

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PRIMÁRNÍ PEDAGOGIKY

**INDIVIDUALIZACE A DIFERENCIACE VE VÝUCE
NADANÝCH DĚTÍ**

*INDIVIDUALIZATION AND DIFFERENTIATION IN EDUCATION OF
TALENTED CHILDREN*

Diplomová práce

VEDOUCÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE: PhDr. Anna Tomková, Ph. D.

AUTOR DIPLOMOVÉ PRÁCE: Tereza Smolíková

STUDIJNÍ OBOR: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, DV

FORMA STUDIA: prezenční

DIPLOMOVÁ PRÁCE DOKONČENA: červen, 2009



Tereza Smolíková
Tereza Smolíková

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a informačních zdrojů.

V Praze dne 30. 6. 2009

Terza Smolíková

Terza Smolíková

ANGELACE

Tato diplomová práce se zabývá výukou nadaných dětí na prvním stupni základní školy. Teoretická část zpracovává informace z odborné literatury. Informace se týkají nadání, nadaných dětí, vzdělávání nadaných dětí, modelům a formám výuky, zejména forem segregace a integrace, dále se zabývá vnitřní, vnější diferenciací a individualizací a inovativností vyučovacího procesu ve vzdělávání. Praktická část má za úkol provázat teoretické informace s praktickými znalostmi z praxe a popisuje konkrétní výuku nadaných dětí. Dalším cílem je zpracovat kazuistiku vybrané žákyne s důrazem na sociální roli ve třídě v segregovaných a integrovaných podmínkách a přiblížit možná rizika a pozitivní kombinovaného modelu výuky.

KLÍČOVÁ SLOVA - nadání, nadané dítě, vzdělávání nadaných žáků, vzdělávací potřeby nadaných, diferenciacce a individualizace, učitel

ANGIATION

This thesis concerns with education of talented children in primary school. Theoretic part works up knowledge from literature. The knowledge concerns with talent, talented children, education of talented children, models and forms of education, especially forms of segregation and integration, also with differentiation and individualization of educational process. Practical part connects theoretical knowledge with practical experience and describes specific education of talented children. Another aim is to work up case study of selected pupil with emphasis on social role in the class with segregated and integrated conditions and to analyse possible risks and positives of combined model of education.

PODĚKOVÁNÍ

Tímto děkuji PhDr. Anně Tomkové, Ph.D. za odborné vedení, konzultace, podnětné rady a podporu při vypracování diplomové práce. Dále děkuji pražské základní škole, jejím učitelům, dětem, ale i rodičům, kteří mi byli nápomocni při realizaci mé práce.

ANOTACE

Tato diplomová práce se zabývá výukou nadaných dětí na prvním stupni základní školy. Teoretická část zpracovává informace z odborné literatury. Informace se týkají nadání, nadaných dětí, vzdělávání nadaných dětí, modelům a formám výuky, zejména forem segregace a integrace, dále se zabývá vnitřní, vnější diferenciací a individualizací a modifikace vyučovacího procesu ve vzdělávání. Praktická část má za úkol provázat teoretické informace s praktickými znalostmi z praxe a popisuje konkrétní výuku nadaných dětí. Dalším cílem je zpracovat kazuistiku vybrané žákyně s důrazem na sociální roli ve třídě v segregovaných a integrovaných podmínkách a přiblížit možná rizika a pozitiva kombinovaného modelu výuky.

KLÍČOVÁ SLOVA - nadání, nadané dítě, vzdělávání nadaných žáků, vzdělávací potřeby nadaných, diferenciacie a individualizace, učitel

ANOTATION

This thesis concerns with education of talented children in primary school. Teoretic part works up knowledge from literature. The knowledge concerns with talent, talented children, education of talented children, models and forms of education, especially forms of segregation and integration, also with differentiation and individualization of educational process. Practical part connects teoretical knowledge with practical experience and describes specific education of talented children. Another aim is to work up casuistry of selected pupil with emphasis on social role in the class with segregated and integrated conditions and to analyse possible risks and positives of combined model of education.

KEY WORDS - talent, talented child, education of the talented children, educational needs of talented, differentiation and individualization, teacher

OBSAH

ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST	8
1. NADÁNÍ	10
1.1 NADÁNÍ A TALENT	10
1.2 INTELIGENCE A TVOŘIVOST	12
1.2.1 Vztah inteligence a tvořivosti	13
1.3 MODEL Y NADÁNÍ	15
1.4 NADANÉ DÍTĚ	23
1.4.1 Charakteristiky nadaných	25
1.4.2 Edukační potřeby nadaných	31
2. PÉČE O NADANÉ ŽÁKY – VZDĚLÁVÁNÍ A VÝCHOVA	34
2.1 VZDĚLÁVACÍ PROSTŘEDÍ PRO NADANÉ	36
2.1.1 Vzdělávání ve škole v rámci vyučování	36
2.1.2 Vzdělávání pomocí mimoškolních aktivit	36
2.1.3 Vzdělávání v domácím prostředí	37
2.1.4 Vzdělávání realizované paralelně třemi základními typy	37
2.2 EDUKACE NADANÝCH VE ŠKOLE	38
2.2.1 Nadaní žáci a legislativa ČR	38
2.2.2 Možnosti vzdělávání nadaných ve škole	42
2.2.2.1 <i>Individuální vzdělávací plán</i>	42
2.2.2.2 <i>Urychlování vzdělávání žáka – akcelerace</i>	43
2.2.2.3 <i>Obohacování učiva – enrichment</i>	45
2.2.2.4 <i>Nadané dítě v běžné třídě</i>	48
2.3 MODEL Y VZDĚLÁVÁNÍ NADANÝCH	49
2.4 SEGREGACE, INTEGRACE, KOMBINOVANÝ MODEL	52
2.4.1 Problematika daných uspořádání	54
2.5 INDIVIDUALIZACE A DIFERENCIACE	55
2.5.1 Vnitřní diferenciac e a individualizace charakteru vyučování	60
2.5.1.1 <i>Modifikace obsahu</i>	61
2.5.1.2 <i>Modifikace procesu</i>	61

2.5.1.3 Modifikace metod	62
2.5.1.4 Modifikace prostředí	64
2.5.1.5 Modifikace produktu	65
2.5.1.6 Modifikace hodnocení	65
ZÁVĚR TEORETICKÉ ČÁSTI	67
PRAKTICKÁ ČÁST	69
3. CHARAKTERISTIKA POUŽITÝCH VÝZKUMNÝCH METOD	70
4. CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO PROSTŘEDÍ	72
4.1 ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN ŠANCE	72
4.2 CHARAKTERISTIKA SPECIALIZOVANÉ TŘÍDY	76
4.3 CHARAKTERISTIKA UČITELEK SPECIALIZOVANÉ SKUPINY	78
5. ORGANIZACE VÝZKUMU	80
6. POPIS A ANALÝZA VÝUKY V KOMBINOVANÉM MODELU.....	81
6.1 STRUKTURA VYUČOVACÍCH HODIN V ZAMĚŘENÍ NA PŘEDMĚTY MATEMATIKA A ČESKÝ JAZYK (ORGANIZACE, METODY A FORMY PRÁCE) VE SROVNÁNÍ DVOU UČITELŮ	83
6.1.1 Učitel mimořádně nadaných dětí	95
6.1.2 Náhled na způsob práce s nadanými dětmi v běžné třídě	99
7. PŘÍPADOVÁ STUDIE NADANÉHO DÍTĚTE (V SEGREGOVANÝCH A INTEGROVANÝCH PODMÍNKÁCH)	103
7.1 ZÁLIBY A ZÁJMOVÉ KROUŽKY	104
7.2 DÍVKA VE SPECIALIZOVANÉ TŘÍDĚ	104
7.3 DÍVKA V KMENOVÉ TŘÍDĚ	106
7.4 VZTAH K DOSPĚLÝM, UČITELŮM	108
7.5 VZTAH K DĚTEM	108
ZÁVĚR PRAKTICKÉ ČÁSTI	110
ZÁVĚR DIPLOMOVÉ PRÁCE	112
LITERATURA A DALŠÍ ZDROJE	114
PŘÍLOHY	117

ÚVOD

Péče a edukace dětí je bezpochyby primární úlohou a posláním všech pedagogů, vychovatelů a dalších osob vstupujících do procesu vzdělávání dětí. Problematice slabších dětí nebo dětí s charakteristickými postiženími se již věnovalo mnoho specialistů a je popsáno množství literatury zahrnující rozsáhlé výpovědi a výsledky zkoumání, díky kterým pedagogové mohou k těmto dětem ve výchově a vzdělávání adekvátně přistupovat. Otázka vzdělávání nadaných dětí je v současné době stále frekventovanějším tématem, ne však zcela probádaným. Stále není dostatek informačních zdrojů podložených zkušenostmi a poznatky odborníků, kterými by se mohli učitelé inspirovat a řídit. Z toho důvodu v diplomové práci své zájmy upírám právě k nadaným a k možným způsobům edukace s ohledem na jejich potřeby.

Diplomová práce rozšiřuje mou ročníkovou práci na téma „Nadané děti“, kde mým hlavním záměrem byla diagnostika nadání a osobnostní rysy a charakteristiky nadaných.

Téma práce „Individualizace a diferenciaci ve výuce nadaných dětí“ bude zpracované v teoretické části na základě informací získaných z odborné literatury. Následně pak tyto nabyté údaje budou doloženy v praktické části na základě vlastní zkušenosti ze setkávání s nadanými dětmi a jejich dlouhodobého pozorování. Věřím, že mi zpracování tohoto tématu umožní nahlédnout na možnosti edukace mimořádně nadaných dětí a zároveň mi dokáže být kvalitní odbornou informační základnou pro budoucí povolání učitele.

Hlavním cílem **teoretické části** bude zpracování informací o dostupných cestách a způsobech vzdělávání nadaných dětí a možných způsobů individualizace a diferenciaci.

V **praktické části** ústředním úkolem bude hlavně na základě pozorování popsat kombinovaný model edukace nadaných a analyzovat jeho možnosti naplňování principu individualizace a diferenciaci.

TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část bude opřena o množství odborné literatury věnující se nadaným dětem a jejich vzdělávání. V psychologické části diplomové práce budu věnovat pozornost výkladům stěžejních termínů a dále analyzuji vybrané modely nadání.

Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. Takto vypovídá odstavec (1) § 16 školského zákona č. 561/2004 Sb. Zastávám názor řady vědců, psychologů, pedagogů a v neposlední řadě i rodičů talentů, kteří jsou již častokrát přesvědčeni o tom, že nadané děti mají také své specifické edukační potřeby. Je tedy nepochybné, že nadané děti je možno řadit mezi děti se speciálními vzdělávacími potřebami, ne však z pohledu jakéhokoliv postižení. Proto v této diplomové práci budu „potřebám a specifikám nadaných dětí“ věnovat větší pozornost a nadané děti zde budou označovány jako děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

V pedagogické části teoretických východisek bude hlavním tématem oblast věnovaná péči a vzdělávání nadaných, kde začátek bude věnovaný stručnému zachycení historických mezníků ve vývoji přístupů a chápání otázky nadání a nadaných jedinců. Cílem této části bude zmapování možných prostředí pro edukaci nadaných. Zvláště se zaměřím na vzdělávání nadaných dětí ve škole. V úvodu se nejprve zaměřím na analýzu aktuálně platné školské legislativy a možnosti vzdělávání nadaných, které ze zákona plynou.

Dále se budu věnovat konkrétním vzdělávacím modelům a formám vzdělávání, zvláště formám segregaci a integraci, a prozkoumání rizik, které z těchto uspořádání plynou. Formy segregaci a integraci zařazuji zvlášť jako samostatnou kapitolu z důvodu, že řada autorů popisuje tyto formy jako základní uspořádání pro vzdělávání nadaných, často označují segregaci za diferenciovaný a integraci za individualizovaný způsob edukace. Postoupím až k zmapování možností principů vnější, vnitřní diferenciaci a individualizace. Důležitou součástí této kapitoly bude modifikace vyučovacího procesu ve vzdělávání nadaných. Vypovídá o potřebném používání odlišných postupů, metod a zdůrazňuje důležitost úpravy obsahu, prostředí a hodnocení ve vzdělávání nadaných.

Využito bude veškerých uvedených zdrojů, avšak významnými prameny v teoretické části budou knihy autorek Jany Juráskové, Jolany Laznibatové a Lenky Hříbkové. Z častějších internetových zdrojů bude použit Metodický portál rámcového vzdělávacího programu a portál Centra nadání.

1. NADÁNÍ

1.1 Nadání a talent

Pokud se zajímáme o definice pojmů „nadání“ a „talent“, zjistíme, že výklad těchto pojmů není zcela jednoznačný a v mnohých případech se vzájemně překrývá. Převážně se však vztahuje ke schopnostem a jejímu nadprůměrnému stupni rozvoje. Jana Jurášková ve své knize Základy pedagogiky nadaných (Jurášková 2006, s. 10) zmiňuje z odborníků především Clarkovou a Kingovou, které nadání spojují právě se schopnostmi.

Díky těsné až nejasné hranici mezi oběma termíny se vědci často přiklánějí k chápání obou pojmů jako ekvivalentů, např.: Dočkal, Tannenbaum, Mönks a Ypenburgová (Jurášková 2006, s. 10). Dočkal vysvětluje ve své knize Psychológia nadania (Dočkal 1987, s. 9) z jakého důvodu jsou termíny nadání a talent shodné: „Slovo talent původně označovalo starořeckou váhovou a později peněžní jednotku používanou např. v Egyptě. Začátkem našeho letopočtu se v řecky psaném textu Nového zákona objevilo mimo jiné také podobenství o talentech, které pán daroval svým služebníkům. Vlivem této metafory se slovo talent začalo používat jako synonymum výrazu „dar boží“ a označovalo se jím všechno, co je člověku „dané“, aby mohl úspěšně vykonávat nějakou činnost, čili nadání.“¹

Ottova encyklopedie (Malátková a kol. 2004) vysvětluje talent jako zcela mimořádně rozvinutou schopnost člověka, který ho činí výjimečně způsobilým k určitému okruhu činností nebo k podávání určitých výkonů (např. v umění, technice, sportu). Nadání pak popisuje jako individuální soubor nadprůměrně vyvinutých schopností, které se mohou uplatnit v nejrůznějších oblastech lidské činnosti (např. hudba, studium, sport apod.).

Obě definice pak na sebe vzájemně odkazují. Sami z „*mimořádně rozvinutá schopnost člověka*“ a „*soubor nadprůměrně vyvinutých schopností*“ cítíme určitou shodnost.

Stejným způsobem odkazují Hartl a Hartlová ve svém Psychologickém slovníku (2000, s. 338 a 597) na tyto dva termíny. Nadání vidí v souboru vloh jako předpokladu k úspěšnému rozvíjení schopností, které jsou nejčastěji spojovány s jedinci podávajícími

¹ Volně přeloženo ze slovenského jazyka

nadprůměrné výkony při tělesných či duševních činnostech. Talent pokládají za zpravidla vrozený soubor schopností, umožňující dosáhnout nadprůměrných výkonů v určitých oblastech, též označován za projevené nadání, tj. odhalený úspěšnými výkony; někdy nazýván tvořivé nadání.

Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání (2007, s. 112) o nadání takto: „Nejčastěji je nadání definováno jako soubor schopností, které umožňují jedinci dosahovat výkonů nad rámec běžného průměru populace.“

Někteří pedagogové a vědci se však snaží termíny odlišit. Gearheart, Weishahn a Gearheartová, Kingová, Montgomeryová považují nadání spíše za všeobecné intelektové předpoklady a talent charakterizují jako předpoklady pro jednu nebo málo oblastí. (Jurášková 2006, s. 10)

O vymezení odlišnosti mezi termíny „nadání“ a „talent“ se pokusil také M. Musil. Zjistil, že jsou mezi těmito pojmy stanovovány kvantitativní a kvalitativní rozdíly:

Kvantitativní rozdíly – spočívají v tom, že talent je většinou definován jako vysoký stupeň nadání

Kvalitativní rozdíly – rozlišuje podle:

- geneticky-vývojového hlediska (nadání je považováno za vrozené, kdežto talent za výsledek vývojové interakce s prostředím)
- obsahového hlediska (nadání je relevantní používat ve vztahu k přírodním vědám, kdežto talent k humanitním oborům)
- stupně všeobecnosti (nadání jako všeobecnější předpoklady, často pojímané jako všeobecná inteligence, talent jako úzce vymezené schopnosti)

(in Hříbková 2005, s. 31).

ROZLIČNÉ CHÁPÁNÍ POJMŮ	
NADÁNÍ	TALENT
ekvivalenty	
velmi vysoký talent	oblast mezi nadáním a průměrem
předpokladová (potenciální) složka	výkonová (performační) složka
všeobecné intelektové předpoklady	předpoklady pro jednu nebo více oblastí

Tab. 1: Jurášková 2006, s. 11)

Tabulka je autorčíným shrnutím názorových odlišností vědců a odborníků, které jsem zmiňovala výše. Je proto třeba ještě poukázat na Taylorův (Jurášková 2006, s. 10) pohled, který chápe talent jako oblast mezi nadáním a průměrem a nadání jako velmi vysoký talent.

Gagne (in Hříbková 2005, s. 31) chápe nadání jako přirozené schopnosti jedince, které se projeví v situacích, se kterými se dítě setkává poprvé jako naprostý laik. Talent pak vidí v kvalitních až mistrovských výsledcích v daných činnostech, které jsou dosahovány v důsledku dlouhodobých cvičení a tréninků.

Pokud bych měla zaujmout stanovisko, jakým způsobem chápu termíny já, nebo spíše, ke kterým autorům se přikláním, byla by to ta strana v zastoupení autorů jako je například Dočkal, Tannenbaum, Mönks a Ypenburgová. Čili termíny talent a nadání budu v této práci užívat jako ekvivalenty.

1.2 Inteligence a tvořivost

Tyto pojmy zařazuji z důvodu komplexnosti. Tvořivost a inteligenční potenciál jsou, tak jak často popisují autoři, nedílnou součástí osobnosti, jejichž interakcí spolu s dalšími složkami vzniká nadání.²

Tvořivost neboli kreativita je brána jako jeden z druhů nadání. Dokladuje to Mönks-Renzulliho model nadání³, kde je jednou ze tří složek právě tvořivost, dále inteligence a motivace. Společný jmenovatel všech definic tvořivosti je schopnost vytvářet něco nového a jiného.

Definice tvořivosti:

Dle Hartla a Hartlové (Hartl, Hartlová 2000, s. 631) je tvořivost „schopnost, pro niž jsou typické takové duševní procesy, které vedou k nápadům, řešením, koncepcím, uměleckým formám, teoriím či produktům, které jsou jedinečné a neotřelé.“

² Další informace viz kapitola Modely nadání

³ Mönks-Renzulli model viz kapitola Modely nadání

Vyvstávají čtyři kategorie schopností, které se objevují a uplatňují v tvořivém procesu:

- **fluence** (plynulost) – schopnost produkovat množství řešení stejného druhu
- **flexibilita** (pružnost) – schopnost vytvářet velké množství pestrých nápadů a schopnost měnit spontánně směr myšlení bez vnějšího impulsu
- **originalita** (jedinečnost) – schopnost vymýšlet nové, jedinečné nápady
- **elaborace** (vypracování) – vypracování nápadu do detailu, schopnost pojit detaily se základní myšlenkou

Definice inteligence

Hartl a Hartlová (2000, s. 233) ve svém psychologickém slovníku nabízejí mnohá chápání a klasifikace inteligence:

Podle Bineta je inteligence schopnost chápat, usuzovat, být vytrvalý a přizpůsobit se novým požadavkům. O několik let později W. Stern předložil inteligenční kvocient⁴ jako možné vyjádření inteligence v číselné podobě na základě testů, na základě toho definoval inteligenci jako schopnost učit se ze zkušenosti, přizpůsobit se, řešit nové problémy, používat symboly, myslet, usuzovat, hodnotit a orientovat se v nových situacích na základě určování podstatných souvislostí a vztahů.

V 80. letech vědci přichází s mnohofaktorovým chápáním inteligence.

Stenberg popisuje inteligenci jako schopnost učit se ze zkušenosti, dobře uvažovat, pamatovat si podstatné informace a dobře zvládat požadavky každodenního života. (Machů 2006, s. 11)

Gardner ve své knize Dimenze myšlení (Gardner 1999) klasifikuje sedm druhů inteligence: jazyková, hudební, logicko-matematická, prostorová, tělesně-pohybová dále personální formy inteligence a inteligence pro lidské vztahy. Pojmenováním např.: hudební inteligence se snažil upozornit na jiný rozměr osobnosti, jako je nadání pro tanec, hudbu, atd.

1.2.1 Vztah inteligence a tvořivosti

Vědci prováděli množství výzkumů, kterými se snažili zjistit míru vztahu mezi inteligencí a tvořivostí. Výsledky se různí a vědci zastávají společně pouze jeden názor,

⁴ IQ = inteligenční kvocient: číselné vyjádření úrovně inteligence poměrem mentálního věku (IA) dosaženého v testu k věku kalendářnímu (LA) násobeno stem

a to, že jasný vztah mezi těmito termíny neexistuje. Pro příklad však vybírám tři výzkumy, první Wallacha a Kogana z roku 1965, druhý MacKimona a Halla (1972) a třetí současného Crolepyho (2001).

Wallach a Kogan (in Jurásková, s. 29) na základě svého výzkumu rozdělili jedince podle úrovně inteligence a kreativity do čtyř skupin. Na základě těchto kategorií vytvořili model dvakrát dva s typickými projevy a vlastnostmi jedinců podle příslušnosti k jedné ze čtyř skupin:

- **Vysoká inteligence a vysoká kreativita** – Tyto děti jsou charakteristické sebekontrolou i svobodomyšlností, projevují rysy chování dítěte a zároveň dospělého.
- **Vysoká inteligence a nízká kreativita** – Tyto děti se projevují vysokou snaživostí ve škole, protože netolerují vlastní případný akademický neúspěch.
- **Nízká inteligence a vysoká kreativita** – Děti pociťují konflikt se školou, mají tendence k pociťování nekompetentnosti.
- **Nízká inteligence a nízká kreativita** – U těchto dětí se často vyskytuje pasivita a psychosomatické symptomy.

Podle MacKimona a Halla lidé s vysokým IQ mají tendenci vyššího bodování v testech tvořivosti i ve svém povolání, než lidé s nižším IQ. Ale nad určitou hranicí (okolo IQ 120) se korelace mezi IQ a tvořivostí ztrácí.

Cropley podobně konstatuje, že vysoce produktivní nadaní jsou typičtí jak vyšším IQ, tak i tvořivostí, všeobecně se však nad určitou hranicí (okolo IQ 130) ztrácí souvislost mezi inteligencí a tvořivostí.

Ač se psychologové shodují na názoru, že přímá korelace mezi oběma termíny není, můžeme soudit, že spojení vysoké inteligence a tvořivosti utváří osobnost se schopností překročit hranice známého a vytvořit nové a zajímavé myšlenky.

1.3 Modely nadání

Kvůli nejednotnostem definic nadání a talentu se v nejmodernější literatuře k vymezení využívají častěji modely, které svou výstižností podávají přehledný obraz o nadání a jeho vnitřní podstatě. Suplují obšírné slovní definice, neboť dokáží přehledněji vystihnout samotnou podstatu nadání. Dříve bylo chápáno nadání hlavně ve vztahu s intelektovými schopnostmi a hodnotou IQ, dnes se na schopnosti nahlíží poněkud širěji a komplexněji, v centru zájmu je celá osobnost jedince. Nadání je tu jako výsledek vzájemného působení všech faktorů – schopnosti, prostředí a dalších proměnných. Některé modely zásadně ovlivnily teoretické i praktické zkoumání intelektových a neintelektových schopností.

Po určitých modifikacích mohou být platné u různých oblastí talentu a specifických skupin nadaných dětí (např. hendikepovaní nadaní), u kterých snáze odhalí možnou příčinu vzniklého problému. (Machů 2006, s. 9)

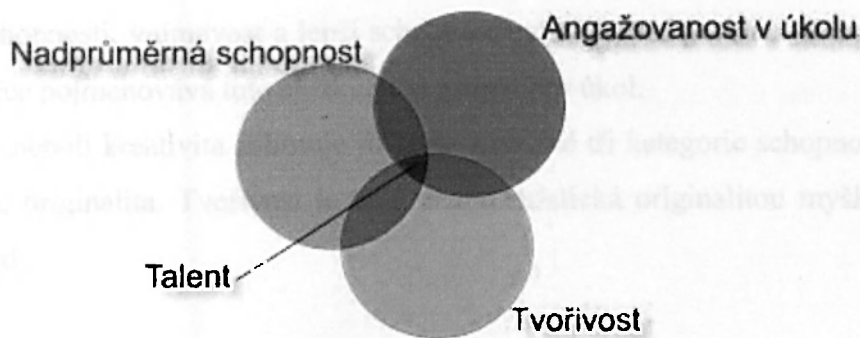
Existují další desítky modelů s různými přístupy a pojetími nadání a talentu, pro tuto diplomovou práci jsou však vybrány ty nejčteněji popisované v odborné literatuře, tedy ty nejzásadnější a v praxi nejvyužívanější.

Tříkruhový model nadání Josepha S. Renzulliho⁵

Známým, jedním nejhojněji aplikovaným modelem je pojetí nadání Josepha S. Renzulliho. Dle Renzulliho mají lidé, uznalí za své výrazné výkony, relativně dobře vymežitelnou soustavu tří vzájemně se prolínajících shluků:

- nadprůměrná způsobilost,
- angažovanost v úkolu,
- kreativita.

⁵ Sejvalová 2004, s. 11 - 12



Obr. 1: Renzulliho třikomponentový model⁶

Renzulli upozorňuje na to, že vynecháním jednoho z komponentů se nejedná o nadání. Aby bylo nadání naplněno, musí dojít k interakci mezi těmito třemi shluky.

Jurášková (2006, s. 18) uvádí definici nadání, jak ji vymezují Renzulli a Reisová (1986) na základě tohoto konceptu: „Nadání je výsledkem interakce třech základních vlastností – nadprůměrných všeobecných anebo specifických schopností, vysoké úrovně motivace a vysoké úrovně kreativity. Jedinci, kteří mají potenciál projevit nadání jsou ti, kteří jsou nositeli nebo jsou schopni rozvíjet tyto vlastnosti a aplikovat je na některou hodnotnou oblast lidské činnosti. Jedinci, kteří projevují nebo kteří jsou schopni rozvoje interakce mezi těmito vlastnostmi, potřebují širokou škálu vzdělávacích možností a služeb, které běžně nejsou poskytovány prostřednictvím regulérních školských programů.“

Nadprůměrnou schopnost Renzulli definuje jako obecnou schopnost, do níž patří verbální a numerické usuzování, prostorové vztahy, paměť a slovní plynulost. Tato obecná schopnost je možná měřit testy inteligence.

Specifickými schopnostmi míní dovednosti v určitých činnostech, jako je balet, matematika, chemie, sochařství, fotografování, atd.

Angažovanost v úkolu se dá dnes zaměnit s často užívanou motivací. Tyto dva termíny si však nejsou zcela rovné. Motivace je chápána jako obecně stimulující proces k práci. Angažovanost v úkolu znamená koncentraci na určitou věc, problém, oblast. K angažovanosti se dají použít zástupná slova jako jsou vytrvalost, trpělivost, víra ve

⁶ Obrázek modelu byl využit ze zdroje: http://www.nadanedeti.cz/index.php?stranka_id=16

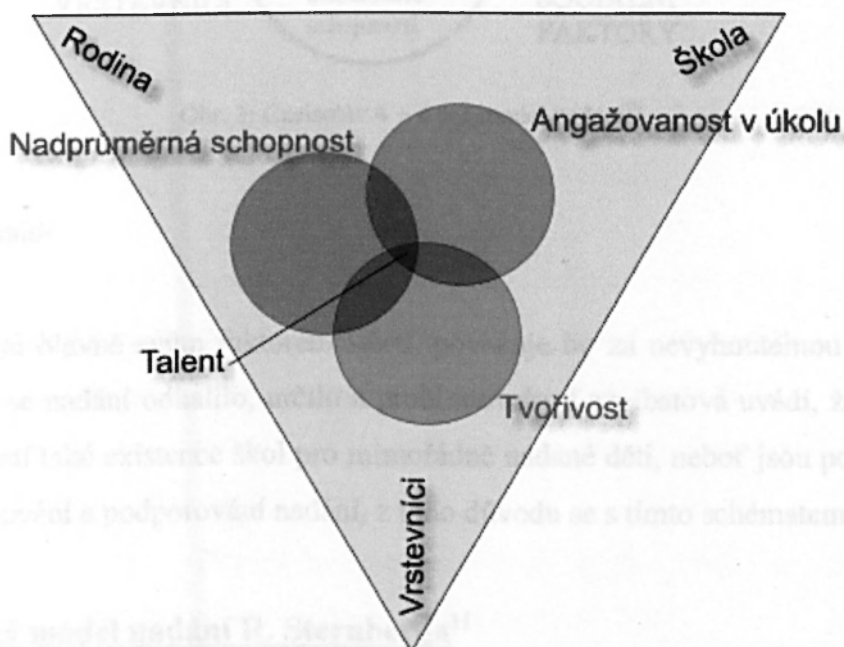
vlastní schopnosti, vnímavost a lepší schopnost určit zásadní problémy. Eva Machů ve své příručce pojmenovává tuto složku jako zaujetí pro úkol.

Tvořivost neboli kreativita zahrnuje již výše zmíněné tři kategorie schopností: fluence, flexibilita, originalita. Tvořivost je tedy charakteristická originalitou myšlení a tvůrčí nápaditostí.

Triadický model nadání F. Mönkse⁷

Modelem nadání J. Renzulliho se inspiroval Franz J. Mönks. V jeho pojetí nadání na sebe vzájemně působí nejen faktory individuální, ale i nezbytné faktory sociálního prostředí, které Renzulli opomněl (viz obr. 3) (Machů 2006, s. 10):

- rodina
- škola
- přátelé



Obr. 2: Mönksův triadický model⁸

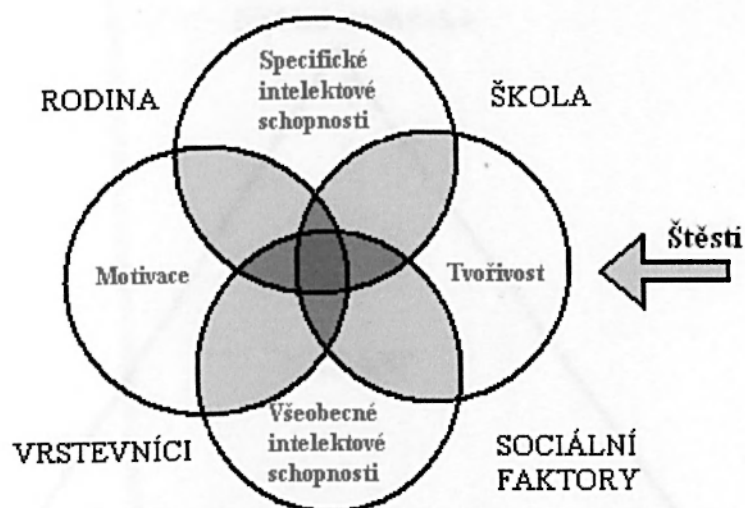
Mönks podtrhl důležitost prostředí, ve kterém se nadání může uskutečnit. Poukázal na důležitost rodinné výchovy, edukačních působení a příhodných stimulů pro komunikaci ze strany vrstevníků.

⁷ Machů 2006, s. 10

⁸ Obrázek modelu byl využit ze zdroje: http://www.nadanedeti.cz/index.php?stranka_id=16

Model 4 + 4 + 1 A. E. Czeisela⁹

Další modifikací prošel Renzulliho model u A. E. Czeisela, který k vnitřním faktorům přidal specifické intelektové schopnosti a k vnějším faktorům štěstí (viz obr. 4), jako vhodně načasovanou příležitost pro rozvoj a uplatnění nadání.



