

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

**NADANÉ DÍTĚ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU V ALTERNATIVNÍCH
ŠKOLÁCH**

**THE GIFTED CHILDREN AT THE ELEMENTARY ALTERNATIVE
SCHOOLS**

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Tereza Krčmářová Ph.D.

Autor diplomové práce: Markéta Dykastová

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: červen 2013

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Nadané dítě mladšího školního věku v alternativních školách vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

Podpis:

Poděkování

Děkuji Mgr. Tereze Krčmářové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce a ochotu ke konzultacím nad tématem diplomové práce i mnohými dalšími souvisejícími tématy.

Anotace

Klíčová slova: nadání, talent, individualizace, alternativní školy, inovativní školy.

Tato diplomová práce se zabývá otázkou vhodnosti zasazení nadaných dětí do alternativních škol. V teoretické části bude vymezen pojem nadané dítě a budou zde analyzovány principy vybraných alternativních škol. V závěru teoretické části práce bude zhodnoceno, jak a čím mohou být alternativní školy prospěšné právě vzhledem k nadaným. V empirické části pak budou konfrontovány teoretické poznatky s praxí. Pokusím se odpovědět na otázku, zda a jakým způsobem je realizována péče o tyto děti v praxi vybraných typů alternativních škol. Výzkum v rámci diplomové části práce bude využívat metod analýzy dokumentů, pozorování a rozhovor. Základním východiskem práce je předpoklad, že školy alternativního typu jako školy s důrazem na respekt k dítěti a jeho individuálním potřebám jsou potenciálně vhodné pro mimořádně nadané žáky.

Abstract

Key words: gift, talent, individual access, alternative schools, inovate schools.

This graduation these is focused on question of suitability to situate the gifted children into the alternative schools. In the theoretical part will be defined the concept gifted child and will be analysed the principles of chosen alternative schools. In the end of the theoretical part of theses will be evaluated how the alternative schools can be usefull for gifted children. In the experimental part will be confronted theoretical informations with reality. I try aswer the question if and which way is realized the care of these children in reality of the chosen types of the alternative schools. The research for this graduation theses will use an analyse of documents, an observation and a dialog. The elementary basis of theses is supposition that the schools of the alternative types like the schools with the edge for a respect to a child and its individual needs are potencional suitable for the extra gifted children.

Obsah

1. Úvod.....	7
1.1 Nadané dítě.....	7
1.2 Alternativní školy.....	8
1.3 Cíle.....	8
2. Teoretická část.....	10
2.1 Vymezení pojmu nadané dítě.....	10
2.1.1 Nadané dítě.....	10
2.1.2 Nadání a talent.....	10
2.1.3 Základní pojmy.....	11
2.1.4 Základní přístupy ke studiu nadání.....	15
2.1.5 Nadané dítě a dětská práva.....	16
2.1.6 Charakteristiky nadaných dětí.....	17
2.1.7 Diagnostika nadaného dítěte.....	20
2.1.8 Vzdělávání nadaných.....	21
2.2 Alternativní školy.....	25
2.2.1 Začít spolu – Step by step.....	25
2.2.2 Montessori pedagogika.....	27
2.2.3 Waldorfská pedagogika.....	28
2.3 Shrnutí.....	30
3. Empirická část.....	32
3.1 Cíl.....	32
3.2 Metody a organizace výzkumu.....	32
3.3 Charakteristika vzorku.....	34
3.3.1 Pozorování - školy.....	34
3.3.2 Rozhovory - učitelé.....	36
3.3.3 Rozhovory - rodiče.....	38
3.4 Předpoklady.....	39
3.4.1 Učitelé.....	39
3.4.2 Rodiče.....	40
3.5 Výsledky výzkumu.....	41
3.5.1 Pozorování.....	41
3.5.1.1 Začít spolu školy.....	41
3.5.1.1.1 Pozorování – ŠZSA.....	41
3.5.1.1.2 Pozorování - ŠZSB.....	43
3.5.1.1.3 Pozorování – ŠZSC.....	45
3.5.1.2 Montessori školy.....	46
3.5.1.2.1 Pozorování ŠMA.....	46
3.5.1.2.2 Pozorování ŠMB.....	48
3.5.1.3 Waldorfské školy.....	49
3.5.1.3.1 Pozorování ŠWA.....	49
3.5.1.3.2 Pozorování ŠWB.....	51
3.5.2 Rozhovory s učiteli.....	52

3.5.2.1 Začít spolu.....	53
3.5.2.1.1 Škola ŠZSA.....	53
3.5.2.1.2 Škola ŠZSB.....	55
3.5.2.1.3 Škola ŠZSC.....	56
3.5.2.2 Montessori školy.....	57
3.5.2.2.1 Škola ŠMA.....	57
3.5.2.2.2 Škola ŠMB.....	59
3.5.2.2.3 Škola ŠMC.....	60
3.5.2.3 Waldorfské školy.....	61
3.5.2.3.1 Škola ŠWA.....	61
3.5.2.3.2 Škola ŠWB.....	63
3.5.2.3.3 Škola ŠWC.....	64
3.5.3 Rozhovory s rodiči.....	66
3.5.3.1 Rodič 1 (R1).....	66
3.5.3.2 Rodič 2.....	68
3.5.3.3 Rodič 3.....	69
3.5.3.4 Rodič 4.....	71
3.5.3.5 Rodič 5.....	72
3.5.4 Zhodnocení pozorování a rozhovorů.....	73
3.5.4.1 Pozorování.....	73
3.5.4.1.1 Začít spolu.....	73
3.5.4.1.2 Montessori.....	74
3.5.4.1.3 Waldorfská škola.....	75
3.5.4.2 Rozhovory s učiteli.....	75
3.5.4.2.1 Začít spolu.....	75
3.5.4.2.2 Montessori školy.....	76
3.5.4.2.3 Waldorfské školy.....	77
3.5.4.3 Rozhovory s rodiči.....	78
4. Závěr.....	81
5. Literatura.....	85

1. Úvod

1.1 Nadané dítě

O problematice nadaných žáků se začíná v České republice hovořit stále více mezi odbornou i neodbornou veřejností. Zřejmě bude trvat ještě dlouho, než se dostaneme na zahraniční úroveň. Velmi potřebné je, aby se o změnách ve vzdělávání nadaných nemluvilo pouze na teoretické úrovni, naopak je velmi důležité, aby změny proběhly hlavně v praxi. Studenti pedagogických fakult a stávající pedagogové by měli být informováni o zásadách v přístupu k nadaným žákům, též by měli být motivováni a podporováni. Kurzy zaměřené na práci s nadanými by měly být stejnou samozřejmostí jako kurzy o dětech vyžadujících specifickou péči z důvodů různých dysfunkcí a hendikepů, protože problematika nadaných je stejně závažná.

Tento fakt je velmi důležitý, protože právě nadaní mohou být skutečně velkým přínosem pro naši společnost, jsou doslova naší budoucností, tedy její částí, která může být v budoucnu velmi významná. Vzdělávání dětí je vždy investicí do zmíněné budoucnosti, a pokud do nadaných žáků jako společnost investujeme, můžeme očekávat zúročení této investice. Pokud u těchto dětí, které potřebují mimořádnou péči – investici, jejich potřebu nepokryjeme, nemůžeme očekávat nic mimořádného nazpět.

Související skutečností je, že pokud nadanému dítěti neposkytneme potřebné množství podnětů ke vzdělávání, objevování, zkoumání, můžeme očekávat, že dítě samo si bude svou nenaplněnou touhu po objevování uspokojovat. Podněty, které dítě najde, jsou přímo závislé na prostředí, ve kterém se dítě nachází a na lidech, se kterými se setkává. Ze zkušenosti víme, že ne vždy jsou příklady v okolí dítěte vhodné a přínosné. Naopak mnohdy jsou nevhodné, zdraví škodlivé a dokonce nebezpečné.

1.2 Alternativní školy

I problematika alternativních škol a inovativních programů se dostává stále více do povědomí odborné i neodborné veřejnosti. V dnešní době můžeme vidět stále více škol, které nabízejí nad rámec standardního vzdělávání ještě něco navíc. Mnohdy se jedná o alternativní výuku, kdy je charakter celého vyučování specifický nějakou alternací, některé školy potom nabízejí alespoň inovativní program, který obohacuje tradiční výuku.

Tyto školy zdůrazňují důležitost individuálního přístupu ke každému jednotlivému žákovi. Proto se ve své práci zabývám otázkou umístění nadaných dětí do alternativních škol, které se zdají být ideálním prostředím pro každé dítě, tedy i pro dítě nadané.

1.3 Cíle

Hlavním cílem práce je vyhodnotit vhodnost alternativních škol pro nadané děti, které mají specifické vzdělávací potřeby a potřebují velmi odlišný způsob edukace, než který nabízí běžné základní školy. Dílčími cíli, díky nimž bude dosaženo hlavního cíle, je správně popsat a specifikovat dle české i zahraniční literatury nadané dítě mladšího školního věku. Druhým dílčím cílem je popsat a specifikovat vybrané alternativní školy tak, jak je popisuje odborná literatura jednotlivými programy se zabývající. Na základě vymezení nadání u dětí mladšího školního věku, jejich vzdělávacích potřeb a na základě popisu edukačních strategií vybraných alternativních škol je cílem následně analyzovat, co alternativní školy nabízejí právě nadaným žákům.

Hlavním cílem empirické části práce je zhodnotit, zda je předpoklad vhodnosti alternativních škol pro nadané vyvozený z teorie v literatuře o nadaných a alternativních školách správný nebo mylný. Za vlastní jsem si vytyčila cíl zjistit názory představitelů konkrétních alternativních škol, tj. učitelů, zda a jakým způsobem reagují na speciální vzdělávací potřeby mimořádně nadaných žáků. Stejně důležitým a neposledním cílem bylo zjistit, jaké důvody vedou rodiče k tomu, že volí nebo naopak nevolí pro vzdělávání svého mimořádně nadaného dítěte školu alternativní nebo inovativní, zda jsou jejich očekávání naplňována, co konkrétně oceňují jako přínosné pro saturování

speciálních potřeb svých dětí od vzdělávacích institucí. Dalším cílem bylo vyhodnotit vhodnost a spokojenost dítěte a rodičů s danou volbou – školou, ať už se jedná o děti a jejich rodiče, které alternativní nebo inovativní školu navštěvují nebo o druhou skupinu, která navštěvuje běžnou základní školu.

2. Teoretická část

2.1 Vymezení pojmu nadané dítě

2.1.1 Nadané dítě

Každý rodič téměř bez výjimky je přesvědčený o vyjímečnosti, nadání a talentu svého dítěte v některé nebo dokonce ve více oblastech. Nepopíratelně každé dítě vyjímečné, nadané a talentované je. V následující kapitole bude pojem nadané dítě popsán a vymezen v odborném smyslu slova tak, jak jej používá tato práce.

2.1.2 Nadání a talent

Na následujících stránkách se často vyskytují slova nadání a talent. Tato slova jsou používána různými odborníky v různém smyslu slova.

Někteří je používají jako ekvivalenty. Do této skupiny odborníků patří například Tannenbaum (1993), Mönks a Ypenburgová (2002) a Dočkal (1987). V této práci budou termíny nadání a talent používány právě takto.

Oproti této skupině stojí odborníci, kteří mezi těmito termíny vidí rozdíl. Ďurič (in Meszárosová, 1998) popisuje nadání jako individuální schopnost měřitelnou psychometrickými testy (IQ), naopak talent popisuje jako vysoce závislý na vytrvalosti, touze po výkonu. Výsledky talentu jsou potom rozpoznávány společností.

Taylor (1968) chápe nadání jako pojem pro vyjádření opravdu velkého talentu a talentem nazývá něco mezi průměrem a nadáním.

Další odlišné pojetí předkládá Porterová (1999). Nadání vidí jako potenciální složku, tedy jako předpoklad pro určitý výkon. Oproti tomu talent chápe jako složku performační, tedy výkonnou.

Gearheart, Weishahn, Gearheartová (1988), Kingová (1985), Montgomeryová (1996) potom předkládají názor, že talentem se myslí předpoklady pouze pro několik málo oblastí, zatímco nadáním se myslí všeobecné intelektové předpoklady.

2.1.3 Základní pojmy

Jak již bylo uvedeno, každé dítě je určitým způsobem nadané a talentované. V této kapitole bude pojem nadané dítě vymezen v odborném smyslu slova.

Jako velmi výstižná a obsahující vše důležité se jeví definice nadání, kterou napsal Marland (1972). Plné znění definice je toto:

„Za nadané jsou považované takové děti, u nichž odborníci vyzorovali vynikající talenty a skutečnou i potencionální způsobilost podat mimořádné výkony, a to v jedné či několika z následujících oblastí: všeobecné intelektuální schopnosti, specifická akademická kompetence, kreativní myšlení, vůdčí kvality, umělecké či psychomotorické schopnosti.“ (1972 in Landau, 2007, s. 44)

Čermák (2005) charakterizuje nadané děti jako množinu dětí předškolního nebo školního věku, u kterých se již od raného dětství objevují nadstandardní rozumové vlohy, schopnosti a jiné dispozice, které vytvářejí nadání k nadání. Tito jedinci se v případech úspěšného vývoje jejich intelektuálních předpokladů mohou stát talentovanými pro vědu. Autor však nepovažuje za nadané ty, kteří jsou talentovaní v oblastech umění nebo sportu. Pojem nadaného žáka zaměřuje za pojmy chytré nebo rozumově vysoce nadprůměrné dítě.

Definic nadání bylo napsáno velmi mnoho, Freemanová (1998) uvádí, že jich existuje kolem sta.

Někteří odborníci se věnovali a věnují nejen popsání nadání jako takového, ale rozdělení přístupů k nadání jako takovému a také na různé oblasti nadání.

Avner (1977 in Jurášková, 2006) rozděluje přístupy k pojmu nadání na tři základní:

- psychopatologický přístup - intelektovou výjimečnost (ve smyslu nadprůměru) chápe jako mentální poruchu v souvislosti s úslovím 'genialita má velmi blízko k imbecilitě'

- sociálně -historický přístup - nadaný jedinec je takový jedinec, který zanechá lidstvu epochální výtvar

- statistický přístup - nadání považuje za nadprůměrnou mentální schopnost v kontextu celé populace, tato nadprůměrnost je limitovaná třemi procenty z celé populace.

Gearheart, Weishahn, Gearheartová (1988) rozdělují definice do tří skupin:

- definice, jejichž základem je inteligenční kvocient (IQ) – za nadané jsou považováni právě ti jedinci, jejichž IQ přesahuje určitou určenou hranici

- definice, jejichž základem je talent – nadání jedinci jsou rozpoznáváni podle oblasti buď testy (oblast matematiky a přírodních věd) nebo posudkem odborníka (oblast umělecká – hudba, tanec, výtvarné umění)

- definice, jejichž základem je kreativita – za hlavní složku nadání je zde považována tvořivost v oblasti umění, ale i v kterékoli jiné oblasti lidské činnosti

Stejní odborníci - Gearheart, Weishahn, Gearheartová (1988) rozlišují definice ještě jiným způsobem, a to na dvě skupiny. Toto dělení definic je na základě potenciálu nadání:

- prokázané, etablované nadání, založené na jistém výkonu

- potenciální, neetablované nadání, na úrovni schopností

Porterová (1999) potom rozděluje definice, které jsou založené na

- jedné schopnosti – např. nadání pro hudbu, tanec, jazyky apod. (tzv. unidimenzionální, jednodimenzionální definice)

- více schopnostech – např. intelektové nadání (tzv. multidimenzionální nadání)

- teorii informačních procesů

- kreativité
- vyjímečnosti jedince
- odlišných pohledech různých kultur na nadprůměrnost

Mönks a Ypenburgová (2002) dělí vymezení nadání na jednotlivé modely:

- modely založené na schopnostech – důležitost vidí v potenciálu osobnosti, kognice apod.
- modely kognitivních složek – zkoumají rozdíly v kvalitě informačních procesů – někteří odborníci vidí jako důležitější QI – kvalitu zpracování informací než IQ – inteligenční kvocient
- modely založené na výkonu – jako směřovatné v uznání nadání vidí neobyčejné a nadprůměrné výkony; schopnosti nebo potenciál nejsou pro tyto modely dostatečným důkazem nadání
- modely založené na socio-kulturní rozmanitosti – věnují se rozmanitým hodnotám v různých kulturách

McAlpin (1996) popsal tři oblasti, do kterých rozdělil definice pojmu nadaného dítěte:

- konzervativní X liberální – konzervativní definice mají přesně danou hranici nadání – například horních 5% obyvatelstva, zatímco liberální definice takovou hranici neuznávají a za nadané považují širší rozpětí – asi 15 - 20%
- jednodimenzionální X multidimenzionální – jednodimenzionální definice se zakládají na jedné doméně, naopak multidimenzionální se zakládají na tom, že čím více dimenzí definice obsahuje, tím je liberálnější

- potenciální X performační – potenciální definice jsou založené na předpokladech k jistému výkonu, performační definice vyžadují důkaz, tedy uskutečnění jistého výkonu

Renzulli a Reisová (1986) popsali nadání takto: *„Nadání je výsledkem interakce třech základních vlastností - nadprůměrných všeobecných a/nebo 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.“* (s. 218)

Renzulliho model je možné jednoduše a prakticky zobrazit v grafické podobě. Je složen ze tří navzájem se protínajících kružnic, jejichž vzájemným průnikem je nadání v Renzulliho pojetí.



V RVP z roku 2013 je nadání popsáno následujícími slovy: *„Nejčastěji je nadání definováno jako soubor schopností, které umožňují jedinci dosahovat výkonů nad rámec běžného průměru populace. Množství žáků s mimořádným nadáním se odhaduje na 3 až 10 %. Mimořádně nadaný žák může disponovat jedním, ale i několika druhy nadání.“* (s. 130)

Rozdělení definic a pojetí nadání do různých oblastí je velmi přínosné při samotné identifikaci nadání a následné péči o nadaného. Pokud totiž identifikujeme a popíšeme nadání konkrétního jedince, můžeme lépe s nadáním pracovat a saturovat potřeby, které jsou vlastní právě tomuto jedinci.

Nadání je velmi individuální záležitost i v rámci nadání několika jedinců ve stejné oblasti – všichni mohou být nadaní v jedné oblasti, ale nadání se bude projevovat u každého trochu jinak a stejně tak každý z těchto nadaných bude mít trochu jiné potřeby. Z tohoto důvodu můžeme pozitivně nahlížet i na množství definic nadání. Ke každému nadanému jedinci se může hodit jiná definice, která ho bude specifikovat přesněji, než kdyby existovala jedna univerzální definice nadání.

2.1.4 Základní přístupy ke studiu nadání

Hříbková (2009) vymezuje tři základní přístupy ke studiu nadání, které se podle ní v průběhu zkoumání nadání vytvořily a které odrážejí různé vzdělání, zaměření a filosofickou orientaci autorů. Jsou to:

- kognitivní přístup - ke studiu nadání má z hlediska odborné i laické veřejnosti nejstarší historii a tedy i nejvíce zkušeností. Jedná se o jednodimenzionální přístup, který uvažuje pouze o rozumové schopnosti nadaného a je založen na různých testech inteligence a výkonu. Tento přístup se v současné době v praxi poměrně často uplatňuje, protože je vcelku snadno měřitelný a v edukační oblasti praxe také nejvíce využitelný
- osobnostně - vývojový přístup - ke studiu nadání se začal v této problematice prosazovat v polovině 20. století. Vznikl jako reakce na předchozí přístup, který vůbec nebral ohled na osobnost nadaného jedince, a jeho cílem bylo pojmout problematiku nadání z více úhlů pohledu. V rámci tohoto směru se začala zkoumat například kreativita jako jedna ze složek nadání. Obecně snahou osobnostně – vývojového přístupu bylo diagnostikovat charakteristické rysy jedince, pro které je příznačná vysoká tvořivá produkce. Z výzkumů v této oblasti vyplynulo, že za nadané

jedince nejsou zodpovědné pouze kognitivní schopnosti, ale že výkony nadaných determinují i další nekognitivní charakteristiky, jako například otevřenost vůči novým informacím a dojmům, zvědavost, vytrvalost a další. V tomto období se též začal zkoumat vývoj nadání, dokonce u jedinců v předškolním věku

- sociálně - kulturní přístup - plně reprezentuje multidimenzionální pojetí a jeho přístup ke studiu nadání. Zastánci tohoto přístupu k nadání se snaží do jeho chápání začlenit vliv prostředí a kultury na vývoj nadaného jedince. V centru pozornosti tedy nestojí zkoumání individuálních rozdílů mezi nadanými jedinci, tento přístup se primárně soustřeďuje na zkoumání vývoje mimořádně nadaného jedince ve vztahu ke kultuře a sociálnímu prostředí, ve kterém působí a tedy se i formuje. Důraz tohoto přístupu je kladen nejen na sociokulturní zkušenosti nadaných, ale také na analýzu vztahu, který zaujímá společnost vůči vývoji speciálních talentů. Kulturní vlivy na vývoj talentu jsou pak často odvozeny od dovedností a schopností, které jsou v dané kultuře nezbytné pro adaptaci jedince v ní

2.1.5 Nadané dítě a dětská práva

Práva dětí byla sepsána pod názvem Úmluva o právech dítěte a jsou pravidelně kontrolována Výborem pro práva dítěte. Tuto Úmluvu ratifikovalo 193 států, mezi nimiž je i Česká republika.

