmětech;*
- *občasné (dočasné) vytváření skupin pro vybrané předměty s otevřenou možností volby na straně žáka;*
- *účast ve výuce některých předmětů se staršími žáky.*“ (RVP ZV, 2013, s. 131).

V roce 2007 vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) **Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky**. Tento dokument se mimo jiné věnuje rovnosti příležitostí ke vzdělávání, jejíž součástí je oblast dětí, žáků a studentů nadaných. Důraz je kladen na integraci nadaných žáků v běžných školách a současně na nutnost zajistit podmínky pro zvládnutí základního učiva i rozvoj v oblastech mimořádného nadání. Dále je v tomto záměru vyhodnocen aktuální stav v oblasti podpory nadaných žáků, zejména ve školských poradenských zařízeních a v některých třídách pro nadané žáky. Znovu jsou však zdůrazněny integrační tendence. Dlouhodobý záměr stanovuje úkol pro zajištění systematické podpory nadaných ve školských poradenských zařízeních: *„Přípravit pro poradenské pracovníky diagnostické nástroje ke zjišťování mimořádného nadání a pro pedagogy identifikační nástroje a vzdělávací postupy.*“ (Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR, 2007, s. 18.).

V roce 2011 byl MŠMT vydán **Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2011 – 2015**. Jeho cílem je sjednotit vzdělávací politiku ve všech krajích ČR a na úrovni státu. Základním principem je zvýšit kvalitu a efektivitu vzdělávání v ČR, což přispěje k vyšší konkurenceschopnosti v mezinárodním měřítku. V deváté kapitole tohoto dokumentu jsou popsány hlavní strategie systematické podpory mimořádně nadaných žáků. Mezi průběžné cíle tohoto záměru patří:

- *„rozvítet systém identifikace a další rozvoj mimořádně nadaných žáků (vytvoření reprezentativního souboru nástrojů pro identifikaci nadaných, doplnění nominačních, screeningových nástrojů pro pedagogickou diagnostiku, doplnění psychologické diagnostiky zejména o nástroje, které mapují kreativitu a specifické dovednosti ve vztahu k nadání),*

- *podpořit příklady dobré praxe zavádění různých modelů integrovaného vzdělávání mimořádně nadaných žáků,*
- *podporovat nabídku soutěží (zejména s mezinárodní návazností) a stimulačních mimoškolních aktivit (odborné soustředění, přípravné kurzy, on-line vzdělávání aj.)“ (2011, s. 13).*

V rámci systematické podpory má dojít k podpoře škol, které dosahují výborných výsledků v soutěžích vyhlašovaných MŠMT, vč. podpory finanční, a k odměňování žáků a studentů s výbornými studijními výsledky, např. formou poskytnutí výměnných pobytů apod.

Prováděcím předpisem ke Školskému zákonu je **vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných**, resp. její novelizace, **vyhláška č. 147/2011 Sb. Vzdělávání žáků mimořádně nadaných** se věnuje její třetí část.

V § 12 je uvedeno, že *„Mimořádně nadaným žákem se pro účely této vyhlášky rozumí jedinec, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých rozumových oblastech, pohybových, uměleckých a sociálních dovednostech.“* (Vyhláška č. 73/2005 Sb., s. 507). Další část tohoto paragrafu uvádí, že školská poradenská zařízení provádějí zjišťování mimořádného nadání. Ředitelé škol mohou vytvářet skupiny pro mimořádně nadané žáky, v nichž se vzdělávají žáci stejných nebo různých ročníků v různých předmětech.

V § 13 jsou popsány náležitosti individuálního vzdělávacího plánu (IVP). IVP je dokumentem, podle kterého se může dle této vyhlášky uskutečňovat vzdělávání mimořádně nadaného žáka. IVP musí vycházet z ŠVP dané školy, závěrů psychologického vyšetření a zletilého žáka, resp. zákonného zástupce nezletilého žáka. Obsah IVP nemá svou závaznou strukturu, dle této vyhlášky však musí obsahovat některé náležitosti:

- závěry psychologických vyšetření popisující blíže nadání žáka, popř. také s vyjádřením praktického lékaře,
- údaje o způsobu poskytování individuální péče žákovi,
- vzdělávací model (časové a obsahové rozvržení učiva, pedagogické postupy, způsob hodnocení apod.),
- seznam doporučených učebních pomůcek,

- určení kompetentního pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení pro kontakt se školou,
- nutné personální zajištění úprav vzdělávání mimořádně nadaného žáka,
- určení pedagogického pracovníka školy pro sledování průběhu vzdělávání žáka a pro kontakt se školským poradenským zařízením,
- předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků nad rámec prostředků státního rozpočtu.

IVP je vypracován nejpozději 3 měsíce po zjištění mimořádného nadání žáka na základě žádosti zákonného zástupce a ve spolupráci se školským poradenským zařízením. Za zpracování IVP odpovídá ředitel školy, který s jeho zněním seznámí zletilého žáka, resp. zákonného zástupce nezletilého žáka. Určený pedagogický pracovník školy je odpovědný za sledování průběhu vzdělávání mimořádně nadaného žáka. IVP může být dle potřeby v průběhu školního roku upravován či doplňován.

§ 14 pojednává o přeřazení mimořádně nadaného žáka do vyššího ročníku. Ředitel školy může takového žáka přeřadit do vyššího ročníku bez absolvování předchozího ročníku na základě komisionální zkoušky. Dále jsou v tomto paragrafu uvedeny náležitosti složení komise, termíny a další formality spojené s průběhem zkoušky před komisí.

Praktickou realizaci ustanovení § 17 zákona č. 561/2004 Sb. a třetí části vyhlášky č. 73/2005 Sb. zabezpečuje **Informace ke vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných**. V úvodním ustanovení je definován mimořádně nadaný žák v duchu vyhlášky č. 73/2005 Sb. Konkrétně „*v oblasti rozumových schopností je nadaným žákem takový žák, u kterého bylo jeho mimořádné nadání potvrzeno na základě pedagogicko-psychologického vyšetření.*“ (Věstník MŠMT, 2006, s. 11).

V prvním článku tohoto dokumentu jsou popsány úpravy vzdělávání pro žáky na základních a středních školách. Žáci jsou vzděláváni na základě principu integrace s využitím speciálních vzdělávacích strategií. Základními předpoklady je diferenciac¹⁸

¹⁸ Diferenciac = v obecné rovině „roztřídění“ žáků do jednotlivých forem vyučování (ale i tříd nebo škol) s rozdílným cílem vyučování a učení. Diferencování výuky znamená rozlišování přístupů a následně i práce u jednotlivých žáků (skupiny žáků) na „pozadí“ výuky (Janiš, 2012, s. 54).

a individualizace¹⁹ podporující potřeby daného žáka. Základními postupy umožňující úpravy vzdělávání nadaných žáků je obohacování učiva v rovině rozšiřování a prohlubování a akcelerace učiva²⁰. Druhý článek blíže specifikuje realizaci vzdělávání podle IVP a konkretizuje náležitosti stanovené ve vyhlášce č. 73/2005 Sb. Třetí a čtvrtý článek popisuje obohacování učiva a akceleraci vzdělávání v praxi. Jelikož je těmto variantám vzdělávání věnována kap. 7.5.1 a 7.5.2, nebude nyní jejich praktické užití ve školách blíže popisováno. Pátý článek tohoto dokumentu stanovuje nutnost zařadit do podpůrné péče o nadané žáky také programy zaměřené na prevenci problémů v sociálních vztazích a obecně v sebepojetí nadaného žáka. Pro jednostranně nadané žáky je zároveň doporučeno vytvářet programy zaměřené na rozšíření všeobecné informovanosti a jejich zájmové orientace. Šestý článek stanovuje náležitosti vedení povinné dokumentace v souladu se zákonem č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních dat a údajů. Závěrečná část je věnována popisu procesu zjišťování mimořádného nadání. Je zde připomenuta role školských poradenských zařízení při identifikaci nadaných žáků, role pedagogů při nominaci a realizaci pedagogické diagnostiky a význam spolupráce s rodinou žáka. Mezi závěrečnými doporučeními je zmíněna možnost výskytu další speciální potřeby na podkladě specifických poruch učení či syndromu ADHD²¹ ad. Je doporučeno přihlížet také k okolnostem příslušnosti k jiné národnosti či etniku, což zejména ve vztahu ke špatné znalosti vzdělávacího jazyka může znesnadnit identifikaci nadání. Při akceleraci žáka ve smyslu přeražení do vyššího ročníku je doporučeno vynechat maximálně dva školní roky v průběhu ZŠ nebo SŠ.

V roce 2012 byla ve Sbírce zákonů vyhlášena novela vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. Tato

¹⁹ Individualizace = přizpůsobení vyučování individuálním zvláštnostem žáků. (Hartl, Hartlová, 2000, s. 228). „Individualizace a vnitřní diferenciace vyučování se v praxi školy v současnosti realizují i v rámci frontálního vyučování prostřednictvím nejrůznějších metod, jako jsou samostatná práce žáků, řešení problémových situací různé míry náročnosti, hry i metody inscenační, praktické činnosti.“ (Cedrychová, Raudenský, 1993 in Skalková, 2007, s. 232).

Problematice individualizace a diferenciac se věnuje kap. 7.3 této disertační práce.

²⁰ Akcelerace učiva = rychlejší zvládnutí učební látky žákem (Věstník MŠMT, 2006, s. 11).

²¹ ADHD (attention deficit hyperaktivity disorder) = deficit / porucha pozornosti s hyperaktivitou (Hartl, Hartlová, 2000, s. 17).

vyhláška č. 256/2012 Sb. umožňuje ředitelům škol zařadit nadaného žáka do třídy nebo skupiny žáků s rozšířenou výukou některého předmětu nebo skupin předmětů, čímž poskytuje nadaným žákům rozvoj v oblasti jejich nadání. Toto zařazení je možné pouze se souhlasem zákonného zástupce. Pokud však nadaný žák po přeřazení dlouhodobě neprokazuje předpoklady pro rozšířenou výuku, může jej ředitel z této výuky vyřadit. Dále tato vyhláška odkazuje na vyhlášku č. 73/2005 Sb.

K legislativě týkající se vzdělávání a péče o nadané žáky se vztahuje také vyhláška č. 72/2005 Sb., resp. její novelizace, **vyhláška č. 116/2011 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních.** Tato vyhláška popisuje poradenské služby ve školách a školských poradenských zařízeních, jejich obsah, zaměření a vedení povinné dokumentace. Obsah poradenských služeb a jejich činnost přispívá kromě jiného k vytváření vhodných podmínek, forem a způsobů práce pro žáky nadané a mimořádně nadané a k péči o vzdělávání těchto žáků. Tyto poradenské služby zajišťuje zejména pedagogicko-psychologická poradna a škola, kterou žák navštěvuje. Speciálně-pedagogické centrum se v oblasti nadání zaměřuje na rozvoj žáků se zdravotním postižením či znevýhodněním.

Institut pedagogicko-psychologického poradenství zpracoval **Koncepci péče o mimořádně nadané děti a žáky pro období let 2009 – 2013.** Tato koncepce navazuje na předcházející dokument s názvem Koncepce péče o nadané žáky ve školských poradenských zařízeních pro období 2004 – 2008. Jejím cílem bylo vytvořit systém péče o nadané žáky ve školských poradenských zařízeních s podporou integračního vzdělávacího modelu. Koncepce pro období 2009 – 2013 také zdůrazňovala inkluzivní snahy a zároveň specifikovala práci s nadanými žáky. Zahrnovala zprávu o plnění předcházející koncepce z let 2004 – 2008, popis současného stavu péče a pedagogicko-psychologické podpory o nadané děti a žáky ve školách a školských poradenských zařízeních, hlavní cíle nové koncepce a konkrétní návrhy opatření.

Mezi hlavní cíle koncepce pro období 2009 – 2013 patří:

- *„zkvalitnit proces diagnostiky dětí a žáků s nadáním ve školním a školském prostředí,*
- *zajistit podporu rozvoje nadání dětí a žáků v rámci formálního vzdělávání i ve volném čase,*

- *nabídnout pedagogickým pracovníkům přiměřenou podporu v jejich profesní přípravě na práci v oblasti vzdělávání nadaných, zejména prostřednictvím DVPP²²,*
- *zprostředkovat veřejnosti dostatek informací o systému péče o nadané s využitím webových stránek MŠMT a příslušných OPŘO²³.“ (Zapletalová, Durmeková, 2009, s. 9 – 10).*

Nová koncepce péče o nadané žáky pro nadcházející období prozatím nebyla vydána.

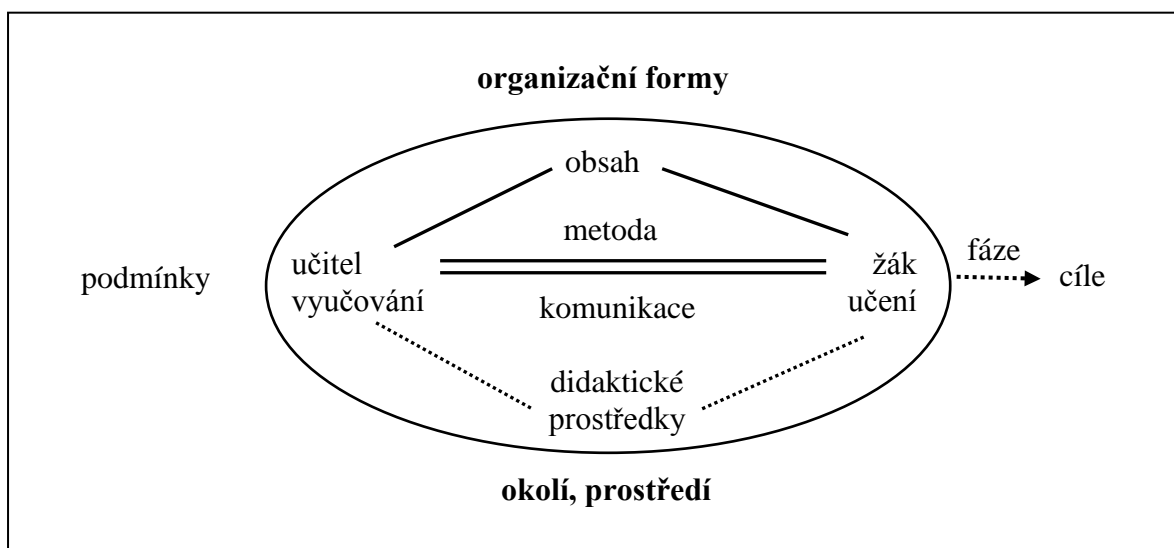
²² DVPP = další vzdělávání pedagogických pracovníků

²³ OPŘO = ostatní přímo řízené organizace MŠMT (v současnosti NÚV = Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků)

7 Vyučovací proces a jeho modifikace pro potřeby nadaných žáků

„Vyučování je historicky ustálená forma cílevědomého a systematického vzdělávání i výchovy dětí, mládeže a dospělých“ (Skalková, 2007, s. 111). Vzdělávací proces představuje otevřený systém, do kterého v různých fázích vstupují komponenty, které celý proces utvářejí. V této disertační práci nazvané „Metody a formy vzdělávání nadaných žáků“ nemůžeme opomenout i ostatní faktory, které v procesu výuky nadaných žáků determinují jeho kvalitu. Proto vycházíme z pojetí Maňáka a Švece (2003), kteří proces výuky znázornili v následujícím schématu (obrázek 6):

Obrázek 6 – Proces výuky (Maňák, Švec, 2003, s. 13)



Jak je z obrázku patrné, vyučovací proces je složitým systémem jednotlivých prvků. Nejužší vztah je mezi výukou učitele a učením žáka, které se realizuje prostřednictvím vyučovacích metod a s použitím komunikačních prostředků. Tento proces je určen obsahem výuky a determinován použitými didaktickými prostředky. Organizační formy a prostředí výuky určují celý vzdělávací proces, který vychází z aktuálních podmínek a směřuje ke stanoveným vzdělávacím cílům.

Cílem této kapitoly není podrobně analyzovat všechny komponenty vzdělávacího procesu, které jsme výše uvedli (předpokládáme základní čtenářovu znalost jednotlivých komponent). **V této kapitole se proto zaměřujeme na specifika jednotlivých prvků**

výchovně-vzdělávacího procesu vycházející z potřeb nadaných žáků, tedy na jednotlivé modifikace a možnosti diferencovaného přístupu. Všechny klíčové komponenty, které se v procesu výuky nadaných podílejí, jsou v následujících kapitolách analyzovány z pohledu aktuální odborné literatury i vlastních poznatků, které jsme získali v praxi s nadanými.

Základními východisky, která určují charakter celého vyučovacího procesu a z kterých jednotlivé modifikace vycházejí, v této práci jsou:

- didaktické zásady vzdělávání nadaných vycházející z Deklarace práv nadaných dětí,
- modely výchovy a vzdělávání nadaných žáků,
- principy individualizace a diferenciací,
- cíle vyučování.

Těmto východiskům jsou věnovány následující kapitoly.

Na tomto místě je užitečné znovu připomenout, že všechny níže uvedené úpravy vzdělávacího procesu a jednotlivé modifikace jsou v souladu s platnou legislativou věnující se vzdělávání nadaných žáků (viz kap. 6) a vycházejí z potřeb nadaných žáků (viz kap. 4).

7.1 Deklarace vzdělávacích práv nadaných dětí

Problematikou pedagogických zásad výuky pro všechny děti se zabýval již Jan Amos Komenský. Ve svém díle *Didactica magna* z roku 1657 zdůrazňuje potřebu vzdělání pro děti bohaté, chudé, chlapce i dívky a pro děti „tupé“ a „bystré“. Komenský předpokládal, že při aplikaci jeho didaktických zásad je možné, aby se i nadaní žáci zaměstnávali užitečnými věcmi a jejich mysl se rozvíjela. V této době obstarával vzdělávání až sta žáků ve třídě jeden pedagog, kterému byli k dispozici pomocníci – jeden na každých deset žáků (Dočkal, 2005).

I dnes jsou stále Komenského zásady uznávanými teoretickými východisky v praxi více či méně často naplňovanými. Myšlenka poskytnutí vzdělávání všem typům žáků však zůstala aktuální a i v dnešní době se hledají možnosti její praktické realizace. **Deklarace práv dítěte** přijatá 20. 11. 1959 Valným shromážděním OSN v New Yorku ve své sedmé zásadě upřesňuje, že *„dítě má nárok na vzdělání, které má být bezplatné a povinné,*

alespoň v začátečních stupních. Má mu být poskytována výchova, která pomáhá zvýšit jeho všeobecnou kulturní úroveň a umožní mu na základě stejných příležitostí rozvíjet jeho schopnosti, úsudek a smysl pro morální a sociální odpovědnost a stát se tak platným členem společnosti.“ (Český helsinský výbor, 2005).

„Stejně příležitosti“ pro rozvoj schopností a úsudku dětí jim mají být poskytnuty nejen v rodině, ale také ve škole. Na základě této zásady dále vznikaly nové deklarace pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. V roce 1995 vydala Barbara Clark z katedry speciálního vzdělávání v Los Angeles v bulletinu společnosti Mensa **Deklaraci vzdělávacích práv nadaných dětí**. Podle této deklarace má nadané dítě právo:

- *„být podporováno prostřednictvím adekvátních zkušeností pro výuku dokonce i tehdy, pokud ostatní děti stejného věku či ročníku nejsou schopné z těchto zkušeností profitovat,*
- *být zařazeno do společných skupin a kontaktovat se s jinými nadanými dětmi po dobu některých částí vyučování tak, aby mohlo být ostatními pochopeno, podporováno a podněcováno,*
- *být vyučované a ne využívané jako opatrovník nebo učitelův pomocník po většinu svého školního dne,*
- *na předkládání nových, pokrokových a vyzývajících myšlenek či koncepcí bez ohledu na materiály a možnosti, určené dětem stejného věku či ročníku,*
- *být učeno poznatkům, jež ještě neovládá, namísto toho, aby bylo znova učeno názorům, pojmům nebo koncepcím, které již zvládlo,*
- *učit se tempem, které mu vyhovuje a tedy i rychleji než jeho vrstevníci,*
- *myslet alternativně, vytvářet odlišné produkty a přinášet intuici a inovaci do vyučovacího procesu,*
- *být idealistické a citlivé na spravedlnost, právo, přesnost a globální problémy lidstva a mít příležitost vyjádřit svoje názory,*
- *na všeobecné pochybnosti, nabídku alternativních řešení a ocenění komplexnosti a důkladnosti myšlení,*
- *být intenzivní, vytrvalé a cílevědomé ve svém úsilí při získávání vědomostí,*

- *projevovat smysl pro humor, který je neobvyklý, hravý a často komplikovaný,*
- *mít vysoké požadavky na sebe i na ostatní a být citlivé na nesoulad mezi ideály a skutečností s potřebou pomoci při hledání hodnot v lidské rozmanitosti,*
- *na vysoké výkony jen v některých, ne ve všech oblastech učebního plánu, vytvářejíc požadavek smysluplného a erudovaného zapojení se do akademické oblasti,*
- *na zpoždění mezi představou a jejím uskutečněním, mezi osobními normami a schopnostmi rozvoje, mezi fyzickým zráním a sportovní zručností,*
- *uskutečňovat zájmy, které stojí nad schopnostmi jeho vrstevníků, které jsou mimo učební plán nebo zahrnují oblasti dosud neprozkoumané a neznámé.“*
(Havigerová, 2011, s. 102).

V souladu s touto deklarací je možné blíže specifikovat východiska výuky nadaných žáků v komplexu všech významných prvků vyučovacího procesu, čemuž jsou věnovány následující kapitoly.

7.2 Modely výchovy a vzdělávání nadaných

V oblasti vzdělávání nadaných žáků je možné se setkat s modelem výchovy a vzdělávání založeném na integrovaném přístupu, separačním přístupem a přístupem kombinujícím obě tyto varianty.

Separální model výchovy a vzdělávání je realizovaný zejména v USA a Kanadě pro vysoce nadprůměrné žáky. V Evropě se s touto formou setkáváme až na vyšších stupních vzdělávací soustavy (na úrovni středoškolského a vysokoškolského vzdělávání). V našich podmínkách jsou tomuto modelu nejbližší víceletá gymnázia a výběrové třídy se zaměřením na výuku matematiky, cizích jazyků apod. V separačním (segregovaném) modelu se uplatňují speciální třídy, ve kterých se žáci učí rychlejším tempem (princip akcelerace) či prostřednictvím rozšiřování učiva (princip obohacování). Podstata těchto dvou principů je blíže vysvětlena v kap. 7.5.1 a 7.5.2. V separačním modelu se vychází z přirozené potřeby každého nadaného osvojovat si nové znalosti. Vzdělávání se přizpůsobuje specifickým zájmům a individuálním schopnostem žáků.

Integrační model výchovy a vzdělávání se realizuje ve školách a běžných třídách, ve kterých se nacházejí děti stejného věku. Nadaný žák (nadání žáci) jsou součástí těchto tříd a jejich výchova a vzdělávání jsou zabezpečovány prostřednictvím nadstandardních učebních pomůcek, obohacujících programů, rozšiřování a prohlubování základního učiva. Pokud má být tento model edukace nadaných účinný, je třeba zvážit počet žáků ve třídě vzhledem k počtu nadaných a pozornost věnovat pedagogickým i osobnostním kompetencím učitele v takové třídě.

Kombinovaný model výchovy a vzdělávání vychází z obou předcházejících principů. Nadaný žák dle tohoto modelu navštěvuje běžnou třídu se svými vrstevníky a na některé předměty přechází do vyššího ročníku. Nejčastěji se jedná o matematiku, přírodní vědy či cizí jazyky. Volba tohoto postupu edukace je vždy závislá také na emočně sociální zralosti nadaného a vhodnosti zařadit jeho výuku do kolektivu starších žáků (Lazníbatová, 2003; Hříbková, 2009).

Principy výše uvedených modelů výchovy a vzdělávání se i v současnosti aplikují při volbě konkrétních vzdělávacích strategií, o kterých pojednávají kapitoly níže.

7.3 Základní východiska výuky nadaných žáků – principy individualizace a diferenciac

Běžné školy, které nezřizují speciální třídy pro nadané žáky, stojí před obtížným úkolem – jak zajistit optimální edukační program pro nadanější děti. Podmínkou pro efektivní práci všech žáků ve třídě, těch nadaných, průměrných, žáků s poruchami apod. je především **vnitřní diferenciac** třídy (žáků) dle jejich schopností. Ač je diferenciac v literatuře zařazována mezi ostatní organizační formy, jedná se spíše o přístup předpokládající, že jednotlivé metody výuky budou pestré, dynamické a umožní učiteli otevřenost v jeho úsilí a práci (Skalková, 2007). Pokud má být učitelova diferenciac výuky dynamická, musí být jednotlivé činnosti v rámci vyučovací hodiny kreativně voleny a obměňovány dle aktuální potřeby. Dynamická diferenciac „vychází z obecně přijatého poznatku, že žáci se neučí stejně ani tehdy, jestliže se zaměstnávají stejnou látkou za stejného postupu učitele.“ (Meirieu, 1988 in Skalková, 2007, s. 232). Vnitřní diferenciac žáků ve třídě je podmínkou efektivního vzdělávání nadaných žáků v duchu inkluze v běžných třídách.

Princip diferenciacie vychází z **individualizovaného přístupu**. Tento přístup zohledňuje individualitu každého žáka ve třídě, zejména jeho osobnost, způsob myšlení a řešení problémů, kognitivní předpoklady, nadání aj. Práce je tedy přizpůsobena každému žákovi na základě poznání jeho možností. Individualizovaný přístup neznamena samostatnou práci žáků na stejné úloze, ale vytváření výukových situací, které umožní každému žákovi nalézt optimální možnost pro vlastní tempo učení a osvojování poznatků. Individualizovaný přístup by měl být realizován při všech organizačních formách i metodách výuky, frontálního vyučování nevyjímaje.

Akademická úroveň i náročnost učiva i v dnešní době v mnohých školách upřednostňuje schopnosti tzv. „středu“ třídy. Většina tematických plánů nezahrnuje žáky, kteří mají potřeby a schopnosti na vyšší úrovni. Nevhodně uplatňované vzdělávací strategie mohou způsobovat nadaným žákům frustrace, jak jsme popsali v kapitole věnující se motivaci nadaných žáků (viz kap. 4). Dle typu nadaného žáka mohou frustrace vést k nezájmu o výuku, konfliktům s pedagogem či jiným reakcím. Učitel by měl proto plánovat výuku tak, aby uspokojil jednotlivce s různým učebním potenciálem. Při uplatňování principu diferenciacie poskytneme nadaným žákům opravdové intelektuální výzvy, možnosti nového poznávání a optimální učební tempo (Chára in Assenza, 2007).

Principy diferenciacie je možné ve výuce aplikovat jako východisko modifikací všech významných prvků vzdělávacího procesu. V dalších kapitolách se proto budeme věnovat diferenciaci obsahu učiva, cílů a výstupů výuky, vyučovacích metod i prostředí výuky nadaných žáků.

7.4 Cíle v procesu výuky nadaných žáků

Cíle vzdělávání jsou vždy konkretizovány v souladu s vývojem společnosti a dané kultury. Cíl v procesu vyučování vyjadřuje *„zamyšlený a očekávaný výsledek, k němuž učitel v součinnosti se žáky směřuje. Tento výsledek je vyjádřen ve změnách, jichž se prostřednictvím vyučování dosahuje ve vědomostech, dovednostech, vlastnostech žáků, v utváření jejich hodnotové orientace i v jejich osobnostním rozvoji.“* (Skalková, 2007, s. 119). Při konkretizaci cílů je kladen požadavek na respektování kognitivních, afektivních a psychomotorických stránek osobnosti žáka. Cíl vyjadřuje požadavek věcněobsahový (učivo, které se žáci mají naučit) a osobnostněrozvojový (změna postojů

a rozvoj vlastností, schopností a motivace, která se projeví v chování a jednání žáků) (Skalková, 2007).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) stanovuje několik obecných cílů, které by měly být na prvním a druhém stupni základní školy naplňovány:

- *„umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení,*
- *podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů,*
- *vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci,*
- *rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých,*
- *připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svěbytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti,*
- *vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě,*
- *učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný,*
- *vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi,*
- *pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci“ (RVP ZV, 2013, s. 9 a 10).*

Uvedené cíle se vztahují i na žáky nadané, jelikož samostatná kapitola v RVP ZV věnující se nadaným žákům nestanovuje žádné další cíle pro vzdělávání nadaných žáků. RVP ZV navíc stanovuje jako hlavní cíl vzdělávání rozvoj tzv. klíčových kompetencí. Jedná se o *„souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti“ (RVP ZV, 2013, s. 11).* Z pohledu

vzdělávání nadaných žáků považujeme za stěžejní rozvoj kompetencí sociálních a personálních. Někteří nadaní žáci mají totiž osvojené kompetence k učení či řešení problému, chybí jim však dovednost pracovat ve skupině, jednat s druhými lidmi, respektovat pravidla či ovládat své vlastní jednání.

Naplňování klíčových kompetencí (zejména kompetence k učení) ve své podstatě představuje jeden ze stěžejních cílů vzdělávání nadaných žáků, kterým je rozvoj metakognitivních dovedností (viz kap. 3.1.1). Dovednosti „učit se učit“, nacházet vlastní způsoby osvojování poznatků, reflektovat vlastní učební činnost a obdobné další dovednosti jsou v současné společnosti nepostradatelnými. Při diferenciaci vzdělávacích cílů pro nadané tedy reflektujeme také požadavek na rozvoj metakognitivních dovedností nadaných žáků.

V procesu výuky nadaných žáků (podobně jako při výuce ostatních žáků) může cíl zastávat významný motivační prvek. Znalost cíle výuky přispívá k efektivnější organizaci vlastní práce a k vytvoření konkrétní perspektivy vlastního postupu. Ještě vyšším motivačním podnětem je cíl výuky pro žáka tehdy, když jej žák přijme za svůj a vnitřně se s ním ztotožní (Mareš, 1979 in Skalková, 2007). Cíl tedy přispívá k energetizaci vlastní činnosti.

Výchozím předpokladem pro modifikaci vzdělávacího procesu pro nadané žáky je diferenciacie vzdělávacích cílů. Jak jsme uvedli výše, konkretizace cílů by vždy měla vycházet z celistvé charakteristiky žáka, čímž respektuje jeho individuální potřeby. V procesu vzdělávání nadaných žáků se nám jako stěžejní úkol jeví posouvání náročnosti myšlenkových operací a tedy obecně cílů učební aktivity žáků. Při tvorbě tematických plánů pro nadané žáky a při plánování konkrétních vyučovacích hodin je užitečné vycházet z teorie vzdělávacích cílů amerického psychologa B. S. Blooma. V jeho teorii jsou vzdělávací cíle uspořádány dle vzrůstající míry náročnosti myšlenkových procesů. Základních šest kategorií je dále rozpracováno dle požadavku vyjadřovat tyto cíle slovesy, která označují žákovu činnost. Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů je znázorněna v tabulce 4. Při stanovení cílů výuky pro nadané žáky by měl učitel vycházet z požadavku posouvat dosavadní vědomosti či dovednosti žáka k vyšším kategoriím.

Tabulka 4 – Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů a slovník aktivních sloves používaných k vymezení cílů vyučování (Skalková, 2007, s. 122)

<p>CÍLOVÁ KATEGORIE (úroveň osvojení)</p>	<p>TYPICKÁ SLOVESA A JEJICH VAZBY POUŽÍVANÉ K VYMEZOVÁNÍ CÍLŮ</p>
<p>1. Zapamatování (znalost) specifických informací - terminologie a fakta, klasifikace, kategorizace, obecné poznatky a generalizace v oboru teorie a struktur</p>	<p>Definovat, doplnit, napsat, opakovat, pojmenovat, popsat, přiřadit, reprodukovat, seřadit, vybrat, vysvětlit, určit</p>
<p>2. Pochopení (porozumění) - překlad z jednoho jazyka do druhého, z jedné formy komunikace do druhé, jednoduchá interpretace, vysvětlení</p>	<p>Dokázat, jinak formulovat, ilustrovat, interpretovat, objasnit, odhadnout, opravit, převést, vyjádřit vlastními slovy, vysvětlit, vypočítat, zkontrolovat</p>
<p>3. Aplikace - použít abstrakci a zobecnění (teorie, zákony, principy, metody) v konkrétních situacích</p>	<p>Aplikovat, demonstrovat, diskutovat, interpretovat, načrtnout, navrhnout, použít, prokázat, registrovat, řešit, uvést vztah, uspořádat</p>
<p>4. Analýza - rozbor komplexní informace (systému, procesu) na prvky, stanovení hierarchie prvků, principů jejich organizace, interakce mezi prvky</p>	<p>Analyzovat, provést rozbor, rozhodnout, rozlišit, rozčlenit, specifikovat</p>
<p>5. Syntéza - složení prvků a jejich částí do nového celku (ucelené sdělení, plán operací nutných k vytvoření díla nebo projektu, odvození souboru abstraktních vztahů k účelu klasifikace nebo objasnění jevů)</p>	<p>Kategorizovat, klasifikovat, kombinovat, modifikovat, napsat sdělení, organizovat, reorganizovat, shrnout, vytvořit obecné závěry</p>
<p>6. Hodnotící posouzení - posouzení materiálů, podkladů, metod a technik z hlediska účelu podle kritérií, která jsou dána nebo která si žák navrhne sám</p>	<p>Argumentovat, obhájit, ocenit, oponovat, podpořit (názory), porovnat, provést kritiku, posoudit, prověřit, srovnat s normou, uvést klady a zápory, zdůvodnit, zhodnotit</p>

Při vlastním plánování výuky nadaných se nám osvědčilo doplnit formulaci cíle (konkrétní sloveso) popisem podmínek, za kterých žák výsledku dosáhne (např. „žák s pomocí učitele demonstruje..., žák s dopomocí reprodukuje..., žák ve dvojici seřadí..., žák s pomocí atlasu opraví..., apod.). Díky tomu je možné přesněji diferencovat úroveň vzdělávacího cíle, který žákovi učitel stanovuje.

Charvátová (in Assenza, 2007) doporučuje diferenciaci cílů pro nadané žáky v duchu tzv. pravidla „MMM“, které vyjadřuje tři rozdílné úrovně zvládnutí učiva s ohledem na různé spektrum žáků ve třídě. První úroveň je základní učivo, které se „musí“ naučit všichni žáci. Druhou úroveň učiva, kterou se naučí většina, vyjadřuje Charvátová pojmem „měli by“ se naučit. Třetí a nejobtížnější úroveň se „mohou“ naučit jen někteří, zejména nadaní žáci. Při následném plánování aktivit Charvátová také doporučuje poskytnout nadaným žákům co největší možnost uplatnění různých řádů myšlení v duchu Bloomovy taxonomie vzdělávacích cílů.

7.5 Vzdělávací obsah a jeho modifikace pro potřeby nadaných

Vzdělávací obsah je další klíčovou kategorií v souvislosti s tvorbou kurikula. Dle Průchy (2002) zahrnuje obsah vzdělávání „*nejen témata či informace (poznatky), jež jsou plánovány pro školní výuku, aby se staly znalostmi žáků, ale také plánované zkušenosti, dovednosti, hodnoty, postoje a zájmy, jež se rovněž mají vytvářet v žácích...*“ (Průcha, 2002 in Janík a kol., 2009, s. 20). Zpracováním jednotlivých obsahů vzniká souhrn učiva, které tvoří učební plány, osnovy, učebnice. Toto zpracování je podmíněno také definováním cílů, k nimž je daný obsah zaměřen (Skalková, 2007).

Při diferenciaci obsahu učiva pro nadané žáky vycházíme z požadavku na optimální využití schopností nadaného. Cílem je nadaným žákům otevřít „horní mez“ učiva ve smyslu jeho hloubky, bohatosti a efektivní struktury. Nadaní žáci jsou schopni osvojovat si poznatky širěji a komplexněji, než je tomu u ostatních žáků. Často tato dovednost vychází z jejich kognitivních potřeb. Při výběru obsahu učiva s důrazem na jeho diferenciaci pro potřeby nadaných můžeme zvolit následující aspekty:

- abstraktnost – učivo volit tak, aby se nejednalo o pouhá fakta, definice a popis, ale zejména o učení se souvislostem, vztahům a generalizacím

- komplexnost – propojování učiva jednotlivých předmětů ve smyslu mezioborových vazeb
- pestrost – týkající se samotného učiva i dalších materiálů a podmínek, které při učení modifikujeme (Chára in Assenza, 2007).

Princip modifikace obsahu pro nadané žáky je zahrnut v základních variantách vzdělávání nadaných, které se dle současné literatury obecně doporučují. Jedná se o akceleraci, obohacování a grouping (Vondráková, 2006b; Hříbková, 2009; Havigerová a kol., 2011; Škrabánková, 2012; Machů a kol., 2013). Tyto varianty ve své podstatě vycházejí z výše uvedených doporučených principů abstraktnosti, komplexnosti a pestrosti s využitím různých organizačních úprav výuky.

7.5.1 Akcelerace

Základem **akcelerační varianty** (jinak nazývané jako urychlující) je modifikace vzdělávacího obsahu a učebního plánu nadaného žáka. V praxi to znamená, že žák postupuje rychleji v jednom či více předmětech, příp. v rámci ročníků. Dle Machů a kol. (2013) je možné realizovat tzv. vnitřní akceleraci, která umožňuje nadanému žákovi postupovat rychleji v probírání konkrétního učiva v rámci své kmenové třídy. Toho je dosaženo díky snížení počtu opakování, vynechání jednoduchých procvičovacích úloh či přeskočení již osvojeného učiva. Tzv. vnější akcelerace se uskutečňuje pomocí modifikace vnějšího uspořádání učebních podmínek. Akcelerace se doporučuje u rozumově nadaných žáků s rychlejším tempem učení (Laznibatová, 2003). Dle Hříbkové (2009) může mít akcelerační varianta několik podob:

- předčasný nástup do 1. ročníku základní školy
- vynechání 1. ročníku a přeřazení do 2. ročníku základní školy
- přeřazení žáka do vyššího ročníku
- ukončení výuky konkrétního předmětu za kratší dobu
- docházka na výuku konkrétního předmětu ve vyšším ročníku
- výběr náročnějších volitelných předmětů

- vytvoření individuálního vzdělávacího plánu v předmětu, ve kterém žák vyniká

Škrabánková (2012) k těmto variantám přidává navíc:

- extrakurikulární aktivity, v rámci kterých se nadaný žák věnuje mimoškolní činnosti v různě zaměřených klubech, centrech či táborech
- souběžné studium, které představuje paralelní studium kmenové školy a středoškolské (či vysokoškolské) kurikulum předmětu, ve kterém vyniká
- korespondenční kurzy, kterým se nadaný žák věnuje v čase klasických vyučovacích hodin, jejichž učivo má již osvojeno

Akceleraci žáka v určitém předmětu může dle Škrabánkové zajistit také tzv. konzultant (mentor), který je průvodcem žáka v oblasti jeho zájmu. Zajišťuje mu erudované vedení v jeho vzdělávací činnosti. Často se konzultantem stávají rodiče, odborníci dané oblasti, vědci a vysokoškolští profesori. Role konzultanta je spatřována nejen ve variantě akcelerační, nýbrž i v obohacující (srov. Hříbková, 2009).

Na základě výzkumu Kulika (2004) a Hanzlíkové (2013) (in Machů a kol., 2013) bylo zjištěno, „že nadaní z urychlení vzdělávání vždy profitují. Akcelerovaní žáci dosahují ve výkonových testech stejných výsledků jako jejich noví, starší spolužáci (se srovnatelnou hodnotou IQ) a mají prokazatelně lepší výsledky než neakcelerovaní nadaní stejného věku.“ (Machů a kol., 2013, s. 36).

Při konkrétní volbě akceleračního postupu je nutné zvážit všechny okolnosti, které s daným opatřením úzce souvisí. Zejména se jedná o důkladnou analýzu individuality daného žáka. Kritickým momentem se často jeví nerovnoměrnost mezi kognitivním a emočně-sociálním vývojem jedince. Nadaný žák může být z hlediska rozumového připravený na přestup do vyššího ročníku, problémem však může být jeho emoční vývoj, soužití se staršími spolužáky, příp. nerovnoměrný fyzický vývoj. Je proto vždy důležité zvážit, zda konkrétní varianta akcelerace bude respektovat individuální potřeby daného žáka. Z těchto důvodů je doporučováno volit vnější formu akcelerace až po selhání možnosti diferencovat výuku formou obohacení (Machů a kol., 2013).

7.5.2 Obohacení

Obohacující varianta vzdělávání nadaných žáků (také nazývána jako enrichment), má za cíl konkrétní učivo (obsah) a celou výuku předmětu obohatit, rozšířit či prohloubit. Obohacování probíhá s nadanými žáky v kmenové třídě, je tedy hlavní edukační strategií respektující principy inkluzivní pedagogiky. Nadaný žák si osvojuje stejné učivo, zabývá se jím však hlouběji a detailněji. Rozsah takového učiva může být širší, než je tomu u zbylých žáků (Hříbková, 2009). Cílem této varianty vzdělávání je uspokojit časté potřeby nadaných žáků – jejich zvědavost, touhu po informacích, chuť objevovat souvislosti, vytvářet systémy apod. Také obohacující programy mohou mít různé podoby:

- samostudium
- projektová výuka
- skupinové vyučování
- účast na konkrétním předmětu ve vyšším ročníku
- mentoring (role konzultanta)
- výběr volitelných předmětů
- výuka podle individuálního vzdělávacího plánu (Hříbková, 2009)

Dalšími variantami obohacování jsou dle Škrabánkové (2012):

- méně formální výuka, ve které uvádí moderní metody výuky (např. kooperativní učení, programy pro rozvoj tvořivosti, metody kritického myšlení),
- zvláštní vybavení a učební pomůcky či vybavení vyšších typů škol,
- podpůrné systémy v podobě místních sdružení, zájmových klubů, kroužků aktivit apod.

