

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

Vzdělávání mimořádně rozumově nadaných žáků na 1. stupni základních škol

Autor: Monika Heczková

Vedoucí práce: PaedDr. Mgr. Anna Kuchařská Ph.D.

Praha 2007

Prohlašuji, že všechna jména uvedená v kazuistice a příslušných přílohách diplomové práce nejsou identická se jmény lidí, kteří mi poskytli informace ze svého soukromého života. Jména všech subjektů a škol neodpovídají realitě a to v souladu se zákonem o osobních údajích.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením PaedDr. Anny Kuchařské Ph.D. V práci jsem použila informační zdroje uvedené v seznamu.

Praha, 30. listopadu 2007

podpis

tomto místě bych ráda poděkovala všem těm, kteří přispěli k tvorbě a kš vzniků této diplomové práce.

(Ráda bych poděkovala vedoucí mé práce (PaedDr. Mgr. últině Kuchařské <Pfl<D za vhodné a usměrňující pňpomínky ((uskutečnění práce na téma Kžfe by se měli vzdělávat mimořádně rozumově nadaní žáci 1. stupně základních škol

(Další poděkování patn předsedkyni Společnosti pro talent a nadaní StaWECKfl. <Ph<Dr. <Evě Vondrákové, která mi umožnila věnovat se pro6Cematice nadaných jedinců na odborně úrovni

(Děkuji též svým rodičům, kteří přispěli (^odstranění gramatických chyb a úpravě textu.

(Děkuji také své asistentce (Báře (Brunclíkové, která byla vždy pňtomna pň průzkumech potřebných k^této práci

Nemalé poděkování patň všem učitelům i žákům, kteří byli ochotni spolupracovat na výzkumných materiálech.

ANOTACE

V současné době je v České republice hlavním vzdělávacím trendem integrace a inkluze žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků a studentů mimořádně nadaných do běžných základních škol. Tento trend se nejvíce dotýká jak pedagogů základních škol, tak žáků samotných. Od 1. 1. 2005 nabyla platnost nová školská legislativa, ve které je poprvé použit legislativní termín „mimořádně nadaný žák.“ Mimořádně nadaní žáci by měli mít přizpůsobené vzdělávací curriculum vzhledem ke svým vzdělávacím potřebám tak, aby mohli rozvíjet svůj intelektový potenciál a plně využívat své schopnosti, vědomosti a dosáhnout vzdělávacího cíle bez vnějších omezujících zásahů (ze strany škol) atd. Ve všech zemích Evropy (i jinde) je stále jednou z diskutovaných otázek vzdělávání otázka, zda se mají mimořádně nadané děti převážně vzdělávat segregovanou formou, nebo mají být integrovány do běžných základních škol? Pedagogové mají na tuto otázku svůj pohled, neboť to jsou právě oni, kteří se musí přizpůsobovat vzdělávací politice dané země. Zamýšlený průzkum byl orientován na pedagogy 1. stupně základních škol. Nejdříve byly zjišťovány základní informace o současné o současné edukační situaci. Další etapa průzkumu byla zaměřena na hledání na získání stanovisek ke vzdělávání mimořádně rozumově nadaných žáků.

Studenti speciální pedagogiky jsou ve svém studiu připravováni na práci s jedinci s odlišnými vzdělávacími i životními potřebami. Proto byla stanoviska ke vzdělávání mimořádně rozumově nadaných žáků získávána i od této skupiny studentů, jako budoucích pracovníků v oblasti vzdělávání.

Tento průzkum mezi pedagogy a studenty má přispět svými výsledky k teoretickým diskusím na výše uvedenou základní otázku.

In present the main educational trend in The Czech Republic is integration and inclusion of pupils and students with special educational needs and pupils and students extremely talented into common primary schools. This trend affects pedagogues of primary schools as well as pupils themselves. From the date 1.1. 2005 entered into force new school legislation in which is used the legislative term "extremely talented student" for the first time. The extremely talented students should have adapted

educational curriculum regarding their educational needs so that they could develop their intellectual potential and fully make use of their skills and knowledge and gain educational goal without external restrictive interventions (from side of school, etc.). In all countries of Europe even elsewhere is still one of the discussed questions if extremely talented children should mainly be educated by segregated form or should be integrated into common primary schools. Pedagogues have own point of view on this problem because these are just they who have to adapt educational policy of given country. Intended research was aimed at pedagogues of primary schools. Firstly, basic information on present circumstances of education was analysed. Another stage of research was aimed at getting opinions about education of extremely intellectually talented pupils.

Students of Special Education are in their study in preparation for working with individuals with different educational and life needs.

The results of this research among pedagogues and students shall contribute to theoretical discussions on the above-mentioned problem.

OBSAH

ÚVOD

| | |
|---|-----------|
| <i>1. TEORETICKÁ VÝCHODISKA PRO DEFINOVÁNÍ POJMŮ INTELIGENCE, NADÁNÍ, TALENT, TVOŘIVOST, POTENCIÁL</i> | <i>13</i> |
| 1.1 Jaké jsou nové přístupy k chápání inteligence? | 16 |
| 1.2 Podstata potenciálu | 19 |
| 1.3 Schopnosti a nadání | 20 |
| 1.4 Současné definice nadání | 21 |
| | |
| <i>2. LEGISLATIVNÍ MOŽNOSTI VZDĚLÁVÁNÍ</i> | <i>23</i> |
| 2.1 Legislativní možnosti vzdělávání mimořádně nadaných žáků ve školském systému | 23 |
| 2.1.1 Podpora rozvoje nadání mimořádně nadaného žáka v běžné třídě základní školy | 28 |
| 2.1.2 Vzdělávání mimořádně nadaných žáků v základních školách s rozšířenou výukou některého vyučovacího předmětu | 31 |
| 2.1.3 Vytváření skupin mimořádně nadaných žáků v rámci jednoho ročníku | 33 |
| 2.1.4 Vynechání některého z ročníku | 34 |
| 2.1.4.1 Předčasný nástup žáka k povinné školní docházce | 36 |
| 2.1.4.2 Přeskakování předmětů (navštěvování předmětu ve vyšším ročníku) | 37 |
| 2.1.4.3 Zhuštění ročníků (absolvování dvou ročníků v jednom ročníku) | 37 |
| 2.1.4.4 Paralelní studium (absolvování některého předmětu na střední škole) | 37 |
| 2.1.5 Individuálně vzdělávací plán | 37- |
| 2.2 Speciální třídy pro mimořádně rozumově nadané žáky | 41 |
| 2.2.1 Speciální třídy pro rozumově nadané děti v Českých Budějovicích | 41 |

| | | |
|-------|--|----|
| 2.3 | Speciální školy pro mimořádně rozumově nadané děti | 42 |
| 2.3.1 | Škola dětem | 42 |
| 2.3.2 | Soukromá škola v Sokolově | 44 |
| 2.4 | Jiné způsoby vzdělávání - domácí škola | 45 |
| 2.4.1 | Důvody rodičů, kteří se rozhodli vzdělávat své děti doma | 48 |
| 2.4.2 | Mýty o domácím vzdělávání | 49 |
| 2.5 | Instituce a společnosti sdružující a podporující nadané děti (jedince) | 52 |
| 2.5.1 | Mezinárodní společnost Menza | 52 |
| 2.5.2 | Mezinárodní společnost ECHA | 53 |
| 3. | <i>CHARAKTERISTIKY OSOBNOSTI NADANÝCH JEDINCŮ</i> | 55 |
| 3.1 | Základní charakteristiky nadaných dětí | 55 |
| 3.2 | Základní charakteristiky a projevy mimořádně nadaných žáků při výuce | 57 |
| 3.3 | Mimořádně rozumově nadané dítě - kazuistika | 59 |
| | <i>EMPIRICKÝ VÝZKUM</i> | 14 |
| 4. | <i>VÝZKUMNÝ PROBLÉM</i> | 75 |
| 5. | <i>PŘEDMĚT VÝZKUMU</i> | 77 |
| 5.1 | Cíle výzkumu | 77 |
| 5.2 | Výzkumné otázky | 78 |
| 6. | <i>METODIKA VÝZKUMU</i> | 79 |
| 6.1 | Výzkumný soubor | 79 |
| 6.1.1 | Výzkumný soubor I - pedagogové 1. stupně základních škol | 79 |
| 6.1.2 | Výzkumný soubor II - studenti oboru speciální pedagogika | 80 |
| 6.2 | Sběr dat | 81 |
| 6.3 | Metody výzkumu | 83 |

| | | |
|---------|---|-----|
| 6.3.1 | Dotazník pro pedagogy 1. stupně k současným edukačním podmínkám | 84 |
| 6.3.2 | Dotazník ke vzdělávání mimořádně rozumově nadaných žáků | 85 |
| 6.3.2.1 | Otázky otevřené | 85 |
| 6.3.2.2 | Otázky uzavřené | 85 |
| 6.3.3 | Dotazník ke zdělávání mimořádně nadaných žáků studenti oboru speciální pedagogika | 86 |
| 6.3.3.1 | Otázky otevřené | 87 |
| 6.3.3.2 | Otázky uzavřené | 87 |
| 6.4 | Analýza dat | 88 |
| 7. | <i>VÝSLEDKY VÝZKUMU</i> | 89 |
| 7.1 | Dotazník pro pedagogy 1. stupně základních škol k současným edukačním podmínkám | 89 |
| 7.1.1 | Charakteristika učitele (I. oddíl) | 89 |
| 7.1.2 | Mimořádně rozumově nadaný žák při výuce v běžné třídě základní školy (II. oddíl) | 91 |
| 7.1.2.1 | Práce pedagoga s mimořádně rozumově nadaným žákem | 92 |
| 7.1.2.2 | Spolupráce pedagogů s rodiči mimořádně rozumově nadaného žáka | 94 |
| 7.1.3 | Jak se pedagog ve výuce vidí a cítí (III. oddíl) | 95 |
| 7.1.3.1 | Komu pedagog věnuje při výuce pozornost | 96 |
| 7.1.3.2 | Charakteristiky osobnosti pedagoga | 96 |
| 7.2 | Dotazník ke vzdělávání mimořádně nadaných žáků pedagogové 1. stupně základních škol | 99 |
| 7.2.1 | Otázky otevřené | 99 |
| 7.2.2 | Otázky uzavřené | 99 |
| 7.3 | Dotazník ke vzdělávání mimořádně nadaných žáků - studenti studující obor speciální pedagogika | 104 |
| 7.3.1 | Otázky otevřené | 104 |
| 7.3.2 | Otázky uzavřené | 105 |
| 7.4 | Další výsledky | 109 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 7.4.1 | Integrace nebo segregované vzdělávání mimořádně nadaných žáků | 110 |
| 7.4.2 | Podmínky pro vzdělávání mimořádně nadaných žáků | 117 |
| 7.5 | Péče o mimořádně nadané žáky | 126 |
| 8. | <i>DISKUSE</i> | 128 |
| 9. | <i>ZÁVĚR</i> | 134 |
| | <i>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</i> | 138 |
| | <i>PŘÍLOHY</i> | |
| | Příloha číslo 1 - Deník | |
| | Příloha číslo 2 - Rozhovor I. | |
| | Příloha číslo 3 - Kognitivní a nekognitivní charakteristiky nadaného dítěte | |
| | Příloha číslo 4 - Rozhovor II. | |
| | Příloha číslo 5 - Obrázek: „Vesmír v azbuce“ | |
| | Příloha číslo 6 - Obrázek: "Rádio s elektronkami" | |
| | Příloha číslo 7 - Dotazník pro učitele | |
| | Příloha číslo 8 - Dotazník ke vzdělávání mimořádně nadaných žáků | |
| | Příloha číslo 9 - Kdo je mimořádně nadaný žák? (odpovědi studentů) | |

ÚVOD

Každé dítě je na něco šikovné, nešikovné, umí některou činnost lépe než ostatní děti jeho věku. Některé děti však vynikají v jedné nebo více činnostech lidského konání tak, že se v nich mohou rovnat dětem o několik let starším nebo dokonce i lidem dospělým. O takových dětech se říká, že jsou nadané, talentované, superiorní, geniální atd. Pojmenování jejich schopností záleží na tom, v jaké vynikají oblasti (oblastech) a jak mnoho jsou ve vývoji „napřed“ oproti jiným dětem identického (stejného) věku. Celkem přirozeně rozvíjíme u dětí nejdříve jednu oblast nadání. Pokud se dítě v dané oblasti rychle rozvíjí, snažíme se zúročit co nejvíce jeho potenciál. V naší evropské kultuře „samozřejmě“ zakládáme volnočasové i profesní instituty pro rozvoj sportovního, hudebního, jazykového, tanečního a jiného nadání. Některé děti velmi rychle udrží pozornost, naučí se brzy mluvit, číst, psát nebo počítat, mají skvělou paměť. Jejich kognitivní vývoj je na jiné úrovni než u vrstevníků. Pokud se zaměříme na rozvoj intelektového nadání, není u nás zvykem zakládat instituce podporující projevy takového nadání, potenciálu. Nástup dítěte do školy by měl být začátkem cesty k intenzivnímu rozvoji celé osobnosti dítěte. Do školy musí chodit každý, i dítě, které se už naučilo číst a psát a přečetlo již několik knih, encyklopedií, atd. Ve škole může být mimořádné nadání výrazně podpořeno pedagogem, který bude žáka na 1. stupni základního školství vyučovat. Pokud pedagog bude mimořádně rozumově nadaného žáka vhodně stimulovat, rozvíjet jeho nadání, může žák pracovat na vysoké úrovni. Klíčovou osobou pro další rozvoj mimořádně nadaného žáka (vedle rodičů) se stává učitel. Pokud rodiče najdou vhodného učitele, není důležité, zda dítě navštěvuje školu v Praze, nebo školu v malém městě.

V České republice začíná pro školáka „povinná školní docházka počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku“, (viz zákon 561/2004 Sb.) Některé děti jsou kalendářně mladší, ale z hlediska úrovně rozvoje v kognitivní oblasti jsou na úrovni šesti let. Jsou ale i děti, které ve svých šesti letech nedosahují takové zralosti, aby jim a jejich pedagogům byla výuka ve škole přínosem. U těchto dětí legislativa umožňuje odložit povinnou školní docházku. Školský systém vychází vstříc i dětem, které nemohou navštěvovat běžné základní školy, protože jejich

kognitivní schopnosti jsou z nějakého závažného důvodu omezeny. Děti s mentálním postižením mají možnost být integrovány do běžných základních škol nebo mohou navštěvovat některou speciální třídu, školu. Zde si rodiče a pedagogové mohou určit, zda chtějí ve třídě klasické základní školy žáka na jiné mentální úrovni. Nabízí se jedna z mnoha otázek: Jaké vzdělávací možnosti nabízí náš školský systém dětem s akcelerovaným kognitivním vývojem? Jelikož nedisponujeme institucemi, které by rozvíjely rozumové nadání v takové podobě, jak rozvíjíme nadání v jiných oblastech (sport, umění atd.), vzniká tu prostor pouze pro podporu a rozvíjení dětí s mimořádným rozumovým nadáním v rodině nebo ve škole.

Jedním z hlavních cílů této práce je zjistit základní informace o současné edukační situaci a popsat jakým způsobem je v České republice realizováno vzdělávání žáků s mimořádným rozumovým nadáním na 1. stupni základního vzdělávání.

Vzdělávání mimořádně nadaných žáků se stalo aktuálním a diskutovaným tématem mezi odborníky z oblasti vzdělávání zvláště před účinností nového školského zákona 561/2004 Sb. „*O předškolním, školním, středním, vyšším a jiném vzdělávání*“ a prováděcí vyhláškou MŠMT 73/2005 „*O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*“. Mimořádně nadaní žáci mají ve smyslu legislativních úprav nárok na podpůrná pedagogická opatření, která jsou uskutečňována nad rámec běžných pedagogických opatření. S těmito žáky by se mělo pracovat jiným způsobem, neboť mají jiné vzdělávací nároky.

Malé procento dětí plní školní docházku v některé soukromé škole nebo škole speciální. Mnohem menší počet dětí se vzdělává v institutu domácího vzdělávání. Jelikož většina základních škol je státních, největší procento všech dětí plní povinnou školní docházku ve státních základních školách. V současné praxi se pedagog běžné základní školy dostává do situace, kdy má v jednom výukovém ročníku tři nesourodé skupiny žáků (a individuality) na odlišné kognitivní úrovni: „žáky se speciálními vzdělávacími potřebami“, „žáky standardní“ a „žáky s mimořádným nadáním“. Pro pedagogy 1. stupně základních škol a škol s rozšířenou výukou některého výukového předmětu byly vytvořeny dva původní dotazníky.

1. dotazník pro pedagogy 1. stupně základních škol, jehož cílem bylo zjistit základní informace o současné edukační situaci na 1. stupni základních škol.

Součástí dotazníku pro pedagogy byly i otázky ke vzdělávání mimořádně nadaných žáků. K eventualitám vzdělávání jako jsou speciální třídy a školy. Dotazník ke vzdělávání mimořádně rozumově nadaných žáků byl rozdán i studentům akreditovaného studia speciální pedagogiky, neboť tato skupina studentů je připravována pro práci s žáky s odlišnými vzdělávacími možnostmi a potřebami. Zpracovaná teoretická část a zamýšlená výzkumná část této diplomové práce mají v celkovém pojetí přispět k teoretickým diskusím o vzdělávání mimořádně rozumově nadaných žáků v České republice.

1. TEORETICKÁ VÝCHODISKA PRO DEFINOVÁNÍ POJMŮ INTELIGENCE, NADÁNÍ, TALENTU, TVOŘIVOSTI A POTENCIÁL

Z literatury k problematice nadání, talentu a geniality vyplývá, že moderní výzkum má přibližně stoletou historii. Velmi úzce je to spojeno s konstituováním psychologie jako samostatného vědního oboru, a to zejména při zkoumání fungování jednotlivých mentálních schopností, jako je například paměť, myšlení, vnímání, pozornost a učení (druhá polovina 19. století). Důležitou roli v tomto procesu sehrál vznik experimentální pedagogiky a pokrok v oblasti genetiky. Začalo vznikat mnoho až protichůdných názorů na objasňování problematiky inteligence, nadání, talentu a geniality. Rozdílnost byla většinou dána jednostranným upřednostňováním určitých pohledů, veličin a poznatků, podle kterých byly procesy hodnoceny. Pro všechny však bylo společné - najít podstatu nadprůměrných jedinců, čím se mohou lišit od ostatní populace a jak je možné inteligenci účinně rozvíjet. Bylo by možné v této souvislosti uvést řadu jmen a teorií.

Další vědecké rozpracovávání této problematiky bylo a stále více je spojováno s praktickými potřebami doby (nedefinovanými i institucionálně definovanými), které sledují jeden základní cíl - vymezení talentovaných, jejich úlohu a roli ve společnosti, zabezpečení jejich všestranné podpory. Začínají vznikat různé instituce na podporu nadaných, větší pozornost se věnuje jejich vzdělávání, cílevědomější pozornost je věnována jejich využití v praxi, začínají vycházet časopisy apod. Vyspělé společnosti si stále více uvědomují, že nadaným a talentovaným lidem je nutno věnovat zvýšenou pozornost, neboť to budou oni, kteří mohou značnou měrou přispět k jejich rozvoji.

Pojmy jako nadání a talent, vlohy, vysoké schopnosti a genialita jsou zpravidla vztahovány ke schopnostem a většinou vyjadřují nadprůměrný až vysoce nadprůměrný stupeň rozvoje. Je i velmi mnoho definic uvedených pojmů. Všeobecně se uznává, že základem pro objasnění a řešení otázky nadání je inteligence. Ona v sobě zahrnuje takové kvantitativní veličiny, jako jsou mentální věk a úroveň, rozumová úroveň a schopnosti, intelektová úroveň a schopnosti, kapacita, potenciál, vlohy, dispozice apod. Stále více se při chápání pojmu inteligence, jejího výmezu, vyskytují pojmy *učení, myšlení, chápání, porovnávání, usuzování, řešení problémů, tvoření, přizpůsobení se* apod.

Nejdůležitější jsou však pojmy a samotné schopnosti člověka - myšlení a učení se. Nebudu zde hovořit o podstatě myšlení z hlediska fyziologického - tedy o nervových procesech, spojích, složení a struktuře mozku člověka, jakožto určujícího faktoru rozvoje a úrovně inteligence.

Při objasnění zmíněných pojmů je nanejvýš nutné zabývat se historií psychologických aspektů zkoumání inteligence. Začneme určitým vyvrcholením druhé poloviny 19. století, kdy francouzský psycholog A. Binet (1857 - 1911) jako první vypracoval testy měřící rozumové schopnosti - inteligenci člověka (in J. Laznibatová 2001). A. Binet za základ měření inteligence považoval schopnosti myslet, uvažovat a řešit schopnost přizpůsobit se prostředí. Tyto psychické kvality upřednostňoval před percepčními a motorickými schopnostmi. Vznikla první tzv. Binetovo-Simonova inteligenční stupnice (1905). Byla postupem doby mnohokrát upravována a měněna. Při testování dětí ve Francii (se zavedením povinné školní docházky v roce 1881) vypracoval soubor testů s rostoucí náročností a na tomto základě stanovil rozdílnost fyzického a mentálního věku jednotlivců.

Revizi Binetovo-Simonovy inteligenční stupnice provedl L. M. Terman (in J. Laznibatová 2001 s. 29). Stanfordská revize (1916) a tato Stanfordova - Binetova stupnice se dodnes používá. V té době L. M. Terman (in J. Laznibatová 2001) začal používat inteligenční kvocient (IQ), pravděpodobně převzatý od W. Sterna (in J. Laznibatová 2001 s. 29). IQ vyjadřuje inteligenci jako poměr mentálního a chronologického věku násobeno 100. V té době byla i přesněji vymezena definice inteligence. Podle W. Sterna (1912) je to „*Schopnost učit se ze zkušeností, přizpůsobit se, řešit nové problémy, používat symboly, myslet, usuzovat, hodnotit a orientovat se v nových situacích na základě určování podstatných souvislostí a vztahů*“ (P. Hartl; J. Hartlová 2000 s. 233).

L. M. Terman (in J. Laznibatová 2001) provedl rozsáhlý a dlouhodobý výzkum (longitudinální projekt studia nadaných dětí). První publikaci (Genetické studie geniů) vydal v roce 1925 a pátý díl v roce 1959. Pozornost soustředil na jednu veličinu - „inteligenci“, intelektové nadání. Inteligenci považoval za stabilní, vrozenou (geneticky získanou) schopnost, na jejíž projev nemá vliv rodinné prostředí a neovlivní ji vzdělávání (ve školském systému). L. M. Terman (in L. Hříbková 2005) popsal

nadaného jedince a pojem „nadaný“ (gifted) se stal oficiálním v 30. letech dvacátého století, stal se pojmem americké školské legislativy.

V historických souvislostech je nutné říci, že vědci začali velmi aktivně inteligenci vysvětlovat a definovat. Někteří autoři, jako např. A. Binet (in J. Laznibatová 2001) považovali inteligenci za „schopnost myslet, chápat a usuzovat“. Jiný autor definoval pojem inteligence jako: „*schopnost jedince účelně konat, racionálně myslet, a účinně se vyrovnávat se svým prostředím*“ (D. Wechsler 1958 in J. Laznibatová 2001 s. 29). Začaly polemiky o všeobecné a speciální inteligenci a v této souvislosti byly dány základy a pohledy vyhodnocování (měření) intelligenčních testů, samotné inteligence. C. Spearman (1863 - 1945) je představitelem dvoufaktorové koncepce inteligence, která se již nechápe pouze jako vrozená dispozice (in J. Laznibatová 2001). Nakonec se v psychologii vytvořily dva proudy, které na jedné straně obhajovaly dvoufaktorové pojetí inteligence a na straně druhé mnohofaktorové pojetí (L. Thurstone 1946 in L. Hříbková 2005). Na tomto základě se začaly vyjmenovávat různé faktory inteligence, což přinejmenším přispělo k tomu, že se stále více ukazovala skutečnost složitosti tohoto fenoménu. Proto dodnes neexistuje všeobecně uznávaná definice inteligence. Místo jednoznačné definice jako například, že inteligence je: *schopnost determinující kognitivní operace, jejíž podstatou je objevování a chápání vztahů*“ (R. Meili 1987 in Laznibatová 2001 s. 30), se více začaly hledat a zdůvodňovat určité komponenty inteligence, která tvoří základ nadání (intelektového nadání). Inteligence se tímto začala více zkoumat z hlediska poznávacích procesů, tedy z hlediska intelektuálních a intelektových procesů jako základu inteligentního jednání (R. J. Sternberg 1985 in Laznibatová 2001) a čtyři základní komponenty inteligence: a) schopnost učit se a těžit ze zkušeností, b) schopnost myslet a uvažovat abstraktně, c) schopnost přizpůsobit se podmínkám - faktorům měnícího se světa, d) schopnost motivovat sám sebe k efektivnímu vyřešení úkolu. Od toho je jen krůček ke stanovení a definování druhů inteligence. Dlouhá léta se hovořilo o třech druzích inteligence (a/ abstraktní: schopnost pracovat, „manipulovat“ se symboly a používat je. Zde ještě hovoříme o verbální a neverbální schopnosti, b/ praktická: zručnost, schopnost „manipulovat“ s věcmi, c/ sociální: schopnost „manipulovat“ s lidmi).

V novodobé historii se stále více upřednostňuje při posuzování a stanovování (míry a stupně) inteligence požadavek schopnosti tvořivosti, řešení, logické myšlení a přicházení s novými řešeními. Tomu odpovídají i pokusy o nové definice inteligence.

1.1 Jaké jsou nové přístupy k chápání inteligence?

Především se vyznačují komplexnějším pohledem na inteligenci a tedy i nadání, talent, který v sobě zahrnuje nejnovější poznatky z oblasti neurologie, genetiky, psychologie, pedagogiky, ale i filosofie, sociologie a dalších vědních oborů, které s touto problematikou souvisejí. V současnosti je za jednoho z nejuznávanějších odborníků (expertů) na výzkum inteligence považován H. Gardner (H. Gardner 1999 in L. Hříbková 2005). Jeho přístup je faktorový, vycházející z přesvědčení, že existuje soubor základních a přitom rozdílných inteligencí, které splňují určitá biologická a psychologická, na sobě nezávislá kritéria. H. Gardner (in L. Hříbková 2005) hovoří o sedmi druzích inteligence (-a/ verbální, -b/ logicko-matematická, -c/prostorová, -d/muzikálně-rytmická, -e/pohybová, -f/přirodní, -g/ personální (interpersonální a intrapersonální)). Ve většině případů je v současné době při řešení problematiky chápání a přístupů k inteligenci zdůrazňována schopnost jedince aktivně řešit problémy a úkoly nebo je k řešení předkládat, tedy tvořivost, kreativita. A zase je řada názorů na tuto problematiku inteligence a tvořivosti.

„Tvořivost je považována za nejvyšší, specifický lidský způsob řešení problémů“ (E. Machů 2006 s. 17). Bylo provedeno i mnoho výzkumů v měření inteligence a tvořivosti (např. V. Dočkal 1995). Došlo se k zajímavým závěrům, jako například, že zvláštní případ tvořivosti a inteligence představují nadané osoby, které mají vysoké tvořivé schopnosti a jsou i vysoce inteligentní - ideální stav. Z praxe je však zřejmé, že dostatečně vysoká inteligence není dostačujícím předpokladem vysoké tvořivosti, ale na druhé straně, vysoká úroveň tvořivého myšlení se nevyskytuje ve spojení s velmi nízkou úrovní inteligence. Tvořivost je vnímána jako jedna z rozhodujících dispozičních složek nadání. V současné době najdeme názory, že: *„Tvořivost není totéž co inteligence, ani její vysoká úroveň“* (E. Machů 2006 s. 18). Jak je možné definovat nadání a talent? I tentokrát nalezneme v literatuře mnoho možných definic, které jsou spojovány s určitými přístupy, názory. Určité je jen to, že je to velmi důležitý fenomén a k jeho plnému pochopení a odhalení, a konec konců i využití, bude nutné ještě velmi mnoho

udělat. J. I. Lucito 1964 (in L.Hříbková 2005) se pokusil provést určité klasifikační schéma definic nadání:

- Ex post facto definice. Definice nalezené ve starších publikacích autorů, kteří se zabývali geniálními historickými osobnostmi, prostředím, ve kterém žili, jejich osobnostními charakteristikami.
- IQ definice, o kterých jsem se v textu již zmínila (viz výše). Nadání se vymezovalo jako hodnota IQ přesahující hranici 130.
- Sociální definice nadání vznikající v souvislosti s rozšířením konceptu nadání na řadu lidských činností a oblastí, ve kterých jedinec podával vysoký výkon.
- Procentuální definice vyjadřující kolik % jedinců daného ročníku populace se vztahuje k nadaným.
- Kreativní definice, ve kterých byla akceptována tvořivost jako komponent nadání významnější než inteligence.
- Definice nadání, které se opíraly o Guilfordův model struktury intelektu. Za jádro nadání se považovaly myšlenkové operace. (L. Hříbková 2005)

Pojem nadání však nelze redukovat jen na IQ měřený různými testy, ale představuje celý soubor faktorů, které musí být pojímány ve své komplexnosti.

Pokusím se některé uvést. Všeobecně se vychází z faktu, že jednání člověka je podmíněné zděděným genetickým kódem a prostředím, které na něj působí. Co působí více, co je determinující. Názory se různí, ale v současné době (ve 21. století) - s rozvojem genetiky, se více psychologů a dalších odborníků přiklání k tomu, že právě genetickým kódem jsme hlavně usměrňováni (v 80 %) a ovlivňováni. V současné době se přehodnocují některé názory na význam prostředí na vývoj dítěte, který je menší než se předpokládalo. Tyto názory byly potvrzeny rozsáhlým výzkumem dvojčat nebo adoptovaných dětí. Různé výzkumy prokázaly neuvěřitelnou sílu genetických vlivů na inteligenci, nadání. Konec konců asi bude správné konstatovat, že prostředí reguluje činnost genů a geny formou změn v nervovém systému ovlivňují citlivost organismu na změny v prostředí. Ideální stav je, když dobré prostředí dá průchod genetickým předpokladům a nechá je plně rozvinout. Vysoká úroveň inteligence či nadání jsou mimo jiné výsledkem velmi dynamického a interaktivního procesu. Procesy v nervové soustavě, v mozku, již dovedeme exaktně popsat na základě měření, ale to neznamená, že jej musíme jednostranně v těchto procesech preferovat. Z uvedeného vyplývá, že

součástí výbavy každého nadaného jedince musí být určitý genetický potenciál, který však ke svému plnému uplatnění potřebuje trvalou a dlouhodobou podporu. Pokud budeme chtít definovat nadání a talent, setkáme se opět minimálně se dvěma postoji k těmto pojům. Jedna skupina vědců rozlišuje mezi pojmy nadání a talent a jiná se domnívá, že v podstatě jde o synonyma. K představitelům názoru, že nadání a talent nejsou ve své kvalitě synonyma, patří slovenská psycholožka J. Laznibatová 2001; H. Gagne 1987; H. Gagne: *„Pojem nadání znamená vlastnictví nebo používání netrénovaných a spontánních přirozených schopností minimálně v jedné dominantní oblasti, na úrovni mezi 10 nejlepšími procenty svých vrstevníků. Na druhou stranu talent poukazuje na vyšší zvládnutí systematicky rozvíjených schopností, dovedností a znalostí alespoň v jedné oblasti na úrovni mezi 10 procenty těch vrstevníků, kteří se danou oblastí aktivně zabývají* (Péče o nadané v USA 8. 11. 2007). Jako synonyma chápou výše zmíněné pojmy V. Dočkal 2005; J. Tannenbaum; F. Mónks a další. Pro odborníky je složité určit hranice a odlišnosti mezi „nadáním“ a „talentem“. Ti, kteří tyto pojmy rozlišují jako samostatné, většinou definují nadání jako biologicky dané, přirozené schopnosti nebo vlohy a talent jako již projevené (v nadprůměrných výkonech), rozvinuté schopnosti a získané dovednosti. Tak např. psycholog W. Stern. Nejčastější rozlišení mezi pojmy nadání a talent pak vidí v tom, že speciální nadání označují talentem a všeobecné nadání nazývali inteligencí (L. Hříbková 2005).

V současné době můžeme pojem nadání definovat následovně:

- na prvním místě je tento pojem definován synonymně s vysokým IQ, které bylo zjištěno testy inteligence.
- v druhém případě se pojem nadání vztahuje ke kreativitě, a to i přes to, že je ji možno chápat v dvojím slova smyslu (jako rys osobnosti nebo jako znak sociálně hodnotného výkonu).
- třetí způsob vyjadřuje pojem nadání jako vysoký stupeň rozvoje speciálních schopností.

Někteří autoři jako Š. Portešová 2003; L. Hříbková 2005 a další rozdělují definice do kategorií (podle počtu proměnných), které obsahují další skupiny definic.

„ V první skupině jsou definice psychometrické, kdy je kladen důraz na kvantitativní přístup a často se používá k definici nadání a talentu nějakého kritéria, např. IQ. Toto

pojetí talentu sahá až kpojetí Termanovu 1925 a Hollingworthové 1942 " (Š. Portešová 2003 in V. Konečná 2006 s. 10). „Do druhé skupiny řadíme teoretiky, kteří definují nadání a talent jako speciální schopnost, např. v oblasti vědy nebo umění." (Š. Portešová 2003 in Konečná 2006 s. 10). „Komplexní skupinou definic jsou definice multidimenzionální integrující několikfaktorů, které se na manifestaci nadání podílejí." (Š. Portešová 2003 in V. Konečná 2006 s. 10).

U pojmu genialita nejsou tak nejasné hranice jako u obou výše popsaných pojmů. I pro genialitu je nutno použít výše uvedené znaky s tím, že jedním z hlavních předpokladů je, že daný jedinec má nadprůměrné IQ (nad 140), ale zároveň vykazuje všestranné mimořádné kvality a vlohy. Zvláště zde nelze stupeň IQ jednostranně přeceňovat. K pojmu nadání nebo talent můžeme připojit přívlastek, upřesňující intenzitu, stupeň nadání, talentu. Pojem „genialita" se nestupňuje.

1.2 Podstata potenciálu

Určité schopnosti, motivace, vlastnosti osobnosti mohou být chápány jako potenciál pro mimořádný výkon. Potenciál může být chápán jako synonymum pojmu nadání. *„Je obecně známo, že potenciál nelze přímo zjišťovat, „měřit" a že na tento potenciál, jeho kvantitu i kvalitu usuzujeme z podávaných výkonů. V případě výborného výkonu v testech inteligence se většinou předpokládá, že se tento výkon promítne i do řady dalších mentálních činností" (L. Hříbková 2005 s. 31).* Potenciál dítěte i dospělého pro danou činnost bývá hodnocen srovnáváním s jedinci stejného věku. Pokud se potenciál neprojeví ve výkonech, může být skrytý, to znamená, že jedinec nemá podnětné prostředí proto, aby projevil svůj potenciál - nadání. Jak je chápán „potenciál", řešil K. Heller in L. Hříbková 2005, který dospěl k tomu, že jsou v psychologii prezentovány k tomuto pojmu dva základní postoje. První chápe schopnosti, nadání, inteligenci, jako stabilní vrozenou konstantu osobnosti, s určitou (danou) hranicí, za kterou už se nelze ve výkonu dostat. Pokud žák ve škole podává nižší výkony, než by odpovídalo jeho potenciálu, je to díky dalším vlastnostem, rysům osobnosti nebo vnějším faktorům. J. Wigotskij in L. Hříbková 2005 je autorem teorie zóny nejbližšího vývoje, což je oblast mezi aktuální úrovní rozvoje schopností, *„která je pozorovatelná a demonstrovatelná ve výkonech, a potenciální úrovní jejich rozvoje, která představuje dosud skryté možnosti dosáhnout vyšší úrovně v blízké budoucnosti."*

(L. Hříbková 2005 s. 33).

1.3 Schopnosti a nadání

Se všemi výše v textu konstatovanými fenomény souvisí pojem „schopnosti“. Schopnosti mohou být definovány jako: *soubor předpokladů nutných k úspěšnému vykonávání určitých činností, dovedností, vyvíjejí se na základě různých vloh a to učením*" (Hartl, Hartlová 2000 s. 536). J. P. Guilford in P. Hartl, H. Hartlová 2000 s. 253 vymezil tři oblasti schopností: a) vjemové, b) senzomotorické, c) intelektové. Na základě níže uvedených schopností (nejen v kognitivní oblasti) mohou děti dosahovat nadprůměrných výkonů v různých oblastech lidských aktivit. Podle dominujících schopností se pak u osobnosti usuzuje, zda jde o nadání obecné, nebo úzce specifické.

K základním skupinám schopností patří:

- specifické akademické vloh
- kreativní nadání
- vědecká schopnost
- schopnost společenského vůdcovství
- mechanické schopnosti
- talent v krásném umění
- psychomotorické schopnosti.

Kromě mnohačetného přístupu k pojmu nadání a mnoha definic projevu nadání byly vytvořeny různé modely nadání, které mají lépe postihnout jeho podstatu,

a) Modely založené na schopnostech

„Vycházejí z domněnky, že duševní (intelektuální) schopnosti lze zjistit už v časném věku a že se v průběhu života podstatně nemění; tj. že schopnosti jsou stabilní" (Mónks 2002). Jedním z představitelů této teorie je L. M. Terman (in L. Hříbková 2005), který chápal inteligenci, intelektové nadání jako vrozenou, stabilní, měřitelnou schopnost, kterou nelze ovlivnit sociálním (rodinným) prostředím ani vzděláváním (ve školách).

b) Modely kognitivních složek

„Zaměřují se především na procesy zpracování informací. Badatelé v tomto směru chtějí vědět, jaké kvalitativní rozdíly vznikají mezi informačními procesy: čím se liší např. vysoce nadané děti ve svém způsobu přijímání a zpracování informací od dětí průměrně nadaných. " (F. Mónks; J. Ypenburg 2002).

c) *Modely orientované na výkon*

Ciní rozdíl mezi vlohami (potenciálem) a jeho realizací.

Každý výkon (v jakékoliv oblasti) je ovlivněn negativně i pozitivně různými činiteli. Ne každý potenciál se realizuje.

d) *Sociokulturně orientované modely*

Vysoké nadání se může realizovat, působí-li v souladu faktory individua s faktory sociálními. Pokud je vyspělé kulturní prostředí, které disponuje vhodnými programy pro rozvoj nadání, různých potenciálů, mohou se rozvíjet (individuální) schopnosti nadaných jedinců díky podnětnému (vzdělávacímu a rodinnému) prostředí. Pravděpodobně nejznámějším kognitivně orientovaným modelem je Renzulliho 1998 (E. Machů 2006) model tri kruhů, ve kterém mají všechny tři komponenty stejně důležité postavení. Všechny tři skupiny: nadprůměrné schopnosti, kreativita, angažovanost pro úkol, musí být ve vzájemné interakci. Nadprůměrné schopnosti v sobě postihují dvě kategorie schopností: K všeobecným schopnostem patří sbírání informací. Schopnosti specifické tvoří objem získaných schopností. Kreativita (originalita, fluence, flexibilita, elaborace). Angažovanost v daném úkolu - motivace ve smyslu silné energie. Renzulliho model nadání inspiroval holandského psychologa F. Mónkse (in E. Machů 2006), který tento model doplnil o komponenty „sociálního prostředí“. Vzájemně spolupůsobí ne tři kruhy (Renzulliho model), ale šest komponentů. Nadání nemá podstatu stabilních složek individua, ale také spolupůsobení vnitřních a vnějších faktorů. Diferenciální model nadání a talentu vytvořil F.Gagne (in E. Machů 2006). Rozlišuje 4 druhy obecného nadání (intelektové, tvořivé, socio-efektivní, senzomotorické. Pozitivním, nebo negativním katalyzátorem projevu těchto vloh (projevu nadání) může být nejčastěji „sociální“ prostředí (ale i kulturní prostředí, náhoda, atd.).

1.4 Současné definice nadání

V současné době také existuje řada definic nadání a teorií jeho podstaty: Národní sdružení pro nadané děti v USA (National association for gifted children - NAGC) zformulovalo následující definici:

»A gifted person is someone who shows, or has the potential for showing, an exceptional level of performance in one or more areas of expression.« (National association for gifted children 2007).

„Nadání se může týkat současně více oblastí, např. intelektu, umění, tvořivosti, pohybových a sociálních dovedností, nebo může být omezeno na jednu či dvě z nich. Ale potenciál, ať už je jakýkoli, se může rozvinout do mimořádně vysoké úrovně činnosti pouze v podmínkách poskytujících přiměřené vybavení a psychologické příležitosti k učení. “ (J. Freeman 1997 in Vondráková 2002 s. 1)

Výše v textu bylo konstatováno, že potenciál může být stabilní vrozenou konstantou osobnosti jedince. Je i nadání konstantou, která má své hranice? Pokud se nadání projeví, kdy se jedná o projev potenciálu a kdy už je to projev nadání?

„Označení „nadané dítě“ se u osobnostně-vývojového přístupu vztahuje nejen na žáky a studenty s vysokými intelektovými schopnostmi, ale týká se širšího spektra kognitivních i nekognitivních charakteristik jedince, jeho potenciálu i aktuálně podávaných výkonů“ (L. Hříbková 2005 s. 36).

Pojem nadané dítě ve vzdělávacím systému bývá vztahován k nadprůměrným kognitivním schopnostem, neboť většina činností ve školních institucích je zaměřena na rozvoj různých schopností, na jejichž realizaci se především podílí kognitivní struktury osobnosti.

Přestože někteří jedinci měli určitý potenciál a prokázali mimořádné výkony a schopnosti v některé oblasti, určité vnitřní faktory individua i vnější činitelé působící na osobnost (okolnosti) zapříčinili, že jejich nadání není využito a společnost tak přichází o kvalitní „výkony v různých pro lidstvo důležitých činnostech.“ Otázkou je proč? Určitá společnost, kultura má jiné priority, hodnoty, zvyky. Každá kultura chce ale mít kvalitní reprezentanty svého společenství. Nabízí se otázka jak se schopnosti, vlohy, inteligence, tvořivost - potenciál a budoucí nadání, talent společností podporuje, rozvíjí.

2. LEGISLATIVNÍ MOŽNOSTI VZDĚLÁVÁNÍ

2.1 Legislativní možnosti vzdělávání mimořádně nadaných žáků ve školském systému

Nejnovější zákony a vyhlášky, které byly přijaty v oblasti školní legislativy, přinesly mnoho změn, které se dotýkají všech účastníků vzdělávání. Ve školním roce 2005/2006 začaly vzdělávací instituce pracovat v souladu s novou školskou legislativou, která nabyla platnosti 1.1. 2005. Pedagogičtí pracovníci se museli seznámit s obsahy několika nových zákonů a vyhlášek. V současném školském zákoně 561/2004 Sb. „*O předškolním, školním, středním, vyšším a jiném vzdělávání*“ a prováděcí vyhlášce MŠMT 73/2005 „*O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*“ se nově vyskytly odstavce upravující vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Tyto odstavce byly utvořeny za předpokladu, že mimořádně nadaní žáci v našich školách, stejně jako v jiných zemích, také jsou a je nutné se jim začít věnovat (jak potřebují), protože těmto žákům díky akcelerovanému vývoji v určitých oblastech způsob výuky koncipovaný pro rozumovou úroveň většiny žáků nevyhovuje. Další předpoklad ukazuje na to, že se mimořádně rozumově nadaní jedinci nadále budou vzdělávat převážně v klasických základních školách. Pro tento vzdělávací model výše jmenovaný zákon spolu s uvedenou vyhláškou stanovuje pravidla. Před tím, než se pojem „mimořádně nadaný žák, student, žák s mimořádným nadáním“ stal součástí oficiální dokumentace, se pedagogové s těmito pojmy běžně setkávali a užívali je. Výše specifikovaní žáci však nebyli oficiálně akceptováni jako žáci s odlišnými vzdělávacími potřebami. Nebyli vyhledáváni, diagnostikováni a identifikováni. Psychologické a pedagogické poradenství se soustředilo na prevenci negativních jevů, identifikaci případné školní nezralosti atd. Záleželo na konkrétním učiteli, jak se se situací, kdy měl mimořádně nadaného žáka ve třídě, vyrovnal, co to pro něho „osobně“ přineslo do jeho práce učitele.

V současné době má dítě, žák, student, který je identifikován jako „žák mimořádně nadaný“, možnost, ve smyslu legislativních předpisů, na podpurná

pedagogická opatření. Podpůrná pedagogická opatření jsou vyhláškou MŠMT 73/2005 specifikována takto:

„Opatření, která jsou odlišná nebo jsou poskytována nad rámec individuálních pedagogických a organizačních opatření atd. “ (viz vyhláška MŠMT 73/2005). Jelikož se s termínem „mimořádně nadaný žák, student“ setkáváme ve školské legislativě poprvé, nemuseli se učitelé zabývat tím, co znamená vytvářet podpůrná opatření pro tuto skupinu žáků. Řekněme, že pedagogové byli zvyklí na poskytování podpůrných pedagogických opatření z jiných důvodů. Většinou se taková opatření zaváděla preventivně u žáků se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo v opodstatněném neprospívání žáka v jednom či více vyučovacích předmětech. U mimořádně nadaných žáků se učitelé setkávají s jinými vzdělávacími nároky, které vyžadují z jejich strany odlišnou a také náročnou přípravu. Žák s mimořádným rozumovým nadáním může být pro učitele složitým a rušivým elementem, stejně jako žák neukázněný. Rozumově nadaní žáci velmi rádi o probíraném učivu „polemizují“, prezentují své vědomosti, nesouhlasí s učitelem, nebo se příliš ptají, atd. Mimořádně rozumově nadaní žáci mohou velmi vynikat pouze v jedné oblasti a v jiné budou na stejné nebo nižší úrovni než jejich spolužáci. Zde chci vyvrátit všeobecný názor, že „mimořádně rozumově nadaný žák je žák, který má samé jedničky. Pokud žák nemá samé jedničky, tak zřejmě není mimořádně nadaný.“ Díky akcelerovanému vývoji v kognitivní oblasti je více viditelný velký rozdíl mezi ostatními oblastmi (motorickou, nekognitivní atd.) vývoje. Problematika nadání a jeho projevu ve školních předmětech je složitou kapitolou fenoménu nadání. Mimořádně rozumově nadaný žák či student nemusí také stejně jako jiní žáci prospívat pro „nemotivovanost“. Nebo prospívá výborně, ale jeho potenciál bývá ve výuce využit na několik málo procent, takže se jeho schopnosti a vědomosti „ve skutečnosti nikam neposunou“. Ačkoliv na oficiálních dokumentech jeho výsledky (známky) vypadají dobře. Pokud budou učitelé základních škol hledat odbornou podporu tak, jak je v České republice vybudována pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, budou mít větší problém najít poradce, informace, literaturu atd. Odborná literatura o nadání, nadaných, talentovaných nebyla téměř tvořena. V odborných časopisech bylo prezentováno několik článků z oblasti genetiky (Drábková 1988; Drábková 1993; Drábková 1998), výzkumy popisující rysy osobnosti nadaných atd. Speciální pracoviště, nebo nějaké centrum zabývající se problematikou

nadání u nás nejsou zbudována. Při Masarykově Univerzitě v Brně funguje „Institut vzdělávání, dětí, mládeže a rodiny“, kde jsou realizovány různé projekty a výzkumy z oblasti psychologie. Mimo jiné probíhají projekty zaměřující se na popis a charakteristiku osobnosti nadaných dětí. Další instituce, zabývající se výzkumem nadání, tak jak známe jejich činnost, pro jedince s handicapem, zdravotním i sociálním znevýhodněním u nás nebyla vybudována. Během posledních několika let vznikly a vznikají různé kluby rodičů a učitelů zabývající se problematikou nadaných jedinců (viz v části 2.6.2 této kapitoly).

V některých zemích, tam, kde jsou mimořádně nadané děti chápány jako žáci s odlišnými vzdělávacími potřebami, jsou součástí skupiny žáků a studentů označovaných jako „žáci se speciálními vzdělávacími potřebami“, kam patří i děti s handicapem, zdravotním nebo sociálním znevýhodněním. V současné době jsem toho názoru, že by mimořádně nadaní jedinci měli být chápáni jako jiná, další skupina žáků s odlišnými edukačními nároky, tak jak je to vymezené v našich legislativních dokumentech. V tomto případě se jedná o specifické vzdělávací potřeby z důvodů akcelerovaného vývoje dítěte, žáka, a to především v kognitivní oblasti.

Ve vyhlášce 73/2005 v části 3. § 12 odstavec 1, je specifikováno, kdo je nadaný žák.