Za první jmenované a s mimořádně nadanými úzce související právo se dá pokládat právo na zabezpečení životních podmínek pro rozvoj dítěte. Právo popsané v Úmluvě o právech dítěte v článku č.27, odstavec č.2: *„Rodiče nebo jiné osoby, které se o dítě starají, nesou v rámci svých schopností a finančních možností základní odpovědnost za zabezpečení životních podmínek nezbytných pro rozvoj dítěte.“* Toto právo je, stejně jako všechna práva v Úmluvě o právech dítěte, směřováno na všechny děti. V různých oblastech a kulturách se obsah tohoto práva nedá vnímat ani uplatňovat stejným způsobem. Obsah práva se liší lokalizačně, kulturně a také individuálně dle potenciálu dítěte. Uplatňovat toto právo je náročné u běžných dětí, tím více potom u dětí nadaných.

Jako druhé právo dotýkající se problematiky nadaných lze zmínit právo na rozvoj nadání a schopností dítěte, které je popsáno v následujícím znění v článku č. 29, odstavci č.1. „1. *Státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, se shodují, že výchova dítěte má směřovat k: a) rozvoji osobnosti dítěte, jeho nadání, a rozumových a fyzických schopností v co nejširším objemu.*“ I zde se setkáváme s problematikou uplatňování konkrétního práva na různé děti. Pokud se u každého dítěte má uplatňovat právo na rozvoj individuálního nadání a schopností konkrétního dítěte, je toto ve vzdělávání velmi náročné, v dnešní době však stále více poptávané. A právě toto právo dle vlastního znění velmi úzce souvisí s fungováním alternativních škol, které mají jako jeden z hlavních pilířů vytyčen právě individuální přístup k dítěti dle jeho potřeb a možností.

Obě zmíněná práva jsou popsána v Úmluvě o právech dítěte pod názvem Další zásady. První ze zmíněných práv je popsáno jako zodpovědnost rodičů, u druhého citovaného práva není specifikované, kdo by ho měl uplatňovat. Je však jisté, že obě tato práva by měla být uplatňována nejen rodiči a blízkými příbuznými, ale stejně tak vzdělávacími institucemi, protože právě ty se velmi zásadně podílejí na rozvoji osobnosti jedince.

2.1.6 Charakteristiky nadaných dětí

Rozpoznání mimořádnosti dítěte je velmi náročný úkol. Každé dítě je mimořádné a i proto rodiče často nerozeznají, že právě jejich dítě je mimořádně nadané. Přistupují k němu jako k individuálnímu jedinci, znají ho od prvního dne a jeho vývoj a projevy vidí postupně, proto jim mnohdy nepřipadají ojedinělé.

Jurášková (2006) o nadaných píše: „*Nadaní jedinci se jako skupina odlišují od průměrné populace zejména v oblasti kognitivní a emocionální. Oproti zbytku populace se jeví jako poměrně jednolitá, homogenní skupina (vysoký intelektový potenciál, akcelerovaný kognitivní vývoj, časná schopnost číst, asynchronní vývoj atd.). Když však nahlédneme dovnitř této skupiny, zjistíme existenci mnohých vzájemně odlišných diferencovaných skupin a podskupin. Uvnitř těchto skupin se nacházejí jedinci, z nichž*

každý je jedinečným individuem, tak jako je každý člověk v rámci lidského společenství osobitý a neopakovatelný.“ (s. 30)

Některé projevy dětí jsou natolik netypické, že podle nich lze usoudit na mimořádné nadání a následně si tuto informaci můžeme nechat potvrdit nebo vyvrátit odborníkem. Nadané děti projevují znaky akcelerovaného vývoje. Například verbální projevy nadaných velmi často obsahují již v prvním roce života první slova, někdy dokonce věty. Nadaní mají oproti svým vrstevníkům mnohem širší slovní zásobu a jsou schopni používat i cizí slova a abstraktní pojmy ve správném slova smyslu již ve velmi raném dětství. Tyto děti se také zamýšlí nad filozofickými otázkami – kde jsme byli, než jsme se narodili, kam půjdeme, až umřeme, vyvinuli jsme se opravdu z opic nebo spíš z ptáků, kterým už se nechtělo létat apod.

Nadaní se jen opravdu málokdy spokojí s jednoduchou odpovědí nepodloženou pádným argumentem. Potřebují znát věci do detailu a rozumět jim. Nepřijmou informaci jen jako informaci, musí ji pochopit a přijmout za vlastní. Portešová (2013) popisuje nadané jako jedince, kteří méně spí, více se ptají a jejich dotazy jsou natolik časté a komplikované, že není možné je všechny uspokojit.

Jurášková (2006) popisuje nadané jako jedince, kteří většinou mají velmi rozvinutý smysl pro spravedlnost a morálku. Velmi špatně nesou, když se děje nějaká nespravedlnost na jiném člověku. Vyjímečný není pláč nadaného pro nespravedlivé chování vůči spolužákovi, který si nespravedlnosti ani nevšiml a nijak se jí netrápil.

Nadané děti rády čtou, listují v knihách a poznávají nové. Může se ale stát, že je v životě nadaného dítěte téma, se kterým se již dané dítě setkalo, ale neporozumělo mu a při vzpomínce stále ještě nerozumí. Takové téma pak nadané dítě nezřídka velmi prudce odmítá a při vyvolané řeči na toto téma odvětlí, že o tom nechce nic slyšet a na otázku: „Proč?“ reaguje přikrytím uší dlaněmi nebo prostým odchodem.

Nadaní také projevují velmi brzy zájem o písmena a čísla. V některých případech se dokonce stává, že dítě ještě zdaleka neumí vyslovit písmeno, ale po jeho uslyšení ukazuje na správné písmeno v psané podobě.

Pro jednodušší přehled typických projevů nadaných podle Juráškové (2006) v jednotlivých oblastech a jejich stručný popis:

- motorická oblast

Typický je nesouměrný vývoj tělesné a intelektuální stránky jedince, nadprůměrná smyslová vnímavost, nespokojenost dětí s tím, že nedokážou zrealizovat své představy vzhledem ke svému věku (největší problémy v přeškolním a mladším školním věku) – souvisí s rozporem v rozvoji tělesné a intelektuální stránky

- kognitivní oblast

V kognitivní oblasti je pro nadané příznačná schopnost rychlého učení, pojmání množství informací, nadprůměrná slovní zásoba vzhledem k věku, porozumění cizím a abstraktním termínům a jejich užívání v řeči, dlouhodobá koncentrace na jeden zájem a jeho rozšíření do všech nebo mnoha oblastí života jedince – hledání v knihách, kreslení, stavění, vymýšlení příběhů souvisejících s daným tématem, velká představivost, zvědavost, obliba v komplikovanosti – zajímají se i o jednoduchá témata, ale postupně je obohacují o nové dimenze – komplikují, výborná schopnost argumentace, netrpělivost ve vysvětlování, když jdou myšlenkové pochopdy rychleji než řeč

- vztahová oblast

Ve vztazích s druhými mají mladší nadaní tendenci vytvářet pravidla a organizaci a očekávají respekt od vrstevníků i dospělých, kteří se zrovna vyskytují na daném místě. To často vyvolává nevoli a neoblubu nadaných a nadaní samotní jsou z tohoto často rozčarování.

Takové zkušenosti často vedou k uzavření se nadaného do sebe a problémům s navazováním kontaktů.

Nadaní se vyznačují také vytyčováním nesplnitelných cílů, které kladou sobě i ostatním. Po jejich nesplnění opět přichází rozčarování - vztek na ostatní, že cíl nesplnili a vztek na sebe samého, představa vlastní neschopnosti.

Ve vztahu k sobě samému jsou nadaní k sobě velmi kritičtí. V rámci své cílevědomosti si občas stanoví cíl nesplnitelný a když zjistí, že nejsou schopni ho splnit, trpí představou vlastní neschopnosti a nejsou schopni objektivního pohledu na věc.

Nadaní se vyznačují také perfekcionismem. Když nejsou naprosto perfektní, vidí to jako velký problém. Perfekcionismus souvisí také s jejich vzhledem – často mají potřebu být perfektní i v tomto směru a s tím souvisí, že velmi mnoho nadaných, především tedy nadaných ženského pohlaví, trpí poruchami příjmu potravy a mají potřebu plastických operací. (Jurášková, 2006, Hříbková, 2009, Rámcový vzdělávací program, 2013)

2.1.7 Diagnostika nadaného dítěte

Hříbková (2009) uvádí, že diagnostika nadání u dítěte se provádí většinou s cílem poskytnout dítěti speciální péči v jeho vývoji. Speciální péči se myslí jiný přístup než k běžnému dítěti. Takový přístup, který bude rozvíjet potenciály nadání a schopnosti nadaného dítěte. Přístup, který se bude následně uplatňovat při působení na dítě jak v domácím prostředí, tak i v prostředí základní školy a dalších vzdělávacích institucí, pro které je diagnostika nejvíce důležitá. V domácím prostředí je totiž vývoj dítěte od narození pozorovaný a k dítěti se většinou přistupuje na základě principu 'nejlepšího zájmu dítěte', dáváme dítěti podněty pro jeho osobní vývoj, pro rozvin jeho schopností a nadání, pro uspokojení jeho potřeb v oblastech poznávání, objevování, představivosti a dalších. Při vstupu do školky, školy rodiče nadaných mohou narazit na problém, kdy nadané dítě není bráno jako pozitivní individualita, naopak je jeho individualita problémem. Na jeho individuální potřeby není kladen důraz a ty nejsou uspokojovány tak, jako tomu bylo v domácím prostředí. Učitelé vidí často nadané jako problémové, rozmazlené, podivínské apod.

Pokud je dítě identifikováno odborníkem jako nadprůměrné v určité oblasti nebo dokonce více oblastech, je již na toto dítě pohlíženo zcela jinak. Následně se okolí dítěte zamýšlí nad speciální péčí o tohoto jedince. V tomto je dle Juráškové (2006) i Hříbkové (2009) shledáván smysl identifikace nadání a jeho analýzy. Dle identifikovaného a

pojmenovaného konkrétními termíny a potřebami lze usoudit na potřebný přístup a na konkrétní potřeby daného jedince. Uvědomělý pedagog má potom snazší práci s nadaným dítětem, když ví, na kterou oblast se má především zaměřit.

Proces identifikace nadaného jedince je velmi náročný. Jurášková (2006) píše, že identifikace nadaných je složitý proces pravděpodobně i kvůli nejednoznačnosti v definování pojmu nadané dítě. Proto identifikace samotná sestává z více kroků, vyžaduje spolupráci více osob a odborníků a i navzdory tomuto složitému procesu mohou některé děti zůstat neidentifikované. Toto se stává, pokud je proces identifikace pojatý příliš úzce nebo naopak, jestliže je pojatý příliš široce. Zde se jedná především o nadané děti, které se výrazně neodlišují průměrné populace.

Jurášková (2006) dále píše o identifikaci nadaných mimo Českou republiku: „*V zemích, kde je vzdělávání nadaných dobře podchycené a etablované, existují koordinátoři a odborníci zabývající se identifikačními a diagnostickými procesy, jako i stanovováním vhodných vzdělávacích programů. Identifikační postupy bývají též běžnou součástí různých vzdělávacích modelů a programů.*“ (s. 42-43)

Naopak o situaci v naší zemi píše, že u nás zatím neexistují odborníci zaměřeni na tyto aktivity. Proto probíhá identifikace nadaných jedinců buď nezáměrně, pokud pedagog pozoruje neobvyklé projevy dítěte, především v oblasti chování, a doporučí toto dítě k vyšetření u odborníka. Na základě výsledků standardizovaných testů se zjistí, že je dítě intelektově nadané. Záměrná identifikace je v České republice hlavně v rukou institucí, které jsou zaměřené na rozvinutí nadání zejména v oblastech uměleckého a sportovního charakteru. Tyto instituce prostřednictvím přijímacích a talentových zkoušek zkoumají míru nadání jednotlivých jedinců a na základě zjištěného uskutečňují výběr dětí do svých vzdělávacích aktivit, a tedy provádí i identifikaci nadání. Jedná se ale pouze o jedince, kteří se pohovoru zúčastní.

2.1.8 Vzdělávání nadaných

Z předchozích kapitol můžeme usoudit, že mimořádné nadání potřebují v oblasti vzdělání mimořádnou péči. Touto problematikou se zabývají i dokumenty Bílá kniha –

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (2001), Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky (2002), Rámcový vzdělávací program (2013).

Bílá kniha (2001) píše o požadavku na vytvoření komplexního systému péče o nadanou populaci, což můžeme považovat za veliký posun v této oblasti, protože je to poprvé, co se dokumenty z oblasti vzdělávání věnují tomuto téma.

V Dlouhodobém záměru (2002) považujeme za důležitý fakt, že péči o nadané staví na stejnou úroveň jako péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Mezi nejdůležitější body týkající se tohoto téma považujeme například vytváření diferencované nabídky činností, v nichž se mohou nadání a talent projevit, vytváření mechanismů pro diagnostikování nadání a talentu, řešení případných školních problémů u žáků nadaných a talentovaných, podporování rozvoje soutěží a přehlídek určených talentovaným dětem a vytváření podmínek pro účast v mezinárodních soutěžích.

Rámcový vzdělávací program (2013) specifikuje populaci nadaných a její potřeby: *„Zařazení problematiky výchovy a vzdělávání mimořádně nadaných žáků do základního vzdělávání je významné proto, že mimořádně nadaní žáci mají své specifické vzdělávací potřeby, na něž je třeba reagovat a vytvářet pro ně vhodné podmínky.“* (s.130)

V České republice se při vzdělávání nadaných uplatňují nejčastěji dvě varianty. Hříbková (2009) uvádí akcelerační variantu a variantu enrichment. V praxi jsou tyto varianty často kombinované a nelze je striktně oddělit. Akcelerační proces totiž může u dítěte působit jako obohacení a naopak obohacením může u dítěte dojít k akceleraci.

Akcelerace – urychlující varianta si klade za cíl vytvoření změn v průběhu vzdělávání nadaného, které směřují ke zkrácení školní docházky. V praxi tedy probíhá jako předčasný nástup do školy (pokud je dítě kognitivně a sociálně zralé), nástup do druhého ročníku základní školy (pokud dítě prokáže své znalosti a dovednosti na úrovni ukončeného prvního ročníku ZŠ), přeskokování ročníků v jednom nebo více předmětech, jehož důsledkem je ukončení výuky daného předmětu za kratší dobu, docházka v určitém předmětu (předmětech) na vyšší stupeň školy, možnost výběru

náročnějších volitelných předmětů, vytvoření individuálního vzdělávacího plánu v předmětu, ve kterém dítě vyniká.

Jurášková (2006) oproti Hříbkové (2009) navíc rozlišuje dva druhy uskutečnění akcelerační varianty. Píše o vnější úrovni uskutečnění, do kterého řadí předčasný nástup do školy, přeskočení některého ročníku nebo účast na vyučování ve vyšších ročnících v jednom nebo vícero předmětech. Vnitřní úroveň uskutečnění akcelerace popisuje jako urychlení, zhuštění obsahu v rámci daného ročníku. Jurášková (2006) jmenuje 2 akcelerační postupy. První z nich je teleskopie, což je redukce času, který je potřebný k osvojení daného učiva běžnými učebními osnovami. Tento akcelerační postup tedy za předpokladu zvládnutí učiva například dvou ročníků za čas jednoho roku umožňuje přeskočení ročníku. Druhý postup je kompakce, která vyjadřuje zeefektivnění času. Po zvládnutí daného běžného učiva za kratší než běžný čas může žák zbytek běžného času věnovat rozšíření svých znalostí dle vlastního uvážení.

Hříbková o akcelerační variantě píše: *„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. To se však stalo v šedesátých letech předmětem kritiky. ... Poukazovalo se např. na fyzickou, emoční a sociální nezralost nadaných, která se později projevovala v kontaktu se staršími spolužáky, kteří akceleraci neprošli. Problémy v sociální oblasti uváděli v dospělém věku také samotní nadaní, kteří v mládí v USA prošli touto variantou vzdělávání.“* (s.184-185)

Velmi časté je v dnešní době vzdělávání mimořádně nadaných způsobem integrace ve třídách. Školy ve větších městech potom nabízí také možnost integrace do tříd, kde je více mimořádně nadaných, kteří se vyčleňují na určité předměty, protože jsou v nich dál a dělají jiné věci než zbytek třídy. Za velmi přínosné se považuje fakt, že se nejedná pouze o předměty v oblasti matematiky, jazyků, umění. Velký důraz se klade také na etickou výchovu.

Oproti přeskokování ročníků, čehož výsledkem je, že dítě navštěvuje třídu, kde jsou o dva nebo i tři roky starší spolužáci, jsou vnímány skupiny mimořádně nadaných v běžné třídě velmi pozitivně. I tento způsob vzdělávání nadaných však má svou kritiku. Portešová (2013) za negativní považuje fakt, že tyto třídy bývají považovány za elitářské. Další nevýhodou může být kladení vysokých nároků na celou třídu. Problémem může být i samotná potřeba sehnat učitele navíc pro skupinu mimořádně nadaných pro předměty, na které se skupina vyčleňuje. Další kritickou oblastí je fungování kmenové třídy. Neustálým stěhováním může docházet k narušení vyučování v kmenové třídě. Neposledním problémem může být také vnímání třídního učitele, který má omezené působení na rozvoj dětí ve své třídě. Vyčleňování skupiny mimořádně nadaných může být také demotivující pro spolužáky, kteří se učí stále v běžné třídě. Mohou se cítit méněcenní. Proto je důležité pracovat s touto třídou také v tomto směru.

2.2 Alternativní školy

Jak bylo popsáno v kapitole Vzdělávání nadaných, individuální práce s nadanými, kteří mají rozdílné potřeby oproti dětem běžným, je nutností vzhledem k předpokladu rozvíjení jejich potenciálu. V kapitole Alternativní školy jsou popsány základní strategie a principy vybraných pedagogických koncepcí alternativního typu, které individuální přístup považují za jeden ze základních principů své práce v procesu edukace.

Rýdl píše o inovacích školních systémů toto: „*Problematika inovace a změny ve výchově a vzdělávání byla středem zájmu ve většině zemí přibližně od konce druhé světové války. I přes tuto dlouhodobou pozornost jsou otázky, které byly v průběhu desetiletí vzneseny, citlivé, komplexní a aktuální. To je důvod, proč je dané téma tak zajímavé a přitažlivé, neboť stále zahrnuje prakticky všechny základní problémy ve vzdělávání.*“ (s. 9)

V práci se objevují termíny alternativní školy a inovativní školy. Alternativními školami jsou nazývány školy, které pracují zcela podle určité alternativní koncepce bez výjimky. Inovativními školami jsou nazývány takové, které se ve způsobu vzdělávání inspirovaly v alternativních koncepcích a používají některé prvky typické pro tyto koncepce. Není výjimkou, když škola používá několik inovativních strategií v rámci jedné třídy a tyto pochází z různých alternativních koncepcí.

2.2.1 Začít spolu – Step by step

Program Začít spolu, tedy Step by step byl v roce 2011 dle Kargerové a Krejčové (2011) realizován ve více než třiceti zemích světa. Dá se tedy předpokládat, že v současnosti je realizován minimálně v tomto počtu zemí, ale s největší pravděpodobností ve více zemích.

Začít spolu je dle stejných autorek velmi otevřený systém, který lze adaptovat dle místa použití, tamních zvyků, tradic, obyčejů a hlavně dle konkrétních potřeb dětí.

Kargerová a Krejčová (2011) samy o programu Začít spolu píší: „*Jme si vědomi faktu, že východiska v knize prezentovaná procházejí neustálým vývojem, a proto by neměla být chápána jako jediná možná nebo navždy nejlepší.*“ (s. 12) Právě z těchto slov lze vyvodit, že program Začít spolu je programem, který se chce neustále vyvíjet, měnit a přizpůsobovat aktuálním potřebám dětí. Není systémem, který by se považoval za systém v definitivní fázi, která je dokonalá a není potřeba ji měnit. Naopak je vnímán jako systém, který se chce měnit současně se změnami ve společnosti a školství v souvislosti s dětmi. Za těchto předpokladů se dá program Začít spolu považovat za vhodný pro nadané děti. Pokud ve škole přichází změny v potřebách dětí například s nástupem dítěte, dá se předpokládat, že program Začít spolu má chuť a potřebu reagovat, dozvědět se o konkrétních potřebách mimořádně nadaného a nabídnout tomuto dítěti to nejlepší, co je v jeho silách.

Kargerová a Krejčová (2011) popisují: „*Program Začít spolu zdůrazňuje individuální přístup k dítěti a partnerství školy, rodiny i širší společnosti v oblasti výchovy a vzdělávání. Prosazuje a umožňuje inkluzi dětí se speciálními potřebami (dětí nadprůměrně nadaných, dětí s vývojovými poruchami učení i dětí s postižením, zvláště užitečný je pro děti z různých etnických menšin). Jedná se o program, který představuje pedagogický přístup orientovaný na dítě.*“ (s. 13) Tento popis programu Začít spolu se doslovně dotýká tématu nadaných – umístění nadaného dítěte do alternativní školy. Obecně pokud je uvažován fakt individuálního přístupu k dítěti, pravděpodobně je koncepce Začít spolu shledána jako vhodná pro umístění nadaného.

Jako obecná východiska programu Začít spolu jmenují Kargerová a Krejčová (2011) tato: humanistické a demokratické principy ve vzdělávání, které zahrnují individualizaci, inkluzi, multikulturní výchovu, konstruktivismus a další.

Východiska programu Začít spolu korespondují se současnými požadavky na výchovu a vzdělávání, které jsou obsaženy v *Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR – Bílá kniha*. Program Začít spolu je svými metodickými postupy a východisky také v souladu s požadavky Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

Pokud chceme jmenovat východiska a strategie programu, tyto všechny vychází z principu *na dítě orientovaná výchova a vzdělávání*. Strategií je pět hlavních, které jsou dále specifikované.