Obohacení může dle Mesárošové (1998 in Machů a kol., 2013) probíhat na úrovni horizontální a vertikální. Horizontální obohacení znamená pro nadané žáky zadávání dalších úloh navíc v porovnání s kvantitou úloh zbytku třídy. Takové úlohy mají stejnou náročnost jako předešlé úlohy. Zadávání totožných úloh v praxi vede k nudě nadaného žáka, ztrátě zájmu o látku a motivace k dalšímu učení. Vhodnou formou obohacení je proto jeho vertikální varianta. Podstatou je obohacení o úlohy s vyšší mírou náročnosti

a obtížnosti. Pravidla obohacujících aktivit uvádí Kaplan (1974 in Machů a kol., 2013, s. 37):

Tabulka 5 – Pravidla obohacujících aktivit

CO JE OBOHACENÍ? (příklady vertikálního obohacení)	CO ROZHODNĚ NENÍ VHODNÉ OBOHACENÍ? (příklady horizontálního obohacení)
Rozšíření učiva či náhrada tradiční učební aktivity.	Více práce v hodině.
Používání kreativního a produktivního myšlení.	Používání reproduktivního myšlení.
Rozvíjení vyšší úrovně myšlení, podpora představitosti a generalizací.	Práce v hodině založená na učení jmen či míst.
Všestranný rozvoj osobnosti žáka založený na vzdělávacích potřebách nadaných žáků.	Nabídka nadstandardních separovaných informací, které nemají užitek.
Rozvoj samostatného kritického myšlení.	Práce na základě algoritmických postupů.
Učení se věcem, které vychází z určité podstaty a mají praktické vyústění.	Učení se jen proto, aby byl žák aktivizovaný.

S principy obohacujících (a do jisté míry i akcelerační) varianty souvisí tzv. „**Model otáčivých dveří**“ z roku 1998 od Josepha Renzulliho²⁴. Tento model proti myšlence americké tradice „otevívá dveře“ a tím i možnost účasti v obohacujících programech všem žákům bez rozdílu. „Otáčející se dveře“ následně z programu selektují takové děti, které se v aktivitách nedokážou prosadit, nerozvíjí se, a tím dokazují vyšší náročnost učiva, než kterou mohou zvládnout.

Některé z metod akcelerační i obohacujících varianty se vzájemně překrývají či prolínají. Jejich odlišení je dáno cílem edukace nadaných. Obohacující varianta je přínosnější pro žáky, jejichž fyzický a psychický příp. kognitivní a emocionálně-sociální vývoj není v rovnováze. Pro tyto nadané žáky je vhodnějším přístupem integrace ve třídě vrstevníků než-li urychlování jejich vzdělávání se staršími spolužáky. Naopak, pro žáky

²⁴ Renzulli, J. S a col. *The Parallel Curriculum: A Design to Develop High Potential and Challenge High-Ability Learners*. Corwin Press, 2002 (in Škrabánková, 2012, s. 45).

s extrémně vysokým IQ a současně emocionálně vyspělé se schopností sociálního začlenění do kolektivu starších spolužáků, se doporučuje akcelerace (Laznibatová, 2003; Hříbková, 2009).

Na tomto místě je vhodné se zmínit o tzv. **zhušťování výuky**, které popisuje J. Renzulli a Sally M. Reisová (2008). Jedná se o vyučovací techniku, která je vytvořena pro studenty nadané či nadprůměrné. Prvním krokem této techniky je definování cílů a očekávaných výstupů určitého segmentu učiva. Následně se určí studenti, kteří tyto očekávané výstupy již naplňují a učivo mají osvojené. Těmto žákům je poskytnuta náhradní aktivita za již zvládnuté učivo, což umožní produktivnější využití jejich času ve škole. Ve své podstatě v sobě zhušťování výuky zahrnuje akcelerační i obohacující tendence, které sledují společný cíl – efektivní rozvoj potenciálu nadaných studentů integrovaných v běžných třídách.

7.5.3 Grouping

Grouping znamená seskupování žáků podle jejich individuálních schopností (Vondráková, 2006b). Tato varianta může být nazývána také jako vyjímání z výuky (Havigerová a kol., 2011) či podobnými názvy. Realizace groupingu spočívá ve vybírání žáků a jejich segregaci z běžné třídy na jednu či více vyučovacích hodin týdně a jejich zařazení do skupiny obdobně nadaných žáků. V této skupině se žáci věnují obohacujícím aktivitám v oblasti svého nadání či studiu nevšedních témat z oblasti přírodních věd, matematiky apod. I tato varianta se svou podstatou překrývá s předcházejícími dvěma variantami.

V naší praxi s nadanými žáky jsme se setkali s různými formami akcelerace či obohacení výuky. V souladu s Machů a kol. (2013) se domníváme, že při volbě konkrétních postupů je vždy nutné zvážit individuální osobnostní charakteristiky nadaného, pro kterého je vzdělávací postup volen. Setkali jsme se s akcelerací nadaného žáka a jeho neuváženým přeřazením do vyššího ročníku, které však vedlo k frustracím sociálních potřeb, jelikož nový kolektiv žáka nepřijal. Pokud si nejsme jisti vhodností akceleračního postupu žáka, je vhodné raději volit obohacující aktivity v kmenové třídě, která žákovi poskytuje zázemí a optimálně působí i na rozvoj sociálních vztahů. V empirické části uvádíme případovou studii nadaného žáka, který byl na základní škole

akcelerován o jeden ročník. Jednalo se však o žáka vyspělého emočně i sociálně, jehož přijetí v novém kolektivu nevykazovalo žádné problémy.

7.6 Základní organizačních formy a jejich přínos ve výuce nadaných žáků

V systému organizačních forem vymezených jako „*uspořádání celého vyučovacího procesu a jeho složek*“ (Janiš, 2012, s. 47) nenajdeme v odborné literatuře zřetelné doporučení, které formy výuky jsou vhodné při vzdělávání nadaných žáků. Proto v této kapitole předložíme seznam všech základních organizačních forem, které se ve školách běžně realizují, a u každé z nich popíšeme své vlastní postřehy a praktická doporučení pro využití při práci s nadanými.

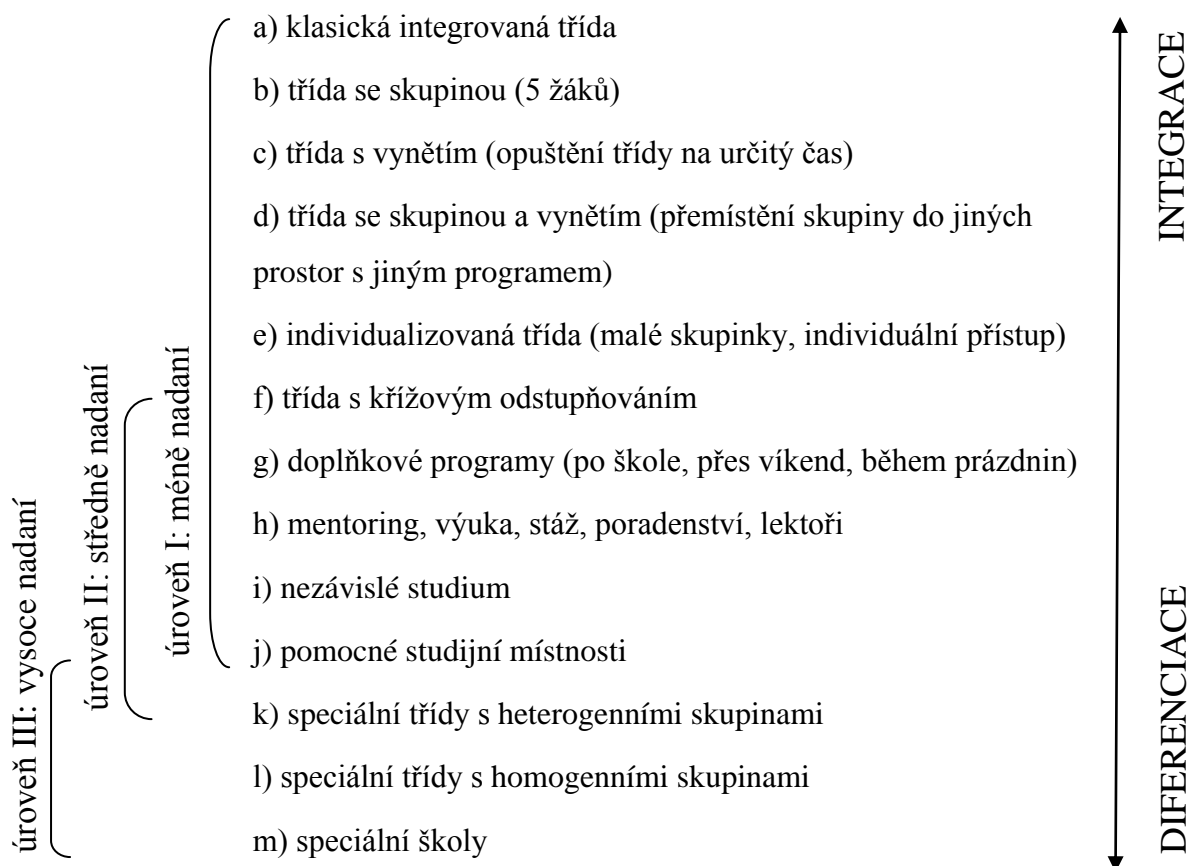
V odborné literatuře se v kapitolách o organizačních formách pro nadané setkáváme s výčtem typů organizačních struktur při vzdělávání nadaných vycházejícím z různé míry segregace, resp. integrace či inkluze nadaného žáka. I tyto formy blíže popíšeme.

7.6.1 Typy organizačních struktur při vzdělávání nadaných žáků – segregace versus integrace

Machů (2006) se ve své kapitole nazvané „*formy výuky nadaných dětí*“ věnuje dvěma nejzákladnějším formám, kterými jsou integrace a segregace. Tyto formy byly blíže popsány v kap. 7.2 v souvislosti s modely výchovy a vzdělávání, nebude jim proto nyní věnován další prostor.

Zastánkyní segregovaného přístupu při vzdělávání nadaných žáků je slovenská psychologka, pedagožka a ředitelka školy pro mimořádně nadané děti Jolana Laznibatová. Ve své publikaci (2003) odkazuje na řadu studií zaměřených na obhajobu speciálního vzdělávání nadaných. Celé pojetí vychází z předpokladu, že čím vyšší stupeň nadání žák má, tím spíše by měl navštěvovat segregovanou a speciální výuku v homogenní skupině žáků. Laznibatová vychází ze závěrů americké profesorky Barbary Clark, která ve své monografii z roku 1992 uvádí typy struktur při vzdělávání nadaných, které jsou vlastně organizačními formami výuky (viz obrázek 7):

Obrázek 7 – Typy struktur při vzdělávání nadaných (B. Clark, 1992 in Laznibatová, 2003, s. 122)



Ve vlastní pedagogické praxi jsme se setkali převážně s inkluzivní formou vzdělávání nadaných žáků. Domníváme se, že tato forma je vhodná zejména tehdy, pokud je celkový počet žáků ve třídě snížen na počet cca 14 až 18. V tomto počtu má pedagog větší možnosti pro úpravu výuky pro potřeby všech žáků. Přítomnost nadaných ve třídě navíc značně obohacuje práci všech žáků. Mohou být zdrojem inspirace a motivace k dalšímu postupu i pro ostatní žáky. Pokud je pedagog dostatečně profesně a osobnostně kompetentní k vedení širšího spektra žáků, dokáže z jejich individualit profitovat ve prospěch všech žáků ve třídě i ve prospěch celkového třídního klimatu. Práce v takto rozmanitém složení třídy je i pro pedagoga zdrojem růstu profesních dovedností a osobnostních vlastností, což dokládá naše vlastní zkušenost. Dále zastáváme názor, že inkluzivní vzdělávání adekvátně připravuje nadané žáky na další profesní dráhu i osobní život, ve kterém se budou setkávat se širokým spektrem kolegů, zaměstnanců, partnerů či zákazníků. Nadaní žáci si při zařazení do „běžné“ třídy osvojují základní vzorce lidského

chování a jednání, které lze uplatnit při kontaktu s jedincem nadaným ale i méně úspěšným. Běžná školní třída nadaným žákům tedy poskytuje „vzorek“ běžné lidské populace, s kterým se i v budoucnu setkají.

V České republice v současnosti převažuje inkluzivní přístup při vzdělávání nadaných žáků. Ten předpokládá integraci nadaných žáků v běžných třídách s žáky průměrnými i podprůměrnými. Pedagog by proto měl promyšleně volit základní organizační formy, které jsou zmíněné v úvodu této kapitoly. Jelikož byly tyto formy výuky součástí výzkumu této práce, budou níže stručně charakterizovány.

7.6.2 Možnosti a meze organizačních forem v procesu výuky nadaných žáků

Mezi základní druhy organizačních forem vyučování, které se vyvinuly až do současnosti, patří:

- frontální vyučování,
- skupinové a kooperativní vyučování,
- individualizované a diferencované vyučování,
- projektové vyučování a s ním spojené organizační formy,
- domácí učební práce žáků,
- organizační formy výuky v rozličných prostředích - exkurze

Jednotlivé organizační formy se ve vyučovací hodině prolínají a volba konkrétní formy by měla být vždy závislá na cíli vyučovací hodiny, charakteru probíraného učiva, respektování individuálních zvláštností a potřeb všech žáků, jejich připravenosti a v neposlední řadě na materiálně-technickém zázemí, které má daná škola k dispozici (Skalková, 2007).

Při respektování výše uvedených zásad je nutné volit organizační formy výuky s ohledem na přítomnost nadaného žáka, resp. nadaných žáků ve třídě. Promyšlená a předem plánovaná modifikace vzdělávacího procesu může vhodně akceptovat vzdělávací potřeby nadaných žáků. Níže předkládáme stručnou charakteristiku základních druhů organizačních forem výuky. U každé formy uvádíme vlastní stanoviska a doporučení k realizaci dané formy. Tato doporučení se vztahují k struktuře výuky založené na integraci

nadaného žáka (nadaných žáků) v běžné třídě základní školy. S touto strukturou výuky máme osobní zkušenosti. Navíc v podmínkách českých škol je integrovaný přístup vzdělávání nadaných žáků stále nejrozšířenější.

Frontální výuka

Stále významné místo ve vyučování má i dnes **frontální výuka**. Stěžejní úlohu v této hromadné formě výuky přebírá pedagog, který řídí a usměrňuje činnost všech žáků najednou. Při dodržení pedagogických zásad může i tato forma výuky přinášet nadaným žákům rozvoj jejich potenciálu bez výskytu nudy a ztráty motivace. Učitel při frontální výuce pracuje s žáky plánovitě, soustavně a v předem určeném čase. Během vyučovací hodiny sleduje dílčí didaktický cíl. Vzájemné působení a komunikace je založena na osobním kontaktu pedagoga se třídou. Učitel díky této formě poznává žáky a jejich vývojové i další specifické zvláštnosti. Má možnost uplatňovat individuální přístup ke všem žákům. Efektivita této organizační formy je mimo jiné závislá na počtu žáků ve třídě a na délce trvání vyučovací hodiny, při které frontální výuka probíhá (Skalková, 2007; Janiš, 2012).

Frontální výuka má i přes svůj převážně receptivní charakter své nezastupitelné místo při vzdělávání nadaných žáků. Pomocí ní je možné efektivně uspokojit kognitivní potřeby nadaných žáků, konkrétně přijímání nových informací, osvojování si nových poznatků a systematizování dosavadních znalostí. Frontální výuka zařazená v úvodu vyučovací hodiny např. metodou výkladu může podněcovat poznávací motivaci nadaných žáků k dalším realizovaným aktivitám. V praxi jsme se např. setkali s vyšší mírou aktivity nadaných žáků při diskusi, pokud její realizaci předcházela frontální výuka. Mnozí nadaní žáci potřebují dostatek času pro systematizaci vlastních poznatků, což jim frontální výuka s řídicí rolí učitele poskytuje.

Skupinové vyučování

Podstatou **skupinového vyučování** je seskupování žáků do menších celků, v kterých žáci pracují na společném úkolu. Učitel při této formě dohlíží na práci jednotlivých skupin, má roli pomocníka a poradce. Efektivita této formy je závislá na počtu žáků v jednotlivých skupinách. Nejmenší skupinou jsou dva žáci. Tato forma je nazývána párovou výukou. Optimální velikost skupiny je přitom 3 – 5 žáků. Podle

výkonnosti lze vytvářet homogenní či heterogenní skupiny. Zatímco u homogenních skupin pracují žáci přibližně na stejné úrovni, u heterogenních skupin si různě výkonní žáci vzájemně pomáhají, vysvětlují si učivo a společně plní zadaný úkol. U této varianty uspořádání je však třeba zajistit, aby nejlepší žák neplnil práci i za ostatní žáky ve skupině. Při skupinové výuce se doporučuje přizpůsobit uspořádání třídy velikosti pracujících skupin tak, aby každá z nich měla dostatek prostoru a učitel mohl efektivně pracovat se všemi skupinami. Proto se využívá variabilní rozestavení nábytku (např. žáci sedící kolem dvou spojených lavic apod.) (Zormanová, 2012).

Kooperativní vyučování

Kooperativní vyučování je založeno na principu spolupráce žáků mezi sebou a spolupráci třídy s učitelem. Celá skupina žáků má prospěch z činnosti jednotlivce a výsledky jedince jsou závislé na činnosti celé skupiny. Kooperativní výuka je charakteristická sdílením a podporou všech členů skupiny a jejich spolupráci. Tato forma podporuje sociální interakce mezi žáky navzájem i mezi třídou a pedagogem. Základními principy kooperativní výuky jsou:

- vzájemná pomoc,
- tolerance,
- získání dovednosti přesně formulovat vlastní myšlenky,
- získání dovednosti chápat myšlenky druhých,
- získání dovednosti reagovat na názory a požadavky skupiny,
- dovednost hodnotit sebe i druhé (Skalková, 2007).

Prvky kooperativní výuky lze kombinovat s dalšími organizačními formami a aplikovat při různých vyučovacích metodách (Skalková, 2007; Zormanová, 2012).

Skupinové vyučování a kooperativní výuka umožňují nadaným žákům rozvoj sociálních a komunikativních kompetencí stanovených v Rámcovém vzdělávacím programu. Mnozí nadaní žáci jsou schopni pracovat samostatně na velmi obtížných úkolech, práce ve skupině je pro ně však obtížná. V praxi jsme se setkali s nadanými žáky, kteří nerespektovali pravidla komunikace ve skupině, vzájemné tolerance, rozdělení rolí a úkolů apod. Osvědčilo se nám u těchto žáků začít s párovou výukou, při které si postupně osvojili dovednosti související s kooperací a komunikací ve skupině. Skupinové vyučování

je pro nadané žáky podnětné za podmínky, že úkoly, které má ve skupině zastávat, jsou adekvátní jeho schopnostem. Role pedagoga ve skupinové a kooperativní výuce je nezastupitelná ve smyslu usměrňování činností jednotlivých žáků ve skupině, včetně žáků nadaných. Součástí jakékoliv práce ve skupinách by mělo být sebehodnocení vlastní aktivity a výsledků. Tento požadavek klade nové výzvy i žákům nadaným, pro které je mnohdy sebehodnocení obtížným úkolem. Rozvoj seberegulačních vlastností nadaných žáků (sebevědomí, sebeúcta a další) je však klíčové i ve vztahu k rozvoji metakognitivních dovedností, ke kterému ve výuce směřujeme.

Projektové vyučování

Projektová výuka či projektové vyučování je různými pedagogy definováno odlišně. Navíc někteří z nich chápou projektovou výuku jako organizační formu, jiní jako vyučovací metodu. Např. v pojetí Kratochvílové (2006 in Zormanová, 2012) je projektové vyučování výukou založenou na projektové metodě. Projektovou metodu dále Kratochvílová definuje jako *„spořádaný systém činností učitele a žáků, v němž dominantní roli mají učební aktivity žáků a podporující roli poradenské činnosti učitele, kterými směřují společně k dosažení cílů a smyslů projektu. Komplexnost činností vyžaduje využití různých dílčích metod výuky a různých forem práce.“* (Kratochvílová, 2006 in Zormanová, 2012, s. 95). Jiné chápání projektové výuky ji popisuje jako organizační formu, která se skládá z rozmanitých fází činnosti a nese v sobě další dílčí výukové metody a formy práce.

Základem projektové výuky je řešení komplexních teoretických nebo praktických problémů na základě aktivní činnosti žáků. Klíčovým pojmem v této ucelené aktivitě žáků je přitom jejich zkušenost (Mazáčová, 2008). Cílem všech aktivit projektové výuky je propojit poznávání žáků a jejich praktické činnosti, tedy práci hlavy a práci rukou. Základní rysy projektové výuky uvádí J. Coufalová (2006 in Zormanová, 2012, s. 96):

- projekt vychází z potřeb a zájmů žáků,
- projekt vychází z konkrétní a aktuální situace, která se neomezuje jen na prostředí školy,
- projekt je interdisciplinární,
- projekt je především podnikem žáka,

- práce žáků v projektu přináší konkrétní produkt, tj. výstup, kterým se účastníci projektu prezentují,
- projekt se zpravidla uskutečňuje ve skupině, ale může se jednat i o projekt individuální,
- projekt umožňuje začlenění školy do života obce nebo širší veřejnosti.

Projektová výuka získává své nezastupitelné místo ve vyučovacím procesu také díky rámcovým vzdělávacím programům, které zdůrazňují potřebu rozvoje klíčových kompetencí, propojování mezipředmětových vazeb a zařazování průřezových témat do výuky. Při sledování těchto záměrů je třeba zdůraznit, že u projektové výuky je samotným cílem učební aktivita žáků, proces tvorby projektu, nikoli jen závěrečný produkt či výsledek jejich práce. Tento požadavek by měl být respektován zejména ve fázi hodnocení projektového vyučování. V této fázi je navíc vhodné uplatnit také sebehodnocení žáků a následné slovní zhodnocení pracovního procesu jednotlivých žáků a celé skupiny.

Projektové vyučování se dělí do fází, které na sebe logicky navazují:

1. Volba situace, která pro žáky představuje určitý problém – při návrzích problémů se vychází z iniciativy žáků a společné diskuze. Nadaní žáci často volí téma projektů dle svého zaměření či nadání (např. vědecké projekty, fyzikální projekty, projekty o botanice apod.).
2. Diskuse o plánu řešení zvoleného problému – definují se dílčí úkoly a formulují se otázky, které bude jednotlivec (skupina) řešit. Společně se určí forma výstupu projektu (plakát, výstava, model, kniha, prezentace apod.).
3. Činnosti vyžadující řešení problému a zpracování zvoleného tématu – jednotliví žáci pracují na zadaných úkolech. Jedná se o činnosti vyhledávání informací, jejich analýza, shromažďování dalších materiálů (obrázky, grafy), sestrojování modelů a příprava výsledné formy projektu.
4. Závěr projektu – má formu prezentace výsledného díla a zhodnocení celé práce (Skalková, 2007).

V praxi doporučujeme zařazovat projektovou výuku jako doplněk ostatních forem školního učení a vyučování. Obecný přínos projektové výuky, jak jej popisuje Mazáčová

(2008) je možný aplikovat i pro potřeby nadaných žáků. **Přednosti projektové výuky z hlediska nadaných žáků jsou:**

- žák nachází smysl vlastního poznávání aplikováním vlastních poznatků v projektu,
- žák se učí dokončovat práci,
- žák aplikuje vlastní znalosti v konkrétním úkolu,
- žák rozvíjí vlastní sebedůvěru a sebehodnocení.

Ač se požadavek na dokončování práce při projektu zdá být samozřejmým, u mnohých nadaných jsme se s tímto problémem setkali. Nadaní se často velmi entuziasticky pustí do připraveného projektu, po uspokojení vlastních potřeb však projekt bez dokončení opouští. Při vedení projektové výuky se nám osvědčilo používání tzv. projektového sešitu, do kterého žáci všechny své projekty zaznamenávali. Pokud výjimečně došlo k situaci, že žák projekt nedokončil, bylo nutné v sešitě podrobně popsat, na jaký problém došlo a co bylo příčinou nedokončení projektu, aby se tak této situaci příště zamezilo.

Pro rozvoj potenciálu nadaných žáků jsme v praxi zaváděli tzv. individuální projekty. Jedná se o projektovou výuku, kterou však od prvopočátku řídí samotný žák. Stěžejním momentem je výběr tématu a popis průběhu projektu, kterému se žák hodlá věnovat. Tato forma umožňuje žákům rozvíjet své nadání v konkrétní oblasti a propojovat znalosti získané ve škole s vlastními poznatky. Nadaní žáci v individuálních projektech volí nejčastěji témata z oblasti přírodovědných předmětů (fyziky, chemie, biologie), zajímají se o náročná historická témata, apod.

Projektová výuka má ve vzdělávání nadaných žáků své nezastupitelné místo, jelikož samotnou její podstatou je diferenciací úkolů, které jednotliví žáci řeší, a v návaznosti také diferenciací cílů projektu. Ve skupinových projektech je možné diferencovat také formou zadávání různých rolí, které jednotliví žáci plní.

Domácí učební práce žáků

Domácí učební práce žáků (domácí úkoly) doplňují další organizační formy výuky. I v procesu edukace nadaných žáků představují důležitou učební činnost žáků, která by měla být promyšleně plánována s ohledem na vzdělávací potřeby nadaných. Dle

výzkumu J. Maňáka (in Skalková, 2007) vidí až 70% učitelů hlavní cíl domácích úkolů v upevnování probíraného učiva. Cílem domácích úkolů zejména u nadaných žáků by však mělo být vzbuzování jejich zájmu a podněcování k vlastní tvořivé činnosti. Obsahem domácí učební práce žáků by tedy nemělo být jen vyplňování připravených cvičení v učebnicích, ale zejména individuální četba, pozorování vlastních pokusů, konstruování modelů, příprava sdělení apod. S výsledky takových domácích prací je možné následně pracovat ve vyučovací hodině, což posiluje pocit důležitosti, prospěšnosti a využitelnosti domácích úkolů.

Vhodně zvolená domácí učební činnost nadaných žáků může doplňovat jejich mimoškolní aktivity. Není proto nutné, aby všichni žáci měli zadaný zcela stejný a konkrétní domácí úkol. Ponechání odpovědnosti žáka za vhodně zvolenou formu a obsah domácí učební práce podněcuje jeho samostatnost, schopnost plánování a významně posiluje výchovné funkce. Žák se díky úkolům učí vykonávat pravidelně určitou činnost, plánovat si svůj čas a nést odpovědnost za kvalitu i výsledek své aktivity. Účelná volba domácí učební práce žáků navíc překonává odtrženost školního a mimoškolního prostředí a nadaným žákům poskytuje prostor pro spojení svého nadání s obsahem výuky.

Exkurze

Výuka probíhá nejčastěji v učebních prostorách (ve třídách, odborných učebnách, laboratořích apod.). Může však probíhat v podnětném prostředí mimo budovu školy, např. v muzeu, na výstavě, v přírodě apod.

Exkurze je jednou z organizačních forem, která se realizuje v mimoškolním prostředí. Význam i četnost zařazování této formy výuky se na školách rozšiřuje. Cílem exkurzí jsou nejčastěji muzea, výstavy, vzdělávací instituce či vědecká centra (Skalková, 2007).

Cílem exkurzí je nejčastěji:

- *„Podporovat názornost vyučování,*
- *prohlubovat společenskovední, přírodovědné, technické či pracovní znalosti žáků,*
- *ukazovat praktický význam osvojovaných poznatků a jejich využití,*
- *navozovat vztah vyučování k praktickému životu,*

- *posilovat motivaci, zájem a předprofesionální orientaci žáků.*“ (Skalková, 2007, s. 233).

Podmínkou dosažení vzdělávacích cílů exkurze je promyšlený postup realizace exkurze a s ním spojená příprava. Před samotnou exkurzí s žáky je nutné, aby učitel definoval cíle a úkoly exkurze. V rámci tohoto úkolu je nejefektivnější navštívit dané místo a seznámit se s prostředím. Před exkurzí je vhodné seznámit žáky s cílem návštěvy a zadat jim úkoly, které v rámci exkurze budou plnit. Při vlastní exkurzi učitel užívá především metody demonstrace (viz kap. 7.7.1). Udržování pozornosti žáků učitel podporuje kladením otázek a podněcujícím komentářem. Závěrečnou fází je shrnutí získaných poznatků a zhodnocení exkurze, což nejčastěji probíhá již v prostorách třídy. Získané poznatky je vhodné zasadit do kontextu probíraného učiva, zpracovat v podobě výstavy apod. (Skalková, 2007).

Exkurze nabízí nadaným žákům možnost rozvíjet jejich znalosti a poznatky ve specifických oblastech poznání. Nadaní žáci často disponují širokým spektrem vědomostí (zejména ve smyslu faktografických poznatků) a od pedagoga očekávají, že tyto vědomosti bude dále rozvíjet. Tento požadavek je pro mnohé pedagogy náročný, jelikož erudovanost nadaného žáka v dané oblasti převyšuje odbornou přípravu pedagoga. Pedagog by proto měl alespoň jinými dostupnými prostředky umožnit žákovi individuální posun v jeho učení, což vhodně nabízí např. realizace exkurze. Nadaný žák má možnost během návštěvy vybraného centra exkurze rozvíjet vlastní poznatky a aplikovat své znalosti při demonstraci či manipulaci s předměty. Exkurze je pro mnohé nadané žáky významným motivačním prvkem, jelikož v reálném životě prezentuje zákonitosti, které si žáci osvojují ve škole.

Výše jsme stručně charakterizovali jednotlivé organizační formy výuky s ohledem na potřeby nadaných žáků. Blíže jsme specifikovali, v čem mohou být jednotlivé formy přínosem při rozvoji silných i slabých stránek nadaných. V literatuře se setkáváme s tzv. individualizovanou a diferencovanou výukou, která je zařazována mezi ostatní organizační formy. Těmto jsme se blíže věnovali v kap. 7.3, jelikož principy individualizace a diferenciaci považujeme za východiska při vzdělávání nadaných žáků.

7.7 Vyučovací metoda jako prostředek diferenciacce výuky nadaných žáků

Slovo metoda pochází z řeckého „methodos“ a znamená postup nebo cestu. Obecně lze vyučovací metodu definovat jako způsob záměrného uspořádání činností učitele i žáků, které směřují ke stanoveným cílům. Metoda je tedy rozhodujícím prostředkem k dosahování cílů během každé učební činnosti (Skalková, 2007). Volba vyučovacích metod je úzce spjata s volbou vzdělávacích cílů a s obsahem výuky. Při přípravě vyučovací hodiny by měl učitel zvažovat, co bude učit (obsah), koho bude učit (jaké žáky), proč je to bude učit (cíle), jak bude posuzovat výsledky (hodnocení) a v návaznosti na tyto úvahy doplnit, jak bude učit (metody a prostředky).

Jak jsme již uvedli v předchozích kapitolách, pro rozvoj potenciálu nadaných žáků v běžných školách je nutné modifikovat vzdělávací proces. Tato modifikace přináší změnu ve způsobu vedení výuky, což znamená mimo jiné zařazování vhodných vyučovacích metod. Účelem této práce proto není klasifikace všech vyučovacích metod, nýbrž charakteristika těch, které dle současné literatury podporují motivaci nadaných žáků k učení, rozvíjí jejich samostatnost, kooperaci, komunikaci, tvořivost, představivost, kritické myšlení a další vyšší úrovně myšlení. Realizace specifických vyučovacích metod by měla vést k vytváření a poskytování podnětů, které žáky motivují ke kognitivní aktivitě (Škrabánková a kol., 2013). Některé z metod mají za cíl také podporovat rozvoj slabších stránek osobnosti nadaných či kompenzovat možné problémové osobnostní stránky nadaného jedince. Jelikož v podmínkách českého školství převažuje integrace nadaných žáků v běžných třídách a školách, je účelné volit takové metody, které budou produktivní pro všechny žáky. Vhodné užití jednotlivých metod je efektivní pro všechny žáky ve třídě, ač se jedná o kolektiv výkonově heterogenní (Machů, 2010; Machů a kol. 2013).

Níže uvedený výčet metod není seznamem „nových“ či aktuálně „objevených“ metod výuky vhodných pro nadané žáky. Jejich specifičnost a užitečnost pro rozvoj nadaných žáků je závislá na didaktických dovednostech pedagoga, který tyto metody vhodně diferencuje pro potřeby nadaných žáků a ostatních žáků ve třídě. Tato diferenciacce se týká jednak vzdělávacího cíle a obsahu, promyšlené organizace výuky a dále úpravy kvantity či kvality jednotlivých metod. Doporučení pro realizaci dané metody vždy vychází z uvedené odborné literatury či poznatků z vlastní praxe.

7.7.1 Inovativní výukové metody

Pojem inovativní nebo alternativní výukové metody označuje takové postupy, které se uplatňují v alternativních vzdělávacích koncepcích a obecně vychází z nových pedagogických koncepcí. Inovativní metoda znamená zavádění nového prvku či postupu do tradiční výuky a díky tomu se stává její alternativou. Každé zavádění pedagogických inovací probíhá s cílem zkvalitnit vzdělávací systém (Mazáčová, 2008).

Inovativní výukové metody na tomto místě charakterizujeme zejména proto, že se jedná o aktivizující výukové metody. Žák je ve výuce aktivním činitelem vzdělávacího procesu, učí se převážně samostatným objevováním a vyhledáváním informací, učí se tyto informace analyzovat a dále využít, aktivně spolupracuje s ostatními žáky, učí se pracovat v týmu, organizovat práci svou i druhých, kooperovat a komunikovat (Zormanová, 2012). Tyto metody naplňují **edukační potřeby nadaných žáků** (Feldhusen a Robinson-Wyman, 1980 in Machů a kol., 2013, s. 29):

1. *„Maximální osvojení základních zručností a pojmů.*
2. *Učební aktivity v přiměřeném tempu a úrovni.*
3. *Rozvoj kreativního myšlení a řešení problémů.*
4. *Rozvoj konvergentních schopností, zejména v logické dedukci a konvergentním řešení problémů.*
5. *Stimulace představivosti, obrazotvornosti a prostorových schopností.*
6. *Rozvoj sebeuvědomění a akceptace vlastních schopností, zájmů a potřeb.*
7. *Podpora tvorby a plnění přiměřených cílů a aspirací.*
8. *Přístup k různým oblastem studia, umění a profesí.*
9. *Rozvoj nezávislosti, ale i disciplíny v učení.*
10. *Poskytování příležitostí interakcí s jinými nadanými žáky.*
11. *Poskytování množství informací o rozličných tématech.*
12. *Podpora čtení a nabídka přístupu k různým informačním zdrojům.“*

Výše uvedené edukační potřeby nadaných žáků jsou víceméně totožné s pedagogickými zásadami pro vzdělávání nadaných, jak o nich pojednává např. Fořtíková a kol. v „Organizaci péče o nadané dítě“ nebo s principy práce s mimořádně nadanými žáky (Havigerová, 2011).

Inovativní výukové metody znamenají pro pedagoga náročnější přípravu než u metod klasických a zároveň vyžadují postupnou přípravu žáků na tento typ výuky.

V literatuře (Fořtíková; Machů, 2006; Zormanová, 2007; Mazáčová, 2008; Havigerová, 2011; Machů a kol., 2013) se **setkáváme s těmito inovativními metodami:**

- Metody diskusní
- Metody situační a simulační
- Metody inscenační a výuka dramatem
- Didaktická hra
- Metody názorně demonstrační
- Metody heuristické, metody řešení problémů
- Individualizovaná forma výuky
- Samostatná práce žáků
- Diferencované vyučování
- Skupinová výuka
- Projektová výuka
- Metody kritického myšlení

Jak bylo uvedeno již v kap. 7.6, někteří autoři považují konkrétní vyučovací metody spíše za organizační formy a naopak. Pro naše účely není rozhodující, zda konkrétní vyučovací strategii zahrneme do vyučovacích metod či organizačních forem, nýbrž jejich charakteristika a popis přínosu pro skupinu nadaných žáků. Proto jsou níže charakterizovány jen ty metody, kterým nebyl věnován prostor výše v kapitole o organizačních formách (viz kap. 7.6). Níže uvedená charakteristika jednotlivých metod se soustředí na obecné představení dané metody a zejména na vysvětlení jejího přínosu pro rozvoj nadaných žáků a konkrétních stránek jejich osobnosti. Pro podrobnější charakteristiku konkrétních metod odkazujeme na pedagogickou literaturu (Maňák, Švec, 2003; Skalková, 2007; Mazáčová, 2008; Zormanová, 2012).

Diskusní metody

Diskuse je výuková metoda založená na vzájemném rozhovoru mezi učitelem a žáky a mezi žáky navzájem. Podstatou je oboustranná výměna názorů, argumentace, kladení a zodpovězení otázek. Aby byla diskuse pro všechny zapojené žáky efektivní, je nutné předem žáky na problém připravit či jim téma diskuse předem oznámit. Na rozdíl od rozhovoru je diskuse charakteristická širšími otázkami a snahou danou problematiku osvětlit či analyzovat a postupně vyřešit (Machů, 2006; Skalková, 2007; Zormanová, 2012). Při diskusi dochází k mnoha učebním výstupům žáků. Diskuse žákům umožňuje:

- osvojovat si nové poznatky,
- rozvíjet komunikační dovednosti,
- participovat přemýšlením o názorech svých i o názorech druhých,
- vyrovnávat se s názorovými odlišnostmi,
- koncentrovat pozornost,
- trpělivě vyslechnout druhého,
- pružně a pohotově reagovat,
- formulovat vlastní stanoviska,
- respektovat pravidla diskuse,
- hodnotit sebe i druhé (Skalková, 2007).

Při diskusi dochází k aktivizaci žáků, jelikož každý z nich má možnost veřejně vystoupit. Tato metoda respektuje edukační potřeby nadaných žáků, zejména jejich rozvoj nezávislosti a poskytování příležitostí k interakci s ostatními žáky, příp. i s žáky nadanými. Zároveň jim poskytuje množství informací o rozličných tématech, a tím rozšiřuje záběr jejich vědění. Pedagog navíc může cíleně volit témata nadaným žákům méně známá, čímž dochází k rozvoji nových poznatků.

Metody situační a simulační

Situační metody umožňují žákům řešit konkrétní reálné situace ze života a získávat dovednosti analyzovat daný problém. Je vhodné vyhledávat řešení případů ze života či z konkrétní zkušenosti některého z žáků. Většinou se jedná o interpersonální konflikty mezi lidmi. Žáci se v těchto situacích učí adekvátně reagovat, používat asertivní metody

jednání a komunikace, korigovat vlastní emotivní postoje, využívat vědomosti, vzájemně spolupracovat a produktivně myslet (Skalková, 2007).

Situačních metod existuje několik variant. Všechny mají společné fáze řešení dané situace:

1. Volba tématu – korespondující s cíli či obsahem výuky
2. Seznámení s dokumentací – poskytnutí úvodních informací, uvedení do problematiky, studium písemností a materiálů, seznámení s fakty
3. Vlastní studium případu – hledání variant řešení, vytváření hypotéz
4. Diskuse o návrzích řešení jednotlivců či skupin – cílem je najít nejlepší a nejpropracovanější postup. Učitel v této fázi konfrontuje návrhy žáků s realitou. V závěrečné fázi je možné naznačit závěr situace či případu hraním rolí (Zormanová, 2012).

Skalková (2007) uvádí metody situační společně s **metodami simulačními**, jejichž principem je uvádění žáků do analýzy problémů, které mohou existovat i v reálném životě. Cílem této metody je simulovat určitou situaci či její část a získávat živé představy o jejím průběhu. V rámci této metody se uplatňuje vytváření nákresů, map, modelů i různých her. Stěžejním momentem je aktivita účastníků a jejich prožitků.

Metody situační i simulační poskytují nadaným žákům rozvoj kreativního myšlení a myšlenkových operací potřebných k řešení problémů (konvergentního myšlení), logického uvažování, představivosti a obrazotvornosti.

Metody inscenační a výuka dramatem

Metody inscenační vycházejí ze základu metod situačních. Podstatou je však navíc hraní rolí zúčastněných osob v určité situaci a simulace řešení určitého problému či případu. Jedná se o řešení problémové úlohy, která předpokládá přímou účast zapojených žáků při inscenaci. Na modelových situacích se žáci učí sociálním návykům, postojům či komunikačním dovednostem. Navíc tato metoda posiluje schopnost empatie díky vlastním živým prožitkům a jednání. Témata inscenačních metod je vhodné volit dle aktuální společenské situace či prožité zkušenosti žáků.

Inscenace může probíhat dle předem připraveného scénáře (strukturovaná inscenace) nebo pouze s naznačením situace a jednotlivých rolí (nestrukturovaná inscenace) (Skalková, 2007; Zormanová, 2012).

Blízko k inscenační metodě má **výuka dramatem**. Odlišnost této metody spočívá v komplexnějším utváření výchovně-vzdělávacích situací, které cíleně využívají základní principy dramatu a hraní divadla. V současné škole se stále více do popředí dostává dramatická výchova či prvky dramatizace v různých vyučovacích hodinách. Pecina (2008 in Zormanová, 2012, s. 111) chápe dramatickou výchovu jako „*system aktivního, sociálně uměleckého učení, využívající základní principy a postupy dramatu a divadla k plnění výchovně-vzdělávacích cílů.*“

Inscenační metody a výuka dramatem kladně rozvíjí některé afektivní charakteristiky nadaného a upevňuje jeho pozici ve třídním kolektivu. Navíc mu tyto metody umožňují přiměřeně reagovat v daných situacích, což činí mnohým nadaným potíže. Ač jsou teoreticky vybaveni poznatky o sociálních problémech, jejich nerovnoměrný vývoj sociálně emocionální oblasti způsobuje nepřiměřené reakce či neadekvátní jednání v konkrétních situacích. Tyto nedostatky mohou korigovat právě v modelových situacích používáním vhodných vzorců chování (Machů, 2006).

Didaktická hra

Didaktické hry patří k aktivizujícím učebním metodám, které umožňují nadaným žákům rozvíjet jejich tvořivost a nadání. Základní podmínkou didaktické hry na rozdíl od běžného hraní je stanovení učebního cíle, ke kterému učitel žáky směřuje. Prostřednictvím didaktické hry mohou žáci tvořivě řešit daný úkol či problémovou situaci (Fořtíková, Organizace péče o nadané dítě).

Didaktická hra se ve výuce uplatňuje nejčastěji při opakování učiva. Obvykle se jedná o hlavolamy, křížovky, doplňovačky, šifrované texty, přesmyčky, piškvorky, rébusy, hádanky, obrázkové hry či deskové hry. Nadaní žáci mají v oblibě složitější didaktické hry, někteří nadaní dokonce didaktické hry sami vymýšlejí. Díky těmto hrám rozvíjejí vyšší rozumové schopnosti a uvolněním při hře potlačují některé sociálně emocionální problémy (Machů, 2006; Zormanová, 2012).