Obr. 3: Czeiselův 4 + 4 + 1 model nadání¹⁰



= nadání

Czeisel zaujal hlavně svým faktorem štěstí, považuje ho za nevyhnutelnou podmínku k tomu, aby se nadání odhalilo, určilo a prohlubovalo. Laznibatová uvádí, že považuje za faktor štěstí také existence škol pro mimořádně nadané děti, neboť jsou potřebné pro růst, usměrňování a podporování nadání, z toho důvodu se s tímto schématem shoduje.

Triarchický model nadání R. Sternberga¹¹

Robert Sternberg je tvůrce teorie, kterou označuje „triarchická teorie inteligence“. Jedním z impulsů pro vytvoření tohoto modelu byl osobní nesouhlas s inteligenčními testy. Stejně jako Gardner (Dočkal 2005, s. 14) říká, že testy měří pouze jednu z mnohých komponent inteligence, proto není pro něj dostatečně objektivní.

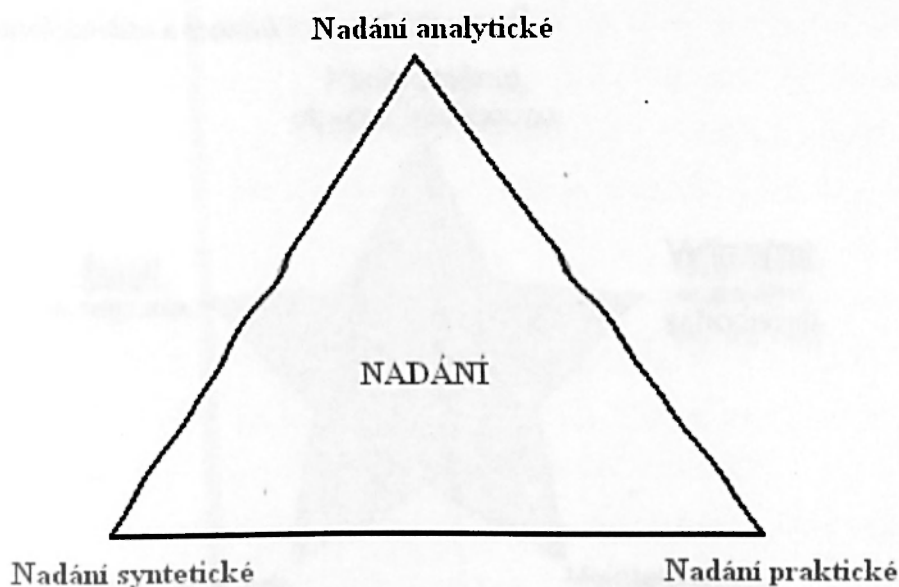
⁹ Laznibatová 2001, s. 66 - 67

¹⁰ Předloha k obrázku (Laznibatová 2007, s. 66)

¹¹ Sejvalová 2004, s. 13 - 14

Na základě své definice inteligence (viz výše - kapitola Pojmy inteligence a tvořivost) vymezuje tři druhy nadání:

- analytické
- syntetické
- praktické



Obr. 4: Sternbergův triarchický model nadání¹²

Jak už je známo od ostatních modelů nadání – i tento nabývá úspěšnosti, pokud dochází k harmonii mezi všemi třemi složkami, nejsou však na sobě závislé. Rozvíjí se odděleně v závislosti na dědičných předpokladech a zejména prostředí jedince. Nadání tedy pojímá jako výkonnou složku osobnosti, která se měří a zjišťuje na základě výkonů. (in Jurášková 2006, s. 20)

Sternberg vysvětluje, že v inteligenčních testech bývají úspěšní právě lidé s analytickým nadáním, neboť dovoluje analyzovat problém a chápat jeho části.

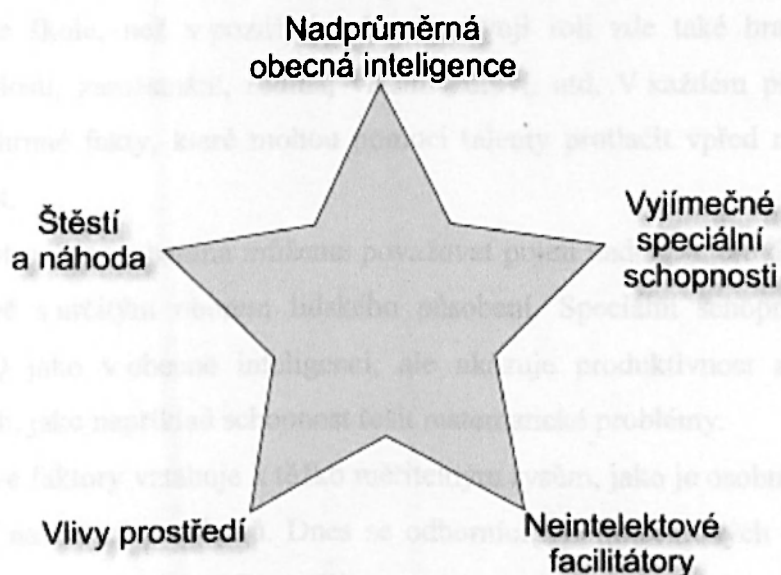
Syntetické nadání mají lidé, kteří nedosahují vysokých výsledků v IQ testech, ale nejsou slabšími, naopak mohou v zadání vidět hlubší souvislosti, než byly původcem testu plánovány.

Praktické nadání, jak už název napovídá, obsahuje uplatnění analytických či syntetických schopností do praxe.

¹² Předloha k obrázku (Sejvalová, Jitka 2004, s. 14)

Hvězdicový model nadání Abrahama J. Tannenbauma¹³

Tannenbaum definuje nadání takto: „Pokud uvažujeme, že rozvinutý talent existuje pouze u dospělých, potom by navrhovaná definice nadání u dětí byla formulována tak, že značí jejich potenciál k tomu, aby se staly uznávanými umělci nebo významnými producenty myšlenek v oblastech činností, které zvyšují morální, fyzický, emocionální, sociální, intelektuální a estetický život lidskosti.“¹⁴



Obr. 5: Hvězdicový model A. J. Tannenbauma¹⁵

Tannenbaum představuje 5 psychologických a sociálních složek, na jejichž kombinaci a vzájemnému působení závisí úspěch nadání. K nezdaru však stačí selhání jednoho z faktorů. Tyto vazby, jak koncept (obr. 1) napovídá, jsou:

- nadprůměrná obecná inteligence,
- výjimečné speciální schopnosti,
- neintelektové facilitátory,
- vlivy prostředí,
- štěstí a náhoda.

¹³ + ¹⁴ in Portešová, http://www.nadanedeti.cz/index.php?stranka_id=16

¹⁵ Obrázek modelu byl využit ze zdroje: http://www.nadanedeti.cz/index.php?stranka_id=16

Tannenbaum se domnívá, že pouze takto pojatý psychosociální model dostatečně ozřejmí skutečnou podstatu nadání a talentu.

Hlavní odchylkou od ostatních vědců a odborníků zabývajících se modely nadání je u Tannenbauma zařazený faktor „štěstí a náhoda“. Tannenbaum tvrdí, že ostatní vlivy jsou snáze pozorovatelné, proto jim druzí věnují hlavní pozornost. Je přesvědčen o tom, že právě faktory náhody by mohly vyjasnit, proč je například jednodušší předpovídat úspěšnost ve škole, než v pozdějším životě. Svoji roli zde také hraje ekonomika, sociální události, zaměstnání, rodina, vlastní zdraví, atd. V každém případě se vždy jedná o souhrnné fakty, které mohou pomoci talenty protlačit vpřed nebo je naopak zcela potlačit.

Za zvláštnost u Tannenbauma můžeme považovat pojetí nadání, které dle něj musí být vždy spojené s určitým oborem lidského působení. Speciální schopnosti nevidí ve vysokém IQ jako v obecné inteligenci, ale ukazuje produktivnost a důležitost ve schopnostech, jako například schopnost řešit matematické problémy.

Neintelektové faktory vztahuje k těžko měřitelným rysům, jako je osobní zanícení, úsilí a vytrvalost na řešení problémů. Dnes se odborníci z neintelektových faktorů nejvíce soustřeďují na motivaci (např. Renzulli).

Posledním faktorem jsou vnější vlivy, které jsou těžko ovlivnitelné, a to je rodina, přátelé, společnost, politické, ekonomické instituce, z nichž nejpodstatnější pro stimul a vývoj nadání je vliv rodinného prostředí, školy a vrstevníků.

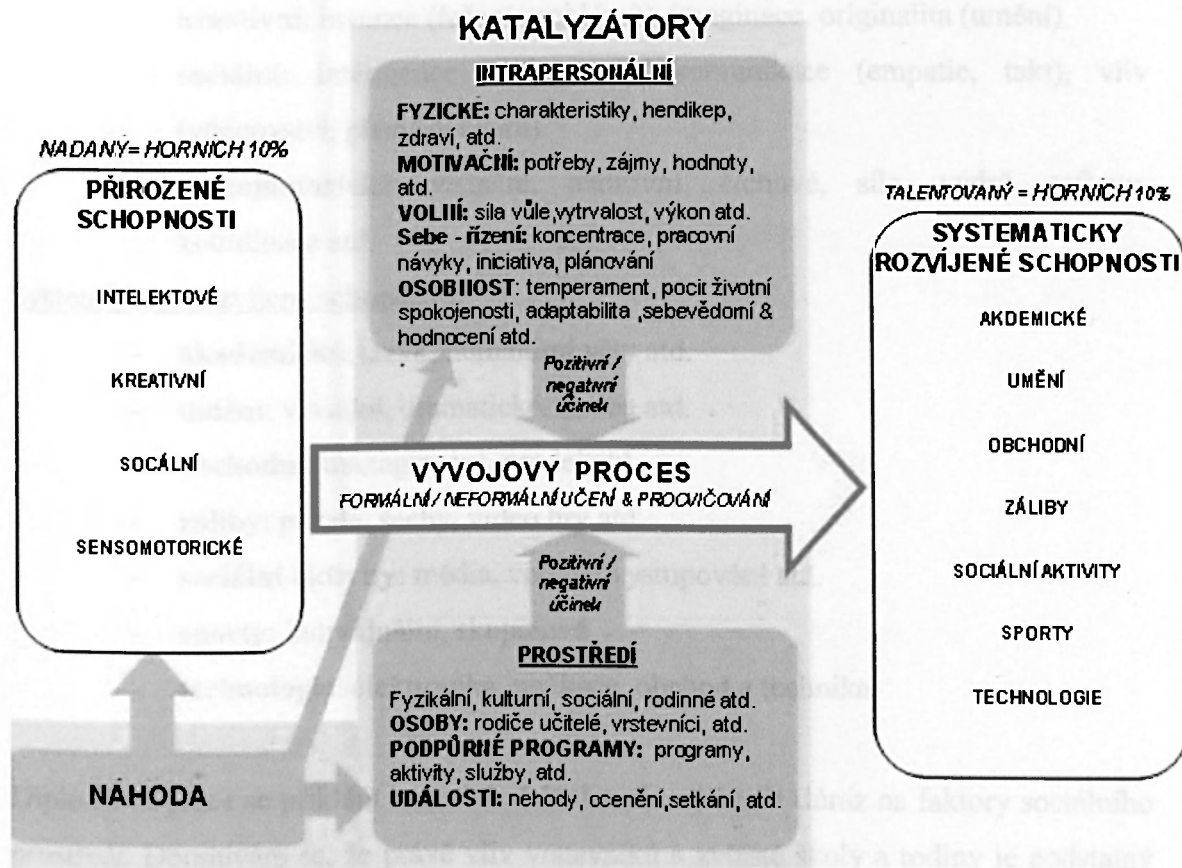
Diferencovaný model nadání a talentu Francoyse Gagného¹⁶

Gagné nepovažuje pojmy nadání a talent za ekvivalenty, a tedy nadání definuje jako přirozenou schopnost vytvářet nadprůměrné výkony v jedné či více oblastech a talent jako schopnost rozvinutou, získanou soustavnou přípravou. Gagné se domnívá, že původ schopností je v genetické struktuře každého lidského organismu, jen v různé míře a stupni vývoje. Tento diferencovaný model nadání vymezuje 5 oblastí schopností:

- intelektové,
- tvořivé,
- socioafektivní,

¹⁶ Sejalová 2004, s. 14 - 15

- senzomotorické,
- ostatní (méně probádané a pochopené schopnosti jako extrasenzorické percepcce, dar uzdravovat a další)



Obr. 6: Gagného diferenciální model talentu a nadání¹⁷

Tyto zmíněné oblasti schopností se dále realizují ve specifických konkrétních schopnostech. Do středu schématu vložil komplex katalyzátorů, které ovlivňují přirozené schopnosti a podporují kladně či záporně projevem talentu.

Obecně – aby se talent mohl objevit, musí se uplatnit a svůj vývoj urychlit jedna nebo více schopností v intrapersonální katalýze (motivace, sebedůvěra) a katalýze prostředí (škola, rodina, společnost) a následně tyto schopnosti systematicky zdokonalovat učením a získáváním dalších dovedností.

Takto shrnula a vysvětlila Gagného model Portešová¹⁸:

¹⁷ Obrázek modelu byl využit ze zdroje: http://www.nadanedeti.cz/index.php?stranka_id=16

Přirozené schopnosti:

- **intelektové:** fluidní inteligence (indukce, dedukce); krystalická verbální, prostorová paměť; smysl pro pozorování, usuzování, metakognice
- **kreativní:** invence (řešení problémů), imaginace, originalita (umění)
- **sociální:** inteligence (vnímavost), komunikace (empatie, takt), vliv (vůdčovství, přesvědčování)
- **senzomotorické:** vizuální, auditivní, čichové, síla, výdrž, reflexy, koordinace atd.

Systematicky rozvíjené schopnosti:

- **akademické:** jazyk, humanitní věty atd.
- **umění:** vizuální, dramatické, hudba atd.
- **obchodní:** management, prodej atd.
- **záliby:** puzzle, šachy, video hry atd.
- **sociální aktivity:** média, veřejné vystupování atd.
- **sporty:** individuální, skupinové
- **technologie:** elektronika, počítače, obchod a technika.

Diplomová práce se přiklání k modelu Mönkse, který klade důraz na faktory sociálního prostředí. Domnívám se, že právě vliv vrstevníků a zvláště školy a rodiny je podstatný při formování nadání.

1.4 Nadané dítě

Nejprve než se začneme věnovat osobnostním rysům, charakteristikám a některými pojetími nadaných dětí, zaměříme pozornost na to, jakým způsobem vědci představují a vymezují určité stupně nadání. Základním předpokladem k určení dítěte za nadané je úroveň rozumových dovedností. V současnosti se již většina autorů a odborníků shoduje, že případné nadání není možno hodnotit jen z výsledku testů inteligence, avšak slouží jako jedno z neopomenutelných vodítek.

¹⁸ in Portešová, http://www.nadanedeti.cz/index.php?stranka_id=16

Gagné rozpracoval stupně nadání do „metricky založeného systému“, jehož hranice tvoří výsledky IQ (in Fořtík, Fořtíková 2007, s. 25).

- Mírně nadaní – tvoří 10 % populace, mají IQ vyšší než 120.
- Středně nadaní – 1 % populace, IQ 135 a více.
- Vysoce nadaní – 0,1 % populace, IQ vyšší než 145.
- Výjimečně nadaní – 0,01 % populace, IQ 155 a více.
- Extrémně nadaní – 0,001 % populace, IQ nad 164.

Autoři Fořtík, Fořtíková (Fořtík, Fořtíková 2007, s. 25) se však více ztotožňují s členěním S. M. Norbyho:

- Bystrý jedinec – IQ 115 a více
- Nadaný jedinec – IQ 130 a více
- Vysoce nadaný jedinec – IQ 145 a více
- Výjimečně nadaný jedinec – IQ 160 a více
- Velmi vysoce nadaný jedinec – IQ 175 a více

Jurášková (Jurášková 2006, s. 22) uvádí další členění, např.: Silvermanové

- Mírně nadaní – IQ 115 – 129
- Středně nadaní – IQ 130 – 144
- Vysoce nadaní – IQ 145 a více

Jurášková dále popisuje z hlediska stupně nadání dva zajímavé fenomény

- *záračné děti* – jsou děti, které před desátým rokem věku podávají výkony v některé kognitivní oblasti na úrovni dospělého profesionála. Nejčastěji to bývají okruhy lidské činnosti a nepotřebují příliš široké vědomosti - šachy a hudba. (Feldman in Jurášková 2006, s. 23)
- *savanti* – jsou jedinci s výjimečnou schopností v určité oblasti, kterou intuitivně ovládají, ale neuvědomují si širší souvislosti svých výkonů a strategie myšlení – násobení vysokých čísel, určení z paměti dne v týdnu, na který připadá dané datum, mechanické zapamatování si velkého objemu informací. (Norby in Jurášková 2006)

Za mimořádně nadané dítě můžeme považovat dítě:

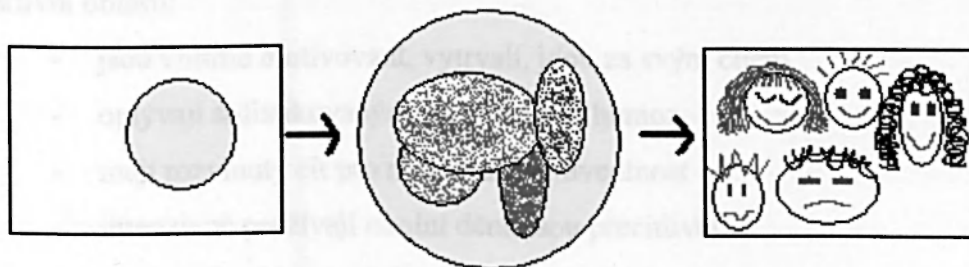
- které velmi záhy ve svých projevech manifestuje vývojovou akceleraci a je těmito projevy nápadné ve srovnání s vrstevníky,
- které podává v určité oblasti (i nekognitivní) vynikající výkony, které jsou ve srovnání s vrstevníky z hlediska kvantity či kvality výjimečné,
- u kterého byl opakovaně zjištěn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

(Hříbková 2005, s. 36)

1.4.1 Charakteristiky a znaky nadaných dětí

Poznání osobnostních charakteristik a znaků nadaných dětí nám umožní je lépe pochopit a adekvátně s nimi jednat. Nedílnou součástí je také uvědomění si důležitosti obracet svou pozornost na tuto problematiku.

Nadaní se odlišují od průměrných dětí zejména v oblasti kognitivní a emocionální. Jako skupina se na rozdíl od zbytku populace navenek ukazují jako sourodá, homogenní skupina, ale směrem dovnitř jde o heterogenní skupinu s pestrými interindividuálními rozdíly. Každý jedinec v této skupině je jedinečným individuem, tak jako každý člověk ve společnosti je svou osobností jediný, osobitý a neopakovatelný. To vysvětlení se Jurášková (Jurášková 2006, s. 30) snažila ve své knize přiblížit následujícím obrázkem.



Obr. 7: Homogennost – diferencovanost - individuálnost populace nadaných

Abychom mohli dospět vedle diferenciacie až k individualizaci (ve výchově, edukaci, v prístupu), musíme poznať znaky, ktorými sa skupina vyznačuje jako celek. Je treba

upozornit, že všechny následující výčty charakteristik a znaků nadaných dětí nejsou vždy platné pro každého nadaného jedince, ale je na něm možné rozeznat určité seskupení některých vlastností vztahujících se k nadání.

Níže uvedené charakteristiky (Porter, Gearheart in Machů 2006, s. 19 – 20) v nás mohou vzbudit dojem, že jde o vysněné děti všech učitelů. Nutností je nahlédnout na tyto projevy i z opačné strany.

V kognitivní oblasti:

- mají výbornou logickou paměť
- rychleji a kvalitněji se učí, potřebují méně procvičování
- používají vyspělejší myšlenkové procesy
- lépe rozumí abstraktním pojmům než jejich vrstevníci
- vidí neobvyklé vztahy a souvislosti
- mají dobré pozorovací schopnosti
- dokáží rozlišit i nepatrné detaily
- mají rozvinutou slovní zásobu
- mají mnoho rozličných zálib a koníčků
- dokáží se dlouhodobě koncentrovat v oblastech svého zájmu
- umí číst s porozuměním již v předškolním věku
- mají v určitých oborech velké množství znalostí, které si rychle zapamatují, vybavují a bez obtíží aplikují

V afektivní oblasti:

- jsou vnitřně motivovaní, vytrvalí, jdou za svým cílem
- oplývají sofistikovaným smyslem pro humor
- mají rozvinutý cit pro morálku a spravedlnost
- intenzivně prožívají okolní dění, jsou přecitlivělí
- mají neobvyklou smyslovou vnímavost
- kladou sobě i ostatním vysoké požadavky
- uvědomují si vlastní odlišnost

Pro ucelenost je třeba doplnit znaky od Winebrennerové (in Sejalová 2004, s. 17 – 18)

- jsou extrémně vyspělé v jakékoli oblasti učení a výkonu
- mají vyspělý verbální projev
- některé věci se naučí neuvěřitelně rychle bez pomoci druhých
- zvládají složitější myšlenkové operace než jejich vrstevníci
- vidí jasně vztahy příčiny a následku
- vždy přicházejí s „lepšími způsoby“ řešení věcí, navrhují je spolužákům, učitelům a dalším dospělým – ne vždy vhodným způsobem
- dávají přednost komplexním a náročným úkolům
- jsou schopny přenášet své vědomosti do nových situací a řešení problémů
- chtějí se podělit o vše, co vědí
- jsou zvědavé ve všem, co se děje okolo nich, a kladou nekonečné otázky
- jsou horlivé či vznětlivé
- vlastní neobvyklé sbírky
- jsou silně motivovány dělat věci, které je zajímají, svým vlastním způsobem, raději pracují nezávisle, některé dokonce samostatně
- mají ohromnou míru energie
- mají cit pro krásno a lidské pocity, emoce a očekávání
- zajímají se a vnímají osobně globální problémy
- rády jsou ve vedení, mohou být přirozenou autoritou.

Autoři popisují dané charakteristiky téměř shodným způsobem. Winebrennerová nerozlišuje znaky na poznávací a emocionální, avšak z její výčet by se dal tímto způsobem klasifikovat.

Jak již výše zmíněno, „nadáný jedinec“ není žádný prototyp. Každé dítě není nositelem zdaleka všech ani většiny znaků a charakteristik, z toho důvodu *problémy*, které mohou z těchto charakteristik vyplynout, nejsou u všech nadaných stejné. Udávám ty nejběžnější a autory nejpopsovanější:

Odborníci často popisují nadané jako děti s disproportionálním vývinem. Tato asynchronie se často váže ke vztahu mezi vyspělou kognitivní sférou a méně vyvinutou

oblastí fyzickou, motorickou a sociálně-emocionální, čím vyšší IQ, tím vyšší nevyrovnanost.

- *kognitivně-sociální nevyrovnanost* – nadaní k sobě potřebují partnery, se kterými mohou komunikovat na své úrovni, sdílet podobné zájmy, řešit určitá témata, s běžnými vrstevníky, kteří nechápou a nesdílejí stejné potřeby se nadaný může cítit osamocen, proto je často vidět, jak nadaní vyhledávají společnost starších dětí či dospělých; na druhé straně vymýšlejí různá pravidla a dominantní jedinci očekávají, že se podle nich budou ostatní řídit, to ovšem znamená konflikt
- *kognitivně-verbální nevyrovnanost* – jde o množství kreativních, originálních a rozsáhlých myšlenek vytvořených v hlavě nadaného, které není schopen verbalizovat
- *kognitivně-emocionální nevyrovnanost* – potíží je emocionální a sociální nezralost při překonávání emocionálně vypjatých okamžiků (vyhýbání se riskování – dítě nevidí jen různá řešení, ale i možné problémy s nimi související.)
- *kognitivně-motorická nevyrovnanost* – nerovnováha mezi rozumovým a tělesným vývinem (např.: dítě umí číst, ale nedokáže si zavázat tkaničku u bot)

Problémy, které mohou nastat při vyučování:¹⁹

- vykřikuje, rezignuje na práci
- vyrušuje, stává se „třídním šaškem“
- kritizuje ostatní
- neplní domácí úkoly, čte si pod lavicí
- plačtivost
- šikana (v roli šikanovaného, ale také v roli agresora)

další znaky v negativním ohledu uvádí Winebrennerová (in Sejvalová 2004, s18 - 19):

¹⁹ Zdroj: Přednáška Terezy Krčmářové v rámci kurzu Didaktika 1. stupně, 8. 11. 2005

- odmítají práci, nebo pracují nedbale
- jsou nervózní při tempu práce třídy, které považují za nedostatečné, málo aktivní, nebo když nevidí jasný pokrok z práce
- protestují proti rutinní a předvídatelné práci
- kladou choulostivé otázky, vyžadují zdůvodnění, proč se mají věci dělat určitým způsobem
- odmítají určování práce a příkazy
- během dne sní
- ovládají třídní diskuse
- bývají panovačné k učitelům i spolužákům
- jsou netolerantní k nedokonalosti vůči sobě i ostatním
- jsou přecitlivělé vůči kritice
- odmítají se podřídít
- odmítají kooperativní učení
- „hrají divadlo“ a ruší spolužáky

Jurášková uvádí další problémové projevy ve vyučovacím procesu díky charakteristikám nadaných žáků (Jurášková 2006, s. 108):

- hyperaktivita
- perfekcionismus

Je nepochybné, že tyto děti, byť podvědomě, kladou požadavky na speciální přístup od učitele. Výčtem všech zmíněných pozitivních i negativních znaků a charakteristik a následující kapitolou se pomyslně vracím k úvodu teoretické části diplomové práce, kde kladu důraz na to, aby se nadaní považovali za děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

Na závěr této kapitoly uvádím Tannenbaumovu definici nadaných dětí, která značně koresponduje s chápáním diplomové práce.

„... Jsou to děti, které jsou identifikovány profesionálně kvalifikovanými osobami jako děti s přednostmi význačnými pro schopnost vysokého výkonu. Tyto děti vyžadují

diferencované vzdělávací programy a služby nad rámec běžně poskytovaných klasickým vzdělávacím programem k tomu, aby mohly přispět ke svému prospěchu i užitku společnosti.“ (in Sejvalová 2004, s. 17)

Specifické skupiny nadaných

Pro potřeby praktické části diplomové práce zařazuji zmínku o specifických skupinách nadaných. Jsou to jedinci se speciálními výchovně – vzdělávacími potřebami. Jurášková uvádí tyto typy: handicapovaní nadaní, nadaní s poruchami učení, podvýkonní nadaní, nadaní ze znevýhodněného socio-kulturního prostředí, nadaní s Aspergerovým syndromem.

Nadaní s lehkou mozkovou dysfunkcí (dále jen LMD) se vyznačují sníženou pozorností a impulzivním chováním nebo hyperaktivitou. Webb a Latimerová uvádějí tyto projevy:

- pohrávání si s rukama nebo nohama, vrtění se na židli
- neschopnost vydržet sedět
- lehká vyrušitelnost externími podněty
- problémy při skupinových činnostech a hrách typu *počkat, až přijdu na řadu*
- impulzivní vykřikování odpovědí bez rozmyslu
- problémy vnímat, sledovat instrukce
- problémy v udržení pozornosti
- přebíhání od nedokončené aktivity k jiné
- problémy hrát si klidně, potichu
- nadměrné povídání
- vyrušování ostatních při hrách
- zdánlivé neposlouchání, když na ně někdo mluví
- ztrácení věcí
- zúčastňování se nebezpečných aktivit bez uvědomění si možných důsledků

(Jurášková 2006, s. 115)

1.4.2 Edukační potřeby mimořádně nadaných žáků

Tato oblast logicky navazuje na předchozí kapitolu, ze které vyplynulo, že nadaní díky svým charakteristikám a osobnostním rysům potřebují zvláštní „zacházení“ ve výchovně-vzdělávacím procesu. Dalo by se říci, že primární potřebou nadaných je akceptace všech výše zmíněných znaků. Vzhledem k tomu, že současné pojetí školy se stále více zaměřuje na vnímání žáka jako individuality, proto můžeme považovat „saturace vzdělávacích potřeb“ za jeden ze základních pilířů v péči o děti a obzvláště nadané.

Chápání potřeb podle Clarkové (in Laznibatová 2007, s. 108). Výuka pro nadané by měla obsahovat:

- zabezpečení různé úrovně podnětů, příležitostí a zkušeností, které obzvláště vyhovují potřebám nadaných, pomocí kterých se nadále rozvíjí jejich potenciál
- vytvoření prostředí, které pozitivně hodnotí a posiluje jejich inteligenci, afektivní rozvoj (emocionalita, motivace), také intuitivní schopnost (bádání, tvořivost)
- angažování do aktivní účasti a kooperaci nadaných dětí a jejich rodičů
- vytvoření času, prostoru a forem povzbuzování nadaných dětí, aby objevovaly samy sebe, své síly, schopnosti, nepoznané dispozice a staly se tím, čím se mohou stát
- vytvoření příležitostí pro nadané děti, aby mohly být co nejčastěji a co nejvíce v interakci s vrstevníky, respektive s dospělými či s rovnocennými partnery různých schopností, s různou úrovní nadání a talentu
- podporování nadaných jedinců, aby si hledali a našli své místo v takové oblasti lidské činnosti, která jim bude nejvíc vyhovovat, aby se naplno realizovaly jejich schopnosti

Feldhusen a Robinson-Wyman charakterizovali potřeby nadaných jako (in Jurášková 2006, s. 45):

- Maximální osvojení základních zručností a pojmů.

- Učební aktivity na vhodné úrovni a ve vhodném tempu.
- Zkušenosti v kreativním myšlení a řešení problémů.
- Rozvíjení konvergentních (sbíhavých) schopností, zejména v logické dedukci a konvergentním řešení problémů.
- Stimulace představivosti, obrazotvornosti, prostorových schopností.
- Rozvíjení sebeuvědomění a akceptace vlastních schopností, zájmů a potřeb.
- Podporování vytváření a splňování vysokých cílů a aspirací.
- Přístup k různým oblastem studia, umění, profesí.
- Rozvíjení nezávislosti, sebeřízení a disciplíny v učení.
- Poskytování příležitostí pro interakci s jinými nadanými žáky.
- Poskytování velkého množství informací o rozličných tématech.
- Podporování čtení a přístup k různým materiálům.

Na těchto nárocích můžeme vzdělávací potřeby nadaných sumarizovat do několika širších souborů:

Edukační potřeby nadaných

POTŘEBA	POZADÍ POTŘEBY	SATURACE POTŘEBY
VÝRAZNÁ STIMULACE	netolerance drilu a simplexnosti (jednoduchosti)	podněty na úrovni nebo nad úroveň zkušenosti žáka
MODIFIKOVANÉ KURIKULUM	kognitivní (poznávací) aktivita	modifikace obsahu, procesu, produktu, hodnocení
ARGUMENTAČNĚ ZALOŽENÁ KOMUNIKACE	netolerance direktivnosti	nedirektivnost, partnerství, takt, akceptace
KONTAKT S VRSTEVNÍKY PODOBNÉHO ZAMĚŘENÍ	komunikace s vrstevníky	modifikované organizační formy (segregované, skupinové)
INDIVIDUÁLNÍ PŘÍSTUP	heterogenost populace nadaných	pružnost ve vyučování

Tab. 2: Jurášková 2006, s. 46

Diplomová práce souhlasí s názorem Hříbkové: „V dlouhodobém záměru je významné to, že problematika vzdělávací podpory a péče o nadané je postavena na stejnou úroveň jako problematika vzdělávání žáků se speciálními edukačními potřebami.“ (Hříbková 2005, s. 152)

Dále Hříbková (Hříbková 2005, s. 152) ve vzdělávání nadaných považuje za podstatné následující čtyři body:

- vytváření diferencované nabídky aktivit, v nichž se nadání může projevit,
- vytváření postupů k diagnostikování nadání, ale i k řešení případných problémů nadaných ve škole,
- zařazení informování o problematice péče o nadané žáky,
- podporování soutěží, umožňování prezentování se a vytváření podmínek pro účast v mezinárodních soutěžích“

2. PÉČE O NADANÉ ŽÁKY – VZDĚLÁVÁNÍ A VÝCHOVA

Náhled do historie

Určité povědomí o nadání lidé vedou v patrnosti hluboko z minulosti. „Skutečnosti, že někteří jedinci jsou schopni vykonávat určitou činnost daleko rychleji a kvalitněji, si lidé všímali po mnoha staletí. Současně se snažili tento fakt různým způsobem vysvětlovat na úrovni, která odpovídala stupni jejich poznání a stupni vývoje společnosti, ve které žili, např.: z počátku tyto jevy byly chápány jako „dar boží“.“ (Hříbková 2005, s. 9) První úvahy o nadání se objevují v období rozkvětu filozofického myšlení ve starověkém Řecku, do popředí se však problematika nadání dostala až ve 20. století. Laznibatová (Laznibatová 2001, s. 12) uvádí, že s rozvojem psychologie jako samostatného vědního oboru, tj. druhá polovina 19. století, se udály největší změny. Pozornost se v této době zaměřovala na pojmy inteligence, výjimečné schopnosti, mentální věk, inteligenční škála, genetika. Rozvoj v této době se zasloužili vědci jako byli Lombros, Nisbet, Galton, Binet, Terman, Hollingworthová, Stanford. Velkým přínosem byl Stern a jeho inteligenční kvocient, kdy jako první analyzoval hlediska vysokého nadání a také pojmy jako inteligence, nadání, talent, génius atd.