- Organizační strategie - Zahrnují podnětné prostředí, individuální a skupinové formy vzdělávání a flexibilní časové struktury.
- Kurikulární strategie – tvorba školního a třídního kurikula, "cross" kurikulární přístupy a individuální vzdělávací programy.
- Metodické strategie – integrovaná tematická výuka, projektové vyučování, kooperativní učení, učení hrou.
- Sociálně-vztahové strategie – participace dětí na všem, co se ve škole děje, spolupráce s rodinou, spolupráce se širší komunitou, týmová spolupráce pedagogů.
- Diagnostické a hodnotící strategie – průběžné rozvíjející hodnocení, pozorování, portfolio, analýza a evaluace vlastní práce.

Jmenované strategie programu Začít spolu jsou v kontextu nadaných, kteří by měli být potenciálně do školy s tímto programem umístěni, všechny velmi dobře využitelné (Kragarová, Krejčová, 2011)

Kragarová a Krejčová (2011) přibližují možnost práce nadaného dítěte v programu Začít spolu: „*Úkoly do center aktivit jsou diferencovány podle obtížnosti, což umožňuje rychleji postupujícím dětem vybírat si úlohy náročnější.*“ (s.191)

2.2.2 Montessori pedagogika

Ludwig (2008) píše o Montessori pedagogice, že doposud žádná jiná reformně pedagogická koncepce nedosáhla rozšíření ve světě do takové míry jako právě pedagogika Marie Montessoriové. Doslova píše: „*V mnoha zemích všech světadílů existují zařízení, jejichž praxe vychází z její pedagogiky: především jde o předškolní zařízení a elementární školy, ovšem rozšiřuje se i počet montessoriovských škol nižšího sekundárního stupně,*“ (Ludwig, 1997 in Ludwig a kol., 2008, s. 4).

Elsner (Elsner in Ludwig a kol., 2008) píše: „*Montessoriová ruší klasické rozdělení do ročníků podle věku a zřizuje místo toho třídy s přirozených zařazením dítěte. Ve věkově shodných třídách dochází ke konfliktům kvůli odlišení se od ostatních. Třídy věkově smíšené jsou jako zahrádky plné nejrůznějších květin a jsou předpokladem pro společný růst v různosti. Jsou bližší i realitě a životu ve společnosti. Děti se v takových skupinách učí mnohem lépe i sociálním schopnostem.*“ (s. 60)

I toto prostředí může být pro mimořádně nadané velmi vhodné. Jelikož se zde uplatňuje prostředí s přirozeným zařazením dítěte, ne pouze podle ročníků a aktuálního ŠVP, nadané dítě má možnost postupovat svým tempem a není ničím limitováno. V alternativních školách Montessori se klade také důraz na sociální schopnosti. Prostředí třídy se připravuje a děti se v něm učí pracovat takovým způsobem, že prohlubují své sociální dovednosti, což u nadaných vnímáme velmi pozitivně už proto, že sami nadaní mívají v mnoha případech se sociálními schopnostmi a dovednostmi problémy.

Za pozitivní v montessoriovských školách se považuje také materiál a pomůcky, které jsou pro děti velmi podnětné. Pokud ovšem je v montessoriovské škole nadaný žák, dalo by se předpokládat, že bude pracovat rychleji než běžný žák a materiál mu nebude stačit. Učitelé v montessoriovských školách však sami vyrábí rozšiřující materiál individuálně dle potřeb žáků za cílem saturování individuálních potřeb. Můžeme tedy předpokládat, že i pro nadaného žáka bude připravován individuální materiál a pomůcky.

Věta Marie Montessoriové *'musíme dát dítěti to, co potřebuje,'* je velmi vypořádající. Pokud předpokládáme, že je tato věta v montessoriovských školách uplatňována, může být škola vycházející z pedagogiky Marie Montessoriové též velmi vhodná pro mimořádně nadané.

2.2.3 Waldorfská pedagogika

O počátcích waldorfské pedagogiky píše Váňa v předmluvě knihy *Výchova ke svobodě*. Zakladatelem waldorfské pedagogiky je Rudolf Steiner, který je považován za zakladatele anthroposofie. První waldorfská škola vznikla v roce 1919 jako firemní

škola pro děti zaměstnanců firmy Waldorf Astoria ve Stuttgartu. Tato škola byla vzorem pro další školy, které se postupně šířily po Německu a dále do Evropy a dalších kontinentů. Váňa o této výchově píše: „*V pojetí Rudolfa Steinera je výchova živým procesem mezi učitelem, rodiči a dítětem. Není jednostranně zaměřena pouze na intelekt a paměť, jako je tomu v dosavadní běžné praxi, ale především na vývoj celého člověka a rozvoj jeho samostatného myšlení, estetického citění a vědomého morálního postoje. Pedagogika se tu nechápe jen jako věda, ale především jako umění, jako tvořivá výchovná činnost.*“ (Váňa in Carlgren, 1991, s. 5)

Váňa (Váňa in Carlgren, 1991) píše také o nepřijatelnosti waldorfské výchovy pro totalitu a ideovou nesnášenlivost (nacistická, komunistická). Ta je příznačná, protože waldorfská výchova propaguje naprostý opak, tedy **svobodu myšlení, svobodnou osobnost, snahu o rozvoj nadání a jedinečnosti.**

Carlgren (1991) srovnává denní rytmus dítěte ve škole a zaměstnance obchodního domu, který nejprve pracuje v telefonním centru, pokračuje v práci v oddělení parfumerie, následně se věnuje fakturování v kanceláři. Poté si dopřeje oběd a pokračuje projednáváním půjček u spořitelny, uklízí, maluje reklamní štíty a pracovní den končí programováním. Takto sestavený denní plán pro dospělého člověka považuje za nerozumný a podivuje se nad tím, že pro děti takto sestavený velmi často ve škole bývá. Autor se vyjadřuje o neblahých následcích takového uspořádání na dětskou schopnost soustředění. Waldorfská pedagogika tedy navrhuje schéma, kdy se ráno věnuje předmětům, jež jsou založeny na vědění a chápání, myšlení a představování. Toto odůvodňuje skutečností, že dítě se ráno nejnáze zabývá myšlenkovo činností. Každý předmět takto od rána po několik týdnů tvoří tzv. epochu. Vyučování pokračuje předměty, ve kterých je kladen důraz na rytmické opakování, cizí jazyky, eurytmie, cvičení.

2.3 Shrnutí

Z předchozích kapitol můžeme na základě popsané teorie podložené odbornou literaturou usoudit, že nadaní jedinci jsou potencionálním obrovským přínosem naší společnosti do budoucna. Ve slově potencionálně jsou skryté podmínky, které zapříčiní, pokud nebudou dodrženy, že se talent nadaných jedinců neprojeví a tedy se nezrealizuje v již zmíněný přínos.

Nadaného jedince můžeme předpokládat a následně nechat odborníkem diagnostikovat, pokud se projevuje znaky typickými pro mimořádně nadané. Pro úplně základní identifikaci v domácím nebo i školním prostředí se dá zvolit Renzulliho model, do kterého se zasadí míra projevů konkrétního jedince v jednotlivých oblastech a na základě tohoto se dá usoudit, zda je pravděpodobné, že je daný jedinec mimořádně nadaný. Konkrétní znaky mimořádně nadaných jsou přesně popsány v odborné literatuře (viz Hříbková, 2009, Jurášková, 2006 aj.). Z nejtypičtějších jsou to například nadprůměrné dovednosti ve verbální oblasti ve velmi raném věku. Jedná se o znalost a reprodukci slov či dokonce vět již v období ukončení prvního roku života dítěte, znalost a vhodné používání cizích slov v raném dětství. Dále mezi typické znaky patří nesouměrný vývoj tělesné a intelektuální stránky jedince, perfekcionismus, velmi rychlé učení se nového, pojmání nových informací, zvědavost, představitost a další (viz.kapitola Charakteristiky nadaných).

Na základě identifikace jedince jako mimořádně nadaného a zjištění faktu, že takový jedinec potřebuje speciální péči ve větší míře než běžné dítě, je třeba se zamyslet, jak speciální péči zajistit tak, aby byly potřeby dítěte dostatečně saturované. Tato problematika je zmíněna i v Úmluvě o právech dítěte, kde se v jednom odstavci píše konkrétně, že výchova má směřovat k rozvoji nadání dítěte v co nejširším objemu. O vzdělávání nadaných mluví též Bílá kniha (2001), která již vyslovuje požadavek na vytvoření komplexní péče o mimořádně nadané jedince, což může být považováno za důležitý krok v rámci problematiky nadaných v České republice. Problematika

nadaných je zmíněna také v Dlouhodobém záměru (2002) a Rámcovém vzdělávacím programu (2013).

Z výše zmíněného můžeme vyhodnotit, že mimořádně nadaní jedinci jsou důležitou skupinou v rámci společnosti, která k harmonickému nebo alespoň co nejméně disharmonickému vývoji potřebuje speciální péči. Tato speciální péče by mohla být, na základě popisu fungování alternativních škol, realizována právě ve školách alternativního typu, jejichž hlavním pilířem je jmenovaný individuální přístup ke všem žákům, tedy se dá předpokládat, že se zde bude uplatňovat individuální přístup i k žákům mimořádně nadaným.

3. Empirická část

3.1 Cíl

Cílem empirické části práce bylo zjistit, zda je předpoklad vhodnosti alternativních škol pro nadané vyvozený z teorie o nadaných a alternativních školách správný nebo mylný. Položila jsem si základní otázku, zda je umístění mimořádně nadaných dětí mladšího školního věku v rámci povinné školní docházky do alternativních škol vhodnou či nevhodnou volbou a jak se zde setkává teorie s praxí.

Dále je cílem práce uchopit tuto problematiku jak z pohledu učitelů, tak i z pohledu rodičů, pokusit se najít a pojmenovat způsoby saturace nadaných ve vzdělávání ve vybraných typech alternativních škol opět z pohledu učitelů i z pohledu rodičů nadaných.

Dílními cíli práce bylo zjistit, jaké je povědomí učitelů o problematice nadaných mladšího školního věku a jak na potenciální umístění nadaných do alternativních škol nahlíží rodiče nadaných z pozic těch, kteří hledají pro své děti nejlepší možnou formu vzdělání tak, aby byly uspokojované potřeby jejich dětí v rámci povinné školní docházky právě ve škole, kde dítě tráví značnou část času.

3.2 Metody a organizace výzkumu

Pro výzkumnou část práce bylo využito smíšeného výzkumu, jehož významnou předností je, že se informace získané různými metodami mohou vzájemně doplňovat a také srovnávat. Byly využity kvalitativní metody, které spočívaly v návštěvách alternativních škol a pozorování způsobů práce a přístupu ke vzdělávání jednotlivých žáků. Výzkum byl realizován pomocí pozorování vyučování ve vybraných alternativních školách a navazujících rozhovorů s dětmi pro přesnější představu o způsobu výuky. Na základě těchto pozorování vznikla schémata rozhovorů pomocí návodu s učiteli ve vybraných alternativních školách. Již před pozorováním byly

formulované základní otázky, které byly na základě pozorování a doplňujících rozhovorů s dětmi rozšířené o otázky vycházející z konkrétních situací při vyučování směřované ke konkrétním učitelům.

Rozhovor pomocí návodu je typ kvalitativního rozhovoru, při němž má tazatel připraven seznam otázek, které v průběhu rozhovoru položí, ale tyto otázky může upravovat nebo i vynechat v reakci na aktuální vývoj rozhovoru. Je též volbou tazatele, jaký způsob a jaké pořadí zvolí pro pokládání otázek dle vývoje rozhovoru. (Hendl, 2008)

Tento typ rozhovoru byl zvolen zejména proto, že každý dotazovaný rodič žije, vychovává, vzdělává a nechává vzdělávat své dítě v osobitém prostředí a bylo by velmi náročné formulovat takové otázky, které by zahrnuly všechny problémy, nároky a nápady rodičů z různých prostředí. Naopak pokud by byly otázky velmi obecné, nedotkl by se výzkum konkrétních důležitých témat.

Podobně tomu je i v případě učitelů. Vzhledem k výběru učitelů z různých typů škol – různých alternativ a různých prostředí by bylo velmi těžké dát všem stejné otázky bez možnosti jejich úpravy, zúžení či rozšíření tak, aby postihl všechny zkušenosti a myšlenky na téma nadaných v alternativních školách.

S dětmi byly vedeny volné rozhovory vždy v reakci na předchozí dění ve třídě ve vyučování. Otázky vycházely z edukačních situací, které byly v souvislosti s potenciálem a vzdělávacími potřebami dětí. Rozhovory s dětmi a jejich pozorování byla vedena záměrně ve třídách učitelů, s nimiž byly vedeny rozhovory proto, aby byla možná konfrontace názorů učitelů s praxí a názory, projevy spokojenosti a nespokojenosti dětí na výuku.

U dotazovaných žáků se nejednalo pouze o žáky nadané, byly to běžné děti s různými vzdělávacími potřebami. Smyslem bylo zjistit, jak jsou uspokojováni tito jednotliví žáci se svými speciálními potřebami a tužbami ve vzdělávání v konkrétních alternativních vzdělávacích koncepcích a dle tohoto usoudit na možnost potenciálního uspokojování individuálních potřeb nadaných.

V rámci zachování anonymity byla školám, učitelům i rodičům přiřazena kódová označení viz.kapitola Charakteristika vzorku.

3.3 Charakteristika vzorku

Vzorek tří typů alternativních škol sestává ze škol alternativního typu, které byly dostupné a současně ochotné účastnit se výzkum.

Od každého typu alternativní školy se vzorek skládá z pražských škol a také ze škol, které sídlí mimo Prahu. Pražské prostředí je v problematice edukace specifické větším množstvím škol různých typů v rámci jediného města. Školy a jejich představitelé zde tedy pocítují větší konkurenci a současně mají více příležitostí k rozšíření vlastního vzdělání, vzhledem k možnosti navštěvovat školy stejného typu a v nich se inspirovat i vzhledem k relativně snadné dostupnosti akademické půdy. Oproti tomu školy alternativního typu v menších městech, ačkoli mnohdy i krajských, jsou většinou ojedinělé a konkurenci zde nemají. Nemají ani příležitost vzájemně se inspirovat a stejně tak mají méně snadný kontakt s akademickou půdou. Jedinou možností jejich sebevzdělávání a inspirace je dle představitelů těchto škol navštěvovat kurzy jednotlivých typů alternací a další, které se dají v dané alternaci použít.

Pozorování proběhlo na sedmi různých školách, přičemž se všemi učiteli pozorovaných tříd byly následně vedené rozhovory.

3.3.1 Pozorování - školy

První pozorování bylo realizováno ve škole ŠZSA (škola Začít spolu A). Jedná se o školu ve městě velikosti okresního města. Tato škola vychází z principů Začít spolu. Škola i jednotliví učitelé jsou velmi aktivní, podněcování a podporování vedením školy k osobnímu růstu a sebevzdělávání. Stejně tak škola, dle pozorovaného prostředí (nástěnka, komunikace mezi pracovníky) a slov pracovníků školy, dbá na dobré vztahy mezi pracovníky školy, například pořádá víkendy pro své pracovníky, kde se neřeší školní problematika vzdělávání, ale například se plánuje škola v přírodě anebo se vůbec nezabývají školou, spíše víkend prožívají jako dovolenou za cílem upevnění vztahů.

Pozorování v této škole trvalo 6 dní – po dvou dnech v každé třídě jednotlivých učitelů UZSA1, UZSA2, UZSA3.

Druhé pozorování proběhlo ve škole ŠZSB (škola Začít spolu B). Tato škola se nachází v Praze a jedná se o školu, která má několik paralelek v každém ročníku, přičemž vždy minimálně jedna paralelka v ročníku pracuje dle principů Začít spolu. Škola má s programem Začím spolu dlouholetou praxi. Primární stupeň této školy má dohromady každý rok dvanáct až patnáct tříd, jejich třídní učitelé spolu dle jejich slov a slov vedení nijak významně nespolupracují. Každá třída s programem Začít spolu má placeného asistenta pedagoga, který do třídy dochází v době, kdy třída pracuje v centrech. Pozorování trvalo 2 dny u učitele UZSB .

Třetí pozorování proběhlo ve škole ŠZSC (škola Začít spolu C). Tato škola vychází též ze strategií Začít spolu. Škola se nachází v Praze a funguje podobně jako ŠZSB. Hlavní rozdíl je v tom, že pozorovaná třída nemá placeného asistenta pedagoga. Oproti tomu je využívána pomoc rodičů, kteří se zapisují na arch papíru na dveřích, kam UZSC píše dny, kdy bude potřebovat pomoc asistenta – některého rodiče. UZSC, dle vlastních slov, cíleně nemá asistenta z důvodu negativních zkušeností s dlouhodobým působením asistenta ve třídě. Škola má s programem Začít spolu dlouholeté zkušenosti, UZSC byl průkopníkem programu Začít spolu na této škole. Pozorování zde probíhalo ve dvou dnech.

Čtvrté pozorování bylo realizováno ve škole ŠMA (škola Montessori A) v Praze. Jedná se o Montessori školu, která pracuje s tímto programem asi třetí rok, ačkoli i dříve se profilovala jako inovativní. Dříve pracovala s inspiracemi různých alternativních koncepcí, které na vedení této školy působily jako vhodné a přínosné v rámci edukačního procesu na prvním stupni základní školy. Jedná se o školu, která jako celek vyučuje dle Montessori koncepce vzdělávání. V pozorované třídě bylo vždy kolem dvaceti dětí ve věku prvního až třetího ročníku. Záměrně píší ve věku určitého ročníku, protože pokud bychom chtěli vyhodnotit ročník, který dané dítě navštěvuje například dle učebnic nebo RVP, zjistíme, že ne u všech dětí by toto souhlasilo. V této třídě byli dva učitelé česky mluvící a bývá zde standardně i jeden učitel mluvící anglicky.

Anglicky mluvící učitel ve třídě v době pozorování nebyl. Pozorování bylo uskutečněno ve dvou dnech u učitele UMA.

Páté pozorování bylo uskutečněno též v Montessori škole, ŠMB (škola Montessori B) v Praze. Tato škola pracuje s programem Montessori již mnoho let a postupně se vyvíjí a proměňuje. Na rozdíl od ŠMA jsou v jednotlivých třídách děti stejného věku, tedy jsou separované do jednotlivých ročníků. Dalším rozdílem je, že jsou v této škole Montessori třídy, ale i běžné třídy. Vedení školy není vyhraněné a příliš neusměřňuje své učitele ve způsobu a realizování výuky. Je tedy převážně na učitelích, jak oni sami interpretují východiska Montessori vzdělávání. Zde pozorování probíhalo dva dny u učitele UMB.

Šesté pozorování proběhlo ve škole ŠWA (škola waldorfská A), která pracuje s žáky dle principů waldorfské školy. Tato škola se nachází v Praze a jedná se opět o školu, která je tvořena běžnými třídami a část školy je vyčleněna třídám waldorfským. Waldorfská pedagogika je zde uplatňována již více než deset let, takže i tato škola má svou letitou tradici. Podle slov učitele UWA vedení školy waldorfské škole – jejím třídám a učitelům vychází ve všem, dle možností, vstříc. Zde pozorování probíhalo ve dvou dnech v rámci výzkumu pro tuto práci, mimo výzkum několik dní již před výzkumem.

Jako poslední byla pozorovaná též škola waldorfská, ŠWC (škola waldorfská C). Na rozdíl od předchozí waldorfské školy, se tato škola nachází ve městě velikosti krajského města. Škola zde má svou dlouholetou tradici. Škola má svou samostatnou budovu a v každé třídě je kromě vyučujícího učitele ještě asistent pedagoga. Pozorování v této škole trvalo dva dny u učitele UWC.

3.3.2 Rozhovory - učitelé

Vzorek učitelů sestával především z učitelů ze škol, které byly pozorované. Navíc jsou zařazeni učitelé ze škol, kde nebylo možné provést pozorování z důvodů nedostupnosti školy pro provedení výzkumu, nesouhlasu vedení nebo i nesouhlasu konkrétního učitele s provedením pozorování.

Rozhovory byly zrealizovány s jedenácti učiteli na devíti různých základních školách (pět učitelů ze škol Začít spolu, tři učitelé ze škol Marie Montessori a tři učitelé z waldorfských škol) na základě doporučení vedoucí práce a na doporučení dalších pracovníků fakulty (Tomková, Kargerová, Bomeroová), kteří se zajímají o problematiku alternativních škol a mimořádně nadaných žáků. Dalším kritériem výběru byla ochota učitelů a vedení jejich škol

Cíleně byli učitelé vybráni nejen z Prahy, ale i z menších měst, což bylo také kritériem výzkumu. Toto se stalo kritériem rozhovorů s učiteli na základě informací získaných v kurzech Alternativní školy a inovativní programy I a II pod vedením Tomkové a Kargerové a v rozhovorech o stejné problematice se stejnými odborníky, i na základě zkušeností z vlastních pozorování a pozorování kolegů, během kterých došlo ke zjištění faktu, že mezi školami v Praze a školami v menších městech jsou rozdíly, jak bylo podrobně popsáno již v kapitole Charakteristika vzorku. Rozdíly jsou pozorovatelné částečně i ve způsobu výuky, především však ve vnímání alternativních škol odbornou i neodbornou veřejností v Praze a v menších městech (viz. kapitoly Rozhovory s učiteli a Závěr).

První rozhovory byly zrealizovány s učitelem UZSA1, učitelem UZSA2, učitelem UZSA3, učitelem UZSB a učitelem UZSC, kteří učí na prvním stupni základních škol, které pracují s žáky podle programu Začít spolu. U učitelů UZSA1, UZSA2 a UZSA3 se jedná o základní školu fungující v okresním městě ve východních Čechách - ŠZSA. Oproti tomu UZSB a UZSC pracují na základní škole Začít spolu v Praze. UZSB pracuje v ŠZSB a UZSC v ŠZSC.