Metody názorně demonstrační

Cílem názorně demonstračních metod je uvádět žáky do přímého styku s poznávanou skutečností, obohacovat jejich představy, konkretizovat abstraktní systém pojmů a propojovat školní poznatky s reálnou životní praxí. Tyto metody se uplatňují jak ve škole, tak při mimoškolní výuce (např. při návštěvě muzea či při exkurzi). V rámci názorně demonstračních metod žáci nejčastěji pozorují předměty či jevy, předvádějí předměty, realizují praktické činnosti a pokusy, pracují s modely, demonstrují statické obrazy či vytvářejí projekci. Demonstrační metody plní ve výuce kromě poznávací funkce také funkci motivační – podporují zájem žáků o dané téma a podněcují je k aktivitě (Skalková, 2007).

Metody heuristické, metody řešení problémů

Metody heuristické vycházejí ze základního požadavku nechat žáky samostatně řešit určitou problémovou situací. V tomto ohledu tyto metody plní požadavky dnešní společnosti na samostatnost, tvořivost a aktivitu žáků. Podstatou těchto metod je samostatné objevování nových informací a zákonitostí, které žákům umožní problém vyřešit. Role učitele je v heuristických metodách zúžena na funkci „poradce“ či „partnera“, který žákům poskytuje širší prostor pro samostatné objevování a pouze v případě potřeby nabízí radu či je usměrňuje (Fořtíková; Zormanová, 2012).

Nejpropracovanější heuristickou metodou je problémová metoda či problémová výuka. Jejím zakladatelem je J. Dewey, „otec“ pragmatické pedagogiky. Její podstatou je osvojování nových myšlenkových činností, které vedou k řešení problémové situace. Často se jedná o objevitelskou (badatelskou) činnost žáků, kterou si samostatně organizují a plánují, čímž si osvojují nové dovednosti potřebné k učení (Zormanová, 2012).

Aby byly heuristické metody pro nadané žáky přínosné, je zapotřebí volit přiměřenou obtížnost úkolu či problémové situace. Příliš jednoduchý úkol žákům nepřináší posun v jejich učení či rozvoji myšlenkových operací. Naopak nepřiměřeně obtížná úloha snižuje jejich sebedůvěru. Adekvátní volba obtížnosti a náročnosti jim poskytuje podněty k myšlenkové činnosti, vzbuzuje jejich zájem a motivaci a učí je překonávat počáteční problémy.

Metody kritického myšlení

Kritické myšlení bývá vyjadřováno také pojmy aktivní učení či samostatné učení. Jeho idea vychází z konstruktivistického pojetí výuky²⁵. I proto je základem metod kritického myšlení respektování specifiky dětského myšlení a dětské osobnosti. Pro všechny metody kritického myšlení jsou společné dílčí cíle a úkoly, které žák během činnosti plní:

- vyhledávání a analýza informací
- diferencovaný přístup ke studiu informací a materiálů
- spojování dílčích faktů do souvislostí
- využívání logických myšlenkových postupů
- porovnávání různých tvrzení
- kritická analýza vlastních poznatků
- kladení otázek a systematické hledání odpovědí
- hledání alternativ a opouštění stereotypů
- dospívání k rozhodnutím a zaujímání stanovisek
- argumentace vlastního názoru
- prozkoumávání argumentů druhých (Fořtíková, Organizace péče o nadané dítě).

Metody kritického myšlení „vedou u žáků k porozumění učiva, k odhalování vztahů mezi jednotlivými osvojenými jevy a fakty, k vytváření vlastního názoru na danou problematiku a celkově k hloubkovému učivu.“ (Zormanová, 2012, s. 113).

Podle P. Gavory (1995 in Zormanová, 2012) pomáhá kritické myšlení žákům přecházet od povrchního učení k hloubkovému, hledat a nalézat souvislosti mezi zkoumanými jevy a vyvozovat vlastní závěry a řešení.

²⁵ „Konstruktivistické pojetí výuky předpokládá nasazení odpovídajících výukových strategií, tj. těch, které aktivizují žákovy poznávací procesy a vedou k rozvoji samostatnosti, představivosti, fantazie, logického myšlení i tvůrčích schopností osobnosti.“ (Zormanová, 2012, s. 12). Konstruktivistické teorie představují snahu o překonání transmisivního vyučování.

Metody kritického myšlení respektují přirozené pochody, které probíhají v mozku učícího se člověka. I z tohoto důvodu mají všechny tyto metody pevně danou strukturu v podobě tzv. **třífázového modelu učení**. Díky němu dochází k efektivnějšímu zapamatování učiva, vyšší aktivitě žáků, podněcování motivace k učení, rozvoji tvořivosti a komunikačních dovedností a podpoře schopnosti kooperace. Tyto dílčí cíle jsou nezbytné nejen pro žáky nadané. V první fázi učení dochází k evokaci, při níž učitel zjišťuje dosavadní znalosti žáků a prekoncepty, s kterými žáci do učení vstupují. Uvědomění je druhou fází, v které žák porovnává své původní informace s novými fakty, vyhledává nová východiska a dochází k novým stanoviskům. Ve fázi reflexe dochází k třídění informací a upevňování nových poznatků. Třífázový model učení (neboli E-U-R) byl v českém vzdělávacím systému rozšířen zejména díky programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (Fořtíková; Zormanová, 2012).

Mezi metody kritického myšlení patří:

- Brainstorming
- Myšlenková mapa
- Metoda I. N. S. E. R. T.
- Pětílístek
- Předvídání
- Řízené čtení
- Zpřeházené věty
- Volné psaní
- Vím – Chci se dozvědět – Dozvěděl jsem se
- Podvojný deník a další.

Pro důkladné seznámení a metodologická doporučení použití těchto metod odkazujeme na příslušnou literaturu (Fořtíková, Organizace péče o nadané žáky; Zormanová, 2012; Machů a kol., 2013). Níže jsou některé z metod kritického myšlení pouze stručně charakterizovány.

Brainstorming

Metoda brainstormingu je prostředkem k rozvoji aktivity a tvořivosti. Název této metody v překladu znamená „bouře mozků“ a je založena na produkci velkého množství návrhů řešení problému a nápadů v relativně krátkém čase.

Před samotnou aktivitou je nutné uspořádat prostor třídy tak, aby na sebe žáci viděli a aby zároveň viděli na tabuli. V úvodu je stanoven problém či téma, které je dále řešeno. Žáci produkují nápady a učitel je všechny zapisuje na tabuli. K tvorbě nových nápadů jsou žáci vybízeni novými otázkami učitele. V úvodní fázi se nepřipouští kritika, jelikož i zdánlivě absurdní nápady mohou přispět k hledání efektivního řešení.

Písemnou formou brainstormingu je **brainwriting**, při kterém žáci své návrhy píšou na kolující list papíru. Tato metoda je vhodná pro ostýchavější kolektiv (Zormanová, 2012).

Myšlenková mapa

Myšlenková mapa neboli mentální mapování je metoda aktivizujícího učení, která pomáhá uspořádat myšlenky žáků. Díky svému uspořádání může ukazovat vztahy mezi pojmy, definicemi, fakty či událostmi. Její využití je velmi široké napříč všemi vyučovacími předměty. Je možné ji zařadit v úvodní fázi hodiny jako prostředek evokace či v jejím závěru jako shrnutí a reflexe hodiny.

Při tvorbě myšlenkové mapy napíše učitel nebo žák základní slovo či výraz na předem určené místo listu papíru či tabule (nejčastěji nahoře či uprostřed stránky). Okolo základního výrazu se postupně zapisují další výrazy, slova či kategorie, které žáky během učební činnosti napadají. Kromě zapisování slov dochází také ke grafickému naznačení vztahů podřadnosti, nadřazenosti, souřadnosti apod. Žáci by měli v této fázi zapisovat všechny nápady, které mají. Úkolem je najít co možná nejvíce vztahů a spojení. (Fořtíková; Zormanová, 2012). Závěrečnou fází je reflexe, při které žáci s učitelem diskutují výslednou myšlenkovou mapu a vztahy v ní znázorněné.

Metoda I. N. S. E. R. T.

Tato metoda vychází z principů aktivizace žáků a diferenciací. Její zkratka vznikla z anglického názvu „Interactive Notting System for Efective Reading and Writing“. Její podstatou je zaznamenávání předem určených značek do čteného textu, čímž dochází

k označení vztahu žáka k jednotlivým informacím. Níže je předložen seznam obvyklých značek a vysvětlení jejich významu:

- ✓ „fajfka“ – přečtenému textu rozumím a již před čtením textu jsem danou informaci věděl nebo znal.
- „mínus“ – informace, kterou čtu je v rozporu s tím, co jsem si myslel.
- + „plus“ – informace, kterou čtu, je pro mě nová a věřím jí.
- ? „otazník“ – informaci nerozumím a možná bych se o ní chtěl dozvědět více.

Jednotlivá znaménka žáci zapisují přímo do textu nad jednotlivé věty či k celým odstavcům. Následující fází je zaznamenání přepisu jednotlivých informací do předem připravené tabulky:

Tabulka 6 – Tabulka pro metodu I. N. S. E. R. T.

✓	-	+	?

Při tvorbě zápisu se žáci učí stručně formulovat myšlenky celých vět či odstavců. V následné fázi žáci nad tabulkami diskutují a srovnávají je, což je podněcuje k hledání nových informací a závěrů. Výstupem této metody může být písemný zápis v sešitě, náskres či brainstorming (Machů a kol., 2013).

Pro nadané žáky můžeme diferencovat náročnost úkolu použitím obtížnějšího textu či obměnou značek, které má při analýze textu použít. Zároveň lze ztížit jednotlivé výstupy pro každého žáka „na míru“ jeho schopnostem.

Volné psaní

Při metodě volného psaní mají žáci za úkol během pár minut napsat cokoliv, co je napadne k předem určenému tématu. Téma vybírá učitel nebo si jej volí žáci sami. Žáci při psaní zaznamenávají všechny nápady. Pokud je nic nenapadá, mohou volně přejít k psaní

aktuálních pocitů či myšlenkových pochodů a k tématu se následně vrátit. Cílem je zaznamenat souvislý text. K již napsaným větám se žáci nevracejí, nic neopravují ani nepřepisují. Po uplynutí předem stanovené doby (např. 5 minut) žáci své texty čtou.

Ve fázi evokace je tato metoda vhodná pro rozproudění nápadů a myšlenek. Ve fázi reflexe je využitelná pro prezentaci osvojeného učiva dané vyučovací hodiny (Zormanová, 2012).

Vím – Chci se dozvědět – Dozvěděl jsem se

Autorkou této výukové metody je D. M. Ogleová. Její učební strategie je založena na analýze dosavadních poznatků a motivaci dozvídat se odpovědi na přicházející otázky. Při probírání nové látky rozdělíme tabuli na tři široké sloupce, které označíme „vím“, „chci se dozvědět“ a „dozvěděl jsem se“. Stejnou tabulku si žáci překreslí do sešitu. Učitel žákům oznámí téma hodiny. Následně žáci zapisují do prvního sloupce vše, co s tématem souvisí a co již znají nebo vědí. Do druhého sloupce poté zapisují formou otázek, co by se k tématu chtěli dozvědět. Po této úvodní fázi následuje výklad učitele či samostatná učební činnost žáků, při které čtou texty, vyhledávají informace, studují literární prameny apod. Během této činnosti doplňují třetí sloupec, do kterého zapisují odpovědi na vlastní otázky z druhého sloupce. O získané informace se na závěr podělí s ostatními spolužáky.

Nadaným žákům tato metoda umožňuje hledat odpovědi na otázky, které je skutečně zajímají. Často se jedná o hlubší problémy, které vyžadují náročnější myšlenkové postupy. Celý proces žákovy učení je zdrojem rozvoje jeho schopností, logického uvažování a myšlení.

7.8 Podmínky a prostředí výuky nadaných žáků

Podmínky a prostředí, ve kterých se výuka realizuje, hraje významnou roli v utváření celého vyučovacího procesu. Při modifikaci kurikula pro nadané žáky proto nemůže být tato komponenta vynechána. Význam prostředí jako obecného vnějšího faktoru v procesu rozvoje nadání zdůrazňuje i řada autorů ve svých modelech nadání, např. F. J. Mönks (obohacením Renzullioho modelu nadání o faktory „škola, rodina vrstevníci“), E. Czeisel a F. Gagné (zařazením vlivu prostředí v procesu formálního i neformálního vzdělávání a praxe žáka) (viz kap. 2.2).

Dle Krause (2008 in Machů a kol., 2013) se každé prostředí skládá ze dvou komponent. První je materiální či přírodní prostředí, charakterizované jeho stavem a vyskytujícími se faktory (vybavení věcmi, technikou apod.). Druhá úroveň je sociálně psychická, která je charakterizována lidmi, které se v daném prostředí nacházejí, a vztahy, které mezi nimi vznikají.

Ve školním prostředí je možné vymezit shodné komponenty. Clark (1998 in Machů a kol., 2013) tyto komponenty nazývá jako fyzické a socio-emocionální prostředí, čímž se v principu shoduje s pojetím Krause (viz výše). **V rámci modifikace fyzického prostředí Clark doporučuje, aby:**

- učebna nabízela žákům variabilní prostor využitelný pro vzájemnou participaci,
- škola a její prostory byly využívány pro rozvoj a prezentaci nadání žáků,
- škola měla dostatek materiálního vybavení a didaktických pomůcek pro rozvoj nadání,
- třída měla estetické zázemí.

Během našeho působení ve škole věnující se nadaným žákům uplatňujeme tato konkrétní opatření vycházející z požadavků na modifikaci fyzického prostředí pro rozvoj nadání žáků:

- všechny učebny jsou částečně vybaveny kobercem a variabilním nábytkem, čehož je využíváno v různých organizačních formách výuky,
- ve škole jsou prezentovány žákovské práce na nástěnkách, ve třídách,
- nástěnky a velkoformátové plochy s didaktickým materiálem (plakáty, články, modely, mapy, schémata) jsou využívány také k mimoškolnímu učení žáků a rozvoji nadání (formou samostudia žáků),
- škola disponuje dostatkem materiálního vybavení a didaktických pomůcek pro rozvoj nadání žáků (encyklopedie, atlasy, PC učebna, interaktivní tabule, stolní a deskové hry pro rozvoj logického myšlení, stavebnice a sady pro výuku přírodovědných předmětů, výukový software s programy pro jednotlivé vyučovací předměty a další). V praxi jsme si také ověřili, že nadaní žáci jsou schopni mnohé pomůcky a didaktický materiál samostatně vytvořit, mnohdy ve vysoké kvalitě (např. mapy, modely, schémata strojů,

nákresy, knihy, informační plakáty, webové stránky k danému tématu apod.).

- třídy a učebny jsou esteticky zařízeny (převažujícím materiálem je dřevo), v policích jsou přehledně uspořádány pomůcky, hry, materiál pro výuku apod.
- ve škole se nachází dvě žákovské knihovny s beletrií, učebnicemi a odbornou literaturou (pro první stupeň a druhý stupeň ZŠ a gymnázium).

Jurášková (2003 in Machů a kol., 2013) a Chára (in Assenza, 2007) doporučují tyto **zásady při úpravě socio-emocionálního prostředí pro nadané žáky:**

- orientace na dítě – akceptovat zájmy a potřeby žáků,
- nezávislost – podporovat samostatnost žáků, jejich iniciativu a vlastní způsoby řešení,
- otevřenost – v rámci nových nápadů, myšlenek, přijímání nových věcí, otevřenost k lidem,
- akceptace – akceptovat názory a myšlenky druhých ve smyslu nedirektivního pedagogického přístupu,
- nekonkurenčnost – podporovat rovnost a přátelskou atmosféru mezi žáky,
- flexibilita – pružnost v rozvrhu, v přístupech, v kritériích hodnocení, v učitelových požadavcích.

Výše uvedené zásady považujeme obecně za stěžejní při vzdělávání všech žáků. Z hlediska osobnostního rozvoje nadaných považujeme za nutné naplňovat zejména zásadu akceptace jejich individuálních charakteristik (silných a slabých stránek osobnosti, specifických projevů a potřeb) a zásadu nekonkurenčnosti. V atmosféře, která vychází z porovnávání výkonů jednotlivých žáků a z vyzdihování jednotlivců, může dojít k potlačování potenciálu nadání (blíže je problematika hodnocení nadaného žáka popsána v kap. 7.9).

Výše uvedené zásady by měly vycházet z obecného požadavku individualizovaného přístupu ke každému žákovi. Z hlediska interakce pedagoga a nadaného žáka tento požadavek vychází ze specifických charakteristik socio-emočního vývoje žáka. Mnozí nadaní žáci jsou emočně nevyzrálí a nepřiměřené projevy či reakce

pedagoga by mohly vést k uzavření nadaného žáka, regresi jeho schopností, nenaplnění potenciálu. Vztah učitele a nadaného žáka založený na partnerském přístupu a respektu vůči specifickým osobnostním rysům daného žáka vytváří základní podmínky pro rozvoj nadání i celé osobnosti. Tyto závěry vycházejí z naší praxe v pozici třídního učitele nadaných žáků. Jejich cílem není obecná generalizace jednotlivých stanovisek ale spíše upozornění na možná úskalí složitosti vztahu mezi pedagogem a nadanými žáky.

7.9 Specifika hodnocení nadaných žáků

Nutnou podmínkou pro diferenciaci celkového přístupu k nadaným žákům ve výuce představuje proces hodnocení žáka. Hodnocení ve své podstatě navazuje na cíle výuky a její obsah, je závislé na zvolených vyučovacích metodách a organizaci výuky a je spoluutvářeno v úzkém vztahu se školním prostředím. Celý proces je tedy funkčně provázaný, jak jsme znázornili v kap. 7.

Hodnocení nadaných žáků vychází z posuzování samotných produktů (výsledků) vzdělávání. Tyto produkty by měly být adekvátní vzdělávacím potřebám a schopnostem nadaného. Výsledky vzdělávání nadaných žáků by tedy měly mít kvalitativně i kvantitativně odlišnou úroveň oproti očekávané úrovni produktů ostatních žáků (Skalková, 2007 in Machů a kol., 2013). Při kladení požadavků na výsledky žáka doporučujeme vycházet z Bloomovy taxonomie vzdělávacích cílů (viz kap. 7.4). Volba vyšších úrovní cílových kategorií znamená pro nadaného žáka také vyšší náročnost myšlenkové činnosti a celého procesu učení.

Diferenciaci při plánování výsledků vzdělávání jednotlivých žáků docílíme také promyšlenou volbou vyučovacích metod. Vyšší úrovně výsledných produktů (o kterou usilujeme při vzdělávání nadaných žáků) docílíme realizací takových metod, které kladou požadavek na samostatný a tvořivý přístup. Mezi tyto metody patří např. inovativní metody výuky (viz kap. 7.7.1).

Slavík (1999 in Machů a kol., 2013, s. 48) vysvětluje význam školního hodnocení. *„Školní hodnocení nejenom podmiňuje kvalitu výuky, klima třídy, podílí se na utváření osobnosti žáka a je jednou z nejzávažnějších složek komunikace mezi učitelem, žáky a rodiči žáků.“* Z výše uvedeného vyplývá celkový význam hodnocení pro rozvoj žáka.

Stěžejní požadavek na hodnocení ve škole je stanoven také v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílé knize (blíže kap. 6). Dle tohoto dokumentu by školní hodnocení mělo odhalovat ty oblasti, které si žák osvojil, namísto zdůrazňování jeho chyb a neznalostí. Jak vyplývá z naší praxe, vhodnou formou naplnění tohoto požadavku nejen u nadaných žáků je používání slovního hodnocení. V současné době již některé školy přecházejí od hodnocení známkami k **slovnímu hodnocení**. Jak uvádí Skalková (2007), rizika známkování spočívají v pedagogicky nepřiměřeném užívání ve smyslu demotivace žáků. Kombinace klasifikace (hodnocení známkami) a slovního hodnocení umožňuje připojit podrobnější popis procesu učení i výsledků žáka, podpořit jeho snahu, motivovat jej k dalšímu úsilí, příp. i s citem vyjádřit kritiku (Skalková, 2007).

Naše doporučení při diferenciaci hodnocení nadaných žáků z doporučení Skalkové vycházejí. Na druhém stupni základní školy kombinujeme hodnocení známkami a slovní hodnocení, které slouží k podrobnému popisu žákova učení z hlediska jeho procesu i výsledku. Zejména procesuální stránka je stěžejní při posuzování celkové kvality učení. V jejím hodnocení zahrnujeme styl žákova učení, jeho aktivitu v průběhu činnosti, podmínky, za kterých učení probíhalo a v neposlední řadě i zvolené učební strategie. Při slovním hodnocení se nám v praxi osvědčilo užívání **pozitivních formulací**, které mají kladný motivační účinek na další učení žáka. Sumarizací pozitivních hodnotících stanovisek žák získává jistotu v tom, že jeho učení má smysl a hodnotu, a je tedy motivován k dalšímu osvojování vědomostí, dovedností a návyků. Pro nadané žáky je tato forma obzvláště vhodná, jelikož mnozí jsou značně sebekritičtí a nevěří ve vlastní schopnosti. Pozitivní slovní hodnocení podporuje jejich sebedůvěru, ukazuje jim směr dalšího pokroku a motivuje je ke kladení vyšších nároků na vlastní učební činnost. Hodnocení samotného výsledku (produktu) se odvíjí od individuálních schopností každého nadaného žáka, užíváme tedy tzv. **individuální normy v hodnocení**. Její podstatou je průběžné a systematické sledování konkrétního žáka a porovnávání hodnot jeho výsledků v rozdílných časech (Slavík, 1999 in Machů a kol., 2013). V naší praxi je doplňkem těchto dvou forem hodnocení **sebehodnocení** žáka písemnou či ústní formou. Žáci hodnotí proces vlastního učení zejména v individuálních projektech a při skupinové a kooperativní výuce. Proces sebehodnocení posiluje vědomí vlastních pokroků v učení, rozvíjí seberegulační vlastnosti žáka, podporuje výkonovou motivaci a v neposlední řadě stimuluje proces rozvoje metakognitivních dovedností nadaných žáků.

Diferencovaný přístup při hodnocení nadaných žáků uplatňujeme v naší praxi také aplikováním zásad **kriteriálního hodnocení**. Tento typ hodnocení předpokládá, že žák je předem seznámen s kritérii, které znamenají splnění úkolu či dosažení daného stupně hodnocení. Kriteriální hodnocení v naší praxi uplatňujeme při plánování výsledků učení jednotlivých žáků na začátku každého pololetí školního roku. Žáci jsou seznámeni s jednotlivými kritérii, jejichž splnění znamená hodnocení daným stupněm (známkou) na vysvědčení. U každého kritéria (vztahují se např. k výsledkům testů a zkoušení, aktivitě, plnění domácích úkolů, kvalitě žakových prací apod.) je slovně charakterizováno, co konkrétně znamená. Žák si dle předložených kritérií zvolí vlastní cíl studia (jakého hodnocení chce dosáhnout) a během pololetí jednotlivá kritéria naplňuje. Závěrečný proces hodnocení žáka se tak stává spíše sebehodnocením, jelikož žák sám hodnotí, která kritéria naplnil.

7.10 Závěrem k modifikaci kurikula pro nadané

V předcházejících kapitolách byly podrobně charakterizovány možné modifikace vzdělávacího procesu z hlediska naplňování potřeb nadaných žáků. Stěžejním východiskem těchto modifikací je respektování principu individualizace a diferenciaci.

Vzdělávací proces v našem pojetí chápeme jako celistvý komplex všech komponent, které se na vzdělávání nadaných žáků podílejí. Proto byl jeden z cílů v teoretické části této disertační práce zaměřen na syntézu všech těchto komponent a podrobné vymezení jejich vzájemných vazeb a souvislostí.

Porterová (1999) shrnuje některá **obecná pravidla tvorby kurikula, která by měli pedagogové dodržovat při přípravě činností pro nadané žáky**. Na základě vlastní pedagogické praxe s nadanými se k těmto doporučením připojujeme:

- Nabízet adekvátní učební aktivity,
- rozvíjet vyšší úrovně myšlení dětí (např. analýza, syntéza a problémové myšlení),
- podporovat rozvoj dětských zájmů,
- méně opakovat a umožnit rychlejší pracovní tempo,
- rozvíjet konvergentní schopnosti,
- stimulovat představivost,

- vytvářet optimální sociální prostředí pro rozvoj osobnosti dítěte,
- kompenzovat problémové kognitivní i afektivní stránky osobnosti,
- uplatňovat individuální přístup (Porterová, 1999 in Machů, 2006, s. 40).

Nadaní žáci, jejichž potenciál byl v době školní docházky vhodně rozvíjen, mohou být v budoucnosti pro celou společnost velkým přínosem.

Promýšlení a realizace struktury výchovně-vzdělávacího procesu pro potřeby nadaných žáků vychází ze základního požadavku - modifikovat jeho jednotlivé komponenty, které jsou v celém procesu vzájemně provázány. Na základě smysluplné diferenciací cíle a obsahu pedagog plánuje vlastní výuku, kterou vhodně modifikuje z hlediska použitých metod, příp. i forem. Tyto modifikace jsou závislé na přípravě a vytváření podmínek (prostředí), které by mělo být v souladu se zamýšlenými cíli a samozřejmě i obsahem. Také závěrečné hodnocení vztahované k individualitě každého žáka se úzce vztahuje k předem zvoleným cílům. Takto diferencovaná výuka navíc přispívá k posilování vzájemných vztahů mezi pedagogy a nadanými žáky a také žáky navzájem, jelikož dochází k uspokojování jejich specifických potřeb determinujících celkovou motivaci žáků k učení.

„Važme si tedy jako pedagogové existujících „ostrůvků pozitivní deviace“, kterými nadaní jedinci bezesporu jsou a vybírejme mezi sebou ty učitele, kteří jsou ochotni a schopni s těmito žáky pracovat na odpovídající úrovni.“ (Škrabánková in Šimoník, 2010, s. 64).

EMPIRICKÁ ČÁST

8 Design a cíle výzkumu

V empirické části této disertační práce navazujeme na teoretická východiska, která jsme rozpracovali v předcházejících kapitolách. Samotný výzkum aplikuje zejména poznatky z kapitoly o vyučovacím procesu a jeho modifikacích pro potřeby vzdělávání nadaných žáků (viz kap. 7).

Jako hlavní výzkumnou metodu jsme zvolili akční výzkum. Volba této metody vychází z výzkumných cílů naší práce, které uvádíme níže.

8.1 Formulace výzkumných otázek a cíle akčního výzkumu

Na základě hledání a vytváření východisek akčního výzkumu (viz kap. 10.4) jsme stanovili následující **cíle akčního výzkumu**:

- **Analyzovat aktuální problémovou situaci u pěti nadaných žáků v 8. ročníku základní školy** (výzkumný vzorek).
- V návaznosti na teoretická východiska modifikace vzdělávacího procesu pro potřeby nadaných žáků **navrhnout opatření pro podporu výuky pěti nadaných žáků v 8. ročníku základní školy**.
- **Analyzovat přínos jednotlivých modifikací vzdělávacího procesu** (se zaměřením na volbu organizačních forem a vyučovacích metod) **na posilování aktivity, motivace a zájmu nadaných žáků**.

Výchozí problémovou situací, která se stala podnětem pro ucelený akční výzkum, je snížení aktivity pěti nadaných žáků v 8. ročníku ZŠ ve školním roce 2013/2014 a jejich nižší motivace k učení (viz kap. 10.2). Tato problémová situace byla východiskem pro samotný akční výzkum, proto jsou následující kapitoly věnovány také podrobnému popisu a analýze této výchozí pedagogické situace.

Akční výzkum bude hledat odpovědi na následující **výzkumné otázky**:

- 1. Jaké strategie výuky mohou podpořit zájem a aktivitu nadaných žáků ve vyučovacích hodinách?**

- 2. Jaké vyučovací metody jsou nadanými žáky subjektivně vnímány jako nejvíce podnětné?**
- 3. Jaká modifikace vyučovacího procesu stimuluje nadané žáky k aktivitě?**
- 4. Jaké vyučovací metody podněcují nadané žáky k samostudiu a podporují jejich zájem o učení mimo výuku?**

Výše uvedené výzkumné otázky vztažené k metodám výuky a obecným modifikacím výchovně-vzdělávacího procesu byly zamýšleny v kontextu cílů, obsahu a součinnosti učitele a žáků.

9 Akční výzkum – teoretická východiska

Akční výzkum této disertační práce vychází ze struktury a pojetí akčního výzkumu, které jsou popsány v odborné literatuře. Považujeme za vhodné v empirické části nejprve podrobně charakterizovat akční výzkum jako metodu kvalitativního pedagogického výzkumu.

9.1 Původ a vývoj akčního výzkumu

Za zakladatele akčního výzkumu je považován americký psycholog německého původu Kurt Lewin (1890 – 1947). Lewin používal principy akčního výzkumu při studiu sociálních věd, konkrétně při řešení sociálních problémů své doby (Hermes, 2001). V 30. a 40. letech 20. století prosazoval myšlenky demokratizace sociálně vědního výzkumu. Lewin prosazoval, aby hlavní roli při výzkumu hrál subjekt a jeho aktivní spoluúčast. Ve 40. letech 20. století proto použil akční výzkum při práci se skupinou učitelů na kolumbijské univerzitě, čímž jej aplikoval do oblasti vzdělávání a školní praxe (Janík in Maňák, Švec, 2004; Švec a kol., 2009).

Dalším průkopníkem akčního výzkumu byl britský vědec Lawrence Stenhouse (1926 – 1982). V 60. a 70. letech 20. století prosazoval užití akčního výzkumu ve školách jako nástroje pro inovaci školy a kurikula. Základní myšlenkou bylo zapojit učitele do výzkumu v roli odborníků a praktiků zároveň, tedy učit je zkoumat vlastní vyučovací proces, a tím přispívat k potřebným změnám (Hermes, 2001; Pavelková, 2012). Jeho blízkým spolupracovníkem se stal John Elliott, britský univerzitní profesor a zakládající člen Centra pro aplikovaný výzkum ve vzdělávání (Centre for Applied Research in Education). Elliott chápal akční výzkum jako „*systematickou reflexi profesních situací prováděnou s cílem jejich dalšího rozvinutí.*“ (Švec a kol., 2009, s. 256).

K dalšímu rozvoji akčního výzkumu přispěl Donald Schön (1930 – 1977). Vycházel z představy učitele jako reflektujícího profesionála, který by měl ve své práci vycházet jak z obecných znalostí získaných při studiu učitelského povolání, tak z nových znalostí získávaných průběžně při reflexi vlastní zkušenosti (Švec a kol., 2009).

Idea akčního výzkumu se v druhé polovině 20. století přenesla z Anglie do kontinentální Evropy, kde však nepředstavovala něco nového a převratného. Již ve 30. letech 20. století totiž manželé Petersenovi ve svém Jenském plánu²⁶ uváděli tzv. výzkum pedagogické skutečnosti, jehož základem bylo zkoumání pedagogických situací ve výuce dle jenského plánu.

Začátkem 70. let 20. století se v německy mluvící oblasti utvářel specifický výzkumný směr s názvem „výzkum jednání“. Základem tohoto směru bylo zkoumat praxi a na základě nových zjištění ji měnit. Myšlenku Elliottova pojetí akčního výzkumu dále šířili a i v současnosti prosazují Rakušané Herbert Altrichter a Peter Posch, kteří společně v roce 1998 vydali publikaci s názvem „Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung“ (Učitelé zkoumající svou výuku: vývoj osnov a hodnocení výuky prostřednictvím akčního výzkumu) (Švec a kol., 2009).

Úspěch akčního výzkumu v Evropě dokládá mimo jiné existence výzkumné sítě s názvem „Classroom Action Research Network“ (CARN), která úzce spolupracuje s „University of East Anglia“ (UEA). CARN vydává vlastní odborný časopis s názvem „Educational Action Research“ a každoročně pořádá konference (Hermes, 2001; Švec a kol., 2009).

9.2 Vymezení akčního výzkumu

Definice akčního výzkumu (angl. action research, něm. Aktionsforschung) pocházejí z klasického Elliottova pojetí, který jej definuje jako „*studii sociální situace s cílem zlepšit její kvalitu*“ (Elliott, 1991 in Hermes, 2001, s. 12).

Australský profesor Stephen Kemmis definuje akční výzkum jako „*formu sebereflexe pedagogické situace, která zkvalitňuje porozumění pedagogické praxi, v níž se odehrává.*“ (Nezvalová, 2003, s. 300).

²⁶ Jenský plán (Jenská škola) = reformně pedagogické hnutí. Základní rysy Jenského plánu jsou: žáci se učí ve skupinách přesahujících ročník (věkově smíšené třídy), vyvážené střídání pedagogických situací, „školní obytný pokoj“ – místnost vytvářená a užívaná dětmi, neuplatňování vysvědčení v tradiční formě. V Jenském plánu jde o vytvoření bohatého, podnětného a volného edukačního prostředí pro děti (Průcha, 1996, s. 30; Rýdl, 2001).

Pokud budeme dále uvažovat o akčním výzkumu v souvislosti se školním prostředím, lze jej definovat jako praktický výzkum, který uskutečňují učitelé v praxi s cílem její určitou část zlepšit (Nezvalová, 2003; Janík in Švec, 2004; Švec a kol., 2009; Čábalová, 2011).

Akční výzkum by se měl řídit třemi zásadami:

1. Výzkumníci i jejich subjekty mají rovnocenné postavení. Všichni mají stejný podíl na vyhodnocování a interpretaci výsledků.
2. Témata zkoumání jsou úzce vztažena k praxi a mají emancipační charakter.
3. Proces výzkumu se prolíná s procesem učení a změny (Hendl, 2008).

9.3 Cíle akčního výzkumu

V literatuře (Nezvalová, 2003; Švec a kol., 2009) jsou definovány cíle akčního výzkumu. Ve vztahu k výzkumníkovi, tedy pedagogovi je cílem:

- zvýšit jeho profesionalitu,
- rozvíjet pedagogické myšlení,
- zkvalitnit rozhodovací procesy,
- ovlivňovat hodnotovou orientaci,
- posilovat víru a naději v možnosti zkvalitnění vlastní pedagogické činnosti,
- lépe poznat problémy své praxe a řešit je,
- rozvíjet jeho profesní růst.

Obecným a hlavním cílem akčního výzkumu je přispívat ke zkvalitňování praxe. Jiné druhy vědeckého výzkumu deklarují produkování poznání. Tato funkce je však akčnímu výzkumu často upírána s odkazem na skutečnost, že se jedná o značně subjektivní a kontextově vázané poznání, které nelze aplikovat na širší vzdělávací praxi. V přísně vědeckých kruzích je z tohoto důvodu akční výzkum podrobován značné kritice. Je však nutné si uvědomit, že cílem akčního výzkumu není produkovat obecně platné poznání, ale získávat konkrétní (specifické, lokální) poznatky, které v dané situaci vedou ke zkvalitnění výchovně-vzdělávacího procesu (Janík in Švec, 2004; Švec a kol., 2009).

9.4 Charakteristiky akčního výzkumu

Podstatu akčního výzkumu můžeme hledat v samotném názvu „akční“. Akcí je míněna dynamická situace, kterou učitel zkoumá pro porozumění a následné zkvalitnění vlastní práce. Akcí je však myšleno také jednání učitele, které vede ke zlepšení případné problematické situace.

Při popisu a charakteristice akčního výzkumu vycházejí autoři ze srovnání mezi klasickým (vědeckým) a akčním výzkumem (Janík in Švec, 2004, s. 54; Seebauerová, 2002 in Švec a kol., 2009, s. 258):

Tabulka 7 – Rozdíly mezi vědeckým výzkumem a akčním výzkumem

„KLASICKÝ“ VÝZKUM	AKČNÍ VÝZKUM
↓	↓
CÍLE	
<ul style="list-style-type: none"> - získávání objektivních poznatků - výzkumník se chce něco dozvědět - učitelé, žáci jsou „zkoumáni“ 	<ul style="list-style-type: none"> - získávání konkrétních poznatků o praxi s cílem změnit ji k lepšímu - učitel se chce něco dozvědět - učitel zkoumá
VÝZKUMNÉ OTÁZKY	
<ul style="list-style-type: none"> - odvozeny z výzkumných záměrů (na základě studia odborné literatury) - v průběhu výzkumu je nelze měnit 	<ul style="list-style-type: none"> - vyplnou z potřeb učitele - mohou se v průběhu výzkumu změnit
DESIGN (PLÁN) VÝZKUMU	
<ul style="list-style-type: none"> - stanoven před začátkem výzkumu 	<ul style="list-style-type: none"> - vyvíjí se, může být v průběhu měněn
VÝZKUMNÝ VZOREK	
<ul style="list-style-type: none"> - reprezentativní - po výběru zůstává stejný 	<ul style="list-style-type: none"> - nerepresentativní - může být kdykoliv změněn
SBĚR DAT	
<ul style="list-style-type: none"> - strategie sběru dat je stanovena před začátkem výzkumu 	<ul style="list-style-type: none"> - probíhá nedogmaticky - metody sběru dat mohou být kdykoliv změněny
METODY VYHODNOCOVÁNÍ DAT	
<ul style="list-style-type: none"> - statistické metody - inferenční statistika 	<ul style="list-style-type: none"> - analýza dat - deskriptivní statistika

„KLASICKÝ“ VÝZKUM	AKČNÍ VÝZKUM
JAZYK	
- jazyk vědy	- jazyk učitelů
VÝSLEDKY	
- často jsou k dispozici teprve s delším časovým odstupem - jsou zobecněné a objektivní - „majiteli“ poznatků jsou výzkumníci	- jsou bezprostředně k dispozici - jsou platné „teď a tady“ - jsou subjektivní - „majiteli“ poznatků jsou učitelé
DOPAD	
- je možné zpětně působit na jednání učitelů jako profesní skupiny - vnější zkušenosti - snaha ovlivnit jednání učitele zvnějšku	- bezprostředně působí na jednání konkrétního učitele - vlastní zkušenosti - jednání je autonomní

Jak je patrné z tabulky 7, učitel je v akčním výzkumu považován za profesionála, jehož jednání je cílevědomé, systematické, a tím i kompetentní k řešení problémů pedagogické praxe. Vycházejíce z tohoto pojetí je tedy provádění akčního výzkumu uvědomělou profesní aktivitou učitele, která se opírá o důkladnou znalost principů a zásad tohoto typu výzkumu (Švec a kol., 2009).

9.5 Fáze akčního výzkumu

Základními prvky akčního výzkumu jsou akce, reflexe a revize. Sagor (1992 in Nezvalová, 2003, s. 301) uvádí pět kroků akčního výzkumu:

1. *„formulace problému,*
2. *sběr informací,*
3. *vyhodnocení informací,*
4. *sdělení výsledků,*
5. *akční plán.“*

Jak je tedy výše patrné, motivem realizace akčního výzkumu je existence určité problémové situace, která je pro učitele subjektivně významná. V další fázi učitel získává poznatky o problému a sbírá podklady pro jeho důkladnou analýzu, což je vlastně

výzkumnou činností. Po zhodnocení problémové situace a navržení nových opatření dochází k samotné „akci“, což znamená řešení problému. V akčním výzkumu se v podstatě střídají dvě fáze – výzkum a akce. Výzkum následně probíhá tak dlouho, než je učitel s řešením problémové situace spokojen (Švec a kol., 2009).

Schmuck (1997 in Nezvalová, 2003) rozlišuje dva typy akčního výzkumu:

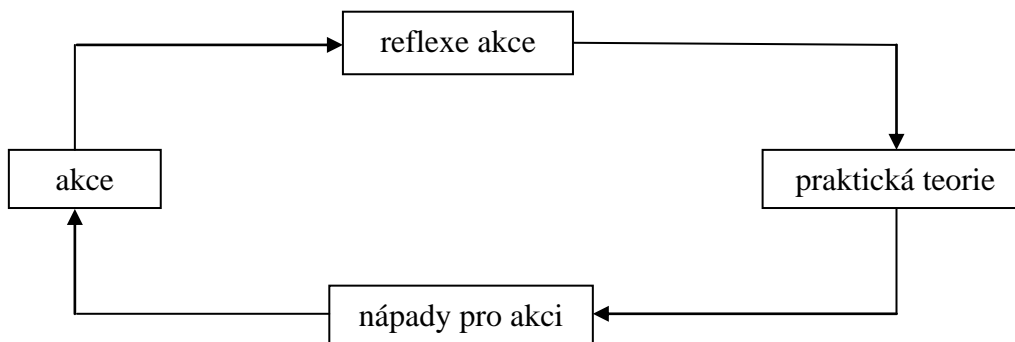
- **Pro-aktivní výzkum** – akce předchází sběru informací a rozboru. Učitel nejprve jedná a poté zkoumá.
- **Reaktivní výzkum** – učitel nejprve sbírá informace a až poté se pokouší inovovat praxi.

Jak uvádí Janík a Janíková (in Švec a kol., 2009), uvedené rozlišení je užitečné, jelikož jsou z něj patrné dvě základní fáze akčního výzkumu, tedy výzkum a akce. Na druhou stranu je obtížné v praxi odlišit tyto dva typy výzkumu, jelikož je obvyklé, že probíhají současně.

Dalším typem akčního výzkumu je dle Stringera (1996 in Nezvalová, 2003) **kooperativní akční výzkum**, jehož podstatou je podíl většího množství výzkumníků (pedagogů). Dalšími potřebnými dovednostmi u tohoto typu výzkumu je tedy sociální cítění, schopnost naslouchat ostatním, vést diskusi, konstruktivně vyjadřovat názory i kritiku apod.

Fáze akčního výzkumu přehledně znázornil John Elliott (1981 in Švec a kol., 2009). Jak je patrné z obrázku 8, jednotlivé fáze na sebe plynule navazují. Dochází k cyklu akce a následné reflexe, která praxi zkvalitňuje a inovuje.