"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. "

V odborné literatuře, především zahraničních autorů, najdeme mnoho definic vymezujících nadání, popisujících kdo je nadané dítě, jedinec. Tyto definice se různě vyvíjely a i dnes jich je celá řada (viz předchozí část, kapitola 1.). Zde není vytvořena a mezinárodně používána jedna oficiální mezinárodní definice „nadání a nadaných“ a nejsou odstupňovány jednotlivé stupně." U tohoto fenoménu to není jasně vymezené, jako např. u mezinárodní klasifikace nemocí (DSM - EX revize 2006).

V § 12 odstavec 2 výše jmenované vyhlášky je stanovena podmínka pro to aby žák měl oficiální nárok na to být vzděláván podle svých možností a potřeb. Nadání dítěte, žáka musí být prokázáno, tedy identifikováno. Identifikaci nadání mají dle § 12 odstavce 2 provádět „školská poradenská zařízení“. Z tohoto ustanovení vyplývá, že žák

musí mít oficiálně „papír“ s razítkem - z pedagogicko-psychologické poradny a od praktického lékaře, který potvrzuje jeho mimořádné nadání.

Klient (dítě) může být vyšetřen pomocí různých inteligenčních nebo výkonnostních testů a testů doplňkových, jako je „test tvořivosti“ (V. Dočkal 2005), skupinový test (E. Machů 2006), atd. Součástí zhodnocení žáka by mělo být vyjádření učitele(ů), práce navrhovaného žáka. V České republice se nejvíce používají testy Wechslerův WSC III a Amthauerův TSI (L. Hříbková 1995). „J. Sternberg (1997) zpochybňuje, že tyto testy jsou schopné hodnotit míru adaptability jedince v neznámých situacích. Dodává, že konvenční testy měří pouze jednu z více složek inteligence“ (E. Machů 2006 s. 11). I když se testy používají dlouhodobě a jsou ověřované, neznamena to, že je jejich „hodnotitel“ neomylný. Stejně jako u jiných činností je důležitá zkušenost examinátora. Ne každé dítě, stejně jako dospělí, dobře reaguje na cizí prostředí a neznámé lidi, o kterých ještě ví, že ho budou nějak hodnotit. „*Zejména u intelektově nadaných dětí, které jsou takové ostražitě, nedůvěřivé a nebudou ochotny se bavit hned na poprvé s člověkem, kterého neznají. Může se stát, že velmi inteligentní dítě se v testech, dané poradně neprojeví tak jak by odpovídalo jeho inteligenci, nadání*“ (E. Vondráková 2007). Za mimořádně nadaného žáka je považován jedinec, který dosáhl v testech inteligence minimálně 130 bodů. Takto zhodnocený žák má nárok na podpůrná pedagogická opatření. Zde jsem se zamyslela nad tím, zda existuje nějaká bodová tolerance - zda se body dosažené v testech zaokrouhlují. Jak asi bude hodnocen jedinec, který dosáhne 128- 129 bodů? Znamená to, že dva body mohou rozhodnout o jeho „mimořádném nadání“? Nebo bude dítě, žák pozván k další návštěvě u psychologa?

V ČR pracuje několik psychologů, kteří se řadu let zabývají problematikou nadaných jedinců. Každá škola spolupracuje s některým poradenským zařízením. Pokud si rodiče přinesou příslušný požadovaný dokument od jiného odborníka, např., o kterém slyšeli a vědí, že se zabývá diagnostikou nadaných dětí, ředitel školy tento dokument nemusí uznat jako platný, protože škola nespolupracuje s tímto psychologem. Ředitel školy nemůže přijmout zprávu o výsledcích vyšetření od psychologa, který má svou soukromou praxi (je členem asociace soukromých psychologů) a nepracuje ve státních školských zařízeních. Vzdělávání mimořádně nadaných žáků a studentů by mělo probíhat v souladu s příslušnými paragrafy zákona 561/2004 Sb., kde § 17 ukládá

školám a školským zařízením povinnost vytvořit podmínky pro rozvoj nadání žáků. V praxi se učitel běžné základní školy musí vyrovnat se situací, kdy má ve třídě žáky patřící do skupin, na které by měly být uplatněny jiné způsoby vzdělávání tak, aby byly dodrženy určité formální standardy a zároveň aby byli všichni žáci efektivně vzděláváni. Pojem skupina je zde souhrnným pojmem pro všechny možné typy handicapu a znevýhodnění, tak aby se nemusela jednotlivá znevýhodnění vyjmenovávat. Stejně tak do skupiny mimořádně nadaných dětí patří děti nadané v jakékoliv oblasti lidského konání a různého stupně, míry nadání, talentu. I zde je nutné konstatovat, že nadané děti netvoří homogenní skupinu (J. Lazníbatová 2001). Každý mimořádně nadaný žák se potřebuje vzdělávat jiným způsobem. Některý žák bude upřednostňovat akcelerované (urychlené) vzdělávání. Jiný mimořádně rozumově nadaný žák bude vynikat v odlišné vzdělávací oblasti a bude cíleně své poznatky obohacovat (získat o svém zájmu co nejvíce). Výběr formy vzdělávání závisí na adaptačních, sociálních, emocionálních charakteristikách osobnosti nadaného žáka a na dalších i vnějších faktorech jako jsou: kde je žák vzděláván, jak je organizovaná výuka v celé instituci, spolupráce s rodiči žáka atd. Nejdůležitějším klíčovým faktorem je osobnost vyučujícího, který bude s mimořádně rozumově nadaným žákem pracovat, vzdělávat ho.

Každá země uplatňuje ve vzdělávání mimořádně nadaných žáků jiné vzdělávací modely (jinou vzdělávací politiku). Všude na světě odborníci na tuto vzdělávací problematiku zastávají různé postoje k základním formám vzdělávání mimořádně rozumově nadaných žáků: k jejich *segregaci* nebo „*integraci*“. Česká republika začala řešit vzdělávání mimořádně rozumově nadaných žáků na vyšší statutární úrovni, než v samotných vzdělávacích institucích. V současné době se Česká republika v této vzdělávací disciplíně (oblasti) nachází ve fázi, kdy má poprvé ve své školské legislativě odkazy ke vzdělávání mimořádně rozumově nadaných žáků (dále jen „mimořádně nadaný žák“). Školský zákon vymezuje tyto možnosti vzdělávání nebo úpravy curricula pro „integrované“ vzdělávání:

Modely vzdělávání založené na vnitřní diferenciaci (uvnitř škol):

- Vzdělávání mimořádně nadaných žáků v běžných školách
- Vzdělávání mimořádně nadaných žáků ve školách s rozšířenou výukou některého

předmětu nebo více předmětů

- Vytváření skupin žáků více ročníků
- Vynechání některého ročníku
- Vypracování individuálně vzdělávacího plánu pro žáka s mimořádným nadáním

Ve vyhlášce MŠMT 73/2005, která je věnována i vzdělávání žáků mimořádně nadaných, jsou vypsány mnohé možnosti vzdělávacích institucí pro žáky, kteří nechtějí, nebo nemohou plnit povinnou školní docházku v „integraci“, v klasické základní škole. Nenalezneme tu však variantu, která by nabízela možnost vzdělávání mimořádně nadaných žáků ve specializované třídě, nebo škole pro žáky s mimořádným nadáním. Jedná se o vnější diferenciaci vzdělávání. Mimořádně nadaní žáci a studenti se mohou vzdělávat i v:

- Speciálních třídách
- Speciálních školách

Všechny děti, které plní povinnou školní docházku a jejichž rodiče si to přejí a splní zákonem dané podmínky, - mohou být vzdělávány v „domácí škole.“ Zákon nevymezuje ani neomezuje, jaké děti mohou být takto vzdělávány. Proto jsem k možnostem vzdělávání mimořádně rozumově nadaných žáků zařadila i tuto možnost:

- Vzdělávání v institutu domácí školy

2.1.1 Podpora rozvoje nadání mimořádně nadaného žáka v běžné třídě základní školy

Jednou z hlavních otázek vzdělávání mimořádně nadaných žáků je: „*Jak u těchto žáků rozvíjet jejich nadání?*“ Při akceptaci současné situace, kdy je ve třídě 1 pedagog a nadaní žáci jsou vzděláváni především v běžných základních školách, jsou jejich učitelé ti, kdo mají (vedle rodičů) hlavní roli. Učitel může přizpůsobit nadanému žákovi obsah učiva, celý vzdělávací proces, vzdělávací výsledky a hodnocení žáka. Samotný pedagog není schopen upravit výukové prostředí - prostory školy. Takové úpravy vyžadují týmovou spolupráci ostatních pracovníků školy, kdy se pedagogové domluví na místnosti pro počítače, místnosti vybavené pomůckami dostupnými žákům. Takové úpravy vyžadují určité finanční náklady. Když si odmyslíme to, že každá škola nemá možnosti ovlivnit ve větší míře podobu vzdělávacích prostor a nedisponuje tolika

finančními prostředky na vybavení tříd počítači a jinými laboratorními soupravami a dalšími aktuálními pomůckami, je učitel nejvýznamnějším článkem při tvorbě curricula pro všechny, tedy i žáky se specifickými edukačními potřebami. „*Vpřípadě nadaných dětí se většinou jako specifické edukační potřeby označují potřeba adekvátní stimulace, potřeba adekvátního curricula, potřeba neautoritativní komunikace (korektní komunikace), potřeba adekvátního sociálního prostředí a potřeba individuálního přístupu*” (Clark 1992; Jurášková 2003 in Hříbková 2005 s. 158). Simonton (L. Hříbková 2005) zkoumal faktory, které dle jeho názoru rozhodují o tom, zda je žák ve škole spokojen. Jedním z těchto faktorů je: „styl vyučujícího učitele”, za další dva považuje „atmosféru ve škole”. Pokud vyučovací styl a atmosféra je v rozporu s možností „*objevovat poznatky*”, *mnoho nadaných se začíná nudit nebo provokovat učitele a pravděpodobně získává negativní postoj ke škole a školnímu vzdělávání* (L. Hříbková 2005 s. 166). Žák v jistém smyslu určuje tempo a úroveň postupu v učení. Učitel může ovlivnit obsah učiva jeho obohacením nebo akcelerací a celý vzdělávací proces, kdy jsou používány různé metody, v nichž jsou zapojovány nejvyšší úrovně myšlení, jako je: *samostatnost, kritické myšlení, odhadování pravidel, na místo přímého vysvětlování učitelem*” (E. Machů 2006 s. 43). Cíle vyučovacího procesu vycházejí z individuálních zájmů nadaného žáka, jeho kognitivní a afektivní úrovně. Pokud pedagog má možnost, může žáka podpořit v jeho nadání zadáním individuálního projektu. Hlavním požadavkem učitele by mělo být to, že projekt bude dokončen. Žák se rozhodne pracovat na projektu, který vypadá na první pohled nesplnitelně. Cílem pedagoga by nemělo být žákovi něco rozmlouvat. Žák by měl během přípravy svého projektu přijít sám na to, co je v jeho silách (i s dopomocí). Cílem takto zadaného projektu je i zjištění, že něco jen tak vyrobit nejde, i když k tomu má člověk výborné nákresy a ví, jak by takovou věc zkonstruoval. Například žák nemůže vyrobit funkční motorku. Ale může vyrobit její model ve zmenšené podobě. To, že žák dospěl k verzi „modelu motorky”, není o nic menší výsledek. Žák si připravil nákresy, sestavil seznam potřebného materiálu pro opravdovou motorku. I když se nakonec přistoupí k výrobě motorky z jiných materiálů a jiných rozměrů, byl splněn i cíl projektu, který si žák vybral, ale došlo se k němu jinou cestou. Žák během ní pochopil sám, co je v jeho silách a co nikoliv. Kdyby mu pedagog vysvětloval, že takovou motorku nelze jen tak postavit, žák by byl připraven o zkušenost. Projekt může být zadán i skupině, ale ne tak

aby nadaný žák vedl a usměrňoval ostatní účastníky - spolutvůrce projektu. Pedagog předejde této situaci tím, že se budou ve třídě losovat spolupracující skupiny žáků a bude losem určen vedoucí projektové skupiny (viz příloha č. 4).

Pedagog může žákovi zadat *zajímavý úkol*. Tento úkol má za cíl motivovat žáka k získávání a třídění informací. Výsledky svého bádání, úkolu pak žák představí své třídě. Nadané děti se velmi rády „prezentují“. Tento učitelův krok má následnou působnost (efekt), inspiruje některé další žáky k tomu, aby také něco připravili a také předvedli svým spolužákům (viz příloha č. 4). Žáci mohou dostat od učitele možnost k dalším prezentacím v daném výukovém předmětu. Takové úkoly zprvu mají motivovat nadaného žáka, ale ve svém konečném výsledku jsou motivací pro ostatní žáky. Pedagog vyučuje celou třídu určitým způsobem vdaném rozsahu. Mimořádně nadaní žáci nepotřebují opakovat látku, tak jak to bývá zvykem na začátku každé hodiny. Pedagog může zvolit nějakou didaktickou hru, která v některých předmětech může sloužit místo opakování (šifry, rébusy, křížovky). Tyto aktivity jsou vhodné i pro ostatní žáky. Do určitých předmětů jsou vhodné diskuse nad daným problémem, např. rozdíl mezi makrovlnami a mikrovlnami. Žáci se během diskuse, díky argumentům ostatních účastníků, naučí o daném jevu co je potřeba. Mimořádně nadaný žák může dostat k probíranému tématu jiné materiály než ostatní žáci. Mimořádně nadaný žák si tutéž látku „obohatí“ podle toho, co zrovna potřebuje. Učitel pak bude hodnotit to, co měl zvládnout nadaný žák, bez ohledu na to, na jaké úrovni to zvládají ostatní spolužáci ve třídě. S tím souvisí hodnocení výsledků mimořádně nadaného žáka. Jeho hodnocení by mělo být v souladu s tím, co by mohl vzhledem ke své kognitivní úrovni zvládnout. Asi by takového žáka nemotivovalo, kdyby dostával jedničky za něco „co už dávno zvládl“. Mimořádně rozumově nadaní žáci potřebují ke svému rozvoji dostávat úkoly, které jsou na hranici až za hranicí jejich momentálních možností. Pedagogové mohou při přípravě učiva, programu pro mimořádně rozumově nadaného žáka využít materiály, které používají ve výuce vyšších ročníků. Mimořádně nadaným žákům vyhovuje spíše integrovaná výuka, kdy mají o jednom jevu, problému informace z více oborů. Pokud toto pedagogové zjistí, mohou mimořádně nadanému žákovi připravit materiály z více předmětů. Pedagog se nemusí orientovat jen v učebnicích pro daný ročník, ale může tyto materiály připravit (a okopírovat) z knih beletrických, encyklopedií, časopisů. Jedním z častých znaků „nadání“, který bývá uváděn v odborné literatuře (J.

Laznibatová 2001; E. Vondráková 2001) je, že „nadání jedinci se dokáží velmi dlouho soustředit“. Změny během vyučovací hodiny, která trvá 45 minut, je „vytrhují“ z jejich soustředění (viz kapitola 3 „Znaky nadaného žáka ve výuce“), pedagog by měl nechat nadaného žáka určitou část hodiny bez své pozornosti.

Další možností, která jistě podpoří a posune nadaného žáka, je účast v nějaké republikové meziškolní soutěži. Soutěží pro 1. stupeň není mnoho. Většina různých „olympiád“ a soutěží na republikové i mezinárodní úrovni je vyhlašována pro žáky II. stupně a středních škol. Jeden z problémů, který učitel v současné běžné třídě nemůže příliš dobře zvládat, je ten, kdy nadaný žák potřebuje o tom, co čte a studuje, s někým diskutovat. Potřebuje průvodce, nejlépe někoho staršího, dospělého, který sním o „přečteném“ bude diskutovat (viz kapitola 3.3).

Škola neplní jen funkci „vzdělávat“, ale měla by rozvíjet osobnost žáka v celé šíři. Sekundární funkcí školy je rozvíjet osobnost žáka v sociální oblasti (M. Vágnerová 1995). V USA existují různé programy, jako jsou: Programy harmonizující, které jsou zaměřeny na všestranný rozvoj osobnosti nadaného žáka. Nadaný žák může mít vyhraněné nadání pro určitou oblast, ale praktické věci reálného života mu mohou unikát. Programy preventivní, aby nedocházelo k sociálně patologickým jevům vůči nadaným žákům, nebo v jejich osobnosti (deprese, sebevražedné sklony atd.). Programy vyrovnávací jsou zaměřeny na slabé stránky osobnosti nadaného dítěte, nebo na něco, v čem může mít nadaný žák problém. Každé dítě i nadaný žák ví, v čem je jeho „slabé místo“, a je schopen chytře se vyhnout činností směřujícím k tomuto slabému místu. Učitel by měl čas od času zařadit do edukačního plánu pro mimořádně rozumově nadaného žáka i činnosti související s rozvojem jeho „slabých stránek“.

2.1.2 Vzdělávání mimořádně nadaných žáků v základních školách s rozšířenou výukou některého vyučovacího předmětu

Na základě obsahu 2. odstavce § 17 školského zákona 561/2004 Sb., mohou mít jednotlivé základní školy v rámci školního rámcového vzdělávacího programu vyšší hodinovou dotaci některého předmětu nebo skupiny předmětů. V podstatě jsou v rámcových vzdělávacích programech škol některé předměty „obohacovány“. V České republice je celkem 4 199 základních škol. Údaj zahrnuje jak školy státní, tak školy soukromé, církevní, běžné a školy s rozšířenou výukou některého předmětu. Školy

s rozšířenou výukou nějakého předmětu bych nechápala jako rozvoj výuky pro mimořádně nadané žáky v tom smyslu, jak je mimořádné nadání definováno v příslušné vyhlášce nebo odborné literatuře. Spíše jde o podporu zájmu „chytrých dětí“, kdy rodiče rozhodnou na základě zájmu dítěte nebo uplatní svůj názor o tom, co je vhodné rozvíjet. Školy sice rozšiřují výuku nějakého předmětu, ale většinou jde o navýšený počet hodin, nikoliv o jinou organizaci výuky, než je tomu na klasických školách.

Jako výjimku vnímám školy se sportovním zaměřením, kdy jsou rozvrhy hodin vytvářeny žákům tak, aby mohli odcházet do sportovního oddílu na svůj sport. I když jsou školy zaměřené na určitou sportovní oblast, nemůžou pokrýt zájem žáků o všechny sportovní disciplíny. Díky omezeným školním prostorám se sportovní aktivity všech žáků nemohou uskutečňovat na jednom místě. Žáci proto cvičí, trénují v rámci různých oddílů a ty mívají tréninky na rozvrhu v odlišných hodinách. Školy normálně nedisponují bazény, ledovými plochami, běžeckými ovály, atd. Proto žák odjíždí na výuku mimo budovu školy (se souhlasem zákonného zástupce a ředitele školy). Školy s rozšířenou výukou některého sportu jsou součástí systému základních škol a žáci je navštěvují v rámci povinné školní docházky. Zde jsou uplatňovány prvky obohacování a akcelerace v jednom individuálním plánu žáka. Individuální vzdělávací plán, kde je upraven výukový rozvrh, bývá vytvořen i žákovi, který vykonává sportovní přípravu i na školách běžných, které nemají rozšířenou výuku sportu. Žák může navštěvovat např. základní školu s rozšířenou výukou jazyků a zároveň může vykonávat sportovní přípravu. Zde záleží na doporučení školského poradenského zařízení, domluvě ředitele školy, zákonného zástupce žáka a na příslušných doporučeních (sportovních pedagogů, lékařů). Jiné je to u škol uměleckých. Pokud je dítě umělecky nadané, existují základní školy s rozšířenou výtvarnou výchovou, hudební výchovou, literárně-dramatickou výchovou, atd. Hlubší vhled do uměleckých oborů může získat žák v Základní umělecké škole (ZUŠ). Zde vyučují pedagogové, kteří by měli být absolventi konzervatoří a vysokých uměleckých škol (DAMU, AVU, HAMU). Taneční obory nemají vysoké školství v takovém rozsahu (3 - 5 let), jako je tomu u dalších tří uměleckých oborů (hudební, výtvarné, dramatické). Také se jedná snad o nejdelší, a to osmileté, středoškolské vzdělání, které u nás existuje. Docházka do základních uměleckých škol není v rámci povinné školní docházky, ale rozvíjení uměleckého nadání žáků je realizováno jako zájmová mimoškolní činnost. Proto se na tyto školy

nevztahují paragrafy o povinné školní docházce. V těchto institucích se platí „školné“. Můžeme se setkat s případy, že vysoce umělecky nadaný žák může po dohodě s ředitelem základní školy, kde plní povinnou školní docházku, mít vytvořen individuálně vzdělávací plán a pak nemusí být ve škole 5 dní v týdnu. Vynechávání některých dnů ve vzdělávací instituci nemá legislativní oporu. Nikde nenajdeme texty o takové možnosti vzdělávání. V rámci individuálně vzdělávacího plánu je možná dohoda mezi ředitelem školy a zákonným zástupcem žáka. Dokumentace žáka však musí být v souladu s platnými předpisy.

2.1.3 Vytváření skupin mimořádně nadaných žáků v rámci jednoho ročníku

Vyhláška 73/2005 § 12 a odstavec č. 3 „*Pro mimořádně nadané žáky může ředitel školy vytvářet skupiny, ve kterých se vzdělávají žáci stejných nebo různých ročníků v některých předmětech.*“

Na základě tohoto ustanovení se mohou pedagogičtí pracovníci domnívat, že mimořádně nadaní žáci tvoří jakousi homogenní skupinu. Je to, jako kdyby vzali všechny žáky s Downovým syndromem a vytvořili jim stejné individuální vzdělávací plány, protože všichni mají diagnózu Downův syndrom. Vzdělávám žáků ve skupinách je možné tehdy, pokud se sejdou jedinci, kteří mají schopnosti na podobné kognitivní nebo třeba umělecké úrovni. I když je v populaci určité procento (2 - 3%) nadaných dětí a mimořádně nadaných žáků, při rozložení v jednotlivých regionech a školách, školská síť disponuje velkým počtem škol. Najedné základní škole se nesejde tolik žáků s mimořádným nadáním, tak jak definuje „mimořádné nadání“ příslušný dokument. Takový vzdělávací model si lze představit a realizovat, kdyby určitá škola nadané žáky cíleně vyhledávala, sbírala. Tuto zákonem vyjádřenou variantu: „vzdělávání mimořádně nadaných žáků ve skupinkách“, aplikuje v některých svých ročnících Základní škola na náměstí Curieových v Praze. V každé třídě jsou mezi „standardními žáky“ asi 3 žáci, kteří byli diagnostikováni státní pedagogicko-psychologickou poradnou jako „žáci mimořádně nadaní“. Tito žáci odcházejí na předměty matematika a český jazyk do jiné vybavené studovny (třídy), kde se jim věnuje speciální pedagog. Na ostatní vyučovací předměty se vrací do své kmenové třídy. U mimořádně rozumově nadaných žáků nemusí být splněna podmínka toho, že by žáci měli vynikat ve stejné oblasti svého zájmu. „*Postačí, když budou na stejné*

kognitivní úrovni a budou mít partnera pro diskusi" (E. Vondráková 2007). Některý odborník, čtenář této práce, by mohl namítat, že jsou školy, kde se žáci na několik vyučovacích hodin dělí na dvě velké skupiny. Každá z nich odchází na jinou výuku, např. matematiku, německý jazyk, a jiné. Taková vnitřní diferenciací funguje, protože v tutéž hodinu se žáci pouze rozdělí do dvou skupin, nikoliv na více skupinek. Pokud mají školy na takovou diferenciací prostory a vyučující, organizačně se 2 skupiny vytvořit dají. Tento model ale podporuje žáky šikovné, chytré na určité předměty. Nepodporuje vzdělávání žáků s mimořádným nadáním v běžných základních školách. U mimořádně rozumově nadaných žáků se v praxi volí řešení, kdy mimořádně nadaný žák chodí na určité předměty do různých ročníků se stabilními žakovskými skupinami. Návrh vzdělávání ve skupinách, tak jak je výše citován z vyhlášky 73/2005, bych viděla jako vhodnou alternativu vzdělávání u mimořádně nadaných žáků v institucích, kde by v jednotlivých ročnících bylo do 15 žáků a kde by se mohly lépe kombinovat individuální vzdělávací potřeby.

2.1.4 Vynechání některého z ročníku

Zákon 561/2004 Sb. § 17 odstavec 3, umožňuje mimořádně nadanému žákovi vynechání (přeskočení) některého ročníku a přestoupení do ročníku vyššího. Žák ale musí splnit určité podmínky, mezi které patří vykonání rozdílových zkoušek ročníku, který neabsolvoval. Průběh komisionálních zkoušek upravuje § 14 odstavce 2 - 9. Žák může vynechat ročník(y) nejen v rámci základního vzdělávání, ale také na středním stupni. Vzdělávání, kdy je žákovi umožněno rychleji postupovat v učivu než postupují ostatní žáci a stanovují rámcové vzdělávací plány příslušné školy, patří k pedagogickým podpůrným opatřením žáků mimořádně nadaných. V odborné literatuře je tato forma vzdělávání označována jako „akcelerované vzdělávání“ (L. Hříbková 1995; Laznibatová 2001; F. Mónks; Ypenburg 2001; L. Hříbková 2005). Za akcelerující způsob vzdělávání by bylo považováno i to, kdyby žák zvládl vyplnit cvičebnici na celý školní rok za mnohem kratší dobu - měsíc atd. Rychlejší způsob „urychlování vzdělávání“ podporuje kognitivní vývoj a naplňuje vzdělávací potřeby mimořádně nadaných žáků. Odborníci však staví do opozice k upřednostňování akcelerovanému kognitivnímu rozvoji sociální komponenty osobnosti. Z hlediska sociálního postavení žáků mimořádně rozumově nadaných se můžeme setkat vnáší i zahraniční odborné

literatuře s různými a často protichůdnými názory na to, zda je vhodnější, aby mimořádně rozumově nadaní žáci setrvali ve třídách se stejně starými vrstevníky, nebo aby se vzdělávali s tak starými žáky, kterým „intelektově stačí.“ *„Důvodů je pravděpodobně více, z psychologického hlediska může být např. závažné nebezpečí zvětšování disproporce mezi kognitivním a emocionálním vývojem dítěte a následky disproporce mezi fyzickým vývojem dítěte a jeho starších spolužáků.“* (Hříbková 1994 s. 4). *„Jestliže bude mimořádně rozumově nadaný žák vzděláván s žáky staršími, kterým ale na kognitivní úrovni stačí, problém může nastat v jiné oblasti komunikace a to tehdy, pokud se jedná o fyzické poměrování mezi žáky, „o moc z postavení největšího, nejsilnějšího atd. Vtom případě má žák, který kalendářně patří do nižšího ročníku nevýhodu.“* (Vondráková 2005). Pokud zůstanou mimořádně nadaní žáci ve třídě se svými vrstevníky, může to mít negativní vliv na jejich sociální postavu v žákovské skupině. *„Nadané děti dávají přednost komunikaci s lidmi na stejné kognitivní úrovni, především dětem starším, nebo dospělým. Protože toho hodně znají, potřebují „vhodného partnera pro diskusi“* (Vondráková 2007). *„Vzhledem ke svým schopnostem a omezenější možnosti rozumět si s běžnými vrstevníky se mohou cítit odlišné, nespokojené ve třídě, která jim nerozumí a již se cítí být odmítáni“* (Konečná 2006 s. 26). *„Mimořádně nadané děti mívají problémy v oblasti sociální integrace, se začleněním do skupiny, často zde zaujímají nějak extrémní pozici. Jejich vztahy se spolužáky nemusí být uspokojivé, protože se od nich v mnoha směrech liší - způsobem uvažování, svými znalostmi i zájmy. Činnost skupiny je často vůbec nezajímavá“* (Konečná 2006 s. 26). Řada spolužáků může vůči mimořádně nadaným žákům zastávat ambivalentní postoj. Na jedné straně jsou nadaní žáci obdivováni za své schopnosti a na straně druhé jim je mohou spolužáci závidět. Tento výstižně popsáný postoj je v odborné literatuře označován „double messages“ (F. Mónks; J. Ypenburk 2001; L. Hříbková 2005; E. Machů 2006). Zajímavé je zamyslet se nad textem paragrafu 36 v hlavě III. školského zákona:

„(1) Školní docházka je povinná po dobu devíti školních roků, nejvýše však do konce školního roku, v němž žák dosáhne sedmnáctého roku věku (dále jen "povinná školní docházka").“

Když si představíme, že by mimořádně nadaný žák dvakrát, třikrát přešel do vyššího ročníku, tak by dokončil 9 let základní školy o několik let dříve. Žák by sice ukončil základní vzdělání, ale nikoli povinnou školní docházku. Předpokládejme, že všichni mimořádně nadaní žáci odchází na 8. a 9. letá gymnázia. Mezi další akcelerující způsoby výuky kromě výše popsaných patří i ty níže uvedené v následujícím textu, jejichž provádění nemá zákonnou oporu. Některé varianty lze uskutečnit v rámci individuálního vzdělávacího plánu.

2 1.4.1 Předčasný nástup žáka k povinné školní docházce

V naší školní legislativě jsou vyjádřena ustanovení § 36 odstavce 1.2.3. zákona 561/2004 Sb., upravující nástup dítěte k povinné školní docházce a ustanovení v § 37 odstavce 1,2,3,4, upravující podmínky odkladu povinné školní docházky. V tomto zákoně není vyjádřeno žádné zákonné stanovisko týkající se možnosti předčasného nástupu dítěte do školy. Pokud by rodiče chtěli, aby jejich dcera nebo syn nastoupili povinnou školní docházku dříve, přihlásí své dítě k zápisu. Tento krok je možné učinit až poté, co dítě v inkriminovaném roce dovršilo pět let. Pokud rodiče dodají dokumenty z pedagogicko-psychologické poradny a od praktického lékaře obsahující potvrzení odborníků, že předčasný nástup dítěte do školy nepoškodí jeho vývoj a zdraví, žák nastoupí k povinné školní docházce dříve, než určuje § 36 školského zákona. Rodiče musí dostat souhlas ředitele školy, do které dítě přihlásili. V některých případech je nutné žádat ministerstvo školství, aby udělilo výjimku brzkého nástupu dítěte do školy z důvodů jeho akcelerovaného vývoje v rozumové oblasti. Ministerstvo pak rozhoduje na základě dodaných podkladů bez přítomnosti dítěte nebo rodičů. V České republice bývají zápisy do prvních tříd v měsíci lednu a únoru. Pokud by přišlo k zápisu dítě, které již dovršilo pěti let a bylo by přijato do první třídy, v měsíci září by byl žákův kalendářní věk 5 let a osm měsíců nebo 5 let a sedm měsíců. V některých státech EU je školní docházka povinná pro všechny děti již od pěti let (Velká Británie, Francie). V České republice je hranice „zralosti pro školu“ vnímána jinak. V našem hlavním školském zákoně 561/2004 Sb. jsou v hlavě III. § 37 specifikované podmínky pro žáky, kterým byla u zápisu povinná školní docházka o rok odložena. V odstavci č. 4 jsou uvedena doporučení rodičům, jak postupovat, aby se dítě rozvíjelo, nezůstalo na stejné vývojové úrovni a mohlo nastoupit k povinné

školní docházce v následujícím školním roce. V totožném školském zákoně nejsou odstavce, paragrafy, které by nabízely doporučení rodičům, jak rozvíjet děti, které jsou na školu ještě kalendářně nezralé, ale v rozumové oblasti akcelerované.

2.1.4.2 Přeskakování předmětu (navštěvování předmětu ve vyšším ročníku)

Tato forma *akcelerovaného vzdělávání* bývá v našich běžných školách praktikována. Tento Renzulliho vzdělávací model je v odborné literatuře nazýván „model otáčivých dveří“ (F. Mónks; J. Ypenburg 2002; V. Dočkal 2005; L. Hříbková 2005) Model „otáčivých dveří“ je realizován tak, že žák zůstává ve své kmenové třídě a na výukovou oblast (předměty), ve které vyniká, odchází do jiného, vyššího ročníku. Tato forma vzdělávání vyhovuje i zastáncům názoru, že by se mimořádně nadaný žák měl vzdělávat se svými vrstevníky.

2.1.4.3 Zhuštění ročníků (absolvování dvou ročníků v jednom ročníku)

Takto upravené vzdělávání je možné uskutečňovat v rámci individuálně vzdělávacího plánu. Ve školském zákoně ani příslušné vyhlášce k možnosti „zhuštěného studia“ nenajdeme žádné ustanovení. Studium dvou ročníků současně na běžné základní škole nebo škole s rozšířenou výukou některého předmětu může mimořádně rozumově nadaný žák absolvovat po vzájemné dohodě mezi ředitelem školy a zákonným zástupcem žáka. Nejspíše i zde platí pravidlo, že by takové akcelerované vzdělávání měl doporučit odborník z pedagogicko-psychologické poradny.

2.1.4.4 Paralelní studium (absolvování některých předmětů na střední škole).

V České republice se žáci běžných základních škol 1. stupně oficiálně takto nevzdělávají. Na nižším stupni středního vzdělávání (gymnáziích) mají některá gymnázia zájem na spolupráci s odborníky na vyšším stupni středních škol, vysokých škol, s různými pracovišti výzkumu (Akademie věd, ČVUT, atd.)

2.1.5 Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán se vytváří v souladu s platnými předpisy zákona 561 § 18 Sb. a vyhlášky 73/2005 § 13. „Je závazným dokumentem pro zajištění potřeb

mimořádně nadaného žáka" a je součástí povinné dokumentace žáka. V nedávné a již neplatné legislativě rodiče o individuální program (dnes se používá odborný termín individuální vzdělávací plán místo program) nežádali. Dnes musí požádat rodič nebo zákonný zástupce žáka, studenta. Individuální vzdělávací plán (dále IVP) byl formován pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. V současném školském systému je možné vzdělávat podle IVP i žáky s mimořádným nadáním a jiné v dalších odůvodněných případech. Další změnou je to, že IVP je možné vytvořit i „zletilému" žákovi, neboť podle IVP mohou být vzděláváni i žáci středních a vyšších odborných škol. IVP se žákovi může vyhotovit:

- S doporučením školského poradenského zařízení
- Na žádost rodičů nebo zákonného zástupce žáka.

U mimořádně nadaného žáka je IVP nutno odevzdat do 3 měsíců od doby, kdy bylo mimořádné nadání zjištěno a příslušné školské poradenské zařízení a praktický lékař ho doporučili. U jiných skupin žáků by se IVP měl vypracovat do 1 měsíce od nástupu žáka do školy. Neumím si představit, jak tento úkol řeší pedagogové u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, které jdou do 1. třídy. Pedagogové a pracovníci poradenského zařízení nemají mnoho času na to poznat vzdělávací potřeby nového žáka. IVP by se měl dotvářet a přizpůsobovat výsledkům, potřebám žáka během celého školního roku, ale první dokumentace musí být zkompletována v souladu s termíny danými zákonem. Považuji to za velkou zátěž pro pedagogy i pracovníky školských zařízení. Stačí si představit, že pedagog vyučující na běžné základní škole má ve třídě v průměru 24 dětí a má vytvořit takové plány dva. I když IVP by měl být tvořen s pomocí zákonných zástupců, kteří znají své dítě nejlépe a s pomocí příslušného poradenského střediska, je to náročný úkol. U žáků se speciálními vzdělávacími potřebami bývají k IVP shromažďovány podklady pro žádost o asistenta pedagoga, což také vyžaduje předložení obsáhlé dokumentace (viz v kapitole dále). Níže jsou citovány odstavce vyhlášky 73/2005 stanovující podmínky zajištění IVP: §13 (3) Individuální vzdělávací plán obsahuje:

a) závěry psychologických vyšetření, která blíže popisují oblast, typ a rozsah nadání a vzdělávací potřeby mimořádně nadaného žáka, případně vyjádření registrujícího Praktického lékaře pro děti a dorost,

- b) údaje o způsobu poskytování individuální pedagogické nebo psychologické péče mimořádně nadanému žákovi,
- c) vzdělávací model pro mimořádně nadaného žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, volbu pedagogických postupů, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení, úpravu zkoušek,
- d) seznam doporučených učebních pomůcek, učebnic a materiálů,
- e) určení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým bude škola spolupracovat při zajišťování péče o mimořádně nadaného žáka,
- f) personální zajištění úprav a průběhu vzdělávání mimořádně nadaného žáka,
- g) určení pedagogického pracovníka školy pro sledování průběhu vzdělávání mimořádně nadaného žáka a pro zajištění spolupráce se školským poradenským zařízením,
- h) předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků nad rámec prostředků státního rozpočtu poskytovaných podle zvláštního právního předpisu.³¹

V České republice je tvorba IVP nejrozšířenějším podpůrným pedagogickým opatřením, a to nejen pro žáky mimořádně rozumově nadané. Vytváření IVP v sobě může zahrnovat jednak prvky akcelerovaného vzdělávání, ale zejména lze obsah IVP obohatit, a to každému žákovi na základě jeho individuálních potřeb, zájmů a schopností. Způsob „obohacování osnov, učiva, programu" velmi vyhovuje mimořádně nadaným žákům, protože uspokojuje jejich potřebu zvědavosti, sbírání informací, potřebu „integrovaného studia" (Kovalikova 1995). Mimořádně rozumově nadaní žáci „chtějí vědět o tom, co je v ohnisku jejich zájmu", co nejvíce. Vzdělávání formou „obohacování (enrichment) bývá chápáno jako protiklad k „akcelerovanému" (urychlenému) vzdělávání. Vzdělávací model „obohacování vychází z opačných Principů, než je urychlované sebevzdělávání. Učivo není rychleji zvládnuto, ale je obohacováno, prohlubováno a rozšiřováno (Hříbková 1994; Laznibatová 2001; Hříbková 2005). Vzdělávání v podobě „enrichment" upřednostňují před jinými variantami vzdělávání speciální školy (viz dále v kapitole). V běžné základní škole se realizuje v navýšení hodinových dotací v některém předmětu v rámci IVP, v základních školách s rozšířenou výukou některého předmětu (jazyky, matematika, sport, atd.)

Zajímavé varianty vzdělávání mimořádně nadaných žáků prezentuje ve své Publikaci: *Zaměřeno na talenty* slovenský psycholog V. Dočkal 2005. Představuje jak

formy pro „integrační vzdělávání“, tak segregované formy vzdělávání a také kombinaci obou vzdělávacích přístupů. Některé modely aplikoval do škol v Hlohovci a Lučenci. Radu odborníků by mohly zaujmout nové varianty vzdělávání mimořádně nadaných žáků, které ukazují cestu řešení současných nesnází v běžných třídách základních škol, kde vyučuje jen jeden pedagog v průměru více než 22 žáků. V níže citovaném návrhu vzdělávání mě zaujaly uvedené návrhy: Žák integrovaný v běžné třídě základní školy odchází do jiné třídy, kde „část výuky zabezpečuje speciální pedagog“, nebo ve třídě spolu s kmenovým učitelem pracuje „podpůrný pedagog pro nadané děti“ (Dočkal 2005 s. 70) V USA je podpůrný pedagog, který pracuje s nadanými dětmi.

Segregační vzdělávání

- 1.a speciální škola internátní,
- 1.b speciální škola s denní péčí,
- 1.c speciální třída běžné školy.

2. Kombinovanou edukaci představují:

- 2.a speciální třída, přičemž část vyučování probíhá v běžné třídě,
- 2.b běžná třída, přičemž část vyučování se realizuje ve speciální třídě nebo ve třídě vyššího ročníku,
- 2x běžná třída, přičemž část vyučování zabezpečuje odděleně speciální pedagog.
- ÍLa běžná třída s podpůrným učitelem pro nadané děti.
- 3.b běžná třída se zabezpečenými odbornými konzultacemi,
- 3.c běžná třída, ve které péči o nadané děti zajišťuje jen kmenový pedagog.

Ve vyhlášce MŠMT 73/2005 v druhé části věnované vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v § 7 jsou specifikovány hlavní pracovní kompetence asistenta ve výuce pro „žáka se speciálními vzdělávacími potřebami“:

>•§7 (1) *Hlavními činnostmi asistenta pedagoga²¹ jsou pomoc žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky, při spolupráci se zákonnými zástupci žáků^a komunitou, ze které žák pochází.* Paragraf 8 odstavce 6 a 7 stejné vyhlášky poskytují prostor proto, aby mohli vyučovat v jedné třídě 2 pedagogové, nebo pedagog a osobní asistent. Vyhláška svým zněním dovoluje využít výše definovanou možnost za určitých

podmínek a pro skupinu žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. V budoucích nově vytvořených školských zákonech a vyhláškách by se tato možnost mohla ustanovit i pro žáky mimořádně rozumově nadané.

Plně si uvědomuji a v praxi jsem se seznámila s okolnostmi, které doprovází oficiální žádosti o asistenty pro integrované žáky se specifickými vzdělávacími potřebami.

I když je v současné době získávání asistenta pedagoga podmíněno obsáhlou dokumentací a ředitelé škol si vždy nejsou jistí, zda dostanou požadované finance na asistenta pedagoga pro integrovaného žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Nebylo by do budoucna možné, aby ve třídě, kde je žák s mimořádným nadáním, mohl působit další pedagog nebo asistent pedagoga? Pracovat s mimořádně rozumově nadaným žákem by mohl i student gymnázia, nebo vysoké školy, který by obohatil práci a znalosti mimořádně rozumově nadaného žáka.

2.2 Speciální třídy pro mimořádně rozumově nadané žáky

Ve výše uvedeném textu byly popsány možnosti vzdělávání mimořádně nadaných žáků v rámci vnitřní diferenciaci v běžných základních školách nebo školách s rozšířenou výukou některého výukového předmětu. V této práci nebyly předloženy jiné možnosti vzdělávání a to takové, kdy mohou být žáci při vzdělávání částečně segregováni ve speciálních třídách nebo vzdělávání ve speciálních institucích. Otázkou je, zda jsou v některých školách vytvořeny třídy pro mimořádně rozumově nadané žáky. Na tomto místě je nutné klást si identickou otázku k existenci speciálních škol pro mimořádně rozumově nadané děti. V České republice jsou v síti škol zaregistrovány: třídy pro nadané žáky v Českých Budějovicích, Škola dětem - škola pro mimořádně nadané děti a Soukromá škola pro mimořádně nadané děti v Sokolově.

2.2.1 Speciální třídy pro rozumově nadané děti v Českých Budějovicích

V Jihočeském kraji, konkrétně v Českých Budějovicích, vznikly specializované třídy pro mimořádně rozumově nadané žáky. V současné době jsou ve škole pro mimořádně nadané děti 4 ročníky. 1. až 3. ročník má dvě třídy. První třídy mají 18 žáků, v dalších třídách je 12 žáků. Děti jsou přijímané na základě podkladů 4 různých

hodnocení: psychologického testu, pedagogické diagnostiky, hodnocení z mateřské školy a hodnocení od rodičů. Na financování provozu se podílí kraj, neboť peníze přidělené státem nestačí ani na platy učitelů. Zákon neumožňuje čerpání vyšších nákladů na školu, která nepatří mezi školy se „zvláštním režimem“. Škola pokrývá své finanční náklady z různých (vedlejších) zdrojů. Náklady na třídy pro mimořádně nadané děti jsou 600 000,- Kč, z toho 300 000,- Kč dává kraj Vysočina, 200 000,- Kč nadace PENTA a 100 000,- Kč je z rezervy školy. (). Ve škole jsou i třídy pro romské žáky a na ně dává kraj 2,5 násobku financí, které poskytuje na třídy pro mimořádně nadané žáky.

2.3 Speciální školy pro mimořádně rozumově nadané děti

Mimořádně nadaní žáci jsou skupinou žáků s odlišnými vzdělávacími nároky. Náš systém disponuje mnoha různými vzdělávacími institucemi pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Rodiče žáka se mohou rozhodnout, do jaké instituce své dítě přihlásí. Hledala jsem, zda jsou i instituce pro děti s odlišnými vzdělávacími nároky, ale z důvodů akcelerovaného vývoje. V České republice je ve školním roce 2007/2008 zaregistrováno a funguje 4199 základních škol. Tento číselný údaj zahrnuje i školy speciální, soukromé a církevní. Jelikož u nás existují školy s různými vzdělávacími programy, neviděla jsem důvod, proč by nemohla existovat i základní škola pro „mimořádně nadané žáky.“ Existuje celá řada gymnázií, která přijímají mimořádně nadané děti, ale tato práce je orientována na vzdělávání mimořádně nadaných žáků na 1. stupni základních škol. Při hledání základních škol, které by nabízely vzdělávání „pouze“ pro mimořádně nadané žáky, jsem našla tyto dvě: Škola dětem a Soukromá škola v Sokolově.

2.3.1 Škola dětem

V České republice byla první škola pro mimořádně nadané děti otevřena 26. února 2007. Škola je zaregistrována v rejstříku škol České republiky jako škola soukromá, kde se platí určité školné. Školné se platí proto, že na provoz soukromých škol dává MŠMT 60 % finanční dotace, které dostávají školy státní (zřízené obcí, krajem, svazkem obcí). Otevření školy pro nadané děti iniciovalo občanské sdružení Škola dětem.

„Sdružení Škola dětem vzniklo v srpnu roku 2003 z iniciativy rodičů, psychologů a pedagogických odborníků s cílem vybudovat základní školu, která bude vzdělávat a vychovávat nadané dívky a chlapce se speciálními vzdělávacími potřebami na základě jejich individuálních schopností a dovedností se zvláštním zřetelem k rozvoji jejich přirozené touhy po vědění, zkoumání a úspěchu ve společnosti. Nápad vznikl na základě trpké zkušenosti dětí členů sdružení se způsobem vzdělávání na českých základních školách. Vzdělávání nadaných dětí se v té době nevěnovala na základních školách téměř žádná pozornost. " Výše uvedené sdružení již jednou školu otevřelo. Škola fungovala rok a půl, a to pod názvem Základní škola pro nadané děti Cesta k úspěchu. Škola ale nedostala akreditaci a tím pádem zařazení do sítě škol (rejstříku škol) České republiky. To pro školu Cesta k úspěchu znamenalo ukončení činnosti. Děti musely přejít do jiných základních škol. Po změně politické situace a dalším jednání s ministerstvem se podařilo školu opět otevřít. Škola dětem je určena pro děti I. stupně ZŠ, do budoucna chce ale vzdělávat žáky i II. stupně. Tato škola, na rozdíl od běžných základních škol a škol s rozšířenou výukou vybraného předmětu, má svou specifickou v tom, že je určena mimořádně nadaným dětem, které mají nějaký handicap. Jedná se o děti nazývané v odborné literatuře jako děti „dvojvýjimečné" (Vondráková 2001; Vondráková 2002; Machů 2006). Tyto děti mívají asynchronní vývoj, protože jsou ve srovnání s vrstevníky v některé oblasti svého vývoje akcelerované, nadprůměrné, zatímco jiné komponenty jejich vývoje jsou na úrovni mladšího věku.

Krédem „Školy dětem" je zajistit dětem individuální pedagogickou péči podle potřeb žáka. Pedagogové jsou toho názoru, že nelze z různě nadaných dětí udělat tak homogenní skupinu, aby se dalo říci, že jsou všichni na stejné kognitivní úrovni ve většině školních předmětů. Proto je individuální péče důležitým vzdělávacím přístupem. Škola má svůj vzdělávací program a místo jednotlivých předmětů je výuka koncipována do výukových bloků (integrována výuka).

V současné době má škola 2 první třídy a jednu třídu koedukovanou. V koedukované třídě společně pracují děti 2., 3. a 4. tříd. Ve všech třídách (i těch budoucích) bude společně kooperovat nejvíce 16 žáků. Je zřejmé, že čím méně bude dětí ve třídě, tím může být výuka efektivnější, neboť pedagog (pedagogové) se může dětem více věnovat. Hodnocení žáků je pro oficiální dokumentaci slovní formou. Žáci se své hodnocení dozvídají v procentech. Při přijímacích zkouškách jsou žáci

posuzování na základě určitých psychologických testů, které jsou doplněny hodnocením jejich osobností, poznatky o chování v kolektivu - sociální adaptaci. Organizátoři výuky chtějí zachovat rovnost pohlaví, proto do prvních ročníků nastoupí 8 nejlepších chlapců a 8 nejlepších dívek.

Tato první škola pro mimořádně nadané děti nabízí inspiraci pro jiná města, ve kterých by kraje a obce mohly být zřizovateli případných dalších škol pro mimořádně nadané děti, a to ať už mimořádně nadané bez handicapu nebo s nějakým handicapem. Srovnání úspěšnosti, pozitiv i negativ speciálních škol vůči dosavadnímu integračnímu vzdělávání mimořádně nadaných dětí v České republice by bylo jistě zajímavé.