Šestý, sedmý a osmý rozhovor byly vedeny s učitelem UMA, učitelem UMB a učitelem UMC ze základních škol, které vyučují dle koncepce Marie Montessoriové. UMA působí v základní škole v Praze, ŠMA. UMB pracuje taktéž v Praze, je vyjímečný tím, že vyučuje matematiku dle metody profesora Hejného ve škole ŠMB. UMC naopak realizuje pedagogiku Marie Montessori ve škole ŠMC ve městě velikosti okresního města. Na této škole neproběhlo pozorování, uskutečnil se pouze rozhovor s učitelem.

Devátý, desátý a jedenáctý rozhovor byly vedeny s učitelem UWA, učitelem UWB a učitelem UWC, kteří působí na waldorfských školách. V případě UWA se jedná o školu ŠWA, která sídlí v Praze. UWB působí taktéž na základní škole v Praze – ŠWB. Na této škole neproběhlo pozorování, uskutečnil se pouze rozhovor s učitelem. Učitel UWC oproti nim působí ve waldorfské škole ŠWC ve městě velikosti krajského města.

Pro přehlednost v kódování připojuji tabulku:

Začít spolu			
školy	ŠZSA	ŠZSB	ŠZSC
učitelé	UZSA1	UZSB	UZSC
	UZSA2		
	UZSA3		
Montessori pedagogika			
školy	ŠMA	ŠMB	ŠMC
učitelé	UMA	UMB	UMC
Waldorfská pedagogika			
školy	ŠWA	ŠWB	ŠWC
učitelé	UWA	UWB	UWC

3.3.3 Rozhovory - rodiče

Vzorek rodičů mimořádně nadaných dětí se skládá z rodičů mimořádně nadaných dětí taktéž z Prahy ale i z menších měst. Část dětí těchto rodičů jsem měla možnost pozorovat a též s nimi hovořit po delší čas než s ostatními, s některými dokonce v řádech let.

Nejednalo se o rodiče dětí z pozorovaných tříd. V některých třídách se nacházeli nadaní žáci, vedení škol zařazených do výzkumu ale nesouhlasila s kontaktováním jejich rodičů. Jedná se tedy o rodiče nadaných mimo pozorované školy.

První rozhovor byl veden s Rodičem 1 (R1), který má dvě děti. Obě děti byly v pedagogicko-psychologické poradně identifikovány jako mimořádně nadané. Jedná se o rodinu, která žije ve městě velikosti okresního města.

Druhý rozhovor byl zrealizován s Rodičem 2 (R2). Tento rodič má 5 dětí a všechny jsou považované za mimořádně nadané. I tato rodina pochází z menšího města.

Třetí rozhovor probíhal s Rodičem 3 (R3), který má 2 nadané děti. Celá rodina žije v Praze a má úzký kontakt se zahraničím (především německy mluvící země), kam i často cestuje a kde starší dítě z této rodiny absolvovalo předškolní vzdělání a jeden rok základního vzdělání. Proto má tato rodina porovnání se vzděláváním nadaných v zahraničí a v České republice.

Čtvrtý rozhovor byl veden s Rodičem 4 (R4), který má 1 nadané dítě v 1. ročníku ZŠ. Dítě bylo identifikováno jako nadané již v předškolním věku, a proto nastoupilo do základní školy, která se věnuje vzdělávání nadaných.

Pátý rozhovor byl zrealizován s Rodičem 5 (R5). R5 má dvě nadané děti, obě diagnostikovány v Mense jako nadprůměrné. Mladší z dětí má diagnostikovanou dyslexii a dysgrafii, starší dyslexii.

3.4 Předpoklady

3.4.1 Učitelé

1) Učitelé ve školách Začít spolu budou považovat základní školy Začít spolu jako vhodné pro jazykové, matematické, přírodovědné oblasti nadání, protože je zde prostor pro individuální práci dětí, kde se nadání mohou věnovat svým potřebám.

2) Učitelé Montessori škol budou považovat základní školy Montessori také jako vhodné pro nadané ve všech oblastech nadání, protože zde žáci pracují především individuálně, tedy mají možnost saturovat své vzdělávací potřeby.

3) Učitelé waldorfských základních škol budou považovat waldorfské základní školy jako vhodné pro nadané především v oblasti umění (hudba, tanec,

výtvarné umění), protože tato oblast dle literatury a především dle pozorování provází celý edukační proces napříč všemi předměty.

3.4.2 Rodiče

4) Rodiče budou považovat základní školy Začít spolu za vhodné pro nadané v oblasti jazykové, matematické a přírodovědné, ve kterých školy Začít spolu pracují v centrech aktivit, kde mohou věnovat čas tématům, která jsou pro ně zajímavá, aktuální.

5) Montessori základní školy budou rodiči považovány za vhodné pro všechny oblasti nadání, protože zde žáci pracují individuálně a tedy dle svých potřeb. Nadaní tedy budou mít možnost postupovat rychlejším tempem tak, jak je pro ně přirozené.

6) Waldorfské základní školy budou vyhledávat rodiče dětí nadaných v oblastech umění, protože umění je obsaženo v celé výuce waldorfských základních škol.

3.5 Výsledky výzkumu

3.5.1 Pozorování

Cílem pozorování vzdělávacího procesu v alternativních školách a doplňujících rozhovorů vedených s dětmi v alternativních školách bylo získat přehled o způsobu práce jednotlivých alternativních škol s individuálními potřebami žáků. Cílem bylo též analyzovat prostředí tříd jednotlivých alternativních škol k možnosti vyhodnocení nabídky podnětů pro mimořádně nadané.

Dílčími cíli pozorování bylo především zjistit strategie výuky v jednotlivých alternativních školách jako příkladech realizace teorie popsané v odborné literatuře vázané na jednotlivé alternativní programy, které pracují s žáky individuálně a směřují tedy k saturaci jejich individuálních a specifických vzdělávacích potřeb. Jak již bylo řečeno, v rámci výzkumu nebylo možné realizovat pozorování pouze ve třídách, kde se nachází mimořádně nadaní. Cíl hledat principy edukace, které odpovídají reakci na jakékoli individuální potřeby žáků tedy vychází z předpokadu, že pokud se výuka realizuje tímto způsobem, bude vhodná i pro mimořádně nadané, kteří taktéž spadají do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

3.5.1.1 Začít spolu školy

3.5.1.1.1 Pozorování – ŠZSA

První pozorování proběhlo v základní škole, která vyučuje dle vzdělávacích strategií Začít spolu. Škola se nachází ve městě velikosti okresního města. ŠZSA funguje jako malotřídní škola, kde je pouze první ročník separovaný sám v jedné třídě. Druhý a třetí ročník jsou spojené do jedné třídy a stejně tak čtvrtý a pátý ročník. Prakticky se ale první ročník téměř každý den připojuje na centra aktivit (po velké přestávce) ke druhému a třetímu ročníku.

Třídy v této škole jsou téměř identické, liší se pouze pomůckami, které jsou v jednotlivých třídách přizpůsobené ročníkům, které se zde vzdělávají. V každé třídě byly dvě velké knihovny, které byly naplněné encyklopediemi, pohádkovými knihami, knihami příběhů, časopisy. V knihovách dále byly pomůcky pro vyučování se zaměřením především na matematiku, český jazyk a anglický jazyk. Kromě vybavení tříd je nutné zmínit také chodbu, která byla velmi netypická. Na chodbě se nacházela též velká knihovna s především pohádkovými knihami. Dále byly na chodbě lavičky, stoly a židle. Dle slov dětí jsou zde pro využití během hodin (když skupiny potřebují klid, mohou jít sem) a přestávek (svačina, popovídání si se spolužáky z jiných ročníků).

V této škole byly postupně pozorovány všechny tři třídy ve dnech, kdy probíhala běžná výuka a v projektových dnech. Výuka v běžných i projektových dnech probíhala většinou skupinově s důrazem na individualitu a bylo znatelné, že je připravovaná pro konkrétní třídu a pro konkrétní žáky v daných třídách. Skupiny byly tvořeny buď libovolně, nebo hravou formou, častěji však hravou formou, kdy se ve většině případů rozdělování vytvořily skupiny s předem určeným složením jednotlivých žáků v určitých skupinách vzhledem ke vzdělávacím potřebám žáků. Cílem bylo vytvořit pracující skupiny, které budou obsahovat silnější i slabší žáky a doplněny budou žáky průměrnými.

Učitelé v této škole měli v přípravě vždy jasně naplánovaný cíl výuky pro konkrétní skupinky dětí ve třídách a pro konkrétní slabší žáky dle jejich možností. Na základě tohoto byly připraveny i různé úkoly, cvičení a další pracovní materiál pro děti s různými vzdělávacími potřebami. Jednalo se o materiál pro žáky s dysfunkcemi a pro žáky, kteří pracují pomaleji.

Žáci, kteří pracují rychleji, byli spíše zapojeni jako pomoc slabším a pomalejším. Pouze když tuto funkci rázně nebo opakovaně odmítli (jejich slova byla například: „*Nebudu dělat jednu věc desetkrát jenom proto, že jemu to nejde...*“), dostali možnost procvičovat právě vyučovanou látku daného předmětu nebo i jiných předmětů pomocí pomůcek k tomuto vyrobených, popřípadě (pokud nebyly k dispozici rozšiřující

pomůcky), postupovat dále v pracovních sešitech, popřípadě pracovat s encyklopediemi nebo internetem na téma stejné nebo podobné tomu, co právě probírají ve škole.

Žáci, kteří pracují rychleji než ostatní, byli velmi spokojeni v projektových dnech, kdy mohli dopředu naplánovat s učitelkou téma projektu a sami se mohli plánování aktivně účastnit, přinést z domova pomůcky, encyklopedie a výsledky svých pokusů na toto téma. Současně byli nadaní žáci v projektových dnech spokojeni proto, že v případě splnění úkolů mohli pokračovat dál dle vlastního úsudku a po domluvě s učitelem.

Učitelé v této škole byli velmi otevření a snaživí v konkrétních reakcích na vyslovené potřeby a tužby žáků. Například na konkrétní prosbu žáka: „*Paní učitelko, chtěl bych se dozvědět o tom pavoukovi víc,*“ učitel o přesávce sháněl encyklopedii, ve které dítě najde daného pavouka.

Rychlejší žáci sdělovali svou spokojenost v dané škole. Pochvalovali si, že jsou na tom velmi dobře, že se sami skoro neučí, naopak pomáhají s učením těm slabším. Nejvíce ze všeho je ve škole baví, když mohou sami vymyslet projekt a pracovat na něm pomocí nejrůznějších materiálů – knihy, videa, internet.

Zápis z pozorování vznik v rámci všech tří tříd jen jeden, jelikož třídy a jejich učitelé týmově velmi spolupracují, navzájem si předávají materiály, inspirace a projektové dny často probíhají ne v rámci jednotlivých tříd, ale spojením více tříd nebo dokonce všech tříd (první i druhý stupeň) dohromady. Pozorování v jednotlivých třídách spolu tedy velmi korespondovala.

3.5.1.1.2 Pozorování - ŠZSB

Druhé pozorování na škole Začít spolu proběhlo v Praze. Třídy jsou zde separované po ročnících. Zde byla pozorována pouze jedna třída a viděno bylo běžné vyučování a práce v centrech. Projektový den stejného nebo podobného charakteru jako v ŠZSA se zde neuskutečnil.

Prostředí třídy bylo uspořádáno typicky vzhledem k principům Začít spolu. Mezi seskupenými lavicemi byly skříňky tak, aby oddělily jednotlivá pracující centra.

Skříňky byly naplněné sešity, pracovními sešity, pomůckami do výtvarné výchovy a čítankami.

V této třídě byli pozorováni především dva chlapci, kteří pracovali mnohem rychlejším tempem než jejich spolužáci. I v této třídě však plnili především funkci pomocníků. Jen zřídka se mohli věnovat saturování vlastních potřeb nad rámec toho, co dělal zbytek třídy.

Učitel v této třídě považoval za správné zapojit všechny žáky ve třídě dle jejich možností především za cílem co nejlepšího fungování třídy jako celku. Tak popisují dění ve třídě na základě výsledku pozorování, kdy v průběhu dvou dní bylo zaznamenáno řízené dělení žáků do skupin na základě znalostí a dovedností jednotlivých žáků opět způsobem skládání každé skupiny ze silnějších, slabších a průměrných žáků dohromady. Tedy silnější pomáhají slabším, komunikativní komunikují, dobří písaři zapisují atd. Individuální přístup zde tedy byl uplatňován především formou možnosti výběru práce pro žáky při plnění zadaných úkolů. Ve skupinách při práci v centrech si totiž volili role podle svých silných stránek. Práce byla týmová, takže pouze jeden psal, jeden mluvil, jeden pouze hlídal čas atd.

V reakci na sdělení předmětu pozorování se učitel rozhodl v druhém dni pozorování experimentovat v druhé části dne, kdy třída pracovala v centrech aktivit. Učitel spojil poprvé za svou praxi dva již zmíněné nadané žáky do jednoho centra jako samostatnou skupinu a připravil jim mnohem těžší práci než zbytku třídy. Žáci byli velmi spokojeni a s prací si poradili. Na základě jiných výsledků práce (odlišné zadání) než v ostatních skupinách byla v hodnotícím kruhu v závěru dne zmíněným chlapcům věnovaná větší část času než ostatním skupinám a chlapci prezentovali zjištěné informace a řešení svých úkolů, čímž došlo převážně k obohacení třídy jako celku. Někteří žáci protestovali, protože jim prezentace připadala dlouhá a současně jí příliš nerozuměli.

Dva zmínění chlapci vyjadřovali svou spokojenost s běžným vyučováním (tak, jak v jejich třídě probíhá), ale při vyučování samotném na nich občas bylo znát znudění.

Když pracovali poslední den ve dvojici sami dva v centru, kde měli připravenou složitější práci než obvykle, byli plní elánu, pracovali i přes přestávku a nenechali se vytrhnout z práce ani okolním ruchem třídy. Naopak vyhledávali ještě další média, pomocí nichž se na dané téma dozví ještě více informací.

3.5.1.1.3 Pozorování – ŠZSC

Třetí pozorování se uskutečnilo v Základní škole v Praze. I tato škola funguje jako běžná základní škola, ve které některé třídy pracují dle principů programu Začít spolu, jiné třídy pracují jako v běžné škole.

Třída sama o sobě působila velmi příjemně. Typicky pro Začít spolu zde byly skříňky mezi páry lavic. Skříňky byly vyplněny knihami, časopisy, pomůckami k výuce. Množství knih sestávalo z čítanek, knih, které děti ve škole čtou všichni dohromady a několika encyklopedií a knih, které děti nosí do školy ukázat a prezentovat. Časopisy zde byly za cílem použití především jako zdroj vytištěných obrázků, které děti používaly při různé práci (centra, projekty). Pomůcky, které se zde nalézaly, byly zaměřené různě – český jazyk, matematika, prvouka, anglický jazyk.

V této škole byl pozorován proces vyučování v běžném školním dnu Začít spolu, tedy od 8:00 do 9:30 kruh, ranní dopis a motivace, evokace pro další práci. Od 10:00 do 11:30 práce v centrech, kdy do školy přichází ještě asistent pedagoga, zde ale v podobě někoho z rodičů, ne placená pracovní síla školy. Rozepisují přesné časy, protože zde byl pozorován netypický jev - v obou dnech děti v půlhodinové přestávce dobrovolně pracovaly. Připravovaly se na centra, která po přestávce začínala, doptávaly se na informace týkající se center, organizace výuky atd. Výuka byla velmi pestrá, žáci měli v obou případech, díky volbě téma práce a díky účasti vždy minimálně jednoho rodiče, možnost jít ven a v centru 'objevy' pracovat venku, konfrontovat informace z různými médii se skutečností (v prvním případě téma stromy, ve druhém téma Česká republika).

V případech obou dnů byla práce center zadaná způsobem týmovým, ale současně pro každého žáka zvlášť, takže zde nebylo příliš prostoru pro práci každého žáka pouze

v oblasti, kterou by si zvolil, jako tomu bylo v ŠZSB. Naopak možností vyhnout se něčemu, co žákovi nejde, bylo velmi málo.

Ve třídě bylo uplatňováno tzv. PRÁVO TŘÍ – tedy pokud žák něčemu nerozumí, konzultuje nejprve se svou skupinou. Pokud nerozumí a nedokáže mu to vysvětlit nikdo ze skupiny, doptává se žák v některé z jiných skupin. Teprve pokud ani zde nikdo není schopen zodpovědět otázku, vysvětlit nesrozumitelné, jde se žák ptát učitele. Toto bylo pozorováno několikrát v průběhu dvou dní a byla zde i jasná viditelnost toho, jak učitel dbá na uplatňování tohoto práva. Pokud se žák přišel na cokoli zeptat, učitel se vždy nejprve zeptal, zda se žák ptal ve své skupině a koho a v cizí skupině. V obou případech žák musel jmenovat konkrétní osoby, kterých se doptával, než přišel za učitelem. Učitel se doptával i na důvod, proč se šel žák doptávat ke konkrétním spolužákům. Vhodnými dotazy žáka směřoval k přemýšlení nad tím, že není vhodné ptát se spolužáka, o kterém dítě předpokládá, že nebude nic vědět. Následkem toho se stalo, že silnější žáci ve třídě byli mnohokrát velmi zaneprázdněni jen samotným vysvětlováním v rámci uplatňování 'práva tří'.

Ve třídě bylo několik žáků s dysfunkcemi. Tito žáci měli v rámci center, která by jim činila potíže (čtení, psaní) trochu jiné zadání práce než ostatní, ale vše bylo připraveno tak, aby výsledky měli téměř stejné a mohli je následně použít stejně jako ostatní.

V pozorované třídě byla též skupina pěti dětí, které byly opravdu rychlé a bystré. V této třídě plnili tito žáci funkci pomocníků v jednotlivých skupinkách.

3.5.1.2 Montessori školy

3.5.1.2.1 Pozorování ŠMA

Čtvrté pozorování proběhlo v Montessori škole v Praze. Byla pozorována třída, ve které jsou smíšené ročníky a každé dítě pracuje individuálně na základě domluvy s učitelem. Každý týden je každým dítětem individuálně za případné pomoci učitele tvořený týdenní plán, každý den ráno je tento plán individuálního dítěte aklimatizován v

souladu s náladou, chutí a záplem do určité práce. Plány jsou týdně a současně denně konzultovány s učitelem.

Prostředí třídy bylo velmi pestré, po celém obvodu třídy, která byla členitá, se nacházely police s různorodými učebními pomůckami typickými pro Montessori pedagogiku. Kromě těchto zde byly knihovny naplněné knihami – pohádkovými, s příběhy pro starší děti, časopisy různého charakteru a encyklopediemi.

V této třídě sám učitel upozornil na nadané dítě, které je dle délky docházky do školy ve třech čtvrtinách třetího ročníku, ale podle učebnic je již ve všech předmětech téměř na v polovině čtvrtého ročníku. Dítě je uzavřené povahy a rádo pracuje individuálně, tedy mu Montessori přístup vzdělávání velmi vyhovuje. Individuální postupy v edukačním procesu Montessori alternativní školy napomáhají tomu, že toto nadané dítě není zpomalováno ve vlastním edukačním procesu v sousvislosti s rychlostí práce svých vrstevníků, takřkajíc spolužáků.

Při rozhovoru nadané dítě sdělovalo svou spokojenost se školou i učitelem. Zmínilo se též o pochopení učitele pro chuť i nechuť dítěte používat pomůcky typické pro Montessori školy. Dítě tímto vyjadřovalo, že učitel má individuální přístup k žákům a nenutí žáky pracovat tak, jak oni nechtějí, ačkoli se v Montessori škole očekává, že dítě bude používat ve vlastním vzdělávacím procesu pomůcky pro Montessori vzdělávání tolik typické. Současně dítě sdělovalo svůj souhlas a radost z faktu, že se může věnovat jazykové oblasti, která ho baví a ve které vyniká a nemusí mít tolik hodin matematiky, jako mají jinde (má stašího sourozence na běžné škole).

Oba učitelé v průběhu vyučování procházeli třídou, v tichosti pozorovali práci jednotlivých dětí a do té sami nijak nezasahovali. Pouze na případnou prosbu dítěte samotného se učitel u dítěte zastavil a věnoval se mu. Notnou část času vyučování trávil jeden z učitelů s dítětem, u kterého bylo diagnostikované ADHD. Toto dítě výrazně narušovalo průběh edukačního procesu u zbytku třídy. Učitel se snažil nalákat dítě k práci s některou zajímavou edukační pomůckou, což ce však nedařilo. Děti si na toto dítě stěžovaly v reakci na otázku: „*Co se vám ve škole líbí?*“ Tuto otázku okamžitě převedly

do negativní formy „*Spiš, co se nám nelíbí.*“ Tato reakce dětí byla bezprostředně po skončení problémové hodiny, kdy žák s ADHD opravdu hodně vyrušoval.

Obecně žáci v této škole působili spokojeně. Klima však nebylo u všech žáků stejně pracovní. Někteří žáci byli spokojeni se zvolenou prací pro daný den a tito žáci opravdu pracovali. Ve třídě však byla spousta dětí, které se zvoleným téma sice byly spokojené, avšak z důvodu, že téma je jednoduché, a tedy není potřeba nijak zvlášť pracovat. Bylo zde pozorováno v této souvislosti několik dětí, které v průběhu celého dopoledne udělaly velmi málo práce. Tento fakt nebyl podmíněn neschopností žáků ani nesrozumitelností úkolu. Žáci sami pojmenovali důvody své nečinnosti jako 'otravné, stále stejné učení a nuda'.

3.5.1.2.2 Pozorování ŠMB

Páté pozorování proběhlo taktéž na základní škole Montessori v Praze. Pozorovaná třída a její třídní učitel působili velmi harmonicky a dynamicky zároveň. Jednalo se o druhý ročník – stejně staré děti v jedné třídě. Učitel této třídy kladl velký důraz na to, aby veškeré vyučování probíhalo na základě vnitřní motivace žáků. Tedy se snažil o podnětné prostředí, které bude žáky motivovat a evokovat k otázkám, díky nimž se dostanou k vyučování konkrétního téma.