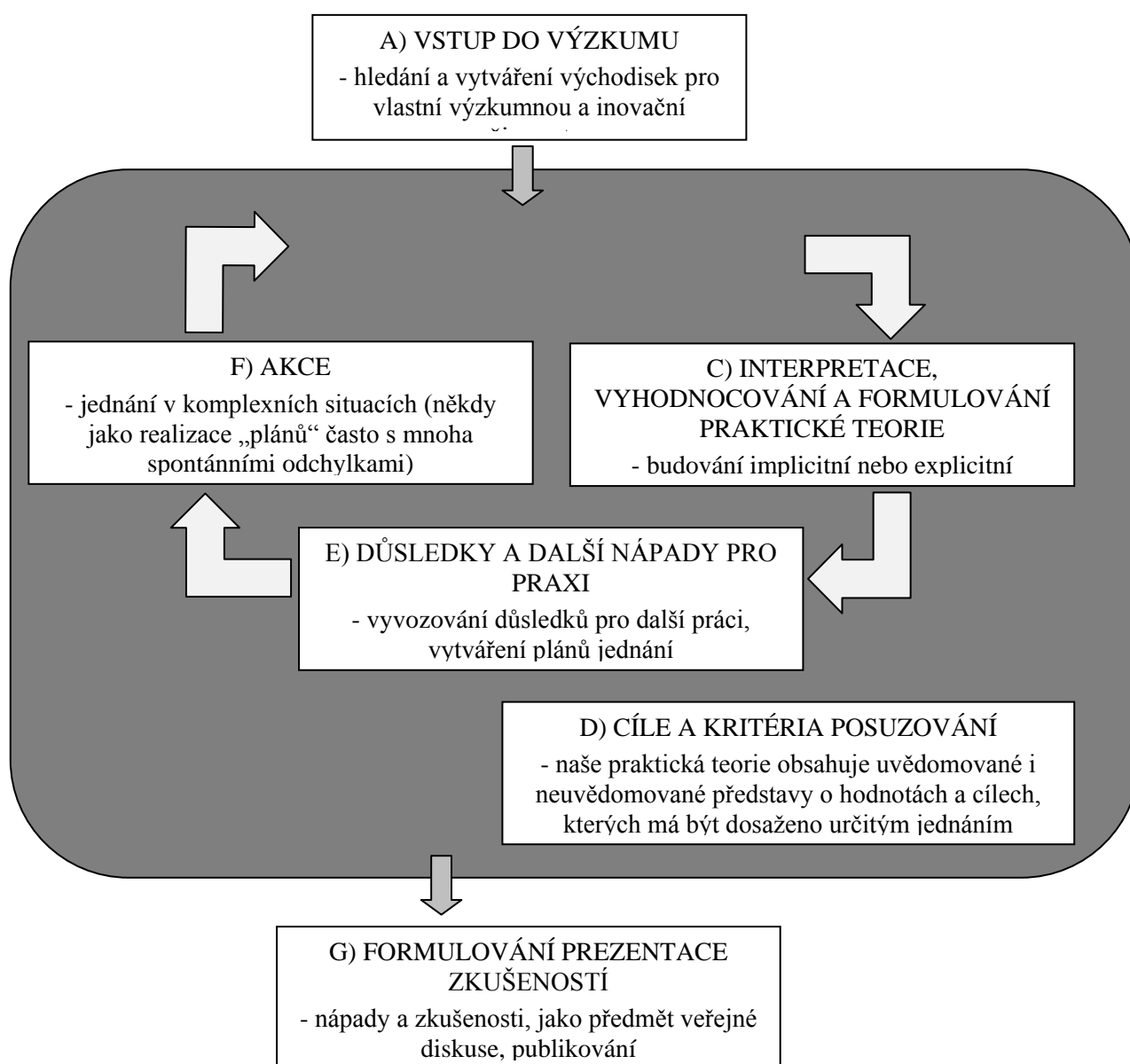
Obrázek 8 – Fáze akčního výzkumu dle Elliotta



V roce 1990 rozšířili Elliottovo schéma Altrichter a Posch (in Švec, 2004; in Švec a kol. 2009). Dle jejich schématu (obrázek 9) má proces akčního výzkumu tyto fáze:

- A. Vstup do výzkumu – hledání východisek výzkumu
- B. Sběr dat – pozorování, rozhovory apod.
- C. Analýza a interpretace dat
- D. Vliv hodnotové orientace výzkumníka – vstupuje do výzkumu a ovlivňuje další směřování výzkumu
- E. Strategie a plány jednání
- F. Aplikace strategií a plánů (akce)
- G. Výstupy vlastní zkušenosti – publikování výzkumu, případová studie apod.

Obrázek 9 – Fáze akčního výzkumu dle Altrichtera a Posche



10 Výzkumný projekt

Vlastní výzkumný projekt vychází z formulace cílů výzkumu a výzkumných otázek, které jsme uvedli v úvodu empirické části (viz kap. 8.1). Tyto cíle a úkoly navazují na cíle celé disertace (viz kap. 1). Na základě studia odborné literatury o akčním výzkumu a popsání teorie (viz kap. 9 a její podkapitoly) jsme postupovali i ve vlastním výzkumném projektu. Vycházeli jsme přitom zejména ze schématu fází akčního výzkumu Altrichtera a Posche (viz obrázek 9), které ve vlastním výzkumu také uvádíme. Úvodní fáze je i v našem případě hledání výzkumných východisek, která podrobně analyzujeme.

10.1 Popis prostředí výzkumu

Vlastní akční výzkum probíhal na **Gymnáziu, základní škole a mateřské škole Mánesova s.r.o.** v Sokolově. Tato škola má již patnáctiletou tradici, devět let se věnuje také předškolním dětem a sedm let výchově a vzdělávání studentů na čtyřletém všeobecném gymnáziu. Škola se již devátým rokem zaměřuje na edukaci žáků nadaných a motivovaných. Péče o nadané žáky je uskutečňována formou integrace v běžných třídách. Počet žáků ve třídě je maximálně šestnáct. Ve dvou třídách mateřské školy je ve školním roce 2013/2014 celkem 40 zapsaných dětí. Na prvním stupni základní školy je ve školním roce 2013/2014 celkem 49 žáků, takže průměrný počet žáků ve třídě je 9,8. Na druhém stupni základní školy je ve stejném školním roce 27 žáků, průměrně devět žáků ve třídě. Šestý ročník základní školy nebyl v tomto školním roce obsazen. Čtyřleté gymnázium aktuálně vzdělává šestnáct studentů, což činí průměr pouhých čtyř studentů na jeden ročník. Udržitelnost tohoto stupně je zajišťována úpravou rozvrhu v jednotlivých ročnících (spojování ročníků) a tvořením individuálních studijních plánů pro každého studenta.

Při vyhledávání a péči o nadané žáky škola spolupracuje s blízkou pedagogicko-psychologickou poradnou. Výchovně-vzdělávací proces je určován pojetím Školního vzdělávacího programu, který obecně vychází z procesu individualizace ve smyslu respektování specifík každého žáka, nejen žáků nadaných. Proto je kapitola školního vzdělávacího programu věnující se péči o nadané žáky jen shrnutím obecných principů diferenciací výuky, která se ve škole přirozeně uplatňuje. Edukace všech žáků je uskutečňována formou vnitřní diferenciací žáků ve třídě. Pedagog při jejich výchově

a vzdělávání volí vyučovací strategie, které umožňují individuální tempo všem žákům. Zejména na prvním stupni základní školy se využívají organizační formy výuky, které žáky aktivizují a poskytují každému prostor k učení (skupinové vyučování, kooperativní výuka, epochové vyučování²⁷, projektové vyučování). Samozřejmostí je taková úprava tříd, která poskytuje žákům dostatek volnosti a pedagogům možnost variabilně rozestavit nábytek a učební pomůcky. Na druhém stupni základní školy se v těchto tendencích pokračuje. Volba vyučovacích strategií je závislá na vyučovacím předmětu, obsahu a cíli výuky.

10.2 Popis výchozí pedagogické situace

Na výše zmíněné škole učím pátým rokem. V současnosti jsem také pátým rokem třídní učitelkou letošní 8. třídy základní školy. Nyní je ve třídě devět žáků. Jedná se o jednu z prvních tříd, jejichž žáci absolvovali přípravný ročník základní školy a jejichž výběr byl cílený – ve spolupráci se společností Mensa ČR se vybírali žáci intelektově nadaní. Během let jejich školní docházky někteří z nich přešli na jiné základní školy či na osmiletá gymnázia a jiní noví žáci naopak do třídy přišli. Podmínkou pro přijetí nových žáků však již nebylo intelektové nadání.

Od počátku mého pedagogického působení v této třídě jsem učila přibližně polovinu vyučovacích předmětů (na prvním stupni ZŠ prvouku, VV, TV, HV, svět práce). Ve třídě i ve školním roce 2013/2014 učím jakožto třídní učitelka deset vyučovacích hodin týdně. Konkrétně se jedná o předměty: zeměpis, osobnostní a sociální výchova, svět práce, tělesná výchova a individuální projekty. Během práce učitelky na této škole jsem se nadchla pro práci s nadanými žáky. Příprava vyučovacích hodin nejen pro tuto skupinu žáků a zpětná vazba od nich mě motivovala k dalšímu profesnímu růstu. V prvním pololetí školního roku 2013/2014 jsem však zpozorovala, že zejména nadaní žáci se v některých vyučovacích hodinách nudí a neprojevují takovou aktivitu, jaká byla obvyklá

²⁷ Epocha = časově ohraničený blok výuky, v němž se žáci zabývají soustavně po určitou dobu týmiž předměty. Tato organizace výuky je plně podřízena tomu, aby podněcovala a rozvíjela aktivitu dítěte, jeho zájmy a potřeby. Epochové vyučování je součástí pedagogicko-didaktické koncepce Waldorfských škol (zakl. Rudolf Steiner v roce 1919) (Průcha, 1996).

v předcházejících ročnících. Tento subjektivní dojem byl prvním impulsem pro realizaci akčního výzkumu.

10.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Do výše zmíněného 8. ročníku naší základní školy dochází devět žáků. Akční výzkum byl zacílen na nadané žáky ve třídě, kterých je pět. Výzkumný vzorek tedy čítá pět nadaných žáků. Vzhledem k tomu, že v ostatních třídách učím jen formou „suplování“, nemohli jsme do výzkumu zařadit větší počet žáků. Výchozí pedagogická situace akčního výzkumu navíc vycházela z konkrétní pedagogické situace v 8. ročníku.

Pro zachování anonymity budeme v dalších částech výzkumu označovat jednotlivé žáky číslicemi (1. žák, 2. žák,...). Vzhledem k nízkému počtu žáků nebude dále ani specifikováno, zda se jedná o chlapce či dívky. O všech žácích bude pojednááno v mužském rodě.

1. žák – je ve třídě od přípravného ročníku. Jeho nadání bylo diagnostikováno pedagogicko-psychologickou poradnou (PPP). Jedná se o žáka s tzv. dvojí výjimečností, jelikož má kromě kognitivního nadání také specifickou poruchu učení, konkrétně dysgrafii. Vzdělávání tohoto žáka je uskutečňováno podle individuálního vzdělávacího plánu (IVP). Žák je nadaný zejména v matematice, fyzice a přírodních vědách.

2. žák – je ve třídě od přípravného ročníku. Během své docházky byl jednou akcelerován přeskočením ročníku. Od útlého dětství vykazuje známky mimořádného kognitivního nadání, což bylo naposledy potvrzeno PPP před čtyřmi lety. Během posledního vyšetření v PPP se rodiče tohoto žáka setkali s „nepříjemným zacházením“, což je přimělo k rozhodnutí, že dále své dítě nenechají diagnostikovat a budou mu ve spolupráci s naší školou poskytovat adekvátní péči pro rozvoj jeho nadání. Při vzdělávání tohoto žáka škola tedy nevychází z IVP, nicméně respektuje jeho individuální zvláštnosti a vysoké nadání prokázané v minulých letech (žák je nadaný zejména v matematice, cizích jazycích a přírodních vědách).

3. žák – je ve třídě od přípravného ročníku. Jeho nadání bylo diagnostikováno v PPP. Vzdělávání tedy probíhá dle jejího doporučení podle IVP. Úroveň rozumových schopností tohoto žáka dosahuje pásma vysokého nadprůměru. Žák je nadaný zejména v matematice.

4. žák – je ve třídě od přípravného ročníku. Od počátku vykazuje známky nadání, avšak rodiče nikdy nesvolili s jeho diagnostikou v PPP. Jsou přesvědčeni, že volba vzdělávání v naší škole společně s jejich výchovným působením je dostatečným podnětem pro rozvoj jeho osobnosti. Sami jej za nadané nepovažují, spíše za „chytřejší“. V rámci našeho výzkumu byl i tento žák vybrán a zařazen do skupiny nadaných. Opíráme se přitom o metody pedagogické diagnostiky nadání, jejichž využití u tohoto konkrétního žáka je níže popsáno (viz kap. 10.3.1). Žákovo nadání se projevuje zejména v českém jazyce a cizích jazycích (AJ, NJ).

5. žák – je ve třídě od čtvrté třídy základní školy. Znamky nadání začal vykazovat v pátém ročníku ZŠ (po adaptaci na nové prostředí). Žák byl školou doporučen do PPP pro své nadání, které však v poradně nebylo potvrzeno. Jelikož se jedná o žáka velmi citlivého a sebekritického na vlastní výkon, domníváme se, že emoční tlak a prožívaná nervozita při vyšetření znemožňují podat takové výkony, kterých je žák schopen. Od dalších pokusů diagnostiky v PPP jsme po poradě s rodiči ustoupili a dále se žákovi věnujeme dle jeho individuálních potřeb. V rámci našeho výzkumu byl však i tento žák vybrán a zařazen do skupiny nadaných. Toto rozhodnutí je podloženo opět výsledky pedagogické diagnostiky nadání (viz kap. 10.3.1). Projevy žákova nadání jsou ve škole zaznamenávány nepravidelně zejména v matematice a přírodních vědách – usuzujeme, že se zřejmě jedná o žáka tzv. „podvýkonného“.

10.3.1 Východiska pro zařazení 4. žáka a 5. žáka do výzkumného vzorku – metody pedagogické diagnostiky

Pro zařazení 4. a 5. žáka do souboru žáků nadaných jsme použili metody pedagogické diagnostiky nadání, které byly teoreticky popsány v kapitole 5.1. Konkrétně se jednalo o posuzovací škály k vyhledávání nadaných žáků vydané NÚV v Praze (2013), hodnocení školních výsledků žáků a rozbor jejich účasti v soutěžích a olympiádách. Nedílnou součástí diagnostiky bylo přirozené pozorování žáků ve výuce i mimo ni.

Rozbor posuzovacích škál k vyhledávání nadaných žáků

V rámci pedagogické diagnostiky nadání 4. a 5. žáka jsme posuzovali jednotlivá tvrzení v posuzovacích škálách pro matematiku a český jazyk. Byly použity tyto dvě

posuzovací škály, jelikož dle Hříbkové a kol. (2013) jsou právě tyto dvě škály dostatečně validní (díky pilotnímu ověřování a srovnání s didaktickými testy z ČJ a M). Na základě výsledku dané posuzovací škály je možné usuzovat na existující nadání žáka v dané oblasti.

Posuzovací škála pro vyhledávání nadaných žáků v 8. a 9. ročníku z matematiky sestává z 15 výroků hodnocených na seřazené pětistupňové škále 0 – 4 (od „vůbec neplatí“ přes „spíše neplatí“, „sedí to tak napůl“, „spíše platí“ až po „velmi platí“). Celkový hrubý skóre je součtem skóre všech položek. Jako orientační kritérium pro identifikaci matematického nadání je doporučena hranice 49 bodů, což odpovídá 85. percentilu ve standardizovaném souboru (Hříbková a kol., 2013).

Posuzovací škála pro vyhledávání nadaných žáků v 8. a 9. ročníku z českého jazyka sestává z 19 položek hodnocených stejnou pětistupňovou škálou jako u matematiky. Jako orientační kritérium, jehož dosažení svědčí o pravděpodobném výskytu mimořádného nadání v českém jazyce, je stanoven hrubý skóre 63 bodů, což odpovídá 84. percentilu (Hříbková a kol., 2013).

Při posuzování 4. žáka bylo z matematiky dosaženo hrubého skóre 40 bodů, což dle „Norem pro posuzovací škálu nadání v matematice“ (in Hříbková a kol., 2013) odpovídá 67. percentilu. Z českého jazyka bylo dosaženo 64 bodů, což dle norem odpovídá 86. percentilu. Analýzou obou výsledků jsme došli k závěru, že 4. žák je pravděpodobně nadaný v předmětu český jazyk. Výsledek v matematice na jeho nadání neukazuje.

Při posuzování 5. žáka bylo z matematiky dosaženo hrubého skóre 51 bodů, což odpovídá 89. percentilu. Z českého jazyka bylo dosaženo 58 bodů, což odpovídá 76. percentilu. Analýzou obou výsledků jsme došli k závěru, že 5. žák je pravděpodobně nadaný v matematice, výsledek v českém jazyce na nadání neukazuje.

Posuzovací škály pro vyhledávání nadaných žáků v 8. a 9. ročníku z českého jazyka i matematiky jsou v Přílohách č. 1 a 2.

Hodnocení školních výsledků nominovaných žáků

Metoda hodnocení školních výsledků byla použita jen jako doplňková, jelikož jak je doporučováno v literatuře (např. Čavojská a kol., 2010, s. 34), „*nadání nemusí jednoznačně ústít v ty nejlepší školní výsledky.*“ Nadaný žák může ztratit motivaci k učení

a získat touhu zařadit se do „průměru“ třídy, a tím získat lepší pozici mezi spolužáky. Výsledky této metody proto nejsou ani v tomto výzkumu přeceňovány.

Na škole, kde výzkum probíhal, jsou žáci hodnoceni během školního roku procenty, známkami a téměř každý měsíc ze všech stěžejních předmětů také slovně. K hodnocení školních výsledků byla použita slovní hodnocení z českého jazyka, anglického jazyka, matematiky, zeměpisu, přírodopisu, chemie, fyziky a dějepisu z měsíců leden 2013 až prosinec 2013. V tabulce 8 jsou vypsány stěžejní hodnotící formulace učitelů, které se objevily v deseti měsících v hodnocení 4. a 5. žáka (tečkované podtržení značí více než tři výskyty během deseti analyzovaných hodnocení).

Tabulka 8 – Slovní hodnocení 4. a 5. žáka z jednotlivých předmětů

SLEDOVANÉ PŘEDMĚTY	4. ŽÁK	5. ŽÁK
Český jazyk	<p>Tvá chybovost je minimální. <u>V hodinách pracuješ na 100%.</u> Výsledky v testech a diktátech jsou na vysoké úrovni. <u>Domácí úkoly plníš zodpovědně.</u> <u>Máš širokou slovní zásobu.</u> <u>Dokážeš slovně prezentovat vlastní projekt.</u></p>	<p><u>Probranou látku sis osvojil s drobnými nedostatky.</u> V hodinách pracuješ ne vždy soustředěně. <u>Výsledky v testech a diktátech jsou na průměrné úrovni.</u> Domácí úkoly plníš jen občas.</p>
Anglický jazyk	<p>V hodinách jsi aktivní. Tvůj přístup k výuce je pozitivní. <u>Dokážeš komunikovat s učitelem o daném tématu.</u> <u>Projevuješ zájem o předmět.</u></p>	<p>V hodinách jsi pracoval aktivně, odpovědně a se zájmem. <u>Zapomínáš nosit pomůcky.</u> <u>Probírané učivo sis osvojil asi z poloviny.</u></p>
Matematika	<p>Probrané učivo zvládáš s přehledem. <u>V hodinách jsi aktivní a pozorný.</u> Svědomitě plníš domácí úkoly. <u>Občas vážne tvé praktické uchopení úloh.</u> <u>Máš slabší představivost, což se projevuje při řešení obtížnějších úloh.</u></p>	<p><u>Probrané učivo zvládáš.</u> V testech se dopouštíš občasných chyb. V hodinách jsi střídavě aktivní a pasivní. Často zapomínáš plnit domácí úkoly. <u>Máš „na víc“.</u> <u>Pracuješ pod své schopnosti.</u></p>
Zeměpis	<p>V testech se dopouštíš chyb z nepozornosti. <u>Probrané učivo sis osvojil.</u> <u>V hodinách jsi pozorný a aktivní.</u></p>	<p>V hodinách jsi aktivní. Projevuješ zájem o předmět. <u>Dokážeš propojovat zeměpisné poznatky s dalším učivem.</u></p>

SLEDOVANÉ PŘEDMĚTY	4. ŽÁK	5. ŽÁK
Přírodopis	<u>V hodinách pracuješ velmi aktivně.</u> <u>Často kladeš zvědavé otázky.</u> Při samostatných projektech pracuješ zodpovědně. <u>Dokážeš pracovat se zdroji informací.</u> <u>Tvůj mluvený projev je vynikající.</u>	Měl bys zapracovat na plnění samostatných projektů. <u>V probrané látce se orientuješ.</u> <u>Máš značný všeobecný přehled v přírodopisu.</u> V probrané látce se orientuješ jen s pomocí učitele.
Chemie	Probrané učivo zvládáš výborně. <u>V hodinách jsi pečlivý.</u>	V hodinách jsi spíše pasivní. Probrané učivo zvládáš asi z poloviny. <u>Máš vyšší předpoklady k učení, než jaké projevuješ v hodinách.</u>
Fyzika	Probrané učivo máš z větší části osvojené. Dopouštíš se občasných chyb z nepozornosti. <u>Na hodiny se vzorně připravuješ.</u> <u>Probrané učivo zvládáš asi z poloviny.</u>	Učivo zvládáš s drobnými obtížemi. V hodinách jsi občas nepozorný. <u>Když Tě učivo zaujme, jsi velmi pozorný a aktivní.</u> <u>Dokážeš vhodně aplikovat poznatky z matematiky.</u>
Dějepis	Jsi schopen samostatně aplikovat získané poznatky. <u>V hodinách pracuješ na 100%.</u> <u>Domácí úkoly zodpovědně plníš.</u>	Jsi schopen aplikovat získané poznatky s pomocí učitele. Tvé výsledky jsou podprůměrné. <u>Tvé výsledky jsou průměrné.</u>

Z tabulky je možné vyčíst, že 4. žák je učiteli všeobecně velmi dobře hodnocen. Ve většině vyučovacích předmětů je v hodinách aktivní, projevuje zájem a na vyučování se připravuje. O nadání by mohly svědčit formulace jako: „Máš širokou slovní zásobu“, „Často kladeš zvědavé otázky“, „Dokážeš pracovat se zdroji informací“, „Tvůj mluvený projev je vynikající“. Všechna tato hodnocení (ač nebyla jen v českém jazyce) se vztahují k jazykovým dovednostem a k používání jazyka jako takového.

5. žák je učiteli hodnocen spíše průměrně. V některých předmětech je opakovaně nepozorný, projevuje se spíše pasivně a neplní domácí úkoly. Zajímavé jsou opakovaně se vyskytující slovní hodnocení z matematiky: „Máš na víc“, „Pracuješ pod své schopnosti“. Další formulace, které by mohly ukazovat na nadání žáka jsou: „Dokážeš propojovat zeměpisné poznatky s dalším učivem“, „Máš značný všeobecný přehled v přírodopise“, „Máš vynikající předpoklady k učení, než jaké projevuješ v hodinách“, „Dokážeš vhodně

aplikovat poznatky z matematiky“. Dle některých formulací bychom mohli usuzovat, že by se mohlo jednat o žáka „podvýkonného“ neboli „underachievement“ (viz kap. 3.1). Zejména při srovnání posuzovací škály z matematiky (viz výše), na základě které můžeme usuzovat na nadání, a slovního hodnocení z průběhu jednoho roku se zdá, že žák skutečně pracuje „pod své schopnosti“, což se opakovaně vyskytuje i v jeho hodnoceních.

Rozbor účasti žáků v olympiádách a soutěžích

Jako další východisko pedagogické diagnostiky nadání byla použita analýza účasti 4. a 5. žáka ve školních soutěžích a olympiádách. Dle doporučení Hříbkové a kol. (2013) jsem zaznamenala zejména ta umístění, kterých žáci dosáhli ve vyšších kolech, nikoliv jen na školní úrovni. Právě tato umístění mohou být indikátorem jejich schopností a dovedností a zároveň motivačních charakteristik.

Během školního roku 2012/2013 a prvního pololetí školního roku 2013/2014 se 4. žák umístil v těchto soutěžích:

- 4. místo okresního kola německé olympiády
- 21. místo v krajském kole Logické olympiády
- 3. místo okresního kola německé olympiády
- úspěšné složení mezinárodních jazykových zkoušek z NJ na úrovni B2
- úspěšné složení mezinárodních jazykových zkoušek z AJ na úrovni B1

5. žák se během sledovaného období nezúčastnil okresního ani krajského kola v žádné soutěži. Absolvoval pouze školní kola Logické olympiády, Pythagoriády, matematického Klokana – v těchto soutěžích nedosáhl významnějších umístění.

Pozorování žáků

Nedílnou součástí diagnostiky nadání uvedených dvou žáků bylo jejich přirozené pozorování ve výuce i mimo ni. Oba žáky znám již od 4. ročníku základní školy. Pozorování bude vztaženo k poslednímu splněnému ročníku (tedy 7. ročníku), jelikož obraz žáků se v jednotlivých letech proměňuje v závislosti na jejich vývoji. Pro naše účely jsou stěžejní aktuální informace o žácích.

4. žák byl v 7. ročníku během výuky aktivní a pozorný. V hodinách se často dotazoval na podrobnosti probíraného učiva, doplňoval látku vlastními poznatky

a životními zkušenostmi. Žák s oblibou zpracovával projekty na témata humanitní (lidská práva, demokracie apod.), ve kterých vhodně uplatnil zejména své jazykové nadání (manipulace se slovy, široká slovní zásoba, neobvyklé obraty a vyjádření, metaforická vyjádření apod.). Při pozorování a rozhovorech se žákem byla patrná jeho výkonová motivace – často hovořil o dalších studijních plánech, studiu na zahraničním gymnáziu a univerzitě. Žák aspiruje k vysokým cílům a aktivně usiluje o jejich splnění. Žák mimo výuku vyhledával kolektiv starších spolužáků, příp. se věnoval četbě a prohlížení odborné literatury (většinou v návaznosti na aktuálně probírané učivo). Během vyučovacích hodin se zapojoval do všech aktivit, ve skupinové výuce byl schopen zastávat různé role. Ve třídě je mezi spolužáky velmi oblíben. Ostatní se na něj s důvěrou obracejí s prosbami i žádostmi o radu.

5. žák byl ve výuce střídavě aktivní a pasivní. Jeho zapojení v hodinách bylo značně závislé na aktuální náladě. Vyšší aktivita byla zaznamenána, pokud se jednalo o učivo tématem blízké jeho zkušenostem či obecně známé. Žák byl během 7. ročníku v hodinách často zamyšlený, pedagogové upozorňovali na jeho pasivitu. Bylo však pozorováno, že i v těchto situacích dokázal správně odpovídat na otázky a přispívat zajímavými názory a postřehy. Nejednalo se tedy zřejmě o pasivitu jako takovou, spíše o přímé nezapojení do výuky. Žák často uplatňoval i v dalších předmětech matematické znalosti a všeobecné logické uvažování. Byl schopen samostatně analyzovat problém a stanovit hodnotící posouzení. Kvalita jeho myšlenkových operací je na vyšší úrovni, než je pro žáky jeho věku obvyklé. Během školního roku žák vypracoval několik velmi zdařilých vlastních projektů ve formě plakátů, knih nebo power-pointových prezentací, které se zájmem prezentoval spolužákům. Pedagogem zadané projekty však plnil zřídka. Ve skupinové práci žák často nechává druhé plnit všechny úkoly, sám jen sleduje činnost a občas přispívá vlastními nápady. Je však většinou pasivní, což spolužáci nechtějí tolerovat. Přestávky žák tráví se svými vrstevníky povídáním či odpočinkem.

Závěry pedagogické diagnostiky nadání

Na základě výše uvedených diagnostických postupů jsme konstatovali, že 4. žák je zřejmě nadaný v oblasti českého jazyka, cizích jazyků a všeobecného jazykového nadání. Usuzujeme tak na základě pozorování ve výuce, analýzy posuzovacích škál, rozboru

slovních hodnocení deseti sledovaných měsíců a analýzy jeho účasti na soutěžích a olympiádách. Pro účely tohoto výzkumu jsme jej zahrnuli do výzkumného vzorku.

Analýza všech diagnostických postupů u 5. žáka nenasvědčuje tak přesvědčivě, že se jedná o nadaného žáka. Na jeho nadání v matematice lze usuzovat na základě výsledku posuzovací škály z matematiky. Druhým neméně významným faktem jsou opakovaná slovní hodnocení upozorňující na jeho podvýkonnosti v matematice. Ač u tohoto žáka nejsou výsledky tak přesvědčivé, zařadili jsme jej pro účely tohoto výzkumu také do výzkumného vzorku. Důvodem je také fakt, že bude prospěšné sledovat jeho školní výkony po „akci“, tedy po aplikaci nových výukových strategií.

10.4 Hledání a vytváření východisek akčního výzkumu

Jak bylo naznačeno v kap. 10.2, impulsem k zahájení akčního výzkumu byla změna chování nadaných žáků ve vyučovacích hodinách v prvním pololetí 8. ročníku (nejpatrnější u 1., 3. a 5. žáka). Tuto změnu jsem zaznamenala v předmětech, které jsem ve třídě učila, zejména v zeměpisu (Z) a osobnostní a sociální výchově (OSV). Tyto předměty učím v dané třídě již třetím rokem. Pro konkretizaci subjektivního dojmu „změny chování žáků“ jsem si vedla v měsících leden až březen 2014 pedagogický deník, do kterého jsem zaznamenávala popis chování žáků, vlastního jednání a případné návrhy či úvahy, které mě v souvislosti s danou reflexí napadaly.

10.4.1 Metoda pozorování s využitím záznamu do pedagogického deníku

Stěžejní metodou, kterou jsme při vedení pedagogického deníku použili, bylo pozorování.

Cíle pozorování:

- Sledovat skupinu pěti nadaných žáků ve vyučovacích předmětech Z a OSV v průběhu 3 měsíců s cílem analyzovat projevy jejich chování ve vyučovacích hodinách (se zaměřením na neverbální projevy, verbální projevy, motivaci, aktivitu a pracovní postup).

- Souhrnnou analýzou chování formulovat závěry popisující projevy aktivity, motivace a zájmu nadaných žáků v jednotlivých vyučovacích hodinách.
- Analyzovat působení různých organizačních forem a vyučovacích metod na chování žáků ve vyučovacích hodinách (z hlediska jejich aktivity, motivace a zájmu).

Vlastní pozorování

Pro záznam dat jsme si vytvořili pozorovací arch – viz Příloha č. 3. Pro každou vyučovací hodinu a každého žáka byla vždy určena jedna strana pozorovacího archu. Do pozorovacího archu jsme stručně zapisovali obsah hodiny z hlediska použitých organizačních forem a metod. Pro jednodušší a rychlejší zápis pozorovaných jevů jsme si vytvořili systém značek, které jsme zaznamenávali do pozorovacích archů. Význam značek v jednotlivých pozorovaných oblastech je znázorněn v tabulce 9:

Tabulka 9 – Značky použité při pozorování žáků

Značka	Neverbální projev	Verbální projev	Motivace (aktivita)	Pracovní postup
+	Sleduje činnost	Odpovídá, komunikuje	Je aktivní, pracuje se zájmem	Plní úkol
-	Nesleduje činnost	Neodpovídá, mlčí	Je pasivní, nepracuje	Neplní úkol
x		Prosazuje svůj názor, odporuje	Vyrušuje	Dělá jinou činnost, než jaká je zadána
?		Je zvědavý, doptává se		

Další sledované projevy jsme do tabulky zaznamenávali heslovitě. Ihned po skončení vyučovací hodiny jsme do tabulky zaznamenali přesný význam pozorovaných jevů, aby nedošlo ke zkreslení v důsledku časové prodlevy. Přepis jednoho z vyplněných pozorovacích archů je v Příloze č. 4.

Výsledky pozorování

Z výsledků pozorování jsme cestou kvalitativní analýzy pozorovacích archů došli k následujícím závěrům:

- Pozorovaní žáci jsou většinou v úvodní části hodiny aktivní, pozorní a plní zadané úkoly.
- Během hlavní části vyučovací hodiny klesá motivace žáků a tím i jejich aktivita (zejména u 1., 3. a 5. žáka). Někteří začínají vyrušovat či směřovat pozornost k jiným činnostem. Úkoly plní jen po opakovaném vybízení.
- V závěrečné části jsou žáci většinou unavení. Při opakování mají látku většinou osvojenou, přesto nevykazují známky většího zaujetí novým učivem.

Při analýze chování žáků v obou předmětech (zeměpis a osobnostní a sociální výchova) jsme došli k podobným závěrům. Nebylo významné, o jaký předmět se jedná. Rozdíly byly patrné spíše v jednotlivých částech vyučovacích hodin.

Analýza vedení pedagogického deníku

Na základě analýzy pozorovacích archů z každé vyučovací hodiny vznikl jeden list pedagogického deníku. Příklad zápisu je uveden v Příloze č. 5. Celkem bylo analyzováno 10 vyučovacích hodin (5x zeměpis a 5x OSV). Výstupem analýzy jsou níže uvedené závěry:

- Pozorovaní žáci projevují slabší zájem o probíraná témata Z a OSV (v hodinách se méně ptají, nedoplňují učivo vlastními poznatky).
- Motivace a aktivita žáků je úvodních částech vyučovacích hodin vyšší než v závěru hodin.
- Mnozí nadaní žáci v hlavní části vyrušují a na zadanou činnost se nesoustředí (zejména 1., 3. a 5. žák).
- Vyšší zájem o činnost a aktivita byly pozorovány zejména při práci na PC, při práci s interaktivní tabulí a při práci ve dvojici.
- Celkově nejvyšší zájem o činnost, aktivitu a motivaci vykazoval 4. žák (s občasnými výkyvy).

- I při snížení aktivity a motivace žáků nedošlo ke snížení jejich prospěchu.
- Všichni žáci (kromě 4. žáka) opakovaně nepřinesli zadané domácí úkoly. Dobrovolné úkoly plnili zřídka.

Původně subjektivní dojem o snížení aktivity, motivace a zájmu žáků v předmětech Z a OSV se díky vedení a analýze pedagogického deníku potvrdil.

10.4.2 Metoda ohniskové skupiny (focus groups)

Pro hledání a vytváření východisek akčního výzkumu jsme použili další metodu, konkrétně **polostrukturovanou ohniskovou skupinu** složenou z devíti pedagogů, kteří vyučují v 8. třídě ostatní vyučovací předměty. Cíle řízené diskuse byly následující:

- Zjistit odpovědi pedagogů na položené otázky, jejich stanoviska, nápady či úvahy k problémové situaci v 8. třídě,
- Získat další podklady pro formulaci výzkumných otázek, z kterých bude akční výzkum vycházet.

Polostrukturovanou formu jsme zvolili záměrně, jelikož jsme předem měli stanovené téma a okruh otázek, ke kterým se budou pedagogové vyjadřovat. Na poradě pedagogů v březnu 2014 jsem kolegy seznámila se závěry mého pozorování nadaných žáků v 8. třídě (výzkumného vzorku) a postupně jim položila následující otázky a úkoly, jež se týkaly skupiny vybraných nadaných žáků:

- Jak byste popsali aktivitu žáků ve vašich vyučovacích hodinách?
- Pokuste se porovnat aktivitu žáků v tomto a předcházejícím školním roce.
- Jak byste hodnotili výkony žáků ve smyslu procesu i výsledku činnosti?
- Jak často žáci plní domácí úkoly?
- Jaký je prospěch žáků v tomto školním roce v porovnání s předcházejícím školním rokem?
- Pokuste se blíže vyjádřit k aktivitě nadaných žáků (výzkumný vzorek) ve vašich vyučovacích hodinách?
- Jaké vyučovací strategie volíte pro podporu aktivity žáků?
- V jaké míře se setkáváte s rušivým chováním nadaných žáků této třídy?

Diskusi jsem se souhlasem všech kolegů nahrávala, abychom zpětně mohli jejich sdělení přepsat a analyzovat. Někteří pedagogové se nevyjádřili ke všem otázkám, jelikož pro sdělení neměli dostatek vlastních podkladů. Analýzu jednotlivých odpovědí a podnětů ohniskové skupiny uvádíme v tabulce 10.

Tabulka 10 – Analýza ohniskové skupiny s pedagogy

VYUČUJÍCÍ PŘEDMĚTU	AKTUÁLNÍ ZKUŠENOSTI SE ŽÁKY	NÁVRHY, OPATŘENÍ, ÚVAHY
Vyučující ČJ a D	<ul style="list-style-type: none"> - žáci v hodinách pracují střídavě (občas aktivně, občas pasivně) - v předcházejícím ročníku byla jejich aktivita vyšší - zadané úkoly plní často až po opakovaném vyzvání 	<ul style="list-style-type: none"> - v hodinách občas zařazuje metody kritického myšlení (např. pětílístek), které žáky většinou aktivizují - aktivity docílí také častějšími diskusemi se žáky o aktuálním společenském dění - občas má pocit, že žáci jsou méně aktivní a „svázaní“ z pocitu odpovědnosti za prospěch v 8. ročníku
Vyučující M a F	<ul style="list-style-type: none"> - žáci pracují v hodinách dle svých schopností (u 5. žáka přetrvávají slabší výkony, občas však „zazáří“) - žáci často neplní domácí úkoly oproti loňského školního roku (výjimkou je 4. žák, který je plní) 	<ul style="list-style-type: none"> - slabší aktivitu 5. žáka podpoří, pokud si jej učitel nevšímá a nechá mu prostor se projevit - ostatní žáci pracují na zadaných úkolech (občas má učitel pocit, že se nezajímají, k čemu se danou látku učí, což ho znepokojuje) - při slabší aktivitě v úvodu zařazuje inspirativní úlohy (číselné řady, algebrogramy apod.), které aktivitu podpoří
Vyučující PŘ a Ch	<ul style="list-style-type: none"> - žáci letos pracují více na samostatných projektech, které plní zejména 1. a 4. žák - prospěch žáků je stabilní jako v předcházejícím roce 	<ul style="list-style-type: none"> - 2., 3. a 5. žák se často dotazují, k čemu jsou výsledky samostatných projektů (učitel stále hledá, jak žáky motivovat) - ač je prospěch a aktivita žáků stabilní, učitel hledá varianty, jak jejich učení a vlastní práci zdokonalit (obohacení letos přinesly krátké dobrovolné referáty žáků o aktuálních vědeckých objevech v úvodu hodiny – několikrát se zapojil i 5. žák)

VYUČUJÍCÍ PŘEDMĚTU	AKTUÁLNÍ ZKUŠENOSTI SE ŽÁKY	NÁVRHY, OPATŘENÍ, ÚVAHY
1. vyučující AJ	- vyučuje pouze 2. a 5. žáka, kteří pracují dle svých schopností	- učitel je s výukou spokojen a nemá potřebu hledat nové strategie výuky
2. vyučující AJ	- vyučuje 1. a 3. žáka, kteří v hodinách v letošním roce více vyrušují - 4. žák pracuje svědomitě	- učitel se snaží 1. a 3. žáka do hodin zapojit tak, aby neměli prostor pro vyrušování. Občas se mu to daří díky skupinové práci či práci ve dvojici. - občas má pocit, že žáky „svazuje“ pocit odpovědnosti z blížících se jazykových zkoušek (pak se žáci dopouštějí zbytečných chyb v přípravných testech)
1. vyučující NJ	- vyučuje 1., 2., 3. a 5. žáka, kteří v hodinách pracují střídavě aktivně a pasivně - občas má pocit, že jsou žáci líní a pracují pod své schopnosti - žáci často neplní domácí úkoly	- učitel se snaží aktivizovat žáky v úvodu hodiny zařazením didaktických her (křížovek, přesmyček apod.). Pokud zvolí didaktické hry jako formu domácích úkolů, žáci je plní častěji než doplňovací cvičení v učebnici. - učitel pociťuje nižší zájem o předmět, jelikož NJ je druhým cizím jazykem žáků - žáci jsou aktivnější při práci ve dvojici
2. vyučující NJ	- vyučuje pouze 4. žáka, který pracuje velmi svědomitě a i letos se rychle zlepšuje	- učitel je s aktivitou a výsledky žáka spokojen, má pocit, že žák je v NJ nadaný, protože dosahuje rychlých pokroků - v hodinách zařazuje tradiční vyučovací metody
Vyučující VV	- vyučuje žáky první školní rok, nemůže tedy porovnat jejich aktivitu s předcházejícím rokem - v hodinách pracují se střídavým zájmem	- učitel podpořil zájem žáků zařazením úvodního motivačního videa na začátku každé vyučovací hodiny (videoklip, krátký dokument, rozhovor, který souvisí s obsahem hodiny) - někteří ze sledovaných žáků si sami připravují video, které spolužákům v úvodu hodiny pouští
Vyučující HV	- vyučuje žáky první školní rok, nemůže tedy porovnat jejich aktivitu s předcházejícím rokem - v hodinách jsou aktivní, často však vyrušují	- žáci méně vyrušují, pokud výběr písní probíhá společně - žáci projevují zájem o písně v AJ - žáci vyrušují nejčastěji v závěru vyučovací hodiny

Při analýze diskuse ohniskové skupiny jsme došli k následujícím zjištěním:

- Mnozí pedagogové jsou nespokojeni s aktivitou žáků.
- Mnozí pedagogové přemýšlejí nad tím, jak podpořit aktivitu žáků a jejich motivaci k učení.
- Většina pedagogů nepozoruje, že by se v letošním školním roce prospěch žáků zhoršoval.
- Většina pedagogů (kromě 2. vyučujícího NJ) hledá nové výukové strategie, které by podpořily motivaci žáků k učení, jejich aktivitu a efektivitu celého procesu učení. Většinou tak činí díky modifikaci vzdělávacího procesu (úpravou organizační formy či cíleným výběrem vyučovací metody).
- Modifikace vzdělávacího procesu je u většiny pedagogů zároveň prostředkem eliminace rušivého chování žáků. Někteří pedagogové proto volí různé vyučovací metody s cílem zaujmout žáky a vyhnout se případné „nudě“ a následnému vyrušování (tuto strategii volí na základě předchozí zkušenosti s rušivým chováním).

10.4.3 Závěry východisek akčního výzkumu

Na základě analýzy pedagogického deníku a výsledků z ohniskové skupiny byla potvrzena původní zjištění o výskytu problémové situace u pěti nadaných žáků v 8. ročníku ZŠ. Tato situace je charakteristická změnou jejich chování během vyučovacích hodin ve školním roce 2013/2014, snížením aktivity a motivace k učení, výskytem občasného rušivého chování žáků a neplněním domácích úkolů.