2.3.2 Soukromá škola v Sokolově

Cílem soukromé školy v Sokolově je vzdělávat a vychovávat své žáky v souladu s rámcovým vzdělávacím programem, který je nazýván: Mánesova - globální výchova. Pečuje o žáky od pěti let do maturity. V současné době disponuje tato škola nultým ročníkem, který musí oficiálně splňovat podmínky posledního ročníku mateřské školy, neboť naše legislativa neumožňuje vytvářet nulté ročníky pro „mimořádně nadané děti“. Přípravné (nulté) ročníky lze zřídit na základě § 47 zákona 561/2004 Sb. „(1) Obec, svazek obcí nebo kraj mohou se souhlasem krajského úřadu zřizovat přípravné třídy základní školy pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, které jsou sociálně znevýhodněné a u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj. Přípravnou třídu lze zřídit, pokud se v ní bude vzdělávat nejméně 7 dětí.“

Od nultého ročníku do konce I. stupně mají děti stejné pedagogy. Ve třídách fungují dva pedagogové - první a druhý pedagog (asistent), který pak pracuje s dětmi v odpoledních programech jako vychovatel. Na konci 3. třídy ti nejlepší skládají Cambridge certifikát. Pedagogové pracují podle Cambridge učebnic, ale žáci s učebnicemi nepracují. Žáci si vytváří své pracovní sešity a pracují s knihami, encyklopediemi, mají v knihovně mnoho knih z beletrie. Jelikož se jedná o integrovanou výuku, kde se přibližně na 1 měsíc tvoří jeden tematický blok, učebnice shrnující poznatky ze všech předmětů neexistují. Hodnocení žáků je do 2. ročníku hodnocením „pro rodiče“, nikoliv pro žáka. Při výuce využívají pomůcek jako hlavolamy, strategické hry, počítače atd. „Důležité je, aby dítě nepřeskočilo fázi dětství,

aby nadané děti mohly zůstat dětma, aby to nebyla vysoká škola v nultém ročníku"
(ředitelka soukromé školy).

2. 4 Jiné způsoby vzdělávání - Domácí škola

Česká republika stanovila ve svém novém legislativním dokumentu - zákon „O předškolním, základním, středním, vyšším a jiném vzdělávání, cíle a zásady vzdělávání." Zákon vymezuje povinnou školní docházku všem dětem, které dovršily šest let. Povinná školní docházka je v České republice devítiletá. Současný zákon umožňuje další způsoby vzdělávání. Mezi jiné způsoby vzdělávání patří individuální vzdělávání § 41 zákona 561/2005 Sb., a vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením § 42 výše jmenovaného zákona.

Individuální vzdělávání je uskutečňováno v rodinném prostředí a pro takové vzdělávání se užívají dva pojmy, které jsou chápány jako synonyma - domácí vzdělávání (home education) a domácí škola (home school). Domácí škola je možnou a zákonem dovolenou alternativou k vzdělávání ve školských institucích. Domácí vzdělávání je plně v kompetenci rodičů nebo jiných vzdělavatelů z rodiny, kteří splní podmínky stanovené školským zákonem, kde je 9 odstavců věnováno podmínkám individuálního vzdělávání,
(zák. č. 561/2004 Sb. §41.)

»1) O povolení individuálního vzdělávání žáka rozhoduje ředitel školy, kam byl žák přijat k plnění povinné školní docházky, na základě písemné žádosti zákonného zástupce žáka. Individuální vzdělávání lze povolit pouze žákovi prvního stupně základní školy."

Odstavec 2 - vymezuje formální dokumenty pro individuální vzdělávání,

Odstavec 3 - podmínky, za kterých ředitel umožní individuální vzdělávání.

Odstavce 4 až 6 - podmínky pro vykonání zkoušek, aby bylo možné vystavit vysvědčení.

Odstavce 8 a 9 - popisují okolnosti, za jakých může ředitel školy individuální vzdělávání zrušit.

O zkušenostech rodičů, dětí a vnějších pozorovatelů, kteří prošli domácím vzděláváním, je možné získat platné informace v odborné literatuře (a to především

zahraniční). U nás fungují internetové stránky Asociace pro domácí vzdělávání www.domaciskola.cz, kde lze prostudovat odborné studie, články, dokumenty, otázky, diskuse, odborné rady pro širokou veřejnost a především pro rodiny, které vzdělávají své děti doma. Asociace domácího vzdělávání usiluje o práva dětí vzdělávat se doma. Cílem asociace domácího vzdělávání je to, aby se domácí vzdělávání stalo rovnoprávnou možností vzdělávání v našem školském systému. V České republice mohou být v rámci domácího vzdělávání vyučovány děti pouze na 1. stupni. Další informace k prostudování jsou na webových stránkách asociace pro „DV.“ V České republice mohou být v rámci domácího vzdělávání vyučovány děti pouze na I. stupni. V současné době probíhá experiment MŠMT, kdy jsou vzdělávány některé děti i na II. stupni. Otázkou je, jak se k tomuto dalšímu kroku postaví příslušné státní orgány. V některých zemích je vzdělávání na I. i na II. stupni uznávanou a rovnoprávnou formou vzdělávání. V domácím vzdělávání najdeme skupiny rodičů, kteří takto vzdělávají děti s tělesným a smyslovým handicapem, mentálním postižením, děti se specifickými poruchami učení, děti nadprůměrně nadané, děti „dvojjvýjimečné“. Samozřejmě že jsou takto vzdělávány i děti, které by nepatřily do kategorie „žák se speciálními vzdělávacími potřebami“, tedy děti, které se normálně vzdělávají v běžných základních školách. Domácí škola je vhodná pro jakékoliv dítě, jehož se rodiče rozhodnou, že ho budou vzdělávat sami. „Konečně může být domácí vzdělávání chápáno v širokých souvislostech jako „životní styl, který zahrnuje a dotýká se celé rodiny,“ a který pramení z poznání, že „učení probíhá kdykoli a na jakémkoli místě; že život sám je neustále pokračující vzdělávání, které není omezeno na určitý čas, místo či věk.“

Stejně jako v dřívějších historických epochách otcové předávali svým synům rodinné řemeslo a matky dcerám své znalosti, učí někteří rodiče své děti číst, psát, počítat, pracovat s počítačem a předávají svým dětem znalosti. Institut domácího vzdělávání je v některých státech (Velká Británie, Švédsko, USA, atd.) možnou volbou způsobu vzdělávání dětí.

K tomu, aby rodiče v České republice mohli vzdělávat své děti doma ve věku od 6 let, však potřebují souhlas státu, státních orgánů, odborníků. Do 6 let se stát nezabývá tím, zda a jak rodiče své děti vychovávají. Zabývá se tím přes své orgány pouze v případech, kdy se ve výchově dětí dějí situace, které ohrožují život dítěte (týrání, zanedbávání, zneužívání dětí). Rodiče, kteří chtějí své děti z jakýchkoliv důvodů

vzdělávat doma, musí mít určité vzdělání, legislativně vhodné důvody, své vlastní motivy, musí splňovat zákonné podmínky. Rodiče od určitého dne vykazují státu svou kompetenci k edukaci svých dětí. Kontrola nad tím, aby měly všechny děti možnost dostat šanci na dobré vzdělání a přiměřené uplatnění v životě, je správná, a to nejen z důvodů existence mezinárodních dokumentů jako jsou: „Práva dítěte“ a „Bílá kniha.“

V České republice bylo domácí vzdělávání povoleno nejdříve jako pětiletý experiment od 1. 9. 1998. Oficiální název tohoto experimentu byl: „Pokusné ověřování odlišné organizační formy základního vzdělávání - domácí vzdělávání.“ MŠMT stanovilo určité podmínky pro rodiče, kteří se chtěli experimentu účastnit.

- experiment se týká pouze žáků I. stupně základní školy
- za průběh a plnění podmínek experimentálního ověřování je odpovědný ředitel školy, která přijala pod svou záštitu experiment (původně to byla pouze Bratrská škola v Praze)
- žáci mají být vzdělávání v souladu s platným standardem základního vzdělávání
- nejméně dvakrát za školní rok mají být výsledky vzdělávání hodnoceny (tj. žáci mají být „přezkoušeni“); formu a způsob stanoví ředitel kmenové školy (ministerstvo ale podotýká, že se nemá jednat o komisionální zkoušení, hodnocení má sloužit jako zpětná vazba pro žáka, vzdělávajícího a kmenovou školu)
- výsledek hodnocení má být žákům vydáván ve formě slovního hodnocení
- žáci se mohou účastnit všech akcí školy
- o průběhu experimentu má ředitel školy podat písemnou zprávu na konci každého školního roku." (D. Nitschová 1999).

Později se k tomuto experimentu přidala Církevní základní a mateřská škola J. A. Komenského v Liberci a státní základní škola v Ostravě. Celkem se experimentu domácí školy účastnilo 53 rodin. Pracovníci výše uvedených škol pomohli rodinám^s vypracováním metodických plánů atd. V současné době není domácí vzdělávání experimentem, ale rovnoprávným institutem k jakémukoliv vzdělávání v základních školách.

2.4 1 Důvody rodičů, kteří se rozhodli vzdělávat své děti doma.

Vstup dítěte do školy je ve většině zemí světa považován za důležitou životní událost, důležitý životní milník, kdy se dítě začíná tzv. organizovaně vzdělávat s cílem, aby byl dosažen: „rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života, atd.“ (zák. č. 561/2004 Sb.)

Motivace rodičů k tomu, aby dítě vzdělávali oni sami, nebo někdo z jejich rodiny, je různá. Výzkumy motivace rodičů, které provedli A. Thomas; Raymond Moore; J. G. Knowles; J. Van Gallen a další, dokládají různé kategorie pohnutek a důvodů. Např. A. Thomas, který se zabýval studiem rodin ve Velké Británii a Austrálii, referuje i o těchto možných rodičovských podnětech. Pohnutky k domácímu vzdělávání měly podklad v tom, zda rodiče byli již předem rozhodnuti, že své dítě budou vzdělávat sami doma - měli své osobní přesvědčení. Druhou skupinu tvořili rodiče, kteří své děti zapsali a umístili do některé školy, ale nakonec se rozhodli po určitých zkušenostech své dítě vzdělávat doma - byli donuceni vnějšími okolnostmi. Tato skupina uvedla za podněty svého rozhodnutí:

»1. Pocit, že děti nejsou dostatečně a vhodně stimulovány - rodiče vidí, že škola nedokáže rozpoznat a využít schopnosti a možnosti dítěte. Někteří rodiče jsou nespokojeni s tím, jaká změna se s jejich dítětem po nástupu do školy stala - dříve zvědavé a učenlivé dítě, které už umělo i něco z toho, co se učí ve škole (např. číst či počítat), se stává laxním, otupeným a ztrácí zájem učit se něco nového. Mnozí rodiče uvádějí, že stejně tráví s dítětem hodiny nad domácími úkoly a vysvětlováním toho, co dítě ve škole nepochopilo; což je pro ně i pro dítě velmi vyčerpávající. Někteří rodiče také vyjadřují nespokojenost nad tím, jak malé pokroky dítě podle jejich názoru ve škole dělá.

2. Pocit, že dítě zaostává, uvádějí rodiče, jejichž dítě mělo ve škole učební problémy - nebylo schopno naučit se číst nebo četlo velmi špatně, totéž se mohlo týkat i dalších Předmětů. Škola většinou reagovala tak, že uložila dítěti a rodičům zvláštní práci navíc, což nepomohlo, jen zvýšilo vyčerpání a stres dítěte. Mnozí rodiče přičítají neúspěch školy nedostatku individuální pozornosti, a domácí vzdělávání, kdy se rodič-učitel může plně soustředit na dítě, tedy pokládají za nejefektivnější řešení.

3. Šikana - asi třetina rodičů v Thomasově výzkumu uvedla, že se jejich dítě stalo obětí fyzického či psychického napadání od spolužáků. Nejednalo se o nějaké extrémní případy, ale stačily na to, aby se docházka do školy stala pro dítě noční můrou.

4. Sexuální obtěžování spolužáky uvedli rodiče ve dvou případech. Nevěřili, že škola to dokáže uspokojivě vyřešit, a proto vzali dítě domů. V tomto případě (a v případě šikany) byly aktuální problémy dítěte ve většině případů prvotním impulsem k tomu, aby se rodiče rozhodli pro domácí vzdělávání.

5. Problémy v chování ve škole a doma byly pro část rodičů hlavním důvodem, proč vzít dítě ze školy. Většinou rodiče uvádějí, že jejich dítě svým chováním silně narušovalo vyučování; často proto, že se nudilo. Někdy dali dítě do speciální třídy či školy, ale to situaci většinou spíše zhoršilo - dítě se tam naučilo dalším negativním způsobům chování. Někteří rodiče pozorovali změnu chování dítěte doma poté, co začalo chodit do školy. U dítěte se objevily projevy agresivity vůči mladším sourozencům, odbojně chování vůči rodičům či známky sebepodceňování a negativního postoje vůči sobě. Tyto potíže ve většině případů zmizely, když dítě delší dobu do školy nechodilo - o prázdninách či dlouhodobé nemoci. Rodiče se obávali negativního vývoje osobnosti dítěte, a proto se rozhodli již ho do školy neposílat. (D. Nitschová 1999 s. 1)

2.4.2 Mýty o domácím vzdělávání

- Domácí vzdělávání je dobré pro dlouhodobě nemocné dítě, které nemůže ze zdravotních důvodů navštěvovat svoji kmenovou školu. Učitelka (učitel) jej navštěvuje doma a doučuje to, co je učeno v jeho třídě.
- Domácí vzdělávání je spojeno s bohatými lidmi, kteří si platili soukromé učitele. (Nutno podotknout, že zde lidé zapomněli na to, že by domácí vzdělávání mohl vykonávat rodič, a to bezplatně).
- Není vhodné, aby matky byly učitelkami svých dětí, protože na ně nejsou tak přísné a ledaco svým dětem odpustí. Děti poté umí méně, než kdyby byly ve škole. Úvahu o tomto mýtu naleznete v Bulletinu číslo 1 na webových stránkách asociace pro domácí vzdělávání.
- Pokud děti nechodí do školy a zůstávají doma, nemají žádné kamarády.

- Socializace - dítě je samo - celé dopoledne a částečně odpoledne, není s jinými stejně starými dětmi.
- Socializace - tento bod je velmi problematický. Problematický spíše pro odborníky, než pro rodiče, kteří žijí praxí. Názory rodičů a odborníků na téma socializace a domácí vzdělávání se liší. Rozhodně v domácí škole není dítě samo. Většinou se domácí škola uskutečňuje v rodinách, kde mají více dětí, které jsou vzdělávány doma. Tyto rodiny pořádají různá setkání, kde se potkávají nejen rodiče, ale i děti. Podrobněji se budem „socializace“ zabývat v následujícím textu.

Co je socializace?

O procesech socializace bylo napsáno mnoho. Neexistuje jedna komplexní teorie a definice socializace. Jedním z nejčastějších dotazů z řad pedagogů, psychologů a jiných odborníků i neoborné veřejnosti je: *„Zda děti, které jsou vzdělávány doma, nemají problémy s adaptací ve skupinách, když byly v podstatě izolovány doma?“¹¹*

Pojem socializace vymezuje M. Nakonečný (Nakonečný 1997 s. 317) takto:

1. Osvojení základních kulturních návyků.
2. Užívání předmětů běžné denní potřeby přiměřeně jejich funkci, tj. jako účelných nástrojů, což do značné míry souvisí s osvojováním kulturních návyků.
3. Osvojení mateřského jazyka a dalších forem sociální komunikace.
4. Osvojení základních poznatků o přírodě a společnosti a základní časoprostorové orientace.
5. Osvojení sociálních rolí přiměřených věku a pohlaví.
6. Orientace v základních společenských normách a hodnotách.
7. Postupný vývoj sebekontroly a volní regulace chování, přechod od přirozeného dětského egoismu k základům prosociálního jednání. To je proces tzv. primární socializace, který se odehrává v období převážně rodinné výchovy, kdy se jedinec ve svém jednání bude řídit společenskými normami, aniž by se přitom uplatňoval vnější tlak."

S výše charakterizovanými body socializace se dítě setká ve „fungující rodině“ a nepotřebuje k tomu skupinu 20-30 vrstevníků ve škole. Když si představíme, jak dítě funguje ve své třídě, zjistíme, že každý komunikuje a má bližší vztahy se 2 - 5 svými spolužáky. Ostatní žáky třídy dítě více či méně toleruje.

Ve výše uvedeném a mnou prostudovaném odstavci jsem vyhodnotila jako nevyhovující pouze jeden bod, který by mohl činit dítěti, které se z domácího vzdělávání dostane do velkých skupin lidí, problém. Nechci zde vymezovat, v jaké skupině by se tento problém mohl nejvíce projevit. Jedná se o bod šestý:

„Orientace v základních společenských normách a hodnotách.“

Každá rodina uznává určité normy a hodnoty. Mezi jednotlivými rodinami mohou být v tomto aspektu extrémní rozdíly. Pokud rodina uznává a projevuje vztah k normám, které nejsou v dané skupině, společnosti příliš populární, tak to pro dítě, které se s těmito normami ztotožňuje, může být problém. Ne z důvodu vyznávání jiných norem a hodnot - většiny (vrstevníků) ve skupině, ale z důvodu nenaučených obranných mechanismů, které si dítě v nepříjemných situacích buduje. Rodiče a vzdělavatelé jsou však toho názoru, že dítě nejvíce komunikuje s dospělými a jeho mechanismy čelení nepříjemným situacím jsou vyzrálejší, mají racionálnější podklad právě proto, aby obstály ve světě dospělých. Otázkou je, jak se zachová dítě, které má odlišné hodnoty, uznává odlišné normy ve skupině vrstevníků, kde fungují jiná pravidla vzájemné interakce, než u dospělých. Další otázkou je, zda je vůči jiným hodnotám odolnější člověk, který se s takovými situacemi setkává častěji? Skupiny dětí, které jsou utvářeny ve třídách základních škol, jsou utvářeny na základě věku, příslušného místa bydliště atd. Takové náhodné seskupování dětí podle věku se však děje pouze v určitých vzdělávacích institucích. V jiných situacích člověk nepracuje, netráví čas jen se stejně starými lidmi. V životě se bude ocitat ve skupinách heterogenních (pokud se nestane vojákem profesionální armády nebo účastníkem jiného výcviku. I tam budou lidé různého věku a dnes už i obou pohlaví). Kromě tvoření tříd v základním a středním vzdělávání jsem nenašla situaci, kdy by byli k sobě dávání dohromady stejně staří jedinci. Ještě tuto situaci můžeme najít v některých sportech. Odborníci píší, uvádějí a dokladují, že pro dobrý rozvoj dítěte je dobré, aby bylo ve skupině s dětmi stejně starými. Tato situace je ale možná jen ve vzdělávacích institucích a mám pocit, že jeden z hlavních důvodů je ekonomická a personální výhodnost. Je mnohem levnější a jednodušší strukturovat vzdělávání podle takového klíče, a zatím to ani nikdo lépe nevymyslel - z hlediska ekonomiky a lidských zdrojů. Pokud člověk rozumí ekonomickým údajům a umí spočítat náklady na vzdělávání jednoho žáka základní školy a zahrne všechny ekonomické položky, vyjde mu, že ekonomicky nejvýhodnější

je naplnit třídy základních škol 30 žáky. Z důvodů pedagogických, psychologických a personálních je takový počet žáků na jednoho pedagoga ke škodě kvality vyučování.

2.5 Instituce a společnosti sdružující a podporující nadané děti (jedince)

2.5.1 Mezinárodní společnost Mensa

Již šedesát let celosvětově působí organizace Mensa International, která má přes 100 000 členů z mnoha zemí. V České republice byla společnost Mensa založena v roce 1989 v rámci společnosti E. Purkyně psycholožkou Hanou Drábkovou. V té době to byla česko-slovenská společnost, z které po rozdělení obou států vznikly dvě samostatné společnosti Mensa slovenská a Mensa česká. Cílem společnosti Mensa je zkoumat lidský intelekt - možnosti lidského intelektu, jeho vývoj v lidském životě, zabývá se možnostmi ovlivňování intelektu různými vnějšími (pohlaví, prostředí) a vnitřními faktory (typy aktivit, potřeba spánku) atd. Nejznámější činností společnosti Mensa je testování lidské inteligence. Společnost vytváří své testy inteligence. Pokud se chce někdo stát členem společnosti Mensa, musí splnit určitá bodová kritéria jejich testu (130 bodů). Cílem společnosti Mensa je v podstatě shromáždit osobnosti, které dosáhnou určité úrovně v jejich inteligenčních testech. Členství je dobrovolné. Mnoho lidí by vykazalo v testech vytvořených touto společností mnoho bodů, ale z různých důvodů nejsou členy Mensy. Mezi další aktivity společnosti Mensa patří pořádání různých mezinárodních konferencí, vydávání časopisů, organizování mnoha akcí. Součástí „hlavní“ Mensy je Dětská Mensa. Aktivity jsou zaměřeny především na věkovou skupinu od 6 do 19 let. Mensa organizuje pro nadané děti různé vzdělávací Přednášky, kurzy, letní tábory.

Společnost Mensa zřídila v České republice gymnázium Buďánka v Praze.

Osmileté gymnázium Buďánka bylo založeno v roce 1993 z iniciativy rodičů, většinou členů Mensy (Čechů). Jedná se o „speciální gymnázium, kdy záměrem je poskytovat úplné všeobecné středoškolské vzdělání gymnaziálního typu studentům intelektově nadprůměrným s přihlédnutím k jejich individuálním osobnostním zvláštnostem a stupně intelektu. Žáci, kteří se na gymnázium hlásí, musí nejprve dosáhnout určitého počtu bodů (130) v daném inteligenčním testu. Poté vyplňují vědomostní testy." Na gymnáziu je v jednotlivých ročnících nejvíce 18 žáků. Většinou se studenti vzdělávají

ve smíšených skupinách a organizace výuky je členěna jinak než na většině škol. Jednotlivé výukové bloky jsou dvouhodinové, aby žáci nemuseli být vytrháváni od rozdělané práce. Žáci jsou spolutvůrci svého výukového programu (mají individuální vzdělávací plány).

2.5.2 Mezinárodní společnost ECHA

Mezinárodní společnost ECHA (European Council for High Ability, its study and development), jejíž předsedkyní je anglická psycholožka Joan Freemanová, má v řadě evropských zemí své pobočky. Od roku 1995 je společnost ECHA právoplatným poradcem rady Evropy pro záležitosti problematiky „nadání a nadaných jedinců“. ECHA sdružuje odborníky, především psychology a pedagogy, ale také rodiče nadaných dětí. Zabývá se nadáním v různých jeho „podobách a projevech“, v mnoha oblastech lidské činnosti, u předškoláků, dětí školního věku a dospělých. Různé formy nadání se vyskytují nejen u lidí „zdravých“, ale i u jedinců s nějakou poruchou chování, učením, u jedinců s handicapem.

V České republice má mezinárodní společnost ECHA od roku 1989 svůj zástupný orgán - Společnost pro talent a nadání. V současné době je její předsedkyní PhDr. Eva Vondráková. Díky stále narůstajícímu zájmu o problematiku fenoménu nadání a nadaných jedinců jakéhokoliv věku se nejen psychologové, ale i pedagogové, rodiče nadaných dětí obracejí na Společnost pro talent a nadání (STaN-Echa). Protože u nás nejsou pedagogové vzděláváni pro „práci s nadanými“ jedinci a do ordinací psychologů přicházejí bezradní rodiče nadaných dětí, setkávají se psychologové a pedagogové na odborných seminářích, kde se vzájemně informují o svých zkušenostech.

Klub rodičů STaN-ECHA nabízí jednou za měsíc (každou 3. středu) především Pro rodiče nadaných dětí informace, „témata“ související s projevy, výchovou a vzděláváním nadaných dětí. „Je však zdrojem cenných informací pro každého, kdo chce rozvíjet potenciální nadání svého dítěte v souladu s jeho vývojovými možnostmi a k radosti své i svých dětí.“ (E. Vondráková 2002 s. 75).

Klub učitelů sdružuje pedagogy převážně základních škol, kteří mají ve svých třídách nadané děti a chtějí s nimi kvalitně pracovat. V klubu učitelů se pedagogové vzájemně inspirují, obohacují o své zkušenosti nejen s nadanými žáky, ale informují se také o možnostech využívání různých výukových materiálů (dostupných DVD, her, knížek atd.) Jelikož i v mateřských školách se učitelky setkávají s nadanými dětmi, v

posledních letech vykrystalizovala potřeba informovanosti i ze strany učitelů mateřských škol.

3. CHARAKTERISTIKY OSOBNOSTI NADANÝCH JEDINCŮ

3.1 Základní charakteristiky nadaných dětí

Velmi mnoho autorů, kteří se zabývají danou problematikou a prováděli k tomuto tématu různé výzkumy, se v řadě základních charakteristik osobnosti nadaných dětí shodují, i když k vyjádření téhož používají jiných schémat, pořadí a strukturování. O to více mne zaujaly dedukce, které hovoří o tom, že „... nelze vytvořit jednoznačný seznam charakteristik, kterými se nadané děti výrazně odlišují od ostatní dětské populace stejného věku. Značný rozsah těchto charakteristik i jejich variabilita to spíše neumožňují. (Navíc se ukázalo, že rozdíly v osobnostních charakteristikách jsou velmi malé, pokud vzájemně porovnáváme děti se stejným socioekonomickým statusem.“ (Roedell; Jackson; Robinson 1980 in Laznibatová 2001). Na tomto místě zde můžeme konstatovat: i nadané děti jsou velmi individuální osobnosti a mohou se mezi nimi samými vyskytovat značné rozdíly v projevech, vlastnostech, v chování, dovednostech apod. Pokud chceme z odborného hlediska vymezit společné rysy jedinců s vysokou inteligencí (nadaných) můžeme skutečně hovořit jen o „základních charakteristikách“, vyskytujících se rysech, které částečně nadané děti odlišují od ostatních vrstevníků. Odborné vymezení odlišností, nuancí je významné, a to především pro určení spolehlivé, odborné diagnostice, identifikaci a volbu vhodných přístupů k nadaným jedincům obecně, tak i individualitám (osobnostem) nadaných. V odborné literatuře se setkáváme jako s nejčastěji uváděnými znaky nadání s předčasnou verbální a symbolickou aktivitou (tyto děti umějí dříve než ostatní mluvit, číst a psát). Výsledky ve standardizovaných inteligenčních testech bývají většinou srovnatelné s výsledky testů dětí o dva až pět let starších. Mezi základní rysy jejich intelektuální charakteristiky zejména patří schopnost rozpoznat vztahy mezi jevy, identifikují nesrovnalosti, jsou schopny správně a rychle zobecňovat, dovedou se delší dobu koncentrovat, mají bohatý slovník a umějí se přesně vyjadřovat. Mnohé z nich dovedou používat různé zdroje k získání informací a hlavně chtějí je získat. Projevuje se u nich nadstandardní tvořivost v myšlenkových procesech, určitá nevšednost v odpovědích na mnoho otázek. Zpravidla mívají velmi dobrou paměť i na detaily, ale pozornost věnují především tomu, co je zaujme. Výše popsané osobnostní rysy bývají obvykle podporovány

emocionálními, motivačními a sociálními předpoklady. U nadaných jedinců převažuje vnitřní motivace k činnostem - zpravidla je ke zvědavosti, k rozvíjení jejich osobnosti nemusí nikdo nutit, jsou cílevědomí a vytrvalí při činnostech, které je zajímají, neunavuje je duševní činnost (viz kapitola 3.3). Nadané děti i dospělí mívají problémy i s tím ukončit činnost, která je zrovna zajímá, pohltí veškerou jejich energii a čas. S tímto souvisí i často zmiňovaný problém spánku, který Rodiče nadaných dětí registrují (J. Laznibatová 2001). Tyto děti velmi málo spí (4 hodiny v noci), neboť jim během této doby odpočinku unikají „věci kolem nich“. Zanácnost pro to, co je zajímá, co zkoumají, je vede až k hypersenzitivním reakcím - impulzivnosti. Nadaní jedinci mají potřebu emocionální podpory. Na druhé straně potřebují určitou volnost ve svých aktivitách. Může to vést až k vynucování si vyšší pozornosti ke své osobě, s egocentrismem ke svým činnostem, a mohou proto v příslušné sociální skupině zaujímat extrémní pozice a skupina je nemusí chápat, neboť děti jsou citlivé na jakoukoliv odlišnost, zejména na ty děti, které používají „dospělé modely chování“ (D. Konečná 2006; Š. Portešová 2003). Nadané děti vyhledávají sobě rovné a nacházejí je mezi věkově a tedy i rozumově vyspělejšími. Tyto děti bývají až hypersenzitivní, anxiózní, proto mohou reagovat jiným způsobem, než bychom očekávali. Jejich jiné chování se může projevat a být blízkým okolím hodnoceno jako extrémně nízká sociální dovednost, nebo naopak jako překvapivě vysoká sociální dovednost. Z výše uvedených základních osobnostních charakteristik nadaných dětí, z konkrétních Pozorování a výzkumů, je možné udělat určité závěry pro určení rysů a projevů v učení^a ve školním prostředí, určitých pedagogických zásad v přístupech k výchově definované skupiny žáků, zdokonalování vědomostí a rozvoji celkové osobnosti. E. Winner in Vondráková2001 uvádí jako tři hlavní znaky nadaných jedinců:

- Předčasnost, kdy nadané děti začínají vyvíjet aktivitu v dané oblasti dříve než jejich vrstevníci.
- Trvání na vlastním tempu a postupu: *„Učí se rychleji (a také jiným způsobem) než průměrné nebo i chytré děti. Potřebují minimální pomoc dospělých, většinou se učí samy. Objevy, ke kterým docházejí ve svých oblastech zájmů, je uvádějí v nadšení a Motivují k dalším krokům. Nezávisle objevují pravidla a zákonitosti dané oblasti a tvoří*

nové svérázné způsoby řešení problémů. Znamená to, že jsou tvořivé." (Vondráková 2001).

- Mimořádná motivace, která je podněcuje k maximálnímu soustředění a dosažení stanoveného cíle.

3.2 Základní charakteristiky a projevy mimořádně nadaných žáků při výuce

Již v úvodu této práce a předchozí kapitole bylo naznačeno, že mimořádně nadané děti při zahájení povinné školní docházky umí číst, psát, počítat. Mívají již své vlastní zkušenosti „se sebevzděláváním“, s tím kde najít kýžené informace o tom, co potřebují zjistit a co je zajímavá. Mezi nejzákladnější vlastnosti nadaných dětí odborníci řadí samostatnost a zvědavost. Tyto děti, stejně jako jiné děti předpokládají, že se ve škole budou vzdělávat.. Nadané děti nejen přicházejí do první třídy s něčím „navíc“, ale i s jiným vkladem, potenciálem v kognitivní oblasti. Pokud pedagogové základních škol, kteří mají rozumově nadané děti ve výuce, nebudou vědět, jaké projevy od takových dětí očekávat, může to zapříčinit (a také se tak stává) při vzdělávacím procesu Problémy pro žáka i pro pedagoga. V České republice nabízí Institut psychologicko-Pedagogického poradenství (IPPP) pro pedagogy základních škol, vychovatele a výchovné poradce různě zaměřené kurzy o problematice nadaných žáků: Práce s učebními styly nadaných. Charakteristické školní projevy nadaných dětí, jejich výkonové a fyziologické charakteristiky skupiny nadaných atd. Pedagogové a další Pracovníci z oblasti vzdělávání tak mohou získat základní informace ke edukaci nadaných žáků. Kolektiv autorů Webb a kol. 1985; Drbán 1994; Klement 1994 in Laznibatová 2001, vymezil všeobecné schopnosti, tvořivé schopnosti, schopnosti se učit, jako tři skupiny znaků, které se vyskytují u nadaných dětí. Nejvíce tyto rysy vyniknou v situacích spojených se vzděláváním, a to nelze vztahovat jen ke školním Činnostem. Autorka knihy *Nadané dieťa* J. Laznibatová 2001 přeložila a prezentuje ve své publikaci nejčastější projevy, se kterými se setkali pedagogové německých škol, autoři příručky pro rodiče *Hochbegabung und Hochbegabte* 1984 (J.Laznibatová 2001 s- 47-48). Níže jsou vymezeny projevy, se kterými by se měli pedagogové Prostřednictvím literatury seznámit, neboť je zde předpoklad, že se s některými

takovými projevy ve svém povolání setkají, pokud budou pracovat s mimořádně rozumově nadaným žákem.

a) učení a myšlení:

- děti jsou oproti svým vrstevníkům hodně napřed
- mají obrovské množství detailních poznatků z různých oblastí
- řeč je výrazná, plynulá a na úrovni.
- rychle objeví nejdůležitější fakta
- raději pracují samy
- nevyhovují jim 45 minutová hodina

b) pracovní tempo a zájmy:

- nudí se při běžných, nezajímavých, lehkých úlohách
- chtějí dosáhnout ve své práci co největší dokonalosti - jsou perfekcionisté.
- jsou kritičtí sami k sobě, nejsou spokojeni se svým tempem a výsledky
- kladou si velké cíle, chtějí sami řešit problémy
- zajímají se o mnoho otázek, které neřeší děti jejich věku jako je: náboženství, filosofie, ekologie atd.)
- mají svůj specifický humor

c) sociální a emocionální chování:

- mimořádně nadané děti jsou nekonformní, mají odlišné názory než většina
- jsou individualistické, nepřijímají každou autoritu
- přátelí se se staršími dětmi, resp. vyhledávají společnost dospělých
- jsou intelektuálně zralejší, ale i citlivější a proto jsou zranitelnější, a jejich psychika je křehčí.
- jejich sociální a emocionální zralost je na jiné úrovni než jejich intelekt
- negativně na ně působí tresty a vyžadování disciplíny

Odlišné projevy nadaných dětí popisují a strukturují různí autoři zabývající se oblastí nadání. Na tomto místě jsem si dovolila představit znaky nadaných ve výuce, jak J^e odborně prezentuje J. Laznibatová, protože má sama velké zkušenosti se vzděláváním mimořádně nadaných dětí ve své škole pro nadané v Bratislavě.

3.3 Mimořádně rozumově nadané dítě - kazuistika

V předchozím textu dvou kapitol byly objasněny základní charakteristiky a znaky osobnosti, kterými se mimořádně nadaní jedinci předškolního věku do dospělosti mohou lišit od jedinců stejného věku průměrné populace. Byly popsány i možné projevy chování mimořádně nadaných dětí, žáků a studentů, se kterými se mohou pedagogové setkat při vzdělávání. Jak můžeme prostudovat v dostupných literárních pramenech, mimořádné nadání se většinou projeví již u dítěte předškolního věku. Rodiče i dítě samotné si časem uvědomí, že se jeho chováním, zájmy a projevy liší od projevů a zájmů vrstevníků. K hlavním osobnostním znakům těchto dětí patří samostatnost, zvědavost a časná symbolická aktivita. Díky těmto a dalším charakteristikám potřebují nadané děti jiný přístup ke své osobnosti. Mimořádně nadané děti vykazují velké skóre především v testech inteligence a dalších jinak zaměřených testech. Někteří mimořádně nadaní se stanou úspěšnými lidmi v pracovní profesi, kterou si vybrali, i ve svém sociálním prostředí. Jiní nadaní jedinci mají od malička pocit, že nikam nepatří a nerozumí si se svým blízkým okolím. Někteří mimořádně nadaní jakoby své nadání „ztratí“, přestanou podávat nadprůměrné výkony, jejich potenciál zapadne mezi ostatními - průměrem. Přesto, že tito lidé mají vysokou inteligenci, kterou můžeme obdivovat, oceňovat jejich schopnosti, rychlost úsudku, správnost řešení, mohou mít a mívají nadaní a talentovaní lidé problémy v různých oblastech, zejména v oblasti sociální a emocionální (Š. Portešová 2003). Mezi nejvýraznější témata k problematice nadání patří: Od jakého věku rozvíjet nadání u dětí. Sociální Postavení mimořádně nadaných jedinců mezi vrstevníky v předškolním věku i ve škole. Vzdělávání a rozvoj nadání u mimořádně nadaných dětí ve školském systému atd. Vzdělávání mimořádně nadaných dětí, žáků a studentů patří k velmi diskutovaným otázkám. Není zde příliš výzkumů na téma: Úspěšnost v životě nadaného jedince^v souvislosti se způsobem a délkou vzdělávání. Následující kazuistika chce postihnout^a dokumentovat vývoj nadaného chlapce Šimona, v současné době již 13-letého, spolu^s růstem a změnami kvalit jeho nadání.

Důvody a okolnosti vedoucí k tvorbě kazuistiky

V klubu rodičů Společnosti pro talent a nadání, která je českou pobočkou Evropské společnosti StaN ECHA, jejíž jsem členem, jsem se seznámila z mnoha

rodiči, kteří mají doma různě nadané děti. Považovala jsem za žádoucí, pro komplexnost práce pojednávající o problematice nadání zabývat se i individuálním případem - osobností nadaného dítěte. Rozhodla jsem se zpracovat kasuistiku Šimona Pavlíka, jehož nadání je často předmětem zájmu odborníků a dalších, kteří nějakým způsobem respondují s oblastí nadání. Šimon je chlapec s nadprůměrnou inteligencí, potvrzenou různými standardizovanými psychologickými testy a psychology. Od malička se projevoval jako dítě samostatné, zvědavé. Šimona jsem poznávala, zabývala se jeho osobností od listopadu 2004 do března 2007.

Odborné vyšetření:

Případová studie byla vypracována na podkladech osobní anamnézy a rodinné anamnézy. Pro popsání a specifikaci problému nebyly použity žádné standardizované psychologické, speciálně pedagogické ani jiné diagnostické testy, z důvodu neoprávněnosti k takové diagnostice. V odborných publikacích pojednávajících o problematice vysoké inteligence a nadání jsou uváděny různé charakteristiky a znaky osobnosti u nadaných jedinců. Součástí kazuistiky byl můj experiment, kdy byly Šimonovi předloženy vlastnosti, charakteristiky, které se vyskytují u nadaných jedinců. Šimon měl označit ty osobnostní charakteristiky o kterých se domnívá, že se u něho projevují. Vlastnosti i charakteristiky osobnosti, které vnímá jako pravdivé (viz Příloha č. 3). Totožný úkol byl zadán a vypracován paní Pavlíkovou (viz příloha č. 3). Oběma subjektům mého zájmu byly předloženy k hodnocení kognitivní i nekognitivní charakteristiky osobnosti nadaných z knihy L. Hříbkové (Hříbková 2005 s. 149-154). Dalšími zdroji poznávání osobnosti Šimona byly písemné materiály - dopisy, obrázky a rozhovory s ním. Jednou se uskutečnilo setkání s paní učitelkou, která Šimona učila na základní škole. Šimon navštěvoval v rámci povinné školní docházky základní školu s rozšířenou výukou jazyků. Z hlediska odborných psychologických vyšetření byl Šimon poprvé diagnostikován jako dítě s nadprůměrnou inteligencí v pěti letech a devíti měsících. Další vyšetření a inteligenční testy absolvoval v devíti letech a následně ve dvanácti letech. Všechna uvedená odborná psychologická vyšetření potvrdila Šimonovu vysokou inteligenci. V současné době je Šimonovi 13 let a je studentem gymnázia Bud'ánka, což je gymnázium pro nadané studenty.

Anamnestické údaje

Rodinná anamnéza

Paní Pavlíkové bylo v době Šimonova narození skoro 45 let. Lékaři označují těhotenství matky a rodičky takového věku za rizikové. Dalším často uváděným rizikem v odborné medicínské literatuře je vyšší výskyt Downova syndromu u matek rodičích po 35 letech (Švarcová 2001). Pro paní Pavlíkovou bylo největším přáním „mít potomka“. Vyšší věk bývá prediktorem četných zdravotních rizik, byl pro rodiče v danou chvíli méně podstatný. Pro rodinu se stal Šimon jediným a dlouho očekávaným potomkem. Šimon se narodil a vyrůstal v rodině, kde otec i matka jsou vysokoškolsky vzdělaní. Paní Pavlíková vystudovala obor románské jazyky a pan Pavlík obor architektura. Prarodiče Šimona mají také vysokoškolské vzdělání, Šimonova babička získala doktorský titul v oboru indologie v pozdním věku a dědeček Šimona je profesorem přírodních věd. Rodina žije ve velkém městě.

Osobní anamnéza

Vývoj dítěte do 1. roku - věk kojence

Šimon se narodil 28. 10. 1994 jako zdravé dítě přirozeným porodem. Jeho váha a míra byla fyziologická (3,95 kg, 52 cm, obvod hlavy 34 cm). Paní Pavlíková Šimona kojila do roka, do 7 měsíců nedostal absolutně nic jiného (ve třech měsících měl skoro 7 kilo). První rok Šimonova života je popsán v údajích, které bychom našli v dokumentaci dětských lékařů. Šimon se vyvíjel jako zdravé dítě. Ve třetím měsíci se na maminku smál, rozpoznal různé písničky, které mu maminka zpívala. Nejraději měl písničku »Život je jen náhoda«. Uchopoval předměty, ale neuměl je pustit. V šesti měsících nejčastěji lehával na bříšku. Pokud se chce někam přiblížit, tak vztáhne k mamince ručičky, aby ho na dané místo odnesla. Rád se nosil. Může už uchopit pravou i levou rukou jiný nevelký předmět. Všechno končí v jeho puse. Vyluzoval hlásky i samohlásky, také slabiky ma - ma. V sedmi měsících se Šimon s pomocí maminky Poprvé postavil na vlastní nohy. V 9. měsíci již lezl a později stál sám ve své ohrádce. Během devátého měsíce se Šimonova komunikace rozvinula od slabik až po slova ^jadřující něco, nebo někoho konkrétního, jako: „táta“; citoslovce, která vhodně Používal pro zvířátka, která tyto zvuky dělá: prasátko - chro,chro, slepička - koko.

Na konci 1. roku Šimon uměl zapnout CD přehrávač, uchopit drobné předměty, zazvonit na zvonek. Jeho potřeba spánku byla 13-14 hodin denně.

Vývoj dítěte od 12. měsíců - věk batolete

V roce a čtvrt Šimon rozuměl tomu, co po něm maminka vyžadovala: „Obuj si boty.“ „Vezmi si hrníček do ruky.“ Jeho slovní zásoba byla 80-100 slov. Např. osoby: baba, děda, mama, táta; zvířata a pro ně typické zvuky: Kráva (bů), sova (hů) atd. Předměty: bao (balon), ťak, ťak (hodiny). Pokud Šimonovi někdo něco vyprávěl, opakoval poslední slova poslouchaných vět. Když si hrál s lampičkou a zhasínal ji, říkal: „hají.“ „Tady táta“ byl jeden z prvních delších slovních projevů.

V tomto období si již hodně pamatoval. Například po návratu z chalupy domů do Prahy, kde nebyli s maminkou asi měsíc, si Šimon pamatoval, že má doma v krabičce schované prasátko. Nenosil už plíny a chodil na nočník.

První projevy nadání - předčasná symbolická aktivita:

V 16. měsíci dostal Šimon dárek, někdo by řekl „hračku“, - velká dřevěná psací Písmena, ze kterých mohl složit své jméno. Každý týden si pak Šimonova maminka všimla, že Šimon poznává další nová tiskací písmena, která jí ukazoval v dětských knížkách. Všiml si i různých nápisů v domácnosti a ukazoval na písmena v nich.

Vyžrálost CNS - kvalitní sluchová diferenciacce, motorická obratnost:

V 17. měsíci Šimon správně vyslovoval všechny hlásky kromě r, ř. R se naučil vyslovovat ve 2 letech. Nepřehazoval slabiky ve slovech, neproměňoval tím význam slov. Nezaměňoval měkké slabiky za tvrdé (tady - tadi). V 18 měsících si hrál tak, že sedával ve velkém autě, kde kroutil různými knoflíky. Velmi rád pracoval na zahrádce - okopával záhonky, pomáhal se zatápením v krbu.

Odlišné projevy v kognitivní oblasti:

O tři měsíce později, v necelých dvou letech Šimon říkal jednoduché věty: „Dej mi to. Mám tě.“ Mezi jeho první slova vyjadřující nálady patřila: „šťěstí, smutek, doma.“ Rozlišoval pády podstatných jmen: „maminka - mamince. Věděl, jak pokračují známé písničky, a dozpíval jejich sloky. Za pár týdnů uměl básničky z knížky F. Hrubína „Je nám dobře na světě.“ Šimonova slovní zásoba obsahovala ve dvou letech 350 slov a 50 vlastních jmen. Jeho nejpoužívanější věty: „Pučit, podívat, moc

počebovat!" Šimon vyslovil svou první delší větu 4. 10. 1996. Řekl: „Já jdu plavat". Plave velmi rád. V tomto věku již projevuje své postoje, názory (viz příloha 1. „Kazuistika").

Vývoj dítěte od dvou let - batolecí věk

Projevy nadání v kognitivní oblasti:

Ve dvou letech si Šimon začal všimnout pohybu určitých mechanických zařízení jako je větrák, fotobuňka atd. Jeho oblíbenou knížkou se stal atlas hub a Šimon se učil poznávat i houby v lese.

Předčasná aktivita pro matematické symboly:

Ve dvou letech a třech měsících začal počítat a uměl poznat a pojmenovat různé geometrické tvary. O pár měsíců později, ve dvou letech a osmi měsících, zvládal skládání 85dílného puzzle. Pamatoval si, kde jsou lofoty. Také začal prohlašovat, že je dospělý. Z této doby pochází jeho oznamování rodičům: „To je jen reklama!" (např. řekl, že něco provedl, a když se rodiče vylekali, uklidnil je touto větou, že to vlastně neprovedl. Používá tuto větu o něčem, co není pravda, protože mu rodiče vysvětlovali, že reklama často klame). Mezi jeho hry stále patřilo bádání v sousedově traktoru, kde si mohl zkoušet různé knoflíky, páky. Rád „lopatoval" ve sněhu, hra s opravdovým nářadím. Projevy nadaného dítěte v sociální a emocionální oblasti: Ke hrám nikoho nevyhledával, „zabavil se sám", nebo volal nejčastěji na pomoc maminku a další z rodiny. Maminka se v podstatě nemohla vzdálit na delší dobu, aby Šimon nevypukl v pláč a výčitky, a to někdy i v noci: „Ty jsi mě opustila." V půl čtvrté v noci si na ni lehl. Maminka popuzeně protestovala, neboť Šimon vážil 18 kg. „Šimone, nemůžeš si na mne lehat!" Šimon (naprosto nevinně): „Já jsem tě držel, abys nepadla z postele!" Šimon si velmi oblíbil souseda, který je elektrikář a jezdí po vesnici s plošinou a vyměňuje žárovky v lampách veřejného osvětlení. S maminkou a sousedem chodili po vesnici a pomáhali sousedovi vyměňovat žárovky v lampách. Šimon pak tvrdil, že jeho Je maminka zdvihací plošina, kterou si koupil.

Vývoj dítěte od 3 let

Projevy nadaného dítěte v kognitivní oblasti:

Kolem třetího roku se u Šimona projevovalo „období vzdoru“, začal maratón jeho otázek a vzpurných protestů proti něčemu „co musí“.

V té době již uměl pracovat s mapou, kde našel všechny světadíly. V jiné činnosti svého zájmu vykazoval na svůj věk velkou senzitivitu. Mezi jeho zájmové činnosti patřilo poznávání různých značek parfémů, což je činnost, která vyžaduje určitou senzitivitu (paměť na čichové vjemy).

Nejoblíbenější hrou bylo řešení naaranžovaných dopravních nehod autíček. Dospělí musí rozhrěšit, rozsoudit: „Co se stalo.“

Na určitou přecitlivělost lze usuzovat ze situace, kdy se již uměl obléci: rozepnout, sundat a zapnout kalhoty a jiné části oblečení, rád se nechal oblékat. Oblékat ho směla jenom maminka, nikdo jiný. Takové situace ale můžeme vidět u mnoha dětí tohoto věku, které se dokáží oblékat sami, ale vyžadují oblékání od dospělých. Jedná se o stav, kdy si dítě uvědomuje, že je pro něho výhodnější statut mladšího dítěte o které dospělí pečují.