V této třídě působilo mnoho dětí jako mimořádně nadané. Při vyučování na téma lidské tělo pokládaly otázky typu „Proč se to jídlo posunuje střevy? Přece se neposunuje jen tím, že shora cpeme další jídlo? Čím jsou způsobeny peristaltické pohyby?“ Na dotazy, co tyto žáky ve škole nejvíce baví, odpovědělo několik dětí nezávisle na sobě, že všechno.

Prostředí třídy bylo příjemné, čisté, úhledné, ve třídě bylo množství knížek, v prostoru před třídou potom místo s počítači, kde děti mohou vyhledávat, co je zajímavé, informace potřebné k výuce a k tomu, co chtějí sdělit spolužákům v rámci nějakého probírané nebo diskutovaného téma ve třídě. Prostředí třídy, ačkoli Montessori, působilo celkem podobně jako v běžné škole, která je aktivní a dbá na příjemné a podnětné prostředí. Přesto děti v této škole působily naprosto jinak než děti ve většině běžných.

Základním mottem této třídy dle slov žáků je, že se nic neučí jen proto, aby se to naučili, učí se jenom to, co chtějí a co potřebují. S tím jsou děti velmi spokojené. Několik dětí odporovalo, že někdy se musí učit i to, co nechtějí a nezajímá je. V těchto případech šlo však spíše o snahu projevít se.

Během pozorování v této třídě bylo zřejmé, že žáci působí spokojeně, protože se jim učitel věnuje na základě jejich individuálních potřeb. Pro velmi šikovné žáky má vždy připravené úlohy navíc, oproti tomu pro žáky pomalejší má též úlohy navíc. U šikovných žáků se jedná o úlohy, úkoly, které dané téma ještě více rozšiřují, dávají další informace, popřípadě žáci sami informace dle zadání vyhledávají pomocí různých médií. U žáků pomalejších se taktéž jedná o úlohy, úkoly na stejné téma, naopak se však jednalo o úlohy obecnějšího charakteru a s prvky, které už žáci mají znát, od kterých se opět postupovalo vpřed tak, aby žáci co nejrychleji dohnali průměr třídy.

Obecně úlohy předkládané žákům od zmíněného UMB byly velmi lákavé a zajímavé na první pohled. A toto je v této třídě zřejmě standardní, protože žáci s výjimkami, které tvořili pouze jednotlivci, byli před rozdělením úkolu velmi nedočkaví a natěšení.

UMB během pozorování při vyučování střídal frontální výuku s týmovou prací dětí ve skupinách a s individuální prací, kdy jednotliví žáci pracovali na látce, kterou potřebuje to konkrétní dítě procvičit. Konkrétní látka – téma byla předem domluvená mezi dítětem a učitelem během reflexe práce.

3.5.1.3 Waldorfské školy

3.5.1.3.1 Pozorování ŠWA

Šesté pozorování se uskutečnilo na waldorfské základní škole v Praze ve třetím ročníku.

Třída vypadala úplně jinak než třídy v běžných základních školách. Ve třídě byly záclony a závěsy, vepředu, vedle tabule, stůl se svícemi a obrázky s náboženskou tematikou. Pomůcky, které ve třídě byly na první pohled vidět, byly především

výtvarného charakteru, několik pomůcek také hudebního charakteru. Ve třídě nebyla vidět knihovna, časopisy, počítač.

Pozorování v této třídě probíhalo dohromady několik dní v průběhu patnácti měsíců s nepravidelnými intervaly, z toho dva dny proběhly řízeně za cílem výzkumu k této práci.

Výuka během pozorování většinu času probíhala frontální formou a žáci nepracovali individuálně dle potřeb ani ve skupinách za cílem týmové spolupráce a prohlubování silných stránek jednotlivých žáků.

Ve vyučování v ŠWA nebyly výjimkami situace, kdy učitel kontroloval například úkol z předchozího dne, například naučenou báseň, formou odříkávání básně jednotlivými žáky po sobě nahlas před tabulí, zatímco ostatní žáci vždy seděli v lavicích. Třída neměla žádný jiný úkol, naopak žáci byli opakovaně vyzýváni k vzájemnému poslechu, přičemž báseň měli všichni stejnou. Kontrola tohoto domácího úkolu trvala kolem devadesáti minut. Běžné trvání kontroly úkolu touto formou bylo čtyřicet pět minut denně. Neklidní žáci byli opakovaně napomínáni.

Na otázky, co se děti ve škole nejraději učí, odpovídaly, že nejraději nemají nic, ale výtvarná výchova, hudební výchova a eurytmie je někdy baví.

Během pozorování nebyly zaznamenané situace, při nichž by měli jednotliví žáci možnost saturovat organizovaně své individuální potřeby. Spokojenost žáků byla zaznamenána spíše ojediněle a to v souvislosti tématu vyučování se zálibou konkrétního dítěte. Například učení se nové písničky, kterou už dítě znalo a umělo ji doprovodit na zobcovou flétnu, což mu bylo učitelem umožněno.

Pozorování v této třídě se vzhledem k vývinu během výzkumu soustředovalo především na jednu dívku, která působila velmi bystře – více než ostatní. Tato dívka při vyučování kromě zadaného stíhala ještě číst knihu pod lavicí, vznášela spoustu dotazů a k jednotlivým tématům různého charakteru měla spoustu připomínek. Dívka byla napomínána pro svou upovídanost a neschopnost sebekontroly. Dívka nedostávala úkoly

navíc ani jí nebylo umožněno prezentovat vědomosti a referát o probíraném tématu (sklo), který dívka vypracovala doma z vlastní iniciativy a před hodinou učitele UWA upozorňovala.

Ve třídě bylo pozorováno též jedno dítě s diagnózou ADHD. Speciální potřeby tohoto dítěte jsou, dle jeho slov a slov učitele, v této konkrétní třídě řešeny na základě domluvy učitele a rodičů tím, že si dítě nosí do školy pletení a kromě standardní práce, kterou dělají všichni žáci v rámci vyučování, tento žák po celou dobu vyučování, s výjimkami specifických situací, kdy ke standardní práci potřebuje ruce (například při psaní), plete. Pozorování v této třídě probíhalo v několika dnech v průběhu 16 měsíců, z toho dva dny po sobě, a toto dítě neustále pletlo.

3.5.1.3.2 Pozorování ŠWB

Sedmé pozorování bylo realizováno také ve waldorfské škole.

I zde byla velmi specifická třída. V oknech visely záclony a závěsy, prostředí třídy již bez stolku s náboženskou tematikou. Pomůcky ve třídě byly různého charakteru a zaměření. Jednalo se o pomůcky na výtvarnou a hudební výchovu, ale též o pomůcky na matematiku a jazyky. Ve třídě byly také knihovny naplněné knihami různého typu. Encyklopedie, slovníky, dětské pohádkové knihy, dětské knihy příběhů, knihy s náboženskou tematikou a časopisy přírodního zaměření.

Celý den, ve kterém probíhalo pozorování, se děti učily o přírodě, která procházela českým jazykem, hudební výchovou, výtvarnou výchovou a probíhala v jedné hodině i jako objevitelská práce pro skupiny. Složení skupin bylo vytvořeno učitelem, ale současně hravou formou – dětem učitel nalepil na čela barevné lístečky a děti se musely seskupit podle barev lístečků na čele bez mluvení.

V pozorované třídě učitel kladl velký důraz na individuální potřeby dětí a snažil se je co nejvíce saturovat. Ačkoli velká část výuky probíhala frontálně, pro nadaného žáka, který se v této třídě nachází, měl učitel stále připravené úkoly a materiály navíc. Tohoto žáka učitel občas využíval jako svého pomocníka. Mimořádně nadaný žák například

nastudoval látku v oblasti přírodních věd v mnohem větší hloubce než zbytek třídy a získané vědomosti následně předával svým spolužákům formou prezentace, ke které používal text od učitele, který zpracoval (podtrhaný a s poznámkami), a obrázky, které našel v knihách nebo časopisech.

Učitel vybíral během vyučování i další žáky, ačkoli ne mimořádně nadané, pro předávání jiných (pro ně individuálně vhodných) témat ostatním žákům. V této třídě učitel uplatňoval individuální přístup a kladl důraz i na práci ve skupinách, střídání rolí při práci ve skupinách. V této třídě několikrát během pozorování zaznělo slovní spojení o důležitosti zodpovědnosti člověka vůči sobě samému, ostatním a 'Matce Zemi'. Jednotliví žáci se k tomuto vyjadřovali a uplatňovala se zde výchova k toleranci. Nadané dítě mělo naprosto odlišné názory než ostatní děti a učitel jeho názory podpořil stejně jako názory všech ostatních, bez znatelného citového zabarvení a podtextu.

Na otázky, co ve škole děti nejvíce baví, děti nezávisle na sobě odpovídaly, že nejlepší je prvouka a všechno o Zemi a zvířatech a vesmíru, protože k těmto tématům mohou nosit do školy vlastní referáty, poznatky a jakékoli jimi zjištěné informace. Každé dítě má možnost přinést materiál, který samo zpracuje bez předem daných kritérií, tedy je na těchto materiálech i velmi dobře pozorovatelná míra samostatnosti a schopnosti jednotlivých dětí. Tyto materiály jsou ve třídě zakládány a dle náhledu do nich jsou mezi nimi opravdu velké rozdíly.

3.5.2 Rozhovory s učiteli

Cílem rozhovorů s učiteli jednotlivých alternativních škol v pozicích zástupců jednotlivých alternativních programů bylo zjistit, jaké mají povědomí o pojmu nadaný žák. Zda se s tímto pojmem již ve své praxi setkali, jak dokážou popsat jeho vzdělávací potřeby a jak by na ně v případě potřeby reagovali. Též bylo cílem zjistit, jak se zástupci jednotlivých alternativních programů staví k mimořádně nadaným v kontextu s alternativním programem, jehož strategiemi se sami řídí při realizaci vyučování. Na tyto cíle byly směřované i otázky pokládané jednotlivým učitelům.

3.5.2.1 Začít spolu

3.5.2.1.1 Škola ŠZSA

Na základě přání vedení této školy byl veden rozhovor kolektivní formou, tedy se všemi třemi učiteli zároveň. Učitelé se tedy vzájemně doplňovali a bylo zřejmé, že je tento způsob pro ně přirozený a známý. Rozhovor proběhl po skončení pozorování v jednotlivých třídách.

Učitelé této školy popsali nadaného žáka jako jedince, který je nadprůměrný v porovnání s ostatními žáky ve třídě. Zmiňovali však problematiku tohoto tvrzení v případě, že je třída jako celek podprůměrná vzhledem k průměru v rámci celorepublikových srovnávacích testů. Obecně si ale takového jedince představují jako dítě, kterému nestačí jednoduchá odpověď na položenou otázku, která se týká právě oblasti, ve které nadaný vyniká nebo se o ni zajímá a která by stačila běžnému dítěti.

Otázku praxe s nadanými učitelé zodpovídali v souvislosti s odpovědí na první otázku. Vzhledem ke skladbě žáků ve třídách každý z učitelů potvrdil tvrzení učitele UZSA2, že v rámci každé třídy se vždy dá alespoň jeden nebo dva žáci považovat za nadané. K těmto žákům se všichni tři, opět dle potvrzení informace od UZSA2, snaží chovat a pracovat s nimi na základě vědomosti o žakově mimořádnosti.

Otázku vzdělávacích potřeb nadaných učitel UZS1 převedl na, dle jeho vlastních slov, praktičtější otázku: „*Jak s nimi pracovat? Co mu mám dávat navíc?*“ Všichni tři učitelé UZSA1, UZSA2 i UZSA3 se během zodpovídání doplňovali a nakonec ji zobecnili na odpověď, že pro nadané – nadprůměrné je třeba mít stále v zásobě něco navíc – v českém jazyce a matematice mohou jednoduše postupovat rychleji a dělat věci dopředu, v hodinách prvouky potom mohou vyhledávat informace nad rámec zadání pro zbytek třídy. Co se týče práce v centrech a projektových dnů, je dle tvrzení UZSA1 pro třídu jako celek výhodnější, když nadaný žák funguje jako pomocník pro slabší žáky. Je tedy žádoucí mít žáky rozdělené do pomyslných skupin – nadaní, průměrní, podprůměrní a dle tohoto rozdělení žáky rozdělit do skupin tak, že každá skupina bude obsahovat co nejrovnoměrnější část z každé ze tří pomyslných skupin. Toto tvrzení

doplnil UZSA3 myšlenkou, že tento způsob je velmi výhodný pro jednotlivé žáky, kteří budou mít všichni díky tomuto rozdělení do skupin viditelný výsledek práce, který by nebyl, pokud by se v jedné skupině sešli pouze podprůměrní žáci.

Otázka vhodnosti programu Začít spolu byla všemi třemi učiteli, ačkoli u každého z nich nepatrně se lišícími rozšiřujícími názory, jednomyslně zodpovězena: „*Ano!*“ Argumenty se týkaly stylu výuky, který v případě programu Začít spolu umožňuje velkou diferenciaci výuky vzhledem k potřebám jednotlivých žáků a skutečnosti, že je zde možnost využití individuálních vloh ve prospěch rozvoje a posunu nadaného samotného a též ostatních dětí.

Po předložení konkrétních oblastí nadání se učitelé zamýšleli nad vhodností umístění nadaných v jednotlivých oblastech nadání do školy Začít spolu. Učitelé specifikovali k různým oblastem nadání, kterak by potřeby dítěte nadaného právě v této oblasti byly ve škole Začít spolu saturované. Pro přehledlost předkládám výčet:

všeobecně intelektová oblast – individuální přístup a nastavení náročnosti práce od učitele

specifické akademické nadání – diferencované zadání do centra, expert ve skupině, samostatné projekty, prezentace pro spolužáky, spolupráce na tvorbě zadání pracovních aktivit

produktivní myšlení – řešení problémů v centrech aktivit, tvořivá zadání – spolupráce na jejich tvorbě

vůdcovské (sociální) schopnosti – role ve skupině, koordinace prezentací, denní příležitosti ke spolupráci ve skupině

umělecké schopnosti – tvořivá zadání, zohledňování různých stylů učení u dětí, možnost volby zpracování tématu

psychomotorické schopnosti – prostředí a styl umožňující využít prostor a pohyb k učení

Vyhodnocení možností saturace potřeb u jednotlivých druhů nadání doplnila UZSA1 tvrzením: „*K tomu všemu je v Začít spolu prostor!*“

Své znalosti v problematice nadaných učitelé popsali jako čistě praktické. UZSA3

na toto téma řekl: „*Když se objeví jakékoli dítě, které se významným způsobem liší od ostatních a je znatelné, že vyžaduje jiný přístup než většina, snažím se dítě na základě pozorování a rozhovorů diagnostikovat a následně nastudovat v literatuře, jaký postup při práci s ním mám volit. Stejně je tomu i u nadaných. Na konkrétní otázky hledám konkrétní odpovědi, které využiji v praxi.*“

Učitel UZSA2 také sdělil a os taní přitakávali: „*Důležitou informací v otázce fungování alternatovních škol je lokalita. U nás, v menším městě, je alternativní škola považována stále za něco 'divného' a lidé o ní mluví jako o škole speciální. Smutným faktem je, že o ní takto mluví i učitelská obec z našeho města.*“

3.5.2.1.2 Škola ŠZSB

Rozhovor byl veden s učitelem UZSB po skončení pozorování v jeho třídě ŠZSB.

Učitel UZSB popsal nadaného žáka jako žáka, který je něčím mimořádný. O některé téma se zajímá více než o ostatní témata a vydrží se mu věnovat i značnou část svého volného času. Takových dětí je dle UZSB mnoho a záleží na tom, v jakém vyrůstají prostředí a zda jsou svým okolím podporováni. Učiteli následně byla podána Marlandova definice nadání a též Renzulliho model.

Otázkou praxe s nadanými se učitel UZSB nechtěl příliš zabývat. Konstatoval, že souvisí s první otázkou. S nadanými se určitě setkal, ale dle jeho slov neměl vždy příležitost nadání vůbec objevit, protože dítě bylo nadané například v oblasti, kterou zrovna ve škole neprobírali. Pokud se jedná o nadání, jak jej popisuje předložená Marlandova definice a Renzulliho model, též se učitel s nadanými setkal. Přibližně vždy 1 – 2 jedinci v každé třídě, kterou UZSB učil.

U otázky vzdělávacích potřeb nadaných vyžadoval UZSB otázku specifikovat. Dle jeho vlastních slov si nebyl jistý, co se tímto myslí. Po upravení otázky - zda učitel vidí nějaké konkrétní oblasti, kdy nadání potřebují speciální přístup od učitele podobně jako například žáci s dysfunkcemi, bylo odpovězeno, že nadaný žák právě učitele skoro nepotřebuje, protože je šikovný a dokáže si sám poradit. Na základě tohoto tvrzení byla učiteli položená otázka, co je cílem výuky, kterou UZSB zprostředkovává žákům. Odpovědí, na základě doplňujících otázek, UZSB vyjádřil: „*Cílem je podpořit a dopřát*

každému dítěti vzdělání dle jeho osobních možností, tedy rozvinout každé dítě, co nejvíce to jde.“ Učitel sám dále popsal spojitost tohoto sdělení s experimentem, který zkusil ve své třídě. Konstatoval, že je třeba získat další informace, jak s těmito žáky pracovat, protože práce dvou nadaných žáků byla přínosná pro ně, následující prezentace pro další žáky však byla spíš odrazující jak pro nadané, tak i pro zbytek třídy. Učitel se na základě tohoto experimentu rozhodl, že bude v pravidelných intervalech nechávat tyto chlapce spolupracovat v různých předmětech, ale je třeba, jak už bylo řečeno, dle jeho vlastních slov ‘dopilovat způsob následné práce’.

Otázku vhodnosti programu Začít spolu učitel UZSB zodpověděl takto: *„Není důležité, jaký typ školy rodiče nadaného dítěte zvolí. Důležité je, aby dítě bylo ve třídě učitele, který má o nadaných nějaké povědomí a ví, jak s nimi pracovat.“*

Vlastní znalost problematiky nadaných učitel nechtěl hodnotit. Nakonec vyjádřil, že vidí jako nutné nahlédnout do literatury zabývající se tématem nadaných a práce s nimi, aby věděl, jak má postupovat při práci se zmíněným dvěma žáky, které sám UZSB označil na konci rozhovoru za nadané.

3.5.2.1.3 Škola ŠZSC

Rozhovor ve škole ŠZSC byl veden s učitelem UZSC též po skončení pozorování v jeho třídě.

UZSC popsal nadaného žáka jako bystrého žáka, který si vždy ví se vším rady a má spoustu otázek. Tento žák, dle slov UZSC, může být ve třídě opravdu velkým přínosem, protože může pomáhat slabším, ve skupinové práci může mít vedoucí funkci a dohlédnout na správné fungování skupiny.

Otázku praxe s nadanými UZSC zhodnotil jako jemu známou. V každé třídě se dle jeho slov najde nadané dítě, které je bystřejší a rychlejší než ostatní. Tito žáci, jak již UZSC řekl, mohou pomáhat slabším a pomalejším.

Otázku vzdělávacích potřeb nadaných zodpověděl jako ‘nedůležitou’.UZSC odpověděl: *„Každé dítě má své vzdělávací potřeby a ty se nedají ‘škatulkovat’.* Ke každému dítěti tedy přistupuji dle mého pohledu na situaci.“ V reakci na tuto odpověď

byla vznesena opět (stejně jako u učitele UZSB) co je cílem výuky, kterou UZSC zprostředkovává žákům. UZSC odpověděl: „*Mým cílem ve vzdělávání žáků je naučit je pracovat ve skupině, protože ve skupině se budou pohybovat celý život. Otázka silnějších žáků je předem zodpovězena – tito by měli celý život pomáhat slabším, proto je dobře, aby se této roli naučili již na prvním stupni základní školy.*“ Následovaly doplňující otázky týkající se potenciální frustrace nadaných, kteří jsou stále v roli pomocníků a nemají možnost vlastní realizace. Též jsem položila otázku podloženou článkem z Úmluvy o právech dítěte, ve které je jmenované právo o rozvoji osobnosti dítěte, jeho nadání, a rozumových a fyzických schopností v co nejširším objemu. UZSC reagoval slovy, že o nadaných nemá příliš mnoho informací a s nadaným dítětem tak, jak se zde myslí, nemá žádné zkušenosti.

Otázku vhodnosti programu Začít spolu pro nadané komentoval UZSC slovy, že záleží na mnoha faktorech. Jako faktory UZSC jmenoval míru nadání a oblasti nadání.

Po předložení konkrétních oblastí nadání učitel UZSC vyhodnotil: „*Dle mého názoru by byly ve škole Začít spolu spokojené nadané děti v jakékoli oblasti nadání. Záleží na přístupu učitele a míře nadání jedince.*“

Učitel UZSC sdělil, že si je nyní vědom svých nevědomostí a neznalostí v dané problematice a vidí jako nutnost tento fakt napravit. Dále UZSC sdělil, že v nejbližší budoucnosti hodlá nastudovat z knih problematiku nadaných ve vzdělávání a způsoby práce s nimi. Též vyhodnotil na základě myšlenek, které zazněly v rozhovoru, že se musí zamyslet nad svým přesvědčením učit nadané žáky pomáhat slabším a s tím spojeným nenaplněním jejich individuálních vzdělávacích potřeb.

3.5.2.2 Montessori školy

3.5.2.2.1 Škola ŠMA

Ve škole ŠMA se uskutečnil rozhovor s učitelem UMA, který byl jedním ze dvou pozorovaných učitelů v pozorované třídě školy ŠMA. Rozhovor se, stejně jako předchozí rozhovory, realizoval po skončení pozorování vyučování.