Akční výzkum proto bude hledat odpovědi na následující **výzkumné otázky:**

- 1. Jaké strategie výuky mohou podpořit zájem a aktivitu nadaných žáků ve vyučovacích hodinách?**
- 2. Jaké vyučovací metody jsou nadanými žáky subjektivně vnímány jako nejpodnětnější?**
- 3. Jaká modifikace vyučovacího procesu stimuluje nadané žáky k aktivitě?**
- 4. Jaké vyučovací metody podněcují nadané žáky k samostudiu a podporují jejich zájem o učení mimo výuku?**

Výše uvedené výzkumné otázky vztažené k metodám výuky a obecným modifikacím výchovně-vzdělávacího procesu byly zamýšleny v kontextu cílů, obsahu a součinnosti učitele a žáků.

10.5 Akce – sběr výzkumných dat

Pro zodpovězení výzkumných otázek jsme ve výzkumu použili tyto výzkumné metody:

- zúčastněné pozorování nadaných žáků ve výuce
- rozhovory se žáky
- dotazníky pro žáky

Jednotlivé metody výzkumu byly aplikovány ve výuce, která byla cíleně modifikována. Jednotlivé modifikace vycházely z doporučení analyzovaných v teoretické části této práce, viz kap. 7. Modifikace vzdělávacího procesu se proto týkaly:

- uplatňování diferencovaného přístupu ve výuce nadaných žáků,
- volby diferencovaných vzdělávacích cílů (vycházející z Bloomovy taxonomie a potřeb nadaných žáků),
- částečně úpravy obsahu výuky ve smyslu diferencované úrovně učiva pro nadané žáky (obohacující kurikulum),
- promyšlené volby organizačních forem výuky,
- zařazování různých vyučovacích metod ve výuce (tradičních i inovativních),
- prostředí ve smyslu změny prostorově-materiálních podmínek (používání didaktického materiálu, pomůcek).

Jednotlivé modifikace byly aplikovány v deseti vyučovacích hodinách (3x zeměpis, 6x osobnostní a sociální výchova) a v rámci jedné exkurze, které v 8. ročníku proběhly v měsících duben až červen 2014. Počet sledovaných vyučovacích hodin byl závislý na docházce žáků výzkumného vzorku (pro analýzu výzkumu byla nutná účast všech žáků výzkumného vzorku ve vyučovací hodině).

Každá vyučovací hodina probíhala dle písemné přípravy. Během vyučovací hodiny jsem pozorovala skupinu nadaných žáků a jejich chování. Své **pozorování** jsem

zaznamenávala do pozorovacích archů. Pro zjednodušení záznamu pozorovaných jevů jsem vytvořila nový pozorovací arch, který jsem upravovala pro každou vyučovací hodinu. Na jeden list papíru jsem zaznamenávala projevy aktivity a zájmu všech pozorovaných žáků.

Na závěr každé vyučovací hodiny jsem žákům rozdala **dotazníky**, jejichž cílem bylo zhodnotit výuku a zjistit jejich postoje k jednotlivým modifikacím vzdělávacího procesu. Dotazníky ke všem vyučovacím hodinám jsou v přílohách, na každý z nich odkazujeme v textu níže.

Dotazníky obsahovaly tyto položky:

- otevřené (nestrukturované) položky – např. „V této hodině jsem se naučil/a...“,
- uzavřené (strukturované) položky
 - dichotomické položky – např. „U jednotlivých exponátů jsem zkoumal/a jejich princip“ (odpovědi „ano“ nebo „ne“),
 - polytomické položky – např. „Exkurze je zábavnější než běžná výuka ve škole“ (odpovědi „ano“, „ne“ nebo „nevím“),
- polouzavřené položky – otázky nabízející několik variant odpovědi a možnost „jiná odpověď“,
- škálové položky – viz otázka č. 1 u všech použitých dotazníků ve výzkumu.

Rozhovory se žáky byly použity jako doplňková metoda pozorování a k zjištění detailů jejich odpovědí či při nejasnostech jejich odpovědi v dotaznících.

10.6 Vyhodnocení a interpretace výzkumných dat

Jednotlivé vyučovací hodiny realizované při výzkumu jsme vyhodnotili zvlášť. U každé jsme stručně charakterizovali téma vyučovací hodiny, cíle a podrobněji jsme popsali jednotlivé modifikace vzdělávacího procesu a prostředí výuky (použité organizační formy a vyučovací metody, příp. další strategie výuky). Při popisu výukových cílů jsme diferencovali jejich úroveň (v závorkách či použitím „lomítka“ vyjadřujícího různou kvalitu žakovy činnosti). Dále jsme analyzovali data získaná z jednotlivých položek dotazníku a k vyhodnocení dat jsme použili nejčastěji deskriptivní statistiku. Pro lepší

názornost jsme odpovědi žáků na některé položky znázornili v tabulkách či graficky. Některé odpovědi žáků jsme sumarizovali grafickým znázorněním průměrných odpovědí.

Pro analýzu výsledků zúčastněného pozorování jsme využili zápisy do pozorovacích archů a jejich kvalitativní analýzu. Získaná data jsme porovnávali se subjektivními názory žáků (na vlastní aktivitu, motivaci a zájem v hodině). Pro účely výzkumu jsme zaznamenávali také mimoškolní činnosti žáků navazující na výuku, konkrétně plnění dobrovolných domácích úkolů.

Přípravy na všechny vyučovací hodiny, dotazníky pro žáky i pozorovací archy jsou v přílohách této práce. Na každý konkrétní dokument odkazujeme v textu níže. Pro názornost jsme do příloh zařadili také některé ze žakovských prací, vyplněné dotazníky či fotografie. I na ně odkazujeme v textu.

10.6.1 Vyhodnocení dat získaných v 1. vyučovací hodině

První vyučovací hodina byla z předmětu zeměpis, konkrétně se jednalo o úvod k tématu „Evropská unie“. Příprava na tuto vyučovací hodinu je v Příloze č. 6. Na závěr vyučovací hodiny žáci vyplňovali dotazník, který je v Příloze č. 7. Příklady vyplněných dotazníků, konkrétně od 2. a 5. žáka, jsou v Přílohách č. 8. a 9.

1. vyučovací hodina sledovala následující výukové cíle:

- osvojit si základní poznatky o EU, jejích symbolech a procesu rozšiřování členských států
- s dopomocí učitele / samostatně vyhledat odpovědi na zadané otázky
- s pomocí učitele / samostatně si rozdělit role a jednotlivé úkoly
- spolupracovat na zadaném úkolu ve skupině (aplikovat vlastní poznatky)
- objektivně zhodnotit práci své skupiny a podíl vlastní činnosti (argumentovat a obhájit vlastní postoje)

Cíle uvedené v závorkách byly diferencovány pro výzkumný vzorek nadaných žáků. Pomocí lomítka je vždy znázorněna míra dosažené kvality dané činnosti (cíl je tedy variabilní dle schopností žáka).

V první vyučovací hodině byly použity vyučovací metody a organizační formy, které znázorňuje tabulka 11:

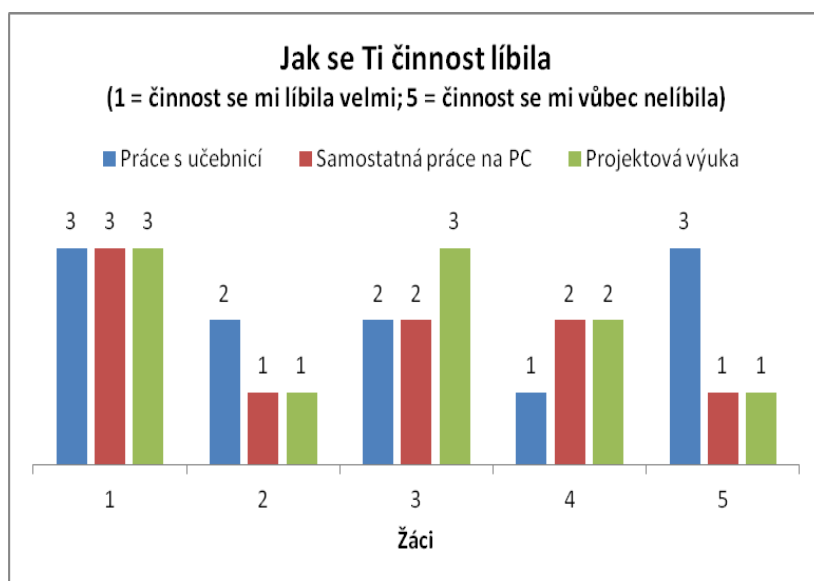
Tabulka 11 – Metody a formy realizované v 1. vyučovací hodině

VYUČOVACÍ METODY	ORGANIZAČNÍ FORMY	POZNÁMKY
Práce s textem (učebnicí)	Frontální výuka	Žáci čtou text
Práce na PC (vyhledávání informací na internetu)	Samostatná práce žáků	Jsou zadane otázky a úkoly
Projektová výuka	Skupinová výuka	

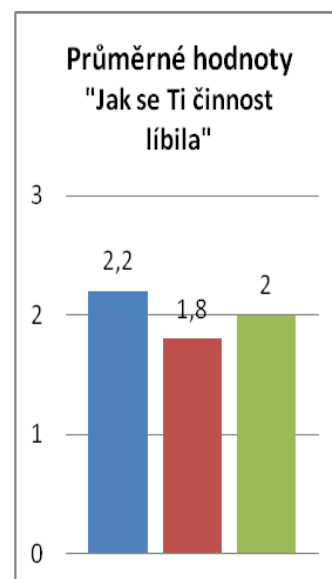
Dle odpovědí žáků byla nejzajímavější vyučovací metodou samostatná práce na počítačích. Cílem této metody bylo vyhledávání informací na internetu a samostatné učení. Druhou nejzajímavější činností byla projektová výuka, při které žáci pracovali ve skupinách. Nejmenší oblibu měla frontální výuka při práci s učebnicí. Podrobnou analýzu znázorňuje graf 1 a 2, který je grafickým znázorněním odpovědí žáků na 1. položku dotazníku.

Ve všech dotaznících žáci v 1. položce hodnotili zajímavost jednotlivých činností známkami 1 – 5 (odpověď „1“ znamená „činnost se mi velmi líbila“, odpověď „5“ znamená „činnost se mi vůbec nelíbila). Nižší známka tedy vypovídá o lepším hodnocení dané činnosti.

Graf 1



Graf 2



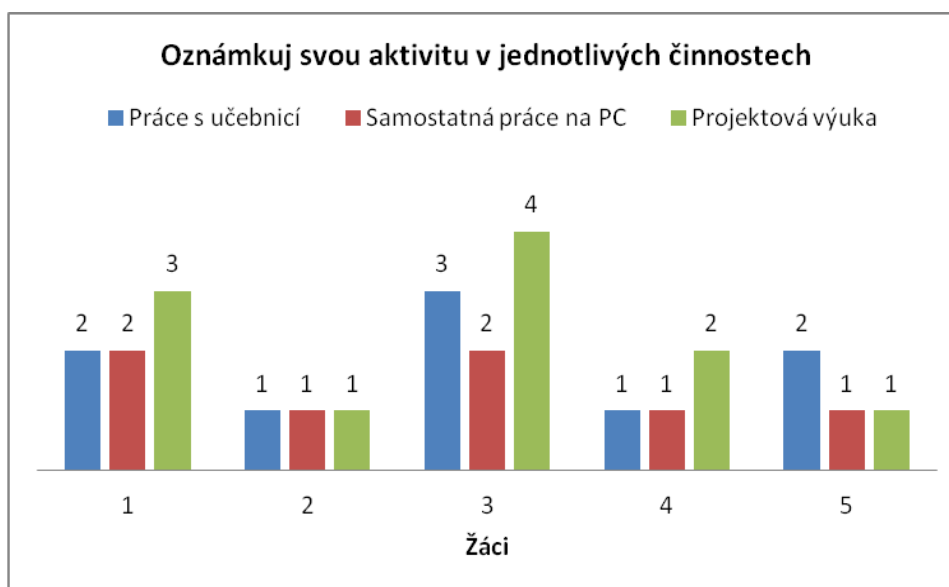
Subjektivní hodnocení vyučovací hodiny znázorňuje tabulka 12. Žák č. 3 tuto položku dotazníku nevyplnil. Na doplňující otázku, proč tak učinil, odpověděl, že nevěděl, co tam napsat. Ostatní žáci hodnotili jako zajímavou práci s počítačem. Pro 5. žáka byla práce s učebnicí nudnou, 1. žák vnímal samotný závěr hodiny jako nudný.

Tabulka 12 – Hodnocení 1. vyučovací hodiny všemi žáky

DOKONČI LIBOVOLNĚ NEDOKONČENÉ VĚTY					
	1. žák	2. žák	3. žák	4. žák	5. žák
V této hodině jsem se naučil...	o EU	Evropské symboly	nevyplnil	info o EU	státy, které leží v EU a symboly
V hodině mě zaujalo...	kurz Eura	práce na PC + práce ve skupině	nevyplnil	prezentování 2. žáka	skupinová práce
V hodině se mi nelíbilo...	nepřijetí mého názoru	nic	nevyplnil	nic	práce s učebnicí
Nejzajímavější částí hodiny bylo...	práce s internetem	práce na PC + práce ve skupině	nevyplnil	vyhledávání na PC	práce na PC
V hodině mě nudilo...	konec hodiny	nic	nevyplnil	hádání spolužáků	práce s učebnicí

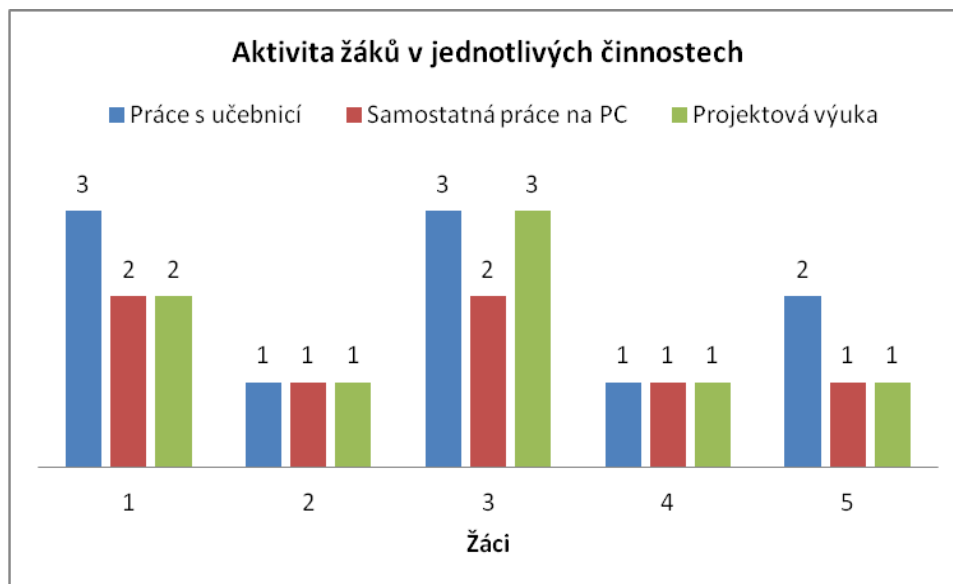
Položka dotazníku č. 3 (hodnocení vlastní aktivity jednotlivými žáky) byla u většiny dotazníků založena na známkování. Každý žák měl za úkol udělit si známku (1 – 5 jako ve škole) za aktivitu či spolupráci v jednotlivých činnostech – viz graf 3.

Graf 3



Graf 4 znázorňuje oznámkování aktivity žáků při jednotlivých činnostech od učitele, tedy závěry mého pozorování.

Graf 4



Z hodnocení aktivity vyplývá, že neaktivnější byli žáci při práci na PC. Druhou činností, při které se nejvíce zapojovali, byla projektová výuka (viz žákovské práce v Příloze č. 10). Nejméně aktivity a zájmu žáci projevili při práci s učebnicí, tedy při frontální výuce. Nejvíce aktivity během celé vyučovací hodiny projevoval 2. a 4. žák. Nejméně aktivní byl 3. žák. Podrobné zhodnocení zúčastněného pozorování žáků v podobě pozorovacího archu je v Příloze č. 11. Celkově nejvíce aktivity v této hodině projevoval 2. žák. Během práce na PC měl tendenci soutěžit.

Předposlední položka dotazníku zjišťovala odhad žáků, zda se budou chtít věnovat dobrovolnému domácímu úkolu. Jejich odpovědi a skutečné splnění, resp. nesplnění úkolu je zaznamenáno v tabulce 13:

Tabulka 13 – Splnění 1. domácího úkolu jednotlivými žáky

ODHADNI, ZDA SE BUDEŠ CHTÍT VĚNOVAT DOBROVOLNÉMU ÚKOLU					
	1. žák	2. žák	3. žák	4. žák	5. žák
a) úkol plnit nebudu	X				
b) úkol asi splním, pokud si na něj doma vzpomenu			X		X
c) úkol bych chtěl/a splnit, pokud mi rodiče odpoví na mé otázky				X	
d) úkol určitě splním a udělám pro to maximum		X			
e) jiná odpověď					
Splnil žák úkol?	Ne	Ano	Ne	Ano	Ne

Z tabulky vyplývá, že žáci, kteří v dotazníku „přislíbili“, že úkol splní, jej skutečně splnili. Je tedy možné, že zafixování domácího úkolu vlastním „přislibem“ má pozitivní vliv na vypracování domácího úkolu.

Poslední otevřenou položkou ve všech dotaznících ve výzkumu byla možnost napsat jakékoliv další sdělení k proběhlé vyučovací hodině. V žádném dotazníku tuto možnost žáci nevyužili. Analýze této položky proto nebude ve výzkumu věnován další prostor.

Po zhodnocení naplnění vzdělávacích cílů první vyučovací hodiny shrnujeme tyto závěry:

- Nadaní žáci si osvojili základní poznatky o EU, jejích symbolech a procesu rozšiřování členských států. Drobné mezery v poznatcích prokazoval 1. a 3. žák, jehož aktivita v úvodu vyučovací hodiny byla nižší (v závěru hodiny bylo zařazeno krátké shrnutí probraného učiva).
- Všichni nadaní žáci samostatně vyhledali odpovědi na PC na zadané otázky.
- Žáci (vyjma 3. žáka) si samostatně rozdělili role a jednotlivé úkoly (3. žák se nezapojil).
- 2., 4. a 5. žák spolupracoval na zadaném úkolu ve skupině.
- 1. a 3. žák spolupracoval ve skupině jen částečně, 1. žák později vyrušoval.
- 2. žák při skupinové činnosti aplikoval vlastní poznatky k tématu.

- Žáci (vyjma 1. žáka) objektivně zhodnotili práci své skupiny a podíl vlastní činnosti. Vlastní postoje dokázali obhájit (1. žák neobjektivně kritizoval druhou skupinu, nedokázal obhájit vlastní postoje).

10.6.2 Vyhodnocení dat získaných v 2. a 3. vyučovací hodině

Druhá a třetí vyučovací hodina byla z předmětu osobnostní a sociální výchova. Tento předmět je v rozvrhu dvě hodiny týdně, které za sebou následují. Celkem tedy „dvouhodinovka“ trvala 80 minut (škola aplikuje 40minutové vyučovací hodiny). Téma hodin bylo „práva a povinnosti“ a jednalo se o úvod do problematiky. Příprava na vyučovací hodiny je v Příloze č. 12. Dotazník pro žáky k 2. a 3. vyučovací hodině je Přílohou č. 13.

Cílem 2. a 3. vyučovací hodiny bylo:

- vyjádřit vlastními slovy pojmy právo a povinnost
- reprodukovat poznatky získané četbou textu (analyzovat získané poznatky)
- zapsat získané poznatky do předem připravené tabulky (provést rozbor těchto poznatků)
- (navrhnout vlastní značky pro analýzu textu)
- vyjádřit vlastními slovy výsledky práce (argumentovat, oponovat)
- spolupracovat na zadaném úkolu ve skupině
- shrnout (zhodnotit) metodu dramatizace z hlediska jednotlivých fází činnosti

Cíle uvedené v závorkách jsou opět charakterizovány vyšší úrovní náročnosti kognitivních činností, jsou tedy diferencovány pro výzkumný vzorek nadaných žáků. Naplnění těchto cílů bylo realizováno pomocí doplňujících otázek žákům a individuálního zadávání vyšší náročnosti úkolů.

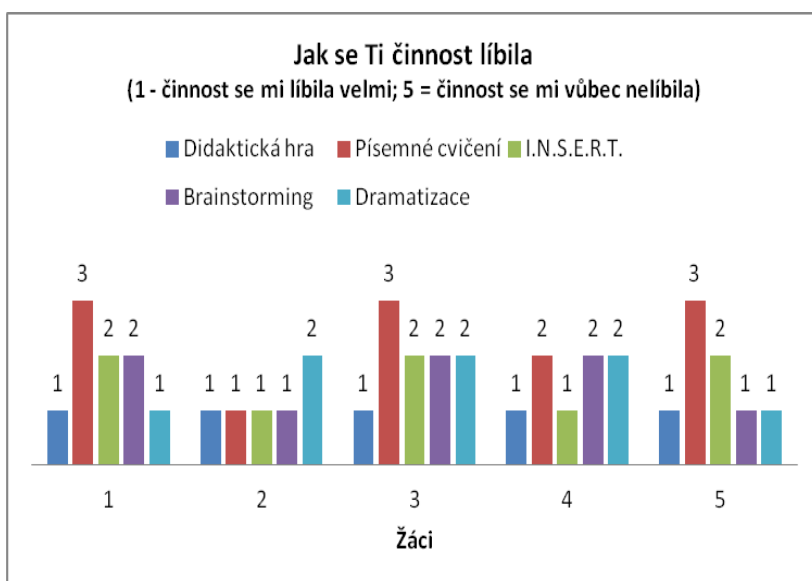
Ve druhé a třetí vyučovací hodině byly modifikace vzdělávacího procesu zaměřeny na četnější zařazení metod kritického myšlení a střídání organizačních forem výuky – podrobněji znázorňuje tabulka 14:

Tabulka 14 – Metody a formy realizované v 2. a 3. vyučovací hodině

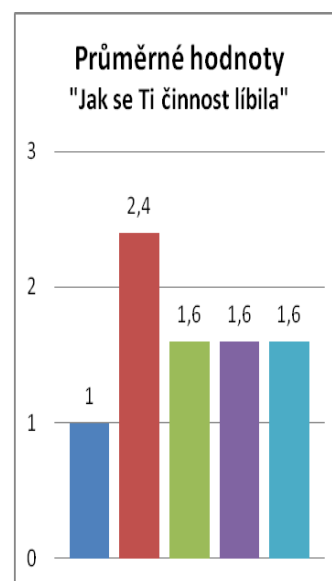
VYUČOVACÍ METODY	ORGANIZAČNÍ FORMY	POZNÁMKY
Didaktická hra (přesmyčky)	Frontální výuka (na úvod) Samostatná práce žáků	
Písemné cvičení	Samostatná práce žáků	
Metoda I. N. S. E. R. T.	Samostatná práce žáků	Diferenciace (možnost vymyslet další značku)
Brainstorming	Frontální výuka	V kruhu na koberci
Metoda inscenační (dramatizace)	Kooperativní výuka	Tříčlenné skupiny

Z grafu 5 vyplývá, že zvolené vyučovací metody a organizační formy byly celkově pro žáky velmi zajímavé. 2. a 4. žák dokonce všechny aktivity ohodnotil známkami 1 – 2. U 1., 3. a 5. žáka se vyskytlo jedno hodnocení známkou 3, u všech se shodně jednalo o písemné cvičení. Z grafu 6 vyplývá, že nejzajímavější činností pro všechny žáky byla didaktická hra, tedy řešení přesmyček. Metody I. N. S. E. R. T., brainstorming a dramatizace byly celou skupinou žáků vnímány jako stejně zajímavé. Celkově nejméně podnětnou metodou bylo písemné cvičení formou samostatné práce.

Graf 5



Graf 6



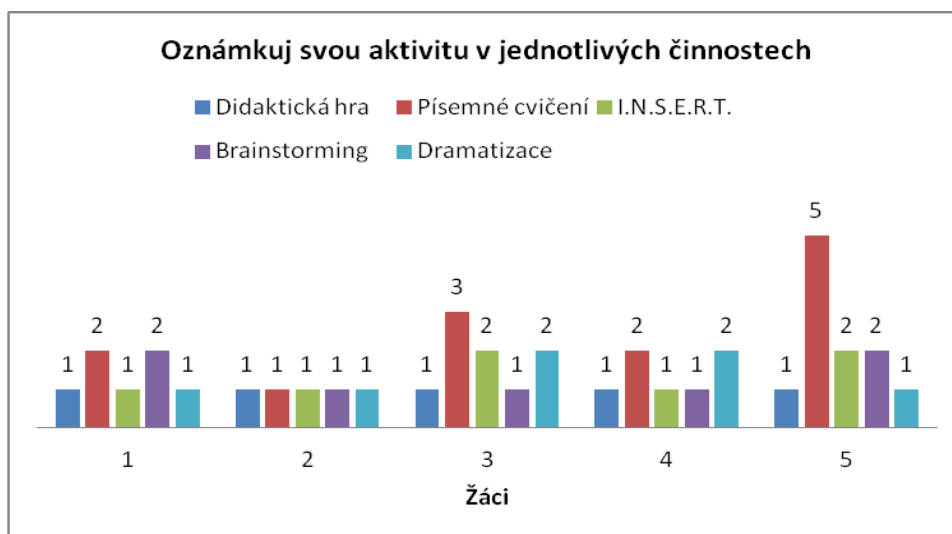
V tabulce 15 je znázorněno hodnocení druhé a třetí vyučovací hodiny jednotlivými žáky. Tabulka koresponduje s výsledky 1. položky dotazníku – opět je z ní patrné, že žákům se v hodině nelíbilo písemné cvičení, tedy definování pojmů. 1., 3. a 5. žák tuto činnost označil za nudnou. Nejzajímavější částí hodiny byla dramatizace, ač byla v samotném závěru hodiny, kdy jsou žáci po šedesáti minutách obvykle unaveni.

Tabulka 15 – Hodnocení 2. a 3. vyučovací hodiny všemi žáky

DOKONČI LIBOVOLNĚ NEDOKONČENÉ VĚTY					
	1. žák	2. žák	3. žák	4. žák	5. žák
V této hodině jsem se naučil...	co je právo a povinnost	hrát svou roli	něco o vzniku práva	o právech a povinnostech	metodu insert
V hodině mě zaujalo...	hraní scénky	značkování textu	přesmyčky	Metoda INSERT	metoda insert
V hodině se mi nelíbilo...	psát vysvětlení pojmů	nic	na začátku pojmy	hádání při vymýšlení scénky	psát vysvětlení práva a povinnosti
Nejzajímavější částí hodiny bylo...	scénky	dramatizace	přesmyčky	Brainstorming	scénky
V hodině mě nudilo...	psát vysvětlení pojmů	nic	pojmy	nevím	psát vysvětlení práva a povinnosti

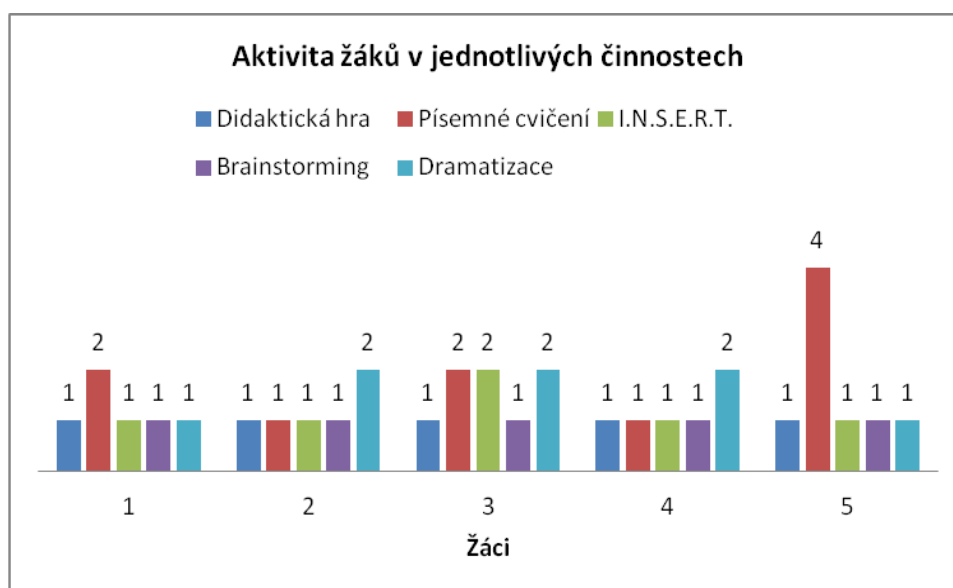
Jak žáci ohodnotili svou aktivitu v jednotlivých činnostech, je patrné z grafu 7.

Graf 7



Při porovnání hodnocení aktivity samotnými žáky a hodnocení učitele (graf 8) jsme došli k závěru, že žáci jsou k sobě značně kritičtí – většina sebehodnocení jejich aktivity je přísnější než vlastní hodnocení učitele. Hodnocení žáků přesto může být objektivnější, jelikož je založeno na subjektivním emočním prožitku motivace k činnosti a aktivity. V úvodu hodiny se žáci nadchli pro přesmyčky, které rychle vzbudily jejich zájem a motivaci pro dané téma. Celkově nejméně aktivity dle hodnocení žáků i učitele bylo v písemném cvičení. Také z pozorovacího archu 2. a 3. vyučovací hodiny (viz Příloha č. 14) vyplývá, že 1., 3. a 5. žák v této činnosti projevoval zpočátku nezájem. Značně aktivní byli všichni žáci v činnosti I. N. S. E. R. T. Tato aktivita byla s žáky realizována poprvé. Navíc jsme zde zahrnuli prvky diferenciacce, čehož využil 2. a 5. žák – vymysleli vlastní značku pro analýzu textu (2. žák značku „✓✓“, která znamenala „k této informaci vím ještě něco navíc“ a 5. žák značku „D“, která znamenala „toto jsme se učili v dějepisu“). Všichni žáci dle vlastního hodnocení i hodnocení učitele byli značně motivovaní k aktivitě při brainstormingu, oživení přinesla také změna uspořádání zasedacího pořádku – žáci seděli v kruhu na koberci. Také dramatizace byla spojena s vyšší aktivitou žáků. Díky zařazení této metody v závěru hodiny nedošlo k útlumu aktivity a koncentrace žáků, které jsme pozorovali v předcházejících hodinách.

Graf 8



Poslední analyzovanou položkou dotazníku je opět odhad žáků, zda doma vypracují dobrovolný úkol, který tentokrát zahrnoval vyplnění pracovního listu s hledáním situací porušujících lidská práva. Odhad žáků a splnění úkolů znázorňuje tabulka 16.

Tabulka 16 – Splnění 2. domácího úkolu jednotlivými žáky

ODHADNI, ZDA SE BUDEŠ CHTÍT VĚNOVAT DOBROVOLNÉMU ÚKOLU					
	1. žák	2. žák	3. žák	4. žák	5. žák
a) úkol plnit nebudu			X		
b) úkol asi splním, pokud si na něj doma vzpomenu	X	X			X
c) úkol určitě splním a udělám pro to maximum				X	
d) jiná odpověď					
Splnil žák úkol?	Ano	Ano	Ne	Ano	Ne

Dobrovolný úkol tentokrát splnili tři žáci, pouze 2. žák také nalepil pracovní list dle zadání do sešitu. Příklad vyplněného domácího úkolu od 4. žáka je v Příloze č. 15. Dle rozhovoru s 5. žákem vyplynulo, že úkol splnit chtěl, ale ztratil zadání.

Závěry naplnění cílů 2. a 3. vyučovací hodiny shrnujeme v následujících bodech:

- Žáci (vyjma 5. žáka) vyjádřili vlastními slovy pojmy právo a povinnost. 1. žák vyjádřil uvedené pojmy dvouslovným popisem. 2. žák k definování využil rozsáhlejší popis.
- Všichni žáci analyzovali poznatky získané četbou textu.
- Všichni žáci provedli rozbor poznatků z četby textu správným zápisem do předem připravené tabulky.
- 2. a 5. žák vymyslel vlastní značku pro analýzu textu.
- Žáci vyjádřili vlastními slovy výsledky práce, dokázali přitom vhodně argumentovat a oponovat ostatním. 1. žák při oponování občas inklinoval k poučování a manipulacím.
- Žáci spolupracovali na zadaném úkolu ve skupině. 3. a 4. žák jen na chvíli nespolečně pracoval.
- Všichni žáci zhodnotili metodu dramatizace z hlediska jednotlivých fází činnosti.

10.6.3 Vyhodnocení dat získaných v 4. vyučovací hodině

Čtvrtá vyučovací hodina byla z předmětu zeměpis a její učivo navazovalo na první vyučovací hodinu. Tématem byly „instituce a orgány Evropské unie“. Příprava na tuto vyučovací hodinu je v Příloze č. 16 a dotazník pro žáky v Příloze č. 17.

4. vyučovací hodina směřovala k naplnění těchto vzdělávacích cílů:

- spolupracovat ve dvojici na zadaném úkolu
- zopakovat si poznatky z minulé vyučovací hodiny
- samostatně / s dopomocí vyhledat na internetu zadané údaje
- navrhnout vlastní doplňující úkol a vypracovat jej
- popsat (analyzovat) vlastní poznatky k tématu „instituce EU“
- (navrhnout témata pro samostudium)
- v učebních textech hledat odpovědi na zadané otázky (samostatně analyzovat učební texty)
- (prezentovat osvojené poznatky)

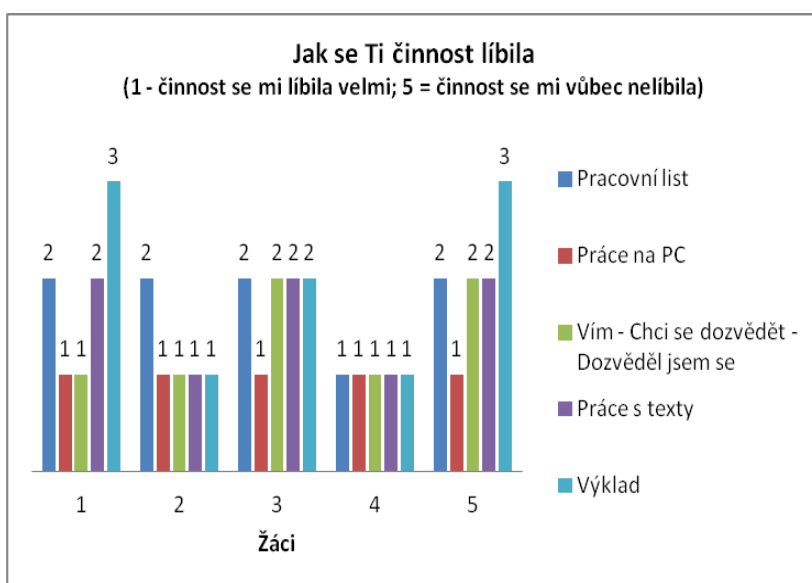
V hodině se střídaly různé organizační formy, žáci zároveň měnili zasedací pořádek. Při metodě „Vím – Chci se dozvědět – Dozvěděl jsem se“ (VCHD) pracovali v prostorách celé třídy během práce s texty. Tato metoda byla žákům představena poprvé. Přehledné znázornění metod a forem třetí vyučovací hodiny je v tabulce 17:

Tabulka 17 – Metody a formy realizované v 4. vyučovací hodině

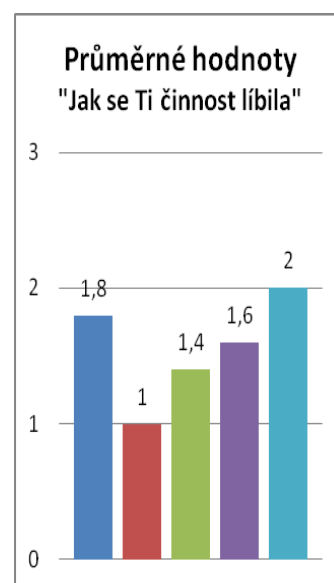
VYUČOVACÍ METODY	ORGANIZAČNÍ FORMY	POZNÁMKY
Písemné cvičení	Párová výuka	Pracovní list
Práce na PC	Samostatná práce žáků	Vyhledávání informací na internetu (diferenciace – volba dalšího libovolného údaje k vyhledávání)
Metoda „Vím – Chci se dozvědět – Dozvěděl jsem se“ (VCHD)	Samostatná práce žáků	
Práce s texty	Samostatná práce žáků	Součástí metody VCHD
Výklad	Frontální výuka	Shrnutí probraného učiva a kontrola tabulky z VCHD

Z grafu 9 vyplývá, že 2. a 4. žákovi se všechny činnosti líbily. Celkově neoblíbenější aktivitou byla u žáků práce s počítačem, kdy vyhledáváním informací na internetu vyplňovali charakteristiky států EU. Jako formu diferencovaného úkolu si mohli zvolit libovolný údaj, který budou vyhledávat navíc. 1. a 4. žák zvolil pro tento údaj jméno aktuálního prezidenta (hlavy státu) daného státu, 2. žák okamžitě zvolil údaj o hrubém domácím produktu (zkoumání tohoto údaje je jeho velkým koníčkem), 3. žák zapisoval úřední jazyky daného státu a 5. žák vyhledával údaje o počtu obyvatel. Druhou nejoblíbenější aktivitou hodiny byla metoda „VCHD“. Jednalo se o první zkušenost s touto aktivitou. Třetí nejzajímavější činností bylo samostudium žáků, tedy práce s učebními texty jako součást předchozí metody. Jako nejméně zajímavé žáci označili práci ve dvojici s pracovním listem a výklad. Stojí ovšem za povšimnutí, že i nejméně zajímavá činnost (výklad) dostala celkové hodnocení „2“ (viz graf 10).

Graf 9



Graf 10



Podrobnější hodnocení čtvrté vyučovací hodiny znázorňuje tabulka 18. Všichni žáci odpověděli, že v této hodině si osvojili učivo o EU a jejích institucích. I z tabulky vyplývá, že nejzajímavější činností byla práce na PC a nová metoda „VCHD“. Při obou těchto metodách navíc došlo k modifikacím prostředí výuky – žáci se přesouvali do počítačové učebny a při druhé metodě pracovali zpočátku v lavicích a později v prostorách celé třídy. V hodině se dvěma žákům nelíbilo či hodnotili jako nudné kontrolování tabulky v závěru, což bylo vedeno formou výkladu a frontální výuky. Pro 4. žáka bylo

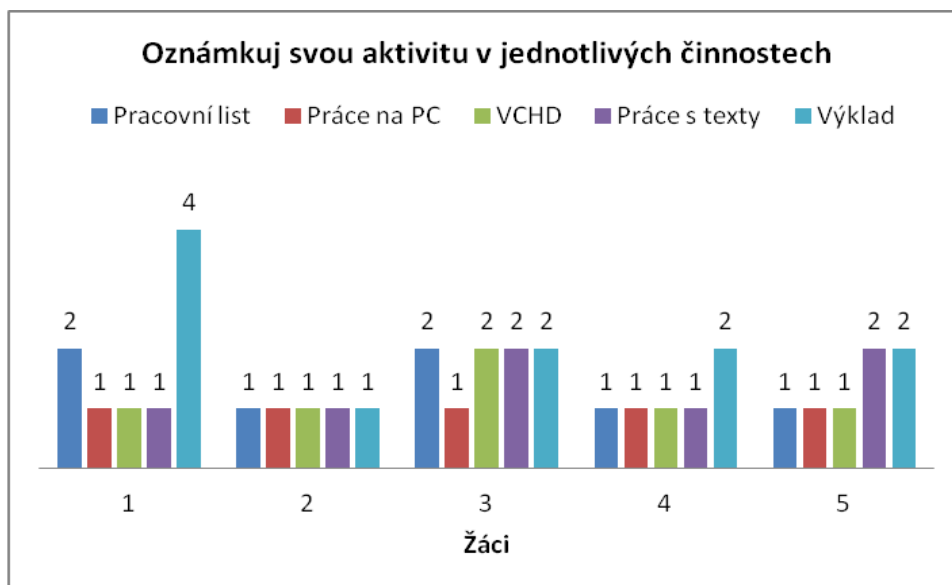
nejzajímavější částí samostudium – ze zkušenosti vím, že pro tohoto žáka je obliba této činnosti typická. Tráví samostudiem i značnou část přestávek. 3. a 5. žák některé z položek nevyplnil. Při rozhovoru jsem zjistila, že oba nevyplněním naznačovali odpověď „nic“.

Tabulka 18 – Hodnocení 4. vyučovací hodiny všemi žáky

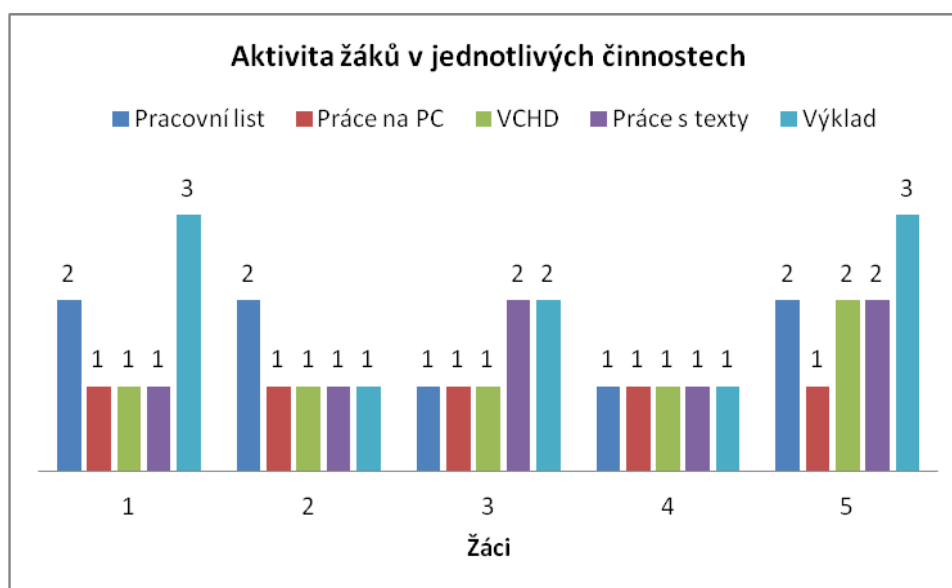
DOKONČI LIBOVOLNĚ NEDOKONČENÉ VĚTY					
	1. žák	2. žák	3. žák	4. žák	5. žák
V této hodině jsem se naučil...	O institucích EU	Orgány EU a jejich činnosti	o EU	o EU, institucích, sídlech...	EU orgány
V hodině mě zaujalo...	PC	Vypisování do tabulky, co již znám	vyhledávání na internetu	Aktivita vím - chci se dozvědět - dozvěděl jsem se	práce na pc
V hodině se mi nelíbilo...	nevím	hádání ve dvojici	nevyplnil	nic	kontrola tabulky
Nejzajímavější částí hodiny bylo...	práce na PC	hledání HDP	práce na PC	Samostudium	práce na PC
V hodině mě nudilo...	kontrolování na konci	nic	nevyplnil	oprava mého PC a čekání	nevyplnil

Z hlediska aktivity si žáci nejlépe vedli při práci s počítačem. 1. a 2. žák navíc zadané úkoly pro vyhledávání na internetu vnímal jako soutěž – do učebny žáci utíkali a s prací chtěli být hotoví první. Z pozorovacího archu čtvrté vyučovací hodiny (viz Příloha č. 18) dále vyplývá, že nejméně aktivity a zájmu o činnost žáci projevovali při výkladu a frontální výuce. 1. a 5. žák začal při této činnosti navíc vyrušovat. Celkově značná aktivita a zájem byly pozorovány při metodě „VCHD“ a to v části vyplňování tabulky a při práci s učebními texty. Bližší zhodnocení aktivity samotnými žáky znázorňuje graf 11. Hodnocení aktivity učitelem znázorňuje graf 12.