Změna zdravotního stavu:

Šimon prodělal ve 3 letech a třech měsících chřipku, jejíž následky do budoucna ovlivnily jeho celkový fyzický stav. Chřipka mu způsobila svalovou dystrofii - Problémy se svaly. Jeho fyzická kondice začala být nestálá. Střídala se a střídá se období, kdy Šimon nechodí a je hodně unaven. Tráví mnoho času doma. Občas musí být hospitalizován v nemocnici. Ačkoliv o problémech s imunitou u nadaných dětí nejsou žádné odborné prezentace, výzkumy, rodiče nadaných dětí často popisují u svých dětí obdobné problémy s alergiemi a imunitním systémem. Než Šimon onemocněl a začal mít problémy se svaly, byl přihlášen do mateřské školy. Učitelka v MŠ byla velmi překvapena Šimonovými znalostmi a zájmy. Do mateřské školy Šimon po výše popsané chřipce nikdy nenastoupil.

Projevy nadání v kognitivní oblasti:

Ve třech a půl letech uměl poznávat mnoho vlajek různých států. O dva měsíce později byly v Česku volby. Šimon vzal mamince jelení lůj, rozkouskoval je na 4 nestejně dílky a ukázal na ten nejmenší: „Takhle málo má Zeman!“ (sledoval volby).-

Přestože měl Šimon zájmy, které děti jeho věku nemívají a mnohdy by se jeho chování dalo charakterizovat jako chování dospělého člověka, odmlouval, neposlušal, svéhlavě si dělal co chtěl a díky své bohaté slovní zásobě a chápání určitých abstraktních pojmů, měl pohotové odpovědi a o všem diskutoval „jako kdyby byl dospělý“. Šimon se nedal o něčem snadno přesvědčit. Situace dokladující takové projevy jsou popsány v příloze 3. Ve třech letech a devíti měsících se staly jeho zájmy nadřazenými, důležitějšími, nad fyziologickými potřebami jako je jídlo, potřebou jít na záchod, potřeba spánku atd. Začal mít problém s tím, že neměl čas na jídlo, na to dojít si na záchod. Někdy se stalo, že se prostě počural, protože byl něčím „zaměstnán“ a neměl čas jít na záchod. To, že se počural, ho samotného překvapilo. V necelých čtyřech letech se učil azbuku a řeckou ababetu. Maminka mu četla a překládala z francouzských časopisů „O Rintintinových dobrodružstvích“.

Vývoj dítěte od 4 let ,

Nové projevy nadání v kognitivní oblasti:

V popředí Šimonových zájmů byly drahokamy, dinosauři, smirkové papíry, vesmír. Ve čtyřech letech, kdy byl hospitalizován kvůli svalové dystrofii, studoval v nemocnici knihu o drahokamech. Znal pak jejich názvy, vlastnosti, tvrdost. Jednou v klenotnictví ukázal prodavačce kámen a dokázal přesně určit, o jaký kámen se jednalo. Prodavačka byla ohromena takovým dobrým přehledem a verbálním podáním celé situace (viz příloha č. 3).

Šimon dostal k Vánocům figurky dinosaurů. V knihách pak hledal o nich informace a zahrnoval rodiče neustálými otázkami. Téma dinosaurů Šimona fascinovalo půl roku. S maminkou vyrobili spirálu času, dinosaurům dělali dřevěné domečky z prkýnek. Šimon při vyprávění jedné pohádky o dinosaurech, kde se měli kamarádit Tyrannosaurus s Dimetrodonem, namítl, že tihle dva se kamarádit nemohli, protože Tyrannosaurus žil ve svrchní křídě a Dimetrodon v permu. Maminka tuto příhodu popsala: „Musím se přiznat, že se mi udělalo trochu špatně a hlavou mi bleskla vzpomínka na povídku od Raye Bradburyho „Malý vrah“. (Hrdinou je malé dítě srozumem dospělého). Vůbec jsem netušila, jak si mohl dát dohromady to, že ta dvě zvířata se nemohla potkat. Opravdu mne vážně napadlo, jestli to na mne jen nehraje a jestli, když odejdu z pokoje, si ty knížky sám nečte.“ Při různých debatách o čemkoliv

mezi jeho časté výroky patřilo: „Ty prostě nechápeš, co ti vysvětluju.“ Na konci zimy, během půl roku se Šimon stal vášnivým sběratelem různě drsných smirkových papírů, sbíral informace o vesmíru, jeho vzniku, planetách a jejich složení, atd. Zkoušel také jednoduché chemické pokusy. Rád experimentoval se slovními výrazy. Vymýšlel různé slovní hříčky, názvy pro jednotlivé rostliny. Před pátým rokem k jeho zájmům patřili brouci, motýli, četba Rychlých šípů, příběhy kocoura Modroočka.

Projevy nadaného dítěte v sociální a emocionální oblasti:

V období po čtvrtém roce mluví o svém neviditelném kamarádovi. Jedním z výroků bylo: „Já vás nezlobím, ale vy říkáte to, s čím já prostě nesouhlasím.“

Vývoj dítěte od 5 let

Nové projevy nadání - od sbírání informací po ověřování funkce jevů:

V tomto období Šimon více projevuje zájem o zkušenosti a činnosti s konkrétními technickými přístroji a mechanismy. V pěti letech nastala éra rozebírání různých strojků, jako je budík, autorádio, stará promítací kamera atd. S maminkou chodí do bazaru pro fotoaparáty, aby je mohl rozebírat. Některým svým kusům elektroniky dává křestní jména. Vystřihuje si typy audio věží s časopisů a studuje jejich zvukové možnosti. Později objeví rádio s elektronkami a to se na dlouhá léta stane jeho oblíbeným předmětem zájmu. Hračky určené dětem Šimona nezajímají, nebaví ho. Jedinou „dětskou hrou“ je řešení dopravních nehod autíček, tak jak si hrál dříve. Stále rád pracuje s nářadím a je velmi šikovný.

Zvýšení úrovně kvality v kognitivních procesech:

Šimon zahlučuje rodiče stále složitějšími otázkami o vesmíru a ptá se k tématu, které ho zrovna „uchvacuje.“ Ačkoliv jsou oba rodiče vysokoškolsky vzděláni a mají doma mnoho knih, slovníků a encyklopedií, nejsou schopni uspokojivě na některé z nich odpovídat. Je to pro ně časově velmi náročné a vyčerpávající. Šimon čte po slabikách, aniž by ho to rodiče učili. V tomto období se staly výraznějšími problémy se spaním, což bylo přisuzováno lékům na Šimonovu dystrofii. V pěti letech a sedmi měsících Šimon přečetl mamince kapitolu z knihy Kocour Modroočko. Normálně sčítal čísla přes desítku. Paní Pavlíková ho to neučila, protože slyšela názory, že se Šimon

bude ve škole nudit, pokud už zná takové věci. V té době Šimona nebaví pohádky. Jen Mach a Šebestová. Odmítá kačera Donalda, kterého mu maminka kupovala. Nejraději si čte Radiotechniku nebo chemii pro SŠ. Kromě rozebírání různých přístrojů ho baví o nich někomu „přednášet, vysvětlovat jejich principy fungování.“ Zprovoznil si krystalku. S maminkou chodí po vesnici a sbírají v přírodě odpadky. Šimon umí mnoho věcí, ale pokud něco dělat nechce, tak to dělat nebude, i když umí, nebo musí. V noci se někdy budí a pláče. Mamince pak vytýká: „Ty mě furt opouštíš!“

Projevy v sociální a emocionální oblasti:

Šimon je velmi závislý na mamince a vyžaduje její asistenci při svých experimentech. Je zarputile vytrvalý ve své „práci“. Jednou byli u Šimona dva kamarádi. Šimon se rozplakal. Po jejich odchodu se maminka Šimona ptala, proč plakal. Šimon jí odpověděl: „Protože mi Max bral iluze!“

První psychologické vyšetření a jeho závěry:

V pěti letech a devíti měsících byl Šimon u psycholožky, aby mu udělala IQ testy. Přestože nesnídal a byl po odběru krve, vypracování a soustředění na inteligenční testy mu nedělalo problémy. Paní psycholožka konstatovala to, že Šimon je nadprůměrně inteligentní. Doporučila, aby Šimon chodil do speciální školy, i když sama nepovažovala za vhodné separovat nadané děti do speciálních tříd. V případě Šimona by doporučovala, aby chodil do speciální třídy nebo školy. Jinak bude v běžné škole nešťastný a nebude se příliš rozvíjet jeho všestranný potenciál. Dalším konstatováním Psycholožky byl fakt, že „Šimon nemá respekt k autoritám“.

Vývoj dítěte od 6 let

Vývoj nadání v kognitivní oblasti:

Následné období byl Šimon čtvrt roku hodně unaven a pouštěl si hudbu všech možných žánrů od Voskovce po Emu Destinovou či Pucciniho, a to na starém gramofonu, kdy zkoušel hrát na jehlách různého materiálu. Dědeček mu vyprávěl, jak za války nebylo možné koupit jehlu ke gramofonu a že hráli desky na trnu z kaktusu. Šimon to samozřejmě vyzkoušel a gramofon opravdu pěkně hrál. Šimon si pak přál k vánocům gramofon na 78 otáček a ostatní dárky ho už nezajímaly. Ten rok složil krásnou vánoční píseň. Díky tomu, že byl unaven, četl v posteli mnoho časopisů a knih.

V šesti letech a čtyřech měsících dostane počítač, se kterým se naučí velmi rychle pracovat.

Projevy nadaného dítěte v sociální a emocionální oblasti:

V šesti letech chce číst encyklopedie. Tráví mnoho hodin u souseda, který rozumí různým mechanismům. Jeho největšími kamarády jsou soused a jeho třináctiletý syn, se kterým sestavují různé obvody. Zaujme ho v TV pořad „Pomozte dětem“, rozhodne se, že bude také sbírat peníze. Vyrobil si sám kasičku a od té doby tam vhazuje jednak část peněz, které sám dostane, jednak peníze od lidí, které přemluví, aby na tuhle akci přispěli a jednak peníze z jeho vlastních „dobročinných akcí“ (např. prodej hřebíku dědovi vynese 1 Kč nebo vybírá padesátňkové vstupné na vlastní výstavě hub). Sbírá po malých částkách, ale vytrvale.

Vývoj dítěte od 7 let

Zahájení povinné školní docházky'.

Rodiče zapsali Šimona do jazykové výběrové školy, která dostala od školské inspekce hodnocení „hodná následování“. To ale nebyl skutečný důvod, proč maminka Šimona do této školy přihlásila. Sama do této školy chodila a má krásné vzpomínky na svou paní učitelku. První den byl pro Šimona krásný. Škola, konečně se bude něco učit. Druhý den však za hodinu vyběhl s taškou ven a řekl, že jde domů, že už ho to nebaví, že nedostává žádné úkoly. Velmi nadšený byl z toho, že se s klukama o přestávce pral. Tatínek se Šimona ptal, jestli kluky moc silně nebouchal. Šimon odpověděl: „Jaká zrovna vyletěla, taková byla.“

Průběh vzdělávání v 1. a 2. třídě

Vývoj nadaného dítěte v kognitivní oblasti:

V první a druhé třídě měla paní učitelka Vágnerová se Šimonem problémy, protože „zlobil“. Zlobil v tom smyslu, že dával najevo nesouhlas s tím, co a jak se učili. Díky své nemoci zůstával často doma a do školy chodil jen občas, což mu vyhovovalo. Škola ho „zdržuje od jeho vlastní práce“. Pokud chodí Šimon do školy a není nemocen, dělala mu ve škole maminka asistenci. Asistence spočívala v tom, že maminka psala do sešitu když byl Šimon díky své svalové dystrofii unaven. Šimon se rychle unavil a psaní

ručně mu ani nevyhovovalo, protože psal pomaleji, než na počítači. Šimon věděl, že by měl psaní cvičit jako všechny děti v 1. a 2. třídě, ale chytře se tomu vyhýbá. Píše nerad. Později je tato nesnáze vyřešena psaním na počítači. V první třídě se Šimon přihlásil do radiokroužku, kam normálně chodí děti až od 4. třídy. Kluci v kroužku ho zklamali svými nedostatečnými „hloupými“ odpověďmi, a přitom byli o tolik starší. Kroužek vedla také paní učitelka, „ženská“, a Šimon neuznával, aby „ženská rozuměla elektronkám“. Do kroužku přestal chodit. Začal navštěvovat kroužek pro přátele matematiky a to ho velmi baví. Chodí tam i jiné nadané děti z různých škol.

Šimon se nerad dívá na televizi, protože si pak připadá jako „blbec.“ Pokud se dívá, tak na pár vybraných pořadů jako je sci-fi seriál Červený trpaslík, animovaný seriál Byl jednou jeden člověk. Díky příběhům Asterixe a Obelixe přibudou do jeho knihovny publikace o starém Římě. I v tomto věku nerad dělá to, co nechce a co musí. Rodiče jsou stále překvapováni jeho otázkami. Šimon jí rohlík vidličkou, aby neměl mastné ruce. Ptá se rodičů: „Proč nemá masť i v puse.“ Šimon získával informace z encyklopedií. Do 3. třídy je studoval s někým dospělým (nejčastěji s maminkou), protože se „potřeboval ptát“. Potřeboval diskutovat o přečteném a encyklopedie příliš nepočítají s tím, že jejich text podrobí dítě tolika otázkám. O jevech polemizuje už od té doby, co se naučil mluvit. Na všechno si najde odpověď. Moderní technologie (internet) neměl k dispozici.

Projevy nadaného dítěte v sociální a emocionální oblasti:

Šimon neumí komunikovat s každým. Spíše se baví se staršími dětmi a dospělými, „s kým si rozumí“. Pokud ho něco zajímá, rád si o tom povídá s někým, kdo o tom ví více než on. Nejraději poslouchá souseda, který mu vypráví o různých obvodech, elektronkách atd. V sedmi letech a třech měsících píše rozhořčený dopis ministrovi školství: „Proč se pro velmi nadané děti v naší republice nic nedělá?“ Do dneška mu na to nikdo z ministerstva neodpověděl. Nechápe, proč by nemohl mít milovanou chemii, fyziku, biologii dříve než v šesté třídě a proč „tady se nic nedělá.“

Vývoj dítěte od 9 do 11 let

Vzdělávání nadaného žáka ve 3. - 5. třídě základní školy:

Ve 3. - 5. třídě Šimona učila paní učitelka Ledecká, která se již ve svém pedagogické praxi setkala s několika mimořádně nadanými dětmi. Vycházela ze zkušenosti, že mimořádně nadaným dětem nejvíce vyhovuje průřezový systém vzdělávání, kdy žáci jsou zařazováni na různé předměty do skupin, podle toho, na jaké jsou zrovna v daném předmětu úrovni.

Zák může být vyučován v některém předmětu s žáky, kteří jsou již o ročník výše, nebo žák může zvládat učivo mnohem vyššího ročníku. Takový systém je možný ale ve třídách, kde je do 18 žáků (viz příloha č. 4 „Rozhovor s paní učitelkou Ledeckou“). Paní učitelka Ledecká byla kreativní, snažila se „přijímat“. Paní Pavlíkovou vnímala jako rovnocenného partnera pro tvorbu Šimonova individuálně vzdělávacího plánu a souhlasila s tím, aby byla přítomna při výuce a dělala mu asistenci. Šimon byl ještě ve věku, kdy mu nevalila, nevyrušovala ho přítomnost druhé osoby při jeho experimentech. Naopak Šimon potřebuje pozornost k činnostem, které dělá. Myslí si, že pozornost nevyžaduje, ale maminka mu asistuje neustále.

Projevy nadaného dítěte v sociální a emocionální oblasti:

Šimon raději komunikuje s chlapci. Dívky pro něho nejsou rovnocenné partnerky pro jeho zájmy, diskuse. Ve třídě nemá žádné extrémní postavení, které u nadaných žáků vymezují někteří psychologové (L. Hříbková 2005; D. Konečná 2006). Nelze říci, že je vůdcovský typ a není ani mimo dění skupiny. V této třídě je příliš mnoho osobností, které by si nenechaly diktovat, manipulovat s sebou. Zde je těžké se prosadit. Jelikož chodí do školy díky svému zdravotnímu stavu nepravidelně, děti se na něho těší a chápou ho jako „toho kdo k nim patří“.

Vývoj dítěte od 12 let

Vzdělávání nadaného žáka v prime gymnázia Buďánka:

V páté třídě dělal Šimon další inteligenční testy, kterými procházejí uchazeči o studium na gymnázium Buďánka, určeném pro mimořádně nadané děti. V přijímacím testu také objeví a diskutuje spolu s dalšími dětmi nad některými otázkami, které nemůže tak jednoznačně odpovědět, protože výběr odpovědi neukazuje na absolutní Pravdu tvrzení. Např.: oheň může být i zelený po zapálení určité chemikálie. Na gymnázium se Šimon vzdělává podle individuálně vzdělávacího plánu. Do školy nechodí

každý den, protože bývá díky svalové dystrofii unaven. Na gymnáziu se Šimonovi líbí všechno.

Projevy nadaného dítěte v kognitivní oblasti:

Šimon ve 12 letech zná mnoho a má přečteno kromě různých encyklopedií jako je Zvíře, Země, Člověk, Rostliny a Vesmír, Kaktusy, Horniny a minerály pouhým okem, knihy autorů K. Čapka Bílá nemoc, RUR, anglického biologa a spisovatele G. Durrella, zná Saturnina Z. Jirotky atd. Příležitostně čte přílohu novin Mladá fronta „O vědě.“ Určitě by se chtěl podívat do vesmíru, kdyby tam fungovala umělá gravitace a nebyla by taková expedice příliš časově náročná. Jedinou červenou růží, která by rostla na celém světě, by Šimon předal vědcům, aby ji rozmnožili. Šimon není rozhodnut o tom, jaké povolání bude vykonávat. Je to moc složité se rozhodnout. Lidská duše, nebo energie může být: „nějaká malá, dosud neobjevená forma hmoty či energie, která obsahuje všechny údaje o člověku a je tak malá, že může proletět do jiného prostoru (nebo vesmíru), protože vyvine moc velkou rychlost a moc velkou sílu na malé ploše a tím poruší prostor, že ho třeba protáhne jako černá díra.“ Na světě to mají asi těžší dospělí a Šimon se příliš netěší na to, až bude dospělý také on. Dospělost nechápe jako situaci, kdy má člověk sám děti, dospělým se člověk nestává, když začne vydělávat peníze, dospělým není ani tehdy, když přestane plakat: „Člověk je dospělý, když ví určité věci a když má rozum a dělá všechno správně pro udržování přírody (myslím, že někteří lidé nejsou dospělí, ani když jsou starší).“ Pro Šimona není důležité, aby člověk znal to, jaké má IQ. „Bohužel je lepší nevyčnít, z toho má člověk jen problémy, lidi se na něj tváří divně, ale jinak jsem rád, že jsem takový, jaký jsem.“

Projevy nadaného dítěte v sociální a emocionální oblasti:

Šimon konstatoval, „že konečně má ve škole kamaráda na stejné úrovni, někoho s kým si může povídat, diskutovat a emailovat.“ Škola už pro něho není nutná věc, kterou musí a která ho zdržuje od jeho práce. Konečně se zde zabývá tím, co ho zajímá^a „konečně se zde něco učí“.

Závěr:

Šimon se uměl od útlého věku dlouho soustředit a zejména na to, co ho zaujalo. Jelikož byl zvědavý, hloubavý a přemýšlivý, ke svým činnostem nepotřeboval být otivován rodiči. Motivoval sám sebe dalšími novými objevy, poznatky. Rodiče ho spíše

motivovali k „radosti z poznávání.“ Paní učitelku Ledeckou, která Šimona učila ve 3. až 5. třídě, překvapilo, že byl Šimon ve svém věku (9 let) tak urputný, když chtěl dosáhnout uspokojivého cíle. S tím se u tak malého dítěte nesešla (viz příloha č. 4 „Rozhovor s paní učitelkou Ledeckou“). Pokud Šimona opravdu něco zaujalo, zajímal se o to do hloubky, nechtěl ustoupit za žádných okolností a chtěl si to vyřešit tak, aby byl on spokojen. Nic dalšího nemohl, nechtěl v tu chvíli řešit. Při hodnocení výsledků své práce se převážně řídí svými vlastními kritérii. Stejným způsobem hodnotí teorie, práci jiných. Na mnoho jevů je schopen vymyslet svá originální řešení, nebo řešení nekonvenční. Díky několikaleté práci s encyklopediemi, zahlcováním rodičů otázkami a vysoké inteligenci, je Šimon schopen poznat vztahy mezi jevy. Má zálibu ve strukturování informací a vytváření různých systémů (číselných, hodnotových atd.). „Od malička pořád všechno třídil. Auta, houby, kameny... Pořád si dělal nějaké sbírky (např. sbírku dlažebních kostek, které vyloudil na těch, co opravovali chodníky, nebo sbírku elektronek).“ (výpověď paní Pavlíkové). Díky vysoké inteligenci si umí z paměti vybrat to, co je potřeba pro chápání daného problému. Šimon si pamatuje sny, to co ho zajímá i to, co si pamatovat nepotřebuje. „Pamatuje si výborně různé události a znalosti, nepamatuje si to, co nepovažuje za důležité - např. že si má něco uklidit.“ (konstatování paní Pavlíkové). Duševní činnost Šimona neunavuje. Jen tehdy, pokud dělá něco, co dělat nechce, nebo co nepovažuje za smysluplné.

Prognóza:

Vzhledem k tomu, že je Šimon mimořádně nadaný ve více oblastech lidských činností a nejedná se zde o nadání specifické, jednodimenzionální, nedá se předem předpokládat, jaký obor si vybere pro své budoucí studium a povolání. Pro ninohočetnost zájmů bude pro Šimona samotného toto rozhodování velmi těžké. Další aspekt, který bude nutné při volbě budoucího profesního zaměření zvážit, je jeho svalové onemocnění. Vzhledem k typu onemocnění, které má prognózu zhoršujícího se průběhu, bude Šimonova volba budoucího profesního zaměření vybírána s ohledem na tuto skutečnost. Jelikož je Šimon nadprůměrně inteligentní a umí si dávat dané jevy a skutečnosti do kontextu, uvědomuje si i omezující dopad své svalové dystrofie na jeho potenciální možnosti. Jelikož je Šimon nejen velmi inteligentní ale mohu konstatovat, že je nadprůměrně senzitivní, bude nutné s problémem možnosti potenciálu a jeho omezení na základě „handicapu“ pracovat na odborné úrovni. Rodina poskytuje

Šimonovi velmi podnětné a podporující prostředí. Rodiče jsou schopni podřídit mnoho aktivit jeho zájmům a v tomto ohledu mu poskytují pomoc v různých činnostech, které by bez jejich pomoci zvládat nemohl. Na základě takto kvalitního rodinného zázemí je schopen své záměry, svůj potenciál využívat jako nadané dítě, které nemá svalovou dystrofií. Díky svému potenciálu a vytrvalé práci, kterou vykazuje, by se mohl podílet na řadě výzkumných a vědeckých problémů. Na tomto místě mohu konstatovat, že Šimon má k takové práci nejen intelektové předpoklady, ale i další potřebné vlastnosti jako jsou: trpělivost, smysl pro to aby odvedl co nejkvalitnější výkon, motivace pro dokončení zamýšleného cíle, podporu blízkého okolí, atd. Záleží však na mnoha dalších faktorech, které mohou ovlivnit jeho rozhodování a volbu.

EMPIRICKÝ VÝZKUM

V současné době je v České republice hlavním vzdělávacím trendem integrace a inkluze žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků a studentů mimořádně nadaných do běžných základních škol. Tento trend se nejvíce dotýká jak pedagogů základních škol, tak žáků samotných. Nadaní žáci by měli mít přizpůsobené vzdělávací curriculum vzhledem ke svým vzdělávacím potřebám tak, aby mohli rozvíjet daný intelektový potenciál a plně využívat své schopnosti, vědomosti a dosáhnout vzdělávacího cíle bez vnějších omezujících zásahů (ze strany škol) atd. Jak již bylo popsáno v kapitole 1.1 této práce, mimořádně nadaní žáci mají nárok na určitá pedagogická opatření z důvodů akcelerovaného vývoje v kognitivní oblasti. MŠMT 73/2005:

„§1 (1) Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen "speciální vzdělávání") a vzdělávání dětí, žáků a studentů (dále jen "žák") mimořádně nadaných se uskutečňuje s pomocí podpůrných opatření, která jsou odlišná nebo jsou poskytována nad rámec individuálních pedagogických a organizačních opatření spojených se vzděláváním žáků stejného věku ve školách, které nejsou samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením (dále jen "běžná škola"). "

Před nabytím platnosti současné školské legislativy se učitelé běžných základních škol s žáky s mimořádným nadáním setkávali a vyučovali je. Mají „své“ zkušenosti s jejich výukovými nároky, projevy, postavením v žakovských skupinách, atd. Pedagogové mají na tuto otázku svůj pohled, protože jsou to právě oni, kdo se musí Přizpůsobovat vzdělávací politice konkrétní země.

4. VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Ve všech zemích Evropy (i jinde) je stále jednou z diskutovaných otázek vzdělávání otázka, zda se mají mimořádně rozumově nadaní žáci vzdělávat segregovaně ve speciálních institucích, nebo mají být integrováni do běžných základních škol? Hlavním předmětem průzkumu jsou tyto otázky: „Měli by se mimořádně rozumově nadaní žáci vzdělávat ve třídách běžných základních škol? Další plně související otázkou je: Mají mimořádně rozumově nadaní žáci v běžných třídách základních škol vhodné edukační podmínky?

Je mnoho souhlasných názorů proto, aby mimořádně rozumově nadané děti byly vzdělávány v běžných základních školách, kde jsou součástí heterogenní skupiny žáků, která reprezentuje různost individualit celé populace. Je důležité si uvědomit a přiznat: jak jsou v současnosti nastaveny podmínky práce pedagogů? Přítomnost takových žáků klade na povolání učitele vyšší nároky nejen z hlediska větší časové investice, ale také pedagogické informovanosti, invence, kreativity, organizace výuky atd.

Vzdělávání ve speciálních školách má své zastánce i odpůrce. Úspěchy takového vzdělávání nemůžeme v České republice podrobit odbornému rozboru, neboť nemáme žádnou speciální školu pro nadané žáky (děti), která by vyslala do světa své absolventy, jejichž případné vzdělávací úspěchy a úspěchy v jiných oblastech (v životě) bychom mohli odborně zhodnotit a porovnat s nadanými jedinci, kteří byli vzděláváni v běžných školách. Negativní i pozitivní fenomény segregovaného vzdělávání u mimořádně nadaných žáků můžeme studovat v zahraniční odborné literatuře, nebo zprostředkovaně různými stážemi v jiných zemích. Demograficky nejbližší je České republice Slovensko. Na Slovensku existují skoro 3 desítky škol pro nadané žáky a můžeme prostudovat řadu Pramenů od autorů: J. Lazníbatová 2001; V. Dočkal 2005; J. Jurášková 2003^o; M. Mačišáková 2000 a další.

Tento průzkum má pomoci odpovědět na výše formulovaný výzkumný problém: »Měli by se mimořádně nadaní žáci vzdělávat ve třídách běžných základních škol? Mají mimořádně nadaní žáci v běžných základních školách vhodné edukační Podmínky?«

Nejedná se ale o reprezentativní výzkum, neboť vzorek respondentů je velmi malý, profesně a věkově nesourodý. Výsledky nelze zobecnit jako celkové stanovisko skupin, které budou v této práci reprezentovány daným výzkumným vzorkem. Jde pouze o malý průzkum, ze kterého lze udělat při další práci výzkum reprezentativní. Rozsáhlou studii, která by nabízela vhled do procesů vzdělávání mimořádně rozumově nadaných žáků za současných organizačních a vzdělávacích podmínek nemáme. Hlubší průzkum podmínek vzdělávání této skupiny žáků by byl zapotřebí, neboť odhalené problémy by mohli pracovníci v oblasti vzdělávání začít řešit (nebo hledat řešení) a mohly by se eliminovat již při tvorbě rámcově vzdělávacích programů a edukačního curricula. Zcela určitě by to ulehčilo a zkvalitnilo práci pedagogů základních škol.

5. PŘEDMĚT VÝZKUMU

5.1 Cíle výzkumu

Tato práce si klade za cíl přispět konkrétními výsledky i když z velmi malého výzkumného vzorku k teoretickým diskusím o vhodnosti či nevhodnosti vzdělávání mimořádně rozumově nadaných žáků na běžných základních školách. Sbíráám dat je orientováno na tuto otázku u vzdělávání mimořádně rozumově nadaných žáků na 1. stupni základních škol (1.-5. ročník). Předmětem výzkumu jsou převážně pedagogové působící na 1. stupni běžných základních škol.

Při průzkumu byly stanoveny tyto dílčí cíle:

Stanovení dílčích cílů:

Dílčí cíle výzkumného souboru I.

- Na základě výtěžených dat získat stanovisko o optimální vzdělávací instituci pro mimořádně rozumově nadané žáky.
- Získání názoru pedagogů působících na 1. stupni na vhodnost vzdělávacích podmínek pro žáky s mimořádným rozumovým nadáním.
- Získání základního přehledu o edukaci s mimořádně nadanými žáky v režimu běžných základních škol.

Dílčí cíle výzkumného souboru II.

- Na základě výsledků se zamyslet nad dalšími možnými opatřeními v péči o mimořádně rozumově nadané žáky.
- Na základě získaných dat od studentů studujících obor speciální pedagogika zjistit stanovisko k integrovanému nebo segregovanému vzdělávání mimořádně rozumově nadaných žáků.
- Na základě získaných dat od studentů speciální pedagogiky určit postoj k současné organizaci (podmínkám vzdělávání) s ohledem na vzdělávání mimořádně rozumově nadaných žáků.

Doporučení do budoucna

- Na základě výsledků se zamyslet nad dalšími možnými opatřeními v péči o mimořádně rozumově nadané žáky.

5. 2 Výzkumné otázky:

Pedagogové 1. stupně jsou orientováni spíše na práci se standardními žáky. Žáci se specifickými vzdělávacími potřebami nebo nároky nejsou jejich cílovou skupinou. Speciální pedagogové jsou vnímavější k individuálním potřebám jedinců s odlišnými vzdělávacími potřebami. Studenti mohou vnímat určité problémy v oblasti vzdělávání jinak, díky nižšímu věkovému průměru tohoto výzkumného souboru a jinému pohledu na edukaci proto, že nejsou ještě plně ovlivněni požadavky spojenými s pedagogickým povoláním. Ačkoliv jsou výzkumné soubory profesně, věkově a početně nesourodé, dovoluji si předložit hypotézy pro oba dva výše specifikované výzkumné soubory.

Hypotéza I:

Výzkumný soubor I. - pedagogové 1. stupně základních škol

Pedagogové působící na 1. stupni základních škol chtějí vzdělávat (integrovat) mimořádně rozumově nadané žáky ale nemají v současnosti pro to vhodné edukační podmínky.

Hypotéza II:

Výzkumný soubor II. - studenti oboru speciální pedagogika

Studenti oboru speciální pedagogika chtějí, aby se mimořádně nadaní žáci integrovali do tříd běžných základních škol, ale za změněných vzdělávacích podmínek.

6. METODIKA VÝZKUMU

6.1 Výzkumný soubor

Součástí následujícího průzkumu jsou dvě početně, věkově a profesně nesourodé skupiny:

- Pedagogové vyučující na 1. stupni běžných základních škol, nebo škol s rozšířenou výukou některého předmětu;
- Studenti studující obor speciální pedagogika na pedagogické fakultě v Praze;

6.1.1 Výzkumný soubor I - pedagogové I. stupně základních škol

Tento výzkumný vzorek tvořilo 90 pedagogů 1. stupně 14 základních škol v Praze a dvou základních škol v blízkém okolí Prahy. Otázky v dotaznících byly určeny pro učitele 1. stupně ZŠ, neboť na prvním stupni jde o základní stupeň vzdělávání v rámci povinné školní docházky a žáci se nediferencují na základě svého zájmu, nebo schopností (nadání). Pedagogové věnující se výuce na této úrovni, musí odučit největší procento dětí s různými výukovými problémy a s odlišnými schopnostmi, neboť největší procento dětí je vzděláváno ve státních základních školách. Z celkového počtu 90 pedagogů, kteří dotazník vyplnili, byli jen 3 muži. Celkem 44 pedagogů působí, učí v rozmezí 15 -30 „školních let. Největší počet vyučujících, kteří naše dotazníky vyplnili, vyučuje na 1. stupni v rozmezí 20 -25 let. Pedagogové 1. stupně vystudovali určitý převážně pedagogický obor na některé vysoké škole (předpokládáme, že v České republice). Následující tabulka vykazuje obory, které Pedagogové uvedli do svých dotazníků jako obor, který vystudovali (Tab. č.1).

Tabulka č. 18

| Pedagogové | Vystudovalo |
|--|--------------------|
| Obor pedagogika-ruský jazyk | 1 |
| Obor pedagogika-ruský jazyk - dějepis | 1 |
| Obor učitelství 1.stupně | 47 |
| 1. stupeň ZS TV 1. stupeň ZŠ, předškolní pedagogika 1. stupeň ZŠ, hudební výchova (2) 1. stupeň ZŠ, PV 1. stupeň, AJ | |
| NŠ | 5 |
| NŠ - Vv | 6 |
| NŠ-TV | 6 |
| ftvs | 1 |
| NS-Hv | 2 |
| PR-Zzv | 1 |
| PR - Zeměpis | 1 |
| Ped. + psych. Na FFUK + xenobiochemie na PřFUK | 1 |
| Předškolní pedagogika | 2 |
| Předškolní pedagogika - PFUK - Dramatická výchova - DAMU | 1 |
| Vychovatelství | 2 |
| Obor speciální pedagogika - učitelství | 2 |
| Obor speciální pedagogika | 4 |
| Pedagogika | 1 |
| PF/Národní škola I. Stupeň | 1 |

6.1.2 Výzkumný soubor II - studenti oboru speciální pedagogika

Tento výzkumný vzorek tvořilo 89 studentů studujících obor speciální Pedagogika na Pedagogické fakultě v Praze. Dotazník vyplnilo 81 studentek a 8

studentů studující výše definovaný obor. Studenti akreditovaného bakalářského a magisterského studia oboru speciální pedagogika jsou vzděláváni pro práci s dětmi, žáky, studenty s odlišnými vzdělávacími a životními potřebami. V některých zemích bývá vzdělávání mimořádně nadaných žáků volitelným oborem speciální pedagogiky, nebo obecné pedagogiky.

6. 2 Sběr dat

Výzkumný vzorek I - pedagogové 1. stupně základních škol

Sběr dat této skupiny probíhal v měsíci únor, březen 2007 v Praze na 14. základních školách a školách s rozšířenou výukou některého výukového předmětu a 2 základních školách v blízkém okolí Prahy. Do níže uvedených základních škol jsme během měsíce únor a březen 2007 zanesly (já a moje asistentka) učitelům 1. stupně základních škol k vyplnění celkem 120 dotazníků. Školy, kde jsme uskutečnily naše dotazování, jsme vybíraly podle určitého klíče. Oslovily jsme školy, které byly hodnoceny inspekcí MŠMT jako podstandardní, standardní a hodné následování. Druhým hlediskem našeho výběru byla demografická dostupnost. Dalším zdrojem informací pro náš výběr základních škol byly zkušenosti rodičů z klubu StaN Echa, kteří měli povědomí o úrovni určité školy a náhodných rodičů, které jsme oslovily v okolí škol. Tento zdroj „zkušenosti rodičů“ funguje velmi spolehlivě, ale nedá se uvést jako písemný informační pramen. Řada rodičů se při výběru školy pro své dítě informuje takto dostupným způsobem, proto i my jsme uznaly tento informační zdroj za stejně cenný a hodnotný, neboť se v něm odráží „současná skutečná realita.“

Vytvořené dotazníky byly rozdány a otázky v nich ihned zpracovávány během měsíců únor a březen 2007. Stanovila jsem si pro tento výzkumný vzorek minimální počet 80 - 100 vyplněných dotazníků od pedagogů.

Dotazníky se dostaly do škol:

FZŠ Vodičkova (s rozšířenou výtvarnou výchovou - fakultní zařízení Pedf.) Praha 1

FZŠ Vojtěšská (s rozšířenou jazykovou výukou)

ZŠ Ohradní

ZS Londýnská

ZŠ Na Smetance

ZŠ Kladská

ZŠ Rakovského
ZŠ V Kobyliších (s rozšířenou výukou sportu)
FZŠ Chlupová
ZŠ Angelova
ZŠ Zárubova
ZŠ a Gymnázium Písnická
ZŠ v Hostivaři
ZŠ Truhlářská
ZŠ v Sázavě
ZŠ v Čerčanech

Před návštěvou škol z výše uvedeného seznamu byly řídící osoby dané instituce požádány, zda by pro účely diplomové práce jejich pracovníci, pedagogové 1. stupně nevyplnili vypracované dotazníky. Se souhlasem ředitelek (jednalo se vždy o ženy) nebo jejich zástupců základních škol a škol s rozšířenou výukou některého výukového předmětu jsme donesly 8 - 10 dotazníků, které jsme ve školách ponechávaly 10 - 14 dní. Záleželo na samotných učitelích, zda dotazníky budou chtít vyplnit, či nikoliv. Do výše jmenovaných škol jsme donesly celkem 106 dotazníků. Vyhodnotit data jsme mohly z 90 vyplněných. Celková vratnost dotazníků od pedagogů působících na 1. stupni základních škol je 84,6 %. Pedagogové ale nevyplňovali vždy všechny kolonky dotazníků. Pedagogové ale nevyplňovali vždy všechny kolonky dotazníků.

Výzkumný vzorek II - studenti oboru speciální pedagogika

Sběr dat u této skupiny probíhal v měsíci březen 2007 na pedagogické fakultě v Praze na katedře speciální pedagogiky. Přes poradnu pro studenty se specifickými vzdělávacími potřebami byli požádáni někteří přednášející, zda by nebylo možné v rámci jejich přednášek představit navržené dotazníky studentům akreditovaného bakalářského a magisterského studia. Přednášející vyšli mému požadavku vstříc a umožnili mi, abych uskutečnila sběr dat v jejich přednáškách. Pro nedostatek času a náročnost vyhodnocení celkového množství dotazníků všech průzkumných skupin, jsem nenavštívila všechny přednášející, kteří mi tuto možnost nabízeli. Stanovila jsem si pro tento výzkumný vzorek minimální počet 100 respondentů a maximální počet 120

subjektů. Dotazníků jsem rozdala během 4. návštěv v jednotlivých přednáškách celkem 110. Sesbíraná data jsem mohla vyhodnotit celkem z 89 vyplněných dotazníků.

6.3 Metody výzkumu

Pro účel zamýšleného průzkumu byly subjektům splňujícím kritéria výše specifikovaných výzkumných souborů zadány k vyplnění anonymní dotazníky, které jsem sama vytvořila a nejsou oficiálně „standardizovány“ a nikde registrovány ani používány. Dotazníky byly vytvořeny dva.

2. dotazník pro pedagogy 1. stupně základních škol, jehož cílem bylo zjistit základní informace o současné edukační situaci na 1. stupni základních škol.
3. dotazník byl vytvořen pro pedagogy 1. stupně základních škol a studenty studující některou z pedagogických disciplín na Karlově Univerzitě. Otázky v tomto dotazníku byly společné všem respondentům výše uvedených výzkumných souborů.

Původním úmyslem bylo zachovat stejný počet dotazníků pro oba dva výzkumné soubory zamýšleného průzkumu, ale nepodařilo se, aby všichni vybraní respondenti dotazníky vyplnili. Dotazníky jako nástroje pro získání především kvantitativních dat obsahovaly otázky otevřené i uzavřené. Na otevřené otázky měly obě dvě skupiny výzkumného vzorku (pedagogové a studenti) odpovídat svými vlastními slovy. Otázky zjišťující kýžená fakta výzkumného předmětu budou vyhodnoceny jako číselná data a vzájemně porovnávána mezi výzkumnými soubory. Výsledky uzavřených otázek budou u jednotlivých odpovědí sečteny a převedeny na procenta.

Pro vyhodnocení a určení stanovisek k předmětu výzkumu byla stanovena tato kritéria: Stanoviska jsou hodnocena na základě procentuálních výsledků: nejvyšší procento u dané odpovědi bude prezentováno jako rozhodující stanovisko.

U otázek, kde jsou odpovědi vyjádřeny vyšším číslem procenta než je 50 %, je tento výsledek hodnocen jako „nepochybné stanovisko“. Cílem otázek, které byly vytvořeny Pro pedagogy je získání základních informací o edukačních podmínkách v běžných třídách základních škol a možnosti práce s mimořádně rozumově nadanými žáky v těchto podmínkách. Druhým zamýšleným cílem u tohoto výzkumného souboru-je určit stanovisko pedagogů ke konkrétním dílčím otázkám a nakonec zjistit celkový Postoj k problematice vzdělávání mimořádně rozumově nadaných žáků. Do 14

základních škol v Praze a dvou základních škol v blízkém okolí Prahy jsme zanesly během měsíce únor a březen 120 dotazníků.

6.3.1 Dotazník pro pedagogy 1. stupně k současným edukačním podmínkám

Dotazník pro pedagogy byl koncipovaný jako třídílný, kdy každý ze tří oddílů plnil jiné cíle.

1. Oddíl - základní informace o vypovídajícím (učiteli): Jak dlouho je v pozici pedagoga, jaký obor původně vystudoval, kolik žáků vyučuje ve své třídě, složení žakovské skupiny ve třídě, atd.

2. Oddíl je zaměřen na případného mimořádně nadaného žáka.

- Kolik mají pedagogové na 1. stupni základních škol mimořádně nadaných žáků ve svých třídách;
- Jaké didaktické materiály jsou v edukačním procesu používány;
- Jak jsou řešeny zvýšené edukační potřeby mimořádně nadaných žáků (touha získávat informace, pracovat s nimi a prezentovat je);
- Spolupráce s rodiči mimořádně nadaného žáka;

3. Oddíl dotazníku se zabýval osobnosti pedagogů: jak se učitelé 1.stupně, kteří působí na běžných základních školách subjektivně vidí a cítí ve vyučovacím procesu (viz příloha č. 7 dotazník pro učitele 1. stupně základních škol). Cílem otázek bylo zjistit osobnostní charakteristiky pedagoga, jaké změny by pedagogové učinili pro ulehčení a obecné zkvalitnění své práce ve výuce.

U studentů studujících obor speciální pedagogika nebylo možné zjistit, tak jako^u pedagogů, jak se konkrétně tato výzkumná skupina střetává s realitou vzdělávání mimořádně nadaných žáků na 1. stupni základních škol. Studenti tohoto oborového zaměření jsou připravováni na práci s jedinci s odlišnými edukačními a životními potřebami, ale především za jiných podmínek než učitelé pro 1. stupeň základních škol.¹ když by se jistě našli studenti, kteří vyučují i na 1. stupni některé základní školy, tato možnost vyhledávat studenty s tímto kritériem (kritériem vyučujícího na 1. stupni ZŠ) mi přišla na mysl v době, kdy byly dotazníky již zpracovávány. Studenti studující obor

speciální pedagogika byli požádáni, aby vyplnili dotazníky pro zhodnocení stanovisek k problematice vzdělávání mimořádně nadaných žáků.

6.3.2 Dotazník ke vzdělávání mimořádně rozumově nadaných žáků

Níže předložené vytvořené otázky byly totožné (společné všem) pro oba dva výzkumné soubory pedagogů a studentů. Na základě jejich výsledků budou určena stanoviska těchto výzkumných skupin k segregovanému nebo integrovanému vzdělávání a k současnému vzdělávání mimořádně rozumově nadaných žáků. Otázek v dotazníku bylo celkem 11. Dvě otázky byly otevřené a 9 jich bylo uzavřených (viz příloha číslo 7 a příloha číslo 8).

6.3.2.1 Otázky otevřené

- Jak byste definoval(a) pojem mimořádně nadaný žák?
- Jaké žáky byste zařadil(a) do kategorie „žák se specifickými vzdělávacími potřebami“?

Cílem otázky je zjistit, zda pedagogové 1. stupně a studenti studující obor speciální pedagogika vnímají žáky s mimořádným nadáním jako jinou „ozvláštněnou“ skupinu, samostatnou skupinu žáků s odlišnými vzdělávacími nároky, nebo jsou pro ně mimořádně nadaní žáci několikátou dílčí skupinkou výše specifikované kategorie.

6.3.2.2 Otázky uzavřené

Cílem následujících tří otázek je určit stanovisko pedagogů působících na 1. stupni základních škol a studentů studujících obor speciální pedagogika k segregovanému nebo integrovanému vzdělávání mimořádně nadaných žáků. V jakých institucích by se měli především vzdělávat mimořádně rozumově nadaní žáci.

- Myslíte si, že by se mimořádně nadaní žáci měli integrovat do běžných základních škol?
- Myslíte si, že by se měli mimořádně nadaní žáci vzdělávat ve speciálních třídách?
- Myslíte si, že by se měli mimořádně nadaní žáci vzdělávat ve speciálních školách, či jiných institucích?

Níže vytvořená otázka si klade za cíl zjistit vztah ke škole, jako vzdělávací instituci. Co by se vlastně mělo ve školách rozvíjet?

- Mimořádně nadaní žáci by měli rozvíjet své nadání především ve školách, nebo v mimoškolních činnostech?

Zamýšleným cílem níže položených otázek bylo získat data a stanovisko k tomu, zda jsou vhodně přizpůsobeny podmínky pro práci s nadanými žáky v běžné třídě základních škol, kde jsou i další žáci, kteří mají také své vzdělávací potřeby a vyžadují od pedagoga pozornost, spolupráci atd. Vhodností podmínek je zde myšlena organizace vzdělávání jako je např. počet žáků ve třídě, úprava curricula, atd.

- Myslíte si, že mají mimořádně nadaní žáci vytvořeny vhodné podmínky pro integraci ve třídách běžných základních škol?
- Myslíte si, že učitel na 1. stupni běžné základní školy má možnost věnovat se nadanému žákovi tak, jak by žák potřeboval?

Poslední otázky jsou orientovány na případné nové kroky, které by se mohli v péči o mimořádně nadané jedince uskutečnit, nebo které pedagogové 1. stupně základních škol a studenti speciální pedagogiky vnímají jako potřebné do budoucna.

- Myslíte si, že by se měla zřídit specializovaná pracoviště (centra) zabývající se vzděláváním a výchovou mimořádně nadaných jedinců?
- Myslíte si, že je v naší republice pedagogická, psychologická, poradenská péče pro mimořádně nadané žáky dostatečná?

6.3.3 Dotazník ke vzdělávání mimořádně nadaných žáků - studenti oboru speciální pedagogika

Níže předložené vytvořené otázky byly totožné pro výzkumné soubory Pedagogů a studentů a jejich výsledek určí stanovisko těchto výzkumných skupin k segregovanému nebo integrovanému vzdělávání mimořádně nadaných žáků. Otázek v dotazníku bylo celkem 11. Dvě otázky byly otevřené a 9 jich bylo uzavřených (viz Příloha číslo 7 a 8).

U studentů studujících obor speciální pedagogika nebylo možné zjistit tak jako u Pedagogů, jak se konkrétně tato výzkumná skupina střetává s realitou vzdělávání mimořádně nadaných žáků na 1. stupni základních škol. Studenti tohoto oborového

zaměření jsou připravováni na práci s jedinci s odlišnými edukačními a životními potřebami, ale především za jiných podmínek než učitelé pro 1. stupeň základních škol. I když by se jistě našli studenti, kteří vyučují i na 1. stupni některé základní školy, tato možnost vyhledávat studenty s tímto kritériem (kritérium vyučujícího na 1. stupni ZŠ) mi přišla na mysl v době, kdy byly dotazníky již zpracovávány. Studenti studující obor speciální pedagogika byli požádáni, aby vyplnili dotazníky pro zhodnocení stanovisek k problematice vzdělávání mimořádně nadaných žáků.

6.3.3.1 Otázky otevřené

- Jaké žáky byste zařadil(a) do skupiny „žák se specifickými vzdělávacími potřebami“?

6.3.3.2 Otázky uzavřené

- Myslíte si, že by se mimořádně nadaní žáci měli integrovat do běžných základních škol?
- Myslíte si, že by se měli mimořádně nadaní žáci vzdělávat ve speciálních třídách?
- Myslíte si, že by se měli mimořádně nadaní žáci vzdělávat ve speciálních školách, či jiných institucích?
- Mimořádně nadaní žáci by měli rozvíjet své nadání především ve školách, nebo v mimoškolních činnostech?
- Myslíte si, že mají mimořádně nadaní žáci vytvořeny vhodné podmínky pro integraci ve třídách běžných základních škol?
- Myslíte si, že učitel na 1. stupni běžné základní školy má možnost věnovat se nadanému žákovi tak, jak by žák potřeboval?
- Myslíte si, že by se měla zřídit specializovaná pracoviště (centra) zabývající se vzděláváním a výchovou mimořádně nadaných jedinců?
- Myslíte si, že je v naší republice pedagogická, psychologická, poradenská péče o mimořádně nadané žáky dostatečná?