Učitel UMA na otázku, jak by popsal nadaného žáka, reagoval velmi pohotově.

Vzpomínal na Marlandovu definici a stejně tak na Renzulliho model, který dokonce nakreslil. Tyto znalosti odůvodnil faktem, že je stále ještě student fakulty a nedávno navštěvoval kurz Nadané dítě. Znalosti definic má tedy z tohoto kurzu a s ním související samostatné práce UMA. Dle vlastních slov popsal UMA nadaného jedince ve věku primárního stupně základní školy jako jedince, jemuž nestačí to, co stačí většině populace žáků stejného věku. Oblasti, o které se zajímá, se v průběhu času většinou mění, ale u každé oblasti se vždy žák 'zdrží' delší dobu, než se 'zdrží' běžné dítě u oblasti, která ho zajímá. Dle slov UMA to může být několik měsíců nebo i let již v tomto dětském věku.

Otázku praxe s nadanými komentoval UMA slovy, že vzhledem k velmi krátké praxi ve školství samotném nemá s nadanými příliš mnoho zkušeností. Sdělil svou domněnku o nadání dívky z pozorované třídy ŠMA. Je si prý vědom jejího nadání v především v jazykové oblasti (i v ostatních oblastech je však dívka rychlejší a schopnější než její vrstevníci) a s tímto se snaží pracovat. Konkrétně UMA uvedl, že se snaží dívce předkládat podnětný materiál, který dívku rozvíjí v oblastech, ve kterých se pohybuje v pracovních sešitech jednotlivých předmětů. Tento materiál je rozšiřující, UMA ho často musí sám vyrobit, protože hotový materiál potřebného charakteru není k dispozici. Většinu vyučování, kdy dívka pracuje samostatně, však dle slov UMA dochází k velmi rychlým pokrokům dívky, takže je v pracovních sešitech, se kterými děti v ŠMA pracují, napřed oproti ostatním žákům.

Otázku vzdělávacích potřeb nadaných vnímá UMA podobně jako otázku jakékoli jiné skupiny v populaci žáků, která má své speciální vzdělávací potřeby. Svůj názor UMA prezentoval v souhrnné větě, že každé dítě potřebuje speciální přístup, ovšem nadání v jiné míře než běžné děti. Na příkladu ze své praxe UMA toto tvrzení potvrdil: *„Pro žádné jiné dítě ze své třídy nemusím vytvářet úkoly takového typu, že se nedají najít nikde na internetu ani v učebnicích nebo jiných knihách.“*

Otázku vhodnosti Montessori pedagogiky pro nadané zodpověděl UMA: *„Myslím si, že Montessori prostředí je pro nadané dítě vhodné, protože samo dítě koordinuje své vzdělávání a může pak plně rozvíjet své nadání a zároveň se zdokonalovat i v dalších*

oblastech. Dítě má volnou ruku ve svém zdokonalování a není limitováno ostatními dětmi nebo čtyřiceti pěti minutami.“

Po předložení konkrétních oblastí nadání se UMA zamýšlel nad vhodností umístění nadaných v jednotlivých oblastech nadání do Montessori školy. Učitel zhodnotil těmito slovy: *„Myslím si, že Montessori prostředí je vhodné pro všechny oblasti nadání. Dítě si samo vybírá v čem a kdy se bude zdokonalovat, takže je možné, aby se rozvíjelo jakékoli nadání dle touhy a potřeby individuálního dítěte.“*

3.5.2.2.2 Škola ŠMB

Rozhovor s UMB proběhl rovněž bezprostředně po pozorování třídy v ŠMB.

UMB na otázku, jak by popsal nadaného žáka, odpověděl: *„Nadaný je každý žák bez výjimky. U každého se jedná o nadání v jiné oblasti/ oblastech, ale bezpochyby každý žák nadaný je.“* Učitel rozvíjel své tvrzení slovy, že velmi důležité je též prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, podpora, kterou od svého okolí dostává/ nedostává.

Po odpovědi byla UMB předložena Marlandova definice a Renzulliho model, aby bylo jasné, o které skupině jedinců nadále bude pokračovat rozhovor.

Otázku praxe s nadanými UMB komentoval slovy, že dle jeho představ o nadaných se s nadanými setkává denně a všichni jeho žáci jsou nadaní. Marlandova definice i Renzulliho model jsou dle slov UMB důkazem toho, že jsou všechny děti nadané, pokud se na ně díváme pod správným úhlem pohledu a dáme jim dostatek prostoru.

Otázka vzdělávacích potřeb nadaných byla zodpovězena jako zbytečná, protože každé dítě má své vzdělávací potřeby, které je možné více či méně naplňovat dle situace a okolností, ve kterých se děj odehrává.

Otázka vhodnosti Montessori pedagogiky pro nadané byla též zodpovězena jako zbytečná vzhledem k tomu, že: *„Škola může mít v názvu cokoli, ale vždy záleží především na konkrétním učiteli, jak vzdělávání prezentuje a zprostředkovává.“* UMB dále pokračoval ve smyslu, že tedy není důležité ani určující, do jakého typu školy bude dítě umístěno. Důležité dle UMB je, k jakému učiteli dítě dáme.

Po předložení konkrétních oblastí nadání se učitel UMB zamýšlel nad v vhodnosti umístění dítěte nadaného v jednotlivých oblastech do Montessori systému vzdělávání a došel k závěru, že by zde mohlo být spokojeno dítě nadané v jakékoli oblasti s výjimkou nadání v oblasti sociální – konkrétně nadání pro vůdcovské schopnosti. O dítěti s tímto nadáním se UMB domnívá, že by mohlo být v Montessori škole frustrované, protože příležitostí k uplatnění tohoto nadání zde příliš mnoho není.

Učiteli UMB byla položena doplňující otázka: „*Co je cílem vzdělávání, které poskytujete dětem?*“

Učitel UMB uvedl motto, které je jeho osobní a současně motto celé jeho třídy: „*Nic se neučíme jen proto, abychom se to naučili!*“ UMB popisoval toto motto na konkrétním příkladu - žáci v jeho třídě už znají vyjmenovaná slova po b, protože je již potřebovali. V programu na příští rok (třetí ročník, kdy se dle RVP vyjmenovaná slova učí) ale ostatní vyjmenovaná slova nemá. Pokud je žáci budou potřebovat, budou se je učit. Pokud je potřebovat nebudou, učit se je nebudou. Smysl tohoto počínání komentuje UMB jako fakt, že se děti neotráví tím, že se stále učí něco, aniž by viděly praktický smysl. Učí se to, co potřebují a tedy si tento způsob ponесou dále do života. Až budou cokoli potřebovat umět, budou vědět, že se to musí naučit a dokážou si najít způsob, jak tohoto docílit.

Hlavní smysl vzdělání, které dětem zprostředkovává, vidí učitel UMB v tom, naučit děti být zodpovědné za vše, co udělají.

3.5.2.2.3 Škola ŠMC

Na škole ŠMC neproběhlo pozorování z důvodu nesouhlasu rodičů. Rozhovor byl tedy uskutečněn samostatně.

UMC popsal nadaného žáka: „*Nadaný žák – dítě je jedinec obdařený Bohem a tvarovaný správným přístupem jeho okolí.*“ Dále toto nechtěl specifikovat.

Učiteli UMC byla předložena Marlandova definice a Renzulliho model k nahlédnutí.

Otázku praxe s nadanými UMC zodpověděl jako samozřejmou vzhledem ke svému působení, které popsal: „*Montessori škola je oáza klidu a bezpečí. Chodí sem děti osvícených rodičů, kteří mají na výchovu dětí a obecně na svět podobné názory jako my – učitelé. Proto je toto prostředí naprosto harmonické a vhodné pro práci a vzdělávání dětí.*“

Na otázku vzdělávacích potřeb nadaných reagoval UMC tvrzením, že každé dítě je individualita, a tedy potřebuje individuální přístup. „*Pokud bychom chtěli házet do jedonoho pytle všechny nadané děti, nebylo by to ani vhodné ani efektivní v jakémkoli směru.*“

Otázka, zda je program Montessori vhodný pro nadané byla zodpovězena stručným tvrzením: „*Ano, umožňuje nadanému pracovat na vlastních tématech, svým tempem.*“

Po předložení konkrétních oblastí nadání se učitel zamýšlel nad vhodností umístění nadaných v jednotlivých oblastech nadání do školy Montessori. UMC vyhodnotil, že Montessori pedagogika je vhodná pro každého, protože pokrývá celkový rozvoj člověka, po stránce sociální i vědomostní.

UMC na konci rozhovoru sdělil ještě : „*Montessori škola je v našem městě brána jako 'podivná' škola. Když se například na nákupu v supermarketu zeptám lidí, co si myslí o 'té Montessori škole', že bych tam možná chtěl dát děti, lidé si téměř ťukají na čelo, že je to opravdu divná škola a že je spíš pro nějaké problémové děti.*“

3.5.2.3 Waldorfské školy

3.5.2.3.1 Škola ŠWA

Rozhovor ve škole ŠWA proběhl v posledním dni pozorování a probíhal během vyučování, dle přání učitele UWA.

Učitel UWA popsal nadaného žáka: „*Nevím, co myslíte pojmem nadaný žák. Každé dítě je jedinečné, což je víc než nadané.*“ Učitelovi byla předložena Marlandova definice a Renzulliho model, stejně jako ostatním učitelům, pro upřesnění, v jakém

smyslu slova budeme v rámci rozhovoru termín používat. Učitel odpověděl, že chápe, na co mířím svou otázkou, ale takový přístup odmítá, protože je přesvědčen o jedinečnosti každého jedince, což je více než nadání v jedné oblasti.

UWA byl ubezpečen, že v problematice nadáných ani v rámci výzkumu pro tuto práci nejde o to, postavit nadané na pomyslnou nejvyšší příčku nebo vítěznou pozici mezi dětmi obecně.

Nutno podotknout, že již v průběhu pozorování UWA pokládal různé dotazy týkající se nadáných a tyto mu byly zodpovídány. Základní povědomí o problematice tedy UWA měl již před plánovaným rozhovorem určeným pro výzkum.

UWA nakonec vyhodnotil, že tedy za nadané musíme považovat všechny děti, protože každé je v určitém smyslu slova nadané.

Otázku praxe s nadanými UWA zhodnotil jako samozřejmou vzhledem k délce své učitelské praxe.

Na otázku týkající se vzdělávacích potřeb nadáných UWA odpověděl, že neví, co se otázkou myslí. Každé dítě má přece různé vzdělávací potřeby, stejně tak nadaní. Každý nadaný má dle UWA specifické vzdělávací potřeby, které nelze zobecňovat na nadané jako skupinu.

Otázka vhodnosti waldorfské pedagogiky pro nadané byla zodpovězena jednoznačně kladně, protože právě waldorfská pedagogika umožňuje dítěti rozvoj takový, který se co nejvíce přibližuje lidské přirozenosti.

Byla položena doplňující otázka, zda může UWA vysvětlit konkrétně, co míní odpovědí na předchozí otázku. Odpověď UWA: *„Nejprve dítě vzdělávat duchovně, teprve později přidat k duchovní výuce praktické dovednosti jako je čtení, psaní. Vše dle postupujícího vývoje dítěte, jak ho popisuje Steiner v odborné literatuře.“*

Byla položena další doplňující otázka, zda se může některé dítě svým vývojem od vývoje dětí popsaného v literatuře lišit. Uvedla jsem konkrétní příklady ze třídy – velmi bystrá dívka, chlapec ADHD. UWA odpověděl: *„‘Odchytky’ jsou možné, ale je to jen ukazatel toho, že má dítě na sobě více pracovat a ‘rvát se’ s tím, co mu bylo ‘naděleno’.*

Bystrá dívka se musí učit sdělovat své poznatky tehdy, když se to hodí a jen v určitém procentu případů tak, aby ostatní neměli pocit méněcennosti. Chlapec s ADHD se zase musí naučit (a už se učí), že se svou odlišností musí pracovat takovým způsobem, aby ji převedl v něco přínosného. Například pletení je přínosné,“ poznamenal UWA.

Po předložení konkrétních oblastí nadání se učitel UWA zamýšlel nad vhodností umístění nadaných v jednotlivých oblastech nadání do waldorfské školy. Učitel obecně zhodnotil, že každé nadání by se dalo zasadit do waldorfské pedagogiky. UWA řekl, že nedokáže na počkání vymyslet uplatnění jednotlivých oblastí ve waldorfské pedagogice, ale pokud by dítě nadané v určité oblasti přišlo, učitel UWA by, dle vlastních slov, nastudoval literaturu a uplatnění pro nadání dítěte by našel.

3.5.2.3.2 Škola ŠWB

Na škole ŠWC se neuskutečnilo pozorování z důvodu nesouhlasu vedení školy. Byl zde tedy veden pouze rozhovor s učitelem UWB.

Učitel UWB nechtěl popsat, jak si představuje nadaného žáka. *„Nadaný žák může vypadat velmi různě a já ho nechci popisovat, abych na určitý rys nadaných nazapomněl. Obecně nadaný je mimořádný žák se specifickými schopnostmi, kterými se liší od žáků běžných.“*

Otázku praxe s nadanými zodpověděl kladně, tedy že s nadanými má zkušenosti, které nejsou ojedinělé a jsou velmi různé v rámci různých nadaných jedinců.

Otázku vzdělávacích potřeb nadaných komentoval UWB slovy: *„Každé dítě je jiné a nadané v jiné oblasti. Nadání není nutné specificky rozvíjet. To se rozvine samo, pokud není potlačováno.“* UWB dodal: *„Potlačování se v naší škole rozhodně neděje, naopak každé dítě dostane tolik „potravy“, kolik potřebuje.“* UWB pokračoval souvisejícím tématem: *„Problémem u mimořádně nadaných dětí bývá často jednostranné zaměření jedince. Naše škola se snaží rozvíjet především ty oblasti, které zaostávají, zvláště pokud se jedná o oblast sociální.“* UWB se domnívá, že právě tato oblast bývá často méně rozvinutá zvláště u dětí s mimořádným všeobecným intelektovým nadáním. UWB dodal: *„Škola ale reaguje i na další osobnostní složky*

nadaných - na jejich vzájemné propojení a harmonizaci. Tomuto účelu slouží i promyšlený učební plán, který je pro naši školu typický ve všech třídách u všech učitelů.“

Otázka vhodnosti waldorfské pedagogiky pro nadané byla zodpovězena takto: *„Waldorfská škola je vhodná v podstatě pro všechny děti, ale ne pro všechny rodiče. Od rodičů se očekává nadstandardní spolupráce a vnitřní souhlas s mnoha aspekty školy včetně neklasifikace, nepoužívání učebnic nebo rozprostření důrazu na více stránek osobnosti.“* UWB dále specifikoval svou odpověď. *„Domnívám se, že naše společnost je stále ještě závislá na starém modelu, kdy dítě nosí ze školy známky a to je ve většině případů jediný ukazatel pro rodiče, jak jejich dítě ve škole prospívá.“* UWB též použil v odpovědi výraz pasivní demotivace (dítě nemá známky, a tedy se nemá ve společnosti, která vyznává tyto hodnoty, čím pochlubit), se kterou se stále ještě setkává ve své praxi.

Po předložení konkrétních oblastí nadání se učitel zamýšlel nad vhodností umístění nadaných v jednotlivých oblastech nadání právě do waldorfské školy. UWB zhodnotil, že na tuto otázku již částečně odpověděl v odpovědi na druhou otázku. Dále připadá UWB důležité, že ve výuce na waldorfské škole je v každém předmětu v rovnováze činnost myšlenková – intelektuální, *„ta je navíc odstupňována podle věku od obrazné, představové činnosti doplněné o rytmus a pohyb v prostoru, tedy přes fenomenologické pozorování až k abstrakci opírající se o úsudek,“* umělecká (hudební, výtvarná, dramatická, pohybová) i praktická činnost po celou školní docházku.

Na konci rozhovoru UWB ještě dodal, že je přesvědčen, že k uplatnění specifického talentu nestačí jednostranný rozvoj, ale naopak je důležité rozvinout v dítěti všestrannost, aby bylo v budoucnu svobodné. Proto ve waldorfské škole rozvíjí i skryté talenty a nepodporují jednostrannost.

3.5.2.3.3 Škola ŠWC

S učitelem UWC byl veden rozhovor též bezprostředně po skončení pozorování ve škole ŠWC.

Na otázku, jak by UWC popsal nadaného žáka, učitel UWC reagoval odpovědí, že

by nejprve obecně rozdělil dle svého mínění nadané žáky na dvě skupiny. Jedna skupina sestává z dětí nadaných pro všechno (umění, manuální i intelektuální dovednosti včetně sociálních kompetencí. Druhou skupinu potom tvoří děti, které výrazně vynikají v jedné či více oblastech, UWC jmenoval příklady: umění, praktické dovednosti, intelektuální dovednosti. UWC sdělil: „*U druhé skupiny nadaných však často něco 'chybí' nebo je to ve stavu latentním, spícím a je třeba s tím pracovat a rozvíjet to.*“ UWC tuto odpověď upřesnil svou domněnkou, že často, v případě výrazného například uměleckého nadání, právě sociální kompetence, nebo oslabený smysl pro praktičnost. Ty je, dle odpovědi UWC, třeba rozvíjet.

Na otázku, zda má UWC osobní zkušenosti s nadanými, odpověděl, že ano. UWC popsal, že má zkušenosti s nadanými z první i druhé skupiny, které vytvořil v odpovědi na první otázku. V reakci na pozorování, které proběhlo, UWC dodal k práci s nadaným žákem, který je nyní v jeho třídě a který byl pozorován, že si uvědomuje problematiku stavění jednoho žáka často do role nadřazené ostatním žákům. Proto vybírá i další žáky, ačkoli ne mimořádně nadané, pro předávání jiných (pro ně individuálně vhodných) témat ostatním žákům.

Otázku vzdělávacích potřeb nadaných učitel zodpověděl podobně jako otázku druhou, ve které se věnoval popisu toho, co ve vzdělávacím procesu rozvíjí u nadaných. Obecně dle jeho slov klade waldorfská pedagogika důraz na rovnoměrný rozvoj. Vzdělávací potřeby konkrétně UWC popsal jako potřeby rovnoměrně se rozvíjet, ačkoli se to v danou chvíli dítěti zdá mnohdy zbytečné a neopodstatnělé.

Na otázku vhodnosti programu Začít spolu UWC odpověděl: „*V případě všeobecně nadaného žáka může být waldorfská škola dobrou živnou půdou pro rozvíjení všech talentů, dovedností a schopností.*“ Dále UWC popisoval, že waldorfská škola klade rovnoměrný a vědomý důraz na rozvoj **myšlení** – v předmětech matematika, fyzika, chemie, prvouka (tyto předměty nejsou na primárním stupni jednotlivě vyučované, ale jsou obsažené ve výuce jiných předmětů), **cítění** - umělecké předměty – hudební výchova, výtvarná výchova, eurytmie, dramatická výchova a **vůle** - praktické předměty jako jsou ruční práce, dílny, kreslení forem. UWC je přesvědčen, že díky

tomuto širokému vědomému a rovnoměrnému rozvíjení dítěte může waldorfská škola poskytnout nadanému dítěti jakousi "živoucí potravu" pro přirozený, ničím neuspěchaný a přesto velmi bohatý rozvoj.

Po předložení konkrétních oblastí nadání UWC zhodnotil, že toto téma zodpověděl již v předchozí otázce, kdy vyjmenoval, ve kterých předmětech je rozvíjeno myšlení, citění a vůle, se kterými souvisí oblasti nadání.

Na doplňkovou otázku fungování waldorfské školy mimo Prahu odpověděl UWC: *„Škola je brána za divnou, ale to je běžné u jakékoli alternativní školy mimo Prahu a Brno. Na to už jsme si zvykli.“*

3.5.3 Rozhovory s rodiči

Cílem rozhovorů s rodiči nadaných bylo především zjistit, co očekávají od vzdělání svých dětí na prvním stupni základní školy. Co považují za důležité při výběru formy vzdělávání pro své dítě. Dalším cílem bylo zjistit, jaké mají tito rodiče povědomí o alternativních školách, zda s nimi mají osobní zkušenosti a jaký je jejich náhled na problematiku umístění nadaných právě do škol alternativního typu. Posledním cílem bylo zjistit, jakou školu jejich nadané dítě/ děti navštěvují a jak jsou s touto volbou spokojeni.

3.5.3.1 Rodič 1 (R1)

R1 žije se svou rodinou ve městě velikosti okresního města. *„Máme dvě nadané děti ve věku osmi a pěti let. Obě děti byly identifikované jako nadané v pedagogicko-psychologické poradně, než jsme s nimi šli k zápisu. Starší dítě v oblasti matematiky, mladší dítě v oblasti jazykové. Staršímu dítěti bylo současně diagnostikováno ADHD.“*

Starší dítě vstoupilo do školy ve věku šesti let a tří měsíců, u mladšího dítěte se nyní rozhoduje o nástupu do školy. Dítě je narozeno v prosinci, rodiče uvažují o nástupu před šestým dokončeným rokem života.

R1 má přehled o jednotlivých typech alternativních škol a přemýšlel o koncepci Začít spolu, která je (jako jediná alternativní škola v okolí čtyřiceti kilometrů) v rámci možností dostupná. R1 však má pocit, že tato škola nefunguje tak, jak by měla. *„Tato*

škola, ač se zdá velmi vhodnou volbou a je dostupná – hned ve vedlejší město – nepřipadá v úvahu, protože integrace dětí je zde opačná. Škola vlastně funguje jako speciální škola s několika málo integrovanými běžnými dětmi.“ Koncepti Začít spolu R1 vidí jako jedinou možnou z alternativních koncepcí pro své nadané děti, které jsou společenské a rády v kolektivu dětí a vzhledem ke způsobu života rodiny. *„Nedokážu si představit, jak by moje děti fungovaly například v Montessori škole, kde pracují velkou část času samostatně. Tam by moje děti nevydržely.*“ Jako vhodné pro nadané považuje R1 na koncepci Začít spolu práci v centrech, práci v kruhu, kde se děti učí hodnotit a sebehodnotit.

Při výběru školy byl pro R1 důležitý přístup učitel. *„Chci, aby měl učitel mých dětí základní přehled o problematice nadaných již před vstupem dítěte do ZŠ, současně požadují podporu a souhlas učitele s tím, že dítěti s ADHD nebudou podávány žádné psychostimulační léky, které by projevy ADHD tlumily.*“ R1 o hledání takového učitele řekl: *„Vzhledem k omezenému výběru škol (lokalizační důvody) bylo nutné komunikovat osobně s učiteli a nabídnout jim vlastní pomoc a kompenzaci při ochotě spolupracovat s námi, přistoupit na naše požadavky a vzdělávat se kvůli našemu dítěti.*“ R1 a jeho rodina mluví o štěstí, protože na ochotného učitele narazili ve spádové škole, kam jejich dítě mělo původně nastoupit. Zásadní pro R1 bylo prohlášení učitele, že se vynasnaží přistupovat k nadanému dítěti individuálně a s cílem dále ho rozvíjet.

R1 sdělil: *„Starší dítě navštěvuje inovativní třídu. Škola se na svých webových stránkách neprezentuje jako výjimečná, ale já vidím rozdíl mezi běžnou školou a touto školou.*“ Vyjmenoval, co se mu zdá inovativní: *„Určitě není běžnou praxí ve školách této lokality práce v centrech, která ve třídě mého dítěte probíhá minimálně jednou za dva týdny. Škola pořádá projektové dny. Děti celkem pravidelně začínají ráno v kruhu a kruhem se také vyučování na konci dne ukončuje. Stejně tak se děti učili v prvním ročníku písmena jako rozcvičku, což je běžné pro waldorfskou školu.*“ Mladší dítě je zatím ve školce, kde je celkem spokojené. Rodina se rozhoduje o předčasném nástupu tohoto dítěte do školy. Problém R1 spatřuje v sociální nevyzrálosti. *„Mladší dítě má výborné vztahy s kamarády a velmi dobře a s láskou se dokáže starat a pomáhat mladším spolužákům ve školce. Pokud se mu ale někdo posmívá, dítě se nedokáže bránit*

a negativním přístupem následně velmi trpí. Mnohdy po takovém výstupu hodiny mlčí a není schopno přijmout jakoukoli útěchu několik hodin.“ R1 se domnívá, že ve školním prostředí bude toto mnohem častější a komplikovanější. Kritériem, zda mladší dítě nastoupí již v pěti letech, nebo až v šesti je též to, zda R1 najde učitele ochotného ke vzdělávání se kvůli dítěti, tak jak tomu bylo u staršího dítěte R1.

R1 je s výběrem školy, potažmo učitele, pro starší dítě spokojen a je přesvědčen, že spokojeno je i dítě. Vidí před sebou však obtížný úkol z důvodu, že třídní učitelka tohoto dítěte již v příštím roce nenastoupí. *„Čeká nás proto úkol najít hned dva učitele, ne pouze jednoho. Jsme ochotni k přestupu staršího dítěte na jinou školu, protože si jsme jistí jeho speciálními potřebami.*“

3.5.3.2 Rodič 2

R2 žije se svou rodinou v menším městě. *„Máme pět dětí (28, 25, 24, 14, 12), z nichž všechny byly diagnostikovány jako nadané a registrované v organizaci Mensa ČR. U všech dětí bylo identifikováno všeobecné intelektové nadání.*“

R2 má přehled o alternativních školách vzhledem ke svému studiu pedagogického oboru na filozofické fakultě UK v minulosti a vzhledem k aktivnímu zájmu o obor pedagogika. V okolí místa bydliště R2 a jeho rodiny je nejbližší alternativní škola víc než třicet kilometrů vzdálená. Jako vhodné koncepce pro nadané vidí R2 především Začít spolu a Montessori, důvody nespecifikoval.

Otázku výběru školy převedl R2 okamžitě v otázku výběru učitele, protože vidí veliký rozdíl v těchto otázkách. R2 je přesvědčen, že: *„V nejlepší škole z okresu může zrovna mé dítě chytnout nejhorší učitelku z okresu a naopak.*“ Po zjištění situace při blížícím se nástupu do školy u nejstaršího dítěte provedl R2 průzkum po všech školách v místě, kde bydlí, a situací tamního školství byl natolik znepokojen, že se rozhodl vzdělávat své děti v domácím prostředí. Toto bylo kolem roku 1990. *„Domácí výuka se ukázala jako nejlepší řešení a všem ji mohu jen doporučit!“* Dvě nejmladší děti se musí z finančních důvodů vzdělávat ve vzdělávacích institucích, z lokalizačních důvodů se jedná o státní instituce běžného typu. Jako hlavní a obecné kritérium výběru vzdělávací instituce pro dvě nejmladší děti uvedl R2 požadavek najít učitele, který bude vykonávat

svou práci tak, jak by ji vykonávat měl. Toto obecné kritérium R2 specifikoval slovy: „*Chtěla jsem najít učitele, který mi na otázku 'Co je pro Vás cílem ve vzdělávání mimořádně nadaného dítěte?' odpoví, že se bude snažit jeho nadprůměrnost dál rozvíjet.*“ R2 uvedl, že se snažil vybrat co nejlepší učitele, kteří byli dosažitelní, mluvil s nimi o potřebách a způsobu jejich naplňování a vzhledem k praxi se staršími dětmi nabídl i materiály použitelné ve výuce těchto nadaných.

Otázku spokojenosti s výběrem hodnotí R2 záporně, ale současně přiznává, že je velmi náročný a kritický. Za objektivní ale považuje argument, který pochází z reakcí dětí na školu. „*Obě děti se do školy těšily, protože předpokládaly a byly motivovány faktem, že se ve škole něco nového naučí, což pro ně bylo obrovskou motivací a toužily po tom. Ze školy ovšem chodily, podle zápisků v denících, den ode dne smutnější a frustrovanější, že se stále nic nového neučí.*“ Dle slov R2 ani jeden ze dvou učitelů ve třídách těchto chlapců nepoužil nikdy materiál od R2 při výuce, ačkoli k tomu byli oba opakovaně vyzýváni. „*Situaci jsme s kluky řešili tím, že jsme se učili ve volném čase doma, což ovšem bylo velmi náročné vzhledem k mému zaměstnání a kroužkům kluků. Vyučování většinou probíhalo o víkendech, protože kluci se prostě alespoň něco chtěli naučit!*“ R2 dodal, že následně bylo velmi těžké vysvětlovat dětem, proč musí do školy, když ony samy byly přesvědčené, že se tam stejně nic nového neučí.

3.5.3.3 Rodič 3

R3 žije se svou rodinou v Praze. „*Máme dvě nadané děti ve věku sedmnácti a necelých šesti let. U obou dětí jsme nadání identifikovali v předškolním věku doma, následně jsme šli potvrdit svou domněnku do pedagogicko-psychologických poraden. Starší dítě bylo identifikováno jako všeobecně intelektově nadané, především v oblasti jazykové. Mladší dítě bylo identifikováno jako nadprůměrné prozatím v oblasti jazykové, v pozdějším věku má doporučeno opět se dostavit k diagnostice kvůli všeobecnému intelektovému nadání.*“

R3 při rozhovoru uvedl malou znalost alternativních škol. Informace, které o nich má, označil sám za povrchní. „*V blízké budoucnosti se hodlám zabývat programem Začít spolu, protože mladší dítě má od září nastoupit do bilingvní třídy, která bude*

vzdělávaná právě dle koncepce Začít spolu. Umístit mladší dítě do školy tohoto typu jsme si dovolili na základě konzultace se studentkou pedagogické fakulty, která má o tomto přehled a koncepci v krátkosti popsala. “

Při výběru školy pro starší dítě se R3 dle vlastních slov nezamýšlel příliš nad volbou školy. *„Tehdy jsme žili v Německu a starší dítě šlo do spádové školy, kde jsme trochu znali budoucího učitele svého dítěte. Sám učitel vzhledem k identifikovanému nadání přišel se sepsaným návrhem budoucí práce s nadaným dítětem. Tento návrh se odvolával především na přístup enrichment, který chtěl učitel uplatňovat. V hodinách německého jazyka potom plánoval uplatňovat akceleraci.“* Práci učitelů v této škole i vzhledem k tomu, že to je více než 10 let, hodnotí R3 velmi kladně a i dnes s mnohými českými školami neporovnatelně. Starší dítě vzhledem k identifikaci nadání, nastoupilo základnímu vzdělání již jako pětileté. Po návratu do Čech dítě navštěvovalo základní školu v Praze, která je zaměřena na vzdělávání nadaných. Po páté třídě dítě nastoupilo na Mensa gymnázium a po ukončení povinné školní docházky dítě přestoupilo na rakouské gymnázium.

Při výběru školy pro mladší dítě bylo pro R3 důležité, aby zde byla nadstandardní výuka jazyků a též výuka matematiky dle Hejného metody, kterou R3 považuje za vhodnější pro rozvoj logického myšlení oproti koncepcím, které jsou běžné. Protože R3 rozpoznal nadání dítěte pro jazykovou oblast v raném dětství, bylo již předškolní vzdělávání vybíráno podle tohoto. *„Mladší dítě navštěvuje bilingvní školku, kde se učí česky a německy. Ve škole, kam od září nastoupí, bude mít pro další vývoj, který je možný, český a anglický jazyk. Pro udržování německého jazyka bude mít dítě v odpoledních hodinách zajištěno hlídání v německém jazyce, které bude spojeno s řízenou konverzací a výukou německé gramatiky.“* Hlavní kritérium pro R3 je povědomí učitelů, jimž mají být svěřeny nadané děti, o problematice nadaných. Též R3 popsal jako velmi důležité, že učitel nesmí být líný pracovat s dítětem, které má speciální potřeby stejně jako dítě, kterému chybí ruce. Od učitele očekává R3 pozitivní přístup k nadprůměrnosti u dítěte a snahu rozvíjet nadání dál, ne ho nechat sedět v koutě, protože je ve třídě spousta pomalejších, kteří učitele potřebují na první pohled více. R3 srovnal svou zkušenost z České republiky se zkušeností v Německu. *„V Německu byly*

požadavky, které jsem popsal, samozřejmostí před deseti lety, u nás je situace a práce s nadanými stále neznámá oblast.“

R3 hodnotí kladně všechny školy, jimiž prošlo starší dítě. Výjimky v dobrém přístupu k nadanému dítěti R3 tvořili spíše učitelé jednotlivci.

U mladšího dítěte R3 považuje volbu mateřské školy za vhodnou, protože dítě se nyní, po třech letech docházení do této školy, německy plyně domluví. Negativně však hodnotí pedagogický přístup mateřské školy: *„Pedagogický přístup a vůbec výchovné působení této školky na děti silně 'pokulhává'. Jsem spokojená s úrovní mého dítěte v německém jazyce. Naopak velmi nespokojená jsem s tím, že mé dítě za dobu, co chodí do školky zapomělo slušné chování, naučilo se být hrubé a drzé, ačkoli učitel má ve třídě pouhých osm až deset dětí.*“

O volbě základní školy, ve které bude mít dítě nový jazyk, si ještě R3 není jistý. *„Pro plynulejší nástup do této školy jsme zvolili sobotní programy výuky anglického jazyka pro předškolní děti, které vede rodilý mluvčí. Toto bylo jednoznačně pozitivní rozhodnutí, protože se dítě vrací s nadšením z hodin a těší se na příští týden. Slovíčka, na programu naučená, si opravdu pamatuje. Tento program navíc pracuje s prvky Začít spolu, což vidíme též jako pozitivní vzhledem k budoucímu nástupu do třídy Začít spolu.*“

3.5.3.4 Rodič 4

R4 žije se svou rodinou ve velkoměstě. *„Mám jedno nadané dítě ve věku sedmi let. Dítě bylo diagnostikováno jako nadané již v předškolním věku na základě doporučení ze školky v pedagogicko-psychologické poradně. Oblast nadální pedagogicko-psychologická peradna nespecifikovala s předpokladem pro všeobecné intelektové nadání.*“

R4 slyšel o alternativních školách, ale neví, co přesně si pod tím názvem představit. *„Za alternativní vzdělávání považuji asi vzdělávání doma, jiné alternativní programy programy neznám.*“

Při výběru školy pro nadané dítě bylo pro R4 důležité, kterou školu doporučí

pedagogicko-psychologická poradna, jejímž pracovníkům důvěřuje. „*Dále bylo důležité, aby se dítěti líbil učitel/ učitelka, aby se učitel/ učitelka dítěti věnovali, aby dítě bylo spokojené a aby ve škole bylo příjemné a čisté prostředí.*“

R4 na doporučení pedagogicko-psychologické poradny zvolil školu, která se zaměřuje na vzdělávání mimořádně nadaných a je současně dostupná pro rodinu R4.

R4 je s výběrem školy spokojen, protože dítě vypadá po návratech ze školy spokojeně a při diagnostice, po pěti měsících nadaného dítěte v této škole, v pedagogicko-psychologické poradně odborníci potvrdili, že je vše tak, jak by měl být a dítě se rozvíjí dle svých možností. R4 otevřeně přiznává: „*Problematice nadaných příliš nerozumím a jsem šťastná, že v naší republice existují odborníci, kteří jsou schopni s tímto rodičům pomoci. Stejně kladně hodnotím i webové stránky, na kterých se mohu poradit a konzultovat zkušenosti s ostatními rodiči nadaných.*“ Jediné, čím si R4 není úplně jistý v rámci vzdělávání svého dítěte ve třídě pro mimořádně nadané je otázka, jak to bude vypadat, pokud by dítě po páté třídě mělo nastoupit do běžné třídy, kde nejsou pouze mimořádně nadaní.

3.5.3.5 Rodič 5

R5 žije se svou rodinou v Praze. V rodině jsou dvě děti, obě identifikované jako nadané. „*Staršímu dítěti je nyní patnáct let a navštěvuje Mensa gymnázium, mladšímu dítěti je jedenáct let a navštěvuje základní školu. Oběma dětem byly kromě nadání diagnostikovány také dysfunkce. U staršího dyslexie, u mladšího dyslexie a dysgrafie.*“

Alternativní školy jsou R5 velmi dobře známé, protože v době, kdy se dozvěděl o mimořádném nadání prvního dítěte, hledal pro něj co nejvhodnější školu a v rámci hledání pátral i mezi alternativními školami, o kterých se snažil přečíst co nejvíce literatury. Vzhledem k bydlišti v Praze R5 uvádí mnoho alternativních škol v blízkém okolí.

Při výběru školy pro starší dítě bylo pro R5 důležité: „*Chtěli jsme najít školu, ve které budou rozvíjet především sociální stránku osobnosti, která u obou dětí byla méně rozvinutá. Vzhledem k tomu jsme byli rozhodnutí vybrat některou ze škol Začít spolu,*

protože právě tento program se nám zdál nejvhodnější pro rozvoj sociální stránky osobnosti a současně pro rozvin nadání.“ Jako vhodnou jmenoval práci v centrech, projektové dny a současně humanistický přístup tohoto programu. „Mezi školami Začít spolu jsem ale musela najít takovou školu, kde budou ochotní vzít nadané dítě s jeho speciálními potřebami a kromě těchto ještě s potřebami dítěte, které má dyslexii. U mladšího potom navíc ještě dysgrafii.“ R5 při rozhovoru popsal, že hledání takového učitele bylo velmi náročné, ale dopadlo úspěšně, dokonce se podařilo obě děti umístit do stejné školy.

„Obě děti navštěvovaly školu Začít spolu, mladší teď končí pátý ročník. S výběrem školy jsme po celou dobu spokojeni. Obě učitelky, které učily naše děti se velmi snažily co nejvíce uspokojit potřeby obou nadaných. Průběžně s námi konzultovaly potřeby dětí a způsob jejich uspokojování.“ Toto R5 velmi oceňuje.

Volbu této školy tedy R5 shrnul jako dobrou a pro děti vhodnou. „Před nástupem dětí do školy jsme měli velký strach, aby děti nebyly frustrované a aby obstály v kolektivu, s čímž měly v předškolním vzdělání problémy. I toto však proběhlo ve škole na základě doplňujících a připravujících rozhovorů učitelek s dětmi dobře.“ R5 je tedy s touto volbou velmi spokojen.

3.5.4 Zhodnocení pozorování a rozhovorů

3.5.4.1 Pozorování

3.5.4.1.1 Začít spolu

Ve školách Začít spolu bylo shledáno převážně podnětné prostředí pro žáky a jejich zájem u různorodá témata.

Učitelé v těchto školách se zamýšlí při plánování výuky nad jednotlivými žáky a jejich speciálními vzdělávacími potřebami. Ve výuce byla znatelná snaha mimořádného přístupu k žákům s dysfunkcemi a dalšími problémy, kvůli kterým ve vzdělání postupují pomalejším tempem než ostatní.

Nadprůměrní žáci byly při pozorované výuce uplatňováni spíše jako pomoc slabším, objevila se i snaha o experiment v reakci na sdělení předmětu pozorování. Tato snaha byla dle slov učitele neodborná, ale podnítila zamyšlení učitele nad daným tématem. V případě odmítnutí nadaných pomáhat stále slabším, uplatňovali učitelé akcelerační variantu - práce 'dopředu' v pracovních sešitech apod. nebo variantu enrichment formou vyhledávání informací nad rámec toho, co se učí třída jako celek. Varianta se odvíjela dle předmětu – v českém jazyce, matematice byla uplatňována akcelerační varianta, naopak v prvouce varianta enrichment.

3.5.4.1.2 Montessori

V Montessori školách je též uplatňován individuální přístup, především v rozvíjení zodpovědnosti dítěte, která dosahuje do jednotlivostí týkajících se vzdělání. Klade se zde důraz na sebereflexi, na jejímž základě si dítě samo volí, na čem potřebuje pracovat a co je již v pořádku.

Ve školách, kde je v jedné třídě spojeno více ročníků a převládá zde individuální výuka již z principu, je individuální přístup vlastně spíše postupem fungujícího vyučování dle této strategie. V případě mimořádně nadaných je však třeba, aby zde byl dostatek médií, díky kterým se může mimořádný žák dále rozvíjet. Pomůcky, které jsou určeny v Montessori školách pro běžné děti určitého věku, nadanému dítěti v průběhu pozorování nestačily.

V Montessori školách, kde jsou jednotlivé ročníky separované, a žáci zde nepracují individuálně v takové míře jako ve školách, kde jsou ročníky spojené, zřejmě způsob práce s individuálními potřebami více závisí na konkrétní osobnosti učitele, protože je zde více prostoru pro frontální výuku. V pozorované ŠMB byl individuální přístup uplatněn velmi podrobně a to v případě žáků pomalejších i v případě žáků nadaných.

3.5.4.1.3 Waldorfská škola

Z pozorování ve waldorfských školách můžeme usoudit, že tyto školy nejvíce při vyučování uplatňují frontální výuku a též zde velmi záleží na konkrétní osobnosti učitele. Rozdíly jsou v postoji učitele k problematice speciálních potřeb jednotlivých žáků.

V jedné z pozorovaných škol učitel na speciální potřeby žáků ve své třídě nebral příliš zřetel. Speciální potřeby nadané dívky v této třídě během pozorování nebyly příliš saturovány. Dívka ve třídě byla velmi často napomínána pro své dotazy, nápady a připomínky. Problematiku speciálních potřeb žáka s ADHD učitel vyřešil na základě domluvy s rodiči tím, že dítě stále plete (dle slov tohoto dítěte v podstatě od začátku školní docházky).

Oproti tomu v druhé pozorované waldorfské škole ŠWB se učitel nadanému žákovi věnoval, připrvoval pro něho dopředu práci navíc a snažil se využít jeho potenciál. Nadaný v této třídě působil spokojeně z pohledu saturování vzdělávacích potřeb.

3.5.4.2 Rozhovory s učiteli

3.5.4.2.1 Začít spolu

Všichni zástupci programu Začít spolu se v odpovědi na otázku popisu nadaného žáka shodli s menšími odlišnostmi, že se jedná o nadprůměrného, mimořádného, bystrého žáka, který klade netypické otázky a nestačí mu odpovědi, které by stačily běžným vrstevníkům tohoto jedince. Jeden z učitelů vyjádřil i myšlenku, že nadaný žák je určitě ovlivněn prostředím, ve kterém žije a je vzděláván.

Všichni učitelé odpovídali kladně na otázku, zda mají s nadanými žáky nějakou osobní zkušenost. Byla zde vyslovena i myšlenka, že se učitel s nadaným setkal, ale jeho nadání nemusel rozpoznat vlivem práce ve škole na jiných tématech, než jsou témata zajímavá pro daného nadaného žáka.

V otázce na vzdělávací potřeby nadaných bylo zodpovídáno, že je třeba mít pro

nadané práci navíc. Někteří zástupci programu Začít spolu sdělili uplatňování přístupu akcelerace a přístupu enrichment podle toho, o jakou oblast vzdělávání se jedná. V odpovědích zazněly i názory, že nadaný žádné vzdělávací potřeby směřované na učitele nemá, protože je sám o sobě tak šikovný, že vše zvládá sám. V odpovědích byl prezentován i postoj k nadanému jako k pomocníkovi, který naopak pomáhá saturovat vzdělávací potřeby slabších spolužáků.

Otázku vhodnosti programu Začít spolu pro nadané zhodnotili zástupci programu jako možnou volbu. Někteří zástupci hodnotili jako jednoznačně správnou, jiní měli připomínky, že nezáleží příliš na programu, ale spíše na konkrétním učiteli. Zaznamenán byl i názor, že záleží na oblasti a míře nadání konkrétního jedince.

Významná část zástupců programu Začít spolu se shodla na tom, že nemá dostatek znalostí a znalostí o dané problematice a je třeba se o ni zajímat, protože je velmi aktuální a důležitá. Součástí tohoto je i významná skutečnost, že významná část vzorku se shodla na tom, že vlastně neví, jak s nadanými pracovat.

3.5.4.2.2 Montessori školy

V odpovědích na otázku popisu nadaného žáka se učitelé z Montessori škol příliš neshodli. První z učitelů - UMA zodpověděl definicí, druhý - UMB předkládal své přesvědčení o nadání každého dítěte, které je podmíněno přístupem okolí a třetí – UMC nadaného popsal jako jedince obdařeného Bohem a tvarovaného správným přístupem okolí.

Otázku praxe s nadanými hodnotili všichni kladně. UMA ve své praxi uplatňuje přístupy akcelerace i enrichment. UMB vysvětlil potvrzení své praxe s nadanými na základě přesvědčení, že všichni jsou nadaní. UMC naopak zdůvodňoval praxi s nadanými prostředím, ve kterém pracuje – jsou zde děti 'osvícených' rodičů.

V odpovědích na otázku vzdělávacích potřeby nadaných se shodli učitelé UMB a UMC, kteří sdělovali, ačkoli s menší odlišností, že není třeba zobecňovat potřeby nadaných jako skupiny, protože každý je individualita a je třeba k němu individuálně přistupovat. Na základě způsobu odpovídání se domnívám, že UMB a UMC jsou

přesvědčení, že nadaných dětí není takové procento, aby bylo třeba zobecňovat jejich potřeby a je možné k nim přistupovat bezpodmínečně individuálně. UMA, UMB i UMC jsou přesvědčeni, že nadaní mají individuální potřeby. Učitel UMA toto přesvědčení sděloval v kontextu nadaných jako jedné velké skupiny a jejich potřeby specifikoval jako opravdu mimořádné vzhledem k náročnosti příprav pro nadaného žáka. Popsal, že materiál pro nadaného není k sehnání na internetu ani v učebnicích (v rámci přístupu enrichment). Tento materiál musí učitel osobně pro nadaného připravovat.

Vhodnost Montessori pedagogiky pro nadané byla zhodnocena dvěma učiteli kladně, jeden učitel vyjadřoval své přesvědčení, že nezáleží na programu, ale na učiteli samotném, jak daný program prezentuje.

V otázce konkrétních oblastí nadání sdělili dva učitelé, že Montessori pedagogika je vhodná pro všechny oblasti nadání, UMB je přesvědčen, že je vhodná pro všechny oblasti kromě oblasti vůdcovských schopností, které by v Montessori škole nebyly příliš uplatněné.

V odpovědích na otázku sebehodnocení v rámci znalostí problematiky nadaných se učitelé opět, rovněž jako u první otázky, lišili. UMA hodnotil, znalosti jako dostačující a rozvíjející se na základě potřeb. Oproti tomu UMB sděloval své přesvědčení o nepotřebnosti znalostí, protože ke každému je třeba uplatňovat individuální přístup. UMC potom vyjadřoval svou situaci, kdy má základní povědomí o problematice a současně uplatňuje individuální přístup, což vidí jako efektivní.

3.5.4.2.3 Waldorfské školy

Učitelé waldorfských škol se v odpovědích na první otázku též lišili. UWA sděloval přesvědčení, že každé dítě je jedinečné a jedinečnost je víc než nadání. Na základě definic a doplňujících otázek nakonec zhodnotil, že všechny děti jsou v určitém smyslu nadané. UWB nadané popsal jako velmi různé jedince, kteří se liší od běžné populace svými specifickými schopnostmi. UWC potom rozdělil nadané na dvě skupiny, které následně popsal – nadaní na všechno, nadaní na jednu nebo více oblastí, kterým často naopak něco chybí.

Praxi s nadanými zhodnotili všichni waldorfské učitelé kladně, ačkoli každý svou odpověď jinak konkretizoval. UWA popsal praxi jako samozřejmou vzhledem k učitelské praxi, UWB specifikoval praxi jako velmi různorodou vzhledem k různosti jednotlivých nadaných. UWC sdělil, že se ve své praxi setkal s nadanými z obou skupin, které popsal v odpovědi na první otázku.

Vzdělávací potřeby nadaných popsal též každý učitel jinak. UWA předložil přesvědčení, že je nelze zobecňovat. UWB odpovídal, že nadání se rozvine samo. UWB a UWC se shodli v odpovědi, že je třeba zaměřit se spíše na oblasti, ve kterých dítě zaostává.

Vhodnost programu waldorfské pedagogiky pro nadané byla všemi třemi učiteli zodpovězena kladně. UWA rozvinul odpověď tvrzením, že waldorfská pedagogika umožňuje rozvoj nejvíce se přibližující lidské přirozenosti. UWB uvedl, že waldorfská škola je vhodná pro všechny děti, ne však pro všechny rodiče. UWC prostředí waldorfské školy popsal jako živnou půdu pro (nejen) nadané.

Všichni učitelé se shodli, že je waldorfská pedagogika vhodná pro všechny oblasti nadání.

V sebehodnocení UWA nechtěl zodpovídat otázku znalosti problematiky nadaných s argumentem, že je třeba jednat individuálně, není efektivní zobecňovat. UWB a UWC se shodli, že jsou jejich znalosti dostačující, UWB své znalosti rozšířil o přívlástek rozvíjející se.

3.5.4.3 Rozhovory s rodiči

Rodiče z menších měst s nedostupností alternativních škol uvedli, že by své nadané dítě rádi umístili do alternativní školy, vzhledem k obtížné dostupnosti toto však nebylo možné. Rodiče nad tímto projevovali své zklamání.

Rodiče, kteří vybrali ke vzdělávání části svých dětí domácí vzdělávání, vyjadřovali velkou spokojenost s tímto způsobem a nazývali je nesrovnatelným se vzděláváním v běžné základní škole.

Rodiče z velkých měst, kteří umístili své děti do vzdělání s alternativním

programem vyjadřovali při rozhovorech dobré zkušenosti s těmito programy.

Rodiče, kteří své děti umístili do školy pro mimořádně nadané též sdělovali svou spokojenost. Někteří z nich ovšem kromě tohoto také obavy ze selektivního způsobu vzdělávání těchto dětí. Nejsou si jistí, jak bude vypadat následné vzdělávání těchto dětí, pokud by nemělo probíhat stále v selektovaných třídách.

Rodiče, kteří se aktivně zajímali o způsob práce jednotlivých učitelů, vyjadřovali své znepokojení nad situací ve školství nejen v kontextu mimořádně nadaných dětí.

Rodiče bez výjimky sdělovali své obecné kritérium výběru, jehož obsahem je individuální přístup ze strany škol – učitelů, kteří budou s dítětem v každodenním kontaktu a budou řídit rozvoj jednotlivých nadaných dětí rodičů, se kterými byly vedeny rozhovory.

Konkrétní požadavky na učitele byly základní přehled o problematice nadaných, snaha přistupovat k nadanému dítěti individuálně a s cílem dále ho rozvíjet. Jako důležité bylo uvedeno také doporučení pedagogicko-psychologické poradny, jejímž pracovníkům rodič důvěřuje, aby se učitel dítěti věnoval za cílem spokojenosti dítěte, příjemné a čisté prostředí ve škole. Objevil se také požadavek na rozvin sociální stránky osobnosti, která bývá u některých nadaných méně rozvinutá. Jako pozitivní zkušenost a současně požadavek na normalitu v této problematice v naší zemi bylo zaznamenáno tvrzení ze zkušenosti Německa, kdy sám učitel vzhledem k informovanosti o identifikovaném nadání přišel se sepsaným návrhem budoucí práce s nadaným dítětem.

Jako obecný, shrnující požadavek ze strany rodičů nadaných, směřovaný k učitelům jejich dětí bylo zaznamenáno tvrzení jednoho z rodičů. Rodič požaduje **učitele, který bude vykonávat svou práci tak, jak by ji vykonávat měl**, což v kontextu nadaných znamená snahu dále rozvíjet jejich nadání.

Další z rodičů během rozhovoru též vznesl požadavek na učitele a současně srovnal české školství se svou zkušeností z Německa. *„Ten konkrétní učitel nesmí být líný pracovat s mým dítětem, které má speciální potřeby stejně jako dítě, kterému chybí ruce, jen u toho mého ta potřeba není na první pohled tolik viditelná. Od učitele očekávám pozitivní přístup k nadprůměrnosti mého dítěte a snahu rozvíjet mé dítě dál,*

ne ho nechat sedět v koutě, protože je ve třídě spousta pomalejších. V Německu toto bylo samozřejmostí před deseti lety, u nás je to stále neznámá oblast.“

4. Závěr

Problematika nadaných v kontextu alternativních škol je nyní více osvětlená a lépe představitelná vzhledem k výsledkům a zkušenostem z pozorování a rozhovorů, kterým předcházelo studium odborné literatury. Má základní otázka, zda je umístění nadaných do alternativních škol vhodnou či nevhodnou volbou, byla v zásadě zodpovězena pozorováním, učiteli i rodiči, kteří více či méně potvrdili teorii odborné literatury. Během výzkumu a zpracovávání jeho výsledků se objevilo mnoho dalších důležitých otázek. Tyto snad budou zodpovězeny během pokračujícího výzkumu.

Během pozorování byl ve většině škol uplatňován individuální přístup. Tento fakt je ale nutné rozšířit o informaci, že k jeho uplatňování docházelo především u žáků, kteří jsou něčím limitováni ve vzdělávání. Tento fenomén byl zaznamenán často i ve třídách, kde byli nadaní, nejen žáci limitovaní negativními okolnostmi. Tedy se předpokládá, že pokud bude individuální přístup uplatňován u žáků slabších, žáků s dysfunkcemi apod., bude uplatňován i u nadaných, prokázal jako mylný.

Fakt neuplatňování individuálního přístupu v rámci nadaných žáků připisují malému povědomí o problematice nadaných mezi učiteli, kteří se účastnili výzkumu. Část učitelů sama označila své znalosti v této problematice za nedostačující a vyslovila nutnost sebevzdělání v této oblasti. Dá se však říci, na základě odpovědí v rámci rozhovorů a na základě pozorování, že nedostatečné informace má více učitelů, než je počet těch, kteří toto sami přiznali. Někteří učitelé označili své povědomí o problematice jako praktické, rozvíjející se. Vzhledem k výsledkům z pozorování se však jeví přístup k nadaným převážně jako neodborný a neprofesionální. Ve většině případů bylo totiž shledáno nesaturování potřeb nadaných, naopak spíše využití nadaných ve prospěch slabších žáků, kterým nadaní zprostředkovávají pomoc.

Součástí výzkumu nebyla otázka délky praxe nebo věku jednotlivých učitelů. Vzhledem k pozorování však mohu konstatovat, že mladší učitelé mají o problematice nadaných více znalostí a mají větší snahu saturovat jejich potřeby. V dalším výzkumu

tedy bude figurovat předpoklad, že mladší učitelé mají větší povědomí o nadaných a věk učitelů tedy hraje důležitou roli. Toto bude jednou z výzkumných otázek.

Rodiče nadaných během výzkumu velmi konkrétně popsali své požadavky ohledně vzdělání svých nadaných dětí. Tyto jsou popsány ve výsledcích výzkumu, shrnuty potom v předchozí kapitole. Jako nejdůležitější znovu jmenují základní přehled o problematice nadaných, snaha přistupovat k nadanému dítěti individuálně a s cílem dále ho rozvíjet vzhledem k nadání tohoto konkrétního jedince.

Oproti tomu učitelé, kromě výjimek, měli během rozhovorů se jmenováním vzdělávacích potřeb nadaných a jejich saturováním problém. Téměř všichni učitelé se odvolávali na individuální přístup, který však byl uplatňován velmi různě. Výjimku ve výzkumu tvoří učitelé, kteří dokázali ke každé oblasti nadání vytvořit možnosti saturování potřeb nadaného ve zmíněných oblastech a učitelé, kteří přistupovali během pozorování aktivně k potřebám nadaných, které se snažili uspokojit. Část učitelů odmítla specifikovat vzdělávací potřeby nadaných jako skupiny s argumentem individuality a nemožnosti zobecňování. Část učitelů, i těch, kteří uplatňovali během pozorovaného vyučování individuální přístup k nadaným, nebyla též schopna specifikovat vzdělávací potřeby nadaných. Téměř nikdo z učitelů nejmenoval jako cíl dále rozvíjet nadání. I toto připisují malému povědomí v oblasti nadaných.

Rodiče nadaných, kteří mají povědomí o strategiích a fungování alternativních škol, shledali bez výjimky tyto školy jako vhodné pro jejich nadané děti. Například R5 považoval pro své nadané děti jako nejvhodnější typ vzdělání školu Začít spolu. Vzhledem k okolnostem R5 se i podle popisu Kargerové a Krejčové (viz.kapitola Alternativní školy, Začít spolu) program Začít spolu jeví jako velmi vhodný. Rodiče, kteří pro vzdělávání svých dětí zvolili tento typ školy a děti již prošli celým primárním stupněm, sdělovali dobré zkušenosti s tímto programem.

Stejně tak i učitelé shledali alternativní školy vhodnými pro nadané, ačkoli někteří sdělovali důležitost konkrétního představitele a jeho interpretaci konkrétního programu. Důvody, proč jsou alternativní školy pro nadané vhodné, byly velmi různé, patří sem například i vytváření diferencované nabídky činností při vyučování, což je samo o sobě

popsáno i v odborné literatuře (viz.kapitola Vzdělávání nadaných).

Jako vhodná alternativní škola se, na základě pozorování a rozhovorů s učiteli, z důvodu individuálního přístupu v téměř neomezené míře, jeví Montessori škola, kde je několik ročníků spojených dohromady, a převládá zde samostatná práce jednotlivých žáků. Tito žáci postupují naprosto podle svého individuálního tempa a pomáhá jim v tom učitel. I zde došlo při pozorování k potvrzení popisu Montessori pedagogiky v teoretické části práce, kde se píše o vhodnosti Montessori pedagogiky právě z důvodu možnosti postupu každého dítěte, tedy i nadaného, dle vlastního tempa. Bohužel jsem nenašla rodiče nadaného dítěte, které by bylo v Montessori škole vzděláváno. Toto je dalším důvodem pokračujícího výzkumu.

V jedné ze dvou waldorfských škol byl také viděn profesionální přístup k nadání. Takže můžeme vyvodit závěr, že v každé alternativní škole mohou být potřeby nadaných plně saturovány. Každá z alternativních škol k tomuto má předpoklady a prostor. Záleží tedy opět na osobnosti zástupce alternativní školy (jak sdělili i někteří učitelé a rodiče), jak konkrétní koncepci prezentuje.

Kargerová a Krejčová popisují Začít spolu jako program, který se chce vyvíjet, měnit a přizpůsobovat aktuálním potřebám dětí (viz.kapitola alternativní školy). Na základě tohoto tedy můžeme předpokládat pozitivní vývoj v budoucnu, kdy se představitelé, a snad nejen programu Začít spolu, zaměří na saturování potřeb i populace nadaných jako důležité skupiny mezi populací vzdělávaných žáků.

Důležitým aspektem ve volbě školy (ze strany rodičů) se ukázalo i bydliště - lokalita. V různých lokalitách je totiž různý výběr škol. Rodič z Prahy věděl, že chce pro své děti školu Začít spolu a vybíral mezi několika školami tohoto typu. Rodiče z lokality východní Čechy chtěli pro své děti též alternativní školu. Mezi alternativními školami v této lokalitě však není téměř žádný výběr a pro obě rodiny jsou tyto školy nedostupné v rámci nutnosti dopravit dítě do této školy osobně každý školní den. V odborné literatuře jsem nenašla zmínku o tomto aspektu, ačkoli se zdá, mimo Prahu a Brno, jako velmi důležitý. Ani mnoho krajských měst nemá alternativní školy a když, tak například jeden nebo dva typy. Nikde v České republice není koncentrace

alternativních škol taková jako v Praze a Brně.

S lokalizačním umístěním alternativní školy souvisí též náhled odborné i neodborné veřejnosti na jejich fungování. Dle tvrzení učitelů z alternativních škol mimo velká města (ale v jednom případě z města velikosti krajského), je na alternativní školy pohlíženo běžnými lidmi a dokonce učiteli z běžných škol jako školy 'divné' a mnohdy jsou přirovnávány ke školám speciálním, zřejmě vzhledem k integraci.

Vzhledem k odpovědím na otázky, které byly definovány v rámci cílů této práce a vzhledem k novým otázkám, které se v průběhu psaní této práce objevily, považuji za nutné dále pokračovat ve výzkumu. Cílem dalšího výzkumu bude najít větší vzorek rodičů nadaných především z alternativních škol typu Montessori a waldorfská škola a vést s nimi rozhovory. Dalším cílem bude oslovit více alternativních škol a sledovat aspekt délky praxe a věk učitele vzhledem k problematice nadaných.

V alternativních školách je prostor pro individuální přístup. Záleží však na osobnosti učitele, zda tento prostor využívá a na které žáky je individuální přístup uplatňován. Malou míru uplatňování individuálního přístupu a související saturace specifických potřeb nadaných připisují nedostačujícímu povědomí u většiny učitelů zúčastněných výzkumu, mezi kterými stále převládá přístup k nadání jako k problematice, která není důležitá, protože nadaní jsou schopni poradit si sami, popřípadě jsou schopni pomáhat slabším. Nejsou bráni jako skupina, která potřebuje saturovat své vlastní potřeby.

5. Literatura

Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (2001)

CARLGREN, Frans.: *Výchova ke svobodě*. 1.vydání, Praha:Baltazar. 1991.

ČERMÁK, V.;TURINOVÁ, L.: *Nadaní žáci na základní škole*. 1.vydání. Ústí nad Labem:2005, 2005 Univerzita J. E. Purkyně, 2005. 50 stran. ISBN 80-7044-715-X.

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky. MŠMT ČR. Praha. MŠMT, 2002.

DOČKAL, V. Et al.: *Psychológia nadania*. Bratislava. SPN, 1987. ISBN 067-214-87-PNA

FREEMANOVÁ, J.: *Educating the Very Able*. OFSTED Reviews of Research, 1998. (Zdroj: Jurášková)

GEARHEART, R. B., WEISHAHN, M. W., GEARHEARTOVÁ, C. J.: *The Exceptional Student in the Regular Classroom*. 4. vydání, Colorado: Meril Publishong Company, 1988. ISBN 80-967180-3-7

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a přístupy*. 2. aktualizované vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4

HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Nadání a nadaní*. 1.vydání, Praha:Grada. 2009.

JURÁŠKOVÁ, J.: *Základy pedagogiky nadaných*. 1.vydání. Praha:Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006.

KARGEROVÁ, Jana. KREJČOVÁ, Věra. *Vzdělávací program Začít spolu*. 1.vydání. Praha: Portál, 2003.

KINGOVÁ, E. A kol.: *Programming for the Gifted*. Ontario: Ministry of Education, 1985. (Zdroj: Jurášková, 2006)

- LANDAU, E.: *Odvaha k nadání*. 1.vydání. Praha: Akropolis, 2007.
- LUDWIG, H. a kol.: *Výchováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou*. 2.vydání. Pardubice: Tiskařské středisko Univerzity Pardubice, 2008
- MCALPINE, D.: Who Are the Gifted and Talented?: Concepts and Definitions in Gifted and Talented. In: McAlpine, D., Moltzen, R.: *New Zealand perspectives*. ERDC Press: Palmerston North, 1996. (Zdroj: Jurášková)
- MESZÁROSOVÁ, M.: *Nadané deti. Poznávanie a rozvíjanie ich osobností*. Prešov: Manacon, 1998.
- MÖNKS, F. J., YPENBURG, I. H. *Nadané dítě*. 1. vyd. Praha: Grada, 2002. ISBN 80-247-0445-5
- MONTGOMERYOVÁ, D.: *Educating Able*. London: Biddles lim., 1996. ISBN 0-304-32587-2 (Zdroj: Jurášková, 2006)
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. MŠMT ČR. Praha. ÚIV - nakladatelství Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8
- PORTEROVÁ, L.: *Gifted Young Children. A Guide for Teachers and Parents*. Buckingham: Ope University Press, 1999. ISBN 0-335-20552-6
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. MŠMT ČR. Praha. MŠMT, 2013.
- RENZULLI, J. S., REISOVÁ, S. M.: The Enrichment Triad/ Revolving Door Model: A Scholewide Plan for Development of Creative Productivity. In: Renzulli, J. S. (ed): *System and Models for Developing Programs for The Gifted and Talented*. Mansfield Center: Creative Learning Press, 1986. ISBN 0-936386-44-4. (Zdroj: Jurášková)
- RÝDL, K. *Inovace školských systémů*. 1.vydání. Praha: ISV, 2003.
- TANNENBAUM, A. J.: *History of Giftedness and Gifted Education in World*

Perspective. In: Heller, K. A., Mönks, F. Passow, A. H. (eds.): *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Peramon, 1993. (Zdroj: Montgomeryová, 1989)

TAYLOR, C. W.: *Cultivating Simultaneous Student Growth in Both Multiple Creative Talents and Knowledge*. (Zdroj: Jurášková, 2006)

Úmluva o právech dítěte. Výbor pro práva dítěte. New York. Výbor pro práva dítěte, 1989.

Elektronické zdroje:

PORTEŠOVÁ, Š: *Být rodičem nadaného dítěte* [Online] 20.5.2013 [20.5.2013] <http://www.nadanedeti.cz/pro-rodice-rodicem-nadaneho>

PORTEŠOVÁ, Š: *Možnosti práce s nadanými ve škole* [Online] 20.5.2013 [20.5.2013] <http://www.nadanedeti.cz/pro-ucitele-moznosti-prace>