Graf 11



Graf 12



Dobrovolným domácím úkolem této vyučovací hodiny bylo zjistit pět dalších informací o činnosti EU či jejích institucích a získané poznatky zapsat do sešitu. Jak znázorňuje tabulka 19, domácí úkol vypracovali tři žáci. 3. a 5. žák úkol nesplnili zatím v žádné z analyzovaných vyučovacích hodin. 1. žák úkol splnil formou výstřížku z novin, 2. a 4. žák měli informace vypsané v sešitě. Při rozhovoru jsem zjistila, že úkol zpracovali pomocí internetu, 4. žák navíc požádal o radu prarodiče, s kterými se pravidelně doma učí.

Tabulka 19 – Splnění 3. domácího úkolu jednotlivými žáky

ODHADNI, ZDA SE BUDEŠ CHTÍT VĚNOVAT DOBROVOLNÉMU ÚKOLU					
	1. žák	2. žák	3. žák	4. žák	5. žák
a) úkol plnit nebudu			X		
b) úkol asi splním, pokud si na něj doma vzpomenu	X			X	X
c) úkol určitě splním a udělám pro to maximum		X			
d) jiná odpověď					
Splnil žák úkol?	Ano	Ano	Ne	Ano	Ne

Závěrečná analýza naplnění cílů 4. vyučovací hodiny:

- 1., 3. a 4. žák spolupracoval ve dvojici na zadaném úkolu.
- 2. a 5. žák samostatně nepracoval ve dvojici v plném rozsahu.
- Všichni žáci si zopakovali poznatky z minulé vyučovací hodiny.
- Všichni žáci samostatně vyhledali na internetu zadané údaje.
- Všichni žáci navrhli vlastní doplňující úkol a vypracovali jej.
- Všichni žáci analyzovali vlastní poznatky k tématu „instituce EU“. 3. žák své poznatky jen stručně popsal.
- Všichni žáci navrhli témata pro samostudium.
- Všichni žáci samostatně analyzovali učební texty.
- 2., 3. a 4. žák samostatně prezentoval osvojené poznatky. 1. a 5. žák prezentoval až po vybízení učitele.

10.6.4 Vyhodnocení dat získaných v 5. a 6. vyučovací hodině

Pátá a šestá vyučovací hodina navazovala na první dvě hodiny OSV – byla probírána „základní lidská práva“. Příprava na pátou a šestou vyučovací hodinu je v Příloze č. 19. Dotazník pro žáky je v Příloze č. 20.

5. a 6. vyučovací hodina měla stanoveny tyto cíle:

- diskutovat o tématu lidská práva a vyjádřit vlastními slovy své názory

- demonstrovat na příkladech jednotlivá lidská práva (zdůvodnit vlastní názory)
- spolupracovat ve dvojici na zadaném úkolu
- (analyzovat učební text)
- doplnit konkrétní lidská práva k příkladům

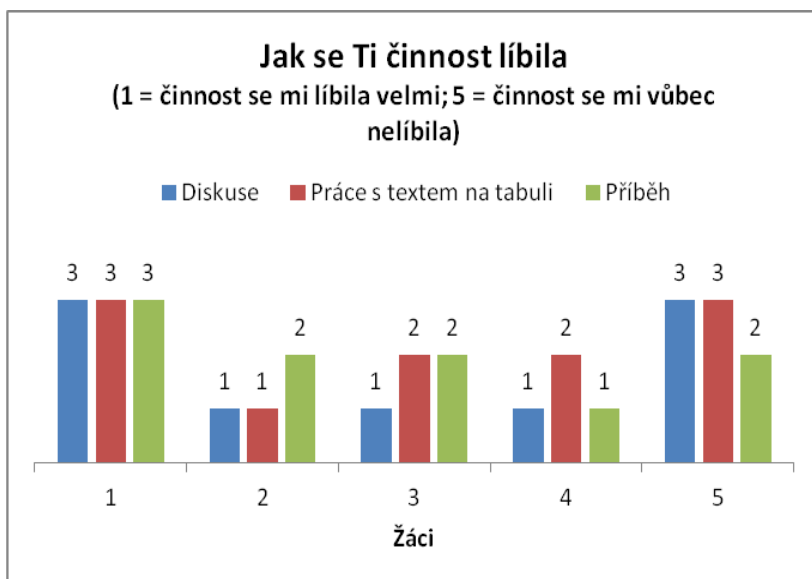
Z 80 minut bylo zhruba třetinu času věnováno úvodní metodě – diskusi. Ač se jedná o frontální výuku, všichni žáci této třídy (včetně „nenadaných“) jsou obvykle při diskusích velmi aktivní a motivovaní se zapojit. Občas jejich aktivita přechází až do vyrušování a nerespektování pravidel diskuse. Další metodou byla práce s textem, kde stěžejní úlohu měli žáci (nejednalo se tedy o výklad). Na závěr šesté hodiny žáci pracovali ve dvojicích. Přehled metod a forem použitých v těchto hodinách je znázorněn v tabulce 20:

Tabulka 20 – Metody a formy realizované v 5. a 6. vyučovací hodině

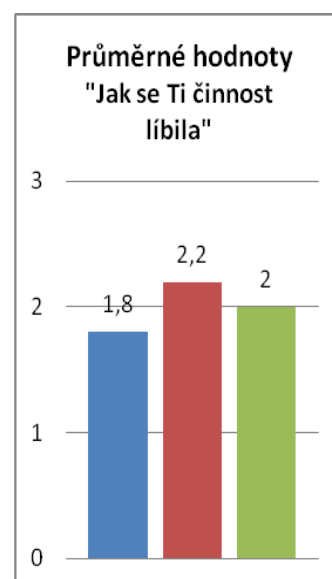
VYUČOVACÍ METODY	ORGANIZAČNÍ FORMY	POZNÁMKY
Diskuse	Frontální výuka	Opakování
Práce s textem (výčet práv)	Frontální výuka	Text je promítnut na tabuli, žáci jej blíže charakterizují
Práce s textem (příběh)	Párová výuka	Procvičování učiva

Z použitých metod se žákům nejvíce líbila úvodní diskuse, pouze 1. a 5. žák ji ohodnotil průměrnou „trojkou“. Stejnou známku dali tito dva žáci téměř všem realizovaným činnostem. Celkově nejméně se žákům líbila práce s textem při frontální výuce. Blíže jejich hodnocení znázorňuje graf 13 a graf 14.

Graf 13



Graf 14



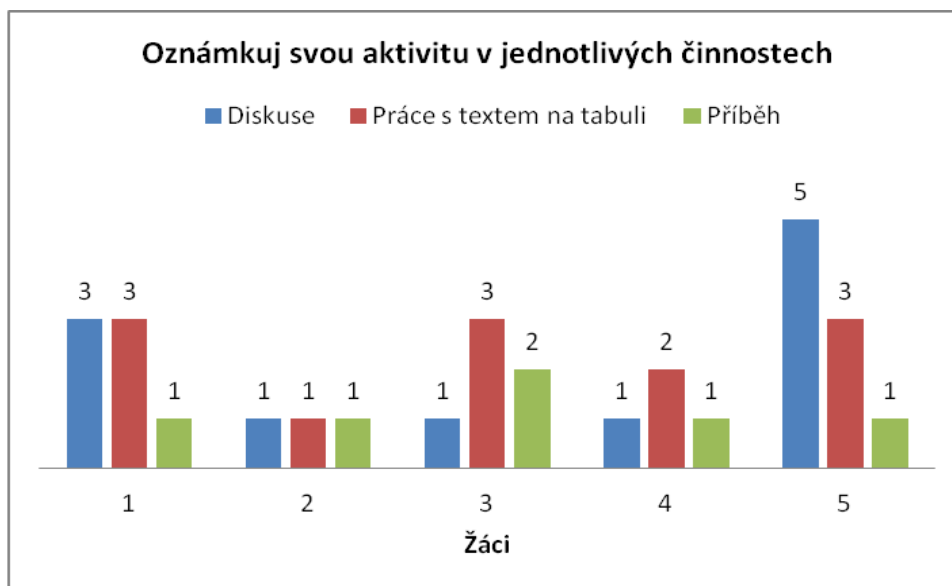
Bližší hodnocení páté a šesté vyučovací hodiny znázorňuje tabulka 21. Dle odpovědí 1. žáka je zřejmé, že pro něj tyto hodiny a jednotlivé metody nebyly zajímavé, což koresponduje s analýzou první položky (viz výše). 5. žák v této položce označil za zajímavý příběh pana Nováka, který byl součástí poslední činnosti. Ostatní žáky celkově zaujala problematika lidských práv a diskutování o nich. 4. žák hodnotil zejména obsahovou stránku hodiny a nad problematikou se i dle svých odpovědí zamýšlel.

Tabulka 21 – Hodnocení 4. vyučovací hodiny všemi žáky

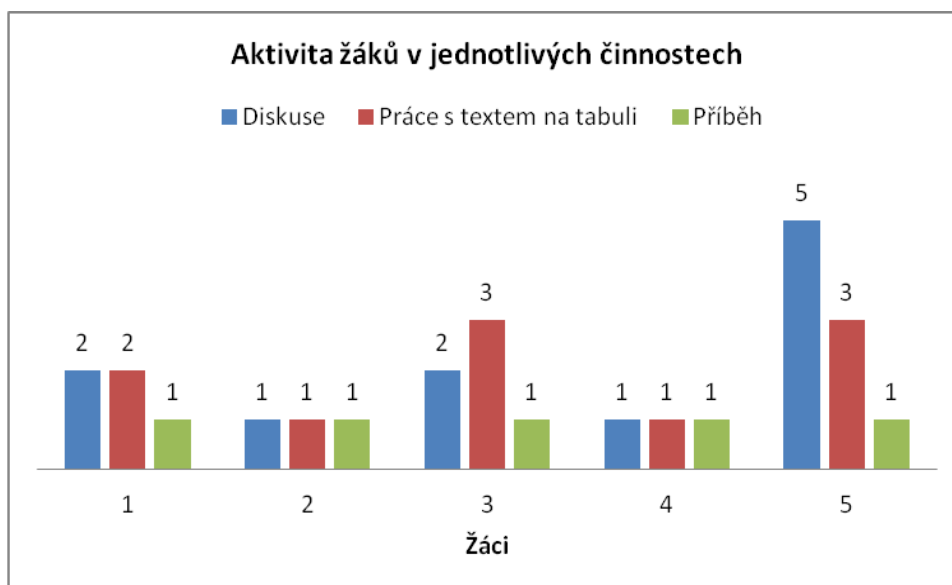
DOKONČI LIBOVOLNĚ NEDOKONČENÉ VĚTY					
	1. žák	2. žák	3. žák	4. žák	5. žák
V této hodině jsem se naučil...	práva	několik práv	práva	o čtyřech skupinách práv	právech
V hodině mě zaujalo...	učivo	diskuse o právech	vymezení mých práv	jak pečlivě jsou práva vymyšlena	příběh pana Nováka
V hodině se mi nelíbilo...	občas jsem se nudil	nic, vše se mi líbilo	nevyplnil	zjištění, kolik práv a jak jednoduše jsou odepřena	nevím
Nejzajímavější částí hodiny bylo...	poslouchání	diskuse o právech	diskutování	nevyplnil	text o Novákových
V hodině mě nudilo...	práce s textem na tabuli	nic	práce s textem	neustálé skákání do řeči	nic

5. žák byl dle pozorování i dle vlastního hodnocení nejméně aktivním žákem. Zejména v úvodní diskusi se vůbec nezapojil, pouze sledoval ostatní. Nejvíce zájmu a aktivity projeví všichni žáci při práci ve dvojicích, kdy četli příběh a označovali mezi řádky, která práva se v něm skrývají. Dle pozorovacího archu (viz Příloha č. 21) dokonce tato aktivita 1. a 5. žáka pobavila. Příběh jsem vymýšlela sama, vtipné pasáže byly záměrem, jelikož jsem chtěla podnítit aktivitu žáků na konci „dvouhodinovy“. Značnou aktivitu projeví žáci kromě 5. žáka při diskusi, většina z nich odkazovala své názory na vlastní zkušenost. Při práci s textem byli žáci střídavě aktivní a pasivní, dle aktuálního zaujetí konkrétním probíraným právem. Nejvíce se v této hodině zapojoval 2. a 4. žák. 2. žák při práci s příběhem opět inklinoval k soutěžení, což způsobilo rozdělení společné práce se spolužákem – každý z nich nakonec pracoval sám. Sebehodnocení aktivity žáků znázorňuje graf 15. Mé vlastní hodnocení aktivity zaznamenané při pozorování je patrné z grafu 16.

Graf 15



Graf 16



Tabulka 22 analyzuje odhad žáků, zda splní dobrovolný domácí úkol, kterým bylo najít novinový článek, který bude pojednávat o naplňování nebo porušování lidských práv. 1. žák již v hodině argumentoval, že noviny doma nemají. Nabídla jsem mu noviny, které máme ve třídě. Nabídku však odmítl. 2. žák byl přesvědčen, že úkol splní, což také dokázal. Kromě něj splnil úkol poprvé také 3. žák a dále 4. žák. Články žáci prezentovali v následující vyučovací hodině.

Tabulka 22 – Splnění 4. domácího úkolu jednotlivými žáky

ODHADNI, ZDA SE BUDEŠ CHTÍT VĚNOVAT DOBROVOLNÉMU ÚKOLU					
	1. žák	2. žák	3. žák	4. žák	5. žák
a) úkol plnit nebudu	X				
b) úkol asi splním, pokud si na něj doma vzpomenu			X	X	X
c) úkol bych chtěl/a splnit, pokud se mi podaří najít noviny a článek v nich					
d) úkol určitě splním a udělám pro to maximum		X			
e) jiná odpověď					
Splnil žák úkol?	Ne	Ano	Ano	Ano	Ne

Naplnění stanovených cílů výuky 5. a 6. hodiny shrnujeme v následujících bodech:

- 2. a 3. žák aktivně diskutoval o tématu lidská práva a vyjádřil vlastními slovy své názory. 1. žák diskutoval o tématu s nižší aktivitou. 4. žák se aktivity účastnil jen v úvodu. 5. žák sledoval diskusi bez zapojení.
- 1., 2. a 4. žák demonstroval na příkladech jednotlivá lidská práva a zdůvodnil vlastní názory. 3. a 5. žák splnil zadaný úkol po vyzvání pedagogem.
- Všichni žáci spolupracovali ve dvojici na zadaném úkolu.
- Všichni žáci analyzovali učební text.
- Všichni žáci doplnili konkrétní lidská práva k příkladům.

10.6.5 Vyhodnocení dat získaných v 7. a 8. vyučovací hodině

Další dvě vyučovací hodiny ve výzkumu s modifikacemi vzdělávacího procesu byly z předmětu osobností a sociální výchova se zaměřením na téma „politický systém ČR“. Příprava k 7. a 8. vyučovací hodině je v Příloze č. 22, dotazník pro žáky je v Příloze č. 23.

V 7. a 8. vyučovací hodině jsme stanovili následující cíle:

- osvojit si základní znalosti o schvalování zákonů, pravomocích prezidenta a obecně pochopit vztah mezi mocí zákonodárnou, výkonnou a soudní (objasnit vzájemné vazby ve struktuře politického systému)
- spolupracovat při tvorbě mentální mapy
- interpretovat (zhodnotit) práci skupiny

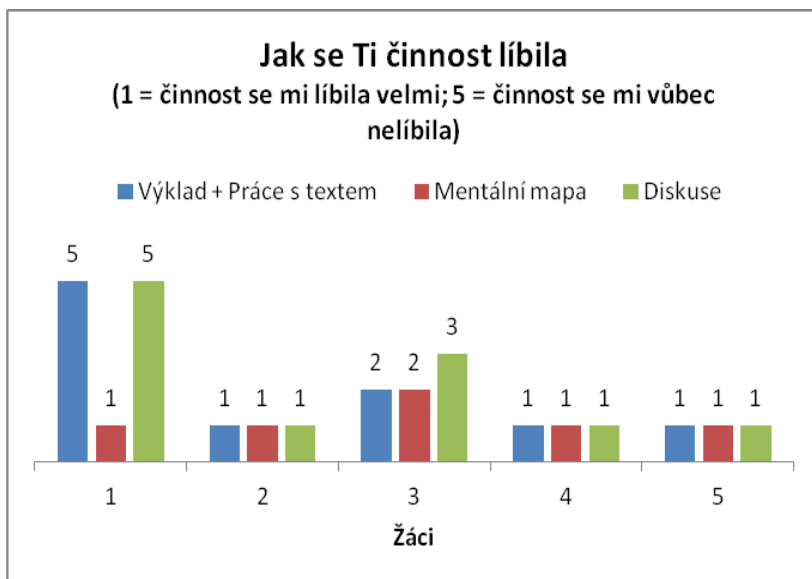
Zhruba polovina času výuky byla vedena formou frontálního vyučování, i když část této výuky byla diskusní, tedy stěžejní úlohu měli žáci. Dále jsem využila metodu kritického myšlení, konkrétně tvorbu mentální mapy. V úvodu 7. hodiny byl zařazen výklad a práce s učebnicí (převážně zahrnovala obrazový materiál – schémata). Podrobněji znázorňuje použité metody a formy výuky tabulka 23:

Tabulka 23 – Metody a formy realizované v 7. a 8. vyučovací hodině

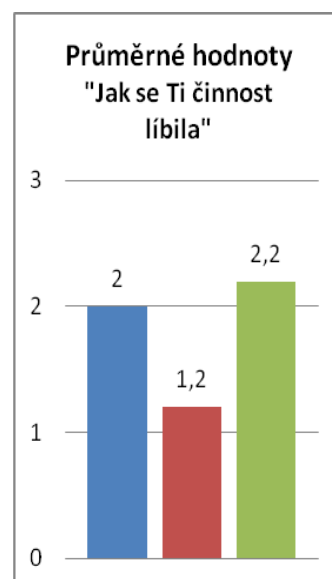
VYUČOVACÍ METODY	ORGANIZAČNÍ FORMY	POZNÁMKY
Výklad + Práce s textem (učebnicí)	Frontální výuka	Nové učivo
Mentální mapa	Kooperativní výuka	Tříčlenné skupiny
Diskuse	Frontální výuka	Reflexe mentálních map

Výrazně nejzajímavější aktivitou v hodinách byla pro žáky tvorba mentální mapy. Při této činnosti žáci pracovali v tříčlenných skupinách. Překvapivé ohodnocení činnosti provedl 5. žák, který poprvé označil všechny aktivity v hodině jako zajímavé. Také 2. a 4. žák hodnotil všechny činnosti velmi pozitivně. Pro 1. žáka byla zajímavá jen tvorba mentální mapy, ostatní dvě aktivity se mu dle jeho hodnocení vůbec nelíbily. Zejména hodnocení 1. žáka ovlivnilo celkové výsledky, takže výklad a diskuse mají průměrné hodnocení známkou „2“ a „2,2“, podrobněji viz graf 17 a graf 18.

Graf 17



Graf 18



I dle podrobnějšího hodnocení hodin (viz tabulka 24) byla tvorba mentální mapy (žáci používají také název „myšlenková mapa“) nejzajímavější částí hodin, která je zaujala. Pouze pro 2. žáka bylo tvoření mapy příliš „zdlouhavé“.

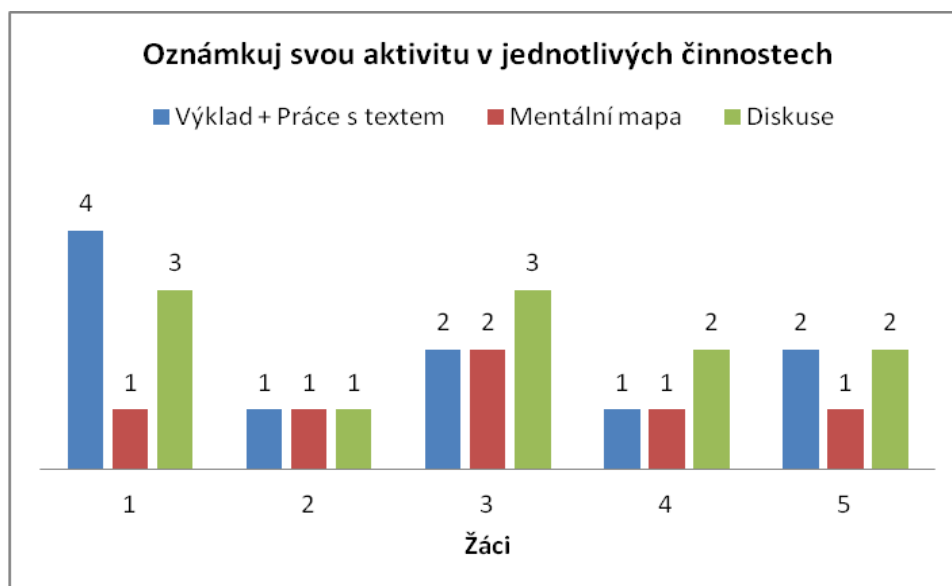
Tabulka 24 – Hodnocení 7. a 8. vyučovací hodiny všemi žáky

DOKONČI LIBOVOLNĚ NEDOKONČENÉ VĚTY					
	1. žák	2. žák	3. žák	4. žák	5. žák
V této hodině jsem se naučil...	nic	systém postupování zákonů	nevyplnil	jaké jsou vztahy v politickém systému ČR	politický systém
V hodině mě zaujalo...	co dělá prezident	práce s učebnicí	nevyplnil	tvorba myšlenkové mapy	tvoření mentální mapy
V hodině se mi nelíbilo...	práce spolužáka	zdlouhavá tvorba mapy	nevyplnil	nic	nevyplnil
Nejzajímavější částí hodiny bylo...	tvorba mapy	diskuse	nevyplnil	tvorba myšlenkové mapy	tvoření mentální mapy
V hodině mě nudilo...	práce s učebnicí	nic (vše mě bavilo)	nevyplnil	nic	nevyplnil

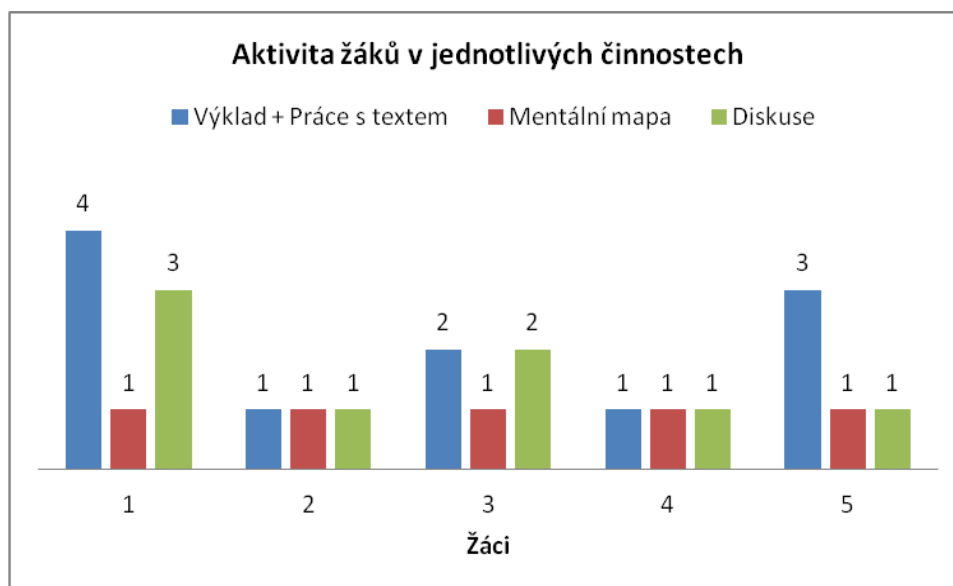
Dle subjektivního hodnocení žáků i mého pozorování byli žáci nejaktivnější při kooperativní výuce, kdy zpracovávali mentální mapu. Každý z žáků se této práci ujal

velmi zodpovědně, ve skupinách si žáci celkem rychle rozdělili úkoly. Fotografie žáků při tvorbě mentální mapy jsou v Příloze č. 24. Za zmínku stojí fakt, že i ostatní žáci ve třídě byli v této činnosti velmi aktivní a motivovaní pro práci. 3. žák se v této aktivitě ujal role „poradce“, ostatní žáci ve skupině zakreslovali. V úvodní fázi hodiny byl velmi pasivní 1. žák, který byl nezúčastněný. Zaujala ho až část o pravomocech prezidenta. U některých žáků byla aktivita podpořena použitím obrazového materiálu (schémata, obrázky, nákresy), který znázorňoval celý politický systém. V závěru 8. hodiny byla aktivita žáků podpořena diskusí, pouze 1. žák jevil ke konci této činnosti nezájem. Hodnocení aktivity jednotlivými žáky je znázorněno v grafu 19. Hodnocení aktivity na základě mého pozorování je v grafu 20. Bližší popis aktivity žáků, jejich zaujetí a výčet jejich dalších projevů během těchto hodin obsahuje pozorovací arch v Příloze č. 25.

Graf 19



Graf 20



Dobrovolným domácím úkolem těchto dvou hodin bylo zjistit a do mentální mapy ve škole dopsat seznam aktuálních ministerstev. Úkol splnili všichni žáci kromě 1. žáka. Poprvé úkol vypracoval také 5. žák. Při rozhovoru s ním jsem zjišťovala, co jej tentokrát motivovalo úkol vypracovat. Odpověděl, že jeho sestra studuje obchodní akademii, takže mu s úkolem pomohla, a navíc chtěl mít mentální mapu dokončenou. 3. a 4. žák doplňovali seznam ministerstev po dohodě společně, protože pracovali ve stejné skupině. Podrobněji znázorňuje splnění domácích úkolů tabulka 25:

Tabulka 25 – Splnění 5. domácího úkolu jednotlivými žáky

ODHADNI, ZDA SE BUDEŠ CHTÍT VĚNOVAT DOBROVOLNÉMU ÚKOLU					
	1. žák	2. žák	3. žák	4. žák	5. žák
a) úkol plnit nebudu	X				
b) úkol asi splním, pokud si na něj doma vzpomenu			X		
c) úkol bych chtěl/a splnit, pokud najdu seznam ministerstev					
d) úkol určitě splním a udělám pro to maximum		X		X	X
e) jiná odpověď					
Splnil žák úkol?	Ne	Ano	Ano	Ano	Ano

Naplnění stanovených cílů 7. a 8. vyučovací hodiny shrneme v následujících bodech:

- Všichni žáci si osvojili poznatky o struktuře politického systému ČR a objasnili jeho vzájemné vazby.
- Všichni žáci spolupracovali při tvorbě mentální mapy.
- Žáci zhodnotili práci skupiny (1. žák jen interpretoval práci jednotlivých členů skupiny).

10.6.6 Vyhodnocení dat získaných v 9. vyučovací hodině

Devátá vyučovací hodina ve výzkumu byla z předmětu zeměpis na téma „jižní Evropa“.

Cíle 9. vyučovací hodiny byly následující:

- zopakovat si hlavní města vybraných evropských států
- aktivně se zapojit při výuce s programem SMART na interaktivní tabuli
- aplikovat získané poznatky při tvorbě mentální mapy
- samostatně si zvolit téma volného psaní
- formulovat vlastní poznatky o jižní Evropě

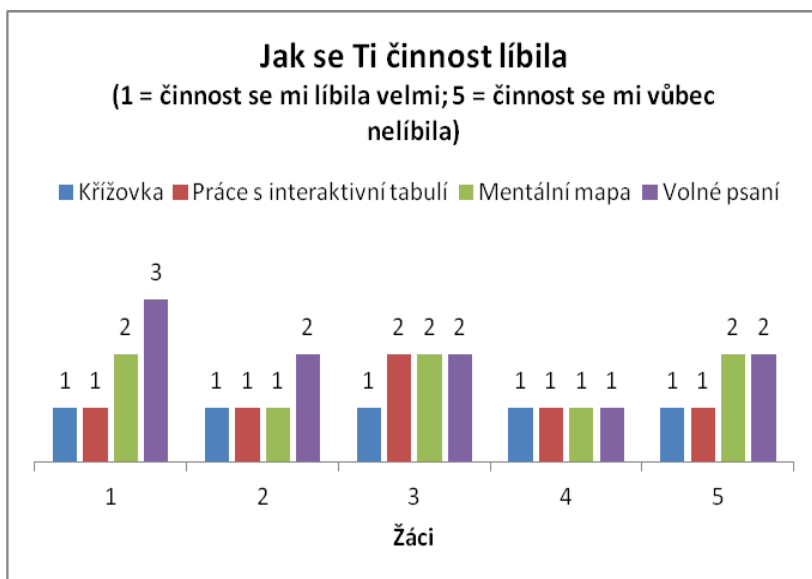
9. vyučovací hodina zahrnovala celkem čtyři odlišné vyučovací metody a zároveň se v jejím průběhu střídalo organizačně prostorové uspořádání výuky – samostatná práce žáků v lavicích, frontální výuka a samostatná práce žáků volně v prostoru celé třídy (viz tabulka 26). Při volném psaní byl úkol diferencovaný s možností vybrat si z nabízených témat či vlastní téma písemného cvičení. Podrobná příprava na devátou vyučovací hodinu je v Příloze č. 26. Dotazník, který žáci vyplňovali po skončení hodiny, je v Příloze č. 27.

Tabulka 26 – Metody a formy realizované v 9. vyučovací hodině

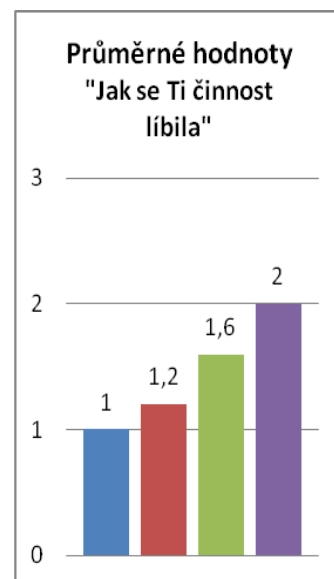
VYUČOVACÍ METODY	ORGANIZAČNÍ FORMY	POZNÁMKY
Didaktická hra (křížovka)	Samostatná práce	Opakování učiva
Práce s interaktivní tabulí (prezentace SMART)	Frontální výuka	Nové učivo
Mentální mapa	Samostatná práce	Individuální výběr pracovního místa
Volné psaní	Samostatná práce	Diferenciace – varianta výběru vlastního tématu

Největší oblibu u žáků měla v této hodině křížovka v úvodu, kterou všichni žáci shodně ohodnotili známkou „1“. Jednalo se o opakování hlavních měst států Evropy. Téměř shodně žáci oznámkovali práci s interaktivní tabulí. Konkrétně pracovali s prezentací SMART, která obsahovala úkoly na přiřazování správných pojmů. vyhledávání v mapě, označování chybných a správných faktografických údajů, doplňování tabulek a odhalování nových informací o jižní Evropě. Třetí nejoblíbenější aktivitou byla tvorba mentální mapy, při které žáci pracovali samostatně a mohli si zvolit místo ve třídě, kde budou pracovat. Žáci již od útlého věku s oblibou pracovali na zemi na koberci či mezi lavicemi a rádi se k této variantě práce vrací. Celkově nejméně se žákům líbilo volné psaní, nicméně i tato činnost měla výslednou známku „2“. Podrobněji znázorňuje hodnocení žáků a průměrné výsledky hodnocení činností graf 21 a graf 22.

Graf 21



Graf 22



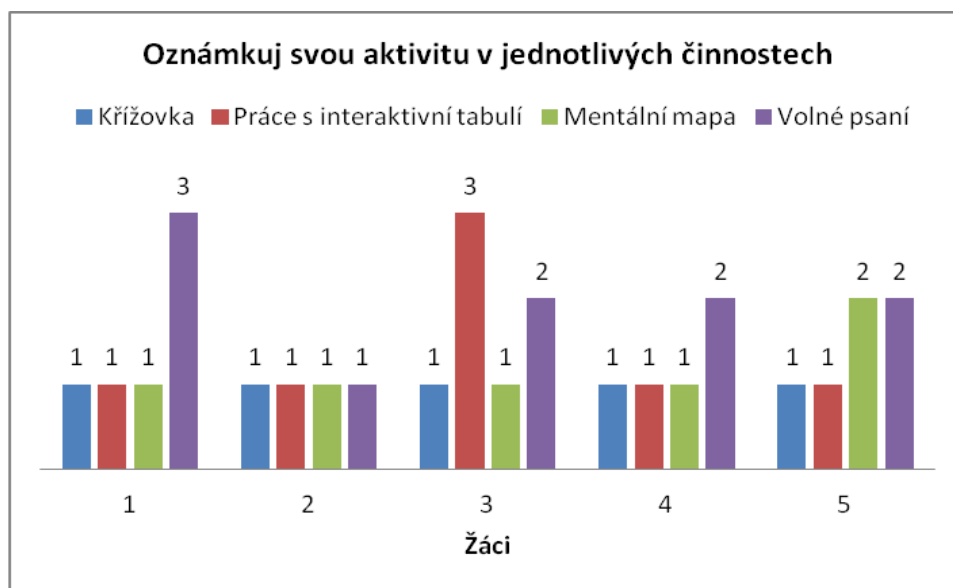
Bližší subjektivní hodnocení této hodiny znázorňuje tabulka 27. Nejzajímavější částí hodiny byla dle této položky prezentace SMART a křížovka. 4. žák ohodnotil všechny činnosti jako zajímavé, nic jej nenudilo. 3. žák označil za nudné „chodit k tabulí“. Ač 2. žák hodnotil hodinu z hlediska zaujetí celkově pozitivně, v dotazníku na tuto položku odpověděl, že se nenaučil nic nového (žák má značné zeměpisné znalosti).

Tabulka 27 – Hodnocení 9. vyučovací hodiny všemi žáky

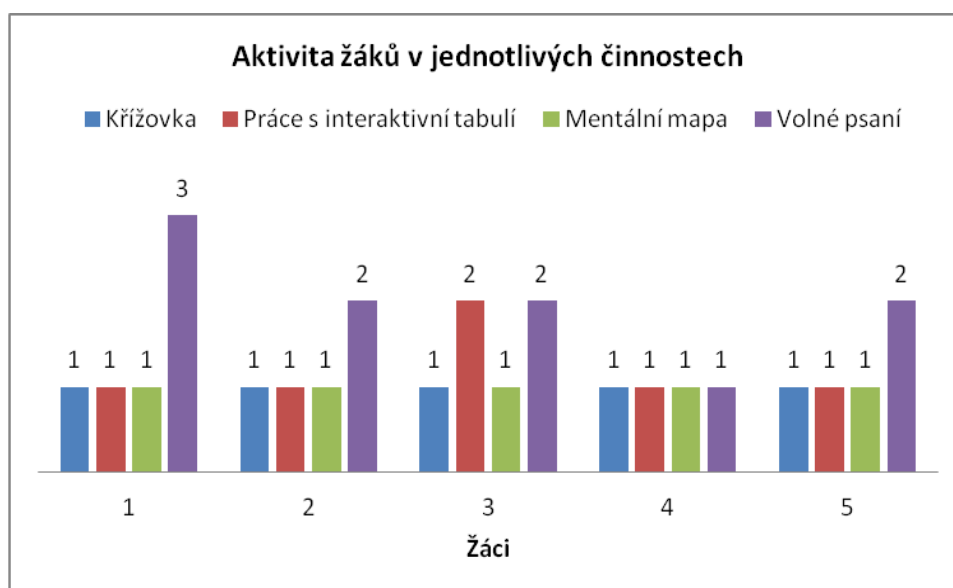
DOKONČI LIBOVOLNĚ NEDOKONČENÉ VĚTY					
	1. žák	2. žák	3. žák	4. žák	5. žák
V této hodině jsem se naučil...	o jižní Evropě	nic nového	Jižní Evropu	Mnoho nového o Jižní Evropě, státech	Moře kolem Jižní Evropy
V hodině mě zaujalo...	práce s programem SMART	křížovka, prezentace	prezentace na tabuli	všechno	Prezentace
V hodině se mi nelíbilo...	trochu volné psaní	nic	chodit k tabuli	nic	nevím
Nejzajímavější částí hodiny bylo...	prezentace SMART	prezentace	odpovídat na otázky z prezentace	křížovka, prezentace, myšlenková mapa	Prezentace
V hodině mě nudilo...	nic	nic	chodit k tabuli	nic	nic

V této hodině byli žáci dle subjektivního hodnocení aktivity (viz graf 23) i dle závěrů pozorování (viz graf 24) velmi zaujetí, motivovaní pro práci a celkově aktivní. Při vyplňování křížovky pracoval každý žák svým osobitým způsobem, což je patrné z pozorovacího archu k této hodině (viz Příloha č. 28). Pro 1., 2. a 4. žáka byla křížovka jednoduchá, naopak 3. a 5. žák některé z hlavních měst nevěděl. Při práci s interaktivní tabulí probíhá výuka tím způsobem, že žáci se při zájmu splnit daný úkol hlásí, při vyvolání jdou k tabuli, splní úkol a opět se posadí. Lavice jsou od tabule vzdálené cca 4 m, 6 m a 8 m. Pro 2. a 3. žáka bylo v této hodině obtěžující chodit si po splnění úkolu sednout. 2. žák sedí v první lavici a přesto je to pro něj obtěžující. 3. žák sedí od tabule nejdál, proto mu bylo nabídnuto sednout si blíž. Odpověděl svou typickou frází: „To je dobrý“, a dál činnost jen sledoval. Zřejmě proto ohodnotil svou aktivitu známkou „3“. Při práci na mentální mapě byli všichni žáci aktivní a zaujetí činností. Někteří z nich zvolili při práci sezení či ležení na zemi (viz závěry pozorování v Příloze č. 28). Při volném psaní si 2. a 5. žák zvolil své vlastní téma. 2. žák jej však brzy „vyčerpal“ a dál nevěděl o čem psát. Pro 1. žáka bylo obtížné psát 3 minuty o tématu, proto dál psal (dle zadání) o svých myšlenkových pochodech.

Graf 23



Graf 24



Dobrovolný domácí úkol deváté vyučovací hodiny byl tentokrát časově náročnější na přípravu i realizaci, jelikož se jednalo o vytvoření koláže na téma jižní Evropa. Žádné další zadání žáci neobdrželi, byl tak dán prostor jejich vlastní tvořivosti a invenci. Úkol splnil 4. žák, jeho koláž je v Příloze č. 29 a 5. žák, jeho koláž je v příloze č. 30 (dle jeho slov mu s obrázky pomáhala sestra). Ostatní žáci ani splnění úkolu neplánovali, což znázorňuje tabulka 28:

Tabulka 28 – Splnění 6. domácího úkolu jednotlivými žáky

ODHADNI, ZDA SE BUDEŠ CHTÍT VĚNOVAT DOBROVOLNÉMU ÚKOLU					
	1. žák	2. žák	3. žák	4. žák	5. žák
a) úkol plnit nebudu	X	X			
b) úkol asi splním, pokud si na něj doma vzpomenu			X		X
c) úkol určitě splním a udělám pro to maximum				X	
d) jiná odpověď					
Splnil žák úkol?	Ne	Ne	Ne	Ano	Ano

Naplnění stanovených vzdělávacích cílů v 9. vyučovací hodině popisujeme v následujících bodech:

- Všichni žáci si zopakovali hlavní města vybraných evropských států.
- Všichni žáci se aktivně zapojili při výuce s programem SMART na interaktivní tabuli.
- Všichni žáci aplikovali získané poznatky při tvorbě mentální mapy.
- Všichni žáci si samostatně zvolili téma volného psaní. 2. a 5. žák zvolil své vlastní téma.
- Žáci formulovali vlastní poznatky o jižní Evropě. 1. žák formuloval jen velmi stručně.

10.6.7 Vyhodnocení dat získaných při exkurzi

Poslední výukou, která byla pro účely tohoto výzkumu realizována, byla exkurze do science centra IQ Landia v Liberci. Žáci zde během dvou dnů navštívili všechny nabízené sekce, v kterých si mohli při demonstraci a badatelské činnosti prakticky vyzkoušet fyzikální zákony, matematické poučky, vědecké postupy apod.

Cílem exkurze (pro výzkumný vzorek žáků) bylo:

- aplikovat získané teoretické poznatky ze školy v prostředí, které to umožňuje

- demonstrovat na konkrétních modelech a exponátech fyzikální zásady a technické principy
- samostatně plánovat proces vlastního učení
- vyhledat informace a aplikovat je při vyplňování pracovních listů
- spolupracovat ve dvojici na splnění zadaných úkolů
- osvojit si nové poznatky o vesmíru, přírodních vědách a technice

Žáci se v centru pohybovali samostatně. U každé sekce byl pomocný personál, který je provázel a poskytoval jim potřebné informace. Navíc byly všechny exponáty opatřeny texty.

Druhý den exkurze jsme navštívili místní planetárium. Zde žáci shlédli tři výukové 2D filmy o hvězdné obloze, letech do vesmíru a Darwinově teorii. Ke všem sekcím a filmům žáci obdrželi pracovní listy. Příprava na exkurzi je v Příloze č. 31, dotazník pro žáky v Příloze č. 32. Pro ukázkou je přiložen vyplněný dotazník od 1. žáka v Příloze č. 33 a dotazník 3. žáka v Příloze č. 34.

V rámci exkurze byly realizovány metody heuristické, badatelské činnosti, metody demonstrační a práce s texty a pracovními listy, viz tabulka 29. Pro účely našeho výzkumu se jednalo o modifikaci obsahu výuky (obohacování), prostředí výuky z hlediska prostorového (výuka v mimoškolním prostředí) i z hlediska využitých metod a forem.