Lewis Madison Terman významně přispěl svým rozsáhlým výzkumem, který započal v roce 1921 a zkoumal 1500 nadaných dětí. Vydal pětisvazkové dílo „Genetické studie géniů“.²⁰

U nás do roku 1948 nemáme žádné zmínky o tom, že by se někdo věnoval problematice nadání. Od roku 1948 – 1960 se o nadání příliš nemluvilo, označení „rozumových“ talentů se považovalo za elitářství, a tak pojmenování „talentovaný jedinec“ se vztahovalo k významným sportovcům či umělcům.

Systém jednotné školy, vycházející z idejí, že všichni mají právo na stejné vzdělání, se od roku 1989 mění ve snaze přiblížit se moderním demokratickým západoevropským školním systémům a zároveň si uchovat domácí tradice. Tento rok byl ve znamení převratu a počátku školské reformy – humanizace školy. „Těžištěm humanizace školy a

²⁰ Zdroj: http://www.nadanedeti.cz/index.php?stranka_id=4&jazyk=

školního vzdělávání je výrazné zesílení antropologické orientace, zvýšený zřetel k dítěti, jeho potřebám, zájmům a možnostem rozvoje. Toto vzdělávání orientované na dítě/žáka se zaměřuje na podporu individuality, potřeb a zájmů dítěte, zaměřené na osobnostní rozvoj dítěte.“ (Spilková 2005, s. 34) Je třeba chápat, že každé dítě má právo na vzdělání odpovídající jeho specifickým potřebám. Dá se říci, že škola se přizpůsobuje potřebám žáka a ne žák potřebám školy. Přistupuje se ke každému jedinci jako k individualitě, proto není možné používat ve všech školách stejných metod a naplňovat jednotný učební plán. Čili můžeme říci, že dnešní pojetí školy se pro všechny děti, nadané nevyjímaje, ubírá nadějným směrem. V současné době jsou, byť málo ale přece, na školách v běhu programy zaměřující se na vzdělávání nadaných dětí. Postupem času se formují organizace věnující se této problematice, např.: klub Mensa, Centrum nadání, Společnost pro nadání a talent.

Jednotlivé evropské země přistupují k otázce vzdělávání nadaných ve svých detailech rozdílně, avšak Hříbková zformulovala společné tendence (Hříbková 2005, s. 28):

- Snaha o vytváření diferencovaného edukačního systému země. K vnitřní diferenciaci inklinují například severské státy, k vnější diferenciaci například Slovensko. Většina zemí se zaměřuje v určité míře na obě formy diferenciaci a na tvorbu potřebného diferencovaného kurikula pro nadané.
- Vytváření dostatek dostupných školních a mimoškolních aktivit, které pomohou v rozvoji nadání.
- Zakládání institucí a specializovaných pracovišť na podporu nadaných v nabídce edukačních aktivit, na pomoc ve slabinách a pro prevenci vzniku osobnostních a sociálních problémů. (poradensko-diagnostické poradny, atd.).
- Postupný vznik společností pro komunikaci nadaných dětí, jejich rodičů a odborníků v oboru.

2.1 Vzdělávací prostředí pro nadané

Rodiče dnešních nadaných mají několik možností, v jakých prostředích své děti nechají vzdělávat. Jsou známá tři základní „místa“ a čtvrté kombinované. Vzdělávání nadaných se tedy uskutečňuje:

1. především **ve škole, ve vyučování,**
2. v rámci **mimoškolních aktivit,**
3. v **domácím prostředí**
4. **paralelně ve třech výše uvedených prostředích**

2.1.1 Vzdělávání nadaných realizované ve škole přímo ve vyučování

Tento přístup se opírá o všeobecně známý fakt, že škola je považována za optimální místo, kde by se vzdělání mělo nejvíce rozvíjet u všech dětí, čili děti nadané nejsou výjimkou. Škola by měla zajistit dobré vzdělávací programy, vybavení a kvalitní pedagogy. Pedagog pomáhá dítěti v rozvoji osobnosti a celkového potenciálu díky své osobní výbavě, individuálnímu přístupu a dlouhodobé soustavné péči.²¹

2.1.2 Vzdělávání nadaných realizované mimoškolními aktivitami

Velkou tradici mají u nás základní umělecké školy a různé organizace na rozvoj výtvarného, hudebního, pohybového a sportovního nadání. Akce, které jsou organizované v rámci školy, ale ne v rámci vyučování jsou různé soutěže, olympiády, kde děti získají cenný obraz o stupni jejich nadání. Tyto soutěže, které mívají i více postupových kol, mohou sloužit také jako prostředek k vyhledávání nadaných. Ne však komplexně, neboť ne všechny děti jsou „řešitelé“. Jak popisuje ve své knize Hříbková (Hříbková 2005, s. 141) slovy Burjana. Takzvaní „badatelé“ takovéto aktivity rozhodně nevyhledávají a naopak se jim vyhýbají.

Středisky volného času jsou například rozšířené Domy dětí a mládeže, které uskutečňují činnosti ve více oblastech zájmového vzdělávání, avšak Hříbková (Hříbková 2005, s. 140) upozorňuje, že „možnost účastnit se různých mimoškolních aktivit a kroužků není

²¹ Více informací v kapitole Edukace nadaných ve škole

pro nadanou populaci řešením, pokud se nejedná o zájmové aktivity vyšší náročnosti i specializace, které jsou cíleně určené pro tuto populaci.“ Nadále tedy vznikají a otvírají se centra pro nadané, kde se úzce spolupracuje s dětmi, rodinou a odborníky.

Seznam institucí zabývajících se nadanými žáky v rámci mimoškolních aktivit sestavili Fořtík, Fořtíková (F., F. 2007, s. 56): střediska volného času, základní umělecké školy, nestátní organizace jako jsou Mensa klub a Centrum nadání, psychologické poradny.

2.1.3 Vzdělávání nadaných realizované v domácím prostředí

Vyučování v rámci rodiny znamená, že žák nenavštěvuje pravidelně školu a je vzděláván doma, zpravidla rodičem. Tato možnost je hodně diskutabilní, která má své argumenty pro i proti. Nespornou výhodou je naprostý individuální přístup a nevýhodou je možná sociální izolovanost, kdy dítě nepřichází do styku se svými vrstevníky a přichází o možnost učit se od ostatních. Vědci tento způsob vzdělávání doporučují pouze dětem, které získaly se školou špatnou zkušenost, nebo zejména těm, které mají určitý handicap.

2.1.4 Vzdělávání nadaných realizované paralelně všemi třemi základními možnostmi

Tato varianta kombinuje předchozí tři oblasti a zdá se být nejefektivnější díky sloučením všech výhod.

„V současné době se za optimální ze společenského a individuálního hlediska považuje komplexní stimulace rozvoje ve škole, v mimoškolních institucích i v domácím prostředí. Pokud se v některém z výše uvedených „míst“ nerealizuje dostatečná výchovně-vzdělávací podpora nadání, vzniklá asymetrie většinou zpomaluje možnost jeho rozvoje.“ (Hříbková 2005, s. 142)

2.2 Edukace nadaných ve škole

2.2.1 Nadaní žáci a legislativa ČR

Tato kapitola popisuje cesty a mantinely, ve kterých školy mohou a mají naplňovat vzdělávání nadaných dětí. Pro potřeby diplomové práce slouží tedy jako východisko pro další kapitoly.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP) ve své první části vymezuje tendence ve vzdělávání, které se zásadně a neochvějně dotýkají zohledňování potřeb, schopností a možností dětí. Úzce souvisí s filozofií této diplomové práce, proto uvádím jeho základní myšlenky, které jsou směřovány globálně ke všem dětem:

- zohledňovat při dosahování cílů základního vzdělávání potřeby a možnosti žáků
- uplatňovat variabilnější organizaci a individualizaci výuky podle potřeb a možností žáků a využívat vnitřní diferenciaci výuky
- vytvářet širší nabídku povinně volitelných předmětů pro rozvoj zájmů a individuální předpokladů žáků
- vytvářet příznivé sociální, emociální i pracovní klima založené na účinné motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách výuky
- prosadit změny v hodnocení žáků směrem k průběžné diagnostice, individuálnímu hodnocení jejich výkonů a širšímu využívání slovního hodnocení
- zachovávat co nejdéle ve vzdělávání přirozené heterogenní skupiny žáků a oslabit důvody k vyčleňování žáků do specializovaných tříd a škol
- zvýraznit účinnou spolupráci s rodiči žáků.

(RVP ZV 2007, s. 10)

Ve své čtvrté části RVP věnuje pozornost také oblasti vzdělávání žáků mimořádně nadaných. Tato dvojstránka se zaměřuje na vymezení nadání, identifikaci, specifika mimořádně nadaných a možných úprav způsobů výuky.

„Nadání jako soubor schopností, které umožňují jedinci dosahovat výkonů nad rámec běžného průměru populace.“ (RVP ZV 2007, s. 112) Tato definice dle RVP obsahuje poznámku, že i přes dlouholetou pozornost odborníků stále není stanovená jednotná definice nadání. S tím souvisí i odhadované množství nadaných 3 – 10 %, kdy se počty u jednotlivých autorů liší i z důvodu nejednomyslnosti formulace.

RVP považuje základní vzdělávání za nezastupitelné v identifikaci a rozvoji nadání. V první řadě jde o období, kterým prochází všichni žáci, tudíž je velká pravděpodobnost, že talentovaní jedinci se rozpoznají. V druhé řadě odborníci mají dostatek času na zjištění míry a zaměření nadání. Díky tomu mohou vytvořit speciální podmínky vhodné pro toho kterého jedince.

RVP upozorňuje na některé vlastnosti, které mohou ztěžovat sociální vztahy s vrstevníky, učiteli nebo k ostatním nadaným. Základními charakteristikami jsou sklony k introverzi, perfekcionalismu, kritičnosti k ostatním i sobě samým a specifický druh humoru. I přes častou inklinaci k dospělým a starším dětem je třeba, aby se nadaní stali členy také vlastní komunity vrstevníků, při kterém mu napomůže jak škola tak rodina.

Závěrečná část je věnována možným úpravám způsobů výuky mimořádně nadaných žáků, které by měly vycházet důsledně z principů individualizace a vnitřní diferenciaci.

Příklady pedagogicko-organizačních úprav:

- individuální vzdělávací plány,
- doplnění, rozšíření a prohloubení vzdělávacího obsahu,
- zadávání specifických úkolů,
- zapojení do samostatných a rozsáhlejších prací a projektů,
- vnitřní diferenciaci žáků v některých předmětech,
- občasné (dočasné) vytváření skupin pro vybrané předměty s otevřenou možností volby na straně žáka,
- účast ve výuce některých předmětů se staršími žáky.

(RVP ZV 2007, s. 113)

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) (Zákon ze dne 2. září 2008)

Vzdělávání žáků se řídí zákonem č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, tzv. školský zákon. Tento zákon platí komplexně pro edukaci všech dětí, nadaných nevyjímaje. Zákon je právní předpis udávající pole, ve kterém je vzdělávání uskutečňováno.

Vzdělávání nadaných dětí, žáků a studentů je upraveno v § 17 daného zákona. První odstavec obsahuje jedinou, však výstižnou větu: „Školy a školská zařízení vytvářejí podmínky pro rozvoj nadání dětí, žáků a studentů.“ K nápomoci rozvoji nadání dětí mohou být rozšířené výuky některých předmětů. Dětem se sportovním nadáním, které vykonávají sportovní přípravu, může ředitel školy upravit organizace vzdělávání. To zmiňuje druhý odstavec. Ve třetím odstavci zákon povoluje na základě žádosti rodičů a příslušných vyjádření od školského poradenského zařízení a praktického lékaře pro děti a dorost přerazení do vyššího ročníku bez absolvování předchozího ročníku. Své vědomosti musí však doložit vykonáním zkoušek z učiva ročníku, který dítě nebude absolvovat.

V § 4 zákon nominuje rámcové vzdělávací programy jako určující dokumenty určitých cílů, podob, trvání a povinného rozsahu vzdělávání.

§ 18 obsahuje informace o individuálních vzdělávacích plánech. Zmiňuje, že žákovi s mimořádným nadáním může ředitel na žádost zákonného zástupce a s písemným doporučením školského poradenského zařízení povolit vzdělávání podle IVP.

Ministerstvo určí prováděcím právním předpisem pravidla a náležitosti určování vzdělávacích potřeb dětí, žáků a studentů nadaných. Dále určuje úpravu organizace, přijímání, průběhu a ukončování vzdělávání nadaných, náležitosti individuálního vzdělávacího plánu a podmínky pro přerazování do vyššího ročníku.

Zakončila bych § 2, ve kterém jsou zaznamenané zásady a cíle vzdělávání – kde nezbytnými body v rámci vzdělávání i nadaných žáků jsou zmíněny – rozvoj osobnosti člověka ve všech ohledech a zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce.

Vyhlášky ke školskému zákonu – Vyhláška č. 62/2007 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných; Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Vyhláška 62/2007 Sb.

V prvním odstavci § 1 vyhláška zmiňuje, že vzdělávání nadaných se naplňuje s pomocí podpůrných opatření, která jsou odlišná nebo jsou poskytována nad rámec individuálních pedagogických a organizačních opatření spojených se vzděláváním žáků stejného věku v běžných školách. V dalším odstavci se vysvětluje, že podpůrnými opatřeními se chápe použití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů. Dalším podpůrným opatřením se rozumí snížení počtu žáků ve třídě, úprava organizace vzdělávání, např.: oddělení studijní skupiny a vše musí zohledňovat speciální vzdělávací potřeby nadaných.

V § 12 vyhláška vymezuje nadaného žáka - pro účely této vyhlášky se za nadaného žáka považuje jedinec, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých rozumových oblastech, pohybových, uměleckých a sociálních dovednostech. Odstavce 2 a 3 ustanovují, že zjišťováním nadání se zabývá školské poradenské zařízení a dále povoluje řediteli školy vytváření skupin, ve kterých se vzdělávají žáci stejných nebo různých ročníků v některých předmětech.

Všechny informace o individuálním vzdělávacím plánu zaznamenává § 13, (vychází ze školního vzdělávacího programu patřící školy, ze závěrů vyšetření psychologa, z vyjádření zákonného zástupce). Je závaznou listinou pro zajištění vzdělávacích potřeb mimořádně nadaného žáka a musí být vyhotoven nejdéle do 3 měsíců po diagnostice jeho nadání.

Posledním paragrafem, který se věnuje mimořádně nadaným žákům je § 14, kde se povoluje přearazování nadaných do vyšších ročníků s podmínkou absolvování zkoušky z absentovaného ročníku.

Vyhláška 72/2005 Sb.

Tato vyhláška vymezuje zajišťování poradenských služeb. V § 7 se stanovuje, že ve školách jsou zajišťovány poradenské služby, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků školy. Zaměřují se mimo jiné na péči o vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků.

2.2.2 Možnosti vzdělávání nadaných ve škole

Péče o nadané ve škole také vychází z školského zákona 561/2005 Sb. a vyhlášky o speciálním vzdělávání a vzdělávání žáků mimořádně nadaných č. 73/2005 Sb.

Vyhláška upravuje několik základních možností práce s mimořádně nadanými žáky ve školách, které nabízejí integrační postupy. Jde především o tři základní možnosti práce s mimořádně nadaným žákem, které vycházejí z individuálních potřeb nadaného žáka opírající se o vyjádření pracovníka pedagogicko-psychologické poradny, školy a rodiny dítěte. (Fořtíková²²)

- 1. vytvoření individuálního vzdělávacího plánu (dále jen „IVP“)**
- 2. urychlování vzdělávání žáka**
- 3. obohacování učiva**

2.2.2.1 Individuální vzdělávací plán

IVP vytváří škola na základě diagnostiky psychologické odhalující předpoklady studijní a osobnostní specifika žáka a diagnostiky pedagogické zjišťující úroveň dosažených kompetencí žáka. IVP je dokument, který se mění a průběžně upravuje v závislosti na vývojovém procesu, pokroku dítěte a beroucí v potaz specifika žáka a aktuální vzdělávací potřeby. Po zjištění nadání pedagogicko-psychologickou poradnou mají na přípravu IVP odborníci (ředitel školy, učitel-metodik, pedagogové a další pedagogičtí pracovníci a osoby vstupující do procesu) tři měsíce. IVP obsahuje cíle, které jsou uskutečňovány diferenciací obsahu, metod a forem práce a materiálových zdrojů. Vždy se však v rámci IVP využívají principy akcelerace, enrichmentu nebo obou výukových procesů, které se vzájemně doplňují.

²² Fořtíková, J.: <http://www.centrumnadani.cz/prezentace/odborne.html>

2.2.2.2 Urychlování vzdělávání žáka - akcelerace

Urychlující varianta proto, že dochází ke změnám ve vzdělávacím obsahu nadaného jedince, a tyto změny většinou způsobí *zkrácení povinné školní docházky*, čili základní vzdělávání se urychlí. Další variantou urychlení je *předčasný vstup do vzdělávacího procesu daného stupně vzdělávání*. Tato varianta je tou kritičtější částí pro dítě. Psychologové a rodiče musí mít na paměti, že na pětileté a mladší dítě čeká nová sociální role, být spolužákem. Je potřeba myslet především na sociální a emocionální zralost dítěte. Takovýto předčasný vstup do školní docházky se uskutečňuje jen ve výjimečných případech, kdy se dítěti nedokáže rodinná ani předškolní péče přizpůsobit v uspokojení jeho vzdělávacích potřebách. V rámci primárního vzdělávání odborníci doporučují přeskočení prvního nebo druhého ročníku, zároveň neradí a odmítají akceleraci více než jednoho ročníku na prvním stupni.

Typickou organizační formou u akcelerační varianty je vyčlenění intelektově nadaných do speciálních tříd nebo škol pro nadané. Separace intelektově nadaných od ostatní populace žáků pak maximálně umožňuje urychlování výuky díky rychlému učebnímu tempu a vysokému intelektovému potenciálu nadaných. (Hříbková 2005, s. 143) O problematice separace viz další kapitoly.

Jurášková ve své knize kategorizovala akceleraci na vnější a vnitřní, přičemž:

vnější se může uskutečňovat

- předčasným vstupem do školní docházky (před šestým rokem věku)
- předčasným vstupem do vyššího ročníku (přeskočení ročníku)
- účastí ve vyučování některého předmětu ve vyšším ročníku
- účastí ve dvou ročnících v jednom školním roce

vnitřní akcelerace (neboli urychlení, zhuštění obsahu) může mít podobu:

- Teleskopie (telescoping) – snížení času v probíraných tématech na polovinu oproti běžnému časovému harmonogramu. Tento způsob práce urychluje práci a zvládnutí učiva dvou ročníků po dobu jednoho.
- Kompakce (compacting) – dovoluje žákům předvést, co už z učiva zvládají, a tím získají čas na své vlastní rozvíjející aktivity

Klasifikace možností akcelerace

Předčasný vstup na vyšší úroveň vzdělávání (počínaje MŠ).	Žák je přijat do školy dříve než je obvyklé.
Přeskakování ročníků.	Žák vynechá ročník studia a přechází o ročník výše než by měl; většinou k této změně dochází na konci resp. začátku školního roku (např. žák 3.ročníku přechází do 5.ročníku).
Akcelerace v předmětu.	Žák je umístěn do skupiny žáků s lepšími výsledky v určitém předmětu či předmětech; nepostupuje však do vyššího ročníku.
Vertikální seskupování.	Žák je zařazen do věkově heterogenní třídy; mladší tak mohou spolupracovat se staršími.
Paralelní studium.	Žák základní školy může současně studovat některé předměty na střední škole, apod.
Zhuštění studia. Rychlíkové třídy.	Dítě se učí podle normálních osnov, které ovšem zvládne za třetinu času. Většinou dochází k omezení úvodních aktivit, drilu, apod. V ušetřeném čase se věnuje rychlejšímu studiu daných osnov. Poměrně oblíbeno u odborníků.
Studium organizované samotným žákem.	Žákovi jsou poskytnuty studijní materiály, aby mohl pracovat vlastním tempem. Zatímco ostatní děti ve třídě pracují na přednášené látce, tento žák již pracuje na něčem jiném. Dítě přebírá zodpovědnost za časování vlastní práce.
Mentoring.	Žák pracuje s odborníkem v oblasti (možná třídní učitel nebo někdo mimo školu).
Celoroční školní docházka.	Žák dochází do školy i o víkendech či o prázdninách.
Korespondenční kurzy.	Žák absolvuje středoškolské či vysokoškolské kurzy korespondenční formou.
Mimoškolní aktivity.	Žák navštěvuje vzdělávací kurzy nabízené na vyšší úrovni, např. univerzitní.

Tab. 3: Novotná, 2004, <http://www.rvp.cz/clanek/23>

2.2.2.3 Obohacování učiva – enrichment

Cílem enrichmentu je věnovat maximální péči rozšíření (předkládání dalších nových témat ke studiu), prohloubení (všech témat do větších podrobností a složitostí) a obohacení učiva. Čili nadané dítě, které je vzděláváno pomocí obohacování učiva, nepostupuje v učivu rychleji než běžné děti, ale obsah učiva a témata se plánují tak, aby se probírala ve stejnou dobu s ostatními žáky, ovšem ve větší šíři a hloubce. Jde tedy o koncipování výuky na principech individualizace a vnitřní diferenciaci. Žák zpravidla zůstává v kmenové třídě s běžnými dětmi, takže mluvíme z organizačního hlediska o integrační variantě. Synonyma ke slovu zpravidla nám napoví, že mohou nastat výjimky. Vyučování dítěte pomocí enrichmentu může probíhat i mimo kmenovou třídu. Jde o studium s vynětím z vyučování a samostudium on-line. Takové studium může vést pověřený učitel, starší student nebo externí pracovník. V souvislosti s tímto způsobem edukace využíváme studium v knihovně, mezioborových vazeb, exkurze, přípravy na soutěže.

Důležitým faktorem v této variantě je práce učitele. Učitel volí vhodné výukové metody (např.: metoda řešení problémů), dále může volit prvky kooperativní výuky, jako je projektové vyučování, kritické myšlení, atd. Tyto metody spolu s doplňkovými výukovými materiály (encyklopedie, naučné texty, odborné časopisy, atd.), správně kladenými otázkami a předkládanými komplexními a abstraktními tématy s více možnostmi řešení tvoří vhodný přístup v edukaci nadaných.

Proto by učitel měl děti motivovat a podporovat vlastním zanícením a zájmem o novátorské řešení. Nevnučovat jim aktivity, o které nemají zájem. Naopak jim nabízet práce různé úrovně a pestrostí témat, které mohou řešit doma a následně zaměřit pozornost na jejich korektní vyhodnocení.

V žádném případě však nesmí docházet k přesycení dítěte úlohami stejného typu, úrovně a mechanické aplikace. Takové dítě je rychle hotové, úlohy řeší, aniž by při luštění rozvíjel své nadání. Zaměstnávání nadaného dítěte touto formou může vést ke ztrátě motivace, aktivity nebo může dokonce působit jako trest.

K shrnutí využijeme přehled Jany Juráškové (Jurášková 2006, s. 50). Podle ní cílem obohacení nejsou nová fakta a informace, ale rozvoj osobnosti po kognitivní a emocionálně-sociální stránce. Nové poznatky jsou sekundárním výsledkem.

Kognitivní složka zahrnuje:

A. Studium, poznávání a zpracovávání mnohých faktů související s daným tématem:

- sběr informací z rozličných pramenů,
- jejich klasifikace,
- rozbor,
- komparace,
- abstrakce,
- zobecňování,
- objasňování,
- hodnocení.

B. Samostudium:

- studium doma,
- studium v rozsahu vyučování (blok, kruh),
- zkoumání přírodních a fyzikálních úkazů.

C. Řešení úloh:

- rozvíjení čtenářské gramotnosti (orientace v textu, návaznosti otázek k textu, vyhledávání odpovědí na otázky),
- mnohost témat a problémové úlohy vyžadující novátorské řešení,
- tvořivá prezentace a možnost vlastního postoje opřený o argumenty.

Afektivní složka dle Juráškové obsahuje dvě složky:

A. Oblast intrapersonální:

- nadšení z poznávání a promýšlení úloh,
- prezentování před ostatními a tím získávání empirie z vystupování
- sebepoznávání a sebeuvědomování na základě evaluace, autoevaluace a hodnocení spolužáky
- dosahování stanovisek a objevování způsobů řešení reálných otázek

B. Oblast interpersonální (mezilidská):

- kooperace, vzájemná podpora, kolektivní řešení úloh,

Typy enrichmentu

Nezávislé studium, výzkum a umělecké projekty	Možnost nezávislého studia či nezávislých projektů nabízí dětem neomezené možnosti; mohou pracovat na výzkumech v jakékoliv oblasti, na jakémkoliv tématu. Mohou pracovat samostatně, ve dvojicích či v malých skupinách.
Výuková centra	Jde o pracovní místa pro jednotlivce i skupiny. Žáci si mohou vybírat, ve kterém z center budou pracovat. Je důležité, aby učitel zajistil, že čas strávený v tomto centru je dobře využit.
Výlety	Výlety mají být pojímány jako aktivní získávání informací v nejrůznějších oblastech, které mohou žáci později využít např. i ve svých projektech.
Sobotní programy	Jedná se o jakési minihodiny, které vyučují dobrovolníci z řad učitelů, studentů VŠ, apod. Nadaní se tak mohou stýkat se svými intelektuálními vrstevníky.
Letní programy.	Jedná se o letní kurzy a workshopy (dílny), které jsou určeny pro nadané a talentované. Většinou jsou tematicky zaměřené. Mohou být organizovány učiteli i odborníky.
Mentoring	Spolupráce s odborníky (umělci, vědci, atd.) v dané oblasti, kteří v rámci školy či mimo ni pracují s nadanými a rozšiřují jejich odborné znalosti v dané oblasti.
Soutěže	Soutěže mohou být pořádány jak školami tak jinými organizacemi. Nabývají podob místních, regionálních či celostátních a mezinárodních.
Modifikace výuky v běžné třídě	Diferenciace výuky v běžné třídě např. zhuštěním učiva a seskupováním žáků podle schopností či zájmů.
Pracovní společenství	Tato společenství existují např. v Německu. Každé má stanovená výběrová kritéria, jako nadšení a zvědavost, bohatství nápadů, nadání pro daný obor, vytrvalost, schopnost vydržet zvýšenou zátěž, schopnost týmové práce.

Místnost pomůcek	Nadaní žáci tuto místnost navštěvují během výuky a spolupracují zde se speciálně připraveným učitelem na projektech.
------------------	--

Tab. 4: Novotná, 2004, <http://www.rvp.cz/clanek/23>

2.2.2.4 *Nadané dítě v běžné třídě*

Přítomnost nadaného žáka v běžné třídě může působit řadu problémů, které ostatně vyplývají z jejich osobních charakteristik. To vyžaduje od pedagoga sladění práce ostatních žáků s potřebami nadaného. Samozřejmě čas, který tráví nad přípravami, je značně delší. Souhlasím s názorem Winebrennerové a Clarkové, že nadaní žáci se nemají stávat tzv. pomocníky učitele. Tyto tendence se u některých učitelů objevují, nadaní potom napomáhají rozvoji ostatním, ale sami se nerozvíjejí. Jurášková sestavila možné postupy pro práci s nadanými žáky v běžné třídě (Jurášková 2006, s.96):

- **Nabídka doplňkového materiálu** – pokud má žák práci hotovou dříve než ostatní, může nadále pracovat na úkolech obdobného typu. (na tento způsob však řada autorů ukazuje se zdviženým prstem – pokud by učitel dával nadanému úlohy s tímž algoritmem a podobným či dokonce stejným mechanismem řešení, může to v dítěti vyvolat pocit „práce za trest“, pravděpodobně ho začne práce nudit a příště může schválně řešit stejně pomalu jako ostatní žáci)
- **Nabídka alternativního materiálu** – jde o různé pracovní listy, sešity a doplňkové materiály vytvářené učitelem nebo koupené. Nejvýhodnější jsou úlohy, jejichž výsledek napovídá, zda dítě řešilo správně – tzv. „samoopravitelné“, dítě pracuje a přemýšlí samo a nevyžaduje intervenci učitele. Nadaný pracuje na úlohách společně s ostatními, ale jeho zadání se svou náročností liší.
- **Nabídka alternativní činnosti** – tyto činnosti mají být pro žáky hravé, motivující, radostné. Pokud jsou s prací hotoví dříve než ostatní, dostávají takové činnosti, ve kterých jsou silnější a baví je, v žádném případě nemají dostávat úlohy a úkoly, které je nudí a jsou v nich slabší.

Dítě by však ke všem těmto doplňkovým činnostem mělo dostat zpětnou vazbu. Aby věděl, že to co dělá, někoho zajímá (např. formou prezentací).

2.3 Modely vzdělávání nadaných

Modely vzdělávání a další vzdělávací programy byly vytvořeny pro vyučování žáků, aby poskytovaly organizovaný a uspořádaný souhrn cílů, metod i aktivit určených k rozvíjení individuality. Později se ukázalo, že tyto modely a programy s určitými úpravami jsou také vhodné pro výuku nadaných žáků.

Podle Feldhusena a Treffingera je jejich hlavním cílem umožnit nadaným a talentovaným žákům plně realizovat potenciál v budoucí kariéře, pociťovat sebenaplnění a sebeaktualizaci ve vývinu. (in Jurášková 2006, s. 72)

Záměrem je rozvoj rozbíhavého, tvořivého, originálního myšlení často s více variantami řešení, samostatnosti. Pozornost se upírá také k poskytnutí možností pro individuální a skupinovou práci, zapojení učitele do výuky jako účastníka. Autoři modelů se shodují na názoru, že v jednom modelu nelze obsáhnout celou šířku vyučování se všemi aktivitami a eventualitami rozvoje, proto doporučují při vyučování kombinovat a uplatňovat více modelů.

K tématu diplomové práce jsou vybrány níže uvedené modely vzdělávání nadaných.

Renzulliho obohacovací triáda

Renzulliho obohacovací triáda - nebo-li Model otáčivých dveří vychází z Renzulliho modelu nadání, ve kterém dochází k interakci mezi „tvořivostí, nadprůměrnou schopností a zaujetím pro úkol“, a výsledkem je nadání. Obohacením rozumí 3 obohacovací aktivity, které jsou nad rámec běžných učebních plánů. Nároky na žáky v Renzulliho metodě jsou ale natolik náročné, že dovolí setrvat jen těm nejschopnějším ze všech dobrovolně přihlášených dětí.