6. 4 Analýza dat

Cílem otevřených otázek bylo zjistit jak respondenti výzkumného souboru I (pedagogové) a výzkumného souboru II (studenti) chápou, vnímají určité pojmy. Jediné co jsem mohla kvantifikovat, byly opakující se pojmy, termíny. To ale nebylo účelem těchto otázek. Jelikož nejde o standardizované testy, nebyly vytvořeny hodnotící škály. Nelze určit spolehlivě žádnou vlastnost, správné nebo podprůměrné odpovědi výše specifikovaných výzkumných souborů. Proto jsou písemné odpovědi hodnoceny a interpretovány pouze z pohledu tvůrce. Sebraná data z uzavřených otázek se u každého výzkumného souboru následného průzkumu začlení k jednotlivým variantám možných odpovědí.

- Výsledky (data) budou prezentovány pro každý jednotlivý výzkumný soubor.
- Získaná data budou převedena na procenta a porovnávána vzájemně mezi výzkumnými soubory.

7. VÝSLEDKY VÝZKUMU

7.1 Dotazník pro pedagogy 1. stupně základních škol k současným edukačním podmínkám

7.1.1 Charakteristika učitele (I. oddíl)

U otázky číslo 1.1 oddílu dotazníku se potvrdil obecný názor, že ve školství, zejména na 1. stupni, je málo pedagogů - mužů. Z celkového počtu 90 pedagogů, kteří dotazník vyplnili, byli jen 3 muži. Na 2. stupni základního vzdělávání a na středních školách je situace v tomto ohledu lepší.

Celkem 44 pedagogů působí, učí v rozmezí 15 -30 „školních roků.“ Největší počet vyučujících, kteří naše dotazníky vyplnili, funguje na 1. stupni v rozmezí 20 -25 let. Následující tabulka znázorňuje počet pedagogů a počet odučených let (Tab. č. 2).

Tabulka č. 2

| Počet pedagogů | |
|-----------------|----|
| 0 - 2 roky | 3 |
| 2 - 5 let | 8 |
| 5 -10 let | 10 |
| 10-12 let | 1 |
| 12-15 let | 4 |
| 15-20 let | 16 |
| 20-25 let | 18 |
| 25 - 30 let | 10 |
| nad 30 - 35 let | 5 |
| 35 - 40 let | 3 |
| 41 let | 2 |
| 46 let | 1 |

V médiích se často diskutuje nad tím, že pedagogové nemají příslušné vzdělání, kvalifikaci. Z našich dotazníků vyplynulo, že všichni vystudovali některý obor na vysoké škole (viz tabulka č.Iv kapitole 5.2). Pro ucelenou představu zde zařazují uvedený údaj, který prezentuje průměrný počet žáků v jedné třídě na 1. stupni základních škol. Průměrný počet žáků je 23,7 žáků. Pokud učitelé měli ve svých třídách žáky se specifickými vzdělávacími potřebami, měli vybrat z nabízených variant, zda jde o smyslový, fyzický, mentální handicap, nebo o sociální či zdravotní znevýhodnění. Na základě odpovědí pedagogů z výsledků se odкрыla skutečnost: největší počet žáků (67) má některou poruchu učení. Další nejpočetnější skupinu v jejich třídách tvoří žáci ze sociálně slabšího prostředí (18) a žáci s poruchou řeči (13). Následující tabulka zobrazuje četnost žáků, kteří mají nárok na nadstandardní pedagogická opatření (Tab. C-3).

Tabulka č. 3

| | |
|--|----|
| Smyslový handicap | 6 |
| Tělesné postižení | 4 |
| Žák s epilepsií | 3 |
| Žák s mentálním postižením | 1 |
| Žák s poruchou řeči | 13 |
| Žák s poruchou učení (dyslexie, dysgrafie) | 67 |
| Ze sociálně znevýhodněného prostředí | 18 |
| Mimořádně nadaný žák | 10 |
| Cizinec | 1 |
| Autismus | 1 |
| ADHD | 1 |
| Nevím o žádném takovém žákovi | 9 |

V zahraničí se používá ve školách tzv. učební kontrakt. Některé školy i u nás tuto smlouvu mezi žákem a učitelem také zavedly (např. Lauderovy školy). Žák, rodič a učitel vytvoří, sepiší smlouvu, dohodu, která bude obsahovat edukační cíle, dobu,

kteřou bude pedagog věnovat žákovi v dané hodině, podmínky vzájemné tolerance při plnění edukačních potřeb pedagoga (edukátora) a žáka, atd. Výukový kontrakt bývá tvořen na kratší výukové období (měsíc, dva měsíce). Jedná se o neoficiální dokument, na podobných principech jako individuální vzdělávací plán. Tento dokument se může stát závazným pro žáky a pedagogy konkrétních škol, pokud takové dokumenty budou v určité vzdělávací instituci tvořít. Pedagogové se mohli vyjádřit, zda tento pojem „učební kontrakt, učební smlouva, dohoda“ znají a zda je používají. 70 pedagogů označilo možnost „NE“ a 20 pedagogů označilo variantu „ANO“. Myslím si, že to, že učitelé tento pojem neznají, může mít důvody v tom ve skutečnosti, že nejvíce učitelů z našeho průzkumu učí 15 - 30 let. Není nikde oficiálně psána povinnost, že by se měli pedagogové jednou za stanovenou dobu (např. 5 let) zúčastnit nějakého kurzu, školení, seminářů, kde by se seznámili s novými vzdělávacími trendy, problémy, možnostmi. V dalším ohledu by pro pedagogy učební kontrakt znamenal další administrativní úkony a více individuální práce s žáky. 52 učitelů uvedlo, že učební kontrakt, učební dohodu nepoužívá. 9 učitelů učební kontrakt, učební dohodu používá. Někteří pedagogové dokonce písemně definovali u jakých žáků výše specifikovanou dohodu používají:

„Poruchami dys. + ADHD“, „Nižším intelektem, pomalejším chápáním, po dlouhé nemoci žáka, problémovým učením, problémy se čtením (= nezvládnuté některé učivo Př. násobilka)“

» U všech “ „ „ U starších žáků. “ „ „ Obecně“

7.1.2 Mimořádně rozumově nadaný žák ve výuce běžné třídy základní školy

(II. oddíl)

Učitelé 1. stupně ZŠ do našich dotazníků zaznamenali 14 mimořádně nadaných žáků, které vyučují ve svých třídách - 8 chlapců a 6 dívek. Jedná se o žáky, kteří byli takto identifikováni pedagogicko-psychologickou poradnou. Nevíme, zda nemají učitelé ve svých třídách další neidentifikované nadané žáky. Cílem této práce nebylo další žáky hledat, zjišťovat a identifikovat. Problematikou identifikace mimořádně nadaných žáků se zabývají některé dílčí výzkumy psychologů zabývajících se problematikou nadaných žáků ve vzdělávacím procesu. Našla jsem k této problematice několik odborných článků a 2 diplomové práce.

7.1.2.1 Práce pedagoga s mimořádně rozumově nadaným žákem

Pokud měli pedagogové ve svých třídách žáky s mimořádným nadáním, vybírali způsob jakým řeší vzdělávací potřeby mimořádně nadaných žáků. Následující tabulka znázorňuje některé nabízené možnosti, které ale pedagogové vybrali (Tab. č. 4). Možnosti, které žádný pedagog nevybral, zde nejsou uvedeny. Celý výčet operativních možností je v příloze číslo 7 (dotazník pro pedagogy 1. stupně základních škol).

Tabulka č. 4

Mám ve třídě mimořádně nadaného žáka, pro kterého si připravuji výukový materiál z:

| | |
|---|----|
| Z materiálů získaných na internetu | 6 |
| Používám materiály pro vyšší ročníky | 8 |
| Sám /sama/ vymyslím didaktické materiály | 14 |
| Materiály jsem si půjčil /půjčila/ od kolegy /kolegyně/ | 3 |
| Jiné: encyklopedie, slovníky | 1 |

Zde byla tato situace vyhodnocena a interpretuji tak, že mimořádně rozumově nadaní žáci netvoří homogenní skupinu, pro níž je hlavním a jednoznačným charakteristickým znakem vysoká inteligence, která napovídá, určuje pedagogům, jaké materiály by mohly být vhodné pro žáky s akcelerovaným vývojem v kognitivní oblasti. Nejvíce pedagogů pro tyto žáky tvoří úkoly a didaktické materiály. Vyžaduje to vyšší nároky na „domácí přípravu“ pedagogů. Pokud si pedagogové připravují »edukační program“ pro mimořádně nadaného žáka, tak tvoří úkoly, problémy k řešení, cvičení sami, využívají materiály pro vyšší ročníky a hledají na internetu.

Kromě speciální přípravy materiálů pro mimořádně rozumově nadané žáky by Pedagogové měli s takovými žáky pracovat i jiným způsobem, než s většinou žáků ve třídě. V kapitole 2.1 a 2.2 této práce jsou popsány základní charakteristiky mimořádně rozumově nadaných žáků obecně a charakteristiky těchto jedinců související s výukovým procesem, (se vzděláváním). Následující tabulka znázorňuje, jakému způsobu aktivity pro mimořádně nadané žáky dávají pedagogové 1. stupně přednost (Tab. č. 5)

Tabulka č. 5
Práce mimořádně nadaného žáka v mé hodině

| | |
|---|----|
| Žákovi zadávám více úkolů | 10 |
| Žákovi zadávám samostatné úkoly | 8 |
| Žák pomáhá ostatním pomalejším, slabším spolužákům | 12 |
| Při vyučování kombinuji předchozí uvedené varianty ^ráce | 8 |
| Žák má jiné individuální pracovní úkoly | 3 |

V knize F.Mónkse H.Ypenburg 2002 jsou na straně 58 v kapitole 8. „Podpůrná pedagogická opatření“, uvedeny způsoby práce žáka, které autoři nepovažují za způsoby rozvíjející nadání žáka. Patří k nim: Pomáhání slabším žákům ve výuce a opakování téhož (vícekrát napsat to, co ostatní, více příkladů stejného typu). Učit žáky jen proto, aby byli aktivizováni. V dotaznících pedagogové uvedli v 10 případech, že žák dostává více úkolů. Jelikož pedagogové měli na výběr i varianty: „Žákovi dávám samostatné úkoly“ a „Žákovi zadávám jiné individuální úkoly“, usuzuji z toho, že tito konkrétní pedagogové řeší situaci vzdělávání žáků tím, že jim navýší počet příkladů, cvičení atd. Jak je možné si nastudovat v literatuře a příslušných kapitolách popisujících „mimořádně nadaného žáka“ při výuce (J. Laznibatová 2001, F. Mónks 2002), navýšení úkolů stejného typu je jedna z věcí, která těmto žákům nevyhovuje. Nerozvíjí to jejich schopnosti. Tento způsob práce může vyhovovat pedagogovi, aby mohl ve výuce zvládat další úkony. Pomáhání slabším žákům ve výuce se hodně využívalo ve školách USA. Asi je dobré a užitečné, pokud nadaný žák pomůže žákovi, který zrovna učivo nezvládá, ale měl by být tento způsob spíše občasný a z dobrovolného rozhodnutí mimořádně nadaného žáka a nikoliv na popud pedagoga. Pomáhání žákům slabším nese s sebou na jednu stranu pro mimořádně rozumově nadaného žáka zkušenost, že jsou žáci, kteří mají různé problémy s učením „kterým to tak nejde.“ A jak jsem se dozvěděla od některých nadaných žáků, je to pro ně velmi zajímavá zkušenost a jsou „rádi, že ji mohli zažít“. Z jiného pohledu tento způsob Pomůže jen žákovi, který učivo nezvládá, ale mimořádně rozumově nadaný žák se sám nikam neposune. Pouze 3 učitelé uvedli, že dávají mimořádně rozumově nadaným

žákům jiné, samostatné úkoly. 8 pedagogů kombinuje různé varianty od navýšení úkolů, přes samostatné úkoly k tomu, kdy žáci pomáhají jiným slabším žákům.

7.1.2.2 Spolupráce pedagogů s rodiči mimořádně rozumově nadaného žáka

Při vzdělávání žáků mladšího školního věku je důležitá komunikace pedagogů s rodiči. Pokud vyučuje pedagog ve své třídě žáky s odlišnými vzdělávacími potřebami, je tato (týmová) spolupráce ještě důležitější. V tomto věku děti chtějí, vyžadují, potřebují spolupráci, konzultaci při domácí přípravě od rodičů, nebo jiných dospělých (vychovatelů, prarodičů, atd.). Často dochází ke střetům kompetencí pedagogů a představ rodičů žáků. U mimořádně nadaných žáků je vhodné spolupracovat proto, aby se pedagog dozvěděl, jaké má nadaný žák zájmy, na jaké úrovni studuje předmět svého zájmu (lze usoudit z materiálů, které o problematice čte). Nadané děti se ve svém volném čase zabývají různými obory a opravdu během pár dnů mohou udělat velký pokrok v nabytí nějakých znalostí, konkrétních zkušeností (např. z prováděných chemických pokusů). Pokud má pedagog dosáhnout i toho, aby se ve škole rozvíjel potenciál nadaného žáka, musí vědět, jaké materiály, na jaké úrovni si má pro žáka připravit. Proto dotazníky pro pedagogy obsahovali i otázky z oblasti spolupráce pedagogů a rodičů. Učitelé 1.stupně si mohli vybrat z několika možností jakékoliv body. Níže jsou uvedeny ty, které pedagogové označili. Podoba celé této části dotazníku, se všemi (i neoznačenými) vytvořenými body otázek, je v příloze č. 7. Následující tabulka je výčtem četnosti spolupráce pedagogů a učitelů (Tab. č. 6).

Tabulka č. 18

| | |
|--|----|
| S rodiči spolupracuji. | 19 |
| Rodiče jsou pro mě důležitým zdrojem informací | 12 |
| Vyhovuje mi, jak komunikuji já i rodiče. | 10 |
| S rodiči nespolupracuji. | 2 |
| Neumím zhodnotit svůj vztah s rodiči. | 3 |
| Informace, které o žákovi získávám ve vyuč. čase mi stačí. | 9 |
| Chtěl bych (chtěla bych) získat více informací o žákovi od jeho rodičů. | 7 |
| Ve vyučovacím procesu získávám o žákovi (žákyni) pro mě podstatné informace. | 1 |
| S rodiči mám vymezené hranice: „Škola je mé území a Domov je Vaše území.“ | 1 |
| S těmito konkrétními rodiči si nerozumím a vím proč. | 2 |
| Myslím si, že během vyučovacích hodin získávám pro mě podstatné informace o tomto žákovi/žákyni. | 6 |
| Myslím si, že o některých žácích vím více, než o tomto (nadprůměrně nadaném) žákovi. | 1 |
| Ve třídě jsou jiní žáci, kteří potřebují více mojí pozornosti (než mimořádně nadaný) žák. | 15 |
| O tomto žákovi bych potřeboval (a) získávat více informací | 1 |

Z výše uvedených dat mého malého průzkumu vyplývá, že pedagogové s rodiči spolupracují, komunikují a rodiče jsou pro ně dalším cenným zdrojem informací o mimořádně rozumově nadaném žákovi. Ukazuje nám to i na fakt, že pedagogové se Přednostně věnují jiným žákům, kteří více potřebují jejich pozornost. Proto se ani nemohou (nebo to není pro ně prioritou) věnovat nadaným žákům, i když by to bylo v danou chvíli potřebné. Pedagogové vyučující na 1. stupni základních škol reagují více na potřeby jiných žáků ve třídě.

7.1.3 Jak se pedagog ve výuce vidí a cítí (III. oddíl)

Ve třetím oddíle dotazníku pro pedagogy k otázce „Jak se učitel ve vyučovacím Procesu vidí a cítí“: věnovali učitelé pozornost níže vypsáním bodům (z několika dalších možných a vybrali si je (označili). Body, které pedagogové vybrali, nemají

výpovědní hodnotu o tom, jak by to mělo být ve skutečnosti, nebo jak by to sami vyučující chtěli, ale dává to „obraz“ toho, jak pedagogové ve výuce reagují. Všechny použité otázky jsou uvedeny v příloze č. 7

7.1.3.1 Komu pedagog věnuje při výuce pozornost

Z uvedených počtů odpovědí vyplynulo, že největší pozornost pedagogů je směřována k dětem se specifickými poruchami učení, k dětem, co vyrušují a naopak k dětem neprůbojným, tichým. To že je pozornost pedagogů směřována také velkou měrou na děti tiché a neprůbojné, je pro mne překvapením. Většinou veškerou pedagogovu pozornost „spotřebují“ jiné skupiny dětí a děti neprůbojné si nenárokují žádnou pozornost pedagoga. To, že pedagog se soustředí i na tyto děti, které ho samy nevyzývají, neupozorňují na sebe, je zajímavé zjištění. Zde by bylo vhodné dát pedagogům otázky na rozložení jejich edukačního času. Kolik jaké činnosti věnují ve výuce času a energie. Takové hledisko na edukační realitu v této práci chybí. Následující tabulka shrnuje rozložení pozornosti pedagogů pro jednotlivé skupiny žáků, které vyžadují, mají nárok na podpůrná pedagogická opatření (Tab. č. 7).

Tabulka č. 7

| | |
|---|----|
| Žákům s handicapem | 12 |
| Se specifickou poruchou učení (dyslexie, dysgrafie) | 24 |
| Žákům jiné etnické menšiny | 8 |
| Žákům méně průbojným, pro mě nevýrazným, tichým | 18 |
| Žákům, kteří vyrušují mě a ostatní žáky | 19 |
| Neumím zhodnotit, zdaje má pozornost věnována jen některým žákům a jiným méně | 4 |

7.1.3.2 Charakteristiky osobnosti pedagoga

Ve třetím oddíle mého dotazníku pro pedagogy byly zjišťovány osobnostní charakteristiky pedagoga. Odborná literatura uvádí několik různých pohledů na to, jaké osobnostní charakteristiky by měl dobrý pedagog mít. Zde měli sami pedagogové

zhodnotit své osobnostní charakteristiky, ke kterým patří: motivace k práci, talent pro práci a kognitivní vybavenost. Pedagogové 1. stupně základních škol mohli vyjádřit postoj ke svému povolání: „zda mě práce baví," nebo „většinou mě baví" a nebo „práce pedagoga mě spíše baví" atd. Někteří pedagogové mohli sami pro sebe zhodnotit, zda mají pro svoji práci talent či nikoliv. Odpovědi na tuto otázku neměly vypovídat o skutečnosti, zda pedagogové výuku, žáky zvládají, zda se necítí unavení, atd., ale zda si myslí, že mají pro práci pedagoga talent. Při hodnocení své osobnosti se pedagogové museli oprostít od momentální situace, která mohla být různá. Pedagogové si měli sami zhodnotit, jak vidí „sami sebe", bez ohledu jaké signály dostávají o své práci od žáků, kolegů, rodičů a dalších. Nemůžeme zhodnotit, zda ti, co si tento bod vybrali, jsou opravdu talentovaní pedagogové a nemůžeme konstatovat, že určitý počet pedagogů si tento bod nevybralo jen ze skromnosti. Jsem ráda, že několik pedagogů našlo odvahu a přiznalo „svůj talent", protože kdyby nikdo talent pro práci pedagoga nepřiznal, byla by to „špatná zpráva." Zda si pedagogové o sobě myslí, že jsou schopni podat učivo srozumitelně, nebo zajímavě, mělo vypovídat o „kognitivní vybavenosti" pedagogů. Pedagogové se mohli vyjádřit k podmínkám, za kterých vyučují, jako jsou: administrativa, počet žáků ve třídě, počet pedagogů na jednu třídu, vybavení třídy asistentem.

Vybrané odpovědi prezentují i úroveň názorů: Jaké by pedagogové v budoucnu udělali změny. Níže zobrazená tabulka ukazuje vyjádřený vztah pedagogů vyučujících na 1. stupni základních škol k jejich práci. Následující tabulka ukazuje vztah učitelů k jejich práci (Tab. č. 8).

Tabulka č. 18

| | |
|---|----|
| Práce (učitele) učitelky mě baví | 30 |
| Práce (učitele) učitelky mě většinou baví | 9 |
| Práce (učitele) učitelky mě spíše baví | 2 |
| Uvítal bych (uvítala bych) ve třídě asistenta pedagoga | 10 |
| Myslím si, že je ve třídě příliš mnoho žáků | 7 |
| Myslím si, že bych měl (měla) třídu dobře zvládat sám (sama) | 11 |
| Myslím, že umím podat učivo srozumitelně | 22 |
| Myslím si, že mám pedagogický talent | 13 |
| Myslím, že umím podat učivo zajímavě | 16 |
| Myslím si, že by se mnou měl být ve třídě asistent | 6 |
| Práce (učitele) učitelky by mě více vyhovovala, kdyby s ní bylo spojeno méně Administrativy | 22 |

Pokud se podíváme na nejvyšší číselně vyjádřené hodnoty, můžeme konstatovat, že pedagogy 1. stupně jejich práce baví a „spíše baví“. Vzhledem k tomu, že pedagogové měli na výběr i varianty: práce pedagoga mě baví jen někdy atd., je takto označená odpověď pozitivním ukazatelem. Někteří pedagogové sami sebe hodnotí jako talentované pro svou práci. Nejvyšším počtem odpovědí pedagogové ohodnotili své verbální schopnosti, řekněme kognitivní vybavenost pro předávání učiva. Zde jsem záměrně podala otázky tak, aby byl rozdíl mezi předáním učiva, nebo zajímavým vyučováním. Chybí ale podklad toho, proč je pro některé pedagogy důležitější předávat učivo srozumitelně, než zajímavě. Možná to souvisí i s tím, že zajímavý výklad nepovažují za formu, do které by se daly uvést všechny informace, nebo zajímavý výklad je náročnější na plánovanou přípravu pedagoga. Pedagogové také vyjádřili svůj názor k tomu, na co pracovníci ve školství poukazují a zde to svými odpověďmi vyjádřili, - mají příliš mnoho administrativních povinností. Pokud se seznámíme s dalšími uvedenými čísly vyjadřujícími vybrané odpovědi v tabulce č. 7, zjistíme i to, že někteří pedagogové nevnímají problém v nastavení počtu žáků ve třídě, ale spíše ve

svých kompetencích zvládat skupinu žáků. Někteří pedagogové jsou toho názoru: „že by měli třídu zvládat sami". Skoro stejný počet pedagogů by uvítalo ve své třídě nějakého spolupracovníka (asistenta).

7.2 Dotazník ke vzdělávání mimořádně nadaných žáků - pedagogové

1. stupně základních škol

7.2.1 Otázky otevřené

- Jaké žáky byste zařadil(a) do kategorie: „žák se specifickými vzdělávacími potřebami."?

Pedagogové uvedli celkem 69 odpovědí. Z toho 34 z nich zařadilo do výše specifikované kategorie „žák se specifickými vzdělávacími potřebami" žáky nadané, nadprůměrně nadané, talentované. U těchto odpovědí nemohu vyhodnotit a zkonstatovat, zda se pedagogové domnívali, že mimořádně nadaní žáci jsou žáci s odlišnými vzdělávacími nároky, ale pedagogové chápou, uvědomují si, že vzdělávací potřeby těchto žáků jsou jiné na základě akcelerace v kognitivní oblasti. Druhým možným závěrem a možnou interpretací takového výsledku je možnost, že pedagogové chápou žáky se specifickými vzdělávacími potřebami a žáky mimořádně nadané jako velkou skupinu žáků, kteří potřebují individuální přístup nad rámec běžných pedagogických opatření. V jiné otázce, kde bylo srovnáváno postavení mimořádně rozumově nadaných žáků ve výuce s žáky handicapovanými pedagogové většinou zvolili odpověď: „Jedná se o dvě odlišné skupiny žáků, které nelze srovnávat. Pedagogové měli v této otázce určit, zda by mohli mít ve výuce větší problémy žáci handicapovaní nebo žáci mimořádně nadaní. Jaké případné problémy měl tazatel na mysli, v otázkách nebylo naznačeno (podsunuto).

7.2.2 Otázky uzavřené

- Myslíte si, že by se měli mimořádně nadaní žáci integrovat do běžných základních škol?

K této otázce se celkem vyjádřilo 50 pedagogů a z toho 26 uvedlo názor: »mimořádně nadaní žáci by se měli integrovat do běžných základních škol." 16 tazatelů si vybralo možnost „integraci ano", ale „za určitých podmínek, jako je úprava curricula,

počtu žáků ve třídách atd. 5 pedagogů si myslí, že by se měli integrovat jen někteří nadaní žáci. 2 tazatelé se nevyjádřili a 1 pedagog byl proti integraci mimořádně nadaných žáků do běžných základních škol.

V dalších otázkách se měli pedagogové vyjádřit k tomu, zda si myslí, že by se mimořádně nadaní žáci měli vzdělávat ve speciálních třídách, nebo speciálních školách pro nadané děti (Tab. č. 9).

Tabulka č. 9

| | |
|---|----|
| Ano | 26 |
| Ne | 1 |
| Ano za určitých podmínek (při sníženém počtu žáků ve třídě, při úpravě vzdělávacího curricula atd.) | 16 |
| Jen někteří z nich | 5 |
| Nevím | 2 |

- Myslíte si, že by se mimořádně nadaní žáci měli vzdělávat ve speciálních třídách?

K těmto otázkám se vyjádřilo 44 učitelů. Pro možnost částečné segregace mimořádně rozumově nadaných žáků ve speciálních třídách se rozhodli 4 pedagogové. 32 pedagogů 1. stupně by pro mimořádně nadané žáky speciální třídy netvořilo. 5 pedagogů nezaujalo žádný postoj k výše formulované otázce. (Tab. č. 10).

Tabulka č. 10

| | |
|-------|----|
| Ano | 5 |
| Ne | 33 |
| Nevím | 6 |

- Myslíte si, že by se měli mimořádně nadaní žáci vzdělávat ve speciálních školách, či jiných institucích?

K segregovanému vzdělávání mimořádně nadaných žáků ve speciálních školách se kladně vyjádřili 4 učitelé. 35 pedagogů by mimořádně nadané žáky ve speciálních školách nevzdělávalo. Jiní pedagogové zvolili variantu „nevím“ (Tab. č. 11).

Tabulka č. 11

| | |
|-------|----|
| Ano | 4 |
| Ne | 35 |
| Nevím | 5 |

- Myslíte si, že mají mimořádně nadaní žáci vytvořené vhodné podmínky pro integraci v běžných základních školách?

K této otázce se vyjádřilo 50 pedagogů. 11 pedagogů se domnívá, že mimořádně nadaní žáci mají v běžných školách vhodné podmínky ke vzdělávání. 24 pedagogů písemně vyjádřilo názor: „v běžných základních školách podmínky pro mimořádně nadané žáky vhodné nejsou“. Stejný počet pedagogů uvedlo „neznám situaci“. Otázkou je, proč tolik pedagogů uvedlo tuto odpověď? Kdo jiný má znát situaci, než pedagog, který má nebo může mít ve své třídě nadaného žáka? (Tab. č. 12).

Tabulka č. 12

| | |
|----------------|----|
| Ano | 11 |
| Ne | 29 |
| Neznám situaci | 15 |

- Mimořádně nadaní žáci by měli rozvíjet své nadání především ve školách, nebo v mimoškolních činnostech?

Otázka hledá odpověď na to, jakou má škola primární funkci. Kde by měli mimořádně nadaní žáci rozvíjet své schopnosti. Zda ve školách, nebo v mimoškolních aktivitách? Z celkového počtu 69 odpovědí je 32 pedagogů toho názoru, že by mimořádně nadané děti měly rozvíjet své nadání ve školách. 37 pedagogů by kladlo

hlavní těžiště pro rozvoj talentu nadaných dětí do mimoškolních činností (Tab. č. 12). Pedagogové si u této otázky mohli představovat žáky s různými druhy nadání, neboť v otázce nebylo naznačeno, jaké nadání mohou rozvíjet ve školách, nebo v mimoškolních činnostech. Pedagogové tak mohli mít představu jedinců s různým nadáním (hudebním, matematickým, pohybovým, Tab. č. 13)

Tabulka č. 13

| | |
|----------------------------|----|
| Ve školách | 32 |
| V mimo školních činnostech | 37 |

- Myslíte si, že učitel na 1. stupni základní školy má možnost věnovat se mimořádně nadanému žákovi tak, jak by žák potřeboval?

Pedagogové 1. stupně měli zhodnotit, zda se dostatečně věnují mimořádně nadaným žákům ve výuce tak, jak by žák potřeboval. K otázce se vyjádřilo celkem 50 učitelů. Obecně 27 z nich přiznává, že situace jim nedává možnost se věnovat nadaným žákům, tak jak by potřebovali (viz kapitola 6.1). 19 pedagogů se domnívá, že se zvládají těmto žákům věnovat. 4 tazatelé si nevybrali žádnou z obou variant. Z odpovědí se nedalo vydedukovat, jak odpovídali pedagogové, kteří ve svých třídách mimořádně nadané žáky mají a pracují s nimi. (Tab. č. 14)

Tabulka č. 14

| | |
|-------|----|
| Ano | 19 |
| Ne | 27 |
| Nevím | 4 |

Někteří, velmi ochotní učitelé ke svým odpovědím připojili poznámky: „to je různé, bohužel integrování žáci s dys. potřebují více pozornosti a není možné se při běžném počtu (kolem 20) věnovat všem individuálně, logicky dřív půjdete za někým, kdo si neví rady nebo učivu nerozumí.“ „Pokud nemá ve třídě žáků se speciálními

vzdělávacími potřebami více (SPU, LMD, nadaný žák, ADD, ADHD) a záleží na počtu dětí" (viz příloha č. 19 tabulka č. 9).

- Myslíte si, že by se měla zřídit speciální pracoviště (centra), zabývající se vzděláváním a výchovou mimořádně nadaných?

K výše formulované otázce se počtem 33 pedagogů vyslovilo souhlasně k tomu, aby se vytvořila speciální pracoviště, která by se zabývala vzděláváním a výchovou mimořádně nadaných jedinců. 10 učitelů nevyjádřilo ani kladný ani záporný názor k předestřené otázce. 7 pedagogů nejspíše nevnímá potřebu, aby byla taková pracoviště zřízena. (Tab. č. 15)

Tabulka č. 15

| | |
|-------|----|
| Ano | 33 |
| Ne | 7 |
| Nevím | 10 |

V této etapě zamýšleného průzkumu byly splněny stanovené dílčí cíle pro tento výzkumný soubor:

- Na základě vytěžených dat získat stanovisko o vhodné vzdělávací instituci pro mimořádně rozumově nadané žáky.
- Získání názoru pedagogů působících na 1. stupni základních škol na vhodnost vzdělávacích podmínek pro žáky s mimořádným rozumovým nadáním.
- Získání základního přehledu o edukaci s mimořádně nadanými žáky v režimu běžných základních škol.
- Myslíte si, že v naší republice je pedagogická, psychologická a poradenská péče pro rozvoj mimořádně nadaných žáků dostatečná?

V České republice je také v určité míře věnována odborná péče mimořádně nadaným jedincům. Z celkového počtu 60 odpovědí, se 3 domnívají, že současná vybudovaná péče o tuto skupinu populace je dostatečná. Jako nedostatečnou jí vnímá 17

vyučujících. 22 pedagogů neví, zdaje péče o tyto žáky dostatečná, či nedostatečná. Pro 18 pedagogů je péče o nadané žáky dostatečná jen v některých městech. (Tab. č. 16).

Tabulka č. 16

| | |
|-------------------------|----|
| Dostatečná | 3 |
| Nedostatečná | 17 |
| Jen v některých městech | 18 |
| Nevím | 22 |

7.3 Dotazník ke vzdělávání mimořádně nadaných žáků - studenti studující obor speciální pedagogika

7.3.1 Otázky otevřené

- Jaké žáky byste zařadil(a) do kategorie: „žák se specifickými vzdělávacími potřebami“?

Ačkoliv jde o otázku otevřenou, bylo možné kvantifikovat určitý jev (vlastnost), která by se dala převést i do číselných dat. Cílem této otázky bylo zjistit, stejně jako u pedagogů, zda studenti speciální pedagogiky zahrnou do kategorie „žák se specifickými vzdělávacími potřebami“ i děti, žáky nadané, talentované, s nadprůměrnými schopnostmi nebo s nadprůměrnými kognitivními schopnostmi. Z celkového počtu 89 studentů zařadilo nadané děti, nadprůměrně nadané, děti nebo žáky s mimořádnými schopnostmi 55 studentů, 34 studentů tyto žáky, děti, nezařadilo do výše specifikované kategorie. V otázce se mělo ukázat, jak studenti studující obor speciální pedagogika chápou „mimořádně nadané žáky“. Zda jsou pro ně tyto žáci ti, co mají jiné a proto specifické vzdělávací nároky, ale z jiného důvodu. Jiné odlišné vzdělávací nároky žáci s mimořádným nadáním mají a v podstatě se dají mimořádně nadaní žáci zařadit do této kategorie. Studenti speciální pedagogiky mohli chápat žáky se specifickými vzdělávacími potřebami ve smyslu žáků, kteří potřebují pedagogickou podporu z důvodů nějakého znevýhodnění nebo handicapu. Vybrané odpovědi studentů viz Příloha č. 9.

7.3.2 Otázky uzavřené

- Myslíte si, že by se měli mimořádně nadaní žáci integrovat do běžných základních škol?

Výsledky této otázky prezentují stanovisko studentů oboru speciální pedagogika k tomu, zda by se měli mimořádně nadaní žáci především vzdělávat v běžných třídách základních škol. Jako v případě skupiny dotazovaných pedagogů i zde studenti zvolili největším počtem 63 odpovědí variantu: „Mimořádně nadaní žáci by se měli integrovat do běžných základních škol za určitých podmínek (jako je změna curricula, úprava počtu žáků ve třídách atd.). K integraci jen některých nadaných dětí (ne všech) se přiklonilo 12 studentů. 12 studentů je výhradně pro integraci nadaných dětí (všech) beze změn, organizačních úprav. Proti integraci nadaných dětí bylo 6 studentů. V této otázce označilo několik studentů varianty dvě a to: „někteří z nich" a integraci nadaných žáků za změněných podmínek". (Tab. č. 17).

Tabulka č. 17

| | |
|--|----|
| Ano | 12 |
| Ne | 6 |
| Ano za určitých podmínek (při sníženém počtu žáků ve třídě, při úpravě vzdělávacího kurikula atd.) | 63 |
| Jen někteří z nich | 12 |
| Nevím | 1 |

- Myslíte si, že by se měli mimořádně nadaní žáci vzdělávat ve speciálních třídách?

V této otázce studenti vyjádřili svůj vztah k částečné integraci mimořádně nadaných žáků ve specializovaných třídách pro nadané žáky. Aby se mimořádně nadaní žáci částečně integrovali a byli vzděláváni ve speciálních třídách, se vyjádřilo z celkového počtu 89 tazatelů 38 z nich. Stejný počet studentů má opačný názor na vytváření speciálních tříd pro tuto skupinu žáků. 13 studentů se nepřiklonilo ani k jedné z obou variant a viděli jako vhodnou variantu odpovědi „nevím". (Tab. č. 18)

Tabulka č. 18

| | |
|-------|----|
| Ano | 38 |
| Ne | 38 |
| Nevím | 13 |

- Myslíte si, že by se měli mimořádně nadaní žáci vzdělávat ve speciálních školách, či jiných institucích?

Ktomu, aby mimořádně nadané děti chodily do speciálních škol, se kladně vyjádřilo 25 studentů, ale 52 jich je proti speciálním školám pro nadané děti. 12 studentů nevyjádřilo žádný názor" a vybralo předepsanou odpověď: „nevím". (Tab. č. 19)

Tabulka č. 19

| | |
|-------|----|
| Ano | 25 |
| Ne | 52 |
| Nevím | 12 |

- Mimořádně nadané děti by měly rozvíjet své nadání ve školách nebo v mimoškolních činnostech?

Nadané děti by měly rozvíjet své nadání ve škole, nebo v mimoškolních a zájmových kroužcích. Z celkového počtu 111 odpovědí, které jsme v dotaznících zaznamenaly, vyjádřilo 53 studentů oboru speciální pedagogika souhlas s tím, že by se měli mimořádně nadaní žáci rozvíjet ve školách. 58 studentů zaujalo stanovisko, že rozvíjení nadání u mimořádně nadaných žáků patří do volného času, mimo vyhrazený čas výuky „do mimoškolních činností." 25 studentů, kteří vyplnili tento dotazník, chápe důležitost rozvíjení nadání těchto žáků jak ve školách, tak ve volném čase. Ve výše uvedené otázce nebylo specifikováno o „jak nadané žáky" jde. Zda se jedná o žáky umělecky nadané, nebo sportovně nadané či rozumově nadané. (Tab. č. 20)

Tabulka č. 18

| | |
|---------------------------|----|
| Ve školách | 53 |
| V mimoškolních činnostech | 58 |

- Myslíte si, že mají mimořádně nadaní žáci vytvořené vhodné podmínky pro integraci v běžných třídách základních škol?

K této otázce se písemně vyjádřilo 86 studentů. Jako „nevhodné“ podmínky pro vzdělávání mimořádně nadaných žáků v běžných třídách základních škol hodnotí 59 studentů. 26 respondentů z řad studentů uvedlo názor „neznám situaci“, (což je u studentů celkem pochopitelné). 1 student usoudil, že podmínky pro integraci nadaných žáků vhodné jsou. (Tab. č. 21)

Tabulka č. 21

| | |
|----------------|----|
| Ano | 1 |
| Ne | 59 |
| Neznám situaci | 26 |

- Myslíte si, že se pedagog na 1. stupni věnuje mimořádně nadanému žákovi tak, jak by žák potřeboval?

Studenti speciální pedagogiky se k této otázce vyjádřili v 89 odpovědích. V dotaznících se 65 z nich vyjadřuje názor: „pedagogové běžných základních škol se nemohou věnovat mimořádně nadaným žákům tak, jak by měli.“ 12 studentů se vyjádřilo pro „nevím.“ 9 studentů je toho názoru, že pedagog se těmto studentům věnuje tak jak by měl, tedy jak by takový žák potřeboval. (Tab. č. 22)

Tabulka č. 22

| | |
|-------|----|
| Ano | 1 |
| Ne | 76 |
| Nevím | 12 |

- Myslíte si, že by se měla zřídit speciální pracoviště (centra), zabývající se vzděláváním výchovou mimořádně nadaných?

Se zřízením poradenských center, která by se zabývala výchovou a vzděláváním mimořádně nadaných jedinců souhlasí z celkového počtu 89 studentů, kteří na tuto otázku odpověděli, 71 studentů. 5 studentů má opačný názor a 13 studentů zaujalo k této otázce neutrální postoj (Tab. č. 23).

Tabulka č. 23

| | |
|-------|----|
| Ano | 71 |
| Ne | 13 |
| Nevím | 5 |

- Myslíte si, že je v naší republice péče pedagogická, psychologická, poradenská pro mimořádně nadané jedince dostatečná?

Péči o mimořádně nadané žáky hodnotí z celkového počtu 89 studentů studia oboru speciální pedagogika jako dostatečnou 2. Jako nedostatečnou jí zhodnotilo 39 respondentů. Péče o nadané žáky je dostatečná, ale jen v některých městech. Tento názor projevilo 40 studentů, 5 studentů neví, nezná situaci v této problematice.(Tab. č. 24)

Tabulka č. 24

| | |
|-------------------------|----|
| Dostatečná | 2 |
| Nedostatečná | 40 |
| Jen v některých městech | 40 |
| Neznám situaci | 7 |

V této etapě zamýšleného průzkumu byly splněny vymezené dílčí cíle pro tento výzkumný soubor:

- Na základě získaných dat od studentů studujících obor speciální pedagogika zjistit stanovisko k integrovanému nebo segregovanému vzdělávání mimořádně rozumově nadaných žáků.
- Na základě získaných dat od studentů speciální pedagogiky určit postoj k současné organizaci (podmínkám vzdělávání) s ohledem na vzdělávání mimořádně rozumově nadaných žáků.

7.4 Další výsledky

V poslední části této kapitoly budou vzájemně porovnávány výsledky výzkumných souborů (skupiny učitelů 1. stupně základních škol a studentů speciální pedagogiky). Pro přehlednější orientaci budou všechna stanoviska vyjádřena číselně v procentech. Jelikož jsem potřebovala znát a vyhodnotit jasná, konkrétní stanoviska k daným otázkám (a problematice), nevytvořila jsem znázorňující grafy vybraných odpovědí možné varianty „nevím“. Cílem této práce je zjistit, zda pedagogové působící na 1. stupni a studenti studující obor speciální pedagogika chtějí mimořádně nadané žáky 1. stupně integrovat do běžných základních škol, nebo zastávají stanovisko k variantě speciálních tříd, škol. Druhým cílem plně souvisejícím s cílem předchozím je určit: zda jsou ke vzdělávání mimořádně rozumově nadaných žáků ve třídách běžných základních škol vhodné edukační podmínky. Proto jsou k otázkám, ze kterých můžeme určit stanoviska k výzkumnému předmětu vytvořeny grafy. Grafy jsou umístěny pod sebou tak, aby byla zřetelná a zhodnotitelná stanoviska výzkumného souboru I (pedagogové) a výzkumného souboru II (studenti). Pro potvrzení či vyvrácení vytyčených hypotéz jsou jednotlivé otázky umístěny do dvou podkapitol, které reprezentují svými obsahy oblasti vytyčeného výzkumu.

Třetí podkapitolu tvoří otázky zabývající se budoucími opatřeními v péči o mimořádně nadané jedince a jejich cílem je naplnění dílčího stanoveného cílu.

Pro vyhodnocení a určení stanovisek k výzkumnému problému byla stanovena tyto kritéria:

- Stanoviska jsou hodnocena na základě procentuálních výsledků: nejvyšší procento u dané odpovědi bude prezentováno jako rozhodující stanovisko.

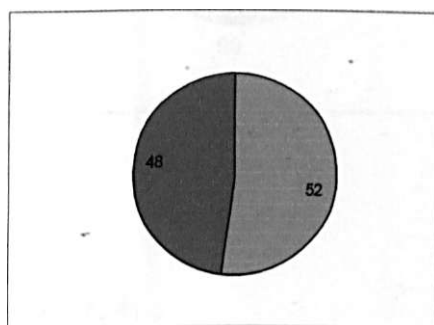
- U otázek, kde jsou odpovědi vyjádřeny vyšším číslem procenta než 50 % tento výsledek hodnocen jako „nepochybné stanovisko“.

7.4.1 Integrace nebo segregované vzdělávání mimořádně nadaných žáků:

- Myslíte si, že by se měli mimořádně nadaní žáci integrovat do běžných základních škol?

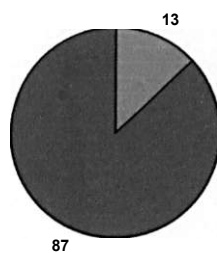
Učitelé (koláčový graf č. 1)

Počet odpovědí 50; Ano - 52 %



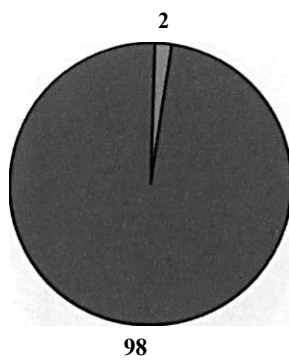
Studenti (koláčový graf č. 2)

Počet odpovědí 89; Ano - 13 %



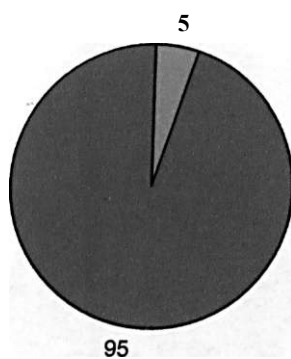
Učitelé (koláčový grafč. 3)

Ne - 2 %



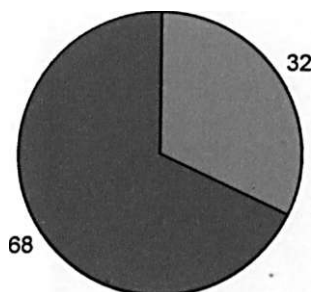
Studenti (koláčový grafč. 4)

Ne - 5 %



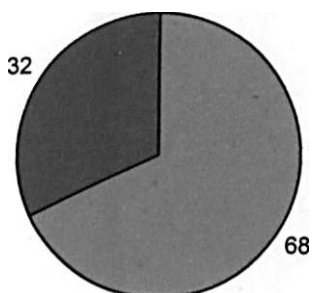
Učitelé (koláčový graf č. 5)

Ano, za určitých podmínek (při sníženém počtu žáků ve třídě, při úpravě vzdělávacího curricula atd.) - 32 %



Studenti (koláčový graf č. 6)

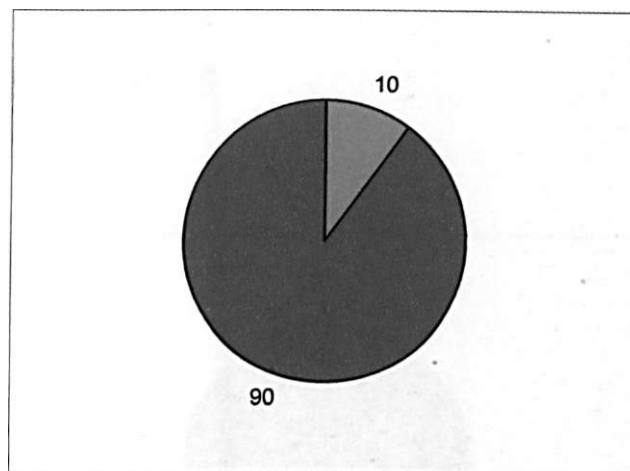
Za určitých podmínek (při sníženém počtu žáků ve třídě, úprava vzdělávacího curricula, atd.) - 68 %



Učitelé (koláčový graf č. 7)

Jen někteří z nich - 10 %

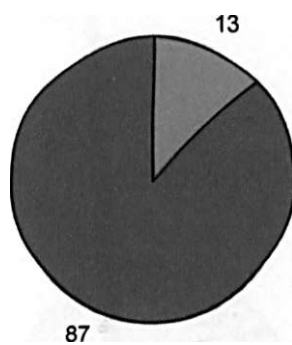
Nevím - 4 % (není vytvořen graf)



Studenti (koláčový graf č. 8)

Jen někteří - 13 %

Nevím - 1 % (není vytvořen graf)



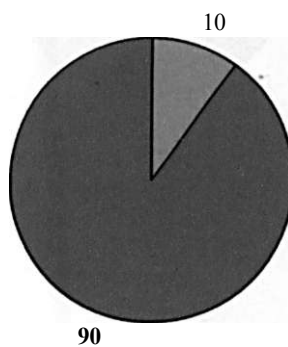
- Myslíte si, že by se měli mimořádně nadaní žáci vzdělávat ve speciálních třídách?

Speciální třídy:

Učitelé (koláčový graf č. 9)

Počet odpovědí 44

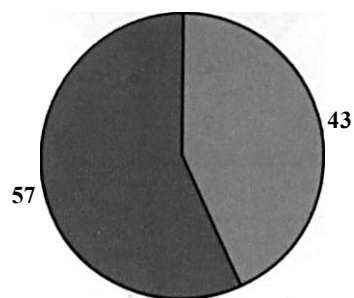
Ano - 10%



Studenti (koláčový graf č. 10)

Počet odpovědí 89

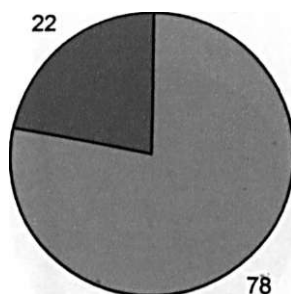
Ano - 43 %



Učitelé (koláčový graf č. 11)

Ne - 78 %

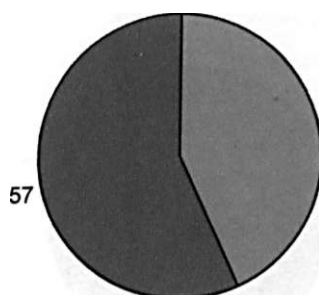
Nevím - 14 % (není vytvořen graf)



Studenti (koláčový graf č. 12)

Ne - 43 %

Nevím - 14 % (není vytvořen graf)



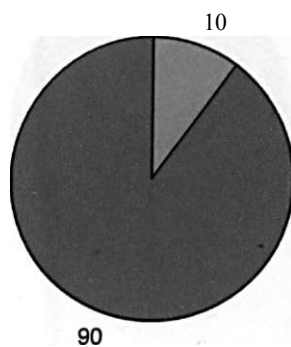
- Myslíte si, že by se měli mimořádně nadaní žáci vzdělávat ve speciálních školách, či jiných institucích?