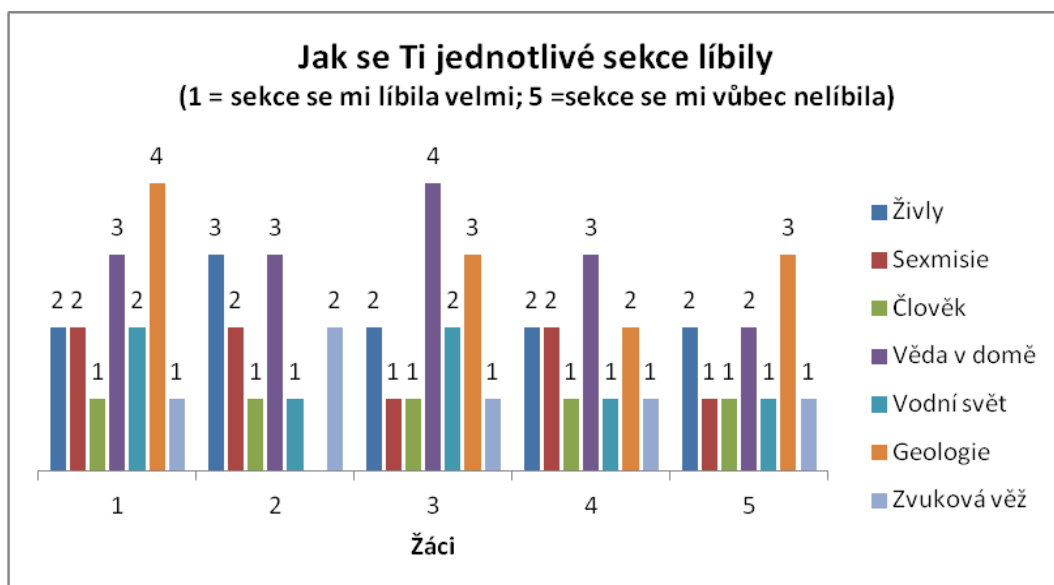
Tabulka 29 – Metody a formy realizované při exkurzi

VYUČOVACÍ METODY	ORGANIZAČNÍ FORMY	POZNÁMKY
Demonstrace	Exkurze / samostatná práce žáků / párová výuka	Pokusy, realizace činností
Metody heuristické	Exkurze	Badatelské činnosti
Práce s texty a pracovními listy	Samostatná práce žáků / Párová výuka	

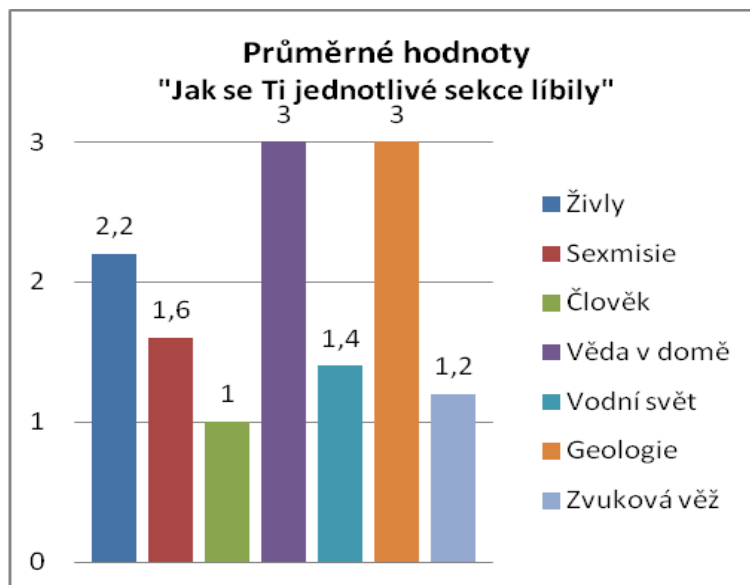
První položka dotazníku pro žáky obsahovala opět subjektivní zhodnocení zaujetí žáka v jednotlivých sekcích. Žáci je hodnotili jako ve škole známkami 1 – 5 (viz graf 25). Celkové zhodnocení sekcí všemi žáky ve výzkumu zahrnuje graf 26. Nejlépe hodnotili žáci sekci „člověk“, v které se mohli naučit mnoho nových poznatků o lidském těle, jednotlivých soustavách, smyslech apod. Navíc zde byly praktické úkoly – žáci si mohli

vyzkoušet laparoskopickou operaci, změřit si krevní tlak, zahrát si souboj mozků (založený na koncentraci myšlení), na počítačích vyplnit vědomostní testy týkající se lidského těla a další. Druhou nejoblíbenější sekcí byla „zvuková věž“ umístěná na střeše centra. Zde byla možnost vyzkoušet si interaktivní exponáty aplikující fyzikální principy zvuku. Téměř shodné hodnocení žáci udělili sekci „vodní svět“ a „sexmisie“. Ve vodním světě žáci prakticky zkoušeli fungování Archimédova zákona, různé druhy pump, přehrad apod. Navíc je zaujala interaktivní fontána a vodní stěna. V sekci „sexmisie“ žáci zkoumali poznatky o lidské sexualitě. Ač byla tato část exkurze spíše teoretická, zaujala žáky svým obsahem, jak jsem zjistila při rozhovorech. Průměrné hodnocení „3“ žáci přiřadili sekci „geologie“ a „věda v domě“. I tyto dvě sekce byly převážně teoretické či pořádané formou prezentace.

Graf 25



Graf 26



V třetí dichotomické položce dotazníku žáci odpovídali „ano“ nebo „ne“ na jednotlivá tvrzení zjišťující jejich aktivitu a činnosti při exkurzi. Téměř všichni žáci si vyzkoušeli většinu vystavených exponátů. Rozhovorem s 2. žákem jsem zjistila, že si nestihl všechny exponáty prohlédnout, jelikož se u jiných zdržel delší dobu. Pouze 2. a 3. žák četl u jednotlivých stanovišť doprovodný text. Všichni žáci však dle svých slov zkoumali princip jednotlivých exponátů a u některých stanovišť si vzpomněli na příslušné učivo ze školy. 2., 3. a 5. žák vnímal jednotlivé praktické činnosti i jako formu a zdroj zábavy. Všechny odpovědi žáků na 3. položku dotazníku znázorňuje tabulka 30:

Tabulka 30 – Odpovědi žáků u 3. položky dotazníku k exkurzi v IQ Landii

ZAKŘÍŽKUJ TVRZENÍ, KTERÁ POPISUJÍ TVOU VLASTNÍ AKTIVITU A ČINNOST V IQ LANDII					
	1. žák	2. žák	3. žák	4. žák	5. žák
Vyzkoušel jsem si většinu vystavených exponátů.	ano	ne	ano	ano	ano
U většiny stanovišť jsem si přečetl text.	ne	ano	ano	ne	ne
U exponátů jsem zkoumal jejich princip.	ano	ano	ano	ano	ano
Jednotlivé exponáty jsem zkoušel spíše pro zábavu.	ne	ano	ano	ne	ano
U některých stanovišť jsem si vzpomněl na učivo ze školy.	ano	ano	ano	ano	ano

Čtvrtá položka dotazníku zjišťovala názory žáků týkající se srovnání výuky formou exkurze a běžné školní výuky (viz tabulka 31). Většina žáků nebyla schopna odpovědět, zda se při exkurzi naučí víc, než kdyby byli ve škole. Pouze 3. a 5. žák s tímto tvrzením souhlasil. Pro všechny žáky je však exkurze zábavnější než výuka ve škole, naučili se při ní mnoho teoretických poznatků a vyzkoušeli si řadu praktických činností a pokusů.

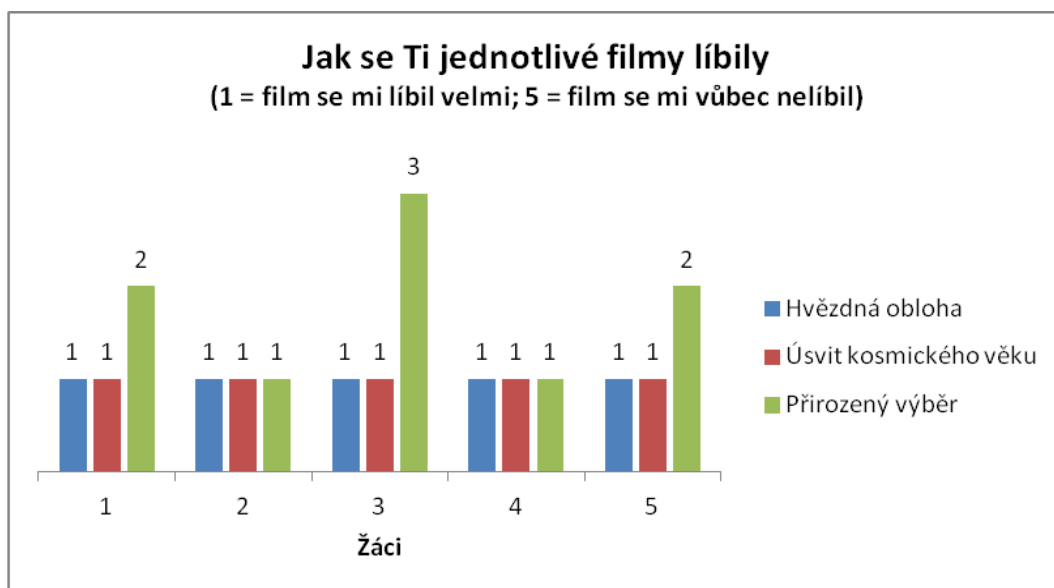
Tabulka 31 – Odpovědi žáků u 4. položky dotazníku k exkurzi v IQ Landii

ODPOVĚZ K JEDNOTLIVÝM TVRZENÍM ODPOVĚĎ "ANO", "NE" NEBO "NEVÍM"					
	1. žák	2. žák	3. žák	4. žák	5. žák
a) Při exkurzi jsem se naučil víc, než bych se naučil ve škole.	nevím	nevím	ano	nevím	ano
b) Exkurze je zábavnější než běžná výuka ve škole.	ano	ano	ano	ano	ano
c) Při exkurzi jsem se naučil mnoho teoretických poznatků.	ano	ano	ano	ano	ano
d) Vyzkoušel jsem si mnoho praktických činností a pokusů.	ano	ano	ano	ano	ano

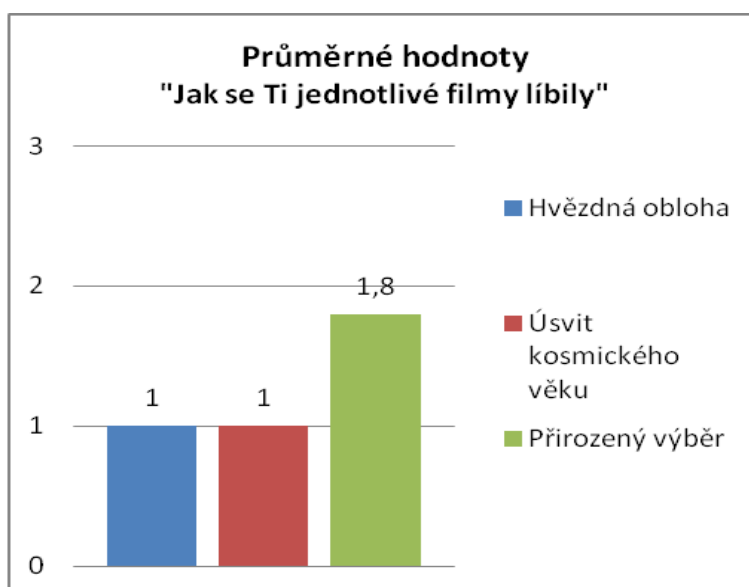
Žáci v dotazníku hodnotili také, jak se jim líbily jednotlivé filmy shlédnuté v planetáriu. Prvním filmem byla „Hvězdná obloha“ znázorňující aktuální souhvězdí na obloze, viditelné planety a hvězdy, postavení Měsíce apod. Druhý film s názvem „Úsvit kosmického věku“ byl o letech do vesmíru a o objevování vesmíru v historii. Třetí film „Přirozený výběr“ vyprávěl o Darwinovi a jeho teorii přirozeného výběru.

1. a 4. žák ohodnotil všechny tři filmy známkou „1“. Horší hodnocení u ostatních žáků měl pouze film „Přirozený výběr“. Mohlo to být způsobeno tím, že byl zaměřen více na teoretické poznatky, nebo také jeho pořadím (byl jako poslední a žáci mohli být unaveni). Hodnocení filmů jednotlivými žáky znázorňuje graf 27. Celkové hodnocení vyjádřené průměrem známek je v grafu 28.

Graf 27



Graf 28



Ve druhé položce dotazníku se žáci mohli celkově vyjádřit k proběhlé exkurzi. Všichni žáci odpověděli, že se naučili „nové poznatky“, „plno nových věcí“ apod. Každý z nich byl nejvíce zaujat jiným exponátem (viz tabulka 32). Žáci nenašli nic, co by se jim při exkurzi nelíbilo, jen 1. žáka nudila sekce o geologii.

Tabulka 32 – Odpovědi žáků na 2. položku dotazníku k exkurzi v IQ Landii

DOKONČI LIBOVOLNĚ NEDOKONČENÉ VĚTY					
	1. žák	2. žák	3. žák	4. žák	5. žák
V IQ Landii jsem se naučil...	fyzikální principy	plno nových zajímavých věcí	mnoho nových poznatků o přírodě, technice apod.	hodně o sobě jako o člověku	soustředit na jednu věc
Nejvíce mě v IQ Landii zaujalo...	transformátor	planetárium - filmy	simulátor zemětřesení a souboj mozků	měřič hluku a objemu plic	vodní svět
V IQ Landii se mi nelíbilo...	nic	nic	nevyplnil	nic	nevyplnil
V IQ Landii mě nudilo...	geo	nic	nevyplnil	nic	nevyplnil

Během exkurze jsem neměla možnost pozorovat všechny žáky při všech činnostech. Proto bylo cílem získat především zpětnou vazbu od žáků. Nicméně útržky mého pozorování se shodovaly se závěry žáků – žáci byli velmi aktivní zejména při praktických činnostech, při demonstracích, při práci s interaktivními exponáty. U některých stanovišť jsem pozorovala jejich spolupráci a vzájemnou komunikaci. Např. 2. žák často svému kamarádovi ze sedmé třídy vysvětloval principy jednotlivých modelů. 4. žák velmi pečlivě procházel všemi sekcemi a vyplňoval pracovní listy. 1. žák se dle rozhovoru po exkurzi věnoval nejvíce technickým stanovištím – zaujal ho transformátor, o kterém dlouze vyprávěl, modely elektráren, měřič hluku apod. Také po shlédnutí filmů v planetáriu bylo patrné zaujetí žáků, zejména po prvním a druhém filmu. Během filmu „Hvězdná obloha“ žáky provázel hlas jednoho z organizátorů a žáci byli občas vyzváni k odpovědím. Nejčastěji se této úlohy zhostil 1. a 2. žák. Při třetím filmu již byla patrná únava všech žáků.

Zhodnocení celé exkurze proběhlo také po návratu do školy. Žáci měli velmi pečlivě vyplněné pracovní listy, pouze 5. žák je během výletu ztratil. V dalších vyučovacích předmětech učitelé s žáky rozebírali, co nového se naučili. I dle slov kolegů vyučujících matematiku, přírodopis, chemii a fyziku bylo patrné zaujetí žáků exkurzí.

Analýzu stanovených cílů exkurze shrnují následující závěry:

- Všichni žáci aplikovali získané teoretické poznatky ze školy v prostředí, které to umožňuje.
- Všichni žáci demonstrovali na konkrétních modelech a exponátech fyzikální zásady a technické principy.
- Všichni žáci samostatně plánovali proces vlastního učení.
- Žáci vyhledali informace a aplikovali je při vyplňování pracovních listů. Pouze 5. žák tento cíl neprokázal (ztratil pracovní listy).
- Všichni žáci spolupracovali ve dvojici na splnění zadaných úkolů.
- Všichni žáci si osvojili nové poznatky o vesmíru, přírodních vědách a technice (každý zejména v oblasti svého vlastního zájmu).

10.7 Důsledky akčního výzkumu a další náměty pro praxi

Akční výzkum této disertační práce měl stanoveny tyto výzkumné cíle:

- **Analyzovat aktuální problémovou situaci u pěti nadaných žáků v 8. ročníku základní školy** (výzkumný vzorek).
- V návaznosti na teoretická východiska modifikace vzdělávacího procesu pro potřeby nadaných žáků **navrhnout opatření pro podporu výuky pěti nadaných žáků v 8. ročníku základní školy.**
- **Analyzovat přínos jednotlivých modifikací vzdělávacího procesu** (se zaměřením na volbu organizačních forem a vyučovacích metod) **na posilování aktivity, motivace a zájmu nadaných žáků.**

Problémovou situací bylo snížení aktivity pěti nadaných žáků v 8. ročníku ve školním roce 2013/2014 a jejich nižší motivace k učení.

Realizovaný akční výzkum sledoval první výzkumný cíl „Analyzovat aktuální problémovou situaci u pěti nadaných žáků v 8. ročníku základní školy“. Na základě analýzy všech výzkumných vyučovacích hodin spatřujeme tyto **příčiny nízké aktivity nadaných žáků a jejich nižší motivace k učení v prvním pololetí sledovaného školního roku:**

- nevhodná a nepromyšlená volba vzdělávacích strategií,

- absence diferenciace výukových cílů s ohledem na potřeby nadaných žáků,
- zařazování zejména tradičních metod výuky (nejčastěji výklad a práce s učebnicí),
- organizace výuky převážně frontální (hromadnou) formou,
- nepodnětná volba učiva (bez prvků diferenciace pro nadané),
- nedostatek podnětů v organizačně prostorových podmínkách (žáci seděli převážnou část hodin v lavicích).

Při analýze jednotlivých příčin nižší aktivity žáků výzkumného souboru jsme reflektovali, že tyto příčiny mohou pramenit také z odlišných vzdělávacích strategií, které v dané třídě převažují v souvislosti s přestupem žáků z prvního stupně základní školy na druhý stupeň. V šestém a sedmém ročníku základní školy docházelo k občasným diferenciacím zejména obsahu, metod a forem výuky, což přispívalo k naplňování potřeb nadaných žáků. V prvním pololetí osmého ročníku jsme se těmito modifikacím výchovně-vzdělávacího procesu věnovali v daleko nižší míře, jelikož stěžejní pozornost byla zaměřena na osvojení nových dovedností a znalostí pro splnění přijímacích zkoušek v následném devátém ročníku.

Během realizace akčního výzkumu jsme došli k neméně významnému závěru, že aktivitu žáků i jejich motivaci k učení podporuje vlastní zájem pedagoga zjišťovat jejich názory k realizované výuce. **Motivaci nadaných žáků tedy podporuje i partnerský přístup pedagoga založený na vzájemném respektu** (dávat žákům najevo, že i oni mohou pozitivně přispívat v průběhu výuky svým vlastním zapojením). Žáci byli o probíhající výzkumu informováni a zároveň byli na začátku požádáni o otevřenost ve svých názorech a při poskytování zpětné vazby. Žákům však nebylo oznámeno, že se jedná o výzkum a pozorování jen vybraných pěti nadaných žáků, proto dotazníky vyplňovali všichni žáci ve třídě a bylo ke všem přístupováno tak, jako by byli všichni objektem našeho výzkumu. Většina žáků ve třídě byla potěšena probíhající výzkumem, zejména 2. žák se často informoval, kolik hodin ještě proběhne a co z výzkumu budeme zjišťovat. Ke všem žákům jsem v tomto ohledu byla velmi otevřená a odpověděla jsem jim na všechny položené otázky.

Při naplnění druhého výzkumného cíle „...navrhnout opatření pro podporu výuky pěti nadaných žáků...“ vycházíme z předcházejících kapitol, v kterých jsme analyzovali

data získaná akčním výzkumem. Níže proto specifikujeme tyto **intervence pro další praxi ve výuce nadaných žáků v 8. třídě**:

- modifikovat vzdělávací proces s ohledem na zastoupení nadaných žáků ve třídě,
- diferencovat výukové cíle pro potřeby nadaných žáků,
- diferencovat učivo a zvolené vyučovací metody při výuce nadaných žáků,
- výchovně-vzdělávací strategie u nadaných žáků individualizovat jejich specifickým potřebám,
- zařazovat podnětné vyučovací metody,
- uspořádat prostorové podmínky třídy v souladu se zvolenou organizací výuky,
- cíleně a pravidelně zjišťovat zpětnou vazbu od žáků k proběhlé výuce,
- pravidelně zařazovat další inovativní metody výuky, zejména nové metody kritického myšlení, které žáky aktivizují.

Třetí výzkumný cíl „Analyzovat přínos jednotlivých modifikací vzdělávacího procesu (se zaměřením na volbu organizačních forem a vyučovacích metod) na posilování aktivity, motivace a zájmu nadaných žáků“ se úzce vztahoval také k **výzkumným otázkám**:

1. Jaké strategie výuky mohou podpořit zájem a aktivitu nadaných žáků ve vyučovacích hodinách?
2. Jaké vyučovací metody jsou nadanými žáky subjektivně vnímány jako nejpodnětnější?
3. Jaká modifikace vyučovacího procesu stimuluje nadané žáky k aktivitě?
4. Jaké vyučovací metody podněcují nadané žáky k samostudiu a podporují jejich zájem o učení mimo výuku?

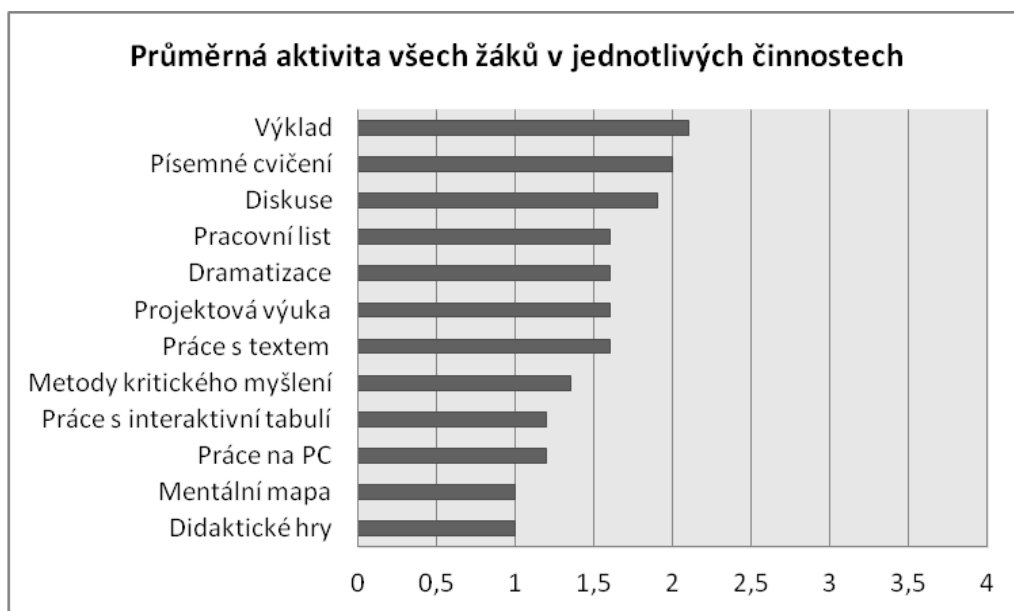
Prostřednictvím samotné „akce“ a interpretace získaných dat jsme dospěli k odpovědím na výše uvedené otázky a závěrům, které níže prezentujeme.

Zájem a aktivitu nadaných žáků ve vyučovacích hodinách může podpořit souhrn modifikací vzdělávacího procesu, který vychází z diferencovaných cílů,

promyšlené volby obsahu výuky (zejména s přihlédnutím k jeho obohacování), **zahrnuje promyšlenou volbu vyučovacích metod a organizačních forem.**

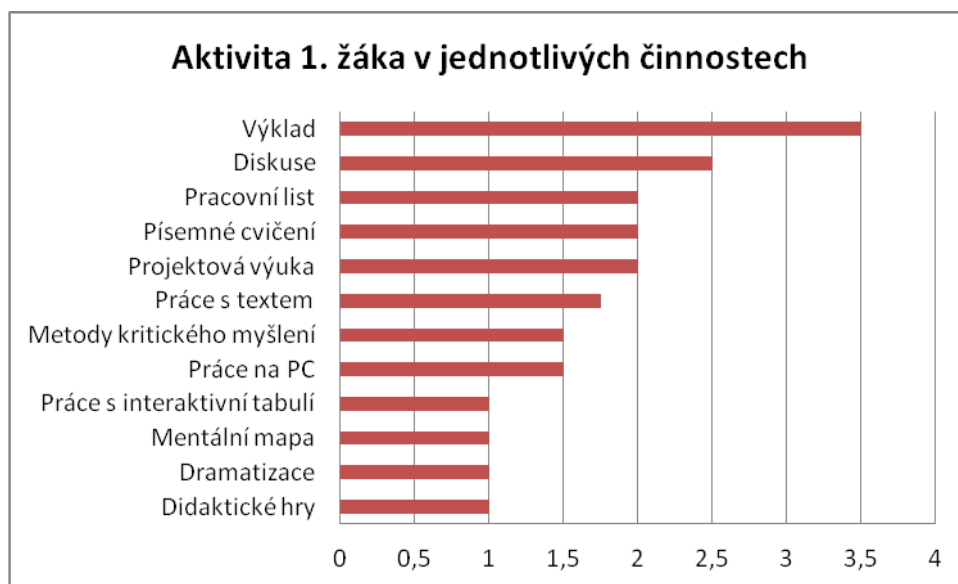
Dle našeho výzkumu se jako efektivní metody prokázaly zejména metody kritického myšlení, metoda práce s počítačem a interaktivní tabulí a didaktické hry. Aktivita žáků pozorovaných při těchto činnostech byla nejvyšší. Je však překvapivé, že i další zařazené modifikace měly celkově pozitivní vliv na aktivitu nadaných žáků ve výzkumu. Jednalo se zejména o „tradiční“ metody výuky, jako je práce s textem, práce s pracovním listem, písemné cvičení a výklad. **Stěžejní strategií výuky, která zřejmě podporuje aktivitu nadaných žáků, je tedy pravidelné střídání jednotlivých činností se zařazením tradičních i inovativních výukových metod.** Průměrná aktivita všech nadaných žáků ve výzkumu v jednotlivých činnostech je znázorněna v grafu 29. I v tomto grafu se jedná o „známkování“ aktivity žáků, proto hodnota „1“ znamená nejvyšší aktivitu a hodnota „5“ znamená nejnižší aktivitu.

Graf 29



Aktivita jednotlivých žáků při všech činnostech realizovaných ve výzkumu je znázorněna v následujících grafech:

Graf 30



1. žák byl neaktivnější při didaktických hrách, v dramatizaci, při tvorbě mentálních map a při práci s interaktivní tabulí. I při dalších metodách výuky byl aktivní (viz graf 30). Nejméně stimulující metodou je pro 1. žáka diskuse a výklad. Tento žák během výuky občas vykazoval únavu či nesoustředěnost, takže je zřejmé, že metoda výkladu není pro tohoto žáka z hlediska podpory aktivity vhodná. Celkovou analýzou výsledků jsme dospěli k závěru, že navržené modifikace výuky měly na 1. žáka pozitivní dopad. Žák začal být během výzkumu aktivnější, zlepšila se jeho pozornost i plnění jednotlivých úkolů. Během skupinové a kooperativní výuky byl žák ochotnější spolupracovat s ostatními, což dříve nebyvalo obvyklé. Žák je v péči pedagogicko-psychologické poradny, která škole předkládá doporučení ke vzdělávání žáka v jednotlivých předmětech. Žák je vzděláván dle IVP. Zjištěné závěry akčního výzkumu budou i dále využity při plánování výuky tohoto žáka.

Graf 31

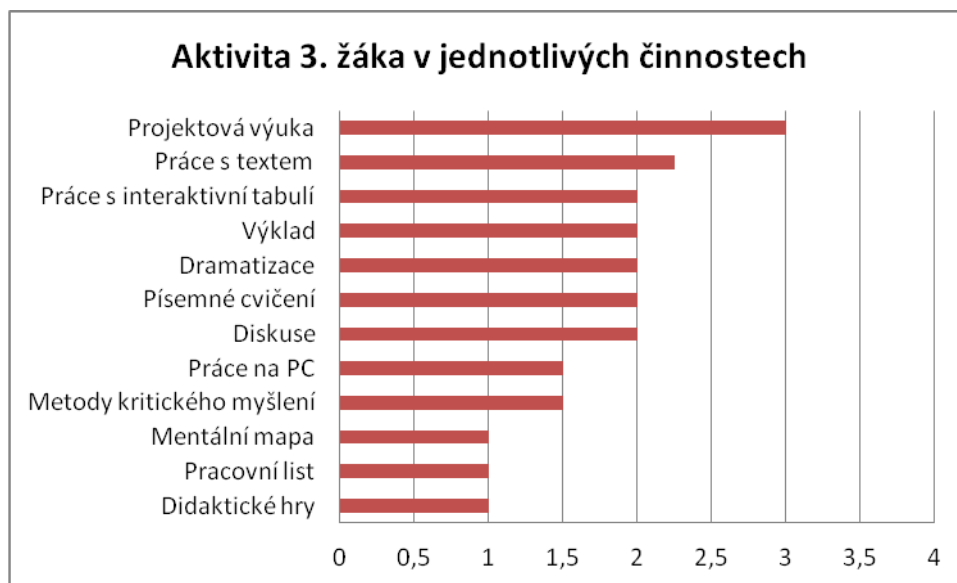


2. žák prokazoval při všech vyučovacích metodách celkově značnou aktivitu (viz graf 31). Pro tohoto žaka byl motivující samotný fakt, že ve třídě probíhá výzkumné šetření a že je žádoucí získat jeho zpětnou vazbu (bylo zjištěno v rozhovoru se žákem). Tento žák při mnoha činnostech inklinoval k soutěžení a stanovoval si vyšší cíle, než jaké na něj byly kladeny. Je zřejmé, že výkonová motivace tohoto žaka je velmi vysoká. Jedná se o žaka, který byl v minulosti diagnostikován v PPP jako mimořádně nadaný, další identifikace nadání však již na žádost rodičů nebyla realizována. Škola tedy nemá podklady pro realizaci vzdělávání dle IVP. Jelikož se však jedná o žaka mimořádně nadaného, rozhodli jsme se, že pro něj vypracujeme „individuální plán studia“ jako „náhradu“ IVP, který bude vycházet z výzkumných zjištění a žakovy anamnézy. **V průběhu akčního výzkumu tedy stanovujeme další výzkumný úkol:**

- Vypracovat „individuální plán studia“ pro 9. ročník ZŠ pro 2. žaka z výzkumného vzorku.

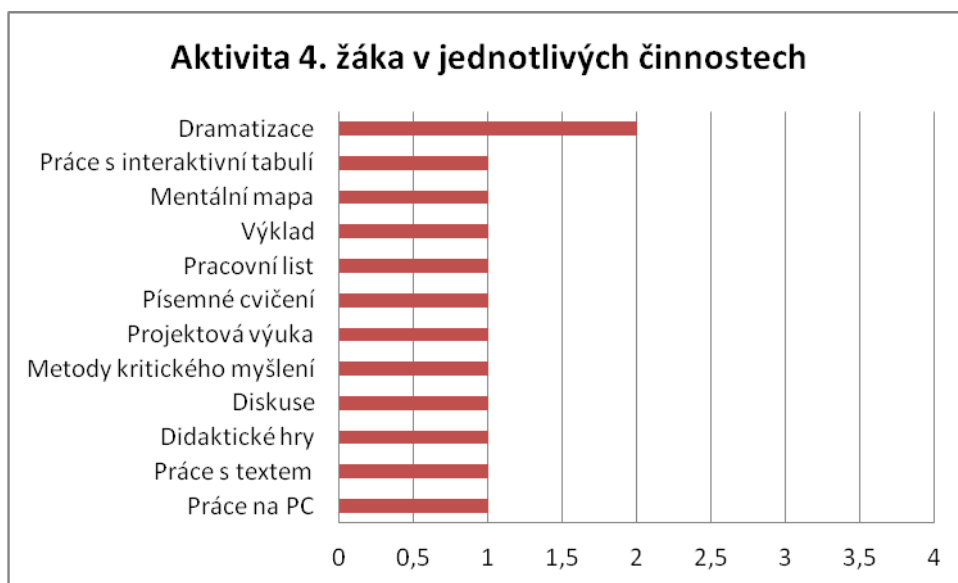
Tento „individuální plán studia“ vychází z kazuistiky žaka. Všechny podklady, anamnézy a doporučení pro vzdělávání tohoto žaka jsou zpracovány metodou případové studie, která je uvedena v kap. 10.7.1.

Graf 32



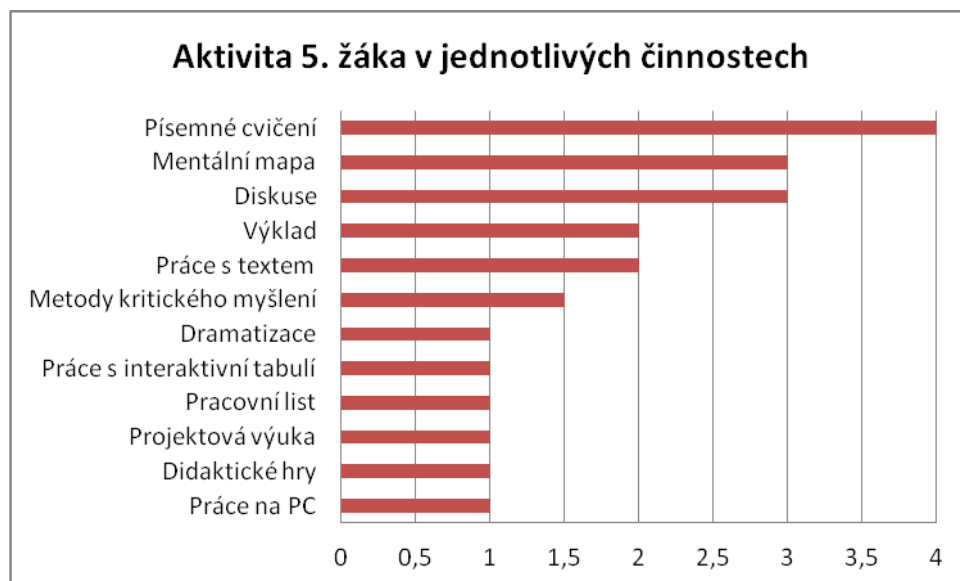
3. žák byl neaktivnější při didaktických hrách, při práci s pracovními listy a tvoření mentální mapy. Nejméně aktivity vykazoval v projektové výuce, i když ani zde se neprojevoval zcela pasivně. Pro tohoto žáka bude zřejmě stěžejní motivovat jej k samostatné činnosti, jelikož i při práci s textem byla jeho aktivita slabší. Po celkové analýze výsledků akčního výzkumu byla patrná změna v chování 3. žáka během výzkumných hodin. Žák je stále uzavřenější a v hodinách celkově méně aktivní, avšak jeho zapojení v dílčích částech vyučovacích hodin se zlepšilo. Žák vykazoval vyšší výkonovou motivaci při dokončování úkolů. Také jeho ochota spolupracovat s ostatními spolužáky je vyšší. Žák je v péči pedagogicko-psychologické poradny, takže jeho vzdělávání je uskutečňováno podle IVP. Výsledky výzkumu budou použity pro případné doplnění výchovně-vzdělávacích cílů v IVP, které budou vycházet zejména z požadavku pozitivně motivovat žáka k aktivitě formou diferencovaných cílů výuky. Pro tohoto žáka je stěžejní pravidelná pozitivní zpětná vazba od pedagoga, která ho podněcuje k další aktivitě. I tento závěr bude nutné v jeho dalším vzdělávání plně respektovat.

Graf 33



4. žák byl z celého výzkumného vzorku v realizovaných vyučovacích hodinách nejaktivnější. Při všech činnostech byla jeho aktivita značná. Během výzkumu jsme si však pokládali nové otázky, např. zda tento žák neinklinuje ke konformitě při plnění zadaných úkolů (ve smyslu pouhého přizpůsobení se požadavkům pedagoga). Jako další námět pro novou akci by bylo užitečné zjistit, jaké motivy k učení u tohoto žáka převládají (zda se jedná o motivy vnitřní vycházející z jeho potřeb či o incentivy vycházející z požadavků učitele). Bude prospěšné diagnostikovat školní výkonovou motivaci tohoto žáka podle doporučeného evaluačního nástroje (Hrabal, Pavelková, 2011). Po analýze výsledků bude ve spolupráci se školním speciálním pedagogem navržen další postup při vzdělávání tohoto (zřejmě) nadaného žáka. Další intervence pro zkvalitnění výchovně-vzdělávacího procesu se budou opírat i o výzkumná zjištění, ke kterým jsme dospěli.

Graf 34



5. žák vykazoval největší rozpětí v míře aktivity v jednotlivých činnostech. Nejaktivnější byl při práci na PC, didaktických hrách, projektové výuce, při vyplňování pracovních listů, při práci s interaktivní tabulí a v dramatizaci. Nejméně aktivity prokazoval v písemných cvičeních. Zaujetí tohoto žáka v jednotlivých realizovaných metodách bylo do značné míry determinováno obsahem učiva – zaujalo ho téma o jižní Evropě, příběh o lidských právech apod. Celkově byl žák více motivovaný, pokud výuka vycházela z reálného života či jeho vlastních zkušeností. Analýzou všech výsledků jsme dospěli k závěru, že navržené modifikace výuky pozitivně působily na posilování motivace 5. žáka. Ač žák nebyl aktivní ve všech sledovaných činnostech, došlo k celkovému zlepšení. Při mnohých aktivitách byla patrná vyšší výkonová motivace (např. při tvorbě mentální mapy). Žák dále začal plnit domácí úkoly, což dříve bývalo zcela výjimečné. Pro další zkvalitňování péče o tohoto (zřejmě) nadaného žáka bude užitečné úzce spolupracovat s ostatními pedagogy a společně navrhnout konkrétní strategie, které jej motivují k učení a k aktivitě v hodinách. Stěžejním úkolem není potvrzení (či vyvrácení) jeho potenciálního nadání, ale cílevědomé plánování výuky, která podpoří rozvoj silných i slabých stránek osobnosti tohoto žáka.

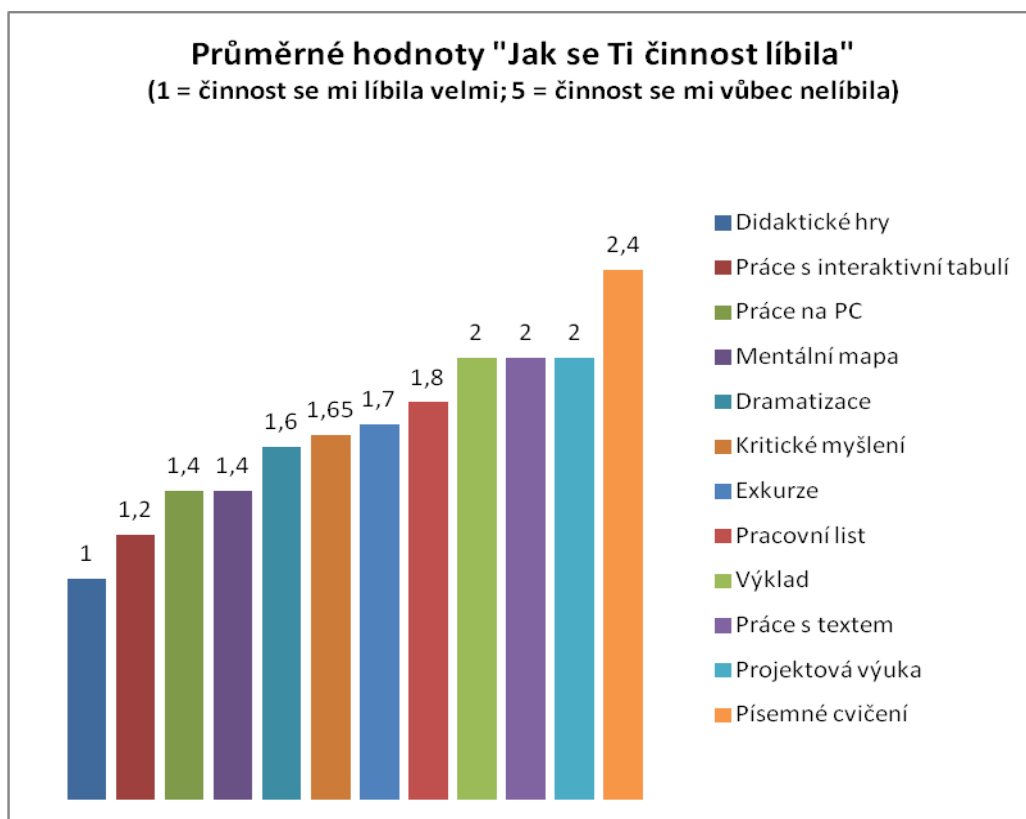
Mezi další modifikace vzdělávacího procesu, které stimulovaly nadané žáky k aktivitě, patřila cílená volba organizačních forem výuky a jejich promyšlené střídání ve vyučovací hodině. Tato organizace ve svém důsledku přispěla k vyšší koncentraci žáků, posílení zájmu o jednotlivé činnosti, a tím i k vyšší aktivitě. Ve výzkumu byly realizovány tyto organizační formy výuky:

- frontální výuka,
- skupinová výuka,
- kooperativní výuka,
- párová výuka,
- samostatná práce,

Vyšší aktivita nadaných žáků byla prokázána v činnostech, které vycházely z diferencovaného cíle výuky. Tyto cíle splňovaly požadavek vyšší náročnosti myšlenkových procesů nadaných žáků (pocházely z cílových kategorií Bloomovy taxonomie vzdělávacích cílů v úrovni „analýzy“, „syntézy“ či „hodnotícího posouzení“). Jednalo se např. o cíle: „analyzovat, provést rozbor, argumentovat, oponovat, zhodnotit“. Výzkumný vzorek nadaných žáků vykazoval celkově vyšší aktivitu a motivaci k činnosti během deseti výzkumných vyučovacích hodin – ve všech těchto vyučovacích hodinách byl vzdělávací cíl modifikován (na nadané žáky byly kladeny vyšší cíle zejména v kognitivní oblasti). Na základě zjištěných závěrů se tedy domníváme, že **promyšlená a cílevědomá volba vzdělávacích cílů vycházející z potřeb nadaných žáků, pozitivně působí na jejich motivaci, aktivitu a zájem ve výuce.**

Nadanými žáky v našem výzkumu byly jako nejzajímavější a nejpodněnější aktivity označeny didaktické hry (konkrétně se jednalo o přesmyčky a křížovku), **práce s interaktivní tabulí a práce na PC, tvorba mentální mapy a další metody kritického myšlení, dramatizace a exkurze** (viz graf 30). Všechny tyto vyučovací metody jsou založené na aktivní učební činnosti žáků, příp. na spojení myšlenkové a manuální činnosti. Nejméně zajímavými byly pro žáky výklad, práce s textem, projektová výuka a písemné cvičení, nicméně ani tyto metody neměly hodnocení horší než známku „2,5“ (viz graf 30). Seřazení aktivit dle subjektivního hodnocení a oblíbenosti jednotlivých žáků je znázorněno v grafech v Příloze č. 35.