Obohacením učiva je tedy metoda, která je využitelná od nejnižší úrovně diferenciací v rámci jednotlivých vyučovacích hodin až k velmi systematické změně celého školního programu. (Sejvalová 2004, s. 33)

Obohacovací aktivity I. typu – všeobecné pozorování

Učitel vytvoří pro žáky tzv.: „centra zájmu“, kde v každém je nabídka určitého tématu k řešení v podobě různých materiálů. Tyto materiály mají za úkol ukázat možnosti zkoumání. Cílem je tedy vzbudit žákův zájem o některou oblast. Renzulli doporučuje

centra pro humanitní vědy, matematiku, logiku, umění, psaní, sociální a přírodní vědy. Žáci volně diskutují o nabízených možnostech. Další aktivitou podporující zájem mohou být návštěvy výstav a muzeí, kde se žáci setkají s prací opravdových odborníků.

Obohacovací aktivity II. typu – skupinový trénink

„Cílem je rozvoj procesů myšlení a cítění, které budou žáci potřebovat při realizaci aktivit v další úrovni modelu.“ (Jurášková 2006, s. 83) Tato oblast má 4 kategorie, z nich vychází dalších 14 podkategorií a dále se dělí na další specifické dovednosti. Tím tato oblast obsahuje 250 aktivit.

- I. Kognitivní a afektivní trénink* – zahrnuje schopnost kreativního myšlení, kreativní řešení problémů a rozhodování, kritické a logické myšlení, afektivní schopnosti;
- II. Zručnosti v samostudiu* – např.: vnímání, pozorování, čtení, psaní poznámek, rozhovor, analyzování a organizace údajů;
- III. Pokročilé zručnosti* – zkoumání a práce s informačními zdroji (příprava na výzkum, orientace v knihovnách);
- IV. Zručnosti v ústní, psané a vizuální komunikaci.*

Obohacovací aktivity III. typu – zkoumání reálných problémů (individuálně nebo v malých skupinkách)

Zde jde o aktivity díky kterým žák něco skutečně objeví či vyzkoumá a poté prezentuje. Cílem není souhrn známých poznatků, ale bádání se skutečnými výsledky. Pokud je dítě této úrovně schopno, uplatní se zde jeho hluboký zájem, motivace, tvořivost, pestré možnosti řešení a samostatnost.

Bloomova kognitivní taxonomie

Tento klasifikační systém vznikl na setkání psychologů v Bostonu roku 1948. Teoretický rámec, který má sloužit k ulehčení komunikace mezi zkoušejícími, obsahoval 3 složky – kognitivní, afektivní, psychomotorickou (později zanikla). První oblast, kognitivní, obsahuje cíle, které se zabývají oživováním a rozpoznáváním vědomostí a rozvojem rozumových schopností a dovedností. Bloomova kognitivní

taxonomie je obsažena právě v této první oblasti a zahrnuje šest úrovní. Těchto šest stupňů popsala ve své knize Jurášková:

- **Vědomosti** – zapamatování si faktů a informací
- **Porozumění** – chápání faktů a informací
- **Aplikace** – používání faktů a informací
- **Analýza** – vysvětlení faktů a informací
- **Syntéza** – vytvoření něčeho nového za použití nové informace
- **Hodnocení** – posuzování založené na určitém kritériu

(Jurášková 2006, s 73)

Úroveň	Pomocná aktivní slovesa popisující činnost v dané úrovni
1. Vědomosti	popsat, identifikovat, opakovat, recitovat, pojmenovat, vyjmenovat, reprodukovat, vybavit si, nazvat, označit, seřadit, sestavit, definovat, ukazovat, podtrhovat, zaznamenat, okopírovat..
2. Porozumění	zdůvodnit, parafrázovat, uvést příklady, vyjádřit vlastními slovy, přiřadit, vysvětlit, shrnout, definovat, odhadnout, asociovat, změnit,..
3. Aplikace	nalézt, aplikovat, vybrat, zařadit, použít, připravit, vytvořit, vyřešit, předvést, nakreslit, využít, rozřadit, vypočítat, uspořádat, ilustrovat, načrtnout, zkontrolovat,..
4. Analýza	porovnat, analyzovat, rozdělit, rozřadit, rozdělit do skupin, vysvětlit proč, ukázat jak, nakreslit schéma, načrtnout, prozkoumat,...
5. Syntéza	vytvořit, postavit, komponovat, napsat, vyřešit, předvést, stanovit, předpovědět, naplánovat, vytvořit hypotézu, navrhnout, rozvinout, vynalézt, zorganizovat, zkombinovat, modifikovat, předpokládat,..
6. Hodnocení	uvážít, pochválit, doporučit nebo vyvrátit, rozvíjet a kritizovat, posoudit, zaujmout nebo podpořit stanovisko, ospravedlnit, diskutovat, shrnout, oceňovat, dokázat, otestovat, zdůvodnit,..

Tab. 5: Leroux, McMillan in Jurášková 2006, s. 74

Př.: Vědomosti: Vyjmenuj dinosaury, které znáš.

Porozumění: Vysvětli, proč měl tyranosaurus velké zuby?

Aplikace: Naše třída měří do výšky 3 metry. Vypočítej, kolik tříd by potřeboval brontosaurus, aby se v ní pohodlně postavil?

Analýza: Rozděl dinosaury na dvě skupiny (býložravce a masožravce).

Syntéza: Navrhni vlastního dinosaura, napiš jeho výstižné znaky a vlastní pojmenování.

Hodnocení: Myslíš, že bychom to měli dnes těžké, kdyby žili dinosauři?

2.4 Segregace, integrace, kombinovaná forma

Mezi dvě nejzákladnější organizační možnosti výuky nadaných žáků patří formy **integrace** a **segregace**. Tím myšleno – integrace žáků, nebo-li zařazení žáků do běžných tříd a jejich vzdělávání v souladu s individuálními vzdělávacími potřebami (RVP ZV 2007, s. 122) nebo diferenciaci žáků, nebo-li dělení žáků do vytvořených speciálních tříd či škol. Segregace značí dělení dětí do určitým způsobem homogenních skupin, tříd nebo škol na základě určitým způsobem výrazné odlišnosti od svých vrstevníků. Ve 30. letech 19. století zahajuje segregace svou tradici v USA, kde vznikly první třídy pro nadané. Tyto dvě varianty představují základní možné organizační formy vzdělávání nadaných. Obě možnosti mají pochopitelně své silné i slabé stránky, nelze však říci, že jedna varianta je ta jediná správná.

Při vzdělávání nadaných se vytríbilo několik přechodových forem, jejichž uplatnění závisí na potřebách nadaných.

Školské systémy v Evropě se v současnosti často přiklánějí ke kompromisu a vytváří třetí způsob edukace. Třetí varianta, tzv.: **kombinovaná** je spojením všech výhod výše uvedených systémů. Tento způsob edukace spočívá v tom, že nadaní mají kmenové třídy své běžné třídy se svými vrstevníky, ale některé vyučovací hodiny, čili předměty, tráví v diferenciovaných třídách. Na 1. stupni jde především o předměty jako je matematika, český jazyk nebo člověk a jeho svět. Výhody, které z toho plynou, jsou snadno pochopitelné. Nadané děti nepřichází o sociální vztahy s běžnými dětmi a zároveň mají možnost uspokojit potřeby na vzdělání a věnovat se určitým tématům podrobněji a s větší náročností.

Jurášková (Jurášková 2006, s. 91 – 92) ve své knize klasifikovala organizační formy do čtyř kategorií, které jsou v porovnání s předchozími variantami rozvrženy z širšího hlediska:

- **Homogenní školy:** jde o školy, ve kterých jsou vzdělávané pouze nadané děti. Naprostou výhodou je zaměřenost na tyto žáky z hlediska materiálního a personálního vybavení. Celé prostředí školy může sloužit přímo těmto dětem. Pochopitelnou nevýhodou je určitá sociální izolovanost od

vrstevníků. Proto se dá souhlasit s názorem Clarkové (in Hříbková 2005, s. 145), že tento typ školy doporučuje jen dětem s extrémně vysokým IQ, pro děti vysoce nadané a současně hendikepované.

- **Homogenní třídy:** jedná se o třídy, které jsou součástí běžných základních škol, ale navštěvují je pouze nadaní žáci. Nevýhodou tohoto systému může být určitá izolace menšiny nadaných a možná rivalita mezi nimi a ostatními žáky. Pokud se děti vzájemně akceptují, poté to může být výhodou, zvláště z důvodu kontaktu vrstevníků (integrace do běžné populace) a zároveň výuka je přizpůsobená potřebám nadaných. Pedagogové by měli být profesionálové, přesto Jurášková uvádí, že odsuzování může být nejen na poli žáků, ale také samotných pedagogů. Z tohoto hlediska by byla dobrá částečná integrace. Třídy by se mohly v rámci některých předmětů či aktivit propojit (např.: družina, pracovní činnosti, tělesná výchova).
- **Skupinová forma:** tato kategorie se dá také nazvat jako skupinové vyučování (cluster grouping). Skupina nadaných žáků se spojí a integruje se do třídy s běžnými žáky. Díky tomu nadaní získají prostředí s rovnocennými partnery pro komunikaci, řešení různých úloh a zároveň všechny děti získají možnost kontaktu a obohacení se od druhých. Pro běžné děti mohou být nadaní také tzv. tahouny, kteří je vybičují k vyšším výkonům tedy i lepším výsledkům. Ovšem tito tahouni se mohou naopak stát nevýhodou, běžné děti se mohou cítit v zákrytu za nadanými, tudíž může dojít k jejich demotivaci. Mnozí odborníci (např.: Winebrennerová, Devlinová, Gentry) na základě svých výzkumů však zastávají názor, že seskupování má i pro děti z běžné populace spíše pozitivní účinek. K tomuto způsobu práce můžeme přiřadit i další formy, a to například tracking – složí se skupiny ze všech dětí podle výkonů na dlouhou dobu. Další formou je seskupování podle schopnosti (ability grouping) – tato forma je pružnější a umožňuje opakované dělení do skupin dle aktuálně zadávaných instrukcí. Další možností je vrstvovité (tired education) nebo-li diferencované vyučování, při němž všichni žáci pracují na

stejném tématu, ale učitel zadává aktivity dle kognitivní úrovně žáků a individuálních učebních potřeb.

- **Individuální vyučování:** znamená, že do běžné třídy se integruje pouze jeden nadaný žák. Je tu značná možnost separace nadaného žáka, ze strany kolektivu, nebo jeho samotného. Pravděpodobně mu bude chybět vrstevník podobného zaměření. Tato diplomová práce souhlasí s názorem Clarkové, že učitel může projevit tendence využívat nadané dítě jako „tahače“ třídy nebo pomocníka slabším žákům. Takové dítě se pak místo rozvíjení vlastních schopností stává jakýmsi asistentem učitele. (in Jurášková 2006, s. 92)

2.4.1 Problematika daných uspořádání

Jako všechny ostatní způsoby vzdělávání nese v sobě i speciální vzdělávání intelektově talentovaných žáků integrovanou, nebo segregovanou formou určitá rizika. Rozhodování o formě vzdělávání je věcí vysoce komplikovanou. K odhodlání je důležité brát zřetel na mnoho kritérií na základě komunikace s rodiči, pedagogy, psychology, případně pediatry, kteří dokáží určit úroveň nadání a všech ostatních aspektů. Spoléháme na jejich profesionálnost a přesnost a tedy věříme, že riziko nesprávného výsledku je minimální.

Největšími riziky a problémem se jeví být:

Izolovanost – Jak je výše uvedeno, v Americe mají diferenciované třídy či školy dlouholetou tradici, ač odborníci jednoznačně konstatovali, že se tím napáchají obrovské škody. Proto se v rámci celonárodní diskuze v USA udávaly argumenty pro a proti, kde jedním z nejsilnějších byl typický americký argument z oblasti basketbalu, který je národním sportem a pýchou Američanů. Pokud chceme vychovat dobrého sportovce – basketbalistu, nedáváme ho mezi slabé, ale začleníme ho do výběru těch nejlepších hráčů, aby se zlepšoval. To je však ve sportu či umění. Platí to, ale i při vzdělávání nadaných dětí? V Evropě převládají jiné názory, dokazující, že optimální vývin nadaného jedince je možný jen v integrovaných třídách školy. Proto integračních

variant vzdělávání nadaných má v evropských státech stále největší tradici. (Laznibatová 2007, s. 117)

Ať chceme, či nechceme, vždy dochází k označování jednotlivce, skupiny nebo třídy jako intelektově odlišných. Ostatní žáci i samotní nadaní si tuto odlišnost uvědomí dříve či později a může vzniknout vzájemný odstup mezi těmito dětmi.

Speciální školy nedokáží poskytnout klasický reálný obraz světa s běžnými vrstevníky, se kterými budou později tak jako tak žít. Děti z takovýchto škol by mohly mít později problémy v sociálních vztazích, proto je třeba děti učit toleranci a porozumění odlišnostem. Naopak v běžných školách by chyběly děti, které by se staly tahouny pro ostatní a vzniklo by nepřirozené studijní klima třídy.

Dalšími riziky, které s izolovaností úzce souvisí jsou tzv. **nálepkování** a **status neomylného žáka**. V důsledku nálepkování mohou nadaní žáci získat neoprávněný pocit výjimečnosti. To platí pro žáky jak integrované tak segregované formy. Na druhou stranu se takové dítě může stát terčem nadávek, posměšků či šikanování. Statusu neomylného žáka lze předejít poměrně snadno. Učitel musí poskytnout pocit úspěšnosti všem žákům. Hledat opatrně takové aktivity, ve kterých nadaný nebude vždy nejlepší. Důležitá je rovnováha mezi oceňováním práce všech dětí.

2.5 Individualizace, diferenciac

Diferenciac je podle Laznibatové vedle *akcelera*, *obohaceni* a *vzdělávání v běžných třídách* další možnou variantou práce s nadanými dětmi ve škole. „Diferenciací se rozumí strategie a opatření, pomocí kterých se přistupuje k interindividuálním rozdílům mimořádně nadaných žáků.“ (Laznibatová 2007, s. 127)

Učitel vstupuje do třídy jako do celku a zároveň ji tak má brát, důležitou součástí toho je však mít přehled o jednotlivých žácích a dokázat s nimi individuálně pracovat. Protože potřeby dnešní dětské populace se liší od dob minulých, musí i škola na to adekvátně reagovat a formovat se na větší:

diferenciaci – kde se bude zaměřovat na mnohé inteligence a nabízet možnosti výběru škol s různými zaměřenými. Učitelé musí diferencovat také úroveň a rychlosti chápání, zapamatování a učení jednotlivých dětí. Diferenciaci můžeme klasifikovat na vnitřní a vnější. Dělení uvnitř třídy se pojmenovává jako vnitřní diferenciace, dělení do různých typů tříd či škol se značí jako vnější diferenciace.

individualizaci - jejíž podstatou je orientace na malé skupinky nebo každého žáka, na odlišném přístupu k němu. Školy musí vytvářet programy šité na míru. Učitel bere ohled na tempo, schopnost koncentrace a aktuální stupeň akcelerace dítěte, spravedlivě a objektivně hodnotí žáky a hodnocení adresuje přímo konkrétnímu žákovi.

Dnešní trend vede k integrování všech dětí do běžných tříd, to znamená nadaných i s určitým znevýhodněním, to vyvíjí na učitele tlak a nutnost přizpůsobit výuku potřebám každého dítěte, čili nevyhnutelnou diferenciací výuky a nezbytného individuálního přístupu.

Takto vidí schematicky organizační podoby diferenciace a individualizace Kasíková a Valenta (K., V. 1994, s. 8 - 10):

Vnější diferenciace

a) **Diferenciace typem instituce** – zde jde především o diferenciaci na 2. stupni (například základní škola, gymnázium).

b) Diferenciace v rámci jedné školy

I. Třídy homogenní podle kvantitativních kritérií

Tyto třídy se kategorizují do 3 typů. Třídy stabilní. Jedná se především o výběrové skupiny, tzv. „studijní“ (streaming). Také sem patří tzv. nestabilní třídy, které vznikají účelově (setting). Děti chodí jen na určité předměty (matematika, český jazyk, atd.) do těchto tříd, ostatní předměty se učí v běžných kmenových třídách. Dále to mohou být třídy, které vznikají pro děti se zvláštní péčí. Jedná se zejména o slabší žáky. Tyto děti navštěvují třídy jen v určitém čase.

II. Třídy homogenní podle kvalitativních kritérií

Dítě může mít možnost vlastní volby. Vznikají „zájmové“ třídy pro výuku volitelných předmětů, a to buď specifických (netradiční cizí jazyk) nebo jejich rozšíření (konverzace v jazyce, laboratorní práce) (tracking).

Vnitřní diferenciaci

c)²³ Diferenciaci homogenními skupinami (intra-class-grouping)

Globálně lze říci, že učení v těchto skupinách probíhá převážně individuálně, případně s částečnou kooperací.

I. Skupiny využívané ve všech předmětech

Jde o skupiny, které mají stejné učivo, ale někteří žáci (ve smyslu nadaní) mohou dle příslušných zákonů ukončit školu dříve. Dále jsou to skupiny s odstupňovanou náročností a rozsahem učiva a dalšími charakteristikami (výkonnost žáků).

II. Skupiny využívané pouze ve vybraných předmětech

Zde je úzká souvislost s bodem b) I. Navštěvování pouze některých předmětů (matematika, český jazyk).

III. Skupiny využívané ve všech nebo v některých předmětech jen účelově

Skupiny vznikají za určitým cílem (řešení určitých učebních potíží žáků nebo bádáním nad vybraným tématem). Nebo to jsou také skupiny, ve kterých se uplatňuje projektová metoda nebo princip „napříč učivem“ – téma nebo problém se týká více oblastí a ne jen jednoho předmětu.

d) Diferenciaci „pracovními družstvy“

V tomto systému dochází vynětí žáka z kmenové třídy a dochází na určité předměty do jiných účelově složených tříd. Je jen na učiteli a jeho způsobu práce s dětmi, jakým způsobem se přiblíží k úplné individualizaci.

e) Individualizace („diferenciaci individualizací“)

I. Individualizace částečná

Žák má možnost vlastního výběru tématu k domácí práci. Nebo také a hlavně máme možnost individualizovat proces učení žáka, pokud je slabší než ostatní, v našem

²³ Číslování jednotlivých modelů navazuje na první část


případě však přesahuje možnosti ostatních dětí. Takovému dítěti můžeme nabídnout zvláštní program, aktivity atd. Například projektová metoda nabízí dětem osvojování látky ve formě částečné individualizace.

II. Individualizace úplná

Takové dítě se učí zcela samostatně v některých nebo ve všech předmětech.

B. Clarková uvedla třináct možností forem výuky pro nadané žáky a rozdělila je podle schopností a úrovně nadání dětí. V souvislosti s těmito typy hovoří o potřebách nadaných dětí, které jsou v těchto stupních diferenciované. První úroveň formy **a – j** se většinou využívají pro mírně nadané žáky, formy **f – k** pro středně nadané žáky a formy **j – m** jen pro vysoce nadané.

Typy struktur při vzdělávání nadaných dle Ciarkové

<ul style="list-style-type: none"> a) klasická integrovaná třída b) třída se skupinou (5 žáků) c) třída s vynětím (opuštění třídy na určitý čas) d) třída se skupinovým vynětím (přemístění skupiny do jiných prostor, jiný program) e) individualizovaná třída (malé skupinky, individuální, kolektivní) f) třída s křížovým stupňováním g) doplňkové program (po vyučování, přes víkend, prázdniny) h) mentorování, vyučování, stáž, poradci, lektori i) nezávislé studování j) pomocné studijní místnosti k) speciální třídy s heterogenními skupinami l) speciální třídy s homogenními skupinami m) speciální školy 	<p>Integrace</p>  <p>Diferenciace*</p>
---	---

Tab. 6: in Laznibatová 2007, s. 122

* Diferenciace je zde ve smyslu tvoření speciálních tříd či škol pro nadané, jde tedy o diferenciaci vnější.

Jako další spektrum diferencovaných přístupů v rámci edukačních nabídek školního prostředí sestavila podle J. Verduina a H. Jellena Jolana Laznibatová. Oba odborníci, stejně jako Clarková, zastávají názor, že práce s nadanými dětmi v běžných třídách není dostačující, efektivní práci vidí v těchto 22 možných variantách:

Varianty práce s nadanými dětmi

1. soukromá individuální výchova
2. speciální internátní školy
3. speciální celodenní školy
4. speciální celodenní školy ve spolupráci s běžnými školami
5. speciální třídy se speciálními osnovami, metodami a možnostmi
6. speciální třídy s obohacujícími a urychlenými metodami výuky
7. věkově heterogenní speciální třídy, popř. v nich převládá jeden ročník
8. speciální "expres" třídy s normálními nebo akceleračními osnovami
9. individualizovaný "pull-out" - program na denní bázi v jednom ročníku
10. individualizovaný "pull-out" - program na hodinové bázi v jednom ročníku
11. mimořádná forma speciálních tříd (dvě hodiny denně)
12. mimořádná forma speciálních tříd (jeden nebo dva dny v týdnu)
13. mimořádná forma speciálních tříd (jeden nebo dva dny v měsíci)
14. běžné třídy a výzkumný kabinet ("Resource room")
15. další rozdělení skupin podle úrovně v jednom anebo více předmětech
16. běžné třídy s dostatečnými kurzy anebo prací v kolektivu
17. běžné třídy s odborným učitelem na občasnou individualizaci
18. běžné třídy s částečnou účastí na vyučování ve vyšších ročnících
19. částečná vnitřní diferenciací skupinového vyučování
20. běžné třídy, ve kterých se jen v případě problémů zavádějí opatření, např.: problémy s nadáním atd.
21. běžné třídy s dostatečnou mimoškolskou učitelskou péčí
22. běžné třídy s rozšířenými mimoškolními aktivitami, jako jsou odpolední a víkendové kurzy, letní školy, tábory, exkurze, korespondence, soutěže.

Tab. 7: in Laznibatová 2007, s.128

V knize Reformu dělá učitel se uvádí návrh postupného přechodu od hromadného vyučování k individualizaci. Uvádím tedy plán S. Velínského:

1. Zavedení návodného učení v běžné, nediferencované třídě.
2. „Nasazení“ návodného učení v systému flexibilních skupin (při stejném „časovém“ počátku a konci práce na diferencovaných programech různých skupin).
3. Pozvolný rozpad skupin na skupiny menší a na jednotlivce podle tempa práce; přestává fungovat časová provázanost: 1 hodina – 1 jednotka.
4. Úplně individualizované učení.

(Kasíková, Valenta 1994, s. 40)

Autoři však upozorňují, že úplná individualizace nemusí být vždy výhradním cílem, může nastat i jen v jednom předmětu nebo jako efektivní a žádoucí považují kombinaci individualizace s kooperací i hromadnou výukou. Záleží tedy na učiteli, jak dalece bude chtít vnitřně diferenciovat či individualizovat.

2.5.1 Vnitřní diferenciacce a individualizace charakteru vyučování

Diferenciovat, nebo-li (roz)dělit, můžeme typy škol, žáky, ale i obsah učiva, metody, pracovní tempo, hodnocení atd. „Obsahy, metody a procesy hodnocení se liší vzhledem k stupni náročnosti, rozpětí zájmů žáků, kvalitě a kvantitě obsahu, a také k časovým možnostem. Takovýmto přístupem jsou zohledňované vývojové a školské potřeby mimořádně nadaného žáka.“ (Lazníbatová 2007, s. 127) Pro diferencované vyučování byly vytvořeny mnohé programy se snahami zaměřit se na saturování potřeb nebo na rozvoj celé osobnosti nadaného. Tyto snahy jsou většinou založené na modifikaci přístupu vycházejících ze specifických edukačních potřeb nadaných dětí. „Respekt k individualitě a jedinečnosti každé dětské osobnosti předpokládá individualizaci vzdělávání, to znamená co největší ohled na individuální zvláštnosti dětí, na rozdíly z hlediska schopností, struktury inteligence, na rozdíly stylů učení, tempa práce, potřeb, zájmů, temperamentu, rodinného prostředí apod. Vyučování a učení by mělo být co nejvíc přizpůsobené žákovi z hlediska cílů a obsahu i metod a organizace výuky. Důležitá je snaha o dosažení maxima v rozvoji každého žáka, o „dotažení“ ke stropu jeho individuálních možností.“ (Spilková 2005, s. 34)

2.5.1.1 Modifikace obsahu

Základní změnou v obsahu učiva je *množství a kvalita* podnětů nabízených nadaným s cílem vzbudit zájem a touhu aktivně se danou látkou zabývat. Nadaní se neuspokojí s mechanickými a rutinními aktivitami, oceňují pestré množství nabídek, které je nutí do vyšších úrovní myšlení. Tyto podněty a nabídky by měly být zpracované do komplexních, promyšlených celků, aby práce se pro nadaného jevila smysluplnější a lépe přijímanou. Pedagog by měl dávat možnost nadaným podílet se částečně na výuce formou uplatnění jejich nápadů, aktivit, výběru témat, to napomůže k většímu zainteresování žáka prostřednictvím emocionální sféry, která napomůže ke zefektivnění výuky v oblasti trvalosti učiva a zapamatování.

Kingová a další odborníci doporučují tyto modifikace (in Jurášková 2006):

- **Abstrakce** – v této modifikaci jde o to, aby se žákům představovaly konkrétní informace jako vodítka a možnosti než jako danosti a jádra obsahu. Obsah má být postavený na abstraktních myšlenkách žáků.
- **Komplexnost** – nadaní si někdy rádi komplikují jednoduché (slovíčkaření, hraniční dotazování), posouvají tím např.: komunikaci na svou úroveň. Z toho plyne i potřeba komplexnosti, úplnosti informací a vazeb – nadaní teprve potom pracují pro ně na stimulující úrovni.
- **Pestrost** – tato modifikace úzce souvisí s předchozí. Pestrost logicky spočívá v rozmanitosti, různorodosti, šířce a hloubce témat, která bývají nad rámec učiva běžných škol. Tím se utvoří nová témata a směry zkoumání.

Množství odborníků (např.: Machů, Lazníbatová) doporučuje jako modifikaci obsahu vyučování vhodné varianty práce, a to právě akceleraci nebo obohacení.

2.5.1.2 Modifikace procesu

Procesem se míní způsob předání nových informací (obsah, aktivity, otázky, instrukce učitele), čili proces pojímá vyučovací metody a druhy a úrovně myšlení, které žák uplatňuje. Proces se upravuje prostřednictvím tempa, zkoumání, myšlení.

- **Tempo** – pokud se žáci věnují jim jednoduššímu základnímu učivu, tempo může být rychlejší, pokud se dostanou k tématům, které jsou středobodem jejich zájmu, a tím pádem vědomosti v tomto směru rozšiřují a prohlubují zkoumáním, získáváním a nakládáním s informacemi, tempo se může zpomalit.
- **Zkoumání** – základ zkoumání je na indukci, objevování, pozorování a zjišťování nových vzorů, proto se ve vyučování mají objevovat takové situace, ve kterých se zkoumání uplatní.
- **Myšlení** – zapojovat takové aktivity, které nutí děti jejich nabyté vědomosti novátorsky využívat v nových situacích. Tyto aktivity prostřednictvím kladením otevřených otázek a nutné používání argumentace pak rozvíjí vyšší úroveň myšlení.

Podle tohoto výčtu se dá souhlasit s řadou autorů, např.: Bergerová, Kingová, Renzulli, Morrisonová, kteří doporučují pro modifikaci procesu uplatňování Bloomovy kognitivní taxonomie²⁴ a metody brainstormingu²⁵. (in Jurášková 2006, s. 59)

2.5.1.3 Modifikace metod

Metody by měly žáky nasměrovat k vlastnímu pochopení věci. Jde o to, aby žáci sami hledali a odhalovali pravidla, ne aby jim je učitel nastolil. Žákům to pomůže do budoucna poznávat vlastní postupy a myšlení při řešení. Metody by měly mít také motivační roli povzbuzující aktivitu vyšších úrovní myšlení.

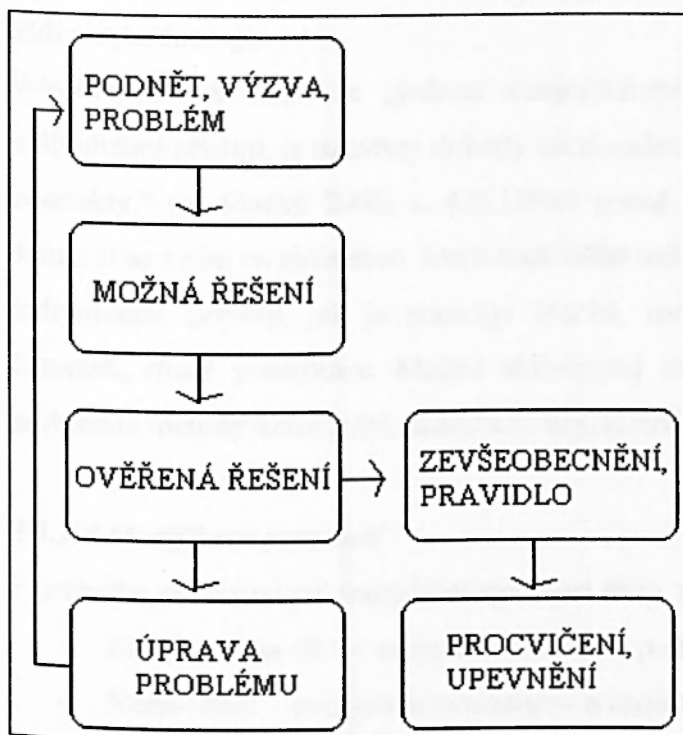
3 roviny metod klasifikované Juráškovou (Jurášková 2006, s. 60 – 63):

- **Metody objevující** – dětem se předloží tzv.: „problémová úloha“, na kterou jim nebudou stačit dosud získané vědomosti, ale na základě kterých vymyslí nové postupy řešení. Čili k vyřešení této problémové úlohy potřebují použít předešlé poznatky, vyvodit nové zákonitosti z těchto poznatků a navíc zužitkovat intuici, odhad, risk. Jestliže najdou správné řešení alespoň zčásti, učitel se snaží vést děti k dalším problémům, aby musely nadále přemýšlet a nakonec vyvodily zákonitosti, pravidla, vzorce.

²⁴ Bližší informace o Bloomově kognitivní taxonomii viz kapitola Modely vzdělávání nadaných

²⁵ Více o brainstormingu v části Modifikace metod

Schéma hodiny s aplikací problémové metody



Tab. 8: Jurášková 2006 s. 61

- **Metody vícepodnětné** – jde zde o saturaci žákových potřeb směrem po pestrosti, vyzývavosti podnětů a využití intelektového potenciálu. Jde tedy o saturaci prostřednictvím víceznačných zadání, výjimek z pravidel, zadání s potřebným množstvím pravidel, rébusy, hádanky, přesmyčky, hlavolamy, učení spjaté s pohybem, skupinové činnosti, zkoumání, pozorování a manipulace, tvorba projektů a samostatných prací.
- **Metody samostatné práce** – jde o maximální vytížení a využití potenciálu žáka. Tato metoda zahrnuje individuální práce např.: na pracovních listech (vlastním tempem a způsobem), práce ve dvojicích i ve skupinách (každý má svou roli a svou odpovědnost za řešení). Učitel zde působí jako pomocník, usměrňovatel.

Brainstorming je metoda, která spočívá v dynamické produkci originálních myšlenek k danému tématu, v první fázi se myšlenky jen vyslovují, ve druhé fázi se ve skupině třídí a vyhodnocují.

Winebrennerová tvrdí, že „jednou z neefektivnějších cest, jak poskytnout dětem individuální přístup, je uzavření dohody mezi nadaným a jeho učitelem. Jedná se o tzv. kontrakty.“ (in Machů 2006, s. 43) Učitel pozná žáka, jeho silné a slabé stránky a domluví se s ním na aktivitách, které bude dělat individuálně a které společně se třídou. Individuální aktivity, jak je popisuje Machů, mohou být publikovány do školního časopisu, různé prezentace. Možné aktivizující metody: metody heuristické, řešení problémů; metody inscenační, didaktické hry, metody diskusní.

2.5.1.4 Modifikace prostředí

Prostředím se rozumí jak materiální vybavení třídy, tak i třídní klima.