Speciální školy:

Učitelé (koláčový graf č. 13)

Počet odpovědí 44

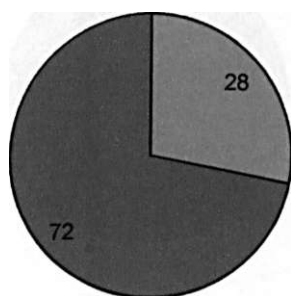
Ano - 10%



Studenti (koláčový graf č. 14)

Počet odpovědí 89

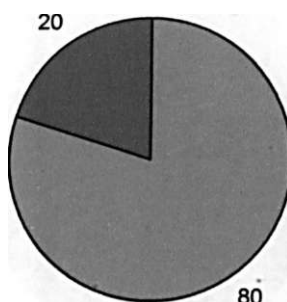
Ano - 28 %



Učitelé (koláčový graf č. 15)

Ne - 80 %

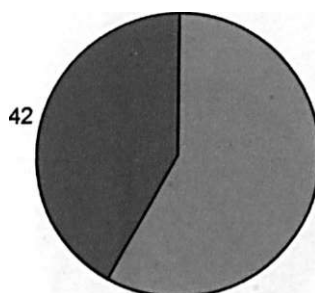
Nevím - 10 % (graf není vytvořen)



Studenti (koláčový graf č. 16)

Ne - 58 %

Nevím - 14 % (není vytvořen graf)



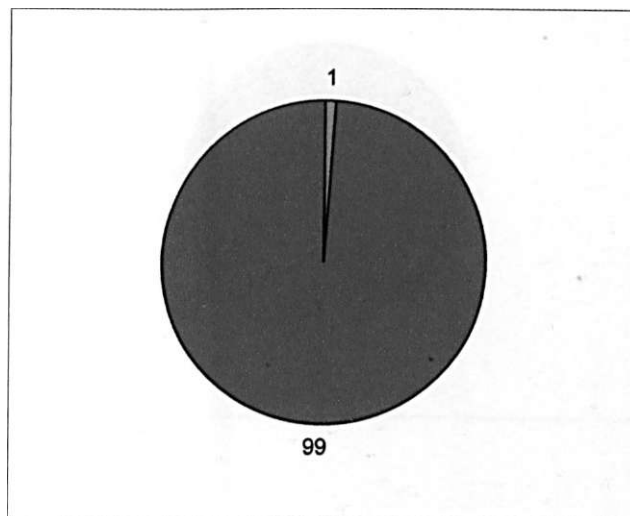
7.4.2 Podmínky pro vzdělávání mimořádně nadaných žáků

- Myslíte si, že mají mimořádně nadaní žáci vytvořené vhodné podmínky pro integraci v běžných třídách základních škol?

Studenti (koláčový graf č. 17)

Počet odpovědí 86

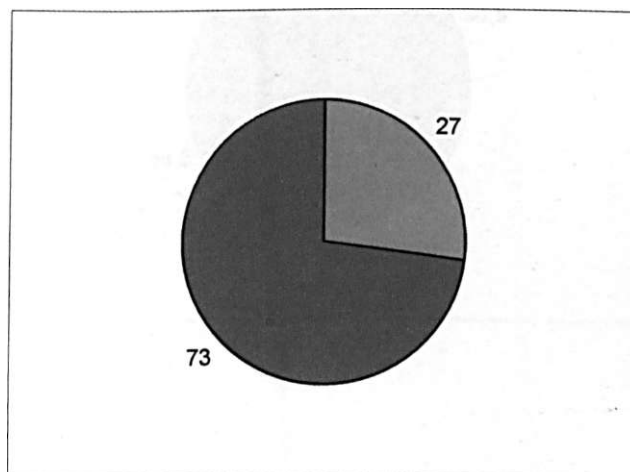
Ano - 1 %



Učitelé (koláčový graf č. 18)

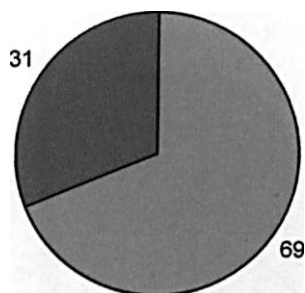
Počet odpovědí 50

Ano - 27 %



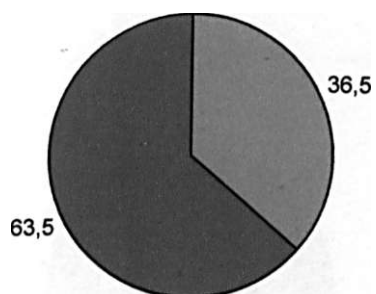
Studenti (koláčový graf č. 19)

Ne - 69 %



Učitelé (koláčový graf č. 20)

Ne - 36,5 %

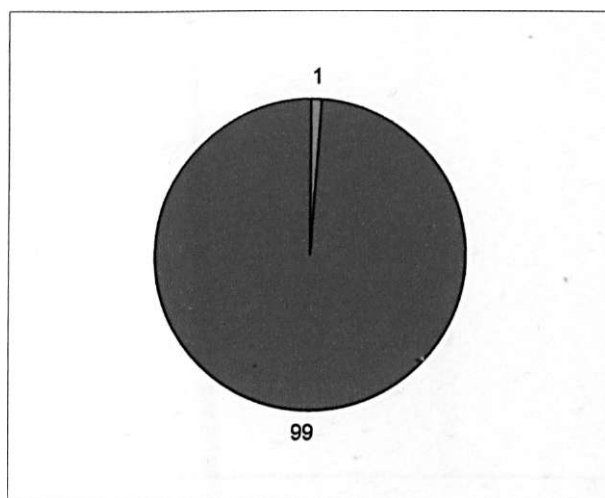


- Myslíte si, že mají mimořádně nadaní žáci vytvořené vhodné podmínky pro integraci v běžných třídách základních škol?

Studenti (koláčový graf č. 21)

Počet odpovědí 86

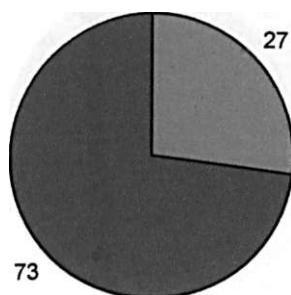
Ano - 1 %



Učitelé (koláčový graf č. 22)

Počet odpovědí 50

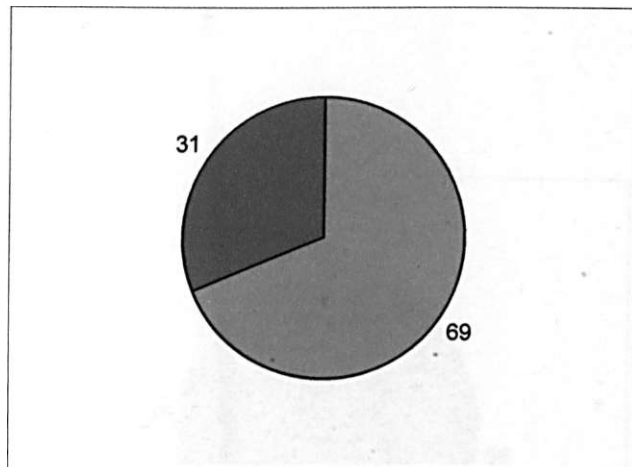
Ano - 27 %



Studenti (koláčový graf č. 19)

Ne - 69 %

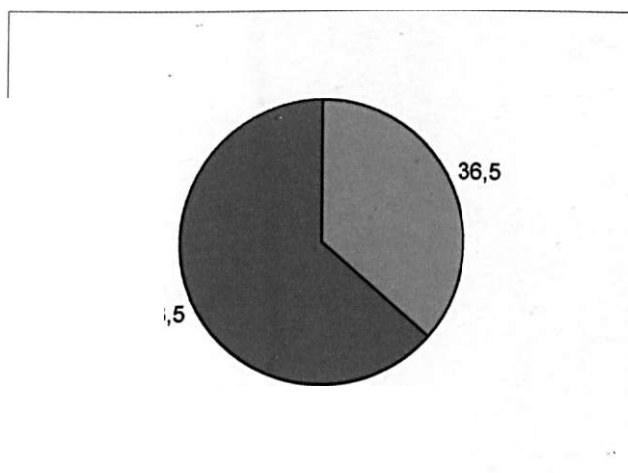
Neznám situaci - 30 % (není vytvořen graf)



Učitelé (koláčový graf č. 24)

Ne - 36,5 %

Neznám situaci - 36,5 % (není vytvořen graf)

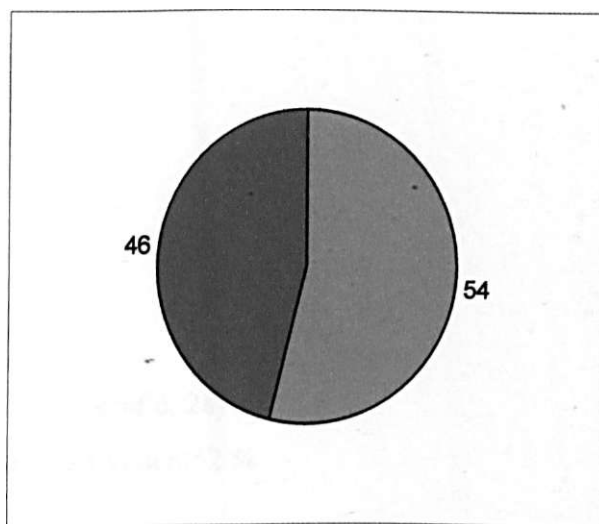


- Mimořádně nadaní žáci by měli rozvíjet své nadání převážně ve školách, nebo v mimoškolních činnostech?

Učitelé (koláčový graf č. 25)

Počet odpovědí 69

Ve školách - 46 %



Studenti (koláčový graf č. 26)

Počet odpovědí 111

Ve školách-48%

Koláčový graf nebyl vytvořen

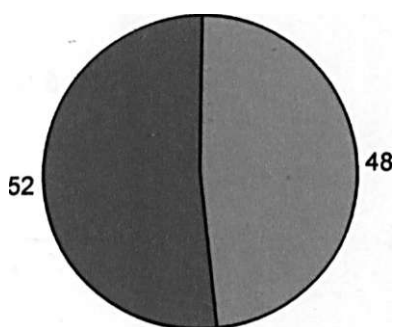
Učitelé (koláčový graf č. 27)

V mimoškolních aktivitách - 54 %

Koláčový graf nebyl vytvořen

Studenti (koláčový graf č. 28)

V mimoškolních aktivitách 52 %

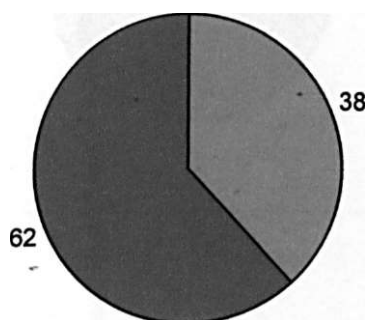


- Myslíte si, že učitel na 1. stupni běžné základní školy má možnost věnovat se mimořádně nadanému žákovi tak iak by žák potřeboval?

Učitelé (koláčový graf č. 29)

Počet odpovědí 50

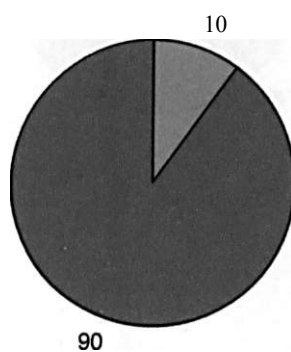
Ano - 38 %



Studenti (koláčový graf č. 30)

Počet odpovědí 86

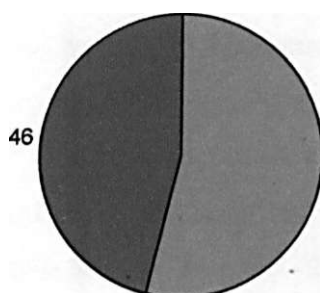
Ano - 10 %



Učitelé (koláčový graf č. 31)

Ne - 54 %

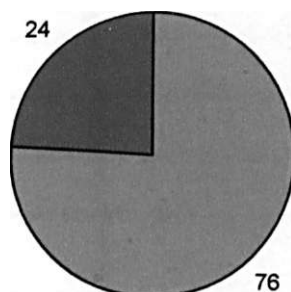
Nevím - 8 % (není vytvořen graf)



Studenti (koláčový graf č. 32)

Ne - 76 %

Nevím - 14 % (není vytvořen graf)



Studenti oboru speciální pedagogika vyjádřili nepochybné stanovisko k podmínkám vzdělávání mimořádně nadaných žáků v běžných třídách základních škol.

Mimořádně nadaní žáci nemají vhodné podmínky v běžných třídách základních škol pro své vzdělávání. Pedagogové nejvyšším procentuálním poměrem vyjádřili stanovisko ke vzdělávacím podmínkám mimořádně nadaných žáků tak, že tyto podmínky chápou jako nevhodné. Ale jejich odpovědi mezi variantou „ano“ a variantou „ne“, nevykazují jejich zobrazené koláčové grafy příliš velký rozdíl (9,5 %). U studentů oboru speciální pedagogika je rozdíl mezi variantou „ano“ a variantou „ne“ značný rozdíl (68 %). Oba soubory výzkumného vzorku vyjádřili nepochybné stanovisko k práci pedagogů s mimořádně nadanými žáky: Pedagog vyučující na 1. stupni základních škol se nevěnuje mimořádně nadanému žákovi tak, jak by žák potřeboval.

Oba dva soubory výzkumného vzorku vyjádřili nepochybné stanovisko k tomu, kde by měli mimořádně nadaní žáci rozvíjet své nadání, svůj talent. Mimořádně nadaní žáci by měli rozvíjet své nadání převážně v mimoškolních aktivitách. Rozdíl mezi výše formulovaným stanoviskem a druhou možností: kdy by měli mimořádně nadaní žáci rozvíjet své nadání ve školách, nebyl příliš velký. U pedagogů vyučujících na 1. stupni základních škol činil rozdíl mezi oběmi možnými variantami 4%. U studentů oboru speciální pedagogika činil rozdíl mezi stanovisky na obě nabízené možnosti 8 %.

7.5 Péče o mimořádně nadané žáky

| Měla by se zřídit pracoviště (centra) zabývající se vzděláváním a výchovou mimořádně nadaných jedinců? | Pedagogové | Studenti |
|--|------------|----------|
| Ano | 33 | 69 |
| Ne | 7 | 5 |
| Nevím | 10 | 10 |

| Je v České republice pedagogická, psychologická a poradenská péče o mimořádně nadané jedince dostatečná? | Pedagogové | Studenti |
|--|------------|----------|
| Dostatečná | 3 | 2 |
| Nedostatečná | 14 | 39 |
| Jen v některých městech | 18 | 40 |

Do budoucna by pedagogové vyučující na 1. stupni základních škol a studenti studující obor speciální pedagogika uvítali zřízení center, institucí, které by se zabývaly problematikou mimořádně nadaných jedinců. Pedagogové působící na 1. stupni základních škol a studenti studia speciální pedagogika zhodnotili a svými názory konstatovali, že v naší České republice je péče o mimořádně nadané jedince dostatečná jen v některých městech, nebo nedostatečná pro tuto skupinu obecně. Na tomto místě lze konstatovat, že byl splněn poslední dílčí cíl, který byl v souvislosti s výzkumným problémem vymezen.

8. DISKUSE

Předkládaná diplomová práce cíleně nenavazuje na žádnou odbornou publikaci ani prezentovaný výzkum v oblasti vzdělávání obecně, nebo v oblasti vzdělávání mimořádně nadaných jedinců. Tato práce si kladla za cíl zjistit základní situaci v edukaci mimořádně rozumově nadaných žáků. Při průzkumu a získávání informací pro zpracování a uskutečnění zamýšleného cíle jsem navštívila celkem 16. základních škol a škol s rozšířenou výukou některého předmětu v Praze a okolí. Na počátku nebyl přesně konkretizován výzkumný problém. Vzdělávání mimořádně rozumově nadaných žáků lze zkoumat z mnoha hledisek. Bylo nutné stanovit hlavní oblast výzkumného zájmu. Stanovila jsem si oblast průzkumu, která by umožnila postihnout možnosti vzdělávání mimořádně nadaných žáků především na 1. stupni základních škol. Vzdělávání mimořádně rozumově nadaných žáků na 1. stupni základních škol se jeví jako téma velmi diskutabilní a aktuální nejen mezi odborníky z řad pedagogů a psychologů, ale také mezi rodiči nadaných dětí. Výše definovaný výzkumný problém byl v první fázi práce zaměřen na tři výzkumné soubory, jejichž různé priority v nahlížení na vzdělávání mimořádně nadaných žáků měly přispět ke komplexnosti a objektivitě zamýšleného průzkumu. Jako cílové skupiny byli vybráni pedagogové 1. stupně, žáci 4. a 5. tříd a skupina studentů studující některou pedagogickou disciplínu.

Při několika měsíční práci mezi žáky, pedagogy a studenty jsem vyzískala velké množství dat a po jejich vyhodnocení se objevily různé priority v pohledu na vzdělávání mimořádně nadaných žáků. Během celého průzkumu současné situace vzdělávání mimořádně nadaných žáků se objevovala a nabízela pro hlubší průzkum tři velká témata:

- Postavení mimořádně rozumově nadaných žáků v žákovské skupině;
- Postavení mimořádně rozumově nadaných žáků ve srovnání s žáky handicapovanými;
- Možnosti práce pedagogů s mimořádně rozumově nadanými žáky ve výuce;

Bylo nutné zaměřit se pouze na jednu dílčí oblast, neboť se stále navyšovaly dílčí cíle, výzkumné problémy a výzkumné otázky a výsledky by byly těžko porovnávány a hodnoceny. Z této práce bylo nakonec vyřazeno 165 zhodnocených dotazníků žáků 4. a

5. tříd. Otázky v žákovských dotaznících byly zaměřeny na to, jak tato skupina charakterizuje a vnímá mimořádně nadané žáky a tyto informace byly porovnávány s postoji k žákům handicapovaným. Dotazníky žáků 4. a 5. tříd budou použity jiným způsobem.

Za hlavní cílovou skupinu, která má dle mého názoru nejbliže k problematice vzdělávání mimořádně rozumově nadaných žáků, jsem vnímala a určila pedagogy na 1. stupni běžných základních škol nebo škol s rozšířenou výukou některého výukového předmětu. Výzkum vycházel z předpokladu, že definovaná vybraná skupina může poskytnout pro zamýšlený průzkum nejvíce informací o současné edukační situaci na 1. stupni základních škol obecně, ale také o práci ve výuce s mimořádně rozumově nadanými žáky. U této skupiny se při výzkumu vyskytoval problém. Pedagogové předem odmítali vyplňovat jakékoliv dotazníky a odůvodňovali to tím, že mají „své práce dost“.

Jako vhodné se jevílo i zjišťování stanoviska ke vzdělávání mimořádně nadaných žáků v běžných třídách základních škol od další skupiny (dalšího výzkumného souboru), který by byl orientován na oblast vzdělávání, ale respondenti této skupiny by v této oblasti ještě příliš neparticipovali. Výzkumný soubor studentů speciální pedagogiky byl vybrán proto, že zde by mohla existovat eventualita, že vzdělávání mimořádně nadaných žáků by bylo volitelnou disciplínou (pedií) tohoto studia. Studenti speciální pedagogiky jsou připravováni na práci s jedinci s odlišnými vzdělávacími a životními potřebami. Pokud budou mimořádně nadaní žáci chápáni jako ti, kteří také potřebují v životě specifickou podporu, nespátřuji zde problém, proč by se někteří studenti speciální pedagogiky nemohli zabývat i skupinou jedinců s vysokou inteligencí. Vysoká inteligence nese s sebou také různé životní problémy (viz kapitola 3.3 kazuistika).

Problematika vzdělávání mimořádně rozumově nadaných žáků je zde předkládána, prezentována z pozice efektivity vzdělávání této skupiny žáků v běžných třídách základních škol. I když se mimořádné nadání odráží v celém komplexu individua a nezahrnuje jen izolovaně dílčí komponenty osobnosti, předkládaná práce se nezabývá jinými osobnostními aspekty, než možností využití vysokého potenciálu v rozumové oblasti v současných edukačních podmínkách a stanovisky k edukačním eventualitám této skupiny žáků. Osobnostními charakteristikami mimořádně rozumově

nadaných žáků se v posledních letech zabývaly některé diplomové práce. V současné době je tato problematika jedním z výzkumných zájmů Institutu pro vzdělávání dětí, mládeže a rodiny při Masarykově Univerzitě v Brně.

Odborníci zabývající se vzděláváním a výchovou mimořádně nadaných jedinců u nás (E. Vondráková; L. Hříbková; Š. Portešová; T. Krčmářová; H. Štrobachová) poukazují na to, že jedna z nejdůležitějších činností v rámci práce s mimořádně nadanými jedinci je jejich včasná a spolehlivá identifikace. Pokud ale psychologové identifikují jedince s mimořádným nadáním, nabízí se otázky, kdo a jak bude rozvíjet tento potenciál. Pokud vynecháme nepovinné instituce mateřských škol, tato otázka v první řadě směřuje ke vzdělávání žáků na 1. stupni základních škol. V úvodu této práce bylo konstatováno, že odborná a institucionální péče pro mimořádně nadané jedince zde není tak vybudována jako pro jedince se specifickými vzdělávacími potřebami. Pokud vynechám legislativní a systémová řešení této problematiky, ještě jsou tu faktory, které si dovoluji zhodnotit, charakterizovat jako nejdůležitější pro rozvoj potenciálu u mimořádně nadaných žáků - je to osobnost a odbornost konkrétního pedagoga. „*Odborníci poukazují na to, že akýkoľvek mimoriadne nadaný jedinec nerozvinie naplno svoj potenciál, ak sa v pravú chvíľu nestretne s dobrým učiteľom*“ (J. Laznibatová 2001, s. 140). Dobrý učitel je pro rozvoj potenciálu mimořádně nadaného žáka velmi důležitý. Pedagog může sám ovlivnit většinu toho, co je součástí edukačního procesu. Otázkou je, jaký by měl být učitel, který má pracovat s mimořádně nadanými dětmi? Obecně jsou chápány jako vhodné osobnostní charakteristiky učitele jeho motivovanost k práci, talent pro práci, kognitivní vybavenost (J. Průcha 1995). V předkládaném průzkumu u výzkumného souboru pedagogů bylo zjištěno to, že učitelé na 1. stupni základních škol jsou motivováni pro svou práci, neboť práce je baví, nebo spíše baví. Někteří pedagogové uvedli, že mají pedagogický talent pro práci. Kognitivní vybavenost bylo těžké zkoumat a hodnotit. Pedagogové zde zhodnotili sami sebe lépe, než v oblasti talentu pro práci. Snad můžeme i chápat jako jedno z možných kritérií vystudování pedagogického oboru na některé vysoké škole a to většina pedagogů splnila. Předkládaná práce nebyla orientována na osobnostní charakteristiky pedagogů, neboť na ty mají různí autoři jako např.: W. E. Bishop 1975; D. Šišková 1977, 1987; J. Gallagher 1985; I. Feldhusen 1987 in J. Laznibatová 2001. V odborné literatuře najdeme ale i vlastnosti determinující kvalitu práce učitele, na kterých se

shodne více autorů, jako jsou: odborná příprava pedagoga, musí mít určité kompetence, musí být angažovaný do svého povolání, empatický, kreativní, flexibilní, nekonformní, se smyslem pro humor, otevřený, záleží na jeho sociabilitě, interakci se žáky, klasifikační umírněnosti, atd. (J. Průcha 1995, J. Lazníbatová 2001). Zpětně musím konstatovat, že by bylo zajímavé a potřebné se těmito ukazateli vlastností determinujících kvalitu učitele a úrovní jejich pedagogické práce zabývat. Další dimenze, která zde ke zhodnocení chyběla, byla oblast kreativity pedagogů.

V uskutečněném průzkumu se odhalila skutečnost, že pedagogové 1. stupně základních škol si připravují výukové materiály pro mimořádně rozumově nadané žáky sami, používají materiály pro vyšší ročníky, hledají inspiraci na internetu.

Při počtu 23,7 žáků v jedné třídě musí pedagogové výuku zorganizovat tak, aby byl splněn plánovaný cíl konkrétní vyučovací hodiny. Jelikož většina žáků jsou žáci „standardní“, je tento výukový plán tvořen pro tuto většinu. Žáci s jinými vzdělávacími nároky jsou oproti velké, většinové skupině až na dalších místech ve výukovém procesu. Jedním z mnoha cenných zjištění tohoto průzkumu je potvrzení skutečnosti, že pedagogové mají ve svých třídách kromě žáků mimořádně nadaných, velké procento žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Největší procento žáků v současných třídách 1. stupně základních škol, tvoří skupina žáků se specifickými poruchami učení. Pedagog věnuje nejdříve svoji pozornost těmto žákům, následně pak žákům s poruchami řeči a žákům neprůbojným. Jak uvedli někteří učitelé ve svých výpovědích, je to „logické“ nejdříve věnovat pozornost těm žákům, kteří potřebují pomoc. Žáci mimořádně rozumově nadaní jsou až na okraji zájmu pedagoga. Identifikování mimořádně rozumově nadaní žáci tvoří v žákovské skupině malé procento. Pedagogové pracují s mimořádně rozumově nadanými žáky různými způsoby. Ne všechny zaznamenané aktivity jsou ale vhodné. To, že mimořádně nadaní žáci dostávají vyšší počet cvičení, úkolů, nebo pomáhají slabším žákům ve třídě, není zde hodnoceno jako práce pedagoga s mimořádně rozumově nadaným žákem. Tento způsob organizace práce při výuce rozhodně nevyhovuje žákům mimořádně nadaným a neměl by se ve výuce objevovat. Mimořádně nadaný žák není asistentem pedagoga. I když občas je toto řešení dobrou zkušeností pro mimořádně nadaného žáka. Mimořádně nadaný žák potřebuje získat zkušenost i s jevem, kdy konkrétní žák může mít z nějakého důvodu nesnáze při získávání, utřídování a chápání učební látky, nebo některých jejích dílčích

komponentů. Pedagogové si musí sami zajistit informace o vhodných způsobech práce s mimořádně rozumově nadanými žáky. Tyto informace mohou získat z několika dostupných odborných knih na našem knižním trhu, nebo se účastnit některého vzdělávacího kurzu k problematice vzdělávání mimořádně rozumově nadaných, které jsou pořádány IPPP. Další možnou alternativou, jak získat cenné informace o vhodném vzdělávání mimořádně rozumově nadaných žáků, může pedagog získat v klubu učitelů StaN ECHA. Další možnou interpretací tohoto problému práce s mimořádně nadanými žáky v běžných třídách základních škol je hledisko, kdy pedagogové jsou si vědomi, že by měli pracovat jinak s mimořádně nadanými žáky, ale při současně nastavených edukačních podmínkách, jako je složení žákovské skupiny, počet žáků ve třídě, opravy sešitů, přípravy didaktických materiálů, tvorby IVP, se práce pedagoga stává více náročnější.

Z uskutečněného průzkumu ke vzdělávání mimořádně nadaných žáků v běžných základních školách bylo zjištěno, že pedagogové chtějí integrovat mimořádně rozumově nadané žáky, ale pro změnu současných výukových podmínek se nevyjádřili ve velkém procentu. Naopak pro studenty studující obor speciální pedagogika je změna současných podmínek mnohem důležitější, než proces integrace. Pedagogové i studenti (oba výzkumné soubory) se vyjádřili záporně k vytváření speciálních tříd, nebo institucí pro mimořádně nadané žáky. Zároveň nepochybně přiznali, že mimořádně rozumově nadaní žáci nemají na 1. stupni v běžných třídách základních škol vhodné podmínky pro vzdělávání a pedagog se jim nevěnuje tak, jak by měl.

Na základě výše uvedených skutečností předchozího popisu průzkumu a textu, lze na tomto místě konstatovat, že hypotézy stanovené pro oba výzkumné soubory - pedagogy i studenty - se celkově potvrdily:

- Pedagogové 1. stupně chtějí integrovat mimořádně rozumově nadané žáky do běžných základních škol, ale nemají proto vhodné edukační podmínky.
- Studenti studující obor speciální pedagogika chtějí integrovat mimořádně rozumově nadané žáky do běžných základních škol, ale za změněných edukačních podmínek.

V závěru práce bych měla zhodnotit reprezentativnost výzkumného souboru a zobecnitelnost výsledků na celou skupinu pedagogů. Jak již bylo řečeno v úvodu,

zvolená metodika pomocí nestandardizovaných dotazníků je spíše experimentem, kterým jsem se pokusila zjistit základní informace z této oblasti. Takový nástroj výzkumu by se musel zhodnotit a zkvalitnit pro získávání přesnějších a detailnějších informací. Práce odpovídá pokusu průzkumu, sondě než výzkumu. Díky nabyté zkušenosti je možné zkvalitnit metody pro možný velký výzkum v cílené oblasti výzkumného zájmu. Mým cílem bylo odhalit některé skutečnosti, které by stály za hlubší úvahy ze strany odborníků z oblasti vzdělávání.

Není proto možné ani vhodné zobecňovat výsledky na celou skupinu pedagogů 1. stupně nebo studentů pedagogických oborů. Zde je subjektivně nabídnut určitý směr, kterým by se měl ubírat další výzkum v oblasti u nás tak málo probádané, jako jsou možné problémy pedagogů při vzdělávání mimořádně nadaných dětí a problémy ve vzdělávání nadaných dětí samotných.

Z našich závěrů můžeme vyvodit pro praxi zejména potřebu věnovat větší pozornost této skupině, protože mimořádně nadaní jedinci mohou díky svým invencím a schopnostem přinést pro společnost zajímavé a žádoucí výsledky. S tím plně souvisí značná potřeba obohatit a zkvalitnit vzdělávání pedagogů o tuto problematiku již v pregraduálním vzdělávání, protože zejména pedagogové na 1. stupni základního vzdělávání jsou ti, kteří se s těmito dětmi setkávají v první řadě.

9. ZÁVĚR

Předkládaná práce byla inspirována protichůdnými názory na problematiku vzdělávání mimořádně rozumově nadaných žáků v současných podmínkách běžných základních škol. Na jedné straně formulovali odborníci z řad pedagogů a psychologů názory, které byly dokladovány pozitivními i negativními aspekty vzdělávání mimořádně rozumově nadaných žáků v režimu běžných tříd základních škol. Na druhé straně jsem se setkala s názory u rodičů nadaných dětí, kterými byl vyjadřován nesouhlas s tím, jak jsou mimořádně rozumově nadaní žáci za současných podmínek vzdělávání v těchto institucích.

Česká republika přijala novou legislativu v oblasti školství. Součástí nové platné legislativy jsou i zákonná ustanovení o vzdělávání mimořádně nadaných žáků. Mimořádně nadaní žáci mají nárok na podpůrná pedagogická opatření, která jsou nad rámec běžných opatření edukačního procesu. Legislativní ustanovení dovolují mnohé varianty jak přizpůsobit edukační curriculum mimořádně rozumově nadaným žákům. Existence legislativních možností však není zárukou pro kvalitní uskutečňování vzdělávání. Kvalita jakékoliv činnosti i vzdělávání se odvíjí od osobností jedinců, kteří tuto činnost (vzdělávání) vykonávají. Tato práce se zabývala postoji pedagogů 1. stupně základních škol a škol s rozšířenou výukou některého výukového předmětu k otázce vzdělávání mimořádně rozumově nadaných žáků. Nejdříve byly zjištěny, analyzovány a zhodnoceny základní informace o současné edukační situaci na 1. stupni běžných základních škol a škol s rozšířenou výukou některého výukového předmětu a edukační situací v souvislosti se vzděláváním mimořádně rozumově nadaných žáků. Po prozkoumání výše definované situace byl průzkum zaměřen na diskutované otázky k problematice vzdělávání mimořádně rozumově nadaných žáků v běžných třídách základních škol, nebo speciálních třídách a školách pro mimořádně rozumově nadané žáky. K otázkám průzkumu byly získávány aspekty pedagogů působících na 1. stupni základního vzdělávání a studentů studujících obor speciální pedagogika na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy k případným změnám ve vzdělávání mimořádně rozumově nadaných žáků.

Na základě uskutečněného průzkumu byly získány výsledky, které lze interpretovat jako stanoviska především pedagogů působících na 1. stupni pražských základních škol. Pedagogové 1. stupně základních škol v Praze nejsou obhájci řešení, kdyby se mimořádně rozumově nadaní žáci vzdělávali ve speciálních třídách nebo speciálních školách. Pedagogové vyučující v rámci 1. stupně základního vzdělávání vyjádřili názor: „mimořádně nadaní žáci patří do běžných základních škol“. Ale současné výukové podmínky by upravilo jen určité procento pedagogů. Pedagogové působící na 1. stupni základního vzdělávání zhodnotili stávající edukační podmínky pro vzdělávání mimořádně rozumově nadaných žáků jako nevhodné (neoptimální). Za současných pracovních podmínek, na které má vliv složení žakovské skupiny, počet žáků ve třídě, věk žáků, se pedagogové nevěnují (nebo nemohou věnovat) práci s mimořádně rozumově nadanými žáky tak, jak by tito žáci potřebovali. V běžných třídách základních škol je velké procento žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a vyučující věnují svojí pozornost spíše těmto žákům. Pedagogové 1. stupně základních škol a škol s rozšířenou výukou některého výukového předmětu pracují s mimořádně rozumově nadanými žáky vhodným, ale i nevhodným způsobem. Důvody těchto nedostatků jsou různé. Pedagogové si program vzdělávání pro mimořádně rozumově nadaného žáka připravují sami. Pedagogové využívají pro práci s mimořádně nadaným žákem didaktické materiály určené žákům vyšších ročníků, tak, aby jejich náročnost odpovídala kognitivní úrovni mimořádně nadaného žáka. Pedagogové si připravují materiály z internetu, kde jsou dostupné i zahraniční studijní prameny.

Studenti studující obor speciální pedagogika, kteří se připravují na budoucí práci s jedinci s odlišnými vzdělávacími i životními potřebami, rovněž projeví záporný vztah k vytváření speciálních tříd nebo speciálních škol. Z vyhodnocených a analyzovaných odpovědí lze konstatovat, že pro studenty je ale důležitým aspektem vzdělávání mimořádně nadaných žáků v běžných třídách základních škol změna současných organizačních podmínek. Teprve za změněných vzdělávacích podmínek je vhodné integrovat mimořádně rozumově nadané žáky do běžných základních škol. Studenti zastávají názor: mimořádně nadaní žáci nemají na 1. stupni v dnešních základních školách vhodné vzdělávací podmínky a pedagog se mimořádně nadaným žákům nevěnuje tak, jak by takový žák potřeboval.

Výše charakterizovaným skupinám, jejichž názory byly předmětem uskutečněného průzkumu, byly pokládány otázky, které hledaly odpověď na ideální možnosti vzdělávání dětí s mimořádným rozumovým nadáním.

Mimořádně rozumově nadané děti by se měly dle vyjádření většiny účastníků uskutečněného průzkumu (pedagogů a studentů) vzdělávat převážně v běžných základních školách. Na tomto místě bych spatřovala nové řešení ve vzdělávání mimořádně rozumově nadaných žáků, které plně respektuje vyhodnocené názory výše specifikovaných výzkumných skupin. Jednou z možných organizačních změn při vzdělávání mimořádně rozumově nadaných žáků by mohla být přítomnost druhého vyučujícího, který by pracoval s mimořádně nadaným žákem ve výuce. Zde jsem z důvodů odborné terminologie záměrně nepoužila termín „asistent“. S mimořádně nadaným žákem by mohl kupříkladu pracovat student gymnázia, nebo některé vysoké školy. Odborníci z oblasti vzdělávání by vyžadovali legislativní úpravy pravidel tohoto podpůrného opatření. V současné době nemohu předpokládat, kdy naše republika přijme nové zákony a vyhlášky v oblasti školství. Výše navrhované opatření bych hodnotila jako jeden z vhodných návrhů, jak zlepšit kvalitu vzdělávání mimořádně rozumově nadaných žáků, ale i zkvalitnit práci českých pedagogů.

Při svém studiu a zkoumání problematiky vzdělávání mimořádně nadaných jedinců na 1. stupni základního vzdělávání, jsem našla pouze jednu školu v Českých Budějovicích, která zřídila před třemi lety speciální třídy pro mimořádně nadané žáky. Při hledání základních škol pro mimořádně nadané žáky, děti, se mi podařilo nalézt dvě takto zaměřené školy. Jedna škola byla zaregistrována v Praze „Škola dětem“ a funguje necelý rok a druhá soukromá škola existuje již 9 let v Sokolově. Existují instituce pro žáky II. stupně, které nabízejí pro různě nadané a talentované žáky diferencované vzdělávání.

Pokud by pedagogové 1. stupně základních škol a studenti oboru speciální pedagogika vyjádřili názor, že by bylo vhodné vzdělávat mimořádně rozumově nadané žáky v jiných institucích, než jsou klasické základní školy, musely by se takové školy zřídit, protože dvě školy s takto zaměřeným rámcově vzdělávacím programem jsou pro celou Českou republiku nedostatečné. Jelikož speciální třídy v Českých Budějovicích a soukromá škola v Praze fungují velmi krátce, nejsme schopni v současnosti zhodnotit úspěchy jejich vzdělávání a ani je nemůžeme porovnat s pozitivními i negativními

dopady na vzdělávání žáků, kteří byli a jsou vzděláváni v klasických školách. K těmto analýzám by bylo zapotřebí i zpětné vazby žáků, kteří by se vzdělávali, jak v běžných třídách základních škol, tak ve školách speciálních.

V tomto směru problematiky vzdělávání mimořádně rozumově nadaných jedinců je naše Česká republika teprve na začátku. Byla vytvořena první legislativní ustanovení, máme několik speciálních tříd, existují dvě speciální školy pro mimořádně nadané děti. Další státy Evropy jsou v této oblasti vzdělávání mimořádně nadaných žáků mnohem dále.

V předložené práci, uskutečněném průzkumu, se pedagogové 1. stupně základních škol a studenti studující obor speciální pedagogika na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy vyjádřili k budoucím opatřením v této oblasti. Obě výše definované skupiny vidí zkvalitnění péče o mimořádně nadané jedince ve vybudování speciálních pracovišť, center, která by se zabývala problematikou výchovy a vzděláváním mimořádně rozumově nadaných jedinců, neboť současná péče o tuto skupinu populace je nedostatečná.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- ČERMÁK, V.; TURINOVÁ, L.: *Nadaný žák v běžné základní škole*, Brno (2005). ISBN 80-7044-715-X
- DOČKAL, V.: *Zaměřeno na talenty aneb nadání má každý*, Lidové noviny, Praha (2005). ISBN 80-7106-840-3
- DOČKAL, V.: *Výběr nadaných dětí. Etické, koncepčně, metodologické problémy*. Psychologia a patopsychologia dieťaťa, 34, č.2, 113-123 (1999)
- DOČKAL, V.: *Nadanie a tvořivosť*!. Psychologia a patopsychologia dieťaťa, 30, č. 1, 22-24(1995)
- DOČKAL, V.: *Nadanie a tvořivosť: vzťah genetiky a prostredia*. Psychologia a patopsychologia dieťaťa, Výskumný ústav detskej psychologie a patopsychológie, Bratislava, 30, č. 1,22-24 (1995)
- DOLEŽALOVÁ, V., MOTTLOVÁ, D.: *Vztah myopie k inteligenci*. Čes. a Slov. Oftal., 51, č. 4,235-239 (1995). ISSN 0009-059X
- DRÁBKOVÁ, H., jr.: *Příspěvek k problematice vztahu osobnostních rysů k inteligenci u intelektově nadprůměrných jedinců*. Československá psychologie, 42, č.5, 462-465 (1998). ISSN 0009-062X
- DRÁBKOVÁ, H.: *Shrnutí dosavadních výsledků studie dědičnosti inteligence naší populace*, 1. Psychiat, 84, č. 5,305-312 (1988). ISSN 0069-2336
- DRÁBKOVÁ, H.: *Shrnutí dosavadních výsledků studie dědičnosti inteligence na vzorku naší populace*, 3. (Longitudinální a genealogické studie dvojčat a jejich rodin.), Výzkumná psychiatrická laboratoř 1. LF UK, Praha, Psychiat., 89, č. 3, 156-162 (1993). ISSN 0069-2336.
- EILLEN ALLAN, K.: *Přehled vývoje dítěte*, Portál, Praha (2002). ISBN 80-7178-614-4
- FONTANA, D.: *Psychologie ve školní praxi*, Portál, Praha (1997). ISBN 80-7178-0634
- HŘÍBKOVÁ, L.: (Přednes, na konf. *Rozvoj osobnosti dieťaťa v procese výchovy a vzdelávania*, Moravy nad Váhom, 17.6.1999.) Stanford-Binetova intelligenční škála (4. revize) - možnosť pro identifikaci nadaných?

- HŘÍBKOVÁ, L.:** *Identifikace nadaných dětí.* Přednáška na IDM-MŠMT (říjen 2002)
- HŘÍBKOVÁ, L.:** *Nadání, nadané děti a jejich vyhledávání.* In Hadj Moussová, Z., Duplinský, J. a kol. (Ed.): Diagnostika. Pedagogicko - psychologické poradenství II., PF UK, Praha (2002)
- JIRÁSEK, J., VANČUROVÁ, E., HAVLÍNOVÁ, M.:** *Hrajeme si doopravdy,* Avicenum, Praha (1991). ISBN 80-201-0018-0
- JURÁSKOVÁ, J.:** *Základy pedagogiky nadaných,* Formát, Pezinok (2003). ISBN-80-89005-11-X
- KONEČNÁ, V.:** *Sociální postavení rozumově nadaného dítěte ve školním kolektivu.* Praha: Pedagogická fakulta UK, (září 2006), 81 s Závěrečná práce specializačního studia pedagogicko - psychologické služby.
- KOUKOLÍK, F.:** *Vliv dědičnosti na duševní schopnosti,* Vesmír, 68, č. 8, 477 (1989). ISSN 0042-4544
- KOVALIKOVÁ, S.:** *Integrovaná tematická výuka: Model. Výzkum mozku. Výukové postupy. Příprava kurikula, Spirála, Kroměříž (1995). ISBN 80-901873-0-7*
- KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M., SVOBODA, M.:** *Psychodiagnostika dětí a dospívajících,* Portál, Praha (2001). ISBN 80-7178-5458
- LAZNIBATOVÁ, J.:** *Nadané dieťa - jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie,* Iris, Bratislava (2001). ISBN 80-89018-53-X
- LAZNIBATOVÁ, J., LONGAUEROVÁ, M.:** *Výkonové charakteristiky matematicky a jazykovo nadaných dětí,* Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 31, 3, 195-212 (1996). ISSN 05555574.
- LAZNIBATOVÁ, J.; MAČIŠÁKOVÁ, V.:** *Osobnostně, sociálně a emocionálně charakteristiky vývinu intelektovo nadaných dětí,* Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 35, č. 4, 304-322 (2000). ISSN 0555-5574
- LAZNIBATOVÁ, J. ; DOHNÁNIOVA, M. ; OSTATNÍKOVÁ, D., PASTOR, K.:** *Skúmanie vzťahov medzi priestorovou predstavivosťou a hladinou testosterónu u nadaných dětí,* Výskumný ústav detskej psychologie a patopsychológie, Bratislava, SK, Psychol., 45, č. 3, 193-207 (2001). ISSN 0009-062X
- LAZNIBATOVÁ, J.:** *Tvořivé schopnosti nadaných dětí.* Výskumný ústav detskej psychologie a patopsychológie, Bratislava, Psychol., 39, č. 4, 315-330 (1995). ISSN 0009-062X

- MACHŮ, E.: *Rozpoznávání a vzdělávání nadaných žáků v běžné třídě základní školy*, Brno (2006). ISBN 80-210- 3979-5
- MÓNKS, F. J., YPENBURG, I. H.: *Nadané dítě*, Grada, Praha (2002). ISBN 80-247-0445-5.
- NAKONEČNÝ, M.: *Encyklopedie obecné psychologie*, Academia, Praha (1997). ISBN 80-200-0625-7
- NITSCHOVÁ, D.: *Domácí vzdělávání*, Praha : Filozofická fakulta UK, (1999/2000), 90 s. Diplomová práce,
- NOVOTNÁ, L.: *Domácí vzdělávání jako forma vzdělávání nadaných „underachievers“*. Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů I., Votobia, Olomouc (2003). ISBN 807220163-8
- OROSOVÁ, O., MADARASOVÁ - GECKOVÁ, A., SARKOVÁ, M., KATRENIKOVÁ, Z.: *Sociálna inteligencia, sociálna kompetencia - definície a prístupy v ich skúmaní*, Ústav humanitných vied Prírodovedeckej fakulty, UPJŠ, Košice, SK, Psychol., 48, č. 4, 306-315 (2004). ISSN 0009-062X
- OSTATNÍKOVÁ, D., LAZNIBATOVÁ, J., JURÁSKOVÁ, J.: *Spoznajte nadané dieta: rodičom, psychologom a pedagógom*, Askleipos, Bratislava (2003). ISBN 80-7167-068-5
- PLHÁKOVÁ, A.: *Prístupy ke studiu inteligence*, UP, Olomouc (1999). ISBN 80-224-0020-0
- PORTEŠOVÁ, Š.: *Typologie nadaných dětí*, [On-line] dokument: <<http://www.phil.muni.cz/psych/nadane/page25/.html>>
- PRŮCHA, J.: *Alternativní školy*, Portál, Praha (1996). ISBN 80-7178-072-3
- PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*, Portál, Praha (2002). ISBN 80-7178-631-4
- PRŮCHA, J.: *Vzdělávání a školství ve světě*, Portál, Praha (1999). ISBN 80-7178-290-4
- RENOTIÉROVÁ, M.: *Speciální pedagogika*, UP, Olomouc (2004). ISBN 80-244-0873-2

RUISSSEL, I.: *Informácia o siedmom stretnutí Medzinárodnej spoločnosti pre štúdium individuálnych rozdielov* (Varšava, 15.-19.7.1995.), Psychol., 39, č. 5, 461-462 (1995).

ISSN 0009-062X

SEJVALOVÁ, J.: *Vliv genetiky a prostředí na rozvoj intelektových schopností*, Pdf UP Olomouc, katedra pedagogiky.

VONDRÁKOVÁ, E.: *Česká logopedie*, Praha (2002).

ISBN 80-7262-247-1

VONDRÁKOVÁ, E.: *Péče o nadané děti jako znak dobré školy*, Učitel'ské listy, 11/12, 6. 9/10 (2001).

VONDRÁKOVÁ, E.: *Nadané děti I* [online] [cit.2002-23-7]. Dostupné na WWW: <<http://www.talent-nadani.cz/>>.

Zákon 561/2004 Sb. „*O předškolním, školním, středním, vyšším a jiném vzdělávání*“
Vyhláška MŠMT ČR 73/2005 „*O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*“.

Elektronické zdroje:

NAGC.National association for gifted children: *Péče o talentované žáky v USA*.

[online] [cit. 2007-08-11]. Dostupné na WWW: <<http://www.nagc.org/>>.