Graf 30



Při hledání odpovědi na poslední výzkumnou otázku „Jaké vyučovací metody podněcují nadané žáky k samostudiu a podporují jejich zájem o učení mimo výuku?“ jsme zjistili, že ze šesti zadaných dobrovolných domácích úkolů jich splnil 2. žák pět a 4. žák dokonce všech šest (viz tabulka 33). Před započítáním akčního výzkumu bylo však i u těchto žáků plnění úkolů sporadické (4. žák je plnil přesto o něco častěji než 2. žák). **Výše uvedené modifikace vzdělávacího procesu ve smyslu promyšlené volby cílů, metod a forem zřejmě pozitivně motivovaly žáky k plnění mimoškolních úkolů**, navíc se jednalo ve všech případech o úkoly dobrovolné. Jako pozitivní výsledek hodnotíme i splnění dvou úkolů u 1., 3. a 5. žáka. Tito žáci dříve neplnili úkoly vůbec, příp. se zpožděním. Zřejmě i oni byli více motivováni a zaujetí jednotlivými činnostmi z výuky, což se promítlo v mimoškolní přípravě.

Tabulka 33 – Statistika plnění domácích úkolů jednotlivými žáky

PLNĚNÍ DOBROVOLNÝCH DOMÁCÍCH ÚKOLŮ U JEDNOTLIVÝCH ŽÁKŮ					
	1. žák	2. žák	3. žák	4. žák	5. žák
1. hodina	Ne	Ano	Ne	Ano	Ne
2. hodina	Ano	Ano	Ne	Ano	Ne
3. hodina	Ano	Ano	Ne	Ano	Ne
4. hodina	Ne	Ano	Ano	Ano	Ne
5. hodina	Ne	Ano	Ano	Ano	Ano
6. hodina	Ne	Ne	Ne	Ano	Ano

Akční výzkum jako prostředek zpětné vazby a náhledu na mou vlastní učitelskou práci mi poskytl cenné informace, které v budoucnu dále využiji. Během svého výzkumu jsem měla možnost pozorovat jednotlivé nadané žáky ve třídě. Díky této cílevědomé a záměrné činnosti jsem poznala blíže jejich osobnost, specifické potřeby, nové zájmy a způsob jejich uvažování. Ač s těmito žáky pracuji již pátým rokem, zjistila jsem, že mě mohou stále něčím překvapit, a tím také podněcují mou motivaci se dále vzdělávat a objevovat nové postupy pro práci s nimi.

Realizovaný výzkum mi poskytl také užitečnou zpětnou vazbu, která se týká učební činnosti ostatních žáků ve sledované třídě. V jednotlivých výzkumných hodinách jsem přirozeně pozorovala i ostatní žáky ve třídě a dospěla jsem k závěru, že i pro ně je modifikace výuky pozitivní z hlediska jejich aktivity a motivace k učení. U dvou žáků se mírně zlepšil také prospěch ze zeměpisu. Celkově se zlepšilo klima třídy ve všech výzkumných hodinách, jelikož docházelo k naplňování poznávacích, sociálních a výkonových potřeb všech žáků (u každého v různé míře v různých činnostech). Jejich zpětná vazba podněcovala vzájemný kontakt mezi mnou a žáky, což pozitivně působilo na posilování vzájemné důvěry a přátelské atmosféry.

V průběhu akčního výzkumu jsme si stanovili nový výzkumný úkol, kterým je **vypracovat „individuální plán studia“ pro 2. žáka z výzkumného vzorku pro 9. ročník základní školy, tedy pro školní rok 2014/2015.** Tento „individuální plán studia“ jsme vypracovali v rámci celkového řešení případové studie, kterou uvádíme v následující kapitole.

10.7.1 Případová studie nadaného žáka

Během analýzy dat získaných v akčním výzkumu jsme došli k závěru, že u 2. žáka z výzkumného vzorku je výkonová motivace na velmi vysoké úrovni za předpokladu, že jeho vzdělávání vychází z modifikace vzdělávacího procesu (zejména cílů, obsahu, metod a forem). Jelikož pro vzdělávání tohoto žáka škola nemá podklady z PPP (rodiče nedali souhlas s vyšetřením), bylo na základě dohody s rodiči tohoto žáka přistoupeno k vzdělávání dle „individuálního plánu studia“ jako „náhrady“ IVP, který bude vycházet z žákovy anamnézy, pedagogické diagnostiky a výsledků akčního výzkumu této práce.

Základní údaje o žákovi

Jméno a příjmení dítěte: anonymní (používáno označení „žák“)

Věk: 13 let

Ročník: 8.

Rok narození: 2001

Národnost: česká

Rodinná anamnéza

Dosažené vzdělání rodičů

Matka: SŠ s maturitou

Otec: vysokoškolské

Počet dětí v rodině: 3 (2 nevlastní bratři již dospělí, rodina se s nimi navštěvuje zhruba 1x ročně)

Pořadí mezi sourozenci: „žák“ je nejmladší ze tří sourozenců

Dosažené vzdělání sourozenců: vysokoškolské

Spojitosť ve schopnostech, nadání mezi dítětem a někým z rodiny: otec i matka mají výborné matematické schopnosti, oba mají široký všeobecný přehled, zajímají se o oblasti historie, přírody, techniky atp. a ke všeobecnému přehledu vedou i „žáka“. Matka má diagnostikovanou vrozenou inteligenci v pásmu superiority.

Rodinné prostředí (např. funkční, disharmonické, rozvod): rodinné prostředí je zcela funkční. V rodině přetrvává přátelská a respektující atmosféra a pozitivní citové ladění. Otec i matka podporují „žákův“ rozvoj a věnují mu velkou část volného času.

Zdravotní stav

„Žák“ je bez závažnějších zdravotních omezení. Těhotenství i porod probíhaly bez komplikací, v dětství měl běžné dětské nemoci. Od 4 let má sezónní alergie na pyly, které díky léčbě dobře zvládá. Výškově neodpovídá věku, je drobnější postavy po obou rodičích. Během školního roku má minimální absence způsobené nemocí, občasné jednodenní absence jsou kvůli bolestem hlavy.

Vývojové dovednosti

(Z rozhovoru s rodiči) Vývoj jemné i hrubé motoriky a pohybových funkcí probíhal standardně (v 7. měsíci samostatně seděl, v jednom roce začal chodit). Již v jednom roce „žák“ projevoval vyšší zájem o obrázky, leporela, knihy, časopisy (prohlížel si je, ukazoval obrázky). „Žák“ se v roce a půl sám naučil z leporela prvních 6 písmen. Ve 2,5 letech uměl několik písmen abecedy (velká tiskací písmena číst i psát), bezpečně určoval všechna dvojciferná čísla do 100, uměl všechny barvy a rád skládal puzzle o 16-20 dílcích. Ve 3,5 uměl celou abecedu (malá i velká tiskací písmena číst i psát) a sám si začal číst leporela, knížky pro nejmenší, dětské encyklopedie a psát slova velkými písmeny. Ve 4 letech počítal a odčítal do 20, v 5-6 letech do 100.

Osobní anamnéza

Emocionální a sociální charakteristiky „žáka“

„Žák“ je přátelský, usměvavý, většinou dobře emočně naladěný. Dokáže vyjádřit i popsat své pozitivní i negativní emoce. Ve skupině rád zaujímá vedoucí role a určuje směřování skupiny. Je vůdčí typ. Obtížně se dokáže podřídit cizímu nápadu, jen pokud s ním vnitřně souhlasí. Ve třídě je vcelku oblíbený mezi chlapci i děvčaty. Často pracuje také sám. Rád před skupinou prezentuje vlastní práci. Nerad slyší kritiku, v takové situaci argumentuje a obhájí se. Dokáže také kriticky zhodnotit cizí práci. Respektuje pravidla daná vyučujícím i spolužáky, při jejich porušení se snaží o okamžitou nápravu. Uznává učitele jako autoritu.

Rozumové schopnosti „žáka“

„Žák“ má velmi dobrý všeobecný přehled a je studijně zvědavý. Zajímá se o oblast historie, sportu, přírodovědy, chemie, techniky, matematiky apod. Ve všech těchto oblastech má hlubší znalosti díky samostudiu, četbě encyklopedií a podporování rodinou. Velmi dobře užívá myšlenkové operace jako analýzu, syntézu, indukci, dedukci apod. Vyvozuje logické závěry, snadno utváří nové poznatky. Efektivně využívá paměťové funkce, je velmi pozorný i dlouhodobě (např. 60 min bez přestávky). Má velmi dobrý řečový projev, mluví spisovně, má bohatou slovní zásobu (včetně odborné terminologie a cizích slov v oblastech zájmu – vesmír, planety, světadíly, hospodářství apod.). Z hlediska školních předmětů je nadaný zejména v matematice a cizích jazycích (sám se naučil základy ruského jazyka).

Pedagogická anamnéza

„Žák“ byl do pěti let doma s matkou, která nepracuje. Matka se mu individuálně věnovala v oblastech jeho zájmu (nejčastěji čtení, prohlížení knih, výlety, vyprávění, návštěvy muzeí a dětských center). Poslední rok před zahájením povinné školní docházky žák docházel do MŠ, kde si často hrál sám, často si četl. Paní učitelka ho během dopoledne občas nechávala v 1. třídě, kde bylo jen 10 žáků, a „žák“ zde pracoval s ostatními. Tento postup byl navržen rodiči a ve škole byl shledán jako pozitivní pro rozvoj žákova nadání. „Žák“ nastoupil k povinné školní docházce ve školním roce 2007/2008 (v 6 letech). Učivo zvládal v plném rozsahu přesto, že často ještě odbíhal ke hře. Ve školním roce 2008/2009 pokračoval v 2. ročníku. Ve školním roce 2009/2010 byl akcelerován do vyššího ročníku, tedy do IV. třídy, jelikož v předcházejícím školním roce učivo zvládal ve vyšším rozsahu, než je obvyklé, a v hodinách se nudil. Zadané úkoly chápal, nepotřeboval doplňující vysvětlení. „Žákovi“ vyhovuje více společnost starších dětí, s nimiž si rozumí. Je schopen samostatně vytvářet závěry, využívá informace, hledá nové možnosti využití informací. Má dobré předpoklady k experimentování, laboraci. Je samostatný, často pracuje sám. Ve školním roce 2013/2014 navštěvuje 8. ročník ZŠ, kde bez problému zvládá učivo. V prvním pololetí tohoto školního roku bylo pozorováno snížení aktivity tohoto „žáka“ v porovnání s předcházejícím školním rokem. „Žák“ projevoval nižší motivaci k učení, ve vyučovacích hodinách (zejména zeměpis a osobnostní a sociální výchova) byl spíše pasivní. Přitom ještě v předcházejícím školním roce vykazoval nadprůměrné výsledky

v plnění školních povinností a zejména v předmětu matematika (rychle chápal zadání úloh, pracoval s nasazením, samostatně si vyhledal a opravil případné chyby). V letošním školním roce došlo k poklesu výkonové motivace i v matematice. „Žák“ má drobné grafomotorické potíže (nečitelné písmo), používá nejraději velká tiskací písmena.

Závěr anamnestických zjištění

Rodinná anamnéza ani zdravotní stav „žáka“ nevykazují žádné „abnormality“, které by vedly k nerovnoměrnému vývoji psychických funkcí. Z analýzy vývojových dovedností je patrný rozvoj „žákova“ nadání již v útlém věku. Porovnáním kognitivního vývoje se sociálním vývojem a vývojem emocí jsme dospěli k závěru, že všechny tyto oblasti se vyvíjejí rovnoměrně, příp. se sklonem k akceleraci (zejména kognitivních funkcí). U „žáka“ není patrná sociálně-emoční nezrálость osobnosti, takže jeho akcelerace o jeden ročník byla adekvátně zvolena. Další akcelerování však nebylo vhodné vzhledem k jeho nižšímu věku. „Žák“ celkově vypadá o 2 - 3 roky mladší oproti svému věku. Závěry pedagogické anamnézy nasvědčují mimořádnému nadání v matematice i cizích jazycích. U „žáka“ je značně rozvinuta paměť, pozornost a další kognitivní procesy.

„Žák“ byl ve školním roce 2013/2014 součástí výzkumného vzorku nadaných žáků v akčním výzkumu. Na základě závěrů tohoto výzkumu a na základě výše uvedené kazuistiky bude žák ve školním roce 2014/2015 vzděláván dle „individuálního plánu studia“. Podklady od PPP nejsou k dispozici, jelikož rodiče nedali souhlas k odbornému vyšetření. Rodiče souhlasí s uvedeným postupem a budou spolupracovat při naplňování jednotlivých výchovně-vzdělávacích strategií.

Individuální plán studia (IPS)

Období IPS: 1. 9. 2014 – 30. 6. 2015 (9. ročník ZŠ)

Individuální plán studia si klade za cíl poskytnout obecná doporučení pro vzdělávání daného žáka v 9. ročníku základní školy. Jelikož nemáme doporučení ke vzdělávání žáka v jednotlivých předmětech z PPP, bude nutné v začátku školního roku dopracovat doporučení ke vzdělávání v jednotlivých předmětech ve spolupráci s příslušnými vyučujícími a zejména ve spolupráci se speciálním pedagogem a rodiči žáka. Také výčet cílů, které pomocí plánu hodláme naplnit, bude doplněn o cíle v oblasti emoční a sociální. Na jejich konkretizaci se bude podílet zejména školní psycholog. Tvorba

individuálního plánu studia je i v našich podmínkách procesem dynamickým, který si klade za cíl postihnout všechny stránky žákovy osobnosti a optimálně rozvíjet jeho studijní potenciál v jednotlivých předmětech.

Tabulka 34 – Individuální plán studia

OBLAST IPS	POPIS OBLASTI	POZNÁMKY
<i>Vzdělávací model</i>	Obohacování a modifikace kurikula - principy diferenciac	Obohacování – viz metody a formy
<i>Organizační formy</i>	- skupinové vyučování (dle účelu skupiny homogenní či heterogenní) - samostudium - exkurze (muzea, výstavy) - individuální hodiny matematiky s lektorem - výuka RJ v malé skupině žáků - kooperativní výuka	Samostudium bude doplňovat aktuálně probírané učivo ve škole
<i>Vyučovací metody</i>	- problémové úlohy - úlohy pro rozvoj logického myšlení - samostatné projekty (+ prezentace výsledků) - tvořivé psaní - metody kritického myšlení - aktivizující výukové metody - práce na PC	V těchto úlohách důraz na propojování poznatků z více předmětů (Z, F, CH, M apod.). Při tvořivém psaní zejména psaní příběhů a povídek (důraz na obsahovou stránku). V aktivizujících výukových metodách navazovat na žákovy poznatky z mimoškolního prostředí.
<i>Způsob zadávání a plnění úkolů</i>	- zadávají a kontrolují jednotliví vyučující (AJ, M,...)	Ve spolupráci s třídním učitelem.
<i>Způsob hodnocení, klasifikace</i>	- hodnocení: známky, procenta - slovní hodnocení (dle potřeby slovně, písemně 1x měsíčně) - sebehodnocení	- sebehodnocení po týdnu + po konkrétním projektu
<i>Seznam pomůcek, učebnic apod.</i>	- učebnice pro 9. ročník - učebnice matematiky (rozšiřující učivo, aplikace, logické úlohy) - encyklopedie, slovníky - strategické a logické hry (stolní hry apod.)	- učebnice M s rozšiřujícím učivem bude využívána v případě časové rezervy v hodinách M - encyklopedie a slovníky budou k dispozici stále ve třídě

OBLAST IPS	POPIS OBLASTI	POZNÁMKY
<i>Navýšení finančních prostředků</i>	<ul style="list-style-type: none"> - hodina M s lektorem (300,-Kč) - nákup nových encyklopedií (v průběhu školního roku) - učebnice M s rozšiřujícím učivem (do 100,-Kč) 	- hradí rodiče
<i>Spolupráce škola – rodiče</i>	<p>Měsíční schůzky třídního učitele, rodičů a žáka.</p> <p>Spolupráce se speciálním pedagogem a vyučujícími (M, ČJ, AJ, NJ, Z, PŘ, F, CH, D, případně další)</p>	Na schůzkách shrnutí práce žáka, pokroků, (ne)splněných úkolů + případné rozšíření IPS
<i>Cíle IPS</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Modifikovat kurikulum pro potřeby žáka, vycházet z diferencovaných výukových cílů z vyšších kategorií Bloomovy taxonomie. - Propojovat poznatky ze samostudia s učebními poznatky ve škole. - Propojovat poznatky z různých předmětů. - Aktualizovat žákovy potřeby (nejen kognitivní, ale i sociální a emocionální) k podpoře motivace ve výuce. - Rozvíjet písemný projev (obsahovou i grafickou podobu). - Rozvíjet samostatný slovní projev. - Prohlubovat matematické dovednosti – logické myšlení, matematické aplikace. - Podporovat kooperaci žáka se spolužáky zařazováním skupinové a kooperativní výuky. - Oceňovat i snahu a zájem žáka, hodnotit pozitivními formulacemi. - Umožnit pracovat rychlejším tempem. 	

11 Závěr - nová akce jako realizace plánů

Na základě studia odborné literatury a vlastní praxe jsme poznali, že v akčním výzkumu „jde v podstatě o dvě fáze (výzkum a akce), které se opakují v graduujícím cyklu. Žádoucí je, aby se akce neustále zlepšovala ve smyslu dosahování vyšší kvality.“ (Švec a kol., 2009, s. 259).

Zjištěné výsledky a navržené intervence budu ve své další pedagogické praxi reflektovat s cílem stále zdokonalovat strategie výuky nejen nadaných žáků. Stále zůstává mnoho podnětných otázek týkajících se pojetí výuky. Během výzkumu jsem si je zaznamenávala, takže se mohou stát východiskem další „akce“ u stejné či jiné skupiny nadaných žáků. Tato východiska dále formuluji jako úvahy navazující na závěry výzkumu.

Při modifikaci vzdělávacích cílů pro nadané žáky jsem nejčastěji využívala diferenciaci volbou vyšších kategorií Bloomovy taxonomie vzdělávacích cílů. Vzhledem ke specifickým charakteristikám nadaných žáků v oblasti emocionální a sociální by bylo prospěšné zaměřit se v další výuce také na cíle podporující tyto dvě oblasti žákovy osobnosti. I v našem výzkumu bylo zjištěno, že nadaný žák může mít problémy při práci ve skupině, zejména pokud se jedná o skupinu heterogenní z hlediska výkonu. Někteří nadaní žáci v takových případech inklinují k přebírání veškeré zodpovědnosti za ostatní členy skupiny, jiní jsou pasivní a neplní zadané úkoly. Skupinová (či kooperativní) výuka potom neplní cíle, ke kterým je určena (posilování sociálních vazeb mezi žáky, rozvoj komunikačních dovedností, spolupráce apod.). V souvislosti s těmito úvahami jsem si zároveň pokládala otázku, „jak motivovat nadané žáky ke kooperaci s ostatními (i průměrnými) žáky ve třídě?“ V následujícím období se proto budeme věnovat také rozvoji a podpoře oblasti sociální a emocionální, aby péče o nadané žáky byla opravdu komplexní.

Jednou z metod, která žáky značně aktivizuje, byla ve výzkumu práce na PC, konkrétně se jednalo o vyhledávání informací na internetu. Tato metoda je i žáky subjektivně velmi pozitivně hodnocena. Kromě kognitivních cílů ve smyslu „vyhledávat informace, zjistit, doplnit údaje“ by bylo užitečné využít tuto metodu k naplňování vyšších cílů splňujících požadavek na komplexnější zapojení myšlenkových procesů. Předmětem dalšího zkoumání by tedy mohla být tato konkrétní metoda (práce na PC), možnosti a meze jejího uplatnění v rozvoji žákovy nadání. V souvislosti se zaváděním informační techniky

do škol se totiž nabízí možnost diferencovat úkoly pro žáky v systému „moodle“, který na mnohých školách již efektivně funguje. Ač s touto metodou nemáme konkrétní zkušenost, domníváme se, že poskytuje příležitost věnovat se každému žákovi individuálně ve smyslu volby cílů jeho učení, obsahu (tématu) učiva i podmínek, za kterých žák daného výsledku dosáhne. Promyšlené zadávání úkolů v tomto systému umožňuje pedagogovi diferencovat úroveň dle specifík každého (nadaného) žáka.

Při některých výzkumných vyučovacích hodinách byl zjištěn vyšší zájem konkrétních nadaných žáků, který však nevycházel primárně z realizovaných metod výuky, ale byl podpořen tématem vyučovací hodiny či konkrétního úseku učiva. Jako námět pro další „akci“ by bylo možné zjistit a navrhnout, „jakou roli plní v motivaci žáka ve výuce jeho předchozí životní zkušenost či propojení reálného života s daným tématem (obsahem učiva)?“ Následující modifikace obsahu by se opírala o tato výzkumná zjištění.

Široce používanou metodou ve výuce je pro mě práce s textem (učebnicí, články). Dle závěrů našeho výzkumu tato metoda nepatří mezi oblíbené u nadaných žáků, i když není zdrojem jejich vyložené pasivity. Přesto by bylo užitečné v další praxi zjistit, „jaké možnosti z hlediska diferenciací umožňuje metoda práce s textem?“ Přitom vycházím ze situace, kdy mají všichni žáci stejný text i z varianty využití různých textů.

Neméně významným úkolem další praxe je posílit motivaci žáků k plnění mimoškolních (domácích) úkolů, ať se již jedná o variantu povinnou či dobrovolnou. Výchozím požadavkem by mělo být zastoupení vnitřní motivace žáků při plnění těchto úloh. Tuto motivaci můžeme posílit již během vyučovací hodiny, z které úkol vychází. Bude však užitečné hledat i další zdroje motivace pro vypracování úkolů.

Obecně u nadaných žáků bychom měli směřovat k uplatňování vnitřní motivace k učení, což v dlouhodobém působení přispívá k rozvoji metakognitivních dovedností. K tomuto úkolu by v dalším výzkumu mohly sloužit evaluační nástroje, které jsou dostupné i pedagogům a které zjišťují výkonovou motivaci nadaných žáků. Podrobně se tématu věnuje Vladimír Hrabal a Isabella Pavelková (2011).

Během výzkumu jsem se několikrát ocitla v situaci, kdy jsem musela reagovat na únavu konkrétního žáka výzkumného vzorku. V těchto situacích jsem se vždy snažila žáka „vrátit“ do výuky novými otázkami podněcujícími jeho zvědavost a touhu po objevování. Případně se mi osvědčilo okamžitě ocenit aktuální proces učení (co žák napsal, co žák řekl, co žák vymyslel), což ve většině případů vedlo k povzbuzení a pokračování v aktivní

činnosti. Žákova únava vždy nemusí pramenit z „nudy“ ve výuce, může být způsobena přetížením organismu, nastupující nemocí apod. I v další práci s nadanými bude nutné na tyto situace pružně reagovat, jelikož její přehlížení může způsobit rušivé chování žáka, jeho uzavření či oslabení motivace k učení.

Jedním z významných faktorů, které pozitivně působily na motivaci žáků ve výuce, byl můj vlastní zájem o jejich proces učení a zjišťování jejich názorů na výuku. Již v první zkoumané vyučovací hodině byl patrný vyšší zájem všech žáků ve třídě, včetně žáků výzkumného souboru, jelikož jsem žáky před touto hodinou informovala o připravovaném výzkumu. Bude užitečné zjistit, „které další strategie uplatňující se ve vztahu pedagoga a žáků podporují proces vzájemné zpětné vazby (zejména od žáků k pedagogovi)?“

Pedagogická činnost učitele nadaných žáků vyžaduje neustálé zdokonalování metodických postupů v návaznosti na studium odborné literatury a dalších pramenů. Cenné informace je možné získat také z aktuálních i nedávných výzkumů, které probíhají zejména na půdě jednotlivých pedagogických fakult. Inspirací jsou nám dozajista také vzdělávací systémy jiných evropských států, které v péči o nadané dosahují značných úspěchů (např. finský vzdělávací systém).

Kvalita školy z hlediska péče o nadané žáky je do značné míry závislá na jednotlivcích, tedy na vedení školy a jednotlivých učitelích. V dnešní době má většina škol ve svém Školním vzdělávacím plánu zahrnutou péči o nadané žáky, přesto jich značná část zůstává před „branami“ nominace a uplatňované vzdělávací strategie nerespektují jejich individuální vzdělávací potřeby.

Akční výzkum jako varianta kvalitativního výzkumu může být v rukou pedagoga cenným nástrojem pro reflektování vlastní pedagogické praxe. Mnozí učitelé jej v praxi provádějí, aniž by si to uvědomovali. Přesto je prospěšné seznámit se se základními postupy, které tento výzkum zahrnuje. Díky tomu může učitel vytěžit z vlastní pedagogické (a posléze i vědecké) činnosti značné množství informací a podnětů, které využije k dosahování vyšší kvality pedagogické práce.

Seznam použitých zdrojů

- ASSENZA, Dora (ed.), *Přístup k dětem podle individuálního psychického vývoje*, 8. díl. Olomouc: Centrum inovativního vzdělávání, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, A & M Publishing, 2007, ISBN 978-80-903654-7-6.
- BEZPALCOVÁ, Lucie, *Role motivace ve vyučování: diplomová práce*. Praha: UK v Praze, Husitská teologická fakulta, 2009. 69 s., 7 s. příl. Vedoucí diplomové práce PaedDr. Nataša Mazáčová, Ph.D.
- CAMPBELL, James R., *Jak rozvíjet nadání vašich dětí*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-516-4.
- ČÁBALOVÁ, Dagmar, *Pedagogika 1 – Studijní opora k předmětu KPG/PG1 – první část*. Plzeň: ZČU, 2011.
- ČAVOJSKÁ, Magda a kol., *Krok za krokem s nadaným žákem: Vyhledáváme rozumově nadané žáky*. Praha: VÚP, 2010. ISBN 978-80-87000-42-7.
- ČERMÁK, Vladimír a Lara Turinová, *Nadání žáci na základní škole*, Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2005. ISBN 80-7044-715-X.
- DOČKAL, Vladimír, *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý*. Praha: NLN, 2005. ISBN 80-7106-840-3.
- DVOŘÁČEK, Petr, *Nový akademický slovník cizích slov A – Ž*. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1351-2.
- FOŘTÍK, Václav a Jitka FOŘTÍKOVÁ, *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-297-3.
- FOŘTÍKOVÁ, Jitka. *Talent a nadání: Jejich rozvoj ve volném čase*. Praha: NIDM, 2009. ISBN 978-80-86784-75-5.
- FOŘTÍKOVÁ, Jitka a kol. *Krok za krokem s nadaným žákem: Tvoříme individuální vzdělávací plán mimořádně nadaného žáka*. Praha: VÚP, 2009. ISBN 978-80-87000-28-1.
- FOŘTÍKOVÁ, Jitka a kol., *Organizace péče o nadané dítě*. Ostrava: Prima škola.
- FREEMAN, Joan, *Gifted Lives. What Happens when Gifted Children Grow Up*. Oxford, Routledge: 2010. ISBN 978-0-415-47009-4.

- GAVORA, Peter, *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- HAVIGEROVÁ, Jana Marie, *Pět pohledů na nadání*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3857-4.
- HAVIGEROVÁ, Jana Marie a kol., *Co bychom měli vědět o nadání*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-092-4.
- HENDL, Jan, *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.
- HERMES, Liesel, *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Unterricht in der Sekundarstufe I. Action Research – Lehrkräfte erforschen ihren Unterricht*. Soest, 2001.
- HOFMANNOVÁ, Klára, *Motivace žáků k učení v souvislosti s jejich hodnotovou orientací: diplomová práce*. Brno: MU, Filozofická fakulta, 2009. 120 s., 6 s. příl. Vedoucí diplomové práce PhDr. Zdenka Stránská, Ph.D.
- HRABAL, Vladimír a kol., *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN, 1989. ISBN 80-04-23487-9.
- HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ, *Školní výkonová motivace žáků*. Praha: NÚOV, 2011. ISBN 978-80-87063-34-7.
- HŘÍBKOVÁ, Lenka a kol., *Idena. Posuzovací škály a didaktické testy k vyhledávání nadaných žáků*. Praha: NÚV, 2013. ISBN 978-80-7481-009-1.
- HŘÍBKOVÁ, Lenka, *Nadání a nadání. Pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha: GRADA, 2009. ISBN 978-80-247-1998-6.
- HŘÍBKOVÁ, Lenka, *Základní témata problematiky nadaných*. Praha: UJAK, 2007. ISBN 978-80-86723-25-9.
- CHRÁSTKA, Miroslav, *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JANČÍKOVÁ, Zdeňka a kol., *Mimořádně nadané děti. Manuál pro učitele*. Zlín: ZŠ Zlín p. o., 2012.

- JANDA, Miroslav a kol., *Výchova a vzdělávání nadaných žáků*. Brno: MU v Brně, 2013. ISBN 978-80-210-6552-9.
- JANÍK, Tomáš a kol., *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-194-2.
- JANIŠ, Kamil, *Obecná didaktika – vybraná témata*. Hradec Králové: Gaudeamus, Univerzita Hradec Králové, 2012. ISBN 978-80-7435-224-9.
- KONEČNÁ, Věra, *Sebepojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí*. Brno: MU, 2010. ISBN 978-80-210-5325-0.
- KOVÁŘOVÁ, Renata a kol., *Nadání a současnost*. Ostrava: Universitas, 2012. ISBN 978-80-7464-218-0.
- KOVÁŘOVÁ, Renata a kol., *Opodstatněnost zařazení vzdělávání nadaných dětí a žáků a žáků s SPU do oblasti speciální pedagogiky*. Ostrava: Prima škola.
- KUBÍKOVÁ, Kateřina, *Vztahové normy učitelů a výkonová motivace žáků: dizertační práce*. Praha: UK v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. 177 s. Vedoucí dizertační práce doc. PhDr. Isabella Pavelková, CSc.
- LANDAU, Erika, *Odvaha k nadání*. Praha: Akropolis, 2007. ISBN 978-80-86903-48-4.
- LAZNIBATOVÁ, Jolana, *Nadané dieťa – jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: IRIS, 2003. ISBN 80-89019-53-X.
- LAZNIBATOVÁ, Jolana, *Nadaný žiak na základnej, strednej a vysokej škole*. Bratislava: IRIS, 2012. ISBN 978-80-89256-87-7.
- MACHŮ, Eva a kol., *Kvalita školy z hlediska péče o nadané žáky*. Zlín: UTB, 2013. ISBN 978-80-7454-316-6.
- MACHŮ, Eva, *Nadaný žák*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-197-3.
- MACHŮ, Eva, *Rozpoznávání a vzdělávání rozumově nadaných dětí v běžné třídě základní školy*. Brno: MU, 2006. ISBN 90-210-3979-5.
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC, *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6.
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC, *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- MAZÁČOVÁ, Nataša. *Vybrané pedagogické inovace v současné škole*. Praha: UK v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-373-3.

- MUSILOVÁ, Marcela, *Případová studie jako součást pedagogické praxe*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-0749-3.
- NEIHART, Maureen a kol., *The social and emotional development of gifted children: What Do We Know?* USA – Texas: Prufrock Press, Inc., 2002. ISBN 1-882664-77-9.
- PAVELKOVÁ, Adéla, *Akční výzkum v pedagogickém prostředí: diplomová práce*. Brno: MU, Filozofická fakulta, 2012. 69 s., 2 s. příl. Vedoucí diplomové práce Mgr. Roman Švaříček, Ph.D.
- PRŮCHA, Jan, *Alternativní školy*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-072-3.
- RENZULLI, Joseph a kol., *Úspěšná výuka mimořádně nadaných dětí*. Praha: Centrum nadání a Portál, 2008. ISBN 978-80-7387-173-4.
- RÝDL, Karel, *Peter Petersen a pedagogika jenského plánu*. Praha: ISV nakladatelství, 2001. ISBN 80-85866-87-0.
- SEJVALOVÁ, Jitka, *Talent a nadání: Jejich rozvoj ve volném čase*. Praha: IDM MŠMT, 2004. ISBN 80-86784-03-7.
- SKALKOVÁ, Jarmila, *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SLAVÍK, Jan, *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.
- ŠKRABÁNKOVÁ, Jana, *Žijeme s nadáním*. Ostrava: Universitas, 2012. ISBN 978-80-7464-137-4.
- ŠKRABÁNKOVÁ, Jana a kol., *Nadaní žáci a jejich učitelé v českých školách: zaměřeno na přírodovědu a matematiku*. Brno: Paido, 2013. ISBN 978-80-7315-244-4.
- ŠIMONÍK, Oldřich (ed.), *Vzdělávání nadaných žáků*. Brno: MU, 2010. ISBN 978-80-210-5349-6.
- ŠVARCOVÁ, Iva, *Základy pedagogiky pro učitelské studium*. Praha: VŠCHT, 2005. ISBN 80-7080-573-0.
- ŠVEC, Štefan a kol., *Metodologie věd o výchově, Kvantitativně-scientistické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu*. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-192-8.

- ŠTÁVA, Jan a kol., *Příručka pro práci s nadanými žáky*. Ostrava: VŠB – Technická univerzita Ostrava, 2012. ISBN 978-80-248-2673-8.
- VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ, *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.
- VITOŠKOVÁ, Veronika, *Vztah mezi časovou perspektivou a výkonovou motivací: disertační práce*. Praha: UK v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. 204 s. Vedoucí disertační práce doc. PhDr. Isabella Pavelková, CSc.
- ZAPLETALOVÁ, Jana a Světlana DURMEKOVÁ, *Koncepce péče o mimořádně nadané děti a žáky pro období let 2009 – 2013*. Praha: IPPP, 2009. Dostupné také z:
http://www.ippp.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=179&Itemid=264.
- ZORMANOVÁ, Lucie, *Výukové metody v pedagogice s praktickými ukázkami*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.

Legislativní zdroje

- NÚV. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (verze platná od 1. 9. 2013). Praha: MŠMT, 2013.
- ČESKO. Vyhláška č. 73/2005 Sb. – vyhláška z 17. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2005, částka 20, s. 503 – 508. Dostupná také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>.
- ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190, s. 10262 – 10324. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>.
- ČESKO. Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky. MŠMT, 2007. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-cr>

- ČESKO. Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky pro období 2011 – 2015. MŠMT, 2011. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-1?highlightWords=dlouhodob%C3%BD+z%C3%A1m%C4%9Br>.
- ČESKO, Vyhláška č. 147/2011 Sb. vyhláška z 25. května 2011. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2011, částka 56, s. 1499 – 1501. Dostupná také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb>.
- ČESKO, Vyhláška č. 48/2005 Sb. vyhláška z 18. ledna 2005 o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2005, částka 11, s. 319 – 326. Dostupná také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-48-2005-sb-1>.
- ČESKO, Vyhláška č. 256/2012 Sb. vyhláška z 29. června 2012. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2012, částka 87, s. 3314 - 3318. Dostupná také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/http-www-msmt-cz-dokumenty-vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>.
- ČESKO, Vyhláška č. 72/2005 Sb. vyhláška z 9. února 2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2005, částka 20, s. 490 – 492. Dostupná také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1>.
- ČESKO, Vyhláška č. 116/2011 Sb. vyhláška z 15. dubna 2011. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2011, částka 43, s. 1106 – 1108. Dostupná také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vvyhlaska-c-116-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-72-2005-sb>.
- ČESKO, Věstník MŠMT, ročník 62, sešit 12, 2006. *Informace ke vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných zabezpečující realizaci ustanovení § 17 zákona č. 561/2004 Sb. a části třetí vyhlášky č. 73/2005 Sb.*, s. 11 – 13. Dostupné také z: www.msmt.cz/file/8694_1_1/.

Internetové zdroje

- Český helsinský výbor, *Deklarace práv dítěte* [online], 2005 [cit. 2014-07-01]. Dostupné z: <http://www.helcom.cz/view.php?cisloclanku=2005020127>.
- FRIEDMANN, Zdeněk, *Úvod do pedagogické diagnostiky* [online], 2006 [cit. 2014-05-06]. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/wtech/elearning/Pedag_diagnostika.pdf.
- HŘÍBKOVÁ, Lenka, talentovani.cz, *Rizikové skupiny, typy a profily nadaných žáků (studentů)*. [online]. Svět nadání: Časopis o nadání a nadaných. 2012, I., č. 2, s. 16-30. Dostupné z: <http://www.talentovani.cz/documents/10157/e17b291e-e968-475f-bd26-9f8d307ed87f>.
- Národní ústav pro vzdělávání, *Standard komplexního vyšetření mimořádného (kognitivního) nadání v PPP* [online], Praha: NÚV, 2011 – 2014 [cit. 2014-05-19]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/vice/rovne-prilezitosti-ve-vzdelavani/standard-vysetreni-mn-v-ppp>.
- NEZVALOVÁ, Danuše. *Akčním výzkumem k zlepšení kvality školy*. [online]. E-Pedagogium. 2002, II, č. 4. [cit. 2014-06-15]. Dostupné z: <http://epedagog.upol.cz/eped4.2002/clanek02.htm>. ISSN 1213-7499.
- ONDRUŠOVÁ, Barbora, 2012: WikiKnihovna, *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha* [online]. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001, 98 s. [cit. 2014-05-28]. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>.
- PALÁN, Josef F. *Metodologie akčního výzkumu*. In: *Bankovní institut vysoká škola, a. s.* [online]. Praha, 2009 [cit. 2014-06-15]. Dostupné z: http://is.bivs.cz/el/6110/zima2009/B104ROZ/Methodologie_akcniho_vyzkumu_Palan_2009.pdf
- PORTEŠOVÁ, Šárka, 2013: *Nadané děti, Nadané děti se špatnými známkami ve škole* [online], Praha: 2013, [cit. 2014-03-13]. Dostupné z: <http://www.nadanedeti.cz/pro-psychology-spatne-znamky>.
- VONDRÁKOVÁ, Eva, 2006a: Metodický portál RVP: *RVP ZV a zkušenosti s nadanými a mimořádně nadanými žáky na 1. stupni ZŠ* [online], Praha: VÚP v Praze, 7. 7. 2006 [cit. 2013-09-08]. Dostupné z:

<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/630/RVP-ZV-A-ZKUSENOSTI-S-NADANYMI-A-MIMORADNE-NADANYMI-ZAKY-NA-1-STUPNI-ZS.html/>.

- VONDRÁKOVÁ, Eva, 2006b: ECHA ČR, Společnost pro talent a nadání, *Péče o nadané žáky jako znak dobré školy* [online], Praha: STaN, 30. 11. 2006 [cit. 2013-09-08]. Dostupné z: <http://www.talent-nadani.cz/>.

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha č. 1: Posuzovací škála pro žáky 8. a 9. ročníků – český jazyk
- Příloha č. 2: Posuzovací škála pro žáky 8. a 9. ročníků – matematika
- Příloha č. 3: Pozorovací arch
- Příloha č. 4: Vyplněný pozorovací arch
- Příloha č. 5: Pedagogický deník
- Příloha č. 6: Příprava na 1. vyučovací hodinu: Z – Evropská unie I
- Příloha č. 7: Dotazník pro žáky k 1. vyučovací hodině
- Příloha č. 8: Vyplněný dotazník k 1. vyučovací hodině od 2. žáka
- Příloha č. 9: Vyplněný dotazník k 1. vyučovací hodině od 5. žáka
- Příloha č. 10: Fotografie projektové výuky – žákovské práce
- Příloha č. 11: Vyplněný pozorovací arch k 1. vyučovací hodině
- Příloha č. 12: Příprava na 2. a 3. vyučovací hodinu: OSV – Práva a povinnosti
- Příloha č. 13: Dotazník pro žáky k 2. a 3. vyučovací hodině
- Příloha č. 14: Vyplněný pozorovací arch k 2. a 3. vyučovací hodině
- Příloha č. 15: Vyplněný dobrovolný domácí úkol k 2. a 3. vyučovací hodině od 4. žáka
- Příloha č. 16: Příprava na 4. vyučovací hodinu: Z – Evropská unie II
- Příloha č. 17: Dotazník pro žáky k 4. vyučovací hodině
- Příloha č. 18: Vyplněný pozorovací arch k 4. vyučovací hodině
- Příloha č. 19: Příprava na 5. a 6. vyučovací hodinu: OSV – Lidská práva
- Příloha č. 20: Dotazník pro žáky k 5. a 6. vyučovací hodině
- Příloha č. 21: Vyplněný pozorovací arch k 5. a 6. vyučovací hodině
- Příloha č. 22: Příprava na 7. a 8. vyučovací hodinu: OSV – Politický systém ČR
- Příloha č. 23: Dotazník pro žáky k 7. a 8. vyučovací hodině
- Příloha č. 24: Fotografie tvorby mentální mapy – kooperativní výuka
- Příloha č. 25: Vyplněný pozorovací arch k 7. a 8. vyučovací hodině
- Příloha č. 26: Příprava na 9. vyučovací hodinu: Z – Jižní Evropa
- Příloha č. 27: Dotazník pro žáky k 9. vyučovací hodině

Příloha č. 28: Vyplněný pozorovací arch k 9. vyučovací hodině

Příloha č. 29: Dobrovolný domácí úkol – koláž 4. žáka

Příloha č. 30: Dobrovolný domácí úkol – koláž 5. žáka

Příloha č. 31: Příprava na exkurzi v IQ Landii

Příloha č. 32: Dotazník pro žáky k exkurzi

Příloha č. 33: Vyplněný dotazník k exkurzi od 1. žáka

Příloha č. 34: Vyplněný dotazník k exkurzi od 3. žáka

Příloha č. 35: Grafické znázornění „oblíbených“ jednotlivých aktivit jednotlivými žáky