- **Zaměření na dítě** – orientace na žákovy potřeby
- **Nezávislost** – podpora samostatnosti a osobitých řešení
- **Otevřenost** – jednoduše všemu novému (myšlenky, věci..)
- **Přijetí** – Makerová a Nielsonová doporučují učitelům žáky spíše hodnotit než posuzovat jejich názory a řešení. Soudit můžeme buď kladně nebo záporně, kdežto hodnocením děti získávají hranice výsledků činnosti.
- **Globálnost** – podnětné úlohy, adekvátní metody, množství informačních zdrojů a pomůcek, atd.)
- **Nekonkurenčnost** – nesoutěžení, nevyzdvihování dobrých a špatných výkonů
- **Pružnost** – flexibilita je téměř nutnou výbavou každého učitele, musí správně vyhodnotit situaci a adekvátně na ni reagovat
- **Pohyblivost** – mobilita všude a ke všemu (po třídě, po škole, k materiálům, atd.)

Modifikace prostředí podle Machů může být i v pestrých obohacujících edukačních programech jako jsou výlety, mentoring, místnost pomůcek, učební centra, sobotní a letní programy, soutěže, pomocný učitel (vysvětlení viz tabulka Novotné v kapitole Obohacování učiva – enrichment).

2.5.1.5 Modifikace produktu

Produkty, které žáci vytvoří, by měly napodobovat produkty profesionálů v daných odvětvích, to znamená, že by měly být:

- výsledkem bádání a řešení skutečného problému,
- prezentovány publiku,
- vyhotoveny přeměnou dostupných informací,
- variabilní – například vytvořené v multimediální formě, v kreslené podobě atd.
- adekvátně a taktně hodnocené.

Jurášková (in Jurášková 2006, s. 65) například uvádí klasifikaci Kingové, která produkty třídí na *hmatatelné* (vytvořené reálné produkty prostřednictvím použití kreativních vědomostí a zručností) a *nehmatatelné* (v podobě kognitivního a emocionálního rozvoje).

2.5.1.6 Modifikace hodnocení

Při hodnocení učitelem je nejdůležitější takt, pozitivnost a individuální přístup k žákovi. Nadaní si na sebe často kladou vysoké nároky, proto neopatrné hodnocení může způsobit vnitřní nespokojenosti s vlastní prací. O vyzdvihování nejlepších a nejhorších prací před ostatními žáky nemůže být ani řeč. Takový přístup negativně působí na sebevědomí, tudíž na sebehodnocení. Alternativou může být hodnocení, porovnávání vlastních výsledků. Žák může hodnotit sebe a své průběžné výkony. Hodnocení ze strany učitele by mělo být adresované pouze tomu určitému dítěti, např.: v podobě dopisů. Učitel by také měl přimět a naučit ostatní žáky, aby taktně a korektně prezentovali svůj názor o práci druhých.

Hodnocení se také týká ve společnosti hluboko zakořeněné pětistupňová klasifikace. Tento způsob hodnocení se stává v hodnocení nadaných kontraproduktivní. Pokud dítě, bádá, zkoumá, řeší dané problémy se zaujetím a vnitřním zanícením a nakonec si za své snahy vyslouží dvojku, co mu to řekne? Učitel hodnotí výsledek a co proces, není cennější nebo minimálně stejně cenný? Jak moc bude chtít dítě na příštím tématu opět pracovat? Pokud dítě neztratí chuť k řešení, je možné, že se bude příště snažit naplnit „očekávání učitele“, a tím zabodovat na jedničku. Má však dítě do své práce zahrnovat

také nesporné subjektivní hodnocení učitele? Mnohem efektivnější se v tomto případě jeví slovní hodnocení, které může dítě vybídnout k dalším možnostem řešení a nepřibrzdí je v momentálním nezdaru. „Clarková považuje hodnocení bez známek za vhodnou cestu k ulehčení učebního procesu.“ (Jurášková 2006, s. 68) Clarková dále tvrdí, že chyby by měly být hodnoceny jako zkušenosti, učitel by měl být asistentem, který pomáhá dětem objevovat jejich silné i slabé stránky, a tím je vede k sebehodnocení a naplnění jejich potenciálu.

Můžeme se setkat s mylnými názory, že nadané dítě musí být úspěšné ve všech svých činnostech, tzn. ve škole je vyrovnaný jedničkář a předpokládá se jeho úspěšnost i v životě. Odborníci uvádí, že nadaní mohou ve školách výrazně zaostávat ve svých možnostech a dokonce mohou trpět úzkostnými stavy spojené se strachem a různými emocionálními problémy. Laznibatová (Laznibatová 2001, s. 100) se domnívá, že pokud se vypracují diferencované přístupy k nadaným dětem, diferencované formy vzdělávání s vysoko individuálními postupy za maximálně tolerantního, akceptujícího působení pedagoga a se zohledněním specifických potřeb a specifik jejich osobnosti, nemusí se výše uvedené problémy objevit. Vyučování by mělo být pro nadané připravené tak, aby se navzájem shodovaly potřeby učícího se s metodami vyučování, způsobem učení a vyučovacími postupy. Dítě a obzvláště nadané dítě má díky diferenciaci a zvláště individualizací výuky možnost zapojit vyšší úroveň myšlení, zkvalitnit své výkony, uplatnit a co nejvíce využít svůj potenciál, ale také naučit se samostatnosti a odpovědnosti za svou práci.

ZÁVĚR TEORETICKÉ ČÁSTI

Otázku nadaných jedinců v sobě lidstvo nese z dávné minulosti, avšak pozornost zaměřená na problematiku nadání a nadaných dětí se v současné době velmi zvýšila. Trend, který přišel po roce 1989, s sebou přináší možnosti pro školy, aby se věnovaly různým alternativním programům, a tím nabídly veřejnosti pestrou možnost výběru.

Také programy na podporu nadaných dětí zaznamenaly co do počtu četný nárůst. Toto s sebou přineslo i značné nároky na učitele. Aby mohly programy fungovat tak jak mají, musí se učitel vnitřně přesvědčit o významu věci, a tím přizpůsobit i svůj přístup.

V poslední době se začíná diskutovat o vymezení kvalit učitele. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy²⁶ předkládá veřejnosti možnost pro diskuzi, aby se se svými názory a zkušenostmi mohla podílet na tvorbě Profesionálního standardu kvality učitele. Důvodů, proč standardizovat, je několik a já uvádím ty, které jsou pro mě nějakým způsobem stěžejní.

- Z mého pohledu, studenta učitelství, je pro mě podstatné vědět, co se ode mě, coby od budoucího učitele, očekává a já mohla své snahy cíleně zlepšovat.
- Z pohledu učitele je pro mě důležité, aby Standard pomohl ke kvalitám učitele, profesnímu rozvoji stálými možnostmi sebevzdělávání spojené s úrovněmi zkouškami, a tím patřičného ocenění.
- Z pohledu veřejnosti je pro mě zásadní, aby Standard přispěl ke kladnému formování pohledu k této profesi a sloužil tak ke cti a hrdosti učitelů.

At' už se kvality standardizují či ne, zcela jistě bych za základní kvalitu učitele považovala jeho přístup, který vyplývá z chápání, že nestejně děti nelze učit stejným způsobem. Ve vzdělávání nadaných je podle mě pro učitele nejpodstatnější akceptovat osobnostní charakteristiky a specifické vzdělávací potřeby a vycházet z nich. „Snaha o individualizaci a diferenciaci vyučovacích metod vzhledem k potřebám jednotlivých žáků ve třídě vyžaduje značné diagnostické a rozlišovací schopnosti učitele, dobrou

²⁶ Zdroj: <http://www.msmt.cz/standarducitele>

organizaci práce, fungující zpětnou vazbu, samostatnost a sebekontrolu žáků.“
(Spilková 2005, s. 121)

Jaký by tedy učitel měl být? Zcela jistě by měl být osobností. Za podstatné rysy osobnosti učitele považuji vyrovnanost a s tím spojenou odolnost vůči frustraci a strachu z nezdaru a trpělivost, také etické kvality, schopnost sebereflexe, respekt, otevřenost a vřelost k dětem. Učitel by dle mého měl být tvořivý, empatický, pružný (schopný rychlé reakce, improvizace, kompromisu). Dále by měl být schopný dobré organizace práce, vybírat správné a vhodné metody, než nařizovat, raději nabízet možnosti řešení a k tomu klást správné otázky.

Jsem přesvědčená o spoustě kvalit, schopností, dovedností, kterými by měl učitel disponovat. Avšak když stále mluvím o různosti dětí, jejich osobnostních charakteristikách a nutnosti přistupovat k nim adekvátním způsobem, není učitel také člověk? Chci tím říct, že učitel tak, jak ho popisují já a jak ho vidí odborníci, je ideálem. Podle mého názoru není důležité se „ideálem“ bezpodmínečně stát, ale snažit se mu co nejvíce přiblížit, tím, že bude napravovat své chyby, nezalekne se překážek, neodmítne nové přístupy a názory bez rozmyslu, to znamená, že bude na sobě stále pracovat. Každý učitel musí vést v patrnosti, že jeho přístup může dítě ovlivnit nejen pozitivně, ale i negativně.

Závěrem se ztotožňuji s chápáním učitele tak, jak ho vidí Kasíková a Valenta: „Učitel není jen tím, kdo vykládá, ale mnohem více je konzultantem a poradcem, který radí nejlépe tím, že se ptá. Umí naslouchat, citlivě vést rozhovory a diskuze a podněcovat žáka k nalézání jeho vlastní strategie učení. Vyžije se samozřejmě i jako organizátor ať již při promýšlení diferencovaných a individualizovaných postupů práce, či při vlastním průběhu výuky.“ (Kas., Val., 1994, s. 43 – 44)

PRAKTICKÁ ČÁST

Cíle:

- popsat a reflektovat konkrétní výuku v pražské základní škole s kombinovaným modelem způsobu práce s nadanými dětmi a naplňování principu individualizace a diferenciací v pojetí dvou konkrétních učitelek specializované třídy
- zpracovat kazuistiku vybrané žákyně s důrazem na sociální role, která zažila výuku obou učitelek v segregovaných a třídní učitelky v integrovaných podmínkách
- závěrem formulovat možná rizika a pozitiva kombinovaného modelu v závislosti na pojetí výuky konkrétních učitelek a účasti konkrétních dětí

Sledování bude realizováno na vybrané pražské základní škole, jejichž profilací je mimo jiné péče o nadané žáky. Příslušný pozorovaný vzorek bude skupina mimořádně nadaných dětí a jejich dvě učitelky.

V úvodu se zaměřím na charakteristiku této školy a dokument, kterým se v této škole vzdělávání a výchova dětí řídí. Zpracuji příslušné oblasti školního vzdělávacího programu, což bude sloužit jako podklad pro hlavní část práce. Mým úkolem bude zachycení metod a forem práce s dětmi po dobu prvního a druhého ročníku prvního stupně základní školy v porovnání dvou učitelek ze třídy částečné segregace (na předměty matematika a český jazyk) a rovněž se zaměřím na způsob práce s nadanými dětmi v kmenové třídě, obojí s ohledem na naplňování principu individualizace a diferenciací.

Dále se orientuji na sociální roli mimořádně nadaného žáka v procesu vyučování. Prozkoumám sociální vazby dítěte, jak v podmínkách třídy částečné segregace, tak v jeho kmenové třídě s běžnými dětmi.

Pokusím se zjistit a formulovat rizika a pozitiva konkrétního modelu edukace nadaných za účasti konkrétních participantů.

3. CHARAKTERISTIKA POUŽITÝCH VÝZKUMNÝCH METOD

Praktická část mé diplomové práce má charakter kvalitativního výzkumu. Za základní výzkumnou metodu jsem zvolila metodu pozorování. Doplnuje ji metoda dotazování.

Kvalitativní výzkum – výzkum, kdy zdrojem dat jsou přirozená prostředí, jako je rodina, školní třída, pracovní skupina, přičemž důraz je kladen na výklad zkoumaných jevů očima účastníků; jedním z výsledků bývá podrobný popis jednotlivých případů (Hartl, Hartlová 2000, s. 687) Kvalitativní výzkum jsem si vybrala právě pro povahu cílů, které budu naplňovat v prostředí školní třídy a dá se říci zároveň v pracovní skupině. Můj výzkum spočívá v podrobném popsání způsobu práce s nadanými žáky se záměrem na naplňování principů individualizace a diferenciacce, dále v detailním poznání vybrané žákyně.

Metodu pozorování často používají ke svým výzkumům psychologové i pedagogové. Pozorování ve svém Psychologickém slovníku Hartl a Hartlová definují takto: „Nejstarší psychologická metoda založená na sledování chování jiných jedinců, je vždy výběrové, zaměřené na určité činnosti jedinců, případně okolnosti těchto činností, je vždy subjektivní, tedy ovlivněno pozorovatelem, jeho postoji, pozorností aj.“ (Hartl, Hartlová 2000, s. 446)

Dále dělí pozorování z řady hledisek, např. na:

- a) soustavné, příležitostné;
- b) zúčastněné, nezúčastněné;
- c) zjevné, skryté;
- d) I. přirozené, terénní, II. laboratorní, experimentální;
- e) přímé, zprostředkované;
- f) strukturované, nestrukturované.

Maňák charakterizuje pozorování jako: „Pozorovací činnost pedagogů a žáků jako subjektů výchovně vzdělávacího procesu prostřednictvím pozorovatelných projevů jejich činnosti. Nejde však o pozorování aktivity samy o sobě, ale o jejich pedagogický obsah, který musí být pozorovatelem adekvátně rozpoznán a vyložen.“ (Maňák 1994, s.

36) Podle výše uvedeného rozdělení bych své pozorování charakterizovala jako příležitostné, přímé, zúčastněné a zjevné. Součástí dlouhodobého pozorování bude i vedení pedagogického deníku.²⁷ Budu pozorovat vybranou dívku se zaměřením na sociální roli ve třídě a také konkrétní výuku kombinovaného modelu.

Tuto metodu doplní metoda dotazování, kdy budu komunikovat a dotazovat se na potřebné informace či nejasnosti učitelek a dětí.

Metodu porovnávání si vybírám kvůli částečnému srovnávání práce dvou konkrétních učitelek specializované třídy. Budu hledat konkrétní a společné znaky obou učitelek. Vyhledávání objektů a jevů, které mají společný znak či znaky je vymezením této metody. (Hartl, Hartlová 2000, s. 422)

Metoda dotazníková – metoda užívaná k hromadnému zjišťování určitého jevu prostřednictvím písemně položených otázek (Hartl, Hartlová 2000, s. 313)

Dotazování jsem využila při zpracování kazuistiky. Dotazník byl poskytnut mamince vybrané žákyně. Odpovědi mi pomohly lépe dívku poznat a napomohly mi k objektivnějším soudům a závěrům. Dalším důležitým informačním zdrojem byly dílčí informace podávané paní učitelkami v průběhu prvního a druhého ročníku.

Otázky z dotazníku:

- Navštěvovala dívka mateřskou školu?
- Jaké má zájmy? Čemu upírá největší pozornost? Navštěvuje nějaký kroužek?
- Co byste popsali jako osobní specialitu Vaší dcery?
- Mluví Eliška doma o škole? Jak se jí líbí ve své třídě a ve třídě specializované (zaznamenává rozdíly, cítí se někde lépe, kde má více kamarádů, z hlediska náplně učiva, apod.)
- Třída již dostala druhou paní učitelku na matematiku a český jazyk. Jak na změnu Eliška reagovala? Jaký postoj k učitelkám zastávala?
- Na co se do školy nejvíce těší (kamarádi, učení, hry...)?
- Co je pro Vaší dceru ve škole nejdůležitější?
- Jaké vidíte klady a zápory organizačního uspořádání – matematika a čj ve specializované třídě a ostatní předměty v kmenových třídách?

²⁷ Vybrané hodiny z pedagogického deníku budou k nahlédnutí v kapitole Přílohy

4. CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO PROSTŘEDÍ

„Učíme se ne pro školu, ale pro život. Ale marná sláva, stále platí i to, že to, co potřebujeme pro život, bychom se měli naučit hlavně ve škole.“²⁸

Pražská základní škola²⁹ je devítiletou základní školou, která leží v samém centru Prahy. Profilací této školy je především rozšířená výuka cizích jazyků a starostlivost o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Úplná integrace do běžných tříd je umožněna žákům handicapovaným, a to od školního roku 200/2001 a žákům mimořádně nadaným je poskytnuta výuka v integrovaných třídách a zároveň ve specializovaných, jde tedy o částečnou integraci. Částečná integrace, nebo vezmeme-li to z druhé strany - částečná segregace, probíhá u mimořádně nadaných dětí v předmětech matematika a český jazyk. Skupiny mimořádně nadaných dětí jsou zavedeny od školního roku 2006/2007. Dbá se na to, aby počet dětí ve skupině byl menšího množství, a aby vzdělávání zajišťoval odborný učitel s kvalitami pro práci s nadanými žáky.

Základní škola pracuje podle vzdělávacích programů:

1. Základní škola
2. Základní škola – rozšířená výuka jazyků
3. Základní škola – praktická
4. Základní škola – speciální
5. Školní vzdělávací program – ŠANce

4.1 Školní vzdělávací program ŠANce

„Dej mi rybu, nasytíš mě na jeden den,
nauč mě chytat ryby, nasytíš mě na celý život.“

(Bible)

²⁸ Motto na webových stránkách školy: www.zscurie.cz

²⁹ Název školy byl pozměněn

Školní vzdělávací program ŠANce Pražské základní školy, který byl schválen 31. 8. 2007, je jedním ze zásadních a nejdůležitějších dokumentů, kterým se vzdělávání a výchova dětí v této škole řídí. Název ŠANce se připodobňuje prvním písmenům z názvů cizích jazyků, které tato škola svým žákům nabízí (španělština, angličtina, němčina). Školní vzdělávací program je rozsáhlá písemnost, ve kterém škola zachycuje veškeré informace spojené s edukací, péčí. Vystihuje hlavní myšlenku a směr, jakým se škola ve svých snahách upírá. Nedílnou součástí je naplňování Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání, zaměřenost na rozvoj veškerých klíčových kompetencí a s tím související výchovné cíle. Pro potřeby diplomové práce je však nejdůležitějším prvkem zachycení formy a metod péče o mimořádně nadané žáky.

Pro úplnost však uvádím základní strukturu RVP ŠANce.

1. Základní údaje

- *O škole a jejím zřizovateli*

2. Charakteristika školy

- *Umístění a historie*
- *Úplnost a velikost*
- *Charakteristika žáků*
- *Dlouhodobé projekty a mezinárodní spolupráce*
- *Spolupráce s rodiči a jinými subjekty*
- *Vybavenost školy (prostorové, materiální, technické, hygienické)*
- *Charakteristika pedagogického sboru*

3. Charakteristika školního vzdělávacího programu

- *Zaměření školy – filozofie a profilace*
- *Výchovné a vzdělávací strategie – kompetence sociální a personální, k řešení problémů, k učení, komunikativní, pracovní, občanské*
- *Zabezpečení vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami – vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení, s mentálním postižením a žáků mimořádně nadaných*
- *Začlenění průřezových témat – Osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních*

souvislostech, multikulturní výchova, enviromentální výchova, mediální výchova

4. Učební plán

- *Učební plán* – zahrnující vzdělávací oblasti, vzdělávací obory, předměty a časové dotace pro jednotlivé ročníky obou stupňů (viz příloha)
- *Využití disponibilní časové dotace*
- *Nabídky vyučovacích předmětů vzdělávacího oboru další cizí jazyk*
- *Nabídky povinně volitelných vyučovacích předmětů*
- *Poznámky k vybraným vyučovacím předmětům*

5. Učební osnovy

Učební osnovy jsou dělené na vzdělávací oblasti a dále na jejich příslušné vzdělávací obory. Každý okruh však spojuje vytyčení základních částí:

- *Obsahové, časové a organizační vymezení*
- *Výchovné a vzdělávací strategie používané v daném předmětu* – svou pozornost upínají na globální posilování osobnostních rysů školáka a rozvíjení klíčových kompetencí
- *Tematické okruhy průřezových témat realizovaných v rámci daného předmětu* – děleno na první a druhý stupeň

6. Hodnocení žáků, autoevaluace školy

- *Hodnocení žáků* – pravidla pro hodnocení (klasifikace, slovní hodnocení), oblasti hodnocení, kritéria pro hodnocení, hodnocení ve vyučovacích předmětech, hodnocení žáků ve zvláštních případech (komisionální zkoušky, při přestupu)
- *Autoevaluace školy* – oblasti, cíle a kritéria, nástroje a časové rozvržení autoevaluačních činností

ŠVP ŠANce a nadaní žáci

Ošetření otázky nadaných žáků je součástí celého školního vzdělávacího programu. Všechny obecně vymezené zásady, jako jsou například rozvoj klíčových kompetencí, posilování individualit, zohledňují všechny děti bez rozdílu, tedy i nadané. Přesto škola

věnuje zvýšenou pozornost edukačním potřebám nadaných a podrobně tuto otázku v ŠVP ošetřuje.

Vzdělávání nadaných dětí, jak už je výše uvedeno, započalo na začátku školního roku 2006/2007 a uskutečňuje se v rámci prvního stupně i nadále. Škola tuto profilaci nazývá projektem školy. Součástí projektu je program: „*Integrace mimořádně nadaných žáků do běžné třídy se segregací na předměty matematika a český jazyk*“. Důvody, podle kterých se škola rozhodla pro formu segregace pouze na tyto dva předměty, poznáme z citace následujícího odstavce.

Pracujeme s širokým spektrem žáků, které nevydělujeme z běžných tříd. Jsme přesvědčeni o významu vrstevnické skupiny pro běžnou populaci i pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami – žáky mimořádně nadané, žáky se specifickými poruchami učení i mentálním handicapem. Jejich specifické potřeby se snažíme naplňovat spoluprací se speciálními pedagogy a asistenty pedagoga ve výuce. (ŠVP ŠANce 2007, s. 10)

Je nutno doplnit, že výběr těchto předmětů je zcela logický. V matematice a českém jazyce se nejvíce a nejčastěji ukazují difference mezi mimořádně nadanými a běžnými dětmi.

Aby se realizace projektu mohla úspěšně odstartovat, bylo třeba nastolit a akceptovat několik změn prostřednictvím několika zásadních postupů. ŠVP uvádí tyto kroky:

- ekonomické a legislativní
- personální
- navázání spolupráce s odborníky z IPPP³⁰, PPP³¹ Praha 1, Centra nadání³² a StaN - ECHA³³
- stanovení základních pilířů výuky pro třídy integrující nadané žáky
- rozšíření obsahové náplně výuky nadaných

³⁰ IPPP = Institut pedagogicko-psychologického poradenství; www.ippp.cz

³¹ PPP = Pedagogicko-psychologická poradna pro Prahu 1, 2 a 4; www.ppppraha.cz/homepage.aspx

³² Centrum nadání – místo pro nadané děti a jejich rodiče; www.centrumnadani.cz

³³ StaN – ECHA = Společnost pro talent a nadání, pobočka mezinárodní organizace ECHA, která funguje od roku 1986. Česká pobočka „StaN“ své přípravy započala v roce 1989 a je registrována a svou činnost provozuje od srpna roku 2001. Zdroj: http://www.talent-nadani.xf.cz/o_nas.htm

„Mimořádně nadaní žáci pracují pod vedením odborníků – primárních pedagogů zaměřených na práci s mimořádně nadanými žáky v rámci oddělené výuky, v ostatních předmětech pak pracují v kmenové třídě, kde vyučující pracují aktivizačními metodami, formou diferencovaného vyučování. Hodnocení žáků je úzce propojeno s pedagogickou diagnostikou a respektuje individuální dispozice žáků. Důraz je kladen na motivační funkci hodnocení a posilování sebehodnotících dovedností žáků.“ (ŠVP ŠANce 2007, s. 13)

4.2 Charakteristika specializované třídy

Z popisu paní učitelky vychází, že se do této první třídy, se specializací na matematiku a český jazyk, během prvního čtvrtletí přihlásilo a bylo přijato celkem třináct dětí. Devět chlapců a čtyři dívky. Z těchto třinácti bylo osm dětí, které navštívily se svými rodiči pedagogicko-psychologickou poradnu, která je diagnostikovala jako nadané (šest chlapců, dvě dívky). Zbývající děti (tři chlapci a dvě dívky), které buď ještě neprošly vyšetřením pedagogicko-psychologické poradny, nebo měly doporučení z jiné organizace. A z jakého důvodu byly přijaty? Psycholog na základě vyšetření jedné dívky usoudil, že její mentální věk je o necelý rok vyšší než u jejích vrstevníků, proto šla do školy už měsíc před svými šestými narozeninami. Dalším případem byl chlapec, který šel do školy až v sedmi letech, neměl vyšetření, avšak v matematice s lehkostí operoval s čísly do sta.

Výše zmíněné děti a plus některé další prošly dalším dělením. Popisovaná skupina nebyla homogenní na oba předměty (matematika a český jazyk). Některé děti dosahovaly vysokých výkonů v matematice a v českém jazyce ne a naopak, tudíž docházely do specializované třídy právě na předmět jejich zaměření. Proto se skupina dále dělila na „matikáře“ a „češtináře“. Oba dva předměty navštěvovalo sedm dětí (čtyři chlapci, tři dívky).

Tuto třídu nejlépe charakterizuje stálá příjemná atmosféra a vzájemné kamarádské klima, a to nejen o hodině, ale i o přestávkách. Náslechem u o rok starších nadaných žáků (ve stejné škole) prokázal různorodost individualit nadaných, klima v této třídě probíhalo ve jménu rivality, dominance individualit a celkového neklidu. Toto srovnání

bylo důvodem, proč se zde zdůrazňuje, že prostředí „sledované“ specializované třídy bylo pohodové a svým způsobem jedinečné.

Všem diagnostikovaným nadaným dětem pedagogicko-psychologickou poradnou byl vypracován individuální vzdělávací plán do třech měsíců od začátku školního roku. Individuality dětí se projevovaly jako v každém kolektivu. Snahu pracovat a chuť do činností měly většinou všechny děti. Jen ve dvou případech byl zaznamenán pokles motivace k práci. Jedna dívka se zdála být pohodlnější³⁴, a tak opisovala řešení od spolužačky. Jeden chlapec se při konkrétních činnostech pravidelně pokládal na lavici, odmítal pracovat, nekomunikoval nebo tvrdil, že si chce odpočinout. K míře jeho schopnostem a nadání se dalo soudit, že práce v učebnicích ho nenaplňovaly, tudíž ho přestaly bavit³⁵. Zásah učitelky v podobě nabídky jiné činnosti opět aktivizoval jeho pozornost.

Děti většinou pracovaly samostatně, pokud se ale zapojila skupinová práce, neměly s tím potíže. Kooperace běžně zapojována do hodin v kmenových třídách měla na žáky pozitivní vliv. Děti tedy dokázaly efektivně pracovat jak samostatně, ve dvojicích, tak i ve větších skupinkách.

Díky různorodosti skupiny (spojení diagnostikovaných nadaných a zařazených dětí např.: „jen“ na základě matematické vyšší výkonnosti) je potřeba individuálního přístupu od učitelky. Rozdíly mezi těmito dětmi jsou cítit již v pochopení instrukcí. Diagnostikovaní nadaní si instrukci přečtou nebo vyposlechnou, pochopí a pracují podle ní. Ostatní děti, např.: „jen“ ti rychlí počtáři, buď nebyly ochotné nad instrukcí přemýšlet nebo nepochopily a potřebovaly ji vysvětlit ještě jednou. Výhodnou organizační formou pro učitele se pak stávala skupinová práce s vyváženým rozložením dětí.

Učebna nadaných byla skromnější velikosti, avšak vzhledem k počtu žáků byla vhodným prostorem pro učení i hraní si. Lavice velikostí vždy pro jedno dítě se židlemi s nastavitelnou výškou byly rozestavěné do tvaru písmene U. Vybavením třídy byla dále

³⁴ + ²² Jde o domněnky třídního učitele a výsledek mého pozorování – ne o odborné prošetření.

klasická křídlová tabule, ale také využívaná interaktivní tabule. Počítač, situovaný na katedře, sloužil spíše pro potřeby paní učitelky a k obsluze tabule. V zadní části třídy se vytvořila zóna pro odpočinek prostřednictvím sedačky, polštářů dětí a koberců. V této části byla zabudovaná také knihovna s knihami, časopisy, encyklopediemi a množstvím her a pomůcek pro výuku i volný čas. Stěny byly ozdobeny o dětské práce, vytvořené díky tematickým plánům, které probíhaly ve všech prvních ročnících současně (například makety planet, modely afrických obydlí atd.). Dále zde visela pravidla třídy, denní plán, mapy a další didaktické pomůcky. Jedna část třídy byla vyhrazena dětem, které tam mohly dávat různé hádanky, rébusy, hlavolamy a jiné zajímavosti pro ostatní. Celkově třída působila velmi příjemným, útulným a domácíým dojmem s pestrými možnostmi a vyžití pro každého.

4.3 Charakteristika učitelek specializované skupiny

První třídu učila paní učitelka Alena a ve druhé třídě tyto děti přebrala paní učitelka Bára. Obě učitelky přišly do skupiny nadaných v posledním roce svého studia na Pedagogické fakultě UK oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, Alena se zaměřením na francouzský jazyk a Bára na anglický jazyk. Pro obě učitelky byla práce se specializovanou skupinou prvním setkáním s nadanými dětmi a musely se tedy potýkat s problematikou vzdělávání nadaných bez zkušeností z praxe. Obě absolvovaly několik kurzů, přednášek, Bára prošla na Pedf UK výběrovým seminářem zaměřeným na problematiku mimořádně nadaných žáků a pravidelně docházela na školení, kde měla příležitost setkat se a diskutovat s Janou Juráškovou, odbornicí v oboru a autorkou knihy o nadaných.

Specifika práce paní učitelky Aleny: disponovala velmi laskavým a trpělivým přístupem k dětem, snažila se přistupovat ke všem individuálně, vymýšlela podnětné motivující náměty k řešení, dávala prostor pro prezentace dětí a jejich vlastní tvorbu, tvořila množství pracovních listů často ve více variantách obtížnosti a vycházela vždy z osobních specifíků nadaných dětí. Byla důsledná ve všech ohledech. Podle jejích slov kvůli své důslednosti, pečlivosti a zodpovědnosti ke vzdělávání dětí věnovala přípravám vždy velké množství času a úsilí, které se pro ní staly neúnosným, což také bylo hlavním důvodem jejího odchodu ze školství.

Paní učitelka Bára ve své práci v mnohých metodách a způsobech práce navázala na Alenu. Velkou pozornost zaměřila na dětské čtenářství a porozumění textu. Má jasnou představu o směru a smyslu své práce:

„Chci, aby RVP a ŠVP měly smysl a učitelé se jimi opravdu řídili a mé motto je: *méně znalostí a vědomostí, více dovedností*, což se moc neshoduje s programem MNŽ. Jde o to, že děti nepotřebují vědět, co to je malvice a peckovice, ale kde ovoce seženou, odkud se k nám dostává, prostě PŘEMÝŠLET - o všem -. Hodně mě ovlivnila právě stáž na základní škole ve Švédsku, kde jsem byla půl roku. Jsem proti tomu, aby děti znaly jen samé příkazy a zákazy. Jsem ráda, že už skupinu MNŽ nebudu v příštím roce učit (po dětech se mi bude stýskat, to dost), ale mám jinou představu o pojetí vyučování skupiny MNŽ. Příští školní rok budu mít třídnictví – první třídu na stejné škole + 4 integrované žáky MNŽ. Sama preferuji, aby KAŽDÉ dítě bylo integrováno. Problém je prostě v učitelích a já cítím bezmoc.“

5. ORGANIZACE VÝZKUMU V KOMBINOVANÉM MODELU

Na vybranou základní školu jsem průběžně docházela v období od listopadu 2007 až do května roku 2009. Za tuto dobu mých pravidelných návštěv jsem téměř dokonale poznala skupinu nadaných dětí spolu s jejich „specializovanými“ učitelkami s atmosférou, která školu vyplňovala. Vstřícnost učitelek, Aleny a Bány, mi umožnila trávit ve specializované třídě množství času. Mým hlavním úkolem v hodinách bylo vedení pedagogického deníku, zaznamenávání struktury vyučovací hodiny, hlavně užívané metody, činnosti učitele a činnosti žáků. Často jsem však byla ve vyučování účastníkem. Pomáhala jsem dětem při samostatných pracích (kontrolovala psací dovednosti určitých žáků a s tím spojený správný tvar, velikost, sklon písmen, úchop psacích potřeb, sezení v lavici apod.; byla rádcem při nepochopení zadaných úloh atd. Pokud některé dítě potřebovalo pracovat na individuálních pracích, asistovala jsem mu a učitelka se mohla věnovat jiným potřebným činnostem s ostatními žáky. Toto dlouhodobé pozorování skupiny nadaných a jejich učitelek s možnostmi částečně se účastnit výuky mě obohatilo o cenné poznatky a zkušenosti o způsobu práce s těmito dětmi.