<<http://www.czso.cz/csu/edicniplan.nsf/p/33n01-e/1>>

<<http://www.detskaprava.cz/souborv/umluva.pdf>>

<<http://www.domaciskola.cz/>>

<<http://www.skoladetem.cz/start.php>>

<<http://www.talent-nadani.cz/>>

<<http://www2.skolahroi.cz/jdefault.aspx>>

<<http://www.msmt.cz/fi^^/pdf/BilaKniha.pdf>>

<<http://ivdmr.fss.muni.cz/plan.php>>

<<http://www.zscurie.cz/>>

<<http://www.nagc.org/>>

<<http://en.wikipedia.org/wiki/EPGY>>

<<http://www.artofproblemsolving.com/>>

Další zdroje informací:

Kluby Společnosti pro talent a nadání

62. Klub rodičů STaN-ECHA 24. listopadu 2004
63. Klub rodičů STaN-ECHA 15. prosince 2004
64. Klub rodičů STaN-ECHA 19. ledna 2005
65. Klub rodičů STaN-ECHA 16. února 2005
67. Klub rodičů STaN-ECHA 20. dubna 2005
68. Klub rodičů STaN-ECHA 18. května 2005
70. Klub rodičů STaN-ECHA 21. září 2005
71. Klub rodičů STaN-ECHA 19. října 2005
72. Klub rodičů STaN-ECHA 23. listopadu 2005
75. Klub rodičů STaN-ECHA 29. března 2006
74. Klub rodičů STaN-ECHA 11. ledna 2006
76. Klub rodičů STaN-ECHA 19. dubna 2006
77. Klub rodičů STaN-ECHA- 17. května 2006
78. Klub rodičů STaN-ECHA 26. září 2006
80. Klub rodičů STaN-ECHA 21. listopadu 2006
82. Klub rodičů STaN-ECHA 17. ledna 2007
83. Klub rodičů STaN-ECHA 21. února 2007
86. Klub rodičů STaN-ECHA 16. května 2007
87. Klub rodičů STaN-ECHA 20. června 2007
88. Klub rodičů STaN-ECHA 19. září 2007
89. Klub rodičů STaN-ECHA 31. října 2007
- STaN-ECHA 50. pracovní den 30. březen 2005
- STaN-ECHA 51. pracovní den 30. května 2005
- STaN-ECHA 52. pracovní den - 16. června 2006
- STaN-ECHA 55. pracovního dne -13. června 2007
- STaN-ECHA 56. pracovního dne -1. listopadu 2007
- STaN-ECHA setkání šikovných, tvořivých a zvědavých dětí a jejich rodičů

PŘÍLOHA ČÍSLO 1

DENÍK

Šimon se narodil dne 28.10.1994 (3,95 kg, 52 cm, obvod hlavy 34 cm).

„Šimona jsem kojila do roka, do 7 měsíců nedostal absolutně nic jiného (ve třech měsících měl skoro 7 kilo... kojila jsem na 350 %).“

Období 3. měsíce

Spánek: 15 hodin denně. V noci 9 a ve dne 6 hodin.

Hrubá motorika:

Otáčí se ze zad na bok.

Uchopový reflex:

Šimon chytá visící předměty, které uchopí, ale neumí je pustit.

Sociální kontakt:

Směje se na maminku,

^ercepce:

Vnímá a rozlišuje různé písničky. Má rád písničku „Život je jen náhoda“,

^ěk 6 měsíců

^Pánek: Šimon spí asi 14 hodin denně.

Lokomoce: Nejlepší polohou je ležení na břišku.

Motorika: ^mí si strčit dudlík do pusy.

^schopen si přendávat chrastítka z jedné ruky do druhé. Chrastítka si cpe do úst.

komunikace:

Vyslovuje, říká: e,i,aj,g,h,d\ Taky ejeje, hej, ehe, ééé, ááá a edě, edě. Též říká "ma-ma"

3. týden: Pokud se chce někam dostat, natahuje tím směrem ruku a očekává, že ho tam ma minka odnese. Předměty strká do úst.

4. týden: Hrubá motorika: Poprvé stál na vlastních nohou s dopomocí druhé osoby.

Q

• měsíc:

^Pánek: Šimon spí 12 až 13 hodin (včetně noci).

^okomoce: Rychlé lezení.

ie* ná motorika: Šimon uchopí drobné předměty. Umí zazvonit na zvonek.

Komunikace: Vyslovuje: jajaja (Jája se říká Šimonově tetě, s kterou jsou v té době na chalupě).

2. týden:

Vyslovuje svá přání. Rozlišuje zvířátka a dělá u ně jejich typické zvuky. Na pejska af, haf, na ptáčka dělá „píp”-

týden:

Lokomoce: Umí stát sám ve své ohrádce.

Komunikace: Vysloví „táta”.

4. týden:

Lokomoce: Leze rychleji, než v minulém období.

Komunikace: Více komunikuje - mluví nahlas, ale i šeptá.

12. měsíc

Spánek: Spí 13 hodin.

Jemná motorika: Šimon umí zapnout CD přehrávač. Líbí se mu, jak „bliká”, když se zapne.

15. měsíc:

Spánek: Spí 13 - 14 hodin,

týden:

Jemná motorika: Postaví 3 kostky na sebe.

Komunikace: Rozumí větě: „Obuj si botu”. Botu si pak Šimon snaží nazout. Rozumí i dalším

věťám. Pokud cvakne klíč v zámku volá: „táta”,

týden:

*Jemná motorika: Šimon jezdí na autíčku a odráží se nohama.

Vývoj řeči - slovní zásoba:

osoby: baba, děda, mama, táta.

Zvířata a pro ně typické zvuky: Kráva (bů), sova (hů) atd.

Předměty: balon, ťak, ťak (hodiny)

Slovní zásoba asi 80 - 100 slov.

Kognitivně - percepční vývoj:

Po měsíci v jiném prostředí na (chalupě) doma vidí krabičku, ve které je schované prasátko. Na krabičku ukazuje a říká „chro, chro“.

16. měsíc

Vývoj řeči: Opakuje poslední slova vět, které říká druhá osoba (maminka). Poznává velká psací písmena, která jsou v jeho jméně. Šimon dostal velká dřevěná písmena jako hračku. Byla to písmena, ze kterých mohl složit své jméno.

2. týden - poznává nové písmeno, které je v jeho jméně „O“.

3. týden - nekakal do plínek ale do nočníku.

Hrubá motorika. Vyndal šuplík, aby se do něho postavil a mohl někam dosáhnout.

Jemná motorika: Zkouší strkat klíče do zámku. Vypíná a zapíná spotřebiče.

4. týden: pozná další písmeno.

měsíc

1. týden: Tatínek přišel z práce a Šimon řekl: „Tady táta.“

2. týden: Vyslovuje přesně slova „tady, malá“. Slova již nejsou zkomolená a nejsou zaměňována měkké slabiky za tvrdé (tadi).

3. týden: Lokomoce: Chodí do schodů za jednu ruku.

Činnosti: Šimon rád vyhazuje věci do koše. Stojí u koše, bouchá do víka a volá: „ee“. Do koše shazuje věci, které najde venku na dětském hřišti a které tam nechce.

18- měsíc:

Jemná motorika, hry: Postaví na sebe 3 lahvičky od vitamínů. Tu nejmenší má vespod,

^eč a slovní vývoj: Tvoří věty s více podměty.

³- týden:

Jemná motorika, hry: Nejoblíbenější hračkou je nářadí a opravdové auto, ve kterém sedí a

^outí různými knoflíky. Šimon má rád manuální práci: „Okopávání zahrádky, přehrabávání se v briketách, krbu“.

měsíc

^ - slovní zásoba: Šimon říká jednoduché věty: „Dej mi to. Mám tě.“ Rozlišuje pády

^{pod}statných jmen: „maminka - mamince. Dozpívává dětské písničky (ví, jak pokračují).

22. měsíc

Spánek: V noci 11 hodin. Přes den 1,5. až 2 hodiny.

Má rád chalupu a ví, že je tam doma (usmívá se a je spokojený a mluví o své spokojenosti, že je doma).

Řeč - slovní zásoba:

Šimon říká čtyřslabičná slova „žerabuna" (jeřabina).

Zná zpaměti knížku - Dobře je nám na světě - od F. Hrubína.

Hry: Rád sbírá houby, které pozná, zvláště „chomůrky". Velmi rád sedí v sousedově traktoru, kde může kroutit knoflíky.

Motorika: Dokonale napodobuje „ Jak se řeže dříví."

23. měsíc:

Kognitivně- percepční vývoj:

Pamatuje si větrák, který ukazuje v mezipatře a volá „kolo,kolo".

Reč - slovní zásoba::

Šimon řekl první delší větu 4.10.1996 - „ Já jdu plavat" Vodu má moc rád..

Používá 350 slov a 50 vlastních jmen. Paní Pavlíková je má zaznamenané,

^používanější věty: „Pučit, podívat, moc počebovat!"

měsíců:

opánek: 11 až 12 hodin denně.

Orientace v čase: Na chalupě pozná, kdy je jeho děda pryč na chvílku a kdy na delší dobu.

Naučil se sám vyslovovat r.

Pokud má s něčím problém, volá: „ Pomoc! Zachránit!"

dračky: Rampouch, který slouží jako vrtačka.

^ R o k y

^ÍQky 2 měsíce

Wn říká souvětí. Umí počítat jedna, dvě. Odříká básničku „Skákal pes".

řo zná dost písmen, aniž by ho to rodiče učili.

^íoky a 3 měsíce

S Pánek: 9 hodin v noci a 2 a půl hodiny až 3 hodiny přes den.

Používá přesně „Já“ a „moje“.

Z deníku „Pro Jáju“.

„Jednou bouchal dědečka do nohy a volal při tom: "Existuju, existuju!" - kde to tehdy sebral nevíme nikdo dodnes.“

Slovní zásoba: Tvoří minulý čas. Někdy se splete a místo „mel, použije „mal“.

Činnosti: Nejmilejší zábava „lopatování“ ve sněhu.

2 roky a 4 měsíce

Spánek: V noci spí 9 hodin a ve dne 2. Nenosí plíny. V tomto období je pro Šimona velmi důležitý dědeček (otec paní Pavlíkové).

3 roky 5 měsíců

Nejoblíbenější hračkou je náradí.

2 deníčku „Pro Jáju.“

„Když jedem kočárkem kolem orloje, volá: "To namaloval Josef Mánes!" (to ho naučil děda).

3 roky a 6 měsíců

Šimon nechce chodit spát po obědě, ale nakonec spí 2 hodiny někdy během dne.

1 deníčku „Pro Jáju.“

"Táhnu ho vzpouzejícího se do koupelny čistit si zuby. Volá: "Nech mě! Já sem umělec!

UMĚLEC!"

3 roky 8 měsíců:

Spánek: 8 a půl až 9 a půl hodiny v noci a kolem dvou hodin ve dne.

^emná motorika: Dokáže si sundat kalhoty, vyčůrat se a kalhoty zase zapnout.

Hry; Během několika dnů se naučí skládat puzzle, které má 85 dílků. Zapamatuje si, kde jsou l°foty. Příležitostně tvrdí, že je dospělý.

^ deníčku „Pro Jáju.“

"Odpoledne nechtěl Šimon, rozdováděný dědečkem usnout. Vztekle jsem ho táhla na záchod, když chtěl zase čůrat. Privil mi, vzhlížeje ke mně svými upřímnými kukadly:"Stejně tě ^iluju!" (dost mě odzbrojil...)"

4 roky 9 měsíců

Z knih Šimona nejvíce zajímá atlas hub. Umí už všechna tiskací písmena. Šimon projevuje zájem o technické věci, chodí se svojí maminkou a sousedem po vesnici vyměňovat žárovky v osvětlení. Soused je elektrikář a Šimon má velmi rád jeho nástroje a povolání. Maminka ho musela nadzvedávat k žárovce v lampě, aby jí mohl vyměnit.

Šimon pak volal, že maminka je jeho plošina, protože elektrikáři pro vyměňování žárovek používají k pozdvižení plošinu. Veselé výroky z té doby z deníčku „Pro Jáju.“ "Já ti chcu žíct, co je štěstí a smutek..." "To je jen reklama!" (např. řekne, že něco provedl a když se vylekáme, uklidní nás touhle větou, že to vlastně neprovedl: Používá to o něčem, co není pravda, protože jsme mu vysvětlovali, že reklama často klame.)

žjoky 10 měsíců.

Šimon umí najít všechny světadíly na mapě. Šimona v té době zaujal mechanismus fotobuňky na domě. I když by si měl hrát se sousedovic dětmi, zaujme ho fotobuňka. Nejoblíbenější hračky - nářadí,

čjroky a 11 měsíců

Neoblíbenější hračkou je dětská vrtačka. Jiné dětské nářadí zahazuje. Slovní zásoba: „Tohle auto je nejrychlý.“ Šimon se rád mazlí. Je to v jeho povaze od začátku. Budí se i v noci a Pláče, že ho maminka opustila. Jde jí hledat.

³ ROKY

¹⁷ kg, 101 cm, obvod hlavy 52 cm

komunikace: Stálé otázky rodičům. Vzdukuje, proč něco musí.

^ deníčku „Pro Jáju.“

"Stavovala jsem se v knihkupectví, kde pouštěli desky. Šimon to z kočárku poslouchal, pak vndal flašku z pusy a ucedil: "To já poslouchám Glenna Millera!" Pan prodavač zůstal štajf.

i
<íoky a 2 měsíce
^ deníčku „, Pro Jáju.“
Simon si v noci usmyslí, že jsem od něj moc daleko a tak si na mne lehne. Já (popuzeně, Protože je půl čtvrté ráno a Šimon váží skoro 18 kg): "Šimone, nemůžeš si na mne lehat!"
Simon (naprosto nevinně): „Já jsem tě držel, abys nespada z postele!"
Nejoblíbenější hračkou jsou dřevěné odřezky různých tvarů. Rád závodí.

^toky 3 měsíce

Šimon se zabývá vůněmi parfémů a jejich značkami.

3 roky a 7 měsíců

Nejoblíbenější hrou je řešení naaranžovaných dopravních nehod z autíček. Dospělí musí rozhřešit, rozsoudit: „Co se stalo.“

Záliba v poznávání a popisování hub v lese.

3 roky 9 měsíců:

Problémy s jídlem - Šimon nemá čas na jídlo, stále něco dělá. Jeho četba: Tintin (z francouzského jazyka mu její maminka překládá) a Miki Mouss.

3 roky 10 měsíců

Zajímá ho azbuka, učí se jí.

3 roky a 11 měsíců

Učí se řeckou abecedu. Stále je jeho oblíbenou hrou hra na „řešení dopravních nehod utíček.“ dospělí jsou policie a musí vyřešit fingované srážky vozidel.

ROKY

Šimon leží v nemocnici a s maminkou studují knihu kamenů. Naučí se o kamenech, jejich tvrdosti vzhledu a barvě. Poznává smaragd, rubín, citrín atd.

3 roky a 1 měsíc

Šimon má neviditelného kamaráda.

3 roky a 2 měsíce

Šimon dostal k vánocům figurky dinosaurů a začal o nich sbírat informace, studovat je.

3 roky a 4 měsíce

Šimon sbírá šmirgl papíry a učí se jejich tloušťce a hrubosti. Každý šmirgl papír má své " "

druhové číslo. Šimon papíry sbírá, aby měl co nejvíce druhů.

3 roky 7 měsíců

Šimon stále řeší otázky spojené s tématem dinosaurů. Dělá jednoduché chemické pokusy. Je manuálně zručný na lakování.

Z deníčku „Pro Jáju.“

„Z téhle doby je také jeho slavná historka o tom, jak po mně chtěl vyprávět večer před spaním pohádku o dinosaurech. Vyprávěla jsem mu, jak se Dimetrodon kamarádil s Tyrannosaurom Rexem. Obrátil na mne svá velká kukadla a ohradil se: „Ale mami, Dimetrodon žil v permu a Tyrannosaurus ve svrchní křídě!“ Musím se přiznat, že se mi udělalo trochu špatně a hlavou mi bleskla vzpomínka na povídku od Raye Bradburyho „Malý vrah“. (Hrdinou je malé dítě s rozumem dospělého). Vůbec jsem netušila, jak si mohl dát dohromady to, že ta dvě zvířata se nemohla potkat. Opravdu mne vážně napadlo, jestli to na mne jen nehraje a jestli, když odejdu² pokoje, si ty knížky sám nečte.“

ilpky 8 měsíců

Zájem o brouky a motýly. Četba: Kocour Modroočko, Rychlé šípy.

SLET

Objev sprostých slov. Umí zacházet s fotoaparátem. Šimon dostal budík a autorádio. Rozebral Věci na součástky. Má prostudovanou encyklopedii vesmíru. Zná nejen planety naší soustavy, ale i složení atmosféry. Zajímá se o atomy, kvarky atd. Začal pořádat výstavy hub, kde vybírá vstupné Čeho výdělek). Výstavy jsou pořádány pro rodinu.

3-let a 2 měsíce

Šimon dostal k vánocům autodráhu, kterou neocenil. Byla pro něho nezajímavá, tak si s ní nehrál. O vánocích ale rozebíral starou promítačku a jiné staré mechanismy, protože mu tahle činnost připadá zajímavější. O vánocích dostal též učebnici „Chemie pro SŠ“, která se stala v té době jeho nejoblíbenější knížkou.

Nové zájmy: Album známek. Oblíbenou hrou jsou stále fingované autonehody autíček,

igí a 4 měsíce

Šimon vystřihuje různé reprobodny a věže z katalogů a třídí si je podle funkce a výšek, oblíbenější hračkou je opravdové náradí. Chodí s maminkou do obchodů pro opravitelné budíky a doma je pak rozebírá na součástky. Rád pracuje manuálně.

Sjet a 5 měsíců

Šimon dostal k narozeninám autorádio s elektronkami. Elektronky se stávají jeho nejoblíbenější věcí, činností (někdo by napsal hračkou).

Üet a 8 měsíců

Nespavost a podrážděnost - vedlejší účinky kortikoidů.

Šimon dělá test inteligence, který ukáže vysokou inteligenci. Test je dělán v podmínkách, které nejsou standardní (bez snídaně, po odběru krve, nevyspání).

Z deníku Pro Jáju.

„Paní doktorka řekla, že je velmi silně nadprůměrný. Že je proti separaci chytrých dětí, ale že v jeho případě bychom se měli poohlédnout po speciální škole, jinak se bude nudit. A že nemá žádný respekt před dospělými“.

Hgt a 9 měsíců

28 kg a 120 cm

Šimona nebaví pohádky kromě Macha a Šebestové. Nejraději čte radiotechniku od J-Trunečka a učebnice chemie. Nejoblíbenější činností je rozebírání mechaniky různých strojů a vysvětlování své činnosti někomu. Zájem o ekologii - sbírání odpadků ve vesnici.

žjet a 7 měsíců

Z deníčku „Pro Jáju.“

"Ze mně vyrostete zakřiknutej a vůbec ne pořádněj kluk, jestli mi budeš takhle odporovat s^{la}mpama! (nechci mu dovolit, aby s elektronkami spal").

⁶ LET

Šimon umí číst řecká písmena i azbuku. Umí počítat do deseti a více. Píše tiskacími písmeny. Umí psát římské číslice. Nechce chodit do divadla a číst pohádky. Chce číst encyklopedie.

^öavi ho chemické pokusy. Zajímají ho různé stroje, elektronika

* deníčku „Pro Jáju.“

"Poučen dědovým vyprávěním o starých gramofonech a o tom, jak za války chodil do botanické zahrady pro trny, které mu nahradily nedostatkové jehly, začne některé staré desky ^t na gramofonu špendlíkem (točí ho rukou). Posléze to za pomoci táty vylepší kornoutem z^{Pa}Píru a membránou z lepicí pásky, na které je uchycen trn z cesmíny a k mému velkému

Překvapení mu to krásně - a dost nahlas - hraje." S 13letým sousedem sestavují různé elektronické obvody z LOGITRONICKU.

61 eta2 mesice

Období zhoršení fyzické kondice. Šimon skoro nechodí. Období hlubšího zájmu o hudbu (W+W, E. Destinová, Puccini, atd.) Období fyzické únavy a zájem o hudbu, pokračuje i další měsíc. Hudební období pak trvá dalších pět měsíců (do 6 let a 8 měsíců). K vánocům dostal

Simon gramofon na 78 otáček, který si přál. Ostatní dárky nejsou pro něho zajímavé,

ějet a 4 měsíce

Šimon dostane starší počítač, s kterým se naučí rychle pracovat.

Šjgt a 6 měsíců

Šimon se zajímá o finanční sbírku „Pomozte dětem.“ Založí si pro ten účel kasičku a různými² Působí do ní střádá peníze. Od prodeje různých věcí, po peníze, které sám od někoho dostane.

£ i g U 10 měsíců

² deníčku „Pro Jáju“

škola:

"První školní den byl krásný. Druhý den se Šimon přezul v šatně, popadl tašku a vypálil do třídy, ani se po mně neohlédl. Za hodinu vyběhl s taškou ven a řekl, že jdeme domů, že už ho nebaví, že nedostává žádné úkoly. Velmi nadšený byl z toho, že se s klukama o přestávce Přal. Táta řekl, že doufá, že ty kluky moc nebouchal. Š. se zamyslel: "Prostě jaká ti vyletěla, taková padla!"

⁰¹ Šimon: „Před nástupem do 1 třídy)

Jsem se, že se bude učit chemie, fyzika, elektronika, vesmír, že se konečně něco víc ^zvím o elektronkách. ŠIMON byl celkem brzy ze školy zklamaný: „Byl jsem hrozně ^atěšenej a hned, jak se začalo učit, tak jsem zjistil, že nic."

^tala jsem se Šimona, v čem spočívalo jeho zklamání, zda mu nevyhovovala paní učitelka, ^nebo jak to zklamání vzniklo.

"Paní učitelku jsem našťěstí měl skvělou, ale byl jsem zklamaný z toho, co se tam učí."

^a Jimalo mě i to: Jak sám překonával to, že do školy musí.

ŠIMON mi řekl: „Mně to hrozně nudilo. Nuda, nuda, nuda, nuda."

11 let a 11 měsíců.

Šimon začne chodit do radiokroužku, kam mohou chodit děti od 4. třídy. V kroužku se mu nelíbí, protože kluci co tam jsou s ním, nemají takové znalosti jako on (nepřesně odpovídají) a kroužek vede „ženská“. Kroužek pak nenavštěvuje.

Nejoblíbenějšími pořady v TV jsou: Červený trpaslík a kreslený pořad „Byl jednou jeden člověk.“

2jet a 2 měsíce

»Vesmír ho baví pořád. V National geographicu studujeme, jak asi probíhal Velký třesk. Zajímá ho vliv černých děr na časoprostorové kontinuum (přesně takhle to říká). Když se ho člověk zeptá, co to znamená, dokáže to vysvětlit jinými slovy.

Namazaný rohlík jí vidličkou, aby si neumastil ruce azajímá ho, proč nemá také masť v puse (teprve až když se nás na to Šimon zeptá, řekneme si často s Gamem - proč nás to, Proboha, nenapadlo dříve?)."

V 7 letech a třech měsících Šimon píše dopis ministrovi školství: „Proč se pro nadané děti nic nedělá.“ Na svůj dopis nedostane odpověď. Od úřadů často nedostane vyjádření ani Člověk dospělý. Proč by měl odpověď čekat teprve sedmiletý kluk? Šimon celý 1. stupeň hodí do základní školy s rozšířenou výukou jazyků. Tato škola byla hodnocena inspekcí ŠMT jako jedna z těch „hodná následování“. To ale nebylo kritériem, podle něhož se paní Havlíková rozhodovala: „*Kam bude její dítě chodit do školy, aby se příliš nenudilo.*“ Její rozhodování mělo jiné podklady: „*Na to, že Šimon může chodit do ZŠ... jsem přišla proto, že to blízko a HLA VNĚ jsem tam chodila já a tehdejší paní ředitelka byla moje milovaná paní učitelka. Takže volba byla jasná.*“

RODINNÁ ANAMNÉZA

Šimon je jediné dítě rodičů Pavlíkových.

paní Pavlíková studovala na filosofické fakultě románské jazyky,

pan Pavlík, otec Šimona, vystudoval architekturu.

oba rodiče manželů Pavlíků, tedy Šimonovi prarodiče, jsou také vysokoškolsky vzdělaní lidé.

otec paní Pavlíkové má vystudovanou FAMU. Otec pana Pavlíka má ČVUT. Pokud se

podíváme do dalších generací, tak babička paní Pavlíkové byla doktorkou indické filosofie a

svoj doktorát si vystudovala v 65 letech. Maminka Pana Pavlíka má rovněž vysokoškolský titul.

Manželé Pavlíkovi chtěli mít potomka již velmi dlouho. Narodil se Šimon, který je „první a jediný pro tyto rodiče“. Jelikož byl Šimon od začátku dítě, které zahlcovalo rodiče různými otázkami (viz. předchozí text), rodiče mu odpovídali a stále se dostávali do řetězce nových a dalších otázek. Čas strávený ověřováním odpovědí na otázky zaměstnával celou rodinu, včetně prarodičů. V předchozím textu i poznámka, že v určitém období byl pro Šimona velmi důležitý dědeček, neboť to byl on, který Šimonovi ukazoval zajímavosti. Pokud otec pracoval, tak jak to bývá obvyklé v úplných rodinách, plně jeho funkci klukovských zájmů zastal dědeček, což není dnes už tak časté. Neboť i dědečkové si chtějí přivydělat ke svému starobnímu důchodu a tak také pracují a nevěnují se svým vnoučatům.

PŘÍLOHA ČÍSLO 2

ROZHOVOR I - ŠIMON

V mém rozhovoru byly záměrně pokládány otázky tří rovin.

1. Orientace kdo jsem já v mém okolí a ve světě.
2. Jaké jsou mé zájmy.
3. Jak vnímám a cítím i přes svou vysokou inteligenci.

- Vzpomněl by sis na nějakou činnost, kdy jsi využil mechanicky naučených informací?

Ne

- Jak by si hodnotil pojem mechanické učení?

Špatné, zcela nevyužívám.

- Jaké povolání budeš vykonávat, až prostuduješ vše, co bude potřeba, nebo až budeš muset vydělávat peníze?

Prosím o dvě možnosti výběru.

Nevím.

Q Uměl by si popsat svými slovy pojem nadání?

To je moc široký pojem (od sportovního až po intelektové).

0 Myslíš si, že pojem talent, je synonymum k pojmu nadání?

Ne

0 Chtěla bych znát tvůj názor na to, kdo to má těžší, zda člověk který je intelektově nadaný, nebo talentovaný sportovec?

Vždy ten intelektově nadaný.

0 0 kterých lidských činnostech, profesích, které znáš, si myslíš, že jsou pro člověka nejtěžší?

Nevím

Q Myslíš si, že by mimořádně nadané děti měly chodit do pro ně speciálně vytvořených tříd?

0 Píše do spec. škol.

0 Myslíš si, že by mimořádně nadané děti měly chodit do pro ně speciálně vytvořených škol?

Ano

- Koho by si zařadil do kategorie „žák se specifickými vzdělávacími potřebami“?

Každý se má učit to, na co stačí.

- Kdyby sis měl vybrat co je lepší:

Být velmi chytrý ve více oblastech lidského konání (být inteligent)? Nebo nebýt příliš chytrý, spíše být šikovný manuálně? Nebo být výborný v jedné činnosti (např. výborný matematik)?

- Bohužel je lepší nevyčínat, z toho má člověk jen problémy, lidi se na něj tváří divně, ale jinak jsem rád, že jsem takový, jaký jsem.

- Myslíš si, že když znáš výsledky svých inteligenčních testů, je ti tato informace k něčemu?

Ani ne, já se o to nezajímám.

0 Co je podle tvých slov inteligence?

Velmi jsem zvědavá, co mi sem šoupneš.

To neumím zformulovat přesně.

Q Myslíš si, že by měl každý člověk znát svoje naměřené skóre inteligence?

Třeba by se to zapisovalo do občanských průkazů.

Myslím si, že to k ničemu není, ty testy jsou jen orientační a hlavně často se dělají s obrázky, které mi zas tolik nejdou, kdyby mi dali test z elektroniky, byl bych lepší.

Q Kdyby si měl porovnat, kdo to má v životě těžší: „Člověk s handicapem, nebo člověk, který je mimořádně nadaný (na cokoli)“?

*Podle toho s jakým handicapem. Lidé s mentálním handicapem si třeba vůbec svůj handicap *uvědomují a nemají žádné starosti. Hodně chytří lidé mají naopak starosti i s tím, co by "normálního" člověka nikdy ani nenapadlo. A pak nemůžou být nikdy úplně šťastní.*

^ Kdo to má na světě těžší: děti, nebo dospělí lidé?

^ožná dospělí.

komentář:

Předchozí otázky byly směřovány k charakteristice toho, jak se Šimon vidí v porovnání s populací ostatních lidí, v porovnání s dalšími nadanými lidmi. Jak by si on představoval vzdělávání nadaných dětí a zda by si uměl představit to, že by byl jiný, nevykazoval by tak vysokou inteligenci. Co by to pro něho znamenalo.

• Kdyby ses mohl se svými rodiči odstěhovat kamkoliv, na jakékoliv místo v jakékoliv zemi, kam by to bylo?

Nechtěl bych nikam jinam, nemám také rád změny.

• Chtěl by jsi se podívat do vesmíru?

Ano, pokud by to bylo nějakou rychlou vesmírnou lodí, abych se mohl podívat daleko a přitom tam nestrávil mnoho času. A byl bych raději, kdyby tam byla umělá gravitace - o další problémy se zdravím nestojím.

0 Co by si chtěl ze světové kultury, světových památek, světové historie vidět?

Pyramidy v Núbii.

0 Zajímá mě: „Co zrovna v současné době zajímá tebe.“?

Elektronika, chemie, počátek vesmíru, jeho smysl a prostory za vesmírem.

Q Četl jsi některou z těchto knih?

* Antoine de Saint Exupéry Malý princ - *ne*

Některou z knih J. Durrella (Zvířata rodina a moji přátelé). - *Asi všechny, které u nás vyšly*

Zdeněk Jirotko - Saturnin - *Jo, to je „hustá“ kniha*

Některou z knih Karla Čapka (RUR, Bílá nemoc, atd.) *Nějaké z Povídek z jedné i druhé fopsy.*

^ Čteš sci-fi?

žítím jen v komiksech

0 Čteš někdy články z novin. Nebo šije necháš předčítat od dospělých?

^ myslím zde odborné časopisy.

^ hvně z přílohy „Věda“ v Lidových novinách - *ale jen občas*

- Napiš mi prosím tři encyklopedie, nebo učebnice, nebo dějepisné knihy, které tě zaujaly, měl šije rád. Nebo je máš rád i v současnosti.:

Nějakou naučnou knihu:

Série- Zvíře, Země, Člověk, Rostliny a Vesmír, které vyšly v Knižním klubu

¹ *Kaktusy*

- *Drahé kameny, Horniny a minerály z edice Pouhým okem a ještě knihy od Nika Arnolda*

² *edice Děsivá věda.*

- Jakou máš rád hru (deskovou, nebo skupinovou, počítačovou - to je jedno)?

Povídky (každý napíše kus příběhu, dolu na papír napíše hlavní postavy a pošle dál. Každý vidí jen to, co napsal ten před ním a co píše sám), Stavebnice Merkur, Peníze (desková hra - °hodí se dokola jako v byznysu, ale kupují se akcie - hra má 4 fáze: oživení, konjunktura, stagnace, krize. Ceny akcií,, ze kterých jsou vysoké dividendy se moc nemění, zatímco ceny ^Qkcí s nízkými dividendami se mění velice. Jejich uvážlivou koupí a prodejem pak člověk ^může vydělat víc, než na dividendách stálejších akcií).

Pozn. maminky: To ho baví hodně už asi od pěti let.

Počítačová hra: Mafia (tam mne baví jezdit a skákat s autem a hledat různá slabší místa, jak ^Znást počítač)

[^]známka:

[^]de jsem se ptala na celkový přehled o světě.

[^] Zkus se svěřit s tím, co tě naposledy rozplakalo. Pokud je ti tato otázka nepříjemná, tak mi toho nic není!

Na tuto otázku Šimon odpověděl, ale nepřál si, abych to já ve své práci uváděla. Proto tuto ^{ot}ázku nenabídnu ani Vám.

[^] Kdyby na světě existovala jen jediná červená růže a ty by šiji měl někomu dát. Komu by si

[^]to růži dal?

[^]ědcům, at'ji rozmnoží.

[^] Jsi přesvědčen o tom, že když lidé umřou, opravdu po nich zůstane jen neživé maso?

by logické, že ne.

[□] Nebo je něco jako duše, či jiná forma existence pro nás všechny?

Všechno musí být nějak hmotné. Ale může existovat nějaká malá, dosud neobjevená forma hmoty či energie, která obsahuje všechny údaje o člověku a je tak malá, že může proletět do jiného prostoru (nebo vesmíru), protože vyvine moc velkou rychlost a moc velkou sílu na malé ploše a tím poruší prostor, že ho třeba protáhne jako černá díra.

- Slyšel jsi o tom, že když člověk umře, ubude o 46 g? Zatím nikdo neví proč.

To jsem neslyšel. Ale mohla by to být tahle energie.

0 Těšíš se na to, až budeš dospělý?

Spíš ne.

- Kdy si myslíš, že se člověk stane dospělým?

Zdaje to pomyslný mezník určitého věku.

Člověka promění nějaký silný prožitek, zážitek (pozitivní nebo negativní).

dospělý je ten, kdo umí vydělávat peníze

dospělý člověk je ten, kdo už má své vlastní děti.

dospělý člověk je ten, který si už nehraje různé hry.

dospělý člověk málokdy pláče.

Dospělý člověk už tolik nevyjadřuje lásku svým rodičům, protože už je na to velký.

Myslím si, že ani jedno z toho. Člověk je dospělý, když ví určité věci a když má rozum a dělá všechno správně pro udržování přírody (myslím, že někteří lidé nejsou dospělí, ani když jsou ať)

Komentář:

^de jsem se dotkla velmi citlivých témat a otázky byly opravdu těžké. U otázky o růži jsem očekávala že by odpověď. Že by jí Šimon věnoval mamince, kterou má moc rád. Ale zvítězilo racionální řešení otázky před citovým gestem.

0 Kdyby si mohl a byla by tu taková možnost, chodil by si rád do nějaké školy pro

Mimořádně nadané děti?

Vždyť tam chodím! (Osmileté Gymnásium Budánka)

PŘÍLOHA ČÍSLO 3

KOGNITIVNÍ A NEKOGNITIVNÍ CHARAKTERISTIKY NADANÉHO DÍTĚTE

Níže uvedené charakteristiky osobnosti by měly potvrdit, nebo vyvrátit fakt, že se jedná o mimořádně nadané dítě. V odborné literatuře řada autorů vytvořila různé kategorie. Níže uvedené charakteristiky pochází z knihy L. Hříbkové „Nadám a nadaní.“

Jsou ale odifikovány, ale inspirace pro otázky je z tohoto literárního pramene. Níže uvedené charakteristiky potvrdil, nebo nepotvrdil i Šimon. Pro porovnání toho, jak se vidí, vnímá a cítí sám, jsem ty samé kategorie zadala jeho matce paní Pavlíkové.

Odpovědi psané kurzívou prezentoval Šimon.

Hvězdička u některých vět znamená ANO (úspora času).

Písmeno M: zde znamená hodnocení charakteristiky od matky.

Intelektové charakteristiky:

' Při získání informací samostatně používám encyklopedie.

často

Maminka:

Ano, ale asi do třetí třídy potřeboval „asistenta“, aby se mohl vyptávat. Některé encyklopedie byly moc zjednodušené - nedaly se v nich nalézt odpovědi na otázky, které kladl.

* Při získání informací používám moderní technologie.

málo

Maminka:

%chlý internet má k dispozici až od letošního roku. Dřív neměl moc příležitostí.

* Zajímám se o vztahy příčiny a následku a jsem schopen rozpoznat vztahy mezi jevy.

1-ano

2-ano

* Jsem schopen identifikovat vztahy mezi jevy.

<Hio

M: Velice dobře.

Mám zálibu ve strukturování informací a vytváření různých systémů (číselných, hodnotových atd.)

*Q*o vždy*

Od malička pořád všechno třídil. Auta, houby, kameny... Pořád si dělal nějaké sbírky ^apř. sbírku dlažebních kostek, které vyloudil na těch, co opravovali chodníky nebo sbírku

elektronek)

- Jsem schopen správně a rychle zobecňovat.

docela ano, ale raději vysvětluji věci bez zjednodušování

M: Myslím, že velmi dobře.

- Mám rozvinuté kritické myšlení, což se mimo jiné projevuje tendencí k polemice i zvýšené sebekritice.

l-ano

2-ano

M: Velmi silně. Od té doby, co začal mluvit, se s ním neustále o něčem dohaduji...

- Mám bohatou slovní zásobu a často používám abstraktní pojmy.

l-ano

2-ano

M: Abstraktní pojmy používal tak záhy, že mne to až zarazilo (v knihách to nebylo napsané), myslím, že mu bylo asi dva a půl, když jsem ho přivezla po delší době na chalupu a když jsem ho nesla v náručí dovnitř (na chalupě to ohromně miloval a miluje dodnes), okouzleně se rozhlížel a procítěně říkal: „doma, doma!“. A např. štěstí a smutek patřily mezi jeho první slova.

- Při hodnocení svých výsledků se řídím vlastními kritérii.

skoro vždy

M: To určitě.

' Při hodnocení cizích výsledků se řídím vlastními kritérii.

Qno vždy

M: Myslím, že ano.

' Myslím si, že jsem schopen se delší dobu soustředit.

Qno-pro věci, které mě zajímají

M: To ano. Od nejtělejšího dětství

^{^v} **ořivost:**

% Když něco vidím, co mě zaujme, vidím ve své fantazii (představuji si), mnoho variant, co by se s tou věcí dalo dělat.

*č<*sto*

M: Ano.

' Mohu o sobě říci, že jsem hravý.

Rozumím otázce-není jasné, co znamená hravý

M: Spíš hloubavý a přemýšlivý.

- Mohu o sobě říci, že jsem zvědavý.

Ano

M: To velice.

- Chci přijímat stále nové informace o jevech kolem sebe.

Ano

M: To ano. Od nejtělejšího dětství.

- Má řešení problémů jsou originální.

Často

M: Spousta jeho nápadů je velmi originálních, často nás tím až zaskočí, nevíme, jak to myslí, ale když nám to vysvětlí, je to velmi pěkné řešení.

- Snažím se najít své vlastní odpovědi na otázky.

často

M: Ano

- Dovedu být nekonvenční ve svých nápadech.

Ano

M: Velice.

Paměť:

- * Myslím si, že mám výbornou paměť.

Pamatuji si dobře sny, věci, které se staly, věci, které mě zajímají a často bohužel i věci, které si pamatovat nepotřebuji. Naopak věci, které bych si měl pamatovat si někdy nepamatuji.

M: Pamatuje si výborně různé události a znalosti, nepamatuje si to, co nepovažuje za důležité - např., že si má něco uklidit.

- * Myslím si, že jsem dobrým pozorovatelem a pamatuji si i detaily.

Ano

M: Často mne udiví tím, jaké detaily si pamatuje.

Nekognitivní charakteristiky osobnosti:

- * K činnostem, které vykonávám se motivuji spíše sam, okolí (lidé) mě nevybízí k činnostem.

Ano

M: K něčemu ho motivujeme, ale většinu věcí si vybral sám. Spíš ho asi svým postojem motivujeme k radosti z poznávání.

- Pokud mě něco zajímá, jsem ve své činnosti vytrvalý.

Ano

M: Jako buldok.

- Moje zájmy jsou rozmanité.

Ano

M: Má sice pár hlavních zájmů (elektronika, chemie, vesmír...), ale jinak ho zajímá všechno možné.

- Duševní činnost mě neunavuje.

Někdy mě unavuje, ale jen vzácně.

M: Myslím, že ne. Unaví ho jedině tehdy, když dělá něco, co ho nebaví nebo co nepovažuje za smysluplné.

- Potřebuji pozitivní podporu od svého okolí.

Ani ne

M: To určitě.

- Potřebuji vědět, že mě má někdo rád a potřebuji to slyšet.

Ano

M: Ano. Myslím, že je to pro něj velmi důležité.

- Myslím si, že jsem přecitlivělý.

Ano

M: Ano je.

- Nejsem přecitlivělý.

Ne

M: Ne

- Bývám impulzivní, když obhajuji své názory.

Ne

M: Myslím, že není impulzivní, ale je velmi citlivý.

- Záleží mi i na tom, jak věci vypadají, zabývám se jejich vzhledem.

Ano

M: Myslím si, že můj syn hodnotí i vzhled hmotných věcí a není lhostejný k tomu, jak opadají (jak jsou estetické).

- Vadí mi, když jsou hmotné věci udělány neesteticky. Ruší mě jejich vzhled, se kterým *nesouhlasím.* *Ano*

M: Rozhodně. Ani nejedl některá jídla,

Sociální charakteristiky:

- Potřebuji zvýšenou pozornost svých blízkých (rodina, lidi co mám rád), ke svým činnostem.

Někdy

M: Téměř neustále, teď už občas něco dělá i zcela sám (bez obecnstva).

- Potřebuji zvýšenou pozornost svého okolí ke svým činnostem.

Pokud potřebuji pomoci.

M: To myslím, že ne.

- Moje sociální dovednosti jsou nízké.

Otázka není jasná

M.: Myslím si, že nikoliv.

- Moje sociální dovednosti jsou jako u každého jiného člověka (na základě situace).

spíše ne

M: V mnoha situacích reaguje dospěleji, než jeho vrstevníci. Okolí pak bývá zaskočeno, protože takovou reakci nečeká. Někdy to vypadá zvláště.

- Moje sociální dovednosti jsou vysoké.

Otázka není jasná.

M: Určitě je velmi citlivý k tomu, když někdo ubližuje slabšímu, někdo někoho týrá, ničí Přírodu, ubližuje zvířatům...ale neumí se bavit s každým (třeba o počasí). Také je pro něho Problém dojet do obchodu a něco koupit (pokud to je poprvé) - nerad se pohybuje v prostředí, které nezná.

- Mám smysl pro humor.*

M: Někdy má tak vtipnou poznámku, že se s manželem úplně složíme. Ale nevtipkuje pořád.

- Nemám smysl pro humor.

M: Ne.

- Mému smyslu pro humor dospělí lidé rozumí.*

M: Ano.

- Mému smyslu pro humor dospělí lidé nerozumí.

M: Ne.

% Mému smyslu pro humor ostatní spolužáci ve třídě rozumí.

- Mému smyslu pro humor ostatní spolužáci ve třídě nerozumí.* (někdo)
- Na 1. stupni ZŠ mému humoru spolužáci rozuměli.
- Na 1. stupni ZŠ mému humoru spolužáci nerozuměli.*
- Není pro mě důležité být zábavný,*ale začínám zjišťovat že ve škole to je pro většinu spolužáků důležité.
- Raději komunikuji s dospělými lidmi.
- Raději komunikuji se staršími lidmi, než jsem já sám.

M: Ano

- Raději komunikuji se stejně starými lidmi.

M: Ne

- Komunikuji s tím, s kým si rozumím, bez ohledu na věk.*

M: To rozhodně ano. Rozhodující není věk, ale to, co si může s tím člověkem říkat.

- Když někdo nerozumí tomu, co se mu snažím vysvětlit, tak se o to snažím aby to pochopil.*

M: Tady asi něco chybí. Rozhodně se vždycky všechno snaží vysvětlit.

- Když mi někdo nerozumí, co se mu snažím vysvětlit, už se o to dále nepokouším.

M: To rozhodně ne. Snaží se o to, aby to dotyčný pochopil.

• Když někdo nerozumí tomu, co se mu snažím vysvětlit, učiním několik pokusů o vysvětlení a pak to vzdám.

- Když se snažím někomu něco vysvětlit, zjednoduším svůj výklad tak, aby to pochopil.

M: Vlastně od mala to uměl vysvětlit tak, že jsem to pochopila i já, ačkoliv o technice či vesmíru jsem toho moc nevěděla

• Když někomu předávám své poznatky, snažím se to vysvětlit tak složitě jak to chápu já, Protože jednodušší verze by ztratila smysl.*

M: Teď už to umí vysvětlit i v kratší formě. Dřív nechtěl nic vynechat, vše mu připadalo důležité.

Práce, učení.

• Dáváš přednost individuální práci před prací ve skupině?

• *Ano* *

Ne, raději s někým, kdo toho ví o té problematice víc než on.

• *Ne*

• *Záleží na úkolu*

* Jsi schopen najít si informace, které potřebuješ? *



-ale někdy se k ním nedostanu (protože jsou moc odborné) a někdy vůbec nejsou-nikdo to nezjistil (v tom případě na to zkusím přijít sám)

M: V tom, co ho zajímá, rozhodně. V tom, co ho zajímá méně, musím občas pomoci.

- Pokud se o něco zajímáš, myslíš si že jdeš v poznání do hloubky problému?

Ano

M: rozhodně.

- Experimentuješ rád?

Ano

M: Ano velice rád, se vším možným.

- Máš radši složitější úlohy, na které musíš přijít a je to mnohem náročnější?

Ano, ale někdy jsou i nebezpečnější (elektřina, chemie - pozn. maminky)

M: Experimentuje velice rád, ale nedělá jen experimenty.

- Máš rád úlohy jednoduché, jejichž řešení znáš za chvíli?

Ne

- Pokud řešíš nějaký problém, myslíš si, že jsi systematický?

Ano

M: Ano, určitě.

- Vedeš si nějaké poznámky o svých experimentech, poznacích, nebo vše nosíš v hlavě a spoléháš se na svoji paměť?

Ano

M: Ano.

Když ti někdo zadá nějaký úkol, třeba napsat práci o lékaři, který objevil pro léčbu nějaké nemoci lék, který dnes používáme: Měl by si svoji práci již odevzdat a byl by si s ní nespokojen. Jaké řešení této situace je pro tebe přijatelné?:

A) Prodloužit si u zadávajícího termín k odevzdání práce*, pokud mě to zajímá, tak jí vylepším

&) Práci odevzdat* -pokud mě to strašně nebaví

C) Práci neodevzdat a čekat co se bude dít.

b) Práci odevzdat s komentářem o možnosti práci vylepšit, zdokonalit.

£) Jiné řešení, které tě napadlo a které jsem nevymyslela?

- Můj syn nosí mnoho informací v hlavě.

To také. Občas mu říkám, že je moje přídavná paměť (to se vždycky urazí).

° Můj syn se spoléhá více na paměť než na poznámky.

Řekla bych, že ano.

- Můj syn je pečlivý a úkoly se snaží dělat co nejdokonaleji.

Je pečlivý v tom, co ho zajímá. Ostatní nedělá tak pečlivě.

- Pokud si můj syn myslí, že něco neudělal dobře, dá si práci s tím zadanou práci a úkol předělat.

Pokud je to předmět jeho zájmu, tak určitě.

PŘÍLOHA ČÍSLO 4

ROZHOVOR II- „Rozhovor s učitelkou Ledeckou“

Rozhovor s paní učitelkou Ledeckou mi umožnil nejen dozvědět se o tom, jakým způsobem byl Šimon vyučován, jak se projevoval ve výuce i v dětské skupině.

Paní učitelka mi zprostředkovala svým vyprávěním a zkušenostmi pohled na práci učitelky, která má zkušenosti se vzděláváním rozumově nadaných dětí na 1. stupni ZŠ. I když se jedná o základní školu s rozšířenou výukou jazyků, i zde se vyskytli žáci, kteří byli nadaní, talentovaní na jiné předměty, v jiných oblastech než by odpovídalo zaměření této základní školy. Po rozhovoru s paní učitelkou Ledeckou jsem mohla říci, že mimořádně nadaní žáci mohou být i integrováni, pokud se jim dostane takové pedagogické podpory, jako v této škole. Paní Pavlíková, maminka Šimona, sama konstatovala o paní učitelce Ledecké: „Měl jednu z nejlepších učitelek, které jsem kdy poznala.“

- Rozhovor je přepsán, tak jak byly otázky pokládány a zodpovídaný. To znamená, že výpovědi nebyly upravovány do spisovného českého jazyka, ale jsou přepsány v češtině obecné. Cizí pojmy jsou psány tak, jak se vyslovují - foneticky.
- Čtverečkem •, je označena osoba „tazatele“.
- Písmeny PU je označena odpověď paní učitelky.
- Některé odpovědi jsou mnou analyzovány a komentovány.

S paní učitelkou Ledeckou jsem se setkala jedno páteční dopoledne, kdy měla několik hodin z vyučovacího rozvrhu volno, aby se věnovala povinnostem zástupkyně školy.

0 „Chodil k Vám Šimon do školy od 1. třídy?“

PIJ: „Já jsem ho měla až od 3. třídy. V první a druhé třídě ho měla jiná paní učitelka. Maminka, paní Pavlíková sem chodila a čekala, kdy si ho vyzvedne, protože v té době měl asi největší potíže s tím chozením. Si myslím. Já jsem ho měla až v té 3. až 5. třídě. Také ho musela mamka doprovázet, protože mu bylo střídavě mu bylo lepší a pak zase hůř. Ale^s učením to nemělo nic společného.“

Q „Kolik máte v průměru dětí ve třídě?“

PU: „Průměr tady ve škole je 24,5. To je statistický průměr. Ale v 1. a 2. třídách je to 22 dětí. Ve 3. a 5. třídách je to 26 dětí.“

- „Jak byste Šimona charakterizovala, jako jeho učitelka?“

PU: „Já si myslím, že byl šikovný, nadaný v míře hlavně těch jeho zájmů. To znamená v té době, kdy já jsem ho měla tak obrovský zájem o fyziku, ale zase na druhé straně o kaktusy. To se projevovalo a na tomhle zájmu se dala rozvíjet vlastně ta jeho osobnost. A v tom si myslím, že ta pomoc maminky byla prostě- bez ní si myslím, že by Šimon nebyl tak daleko, kde je. Je to taková asistentka. A to i na úrovni duševní ho může různě motivovat.“

- „Teď jste použila pojem „asistentka“. Napadá mě teď otázka:

Často se setkávám ve školách tím názorem, že když má někdo nějakým způsobem handicapované dítě a ve škole tvrdí, že nejsou peníze na asistenta a ten rodič se někdy nabídne, že by dělal asistenta ve třídě on. Načeš mu učitelé řeknou: „Rodič není asistent. Že to tak není v pořádku.“

- „Co si o tom myslíte?“

Myslíte si, že rodič by byl rovnoprávně schopen být tím asistentem?

PU: „Zrovna na tom příkladu Šimona, tak naprosto dokonale. Paní Pavlíková, když on byl unavený, nemohl psát, tak v ten moment on diktoval a paní Pavlíková byla tou rukou prodlouženou a psala. A přesně věděla co má udělat. A tempo zvládala. Já myslím, že ten rodič je...“

Někdy mně to přídě, že ten učitel třeba má obavu, strach, jestli to není nějaká kontrola. Někdy tohleto přijde. Ale třeba v naší škole tím, že my máme s tím, že je ta škola taková hodně otevřená, že vlastně děláme dny otevřených dveří a rodiče se jdou podívat na to, jak pracují ty děti, tak tady si myslím, že z tohohle obava, obava není. Ale my jsme se s tím, vlastně až na případ toho Šimona nesetkali. Že by někdo takhle potřeboval takovou větší, větší pomoc. A máme pro ty tělesně postižený problém v tom, že vlastně tady není bezbariérový vstup. Třeba v tom je problém. Ale máme tady teďkom těžce hendikepovaného chlapce, který je hendikepovaný zrakově. A teď zrovna dostal takový ten stoleček, kde je sám vlastně. Je to taková ta pomůcka. Že jo. Aby mohl chodit vlastně tady do té školy. „

- „Ještě k té asistenci. Takže pro vás by bylo přijatelné. Nebo myslíte si, že by rodič byl rovnoprávným partnerem ve vztahu k tomu učiteli? Často učitelé říkají, že rodič pro ně není ve výuce rovnoprávným partnerem. Přitom ten rodič zná nejlépe své dítě.“

PU: „Ano nejlépe a myslím si, že třeba na tom 1. stupni by měl učitel přijmout rodiče nějakým způsobem. Je to jeho dítě, ví nejlépe co by potřebovalo.“

- „Jako pedagog jste se ocitla díky nestandardním zájmům Simona před neobvyklou situací? Nebo jste měla zkušenosti s jinými takovými žáky?“

PU: „Určitě těchle dětí není zas až tak tolik. Ale už jsem se s nimi setkala. Je to už víc let. Tak možná 10 - 12 let zhruba, sme měli dítě ve třídě, které třeba z paměti násobilo. Příklady ale takového typu jako 284×68 . Ten se krátce zamyslel a pak řekl. Taková malá kalkulačka. Ale taky zas třeba to bylo nadané dítě, že třeba ostatní děti ho doprovázely do jídelny. Že třeba potřeboval dopomoc těch ostatních aby se dovedl v té budově pohybovat. Oni ho sebrali a vedli, kam se měli stěhovat na předmět, na jazyk, jiný. Ale zas on věděl ty vzdálenosti vesměrný a počítal. Takže je jinak ta osoba vyrovnána.“

Tedy mám tedy Pavla Novotného a ten je taky talentovaný na matematiku. Ale zase jinak, než tamten příklad, který jsme měly před tím. Protože ten je přes počítače, přes ty programy do počítačů. Přes takovýto logický myšlení. Ale je to vyloženě jenom k té matematice a k počítačům. Není to jako u Šimona - nějaké zeměpisné znalosti.“

- „Tedy je více specificky zaměřený?“

PU: „Jako jednostranně zaměřený. Tam je ta matika a výpočetní technika. Chodí třeba na fakultu a na fakultě chodí se studenty..“

- „Tedy je v páté třídě?“

PU: „Tedy je v páté třídě. Dycky byl o rok posunutý, takže od té 2. třídy vždycky chodil na matematiku o ten rok nahoru. Chodí na zvláštní hodiny k doktorce Kubištové, vlastně na matematiku na fakultu. Na fakultu tam chodí vlastně na počítače. A my spolu probíráme, nebo máme učivo - tedy v lednu jsme zvládli učivo 6. třídy. Tedy v se probíráme učivem co je vlastně dál. Co ho vlastně zajímá.“

žoznámka k rozhovoru:

Paní učitelka Kubištová je učitelkou matematiky na této škole. Zároveň přednáší matematiku studentům na pedagogické fakultě. V základní škole vede matematický kroužek, který nemá

žádné věkové omezení, jak některé zájmové kroužky mívají. Pro paní učitelku Kubistovou je rozhodujícím faktorem zájem dítěte o matematiku a jeho nadání. Jelikož je pedagogem na vysoké škole, umožňuje opravdu talentovaným žákům ZŠ, aby navštěvovali přednášky a cvičení spolu s vysokoškolskými studenty.

- „On tedy bude zůstat tady?“

PU: „Chceme, aby šel na gymnázium, kde je ta matematika. Sice tady dělá jazyky, ale je ta matematika tady dost upřednostňována. V kombinaci s jazyky se to moc dobře nesnáší.“

- „Říkají to. Sport a jazyky a matematika a jazyky.“

PU: „Jak je to opravdu tady ten talent takhle, tak to nejde. Nešlo by, že by přeskočil třídu.“

My jsme se tady pokoušeli. Jeden chlapec přeskočil druhou třídu, šel do 3. třídy. Ale z našeho pohledu to není tak dobrý jako když na ten určitý předmět se posune.“

- „Ta Vaše zkušenost je, že když je v té kmenové třídě...?“

PU: „Ano, tak. Se stejně starými jedinci, vrstevníky. Vlastně. Protože si má s nimi co povídat, ale ani neopustí další rozvíjející věci. Zajímají ho.“

Ale na ten předmět dochází. Jakoby prochází v tom předmětu na vyšší úrovni denně.“

- „To je zajímavá zkušenost, protože hodně odborníci říkají: „Pokud je to dítě intelektově jiné, tak vlastně s vrstevníky ve třídě, tak jak je inteligenčně jinde, tak si nemá s nimi o čem povídat. Že oni jsou pro něho intelektově taky na jiné úrovni. Jinde. Oni ti odborníci říkají, že vlastně přeskakování tříd nevádí z tohoto důvodu, že jakoby sociálně ty nadání žáci stejně chtějí starší děti.“

PU: „My tu máme.. Možná že by to byl příklad - zase tady toho úplně jiného dítěte, který právě přeskočil takhle tu třídu a do třídy do které vlastně takhle jakoby přešel, tak vlastně najednou ze všech těch oborů, to bylo pro něj hodně náročný. To učivo nestíhal jako v češtině být na stejné úrovni, v matematice na stejné úrovni. Prostě na všech... hlavně v tom jazyku být na stejné úrovni. Takže intelektově ano, ale za určitých podmínek. Rodiče to řešili tak, že byl jakoby unavený, že vlastně zvolili, že se přesunul do té školy Škola hrou. Až takhle jakoby bylo unavený to dítě. A třeba u toho Pavla a nebo i u toho dalšího se tohle nestalo. Že vlastně chodili opravdu jenom na ten předmět, nebo na ty předměty, ve kterých byl nadprůměrný. Tak chodil s těmi talentovanými dětmi. Ale na druhou stranu, jak jsme ta

jazyková škola, tak ty děti jsou většinou jakoby nadprůměrní v tom vzorku těch dětí. Nemáme tady zaostávající žáky. Nemáme tady děti z nějakých slabých jako sociálních skupin. Spíš máme děti, který mají ten život svým způsobem tak jakoby úplně usnadněný v tom, že ta rodina to vzdělání podporuje."

- „Nějakým způsobem to musíte vybírat takové děti? "

PU: „Děláme výběr do 3. tříd, kdy se vlastně dělají zkoušky přijímací. Ale já bych řekla po zkušenosti třeba z letošního zápisu do 1. tříd, že už i ty rodiče vědí, že tady ty požadavky sou větší. Takže do těch 1. tříd vlastně nedávají zřejmě ty děti, které mají jakoby nějaký problém. Loni u zápisu jsme měli chlapce, který měl odklad školní docházky a měl problém s jemnou motorikou. Jak je ta lehká mozková dysfunkce. A rodiče sami zvolili, že teda půjde na jinou školu. A protože já shodou okolností ve třídě teďkom mám tu Karolínu, sestru, tak jsem se ptala: „Proč tedy nepůjde ten její bráška do 1. třídy?" A ona mě na to odpověděla: Že by naši školu nezvlád, a proto šel... a řekla tedy název té školy." Už je tedy tam, aby se vyhnuli (rodiče) tomu, že pak by se třeba v té 3. třídě musel přesunout na jinou školu. Což si myslím, že už výběr jaksi je svým způsobem už od 1. třídy. A potom pokračuje ve 3. třídě. Proto já si myslím, že je ta škola naše otevřená ve svých zkušenostech integrovat do těch předmětů, než přeskočit třídy. Protože ty děti jsou intelektově jakoby stejně na trošku vyšší úrovni. Neříkám přehnaně, ale na trošku vyšší úrovni než třeba jsou v té běžný základce ve třídách."

- „Inspekce, která chodí hodnotit školy a dává jim určité hodnocení jako: standard, pod standard, hodná následování. Jak Vás hodnotí?"

- „Kolik let učíte?"

PU: „23. Už je to hrozně dlouho."

- „Můžu se zeptat? „Učila ste vždycky první stupeň?"

PU: „Ne. Ještě jsem měla. Já mám ještě aprobaci na II. stupeň. Ale to sou takový ty pracovní aktivity. Takže 7 .třída. Ale tadleta skupina lidí 3. až 5. třída se mě nejvíc líbí. Jsou ty děti takový tvárný. Nejvíc mi to sedí. Nejvíc tvárný. Si myslím, že i já sem tomudle věku mohla nejvíc dát."

- „Jaký by podle Vás měl být učitel, aby byl úspěšný na 1. stupni běžné ZŠ ?"

PU: „To znamená, hravost, přiblížit se těm dětem.

Takže když 1. třída budou mít královny a rytíře, tak ta paní učitelka půjde za tu královnu. Že jo. Takže máme v těch 1. a 2. třídách paní učitelky královny.

Nebo prostě prince. Kdežto, když kluci učí jeden náš pan učitel, tak prostě má rád indiány. Tak proč by to nemohlo být zrovna motivací přes ty indiány. Jemu to fakt sedí, takže není mu zatěžko prostě pobíhat tady jako indián a s těma dětma prostě tady si to tak projít.

Nebo další pan učitel, který prostě tady bude natáčet film, a oni budou ztvárňovat někde tři mušketýry a podobně. Jo? A on taky bude se oblíkat a šermovat v klobouku. Takže ve škole, tady u nás kreativní lidi sou, kteří tu takhle působí."

- „Jaké vlastnosti by měl mít. Váš a jen Váš subjektivní názor.

PU: „Kreativita. Rozhodně vlastnosti to jsou. Vlastnosti, tam je i přijímání. To je vlastně jako: „přijímat to nový.“ Zrovna třeba. Zrovna. Takže, nebát se takových těch technický jako prostředků. A zprostředkovat je potom i následně těm dětem. Teďkom moc tlačíme, ale už se nám to podařilo, že vlastně budeme tady mít nějaké ty interaktivní tabule. Právě interaktivní tabule tady, sme měřili včera s dětma poschod'ové třídy, jestli teda, byl u toho pan ředitel. Jestli se nám ta velká interaktivní tabule, ta velká vejde. Ještě jsem si říkala, že je tvrdá a sádrokarton tam nedáme. Tak jsme říkali, že změříme a dáme tam ty bílé tabule, jak se na tom píše fixy. Že jo. No a teďkom už vlastně jsou stažený ty programy a teď bude záležet jenom na tom, jak ta firma vlastně tu tabuli sem nainstaluje. Vybírali sme si z několika firem. Takže postupně, jak budou stačit peníze tak se to dá ještě dokoupit do těch dalších tříd.

My sme tady měli trošku problém se zapojováním internetu. Teď to běží ve všech třídách a v podstatě v těch třídách jsou tak nějak dva ty počítače až 4. V současné době takže jako technicky pokračujeme dál, aby tohle to tam bylo. Pan ředitel ještě sjedním panem učitelem byli v Anglii vlastně a tam viděli, že ty tabule třeba sou ve všech třídách."

- „Ty počítače mají děti k dispozici třeba i o přestávce?"

PU: „O přestávkách můžou. Každý mají svoje zadávací heslo, takže se můžou připojit i na ten internet. Bez problému. Využívá se to pak i dál na vlastivědu. Teď jsme měli Českou republiku, takže děti cokoliv najdou. Já sem ve třídě, kde sem jim tam dala jednu tiskárnu, takže oni si to v pohodě můžou na ten papír vlastně vyjet s tiskárny. V jiné třídě je i kopírka, takže oni přeběhnou, takže si to rozkopírujou. No a používají běžně tady tyhlenty prostředky. Což já myslím, že je hodně důležitý, aby to měli vlastně k dispozici. Samozřejmě, že ta učebnice, samozřejmě, že sou ty encyklopedie, knížky. Že jo. Ale tohleto, ten internet a

vlastně tohle všechno, co si můžete z toho internetu vyjet. Nemůžete všechny knihy donést. Ze jo. To váží. Ty knihy váží spoustu kil."

- „Často nemají děti rádi učitele, kteří jsou přísní."

PU: „Já si myslím, že oni jsou hlavně citliví na to aby ten učitel byl spravedlivý. Jestli je přísnější, nebo míň přísný, to oni tak nevnímají. Ale tu spravedlnost. Jako když sme udělali anketu, tak dycky byla spravedlnost na 1. místě. Třeba berou to jako svojí osobní křivdu, když není spravedlnost."

- „Myslíte si, že jste: liberální, autoritativní, přístupná, direktivní, vyžadující maximum, hodná. Ke každému se chovám podle toho, jak to vyžaduje situace a podle toho jaký je to žák? Zkuste se charakterizovat některým přívlastkem."

PU: „Já nevím. Někdy.. Jak v kterém předmětu. Takže, občas vyžadují maximum. Hlavně na ty děti, co sou opravdu talentované a šikovné. Tak tam je to dovedeno do občas až do opravdového maxima. To znamená, že mám pořád připravený nějaký úlohy. To znamená, někdo je hotov a „šup už má další úkol." Tak aby ani chvilka nebyla. Z mého pocitu, tak jako že by se jako ulejšval. V některých chvílích... i autoritativní, když potřebuju, aby v ten moment dávali všichni pozor, tak prostě nastupuje autorita. Jenže teď sem se stala zástupkyní, tak mám pocit, že ta úloha, ta role té zástupkyně vede k určité autoritě. Jinak si myslím, že asi přístupná. Zase na druhou stránku. Když mi někdo uvede důvod, proč se to nemohl naučit... Jo pokud to umí zdůvodnit. Když někdo řekne, že vlez do špatné tramvaje, tak tohle tak klidně... A umí to vtípně zdůvodnit. Jo, je to takhle. Ke každému se chovám, jak vyžaduje situace."

- „Vzpomínáte si na první setkání s Šimonem?"

PIJ: „Já si myslím, že si vzpomínám, protože já sem si ho tak nějak uvědomovala právě už v 1. a 2. třídě. Protože se trošku odlišoval i v tom, že nechodil na všechny předměty. Tím, že ta maminka tady na něj čekala. A my ostatní v podstatě se zájmem sme zjišťovali proč? Protože to pro nás bylo svým způsobem neobvyklý. Neobvyklá situace, že chodí na něco.

A potom když vlastně, tak jak úžasně vyprávěl o těch kaktusech. To mě pak právě zaujalo. Že jsem si říkala, „To není tak tradiční." To že někdo říká, že ho něco zajímá o technice, nebo něco... To je dost často. Ale že spojení technika a kaktusy. ..Takže potom výroba gramofonu, kde ozvučení, ta jehla z kaktusu. Tak to sem si říkala: „ To je přesně ono. To spojení té

techniky a kaktusu." Ty děti prostě prstem otáčely a hrálo to."Překvapil mě Šimon tím, že byl urputný jako nad tím cílem. Což je v tomhle věku neobvyklé. Jo? Když ho něco zaujalo, tak od toho vlastně nemínil uhnout. Jako ani na jednu a ni na druhou stranu. Další otázky ne nic. „Dokad' nedořeším tohle, dokud to neřeknu. Dokud já nebudu spokojený a vy všichni mě tady dáváte pozor." Tak to mě překvapilo. Ta důslednost, až jako: „ Já to chci takhle. Takhle by to mělo být." Tak to mě přišlo, že tak u malého dítěte sem se s tím nesetkala. To malé dítě on byl ten třetíák."

- „Vzpomínáte si na nějakou situaci, událost, kdy Vás něčím překvapil?

PU:„Já si myslím ,že to spíš byly takové drobnosti. Ne, jako nějaká velká událost. Spíše jeho průpovídky. Spíš takovýhle některý špíčky, který prostě tam někde..."

- „Vzpomínáte si na to, jak se k MK chovala třída? Je vůbec možné, aby pedagog dokázal vnímat takové jevy ve třídě jako je „postavení určitého žáka"?

PU:„Já si myslím ,že záleželo na tom, jestli byl s maminkou, nebo byl sám. V tomhle tom, co zrovna měli za úkol k řešení. Ona ta třída na něj byla zvyklá a dycky, jakoby se na něj těšili. Protože nechodil zase pravidelně. To znamená celý týden do pátku. Takže on vlastně měl dycky za úkol přijít i s něčím novým neobvyklým. Takže oni vlastně ho sledovali a kolikrát byl pro tu třídu i motivací. Protože oni pak taky chodili s něčím, třeba s pokusama. Šimon třeba přišel s tím, s rozinkama, že se tam nasype prášek a pak tím otáčel. Pak todlens to nám předváděl Šimon, pokus který připravil a na to reagovala tadle třída. Pak chodili s dalšíma aktivitama. Že se na něj těšili. Občas na začátku on mluvil hodně potichu, Takže tam byl problém, že nás ve třídě bylo nějakých 27, takže my sme museli třeba upravovat sezení. Aby byl dobře slyšen. To bylo asi největším problémem. Hlasitost."

Paní učitelka měla vybrat z těchto charakteristik, které by nejvíce vystihovaly Šimonovo chování, které bylo podle jejího názoru pro něho nejvíce typické.

Charakteristiky: společenský, samotář, společenský ke skupině.

společenský v přítomnosti dospělých.

Paní učitelka Šimona charakterizovala jako:: „ *Společenský v přítomnosti dospělých.* ".

Chování: „*Ke skupině.*"

PU- A měl skupinu kluků, se kterými si spíš rozuměl. Tak nějak ty holky pro něho nebyly Partnery. Preference určitě těch kluků."

- „Myslíte si, že by byl schopen šéfovat těm skupinám a dirigoval by ty ostatní?“

PU: „Já si myslím, že v téhle té třídě, co zrovna on vlastně tam patřil, že tam to bylo hrozně těžký. Protože tam bylo těch vůdčích typů hrozně moc. A naopak chyběly ty děti, který se sebou nechají manipulovat. Tohle je velmi složitá otázka vlastně. Tam aby se to měnilo a střídalo, tak museli sme dojít k tomu, že vlastně sme třeba skupinu a skupinovou práci losovali. A ony na tenhle ten model přistoupily. To znamená, že: Ano teď se vylosuje. A já jsem i ten: „kdo bude losovat“ střídala. Takže tam byla ta spravedlnost o které sme mluvili. Ty skupiny bylo na náhodě. Jak to bude. On v podstatě neměl tu šanci, tudle i vlastnost projevit. Protože, jakmile to nebylo na tomhle tom principu, tak on neměl koho by přitáhl z té třídy. Tak jak se říká: „Ten, pracuje, ten řídí, ten kontroluje“ a to... Tak tady v té třídě co on byl, tam to prostě nebylo. Tam bylo z těch 27 dětí takových 22, co bylo vůdčím typem a ty 4 možná, sebou nechaly manipulovat. Ale protože viděli... Ty taky se chtěli občas prosadit. Situace byla celkem složitá. Ale to v téhle těch třídách to bývá.“

Poznámka k rozhovoru:

V odborné literatuře bývá uváděno, že nadprůměrně rozumově nadané děti bývají vůdčími typy. Proto jsem tuto otázku paní učitelce položila.

- „Myslíte si, že by byl blíže k introverzi, nebo spíše se projevoval jako extravert?“

PU: „Hm, asi jo. Introvert určitě.“

- „Bylo něco, co se musel učit?“

PU: „Špatně snášel cokoliv neuměl. Cokoliv se musel učit jako. A nešlo mu to. Tak mám takový pocit, že od toho chtěl pryč. Já vím, že cvičili psaní prostě. S maminkou trénovali psaní a já si myslím, že pak bylo schůdnější, když ten Šimon začal psát na počítači. Než tedy ten krasopis.“

- „Když jste ho poznala, naskočila Vám do vědomí věta: „Ten sem nepatří.“

PU: „Myslím, že sme neměli ten pocit, jako že by nepatřil. Spíš sem pořád já říkala, že měl hrozný hendikep v tom že vlastně, on nebyl úplně zdravý. Že jo. To je co, mě na tom hrozně mrzelo. On by moh být daleko dál. Daleko líp. Ale zase na druhou stranu to dovedl docela.. Ale vím, když na tom byl fyzicky špatně, tak sme ho tady vlastně neměli. Že jo. *Takže my sme ho tady měli dycky jakoby v úplně nejlepší kondici, kdy byl v pohodě.*“

- „Ty děti vlastně věděly, že má nějaký problém.“

PU: „Ano oni to věděly.“

O „Možná by se chovaly jinak, kdyby ho neměl. Ona ta skupina má určitý vnímání.“

PU: „Ano. Že ho braly. Do té třídy patří. Braly ho. Stejně tak, jako sme měli kluka, který byl v Anglii v zahraničí a my sme mu posílali ten mejl: „Jak se má.“ A on nám odpovídal. Takže, takovým stejným způsobem sme s ním počítali ve třídě.“

O „Myslíte si, že to měl chlapec s takovými vědomostmi, životními zkušenostmi ve škole při vyučování jednoduché? “

PU: „Já myslím, že taky neměl. Právě trochu i ten hendikep zdravotní.“

O „Myslíte si, že chlapec s takovými zkušenostmi, svými specifickými zájmy to měl ve třídě mezi ostatními spolužáky jednoduché? “

PU: „Tady to já špatně můžu posoudit, protože sem ho vlastně neměla v té 1.2. třídě. Co já vím z doslechu, tak tam na tom začátku tak tam někde zlobil. Ale potom se to řešilo vlastně.. *Míra zlobení. Co je vlastně míra zlobení? Že jo.* Když on se vlastně učí. Pak to tady ještě řešili s tou paní Pavlíkovou. Myslím, že se to vyrovnalo? On nikdy nebyl takový ten VIP, že by hrál divadlo. Že jo.“

- „Představte si, že je zase o 5 let mladší a má znovu nastoupit povinnou školní docházku. Vy jste vrátila čas, ale vzpomínky na něho máte nynější. Můžete se rozhodnout pro variantu vzdělávání, o které si vy myslíte, že by byla konkrétně pro Šimona nejlepší.“

- a) speciální třída pro nadané děti
- b) speciální škola pro nadané děti
- c) domácí vzdělávání
- d) běžná ZŠ, kde bude mít IVP.
- e) Vzdělávání v zahraničí
- f) Vzdělávání ve škole tak, že by některé předměty navštěvoval ve vyšších ročnících.

PU: „Já si myslím, že teďkom mu vyhovuje teďkom ten typ toho gymnázia, kde je. Tím, že ty skupiny se tam a to se mi líbí, že ty skupiny sou, že třeba na tu chemii. A že je to průřez. Třeba 6,7,8. Todlen mi přijde, že je docela pro tydle ty děti šikovný. To je to, co já třeba

vidím u toho Pavla, že s těma studentama třeba chodí na tu fakultu. A on vlastně páták. Že jo. Je dohromady s těma dvacetiletýma, dvaadvacetiletýma. A taky. Maximálně mu to vyhovuje. Dědeček pro něj chodí. Čeká tam a Pavlík vyleze teda ven a řekne: „Prosím tě musíš tu ještě počkat, já tam mám ještě nějakou práci.“ Jo. Dědeček prostě zůstane na fakultě sedět a on jde tedy s nima pokračovat dál. Že jo. Takže tohle si myslím že i funguje u toho Šimona. Proto on občas tu maminku, taky tak jako zahnal: „Ted prosím tě, teď já. Teď to potřebuju to říct já.“ A myslím si, že mu umožňuje tady tahle ta forma, kdy je v té skupině třeba těch dětí 17., rozdělují se. Že jo. Tak si myslím, že ano. Taky si myslím, že i ta třída by se měla ještě dál dělit. Protože toho zajímá technika, ten je zas na tu chemii, protože talent je různý. Že jo. Talent může být na češtinu, talent může být na jazyk. A myslím si, že propojit ty talenty, kdy každý je na něco jinýho... Myslím si, že je asi daleko náročnější, než když jsou všichni talentovaní na ten určitý obor. Myslím si, že těch 17 dětí ve třídě je asi schůdných, to prokombinovat takhle. Když to spočtu, co vlastně tedko z ministerstva mají, že teda těch 30 dětí by mělo být, teda v té třídě. Tak to si myslím, že se dá splnit hodně těžko. Že jo. Musím, říct, že my nemáme takhle nacpaný třídy. My máme takhle nacpaný dvě třídy a prostě je to opravdu takhle špatný a snažíme se jim jít ve všem ostatním vstříc. To znamená, aby se dělili na všechno co de. V okamžiku, kdy tu třídu můžeme rozdělit z jakých koliv důvodů, tak tu třídu dělíme. Třeba na tělocvik. Dělíme je na ten jazyk. Že jo. Dělíme je, když se takhle střídají na češtinu. Prostě jakmile to jde, tak si ta velká třída třicetičlenná vlastně dělí. Ale na to sou v podstatě tabulky a s tím je...."

- „Jak jste to zvládala s přípravou výukových materiálů pro Šimona?"

PU: „Myslím si, že tam hodně pomáhala ta paní Pavlíková. Čili já sem v podstatě v těch jejich tématech mohla tohle přes ní přenášet. A v té době, vlastně ta 3. až 5. třída je schůdná. Protože on byl schopen ještě přijímat vlastně to, že má ještě nějakého dalšího prostředníka. Že jo. Že vlastně ta maminka tam fungovala. Takhle. Protože myslím si, že s přibývajícím věkem už tohle začne být problém. Protože on už chce to „sám“. Že jo,"

- „Měl Šimon IVP?"

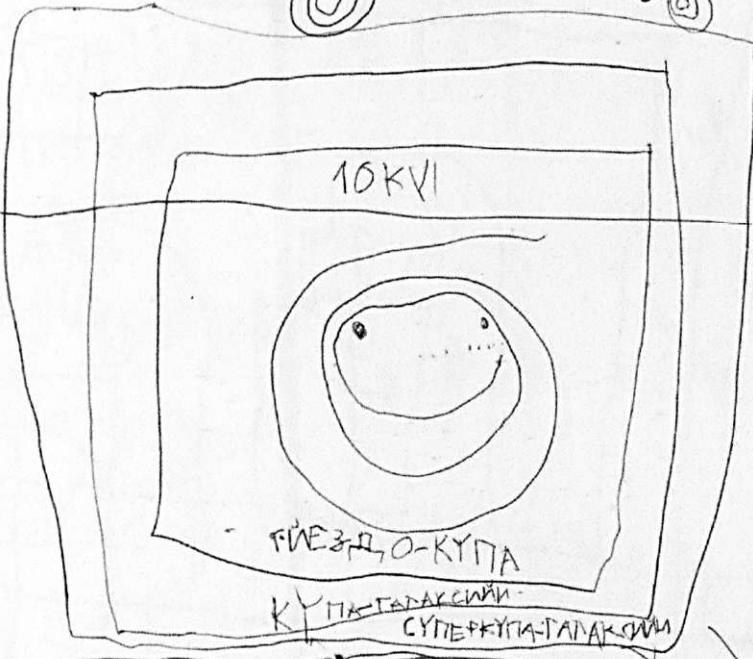
PU: „Měli sme ho i v té písemné podobě. On vlastně bez toho individuálního plánu nemohl fungovat. Nemohl by vůbec absolvovat, když někdy na tom byl fyzicky tak špatně, že bez tohohle toho on nepřešel z té chalupy do té druhé chalupy. Že jo.

A on když ho znáte tak vypadá spokojenej. Jo. Jako šťastný dítě. Že jo. A najednou prostě se Zhoupne něco a i duševně věděl, že takhle... A teď fyzicky na to nestačil. A to si myslím, že

pro něj už v tom malém věku to už si uvědomoval. Pokud si tohle to bude Šimon uvědomovat v pozdějším věku, tak jsem říkala právě paní Pavlíkové, že Šimon je vlastně na takové duševní úrovni, že jakmile si to bude stále více uvědomovat, takže to potom bude potřebovat další dopomoc. Možná i z vaší strany nějaký ten mejl. Něco"

СУПЕР-~~КАКТА~~ ГВИЗДОКУПА

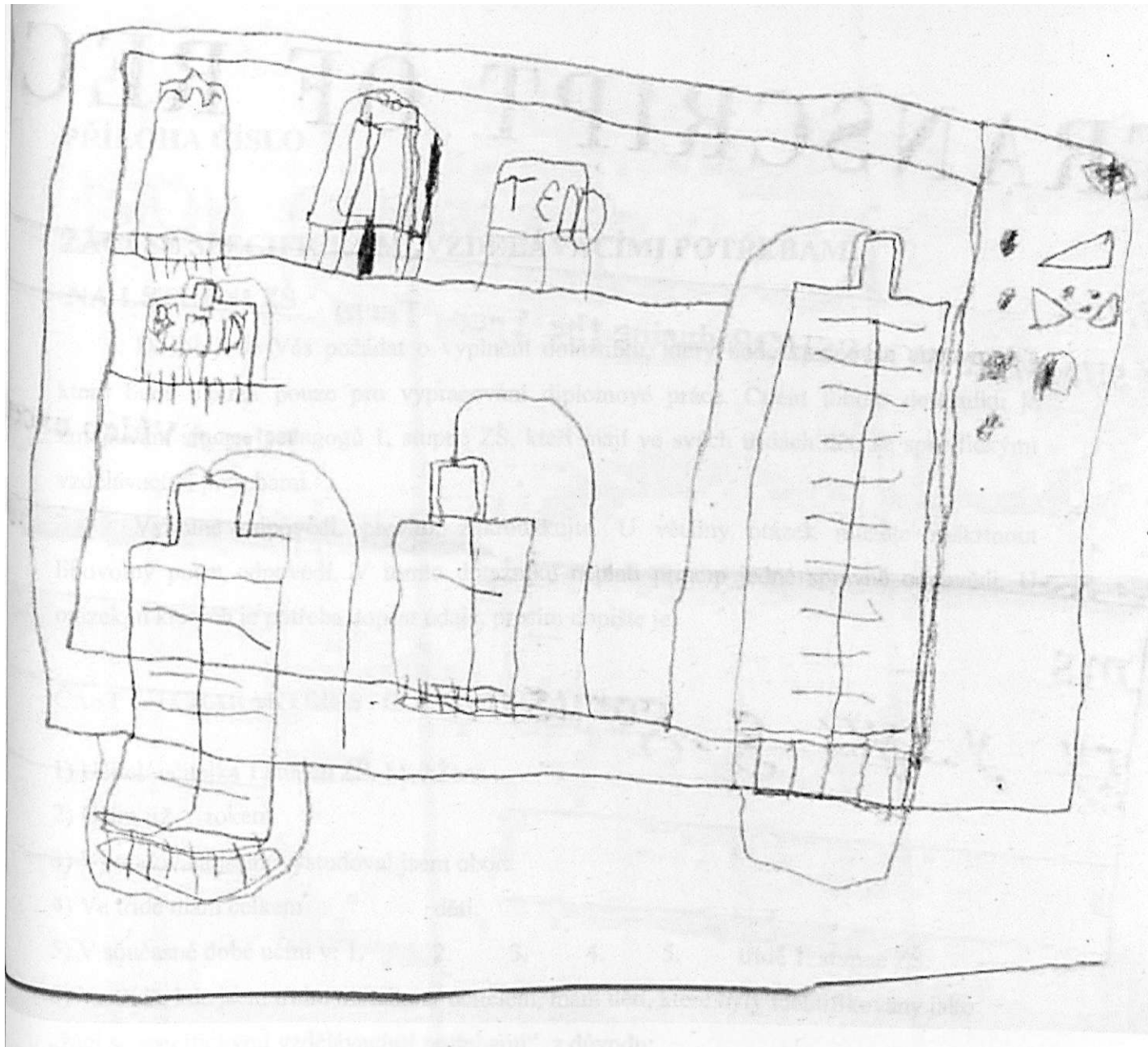
3 КМ



МАТЯС Е. С.

Рисунка ч. 5

Космос и астронавты



u

zÁ- (Ů

PŘÍLOHA ČÍSLO 7

ŽÁCI SE SPECIFICKÝMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI NA 1.STUPNI ZŠ

Dovoluji se Vás požádat o vyplnění dotazníku, který bude zpracován anonymně a který bude sloužit pouze pro vypracování diplomové práce. Cílem tohoto dotazníku je zmapování situace pedagogů 1. stupně ZŠ, kteří mají ve svých třídách děti se specifickými vzdělávacími potřebami.

Vybrané odpovědi, prosím, zakroužkujte. U většiny otázek můžete zaškrtnout libovolný počet odpovědí. V tomto dotazníku neplatí princip jedné správné odpovědi. U otázek, u kterých je potřeba dopsat údaje, prosím dopište je.

CAST i. - CHARAKTERISTIKA UČITELE:

- 1) Učitel/ učitelka 1.stupeň ZŠ: Muž Žena
- 2) Učím již rokem.
- 3) Vystudovala jsem/ vystudoval jsem obor:
- 4) Ve třídě mám celkem dětí.
- 5) V současné době učím v: 1. 2. 3. 4. 5. třídě 1. stupně ZŠ.
- 6) Ve třídě, kde jsem třídní učitelkou/ učitelem, mám děti, které byly identifikovány jako „žáci se specifickými vzdělávacími potřebami“, z důvodu:

- smyslový handicap (zrak, sluch),
- tělesné postižení,
- autismus,
- žák s epilepsií,
- žák s mentálním postižením (Downův syndrom atd.),
- žák s poruchou řeči,
- žák s poruchou učení (dyslexie, dysgrafie),
- ze sociálně znevýhodněného prostředí (Róm, dítě rodičů cizí příslušnosti atd.),
- mimořádně nadaný žák,
- nevím o žádném takovém žákovi/ žákyni.

Pokud máte ve třídě žáků se stejným handicapem více, třeba 2 zrakově postižené žáky, prosím, uveďte za příslušný řádek číslici. Např. smyslový handicap (zrak 2).

7) Kolik dětí se vzdělává podle individuální vzdělávacího programu?

8) Znáte pojmy: UČEBNÍ SMLOUVA, UČEBNÍ KONTRAKT, UČEBNÍ DOHODA?

ANO NE

Jak byste je charakterizovali(a)

9) Používáte tuto formu ve své výuce? ANO NE 10) Používám u žáků s:

ČÁST 2. - ŽÁK S MIMOŘÁDNÝM NADÁNÍM

• Umíte svými slovy popsat pojem mimořádně nadaný žák?

• Jaké žáky byste zařadil (a) do kategorie „žák se specifickými vzdělávacími potřebami“!

C1 Myslíte si, že by se měli mimořádně nadaní žáci integrovat do běžných základních škol?

• Ano

• Ne

• Ano za určitých podmínek (při sníženém počtu žáků ve třídě, při úpravě vzdělávacího kurikula atd.)

• Jen někteří z nich

• Nevím

• Myslíte si, že by se měli mimořádně nadaní žáci vzdělávat ve speciálních třídách.

• Ano

• Ne

• Nevím

Myslíte si, že by se měli mimořádně nadaní žáci vzdělávat ve speciálních školách, či jiných institucích?

• Ano

• Ne

• Nevím

• Myslíte si, že mají mimořádně nadaní žáci vytvořené vhodné podmínky pro integraci v běžných třídách základních škol?

• Ano

• Ne

• Neznám situaci

Mimořádně nadaní žáci by měli rozvíjet své nadání převážně ve školách, nebo v mimoškolních činnostech?

a) ve školách b) v mimoškolních činnostech

• Myslíte si, že učitel na 1. stupni běžné základní školy má možnost věnovat se mimořádně nadanému žákovi tak, jak by žák potřeboval?

• Ano »Ne • Nevím

• Myslíte si, že učitel II. stupně běžné základní školy má možnost věnovat se mimořádně nadanému žákovi, tak jak by žák potřeboval ?

• Ano • Ne

• Myslíte si, že by se měla zřídit speciální pracoviště (centra) zabývající se vzděláváním a výchovou mimořádně nadaných?

• Ano • Ne • Nevím

• Myslíte si, že mimořádně nadaní žáci by mohli mít při integrovaném vzdělávání ve srovnání s žáky handicapovanými problémy:

• Menší,

• Větší

• Neumím si představit jaký by mohl mít rozumově nadaný žák problémy při vzdělávání.

• Není možné srovnávat problémy žáků s handicapem s problémy rozumově nadaných žáků. •

• Myslím si, že se jedná o dvě různé skupiny žáků s odlišnými vzdělávacími potřebami.

• Myslíte si, že v naší republice je pedagogická, psychologická a poradenská péče pro rozvoj mimořádně nadaných žáků dostatečná?

• Dostatečná • Nedostatečná Nevím

• Jen v některých městech

Pokud se ve vaší třídě nenachází žák, který byl identifikován jako žák nadprůměrně nadaný, celou TUTO část nevyplňujte!

Pokud máte ve třídě nadprůměrně nadaného žáka prosím:

Zde podtrhněte více možností, které pro Vás připadají v úvahu. Vámi označené možnosti se zde nevyklučují a záleží jen na Vašem subjektivním úsudku.

- 1) Žák je: dívka chlapec.
- 2) Mám ve třídě mimořádně nadaného žáka, pro kterého si připravuji výukový materiál z:
 - z materiálů získaných na internetu,
 - používám materiály pro vyšší ročníky,
 - sám/ sama vymyslím didaktické materiály,
 - materiály jsem si půjčil/ půjčila od kolegyně/ kolegy,
 - jiné:
- 3) Práce mimořádně nadaného žáka v mé hodině:
 - žákovi zadávám více úkolů,
 - žáka nechám ve zbývajícím čase, aby si dělal co ho baví,
 - žákovi zadávám samostatné úkoly,
 - žák pomáhá ostatním pomalejším, slabším spolužákům,
 - žák má jiné, individuální pracovní úkoly,
 - při vyučování kombinuji předchozí uvedené varianty práce
 - jiné:
- 4) Spolupráce s rodiči:
 - s rodiči spolupracuji,
 - s rodiči nespolupracuji,
 - rodiče se mnou nespolupracují,
 - neumím přesně zhodnotit můj vztah s rodiči - nevím, zda o nich mohu říci, že spolupracují či nikoliv,
 - rodiče se mnou spolupracují a někdy mě inspirují v přípravě výukových materiálů pro mimořádně nadaného žáka,
 - rodiče jsou pro mě zdrojem důležitých informací,
 - nechci, aby rodiče do mých výukových postupů a materiálů zasahovali, nebo se k nim vyjadřovali,
 - s rodiči mám vymezené hranice: „ŠKOLA je mé území a DOMOV je Vaše území“
 - myslím si, že pokud bych s rodiči spolupracoval/ spolupracovala a zabýval/ zabývala se i tím, jaká komunikace je u nich doma efektivní a platná, mysleli by si, že jsem neschopný/ neschopná vyučující.
 - s těmito konkrétními rodiči si nerozumím a vím proč,

- s těmito konkrétními rodiči si nerozumím a nevím proč,
- vyhovuje mi, jakým způsobem komunikujeme já a rodiče,
- chtěla bych získat více informací o žákovi od jeho rodičů,
- potřebovala bych více informací o žákovi od jeho rodičů,
- informace, které o žákovi/ žákyni získávám ve vyučovacím čase, mi stačí k tomu, abych se zorientoval/ zorientovala v jeho osobnosti,
- myslím si, že nemám ve vyučovacím procesu prostor na to, abych získal/ získala tolik informací, kolik potřebuji o tomto žákovi/ žákyni vědět,
- myslím si, že během vyučovacích hodin získávám pro mě podstatné informace o tomto žákovi/ žákyni,
- myslím si, že o některých žácích vím více, než o tomto (nadprůměrně nadaném) žákovi,
- myslím si, že vím o některých žácích méně informací, než o tomto (mimořádně nadaném) žákovi,
- ve třídě jsou jiní žáci, kteří potřebují více mojí pozornosti (než mimořádně nadaný)žák.

ČÁST 3. PROCES VÝUKY - POZORNOST UČITELE:

Zamýšlím se více nad problémy žáků:

- s handicapem,
- se specifickou poruchou učení (dyslexie, dysgrafie atd.),
- jiné etnické menšiny,
- méně průbojných, pro mě nevýrazných, tichých,
- kteří vyrušují mě a ostatní spolužáky.

Neumím zhodnotit, zdaje má pozornost věnována jen některým žákům a jiným méně.

Myslím si, že je ve třídě příliš mnoho žáků.

Uvítal/ uvítala bych ve třídě při vyučování dalšího pedagoga.

Uvítal/ uvítala bych ve třídě při vyučování asistenta pedagoga.

Myslím si, že bych měl/ měla třídu dobře zvládat sám/ sama.

Při vyučování mám ve třídě dalšího pedagoga.

Při vyučování je se mnou ve třídě asistent.

Myslím si že mám pedagogický talent.

Práce učitelky (učitele) mě baví.

Práce učitelky (učitele) mě většinou baví.

Práce učitelky (učitele) by mi více vyhovovala, kdyby bylo ve třídě méně žáků.

Práce učitelky (učitele) by mi více vyhovovala, kdyby bylo s ní spojeno méně administrativy.

Práce učitelky (učitele) by mi více vyhovovala, kdybych se mohl/ mohla příležitostně účastnit vzdělávacích přednášek, seminářů, kurzů atd.

PŘÍLOHA ČÍSLO 8

DOTAZNÍK PRO STUDENTY OBORU SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA

Tento dotazník je anonymním dokumentem sloužícím ke zpracování diplomové práce. Na první dvě otázky vytvořte odpovědi svými slovy. Další otázky Vám nabízí odpovědi k podtrhnutí té, kterou si vyberete.

1) Umíte svými slovy popsat pojem mimořádně nadaný žák?

2) Jaké žáky byste zařadil (a) do kategorie „žák se specifickými vzdělávacími potřebami“?

3) Myslíte si, že by se měli mimořádně nadaní žáci integrovat do běžných základních škol?

- Ano
- Ne
- Ano za určitých podmínek (při sníženém počtu žáků ve třídě, při úpravě vzdělávacího kurikula atd.).
- Jen někteří z nich
- Nevím

4) Myslíte si, že by se měli mimořádně nadaní žáci vzdělávat ve speciálních třídách.

- Ano
- «Ne
- Nevím

5) Myslíte si, že by se měli mimořádně nadaní žáci vzdělávat ve speciálních školách, či jiných institucích?

- Ano
- Ne
- Nevím

6) Myslíte si, že mají mimořádně nadaní žáci vytvořené vhodné podmínky pro integraci v běžných třídách základních škol?

- Ano
- Ne
- Neznám situaci

7) Mimořádně nadaní žáci by měli rozvíjet své nadání převážně ve školách, nebo v mimoškolních činnostech?

- ve školách
- v mimoškolních činnostech

8) Myslíte si, že učitel na 1. stupni běžné základní školy má možnost věnovat se mimořádně nadanému žákovi tak, jak by žák potřeboval?

- Ano
- Ne
- Nevím

9) Myslíte si, že by se měla zřídit speciální pracoviště (centra) zabývající se vzděláváním a výchovou mimořádně nadaných?

- Ano
- Ne
- Nevím

10) Myslíte si, že mimořádně nadaní žáci by mohli mít při integrovaném vzdělávání ve srovnání s žáky handicapovanými problémy:

- Menší
- Větší
- Neumím si představit jaký by mohl mít rozumově nadaný žák problémy při vzdělávání.
- Myslím si že se jedná o dvě odlišné skupiny žáků s různými vzdělávacími potřebami.

11) Myslíte si, že v naší České republice pedagogická, psychologická a poradenská péče mimořádně nadané děti dostatečná?

- Dostatečná
- Nedostatečná
- Jen v některých městech

Dotazník vyplňoval student.

Dotazník vyplňovala studentka.

PŘÍLOHA CISLO 9

Jak byste charakterizovali pojem „mimořádně nadaný žák.“

Níže je uveden seznam některých odpovědí studentů oboru speciální pedagogika:

„Žák s mimořádnými vynikajícími schopnostmi (rozvinutými mimořádným nadáním). Nadání je produkt pro stimulaci, motivaci.“

„Dítě které vyniká v určité oblasti.“

„Jedinec s nadprůměrnými schopnostmi, v určité oblasti, s nadprůměrnými výkony vyplývající z jeho nadání.“

„Žák s nadprůměrnými schopnostmi a znalostmi at už v jednom nebo více oborech.“

„Žák s nadprůměrnými výsledky ze svého nadprůměrného potenciálu.“

„Žák vynikající svými studijními výsledky, znalostmi nad ostatními žáky“.

„Mimořádně nadaný žák je žák, který ve veškeré oblasti je schopnější. Třeba se rychleji učí.“

„Žák který má výjimečné schopnosti.“

„Je to žák, který se při vyučování nudí, protože protože probranou látku zná, nemusí se učit, je dobrý v nějaké oblasti.“

„Žák jež svými schopnostmi všeobecně překračuje průměr“.

„Žák který se liší od normálních jedinců To je ale normální že?“

„Žák který vyniká svými schopnostmi nad ostatními žáky a dovednostmi při vyučování je schopen podávat nadprůměrné výkony.“

„Mimořádně nadaný žák = žák který vykazuje v některé oblasti mimořádný talent, nadání.“

„Dítě které má zvýšený inteligenční kvocient. Jeho schopnosti, dovednosti a vědomosti

„neodpovídají jeho vývojovému stupni věku.“

„Žák který vyniká v určitých oblastech, velmi výrazné výkony ve smyslu + Výborně zvládá a vyniká v oblasti svého zájmu, své problematiky.“

„Zpravidla vyniká v některé ze schopností nad svými spolužáky, nad průměrem populace.“

„V jednom nebo více talenty, na určitou činnost - matematika, výtvarka, hudební talent, přírodní vědy.“

„Žák který má nadprůměrné schopnosti a dovednosti v určité oblasti.“

„Žák který má nadprůměrný IQ díky němu převyšuje svými výkony jiné průměrné žáky stejného věku a populace.“

„Dítě s mimořádnou inteligencí a nadáním na některé vzdělávací oblasti. Inteligence by se u něj v daném oboru měla projevit v dovednosti aplikovat své znalosti do praxe, logické poslušnosti a tvořivosti.“

„Žák, který zvládá učivo lépe, který nemá problémy s osvojením nových vědomostí, který si umí vybrat podrobné informace z textu, ve třídě v rámci učiva funguje lépe než ostatní děti, učivo zvládne rychleji, mnohdy se bude v běžné třídě nudit.“

„Žák, který v jedné nebo více oblastech svými znalostmi a dovednostmi výrazně předstihne své vrstevníky.“

„Myslím si, že ano. Mimořádně nadaný žák je pro mě žák, který má vzhledem ke svému mimořádnému nadání odlišné vzdělávací potřeby, než žák průměrně nadaný. Je to žák, který se od ostatních svým nadáním odlišuje.“

„Žák s jednou nebo více schopnostmi a/nebo dovednostmi, které kvalitativně a/nebo kvantitativně převyšují schopnosti a/nebo dovednosti průměrného žáka za srovnatelných podmínek.“

„ Žák, jehož rozumové schopnosti ve srovnání s žáky stejného věku v jedné či několika složkách převyšují rozumové schopnosti nad odborně uznávanou normu. ”

„Dítě, které má v jedné nebo více oblastech navíc nad svými vrstevníky, intelektuálně je o pár roků napřed.“