Podmínky, aby byly pro potřeby výzkumu vyhovující, nemůžeme nijak ovlivnit či vyžadovat. Bohužel stran třídní učitelky integrující třídy mi nebylo umožněno účastnit se výuky tak, jak by bylo zapotřebí. Byla cítit určitá nevole k otázce nadaných žáků, tudíž i k mým návštěvám, které byly zaměřené právě na nadané a způsob práce s nimi. V této třídě jsem pak byla tichým pozorovatelem.

Popis výuky skupiny v segregovaných podmínkách se tedy opírá o množství náslechnů, a proto je z hlediska diferenciací cílů, obsahu, metod a hodnocení značně bohatší oproti popisu výuky v integrující kmenové třídě.

6. POPIS A ANALÝZA VÝUKY V KOMBINOVANÉM MODELU

Úvod této kapitoly bych věnovala zpětné reflexi z první návštěvy nadaných prvňáčků kvůli zachycení nálady a atmosféry této třídy.

Do specializované třídy prvňáků jsem se dostala poprvé v listopadu 2007, čili ve třetím měsíci, kdy tato skupina společně prožívala a trávila hodiny matematiky a českého jazyka. Přivítala mě šestičlenná skupina – dvě dívky a čtyři chlapci. Úvodní aktivitou hodiny českého jazyka byl kroužek s náplní stále ještě seznamování dětí, zapamatování si jmen a cvičení postřehu a pozornosti. Činnost „tleskání“ vybrala jedna dívka, která instruovala takto:

„Budeme tleskat střídavě do rukou a kolen a přitom říkat jména, a tak se budeme střídat.“ Pro příklad názorně předvedla: „*Tlesk ruce Katka*³⁶, *tlesk kolena Tomáš*, *tlesk ruce Katka*, *tlesk kolena Tomáš* a pak bude pokračovat Tomáš, třeba: „*Tlesk ruce Tomáš*, *tlesk kolena Bětko*, *tlesk ruce Tomáš*, *tlesk kolena Bětko*. A pak zase Bětko. Rozumíte tomu?“

Děti rozuměly a tak paní učitelka nemusela po celou dobu zasahovat svou instrukcí a nechala aktivitu rozběhnout dle pokynů Katky. Několikrát se děti nechaly zmást, ale nakonec se všichni prostřídaly, rytmizaci zesynchronizovaly a vklouzly do příjemného začátku hodiny. Další část hodiny se četlo. Děti už seděly na svých místech a před sebou otvíraly knížku *Paní Láryfáry*. Velmi mě zaujalo těšení se a soustředěnost, kterým děti vyzařovaly, nicméně to nebylo nic proti tomu, co přišlo potom. Za takové korektní, plynulé čtení s logickým členěním a melodií v hlase by se nemusel stydět leckterý dospělý. Rozhovor nad přečteným textem, který probíhal ve jménu porozumění, jen podpořil předchozí zážitek. Psaní psacích *s* a *se* zaznamenalo menší pokles pozornosti dětí. Proto žákům, kteří měli práci hotovou, paní učitelka řekla, ať si otevrou slabikář a spočítají věty v textu, který si budou následně navzájem polohlasně ve dvojicích číst. Po přečtení se děti vzájemně slovně ohodnotily (hodnocení nebylo určeno pro uši druhých, ale bylo pozorovatelné, že se děti hodnotí přemýšlivě) a

³⁶ Všechna jména uvedená v diplomové práci jsou pozměněna.

vymyslely název k textu. Závěr hodiny probíhal v rámci povídání si nad přečteným a zhodnocení celé vyučovací hodiny, kdy se všichni ochotně do hodnocení zapojovali.

Takto tedy vypadala první hodina, kterou jsem zde strávila. Další náslechy zahrnovaly jak hodiny matematiky tak i českého jazyka.

Pro přiblížení tohoto modelu je důležité nastínit, jakým způsobem se žáci v týdnu pohybovaly v rámci svých kmenových a specializovaných tříd. Obě časové dotace se shodují jak v prvním tak v druhém ročníku. Celkově děti bývaly ve škole třikrát týdně čtyři vyučovací hodiny a dvakrát týdně pět vyučovacích hodin. Kromě jednoho dne, kdy se začínalo v kmenových třídách hodinou tělesné výchovy, se vždy dny zahajovaly matematikou nebo českým jazykem, tudíž nadané děti vstupovaly do svých kmenových tříd až třetí někdy i čtvrtou vyučovací hodinu.

Specializovaná třída:

- český jazyk - 8 hodin/týdně, jehož náplní bylo samozřejmě i psaní a čtení,
- matematika - 5 hodin/týdně.

Náplní dalších vyučovacích hodin v rámci **běžné, kmenové třídy** byly předměty:

- nauka o světě 2 hodiny/týdně,
- anglický jazyk 2 hodiny/týdně, se speciálním pedagogem
- tělesná výchova 2 hodiny/týdně,
- pracovní výchova 1 hodina/týdně,
- hudební výchova 1 hodina/týdně,
- výtvarná výchova 1 hodina/týdně.

Po spočítání časové dotace, kdy nadaní žáci tráví čas segregovaně a integrovaně, vychází poměr 13:9. Čas prožitý odděleně je podstatně vyšší.

6.1 Struktura vyučovacích hodin v zaměření na předměty matematika a český jazyk (organizace, metody a formy práce) ve srovnání dvou učitelů

Abychom mohli přistoupit k samotné struktuře vyučovacích hodin, měli bychom pro úplnou představu nahlédnout na několik základních doporučení, které jsou obsaženy v ŠVP ŠANce, aby bylo jasné, kterým směrem a k jakým cílům se hodiny českého jazyka a matematiky mají v rámci prvního stupně ubírat.

V oblasti jazyka a jazykové komunikace, v oboru *český jazyk* jsou nejdůležitějšími základními slovesy: orientovat se, uvědomovat si, diskutovat, formulovat, hledat, poznávat, naslouchat. V širším znění: orientovat se v jazyce a uvědomovat si propojenost jednotlivých složek českého jazyka; diskutovat nad tématy; formulovat a vyjádřit své myšlenky; hledat souvislosti mezi studovanou látkou a tím, co už znají; poznávat a naslouchat druhým. Avšak jedním z nejdůležitějších úkolů výuky českého jazyka je vést děti k motivovanému a života běžnému čtenářství.

Ve výuce *matematiky* a její aplikace je kladen hlavní důraz na propojování matematiky s reálnými situacemi v běžném životě žáků a k jeho praktickému využívání. Výuka prostřednictvím učitele pomáhá žákům s postupným osvojováním základních matematických dovedností - prvních matematických pojmů, seznamuje je s různorodými početními výkony a postupy, učí základnímu matematickému jazyku a způsobu jejich užití.

Pražská základní škola si nevybírání pro své nadané edukaci prostřednictvím modelu akcelerace, ale snaží se své žáky co nejvíce obohatit, prohloubit a rozšířit jejich znalosti. V nejširším pojetí má výuka vést k naplňování cílů stanovených ve školním vzdělávacím programu. V o něco užším pojetí, a pro děti nejpodstatnějším, směřuje edukace k uskutečnění cílů vymezených v individuálních vzdělávacích plánech. Těmito dvěma dokumenty se učitel řídí a vybírá adekvátní náplň. Upravuje obsah učiva, vybírá vhodné organizační uzpůsobení, metody a formy práce, dbá na hodnocení.

Tento konkrétní model pomůže ozřejmit struktura vyučovacích hodin, která se víceméně nelišila. V prvním ročníku se paní učitelka Alena³⁷ od této organizace takřka neustupovala. Paní učitelka Bára, která tuto třídu přebírala na začátku druhého ročníku, využila zavedeného vzoru a pokračovala v práci tak, jak byly děti zvyklé. Nicméně obě paní učitelky braly v potaz aktuální potřeby dětí i vlastní rozpoložení. Zvláště ve druhé třídě se některé hodiny českého jazyka věnovaly pouze čtení literatury, tudíž následující kostra nebyla vždy striktně dodržována, ale přiblíží způsob a metody práce ve většině hodin:

- **Zahájení:** na počátku nebo v průběhu dne přivítání s dětmi, které právě přichází do hodiny, seznámení s průběhem hodiny
- **Úvodní aktivita:** komunitní kruh, společná hra, činnost zaměřená na motivování a aktivizování dětí (matematické rozcvičky, početní hříčky, společné povídání a připomenutí si, kde se skončilo ve čtení (ve 2. ročníku), češtinářské hry)
- **Hlavní část:** práce v učebnicích, v písance (v 1. ročníku), četba ze slabikáře a dětské literatury (v 1. ročníku), četba literatury (ve 2. ročníku), práce s pracovními listy, zaměření na individuality – speciální individuální práce, dále skupinové a samostatné práce
- **Závěr:** zhodnocení hodiny a vyvození „co jsme se dnes naučili“, „co bylo pro nás nové“, „co bylo pro nás známé“, „co by nás ještě zajímalo“, „co ještě neumíme“, sebehodnocení „čím jsem přispěl v práci ve skupině“, „co se mi líbilo a nelíbilo a proč“, apod., dále organizační záležitosti (zadávání a vybírání domácích úkolů,...)

Zahájení

Stmelovací část, neboť složení skupiny na český jazyk a matematiku se různilo, proto četnou aktivitou v úvodu hodin byly různé obměny „tleskané“. Ve druhém ročníku se tato aktivita zařazovala jen zpočátku, v dalších měsících se tato zahajovací část zkrátila na přivítání dětí, čas, který byl tímto ušetřen se využil k prodloužení úvodní aktivity, kde se často řadilo skupinové povídání.

³⁷ Pojmenování vyučujících je smyšlené.

V této části hodiny učitelky myslely na celkové pozitivní klima třídy a na upevnění sociálních vztahů. Možnost daná dětem, vymýšlet obměny hry, měla motivační roli, při které děti mohly uplatnit vlastní kreativitu.

Úvodní aktivita

Komunitní kruh měl silnější základnu hlavně ve druhém ročníku. V kruhu se nabídlo téma k řešení nebo se položila otázka a děti se k tomu postupně vyjadřovaly.

- „Čím a komu jsem o víkendu pomohl?“
- „Řekněte jedním slovem, jaké byly vaše prázdniny.“
- „Vyber jednu věc, kterou jsi nedávno zažil a utkvěla ti v paměti a povídej nám o ni.“
- „Popiš svou nejoblíbenější činnost“
- „Jakou vlastnost by měl mít tvůj kamarád?“

Monology i diskuze se vedly ve znamení přemýšlení, srozumitelných výpovědí, naslouchání, bez koktání a kladení otázek.

Př.: Uvádím autentický rozhovor dětí, z něhož je cítit vzájemné naslouchání a přemýšlivost. Jde o odpověď na otázku: „Čím a komu jsem o víkendu pomohl?“ (březen, 2. ročník)

chlapec: „Lezli jsme s kamarádem po vlcích a já pomáhal kamarádovi tak, že jsem dával na něj pozor a hlídal, jestli někdo nejde.“

děti:

- To se vám mohlo něco stát, když jste tam lezli.
- Ty ses nebál?
- A kde byli vaše rodiče?

chlapec: „Ty byli na nádraží.“

děti:

- A věděli, kde jste?

chlapec: „Ne.“

- Rodiče za tebe ručí.

- Policisti si budou myslet, že na tebe nedávají pozor, a pak můžou jít rodiče do vězení.
- Je to nezodpovědný.

paní učitelka: „Tak co si o tom myslíš?“

chlapec: „No jo, ale vy jste se ptala, čím jsem komu pomohl.“

Paní učitelka se usmála a dala slovo dalšímu.

Komunitní kruhy se zařazovaly do výuky záměrně, protože děti mají velkou touhu diskutovat, tak k tomu dostávaly příležitost, a přitom bylo zajišťováno, že tyto debaty měly řád a směr. Cílem nebylo jen dát dětem možnost k řečnění, ale také donutit všechny děti přemýšlet, zvažovat a vyvozovat vlastní postoje k daným tématům. Pomocí vhodně kladených otázek se tedy i reagovalo na případné problémové situace ve třídě.

Kromě komunitního kruhu se také využívaly hravé aktivity spojené s probíranou látkou. Herní aktivity se staly oblíbenými společně strávenými chvílemi, které připravily „půdu“ pro další výuku s aktivní myslí. Děti vynakládaly vlastní iniciativu a podobné „zahříváčky“ vymýšlely doma.

Smyslem těchto činností byla řada, zábavnou formou procvičovat a opakovat některé problémové jevy nebo novou ještě nedostatečně „osahanou“ látku, díky interakci upevňovat sociální vztahy, aktivizovat v průběhu hodiny. Příležitost se opět nabízela pro žáky, kteří se toužili stávat aktivními tvůrci hodiny.

Vybírám ty hry, kterých jsem se s žáky buď aktivně účastnila, nebo ty, které se mi z pozorování zdály pro děti nejpřitažlivější. (zaznamenávám aktivity z obou ročníků)

matematika:

- „hra na agenty“ - děti mají na zádech přilepený lísteček se 2 příklady, každý má za úkol oběhat a najít co nejvíc příkladů, opsat a vypočítat je – každý však nejméně 4 na odčítání a 4 na sčítání.

- na tabuli jsou napsané různé dvojciferné číslice (18, 47, 71, 68, 27, 15, 33..), děti si vybírají 8 číslic, což jsou budoucí výsledky příkladů, které k nim vymyslí
- děti si tahají lístečky různých barev – vytvoří dle barev dvojice a dostanou 4 hrací kostky (tak, že každý dostane 2 hrací kostky), dvojice nehrají simultánně, ale postupně; oba hráči ve dvojici hodí oběma kostkami – ten, kdo sečte hodnoty na kostkách rychleji, dostává sladkou odměnu (aktivita vymyšlená chlapcem v 1. ročníku)
- děti jsou ve dvojicích, každé má na zádech nalepené tajné číslo, jeden z dvojice pokládá otázky tak, aby uhodl, jaké číslo na zádech má. Otázky musí být chytré s odpovědí ano/ne. (např.: Je číslo menší než 20 a větší než 10?)
- cvičení násobků: počítá se např.: do 60, všichni se dohodnou na násobcích např.: pěti, místo jejich vyslovování se tleskne (jedna, dva, tři, čtyři, tlesk, šest, sedm, osm, devět, tlesk, jedenáct .. až padesátdevět tlesk), poté se může počítat i sestupně
- třída se domluví na určitém čísle, děti jsou položené hlavami na lavicích a „spí“, učitel diktuje početní úlohy a pokud je výsledek smluvené číslo, děti se zvednutím hlavy probudí.

český jazyk:

- děti sedí v kruhu, každý si vymyslí „jaký je“; podmínka je ve shodných počátečních písmenech přívlastku i vlastního jména (tančící Tereza, zelená Zita)
- „tichá pošta“ – klasická tichá pošta, kdy se posílají slovní spojení nebo slova
- paní učitelka ukazuje kartičky se slovy a děti hádají, jaké to jsou slovní druhy (např.: třikrát, já, několik, Klářin)
- „otevřené slabiky“: soutěž pro dva týmy; je to jakási obměna „slovního fotbalu“, děti jsou ve dvou zástupech u tabule a každý píše dvouslabičná slova, která svou první slabikou navazují na druhou slabiku přecházejícího

slova (př.: ryba, baví, víla, laso, soda, atd.) Každý přistupuje k tabuli samostatně, pokud nemůže slovo vymyslet, ostatní ze skupiny poradí. Která skupina do určitého časového limitu vymyslí více slov, vyhrává.

- „Brailovo písmo“: děti jsou ve dvojicích, každé dítě dostane 3 kartičky s vytečkovanými písmeny, ne však Brailovým písmem, ale psací latinkou, jedno dítě má zavřené či zavázané oči, druhý mu podává kartičku a nechá spolužáka hádat, co tam má za písmeno, poté se vymění
- děti mají při ruce papír a tužku, po dobu dvou minut píší slova začínající určitým písmenem (l – lopata, lev, list, lux, letiště, lijavec...) poté se zjišťují nejfrekventovanější slova

Hlavní část:

Podstatnou činností hlavních částí bylo pracování na úlohách v učebnicích (Fraus).

- postupné, individuální psaní do písanek,
- čtení různých textů,
- psaní diktátů, desetiminutovek,
- společné řešení nového a neznámého,
- práce s pracovními listy,
- individuální a samostatné práce,
- skupinové práce,
- didaktické hry,
- uvolňovací cviky před psaním,
- prezentace.

Většina prací se setkávala s pravidly pro jejich vypracování. Důležitou zásadou pro veškeré způsoby prací se stanovilo „nevykřikování“, pokud si někdo nevěděl rady, nejprve se měl zeptat „kamaráda“, pokud ani ten nevěděl, tak měl možnost se přihlásit, vyčkat příchodu učitelky a poradit se s ní. Protože některé děti se už ve druhém ročníku „vyptávaly“ až moc často a usoudilo se, že by zadané samostatné nebo individuální úkoly zvládly i bez pomoci, zavedl se „systém otazníků“. Děti dostaly 1, někdy 2

kartičky s otazníkem (v závislosti na náročnosti činností). Každá kartička znamenala možnost vznesení dotazu k učitelce, za jejíž radu se kartička odevzdávala.

Děti pak šetřily dotazy a snažily se „věci přijít na kloub“ samy, ale také si chtěly ponechat tzv. „čisté skóre“, tedy dokázat vyřešit zadání bez pomoci. Nešlo však vždy primárně o jejich dobrý pocit z dobře odvedené práce, dokonce bych na základě mého pozorování tvrdila, že to byl až druhotný jev. Učitelka nevědomky navodila mezi dětmi iluzi soutěže, která není při práci s nadanými vždy vhodná. Děti svými poznámkami („Já mám ještě všechny otazníky! Kdo má ještě všechny otazníky?“ apod.) si navzájem dávaly najevo svou nadřazenost a stavily se do pozice, „kdo se zeptá, není dostatečně dobrý“. Učitelka své rady nelimitovala pouze na odevzdávání otazníků, postupně obcházela děti, a pokud viděla, že je třeba pomoci, zasáhla. Věděla, které dítě je v čem jak zdatné, a tak svou pozornost zaměřovala individuálně.

Práce s učebnicí

Řešily se veškeré úlohy a cvičení v učebnicích Fraus pro 1. i 2. ročník. Práce s učebnicí byla stěžejní prací a logicky se zařazovala na začátek hlavní části, aby děti pracovaly co nejpozorněji. Žáci se věnovali úlohám zpravidla samostatně a podle vlastních dispozic. Někdo řešil velmi rychle, někdo potřeboval dopomoc učitele hlavně s vysvětlením „co mám tedy dělat“.

Individuální přístup k dětem při této práci spočíval v pravidelném obcházení žáků a nabízení vodítek a pomůcek k řešení. Problémy aritmetických jevů se zpravidla zakládaly na nedokonalé představivosti, učitelka proto vybídla žáka, ať jde zkusit řešit ke krokovacímu pásu nebo ať si vezme fazole. Potíže při nepochopení slovních úloh se učitelka snažila vyřešit opisem nebo návodnými otázkami. Hlavním problémem a nutností individualizace práce byl odlišný stupeň vývoje jednotlivých žáků. Někteří v průběhu prvního ročníku akcelerovali velmi rychle, hlavně v matematice. Žáci proto často nebyvali v učebnicích ve stejné fázi. Učitelka proto byla nucena pro takové žáky modifikovat zadání v učebnicích. Zvyšovala číselné hodnoty, vybízela žáky k vymýšlení vlastních obdobných úloh, k úlohám připisovala další, složitější aspekty,

ponechala žákům možnost ztížit si práci sami. Tyto úpravy pak působily přitažlivějším dojmem.

Všeobecně však se domnívám, že tyto učebnice byly pro nadané vhodnou volbou. Práce je při mých pozorováních zpravidla nenudila a neobtěžovala, naopak dostávaly se do různých matematických prostředí, a tím pádem byla pro ně „lákadlem“ k řešení. Značnou výhodou je logické uspořádání úloh do takzvané kaskádovosti. Úlohy nejsou rutinního rázu, pravidelně přichází ztížení a řešitelé musí brát v potaz další hlediska. Práce je pro ně stále výzvou k přemýšlení. Významně se zde pracuje s logikou, reálnými situacemi a utvrzováním vlastních zkušeností. Pozornost autorů je dále nasměrována na symboly, grafické uspořádávání dat, představivost a obrazotvornost. Obecně soudím, že výčet těchto zaměření, vedle klasické aritmetiky, je již důležitou součástí výuky a rozvoje všech dětí. Leč pro tyto nadané žáky se stávají významnou výhodou v udržení pro ně tak typicky těžko udržitelné motivace.

Individuální a samostatná práce – pracovní listy

Výuka pomocí pracovních listů byla zprvu zařazována jako doplňková aktivita pro žáky, kteří v průběhu roku v určitých oblastech značně akcelerovali a úlohy v učebnicích nebyly pro ně dostatečnou výzvou a adekvátní náplní. Později se ukázalo toto zadávání práce jako efektivní a pro děti zajímavé, proto se pracovní listy zařazovaly do každodenní výuky. Každé dítě mělo svůj šanon, ve kterých měly několik pracovních listů na týden. Tyto listy byly buď pro všechny stejné nebo diferencované na dvě až tři úrovně obtížnosti. Děti, pokud měly hotovou dohodnutou práci v učebnici, si mohly vzít pracovní list a pracovat na něm (denně bylo vyhrazeno tak 10 až 13 minut pro tuto práci). Kladem na tomto způsobu výuky byla benevolentnost, ponechaná možnost volby, a tím přebrání odpovědnosti za svou práci. Děti mohly a nemusely na listech pracovat – mohly tento čas věnovat osobním potřebám a chutím (číst knihu, malovat si, odpočívat apod.). Zároveň však měly povinnost všechny listy vypracovat do konce týdne. Děti si tudíž musely samy rozvrhnout čas a odhadnout své schopnosti, aby listy včas odevzdaly. Ve druhém ročníku se využívaly tematicky pestré pracovní listy, jejich přípravě a vyhledávání se muselo věnovat množství času. Žáci s chutí listy zpracovávali, nicméně měli k tomu vytyčený čas.

Tato motivující možnost samostatného rozhodování byla význačným didaktickým kladem, proto se domnívám, že opuštěním od tohoto způsobu práce (učitelkou ve 2. ročníku) došlo k výraznému kroku zpět nebo ke stagnaci v rozvoji významných kompetencí (pracovních, k učení a řešení problémů). Tvoření různých úrovní pracovních listů bylo reakcí na individuální vývojové rozdíly dětí. Tento individualizovaný přístup učitelky přispěl ke spokojenosti všech dětí, neboť práce byla pro ně přiměřenou výzvou. Témata učitelky vybíraly se záměrem. Často se obsah týkal čtrnáctidenním tématům, jenž byl i informačním zdrojem pro děti a jejich prezentace.

Prezentace

Prezentace se odvíjely od čtrnáctidenních témat. Dětem bylo téma nabídnuto a představeno. Měl vždy několik podtémat, ze kterých si děti vybíraly a zapisovaly se na jejich zpracování. Pokud děti měly nápad na zpracování určité oblasti k tomuto tématu, podílely se na výběru. Podtémata zohledňovala zájmy a možnosti žáků. Žáci mohli zapojit výtvarné i hudební aktivity. Materiál žáci získávali z různých zdrojů (encyklopedie, internet, knihy, z tématických pracovních listů ve vyučování atd.).

Prezentace byly běžnou a podstatnou součástí života třídy v prvním ročníku. Díky tématickým čtrnáctidenním tématickým plánům se děti pravidelně dostávaly na pozici přednášejícího. Tuto roli nadaní často vyhledávají. Papír s těmito tématy visel celých čtrnáct dní na nástěnce, tak aby byl přehled o tom, kdo je na co zapsaný. Děti díky své nerozhodnosti ve výběru, dostaly možnost zapsat se i na dva až tři úkoly. Pro dokonalé dotažení růstu zodpovědnosti za svou práci si děti začaly dopisovat data, kdy budou mít prezentaci připravenou k přednesu. Pokud cítily, že práci do tohoto termínu nestihnou, požádaly o přesunutí. Nutno podotknout, že práce na prezentacích byla čistě domácí činností každého žáka, a přesto velmi žádanou. Když přišel kýžený okamžik, děti se ve třídě posadily na speciálně vytvořené místo pro tyto aktivity a přednášející spolužák stál před nimi. Nejprve svůj výrobek, referát, atd. představil, poté obvykle přišla zajímavá aktivita a nakonec měly děti možnost k doplňujícím otázkám a poznámkám.

Tyto chvíle byly učitelovou vrcholnou akceptací potřeb nadaných. Nároky na něj jsou však značné. V patrnosti nemá mít pouze saturování potřeb dětí, ale také rozvoj klíčových kompetencí a naplňování školního vzdělávacího programu.

Témat a podtémat bylo mnohem více, já jsem však vypsala právě ty, při kterých jsem byla divákem: Prezentace, neboli několikaminutové monology, měly až odborný nádech včetně pozorných dotazů publika.

Témata + podtémata + zadání:

Rodina

- *Co dělají moje rodiče* – představ povolání některého člena tvé rodiny, můžeš ho předvést pantomimicky a pak o něm říct několik informací
- *Rodokmen naší rodiny* – vytvoř rodokmen tak, aby z něj byly jasné příbuzenské vztahy – to znamená: kdo je koho syn, kdo je koho teta, sestra, bratr, babička, dědeček.

Pravěká obydlí

- *Model pravěkého obydlí* – můžeš modelovat z hlíny, modelíny, malovat, kreslit, vystřihovat.

Evropa

- *Kapesní atlas Evropy* – vytvoř vlastní malý atlas Evropy, který bude obsahovat alespoň 10 států Evropy. Zapiš do něj informace, které považuješ za důležité (státní vlajku, počet obyvatel, hlavní město atd.).
- *Zvířata Evropy* – vyber pro tebe zajímavá zvířata, která žijí na území Evropy, představ je spolužákům. Zjisti, kde se s nimi můžeme setkat, a proč žijí právě v těchto podmínkách.
- *Můj oblíbený stát Evropy* – vyber si některý ze států Evropy, který tě něčím zaujal, kam by ses chtěl/a podívat. Zjisti o něm informace a představ ho spolužákům. Můžeš se zaměřit například na zvyky, které se v dané zemi dodržují, na jídelníček...

Vesmír

- *Plastické modely planet* – vytvoř jakýmkoliv způsobem modely planet naší sluneční soustavy. Spolužákům poté řekneš, která planeta je Slunci nejbližší a která nejdál. Můžeš si také najít nějaké zajímavosti a podělit se o ně s námi.
- *Moje nejoblíbenější planeta* – vyhledej informace o jedné z planet naší sluneční soustavy. Popiš, proč sis vybral právě tuhle planetu a najdi o ní nějaké zajímavosti. Planetu také můžeš vymodelovat, nakreslit, atd.

Děti nejvíce ze všeho bavila práce na modelech – velké makety vesmírných planet, pravěká obydlí, africká škola (pomocí dřívky, slámy, papírů, látky, drátků atd.). Zajímavé bylo zpracování tématu „Zvířata Evropy“ – chlapec přinesl dva živé brouky, které si děti mohly osahat, brouci byli téměř tak velcí jak jejich ruce. Martin představoval pantomimicky povolání maminky – chemik – toto povolání děti ale z pantomimy nepoznaly, naštěstí pro ně měl Martin připravený chemický pokus, jehož chemickou cestu nejprve sám vysvětlil, předvedl a poté nechal ostatní vyzkoušet. Ohromující bylo zpracování Vanesina rodokmenu na dlouhém papírovém běhounu. Strom života zasahoval až do jedenácti „PRA“.

Jako nadstavba se ve druhém ročníku dbalo na čtenářskou gramotnost a domácí čtení. Proto přibližně jednou za čtrnáct dětí popisovaly, co právě přečetly nebo právě čtou. Dále se do hodin českého jazyka zařazovaly „prezentace“ o přečteném. Každý měl možnost vyprávět o své knize cca jednou za tři týdny. Na žáky byl při těchto prezentacích kladen nárok na jasnější, logičtější, strukturovanější povídání. Základní kostra prezentace spočívala v představení:

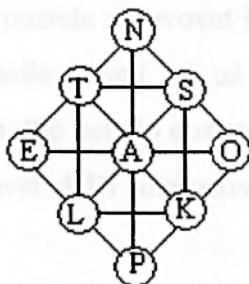
- názvu, autora a ilustrátora knihy,
- hlavního hrdiny, hlavních postav,
- stručného obsahu „o čem kniha vypráví“,
- úryvku oblíbené části,
- vlastního názoru, proč bych knihu doporučil nebo nedoporučil,
- + cokoliv, co měly potřebu s ostatními sdílet.

Didaktické hry

Výchovné hry se zařazovaly do druhé části hodiny kvůli únavě dětí, tyto chvíle se pak stávaly aktivizační. Děti se zpravidla dělily do skupinek s nabídkami zajímavých činností. Uvádím ty nejoblíbenější u dětí.

český jazyk

- vytváření tajenek na určitá témata (např.: na základě společné četby „Robinson Crusoe“)
- jazykové přesmyčky: děti do skupiny dostaly několik vět a přehozením písmenek vznikly názvy rostlin (HAD JÍ NOK. – JAHODNÍK, CO JE LITR? – JITROCEL, KEŘ NEMÁ H! - HEŘMÁNEK)
- Od hlásky k hlásce – hráč putuje po čarách od hlásky k hlásce a sestavuje slova. (tlapka, kapka, laso, sokl, pastelka, kostel, ananas, mapa...)



V prvním ročníku v této fázi byl čas zpravidla věnován přípravě na psaní, kde byly zařazovány různé uvolňovací cviky a hlavně uvolňovací „kresby“, vytvořené doma dětmi. Tvořily se různé obrazce, tzv.: jednotážky, na kterých děti své ruce uvolňovaly. Žáci v těchto chvílích uvolnili také mysl, což přispělo k soustředění nad následující prací.

matematika

- „Make and break“ – závod stavitelů, každé dítě si bere kartičku, na které je vyobrazeno stavení až z deseti barevných kostek v různých obtížnostech, děti musí do určitého časového limitu 1-3minut sestavit tuto stavbu.
- hra s párátky, děti mají rozdané kartičky na nichž jsou vyobrazené tvary pomocí párátek, děti musí tyto tvary sestavit s přidáním a odebráním jednoho párátku.

- matematická obměna pexesa – každá kartička pexesa byla rozdělena po úhlopříčkách, ve vzniklých 4 trojúhelnících byly vypsány matematické příklady, děti sestavovaly kartičky k sobě tak, že výsledky jednotlivých úloh se rovnaly ($23 - 9; 2 * 7$)

Závěr hodiny

Poslední minuty v hodině byly vždy věnovány shrnutí. Hodnotilo se, co se v hodině povedlo a naopak nezdařilo, co bylo novým podnětem, co by děti chtěly k danému tématu ještě znát, sebehodnocení vlastní práce a chování. Děti dostávaly na konci týdne „hodnotící dotazník“, ve kterém se děti zpětně zamýšlely nad sebou samým. Tento dotazník zároveň sloužil jako zpětná reflexe pro učitele.

Domácí úkoly, které byly zadávány učitelka často musela diferencovat. Vzhledem k rozdílným rozumovým stádiím musela upravovat i „práci na doma“. Pokud zadávala úkoly z učebnice matematiky, měnila zadání, jak už je výše zmíněno. V českém jazyce zadávala takové úkoly, ve kterých dítě nebylo dostatečně zdatné, čili někdo procvičoval psaní, někdo četl a někdo dostával další alternativní úkoly spojené s individuálními problémovými jevy.

6.1.1 Učitel mimořádně nadaných dětí

Povolání učitele nadaných dětí v současné době stále není jednoduché. Nemíní se tím, že práce s nadanými je těžší než s ostatními dětmi. Potíž spočívá v nedostatečné vybavenosti učitelů vědomostmi a informacemi o nadaných a způsobu jejich edukace. Pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami (v důsledku zdravotního postižení, sociálního znevýhodnění, jazykové, etnické či národnostní odlišnosti) má český vysokoškolský systém silnou odbornou základnu. Na Pedagogické fakultě UK se vzdělávání učitelů v této problematice věnuje Katedra speciální pedagogiky. Otázce edukace mimořádně nadaných dětí je věnována pozornost nedostatečně, ba téměř zanedbatelně prostřednictvím dílčích seminářů či přednášek. A pokud je společnost nakloněna k podporování každé individuality, měl by se brát ohled na speciální potřeby všech dětí, tedy i nadaných, a tím je třeba i adekvátního vzdělání učitelů.

Na co by nás, učitele, tedy měli na vysokých školách připravit?

Popravdě řečeno, nemohu tvrdit, zda zcela přesně vím, jakou výbavou by měl učitel mimořádně nadaných školáků disponovat. Možná, že toto je dílčí důvod zatím nedostatečného vzdělávání učitelů na vysokých školách. Mohu ale dedukovat na základě vzniklých problémových momentů a situací z praxe, na které by bylo dobré učitele alespoň částečně připravit.

Důležitou oblastí, která ovlivňuje způsob vzdělávání je oblast osobnostních rysů a charakteristik nadaných dětí. Odbornému zpracování tohoto okruhu se věnovala kapitola v teoretické části.

Zde uvedu nejběžnější problémy, se kterými jsem se v rámci svého výzkumu setkala.

V určitých případech bych na jednu rovinu stavila **kritičnost, perfekcionismus a vyžadování odpovědi na všechny otázky**

př.: Paní učitelka během samostatné práce dětí napsala na tabuli slovo „ukolu“ (zjevně k procvičení ú/ů). Dívka (Vanesa) slovo během své práce zmerčila a začala se zajímat:

Vanesa: (směrem k učitelce) „Proč to tam je? Máte tam chybu!“

Paní učitelka Bára: nereaguje

Vanesa: „Napsala jste to špatně, protože jste hloupá.“

Paní učitelka: (udivený výraz) „Prosím, Vanesko?“

Vanesa: „No ale já to nechápu, proč jste to tam napsala?“

Paní učitelka: „Abyste ty chyby našli, tak to pojd' doplnit.“

Vanesa: „A má to být úkolů nebo úkolu?“

Paní učitelka: „Úkolů a taky ti neříkám, že jsi hloupá.“

Vanesa: (nenechala se odbít) „No jo, ale to se nedá jen tak poznat, jestli to je úkolů nebo úkolu.“

V tomto případě žádná reakce byla nevhodná reakce. Rozpoutala v jinak hodné dívce boj a její poznámka učitele může překvapit a vykolejit.

Autentičtějším znakem perfekcionismu je *pravidelné upozorňování na nedokonalosti* (v psaných textech – v učebnicích, učitelčím zápisu, v knihách) – př.: „stránka není rozdělena na přesnou polovinu, klička u tohoto *t* je větší než u ostatních“, apod.

Velmi těžké bývá děti „odtrhnout“ od určité činnosti a přimět je, věnovat se dalším aktivitám ve vyučování. Nadané dítě obyčejně na výzvy učitele reagují slovy: „*ještě to nemám hotový, musím to dodělat, dokonce potřebuju to dodělat*“, nebo v horším případě nereaguje vůbec a dál si pokračuje ve svém zaujetí.

V prvním případě je dobré přiznat se, že ne všechno se zdaří stoprocentně. Děti se takovým argumentem uspokojí. Ve druhém případě je situace složitější. Nabízí se možnost kompromisu – že na konci hodiny dítě dostane čas na dopracování. Ovšem je třeba vyzdvihnout důležitost dodržení dohody z obou stran. Díky dodržení slibů pak bude do budoucna pro učitelku lehčí dítě přimět k potřebné a právě naplánované práci.

Další věcí, na kterou by se měl učitel připravit, že nadaní často prokouknou učitelem náročně vytvořené didaktické pomůcky, dokonce se dá říci, že **hledají pravidla a souvislosti**:

Př.: Paní učitelka zvedá barevné kartičky se slovy, děti mají číst a odpovídat, o jaký slovní druh jde.

chlapec: „*Jéé, já vím. Ty kartičky jsou rozdělený podle barev, podstatný jméno je na žlutých přídavný na zelených...*“

=> po takovém zvolání jsou kartičky v tomto případě už k nepoužití

Toto jsou všechno podstatné a často opakující se jevy, se kterými učitel musí umět pracovat. S těmito úkazy musí učitel počítat, dokázat je předvídat a pracovat s nimi. Nedávat dětem příležitost k zhatění učitelova záměru - příklad zmíněných barevných kartiček označujících slovní druhy (zde se stačilo oprostít od zkrášlování a nechat pomůcku černobílou). Děti mají touhu hledat souvislosti a pravidla a někteří nadaní se na to obzvláště zaměřují a činí jim velkou radost z každého prokouknutí učitelova úmyslu.

Neopomenutelným jevem bývá **odmítání** vypracování **nudné práce**. A co je nudná práce? Ta, která se neustále opakuje, dítě jí má tzv. osahanou a nepotřebuje se jí dále zabývat. Je to pro něj stereotyp a rutina.

Se „sloupečkovým počítáním“ by se v této třídě jen těžko uspělo. Jenže i nadaní potřebují trénovat „kupecké počty“, ne všichni jsou dokonale zdatní. Proto i přes veškerou snahu učitele o pestrost nápadu může nastat situace, že dítě se položí na lavici a odmítá dál počítat.

V takovém případě je nutná individualizace práce. Učitel by měl dítěti nabídnout takovou činnost, která v něj vzbudí zájem o řešení. A na příště s takovými alternativami počítat a připravit se na ně.

V přípravě učitelů na výuku nadaných žáků se musí odrazit minimálně všechny tyto aspekty, tím pádem je potřeba budoucím učitelům pomoci již v jejich vlastním studiu, aby mohli dětem zajistit vhodné vzdělávací a rozvíjející podmínky. Tyto podmínky vycházejí hlavně z diferenciací a individualizace výuky. Proto je potřeba, aby na studentských praxích bylo dostatek příležitostí k vyzkoušení a setkávání s takovým způsobem práce.

Z předchozí kapitoly jsme se hodně dověděli o konkrétních způsobech organizace, obsahu, formách a metodách práce s nadanými dětmi od obou učitelek. Vytvoření skupiny nadaných, čili použití vnější diferenciací, vypovídá o jasném chápání školy o potřebě věnovat se otázce nadaných. Učitelky těchto homogenních skupin využívají přístupu vnitřní diferenciací a individualizace. Zvláště učitelka v prvním ročníku se ve své výuce snažila individuálně přistupovat ke všem dětem, zohledňovala aktuální potřeby věnovat se určité oblasti vzdělávání, např.: některé dítě věnovalo delší čas nácvičku psaní určitých písmen, oproti ostatním. Dále vytvářela množství pracovních listů až se třemi stupni náročnosti. Vymýšlela rozličná zaměření zpracování tématických úkolů, která vycházela právě ze zájmů a znalostí žáků. Ale učitelky nevěnovaly pozornost jen učebním potřebám, ale také emocionálním pohnutkám a momentálním rozpoložení dítěte. Nabízely možnost práce ve skupinách, dvojicích. Pokud dítě vysloveno prosbu, že chce pracovat samostatně, daly mu příležitost. Nenutily práci autoritativním přístupem, ale snažily se upozornit na oblasti, které by děti mohlo v dané

problematicke zajímat. Chápaly a tolerantně přistupovaly ke chvílím, když dítě bylo unavené a nemělo chuť k práci. Paní učitelka Alena ve svých hodinách zařazovala cca desetiminutové časové vymezení, se kterým děti mohly naložit dle vlastního uvážení. Dostaly tak možnost spolu se podílet na vlastním vzdělávání, vedle motivační složky měl tento krok i didaktický klad, neboť děti tak přebíraly odpovědnost za svou práci.

To, jakým způsobem vzdělávání žáků vedly, co s dětmi dokázaly a co pro ně vytvořily za rozvíjející prostředí, vybudovaly samy s pomocí expertů v této problematice. Hlavními a odbornými rádci byli a jsou pro ně specialisti z Centra nadání a ze Společnosti pro nadání a talent STaN-ECHA, se kterými škola spolupracuje. Díky těmto znalcům se mohl na této škole rozběhnout kvalitní projekt na podporu vzdělávání nadaných dětí.

6.1.2 Náhled na způsob práce s nadanými dětmi v integrující třídě

Pro učitele, který má třídu 30žáků, z toho 7 nadaných, několik dětí s dyslexií a podobnými specifiky a děti ve „středním proudu“, je označení práce za nelehkou téměř směšné. Nároky na domácí přípravu a přípravu všeobecně jsou vysoké a zabírají hodně času.

Podle ŠVP ŠANce třídní vyučující pracují s nadanými žáky aktivizačními metodami, formou diferencovaného vyučování. K zajištění přispívá komunikace a s tím spojené rady od výše zmíněných odborníků.

Aktivizační metody, jako je možnost vyhledávání informací v encyklopediích, na internetu, návštěvy muzeí, výstav, naučných filmů, vycházky, diskuze, jsou často využívanými způsoby práce v hodinách nauky o světě. Učitel nabídne dětem cestu k informacím a zpracování tématu už nechá na nich. Pokud učitel chce být kvalitním pedagogem a rozvíjet potenciál do nejvyšších možností každého dítěte, musí jednoznačně diferencovat výuku mezi zmiňované skupiny žáků.

Ve výuce výchov se podporuje představivost všech dětí a je ponechána určitá volnost. Při výtvarné výchově často dochází ke společné diskuzi na určité téma, které se později výtvarně zpracovává. Na závěr probíhá prezentace a každé dítě objasní, co ztvárnil. Nauka o světě se řídila naplňováním školního vzdělávacího programu. Využívanými

metodami práce byly diskuze, skupinové činnosti, samostatné práce, tvorby plakátů, apod.

Základním kamenem každé hodiny byla diskuze nad určitými problematikami nebo jevy. Nadaní často přispívali vlastními znalostmi a zkušenostmi. Paní učitelka je proto občas využívala jako částečný zdroj informací. Nutno podotknout, že nadaní nezískali status „asistenta učitele“. Šlo o propojení představy a utvoření kontextu obecných informací s osobními reálnými zkušenostmi.

Tak jak jsem poznala způsob práce učitele v integrující běžní třídě, mohu jen poznamenat, že práce to je opravdu náročná. Zohlednit všechny potřeby a specifika dětí do příprav na hodinu není jednoduché i vzhledem k nepřipravenosti učitele, co by studenta. Proto i z této příčiny vždy nedocházelo k ideální diferenciaci výuky. Naprosto převládající náplní skupinové práce byla práce nediferencovaná a tudíž pro nadané nedostatečně vyzývavá. Práce však pro ně měla zábavný charakter, když mohli napomoci neotřelými nápady, např.:

Téma hodiny: Péče o zdraví

„Co byste poradili jako zlí skřítkci dětem – jaká pravidla byste jim vymysleli?“

- lízejte sedadla v MHD,
- kousejte si nehty,
- hrajte pořád na PC,
- jezte zkažené věci,
- nemýjte si po WC ruce,
- okusujte bobule keřů,
- pijte z louže,
- šťourejte se v nose,
- před spaním snězte hodně sladkého,
- v zimě noste plavky....

Položme si ale otázku, co je to ideální stav? Skupinové práce jsou skupinové od toho, aby se děti mezi sebou domlouvaly, radily se a prožívaly společné chvíle. Je to vhodný nástroj k socializaci a stmelení dětí. Z jakého důvodu nadaní nejsou separovaní na

všechny předměty? Právě z tížené potřeby „setkávání se“ s vrstevníky. Díky tomuto způsobu práce, třídní učitelka důsledně a nevyvratitelně podporuje zařazení nadaných dětí do společnosti.

Nejraději se nadaní upínali k činnostem spojených s výtvarnou výchovou. V nauce o světě byly často zařazené výtvarné aktivity, které podněcovaly tvořivost a představivost nadaných, př.:

- *„Napište názvy jarních měsíců a nakreslete, co je pro ně typické.“*
Nedovolím si v tomto případě nesrovnat řešení nadaného dítěte a ostatních běžných dětí. Děti, jako kdyby učitelčino nabídnuté řešení bylo to jediné správné, malovaly k jednotlivým měsícům sněženky a bledule, velikonoční motivy, rozkvetlou třešň a podobné jarní sluníčkové motivy. Pro nadaného chlapce byl měsíc březen typický ve zcela jiné oblasti. Z jeho výpovědi slavila jeho babička ten měsíc narozeniny a při té příležitosti se chodívali procházet na Václavské náměstí, tudíž namaloval palác Koruna a sebe s babičkou, jak tam procházejí.
- *„Nakresli sebe a kamaráda ve vaší oblíbené činnosti, hře.“*
- *„Nakresli dvě situace v chování lidí, jednu správnou a jednu špatnou.“*

Na základě svého pozorování však soudím, že přístup učitelky v kmenové třídě k otázce vzdělávání mimořádně nadaných dětí se zdá být nepříliš nakloněný. Hodiny nauky o světě měly společnou linku pro všechny děti, tím je myšleno nediferencovanost cílů, obsahu ani metod. Skupinové práce, které přispívaly k upevnění sociálních vztahů, však nenaplňovaly dostatečné rozumové vytížení. Děti ne příliš často dostávaly podněty k přemýšlení a objevování. Protože povaha těchto konkrétních dětí je velmi klidná, nezpůsobovaly tyto nedostatky ve třídě přílišný rozruch. Řekla bych dokonce, že nadaní byli spokojeni a aktivně se věnovali práci, kterou měli zadanou, proto nemůžu tvrdit, že výuka v kmenových třídách byla pro nadané jakousi formou „družiny“.

Musím opět připomenout, že tyto závěry jsou založené na mém pozorování v závislosti na umožněných návštěvách v integrující třídě. Přes malou možnost následků jsem se snažila o co nejobsáhlejší a objektivní popsání konkrétní výuky.

7. PŘÍPADOVÁ STUDIE NADANÉHO DÍTĚTE (V SEGREGOVANÝCH A INTEGROVANÝCH PODMÍNKÁCH)

jméno: Eliška³⁸

věk: 7 let

rodina:

matka – 36 let, lektor-konzultant

otec – 36 let, programátor

sourozenci – sestra, 3 roky, zatím bez známek nadání

Eliška je dnes téměř osmiletá dívka s kaštanovými vlasy střiženými na „mikádo“. Poznávacím znamením jsou její usměvavé tmavé oči a postava drobného až křehkého charakteru.

Eliščin vývoj se začal akcelarovat až po třetím roce života. Do té doby vyrůstala jako normální běžné dítě. Rodiče zaznamenali, že Eliška trpěla úzkostí z dětí, proto mateřskou školu navštěvovala pouze rok před nástupem do školy, dříve, jak poznamenala maminka, by to Eliška nevládla. Do specializované první třídy se dostala na základě zprávy od klinického psychologa. V jeho závěrech stálo, že dívka je ve svém vývoji mentálního věku o necelý rok napřed před ostatními dětmi stejného stáří. Nastoupila tedy do školy jako pětiletá (v říjnu šestiletá). Dívka během prvních týdnů školní docházky navštívila pedagogicko-psychologickou poradnu, kde závěry stanovily nadprůměrnou úroveň rozumových schopností v kombinaci se syndromem LMD³⁹ a doporučili jí ve specializované třídě setrvat. Díky nedokonalému umu ve čtení proti ostatním dětem docházela na český jazyk do kmenové třídy, avšak vyšetření poradny prokázalo velkou slovní zásobu, cit pro vyprávění a všeobecnou verbální vyzrállost.

³⁸ Jméno bylo pozměněno

³⁹ LMD = lehká mozková dysfunkce; teoretická východiska jsou zaznamenána v kapitole „Charakteristiky a znaky nadaných dětí“

Z toho důvodu doporučení zahrnovalo, mimo matematiku, i hodiny českého jazyka. Do třech měsíců od stanovení diagnózy se Eliška vypracoval individuální vzdělávací plán⁴⁰. Individuální vzdělávací plán obsahuje konkrétní cíle, úpravu organizace výuky, časové a obsahové rozvržení učiva, forma zadávání úkolů, organizace závěrečných zkoušek atd., vše v závislosti na konkrétní potřeby dívky v předmětech matematika a český jazyk.

7.1 Záliby a zájmové kroužky

Když jsem se zeptala Elišky, co nejraději dělá, co jí nejvíce baví, odpověděla, že jí baví vyrábění výrobků z keramiky, hraní si s kamarády a vymýšlení příběhů. Eliščina maminka do dotazníku připsala:

- slovní zásoba,
- jazyková kreativita,
- psaní příběhů, deníků,
- vyprávění,
- vymýšlení postav, zápletek,
- ráda čte a sleduje dokumenty o vynálezech,
- ráda kreslí, maluje,
- odmala až do konce první třídy navštěvovala postupně sportovní gymnastiku, moderní tanec, lidové tance, flétnu, divadelní přípravku, keramiku. Dnes keramiku a chemii (v rámci ZŠ).

7.2 Dívka ve specializované třídě

Ve třídě, ve které tráví větší část výuky, se cítí jako ryba ve vodě. Při výuce je pracovitá a hlavně nadšená. Dokáže mile odzbrojit učitelku svými bezprostředními poznámkami typu:

- „To mě zajímá, co to bude.“ (před prezentací někoho ze spolužáků nebo před novou učební látkou);

⁴⁰ Ukázka IVP viz Přílohy (vzhledem k tomu, že IVP není veřejný dokument, jsou z něho buď odstraněny nebo pozmeněny všechny iniciály a osobní údaje)

- „Paní učitelko, do mě se zakousli cestující.“ (Didaktická matematická hra Autobus, kde v tomto případě kolíčky utváří představu cestujících autobusu - v závěru počítání se „okolíčkovala“);
- „Paní učitelko, vy jste hodinová princezna“ (dále vysvětluje: „Když zazvoní, tak odcházíte na chodbu a tady ve třídě jste jenom na hodiny.“)

Eliška je v hodinách aktivní, hlásí se a má ze svých úspěchů radost. Baví ji práce, které paní učitelky i spolužáci vymýšlejí. Při samostatné práci však vyžaduje ve třídě klid, aby se mohla soustředit – nejednou prosebně (nikdy ne autoritativně) napomínala spolužáky, ať neruší. To je spojené s jejím diagnostikovaným syndromem LMD. Z toho důvodu se v IVP klade důraz na koncentraci, trpělivost a pracovní tempo. Zároveň učitelka musí podpořit zvládání neúspěchu, také vyplývající z její těžko udržitelné pozornosti.

Ve skupinové práci nejraději pracuje s Vanesou a Jirkou, ale stejně aktivně dokáže pracovat i s ostatními a dokáže být platným členem skupiny. Nejvíce jí však těší, když si může připravit práci jen sama za sebe – práce na prezentacích v domácím prostředí ji baví. Jakmile paní učitelka nabídne ke zpracování taková témata, kde může uplatnit svou představivost a tvořivost, vždy si je vybírá (např.: „Moje vlastní vesmírná planeta“). Vytváří vlastní pracovní listy, používá hudbu, vymýšlí názvy: Planeta „Jahodová pusinka“). Jsem přesvědčena o tom, že paní učitelky tímto právě pomáhají k uspokojování potřeb dětí – vždy vybírají témata, o kterých vědí, že budou děti zajímat a naplní jejich potřeby a možnosti. V aritmetice dokáže být se svou prací hotová mezi prvními, to ale závisí na aktuální pozornosti a klidu ve třídě. Příznačnější je pro ní systematické, bezchybné počítání s různou nápomocí (prsty, fazole, mušličky, rada kamarádů). Stejným způsobem postupuje při řešení slovních úloh. Důkladně a koncentrovaně si čte zadání a řeší téměř bezchybně. Případné chyby a pomalejší rychlost v práci způsobují výkyvy v soustředění. To si ovšem uvědomuje, a aby nechybovala, raději si na hluk stěžuje, jak jsem již výše zmínila. Prezentace v Eliščině podání mají jasnou strukturu a logický sled, při prezentacích ostatních dětí pozorně poslouchá, zajímá se a klade doplňující otázky nebo připomínky.

Z listu Eliščiny maminky se dovídáme informace, které jen potvrdí mé pozorování. Důležitým momentem je pro mě však fakt, že za „svou“ třídu považuje speciální třídu. Významným faktorem budou také dva Eliščini nejbližší kamarádi (Vanesa a Jirka), se kterými má ve specializované třídě větší možnost navázání komunikace, vazby.

Mluvíme spolu vždy cestou ze školy, jak se měla, co dělali, co kamarádi. Je docela spokojená v obou třídách, nejlépe se ale cítí v „malé“ - tam má i kamarády, i tuto třídu bere za svou – paní učitelka malý počet žáků zná osobně včetně jejich specifických potřeb a k nim i s trpělivostí přihlíží (tempo, střídání činností, pochopení pro mumláni, vyrušování, potřeba opakovat zadání, jiné postupy, hledání dalších řešení ne jen jednoho které zná paní učitelka nebo učebnice apod.). Baví ji prezentace, resp. Přípravy na ně – vymyšlení čím třídu zaujmout, kde sehnat podklady, využití počítače, internetu, knihovny, spojování různých technik).

Na základě svých pozorování soudím, že syndrom LMD je u Elišky rozvinut v mírně formě. Nebo se dá také říci, že práce učitelek a vhodně zadávané práce podporují odstranění problému souvisejícího s těžko udržitelnou koncentrací.

7.3 Dívka v kmenové třídě

Ve své třídě je Eliška velmi nenápadná. Často splývá s ostatními dětmi, příliš se nevyjadřuje. Je opět cítit kolísavost v soustředění. Vzhledem k tomu, že žáků v kmenové třídě je větší počet, tím se úměrně zvyšuje hladina hluku. Pokud paní učitelka sama nezasáhne a děti neutiší, Eliška ztrácí pozornost a práce jí buď déle trvá, nebo se sama zapojí do dění třídy a práci odloží.

V nauce o světě Eliška oplývá všeobecným přehledem, jako ostatní nadaní (znalosti spojené s ročním obdobím, cítí co je správné a co není – enviromentální výchova, kamarádství, chování všeobecně). Stávaly se i situace, ve kterých prokázala své znalosti nad všemi dětmi:

- Paní učitelka (2. třída): „Na co se používají na jaře kopřivy?“
- Eliška: „do nádivky“
- Vaneska: „A to přeci pálí do jazyku.“
- Eliška: „Kopřivy se musí zalít horkou vodou, a potom nepálí.“

Baví ji práce ve skupině, kde napomáhá tvořivými nápady, musí ji však ostatní věnovat pozornost, neboť tak udrží tu svou. V nauce o světě, všeobecně ve všech předmětech, má nejraději, pokud učitelka zařazuje činnosti spojené s výtvarnou výchovou. Ve výtvarné výchově také uplatňuje svou tvořivost a představivost. Vše ladí do romantického, dívčího duchu s pečlivou úpravou. Pokud někde ukápne barvu, snaží se ji co nejlépe zamaskovat nebo i využít, například dokreslením obrázku vhodného do kontextu. To souvisí s jejím specifickým znakem – perfekcionismus.

V kmenové třídě se nejspíše projevila dřívější úzkost. V polovině druhého ročníku začala Eliška trpět bolestmi břicha. Po příchodu před školu řekla mamince, že jí bolí, a tak se otočily a šly společně domů. Zbytek dne už Elišce nic nebylo. Tyto stavy se opakovaly i další dny, ale maminka už Elišku poslala do školy a oba rodiče tento jev zkonzultovali s oběma učitelkami a společně ho začali řešit. Protože bolest břicha doplnil i neutuchající pláč od samého rána, snažili se všichni co nejdříve zjistit příčinu. Eliška řekla mamince, že nechce jít na angličtinu a tělocvik, že se bojí. Na otázku „čeho se bojí“, však nedokázala odpovědět a pokud nebyla s Eliškou u rozhovoru maminka, nechtěla o problému sama mluvit. Řekla: „Mně se o tom bez maminky těžko povídá.“ Po čase se Elišky stav upravil do normálu. Možnou příčinou, jak si rodiče a učitelé vysvětlují, „strachu z angličtiny“ mohla být absence dvou nejlepších kamarádů Vanesy a Jirky. Eliška navštěvovala jinou skupinu angličtinářů, v níž patřila k těm nejlepším, tudíž o strachu „z neúspěchu“ se neuvažovalo. V tělesné výchově toho času chodily děti ven jezdit na kolečkových bruslích. Eliška vyslovila prosbu, že nechce jezdit na bruslích. Ačkoliv jí bruslení nedělalo obtíže, paní učitelka přistoupila na Eliščinu žádost, nenutila jí bruslit, a díky tomu se Eliška přestala stresovat.

Zajímalo mě, jak rodiče nahlíží na organizační uspořádání výuky. Proč si pro svou dceru vybrali právě tento způsob vzdělávání. Čím jí prospívá a pomáhá.

Vyčlenění na podstatné předměty je pro naši dceru důležité – ve velké třídě by neudržela pozornost a byla za „problémové dítě“, které vyrušuje. Potřebuje kvalitní a časté podněty, odpovědi na otázky, diskusi. Trpělivost a zájem. Vyjmutí na několik předmětů dle různých schopností jako je to na této ZŠ nevyčleňuje děti z kolektivu

běžných vrstevníků úplně, je nastaveno jako norma, že každý je šikovný na něco jiného (matematika, čeština, angličtina...).

Nejvíce se do školy těší na češtinu, výtvarnou výchovu, kamarády z malé třídy, výlety, návštěvy muzeí a výstav.

7.4 Vztah k dospělým, učitelům

Eliška v dospělých a učitelích vidí autoritu a podle toho se k nim tak chová. Nemá problém s vykonáním práce na základě učitelova pokynu. Dospělé bere jako studnice moudrostí, proto klade množství otázek, na které chce znát odpověď. Vzhledem k úzkosti, kterou dívka prožívala, bylo záhodno se u rodičů zajímat, jak Eliška reagovala na změnu učitelek ve specializované třídě:

Obě paní učitelky mají podobně laskavý a trpělivý přístup a zájem o děti a jejich nápady, proto nebyl přechod tak obtížný. Na novou paní učitelku si Eliška zvykla rychle, na Alenu se ale stále těší a má velkou radost z každé zprávy od ní. Alena, jak to vidíme my rodiče, měla o trochu větší „páku“ na děti – více je přiměla k povinnostem než Bára (uklidit po sobě, nepřekřikovat se..). Možná to je i tím, že si ve druhé třídě děti dovolí více..

7.5 Vztah k dětem

V kolektivu je zpočátku ostýchavá a nenápadná. Přesto sociální vazby Eliška navazuje vcelku bez obtíží, nicméně „k tělu“ si připustí jen někoho. Se všemi dětmi se dokáže kamarádit, ke všem je vstřícná a nikoho zle neodbíjí. Dá se říci, že v kolektivu mezi dětmi je oblíbená a přitom není středem pozornosti. Nejtěsnější vztah si drží od začátku první třídy, jak už je vícekrát zmíněno, jen s Vanesou a Jirkou. Společně se o hodinách radí, pomáhají si, zasmějí se. Přestávky většinou Eliška tráví s Vanesou a ostatními dětmi. Jirka totiž bývá zaneprázdňen vášnivým kreslením nebo čtením. Tento model platí i v kmenové třídě. Náplní přestávek „malé“ třídy bývá hra „Na kočku a myš“, kterou děti hrají od prvního ročníku. Přístup do hry má každý, nestalo se ale, že by hrály všechny děti ze skupiny současně. Za ty týdny a měsíce prošla hra mnohými obměnami pravidel, na kterých se děti společně domlouvají (kolik bude koček, kolik bude myší, kdo bude kdo, kdo má kde a jaké teritorium, kde se myš chytit nedá, atd.). Využívají

k tomu nejrůznější pomůcky (polštáře, koberečky, židle, sedačku, lavice). Při domlouvání se obyčejně nehádají. Eliška střídá role kočky a myši, možná větší přednost dává roli „vychytralé“ myšky, také se podílí na úpravě pravidel, ale nic neprosazuje. Pokud se děti domlouvají příliš dlouho, Eliška ztrácí pozornost a ze hry odchází. Přestávky ve „velké“ třídě bývají chaotické – mnoho dětí, velký hluk. Eliška si připraví potřebné pomůcky na hodinu a pak si jde povídat s dětmi. Sama od sebe jde běžně za Vanesou nebo Jirkou, stejně tak za ostatními nadanými spolužáky. Vazby s dětmi z „velké“ třídy téměř nenavazuje.

Zdá se, že Eliška je spokojená dívka, se smyslem pro radost a žert. Vyslovuji však jednu obavu do budoucna. Pokud by se měla nějakým způsobem oddělit se svými dvěma přáteli, mohlo by to mít negativní dopad na Eliščinu vyrovnanost a celkovou spokojenost. Problém vidím v její těžko udržitelné koncentraci. Ve specializované třídě je díky snahám učitelky a menšího kolektivu viditelný posun v trpělivosti, pracovního tempa a soustředění. V kmenové třídě je pro učitelku značně obtížné věnovat se každému dítěti zvlášť a problémy se zde nelepší a spíše podporují.

Úplná integrace v tomto počtu žáků by pro ni byla nepatřičná, proto bych tento kombinovaný model s vyjmutím na matematiku a český jazyk viděla pro dívku jako vhodným prostředím pro vzdělávání.

Za ideální prostředí bych doporučila integrující třídu, ale se značným snížením počtu dětí a za předpokladu, že by učitel naplňoval její edukační potřeby.

ZÁVĚR PRAKTICKÉ ČÁSTI

Rizika a pozitiva daného modelu, jak je vidím já na základě mého pozorování, jsou již často patrná z mých průběžných reflexí a poznámek ve všech kapitolách praktické části. Pokusím se tedy o objektivní a globální shrnutí.

To, že jsou nadaní z kmenové třídy na podstatnou část dne vyděleni, může způsobovat problémy v sociálních vztazích vedoucí až k určité formě izolovanosti skupiny nadaných. V případě tohoto konkrétního modelu se nadaní dostávají do svých tříd až v průběhu dne a své spolužáky vidí po druhé nebo až třetí vyučovací hodině, což tento problém může podporovat. Tím myslím, že společné ranní přivítání za podpory učitele nebo strávená společná první hodina by mohlo přispět k ujasnění, „patříme k sobě“. Nadané děti vždy vcházely do kmenové třídy, která si žila vlastním životem a nadaným se těžko zapojovalo. Nadaní v této třídě neměli vyhrazené společné lavice na okraji, ale jejich místa byla rovnoměrně rozprostřena po celé třídě, tím získávali větší možnost k příležitostné komunikaci s ostatními dětmi, což problém izolovanosti určitým způsobem vyvažovalo.

Z tohoto problému vyvstávají dílčí záležitosti. Jakmile není dokonale stmelen kolektiv, nemohou se přirozeně rozvíjet sociální vazby. Někteří nadaní mají ve svých typických rysech sociální nevyzrálou – někdo vystupuje jako „malý dospělý“ a jeho reakce nebývají vždy hodné situaci, některé dítě se zase téměř neprojevuje a sedí mimo dění. Obě tyto varianty se v pozorované skupině nadaných objevily a je možné, že díky nedokonale funkčnímu kolektivu integrující třídy, pak tyto děti nacházely kamarády spíše v mikrokolektivu nadaných, ve kterém se společně poznávaly a trávily podstatnou část dne. Dívka, jejíž sociální roli ve třídě jsem se zabývala, také inklinovala k dětem ze specializované třídy. Vztahy s dětmi z běžné třídy neutvářela a ani komunikaci s nimi příliš nevyhledávala.

Ovšem za největší riziko daného modelu vidím v samotné edukaci, která je závislá na minimálně dvou učitelích. Problém vyplývá z možné odlišné filozofie a přístupu ke vzdělávání nadaných dětí, který je buď odlišný, nebo jeden z učitelů, nabízí se možná pravděpodobnost nespecializovaného učitele, neakceptuje danou problematiku.

V případě zpracované kazuistiky vybrané dívky se toto riziko potvrdilo jako problém, který, jak míním já, byl vyvolán odmítavým postojem třídní učitelky k otázce nadaných. Učitelka integrující třídy dostatečně neakceptovala specifika a potřeby nadaných (diferenciací obsahu, úpravou metod, procesu, individuálním přístupem, apod.) tedy i Eliščin problém s udržení pozornosti a díky, nebo spíše kvůli, tomu dívka často vypadávala z koncentrace nad pracovními úkoly. Ve specializované třídě učitelka vybírala takové metody a způsoby práce, aby vyhovovaly co největšímu počtu dětí a vycházely z jejich specifických potřeb, přistupovala individuálně. Proto v této třídě i na základě menšího kolektivu byl vidět posun v Eliščině trpělivosti, pracovního tempa a soustředění.

Nesporný klad, přínos a hlavní důvod zavedení tohoto organizačního uspořádání pro nadané je možnost rozvíjení se, prohlubování a rozšiřování znalostí na poli matematiky a českého jazyka. Opačný kladný efekt to má i na běžné děti a jejich učitelku, která díky vyjmutí nadaných žáků na tyto dva předměty se může více soustředit na tempo běžných dětí a více podchytit a saturovat jejich potřeby.

Nadaní žáci mají také možnost komunikovat, diskutovat, řešit otázky na adekvátní potřebné rovině a zároveň nepřichází o kontakt s vrstevníky, díky němuž obě skupiny mohou získat reálný model světa, ve kterém žijí.

Osobně bych toto organizační uspořádání vzdělávání nadaných doporučila za předpokladu, že nadaní získají učitele, kteří společně komunikují, konzultují, vytváří společné projekty a akce, míří stejným směrem a hlavně se ochotně a soustavně problematice věnují. Nadané dítě pak má možnost uspokojit své potřeby a touhy po vědění ve všech oborech a zároveň zůstává ve společnosti svých vrstevníků.

ZÁVĚR DIPLOMOVÉ PRÁCE

Cílem diplomové práce v teoretické části bylo pomocí odborné literatury sbírání informací o možných způsobech vzdělávání nadaných dětí.

Práce se věnovala modelům nadání a také z nich vycházejícím pojmům jako jsou nadání, talent, inteligence a tvořivost. Zpracování těchto oblastí mi napomohlo k poznání, jak těšná hranice mezi termíny je a jak je jejich interakce důležitá při formování nadání. Kapitola o charakteristikách, znacích nadaných žáků a problémech z nich stávajících jasně podala důkaz o potřebě přístupů učitelů vycházejících ze specifických edukačních potřeb nadaných.

Na základě stanoveného hlavního úkolu teoretické části se má pozornost upínala na péči o nadané žáky, na jejich vzdělávání a výchovu. Z množství odborné literatury a dalších informačních zdrojů jsem získala poznatky odborníků a znalců právě o těchto oblastech: nadání v historickém pojetí, možná prostředí pro vzdělávání nadaných, edukace ve škole a modely vzdělávání nadaných žáků. Postoupila jsem až k vymezení a prozkoumání rizik těchto forem vzdělávání: segregace, integrace a kombinovaný model. Nejpodstatnější částí byla oblast věnovaná principům individualizace a diferenciaci. Popsala jsem možnosti vnější, vnitřní diferenciaci a individualizace tak, jak je vidí daní autoři. Dále jsem zaznamenala nároky na přípravu učitele vyučujícího pomocí naplňování těchto principů spojené s nutností modifikace obsahu, procesu, metod, prostředí, produktu a hodnocení. Zpracování teoretické části sloužilo jako východisko pro závěrem nabídnuté chápání kvalit učitele.

Cílem praktické části diplomové práce bylo na základě kvalitativního výzkumu a pozorování popsat konkrétní model způsobu edukace nadaných dětí s ohledem na naplňování principů individualizace a diferenciaci. V úvodní části jsem se proto zaměřila na charakteristiku školy a na zpracování školního vzdělávacího programu, kde jsem svůj výzkum realizovala. Z jeho stanov poté vychází konkrétní naplňování výuky, jehož zachycení bylo mým hlavním úkolem.

Věřím, že mnou zaznamenaný popis vzdělávání konkrétních nadaných naplňuje můj hlavní cíl – popsat a reflektovat konkrétní výuku s kombinovaným modelem způsobu

práce s nadanými dětmi a naplňování principu individualizace a diferenciací v pojetí dvou konkrétních učitelek specializované třídy. Snažila jsem se o přehledné a konkrétní zmapování metod a forem práce zasazené do struktury vyučovacích hodin matematiky a českého jazyka. Myslím si, že tomuto cíli přispěla i pozornost, kterou jsem upřela na učitele nadaných dětí. Ať už díky částečnému srovnání učitelek specializovaných tříd v 1. a 2. ročníku, tak rovněž popsáním způsobu práce učitelky integrující třídy. Vymezení problémových okamžiků a jevů, které mohou nastat při edukaci nadaných, jen podtrhlo důležitost využívání konkrétních metod a forem práce s těmito dětmi.

Mým druhým cílem bylo zpracovat kazuistiku vybrané žákyně, v rámci které jsem se věnovala jejími zájmy, osobnostními rysy, učebními dovednostmi a problémy, které dívku specifikují. Pozornost byla kladena na její vazby se spolužáky a učiteli, čili byla popisována její sociální role ve třídě. Věnováním se této oblasti zkoumání mi napomohlo učit se hlouběji vnímat, poznávat, chápat.

Závěr formuluje konkrétní rizika a pozitiva kombinovaného modelu vyplývající z pojetí skutečné výuky. Ukazuje, co může tento způsob uspořádání přinést s ohledem na děti.

Čím zpracování diplomové práce přispělo konkrétně mně?

Díky prostudování množství odborné literatury a díky následům po dobu takřka dvou školních roků jsem načerpala a získala informace o možném způsobu práce s nadanými dětmi, poznala problémy spojené s osobnostními rysy nadaných a pochopila důležitost se této otázce nadále věnovat. Pro většinu studentů, mých spolužáků, je tato problematika pole téměř neorané. Chci říci, že jsem získala, dalo by se říci, výbavu teoretických i praktických zkušeností, která přispěla k mému osobnímu rozvoji a věřím, že mi napomůže v budoucím učitelském působení.

LITERATURA A DALŠÍ ZDROJE

1. Campbell, R. James: *Jak rozvíjet nadání vašich dětí*, Portál, Praha 2001. ISBN 80-7178-516-4
2. Dočkal, Vladimír: *Psychológia nadania*, Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava 1987.
3. Dočkal, Vladimír: *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý*, NLN, Praha 2005. ISBN 80-7106-840-3
4. Fořtík, V.; Fořtíková, J.: *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*, Portál, Praha 2007. ISBN 978-80-7367-297-3
5. Gardner, Howard: *Dimenze myšlení*, Portál, Praha 1999. ISBN 80-7178-279-3
6. Hartl, P., Hartlová, H.: *Psychologický slovník*, Portál, Praha 2000. ISBN 80-7178-303-X
7. Howe, M., Griffey, H.: *Dejte svému dítěti lepší start do života*, PRAKTIK, Olomouc 1997. ISBN 80-902286-0-7
8. Hříbková, Lenka: *Nadání a nadaní*, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Praha 2005. ISBN 80-7290-213-X
9. Hříbková, Lenka: *Základní témata problematiky nadaných*, Univerzita Jana Amose Komenského, Praha 2007. ISBN 978-80-86723-25-9
10. Jurášková, Jana: *Základy pedagogiky nadaných*, PROSPEKTRUM, Praha 2006. ISBN 80-86856-19-4

11. Kasíková, H.; Valenta, J.: *Reformu dělá učitel aneb Diferenciace, individualizace, kooperace ve vyučování*, IKARUS, Praha 1994. ISBN 80-9011660-0-8
12. Laniado, Nessia: *Jak od malička rozvíjet inteligenci vašich dětí*, Portál, Praha 2004. ISBN 80-7178-870-8
13. Laznibatová, Jolana: *Nadané dieťa jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*, IRIS, Bratislava 2007. ISBN 80-89018-53-X. Bratislava 2001. ISBN 80-88778-23-8.
14. Machů, Eva: *Rozpoznávání a vzdělávání rozumově nadaných dětí v běžné třídě základní školy*, MSD, Brno 2006. ISBN 80-210-3979-5
15. Maňák, J a kol.: *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. Brno, Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-1031-2
16. Mönks, Franks J., Ypenburg, Irene H.: *Nadané dítě*, Praha 2002. ISBN 80-247-0445-5
17. Příhoda, Václav: *Ontogeneze lidské psychiky*, SPN, Praha 1977
18. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, Výzkumný vzdělávací ústav, Praha 2007
19. Sejvalová, Jitka: *Talent a nadání*, IDM MŠMT, Praha 2004. ISBN 80-86784-03-7
20. Spilková, Vladimíra a kolektiv: *Proměny primárního vzdělávání v ČR*, Portál, Praha 2005. ISBN 80-7178-942-9

21. Vyhláška MŠMT č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

22. Vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

NEPUBLIKOVANÉ ZDROJE

23. Hynková, Šárka: *Práce s nadanými žáky v 1. ročníku základní školy*, Diplomová práce, Pedf UK, 2008

24. Krčmářová, Tereza: přednáška *Nadání a nadané dítě* v rámci kurzu Didaktika 1. stupně ZŠ, Pedf UK, 2005

25. Schmiedová, Tereza: *Nadané dítě na 1. stupni ZŠ*, Diplomová práce, Pedf UK, 2000

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

26. Fořtíková, Jitka: *Informace MŠMT ke vzdělávání nadaných žáků* [citováno 19. 5. 2009] [online] <http://www.centrumnadani.cz/prezentace/odborna.html>

27. Novotná, Lucie: *Možnosti rozvoje potenciálu mimořádně nadaných ve školním prostředí* [citováno 26. 5. 2009] www.rvp.cz/clanek/23

28. Portešová, Šárka: *Multidimenzionální modely talentu a nadání* [citováno 25. 5. 2009] http://www.nadanedeti.cz/index.php?stranka_id=16

29. Portál ZŠ Curieových: www.zscurie.cz

30. Školský zákon: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

PŘÍLOHY

PEDAGOGICKÝ DENÍK VYBRANÝCH HODIN INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN VYBRANÉ ŽÁKYNĚ

<p>1. 11. 2017</p>	<p>1. 11. 2017</p>	<p>1. 11. 2017</p>	<p>1. 11. 2017</p>	<p>1. 11. 2017</p>	<p>1. 11. 2017</p>
<p>1. 11. 2017</p>	<p>1. 11. 2017</p>	<p>1. 11. 2017</p>	<p>1. 11. 2017</p>	<p>1. 11. 2017</p>	<p>1. 11. 2017</p>
<p>1. 11. 2017</p>	<p>1. 11. 2017</p>	<p>1. 11. 2017</p>	<p>1. 11. 2017</p>	<p>1. 11. 2017</p>	<p>1. 11. 2017</p>
<p>1. 11. 2017</p>	<p>1. 11. 2017</p>	<p>1. 11. 2017</p>	<p>1. 11. 2017</p>	<p>1. 11. 2017</p>	<p>1. 11. 2017</p>
<p>1. 11. 2017</p>	<p>1. 11. 2017</p>	<p>1. 11. 2017</p>	<p>1. 11. 2017</p>	<p>1. 11. 2017</p>	<p>1. 11. 2017</p>

STRUKTURA VYUČOVACÍ HODINY

Třída: 1., specializovaná Datum: 13. února 2008		Učivo (předmět): Matematika Učitelka (dále jen U): Alena		
Čas	Úsek hodiny	Učitel - činnosti, práce s učivem	Žáci - učební, neučební činnosti	Poznámky
8:00	Zahájení, přivítání kruh matematická aktivita společná činnost	U na začátku hodiny pouští tematickou písničku. U nalepí dětem na záda lístečky s příklady, a ptá se: <i>"Je nás tu 10 a každý má na sobě 2 příklady, kolik jich je?"</i> <i>"Najděte a vyřešte minimálně 8 příkladů."</i>	Děti se během zpívání písničky připravily na M a přesunuly se na koberec. Děti se zamýšlejí a Vanesa ví jako první. Děti běhají z místa a hledjí na zádech spolužáků příklady. Vrací se zpět do lavic, zapisují a počítají.	Učitelka svou otázkou podporovala matematické myšlení dětí. Připravuje je na násobení. 18 + 27; 24 - 18; 43 - 15; 17 + 6
8:10	Práce s učebnicí pyramidy samostatná práce, děti v lavicích	U zadala práci stránku v učebnici, na které mají děti pracovat podle svého tempa. Prostředí - pyramidy, zvířátka dědy Lesoně	Děti pracují aktivně, v klidu, systematicky. Používají pomůcek (fazole, prsty, kamínky, náčrty). Kdo je hotový, bere si ze svého šanonu pracovní list a pracuje na něm. Pracovní listy obsahují zábavné úkoly. D musí počítat, číst, hledat řešení..	Nikdo nemá problém s řešením. Učitelka přesto prochází mezi dětmi a dohlíží na jejich práci.
8:30	Hra autobus samostatná práce, děti v lavicích, ale i v prostoru třídy	U chodí po třídě s krabicí od bot (autobus) a s kuličky (cestující). Diktuje, na první zastávce u umyvadla nastoupilo 7 lidí, na zastávce u tabule dva cestující vystoupili a tři nastoupili, u okna - 5, + 6, u dveří - 2, na konečné zastávce u katedry vystoupilo kolik lidí?	Děti mají za úkol zaznamenávat pohyb cestujících, je na nich, jakým způsobem to udělají, znají zaznamenávání do tabulky. Jednomu chlapci tabulka nevyhovuje, sepisuje hodnoty do "hadu", který pak počítá. Dvě děti udělaly početní chybu, tudíž jim nevyšel správný výsledek.	Toto prostředí nahrazuje neoblíbené sloupečkové počítání, je to motivující počítání spojené s konkrétním výsledkem (U na konci ukazuje, kolik kuliček (cestujících) na konci zůstalo.
		U přihlíží, zaznamenává spolu s dětmi a opakuje počty vystupujících a nastupujících. U tímto podporuje počítání z paměti.	Druhou hru organizují děti, 5 dětí se staví na pozice zastávek, jeden drží autobus a projíždí. Sedící mají za úkol zaznamenávat, ale počítat mají všichni. "Zastávky" počítají z paměti.	Velmi motivující a zábavné. Děti mají radost, že s nimi U počítá. Ti, co počítají z hlavy, se snaží koncentrovat, aby nechybovaly.
8:40	Závěr zhodnocení komunitní kruh	U se ptá, co dneska děti v matematice zažily a co se jim líbilo nebo je bavilo. Zhodnocení - <i>"Kdo si myslí, že mu dnes práce šla bez problémů, ať zvedne ruku, kdo si myslí, že potřebuje ještě něco trénovat nebo měl třeba problém v udržení pozornosti, ať si dá ruku na hlavu a kdo není spokojený se svou prací, nechá ruku podél těla."</i> Poté se ptá některých dětí, proč tak hodnotí.	Odpovědi: <i>"Bavilo mě jezdit autobusem, hlavně, když jsem byla zastávka., Mě bavilo, že jsem byl zastávka a přitom jsem počítal., Mně se líbila ta písnička na začátku., Já jsem měla radost z toho, že jsem vypočítala správně ty cestující."</i> 7 dětí ruka nahoře, 3 děti ruka na hlavě. Důvody problémů: <i>"Moc mi nejde odčítání větších čísel.", "Zapomněl jsem, kolik lidí vystoupil, tak jsem to nemohl dopočítat."</i>	Učitelka dbá na závěrečné sebehodnocení dětí, zhodnocení celé hodiny, čímž získává od dětí zpětnou vazbu.

STRUKTURA VYUCOVACI HODINY

Třída: 2., specializovaná		Učivo (předmět): Český jazyk		
Datum: 2. března 2009		Učitelka (dále jen U): Bára		
Čas	Úsek hodiny	Učitel - činnosti, práce s učivem	Žáci - učební, neučební činnosti	Poznámky
8:00	Zahájení, přivítání	U: <i>"Řekněte jedním slovem, jaké byly vaše prázdniny."</i>	Děti odpovídají postupně, po kruhu: <i>krátké, hnusno-hezké, popršené, veselé, nudné..</i>	Děti se navzájem vnímají, v průběhu si skočí do řeči a ptají se spolužáka na něco, co je zajímavé. Odpovídají si, vedou plnohodnotný a smysluplný rozhovor.
	komunitní kruh na koberci	Reakce U: zda si chlapec myslí, že slovo "hnusné" patří do školy.	Chlapec: <i>"Pardon, ošklivo-hezké."</i>	
		Děkuje za odpovědi a sama se vyjádří k tématu.	Děti jsou zvědavé na to, jaké prázdniny měla U.	
8:15	Diktát - předložky samostatná práce, děti v lavicích	Na tabuli slova: zima, léto, dům, farma, palma, postel, sláma. Čte otázky a děti podle svého uvážení vybírají z daných slov a píšou pouze odpovědi s předložkami. Otázky: <i>Kde rostou kokosové ořechy? Ve kterém ročním období u nás obvykle mrzne? Kde se mohou chovat krávy? Kde se schováme před deštěm? Na čem spí dobytek?</i>	Žáky baví, že nemusejí psát přímo diktované, ale že musí zapojit další myšlenkový proces - vybrat si správnou odpověď + správně napsat. Píšou: <i>Na palmě, v zimě, na farmě, v domě, na slámě.</i> Chlapec vykřikne: <i>"Paní U, všiml jsem si, že v každém slově je "mě"."</i>	Správné odpovědi si neřkají, U bude kontrolovat sešity - jde jí o rozdělení předložek a slov. Vzkaz v sešitě: <i>Na slámě - "Já nevím nejsem moc dobrý v nauce o světě."</i>
8:27	Procvičování - slovních druhů + nové - druhy zájmen frontální metoda, děti v lavicích	U: <i>"Víš někdo, jaký slovní druh je slovo Klářin?"</i>	Chlapec: <i>"Přídavné."</i> Dívka II.: <i>"To je zájmeno."</i>	U mapuje znalosti dětí, aby věděla, kde má v učivu navázat, se zájmeny se děti ve škole již setkaly, s jejich druhy však prvně. Barva kartiček je vždy typická pro jeden slovní druh. Děti by si toho mohly všimnout! A všimly si. :-)
		<i>"A věděli byste, jaké zájmeno je slovo já?"</i>	Dívka I.: <i>"Přivlastňovací."</i> Dívka II.: <i>"To je zájmeno osobní, přivlastňovací bylo moje nebo tvoje."</i> Chlapec II.: <i>"Nebo všech."</i> Děti postupně říkají, o jaké slovní druhy jde.	
		U zvedá barevné kartičky se slovy. (třikrát, několik, houska, červený, pole, ty, ..)	Chlapec v průběhu vykřikne: <i>"Jéé, já vím. Ty kartičky jsou rozděleny podle barev, podstatný jméno je na žlutých přídavný na zelených..."</i>	
8:38	Práce v pracovním sešitě, rozšíření slovní zásoby (slovesa) Samostatná práce, děti v lavicích a později na koberci	U zadá práci v pracovním sešitě. Říká, ať si zadání děti přečtou samy a pokud někdo nebude rozumět, může se zeptat - nejprve kamaráda, potom U. Co kdo na jaře dělá? (včely, květiny, stromy, pole se) U prochází mezi dětmi a sleduje jejich práci. Pomáhá individuálně s pochopením "pole se".	Odpovědi: <i>bzučí, létají, rojí, "med"; voní, kvetou, dýchají "oxit" uhličitý; šumí, šustí listím, zelenají se; "urodí", zelená, "oře".</i> Děti vymýšlí a konzultují svá řešení se sousedy, když mají hotovo, smějí se nonsencovým řešením.	Poté probíhá na koberci společná kontrola. Děti jsou po celou hodinu celkem klidné, v této části hodiny se děti spolu baví, což souvisí s dokončením práce.
		U: <i>"Vymyslel by ještě někdo nějaké slovo, ke kterému můžeme říct, co dělá?"</i>	Chlapec: <i>"Lokomotiva!"</i> Děti: <i>Jede, houká, kouří, zastavuje, rezne, brzdí..</i>	
			Děti sklízí, baví se.	
8:45	Závěr	U připomíná dětem, co si mají připravit.	Děti sklízí, baví se.	Chybí zhodnocení, zakončení!

STRUKTURA VYUČOVACÍ HODINY

Třída: 2., integrující, kmenová		Učivo (předmět): Nauka o světě		
Datum: 11.března 2009		Učitelka (dále jen U): třídní učitelka		
Čas	Úsek hodiny	Učitel - činnosti, práce s učivem	Žáci - učební, neučební činnosti	Poznámky
0:00	Zahájení přivítání komunitní kruh	U vyzve děti, aby si sedly do kruhu na koberec. Přivítá skupinku nadaných. Ptá se: "Víte v jakém ročním období sázíme rostliny?", "Kdy se seče a suší tráva?", "Kdy vyroste řepa?"	Nadaní odpovídají na pozdrav. Eliška sedí vedle Vanesy a špitají si. Ostatní nadaní sedí také pospolu, ale dávají pozor a hlásí se, aby mohli odpovědět.	Nikdo neví, kdy vyrůstá řepa. Učitelka vysvětluje.
0:12	Brainstorming samostatná práce - děti pracují na oblíbeném místě ve třídě, rozhovor v kruhu	U rozdá dětem papíry a pošle je pro tužky. Každý má napsat, co se mu vybaví, když se řekne JARO. Poté každý čte svoje nápady. U se ptá: Na co se používají na jaře kopřivy? U souhlasí a děkuje Elišce za vysvětlení. ← →	Nadaní: zpěv, máj, sázení, chodíme v tričku, není zima, jarní prázdniny, traktor, sněženka. Eliška: slunce, babička, máj, kytičky. Eliška: "Do nádivky" Vanesa: "A to přeci pálí do jazyku!" Eliška: "To se zalije horkou vodou!"	Povídání je moc náročné na udržení pozornosti a zbytečně zdouhavé. Stačilo by, aby každé dítě vybralo jedno slovo! Vanesa, Jirka, Eliška a Karel ztrácí pozornost, nebaví je poslouchat ostatní a společně si povídají.
0:30	Výtvarná práce samostatná práce dětí v lavicích	U rozdala čtvrtky, které si děti rozdělí na tři části, do horního místa každé části mají napsat název jarního měsíce. Úkolem je nakreslit pod dané názvy to, co je pro tyto měsíce typické. Prochází mezi dětmi a sleduje jejich práci.	Eliška se na práci těší, ostatní nadaní práci přijímají a jdou se posadit na svá místa. Všichni, včetně nadaných, pracují na své práci. Eliška pracuje pečlivě - někteří dokreslují druhý obrázek, Eliška pracuje stále na prvním. Chlapec: čáp s kufry (na jaře se vrací), palác Koruna (babička ten měsíc narozeniny a s tím spojená procházka po Vác. nám., vesnice (stavění májky); ostatní nadaní - rozkvetlá příroda, děti venku, apod.	Děti práce baví. Ve třídě po chvíli nastane hluk, Eliška se vrtí na židli, zvedá hlavu od obrázku - ztrácí pozornost.
0:43	Závěr prezentace	U děti vybízí děti, aby ukázaly své obrázky a pověděly, co je na nich. Vše hodnotí slovy - to je krásné, dobře, to se mi líbí, děkuji. Rozloučení, připomenutí, co bude další hodinu	Děti ukazují kytičky, apod. Nadaní se účastní diskuze. Eliška nestihla svou práci dodělat.	Chybí popisné hodnocení! Děti pak můžou mít pocit, že pracují pro učitelčino potěšení.

INDIVIDUÁLNÍ
VZDĚLÁVACÍ PLÁN



Jméno žáka:

Eliška W.

Školní rok:

2008/2009

INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN

Jméno a příjmení žáka: **ELIŠKA W.**

Datum narození:

Třída:

Učební dokumenty: **ŠANce, 1.9. 2007**

Školní rok: **2008/2009**

Poslední vyšetření odborného pracoviště (datum a místo):

Závěry a doporučení odborného pracoviště :

Mimořádné nadání. Nadprůměrná úroveň rozumových schopností v kombinaci se syndromem LMD.

Spolupráce s odborným pracovníkem:

Doporučené kontrolní vyšetření: **2/2010**

Organizace speciální péče v rámci školy (kdy, kdo):

**Zařazení mezi mimořádně nadané žáky 2. ročníku.
Vytvoření IVP – učitelka specializované třídy**

Vyučovací předmět : **matematika, český jazyk**

- *konkrétní cíle, úprava organizace výuky, časové a obsahové rozvržení učiva, forma zadávání úkolů, organizace závěrečných zkoušek atd.*

MATEMATIKA :

Cíle:

- upevnění, automatizace základních matematických dovedností, jejich procvičování a aplikace do různých matematických prostředí (čtvercová síť, počítání pohybem – krokování, číselná osa, tabulka, slovní úlohy, logické úlohy, tvorba úloh...)
- využití matematických znalostí v situacích běžného života
- rozvoj intelektových schopností, logického uvažování, kreativity (podpora různých forem a metod řešení matematických úloh), pozornosti, schopnosti verbálně vyjádřit postup řešení matematických úloh, podpora hledání vhodných učebních strategií.
- důraz na koncentraci, trpělivost a pracovní tempo
- rozvoj sociální a emocionální inteligence, schopnosti spolupráce, sebehodnocení, kritického myšlení
- práce s chybou – podpora zvládnutí neúspěchu, korekce perfekcionismu a jeho případného negativního vlivu na hodnocení práce druhých a sebehodnocení

Učivo:

- sčítání a odčítání v číselném oboru 0-100 s přechodem přes 10
- slovní úlohy o více, o méně, slovní úlohy s antisignálem
- tabulková evidence, orientace ve schématech
- pracovní listy na rozvoj logického myšlení
- matematické hry a hlavolamy: autobus, tangramy, origami, sudoku, matematické hlavolamy, matematické pohádky, hra SOVA
- rovinné útvary a tělesa
- geometrická kombinatorika
- odhad a zaokrouhlování
- tvorba matematické knihy – vlastní příklady a slovní úlohy

ČESKÝ JAZYK:

Cíle:

- upevnění základních jazykových dovedností a jejich procvičování
- rozvoj čtení, přechod k plynulému čtení s přednesem
- rozvoj schopnosti převyprávět děj, dramatizace
- zpracovávání jednoduchých slohových útvarů, rozvoj tvůrčího psaní
- komunikační dovednosti (např. argumentace)
- zvládnutí dovednosti psát psacím písmem
- rozvoj kvality písemného projevu, správné artikulace a koncentrace nad zadaným úkolem
- rozvoj sociální a emocionální inteligence
- schopnosti spolupráce, sebehodnocení, kritického myšlení. Práce s chybou
- podpora zvládnutí neúspěchu, korekce perfekcionismu a jeho případného negativního vlivu na hodnocení práce druhých a sebehodnocení

Učivo:

- čtení: plynulé s porozuměním a přednesem, frázování, reprodukce, čtení psacího písma
- psaní: správný sklon, hustota a tvary psacího písma, velká tiskací abeceda
- obohacování slovní zásoby, zdokonalování slovního projevu, vyjadřovací schopnosti (např. schopnost vyjádřit své pocity, pocity někoho jiného), artikulace
- dramatizace přečteného a vyprávěného textu, vlastní tvorba
- pravopisná a stylistická cvičení, slovní druhy

ZPŮSOBY, ORGANIZACE A FORMY PRÁCE V PŘEDMĚTECH ČESKÝ JAZYK A METAMATIKA:

- práce ve skupině MNŽ v rámci předmětů matematika a český jazyk
- skupinová, samostatná práce
- konstruktivní přístup ke vzdělání
- metody programu RWCT – kritické myšlení, tvořivé psaní a pravidelná čtenářská dílna, centra aktivit
- filosofie pro děti, globální výchova
- práce na dlouhodobějších úkolech - čtrnáctidenní projekty, zapojení do celoškolských projektů
- využití pracovních listů, alternativních pracovních sešitů
- tvorba vlastních výukových materiálů: čtenářský deník, ...
- práce s PC

Práci zadává učitel ústně nebo písemně, spolupracuje s rodiči.

Učební pomůcky, vybavení, učebnice, učební texty:

český jazyk:

- písanka 1-2 Nová škola
- Čítanka Prodos
- Český jazyk 2 Nově, Nová škola
- výběr učitelky: Český jazyk a čítanka - nakladatelství FRAUS, 2007
- interaktivní tabule: Smart board, program Notebook k dispozici na instalování na domácí počítač
- PC, audio a video nahrávky
- pracovní listy – různé zdroje, vlastní tvorba učitelky
- beletrie a naučná literatura (encyklopedie, atlasy,..) ze školní knihovny, věnované nebo zapůjčené rodiči žáků, žáky, vyučujícím
- vlastní rozšiřující materiál
- jazykové hry (karty s písmeny, slabikami, slovy, kostky s písmeny)
- jazykové deskové hry (Scrabble, Scrabble junior, Kriskros)

matematika:

- Matematika 2– 1. ,2., 3. díl – nakladatelství FRAUS
- Zajímavá matematika pro druháky - Prodos
- interaktivní tabule: Smart board
- PC
- pracovní listy – různé zdroje, vlastní tvorba učitelky
- krokovací pás, kostky, hrací kostky, kameny, kaštiny, fazole, párátka, karty s čísly, karty s úlohami na sčítání a odčítání, modely geometrických tvarů
- logické hry

Pomůcky:

- trojhranné psací potřeby
- sešity s pomocnými linkami
- podložky na psaní
- encyklopedie
- slovníky
- tabulky
- počítačové programy
- relaxační pomůcky

Způsob hodnocení a klasifikace:

- průběžná diagnostika dosažených vědomostí a dovedností
- každý týden diktát z matematiky a českého jazyka
- průběžné hodnocení učebních výkonů a sociálních dovedností (motivační nálepky, lístečky, průběžné slovní hodnocení (dopisy dětem, písemné hodnocení do sešitů, na pracovní listy apod.)
- ústní
- sebehodnocení
- tvorba portfolia
- známkování: průběžně do Notýsku (ŽK)
- hodnocení v pololetí a na konci školního roku: kombinace známek a slovního hodnocení

Odpovědný vyučující: učitelka specializované třídy

Spolupráce s rodiči:

- individuální konzultace: osobní, telefonicky, elektronickou poštou
- speciální třídní schůzky
- Klub rodičů MNŽ
- podpora práce na čtrnáctidenních tématech
- motivace dítěte, domácí příprava

Podíl žáka:

- sebehodnocení
- zpětná vazba výuky pro vyučujícího (hodnocení týdne)
- vlastní návrhy, podněty k výuce a čtrnáctidenním tématům

Vyjádření rodičů (návrhy, připomínky, nápady):

Individuální plán žáka je smlouva mezi rodiči a učiteli za účelem optimalizace učení žáka. V případě neplnění závazků z tohoto vyplývajících pro rodiče, bude odstoupeno od smlouvy a žák nebude považován za integrovaného.

IVP projednán dne:

Učitelka MNŽ (matematika, český jazyk):

Třídní učitelka:

Výchovný poradce :

Ředitelka ZŠ:

Rodiče: