

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

RIGORÓZNÍ PRÁCE

2013

Mgr. Tereza Krčmářová

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

**Problematika nadaných žáků v přípravě učitelů
primární školy**

**Issues of Gifted Education in the Teacher Training for
Primary School**

Disertační práce

Autor: Mgr. Tereza Krčmářová

Školitel: prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc.

Praha 2009

Děkuji své školitelce prof. PhDr. Vladimíře Spilkové i všem odborným konzultantům za pomoc při zpracování dizertační práce.

Zároveň děkuji všem studentům a učitelům v praxi, kteří se účastnili akčního výzkumu realizovaného v rámci práce, za poskytnuté materiály a cenné reflexe.

Rodině a přátelům vděčím za trpělivost a podporu během celého studia.

Prohlašuji, že jsem disertační práci zpracovala samostatně s použitím uvedené literatury. Souhlasím, aby práce byla uložena v knihovně Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a zpřístupněna ke studijním účelům.

V Praze dne 20. 5. 2009

Mgr. Tereza Krčmářová

OBSAH

ÚVOD	4
I. TEORETICKÁ ČÁST	
1 NADÁNÍ	7
1.1 Proměny pojetí nadání v historii	7
1.2 Druhy nadání	13
2 NADANÉ DÍTĚ	15
2.1 Charakteristiky nadaných	15
2.2 Problémy nadaných žáků	18
2.3 Speciální skupiny nadaných	24
2.3.1 Nadání s handicapem	25
2.3.1.1 Nadání s poruchami učení a syndromem ADD/ADHD	25
2.3.1.2 Nadání s Aspergerovým syndromem	27
2.3.2 Nadané dívky	28
2.3.3 Nadání z odlišného kulturního nebo sociálně znevýhodněného prostředí	29
2.4 Identifikace a diagnostika nadaných	29
2.4.1 Metody identifikace a diagnostiky	31
3 VZDĚLÁVÁNÍ NADANÝCH ŽÁKŮ	35
3.1 Vývoj zájmu o vzdělávání nadaných	35
3.2 Organizační formy vzdělávání nadaných	37
3.3 Strategie vzdělávání nadaných	42
3.3.1 Akcelerace	42
3.3.2 Obohacování	46
3.4 Vzdělávání nadaných žáků v běžné třídě	47
3.5 Inspirativní modely a programy	51
3.5.1 Spirálový model plánování kurikula	52
3.5.2 Instrumentální obohacování R. Feursteina (FIE)	52
3.5.3 Filosofie pro děti (P4C)	53
3.5.4 Williamsovy strategie myšlení a cítění	54
3.5.5 Mentoring	55
3.5.6 Celoškolský model (SEM)	57

4	PROBLEMATIKA VZDĚLÁVÁNÍ NADANÝCH U NÁS	59
4.1	Situace před rokem 1989	59
4.2	Vývoj a specifika problematiky po roce 1989	60
4.2.1	Podpůrné organizace a zájmové skupiny	61
4.2.2	Dokumenty školské politiky a legislativa	62
4.2.3	Situace ve školách	65
5	UČITEL	69
5.1	Osobnost učitele	69
5.2	Vzdělávání učitelů	71
5.2.1	Příprava učitelů pro práci s nadanými žáky v zahraničí	71
5.2.2	Příprava učitelů pro práci s nadanými žáky u nás	73
	SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI PRÁCE	75

II. VÝZKUMNÁ ČÁST

6	VÝCHODISKA, CÍLE, METODY A ORGANIZACE VÝZKUMU.....	79
7	PŘÍPRAVA KONCEPCE KURZU.....	82
7.1	Východiska	82
7.1.1	Výzkum postojů, znalostí, zkušeností a potřeb učitelů v praxi	82
7.1.2	Postoje, zkušeností, znalosti a potřeby učitelů v kurzech dalšího vzdělávání	83
7.1.3	Postoje, znalosti a zkušenosti studentů na počátku studia	84
7.2	Základní charakteristika kurzu	86
8	REALIZACE A PRŮBĚŽNÁ REFLEXE KURZU	88
8.1	1. seminář - Co už vím a co se chci o tématu dozvědět	88
8.2	2. seminář - Teorie nadání	90
8.3	3. seminář – Osobnost nadaného dítěte	92
8.4	4. seminář - Rodina nadaných dětí	95
8.5	5. seminář - Organizační formy vzdělávání nadaných žáků	96
8.6	6. seminář - Edukační potřeby a možnosti jejich saturace na 1. st. ZŠ	99
8.7	7. seminář - Specifika výuky nadaných žáků	101
8.8	8. seminář - Specifika výuky nadaných žáků 2	104
8.9	9. seminář - Hospitace v základní škole	105
8.10	10. seminář – Individuální vzdělávací plán	108

8.11	11. seminář - Výukové materiály a vyučovací pomůcky	109
8.12	12. seminář - Prezentace a obhajoba zápočtových prací	111
9	ZÁVĚREČNÁ REFLEXE KURZU	113
9.1	Reflexe kurzu z pohledu vyučujícího	113
9.2	Reflexe kurzu z pohledu studentů	118
9.3	Podněty získané sledováním přechodu studentů do praxe.....	122
10	ZÁVĚRY VÝZKUMU A DOPORUČENÍ	126
	ZÁVĚR DIZERTAČNÍ PRÁCE.....	130
	LITERATURA	132
	ANOTACE	140
	PŘÍLOHY	142

Úvod

Vzdělávání mimořádně nadaných žáků je jedním z mnoha témat, se kterými se české školství v novém století a se vstupem do sjednocené Evropy musí vyrovnat. V minulosti byla tomuto tématu, zejména ve srovnání se zahraničím, věnována relativně malá pozornost. V poslední době se naopak stává velice aktuálním a diskutovaným, přesto však stále chybí dostatek odborné literatury a adekvátní výzkum.

K zásadnímu posunu a k urychlení změn přispělo deklarování důležitosti vzdělávání nadaných v Bílé knize, v praxi pak zásadně přijetí nového školského zákona. Nadaní žáci byli oficiálně postaveni na roveň žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Nová kurikulární politika podporující trend diferenciac, individualizace a inkluze ve vzdělávání pak maximálně ovlivnila vnímání naléhavosti tohoto tématu širokou učitelskou veřejností a je pro nadané žáky obrovskou nadějí a šancí. Problematika mimořádně nadaných žáků se stala nedílnou součástí Rámcového vzdělávacího programu. Každá škola měla při tvorbě svého školního vzdělávacího programu reflektovat své dosavadní strategie péče o tyto žáky své školy a rozhodnout, jak je může a bude zajišťovat v budoucnu. Aktualizovaly se tak otázky efektivní identifikace nadaných, systému poradenství pro nadané, ale především vhodných způsobů práce učitelů s tímto typem žáků ve školách.

Klíčem ke kvalitativní změně vzdělávání nadaných v praxi je bezesporu právě kompetentní a připravený učitel. Vzniká přirozená potřeba inovovat jak přípravné, tak i další vzdělávání učitelů všech stupňů škol.

Rozhodujícím obdobím pro identifikaci a rozvoj nadání je mladší školní věk. Na učitele primární školy, který pracuje se třídou téměř výlučně sám, je tak kladena zvýšená zodpovědnost. Mnozí učitelé však nejsou na všechny změny, které současná reforma školství přináší, dostatečně připraveni. Nároky na ně kladené jsou relativně vysoké a podmínky ne vždy optimální. Bez přípravy, vedení a cílené podpory učitelů při řešení otázek vzdělávání mimořádně nadaných žáků zůstanou aktuální šance na zkvalitnění péče o tuto populaci nedostatečně využity.

Předkládaná dizertační práce přímo reaguje na potřeby praxe ve školách

a opakované výzvy našich a zahraničních odborníků implementovat problematiku nadaných, a to zejména jejich pedagogických aspektů, do vzdělávání učitelů.

Cílem práce je přispět k řešení problematiky pregraduální přípravy učitelů primárních škol na práci s mimořádně nadanými žáky.

V teoretické části je cílem na základě literatury vybrat a shrnout nejvýznamnější poznatky o problematice mimořádně nadaných žáků a jejich vzdělávání, potřebné k vytvoření koncepce kurzu.

Ve výzkumné části práce je cílem navrhnout a metodou akčního výzkumu ověřit koncepci kurzu zaměřeného na problematiku nadaných žáků mladšího školního věku, který by se stal součástí studijního programu oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ.

I. Teoretická část

1 Nadání

1.1 Proměny pojetí nadání v historii

Nadání je fenomén, který upoutával pozornost lidí odedávna, a je velmi obtížné jej definovat. Pohled na nadání se mění v průběhu doby, v závislosti na vývoji jednotlivých vědních oborů, ve vztahu k vývoji společnosti a jejích hodnot. Mnoho definic nadání koexistuje paralelně, vzájemně se překrývají, doplňují a dokonce vylučují. Různý pohled na nadání současně znamená různý pohled na jeho nositele a možnosti jeho ovlivňování.

K pojmu nadání se úzce váže pojem talent. Někteří autoři tyto pojmy rozlišují (např. Gagné 2003). Talent je někdy vnímán jako v mimořádných výkonech manifestovaný, zatímco nadání ukazuje na vrozený vysoký všeobecný potenciál. Jindy je talent používán spíše ve spojitosti s mimořádnými výkony v umělecké nebo sportovní oblasti a nadání je více spojováno s intelektem. V současné době je zřejmá tendence používat tyto pojmy jako synonyma (Mönks, Ypenburg 2002; Hříbková 2005, Jurášková 2006).

Pojem nadání, především pak intelektové nadání, má přímou souvislost s pojmem inteligence, který je však stejně tak problematický. Počátky vědeckého zájmu o nadané děti jsou spojovány se vznikem testů inteligence na počátku 20. století a s rozvojem kognitivní psychologie. Nadání bylo původně vnímáno zejména jako synonymum pro vysoce rozvinuté rozumové schopnosti. Inteligence pak chápána jako vrozená, neměnná a měřitelná. Pojem nadání se tedy používal jako synonymum vysoké inteligence a byl chápán jako potenciál pro mimořádný výkon. Hranice nadání byla definována počtem bodů 130 bodů IQ dosažených v testu inteligence. Takto úzce nadání chápal ve dvacátých letech 20. století i psycholog **L. M. Terman**, autor nejrozsáhlejšího longitudinálního výzkumu nadaných, který je dodnes citován. Zjistil však mimo jiné, že vysoké intelektové schopnosti dítěte samy o sobě ještě nezaručují mimořádný výkon a úspěch v dospělosti. Ve druhé polovině 20. století postupně došlo k rozšíření pohledu na nadání, a to jednak k rozšíření složek, které tvoří vnitřní potenciál jedince pro mimořádný výkon a také akceptací vnějších faktorů prostředí, které ovlivňují vývoj potenciálu směrem k výkonu. Do

centra pozornosti výzkumů se, zejména s rozmachem humanistické a vývojové psychologie, výrazněji dostává nadané dítě, celá jeho osobnost a její charakteristické rysy. L. Hříbková (2005) hovoří o osobnostně-vývojovém přístupu k nadání, který lze dobře dokumentovat na modelech a koncepcích nadání nejvýznamnějších odborníků, z nichž mnozí přímo ovlivnili nejen teorii, ale i praxi. Modely se různí zejména tím, zda primárně vycházejí z popisu potenciálu pro mimořádný výkon, popisu mimořádného výkonu nebo i cesty, která vede od potenciálu k výkonu.

Americký psycholog **J. Renzulli** koncem 60. let kritizoval praxi výběru nadaných do speciálních vzdělávacích programů, kdy jediným kritériem je počet bodů IQ, podporoval vzrůstající zájem o výzkumy v oblasti tvořivosti (J. P. Guilford, E. P. Torrance) a motivace. J. Renzulli (2008) uvádí, že k vytvoření tzv. triadického modelu nadání ho vedla spíše myšlenka významu kreativně-produktivního nadání pro rozvoj společnosti než tzv. školní nadání, které dokáže relativně dobře odhalit tradiční testování inteligence zaměřené na analytické schopnosti jedince. Model, který vytvořil na základě studia nadaných úspěšných dospělých, je graficky znázorňován jako tři vzájemně propojené kruhy, které představují tři rovnocenné složky nadání - nadprůměrné intelektové schopnosti (všeobecné i specifické pro konkrétní oblast), tvořivost (resp. divergentní myšlení) a zaujetí pro úkol (angažovanost) související s vnitřní motivací jedince. Nadání, které se může manifestovat mimořádným výkonem, pak představuje výsledek vzájemné interakce všech tří složek (Renzulli 1978, 1986).

Holandský vývojový psycholog **F. Mönks** rozšířil Renzulliho model a zdůraznil vliv prostředí na rozvoj nadání dítěte. Renzulliho tři kruhy chápe jako vnitřní výbavu jedince a zasazuje je do trojúhelníku, jehož vrcholy tvoří nejvýznamnější vnější činitelé ovlivňující vývoj nadání dítěte, tj. rodina, škola a kvalita vztahů s vrstevníky. Nadání je pak výsledkem pozitivního vzájemného působení vnitřních a vnějších faktorů (Mönks 1987; Mönks, Ypenburg 2002). Tento model je označován jako „model triadické interdependence“.

Další rozšíření pohledu na nadání je charakteristické pro sociokulturní přístup ke studiu nadání, který se významně prosazuje od 80. let 20. století. V rámci tohoto přístupu prostředí jedince nejen determinuje, ale přímo ovlivňuje. L. Hříbková (2005

s. 128) k tomu uvádí: „Kontext je v sociokulturním přístupu chápán nikoli staticky, jako prostředí, které nás obklopuje, ale spíše vztahově, jako prostředí, ve kterém se vytvářejí mezi jeho prvky dynamické vztahy, ve kterých se individuum neustále nachází a kterými je spoluutvářeno.“

Nejvýznamnější osobnosti, které se věnovaly v tomto smyslu studiu jak inteligence, tak i nadání a měly vliv i na pedagogickou praxi, jsou bezesporu H. Gardner a R. J. Sternberg.

Známá Gardnerova teorie rozmanitých inteligencí byla poprvé prezentovaná roku 1983. Inteligenci **H. Gardner** chápe jako biopsychologický potenciál umožňující jedinci vnímat, řešit reálné problémy nebo vytvářet produkty, které jsou významné v určitém kulturním kontextu. Pro rozvoj tohoto potenciálu je klíčová tzv. „krystalizující zkušenost“ s konkrétní kulturou. Na základě předem stanovených kritérií, jakými jsou například existence savantů nebo symbolických komunikačních systémů typických pro určitou kulturu, vyčlenil 7 na sobě relativně nezávislých inteligencí, z nichž každá má svůj specifický vývoj (Gardner 1999; Károlyi, Ramos-Ford, Gardner 2003):

- jazyková inteligence - soubor schopností využívat mluvený a psaný jazyk,
- logicko-matematická inteligence - soubor schopností představujících zejména analytické, induktivní a deduktivní myšlení,
- prostorová inteligence - soubor schopností manipulovat v mysli a prostoru s elementy a vztahy jako jsou barva, tvar aj.,
- hudební inteligence - soubor schopností vnímat, interpretovat, oceňovat nebo vytvářet hudbu a zvuky aj.,
- pohybová inteligence - soubor schopností využívat tělo nebo jeho části k řešení problémů a vytváření produktů atd.,
- interpersonální inteligence - soubor schopností rozumět chování a pocitům, umět vést ostatní atd.,
- intrapersonální inteligence - schopnost rozumět sám sobě, vysokou kvalitou sebepoznání umět využívat aj.

Pouze první dvě inteligence, jazyková a logicko-matematická, korespondují

s tradičním pojetím inteligence měřené testy inteligence. Další druhy inteligence, jsou podle H. Gardnera ve škole nedostatečně oceňovány, rozvíjeny, a při identifikaci nadaných se proto nevyužívají. Použitím termínu inteligence se autor záměrně snažil o zprovoznování všech typů, přičemž sám uvádí, že je lhostejné, zda používáme termín inteligence, nadání nebo talent (Gardner 1997).

Později H. Gardner hovoří i o inteligenci přírodní, která umožňuje rozumět přírodě. Uvažuje o inteligenci existenciální, typickou pro jedince, kteří kladou a hledají odpovědi na existenciální otázky lidstva. Připouští však, že ještě není jisté, zda splňují kritéria pro zahrnutí do původní teorie (Károlyi 2003). Teorie byla a je mnohými vědci zpochybňována, v pedagogické praxi nejen v Spojených státech, ale i v Austrálii a Evropě však byla přijata s nadšením. Sám H. Gardner však kritizuje její zjednodušené aplikování a varuje před ním (Gardner 1999). Chybnou interpretací je zejména postoj ve smyslu „každý je v něčem nadaný.“ Jednotlivé typy inteligence (nadání) jsou u každého zastoupeny v různé míře a vytvářejí typický profil, to však neznamená, že alespoň jedna je rozvinuta mimořádně.

Začlenění tzv. sociálních inteligencí je významné, nicméně není zcela nové. Sociální inteligenci jako schopnost moudrého jednání v sociálních vztazích od obecné inteligence odlišil už Thorndike (1920). Později podobně uvažuje také Edwards (1988), který rozlišuje 3 typy inteligence: Teoretická resp. abstraktní (operace se symboly), praktická resp. konkrétní (operace s objekty) a sociální (schopnost ovládat druhé). Velký ohlas způsobila také teorie tzv. emoční inteligence D. Golemana, který vyzdvihuje její význam před významem IQ v životě jedince. D. Goleman chápe emoční inteligenci (tzv. EQ) spíše ve smyslu Gardnerovy intrapersonální inteligence, jako schopnost dokázat sám sebe motivovat, nevzdávat se a neztrácet naději, ovládat své nálady, pohnutky a odložit uspokojení, vcítit se do druhého atd. (Goleman 1997).

Velmi významné je v současnosti také pojetí inteligence a intelektového nadání **R. J. Sternberga**. Jeho „Teorie úspěšné inteligence“, kterou chápe jako synonymum pro intelektové nadání, vychází, stejně jako Gardnerova, z kritiky tradičního pojetí a měření IQ. R. J. Sternberg (2002) vylučuje, že by se inteligence dala vyjádřit jedním číslem. Rozlišuje 3 aspekty (druhy) nadání - analytické,

syntetické a praktické. Analytické nadání je charakteristické pro jedince úspěšné ve škole a testech inteligence. Syntetické je charakteristické pro tvořivé jedince, kteří dobře využívají vhléd a intuici a praktické pro jedince schopné ať už analytické nebo syntetické schopnosti využít v každodenní praxi. Úspěch v životě lze podle R. J. Sternberga dosáhnout vyvážeností mezi těmito skupinami schopností, vyzdvižením svých silných stránek a kompenzováním nedostatků. Úspěšnou inteligenci (nadání) nechápe jen jako schopnost přizpůsobit se prostředí, ale také jako schopnost modifikovat ho tak, aby vyhovovalo jemu, popř. nalézt nové vhodné prostředí, které lépe odpovídá jeho schopnostem, hodnotám a touhám (Sternberg 2002, str. 89). R. J. Sternberg se zabýval také vývojem nadání a vytvořil tzv. Model nadání jako vyvíjející se expertnosti. Podstatou modelu je myšlenka, že z původního nováčka se expert v oboru stává účinnou vzájemnou interakcí 5 komponent, kterými jsou znalosti, metakognitivní dovednosti, dovednosti učení (explicitní i implicitní) a dovednosti myšlení (analytické, kreativní a praktické).

Významný model nadání, který se obrací přímo k nadaným dětem a zároveň nadání jako jeden z prvních nahlíží ze sociokulturní perspektivy, je tzv. psychosociální model **A. J. Tannenbauma** (1997, 2003), který předpokládá, že „pravé“, plně rozvinuté nadání demonstrováné mimořádnými výkony lze nalézt pouze u dospělých. O dětech hovoří pouze jako o „potenciálně nadaných“, jejichž další vývoj je velmi obtížné, ne-li nemožné predikovat. Naplnění potenciálu a dosažení pravého nadání, které je užitečné a oceňované v konkrétním kontextu je podle A. J. Tannenbauma možné optimálním vzájemným působením 5 následujících faktorů, které graficky ve své původním modelu z roku 1986 znázorňoval jako vrcholy hvězdy:

1. nadprůměrný intelekt - ve smyslu g faktoru a ovlivněný dědičností i prostředím;
2. speciální schopnosti umožňující dítěti vyniknout ve specifické disciplíně;
3. neintelektové faktory a rysy osobnosti jako např. kreativita, temperament, sebepojetí, výkonová motivace, perfekcionismus atd.;

A. J. Tannenbaum zdůrazňuje jejich obtížnou měřitelnost a jasnost, zda jsou příčinou, průvodní okolností nebo důsledkem a vedlejším produktem

mimořádného výkonu.

4. faktory širokého sociálního prostředí;
5. náhodné faktory ve smyslu štěstí v klíčových okamžicích života, šťastné kombinace náhodných událostí, příležitostí a setkání;

Žádná kombinace kterýchkoli čtyř faktorů není schopná kompenzovat vážný nedostatek pátého faktoru, přičemž minimální hranice všech faktorů se liší v závislosti na doméně (resp. druhu) nadání. A. J. Tannenbaum (1997, 2003) upozorňuje, že to, co jsme schopni běžným měřením, testováním a deskripcí o nadání říci, vyjadřuje pouze jeho statickou dimenzi - pouze obraz zachycený v konkrétním místě a čase. Proto v roce 1993 model přepracoval s cílem poukázat na důležitost dynamické dimenze - dynamického vztahu s prostředím. Místo hvězdy jako rovinného obrazce model graficky výstižněji znázorňuje prostorová mořská hvězdice. A. J. Tannenbaum se domnívá, že pouze takto plasticky pojatý model nám může pomoci pochopit skutečnou podstatu nadání.

Sledujeme-li vývoj pohledu na nadání a jeho proměny od úzce vymezeného souboru kognitivních schopností člověka, které lze měřit a predikovat tak jeho úspěch v životě, přes šířeji pojímanou strukturu osobnosti, jejíž nejrůzněji chápaný potenciál se za příznivého spolupůsobení okolí v budoucnu může manifestovat mimořádným výkonem, až po široké pojetí nadání jako konstrukt, jehož podstata leží někde mezi v průběhu života měnící se osobností člověka a stejně tak měnícím se sociálním prostředím a jeho požadavky, vyvstávají pro pedagogiku spíše nové otázky. Dosavadní pojetí identifikační i vzdělávací praxe je zpochybněno, relativizováno a nové požadavky nejsou jasně definovány. Je zřejmé, že jak chápeme nadání v dané chvíli, je nutný konsensus, vytvořený pro potřeby praxe a zohledňující vždy pouze některé aspekty tohoto mnohvrstevnatého fenoménu. Běžně proto i dnes hovoříme o nadání (resp. mimořádném nadání) v zúženém slova smyslu jako o vysokém osobnostním potenciálu, který umožňuje jedinci dosahovat ve srovnání s ostatními mimořádných výkonů. Dědičnost a prostředí chápeme jako dva vzájemně se ovlivňující faktory, jejichž podíl je v jednotlivých složkách nadání, v jednotlivých věkových obdobích a v jednotlivých případech různý (Dočkal 1987).

1.2 Druhy nadání

V praxi se setkáváme s klasifikací druhů nadání podle schopností, oblastí a druhů činností nebo profesí, ve kterých je možno mimořádné výkony podávat a které jsou oceňovány. Proto se některá nadání v průběhu doby dále specifikují, zároveň však překrývají, nové druhy nadání zdánlivě vznikají. Různí autoři člení nadání různě. Například V. Dočkal (2005), vychází ze základního dělení na intelektové, pohybové umělecké a praktické. Intelektové se dále dělí na matematické, jazykové, vědecké a technické. Umělecké nadání rozděluje na výtvarné, hudební a dramatické, psychomotorické na taneční a sportovní. Praktické člení na manuální a sociální atd. Každé nadání nižší úrovně lze dále dělit, některá nadání nižší úrovně spadají zároveň do více kategorií vyšší úrovně a ani hierarchie není jednoznačná. Je zřejmé, že jeden člověk může disponovat jedním i více druhy nadání současně (Dočkal 2005). Různost dělení lze demonstrovat například na přístupu k tzv. tvůrčímu (produktivnímu) nadání, které někteří autoři považují za samostatný druh nadání. Pro jiné autory jsou vysoce rozvinuté tvořivé schopnosti přirozenou součástí každého jednotlivého druhu nadání, protože vycházejí z předpokladu, že pouze tvořivý mimořádný výkon ukazuje na nadání. V teorii A. J. Tannenbaumma se naopak setkáváme s rozlišováním dvou způsobů, jakými může být nadání v rámci každého druhu vyjádřeno, přičemž kreativní způsob je jedním z nich (Tannenbaum 2003).

Dalším způsobem dělení nadání, a tím zároveň nadaných, je vertikální dělení podle jejich stupně a tím i míry výskytu v populaci. Typické je toto dělení u intelektového nadání, kde vychází z předpokladu jeho měřitelnosti testy IQ a rozložením schopností podle Gaussovy křivky. Jednotliví autoři pak mechanicky rozdělují pásmo nadprůměru na několik dalších pásem. Například Osbornová (2000 in Jurášková 2006), která vychází z mezinárodně uznávané hranice pro nadání 130 IQ, rozděluje nadané do 3 skupin:

- Nadání - jedinci s IQ 130 a více

- Vysoce nadaní – jedinci s IQ 145 a více
- Výjimečně nadaní - jedinci s IQ 160 a více

Podle stupně aktualizace lze podle L. Hříbkové (2005) rozlišit nadání latentní (potenciální) a nadání manifestované v mimořádných výkonech (aktuální), přičemž potenciální se stává aktuálním působením sociálních podmínek, aktivitou osobnosti a procesem učení.

Všeobecně intelektově nadané dítě v mladším školním věku, které je zejména v centru zájmu dizertační práce, z různých důvodů ještě nemusí podávat mimořádné výkony v konkrétní oblasti, proto v jeho případě uvažujeme o nadání potenciálním.

2 Nadané dítě

2.1 Charakteristiky nadaných

Stejně tak, jako existují různé definice a modely nadání, různí se v literatuře i vymezení pojmu nadané dítě. Je definováno na základě popisu podstaty odlišnosti od ostatních, tj. jednotlivé definice nadání často ukazují, které charakteristiky považují jednotliví autoři za klíčové. Nejčastěji je za nadané dítě považováno dítě, které projevuje **akcelerovaný kognitivní vývoj** a má vysoký intelektový potenciál, který mu umožňuje podávat ve srovnání s vrstevníky mimořádné výkony v jedné nebo více oblastech. Některé popisy nadaných dětí naznačují, že jejich myšlení je kvalitativně odlišné od průměrných dětí. Avšak většina charakteristik používaných k popisu rozdílů v myšlenkových procesech mezi nadanými a průměrnými dětmi je podobná charakteristikám používaným k popisu rozdílů mezi staršími a mladšími dětmi.

Jedna z neznámějších definic nadaných dětí je americká definice, která vznikla v sedmdesátých letech jako důsledek celospolečenské nutnosti začít se systematictěji zabývat péčí o nadané žáky v USA. V roce 1972 byl požádán Sydney Marland, aby provedl šetření na amerických školách, jakými způsoby pečují o nadané žáky. V rámci šetření vznikla i následující definice nadaných dětí: „Děti, které jsou identifikovány profesionálně kvalifikovanými osobami jako děti s přednostmi význačnými pro schopnost vysokého výkonu. Tyto děti vyžadují diferencované vzdělávací programy a služby nad rámec běžně poskytovaných klasickým vzdělávacím programem k tomu, aby mohly přispět ke svému prospěchu i užitku společnosti. Děti schopné vysokého výkonu zahrnují ty, které demonstrují **úspěch a/nebo potenciál v jedné či více oblastí:**

- všeobecné intelektové schopnosti,
- specifická/jednotlivá akademická způsobilost,
- kreativní a produktivní myšlení,
- schopnosti vůdcovství,
- výtvarné umění,

- psychomotorické schopnosti.“ (Davis, Rimm 1998, s. 18)

Jedna z klíčových definic nadání pochází ze zasedání Columbus Group v r. 1991. Říká, že „nadání je **asynchronní vývoj**, ve kterém se kombinují zrychlené kognitivní schopnosti a zvýšená intenzita k vytvoření vnitřních zkušeností a povědomí, které jsou kvalitativně odlišné od normy. Asynchronie se zvyšuje spolu s vyšší intelektovou kapacitou. Tato jedinečnost činí nadané obzvláště zranitelné a vyžadují tak změny v rodičovské výchově, školním vzdělávání i poradenské činnosti, aby se mohli optimálně rozvíjet“. (Columbus Group 1991)

Jiný pohled na podstatu nadání a zároveň tak základní charakteristiku nadaného přináší teorie K. Dabrowského (1997), který projevy mimořádného nadání vysvětluje **zvýšenou intenzitou vnímání a reagování**, zvýšenou citlivostí (senzitivitou) na podněty. K. Dabrowski rozlišuje 5 oblastí, ve kterých nadané dítě projevuje přecitlivělost (z ang. overexcitability). Jedná se o přecitlivělost intelektovou, emocionální, imaginativní, sensuální a psychomotorickou. Pro intelektově nadané jsou typické zejména první tři typy.

Odlišnost nadaných někteří autoři vysvětlují také biologickými rozdíly. Např. B. Clarková (1997) poukazuje na větší množství dendritových výběžků a synapsí, vyšší biochemickou bohatost neuronů, což umožňuje vysokou integraci všech funkcí mozku. Dohnányiová (2000) uvádí souvislost s hladinami hormonů. Zda jsou tyto rozdíly příčinou nebo spíše důsledkem rozvoje nadání není jasné (Dočkal 2005).

Nadání jedinci netvoří homogenní skupinu, ale existují mezi nimi velké rozdíly. Přesto lze vysledovat některé společné charakteristiky nejen v oblasti kognitivní, ale i osobnostní. Výčet jednotlivých charakteristik a projevů mimořádně nadaných dětí se objevuje u všech autorů zabývajících se problematikou nadaných dětí a jejich vzděláváním (např. Porter 1999, Clark 1997, aj.) Jednotlivé charakteristiky se u konkrétního nadaného dítěte projevují v závislosti na věku a osobnosti dítěte i druhu nadání v různé míře a kombinacích.

Většina autorů uvádí tyto charakteristiky v **kognitivní sféře**: výborná paměť, vysoce rozvinuté logické a analytické myšlení, velká představivost a fantazie, rozvinutá slovní zásoba, schopnost delší koncentrace pozornosti, flexibilní myšlení, vysoká úroveň originálního a kreativního myšlení, zrychlené tempo myšlenkových

operací, pronikání do podstaty problému, raná symbolická aktivita, neobvyklá zvědavost, výborné pozorovací schopnosti, smysl pro humor a kritičnost.

V oblasti **nekognitivní** se popisuje: silná vnitřní motivace, vytrvalost, cílevědomost, nižší unavitelnost duševní činností, vysoká citlivost, nezávislost, nekonformita, upřednostňování starších společníků před vrstevníky, výrazné a odlišné zájmy typické pro děti vyšších věkových kategorií, zájem o otázky morálky a spravedlnosti, neobvyklá smyslová vnímavost.

Především projevy intelektového nadání lze zaznamenat již v předškolním věku dítěte (Hříbková 2003, Laznibatová 2001, Porter 1999).

L. Hříbková (1998, str. 117) shrnuje charakteristiky nadaných dětí pozorovatelné zejména na prvním stupni základní školy následovně:

1. **Všeobecné charakteristiky** - velká energie a vitalita, široké zájmy, rané čtení – často před nástupem do školy, široký slovník, přitahují je abstraktní pojmy, rády diskutují na tzv. filosofická témata (vesmír, smrt, Bůh), chtějí vědět, jak věci fungují a proč, jsou schopny delší koncentrace pozornosti než ostatní děti téhož věku, nižší unavitelnost duševní činností;
2. **Tvořivé charakteristiky** - intelektuální hravost, snadno rozehrávají fantazii a imaginaci, vytvářejí otázky typu „co by se stalo, kdyby“, expresivita ve vyjadřování názorů, pružnost a originalita při řešení různých úkolů, často impulzivnost a emocionální citlivost až přecitlivělost, přitahuje je estetická dimenze věcí;
3. **Charakteristiky učení** - rychlé učební tempo, radost z intelektuální aktivity, bystří pozorovatelé - vidí detaily, rychlý vhled do problému, mají tendenci ke strukturování problémů a úkolů, neúnavní při vyhledávání informací, vynikající paměť, vytvářejí správná zevšeobecnění, často skeptičtí a kritičtí.

Winebrennerová (2001) se pokusila obvykle obsáhlé výčty charakteristik nadaných zejména pro potřeby učitelů zkrátit. Definovala pět nejdůležitějších charakteristik nadaných dětí:

1. Učí se nový materiál rychleji a dříve než jejich vrstevníci.
2. Naučené si pamatuje trvale a nepotřebuje opakování.

3. Je schopen pracovat s koncepty komplexnější a abstraktnější povahy.
4. Má hluboký zájem o jedno nebo více témat, kterým by nejrady věnoval veškerý čas.
5. Nepotřebuje se dívat na učitele, aby vnímal, co je řečeno. Je schopen pracovat na více věcech najednou.

J. Jurášková (2008) uvádí, že pro mnohé nadané žáky je typické spíše globální myšlení orientované na celek a pochopení konceptu než lineární myšlení zaměřené na detaily a získávání informací krok za krokem.

Významný rozdíl mezi běžnou populací a populací nadaných dětí se týká také výskytu introverze. Zatímco v běžné populaci je introvertů přibližně 25%, mezi nadanými ve speciálních programech zjistil J. Gallagher (1990) až 50% introvertů. Silvermannová (1993) ve své studii nadaných s IQ nad 160% prokázala převažující introverzi u více než 75% dětí.

Na základě osobnostních charakteristik mohou být definovány vzdělávací potřeby nadaných dětí. J. Jurášková (2003) svým pojetím vzdělávacích potřeb nadaných poukazuje na to, že se nejedná o zcela specifické potřeby odlišné od ostatních žáků stejně, jako nejsou zcela odlišné jejich charakteristiky. Definuje tyto potřeby: potřeba adekvátní stimulace, potřeba adekvátního kurikula, potřeba korektní komunikace, potřeba adekvátně úzkého sociálního prostředí, potřeba individuálního přístupu.

2.2 Problémy nadaných žáků

S intelektovým nadáním jsou tradičně asociovány zejména sociálně emocionální problémy. Termanův longitudinální výzkum nepotvrdil, že by nadaní jako skupina trpěli sociálně emocionálními problémy častěji než ostatní, dokonce se zdálo, že mají problémů méně. Tyto výsledky byly ale často zpochybnovány. Argumentem je nereprezentativnosti Termanova vzorku, který zahrnoval převážně děti ze zvýhodněného prostředí, jejichž nadání okolí rozpoznalo a podporovalo. L. Hollingworthová sice souhlasila s Termanem v tom, že většina nadaných nemá výrazné problémy, ale zároveň na základě svých výzkumů extrémně nadaných upozorňovala, že se vrůstajícím IQ riziko problémů výrazně stoupá (Silvermann

2002, Webb 1993). V souvislosti s výzkumy problémů nadaných ve druhé polovině 20. století se objevují dva relativně opačné názory. Z výzkumů nadaných ve speciálních programech se zdají být problémy nadaných obecně spíše přeceňovány. Z výzkumů v poradenské praxi se zdají být problémy nadaných naopak alarmující (Webb 1993).

Problémy, které výzkumy o nadaných popisují, lze rozdělit podle J. Webba (1993) obecně na endogenní a exogenní. Za endogenní lze považovat všechny ty, které přímo souvisejí s osobností nadaného dítěte a jeho charakteristikami. Exogenní problémy, kterých je většina, pak vznikají primárně interakcí dítěte s prostředím. Podle našeho názoru je ve většině případů rozlišit endogenní a exogenní problémy obtížné, stejně tak jako je obtížné stanovit, co je vnitřní charakteristikou dítěte a co je projevem chování jako reakce na prostředí.

J. Webb (1993), B. Clarková (1997) a další popisují potenciální problémy nadaných ve vztahu k jejich charakteristikám, které jsou obvykle vnímány jako pozitivní, ale ve zvýšené míře se mohou stát zdrojem problémů dítěte. Typickým příkladem je výše zmiňovaná citlivost versus přecitlivělost na všechny typy podnětů. Déletrvající problémy ovlivňují vztahy dítěte s okolím, vztah dítěte k sobě samému a velmi často výrazně negativně ovlivňují také výkon dítěte ve škole. V případě, že dítě po delší dobu poddává ve srovnání s potenciálem výrazně nižší výkon, hovoříme o podvýkonu. Podvýkonoví nadaní (tzv. underachievers) tvoří mezi nadanými rizikovou skupinu zejména proto, že podvýkon dítěte může být učitelem chybně interpretován, znesnadňovat identifikaci dítěte jako nadaného, a tím i včasnou adekvátní intervenci. L. Wills a J. Munro (2000) předpokládají, že podvýkonných nadaných je mezi nadanými 10-15 procent. Podle Whybra (2000) dokonce více než 50% nadaných v běžných třídách. Podvýkonnost (resp. školní podvýkonnost) je nejčastěji definována jako rozdíl ve výkonech v testech inteligence a hodnocení ve škole. Usuzování na podvýkon pouze ze školního hodnocení, zejména pak známek, je u nadaných dětí mladšího školního věku problematické, protože samé jedničky ještě neznamenají výkon adekvátní potenciálu dítěte. Důležité pro posouzení je proto spíše pozorování dítěte a jeho vztahu ke školní práci, srovnání výkonů podávaných dítětem v průběhu času a v rámci různých situací. Problém s podvýkonem se často plně manifestuje ve starším školním věku, jeho kořeny lze však sledovat právě

v mladším školním věku, proto je úkolem učitele v primární škole jeho prevence, popř. včasné odhalení a intervence, k čemuž je znalost jeho možných příčin nutnou podmínkou.

U nadaných mladšího školního věku je výrazným zdrojem problémů právě **nevyrovnanost vývoje**, která je však zároveň některými autory považována za jednu z jejich nejvýraznějších charakteristik. Intelektová úroveň výrazně vyšší není v souladu s úrovní ostatních složek osobnosti, které mohou odpovídat fyzickému věku dítěte nebo být i nižší. Intelektově-psychomotorická nevyrovnanost se projevuje nižší úrovní grafomotoriky (psaní, kreslení) nebo koordinace těla (tělesná cvičení a sport). Díky ní není dítě schopno ani při dostatečném úsilí podat takový výkon, který by byl v jeho očích adekvátní, např. realizovat svou představu. Neúspěchem je frustrováno a následně se může podobným úkolům vyhýbat a diskrepanci prohlubovat. Podobným způsobem se může manifestovat intelektově-verbální nevyrovnanost vývoje jako rozdíl mezi intelektem a verbálním projevem dítěte. Ta je riziková zejména proto, že díky ní může být dítě okolím vnímáno jako méně nadané. Intelektově-emocionální nevyrovnanost může znamenat stres pramenící z nedostatečné schopnosti emocionálně se vyrovnat s problémy, které mu předčasně rozvinutý intelekt umožňuje poznat. Dítě pak může trpět úzkostmi a strachy, nebo dokonce depresí.

Výrazný **perfekcionismus** spolu s vysokou sebekritičností je jedním z nejčastěji uváděných problematických charakteristik nadaných. Nereálná očekávání, výkonová orientace, ctižádost a příliš vysoké nároky, které si na sebe dítě klade, mohou vést k vytváření **neadekvátního sebeobrazu dítěte**. Dítě ztrácí potřebnou sebedůvěru, podceňuje své schopnosti, díky strachu z chyby a selhání není ochotno riskovat a obtížnějším úkolům se vyhýbá, což může v konečném důsledku vést k chronické podvýkonnosti. J. Jurášková (2005) dává s perfekcionismem do souvislosti také prudké reakce na prohru a neúspěch jako jsou výbuchy zlosti, křik, sebeobviňování, házení věcmi.

Nejvíce problémů nadaných dětí souvisí s jejich interakcí s okolím - rodinou, školou a vrstevníky. Terrassier (1985 in Silvermann 2002) v tomto smyslu hovoří o tzv. "sociální dyssynchronii", resp. nesouladu osobnosti a potřeb nadaného s jeho

okolím, který se často projeví u dítěte již v předškolním věku, výrazně však se vstupem do školy, školní socializací.

Počátek školní docházky je považován za významné období v životě každého dítěte, za období, které zásadně ovlivňuje jeho vztah k učení, škole a sobě samému. Nadané dítě často přichází do první třídy silně motivované, předpokládá a očekává, že škola bude místem, kde bude jeho silná potřeba po nových intelektových podnětech uspokojena, zejména pokud má zkušenost s pobytem v mateřské škole, která intelektové potřeby nenaplněovala. Způsob vzdělávání podstatně determinuje eventuelní výskyt problémů nadaného jedince v emoční, sociální aj. oblastech (Hříbková 2005). Na vyučování nedostatečně respektující rozdílnou úroveň znalostí a schopností, tempa, zájmů, stylu učení a potřeb žáků může reagovat nadané dítě různým způsobem.

Na nudu, pomalé tempo výuky a omezenou možnost ukázat své schopnosti a dovednosti, může nadané dítě s vysokou mírou vnitřní energie reagovat netrpělivostí, vykřikováním, šaškováním, vyrušováním spolužáků, testováním pravidel nebo naopak ztrátou pozornosti během vyučování, denním sněním, čtením pod lavicí.

J. Freemanová (1998) popisuje tzv. trojtaktní problém (three-times problem), kdy nadaní, aby se vyhnuli nudě při opakování ve vyučování, si zvyknou zapamatovat informaci napoprvé, následně „mentálně vypnou“ a začnou vnímat opět až ve chvíli, kdy je prezentována nová, zajímavá informace.

Nezávislost a nekonformnost, která je pro mnohé nadané charakteristická, může být zdrojem problémů zejména ve vztahu s autoritativním učitelem. J. Jurášková (2006) upozorňuje na sníženou toleranci nadaných k vnějším autoritám, direktivnosti. Pokud není adekvátně zdůvodněn smysl rozkazu, nadané dítě není ochotno se podřídit, protože přistupuje k dospělým jako k rovnocenným partnerům, ptá se, kritizuje. Učitelem může být hodnoceno jako umíněné, tvrdohlavé, drzé.

Problematické jsou v tomto smyslu rutinní mechanické činnosti ve výuce. Nadané, zejména vysoce kreativní nadané děti mohou odmítat opisování textů, vybarvování, pamětné učení, mechanické počítání, nácvik psaní, tj. činnosti, které jsou v prvních letech školní docházky typickými činnostmi procvičovací fáze

v tradičním transmisivním vyučování. Výsledek konfliktu s učitelem v důsledku nerespektování stylu výuky může vést ke zhoršenému hodnocení chování, ale i snížení vlastního výkonu dítěte. Zadanou prací, pro kterou dítě není motivováno a které proto nevěnuje adekvátní pozornost, může odevzdávat nedokončenou nebo i s chybami. Původní vysoké pozitivní očekávání může být vystřídáno zklamáním dítěte, ztrátou motivace pro školní vyučování a negativním vztahem ke škole. Dlouhodobá frustrace speciálních vzdělávacích potřeb dítěte může u dítěte vyvolat psychosomatické problémy - časté bolesti hlavy, zvýšená únava, problémy se zažíváním.

Ne všechny nadané děti reagují na nedostatečně stimulující školní vyučování aktivní obranou, mnohé podmínky akceptují a přizpůsobí se jim. Mohou se projevat jako úspěšní a bezproblémoví žáci. (Není výjimkou, že nadané dítě, které plynule čte v 1. třídě, slabikuje se třídou.) Jejich vysoký potenciál jim dlouhodobě umožňuje získávat úspěch při minimálním úsilí. Zároveň však nezískají potřebné pracovní a učební návyky, za což zaplatí vysokou cenu později v situaci, kdy se s výzvou adekvátní svému potenciálu setkají (Freeman 1998). Problémem je pak nejen samotná absence potřebných strategií, jak náročnější úkol zvládnout, ale také minimální zkušenost, jak se s případným neúspěchem vyrovnat. V mladším školním věku obecně má hodnocení učitelem jako subjektivně velmi významnou osobou přímý vliv na sebehodnocení dítěte. Motivace k plnění školních norem je spojena s osobním vztahem k učiteli. Lze proto předpokládat, že právě na 1. stupni ZŠ je riziko, že se nadané dítě přizpůsobí dlouhodobě podprahové a neadekvátní výuce, mimořádně vysoké. Zároveň se taková reakce z hlediska rozvoje nadání může jevit jako problematičtější než obtížná adaptace, která, pokud je včas a správně interpretována, může vést k úpravě vyučování tak, aby více odpovídalo potřebám nadaného žáka.

Zdrojem problémů mohou vedle nerespektování vzdělávacích potřeb žáka být také neadekvátní a příliš vysoká očekávání učitelů i rodičů. Mezi mylné tradičně zakořeněné představy o nadaných - tzv. mýty o nadaných, patří právě představa o nadaném žákovi jako bezproblémovém vzorném jedničkáři, který podává standardně minimálně dobrý výkon ve všech oblastech a proto, aby se prosadil, nepotřebuje pomoc a podporu ostatních. Přestože není jasné, do jaké míry jsou

mýty stále aktuální, z výše popisovaných charakteristik vyplývá, že takovou představu mnoho nadaných dětí nenaplnuje. Nepřiměřeně vysoká očekávání rodičů a učitelů nadaného dítěte, interpretování případných selhání dítěte jeho leností nebo nedostatkem snahy dítěte, pro které je charakteristická vysoká senzitivnost a sklon ke zvýšené sebekritičnosti a perfekcionismu, mohou zostřit problémy dítěte, popř. být příčinou jejich rozvoje a vést k jeho neurotizaci. V tomto smyslu hovoří někteří autoři i o možném negativním vlivu samotného označení dítěte za nadané (problém tzv. „nálepkování“).

Očekávání, že nadaný žák nemá problémy, zároveň může znamenat, že pokud je realita opačná, není za nadaného považován a není mu poskytována adekvátní péče, která by mohla vést k jejich zmírnění nebo odstranění. V praxi lze sledovat zejména, pokud se jedná o problémy s chováním, také odpírání poskytnutí příležitostí k rozvíjení nadání dokud dítě problémy má (např. učitel je ochoten umožnit dítěti pracovat na individuálním projektu, teprve až nebude v základním učivu dělat chyby a bude se chovat „vzorně“).

Odlišnost jako taková je potenciálním zdrojem problémů nadaného dítěte ve vztazích s vrstevníky. Přestože výzkumy ukazují, že v primární škole mají nadaní žáci obecně dobré postavení v kolektivu třídy, jsou vrstevníky akceptováni nebo dokonce patří mezi populární (např. Porter 1999, Robinson 2002 aj.), jejich výrazně odlišné zájmy komplikují navázání bližších přátelství a to zejména v běžné věkově homogenní třídě. Negativní prožívání pocitů odlišnosti popisuje například J. Freemanová (1993), která zároveň poukázala na to, že se vzrůstajícím IQ pocity odlišnosti a izolovanosti nadaných narůstají, nadaní přátele hledají obtížněji a mají jich málo. M. Grossová (2002) zjistila, že příčina problémů nadaných navázat subjektivně uspokojivé vztahy souvisí s odlišným konceptem přátelství a tím odlišným očekáváním nadaných a běžných dětí. Představa nadaných odpovídá spíše jejich mentálnímu než fyzickému věku. V době, kdy běžné děti hledají zejména partnery pro hru, nadaní očekávají důvěrná stabilní přátelství založená na důvěře, čestnosti, bezpodmínečné akceptaci. Právě tato odlišnost konceptů je výraznější v mladším školním věku. M. Grossová uvádí, že například 6 - 7leté mimořádně nadané děti mají takový koncept o přátelství, který odpovídá 11 - 12letým průměrně nadaným (Gross 2002).

J. Jurášková poukazuje na 2 typy problémů nadaných ve vztazích s vrstevníky. Prvním problematickou pozicí je nepřijatý aspirující vůdce, tj. silná iniciativní osobnost, která na odmítnutí kolektivem reaguje ušlápnutostí nebo naopak zarputilým sebeprosazováním a až agresivními projevy. Druhým problematickým typem chování je naopak uzavřenost, individualismus, introverze, neochota spolupracovat a sdílet (Jurášková 2006). Jednou z problematických strategií nadaných dětí, jak dosáhnout akceptace kolektivem, je popření a maskování svých schopností, které vede opět k podvýkonu, frustraci potřeby seberealizace, a přesto nemusí být úspěšná (Freeman 1993).

Jaký je poměr bezproblémových nadaných a nadaných s problémy je nejasné a obtížně zjistitelné. Problémy a jejich míra je subjektivní a mění se v závislosti na vývoji osobnosti a kvalitě interakce s prostředím i závislosti na druhu a míře nadání.

Znalost pozitivních, ale i problematických charakteristik a projevů chování nadaných, umožňuje učiteli identifikovat nadaného žáka ve své třídě, reagovat preventivně nebo popřípadě poskytnout včasnou a účinnou intervenci.

2.3 Speciální skupiny nadaných

V rámci populace nadaných je zejména v zahraničí zvýšená pozornost věnována speciálním skupinám nadaných, které jsou obecně považovány za rizikové. Tyto skupiny dětí zůstávají v praxi jako nadaní častěji neidentifikovaní, nedostane se jim častěji adekvátní pedagogicko-psychologické péče, vyžadují speciální přístup, jsou více ohroženi podvýkonem a rozvojem dalších sociálních a emocionálních problémů. Obvykle jsou k nim řazeni:

- nadaní s extrémně vysokým IQ,
- nadaní s handicapem,
- nadaní z odlišného kulturního prostředí,
- nadaní ze sociálně znevýhodněného prostředí,
- nadané dívky,
- vysoce kreativní nadaní.

2.3.1 Nadaní s handicapem

Přestože je známo, že mnoho mimořádně nadaných osobností mělo zároveň různý handicap - jako např. A. Einstein, L. da Vinci, A. Christie, E. Edison, Beethoven, stereotypní představy a očekávání v běžné praxi spojení nadání s handicapem neobsahují. Nadaní s handicapem jsou často v zahraniční literatuře také nazýváni „dvakrát výjimeční“ („twice exceptional“). L. Porterová (1999) odhaduje jejich množství v populaci nadaných na 5 - 10%. Kromě dětí se smyslovým a tělesným postižením, jsou do této skupiny řazeny také děti s poruchami učení, děti s atypickým chováním, především nadaní s ADD/ADHD a nadaní s Aspergerovým syndromem.

2.3.1.1 Nadaní s poruchami učení a syndromem ADD/ADHD

Procento dětí s poruchami učení je v populaci nadaných minimálně stejně vysoké jako v běžné populaci, podle L. Silvermannové (2002) se u nadaných dokonce zvyšuje se stoupajícím IQ. Aby se nadané dítě se svými obtížemi vyrovnalo, používá vědomé i nevědomé kompenzační strategie. Šance být diagnostikováno správně, závisí tady na míře jeho nadání a závažnosti poruchy učení. Lze rozlišit 3 typy nadaných dětí s SPU. První skupinu tvoří děti, jejichž porucha učení je mírná, nepřekrývá tak projev nadání. Tyto děti jsou často identifikované jako nadané, jsou schopny své obtíže také díky nadání relativně dobře kompenzovat. Na počátku školní docházky, kdy jsou poruchy učení běžně identifikovány a je zahájena jejich reedukace, nadané dítě kompenzuje relativně dobře. Dílčí selhání kompenzačních mechanismů těchto dětí, které se neprojeví zhoršením ve výkonech, učitelé často interpretují jako nedostatek motivace, snahy atd. Druhou skupinu tvoří děti diagnostikované pro svou poruchu učení, která je tak závažná, že překrývá nadání. Občasné výjimečné výkony jsou přičítány štěstí a náhodě. Ke třetí skupině pak patří děti, které nejsou diagnostikované ani jako nadané ani jako děti s SPU, protože obě výjimečnosti se vzájemně vruší. Kompenzační schopnosti jim umožňují dosahovat průměrných výsledků, které odpovídají jejich fyzickému věku (Baum 1989 in Porter 1999, Baum 1991 in Jurášková 2006, Baum 1990 in Portešová 2008). Typickou charakteristikou nadaných s poruchami učení je výrazně nevyrovnaný profil

schopností. Většina odborníků upozorňuje na to, že nadaní s SPU mají:

- Slabou krátkodobou paměť na fakta a problémy s memorováním a zároveň výbornou dlouhodobou paměť, schopnost třídit, srovnávat a klasifikovat informace;
- Problémy ve čtení, psaní, aplikaci gramatických pravidel, ale dobrou slovní zásobu a slovní produkci;
- Problémy s jednoduchými úkoly, po sekvencích jdoucím materiálem, ale naopak úspěšně řeší náročné komplexní úkoly abstraktní povahy;
- Zejména pokud je jejich výkon nižší než průměrný, mají sekundární problémy v emocionální sféře - nízkou motivaci, úroveň aspirace, nízké sebevědomí a negativní sebeobraz.

Š. Portešová (2008) upozorňuje také na řadu výzkumů, které prokázaly, že v některých případech jsou obtíže nadaných dětí, které pramení z nevyrovnanosti jejich vývoje, naopak chybně interpretovány jako SPU. Uvádí jako příklad vynechávání písmen a slov v důsledku rychlejšího myšlenkového tempa oproti schopnosti číst a psát, které jsou interpretovány jako typické dyslektické a dysgrafické chyby.

Porucha pozornosti a hyperaktivita jsou další možné příčiny problémů nadaného dítěte. Typické projevy těchto poruch jsou přehlížení detailů, obtíže při naslouchání, snadná vyrušitelnost, zapomínání a ztrácení věcí, netrpělivost, skákání do řeči, vyrušování ostatních, vykřikování, houpání se na židli, vstávání ze židle, impulsivní reagování aj. Stejně nebo podobné projevy jsou však zároveň typické pro nadané žáky a souvisejí s jejich zvýšenou intenzitou a senzitivitou nebo nevyrovnaností vývoje, které se projevují, zejména pokud nadané dítě není dostatečně stimulováno. Odlišit projevy nadání od projevů poruch je pak velmi obtížné (Montgomery 2003, Porter 1999, Jurášková 2006). Poruchy učení, pozornosti a chování se často vyskytují v kombinaci, podle S. Winnebrennerové (2001) se některá z nich vyskytuje až u 30% nadaných dětí.

2.3.1.2 Nadaní s Aspergerovým syndromem

Příkladem handicapu, který je v souvislosti s nadáním často zmiňován, je Aspergerův syndrom. Je otázkou, zda považovat tyto děti za nadané s Aspergerovým syndromem nebo spíše handicapované Aspergerky s nadáním (Montgomery 2003). Proti jejich řazení do skupiny nadaných svědčí zejména nedostatek kreativity, komplexního vhledu a metakognice. V každém případě jsou tito žáci často integrováni do škol a tříd pro nadané a v rámci center pro nadané je jim věnována speciální pozornost. Aspergerův syndrom, jedna z poruch autistického spektra způsobující zejména problémy v sociální komunikaci, se vyskytuje výrazně častěji u chlapců. Na rozdíl od autismu je pro Aspergerův syndrom typický relativně normální vývoj řeči a minimálně průměrná, často však nadprůměrná inteligence (Jurášková 2006). Neihart (2000) identifikoval charakteristiky, které jsou společné pro nadané a Aspergerky a znesnadňují jejich rozlišení tak, že specialisté na vzdělávání je často považují za excentrické nadané a odborníci na AS je považují za vysokofunkční autisty resp. Aspergerky: výjimečná paměť a slovní zásoba, fascinace písmeny, čísly a systémy, specifické zájmy, o kterých chce a dokáže neúměrně dlouho hovořit a iritovat tím okolí, senzuační hypersenzitivita (např. odmítá některá jídla, oblečení, špatně snáší výrazné zvuky a hluk, fyzický kontakt), nevyrovnaný profil schopností, pokládání nemístných otázek a vyžadování dlouhých diskusí. Odlišnou charakteristikou Aspergerů je naopak nedostatek porozumění, vhledu a empatie v sociálních situacích, který se projevuje např. nemístnou afektivní reakcí, nízká tolerance ke změně, stereotypní chování a rituály, pedantická monotónní formální řeč, výrazná motorická neobratnost, neschopnost porozumět humoru, ironii (Montgomery 2003).

Diferenciální diagnostika „dvakrát výjimečných“ je mimořádně náročná, podmíněná znalostí obou specifických problematik, tj. jak problematiky nadání, tak konkrétního handicapu, avšak v tomto smyslu má jen málo odborníků dostatečnou přípravu a zkušenosti (Silvermann 2003). Výchova a vzdělávání těchto dětí vyžadují, jak modifikaci běžných postupů zaměřených na reedukaci a zmírnění obtíží spojených s handicapem, tak i úpravu metod a strategií běžně používaných pro intelektově nadané žáky.

2.3.2 Nadané dívky

Nadané dívky jsou považovány za rizikovou skupinu nadaných zejména proto, že mají ve srovnání s chlapci větší tendenci přizpůsobit se požadavkům a očekávání svého sociálního okolí. Rodina a škola může být jednak obecně nedostatečně nebo neadekvátně stimulující a jednak podléhat genderově stereotypnímu myšlení. Bellová (1989) zjistila, že nadané dívky často vnímají úspěch a sociální přijetí jako opozita, více se obávají sociální izolace jako důsledku svého úspěchu, častěji své nadání „maskují“. Z tohoto důvodu se také častěji vyhýbají soutěžení a situacím, které by mohli jejich nadání potvrdit. Přestože v primární škole dosahují dívky lepšího hodnocení, mají lepší známky (Reis 2002, Butler-Por 1993), přičítají své úspěchy na rozdíl od chlapců spíše své pílí, snaze, štěstí a dalším vnějším příčinám než svým schopnostem (Freeman 2000, Porter 1999). Tendenci dívek podhodnocovat své schopnosti potvrzuje i L. Porterová (1999). Zároveň upozorňuje na fakt, že sebevědomí chlapců se zvyšuje s úspěchem, zatímco sebevědomí děvčat posiluje pochvala a akceptace okolím, tj. jsou všeobecně citlivější k vnější motivaci. Některé výzkumy ukazují, že problémy dívek mohou prohlubovat očekávání učitelů a rodičů. Učitelé mají tendenci stereotypně podhodnocovat jejich schopnosti zejména v matematice a přírodních vědách a přisuzovat jejich dobré výsledky pílí (Reis 2002), stejně jako rodiče mají tendenci oceňovat jejich konformitu a sociální zájmy (Callahan 1994). Zdravý vývoj osobnosti a rozvoj jejich nadání je tak ohrožen také v případě, že jsou označeny za nadané a snaží se tomuto statutu v souladu se svým perfekcionismem dostát za každou cenu. Je ohrožen jak podvýkonem, jako důsledkem záměrného maskování schopností, tak i podvýkonem, jako výsledkem konformity ve vyučování, které klade nepřiměřeně nízké nároky. Právě proto, že se problémy nadaných dívek obvykle plně manifestují až ve středním a starším školním věku, je třeba jim věnovat pozornost již na 1. stupni ZŠ.

2.3.3 Nadaní z odlišného kulturního nebo sociálně znevýhodněného prostředí

Nadaní žáci z odlišného kulturního nebo sociálně znevýhodněného prostředí tvoří mezi nadanými jednoznačně rizikovou skupinu. Během posledních dvaceti let se v publikacích mnoha zahraničních odborníků objevují výzkumy prokazující trvale nízký počet těchto žáků ve speciálních programech pro nadané (Frasier 1997). Opakovaně je diskutována problematika vhodných diagnostických nástrojů, které by zajistili efektivitu identifikačního procesu také vzhledem k této skupině žáků (Jurášková 2006). Nicméně primární problém spočívá ve stereotypních představách o nadaných, ale i obecně nízké tolerance společnosti k odlišnosti, souvisejí také s absentující nebo nedostatečnou pozorností věnovanou multikulturní výchově. D. Y. Ford (2003) aj. zdůrazňují problematiku vzdělávání učitelů, kteří bez speciální přípravy nejsou schopni spolehlivě identifikovat nadané žáky patřící do této skupiny a vytvářet v rámci vyučování příležitosti k rozvoji jejich silných stránek.

Problematika se aktualizuje v současné době, kdy zvýšená migrace vede k prolínání kultur. Podpora nadaných dětí z odlišného kulturního a sociálně znevýhodněného prostředí je však bezesporu pro společnost jako celek přínosná.

2.4 Identifikace a diagnostika nadaných

Předpokladem adekvátní péče o nadané žáky je jejich identifikace. Čím mladší je dítě, tím obtížněji lze však predikovat vývoj jeho nadání v budoucnu. Zároveň však platí, že čím dříve je nadanému dítěti poskytnuta adekvátní podpora, tím větší je šance, že se jeho nadání rozvine a bude projevovat mimořádnými výkony. Sníží se riziko podvýkonu těchto dětí a stejně tak riziko vzniku, popř. prohloubení sociálních a emocionálních problémů nadaných. V zahraničí je proto v posledních letech kladen stále větší důraz na identifikaci nadaných v předškolním věku. U nás na důležitost systému aktivního vyhledávání nadaných v tomto smyslu opakovaně upozorňuje L. Hříbková (1993, 2003, 2005). První stupeň je obecně považován pro podchycení a systematický rozvoj nadání za klíčový.

Smyslem a cílem identifikace nadaných je poskytnutí adekvátní úpravy

vzdělávací cesty, vzdělávacího programu nebo záměrné modifikace vyučování tak, aby odpovídala potřebám nadaného žáka. Hany (1993 str. 209) definuje identifikaci jako „cílený proces vyhledávání nadaných studentů, jejichž potenciál není úspěšně rozvíjen běžným vyučováním“.

V zemích, které mají se vzděláváním nadaných dlouholeté zkušenosti, existuje různě široká nabídka vzdělávacích programů pro nadané, a proto zároveň i systémy aktivního vyhledávání nadaných za účelem jejich zařazení do těchto programů. Je zřejmé, že při identifikaci dochází nevyhnutelně k chybám, se kterými je nutno předem počítat. L. Porterová (1999) upozorňuje na dva typy chyb v identifikaci nadaných:

- Identifikace je falešně pozitivní - jako nadané je identifikováno dítě, které ve skutečnosti nadané není, resp. profitovalo by stejně z běžného vzdělávacího programu;
- Identifikace je falešně negativní - nadané dítě není identifikováno.

Omezení výskytu těchto chyb závisí na použití vhodných identifikačních metod vzhledem k věku dítěte, koncepci nadání, typu nadání, cíli tj. poskytované vzdělávací nabídce. Efektivitu systému identifikace zvyšuje pečlivé plánování strategie, užití více adekvátních metod a také její rozložení do více kroků, které vede k postupnému zpřesňování skupiny dětí, u kterých o dané nabídce uvažujeme. Vyhledávání je tak více chápáno jako dlouhodobý systematický proces, než jednorázová diagnostika. Obvykle se skládá ze tří fází. První fáze se nazývá nominační. Většinou učitelé a rodiče v ní nominují dítě, které podle jejich názoru splňuje zveřejněné požadavky. Druhá fáze obsahuje screening skupinovými metodami, analýza dat získaných z dotazníků nebo pozorování dětí. Třetí fáze je zaměřena na použití individuálních metod, jako je individuální testování, rozhovor, rozbor prací dítěte apod. (Hříbková 2005). Podle B. Clarkové (1997) a dalších by proces neměl končit rozhodnutím o zařazení dítěte do programu nebo provedením změny v jeho vyučování, ale pokračovat v monitorování progresu dítěte s cílem, ověřit správnost rozhodnutí a efektivitu použité strategie.

V současné době je v zahraničí preferován systém identifikace nadaných, který je integrální součástí strategie péče o nadané ve škole. V ideálním případě

strategii řídí tzv. koordinátor, nicméně na identifikaci nadaných se podílí tým učitelů ve spolupráci s psychologem, rodiči nadaných, popřípadě spolužáky nadaných dětí.

L. Hříbková upozorňuje na směřování pojmu identifikace a výběr. Uvádí, že se v našich podmínkách dosud identifikace nadaných, jejímž cílem je vyhledat dosud neobjevené talenty neprovádí (Hříbková 2005). V mladším školním věku se můžeme setkat s tzv. výběrem nadaných, kterým je např. systém přijímacího řízení do tříd s rozšířenou výukou určitého předmětu, popř. prestižních soukromých základních škol. Na konci primární školy je prováděn výběr nadaných na víceletá gymnázia. Čím přísnější jsou kritéria přijetí a zároveň čím větší je zájem o tyto školy, tím vyšší bude pochopitelně procentuální podíl nadaných mezi přijatými uchazeči.

V praxi převažuje zejména diagnostika nadání ve školních poradenských zařízeních na žádost rodičů nebo učitelů, jejímž cílem je často intervence při řešení problémů dítěte, které mohou, ale nemusí být původně s vysokým nadáním dávány do souvislosti. Dalším důvodem je pak pomoc při rozhodování o optimálním vzdělávání dítěte nebo v současné době také získání oficiálního vyjádření poradenského psychologa o mimořádném potenciálu dítěte, který je zároveň v souladu s legislativou podmínkou pro oficiální integraci nadaného dítěte ve škole. Splnění této podmínky je obvykle vyžadováno také při přijetí nadaného dítěte do vznikajících speciálních tříd a škol pro tuto populaci.

2.4.1 Metody identifikace a diagnostiky

Obecně lze metody rozdělit na psychologické a pedagogické, nicméně některé z nich využívá jak psycholog, tak i pedagog.

V historii vzdělávání intelektově nadaných dětí byly k jejich identifikaci nejčastěji využívány **testy inteligence**, mnohdy zcela výhradně. Důvodem jejich užívání byl jednak přetrvávající vliv koncepce nadání jako vysoce rozvinutých kognitivních schopností, které lze testováním relativně spolehlivě měřit, jednak relativní nenáročnost a možnost získat objektivní posouzení výkonu vzhledem k populační normě. Role psychologa v takovém procesu identifikace pak byla zásadní. Později bylo obecně využití tradičních testů inteligence jako hlavního nástroje kritizováno. Nejčastějšími argumenty byly:

- úspěch v testu významně závisí na aktuálním fyzickém a psychickém stavu dítěte, sebedůvěře a odolnosti ve stresové, pro dítě nepřírozené situaci;
- tradiční testy inteligence zachycují spíše konvergentní strategie myšlení ukazující na úroveň reprodukčních intelektových schopností, výrazně kreativní děti s převažujícím divergentním myšlením jsou v testování handicapované;
- testy jsou tvořeny pro celou populaci, nedostatečně rozlišují v pásmu nadprůměru;
- testy handicapují děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, děti s poruchami učení, atd.

Postupně jsou vytvářeny revize dosavadních testů a nové testy, které mnohým argumentům odolají. Testování inteligence zůstává stále významnou metodou identifikace a diagnostiky nadání. Důraz je kladem místo celkového skóre kladen na zjišťování profilu schopností, tj. jsou sledovány výkony dítěte v jednotlivých subtestech.

Další využívanou psychologickou metodou jsou **testy divergentního myšlení a tvořivosti**. Zjišťování **motivace**, která je v mnohých koncepcích nadání považována za důležitou, se provádí u nadaných dětí mladšího školního věku pomocí **rozhovoru**, jehož cílem je zejména zjišťování zájmů dítěte a jejich korespondence s cíli edukační nabídky, pro kterou je identifikace realizována (Hříbková 2005). Rozhovor s rodičem dítěte zaměřený na rodinnou **anamnézu** a zejména specifika vývoje dítěte v předškolním věku.

Role **učitele** v procesu identifikace nadaných je dnes považována za klíčovou. Zcela zásadní je pak na prvním stupně základní školy. Zde je výhodou možnost sledovat dítě po dlouhou dobu v různých, nejen výukových situacích. Podle D. Eyerové však „není možné očekávat od učitelů, že budou schopni efektivně identifikovat nadané, dokud jim nebude poskytnut příslušný trénink a podpora“ (Eyre 1997). Nepřipravení učitelé spíše podléhají stereotypním představám o nadaných. Opakovaně je zjišťována vyšší spolehlivost identifikace nadaných učitelem, pokud je předem seznámen s kritérii nadání, resp. typickými projevy chování nadaných právě ve školním prostředí (Montgomery 1996). **Pozorování** je

pak relevantní a nejdůležitější pedagogickou metodou identifikace nadaných a pedagogické diagnostiky. Pomůckou pro záměrné pozorování dítěte učitelem popř. rodičem jsou v zahraničí psychology připravené výčty charakteristik a tzv. **posuzovací škály chování** (checklists), které umožňují vyjádřit frekvenci sledovaného projevu na stupnici. Čím více uvedených charakteristických projevů lze u dítěte zaznamenat, tím spíše se jedná o nadání. Čím vyšší je míra projevu charakteristiky, tím vyšší stupeň nadání předpokládáme. Každá jedna z charakteristik, ať je jakkoli výrazná, není spolehlivým indikátorem nadání (Montgomery 1996). J. Freemanová zjistila, že jednotlivé v praxi používané škály se mezi sebou obsahově velmi liší, mohou být matoucí a zavádějící, často obsahují výzkumně nedostatečně ověřené charakteristiky (Freeman 1998). Předpokladem úspěšného zachycení charakteristických projevů nadání je zároveň existence nebo vytvoření takových podmínek a úkolových situací, které umožňují a podněcují sledovaný projev a úzce souvisí s vyučovacím stylem učitele, který ve své třídě identifikaci provádí. Například tvořivost, používání vyšších úrovní myšlení, vnitřní motivace a zaujetí pro úkol a další nelze sledovat při tradičním transmisivním vyučování, ve kterém učitel klade důraz na zapamatování informací, aplikaci učitelem předkládaných algoritmů řešení. Griffinová (1995) výzkumně potvrdila významně větší úspěšnost konstruktivistických učitelů při identifikaci nadaných žáků na počátku školní docházky. Hodnocení pozorování a použití škál chování je vysoce subjektivní metodou, proto je v ideálním případě vhodná konfrontace výsledků od více osob.

Dalším zdrojem informací o dítěti mohou být **výsledky didaktických testů**, které zachycují úroveň vědomostí a dovedností dítěte. Současným trendem je posuzování pomocí rozboru **portfolia** jako komentovaného souboru nejrůznějších produktů činnosti dítěte, který zachycuje nejen stav, ale vývoj dítěte v delším časovém období (Porter 1999). U nadaných dětí, které měly zájem a příležitost zúčastnit se **soutěží**, může být informace o jejich dobrém umístění ve vyšších kolech považována také za relevantní informaci. Ve vyšších třídách primární školy může určitou roli v identifikačním procesu mít i **nominace spolužáky**, kteří posuzují nadání dítěte z vrstevnické perspektivy.

Identifikační proces je tím úspěšnější, čím více dětí do něj může vstoupit, zároveň však musí být ekonomicky a organizačně efektivní. Pro současný

převažující přístup k identifikaci nadaných je proto klíčové obrácení tradičního sledu fází, kdy teprve poté, co odborníci (psychologové a učitelé) označí dítě za „nadané“, je mu poskytnuta speciální péče, je zařazeno do speciálního programu. Za výhodnější je považováno připravit učitele pro problematiku nadaných tak, aby byli schopni v běžných třídách poskytnout žákům aktivity, které zároveň umožní, aby se nadaní žáci tzv. identifikovali sami (identification through/by provision). Kritériem pro identifikaci nadaných je pak v podstatě zejména zájem dítěte o tyto aktivity a úspěšnost v nich. Takový způsob k identifikaci nadaných je součástí známého a inspirativního Renzulliho Modelu otáčivých dveří (Renzulli 2008).

Právě zaměření pozornosti na vytváření optimálních podmínek vzdělávání i pro nadané spolu s průběžnou pedagogickou diagnostikou a reflexí efektivity vyučování, vede v konečném důsledku ke snížení potřeby oficiální diagnostiky a „nálepkování“ nadaných dětí.

3 Vzdělávání nadaných žáků

3.1 Vývoj zájmu o vzdělávání nadaných

Vyčlenění tématu vzdělávání nadaných vychází z několika předpokladů. Prvním je přijetí myšlenky, že školní vzdělávání má významný vliv na rozvoj nadání. Neadekvátní vzdělávání může být příčinou vzniku problémů nadaných, které znesnadňují vývoj nadání jako potenciálu směrem k nadání, které se manifestuje mimořádnými výkony. Adekvátním vzděláváním naopak lze cíleně rozvoj nadání stimulovat, podporovat a ovlivňovat. Předpokladem je i to, že nadaní žáci tvoří skupinu žáků, která má speciální vzdělávací potřeby, jejichž saturace není možná nebo je nedostatečná v rámci běžného kurikula v běžné třídě. Optimální vzdělávání nadaných žáků vyžaduje zohlednění specifik těchto žáků a to ze dvou hlavních důvodů:

1. Každé dítě má právo na vzdělávání, které odpovídá jeho potřebám. Rovné příležitosti neznamení stejné příležitosti.
2. Potenciál nadaných dětí je chápán jako bohatství, které může mít v budoucnu významný vliv na vývoj společnosti. Nadání je lidský zdroj.

Vzdělávání nadaných má ve světě relativně dlouhou historii. Nejdelší a nejbohatší je v USA, kde první speciální třídy vznikly už na konci 19. století. Počátky pedagogiky nadaných jsou spojovány s L. S. Hollingworthovou, která v New Yorku založila experimentální třídy, programy pro intelektově nadané a zároveň první kurzy pro učitele ve dvacátých letech minulého století. Během celého dvacátého století docházelo postupně ve vlnách k vzrůstu a opětovnému poklesu zájmu o problematiku vzdělávání nadaných. Kolísání zájmu vždy velmi souviselo se změnami školské politiky v národním i nadnárodním měřítku. Společenská potřeba talentů byla mnohdy v rozporu s poskytováním speciální péče této skupině, což bylo vnímáno jako nedemokratická podpora elitářství. Dilema mezi důležitostmi zajištění kvalitního vzdělávání nadaným a poskytnutím podpory handicapovaným a sociálně znevýhodněným vedlo k neustálým sporům. Za nejvýznamnější historickou událost, která podnítila v USA obrovský nárůst programů pro nadané žáky, je považováno vypuštění sovětského Sputniku v roce 1957. Šok Američanů z vlastního neúspěchu

vedl ke zvýšení výdajů na podporu a vzdělávání nadaných ve školách zejména v oblasti vědy a techniky. Nadání a nadané bylo třeba využít v politicko-ekonomickém boji v rámci studené války. Šedesátá léta, období školských reforem v mnoha státech, znamenala útlum zájmu o nadané a kritiku jejich segregace. Nicméně prudký vývoj pedagogiky v souvislosti s humanistickou psychologií a návrat k myšlenkám reformní pedagogiky 20. a 30. let, zúročilo vzdělávání nadaných v 70. a 80. letech, kdy mu byla věnována zejména v USA, ale postupně i v dalších zemích velká pozornost. Programy pro nadané od té doby přímo zrcadlily a rychle převáděly do praxe nejmodernější pedagogické teorie, metody atd.

V polovině 70. let byla založena první mezinárodní organizace World Council for Gifted and Talented Children (WCGTC), sdružující odborníky a zájemce o problematiku nadaných dětí z USA a západní Evropy. V roce 1985 se připojily některé země východního bloku.

Snaha akcentovat evropská specifika vedla v roce 1987 skupinu odborníků k založení proevropsky orientované mezinárodní neziskové organizace European Council for High Ability (ECHA), sdružující zejména psychology, pedagogy a rodiče. Nejvýznamnější činností této organizace, která získala status poradce Rady Evropy, je pořádání mezinárodních konferencí, postgraduální studium pro učitele a psychology a vydávání odborného časopisu. Sídlem ECHA je Nizozemí. Důležitým přínosem a zároveň i mezníkem v problematice vzdělávání nadaných v Evropě byla konference s názvem Educational Research Workshop Education of the Gifted in Europe: Theroetical and Research Issues, která se konala v roce 1991 v Nijmegenu. Závěry této konference byly vodítkem Parlamentnímu shromáždění Rady Evropy pro sestavení Doporučení 1248 (1994) týkající se vzdělávání nadaných dětí. Tento dokument byl prvním politicky zaměřeným dokumentem, který poukázal na důležitost respektovat speciální potřeby nadaných. V dalších deseti letech pak většina evropských zemí explicitně upravila podmínky pro vzdělávání nadaných ve své legislativě tak, aby jasně vyjadřovala postoj k nadaným žákům, kterým je třeba poskytovat podporu systémově, a že tato podpora současně neznamená snížení zájmu o handicapované a znevýhodněné, ale zrovnoprávnění těchto skupin.

3.2 Organizační formy vzdělávání nadaných

Základní otázky pedagogiky nadaných se týkají volby vhodné strategie a organizační formy. Přestože volba vzdělávací strategie by měla volbě adekvátní organizační formy předcházet, v praxi tomu bylo a je často naopak.

Otázka, zda nadané žáky separovat nebo vzdělávat spolu s ostatními, je vášnivě diskutovaná nejen odborníky, ale i laickou veřejností. Tuto otázku je možno řešit z pohledu výhod pro nadané žáky, pro učitele nebo pro ostatních žáky. Je možno o ní uvažovat jako o řešení aktuální situace nebo hledat odpovědi na tuto otázku z dlouhodobého, systémového hlediska. Odpovědi se budou lišit i pro různé věkové skupiny a různé typy nadaných žáků.

Existuje celé spektrum možností od plně integrovaného vzdělávání nadaného žáka v běžné třídě až po plně segregované vzdělávání ve speciálních školách. Je zřejmé, že každá z možností má své výhody i nevýhody. Ať se rozhodneme pro kteroukoli z možných forem, nelze předpokládat, že potřeby nadaného žáka tím budou automaticky uspokojeny, ale naopak je třeba znát potenciální rizika a slabé stránky zvolené varianty a snažit se je aktivně minimalizovat (Clark 1997). Forma sama o sobě není pro kvalitu vzdělávání rozhodující, respektive není ani zdaleka kvalitu zajišťující. Lze ji podle našeho názoru považovat maximálně za umožňující.

Separované vzdělávání nadaných ve speciálních školách umožňuje aplikování vysoce specializovaného vzdělávacího programu včetně materiálního zajištění odpovídajícího potřebám nadaných. Lze předpokládat, že v těchto školách působí pedagogové, kteří mají zkušenosti, potřebnou odbornost a zároveň pozitivní postoj k těmto žákům. Nezanedbatelné pozitivum existence separovaného vzdělávání je i možnost realizovat výzkum, vytvářet speciální učební materiály, pomůcky a metodiky, které mohou být využity pro žáky v běžných školách.

Jednoznačnou nevýhodou spojenou se separovaným vzděláváním nadaných jsou nutnost identifikace a výběru a s tím spojené problémy, zejména pak volba vhodných identifikačních nástrojů. Další nevýhodou je nedostupnost pro většinu nadaných, vzhledem k omezenému počtu těchto škol a jejich soustředění ve velkých městech. Zejména u dětí v mladším školním věku je každodenní dojíždění na velkou

vzdálenost nepřiměřeně stresující. Speciální školy jsou nejčastěji soukromé, a proto finančně nedostupné pro velkou část populace. Nejčastěji zmiňované riziko pro samotné žáky těchto škol spočívá právě v homogenitě takto vytvořené skupiny, která neodpovídá běžnému přirozenému sociálnímu prostředí mimo školu, ať z hlediska intelektu nebo sociálního a kulturního hlediska. Například L. Hříbková (2005) relativizuje výhody spojené se vzděláváním nadaných ve speciálních školách. V souvislosti se socializací nadaných upozorňuje na nebezpečí vytvoření hyperprotektivního prostředí, které může znesnadňovat adaptaci dítěte v pozdějším životě. Konkurenční prostředí, které podporuje výkonovou motivaci, může prohlubovat problémy s perfekcionismem. Omezení možnosti porovnat své silné i slabé stránky v různorodé dětské skupině, může znesnadňovat vytvoření adekvátního sebeobrazu (Hříbková 2005).

Za plně integrovanou variantu nelze považovat vzdělávání dítěte v běžné třídě, kde probíhá tradiční frontální vyučování a speciální vzdělávací potřeby žáka nejsou nijak zohledněny. Předpokladem optimálního vzdělávání nadaného žáka v běžné třídě je jeho identifikace a splnění podmínek integrace odpovídajících potřebám konkrétního dítěte. Integrované vzdělávání je všeobecně dostupné, umožňuje dítěti socializaci v přirozeném prostředí a snazší oboustrannou průchodnost. Nevýhodou jsou potenciální pocity odlišnosti a osamocení nadaného žáka a vysoké nároky na učitele.

Skupina nadaných je vysoce nehomogenní. Pro každé nadané dítě může být optimální jiná organizační forma, proto je výhodou existence co možná nejširší nabídky (Clark 1997). V praxi je při hledání optimální vzdělávací formy pro konkrétní nadané dítě vždy nutné zvážit výhody a rizika reálně dostupných alternativ řešení.

Setkáváme se většinou s následujícími variantami a jejich kombinacemi:

- Nadaný žák v běžné třídě;
- Nadaný žák v běžné třídě, na část vyučování absolvuje výuku ve vyšší třídě nebo ve speciálně vytvořené skupině nadaných, sestávající z žáků paralelních tříd nebo z více různých ročníků (tzv. "cross-grade cluster grouping");
- Skupina nadaných žáků v běžné třídě (tzv. "cluster grouping"), kdy výuku nadaných zajišťuje kmenový učitel, popř. podpůrný učitel;

- Skupina nadaných žáků v běžné třídě absolvující část vyučování se speciálním pedagogem - několik hodin týdně až několik hodin denně (tzv. „pull-out teaching“);
- Speciální třída pro nadané žáky v běžné škole, kdy část dne (např. vyučování výchov nebo odpolední kluby a aktivity) navštěvují nadaní žáci spolu s ostatními;
- Speciální třída pro nadané žáky v běžné škole;
- Speciální škola pro nadané s denní péčí nebo s internátem.

Většina odborníků předpokládá vztah mezi mírou nadání a vhodností určité organizační formy vzdělávání. Čím vyšší je nadání dítěte, tím obtížněji lze zajistit jeho optimální vzdělávání v běžné třídě. Podle klasifikace B. Clarkové (1997), která je citovaná mnoha dalšími odborníky, mírně a středně nadaným, kteří v populaci nadaných převažují, více vyhovuje integrované a kombinované vzdělávání. Uspokojení speciálních potřeb výjimečně nadaných, kterých je méně než 1% v celé populaci, umožňuje spíše segregované vzdělávání ve speciálních školách. Optimální distribuci jednotlivých organizačních forem v populaci nadaných proto výstižně znázorňuje ve tvaru pyramidy, jejíž širokou základnu tvoří vzdělávání v běžných třídách a vrchol speciální školy (Clark 1997).

„Jaká varianta je v dané zemi více rozšířena, závisí na mnoha různých okolnostech: tradici školského systému, způsobu přípravy budoucích učitelů, dostupnosti a existenci učebních materiálů pro nadané, na možnosti obsahově uspořádat učivo pro nadané, existenci speciálního pedagogického pracoviště atd.“ (Hříbková 2005 str. 144)

Celosvětovým trendem pro nadcházející éru je podle předního amerického odborníka Gallagera (2003) vzdělávání nadaných žáků v běžné třídě, s pomocí učitele-konzultanta pro výuku nadaných a vzdělávání skupiny nadaných v běžné třídě (cluster grouping).

Na rozdíl od USA, které mají bohatou tradici segregovaného vzdělávání, převažuje v Evropě integrované nebo částečně segregované (kombinované) vzdělávání nadaných. Ve většině evropských zemí existují speciální školy pro umělecké a sportovní talenty a několik málo škol pro žáky intelektově nadané

(Mönks, Pflüger 2005). Velkou Británií v minulosti ze všech evropských zemí nejvíce ovlivnily Spojené státy. V posledních letech se však výrazně přiklonila k podpoře nadaných v běžných třídách, na vytváření programů pro nadané v rámci celostátního projektu Excellence in cities vyčlenila vláda velké finanční prostředky a vytvořila evaluační systém dohlížející na úroveň péče o nadané ve školách (Freeman 1998). V severských zemích speciální opatření pro skupinu nadaných nepřicházely v úvahu. Tyto systémy využívaly především vnitřní diferenciaci a omezené selektivní prvky. I to se však v posledních mění. Ve Finsku, jehož kvalita vzdělávání je ve srovnávacích výzkumech OECD na předních místech a je příkladem země s minimální segregací, vzniklo koncem 90. let celkem 37 speciálních škol pro nadané (Tirri 1997). Ze srovnávacího výzkumu F. Mönkse a R. Pflügera (2005) vyplývá, že Finsko poskytuje nadaným paradoxně nejvíc vzdělávacích možností pro nadané všech věkových kategorií ze všech evropských zemí.

Od konce 80. let stále sílí trend omezení segregace žáků, popř. její odsunutí do co možná nejvyššího věku dítěte, posílení vnitřní diferenciaci a individualizace vyučování, spojený s apelem na změnu tradičního transmisivního frontálního vyučování zaměřeného primárně na střed třídy, se významně odrazil i v přístupu ke vzdělávání nadaných v USA. Vlna detrackingu vedená odpůrci jakéhokoli typu seskupování podle schopností, byla důvodem ke zrušení mnoha doposud dobře fungujících programů pro nadané v době, kdy zároveň alternativa v podobě diferencovaného vyučování nadaných v heterogenních třídách nebyla běžná. J. A. Kulik (2003) zpochybňuje validitu výzkumů prezentovaných na podporu detrackingu, zejména pak v otázce vzdělávání nejschopnějších žáků. Ve své obsáhlé studii týkající se metaanalýzy výzkumů, zaměřených na různé typy seskupování žáků podle schopností a jejich interpretací, J. A. Kulik poukazuje na to, že většina výzkumů seskupování nadaných žáků přináší důkazy o její efektivitě. Oprávněná kritika se podle něj týká zejména praxe rozdělování žáků podle výkonnosti do trvalých skupin nebo tříd bez poskytnutí diferencovaného programu. Naopak vysoce efektivní je zejména pro nadané žáky flexibilní vytváření výkonnostních skupin pro jednotlivé předměty, seskupování nadaných napříč ročníky a homogenní seskupování žáků uvnitř třídy. Podobné názory na problematiku vytváření výkonnostních skupin můžeme najít i v publikacích mnoha dalších, nejen amerických odborníků (Clark

1997, Eyre 1997, Freemann 2000, Winnebrenner 2001 aj.), kteří považují práci nadaných ve skupině alespoň na část vyučování za nepostradatelnou součást jejich optimálního vzdělávání.

Relevantní možností vzdělávání nadaných je jejich cílené integrování do **alternativních škol**, které svým systémem, filozofií a používanými metodami dobře korespondují s potřebami nadaných. V Holandsku jsou tak často využívanou a odborníky doporučovanou formou vzdělávání nadaných zejména školy M. Montessori, Daltonského a Jenského plánu. V Rakousku pak ze stejného důvodu školy aplikující Otevřené vyučování (Mönks, Pflüger 2005).

Výčet možností všech organizačních forem zahrnuje i **homeschooling** (domácí vyučování). V zemích, které homeschooling legislativně umožňují, tvoří nadaní žáci relativně velkou část takto vzdělávaných žáků. Např. ve Francii je i odborníky doporučován jako řešení situace především mimořádně nadaných žáků.

Organizační forma a zároveň metoda obecně doporučovaná pro práci v běžné heterogenní inklusivní třídě je **kooperativní vyučování**. Je vnímána jako žádoucí alternativa k nevyhovující frontální výuce. Předpokládá se, že je vhodná pro všechny žáky tedy i žáky nadané. A. Robinsonová (1997, 2003) upozorňuje na nedostatek výzkumů, sledujících specifika jejího využití s nadanými žáky s tím, že většina dosavadních nedostatečně rozlišuje mezi nejvýkonnějšími žáky třídy a žáky nadanými. Výzkumy potvrzují, že většina nadaných žáků preferuje samostatnou práci před prací ve skupině. Není však zřejmé, které proměnné tyto postoje ovlivňují (Robinson 2003). Zatímco slabší a průměrní žáci jednoznačně profitují z kooperativní výuky v heterogenní skupině, efektivita jejího využití pro nadané žáky je diskutabilní a výrazně závisí na připravenosti učitele a složení skupiny. Přínos pro nadané je spatřován zejména v rozvoji sociálních dovedností, dále zpevnování vlastních znalostí a uvědomování si vlastních, často intuitivních, strategií řešení problémů při poskytování dopomoci slabším spolužákům (Kasíková 2005). Rizika spojená s výukou v heterogenní skupině jsou zejména nízká náročnost skupinového úkolu cílená na průměrné žáky, kteří ve skupině převažují, dále pak efekty popsané sociální psychologií - tzv. „free-rider efekt“ a „sucker efekt“. Projevují se zejména v aktivitách, kde nejsou rozděleny role a individuální zodpovědnost jednotlivých

členů skupiny. „Free-rider“ - tedy žák, který se vědomě vzdá vlastní aktivity ve skupině a zodpovědnosti k ní, zejména pokud zároveň existuje někdo jiný, kdo je schopen a ochoten deficit vlastní aktivitou zvýšit. Free-riderem je nejčastěji nejslabší člen skupiny nebo naopak úkolem nejméně motivovaný žák. Naopak nejsilnější nebo nejvíce motivovaný člen skupiny, pokud se cítí zneužíván, (vysáván) záměrně sníží své úsilí, aby se tomuto pocitu vyhnul (Robinson 2003).

3.3 Strategie vzdělávání nadaných

Za základní strategie byly tradičně považovány akcelerace (zrychlení) a enrichment (obohacování). Vycházejí z odlišných cílů a akcentují jiné charakteristiky a tudíž i potřeby nadaných. Akcelerace představuje spíše kvantitativní přístup, který vede ke zkrácení času, za který žák standardně projde vzdělávací soustavou. Enrichment představuje spíše kvalitativní přístup ke vzdělávání, kdy je kurikulum obohaceno do šířky a hloubky. J. Freemanová (1998) označuje akceleraci za reaktivní strategii (nadání se projevilo mimořádným výkonem ve srovnání s vrstevníky), zatímco enrichment považuje za strategii proaktivní (nadání může být skryté). Původně byly obě strategie chápány do značné míry jako protichůdné alternativy. Preference jedné z nich vždy výrazně vycházela z kritiky druhého. Později začali mnozí poukazovat na překrývání obou strategií, kdy některé typy akcelerace mohou být považovány za vertikální enrichment. Později převážila shoda chápat tyto strategie jako navzájem komplementární (Schiever, Maker 1997, 2003). Optimální program vzdělávání nadaných tak předpokládá využití obou strategií.

3.3.1 Akcelerace

Akcelerační opatření lze rozdělit na vnější a vnitřní. V případě žáků mladšího školního věku za varianty vnější považujeme **předčasný vstup do školy** a tzv. **přeskočení ročníku**. Vnitřní akcelerace může být realizována dvěma základními strategiemi.

První je tzv. **telescoping** - redukování času věnovaného obsahu daného ročníku, které umožní absolvovat například dva ročníky během jednoho školního roku. Je většinou spojen se segregovaným vzděláváním nadaných.

Druhou variantou je tzv. **compacting** - zhuštění obsahu učiva v rámci daného ročníku, a tím otevření prostoru pro obohacení.

Akcelerace je historicky ranější modifikace vzdělávání nadaných, jejímž cílem je reagovat na potřeby nadaných žáků. Vychází především z kognitivních charakteristik nadaných - akcelerovaného vývoje a potřeby rychlého učebního tempa. Zastánci akcelerace (např. Terman a Oden 1947, Stanley 1979, Brody a Benbow 1987 in Clark 1997) spatřují její výhody zejména v:

- omezení zbytečného opakování a drilu,
- nižší pravděpodobnost monotónnosti a nudy,
- zvýšení výkonové motivace,
- vyhnutí se konfliktům s vrstevníky, kteří nesdílejí jejich akademické zájmy,
- snížení výdajů na vzdělávání vzhledem ke zkrácení času a minimalizaci potřeby specializovaných učitelů,
- snížení rizika podvýkonu.

Předmětem kritiky tohoto postupu je opomíjení sociálních a emocionálních potřeb nadaných žáků. Právě problémy v této oblasti jsou s akcelerací tradičně spojovány. Nejčastěji zmiňovaná rizika resp. obavy, tak jak je shrnují např. Southern, Jones, Stanley (1993) jsou:

- absence aktivit odpovídajících fyzickému věku,
- nedostatek času na učení hrou a objevováním,
- snížení možnosti vytvářet přátelské vztahy s vrstevníky pro nedostatek příležitostí a zároveň riziko odmítnutí staršími spolužáky může vést k izolaci,
- nedostatek příležitosti rozvíjet mimoškolní zájmy a koníčky,
- snížení schopnosti participovat a uspět ve sportovních a ostatních fyzických aktivitách v konkurenci se staršími spolužáky.

Zpochybňovány jsou i výhody v akademické oblasti. Typická je obava, že dítě postupně ztratí náskok a bude zaostávat. Riziko mezer ve vzdělání a nedostatku zkušeností, které se projeví později. Omezení rozvoje kreativity a divergentního myšlení díky koncentraci na osvojení znalostí. Pokud je vnější akcelerace realizována jako pouhé umístění žáka do vyššího ročníku bez poskytnutí další individuální péče, úpravy vzdělávacího programu, jedná se o nejsnazší a nejlevnější opatření. Důkazem

toho je například jeho zvýšené využívání vždy v dobách politické nebo ekonomické krize (Southern, Jones, Stanley 1993).

Nejvíce výzkumů zaměřených na efektivitu akcelerace pochází z USA, kde má bohatou tradici. Většina z nich popisuje její výhody zejména v kognitivní oblasti. Kulik a Kulik (1984 in Clark 1997) na základě metaanalýzy 26 studií akcelerace došli k závěru, že akcelerovaní nadaní se svými výkony vyrovnali svým starším spolužákům. V předmětech, ve kterých byli akcelerováni formou telescopingu, předstihli své nadané neakcelerované vrstevníky téměř o rok. J. Freemanová (1998) však spekuluje o příčinách úspěšnosti akcelerace. Poukazuje na to, že téměř všechny výzkumy vyzdvihující výhody akcelerace jsou založeny na studiích v americkém vzdělávacím systému, kde vyučování je pomalejší a méně diferencované než v Evropě a v mezinárodním srovnání američtí studenti dosahují horších výsledků.

Výzkumy zaměřené na sociální a emocionální aspekty akcelerace jsou obecně považovány za méně průkazné, jejich výsledky jsou nekonzistentní, zpochybňována je jejich validita vzhledem k použité metodologii (Freeman 1998, Kulik a Kulik 1984, aj.) Southern, Jones, Stanley (1993) uvádějí možná vysvětlení:

1. Optimální sociální a emocionální vývoj je ve srovnání s výkonem obtížně definovatelný a měřitelný.
2. Případný výskyt problémů akcelerovaného dítěte je díky obecně konzervativnímu přístupu ex post připisován akceleraci. D. Montgomery (1996) v podobném smyslu poukazuje na fakt, že nelze posoudit, zda případné problémy dávané do souvislosti s akcelerací jsou větší než problémy související s ponecháním dítěte v běžné třídě.
3. Učitelé posuzují akceleraci na základě omezené zkušenosti, kterou mají tendenci zobecňovat.
4. Závěry z výzkumů jednoho typu akcelerace jsou zobecňovány na ostatní typy.

Úspěch akcelerace velmi závisí na kontextu, tj. flexibilitě systému, zkušenostech školy, mírou emocionální podpory poskytnuté přijímajícími učiteli a věku (Freeman 1998). V souvislosti s vnitřní akcelerací více autorů (Schiever, Maker 1997, Renzulli 2008 aj.) upozorňuje, že zvládnutí techniky compactingu a teleskopie vyžaduje speciální přípravu učitelů. Obecně je akcelerace považována za vhodnou

zejména pro žáky s matematickým nadáním. Lineární řazení obsahu oboru tomu odpovídá. Z hlediska stupně nadání akceleraci většina autorů doporučuje u výjimečně spíše než mírně a středně nadaných. M. Grossová (1993) na základě svého výzkumu výjimečně nadaných s hodnotou IQ nad 160 dokonce považuje přeskočení jednoho ročníku za nedostatečné. Přeskočení více než dvou ročníků, tzv. radikální akcelerace, však není v mnohých zemích ani legislativně možné.

Akcelerační variantu ve smyslu předčasného vstupu do školy, přeskokování ročníku, umožňuje většina vyspělých evropských zemí, např. Finsko, Francie, Holandsko, Německo, Belgie, Švédsko, Španělsko a Velká Británie. Nově od roku 2004 také v Rakousku, Švýcarsku. Tato možnost naopak neexistuje v Dánsku a Itálii (Mönks, Pflüger 2005).

Naše současná legislativa umožňuje jak předčasný vstup dítěte do školy, tak i přeskočení ročníku a absolvování vybraných předmětů ve vyšším ročníku. Legislativa omezuje přeskočení ročníku v tom smyslu, že je možné pouze jednou na každém stupni školy, je proto třeba zvážit, kdy tuto možnost využít. Předčasný nástup do první třídy je obvykle motivován touhou dítěte po „opravdovém učení“. Zároveň takové dítě často už ovládá velkou část učiva první třídy. Je třeba brát v úvahu riziko ztráty motivace dítěte, pokud přijímající učitel není schopen nebo ochoten výuku individualizovat. Přeskočení první třídy představuje zvýšené nároky na sociální a emocionální stránku osobnosti dítěte vzhledem k potřebě adaptovat se ve školním prostředí a již utvořeném kolektivu třídy a zároveň rychle získat potřebné učební návyky. Přeskočení druhé třídy se jeví jako relativně nejméně rizikové.

L. Hříbková (1998 str. 7 - 8) v souvislosti s akcelerací nadaných žáků na prvním stupni uvádí: „Jako naprosto nezbytná se v této situaci jeví vzájemná úzká spolupráce rodičů, školy a pedagogicko-psychologické poradny. Lze konstatovat, že využití této možnosti musí v zájmu zdravého vývoje dítěte předcházet velmi pečlivé zvážení všech souvislostí.“

Možnosti akcelerace je poměrně málo využíváno. Negativní důsledky prohloubení nevyrovnanosti vývoje jednotlivých složek osobnosti nadaného žáka a problémy v sociální oblasti se mohou projevit až později, stejně tak může být obtížná návaznost při přechodu na další stupeň školy (Hříbková 1998).

3.3.2 Obohacování

V praxi obohacování často postrádá jasné cíle, je aplikováno nahodile a intuitivně (Freeman 1998). Nadaným je poskytováno „něco navíc“. Hlavním záměrem je zejména využít čas, který nadaným žáků zbývá poté, co splní požadavky stanovené pro celou třídu. Nadstandardní aktivity poskytované nadanému pak jsou spíše výsledkem okamžitého reagování na situaci ve třídě než promyšleného plánování. Proto také zůstávají nedostatečně reflektovány, vyhodnocovány, postrádají kontinuitu. Použití strategie obohacování, vytvoření a aplikování „obohacujícího programu“, jehož podstatou je rozšíření a prohloubení kurikula pro nadané žáky, předpokládá vnitřní akceleraci ať ve formě teleskopie nebo kompakce tak, aby se pro obohacení získal čas a prostor. Může být realizováno jako samostatný předmět nebo výukový blok, může představovat jak součást vzdělávacího programu, tak komplexní diferencované kurikulum. Obohacení může být zaměřeno na obsah vzdělávání, proces (vyučovací metody), produkt nebo prostředí. V ideálním případě zasahují změny všechny jmenované oblasti. Víceméně každá změna ve vzdělávání nadaného žáka, každá modifikace jeho vzdělávacího programu může být považována za enrichment (Montgomery 1996, Sisk 1987). V případě integrovaného nebo inkluzivního vzdělávání pak za formu diferenciacce, popřípadě individualizace vzdělávání žáka. Cílem obohacení není jen další rozvoj rozumových schopností nadaného dítěte. Obohacující programy vycházejí z širšího pojetí nadání. Akcentují vnitřní motivaci a tvořivost jako důležité komponenty nadání. Vycházejí z charakteristik nadaných žáků nejen v kognitivní oblasti, ale i všech dalších charakteristik, které se silně odrážejí v jejich učebním stylu. Proto je obohacení nejčastěji zaměřeno na rozvoj vyšších myšlenkových operací, kritického a kreativně produktivního myšlení, řešení problémů, metakognice, učení objevováním, rozvoj samostatnosti a podporu zájmů dítěte atd.

Pedagogika nadaných se jako obor konstitovala v době, kdy výše uvedené metody a cíle nebyly běžnou součástí vzdělávání v hlavním proudu. To, co dříve bylo považováno za obohacení, je dnes z velké části obsahem obecné moderní pedagogiky. Stejně tak se liší výuka vedená různými učiteli ve stejné době. To, co je běžnou součástí výuky inovativního učitele, může být běžným učitelem poskytováno

jako obohacení pro nadaného žáka. Strategie obohacování je pak systematickým hledáním vztahu mezi standardem poskytovaným v konkrétním kontextu a potřebami konkrétního nadaného žáka nebo žáků.

3.4 Vzdělávání nadaných žáků v běžné třídě

Přestože vzdělávání nadaného žáka v běžné třídě je jednoznačným trendem, je to úkol velmi obtížný i pro zkušeného učitele. Obvykle není nadaný žák jediný, který vyžaduje zvýšenou pozornost učitele. Sladit potřeby všech žáků třídy klade vysoké nároky na kompetence učitele plánovat, organizovat, monitorovat a reflektovat výuku. Modifikace výuky vycházející z potřeb konkrétního nadaného žáka bývají formálně často ukotveny v **individuálním vzdělávacím plánu**. Poskytovat nadanému žákovi zvláštní pozornost vyžaduje zvýšené nároky na schopnost učitele pracovat s klimatem třídy. D. Eyreová (1997, s. 38) uvádí, že ačkoli existuje velké množství literatury o vzdělávání nadaných, většina z publikací neposkytuje odpovědi na to, jakým způsobem opatření vhodná pro nadané žáky realizovat v kontextu běžné třídy.

Dominuje-li ve výuce transmisivní nediferencované vyučování, i pokud učitel pro nadaného žáka připravuje úkoly, které odpovídají jeho potřebám, vzniká dvojkolejnost výuky, která je náročná na přípravu učitele, málo efektivní pro nadané dítě a vysoce riziková pro sociální vztahy ve třídě. Relevantní snaha učitele poskytnout dítěti úkoly odpovídající jeho potenciálu, vede k přípravě pracovních listů, které žák vypracovává individuálně. Nadaný žák má však sice vysoký potenciál, ale zároveň v mladším školním věku ještě nemá automaticky rozvinuté kompetence k delší samostatné práci, může postrádat zpětnou vazbu, kontakt s učitelem a ostatními žáky atd. Tuto formu může nadaný žák odmítat nebo podávat dlouhodobě nízký výkon. Takový způsob vzdělávání nadaného žáka v běžné třídě je neefektivní, na úkor potřeb ostatních žáků a pro učitele vyčerpávající. Optimálního řešení lze dosáhnout jen tehdy, pokud problematika nadaného žáka nebude vnímána izolovaně, ale naopak povede k úpravě celkového stylu výuky.

Společné vzdělávání žáků s různými vzdělávacími potřebami v běžné třídě vyžaduje různé způsoby **diferenciace** výuky. Jednou z možností je tzv. **diferenciace**

úkolů, jejímž výsledkem je víceúrovňové vyučování. Předpokládá vytvoření různých úrovní obtížnosti úkolů k zadanému tématu od nejjednodušších po nejsložitější. Tento systém má několik nevýhod. Samotná příprava je pro učitele vysoce náročná a pravděpodobně v každodenní praxi obtížně realizovatelná. Je to právě učitel, který předem determinuje výkon žáka zařazením do konkrétní kategorie. Zejména pokud pro stejnou obtížnost úkolů jsou nominováni stále stejní žáci, vzniká riziko, že nízká očekávání učitele vzhledem ke slabším žákům povedou ke snížení jejich aspirací a prohloubení jejich pocitu méněcennosti, zatímco nadaní žáci budou vedeni snahou dostat očekáváním a zároveň může posilovat pocit jejich nadřazenosti (Montgomery 1996, 2008).

Další možností je **diferenciace výstupů**, kdy sice žáci pracují na stejném zadání úkolu, ale liší se jeho hodnocení. Tento postup může u nadaných vést k záměrnému snižování výkonu. Zařazení do nižší výkonnostní skupiny pro ně méně ohrožující a výhodnější.

Jinou strategií je plánování výuky tematického celku, vytvořením řady úkolů od nejjednoduššího k nejsložitějšímu tak, aby žák měl možnost postupovat v tématu vlastním tempem. V mnoha publikacích (např. Eyre 1997, Leyden 2002) se tento princip objevuje pod názvem Must-Should-Could (Musí-Měl by-Mohl by), tj. všichni žáci nejprve pracují na úkolu, jehož splnění představuje základní zvládnutí tématu, dále pak postupují k úkolům představujícím rozšíření a nadstavbu. Autoři zároveň upozorňují, že povinná základní úloha je pro nadané žáky většinou podprahová a rutinní, nedostatek motivace může být příčinou chybování, a tím diskvalifikací pro práci na náročnějších úkolech. Tato strategie je zároveň mimořádně nevýhodná pro perfekcionista nadané děti s pomalým pracovním tempem. Eliminace uvedených rizik spočívá např. v tzv. „pretestování“ - poskytnutí možnosti všem žákům, kteří mají zájem na začátku práce s novým tématem prokázat úroveň jeho zvládnutí. Například několik úloh z matematiky, představujících zástupné typy je součástí testu, jehož splnění na 90% umožňuje žákům místo práce s celou skupinou, pracovat samostatně nebo v menší skupině na rozvíjejícím tématu. Pokud žák možnosti pretestování z různých důvodů nevyužije nebo stanovení limit nesplní, není za to nijak penalizován (Winebrenner 2001).

Výše uvedené typy diferenciacie mohou být relativně účinné, pokud učitel zná jejich rizika a vědomě s nimi pracuje a zároveň pokud tyto způsoby diferenciacie nejsou v procesu vyučování jediným způsob, jakým učitel reaguje na odlišné potřeby nadaných. V současnosti preferovaným způsobem je diferenciacie procesu, některými autory nazývaná vývojová diferenciacie. Jádrem je změna **metod** výuky tak, aby proces vyučování umožňoval každému dítěti vlastní úroveň vstupů i výstupů. V takovém pojetí pak metody nejsou pouze nástrojem k zprostředkování obsahu, ale působí jako prostředek k celkovému rozvoji osobnosti žáka.

Specifickým charakteristikám nadaného žáka odpovídají dle J. Juráškové (2006) metody více objevující než vysvětlující, metody spíše multipodnětné než monopodnětné a spíše metody samostatné práce než metody frontálního vyučování. Tomuto odpovídá např. projektová metoda, která koresponduje s potřebou nadaných žáků řešit problémy, zkoumat téma v souvislostech a z různých pohledů do hloubky, uplatňovat znalosti z různých oborů dle svých zájmů, využívat informací z různých zdrojů a vytvářet tak originální smysluplné produkty.

Další z činností uplatňovaných ve výuce nadaných jsou zejména tvořivé a otevřené úlohy, kooperativní a skupinové vyučování, diskuze, myšlenkové mapy, brainstorming, úlohy rozvíjející intuitivní myšlení (odhad, predikce), strategie zaměřené na práci s informacemi, jejich získáváním, zpracovávání a prezentování, simulační hry a výzkum (Eyre 1997).

Z hlediska **obsahu** by měla výuka nadaným žákům formou compactingu (zhuštění) umožnit redukovat opakování a nabízet dostatečné množství uspokojujících pestrých podnětů a aktivit na hranici nebo nad hranicí zkušeností žáka, smysluplnost a učení v souvislostech orientované na rozvoj vyšších úrovní myšlení (analýzu, syntézu a hodnocení).

Pravděpodobně nejčastěji se v literatuře objevuje strategie plánování aktivit vycházející ze spojení Bloomovy kognitivní taxonomie a Gardnerovy teorie rozmanitých inteligencí. Jednotlivé typy myšlenkových operací představují východisko pro vytváření vertikální pestrosti připravovaných aktivit vztahujících se k danému tématu. Typy inteligencí umožňují pestrost horizontální. V první fázi práce s tématem je respektována žákova vlastní volba aktivity (úkol), následně je žádoucí

podporovat žáka k aktivitám vyžadujícím vyšší úroveň myšlení a zároveň zahrnujícím i jiné než původně preferované oblasti (např. Hymer, Michel 2002).

Modifikace obsahu ve formě rozšiřování, prohlubování a obohacování učiva musí nutně **akceptovat aktuální dosaženou úroveň znalostí** žáka a jeho **zájmy**. Respektování **individuálního tempa** žáků při osvojování si nových poznatků by pak mělo být ve výuce zohledněno. Vysokou míru individualizace obsahu umožňuje využití nejrůznější typů písemných smluv mezi učitelem a žákem. Ty dítěti úměrně věku a schopnostem poskytují možnost pracovat vlastním tempem na úkolech, které ho zajímají, ale zároveň předpokládají převzetí zodpovědnosti dítěte za vlastní proces učení. Smlouva vymezuje nejen konkrétní obsah učiva, ale též cíle a očekávané výstupy, způsob hodnocení, časový plán a podmínky, za kterých smlouva platí (např. nesmí vyrušovat ostatní spolužáky). S. Winebrennerová (2001) ve své populární didaktice navrhuje takové strategie, které pomáhají koordinovat výuku všech žáků třídy a jsou prevencí rozvoje problematických vztahů ve třídě, které mohou být spojeny s poskytováním ve třídě nadstandardní nebo odlišné péče nadanému. Prosazuje pojetí vzdělávání nadaných dětí v běžné třídě poskytnutím stejných možností i všem ostatním dětem, za určitých přesně daných podmínek a pravidel.

Nezbytnou součástí procesu výuky nadaných je i modifikace **hodnocení**. Je nutné přihlídnout k jejich výrazným specifikům ovlivňujícím hodnocení i sebehodnocení i specifikům ovlivňujícím výkony nadaného žáka. Z hlediska formy mnozí autoři upřednostňují verbální, případně průběžně grafický způsob hodnocení před klasifikací (Clark 1997, Jurášková 2006). Zaměření na silné stránky a zároveň diskrétnost hodnocení korespondují s případným perfekcionismem a zvýšenou citlivostí na kritiku, výjimečným postavením nadaného žáka ve skupině, vysokým očekáváním okolí, ale i jeho asynchronním vývojem. Tendence nadaných k používání vlastních způsobů řešení i upřednostňování obsahu před formou vyžadují od učitele flexibilitu pro kritéria hodnocení a podporu jeho iniciativy a originality. Obvykle silná vnitřní motivace nadaného žáka k učení akcentuje funkci hodnocení ve smyslu poskytování adekvátní zpětné vazby na základě individuální vztahové normy, a tím napomáhá vytvářet reálný postoj žáka ke svému výkonu a sobě samému.

Významnou součástí hodnotících aktivit je sebehodnocení, které zvyšuje samostatnost a nezávislost žáka v procesu učení.

Pro efektivní působení výše uvedených modifikací v obsahu, metodách a hodnocení je klíčové současné vytvoření příznivého sociálně-emocionálního **klimatu třídy**, ale i zajištění odpovídajících materiálních podmínek. Charakteristickými rysy takového prostředí jsou orientace na dítě, nezávislost, otevřenost, akceptace různých názorů a řešení, komplexnost, nekonkurenčnost, flexibilita a mobilita (Jurášková 2006).

Čím více je pro pojetí vyučování ve třídě, kde je nadaný žák integrován, charakteristická orientace na žáka, **role učitele facilitátora**, konstruktivistické pojetí metod a flexibilní integrace obsahů, diferenciací a individualizace výuky atd., tím spíše může být integrace nadaného žáka úspěšná. Takové vzdělávání přímo vychází s charakteristik nadaného žáka, proto je pro něho nezbytné. Z pohledu moderní pedagogiky a pedagogické psychologie je však efektivní a smysluplné pro všechny žáky.

3.5 Inspirativní modely a programy

Cestou k rychlejšímu zefektivnění vzdělávání nadaných v běžných třídách je hledání inspirací v programech, modelech a strategiích, které byly v minulosti převážně úspěšně realizovány ve speciálních programech pro nadané žáky v segregovaných formách vzdělávání. Ne všechny dále uváděné modely byly vytvořeny cíleně pro populaci nadaných, některé se již staly součástí obecné pedagogiky. Je výhodné je kombinovat, protože každý je zaměřen na rozvoj jiné oblasti osobnosti žáka nebo řeší jiný aspekt jeho vzdělávání. Z mnoha modelů a programů, které lze v literatuře týkající se vzdělávání nadaných najít, jsou předmětem dalšího textu ty, které se využívají ve výuce žáků ve věku primární školy a autorka práce je považuje za inspirativní i v kontextu naší současné vzdělávací praxe.

Uvedené modely mohou být praktickou pomůckou při systematickém plánování výuky ve třídě, nebo dokonce koncipování celoškolské strategie rozvíjení nadání a podpory nadaných. Jejich adaptováním do podmínek celé školy lze účinně

zkvalitnit výuku nejen mimořádně nadaných, ale i všech ostatních žáků.

3.5.1 Spirálový model plánování kurikula

Podstatou modelu jsou typy problémů vycházející z konceptu J. W. Getzelse a M. Csikszentmihalyie (1967), které S. W. Schieverová a C. J. Makerová adaptovaly. Definovaly pět typů problémových situací (úloh):

1. Problém i metoda řešení jsou známy jak zadavateli, tak řešiteli, samotné řešení zná jen zadavatel;
2. Problém je známý zadavateli i řešiteli, ale metodu a řešení zná jen zadavatel;
3. Problém je známý zadavateli i řešiteli, k řešení, které zná jen zadavatel, je možné použít více metod;
4. Problém je známý jak zadavateli, tak řešiteli, metoda a řešení jsou neznámé oběma;
5. Problém je neznámý nebo nedefinovaný stejně jako metody a řešení.

Čím více neznámých má zadání, čím vyšší typ problému se řeší, tím je úloha náročnější a je třeba zapojit vyšší kognitivní funkce. Uvedená kategorizace může být dobrou pomůckou při plánování víceúrovňového vyučování (Schiever, S. W.; Maker, M. 1997).

3.5.2 Instrumentální obohacování R. Feursteina (FIE)

Autorem programu „Instrumentálního obohacování“, je izraelský pedagog a psycholog R. Feurstein. Cílem programu je rozvoj kognitivních funkcí, jejichž deficit může snižovat efektivitu procesu učení, může být příčinou podvýkonu a v konečném důsledku ovlivňovat výsledky testu inteligence. Program vznikl v roce 1975, byl několikrát revidován, naposledy v roce 1995. Je ve světě používán jako speciálně pedagogický intervenční pro děti s poruchami učení, poruchami autistického spektra, Downovým syndromem, sociokulturně handicapované atd. Pro mimořádně nadané žáky je používán jako stimulující a rozvíjející metakognitivní myšlení (Montgomery 1996, Clark 1997, Leyden 2002 aj.). Program je souborem cvičení typu tužka-papír rozdělených podle svého zaměření do tzv. instrumentů - sešitů, které

jsou předmětem speciálně vedeného dialogu mezi žáky a učitelem. V tradičním pojetí je zařazován do vyučování ve formě hodinových lekcí 3 – 5 krát týdně po dobu dvou let, nicméně jeho realizace může být flexibilně přizpůsobena konkrétním podmínkám. V ideálním případě aplikaci programu předchází R. Feursteinem speciálně vytvořená podrobná diagnostika žáka, jejímž výsledkem je profil schopností. Program instrumentálního obohacování vychází z teorie zprostředkovaného učení, která zdůrazňuje roli učitele v procesu učení. Učitel vybírá podněty, zprostředkovává jejich význam a hodnotu, pomáhá žákovi s jejich efektivním systematickým zpracováním a usměrňuje konečnou reakci žáka na ně. Důraz je kladen na redukci impulsivního jednání žáka a naopak rozvoj vědomých strategií učení, které umožňují úspěšné zvládnutí úkolu a zároveň podporují vytváření vnitřních souvislostí mezi zkušenostmi. Program je celosvětově rozšířen, v roce 2001 vzniklo také tréninkové centrum této metody vedené psycholožkou V. Pokornou při Fakultě humanitních studií UK v Praze (Pokorná 2001). Doposud se metoda u nás využívá spíše jako speciálně pedagogická.

3.5.3 Filosofie pro děti (P4C)

Dalším z celosvětově známých programů rozvíjejících myšlení, který se ve světě často využívá také jako součást výuky mimořádně nadaných, je program „Filosofie pro děti“ (Hymer, Michel 2002; Montgomery 1996). Autorem programu je profesor Columbijské univerzity M. Lipman, který prosazoval již v 70. letech 20. století myšlenku cíleně vyučovat žáky kriticky myslet od samého počátku jejich školního vzdělávání. V roce 1991 vydal publikaci *Thinking in Education*, která vedla ke zvýšení popularity jeho programu. Cílem programu je rozvoj kritického myšlení, schopnosti vzhledu do problému, dovednosti klást otázky, diskutovat a naslouchat druhým. Podle M. Lipmana (2003) je nejlepším nástrojem k přirozenému prohlubování těchto dovedností řízená skupinová diskuse nad takovými texty, ve kterých je obsažen problém, spor, který nemá jednoznačné řešení. K tomu účelu soubor textů doplněných manuály pro učitele sám vytvořil, nejznámější z nich je příběh Harryho Stodemeiera pro žáky ve věku 10 - 11 let a Pixie pro žáky 8 - 9leté. M. Lipman doporučuje zařazovat Filosofii pro děti jako samostatný výukový předmět

2 krát týdně (Montgomery 1996). Při diskusi, která vychází z pojetí sokratovského dialogu, sedí žáci tradičně v kruhu. Po úvodním společném přečtení textu, diskutují téma, které je něčím zaujalo. Učitel diskusi facilituje, po jejím skončení vede žáky k reflexi obsahu i procesu diskuse. Postupně dochází k volnějšímu využití programu tím, že učitelé k výuce nepoužívají jen originální Lipmanovy texty, ale nejrůznější literární texty, např. pohádky, bajky, poezii aj. Častým tématem jsou nejrůznější morální dilemata, paralelním cílem pak je výchova k etickým hodnotám. Efektivita programu je výrazně podmíněna volbou vhodných textů a především kvalitami učitele. Program Filosofie pro děti je u nás rozvíjen při Teologické a Pedagogické fakultě JU. Do vzdělávacího programu mimořádně nadaných žáků je zařazen pro žáky speciálních tříd ZŠ Máj II v Českých Budějovicích.

3.5.4 Williamsovy strategie myšlení a cítění

Model F. E. Williamse (1972) nebyl vytvořen přímo pro vzdělávání nadaných, ale pro rozvoj tvořivosti a produktivity dětí obecně. Je výborně využitelný jako pomůcka pro plánování výuky, tj. podobně jako např. Bloomova taxonomie kognitivních cílů. Podstatou modelu je interakce mezi třemi vzájemně se ovlivňujícími složkami vyučovacího procesu, které Williams ve svém modelu nazývá dimenze:

1. dimenze - je tvořena obsahem vyučování, resp. vzdělávací oblastí nebo vyučovacími předměty (matematika, přírodní vědy,...);

2. dimenze - je tvořena strategiemi, kterými učitel působí na žáka, zprostředkovává obsah a tím podněcuje žáka k myšlení a cítění;

3. dimenze - je tvořena reakcí žáka projevující se v kognitivní oblasti jako fluence, flexibilita, originalita nebo elaborace, v afektivní oblasti pak jako odvaha a ochota riskovat, zvědavost, obliba komplikovanosti nebo představitost (Williams 1986 in Maker, Nielsen 1995). Pedagog působí při aplikaci tohoto trojdimenzionálního modelu cíleným využíváním následujících strategií:

- učení paradoxem,
- hledání atributů,
- používání analogií,

- zdůrazňování diskrepancí,
- kladení provokativních otázek,
- poukazování na změny,
- poukazování na zvyklosti,
- organizování náhodného hledání,
- rozvoj zručnosti v hledání, zkoumání a bádání,
- vytváření tolerance k dvojsmyslnosti,
- podpora intuitivního vyjadřování,
- učení pro rozvoj,
- studium tvořivých lidí a procesů,
- zdůrazňování hodnocení situací,
- rozvoj tvořivého čtení,
- rozvoj tvořivého poslouchání,
- rozvoj tvořivého psaní,
- rozvoj schopnosti vizualizace.

(Williams 1986 podle Juráškové 2006)

3.5.5 Mentoring

Mentoring je ve světě jednou z forem podpory potřeb nadaných dětí, která má ve světě dlouhou tradici. U nás je naopak formou v praxi minimálně využívánou, v případě nadaných dětí v mladším školním věku zatím absolutně opomíjenou. Je možné jej považovat jak za formu akcelerace, tak obohacení.

Mentoring jako způsob vedení a podpory nadaného novice (ang. mentee) mentorem, tj. zkušeným profesionálem v konkrétní oblasti je známý po staletí ve všech kulturách. Termín „mentor“ pochází, jak uvádějí Clasenová a Clasen (1997), z klasického Řecka. Mentor byl učitel a rádce Odysseova syna Telemacha.

V klasickém pojetí měl mentoring podobu dlouhodobého vztahu dvou lidí, z nichž mentor byl vždy dospělý a „mentee“ dospívající. Mentoring v současném pojetí může mít velmi různou podobu. Jako formu vzdělávání nadaných žáků ji lze

využívat nejen na střední a vysoké škole, ale už i v primární škole, kdy mentoring většinou trvá několik týdnů až jedno pololetí (Reisner, Petry, Armitage 1990 in Clasen a Clasen 1997) a má jasně danou strukturu. Využívá se pro mimořádně nadané žáky s vyhraněnými specifickými zájmy v konkrétní oblasti, v situaci, kdy potřeby tohoto žáka již nemůže uspokojit výuka běžného třídního učitele. V první fázi je doporučováno hledat mentory v rámci školy. Pokud mentorem nemůže být nikdo z učitelů školy, vyhledává většinou koordinátor nebo poradce školy vhodného mentora pro žáka mezi rodiči, v okolní komunitě, mezi studenty vysokých škol nebo odborníky v profesionální sféře. Úspěch mentoringu na výběru vhodného mentora velmi závisí. Trpělivost, schopnost sdílet nadšení ze společného zájmu, vést, komunikovat, motivovat, kreativita, vnitřní integrita a smysl pro humor jsou považovány za důležité charakteristiky mentora. Předpokládá se, že mentor bude nadanému žákovi učitelem, průvodce, poradcem. Úspěšný mentor je schopen reagovat nejen na intelektové potřeby, ale je i zdrojem emocionální podpory, přítelem, kterému žák důvěřuje, sdílí s ním své pocity. Je důležitým identifikačním modelem, který může mít na dítě významný vliv (Freeman 2001). Je vyhledáván pro konkrétního žáka tak, aby se maximalizovala šance na úspěch mentoringu, který pak je vnímaný jako oboustranně přínosný. Mentoring vždy vyžaduje souhlas rodičů žáka, pokud není mentor zaměstnancem školy, je třeba i podpory rodičů při zajišťování setkání s mentorem v místě jeho působení atd. Role školy může spočívat pouze v samotném zprostředkování kontaktu žáka s profesionálem, který je ochotný dítě podpořit. V případě, že je mentoring přímou součástí vzdělávacího programu žáka, má mentoring formou písemné dohody předem stanovená pravidla, role a cíle, se kterými souhlasí všichni zúčastnění. Průběh mentoringu je z hlediska formy velmi různý, záleží na věku a schopnostech žáka a zejména charakteru oblasti společného zájmu. Komunikace mezi oběma stranami může mít charakter fyzického setkávání při práci na společném projektu, konzultace nebo může probíhat elektronicky. Mentoring je průběžně monitorován a vyhodnocován. V závislosti na charakteru společného zájmu spolupráce mentora se žákem končí například dokončením konkrétního projektu, písemnou zprávou, výstavou, která je významnou satisfakcí pro obě strany (Clasen a Clasen 1997).

Mimořádný význam má podle mnohých autorů mentoring pro podvýkonné nadané, nadané dívky a nadané ze znevýhodněného prostředí. Podpora mentora a navázání osobního vztahu s ním může u rizikových nadaných dětí pozitivně ovlivnit jejich vnitřní motivaci, sebedůvěru a sebezpojetí (Clark 1997, Freeman 2001, Clasen a Clasen 1997).

3.5.6 Celoškolský model (SEM)

Celoškolský model obohacování (SEM) vytvořili J. Renzulli a S. Reisová v polovině 80. let 20. století, kdy v USA docházelo v souvislosti s hnutím za rovnost ve vzdělávání k rušení dosavadních speciálních programů pro nadané. Jejich cílem bylo využít dlouholetých zkušeností v těchto programech a implementovat jejich principy do vzdělávacího programu běžných škol tak, aby přístup k aktivitám tradičně určeným pro nadané žáky mělo co možná nejširší spektrum žáků. To ve výsledku umožní neoznačovat vybrané žáky jako nadané předem, ale poskytnout každému možnosti, zdroje a podporu potřebnou k dosažení maxima jeho potenciálu (Renzulli 1997, 2008).

Teoretickým východiskem je Renzullioho model kreativně - produktivního nadání (viz kap. 1). Rozvoj tohoto nadání se realizuje pomocí tzv. Modelu obohacující triády, který J. Renzulli již v polovině 70. let 20. století. Podstatou modelu jsou tři typy obohacujících aktivit:

Aktivity I. typu:

Jejich hlavním cílem je vyvolat zájem žáků poskytnutím co nejširší nabídky témat, která nejsou součástí běžného kurikula. To je realizováno jednak obohacením prostředí třídy o podnětné materiály v jednotlivých centrech, jednak formou minikurzů, setkání s odborníkem, návštěv nejrůznějších mimoškolních vzdělávacích, kulturních a jiných institucí, zapojením do života komunity.

Aktivity II. typu:

Jejich hlavním cílem je skupinový trénink procesuálních dovedností využitím technik k rozvoji kritického a kreativního myšlení, řešení problémů, metakognitivních strategií, prezentačních schopností a také postupů a metod, které mají specifické využití v konkrétní oblasti zájmu žáků.

Aktivity III. typu:

Mají nejčastěji formu individuálních projektů nebo projektů malých skupin na základě vlastního výběru podle zájmů konkrétních žáků. Zkoumání a řešení reálných problémů v rámci projektů vyžaduje uplatnění pokročilých znalostí a metod v konkrétním oboru a vede ke vzniku reálných produktů. Cílem těchto aktivit je především rozvoj kompetencí k samostatnému učení, sebehodnocení, rozvoj volných vlastností a sebedůvěry. Výsledkem aktivit III. typu jsou reálné produkty (Renzulli 2003).

Aktivity všech typů jsou nabízeny všem žákům, aktivity I. a II. typu jsou považovány za vhodné pro všechny žáky, zatímco aktivity III. typu jsou zvláště vhodné pro žáky nadané, které v modelu SEM tvoří flexibilní skupina 10-15% žáků školy. První dva typy aktivit jsou realizovány jako součást vzdělávání v běžné třídě. Aktivity III. typu jsou realizovány v rámci pravidelné blokované výuky v tzv. enrichment clusters, tj. ve věkově smíšených skupinách žáků s podobnými zájmy. Vedoucími těchto skupin může být každý učitel, rodiče nebo externí odborník, který se žáky sdílí stejný zájem. V rámci školy pak probíhá v rámci vyučování mnoho takových skupin ve stejném čase. Všem žákům, kteří navštěvují tyto skupiny je zároveň poskytována formou compactingu (zhuštění) redukce základního učiva. Téměř 20 let výzkumného ověřování efektivity tohoto modelu je jeho velkou předností a vede k jeho využívání stále další školy v mnoha zemích (Renzulli 2008). Za jednu z hlavních výhod modelu je považujeme zejména přirozené stimulování kvality výuky v běžných třídách a příznivé školní klima založené na spolupráci všech učitelů a podpory všech žáků. Eliminovány jsou problémy spojené s rozdělením žáků na nadané a ostatní a zároveň rozdělením učitelů na specialisty pro vzdělávání nadaných žáků a ostatní učitele.

4 Problematika vzdělávání nadaných u nás

4.1 Situace před rokem 1989

V tomto období byl pochopitelně přístup k problematice vzdělávání nadaných a způsoby jejího řešení poznamenán jako většina ostatních pedagogických témat politickou situací u nás.

Po roce 1948 se o problematice nadání u nás víceméně nehovořilo, bylo to pokládáno za nepřipustné elitářství. Péče o nadané se realizovala v **mimoškolních aktivitách**. Nejdelší historii má péče o umělecké talenty, které měly možnost rozvíjet se v rámci kvalitních lidových škol umění (později ZUŠ) a sportovní talenty, které rozvíjely tělovýchovné jednoty, sportovní střediska a střediska vrcholového sportu. Zájmové kroužky zajišťovaly pionýrské organizace atd.

Počátkem 60. let se v reakci na celosvětový trend problematika vzdělávání nadaných dostala výrazně do popředí, začalo se uvažovat o rozvíjení talentů přímo ve školách. Důsledkem toho byl vznik systému matematických, jazykových a sportovních tříd od pátého, později dokonce třetího ročníku základní školy. Už z názvu **třída popř. škola s rozšířeným vyučováním** však vyplývá, že v podstatě jedinou modifikací bylo navýšení počtu hodin věnovaných preferovanému oboru. Podmínkou přijetí na takovýto typ školy bylo úspěšné absolvování přijímacích zkoušek a často také výborné známky na vysvědčení. J. Lazníbatová uvádí, že „práce v těchto třídách nebyla založena na nějaké pregnantní teorii, opírala se jen o pedagogickou empirii“ (Lazníbatová 2001, str. 17). Tento způsob segregace nadaných byl aplikován nejen bez teoretického zázemí, ale chyběla i jeho kvalitní evaluace, využívání specifických metod identifikace, jako i pedagogických metod a forem práce vhodných pro nadané. Tato pedagogická opatření předpokládala, že talent se nejen už v mladším školním věku vyhraňuje (jedná se o speciální nadání), ale i projevuje ve výkonu.

Pokusem o segregaci nadaných bylo i dělení žáků do tzv. studijních a nestudijních tříd, což však vyvolalo rozporuplné názory jak mezi pedagogy, tak mezi rodiči a laickou veřejností. Integrovaná varianta vzdělávání nadaných

neexistovala. Většina nadaných žáků zůstávala v běžných třídách, kde převládalo tradiční transmisivní frontální vyučování.

Propracovanou formou podpory talentů byly **soutěže**. Nejznámější z nich byly předmětové olympiády z matematiky, fyziky, chemie, zeměpisu, biologie, ruského jazyka, později v dalších cizích jazycích. V těchto soutěžích dosahovali žáci škol se zaměřením mezinárodních úspěchů.

Tak jako neexistovala speciální příprava učitelů a psychologů pro práci s nadanými, neexistovala ani odborná pedagogická literatura. Psychologickým aspektům nadání se věnoval kolektiv odborníků z Bratislavského **Výzkumného ústavu dětské psychologie a patopsychologie**. Zde se od sedmdesátých, ale především v 80. letech výzkumem v oblasti speciálních typů nadání (matematické, jazykové, sportovní, umělecké) zabývali a své výsledky prezentovali nejčastěji v odborných časopisech. Knižně vyšlo pouze několik publikací (Dočkal 1983, 1987, Dočkal a kol. 1987, Musil 1985).

Teoretickým a metodologickým problémům psychologie talentu se věnovali v 80. letech také pracovníci Psychologického ústavu Akademie věd v Praze.

4.2 Vývoj a specifika problematiky po roce 1989

Ve změněné politické situaci po roce 1989 se začala problematika péče o nadané žáky rychle rozvíjet se snahou vyrovnat se postupně úrovni jejího řešení v západních zemích.

Začal se vytvářet systém péče v několika rovinách, které se navzájem velmi ovlivňovaly a ovlivňují tak, aby se postupně zvyšovala jeho komplexnost a efektivita. V 90. letech se díky aktivitě jednotlivých odborníků, podpůrných organizací a rodičů nadaných dětí, a to zejména v Praze, zvyšovala medializace tohoto tématu. Současně v reakci na neuspokojivý stav vzdělávání v běžných školách, stoupal tlak na vznik státní koncepce, změnu legislativy a především vznik speciálních škol pro nadané. Vývoj však postupoval pomalu a postupně, první zásadní změny se realizovaly až počátkem nového století. V dalším textu sledujeme vývoj problematiky ve třech rovinách.

4.2.1 Podpůrné organizace a zájmové skupiny

V roce 1989 vzniklo z iniciativy psycholožky H. Drábkové pod názvem **Společnost pro talent a nadání (STaN ECHA)** neziskové občanské sdružení, fungující jako česko-slovenská pobočka mezinárodní organizace ECHA. V říjnu téhož roku se konal první seminář pro pedagogy a psychology, od té doby se semináře konají 3 - 4 krát ročně. Další aktivitou této společnosti byly tzv. Kluby bystrých a zvědavých dětí určené žákům 2. stupně, kteří se zde mohli setkat se zajímavými osobnostmi jednotlivých oborů, učili se relaxovat, rozvíjeli logické myšlení a tvořivost. Činnost klubů byla v roce 1991 ukončena pro nedostatek financí. V roce 1994 se činnost StaN Echa rozšířila o tzv. **Kluby rodičů nadaných dětí**, které se od té doby konají pravidelně jedenkrát měsíčně v prostorách FZŠ Chlupova na Praze 5. Cílem setkávání je především flexibilně reagovat na potřeby rodičů sdílet vzájemně problémy, zkušenosti, vyměňovat si praktické informace (např. o aktuální situaci ve školách, vhodných zájmových kroužcích, literatuře, aj.). Kromě toho jsou jednotlivá setkání tematicky zaměřená, často je pozván další odborník jako host. Podstatným přínosem STaN ECHA bylo v té době navázání mezinárodních kontaktů s uznávanými zahraničními odborníky. Lze říci, že většina aktivit pořádaných Stan ECHA je spjata především s osobností její předsedkyně psycholožky E. Vondrákové, která výrazně prosazovala vznik speciálních škol pro nadané a upozorňovala na problémy ve vzdělávání nadaných u nás prostřednictvím médií.

Další organizací, která je úzce spojena s problematikou intelektového nadání a vznikla v roce 1989, je národní pobočka organizace Mensa International - občanské sdružení Mensa Czechoslovakia, později **Mensa Česká republika**. Sekce Dětská Mensa se sídlem v Praze se zaměřuje na volnočasové aktivity nadaných, zejména středního a staršího školního věku. Pořádá letní campy, setkání členů u příležitosti nejrůznějších akcí, diskuse, soutěže, vydává internetový časopis. Dětská mensa také iniciuje zakládání tzv. Klubů deskových her při školách, mediálně podporuje rozvoj problematiky (Fořtíková, Fořtík 2008).

Další organizace a spolky podporující různým způsobem nadané děti vznikají v posledních pěti letech. Nejvýraznější z nich jsou Centrum rozvoje nadaných dětí a Centrum nadání.

Centrum rozvoje nadaných dětí v rámci Institutu výzkumu dětí, mládeže a rodiny při fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně pod vedením Š. Portešové poskytuje poradenství, pořádá semináře pro učitele a psychology a zejména rozvíjí výzkum v této problematice (www.nadanedeti.cz). **Centrum nadání o. s.** v Praze 6 se věnuje oblasti podpory nadaných dětí v předškolním a mladším školním věku. Provádí diagnostiku, poradenství, vzdělává učitele formou kurzů a interaktivních dílen. Podporuje školy, které se postupně orientují na péči o nadané žáky, nabízí konzultace a pomoc při zřizování speciálních tříd i integraci jednotlivých žáků. Inicjuje spolupráci mezi těmito školami. Pořádá celostátní setkávání rodin s nadanými dětmi, letní pobytové campy a klub pro předškoláky (Fořtíková, Fořtík 2008). V roce 2008 Centrum nadání zajišťovalo organizaci významné mezinárodní ECHA konference v Praze.

Zodpovědnost za koordinaci státní Koncepce péče o nadané žáky MŠMT má **Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR v Praze (IPPP ČR)**. Mezi hlavní aktivity IPPP v oblasti péče o nadané patří organizace akreditovaných kurzů pro učitele a psychology z praxe, koordinaci práce poradenských psychologů, kteří se specializují na poskytování péče o nadané žáky v jednotlivých krajích a ověřování zahraničních identifikačních nástrojů (Heider 2008).

Péči o talenty v jejich volném čase od roku 2000 v Národním institutu pro děti a mládež MŠMT zajišťuje oddělení **Talentcentrum**, jehož činnost spočívá především v organizaci celostátních soutěží vyhlašovaných MŠMT. Od roku 2003 Talentcentrum ve spolupráci s Matematicko-fyzikální a Přírodovědeckou fakultou UK organizuje v rámci projektu Talnet kurzy distančního vzdělávání formou e-learningu pro žáky 2. stupně ZŠ a studenty SŠ (Zelenda 2008).

4.2.2 Dokumenty školské politiky a legislativa

Zásadním oficiálním dokumentem, který se přímo i nepřímo vyjadřuje také ke sledované problematice, je **Národní program rozvoje vzdělávání v České republice** - Bílá kniha z roku 2001. Jedním ze základních cílů usilování, který je tímto stanoven, je postupná realizace „celoživotního učení pro všechny“. Ta předpokládá hlubokou proměnu vzdělávacího systému tak, aby spočíval na demokratických principech,

kterými jsou především:

- zajištění spravedlivého přístupu ke vzdělávacím příležitostem, tj. vytvoření odpovídajících vzdělávacích příležitostí a forem pro všechny podle jejich schopností, požadavků a potřeb;
- maximální rozvíjení potenciálu každého jedince, tj. paralelní pozornost jak k znevýhodněným a zaostávajícím, tak k mimořádně nadaným a talentovaným.

Nadaní jsou v tomto dokumentu chápáni jako „ti, kteří vykazují mimořádnou úroveň své činnosti, ať už v celém spektru nebo v omezené oblasti, ale i ti, jejichž potenciál nebyl ještě rozpoznán. Potenciál se může rozvinout do mimořádně vysoké úrovně činnosti pouze v podmínkách poskytujících přiměřené vybavení a psychologické příležitosti k učení“ (Bílá kniha 2001 str. 56).

Vzdělávání by pak mělo být v souladu s obecnými záměry a cíli vzdělávací politiky. Požadovaných cílů je nutné dosahovat omezením selektivity vzdělávacího systému, zajištěním jeho prostupnosti a zároveň vnitřní reformou tradiční školy s důrazem na individualizaci a diferenciaci vzdělávacího procesu, která by měla být schopna uspokojovat i speciální vzdělávací potřeby žáků mimořádně nadaných a talentovaných v různých směrech.

V důsledku výše uvedeného řešení by mimo jiné mělo dojít i k oslabení důvodů k jejich vyčleňování do specializovaných škol či tříd a zároveň odchodu na víceletá gymnázia.

Bílá kniha ve vztahu k populaci nadaných a talentovaných deklarovala opodstatněnost tohoto tématu a snahu vyrovnat se s problémem vzdělávání nadaných zavedením komplexního systému péče o ně. Jedná se zejména o

- zajištění včasné diagnostiky a optimálních vzdělávacích příležitostí a programů pro nadané,
- výzkum v oblasti pedagogiky a psychologie nadaných,
- koncepční přípravu pedagogů a dalších odborníků pro práci s nadanými,
- vybudování centrálního odborného pracoviště spojujícího poradenskou, psychologickou a výzkumnou činnost,

- vytváření a překlad odborných textů, pomůcek a dalšího metodického materiálu pro učitele.

K problematice vzdělávání nadaných se explicitně vyjadřuje i **Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy v České republice** (2002), který staví tuto problematiku na stejnou úroveň jako problematiku vzdělávání žáků se speciálními edukačními potřebami.

Zásadní změny, které v obecné rovině definovala Bílá kniha, legislativně ukotvil dlouho očekávaný nový Školský zákon č. 561/2004 Sb. a vyhláška č. 73/2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Zákon i vyhláška přinesly podstatné rozšíření možností vzdělávání nadaných. Školský zákon umožnil žákům s mimořádným nadáním využití akceleračních strategií (předčasný vstup do školy a přeskokování ročníků) i strategií obohacujících (práce na základě individuálních vzdělávacích plánů, upravujících obsah vzdělávání i organizaci výuky nadaného žáka). Tyto strategie umožňuje uplatňovat nejen pro nadané žáky jednotlivě, ale též pro skupiny nadaných (i věkově heterogenní). Ke specifikaci IVP hovoří obšírněji vyhláška č. 73/2005 Sb., která vymezuje jeho obsah a také předpokládá, že škola zohlední vzdělávací potřeby nadaných ve svém školním vzdělávacím programu.

Školní vzdělávací programy vznikaly od roku 2005 na základě **Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání** (2005), který školám ukládá povinnost zařazení problematiky výchovy a vzdělávání mimořádně nadaných žáků do vytvářených vzdělávacích dokumentů všech škol. V RVP je této problematice věnována samostatná 9. Kapitola. Pojednává nejen o specifických projevech mimořádně nadaných v oblasti intelektu, ale upozorňuje i na jejich sociální a emocionální potřeby. V návrzích možných úprav jejich výuky vychází důsledně z principů individualizace a vnitřní diferenciaci. Tyto principy jsou však součástí deklarovaných tendencí navozených v obsahu RVP pro celou oblast základního vzdělávání. Současně s vytyčenými principy, cíli i celkovým pojetím základního vzdělávání tak RVP vytváří podmínky pro přechod českých škol od tradiční transmisivní formy ke škole nového typu, která nabídne podnětné edukační prostředí žákům s různými vzdělávacími potřebami, tedy i žákům mimořádně

nadaným.

4.2.3 Situace ve školách

Devadesátá léta přinesla zásadní změnu ve vzdělávání pro nadané rozšířením edukační nabídky o školy soukromé, inovativní, alternativní, víceletá gymnázia a kombinace těchto typů. Přestože právě **školy alternativní**, a to zejména školy M. Montessori a Daltonské školy, jsou v mnohých evropských zemích považovány za vhodné pro velkou část nadaných žáků a jsou v tomto smyslu využívány, u nás tento trend není patrný. Stejně tak postupně vznikající **inovativní školy** charakteristické na dítě orientovaným pojetím vyučování, integrovaným tematickým vyučováním, vytvářením flexibilních skupin, konstruktivistickým přístupem atd., tj. např. třídy a školy aplikující program Začít spolu, Čtením a psaním ke kritickému myšlení aj. poskytovaly a poskytují v praxi jednoznačně vyhovující prostředí pro rozvoj talentu, i když pochopitelně nejsou pro nadané žáky cíleně určeny.

Lze říci, že školy, usilující o vnitřní reformu, diferenciaci a individualizaci, poskytují všem žákům - tedy i žákům nadaným - lepší podmínky pro maximální rozvoj potenciálu než školy tradiční. Ve většině škol však změny v tomto smyslu nepostupovaly dostatečně rychle a nebyly systematické. Návrat k segregaci formě vzdělávání nadaných proto získal mnoho zastánců. Znovuobnovený **systém víceletých gymnázií** byl pro ně částečným řešením, i když fakt, že tento typ škol plní funkci speciálních škol pro nadané byl již mnohokrát zpochybněn (např. Straková 2002). Osmiletým gymnáziem přímo určeným pro mimořádně intelektově nadané žáky je soukromé osmileté **gymnázium Budánka v Praze**, jehož zřizovatelem je společnost **Mensa** Czechoslovakia. Vzniklo v roce 1993 z podnětu rodičů, většinou členů Mensy a ve svém počátku bylo spojeno s osobností progresivního pedagoga Tomáše Houšky. Podmínkou přijetí v této škole je dosažení hranice 130 bodů IQ. Škola poskytuje nadstandardní péči spočívající především v nízkém počtu žáků ve třídě, široké nabídce volitelných předmětů, spolupráci s vysokými školami a vědeckými pracovišti. Vysoce individuální přístup žákům umožňuje i integraci handicapovaných nadaných.

Rodiče nadaných dětí, ale i učitelé a někteří odborníci však stále častěji

upozorňovali na problematiku vzdělávání nadaných dětí na 1. stupni ZŠ, kde segregovaná varianta neexistovala a vzdělávání v běžných školách nebylo uspokojivé. Výsledkem bylo opakované volání po rychlém řešení zřízením segregovaného vzdělávání pro nadané již od samého počátku školní docházky. Ze stejných důvodů vznikl na Slovensku již v roce 1993 tzv. Projekt alternativní péče o nadané v podmínkách základní školy, který vypracovala J. Laznibatová z Výzkumného ústavu dětské psychologie a patopsychologie a který dokázala díky příznivé politické situaci v té době a mohutné podpoře rodičů i prosadit. Na základě tohoto projektu během 90. let postupně vznikly speciální třídy pro intelektově nadané žáky již od 1. ročníku ve 30 městech Slovenské republiky (Laznibatová 2001). Velká medializace a propagace tohoto úspěšného slovenského projektu posilovala dojem, že „u nás se pro nadané nic nedělá“. To vedlo ke kritice státní školské politiky a ke snaze prosadit obdobné řešení i u nás.

Vyústěním těchto snah byl v srpnu 2003 vznik občanského sdružení Škola dětem, které založilo soukromou speciální školu pro nadané v Praze 6. Tato škola však díky stále sílícímu a oficiálně propagovanému integračnímu trendu fungovala pouze jeden školní rok jako experiment. Provoz školy byl znovu obnoven ve školním roce 2007/ 2008 pod názvem Cesta k úspěchu.

Ve školním roce 2005/2006 jako reakce na možnosti, které přinesla vyhláška 73/2005 byl v ZŠ Máj II v Českých Budějovicích, v rámci běžné státní základní školy otevřen 1. ročník třídy pro intelektově nadané žáky. Realizace byla výsledkem podpory proškolených poradenských psychologů, kteří začali aktivně vyhledávat v mateřských školkách nadané děti, pro které by tato varianta vzdělávání mohla být řešením, velkého zájmu rodičů a v neposlední řadě podpory kraje. V následujících letech zareagovalo v rychlém sledu po celé republice několik málo dalších škol otevřením speciálních tříd pro intelektově nadané žáky od 1. ročníku (např. ZŠ Hájkova v Olomouci), více škol integrací skupin nadaných žáků do běžných tříd (např. ZŠ nám. Curiových v Praze, Soukromá ZŠ Mánesova v Sokolově aj.) a relativně velké množství škol zájmem o individuální integraci a podporu nadaných (ZŠ Sýpky v Kroměříži, ZŠ Malenovice ve Zlíně, ZŠ Křídlovická v Brně a ZŠ JUDr. Josefa Mareše ve Znojmě a další). Ve většině těchto škol podpora nadaných a programy pro ně úspěšně pokračují, v některých dalších iniciativa sice vznikla, ale nenašla

dostatečnou a soustavnou podporu kraje, poradny nebo vedení školy a práce s mimořádně nadanými zůstala na úrovni konkrétních učitelů (např. ZŠ Trávníčkova v Praze).

Mezi školami, které se v posledních letech začaly aktivně věnovat problematice nadaných, lze najít některé společné charakteristiky. První skupinu tvoří bývalé prestižní školy s rozšířeným vyučováním některých předmětů, tj. školy, pro které se orientace na tuto skupinu žáků stala logickým vyústěním dlouhodobých zkušeností s péčí o nadprůměrnou populaci. Druhou skupinou jsou naopak školy v minulosti úspěšně integrující a pečující o žáky s poruchami učení nebo jiným handicapem. Třetí skupinou jsou školy, pro které je charakteristický důraz na další vzdělávání učitelů v metodách a formách práce se žáky, tj. školy z hlediska reformy nejpokročilejší. Některé ze škol patří zároveň do více skupin výše zmíněných kategorií. Všechny školy, které se dosud na péči o mimořádně nadané žáky zaměřily, zároveň aktivně vyhledávají možnost dalšího vzdělávání svých pedagogů v této problematice.

Jaká však je kvalita péče o nadané žáky v českých školách obecně? Umí školy pracovat s nadanými žáky? Na tyto otázky se snažila najít odpovědi Česká školní inspekce v průběhu své činnosti ve školním roce 2007/2008. Na podzim roku 2008 vydala tematickou zprávu, která ukázala, že z celkového počtu 600 navštívených základních škol mělo zabezpečení výuky mimořádně nadaných žáků ve svých školních vzdělávacích programech uvedeno 70% škol. Nicméně ani v těchto školách nebyl zjištěn uspokojivý stav. Vedoucí inspekčního týmu E. Entler referoval na mezinárodní konferenci k práci s talentovanou mládeží a ve sborníku konstatuje, že práce s nadanými žáky je více méně nahodilá, nestala se běžnou součástí práce pedagogů. V závěru textu uvádí: „S plnou vážností je nutné v odpovědi na otázku, zda školy umí pracovat s nadanými žáky konstatovat, že ve školách v zásadě převládá bezradnost, někdy i nezájem a neochota, kontrast mezi deklarovanými podmínkami a skutečností, ale i obecně nepochopení celé problematiky rozvojových potřeb a jejich zužování, zejména u mimořádně nadaných žáků.“ (Entler 2008, str. 41) Na základě provedené analýzy ČSI stanovila sledování práce s nadanými žáky jako jednu ze svých priorit, ujednotila metodický postup inspekce, zveřejnila kritéria k hodnocení. Vydala doporučení pro zainteresované subjekty, z nichž hlavní se

týkají zvýšení informovanosti pedagogů a kvality jejich přípravného i dalšího vzdělávání v této problematice (Entler 2008).

Je zřejmé, že základní podmínky zkvalitnění péče o nadané žáky již byly splněny. Problematika našla oporu ve státních i nestátních organizacích. Změna legislativy umožnila vznik široké nabídky forem vzdělávání nadaných. Školská politika v souladu s celosvětovým trendem preferuje integrované vzdělávání nadaných. Rámcový vzdělávací program svým pojetím přinesl výrazné sblížení charakteru výuky tradičně prosazovaného ve vzdělávání nadaných v západních zemích s výukou pro všechny žáky, a zároveň neopomíjí jejich specifika. Zkvalitnění praxe ve školách je však dlouhodobý úkol limitovaný připraveností jeho realizátorů, tj. učiteli, i financemi.

5 Učitel

5.1 Osobnost učitele

Součástí komplexního systému péče každého státu o mimořádně nadané žáky je vzdělávání učitelů všech stupňů. Mnohé zahraniční odborné studie se věnovaly osobnosti učitele nadaných dětí, resp. požadavkům na něj kladeným (např. Sisk 1987, Baldwin 1993, Croft 2003). Maker (1982 podle Laznibatové 2001) na základě analýzy třinácti obsáhlých výzkumů shrnul seznam charakteristických znaků dobrých učitelů pro nadané:

- osobnostní zralost, zkušenost, sebedůvěra,
- vysoká inteligence,
- intelektuální zájmy,
- orientace na výkon,
- pozitivní přístup k mimořádně nadaným dětem,
- systematická a přiměřená péče,
- podnětnost a nápaditost,
- smysl pro humor,
- nedirektivní podporování aktivit v učení,
- plné pracovní nasazení,
- všeobecné vzdělání a kvalifikace,
- akceptování individuálních odlišností.

J. Laznibatová (2001) dále uvádí, že učitele není možné podle těchto vlastností vyhledávat, ale je nutné právě tyto vlastnosti v rámci jejich profesní přípravy podporovat a rozvíjet. J. Jurášková (2005) v souvislosti s otázkou, zda učitel nadaných musí být sám nadaný, poukazuje na to, že je důležitější, aby nadání stejně jako tvořivost dokázal ocenit a povzbuzovat. Uváděné nezbytné vlastnosti učitelů nadaných vidí I. Pýchová (1997) jako „seznamy představující všechny ctnosti lidstva“. V rámci integrace nadaných žáků do běžných tříd je však třeba mít na zřeteli, že na práci s nadanými musí být připraveni všichni učitelé. V opačném případě nedojde

k očekávanému uspokojení edukačních potřeb žáků, což u učitele může zároveň vést k pocitům profesní nedostatečnosti, ohrožení a selhání.

Požadavky, které jsou na učitele z tohoto pohledu kladeny, nelze vnímat bez zasazení do aktuálního prostředí, v němž se vzdělávání nadaných odehrává. Průnik mezi objektivními požadavky na plnění úkolu na určité úrovni a mezi realitou vyjadřuje v našich podmínkách nově návrh profesního standardu kvality učitele, který je chápán jako rámec žádoucích kompetencí a činností učitele v podmínkách měnících se potřeb společnosti i jednotlivců. Profesní kompetence člení návrh do tří oblastí – výuka jako proces vyučování a učení (s ukazateli pro plánování, realizaci výuky a reflexi dosažených výsledků a procesů), oblast širšího kontextu výuky (rozvoj školy a ŠVP, klima školy, spolupráce s kolegy, rodiči a širší veřejností) a oblast profesního rozvoje učitele (kritéria se týkají didaktické znalosti obsahu, profesních dovedností, profesních postojů a profesních hodnot učitele). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy poskytlo profesní veřejnosti prostor k podílu na tvorbě Profesního standardu kvality učitele, který je v současné době vytvářen.

Do doby jeho vzniku můžeme vycházet z výčtů profesních kompetencí učitele primární školy publikovaných v našich podmínkách např. Z. Helusem (1993), který uvádí kompetence v oblasti rodičovsko-poradenské (schopnost kooperace s rodiči při volbě vzdělávacích a výchovných cest, poradenství v oblasti výchovy a vzdělávání), dále znalostní oborové (obohaceny o kompetence nově vznikajících oborů začleněných do vzdělávání, jako např. znalosti cizích jazyků a informačních technologií), kompetence k realizaci rozvoje dítěte ve všech jeho složkách (znalosti a dovednosti vyučovacích postupů, činností žáků a témat pro rozvoj žáků v oblasti osobnostní a sociální, kognitivní, emocionální a volní) a kompetence k diagnostikování (zjišťování potenciality dítěte, jeho potřeb a možností).

Problematika vzdělávání nadaných žáků se promítá do všech skupin profesních kompetencí učitele v souladu s tradičním členěním – kompetencí osobnostních, oborových a pedagogicko-psychologických. Závaznost legislativních a koncepčních školských dokumentů v oblasti péče o mimořádně nadané žáky pro všechny školy vyvolává nutnost zohlednění problematiky v profesní přípravě všech učitelů.

5.2 Vzdělávání učitelů

Abychom mohli mluvit o připravenosti učitelů na práci s nadanými žáky, je třeba uvažovat o zařazení tohoto tématu do vzdělávání učitelů na všech úrovních – tj. na úrovni pregraduální, postgraduální, do systému dalšího vzdělávání učitelů, ale i dalších zaměstnanců školy, kteří s touto skupinou žáků pracují (školní psycholog, pedagog volného času, výchovný poradce).

5.2.1 Příprava učitelů pro práci s nadanými žáky v zahraničí

V kontextu zájmu o vzdělávání nadaných, spojeném se vznikem vzdělávacích programů zaměřených na tyto žáky, nabýval na významu požadavek, aby na výuku nadaných byli učitelé speciálně připravováni.

Již v roce 1989 byly nabízeny kurzy o vzdělávání nadaných žáků na 134 vysokých odborných školách a univerzitách v USA (Stedtnitzová 1989 podle Hříbkové 2005). Tento nebývalý rozvoj souvisel s vývojem segregovaných škol pro nadané od počátku 20. stol. Vývoj odrážel vzdělávací strategie státu, požadavky rodičů a odborné veřejnosti i módní vlny zájmu o toto téma.

První ucelený studijní program v Evropě vznikl v roce 1990 ve spolupráci mezinárodní neziskové organizace ECHA, Centra pro studium nadání (CSG) a Fakultou sociálních věd univerzity v Nijmegen v Nizozemí. Tento program je koncipován jako dvouletý postgraduální kurz pro učitele všech stupňů škol a psychology z celé Evropy, kteří jeho absolvováním získají certifikát „ECHA Diploma - Specialista ve vzdělávání nadaných.“

Kurz sestává z teoretické a praktické části. Hlavními tématy jsou: koncepce nadání, identifikace, vzdělávací modely, problémy specifických skupin nadaných, metodologie výzkumu. Praktická část obsahuje souvislou praxi v práci s nadanými a hospitace v institucích a školách se zaměřením na toto téma. V rámci studia, které má distanční charakter, lze „ECHA Diploma“ získat v současné době vedle Nizozemí i v některých jiných státech Evropy, např. v Rakousku, Švýcarsku, Německu, Španělsku a Maďarsku.

Není náhodou, že právě v těchto zemích je téma vzdělávání nadaných

zařazeno do obsahu vzdělávání učitelů na všech úrovních, byť v různé míře a bez ohledu na instituci, která kurz nabízí. Ve všech zemích, kde sledované téma není zařazeno do vzdělávání učitelů vůbec nebo jen částečně, je tento krok považován za prioritu (Mönks 2005).

V rámci pregraduálního studia se z hlediska obsahu v kurzech zaměřených na vzdělávání nadaných objevují tato témata:

- terminologie,
- koncepty speciálních schopností a jejich rozdíly v různých kulturách,
- charakteristiky nadaných,
- identifikace,
- učební styly a individuální přístup,
- individuální vzdělávací plány,
- edukační prostředí,
- obohacovací strategie, vyšší úrovně myšlení, metakognice, dovednosti samostudia,
- akcelerační strategie,
- plánování vyučovací hodiny,
- vzdělávací modely,
- diferenciací kurikula v jednotlivých vzdělávacích oblastech,
- socio-emocionální potřeby,
- celoškolské strategie organizace vzdělávání nadaných,
- spolupráce s rodiči,
- historický vývoj vzdělávání nadaných,
- speciální skupiny nadaných,
- praxe ve školách vzdělávajících nadané žáky (Taylor 1997).

Z hlediska metod S. Taylor (1997) doporučuje využívat při výuce studentů učitelství stejné metody, které jsou efektivní pro nadané žáky, rozvíjet jejich kreativitu, sebedůvěru, silné stránky a zájmy. V zemích, kde má vzdělávání nadaných dlouholetou tradici, vznikl obor - „pedagogika nadaných“, který je součástí

speciální nebo obecné pedagogiky. Učitelé jsou s touto tematikou seznamováni v rámci pregraduálního, postgraduálního studia i dalšího vzdělávání učitelů.

5.2.2 Příprava učitelů pro práci s nadanými žáky u nás

V polovině 90. let začaly vznikat první pokusy o zařazení problematiky vzdělávání nadaných do přípravy učitelů a psychologů na vysokých školách. Iniciátorem byla psycholožka L. Hříbková. V rámci svého pedagogického působení začala realizovat kurzy přípravy učitelů na práci s nadanými žáky jako součásti pregraduálního studijního programu na Pedagogické fakultě UK v Praze. Postupně kurzy k tomuto tématu vznikly i na některých dalších fakultách (např. v Brně, Olomouci), především díky osobní iniciativě a zájmu konkrétních vysokoškolských pedagogů. Tyto kurzy byly však zařazovány jako volitelné, a to jen pro některé skupiny studentů. S přijetím Rámcového vzdělávacího programu, jehož nedílnou součástí je i problematika vzdělávání mimořádně nadaných žáků, se však požadavek na jeho zařazení do vzdělávání učitelů stal imperativem. Tato situace se výrazně projevila v dalším vzdělávání učitelů v souvislosti s tvorbou školních vzdělávacích programů všech škol. Zařadit téma do systému pregraduální přípravy učitelů na pedagogických fakultách se však ukazuje jako dlouhodobější úkol. Podle zjištění autorky práce ještě ve školním roce 2008/2009 byla problematika nadaných žáků zařazena v programech oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ pouze na třech pedagogických fakultách z devíti. Na jedné z nich ve formě samostatného volitelného jednosemestrálního kurzu v závěru studia, na dvou dalších fakultách pak jako součást integrovaného kurzu k problematice žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Na více fakultách je téma součástí obecné didaktiky v první fázi studia v maximálním rozsahu jedné přednášky a semináře, zároveň se stává součástí otázek v rámci státní závěrečné zkoušky z pedagogiky.

Současná etapa transformace přípravného vzdělávání učitelů na pedagogických fakultách reaguje na fakt, že povaha učitelského povolání se zásadně proměnila, požadavky na učitele jsou nejen vyšší, ale mnohdy i zcela jiné než v minulém století. Problémy učitelského vzdělávání nespočívají podle V. Spilkové

„v otázce „co“, ale také (nebo především) v „jak“ - jakými způsoby zprostředkovávat poznání, vzdělávací obsahy“(Spilková 20004, s. 141). K základním charakteristickým trendům v přípravě učitelů proto patří příklon k profesionalizaci učitelského povolání spojený se zdůrazněním vědecké práce učitele, princip integrace obsahu vzdělání (zejména propojení pedagogické, psychologické a oborově didaktické složky), princip činnostního pojetí (odklonem od tradičního verbálního předávání hotových poznatků směrem k modelu konstruktivistickému, zdůrazňující význam kompetencí učitele k reflexi a sebereflexi) a individualizace výuky, umožňující studentům přizpůsobit studium vlastním zájmům a schopnostem. Výše uvedené změny jsou vedeny vědomím, že způsob, jakým je student učitelství během svého studia připravován, výrazně ovlivňuje jeho budoucí pojetí vlastní výuky (Spilková 2004, Tomková 2004, Vašutová 1999, 2002).

Uvedené probíhající změny korespondují v mnohém s charakterem vzdělávání učitelů pro práci s nadanými žáky. Také Česká školní inspekce uvádí v tematické zprávě o nadaných jako očekávání od vysokých škol položení základů pedagogických kompetencí pro práci s nadanými žáky a podle možností vytváření podmínek pro rozvoj těchto kompetencí u studentů v rámci řádné vysokoškolské výuky a u stávajících pedagogů v rámci dalšího vzdělávání. Pokud by se podařilo nejen zařadit problematiku mimořádně nadaných žáků do studijních programů učitelství primární školy, ale zároveň i zkvalitnit vysokoškolskou výuku ve smyslu výše uvedených principů, bylo by teprve možné očekávat zkvalitnění péče o nadané ve školách.

Shrnutí teoretické části práce

Teoretická část práce shrnuje nejvýznamnější poznatky týkající se mimořádně nadaných žáků a jejich vzdělávání. Je rozdělena do pěti hlavních kapitol.

První kapitola vymezila používání pojmů nadání a talent jako synonym. Poskytla základní orientaci v proměnách pojetí nadání v historii. Sledovány byly koncepce a modely ukazující na postupné rozšiřování obsahu tohoto pojmu, směrem k současnému dynamickému pojetí nadání jako mnohvrstevnatého sociokulturního fenoménu, odrážejícího stav poznání v rámci jednotlivých oborů a také preferované hodnoty společnosti. Podrobněji byly objasněny teorie H. Gardnera, R. J. Sternberga a A. J. Tannenbauma. V závěru kapitoly jsou předkládány různé způsoby dělení druhů nadání. Všeobecné intelektové nadání žáka mladšího školního věku, který je v centru zájmu dizertační práce, je považováno za nadání potenciální. Takové nadání se ještě nemusí nutně projevovat mimořádnými výkony v konkrétní oblasti. Plná aktualizace je realizována příznivým působením sociálních podmínek, aktivitou osobnosti a procesem učení.

Druhá kapitola je věnována osobnosti nadaného dítěte, jeho charakteristikám v kognitivní i nekognitivní oblasti a specifickým projevům v mladším školním věku. Popsány byly nejčastější problémy nadaných přímo související s jejich osobnostními charakteristikami (nevyrovnanost vývoje, zvýšená citlivost, perfekcionismus aj.) a také problémy související primárně s interakcí nadaných s okolím. Podrobně jsou popsány problémy pramenící z výuky nerespektující speciální vzdělávací potřeby nadaných (podvýkon, problémy s chováním, vytváření neadekvátního sebeobrazu aj.). V populaci nadaných existují žáci, kterým je třeba věnovat zvýšenou pozornost. Častěji zůstávají neidentifikováni, jsou více ohroženi podvýkonem a vznikem dalších sociálních a emocionálních problémů. V rámci práce se věnujeme problematice nadaných dětí s poruchami učení a syndromem ADD/ADHD, nadaným s Aspergerovým syndromem, nadaným dívkám a nadaným z odlišného kulturního a sociálně znevýhodněného prostředí. V závěru kapitoly jsou popsány základní principy, problémy a současné trendy v identifikaci nadaných a diagnostice. Znalost nejen pozitivních, ale i problematických projevů chování nadaných je považována za podmínku úspěšné pedagogické diagnostiky

a východiskem k optimálnímu rozvíjení osobnosti nadaného žáka.

Klíčová kapitola teoretické části se týká samotného vzdělávání nadaných žáků. Byly předloženy argumenty pro existenci co možná nejširší škály organizačních forem na spektru mezi plnou integrací a plnou separací nadaných žáků. Zvažovány byly výhody a rizika, zmiňováno uplatnění jednotlivých organizačních forem v zahraničí. Základní strategie vzdělávání nadaných, tj. akcelerace a obohacování, byly nejprve pojednány odděleně. V současné době již nejsou tyto strategie chápány jako vzájemně se vylučující alternativy, nýbrž je při vytváření vzdělávacího programu pro nadaného žáka považováno za optimální využívání obou strategií. V souladu s trendem k integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy i žáků mimořádně nadaných do běžných tříd, jsme se dále soustředili na problematiku diferenciací a individualizace výuky v rámci této organizační formy. Čím více je pro vyučování charakteristická orientace na žáka, klima respektující odlišnost, role učitele facilitátora, konstruktivistické pojetí metod, flexibilní integrace obsahů atd., tím spíše může být integrace nadaného žáka úspěšná. Takové vzdělávání přímo vychází z charakteristik nadaného žáka, proto je pro něho nezbytné. Z pohledu moderní pedagogiky a pedagogické psychologie je však efektivní a smysluplné pro všechny žáky. Současný vývoj ukazuje na sblížení tzv. pedagogiky nadaných s obecnou pedagogikou a didaktikou vyučování. Mnohé prvky v minulosti používané v zahraničních speciálních programech pro nadané, se staly součástí vzdělávacích programů pro všechny žáky. V poslední části kapitoly jsou explicitně zmiňovány některé v zahraničí úspěšně využívané strategie, programy a modely vhodné i pro nadané žáky mladšího školního věku, které v naší vzdělávací praxi nejsou dosud plně využívány. Předpokládáme, že by jejich rozšíření u nás mohlo být přínosem ke zkvalitnění výuky nejen nadaných žáků.

Čtvrtá kapitola mapuje vzdělávání nadaných a jejich podporu v České republice po roce 1989 ve třech rovinách. Upozorňuje na místo podpůrných organizací v komplexním systému péče o tyto žáky a analyzuje významné dokumenty školské politiky a legislativy. Třetí sledovanou rovinu tvoří vývoj a stav péče o nadané přímo ve školách, tj. postupné rozšiřování edukační nabídky spojené s problémy jejich kvalitní realizace.

Závěrečná kapitola obrací pozornost k učitelům, jehož role je zcela zásadní. Představen byl výčet vlastností, které je na základě výzkumu žádoucí u učitelů podporovat a rozvíjet s cílem zvýšit tak jejich kompetence k výuce nadaných. V zahraničí, kde má podpora nadaných delší a bohatší historii, je příprava učitelů na ni jednou z priorit. Zároveň je možno se v této oblasti inspirovat a urychlit tak zkvalitnění přípravy učitelů u nás, která je dosud zcela nesystematická a stojí na samém začátku. Podmínkou efektivní přípravy učitelů na práci s nadanými žáky je nejen její obsahové začlenění, ale také její zasazení do širšího kontextu probíhající vnitřní reformy vysokoškolské výuky. To je zároveň předmětem následující výzkumné části práce.

II. Výzkumná část

6 Východiska, cíle, metody a organizace výzkumu

Východiskem výzkumu je potřeba implementovat problematiku mimořádně nadaných žáků a jejich vzdělávání do pregraduální přípravy učitelů primárních škol na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Studenti tohoto programu nejsou během svého studia na sledovanou problematiku dosud systematicky připravováni, přestože potřeba zvýšit jejich kompetence také v této oblasti koresponduje s cíli probíhající vzdělávací reformy, která klade zvýšené nároky na diferenciaci a individualizaci výuky. Pouze někteří studenti získají základní informaci o mimořádně nadaných žácích v první fázi studia v rámci povinného kurzu Didaktika 1. stupně ZŠ. Zařazení nebo naopak nezařazení tohoto tématu včetně jeho konkrétního obsahu zcela závisí na vyučujícím, tématu je věnován maximálně jeden seminář. V závěrečné fázi studia mají někteří studenti možnost absolvovat volitelný jednosemestrální kurz Nadané děti, realizovaný Katedrou psychologie. Kurz se věnuje zejména psychologickým aspektům nadání.

Hlavním **cílem** našeho výzkumu je proto **vytvořit koncepci kurzu** akcentující pedagogickou problematiku vzdělávání nadaných žáků mladšího školního věku. Kurz by se stal součástí studijního programu oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy a byl by realizován přímo Katedrou primární pedagogiky. Tohoto cíle chceme dosahovat **plánováním, realizováním, reflektováním a vyhodnocováním vlastní výuky**. Za základní **výzkumné otázky** proto považujeme otázky přímo se týkající vytvářené koncepce kurzu, tj. volby vhodných cílů, dále pak otázky volby vhodných obsahů a výukových strategií, metod a forem:

Jaké mají být cíle kurzu?

Jaká má být obsahová náplň kurzu?

Jaké strategie, metody a formy práce jsou efektivní?

Typem výzkumu, který odpovídá charakteru námi řešeného problému je **kvalitativní výzkum**. Na rozdíl od výzkumu kvantitativního, výzkum kvalitativní klade důraz na výklad zkoumaných jevů očima subjektu a zdrojem dat je přirozené prostředí (Průcha 1995). Využívá induktivní formy vědeckých metod, hloubkové studium jednotlivých případů, formy rozhovorů, pozorování a podrobný popis jevů. (Hendl 2005). Základní **metodou** našeho výzkumu je **akční výzkum**.

Východím momentem akčního výzkumu a současně motivem jeho provádění je určitá problémová situace (Janík 2004). V našem případě je tímto problémem nedostatečná příprava studentů na práci s nadanými žáky. Hlavním cílem akčního výzkumu je změna praxe, v našem případě zkvalitnění přípravy studentů učitelství pro 1. stupeň ZŠ na práci s mimořádně nadanými žáky a tím následně zkvalitnění výchovy a vzdělávání těchto žáků ve školní praxi. Paralelně s těmito cíli je cílem i zvýšení našich vlastních pedagogických kompetencí. „Akční výzkum je reflexí systematické a cílevědomé činnosti pedagogické praxe. Cílem je přímo zlepšovat a ovlivňovat proces výuky ve škole. Zahrnuje intervenční strategie, vedoucí ke zkvalitnění pedagogické práce, navrhuje určitá doporučení a usiluje o jejich realizaci.“(Nezvalová 2000, str. 30)

Akční výzkum by se měl řídit třemi zásadami:

1. Výzkumníci i zkoumaní mají rovnocenné postavení. Obě skupiny mají stejný podíl na vyhodnocování výsledků a interpretaci výsledků.
2. Témata zkoumání jsou vztažena k praxi a mají emancipační charakter.
3. Proces výzkumu je procesem učení a změny. Výzkum a praxe mají jít ruku v ruce (Hendl 2005, s. 138).

Akční výzkum má obvykle cyklický charakter, v jeho průběhu se opakovaně střídají fáze plánování, realizování a vyhodnocování (Janík 2004). Prováděný výzkum měl tři hlavní fáze:

1. **Příprava koncepce kurzu** - zjišťování potřeb učitelů v praxi a studentů učitelství pro 1. st. ZŠ na Pedagogické fakultě UK a vlastní projektování koncepce kurzu.
2. **Vlastní realizace a průběžná reflexe kurzu** - kurz byl jako celek ověřován dvakrát, ve dvou za sebou jdoucích školních letech 2005/2006 a 2006/2007. Druhý kurz byl na základě průběhu a výsledků prvního kurzu a specifikům skupiny účastníků kurzu částečně modifikován v obsahu i metodách. V dalším textu označujeme první realizaci kurzu jako **K1** a druhou jako **K2**. Kurz K1 zároveň považujeme vzhledem ke konečnému návrhu koncepce za pilotní a K2 za stěžejní.

3. **Závěrečná reflexe realizace kurzu, vyhodnocení koncepce** – Po ukončení kurzů K1 i K2 vždy proběhla závěrečná reflexe. Praxe však přinesla příležitost sledovat přechod několika studentů, kteří daný kurz absolvovali, do učitelské praxe a obohatit tak výzkum o cenné reflexe. Na základě těchto podnětů jsme koncepci námi navrhovaného kurzu vyhodnotili a navrhli její konečnou podobu.

K analýze a prezentaci dat budou využity jednak naše vlastní písemné reflexe, záznamy z rozhovorů, pozorování a přímé práce s učiteli a studenty a jednak písemné reflexe a práce samotných učitelů a studentů.

Výzkumný vzorek pro plánování kurzu tvořili jednak učitelé z praxe, jednak studenti příslušného oboru v první fázi studia. Blíže je specifikujeme v kapitole Východiska. Výzkumný vzorek pro fázi realizace kurzu tvořili studenti 4. a 5. ročníku - 13 studentů kurzu K1 a 12 studentů kurzu K2, tj. celkem 25 studentů. Protože v akčním pedagogickém výzkumu je důležitou součástí učitel - výzkumník, uvedeme na závěr naši stručnou charakteristiku na počátku výzkumu:

„Zvolený problém a metoda výzkumu dizertační práce jsou přirozeným pokračováním dlouhodobého zájmu o téma vzdělávání nadaných žáků, které vzniklo během pregraduálního studia oboru učitelství pro 1. st. ZŠ na Pedagogické fakultě UK v Praze a bylo ukončeno obhájením diplomové práce Nadaný žák na 1. stupni ZŠ. Během postgraduálního doktorského studia jsem uskutečnila dvě zahraniční stáže, které výrazně ovlivnily mé postoje ke sledované problematice. Prvním byl studijní pobyt na Pedagogické fakultě UK v Bratislavě, které přineslo jednak možnost podílet se na spolupráci s odborníky na problematiku vzdělávání nadaných a jednak hospitovat přímo ve výuce v základní škole pro mimořádně nadané žáky. Druhou formující zkušeností byl v rámci programu Sokrates pobyt na Hogeschool Alkmaar v Holandsku, kde jsem absolvovala kurz Inklusivní vzdělávání a reflektivní vyučování. Obě tyto zkušenosti dále využívám při lektorování kurzů a přímé práci s učiteli ve školní praxi.“

7 Příprava koncepce kurzu

7.1 Východiska

V první resp. přípravné fázi výzkumu jsme se snažili přemýšlet nad možnými zdroji informací, které by nám pomohly specifikovat cíle kurzu, zvažovali jsme obsah a použité metody. Zajímalo nás, které problémy s tématem spojené řeší učitelé v praxi nejčastěji, které znalosti a dovednosti jim chybí, jaký je jejich postoj k tématu a které zkušenosti je ovlivňují. Zjišťovali jsme, jaké znalosti, postoje a zkušenosti spojené s tématem mají studenti v první fázi studia - tj. předtím než jsou s tématem explicitně seznámeni. Hledali jsme také zdroje inspirace v zemích, kde má vzdělávání nadaných a zejména příprava učitelů v pedagogice nadaných dlouholetou tradici. Uvědomili jsme si, že námi zamýšlená změna tj. inovace vysokoškolské výuky musí kromě potřeb učitelů v praxi korespondovat také se současnými trendy v přípravném vzdělávání učitelů obecně.

Obsahu pedagogiky nadaných a vzdělávání učitelů jsme se věnovali v teoretické části dizertační práce. V empirické části se východisky pro tvorbu koncepce kurzu, zejména jejího obsahu, pro nás staly především podněty získané z:

- výzkumu postojů, znalostí, zkušeností a vzdělávacích potřeb učitelů primárních škol (Schmiedová-Krčmářová 2000)
- práce s učiteli v rámci kurzů dalšího vzdělávání (Krčmářová 2006)
- výuky studentů oboru učitelství pro 1. st. ZŠ ve 2. ročníku (Krčmářová 2006)

7.1.1 Výzkum postojů, znalostí, zkušeností a potřeb učitelů v praxi

Zajímavé podněty vyplynuly z dotazníkového šetření, kterého se zúčastnilo cca 100 učitelů primárních škol z celé republiky. Toto šetření jsme realizovali jako součást výzkumu v rámci diplomové práce v roce 2000, tj. v době, kdy téma vzdělávání nadaných nebylo součástí pregraduálního studia ani dalšího vzdělávání učitelů primárních škol. Pro naše současné cíle byla cenná zejména kvalitativní data, ke kterým jsme se znovu vrátili.

Zdá se, že tato skupina učitelů má jako celek relativně radikální názory na problematiku, cítí se většinou kompetentní nadané dítě ve své třídě identifikovat, jsou skeptičtí k diagnostické kompetenci rodičů. Často nadřazují zájem většiny/průměru nad zájem nadaného dítěte. Pokud mají volit, komu věnují individuální péči, volí spíše žáka, který potřebuje dopomoc ke splnění závazných (minimálních) cílů vzdělávání, má poruchu učení, je handicapované, což zdůvodňují i větší mírou osobního uspokojení z vlastní práce. Vědí jak dopomoci a zároveň očekávají větší vděk. Péči o nadané vnímají jako dobrovolné poskytování nadstandardu, pouze „když zbude čas a síly“. Mají tendenci zdůrazňovat negativní vnější podmínky pro podporu nadaných v běžné třídě - vysoký počet žáků, chybějící literatura, pracovní sešity, asistent učitele, počítač ve třídě, finanční ohodnocení atd. Proto se také často přiklání k separovanému vzdělávání nadaných. V běžné třídě jsou ochotni nadaného žáka podporovat jen v případě, kdy je konformní, tj. nemá problémy s chováním a plní i další nároky učitele. Teorie nadání pro ně není důležitá, zajímavá, inspirativní. Chtějí zejména konkrétní zaručeně fungující rady, hotové pracovní listy. U těch, kteří se sami označují za dostatečně informované, to však analýza jejich ostatních výroků paradoxně nepotvrzuje. (Např. popis charakteristik nadaného žáka, popis vlastních metod a strategií při práci s nadaným žákem) Naopak ti učitelé, kteří vyjadřují pochyby nad svou kompetencí a informovaností, citlivěji popisují charakteristiky a problémy nadaných dětí, včetně možných příčin a souvislostí. Prokazují větší snahu a kreativitu při hledání optimální podpory nadaných i za objektivně nepříznivých vnějších podmínek. Explicitně vyjadřují potřebu doplnit si vzdělání, vyhledat další informace popř. odbornou pomoc. Zdá se, že poměr mezi „k tématu citlivými“ a „necitlivými“ učiteli je asi 1:5 (Schmiedová 2000).

7.1.2 Postoje, zkušenosti, znalosti a potřeby učitelů v kurzech dalšího vzdělávání

V roce 2004 vznikl v rámci Koncepce péče o nadané žáky při Institutu pedagogicko-psychologického poradenství v Praze ke sledovanému tématu cyklus kurzů pro učitele a psychology z praxe. V rámci tohoto cyklu jsou pravidelně

realizovány jednodenní kurzy pro primární pedagogy, jejichž lektorování nám poskytlo během let 2004-2005 další podněty od cca 180 učitelů. Data jsme získávali pomocí dotazníku, rozhovorů a pozorování.

Frekventanti těchto kurzů jsou nejčastěji učitelé, kteří řeší aktuální problém s nadaným žákem ve vlastní třídě popř. tento problém v minulosti řešili a téma je pro ně osobně proto zajímavé. Další významnou skupinu pak tvoří učitelé delegovaní školou, která se chce na vzdělávání nadaných orientovat (připravuje otevření/otevřela speciální třídu/třídy pro nadané apod.) a jejich vlastní zkušenost je různá.

Učitelé, se kterými jsme k rámci kurzů pracovali, většinou vnímají snahu o diferenciaci kurikula pro nadané žáky spíše za svou povinnost (stejně jako péči o ostatní žáky ve třídě) než jako nadstandardní požadavek. Naprostou většinu tvoří učitelé škol, kteří ve své výuce v různé míře používají metody moderní pedagogiky, diferencují a individualizují, což podle nás ukazuje na významný vztah mezi pojetím vyučování, potřebou dalšího vzdělávání a citlivostí k potřebám žáků - tedy i žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, k nimž nadaní patří. Většina z nich se cítí při hledání odpovědí na vlastní otázky osamocena. Chtějí se ujistit, že nadaného žáka ve své třídě identifikovali správně, jejich způsoby práce s nadanými jsou správné. Chtějí se zorientovat v současné legislativě a znát všechny možnosti, rozumět souvislostem, vyměnit si zkušenosti, podělit se o své zážitky, získat informace o literatuře, další kontakty na odborníky atd. Uvědomují si, že jejich zkušenost je malá a limitující, proto volají po větší míře zevšeobecnění. Poskytnuté informace posuzují vždy z hlediska jejich využitelnosti ve vlastní praxi. Oceňují přehlednost a systematičnost, prostor pro diskusi, demonstraci na konkrétních případech a příkladech z praxe. Zařadit téma vzdělávání nadaných do pregraduálního studia považují za nutné.

7.1.3 Postoje, znalosti a zkušenosti studentů na počátku studia

Studenti jsou pro nás cílovou skupinou. Jejich postoje, dosavadní zkušenosti, znalosti a potřeby považujeme pro tvorbu koncepce kurzu za důležité. Proto jsme seminář k danému tématu realizovali jako součást kurzu Didaktika 1. stupně v první fázi jejich studia. Tento seminář chápeme jako vstup do tématu s cílem podat studentům pouze základní orientaci v jeho obsahu a motivovat k hlubšímu zájmu,

který by mohl být důvodem pro případné absolvování výběrového kurzu Nadaný žák v závěru jejich studia. Hledání vhodné formy a obsahu tohoto semináře nás vedlo zároveň k použití různých metod v evokační fázi jako např. volné asociace a volné psaní, pětilístek a diskuse. Během let 2004-2006 jsme postupně pracovali s celkem cca 120 studenty.

Studenti mají většinou zúženou a velmi nejasnou představou o obsahu pojmu nadání, neznají konkrétní teorie a mají o ně minimální zájem. Ukázalo se, že v představách mnohých studentů přetrvává mýtus o nadaném dítěti jako bezproblémovém jedničkáři až geniovi. Spontánně jmenují pouze možné problémy se zařazením do kolektivu a nudou, mimořádné nadání často vnímají jako něco obdivuhodného, vrozeného a stabilního. Zejména pokud se domnívají, že se s nadaným žákem dosud nesetkali, nemají představu o různosti konkrétních projevů chování ve školním prostředí. Očekávají jasné, obecně platné odpovědi - např. na otázku, zda nadané integrovat nebo separovat, podle čeho se pozná nadaný žák. Neuvědomují si obtížnost péče o tyto žáky v podmínkách běžné školy. Jsou minimálně informováni o stávající legislativě související se vzděláváním nadaných. Téma je pro většinu přitažlivé, vzbuzuje zvědavost, je to něco „lepšího“. Jsou ovlivněni medializací tématu. Pouze ti studenti, kterých se problematika nějakým způsobem osobně dotkla, mají zkušenost (zážitek) z blízkého okolí, jsou si vědomi dilemat, které téma obsahuje. Jsou přesvědčeni o tom, že úkolem učitele je rozvíjet silné stránky nadaného dítěte, zejména jeho intelekt. Předpokládají, že existují speciální, jiné metody, ale nevědí jaké. Mezi tématem vzdělávání nadaných a ostatními pedagogickými tématy vnímají souvislosti nedostatečně, znalosti a dovednosti získané v jiných tématech nejsou schopni dobře využít.

7.2 Základní charakteristika kurzu

Na základě všech výše uvedených podnětů jsme stanovili pracovní koncepci kurzu. Kurz je koncipován jako jednosemestrální Výběrový seminář z pedagogiky, s časovou dotací 2 hodiny týdně, tj. celkem 12 seminářů. Je zařazen do tzv. prohlubujícího modulu v závěrečné fázi studia (4. - 5. ročníku), kdy studenti mohou navázat jednak na nabyté znalosti a dovednosti z předcházejících kurzů (zejména pedagogické psychologie, obecné didaktiky a předmětových didaktik) a jednak na zkušenosti získané v praxi na školách.

Cíle kurzu

Základním cílem pro studenty výběrového kurzu je teoreticky i prakticky si osvojit hlavní principy a strategie vzdělávání nadaných a umět je vhodně využít v konkrétních situacích v primární škole.

Tento cíl je realizován naplňováním **cílů dílčích** v oblasti znalostí a dovedností, avšak především v oblasti postojů.

V oblasti znalostí a dovedností: Student zná základní pojmy problematiky a nejvýznamnější koncepce nadání. Zná základní postupy a metody diagnostiky nadaných, osobnostní charakteristiky nadaných předškolního a mladšího školního věku, jejich specifické projevy chování a potenciální problémy. Je seznámen s možnými organizačními formami vzdělávání, strategiemi a metodami výuky. Tyto poznatky vnímá v souvislostech, přemýšlí o nich, dokáže je aplikovat v konkrétních případech, úměrně svým zkušenostem samostatně uplatňovat při rozhodování o optimální vzdělávací strategii a plánování výuky pro nadané žáky.

V oblasti postojů: Student respektuje speciální vzdělávací potřeby mimořádně nadaných žáků a je motivován aktivně hledat cesty k jejich saturování s maximálním ohledem na konkrétní případ a konkrétní kontext.

Strategie a metody kurzu

Volbu strategií a metod považujeme v koncepci kurzu vzhledem k výše stanoveným cílům za zcela zásadní. Vzhledem k tomu, že jedním z hlavních témat našeho kurzu jsou strategie a metody vhodné pro nadané žáky, tj. zejména metody

konstruktivistické, problémové, aktivizující, diskusní, metody kooperativního vyučování a metody rozvíjející kritické a metakognitivní myšlení, vnímáme jako nevyhnutelné stejné metody využívat jako model k osvojení i v rámci vlastní výuky. Stejně pojetí vyučovacího procesu a metod je zároveň v souladu jak s trendy ve vzdělávání ve školách, tak i s trendy v přípravném vzdělávání učitelů. Kurz by tak mohl kromě zvýšení kompetencí k práci s nadanými žáky přispět i ke kompetencím záměrně rozvíjeným během celého studia (ke kompetenci k reflexi aj.).

8 Realizace a průběžná reflexe kurzu

8.1 1. seminář - Co už vím a co se chci o tématu dozvědět

Cíl: Studenti si uvědomí dosavadní znalosti, zkušenosti, postoje, které se váží k problematice nadání a vzdělávání nadaných žáků, ovlivňují jejich přístup k danému tématu. Uvědomí si vlastní odpovědnost za průběh a výsledky svého učení a zároveň vlastní kompetenci a právo rozhodovat o tom, co se v kurzu naučí, dozví.

Obsah:

- Dosavadní znalosti, zkušenosti a postoje studentů k tématu
- Koncepce kurzu, kritéria jeho úspěšného absolvování, pravidla a organizace

Realizace a reflexe:

V kurzu K1 bylo klíčovou aktivitou zpracování myšlenkové mapy - nejprve každý sám a poté společně. V průběhu se ukázalo, že ač studenti techniku znají a to by mohlo být výhodou, hned v počátku k ní někteří vyjadřovali nechuť, kterou odůvodňovali jejím nadužíváním vyučujícími v poslední době. Zejména individuální myšlenkové mapy měly relativně nízkou úroveň. Při vytváření společné mapy potřebovali velkou pomoc, obsah ve snaze zvládnout formu ustupoval do pozadí, proto jsem se při realizaci K2 rozhodla pro zachování obsahu, ale změně metod, zejména s cílem udržet zájem a posílit motivaci studentů na počátku kurzu.

První aktivitou v K2 byl brainstorming k pojmu nadání. Studenti byli vyzváni během 3 minut v heslech písemně asociovat. Následovalo společné přečtení výsledků a přibližně patnáctiminutová diskuse nad asociacemi, jejich možným roztříděním do kategorií. Studenti se rychle shodli, že nadání nahlíželi z pohledů různých osob, většinou jako na něco, co sami nemají, co existuje vně nicméně ve vztahu k nim - nadání má jejich žák, spolužák, přítel, dítě, sourozenec popř. nadání vnímají jako neutrální psychologický popř. sociologický, filosofický pojem, fenomén. Všimli si, že čím bližší byla jejich osobní zkušenost s tématem, tím snáze se asociovalo a zároveň tím spíše nahlíželi pojem pouze z tohoto pohledu.

Klíčovou aktivitou byla „Kostka“- technika RWCT vybízející studenty zamyslet se nad zadaným tématem s více různých pohledů (nahlížet kostku ze všech jejích

stran) Studenti až na výjimky techniku neznali a proto bylo třeba ji uvést. Jednotlivé strany jsme na základě předchozí diskuse pojmenovali: učitel, rodič, nadané dítě, vrstevníci, společnost a věda. Každé straně se studenti věnovali každý sám volným psaním přesně 4 minuty. Výťažnost aktivity „kostka“ byla u některých studentů snížena nedodržením instrukce použít techniku volného psaní.

Po skončení volného psaní diskutovali aktivitu a obsah svých kostek studenti ve dvojici a jejich úkolem bylo formulovat společné otázky, na které by během kurzu chtěli nalézt odpověď. Výsledky párového sdílení pak byly předmětem společné skupinové diskuse, jejímž výsledkem byl seznam společných otázek na flipchart. V kurzu K1 jsme se k seznamu otázek volným psaním vrátili v rámci posledního semináře a vyhodnotili, zda jsou otázky zodpovězeny a jak se změnil pohled studentů na nadání. V kurzu K2 jsme seznam vyhodnocovali a aktualizovali pravidelně každý seminář - tuto aktivitu vedla jedna ze studentek.

Posledních deset minut jsem věnovala seznámení studentů s organizací kurzu, s podmínkami k udělení zápočtu a také s cílem prováděného výzkumu. Z reakcí studentů bylo zřejmé, že oceňují partnerskou komunikaci a otevřenou komunikaci. Zároveň jsem tímto způsobem získala zájem i jejich neformální souhlas s účastí na výzkumu, což se později ještě ukázalo jako důležité.

Před odchodem se studenti měli krátce písemně vyjádřit ke dvěma otázkám - Proč jsem se rozhodl do kurzu přihlásit a proč jsem se rozhodl na svém rozhodnutí trvat. Studenti to považovali za originální a nečekaný závěr. Dohodli jsme se, že odpovědi odevzdají na začátku druhého semináře.

Argumentem byla nejčastěji atraktivnost tématu (téma je zajímavé), praktické využití v budoucí učitelské praxi, absence daného tématu v dosavadním studiu (novost), snaha o prohloubení znalostí vzhledem k profilaci studenta - tématu diplomové práce, osobní vztah k tématu. Pokud jsou s koncepcí podrobněji seznámeni, zvažují poměr vynaloženého úsilí k očekávaným ziskům. Posuzují obsah a formu kurzu ve vztahu k ostatním možnostem a dosavadním zkušenostem.

Příklady odpovědí:

„Přihlásila jsem se, protože mne téma nadaných dětí zajímá už dlouho. Během praxe ve 2. ročníku jsem se setkala s takovým žákem a zdálo se mi, že si paní

učitelka moc neví rady co s ním. Zůstávám, protože se zdá, že kurz bude prakticky zaměřen a věřím, že mi pomůže být v podobné situaci kompetentnější než ta paní učitelka.“

„Původně jsem chtěla navštěvovat kurz RWCT, ale ten už byl plný. Tento kurz se zdá dobrou alternativou, protože metod RWCT využívá. Požadavky na udělení zápočtu se mi zdají vysoké, ale alespoň jsou využitelné pro praxi. První seminář mne překvapil - udělali jsme hodně práce. Snad to tak bude i dál.“

„Můj bratr byl jako dítě nadaný a ve škole měl strašné problémy. Proto bych si chtěla ujasnit, na čí straně byla tehdy chyba a jak podobnému vývoji zabránit. Možnost pracovat s kazuistikami konkrétních nadaných je podle mne fantastická.“

„Zapsala jsem se, protože jsme se během studia dozvěděli jak pomoci slabým dětem, ale o nadaných vlastně nic. Úvodní seminář mne přesvědčil, že je potřeba se připravit i na práci s nimi a že bude prostor pro diskusi.“

„O nadaných jsem psala seminární práci už ve druhém ročníku, a proto bych si chtěla své znalosti rozšířit a psát na toto téma i diplomovou práci. Pátek odpoledne sice není ideální, ale s tím se asi nic neudělá...“

„Téma je rozhodně zajímavé, ale přiznám se že, mi nevyhovují písemné techniky RWCT. Na druhou stranu budeme mít možnost jít se podívat na nadané děti přímo do výuky, besedovat s rodiči a to je opravdu jedinečná příležitost.“

8.2 2. seminář - Teorie nadání

Cíl: Studenti se seznámí se základními pojmy a vývojem koncepcí problematiky. Uvědomí si vztah mezi teorií nadání a vzděláváním nadaných v praxi. Seznámí se s diagnostikou nadaných a porozumí roli učitele v ní.

Obsah:

- základní pojmy problematiky
- vybrané významné koncepce nadání v historické perspektivě
- (koncepce nadání jako vysoce rozvinutých rozumových schopností, koncepce nadání J. Rezulliho, F. J. Mönkse, A. J. Tannenbauma, H. Gardnera)

- současný teoretický pohled na nadání a jeho podněty pro praxi při identifikaci nadaných a realizaci rozvíjení nadání v současné školní praxi
- praktické problémy diagnostiky, diagnostické nástroje

Teorie jako taková je důležitou a nepostradatelnou součástí obsahu. Dle našich zkušeností je pro naprostou většinu účastníků kurzů, ať už se jedná o studenty nebo o učitele v praxi, tou nejméně podstatnou a nejméně oblíbenou, odtrženou od ostatního obsahu. Obvykle je prezentovaná přednáškovou formou. Zvažovala jsem mnohokrát a testovala v kurzech dalšího vzdělávání učitelů, jak velká pozornost je třeba teorii nadání věnovat, zda změna formy za aktivnější a atraktivnější přinese lepší výsledek. Relativně úspěšná se mi jeví cesta poukazování na vztah teorie k praxi, obtížnost její realizace, zaostávání praxe za teorií, kdy teorie představuje ideální model, který naznačuje cestu a směřování. Významný se jeví zejména vztah mezi teorií nadání a identifikací nadaných v praxi a možnostmi ovlivňování nadání. Pro práci učitele považuji za důležité uvědomit si význam pedagogické diagnostiky a pedagogického působení v případě nadaných dětí právě mladšího školního věku - tj. vlastní zodpovědnost učitele a jeho roli. Dále pak porozumět posunu chápání nadání jako vrozené intelektové schopnosti směrem k modelu mnohvrstevnatého sociokulturně podmíněného fenoménu. Pro současnou pedagogickou praxi akcentující osobnostní pojetí dítěte jsou důležité zejména teorie nadání zdůrazňující význam osobnostních charakteristik nadaného dítěte, význam kreativity a vnitřní motivace. Pro didaktiku lze dobře využít Gardnerovu teorii mnohočetné inteligence.

V kurzu K1 byla stěžejní aktivitou první části skupinová práce. Každá z 5 skupin dostala část textu z odborné literatury věnované konkrétní koncepci nadání. Skupiny měly za úkol text přečíst, prodiskutovat, předloženou koncepci konfrontovat s vlastní dosavadní představou o pojmu nadání, předvídat možnou aplikaci teorie v procesu identifikace a rozvíjení nadání. Při společném setkání skupin pak v tomto smyslu teorii představit ostatním. Dalším úkolem bylo jednotlivé teorie společně seřadit chronologicky, uvést do vztahu. Úkol se podařilo studentům splnit relativně bez problémů, výsledkem této části byla vlastně interní dohoda o používání klíčových pojmů problematiky během semináře a společné sjednocení se na pro

praxi využitelném pohledu na nadání, jeho důležité složky a vazby mezi nimi.

V kratší druhé části semináře jsme se formou přednášky věnovali současnému procesu identifikace nadaných, její legislativě, řešili jsme praktické otázky role jednotlivých účastníků procesu identifikace - tj. roli učitele, rodiče, psychologa. Diskutovány byly nejčastější problémy diagnostiky. Jednotlivé diagnostické nástroje byly pouze stručně vyjmenovány. Studenti vyjadřovali zájem se s jednotlivými testy podrobněji seznámit, což bylo nerealizovatelné vzhledem k nedostatku času.

V kurzu K2 jsem poměr mezi oběma tématy semináře obrátila. V první části jsem prezentovala vývoj teorie nadání formou přednášky prokládané otázkami směřujícími k predikování dalšího vývoje. Např. Co myslíte, že je ještě důležité pro to, aby se potenciální nadání opravdu projevilo mimořádným výkonem dítěte? Jmenujte konkrétní osobnosti, které považujeme v současné době za výjimečné. V čem se liší od osobností považovaných za nadané v minulosti, v jiné kultuře atd.? V závěru jsme došli k podobnému výsledku jako v K1, ale téměř za polovinu času. Faktem je, že studenti byli mimořádně aktivní, na otázky reagovali rychle a trefně. Ve druhé části semináře tak vznikl prostor pro praktické seznámení s několika testy, dotazníky a ukázkami zpráv z diagnostického vyšetření dítěte v poradně. Obě varianty semináře považuji za nosné.

Závěrem semináře v obou variantách byl apel na důležitost pedagogické diagnostiky, jejímž předpokladem je znalost charakteristik a typických projevů chování nadaného dítěte, diagnostickou metodou pak zejména pozorování dítěte, popř. použití pozorovacích škál jako nástroje. V rámci domácí přípravy na následující seminář dostal každý ze studentů za úkol přečíst 2 kazuistiky nadaných dětí, které zachycují dítě v období předškolního a mladšího školního věku, a pokusit se vytvořit seznam charakteristik nadaných.

8.3 3. seminář – Osobnost nadaného dítěte

Cíl: Studenti se seznámí s charakteristikami a problémy nadaného dítěte, dokáží vnímat jeho specifika v konkrétních případech a souvislostech.

Obsah:

- Charakteristiky nadaných dětí v kognitivní a socio-emocionální oblasti
- Typy nadaných dětí
- Problémy nadaných

Realizace a reflexe:

Tak jako jsou osobnostní charakteristiky nadaných dětí jedním z hlavních témat pedagogiky nadaných, považuji je za klíčové i pro koncepci kurzu. Využit k jeho hlubšímu porozumění tématu kazuistik reálných dětí se mi osvědčilo ve všech typech kurzů. Z jejich analýzy lze vyvodit charakteristiky a nejčastější problémy, vymezit jednotlivé typy nadaných dětí, vnímat společné a rozdílné charakteristiky nadaných dětí a ostatních dětí daného věku a nadaných dětí mezi sebou. V další fázi lze z osobnostních charakteristik vyvodit vhodné metody a formy práce. Domnívám se, že čas jim věnovaný se mnohokrát vrátí a může naplnit cíl vést studenty k podrobnému citlivému přemýšlení o variantách možných příčin chování dítěte, posuzování dítěte z více různých pohledů, v kontextu jeho prostředí a individuálního vývoje.

Při výběru kazuistik je důležité dbát na jejich různorodost, osvědčují se kazuistiky psané rodiči nadaných dětí. U studentů lze tímto způsobem suplovat jejich vlastní omezenou zkušenost.

Prvním úkolem studentů bylo využít seznam charakteristik vytvořený doma jedním z nich jako základní a ten postupně obohacovat o další charakteristiky, které definovali ostatní studenti na základě čtení vlastních kazuistik. Během tohoto procesu docházelo k vyjasňování jednotlivých pojmů, sporům o interpretaci jednotlivých situací různými čtenáři, snaze o vytváření kategorií charakteristik atd. Výsledkem byla tabulka na flipchartu, v níž řádky představovaly jednotlivé charakteristiky a sloupce pak jména jednotlivých nadaných dětí (celkem šesti). Nakonec jsme si jednu kazuistiku přečetli společně po částech. Studenti byli vyzýváni predikovat možný další vývoj příběhu a snažili se zpětně ověřit funkčnost společně vytvořeného nástroje na dalším případě. Následovala ústní reflexe. Studenti se shodli, že absence žádné z charakteristik dítě ze skupiny nadaných nevyklučuje a naopak, že seznam je pouze nástroj, který má učiteli pomoci v přemýšlení o

dítěti. Vyvodili možná úskalí diagnostiky, která vyplývají z omezeného množství informací, které o dítěti vždy máme, jejich možné chybné interpretace, diskutovala se otázka míry manifestace jednotlivých charakteristik, možnosti jejich objektivizace. Shodli se, že diagnostika by neměla být jednorázová, ale spíše proces, do kterého vstupuje více účastníků a použije se pokud možno celá škála nástrojů. Ve skupině kurzu K1 vznikl díky této technice mylný dojem, že nadané děti mají vždy problémy, což jsem musela v diskusi uvádět na pravou míru. Uvědomila jsem si, že se s tímto efektem setkávám opakovaně, proto jsem v kurzu K2 vybírala kazuistiky s tímto vědomím, snažila se o zastoupení nadaných dětí s problémy v sociální oblasti, bezproblémových dívek, nadaných dětí s postižením, extrémně nadaných dětí atd. Další změnou, kterou považuji za účelnou, bylo v K2 uvažovat jednotlivé charakteristiky v pozitivním a naproti tomu negativním projevu tak, aby došlo k oddělení osobnostních rysů dítěte od negativních projevů jeho chování v případě nerespektování jeho potřeb. Skupina K2 také výrazně více času strávila diskusí genderové otázky u nadaných a problematiky dvojí diagnózy. V tomto smyslu je nutné diskusi řídit a na závěr vždy shrnout podstatné, zobecnit. Písemně na flipchart nebo rozsvícením slidu v powerpointové prezentaci. Úskalí, spočívající v tom, že konkrétní případy dětí mohou být zavádějící a naopak obecné výčty charakteristik nic neříkající, je zřejmé a lze jej překlenout právě jejich kombinací. Variantu obráceného postupu, tj. od obecného k příkladům pomocí kazuistik, používám kvůli nedostatku času zejména v kurzech dalšího vzdělávání učitelů. V tom případě jsou učitelé vyzýváni uvádět v první řadě příklady z vlastní praxe. V obou kurzech pracovali studenti na tomto tématu s velkým zaujetím, diskuse byly velmi živé, studenti si vybavili další vlastní zkušenosti. Často jsou doslova zvědaví a ptají se, „jak to s těmi dětmi bylo dál, dopadlo“. V závěru studenti dostali každý posuzovací škály pro rodiče, učitelky mateřských škol a učitele a byli vyzváni je podle možností využít při praxi na školách, popř. nabídnout k využití. Odcházel také s odkazy na odbornou literaturu, která se tématu týká.

Pro následující seminář měli studenti za úkol připravit si otázky, které je napadají k tématu rodina nadaného dítěte.

8.4 4. seminář - Rodina nadaných dětí

Cíl: Studenti porozumí specifikům a problémům rodiny nadaných žáků a roli učitele při spolupráci s ní.

Obsah:

- Výchova nadaného dítěte v rodině a její problémy
- Rodina jako zdroj informací o dítěti
- Typy rodin/rodičů nadaných dětí
- Vztah rodiny a školy - vzájemná očekávání, možnosti spolupráce, typické problémy
- Možnosti podpory rodiny

Realizace a reflexe:

Seznámit se s problematikou rodiny u nadaných dětí je pro učitele 1. stupně ZŠ velmi důležité. I v tomto případě jsem považovala za přínosné využít své mnohaleté spolupráce s rodiči nadaných dětí a zprostředkovat během semináře osobní setkání studentů jako budoucích učitelů s rodiči nadaných dětí, snad i proto, že právě takový zážitek považuji ve své práci na poli vzdělávání nadaných za zásadní. Specifickým problémem je pochopitelně sám výběr hostů, který je pro atmosféru besedy i obsah diskuse určující a zároveň limitován reálnými možnostmi. Stejně jako v případě práce s kazuistikami nadaných dětí je riziko dané setkáním studentů pouze s jedním rodičem jako zástupným příkladem maximálně jednoho z více typů rodičů nutné opět kompenzovat v diskusi a pomocí odborné literatury.

Na tento seminář se studenti obou kurzů velmi těšili, neboť o plánu pozvat k účasti na něm rodiče nadaného dítěte věděli předem. Na začátku semináře jsme cca 15 min společně procházeli studenty připravené otázky a vytvořili na flipchart společný seznam témat a otázek, které studenty k dané problematice napadali, zajímají. Následovala část semináře, měla formu besedy, kdy na začátku matka (host) volně představila sebe, svou rodinu, své dítě a chronologicky vyprávěla „příběh“ sestávající z klíčových momentů v životě dítěte a reakcí dítěte na ně, vztahů dítěte s okolím podobným způsobem, kterým byly zpracovány studentům předkládané kazuistiky v rámci předešlého semináře. V obou případech matky

poskytly také fotografie z rodinného alba a zajímavé práce dítěte jako např. kresby, první pokusy o psaní vlastních textů atd. Studenti do vyprávění volně vstupovali s doplňujícími otázkami, snažili se využít svých předem připravených otázek. Závěrečná společná diskuse byla v obou kurzech obsahově odlišná, tak jak se lišily oba případy, přesto jsem se snažila směřovat ji vždy k tématu spolupráce mezi rodinou a školou, vzájemná očekávání obou stran, problém společného hledání optimální vzdělávací strategie pro dítě. Během diskuse studenti využívali připravený flipchart, vyzývali hosta, aby se pokusil dané otázky zodpovědět ze svého pohledu. Nezodpovězené otázky si studenti rozdělili a zavázali se za použití poskytnuté literatury a webových odkazů zodpovědět na příštím setkání.

V případě kurzu K1 studenti na konci semináře pociťovali nedostatek času, rádi by u tématu zůstali déle, v kurzu K2, který probíhal v pátek odpoledne a byl pro všechny studenty poslední, vedl stejný pocit ke spontánnímu překročení času, což svědčí o očekávaném velkém zaujetí. V obou případech při závěrečném poděkování studentů hostům - maminkám za účast, ony samy velmi hezky a spontánně reflektovali také vlastní přínos ze setkání, vyjadřovali překvapení nad vysokou úrovní diskuse studentů, radost z jejich profesionálního, ale i lidského zájmu. To samo bylo pro studenty dostatečně cennou pozitivní zpětnou vazbou.

To, že studenti v obou kurzech dokázali dobře využít a zúročit práci v předcházejícím semináři týkajícím se charakteristik v reálné situaci, okamžitě si přivlastnili např. používané pojmy, je potvrzením, že zvolená forma semináře je efektivní.

8.5 5. seminář - Organizační formy vzdělávání nadaných žáků

Cíle: Studenti se seznámí s různými organizačními formami vzdělávání nadaných žáků, dokáží jejich vhodnost individuálně vyhodnocovat vzhledem ke konkrétnímu dítěti.

Obsah:

- Integrace versus separace, výhody a nevýhody
- Vzdělávání nadaných u nás a v zahraničí - historie a současné trendy

Realizace a reflexe:

První aktivitou byla varianta metody RWCT „rohy“. Studenti byli vyzváni zaujmout vlastní stanovisko k problémové otázce „Je lépe nadané žáky integrovat nebo separovat?“ a svůj postoj vyjádřit zaujetím místa na pomyslné ose vedoucí z jednoho rohu místnosti do druhého. Rohy představovaly krajní možnosti - separaci a integraci. Pozice studentů jsme zaznamenali na tabuli. V obou kurzech byla většina studentů spíše pro integraci nadaných, menší část volila středové postavení a 2-3 studenti byli jednoznačně pro separaci nadaných.

Dále jsme studenty náhodně rozdělili do dvou rovnocenných skupin představujících zastánce separace a zastánce integrace nadaných. Jejich úkolem bylo během 10 min připravit seznam argumentů podporujících stanovisko skupiny. Dalších 15 minut měli možnost využít k obhajobě ještě informací z odborné literatury a článků z tisku, které jsem předem připravila a dala volně k dispozici. V obou kurzech se oběma skupinám podařilo už během první fáze generovat dostatek logických argumentů. Argumenty pro integraci byly nahlíženy zejména z pohledu dítěte a výhod, které mu začlenění do přirozeně heterogenní skupiny přináší, zdůrazňována byla důležitost harmonického rozvoje všech stránek osobnosti dítěte rovnoměrně. Argumenty studentů pro separaci nadaných byly založeny zejména na nevýhodách integrovaného vzdělávání nadaných v současné době. Byla zmiňována nepřipravenost učitelů běžných škol na práci s nadanými. Konfrontace s literaturou přinesla obohacení o argumenty nahlížené z pohledu fungování vzdělávacího systému obecně jako je možnost vytváření výukových materiálů ve speciálních školách nebo možnosti v oblasti výzkumu nadaných. Tato fáze také přispěla k větší potřebě studentů argumenty systematizovat a uvědomit si souvislosti, což bylo patrné při pozorování studentů při práci v rámci skupin.

Následovala diskuse, v níž měly obě skupiny maximálně využít své přípravy k přesvědčení protistrany. Diskusi jsem pouze moderovala a po jejím skončení vyzvala studenty k opětovnému zaujetí vlastního stanoviska. V obou kurzech vedla

zvolená technika k výraznému posunu názorů směrem ke středu škály. Následovala společná ústní reflexe aktivity zaměřená na strategii práce skupin a prožívání procesu změny vlastního postoje a názorů a důvody, které k němu vedly. Studenti se shodli, že změna jejich postoje je vyjádřením změny vnímání otázky a potřeby jejího upřesnění nebo přeformulování ve smyslu vztahování se ke konkrétnímu případu a popření smysluplnosti obecné otázky - např. Je pro konkrétní dítě vhodnější konkrétní forma separace nebo integrace? Společně jsme hledali možné formy, výhody a nevýhody kompromisních řešení problému, jakým je vzdělávání nadaných žáků ve speciální třídě v rámci běžné školy apod. V K1 se měla na závěr celá skupina shodnout na písemné formulaci hlavní myšlenky. (přepis z flipchartu: *„Separace i integrace mají své výhody a nevýhody, jejich vhodnost je třeba posuzovat pro konkrétní nadané dítě. Záleží na věku dítěte, míře nadání, individuálních potřebách a osobnosti dítěte. Pro většinu nadaných je teoreticky vhodná integrace, ale jen pokud je kvalitně realizovaná.“*)

V závěrečné části semináře (cca 15 min) jsem ve formě krátké přednášky prezentovala základní informace o řešení dané problematiky v minulosti a současnosti v naší a zahraniční praxi.

Tzv. „otázka nakonec“, ke které se měli studenti K2 každý sám stručně vyjádřit: „Co důležitého jsem si dnes uvědomil?“

Příklady:

„Uvědomil jsem si, že pro mne jako rodiče by nebyla důležitá forma vzdělávání, ale osobnost konkrétního učitele. O tom se ale většinou rozhodnout nelze.“

„Podobnost s problematikou dětí z druhého pólu - dětí s handicapem.“

„Myslela jsem si, že alespoň teoreticky pro většinu nadaných dětí je některá varianta lepší, ale ani to zdá se neplatí.“

„Bylo by nejlepší, kdyby existovaly všechny možnosti a každý si mohl vybrat.“

„Metoda „rohy“ by byla určitě vhodná pro nadané děti.“

8.6 6. seminář - Edukační potřeby nadaných a možnosti jejich saturace na 1. stupni ZŠ

Cíl: Studenti dokáží definovat jednotlivé edukační potřeby nadaných žáků a navrhnout v konkrétním případě vhodné výchovně-vzdělávací strategie.

Obsah:

- Edukační potřeby nadaných žáků
- Legislativa a závazné kurikulární dokumenty
- Akcelerace a obohacování jako základní strategie
- Možnosti úpravy vzdělávací cesty nadaných na 1. stupni ZŠ: Předčasný vstup do školy, přeskočení ročníku, absolvování 1 předmětu ve vyšším ročníku, IVP, vyučování ve speciální skupině,...

Realizace a reflexe:

Prvním úkolem bylo pokusit se na základě práce ve všech dosavadních lekcích explicitně společně definovat jednotlivé edukační potřeby nadaných žáků. Následným porovnáním s odbornou literaturou studenti zjistili, že jejich výsledky se obsahově liší minimálně, což jim poskytlo další pozitivní zpětnou vazbou.

Východiskem pro další fázi práce s tímto tématem byla opět pro účely semináře upravená kazuistika. Kazuistika obsahovala souhrn informací různých úrovní, které se týkají nadaného žáka na 1. stupni ZŠ získané od jeho rodičů, učitelů a ze zprávy z poradny. Informace byly zpracovány jako souvislý text - příběh s otevřeným koncem, který má charakter problémové situace. Poté co si co studenti text přečtou, jsou vyzváni, aby ve dvojici na základě informací obsažených v textu a prostudování vyhlášky o vzdělávání mimořádně nadaných žáků a RVP zaujali vlastní stanovisko k předkládanému problému - navrhli řešení dané situace. V textu je úkolem studentů označit informace, které jsou pro proces rozhodování významné, v pravé volné části pak uvést vlastní komentáře a informace, které v textu naopak chybí a pro rozhodování by mohly být důležité (viz příloha č. 1). Na práci ve dvojicích měli studenti 25 minut a pak následovala společná diskuse, jednotlivé dvojice prezentovaly a odůvodňovaly své rozhodnutí. Mezi úrovní výsledku práce ve

dvojicích jsme zaznamenali relativně velké rozdíly, méně motivované studenty, kteří měli tendenci k povrchnímu řešení úkolu, se podařilo přimět k hlubšímu přemýšlení až v rámci diskuse. Na závěr jsem informovala o řešení a důsledcích, které daný případ v reálu měl včetně ukázky individuálního vzdělávacího plánu sledovaného dítěte. V obou kurzech se opakovala pozitivní zkušenost s touto technikou, kdy prodloužení doby věnované přemýšlení nad problémem a predikování jeho vývoje vede k výraznému zvýšení motivace a zároveň porozumění problému.

Ve zbývajícím čase studenti pracovali společně a měli vytvořit na flipchart tabulku - přehled všech možných opatření, která lze nadanému dítěti na 1. stupni ZŠ poskytnout včetně jejich výhod a rizik, které byly nahlíženy jak z pohledu dítěte, tak z pohledu učitelů. Znovu jsme se vrátili k výčtu jednotlivých potřeb, který vznikl na začátku semináře a už jen ústně komentovali vztah mezi konkrétní edukační potřebou a možností její saturace konkrétním opatřením. Na závěr byli studenti vyzváni volně se vyjádřit k průběhu lekce, obsahu, použitým metodám a formám práce, svým pocitům.

Z reflexí studentů:

„Bylo pro mne důležité, že jsme si na konci vytvořili přehled. Díky tomu jsem si jednotlivé možnosti srovnala v hlavě.“

„Rozhodování co bude pro které nadané dítě nejlepší je strašně těžké i pro učitele, který zná možnosti a umí předvídat důsledky. Co teprve rodič? Stejně se nikdy nedozvíme, jestli by jiné rozhodnutí, než které jsme zvolili, nakonec nebylo třeba lepší...“

„Mám pocit, že v případě Bertíka nebylo žádné rozhodnutí to správné. Snažili jsme se vybrat vlastně to nejmenší zlo. Napadlo mne, že někde na vesnici by těch možností bylo ještě míň.“

„Překvapilo mne, jak jsme do role toho, kdo má případ rozhodnout, hrozně vžili. Je to skvělá technika.“

8.7 7. seminář - Specifika výuky nadaných žáků

Cíl: Studenti si na základě vlastního zážitku z účasti na simulované hodině v roli žáka a jeho reflexe uvědomí základní specifika výuky nadaných a zváží otázky jejich realizace ve speciální i běžné třídě.

Obsah: Modifikace obsahu, procesu, produktu a prostředí vyučování

- Role učitele a role žáka, klima
- Metody a formy práce
- Typy otázek, úkolů a aktivit
- Hodnocení

Realizace a reflexe

Seminář měl dvě hlavní části. První částí byla sebezážitková hodina, druhou částí její reflexe. Realizace sebezážitkové hodiny v K1 a K2 se obsahem lišila minimálně. O Vedení hodiny v K1 jsem požádala PhDr. Janu Juráškovou, PhD., která má s vyučováním nadaných žáků na 1. stupni ZŠ dlouholeté zkušenosti v rámci speciálních škol v Bratislavě. Sama jsem se soustředila na pozorování hodiny a vedení následné reflektivní diskuse. V K2 jsem zastávala obě role sama.

Základem pro scénář sebezážitkové hodiny byla zcela záměrně reálná vyučovací jednotka, v minulosti opakovaně realizovaná lektorkou ve speciálních třídách pro nadané, pro potřeby tohoto semináře jen minimálně upravená, zejména však s cílem ukázat více typů úloh za kratší čas. Byla koncipována jako hodina tzv. obohacení, resp. nauky o světě s velkým přesahem do ostatních předmětů a to, aby bylo možno ji využít nejen ve výuce nadaných ve vyšších ročnících 1. stupně ZŠ (typově odpovídá principu inkusivního vyučování). Z principů výuky nadaných se v rámci sebezážitkové hodiny záměrně uplatnily především:

- Téma je vícevrstevnaté, abstraktní, umožňuje uplatnění mezipředmětových vztahů a další rozvíjení podle zájmu dětí.
- K motivaci se využívá silných a různorodých podnětů, které podněcují zvědavost a zájem.

- Učitel je důsledně v roli facilitátora, partnera - učitel řeší většinu úkolů sám za sebe jako jeden z žáků, v diskusi vyjadřuje svůj vlastní postoj, nápad, názor, zkušenost.
- Učitel vytváří klima akceptující individuální zvláštnosti, toleruje a oceňuje různost názorů a nápadů.
- Typy úkolů jsou zaměřeny na rozvoj všech úrovní myšlení podle taxonomie kognitivních cílů B. Blooma (1956) a zároveň rozvíjejí všechny typy inteligence podle H. Gardnera (1999).
- Žákům je umožněno volit úkol i formu produktu z více možností s ohledem na různost stylů učení.
- Žáci mají možnost volit formu práce - individuálně, ve dvojici, ve skupině.
- Cílem je zejména rozvoj vnitřní motivace a kreativity žáků, dále pak rozvoj metakognice, sebepoznání, argumentačních schopností a podpora ochoty riskovat.
- Hodnocení je minimalizováno, popř. má formu sebehodnocení, s důrazem na pozitiva.
- Významnou součástí je metoda skupinové diskuse.
- Kladené otázky jsou provokující, spíše otevřené, problémové, rozvíjející divergentní myšlení.

Ukázky materiálů a formulace jednotlivých úkolů ze sebezážitekové hodiny jsou součástí přílohy č. 2.

Počáteční nejistota studentů byla rychle vystřídána aktivním zapojením do hodiny, která měla jedinečnou radostnou a tvořivou atmosféru. Následovala řízená reflektivní diskuse celé skupiny. Studenti byli během ní postupně vyzýváni:

- popsat svá očekávání před absolvováním hodiny a porovnat je s průběhem hodiny,
- popsat své pocity v roli žáka obecně i vzhledem k jednotlivým aktivitám hodiny,
- zpětně rekonstruovat scénář hodiny,

- pokusit se formulovat cíl, téma hodiny, pojmenovat jednotlivé metody a formy práce, typy úkolů, hodnocení,
- uvažovat o využitelnosti prezentovaného typu vyučování v rámci práce se speciální i běžnou třídou,
- přemýšlet o shodách a rozdílech v průběhu realizace tématu s nadanými žáky a se studenty – např. z hlediska volby úkolů, formy práce, znalostí, úrovně nápadů,
- navrhnout několik dalších aktivit pro žáky ke stejnému tématu.

Reflektivní diskuse byla v obou kurzech mimořádně bohatá, všichni studenti byli aktivní, zážitek na ně evidentně silně zapůsobil. Své pocity vyjadřovali nadšeně a spontánně. Byl zcela zřejmý tzv. aha efekt, studenti si sami pro sebe objevili něco nového, inspirujícího. Vyjadřovali ocenění učitelů, kladli doplňující dotazy. Metody práce, typy úkolů atd. se jim dařilo popsat i zobecnit jako možné principy práce s nadanými. Sami uváděli metody do vztahu s charakteristikami a potřebami nadaných. Nejvýraznějším specifikem se jim zdála komunikace učitele a nejvýraznějším přínosem využitelnost zpracování tématu pro všechny typy žáků.

Příklady charakteristických výroků studentů během diskuse:

„Nejdřív jsem se bála, že nebudu umět hrát roli „nadaného žáka“, že třeba budu horší než by byly děti. Pak se mi postupně ulevilo, že se vlastně nečekala nějaká správná odpověď.“

„Teď mi dochází, jak to bylo neuvěřitelně promyšlené, ale přitom to působilo tak přirozeně, snadno.“

„Nevěděla jsem, jestli to bude hodina pro nadané nebo pro třídu s integrovanými nadanými dětmi a pak mi došlo, že je to jedno, že nemusí být dopředu jasné kdo je jak nadaný a podle toho rozdělené úkoly. To mi připadá skvělé.“

„Vlastně to nejsou nějaké úplně jiné metody, to mě překvapilo. Hlavní rozdíl byl asi ten přístup učitele. Chvílemi jsem doslova čekala a potřebovala, aby mi lektorka řekla co je správně a co ne. Asi jsme přece jen hodně zvyklí na tradiční roli učitele. Nevím, jestli bych takhle uměla učit.“

„Myslím, že děti mají rádi, když se jim dá možnost si vybrat. Sama jsem se

dlouho nemohla rozhodnout a pak měla problém to stihnout v zadaném čase. Dětem by se asi nejdřív stávalo to samé. Úkoly byli zajímavé a jako dítě bych se chtěla tématu určitě věnovat déle nebo aspoň doma. Překvapilo mne, jaké jsme měly úžasné nápady.“

*„Kdyby mne takhle někdo učil jako dítě, asi bych teď byla úplně jiná.“
(Vyučující: „V čem jiná?“) „Zvídavější a s vyšším sebevědomím...“*

Sebezážitekovaná hodina má pochopitelně svá omezení. Bylo těžké a zavazující vybrat to podstatné. V diskusi bylo třeba maximálně zdůrazňovat, že námi zvolená je jen jedna z mnoha cest. Možnost přizvat k vedení hodiny odborníka, který je pro studenty v roli lektora velkou autoritou pro svou zkušenost s prací s nadanými dětmi v terénu, kterou může autenticky zprostředkovat a studenty zajímá, je určitě přínosem. I bez této možnosti je však zvolená metoda funkční, i když pro vyučujícího náročná. „Vyjít sám s kůží na trh“ je riskantní, nicméně podle mé zkušenosti to studenti dokážou ocenit.

V kurzu K2 řízená diskuse přešla spontánně ve volnou, týkající se osobnosti učitele pro nadané žáky obecně. Studenti si kladli otázky jako např.: Nepotřebují nadaní žáci hlavně ty nejlepší učitele profesionály, kvalitní vyučování v dnešním pojetí? Potřebují kvalitní výuku a kvalitní učitele více než ostatní děti? Do jaké míry je pak specifická samotná výuka nadaných a je třeba ji řešit odděleně? Může být průměrný učitel úspěšným učitelem nadaných žáků? Musí být sami učitelé nadaní? Posun studentů k těmto otázkám považuji za důležitý, je důkazem potřeby řešit nejen praktické problémy, ale vždy se znovu a znovu vracet k hledání opovědi na obecně pedagogické otázky.

8.8 8. seminář - Specifika výuky nadaných žáků 2

Cíl: Studenti získají základní systematický přehled o různých způsobech modifikace vyučování nadaných, budou schopni je zdůvodnit a uvést jejich konkrétní příklad.

Obsah: modifikace obsahu, procesu, produktu a prostředí (viz seminář č. 7)

Zvolenému obsahu byl věnován celý 7. seminář, kdy jsem se snažila, aby studenti na základě dosavadních znalostí a dovedností budovaných během

celého kurzu a vlastního zážitku v roli žáka při sebezážitekové hodině byli schopni vyvodit specifika výuky nadaných a přemýšlet o nich. V 8. semináři je cílem předcházející fáze učení upevnit jejich zasazením do systému, přehledu a zabránit tak zúžení tématu i jeho jednotlivých částí přechodem od dosavadního induktivního k deduktivnímu stylu vyučování. Zejména v oblasti metod a typů aktivit vhodných pro nadané žáky je podle našich zkušeností žádoucí, aby studenti znali co možná nejširší přehled možností, což jim nejsme schopni zprostředkovat v jedné sebezážitekové hodině, doposavad bohužel ani formou hospitací ve více hodinách, které by byly příkladem dobré praxe ani poskytnutím adekvátní odborné literatury v českém jazyce. Obsah jsem z těchto důvodů zprostředkovala studentům formou přednášky, během které jsem studenty vyzývala uvádět příklady a hledat souvislosti s dosavadními znalostmi z obecné didaktiky. U dnes již široce užívaných metod, jako je kooperativní vyučování, projektové vyučování atd., jsem se snažila upozorňovat na specifika jejich uplatnění ve výuce nadaných, pro různé typy nadaných žáků apod.

V závěru semináře v K2 studenti ve dvojici diskutovali otázku Který z učitelů, které jsem jako žák nebo student na praxi poznal, by byl podle mého názoru úspěšným učitelem nadaných žáků a proč? Následovala společné sdílení, kdy každý student referoval skupině o názoru partnera ze dvojice. Aktivita byla příjemným zakončením, kdy na základě zkušenosti z kurzů pro učitele v praxi mým cílem bylo nadřadit znalosti didaktiky nadaných (technologie vyučování) význam osobnosti učitele a důvěru v jeho vlastní schopnosti flexibilně hledat řešení, což se podařilo.

8.9 9. seminář - Hospitace v základní škole

Cíl: Studenti získají konkrétní zkušenost s realizací vzdělávání nadaných v kontextu třídy a školy, která jim umožní vnímat téma a svou budoucí roli učitele z hlediska teorie i praxe v souvislostech a přispěje k jeho hlubšímu porozumění.

Realizace v K1:

Se studenty v K1 jsme navštívili FZŠ Chlupova v Praze 5, která je tréninkovým centrem programu Čtením psaním ke kritickému myšlení, má zkušenost s péčí o mimořádně nadané žáky a při škole funguje Klub rodičů Společnosti pro talent a nadání ECHA.

Během dopoledního vyučování jsme se vystřídali ve dvou různých třídách, v každé z nich bylo integrováno jedno mimořádně nadané dítě. V každé ze tříd jsme pozorováním strávili 2 vyučovací hodiny. Následovala reflektivní diskuse s oběma učitelkami. Studenti nedostali o žácích žádné informace předem. Na začátku diskuse měli vyjádřit své postřehy, dojmy, charakterizovat mimořádně nadané dítě, na které se naše pozornost soustředila. Dále se pak snažit svůj dojem zpřesnit na základě otázek směřovaných třídní učitelce konkrétního dítěte. Ve druhé části diskuse jsme požádali učitele, aby popsali své strategie práce s dítětem, její organizaci, problémy, na které naráží.

Reflexe:

Hospitace je určitě pro studenty velký zážitek, předem se těší. V diskusi s učiteli prokázali znalost charakteristik a možných projevů, pokročilou úroveň přemýšlení o tématu. Ve chvíli, kdy „vidí nadané dítě naživo“, dochází k vyšší úrovni porozumění, následný „aha efekt“ má silný motivační účinek. Zároveň však měli někteří tendenci být relativně kritičtí k práci učitele, i když ne otevřeně. Jedním z možných vysvětlení je i jejich přílišná koncentrace na problematiku nadaného dítěte a omezená schopnost nebo ochota vnímat paralelně její zasazení do kontextu třídy. Je třeba neustále připomínat limity jednorázové hospitace a zrazovat studenty od rychlých soudů a závěrů a hledání sebepotvrzujících odpovědí. Je důležité poukazovat na souvislosti a zejména při hledání příčin problémů, chování a jednání vést studenty v první fázi ke generování všech možností, z nichž nadání dítěte je jen jedna z nich a její souvislost může být nepřímá.

Nejsilnější dojmy a otázky skupiny studentů lze charakterizovat následujícími výroky obsaženými v písemných záznamech studentů:

„Kdybych nevěděla, že to jsou mimořádně nadané děti, určitě by mě to podle jejich chování nenapadlo. Myslela jsem, že to „bude víc vidět“.“

„Zaujala mě otázka, zda nadané děti, které ale zároveň nemají vnitřní motivaci a třeba se realizují hlavně doma nebo v kroužcích nutit pracovat tak, aby to odpovídalo jejich možnostem. Připravovat něco navíc, když o to dítě vlastně nestojí.“

„U Moniky a asi tedy i některých dalších nadaných dětí, je vlastně větší práce učitelky soustředěná kolem problémů v sociální a emocionální oblasti, než s tím, jak

stimulovat intelektový vývoj.“ (Reakce na dlouze diskutovaný případ Moniky, která je výrazně perfekcionistická, těžce prožívá sebemenší selhání a prohru. Prudké emoční reakce (pláč, vztek) na zcela běžné situace (odchod do tělocvičny, zapomenutý sešit atd.) jsou pro ostatní děti obtížně pochopitelné a ztěžují přijetí dívky kolektivem třídy.

Realizace v K2:

Se studenty K2 jsme navštívili FZŠ Nám. Curiových v Praze 1, a to pro jedinečnou příležitost vidět práci s nadanými žáky jak v rámci běžné třídy (integrace), tak stejnou skupinu nadaných během výuky ve speciální skupině (separace). Projekt vzdělávání mimořádně nadaných dětí v této škole byl na samém začátku - fungoval první rok. Studenti K2 hospitovali v 1. třídě v listopadu. Kromě přímé hospitace ve 2 vyučovacích hodinách měli studenti možnost diskutovat také s učitelkou, která hodiny vedla, i s ředitelkou školy, která informovala o projektu jako takovém. Pozorování ve třídě jsme zaměřili především na sledování dětí, jejich komunikaci, reakce na jednotlivé typy aktivit. Jedním z důvodů bylo i to, že jsem sama věděla, že práce učitelů není ideální, nelze proto považovat hospitaci ve škole za příklad dobré praxe, ale hlavně za příležitost vidět nadané děti „v akci“, přemýšlet o možných výhodách a nevýhodách koncepce péče o tyto žáky v té škole. Studenti proto byli vyzváni zaznamenávat hospitaci tak, jak jsou zvyklí z ostatních praxí na školách. Protože šlo o jednorázový jedinečný zážitek, nezdálo se účelné zatěžovat studenty složitějším strukturovaným pozorováním s použitím nástroje apod. Diskuse, která následovala pozorování ve třídě, se tak více než na konkrétní nadané děti (jak tomu bylo v K1), soustředila právě na obecnější otázky, týkající se systému a organizace, vztahů mezi nadanými dětmi a ostatními, vztahů mezi učiteli nadaných dětí a učiteli kmenových tříd, komunikace s rodiči atd.

Reflexe:

Studenti během hospitace i po ní projevovali vysoký zájem o problematiku. Přístupovali k situaci aktivněji, než studenti v K1. Ptali se bez vyzvání, snažili se o přestávce navázat kontakt s dětmi, požádali o ukázky jejich prací, portfolioí, výkresů. Ocenili, že jak ředitelka školy, tak učitelka mimořádně otevřeně hovořili i o problémech, na které při realizaci své koncepce narážejí. Také proto studenti více

vyzdvíhovali pozitiva a vyjadřovali pochopení pro problémy, což podle mého názoru přispělo k celkově oboustranně příjemné atmosféře. K porozumění s učitelkou přispělo jistě i to, že se jednalo o čerstvou absolventku naší fakulty, studentky se s ní snadno identifikovali. Tradiční rozdělení rolí na studenty, kteří „nevědí“ a fakultní učitele, kteří „vědí“ nebo by „měli vědět“ utvrdilo studenty v přesvědčení, že jejich práce v semináři je smysluplná, jsou schopni v diskusi obstát. Zachytit atmosféru hledání a tvoření něčeho nového ve školní praxi, tak jak se nám to vlastně náhodou podařilo v případě této hospitace, považuji pro studenty za cenné bez ohledu na téma.

Příklady výroků z písemných záznamů studentů:

„Je úžasné, jak to paní učitelka Šárka zvládá. Obdivuji, že má sílu ještě vytvářet vlastní pracovní listy, připravovat práci pro asistentku atd.“

„Polointegrační varianta je skvělá myšlenka. Ale sladit potřeby všech dětí, ale i dospělých v projektu musí být strašně obtížné. Bude asi dlouho trvat, než začne všechno více plynout. Všichni musí chtít spolupracovat, je to ale možné?“

8.10 10. seminář – Individuální vzdělávací plán

Cíl: Studenti vytvoří individuální plán pro mimořádně nadaného žáka.

Obsah:

- Legislativa vztahující se k tématu,
- Příklady individuálních plánů z praxe,
- Práce s individuálním plánem

Realizace K1 a K2 byla shodná. Výchozí aktivitou semináře byla práce ve trojicích. Každá skupina dostala kopii vyhlášky 73/2005, zprávu z pedagogicko-psychologické poradny a pedagogickou diagnostiku konkrétního nadaného dítěte mladšího školního věku. Studenti ve skupině spolupracovali formou hraní rolí - třídní učitel, odborný učitel a rodič. Úkolem skupiny bylo pokusit se na základě dostupných informací a rozvíjení příběhu sestavit individuální vzdělávací plán, simulovat jeho vyhodnocení po stanoveném období a navrhnout změny pro období následující.

Během přestávky měli studenti za úkol prohlédnout si konkrétní příklady individuálních plánů sestavených učiteli v praxi. V následné společné diskusi k danému tématu specifikovali problémy, se kterými se při aktivitě potýkali, kladli dotazy, porovnávali způsoby řešení jednotlivých skupin.

Z hlediska zvolené metody se ukázalo, že atmosféra ve skupině a vztahy mezi studenty výrazně ovlivňují výsledky. Všechny skupiny se s úkolem vypořádaly. Plnému pochopení významu jednotlivých částí, důležitosti spolupráce všech stran nejen při sestavování individuálního plánu, ale také při jeho průběžném vyhodnocování významně přispěla závěrečná řízená diskuse. V obou kurzech byli studenti, kteří zvolenou metodu - hraní rolí - považovali za zábavnou a zároveň efektivní („*Bylo fajn dívat se na stejnou věc z různých pohledů. Doted' mne nenapadlo, jak důležitá je spolupráce učitelů a rodičů.*“; „*Naší skupinu hraní rolí bavilo, jak každá skupina rozehrála příběh jinak.*“). Jiným však připadala obtížná („*Tím, že jsme neznali konkrétní dítě, bylo pro nás těžké se na některých věcech dohodnout.*“; „*Byla to pro mne první zkušenost s hraním rolí, neuměla jsem si situaci dobře představit.*“; „*Hraní rolí nemám ráda, ale fakt je, že díky tomu už vím, co všechno je při IVP třeba zohlednit v praxi.*“).

8.11 11. seminář - Výukové materiály a vyučovací pomůcky

Cíl: Studenti budou schopni lépe posoudit učebnice a ostatní pomůcky vzhledem k jejich využití v práci s nadanými žáky, modifikovat je a sami vytvářet.

Obsah:

- Učebnice a pracovní sešity z hlediska jejich využití ve výuce nadaných žáků
- Pracovní listy pro nadaného žáka
- Hry a další didaktické pomůcky, jejich využití ve výuce i volném čase nadaných žáků

Realizace K1 a K2 se lišila pouze v tom, se kterými konkrétními učebnicemi, hrami a pracovními listy jsme na semináři pracovali, proto považujeme za nadbytečné popisovat je odděleně.

Na počátku semináře jsem položila následující problémovou otázku: „Podle čeho lze soudit, že daný učební text, pomůcka nebo pracovní list je vhodný pro nadané žáky?“ Studenti problém diskutovali nejprve ve dvojicích, ve společné diskusi pak došlo ke shodě v tom, že je třeba vymezit kritéria, posuzovat vzhledem ke konkrétnímu dítěti, cíli atd. V kurzu K2 studenti došli k závěru, že pravděpodobně neexistují vhodné a nevhodné pomůcky, záleží na tom, jak je učitel umí použít, modifikovat. Následovala aktivita ve skupinách. Každá ze skupin dostala sadu učebnic a pracovních sešitů stejného předmětu pro stejný ročník vydaných různými nakladatelstvími. Jejich úkolem bylo vytvořit si vlastní kritéria pro posuzování, ve společné diskusi skupin pak prezentovat nejvíce vhodnou a nejméně vhodnou učebnici a podpořit svůj názor argumenty. Tato aktivita byla v obou kurzech výrazně konfrontační, diskuse živá, nebylo třeba ani do ní zasahovat, pouze formálně řídit. Ukázalo se, že významnou roli hraje vztah studentů k předmětu, pro který je učebnice určena. Studenti výrazně vnímají grafické zpracování. Při posuzování zohledňovali adekvátní kritéria jako množství otevřených otázek, množství úloh podněcujících vyšší úroveň myšlení, výzvy k sebehodnotící a reflexi, množství původních textů. Došli k závěru, že všechny učební materiály je třeba doplňovat a kombinovat. Učebnice a pracovní sešity pro prvouku považovala většina studentů za nevyhovující a zbytečné. Na závěr první části semináře jsem prezentovala ukázky pracovních listů pro stejný ročník vytvořených ve škole pro mimořádně nadané žáky v Bratislavě. V K1 každý jeden z listů sám vypracoval resp. vyplnil a krátce komentoval.

V druhé části semináře bylo úkolem vybrat si jednu z nabízených pomůcek nebo her a sám nebo ve dvojici přemýšlet o jejím možném využití s cílem sestavit škálu několika různých aktivit, ideálně také různé obtížnosti tak, aby stejná pomůcka byla smysluplně a flexibilně opakovaně využita pro různé děti nejen přímo ve vyučování, ale i mimo ně. Nabízené pomůcky byly např. sada puzzlí jednotlivých světadílů, kuličková dráha, hra Křížovatka atd. Při společné prezentaci se ukázala rozdílná úroveň zvládnutí úkolu, předpokládám souvislost především s rozdílnou úrovní kreativity a flexibility jednotlivých studentů.

Na závěr semináře měl každý student prostor pro krátkou ústní reflexi.

V obou kurzech převážná většina studentů ocenila možnost vyzkoušet si manipulaci s pomůckami, pracovat s konkrétním materiálem.

8.12 12. seminář - Presentace a obhajoba zápočtových prací

Cíl: Studenti jsou schopni v samostatné přípravě vyučovací jednotky zohledňující speciální vzdělávací potřeby nadaných žáků zúročit výsledky své práce v kurzu, přípravu prezentovat a obhájit v diskusi. Zároveň jsou schopni poskytnout podnětnou zpětnou vazbu ostatním.

Prezentaci a obhajobu zápočtových prací studentů jsem záměrně pojala jako regulérní součást kurzu, součást přípravy studentů na práci s nadanými žáky. Předpokládala jsme, že pokud věnuji hodnocení dostatek prostoru a umožním studentům zúročit společné přemýšlení nad vlastní prací, budou ji vnímat jako smysluplnější pro své učení a zároveň se zvýší jejich motivace využít produkt ve vlastní učitelské praxi. V rozhodování o udělení zápočtu jsme tak zohledňovali i sebehodnocení studenta a hodnocení skupinou. Požadavky k udělení zápočtu obecně jsem sdělila studentům na konci prvního semináře, připomněla je a konkretizovala ústně na konci předposledního setkání a rozeslala formou dopisu studentům emailem.

V kurzu K1 jsme se během realizace potýkali s nedostatkem času, s problémem zajištění přibližně stejného prostoru, který v diskusi věnujeme jednotlivým studentům a jejich práci. V kurzu K2 jsem proto rozdělila skupinu studentů na dvě menší po 5-6 studentech a s každou z nich realizovala tuto poslední seminář zvlášť, což byl také jediný výrazný rozdíl mezi K1 a K2. Všechny práce, které se v konkrétní skupině prezentovaly a diskutovaly, dostali všichni členové skupiny předem v elektronické podobě, tj. každý student kromě přípravy své práce a její prezentace přemýšlel ještě o 5-6 přípravách svých kolegů.

Na začátku jsme vždy znovu zopakovali pravidla. Pak následovala vždy max. 5 minutová prezentace a k ní 10-15 minutová diskuse. Diskusi jsem se snažila pouze řídit a vlastní názor vyjadřovat vždy až jako poslední. Úkolem každého člena skupiny bylo vyjádřit nejprve konkrétní ocenění pozitiv práce a pak případné otázky a kritiku, nakonec vlastní nápad na doplnění, rozšíření, obohacení práce popř. vlastní návrh

řešení problému. Na samém konci jsme všichni, ale každý sám, bodově písemně ohodnotili podle stanovených kritérií na připravený formulář jednotlivé výstupy, zároveň studenti ústně sebehodnotili své vlastní. Skupina studentů, kteří v hodnocení skupinou získali výrazně méně bodů než ostatní (3-4 studenti z každého kurzu), byli vyzváni připomínky zapracovat, všichni ostatní získali zápočet bezprostředně.

Tato forma vedení posledního setkání je podle mého názoru vzhledem k cílům, které jsme si stanovili, vysoce efektivní. Přípravy na hodiny byly díky volnosti ve volbě tématu, ročníku, formě velmi různorodé. Z hlediska posuzování efektivity kurzu, má vlastní zápočtová práce a její obhajoba ve společné diskusi minimálně stejnou váhu, protože právě během ní jsme měli možnost vidět schopnost studentů přemýšlet nad tématem s vyšší citlivostí a v souvislostech, což koresponduje s pojetím a cíli celého kurzu. V obou kurzech mne několik studentů, kteří se v jeho průběhu zapojovali spíše méně, překvapili vysokou úrovní tvořivosti a promyšlenosti vlastní samostatné práce, která jednoznačně odrážela pokročilou úroveň přemýšlení o tématu. Některé práce nižší úrovně se podařilo posunout právě díky diskusi. Studenti vyjadřovali zvědavost a zájem o práce ostatních. Problémem zůstává nedostatek příležitosti studentů vytvořenou přípravu během praxe ve školách realizovat a realizace následně reflektovat, což by bylo ideální. Z hlediska motivace studentů bylo v kurzu K2 přínosné nabídnout studentům možnost zařadit vytvořené přípravy do elektronické databáze výukových materiálů pro učitele, která je součástí webových stránek Centra nadání.

Na závěr semináře jsme vyhodnotili seznam otázek, které měly být v kurzu zodpovězeny, krátce se vrátili k volným psaním z prvního semináře s cílem porovnat změny v postojích a znalostech a objasnili zadání k písemné reflexi kurzu.

9 Závěrečná reflexe kurzu

9.1 Reflexe kurzu z pohledu vyučujícího

Z mého pohledu byly stanovené **cíle** v obou kurzech **naplněny** jak v oblasti znalostí a dovedností (seznámení studentů se základními pojmy problematiky, nejvýznamnějšími koncepcemi nadání a současným stavem praxe, s problémy identifikace nadaných, osobnostními charakteristikami nadaných, jejich specifickými projevy chování a potenciálními problémy, s organizačními formami, strategiemi a metodami jejich vzdělávání; úměrně svým zkušenostem aplikace v konkrétních případech, samostatnost při rozhodování, plánování a práci s nadanými žáky, vnímání problematiky v souvislostech), tak i v oblasti postojů (respektování speciálních vzdělávacích potřeb mimořádně nadaných žáků, motivace studentů aktivně hledat cesty k jejich saturování s maximálním ohledem na konkrétní případ a konkrétní kontext). Domnívám se, že se však lišila **míra naplnění těchto cílů** v rámci porovnání kurzů K1 a K2 a samozřejmě i u jednotlivých studentů. Příčiny lze hledat **v rozdílném složení skupin** studentů obou kurzů, dílčích **změnách v koncepci** i v posunu mne samé **v roli vyučujícího**. V praxi s největší pravděpodobností sehrál ve vzájemné interakci každý z výše uvedených aspektů svou roli.

Skupiny studentů účastníci se kurzů K1 a K2 se lišily, což se projevilo již na prvním semináři. Studenti kurzu K2 se navzájem lépe znali, což zejména v první fázi usnadňovalo přirozenou komunikaci při práci ve skupinách či dvojicích. Zároveň se ukázala jako významná rozdílná zkušenost jednotlivých studentů s tématem nadaných. V kurzu K2 byla výrazně početnější skupina studentů, kteří již s tématem měli zkušenost. Zatímco v kurzu K1 byly z 13 studentů 2 explicitně seznámení s tématem v průběhu předchozího studia a 1 z nich měl s tématem zkušenost osobní, v kurzu K2 bylo z počtu 12 studentů s tématem seznámených 7 a 4 studenti s osobní zkušeností. Tato skutečnost se výrazně projevila ve vyšší motivaci studentů druhého kurzu, což sami uváděli ve svém zdůvodnění, proč si daný kurz zvolili. Studenti seznámení s tématem v průběhu předchozího studia své základní znalosti získali ve druhém ročníku v rámci kurzu Didaktiky 1. stupně. Přestože tento kurz je povinnou součástí studijního programu učitelství pro první stupeň základní školy

pro všechny studenty, je zřejmé, že v době účasti sledovaných skupin studentů v kurzu Didaktika, zařazení problematiky i obsah výuky tohoto tématu závisel zcela na osobě vyučujících jednotlivých didaktických skupin. Rozdílná zkušenost se projevila ve vstupních znalostech a postojích studentů. Studenti, kteří se před vstupem do kurzu Vzdělávání mimořádně nadaných žáků ve svém osobním životě nebo při pedagogické praxi setkali s mimořádně nadaným žákem, z této zkušenosti těžili v celém průběhu kurzu. Zároveň se v souladu s pojetím kurzu cíleně podařilo využívat tuto jejich zkušenost k obohacení celé skupiny. Umožnilo mi to nebýt jako učitel jediným zdrojem a zprostředkovatelem konkrétních a emocionálně významných zkušeností. V kurzu K1 byli ve skupině celkem tři studenti, kteří se již na prvním semináři při zjišťování motivace pro volbu kurzu otevřeně vyjádřili, že v budoucnu vylučují, že by nastoupili do pedagogické praxe. Jako začínající učitel bez podobné předchozí zkušenosti jsem se v průběhu kurzu pokoušela o zvýšení motivace těchto studentů, avšak jen s občasnými úspěchy, což mě opakovaně znejišťovalo. Ze všech výše uvedených důvodů se v kurzu K2 ve srovnání s kurzem K1 podařilo vytvořit lepší vztahy mezi studenty, otevřenější atmosféru a tím i příznivější podmínky pro naplnění cílů kurzu.

Na rozdíly ve znalostech a zkušenostech jednotlivých studentů jsem reagovala dílčími změnami ve výuce, jako např. změna pořadí jednotlivých aktivit, časový prostor pro jednotlivé aktivity a jejich akcentování. Všechny tyto **změny vzhledem ke koncepci** kurzu však považuji za málo podstatné, s ohledem na uplatňovaný princip diferenciacce a individualizace je chápu jako alternativy řešení konkrétních podmínek kurzu.

Jedinou významnější změnou z hlediska koncepce kurzu bylo pro K2 vynechání vstupních aktivit, které jsem zařazovala pravidelně do seminářů prvního z kurzů. Jednalo se o úlohu, která by mohla být pro nadané žáky podle mého názoru zajímavá, využitelná ve chvílích, kdy je nadaný žák hotov s prací na základním učivu a zbývá mu max. 10 minut do přechodu k další aktivitě společně se třídou, tj. pro situaci, která je při výuce s integrovaným žákem s rychlejším pracovním tempem běžná a je třeba na ni reagovat. Úkolem studentů bylo zkusit si sami úkol vyřešit, popsat strategii svého řešení v krocích a analyzovat úlohu z hlediska jejího zaměření, možných úskalí při řešení, nápadu na jednodušší popř. obtížnější variantu pro

různé typy žáků. Tyto aktivity jsem do kurzu zařadila ze dvou důvodů. Prvním důvodem bylo využít je jako „ledolamky“ na začátku lekce k navození příjemné aktivní atmosféry, což se dařilo. Druhým bylo poskytnout studentům několik nápadů využitelných v jejich vlastní praxi a zároveň je vést k jejich kreativnímu a přitom cílenému využití nejrůznějších úloh tohoto typu. I během těch několika málo lekcí byl vidět pokrok studentů ve schopnosti danou úlohu analyzovat, generovat její varianty atd. Z reakcí bylo zřejmé, že mají tuto část lekce rádi. Několik studentů úkoly spontánně použilo ve své praxi s dětmi a z úspěchu se radovali. V kurzu K2 jsem se rozhodla tuto aktivitu přesto nezařadit, zejména z důvodů časových. Studenti měli tendenci věnovat aktivitě více času, než bylo možné a její důležitosti v rámci jednotlivých lekcí adekvátní. Nedílnou součástí koncepce kurzu jsou strategie, formy a metody výuky, jejichž začlenění jsem plánovala s ohledem na vztah metody k obsahu a možnost jejich využití ve výuce nadaných žáků. V tomto směru se kurzy K1 a K2 nelišily. Na zvolené metody studenti obou kurzů reagovali velmi pozitivně. Zejména pokud se jednalo o metodu, s níž se v rámci dosavadního studia ještě neselekali, v průběžných reflexích seminářů její využití popisovali jako obohacující. Na druhou stranu však každá pro studenty nová metoda vyžadovala větší časový prostor pro reflexi současně s rizikem nižší efektivity. Rozpor mezi nedostatkem času a důležitostí nechat studenty o věcech přemýšlet a neskouznout k transmissi hotových poznatků a „pravd“, jsem pociťovala opakovaně. V tom, že jdu správnou cestou, mne utvrdily vždy metody spojené s působením na afektivní složku osobnosti studentů, kdy teprve spojení s konkrétním zážitkem přineslo někdy dlouho očekávaný, někdy i pro mne překvapivý aha efekt. Právě při těchto technikách jsem někdy zjistila, že to co jsem považovala za samozřejmé, studentům samozřejmé nebylo, i když mne verbálně přesvědčovali o opaku.

Uvědomuji si, že určitou roli při realizaci kurzů K1 a K2 měla i proměna mých pedagogických kompetencí, zejména pak zkušeností načerpaných v kurzu K1. Tento posun jsem se snažila průběžně reflektovat a cíleně využívat. Bylo pro mne velmi obtížné paralelně naplňovat obsah obou rolí - role učitele a role výzkumníka, v nichž obou jsem se cítila jako začátečník. Velká emocionální angažovanost v tématu, vysoká motivace dosáhnout stanovených cílů kurzu jako učitele mne často vedla k rezignování na roli výzkumníka. Tyto problémy se týkaly zejména sběru dat, kdy

jsem nezaznamenávala během výuky písemně výroky studentů tak často, jak jsme si naplánovala.

Ze všech výše uvedených důvodů jsem realizaci kurzu K2 subjektivně považovala za úspěšnější, probíhala v mimořádně příjemné atmosféře, se studenty jsem navázala těsnější vztah. Snad k tomu přispělo i něco tak zdánlivě nepodstatného jako je pracovní prostředí. Zatím co semináře pro K1 probíhaly v naprosto nevyhovující místnosti, pro K2 jsem měla k dispozici místnost s kobercem, variabilním nábytkem a technikou, což považuji pro realizaci tohoto typu výuky za důležité. Stejně situaci vnímali i studenti.

Reflexe práce studentů

Vedle práce studentů během seminářů, kde se postupné zvyšování jejich znalostí, nahlížení širších souvislostí a stoupající zaujetí pro téma projevovalo opakovaně v jednotlivých aktivitách a diskusích (viz reflexe jednotlivých seminářů), se posun odrazil také ve zpracování písemných úkolů. Aktivita „kostka“ - volné psaní z prvního semináře naznačuje, že studenti kurzu K1 měli představy o tématu v době vstupu do semináře velmi podobné jako studenti ve 2. ročníku, zatímco studenti K2 měli představy bohatší, obsahující více souvislostí. To s největší pravděpodobností souvisí s větší zkušeností s tématem. V posledním semináři jsem tyto práce studentům vrátila a vyzvala je, aby se k nim vyjádřili. Odpovědi na otázku „V čem by se vaše současná „kostka k tématu nadání lišila?“, reprezentují následující komentáře:

„Ke každé straně kostky jsem byla schopná něco napsat. Dneska by asi moje kostka zachycovala hlavně víc souvislostí mezi jednotlivými stranami.“

„Při psaní kostky jsem vycházela ze své zkušenosti s holčičkou našich známých, takže se mi to psalo snadno. Teď je mi jasné, že to je jen jedna z možných variant.“

„Při čtení své kostky z prvního semináře mám dojem, že bych to možná na konci nepopsal výrazně jinak, ale to neznamená, že se nic nezměnilo. Například: pořád si sice myslím, že je lepší tyto děti separovat, ale jsem schopen to teď lépe vyargumentovat.“

Ukázky volných psaní studentů jsou součástí přílohy č. 3.

Závěrečné zápočtové práce přinesly dvě důležitá zjištění. Prvním je velký vliv sebezážitkové hodiny a všech konkrétních materiálů a příkladů prezentovaných během kurzu na tvorbu vlastní přípravy studenty. Přestože zadání umožňovalo zvolit velmi různou cestu, téměř polovina prací studentů byla jednoznačně variantou sebezážitkové hodiny. Vytvářet různé typy úkolů a aktivit je pro studenty snazší pokud jim umožňuje využít mezipředmětových vztahů. Většina studentů proto volila zpracování přípravy na delší vyučovací tematický blok, jehož jádrem byla nauka o světě a škálování úkolů podle obtížnosti s využitím Bloomovy taxonomie a typů inteligencí H. Gardnera. Je zřejmé, že pokud studentům předložíme vzor nebo pomůcku jako inspiraci, snaží se jí využít. Velké rozdíly jsou však mezi studenty ve flexibilitě a kreativitě jejího využití. Zatímco v diskusích a úrovni přemýšlení o tématu nadaný žák nebyly mezi studenty rozdíly tak patrné, při praktickém uplatnění znalostí v širším kontextu se rozdíly prohloubily.

Druhým důležitým zjištěním je, že někteří studenti při vytváření přípravy, zejména pokud se jedná o přípravu pro běžnou třídu s integrovaným nadaným dítětem, měli problém sledovat více jejich linií zároveň. Vymysleli úlohy pro nadaného žáka sice zajímavé, ale podcenili nutnost sami znát její řešení, úskalí, jasný cíl, návaznosti v rámci oboru. To se pak stalo brzdou při vytvoření kvalitní škály úloh v rámci zvoleného tématu. Tento problém vede k přemýšlení o nutnosti začlenění tématu výuky nadaných (resp. principů víceúrovňového vyučování) do všech oborových didaktik. V některých přípravách bylo zřejmé, že student zaměřil svou pozornost na nadaného žáka, ale zároveň dostatečně nesledoval, zda je hodina efektivní a zajímavá také pro ostatní žáky. Lze předpokládat, že tyto problémy z velké části pramení z nedostatku zkušenosti studentů s výukou jako takovou, nicméně právě proto považujeme za mimořádně důležité během reflektivní diskuse vést otázkami studenty k systematickému přemýšlení nad všemi aspekty výuky.

Ukázky zápočtových prací jsou součástí přílohy č. 4.

9.2 Reflexe kurzu z pohledu studentů

Závěrečná reflexe kurzu studenty sestávala ze dvou částí – písemné volné nestrukturované reflexe a tzv. pětilístku na téma Kurz Nadaný žák. Při analýze těchto reflexí jsme se zaměřili na dvě oblasti – hodnocení průběhu kurzu (strategie, metody, obsah, atmosféra) a vyhodnocení přínosu kurzu v oblasti postojů. K vyhodnocení jsme používali kvalitativní analýzu kódováním výroků. Výroky s podobným významem jsme seskupovali do kategorií a dokládáme příklady výroků.

Mezi reflexemi studentů z kurzů K1 a K2 jsme nezjistili výrazné rozdíly, proto jsme s nimi při analýze dále pracovali bez ohledu na původní rozdělení. Až na naprosté výjimky vyznívaly výrazně pozitivně.

Hodnocení průběhu: Na základě obsahové analýzy vyčleňujeme deset charakteristik kurzu, které se v reflexích kurzu objevovaly nejčastěji (v závorkách uvádíme četnost z celkového počtu 25 reflexí):

- **využitelnost v praxi (22/25)**

„mé očekávání od kurzu bylo naplněno ve smyslu vyváženosti teorie a zcela praktických úkolů použitelných ve škole“

„Jsem si jistá, že nabyté poznatky v praxi využiji a usnadní mi učitelské začátky.“

- **otevřená a příjemná atmosféra (20/25)**

„nikdo nemusel mít obavy vyjádřit svůj názor a vyučující a studenti působili jako rovnocenní partneři“

„seminář probíhal v pohodové atmosféře“

- **aktivizující metody (20/25)**

„používání kooperativních a konstruktivistických metod výuky mi plně vyhovuje“

„velmi oceňuji aktivizační prvek na seminářích“

- **motivace (17/25)**

„veliké plus, které vidím u tohoto semináře je, že na mě působil motivačně“

„téma i použité metody byly velmi motivující“

- **prostor pro přemýšlení, konfrontaci různých pohledů a zkoumání problémů z více stran (16/25)**

„Umožnila jste nám nazírat na situaci nadaného žáka z pohledu samotného dítěte, rodičů, učitelů a dalších, kteří se na jeho výchově a vzdělávání podílejí.“

„Oceňuji, že jsme byli vedeni systematicky přemýšlet a vytvořit si názor sami.“

- **konkrétnost a autenticita (14/25)**

„příběhy konkrétních dětí na mě zapůsobily a nutily mě k dalšímu přemýšlení“

„Po setkání s konkrétními rodiči a učiteli nadaných žáků si už umím lépe představit, na co mám být v praxi připraven.“

- **smysluplnost (12/25)**

„Požadavky k udělení zápočtu byly přísnější než obvykle, ale byly zaměřeny prakticky, takže práce na nich byla smysluplná.“

„byla vybrána podstatná témata, cítila jsem smysluplnost náplně seminářů“

- **zasazení tématu do širšího kontextu práce učitele (10/25)**

„...objev, že stejnými metodami se vlastně může a má pracovat s jakoukoli „špičkou třídy“, bez ohledu na to, jestli jsou diagnostikované nebo ne! Je to vlastně samozřejmé, ale mne to prostě nenapadlo.“

„Při zpracování seminární práce mi vlastně došlo, že principy aktivit vyhovující nadaným žákům jsou nesmírně přínosné pro všechny děti ve třídě.“

- **systematičnost (9/25)**

„Seminář na mě působil jako systematické seznámení s tématem od utřídění vlastních zkušeností a postojů až k jejich praktickému zužitkování v závěrečné práci.“

„seminář měl jasnou strukturu“

- **respektování dosavadních zkušeností studentů a jejich využívání (7/25)**

„jak jsme průběžně pracovali se svými zkušenostmi, úplně jsme si uvědomovala, jak se ve svých vědomostech posouvám po kouskách dál“

„Obrovskou výhodou bylo, že se v semináři sešlo víc lidí, kteří na rozdíl ode mne už nějakou zkušenost s nadanými dětmi měli, a z toho se vycházelo.“

Metoda „pětilítku“ na téma Kurz nadaný žák byla v reflexi použita jako doplňková.

Kurz studenti nejčastěji charakterizovali jako: smysluplný, podnětný, inspirující, zajímavý, praktický, důležitý, systematický, motivující/motivační,...

Nejčastěji použitá slovesa: přemýšlíme/přemýšlet, poznávat, motivuje, diskutovat, vcítit se, inspirovat, posunuje, připravuje,...

Výroky studentů ve volném psaní tak korespondují obrazem o kurzu, tak jak byl zachycen metodou pětilítku.

Ukázky reflexe kurzu volným psaní i pětilítky jsou součástí přílohy č. 5.

Konkrétní aktivity, které studenti v reflexích explicitně zmiňovali a nejvíce oceňovali:

sebezážiteková hodina

hospitace ve škole

práce s kazuistikami

diskuze s rodičem nadaného žáka

obhajoba zápočtové práce

Tři z reflexí studentů obsahovali negativum nebo pochybnost:

„Během semináře se na můj vkus všechno hodně relativizovalo. Pořád jsem čekala, kdy už se dozvíme „jak to teda je“. Mám pocit nedořečenosti.“

„Kurz byl ve srovnání s ostatními náročný, zejména vzhledem k tomu, že výstupem byl zápočet, ne zkouška.“

„Pořád ale pochybuji, že je to v běžné třídě realizovatelné tak, aby to nebylo na úkor ostatním. To by učitel musel být opravdový machr! Takový není a nemůže být každý. Zůstává mi v hlavě otázka, jestli by to téma nemělo opravdu patřit spíš do speciální pedagogiky.“

Hodnocení přínosu kurzu v oblasti postojů:

Všechny výroky hodnotící přínos kurzu v této oblasti ukazují na **pozitivní posun v postojích** studentů.

Příklady:

„Začala jsem se na děti dívat z jiného úhlu pohledu. Snažím se ke každému nalézat jinou cestu.“

„Seminář mi pomohl uvědomit si, že přítomnost nadaného žáka ve třídě může být příležitostí k osobnímu obohacení.“

„V čem se změnil můj vztah k nadaným dětem? Asi ve všem, protože před seminářem jsem o tom tématu nikdy nepřemýšlela.“

Součástí závěrečné reflexe byl i tzv. pětílístek na téma Nadaný žák a doplňování nedokončených vět v tzv. Desateru zásad práce učitele s nadaným žákem. Bez nároku na jakákoli zevšeobecnění, právě tyto práce jsou pro nás signálem, že metody použité v kurzu vedly u studentů k přemýšlení nad tématem a závěrům, které ukazují na žádoucí postoje, přestože v rámci kurzu většina těchto výroků nebyla explicitně vyslovena. Ukázky jsou součástí přílohy č. 6.

9.3 Podněty získané sledováním přechodu studentů do praxe

Po ukončení kurzu K2 přijala jedna z jeho studentek, Šárka, místo učitelky skupiny nadaných dětí v základní škole, kterou jsme v rámci kurzu společně navštívili. Jednalo se o částečný úvazek, který Šárce dovoľoval zároveň dokončit své studia a získat cenná data pro svou diplomovou práci, ke které ji kurz inspiroval (Hynková 2008). V průběhu dalšího roku stejné místo přijaly další dvě studentky. Studentka Bára, která také ověřovaný kurz absolvovala a studentka stejného oboru a fakulty Iva bez zkušenosti s tématem. Šárka i Bára patřily v kurzu mezi nadprůměrné studentky, a to jak ve schopnosti přemýšlet nad tématem, tak ve zvládnutí praktických úkolů. Ivu jsem neznala. (Jména jsou změněna.)

Přestože jsem se snažila obě strany, jak vedení školy, tak studentky upozornit na velká rizika spojená s tímto řešením, rozhodly se je podstoupit. Škola mne zároveň požádala o odbornou podporu formou občasných konzultací, hospitací ve výuce a následných reflektivních rozborů. Tato zkušenost přinesla přemýšlení nad efektivitou, možnostmi a mezemi koncipovaného kurzu a také iniciovala snahy o hledání nových cest dalšího vzdělávání učitelů v této problematice.

Situace měla svá specifika spojená s jedinečností osobnosti konkrétních studentů a učitelů a také plynoucí ze zákonitých obtíží při zavádění jakéhokoli nového tématu do praxe. Nicméně některé otázky mají pravděpodobně obecnější charakter.

Problematika mimořádně nadaných žáků je ve školní praxi nová a naprostá většina stávajících učitelů na ni není připravena, přesto se některé školy na péči o tyto žáky v různém rozsahu začínají orientovat. Takovým případem je i škola, do které nastoupily sledované studentky, tj. škola s velmi angažovaným vedením, ochotným investovat do začínajícího projektu vzdělávání nadaných mimořádné množství energie, ale zároveň s učitelským sborem pro změnu ne zcela připraveným. Škola se rozhodla pro vzdělávání nadaných žáků na 1. stupni formou částečné segregace. Nadaní žáci jsou členy kmenových tříd, ale část vyučování absolvují nadaní žáci všech paralelních tříd ročníku (max. 15 žáků) společně pod vedením

speciálního učitele, v tomto případě sledovaných studentek. Takový model klade vysoké nároky na spolupráci všech učitelů v něm angažovaných.

Na studentky - začínající učitelky - byly v tomto systému kladeny nároky extrémní, situace v podstatě neumožňovala postupné budování kompetencí pod vedením zkušeného uvádějícího učitele, jak by bylo žádoucí, ale naopak okamžité plné prokazování kompetentnosti při práci s velmi náročnou skupinou žáků.

Sledování situace po dobu jednoho školního roku, rozhovory se studentkami, vedením školy i rodiči nadaných žáků ukázaly, že:

Šárku a **Báru** kurz motivoval k aktivnímu jednání v praxi. Jejich pozitivní postoje k nadaným žákům se projevily v navázání kvalitních vztahů s žáky a mimořádně dobré spolupráci s jejich rodiči. Z absolvovaného kurzu těží i v oblasti didaktiky. Znalosti se snaží maximálně v praxi využít, ale zároveň hledají další vlastní cesty. Největší přínos seznámení se s problematikou nadaných žáků již během studia však studentky spatřují ve schopnosti předvídat rizikové situace a úskalí a snažit se aktivně o prevenci, případně včasnou intervenci problémů.

Konstruktivistické pojetí vyučování obou studentek nadaní žáci dobře přijímali, rodiče oceňovali velkou osobní angažovanost, zájem, kreativitu studentek a díky tomu byli ochotni tolerovat zaváhání a nedostatky pramenící z nezkušenosti. Opakované hospitace ukázaly, že přestože se studentky při realizaci vyučování potýkaly se všemi problémy typickými pro začínající učitele, byly schopny v reflexi tyto problémy dobře popsat, znaly strategii k jejich řešení. Byly přesvědčené, že způsob vyučování, který zvolily, je správný, v souladu s tím, k čemu je připravila fakulta a kurz. Právě podpora formou hospitací a přímé spolupráce, kterou prakticky nemohl studentkám cíleně ke sledované problematice poskytnout nikdo ze školy, se však ukázala jako velmi důležitá. Došlo při ní k posunu z původních rolí studentek a vysokoškolského pedagoga směrem k rolím spíše kolegiálním. Problémy, které jsme společně v rámci konzultací řešily, se týkaly zejména dvou hlavních věcí.

Výuka mimořádně nadaných je vysoce náročná na vlastní vytváření materiálů a individualizaci práce. V průběhu roku se ve zdánlivě homogenní skupině nadaných především v matematice prohloubily individuální rozdíly mezi dětmi. Situace začínajícího učitele, pro kterého je „všechno nové“ a zároveň je vysoce motivovaný

podat maximální výkon, vedla u studentek v průběhu roku k fázím velkého psychického i fyzického přetížení. Nejvýrazněji u Šárky, kterou vzniklá situace vedla k pochybnostem o vlastních schopnostech, k úvahám o odchodu ze školství vůbec („*Můžu to zaměstnání vůbec dělat, když jsem po půl roce práce na poloviční úvazek takhle vyčerpaná?*“), přestože její výuku cenili jak vedení školy, tak rodiče velmi vysoko. Důležitým úkolem pak vedle řešení otázek specifických pro problematiku nadaných bylo poskytovat oporu, upozorňovat studenty na nutnost efektivního hospodaření s časem a silami, stanovování priorit.

Tak potřebná spolupráce s ostatními učiteli, kteří v některých případech neměli stejné postoje k problematice nadaných a konstruktivistickému pojetí vyučování jako takovému, se ukázala problematická. Nevýhodné postavení, ve kterém se studentky ocitly, tj. v roli „specialistů“ na nadané, ale zároveň bez zkušenosti s praxí, prožívaly jako velmi stresující.

Situace **Ivy** se vyvíjela odlišně. Iva nastoupila na místo učitelky pro nadané žáky, aniž by byla během svého studia s problematikou seznámena. Nepředpokládala, že by výuka těchto žáků mohla být v čemkoli náročnější. („*Jaká byla má očekávání ohledně nadaných žáků? Předpokládala jsem, že učení jim půjde jaksí samo, s tím, že problémy nebudou. Vlastně jsem neočekávala vůbec žádné problémy. Nadané dítě jsem si představovala jako chytré, bezproblémové, slušně vychované, pilné, snaživé, do školy vždy pečlivě připravené.*“)

Problémy, které se ve skupině nadaných velmi rychle projevíly a jsou považovány za charakteristické (negativní perfekcionismus, prudké emoční reakce, nekonformnost, málo účinná vnější motivace, kritičnost), Iva nepředvídala, nespojovala je s nadáním dětí a nereagovala na ně podle mého názoru proto včas a adekvátně. Přestože se stejně jako Šárka a Bára i Iva snažila o konstruktivistické pojetí vyučování, neznala specifika výuky těchto dětí. Velmi brzy byly v této třídě (2. ročník) přes Ivy maximální snahu patrné signály, že u dětí ztrácí autoritu, situace se postupně spíše zhoršovala. Tápání, nejistota, nesystematičnost a úspěchy subjektivně vnímané jako neúměrné vynaloženému úsilí, vedly Ivu v některých aspektech k rezignaci na náročné konstruktivistické vyučování, střídavé vyžadování autority a naopak vzdávání se vedení hodin. Situace vyústila v nespokojenost

některých rodičů a konflikty s vyučujícími kmenových tříd. („*Nadšení se pomalu vytrácelo a přicházelo vystřízlivění, únava, již jsem odmítala trávit celé víkendy, odpoledne i večery přípravami, vymýšlením aktivit, her a tvořením pracovních listů pro děti, které byly čím dál oprsklejší a rozjetější. Odpovědnost a vinu za veškeré problémy se kterými jsem se postupně setkávala, jsem tak připisovala hlavně sobě, své nezkušenosti, neschopnosti. Když mi poté začaly děti odcházet zpět do kmenových tříd a občas ke mně od třídních učitelů pronikly poznámky od nespokojených rodičů, vnímala jsem to jako své selhání, svou neschopnost a přemýšlela jsem, jestli je povolání učitele pro mne opravdu tím pravým, které bych měla dělat.*“)

Zatímco Šárce a Báře v jednoznačně náročné situaci bylo satisfakcí a zdrojem uspokojení právě pozitivní zpětná vazba od žáků a jejich rodičů, u Ivy to tak nebylo. Po roce Šárka odešla na mateřskou dovolenou, Bára a Iva ve škole zůstávají, nicméně po dohodě s vedením školy Bára nastoupí v novém školním roce jako třídní učitelka kmenové třídy a Iva jako asistentka zkušené učitelky v kmenové třídě.

Jakou roli hrálo rozdílné složení skupin nadaných žáků jednotlivých studentek, jejich osobnost a rozdílné kompetence nesouvisející s kurzem, jakou roli absolvování/neabsolvování kurzu a jakou mnohé další okolnosti, by byla spekulace. Je však zřejmé, že výuka segregované skupiny nadaných žáků je pro začínající učitele neúměrně náročná. V případě, že na ni nejsou připraveni vůbec, je rizikem pro obě strany - jak pro samotné nadané žáky, tak pro jejich učitele. Absolvování kurzu v pregraduálním studiu je pouze prvním krokem, v praxi však je nutné navázat dalším vzděláváním a supervizí.

Hodnocení připravenosti studentek na práci s nadanými žáky ředitelkou školy a volné psaní Šárky, které je součástí jejího portfolia, je obsahem příloh č. 7 a 8.

Sledování přechodu těchto studentek do praxe vedlo k myšlence pokusit se oslovit i ostatní studenty kurzu K1 a K2. Podařilo se získat 4 výpovědi studentů, kteří bezprostředně po ukončení studia nastoupili do učitelské praxe. Části jejich emailů, týkající se nadaných žáků a hodnocení efektivity kurzu, jsou také součástí přílohy č. 9.

10 Závěry výzkumu a doporučení

Hlavním cílem našeho výzkumu bylo **vytvořit koncepci kurzu** akcentující pedagogickou problematiku vzdělávání nadaných žáků mladšího školního věku tak, aby se kurz stal součástí studijního programu oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Otázky, které jsme si proto položili, se týkaly cílů, obsahu a metod kurzu. Naší snahou bylo vytvořit takovou koncepci, která by reagovala jak na potřeby praxe ve školách, tak respektovala širší kontext vysokoškolské výuky a potřeby studentů.

Prioritou je budování adekvátního **postoje**. Postoje založeného na přijetí myšlenky, že mimořádně nadané děti jako skupina mají specifické vzdělávací potřeby. Žádoucím je pak přijetí zodpovědnosti učitele za významnou roli, kterou ve vztahu k nadanému dítěti v citlivém období mladšího školního věku hraje. Posun v přemýšlení o souvislostech problematiky a zaujetí žádoucího postoje u studentů, kteří kurz absolvovali, byl zřejmý v diskusích i jednotlivých aktivitách v rámci kurzu. Sami studenti si ho uvědomovali a oceňovali ve svých reflexích.

Pro účinné reagování v praxi je však třeba na základě dostatečných dílčích znalostí rozvíjet u studentů také **dovednosti**. Vzhledem k tomu, že kurz je koncipován jako jednosemestrální, je třeba klást si v této oblasti cíle úměrně vysoké. V této oblasti spatřujeme rezervy, které je obtížné bez přímé zkušenosti s praxí účinně rozvíjet a ověřit. Jedním z hlavních cílů kurzu bylo prokázat dovednost připravit vyučovací jednotku nebo tematický blok. V tomto směru se ukázaly mezi studenty největší rozdíly. Malá zkušenost s prací studentů v této fázi studia na podobných úkolech nás limituje kompetentně posoudit úroveň těchto prací. Předpokládáme, že pro některé studenty je pozornost, kterou jsme tématu věnovali, dostatečná. Jiní by potřebovali k optimálnímu zvládnutí více času a prostoru.

Minimálně otevření všech **témat** a umožnění nahlédnout a zažít úskalí s nimi spojených, může vést u studentů ke zcitlivění pro tuto problematiku a **motivovat** je k dalšímu vzdělávání. Naším cílem je, aby si studenti sami uvědomili rizika spojená s neznalostí této problematiky, po absolvování kurzu byli a cítili se připravenější pro praxi. Potvrzením, že kurz motivoval studenty pro téma a naplnil své cíle v oblasti postojů, je i to, že několik jeho absolventů se rozhodlo věnovat se mimořádně

nadaným žáků ve své praxi, zvolili si toto téma pro svou diplomovou práci, kontaktovali nás nebo kontakt zprostředkovali v souvislosti s konkrétními případy nadaných žáků dalším osobám.

Metody, kterými jsme zprostředkovali zvolený obsah, jsou metody rozvíjející samostatné kritické myšlení a metody působící na afektivní složku osobnosti studentů. Porovnáním naší reflexe a reflexe studentů jsme se přesvědčili, že zvolený obsah a metody kurzu mohou být efektivní. Potvrdil se náš předpoklad, že studenti vysoce oceňují praktické zaměření kurzu, interaktivnost výuky a konstruktivistické metody. Cesta postupného budování vztahu k tématu zprostředkováním co možná nejkonkrétnějších zážitků a situací spolu s jejich reflexí, pomáhá studentům **vytvořit si realističtější představu o praxi a jejích úskalích** a umožňují jim je předvídat a preventivně reagovat. V tom nás utvrdila i závěrečná část výzkumu, kdy jsme alespoň u několika studentů získali představu o jejich přechodu do praxe.

V průběhu ověřování kurzu jsme v koncepci provedli jen nevýznamné dílčí změny, kterými jsme reagovali na konkrétní skupinu studentů, vzhledem ke koncepci je však chápeme jako možné alternativy a předpokládáme, že v tomto smyslu existuje i celá řada dalších, které jsme nerealizovali.

V tabulce 1 uvádíme finální návrh koncepce kurzu Nadaný žák.

Tabulka 1. Návrh koncepce kurzu Nadaný žák

Název předmětu:	Nadaný žák
Rozsah, examinační:	2 hodiny týdně, zápočet
Anotace:	Kurz interaktivní formou seznamuje s problematikou mimořádně nadaných žáků a jejich vzdělávání. Akcentuje specifika problematiky v primární škole.
Sylabus:	<ul style="list-style-type: none"> • Teorie nadání, základní pojmy a nejvýznamnější koncepce nadání v historické perspektivě • Osobnost nadaného dítěte a jeho diagnostika • Rodina nadaných dětí, spolupráce rodiny a školy • Organizační formy vzdělávání nadaných žáků, jejich uplatnění u nás a v zahraničí, současné trendy • Edukační potřeby a možnosti jejich saturace na 1. st. ZŠ • Diferenciace a individualizace výuky - metody, formy práce a hodnocení ve výuce nadaných • Hospitace v základní škole • Individuální vzdělávací plán • Výukové materiály a vyučovací pomůcky • Prezentace a obhajoba zápočtových prací
Cíle předmětu:	<p>Základním cílem je teoreticky i prakticky si osvojit hlavní principy a strategie vzdělávání nadaných a umět je úměrně svým zkušenostem vhodně využít v konkrétních situacích.</p> <p>Student respektuje speciální vzdělávací potřeby mimořádně nadaných žáků a je motivován aktivně hledat cesty k jejich saturování s maximálním ohledem na konkrétní případ a konkrétní kontext.</p>
Požadavky ke kontrole studia:	80% účast; vypracování písemné přípravy na výuku a její obhajoba; reflexe kurzu
Metody výuky:	Metody konstruktivistického pojetí vyučování; metody kritického myšlení, práce s kasuistikami; diskuze; kooperativní formy práce; hraní rolí; simulace; práce s textem; sebezážitekova hodina; reflexe
Povinná literatura:	
<p>FOŘTÍK, V.; FOŘTÍKOVÁ, J. <i>Nadané dítě a rozvoj jeho schopností</i>. Praha: Portál 2007. ISBN 978-80-7367-297-3.</p> <p>HŘÍBKOVÁ L. Nadaný žák na prvním stupni základní školy. In VYSKOČILOVÁ, H. <i>K současným problémům vnitřní transformace primární školy</i>. Praha: Pedf UK, 1998, s. 112-124. ISBN 80 -86039-47-1.</p> <p>JURÁŠKOVÁ, J. <i>Základy pedagogiky nadaných</i>. Praha: IPPP ČR, 2006. ISBN 80-86856-19-4.</p>	
Doporučená literatura:	
<p>EYRE, D. <i>Able Children in Ordinary Schools</i>. London: David Fulton Publishers, 1997. ISBN 1-85346-441-4.</p> <p>HŘÍBKOVÁ, L. <i>Nadání a nadaní</i>, Praha: UK 2005. ISBN 80-7290-213-X.</p> <p>WINEBRENNEROVÁ, S. <i>Teaching Gifted Kids in the Regular Classroom</i>. Minneapolis: Free Spirit, 2001. ISBN 1-57542-089-9.</p>	

Aby byla pregraduální příprava učitelů primárních škol na Pedagogické fakultě UK maximálně efektivní a systematická, navrhuje na základě výzkumu následující kroky:

- zajistit, aby seminář k tématu „Nadaný žák“ byl pevnou součástí obsahu povinného kurzu Didaktika 1. stupně ZŠ zařazeného v první fázi studia a sjednotit jeho konkrétní obsah;
- zohlednit přípravu studentů na práci s mimořádně nadanými žáky také v rámci jednotlivých předmětových didaktik;
- zajistit, aby základní informace o psychologické části problematiky byly obsahem povinného kurzu z psychologie, např. kurzu Pedagogická a sociální psychologie;
- navázat dlouhodobou spoluprací se základní školou, která se na problematiku této skupiny žáků orientuje a umožnit tak studentům cílené hospitace a přímou pedagogickou praxi;
- rozšířit kurz na dvousemestrální a vytvořit tak studentům, kteří si toto téma v závěru svého studia zvolí, maximální podmínky pro rozvoj dovedností tím, že by součástí kurzu byla souvislá praxe umožňující výuku nejen projektovat, ale i realizovat a reflektovat;
- přispět v rámci kurzu k řešení nedostatku adekvátních výukových materiálů pro tyto žáky postupným zpracováním klíčových výukových témat včetně přípravy pracovních listů.

Závěr dizertační práce

Cílem dizertační práce bylo přispět k řešení problematiky přípravy učitelů primárních škol na práci s mimořádně nadanými žáky. V teoretické části práce byly shrnuty nejvýznamnější poznatky týkající se tématu nadání, nadaných žáků a jejich vzdělávání. Ke zpracování jsme využili zejména zahraniční literaturu, protože adekvátní pedagogická literatura u nás je stále nedostatečná. Naší snahou bylo pokrýt všechna důležitá témata, která jsou obsahovou součástí zahraničních kurzů připravujících učitele pro tuto problematiku, a zároveň popsat vývoj a stav vzdělávání nadaných u nás, jejichž znalost je pro učitele neméně důležitá.

Ve výzkumné části práce jsme na základě akčního výzkumu navrhli koncepci kurzu, týkajícího se zejména pedagogických aspektů problematiky. Kurz byl připravován pro zařazení do studijního programu učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy.

Zjišťování potřeb učitelů v praxi a studentů v první fázi jejich studia se spolu s teoretickými poznatky stalo východiskem pro plánování a opakované realizování naší vlastní výuky, která byla podrobně popsána z hlediska hlavních aspektů koncepce, tj. cílů, obsahu i zvolených metod a forem práce se studenty. Realizaci kurzu jsme reflektovali nejen my, ale i studenti, kteří se výuky účastnili a byli v souladu s pojetím akčního výzkumu pro nás důležitými partnery. Příležitost sledovat přechod několika studentů po absolvování kurzu do učitelské praxe, byla přínosem pro vyhodnocení navrhované inovace studia z dalšího pohledu. Koncepci považujeme na základě vyhodnocení reflexí za smysluplnou. Cíle, obsah i forma spolu korespondují. Vzhledem k typu výzkumu, použitým metodám a velikosti vzorku si však nečiníme nárok na zevšeobecnění našich závěrů a předpokládáme opodstatněnost dalšího výzkumu, zaměřeného primárně na evaluaci kurzu.

Kromě předložení koncepce k dalšímu ověřování, navrhujeme na základě výzkumu také další kroky, které by mohly zvýšit efektivitu implementace problematiky vzdělávání mimořádně nadaných žáků do studia učitelství pro 1. stupeň ZŠ, a tím i připravenost budoucích učitelů. Zasazení nového tématu do širšího kontextu studia učitelů a v souladu se současným pojetím vysokoškolské výuky akcentujícím konstruktivistický přístup, je prvním předpokladem

zkvalitnění péče o mimořádně nadané žáky ve školách. Zároveň věříme, že řešení této problematiky umožní budoucím učitelům nahlédnout i obecně pedagogické a didaktické otázky z jiné perspektivy, a přispět tak k budování vlastního pojetí vyučování spočívajícího v respektu k jedinečné osobnosti každého dítěte a zodpovědnosti za rozvíjení jeho potencialit.

LITERATURA

- BALDWIN, A. Y. Teachers of gifted. In HELLER, K. A; MONKS, F. J.; PASSOW, A. H. (Eds.) *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talented*. Oxford: Pergamon Press, 1993. s. 621-630. ISBN 0-08-041398-6.
- BLOOM, B. S.; KRATHWOHL, D. R. *Taxonomy of Educational Objectives. Cognitive Domain*. New York: Longmans, Green, 1956.
- BUTLER-POR, N. Underachieving Gifted students. In HELLER, K. A; MONKS, F. J.; PASSOW, A. H. (Eds.) *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talented*. Oxford: Pergamon Press, 1993. s. 649- 668. ISBN 0-08-041398-6.
- CLARK B. *Growing up gifted*. New Jersey: Prentice-Hall, 1997. ISBN 0-13-569658-5.
- CLASEN, D. R.; CLASEN, R. E. Mentoring: A Time-Honored Option for Education of the Gifted and Talented. In COLANGELO, N., DAVIS, G. A. (Eds.). *Handbook of gifted Education*. Needham Hights: Allyn and Bacon, 1997. s. 218-229. ISBN 0-205-26085-3.
- COLANGELO, N., DAVIS, G. A. (Eds.). *Handbook of Gifted Education*. 2nd ed. Needham Hights: Allyn and Bacon, 1997. ISBN 0-205-26085-3.
- COLANGELO, N., DAVIS, G. A. (Eds.). *Handbook of Gifted Education*. 3rd ed. Needham Hights: Allyn and Bacon, 2003. ISBN 0-205-34063-6.
- COLUMBUS GROUP. Nepublikovaný přepis jednání Columbus group. In Hoagies Gifted Education Page. [online]. Ohio: Columbus, červenec 1991 [2004-06-02]. Dostupné na www. <<http://www.hoagiesgifted.com/educators.html>>
- CROFT, L. J. Teachers of the Gifted: Gifted Teachers. In COLANGELO, N., DAVIS, G. A. (Eds.). *Handbook of Gifted Education*. 3rd ed. Needham Hights: Allyn and Bacon, 2003. s. 558- 571. ISBN 0-205-34063-6.
- DAVIS, G. A.; RIMM, S. B. *Education of the Gifted and Talented*. Needham Hights: Allyn&Bacon, 1998. ISBN 0-205-12652-9.
- DABROWSKI, K.; PIECHOWSKI, M. M. *Theory of Levels of Emotional Development*. New York: Ocean side, 1997.
- DOČKAL, V. *Zaměřeno na talenty aneb nadání má každý*. Praha: NLN, 2005. ISBN 80-7106-840-3.
- DOČKAL, V. *Talent nie je dar*. Bratislava: Smena 1986.
- DOČKAL, V. a kol. *Psychológia nadania*. 1.vyd, Bratislava: SPN 1987. ISBN 067-214-87-PNA.
- DOHNÁNYIOVÁ, M.; LAZNIBATOVÁ, J.; OSTATNÍKOVÁ, D. Charakteristiky fyzického vývinu nadaných dětí. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. r. 35, č. 3, 2000, s. 242-254.
- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České*

- republiky* (pro oblast předškolního, základního, středního, vyššího odborného a dalšího vzdělávání). Praha, MŠMT ČR březen 2002.
- ENTLER, E. Umí školy pracovat s nadanými žáky? *Sborník příspěvků z mezinárodní konference Práce s talentovanou mládeží*. Brno: Jihomoravské centrum pro mezinárodní mobilitu, 2008, s. 39-43. ISBN 978-80-254-3376-8.
- EYRE, D. *Able Children in Ordinary Schools*. London: David Fulton Publishers, 1997. ISBN 1-85346-441-4.
- FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-120-7.
- FOŘTÍKOVÁ, J. (Ed.) *Úspěšná výuka mimořádně nadaných dětí*. Praha: Triton 2008. ISBN 978-80-7387-173-4.
- FOŘTÍKOVÁ, J.; FOŘTÍK, V. Aktivity Centra nadání a jeho podpora nadaných dětí a mládeže v České republice. *Sborník příspěvků z mezinárodní konference Práce s talentovanou mládeží*. Brno: Jihomoravské centrum pro mezinárodní mobilitu, 2008, s. 44-46. ISBN 978-80-254-3376-8.
- FOŘTÍK, V.; FOŘTÍKOVÁ, J. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha: Portál 2007. ISBN 978-80-7367-297-3.
- FRASIER, M. M. Gifted Minority Students: Reframing Approaches to Their Identification and Education. In COLANGELO, N., DAVIS, G. A. (Eds.). *Handbook of Gifted Education*. 2nd ed. Needham Hights: Allyn and Bacon, 1997. s. 498-515. ISBN 0-205-2085-3.
- FREEMAN, J. *Gifted Children Growing Up*. London Cassell Educational Limited, 1993.
- FREEMAN, J. *Educating the Very Able-Current International Research*. The Stationery Office, 1998.
- FREEMAN, J. Teaching for Talent: Lessons from the Research. In Lieshout, C. F. M., Heymans P. G. (Eds.). *Developing Talent Across the life Span*. East Sussex: Psychology press Ltd., 2000, s. 231-248. ISBN 0-86377-556-X.
- FREEMAN, J. Mentoring Gifted Pupils. *Educating Able Children*. 2001, Vol. 5, No 1. s. 6-12. ISSN 1367-1960.
- GAGNÉ, F. Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Developmental Theory. In COLANGELO, N., DAVIS, G. A. (Eds.). *Handbook of Gifted Education*. Needham Hights: Allyn and Bacon, 2003. 3rd ed. s. 60-74. ISBN 0-205-34063-6.
- GALLAGHER, J. J. Issues and Challenges in the Education of Gifted Students. In COLANGELO, N., DAVIS, G. A. (Eds.). *Handbook of Gifted Education*. Needham Hights: Allyn and Bacon, 2003. 3rd ed. s. 11-23. ISBN 0-205-34063-6.
- GARDNER, H. *Frames of Mind : The Theory of Multiple Intelligences*. New York: BasicBooks, 1983. ISBN 0-465-02508-0.
- GARDNER, H. *Dimenze myšlení*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.
- GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5.
- GRECMANOVÁ, H.; URBANOVSKÁ, E.; NOVOTNÝ, P. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000. ISBN 80-85783-28-2.

- GRIFFIN, N. S. Authentic assesment of able children using a regular classroom observational protocol. *Flying High*. 1995, issue 2. s. 34-42. ISSN 1357-2377
- GROSS, M. U. M. Social and Emotional Issues for Exceptionally Intellectually Gifted Students. In NEIHART, M.; REIS, S. M.; ROBINSON, N. M.; MOON, S. M. (Eds.). *The social and emotional development of gifted children*. Prufrock Press, 2002. s. 19-30. ISBN 1-882664-77-9.
- GROSS, M. U. M. Nurtruring the talent sof Exceptionally Gidted Individuals. In HELLER, K. A; MONKS, F. J.; PASSOW, A. H. (Eds.) *International Handbook of Reasearch and Development of Giftedness and Talented*. Oxford“ Pergamon Press, 1993. ISBN 0-08-041398-6. s. 473-490.
- HANY, E. A. Metodological Problems and Issues Concerning Identification. In HELLER, K. A; MONKS, F. J.; PASSOW, A. H. (Eds.) *International Handbook of Reasearch and Development of Giftedness and Talented*. Oxford“ Pergamon Press, 1993. ISBN 0-08-041398-6. s. 209-232.
- HEIDER, D. Koncepční východiska a aktivity IPPP ČR na poli identifikace a vzdělávání nadaných žáků. In *Sborník příspěvků z mezinárodní konference Práce s talentovanou mládeží*. Brno: Jihomoravské centrum pro mezinárodní mobilitu, 2008, s. 47- 48. ISBN 978-80-254-3376-8.
- HELLER, K. A; MONKS, F. J.; PASSOW, A. H. (Eds.) *International Handbook of Reasearch and Development of Giftedness and Talented*. Oxford“ Pergamon Press, 1993. ISBN 0-08-041398-6.
- HEJLOVÁ, H. Metoda akčního výzkumu při ověřování výukových modelů. In SPILKOVÁ, V. a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004, s. 201-204. ISBN 80-7315-081-6.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- HŘÍBKOVÁ, L. Modely, strategie a metody k identifikaci talentu. *Československá psychologie*, 1991, 35, č. 1, s. 47-58. ISSN 0009-062X.
- HŘÍBKOVÁ, L.; CHARVÁTOVÁ, M. Péče o talentovanou populaci v západních zemích. In PRŮCHA, J. (Ed.). *Proměny vzdělávání v mezinárodním kontextu*. Praha: Karolinum, 1992a, s. 100 -108. ISBN 80-7066-546-7.
- HŘÍBKOVÁ, L. K specifickým problémům identifikace nadaných dětí předškolního věku. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1993b, 28, č. 1, s. 80-84. ISSN 0555-5574.
- HŘÍBKOVÁ, L. *Výchova a vzdělávání nadaných – okrajový problém?* *Pedagogika*, 1994, 44, č. 3, s. 246-252. ISSN 3330-3815.
- HŘÍBKOVÁ L. Nadaný žák na prvním stupni základní školy. In VYSKOČILOVÁ, H. *K současným problémům vnitřní transformace primární školy*. Praha: Pedf UK, 1998, s. 112-124. ISBN 80 -86039-47-1.
- HŘÍBKOVÁ, L. Nadané děti ve třídě. *Vedení školy*. Praha: Raabe, 1998, s. 4-16. ISBN

80-86307-03-4.

- HŘÍBKOVÁ, L. Nadané dítě v předškolním věku, jeho vyhledávání a rozvíjení. In MERTIN, V.; GILLERNOVÁ, I. (Eds.) *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003, s. 147-160. ISBN 80-7178-799-X.
- HŘÍBKOVÁ, L. *Nadání a nadaní*, Praha: UK 2005. ISBN 80-7290-213-X.
- HYMER, B.; MICHEL, D. *Gifted & Talented Learners: Creating Policy for Inclusion*. London: David Fulton Publishers, 2002. ISBN 1- 85346-955-6.
- HYNKOVÁ, Š. *Práce s nadanými žáky v 1. ročníku základní školy*. Diplomová práce. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2008
- JANÍK, T. Akční výzkum jako cesta ke zkvalitňování pedagogické praxe. In Maňák, J.; Švec, V. (Eds.) *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6.
- JURÁŠKOVÁ, J. *Základy pedagogiky nadaných*. Pezinok: Formát, 2003. ISBN 80-89005-11-X.
- JURÁŠKOVÁ, J. *Základy pedagogiky nadaných*. Praha: IPPP ČR, 2006. ISBN 80-86856-19-4.
- JURÁŠKOVÁ, J. Teoretické základy edukačnej starostlivosti o nadaných s postihnutím alebo narušením. *Zborník príspevkov z výsledkov riadenia výskumnej úlohy Vega Niektoré aspekty nadania a talentu u postihnutých jedincov*. Bratislava: Sapientia, 2006, s. 5-25. ISBN 80-89229-04-2.
- JURÁŠKOVÁ, J. Atribúty úspechu nadaných divčat v segregovanom vzdelávaní. *Zborník príspevkov z výsledkov riadenia výskumnej úlohy Vega Niektoré aspekty nadania a talentu u postihnutých jedincov*, Bratislava: Sapientia, 2006, s. 172-190. ISBN 80-89229-04-2.
- JURÁŠKOVÁ, J. Rukoväť pre učiteľov nadaných detí v elementárnych ročníkoch. In FOŘTÍKOVÁ, J. (Ed.) *Úspěšná výuka mimořádně nadaných dětí*. Praha: Triton 2008. ISBN 978-80-7387-173-4. s. 127-164.
- KARGEROVÁ, J.; KREJČOVÁ, V. *Vzdělávací program Začít spolu*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-695-0.
- KÁROLYI, C.; RAMOS-FORD, V.; GARDNER, H. Multiple Intelligences: A Perspective on Giftedness. In COLANGELO, N., DAVIS, G. A. (Eds.). *Handbook of Gifted Education*. Needham Hights: Allyn and Bacon, 2003. 3rd ed. s. 100-112. ISBN 0-205-34063-6.
- KASÍKOVÁ, H. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno: AISIS, 2005. ISBN 80-239-4668-4.
- KASÍKOVÁ, H.; VALENTA, J. *Reformu dělá učitel aneb Diferenciace, individualizace, kooperace ve vyučování*. Praha: STD, 1994. ISBN 80-901-960-0-8.
- KRČMÁŘOVÁ, T. Tvorba koncepce výběrového kurzu. In *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů. Sborník příspěvků z konference*. Olomouc: Votobia, 2006. ISBN 80-7220-280-4.

- KULIK, J. A.; KULIK Ch. C. Ability Grouping. In COLANGELO, N., DAVIS, G. A. (Eds.). *Handbook of Gifted Education*. Needham Hights: Allyn and Bacon, 1997, s. 230-242. ISBN 0-205-26085-3.
- KULIK, J. A. Grouping and Tracking. In COLANGELO, N., DAVIS, G. A. (Eds.). *Handbook of Gifted Education*. Needham Hights: Allyn and Bacon, 2003. 3rd ed. s. 268-281. ISBN 0-205-34063-6.
- LAZAROVÁ, B. (Ed.) *Vzdělávat učitele. Příspěvky o inovativní praxi*. Brno: PAIDO, 2001. ISBN 80-7315-013-1.
- LAZAROVÁ, B. *K možnostem reflexivní práce ve vzdělávání učitelů*. In LAZAROVÁ, B. (Ed.) *Vzdělávat učitele. Příspěvky o inovativní praxi*. Brno: PAIDO, 2001, s. 54-70. ISBN 80-7315-013-1.
- LAZNIBATOVÁ, J. *Nadané dieťa, jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: IRIS, 2001. ISBN 80-88778-23-8.
- LEYDEN, S. *Supporting the Child of Exceptional Ability*. London: David Fulton Publishers, 2002. ISBN 1-85346-878-9.
- LIPMANN, M. *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2nd Ed., 2003. ISBN 0-521-01225-2.
- MAKER, C. J.; NIELSON A. B. *Teaching models in Education of Gifted*. 2nd ed. Austin: pro-ed, 1995. ISBN 0-89079-609-2.
- MESÁROŠOVÁ, M. *Nadané deti, poznávanie a rozvíjanie ich osobnosti*. Prešov: Manacon, 1998. ISBN 80- 85668-64-5.
- MÖNKES, F. J.; YPENBURG, I. H. *Nadané dítě*. Praha: Grada, 2002. ISBN 80-2470445-5.
- MÖNKES, F. J, PFLÜGER, R. *Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective*, Nijmegen: Radboud Universiteit, 2005. ISBN 90-9019369-3.
- MONTGOMERY, D. *Educating the Able*. London: Biddles Limited, 1996. ISBN 0-304-33598-3.
- MONTGOMERY, D. (Ed.) *Able Underachievers*. London: Whurr Publishers Ltd., 2000. ISBN 1-86156-193-8.
- MONTGOMERY, D. *Gifted and Talented Children with Special Education Needs*. London: David Fulton Publishers, 2003. ISBN 1-85346-954-8.
- MUSIL, M. *Talenty cez palubu?* Bratislava: Smena 1989.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: MŠMT ČR, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- NEDVĚDOVÁ, M. *Vzdělávání žáků mimořádně nadaných v základní škole. Sborník příspěvků z mezinárodní konference Práce s talentovanou mládeží* Brno: Jihomoravské centrum pro mezinárodní mobilitu, 2008, s. 212-215. ISBN 978-80-254-3376-8.
- NEIHART, M.; REIS, S. M.; ROBINSON, N. M.; MOON, S. M. (eds.). *The social and emotional development of gifted children*. Prufrock Press, 2002. ISBN 1-882664-77-9.

- NOVOTNÝ, P. Mnoho podob reflexe – ke klíčovému prvku profesní přípravy učitelů. In LAZAROVÁ, B. (Ed.) *Vzdělávat učitele. Příspěvky o inovativní praxi*. Brno: PAIDO, 2001, s. 16 – 23. ISBN 80-7315-013-1.
- PASH, M. a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4.
- POKORNÁ, V. Rauven Feurstein a jeho metoda instrumentálního obohacování. *Speciální pedagogika*, 2001, č. 1, s. 4-15. ISSN 1211-2720.
- PORTER, L. *Gifted young children. A guide for teachers and parents*. Buckingham: Open University Press 1999. ISBN 0-33520552-6.
- PORTEŠOVÁ, Š. Nadaní studenti se specifickými poruchami učení. *Sborník příspěvků z mezinárodní konference Práce s talentovanou mládeží* Brno: Jihomoravské centrum pro mezinárodní mobilitu, 2008, s. 109-120. ISBN 978-80-254-3376-8.
- PÝCHOVÁ, I. K výuce nadaných a talentovaných žáků. *Pedagogika*, 1997, XLVII, č. 4, s. 357-371.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2005.
- RENZULLI, J.; REIS, S. M. The schoolwide Enrichment Model: New Directions for Developing High-End Learning. In COLANGELO, N., DAVIS, G. A. (Eds.). *Handbook of Gifted Education*. Needham Hights: Allyn and Bacon, 1997. 2nd ed., s. 136-154. ISBN 0-205-26085-3.
- RENZULLI, J.; REISOVÁ, S. M. Celoškolský model obohacování (SEM). In FOŘTÍKOVÁ, J. (Ed.) *Úspěšná výuka mimořádně nadaných dětí*. Praha: Triton 2008, s. 40-57. ISBN 978-80-7387-173-4.
- ROBINSON, A. Cooperative Learning for Talented Students: Emergent Issues and Implications. In COLANGELO, N., DAVIS, G. A. (Eds.). *Handbook of gifted Education*. Needham Hights: Allyn and Bacon, 1997, s. 243-252. ISBN 0-205-26085-3.
- ROBINSON, A. Individual Differences in Gifted Students' Attributions for Academic Performances. In NEIHART, M.; REIS, S. M.; ROBINSON, N. M.; MOON, S. M. (eds.). *The social and emotional development of gifted children*. Prufrock Press, 2002. s. 61-70. ISBN 1-882664-77-9.
- ROBINSON, A. Cooperative Learning and High Ability Students. In COLANGELO, N., DAVIS, G. A. (Eds.). *Handbook of Gifted Education*. Needham Hights: Allyn and Bacon, 2003. 3rd ed. s. 282-293. ISBN 0-205-34063-6.
- SCHIEVER, S. W.; MAKER, C. J. Enrichment and Acceleration: An Overview and New Directions. In COLANGELO, N., DAVIS, G. A. (Eds.). *Handbook of Gifted Education*. Needham Hights: Allyn and Bacon, 1997. 2nd ed, s. 113-135. ISBN 0-205-26085-3.
- SCHIEVER, S. W.; MAKER, C. J.. New Direction in Enrichment and Acceleration In COLANGELO, N., DAVIS, G. A. (Eds.). *Handbook of Gifted Education*. Needham Hights: Allyn and Bacon, 2003. 3rd ed. s. 163-173. ISBN 0-205-34063-6.
- SCHMIEDOVÁ, T. *Nadané dítě na 1. stupni ZŠ*. Diplomová práce. Praha: Pedagogická

fakulta UK, 2000

- SEJVALOVÁ, J. *Talent a nadání*. Praha: IDM MŠMT, 2004. ISBN 80-86784-03-7.
- SILVERMANN, L. K. Asynchronous Development. In NEIHART, M.; REIS, S. M.; ROBINSON, N. M.; MOON, S. M. (Eds.). *The social and emotional development of gifted children*. Prufrock Press, 2002. s. 31-40. ISBN 1-882664-77-9.
- SILVERMANN, L. K. Gifted children with Learning Disabilities. In COLANGELO, N., DAVIS, G. A. (Eds.). *Handbook of Gifted Education*. Needham Hights: Allyn and Bacon, 2003. 3rd ed. s. 533-544. ISBN 0-205-34063-6.
- SISK, D. *Creative teaching of the gifted*. McGraw-Hill 1987. ISBN 0-07-057701-3.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. ISBN 80-85866-33-1.
- SOUTHERN, W. T.; JONES, E. D.; STANLEY, J. C. Acceleration and Enrichment: The Context and Development of Program Options. In HELLER, K. A; MONKS, F. J.; PASSOW, A. H. (Eds.) *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talented*. Oxford“ Pergamon Press, 1993. S. 387- 410. ISBN 0-08-041398-6.
- SPILKOVÁ, V. a kol. *Didaktická východiska primárního vzdělávání dětí na základní škole*. Praha: PedF UK, 1996a. ISBN 80-86039-00-5.
- SPILKOVÁ, V. *Východiska vzdělávání učitelů primárních škol*. Pedagogika. 1996b, roč. XLVI, č. 2, s. 135-146. ISSN 0031-3815.
- SPILKOVÁ, V. a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.
- STERNBERG, R. J. A Triarchic View of Giftedness: Theory and Practice. In COLANGELO, N., DAVIS, G. A. (Eds.). *Handbook of gifted Education*. Needham Hights: Allyn and Bacon, 1997, s. 43-53. ISBN 0-205-26085-3.
- STERNBERG, R. J. Giftedness According to Theory of Successful Intelligence. In COLANGELO, N., DAVIS, G. A. (Eds.). *Handbook of Gifted Education*. Needham Hights: Allyn and Bacon, 2003. 3rd ed. s. 88-99. ISBN 0-205-34063-6.
- STOPPER, J. (Ed.). *Meeting the Social and Emotional Needs of Gifted and Talented Children*. London: David Fulton publishers, 2000. ISBN 1-85346-645-X.
- STRAKOVÁ, J. a kol. *Vědomosti a dovednosti pro život. Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002.
- ŠAMŠULA, P. Začínající vysokoškolští učitelé na učitelské fakultě. In VAŠUTOVÁ, J. a kol. : *Vybrané otázky vysokoškolské pedagogiky pro vzdělavatele učitelů*. Praha: Ústav výzkumu a rozvoje školství, 1999, s. 109-113. ISBN 80-86039-97-8.
- TANNENBAUM, A. J. The meaning and Making of giftedness. In COLANGELO, N., DAVIS, G. A. (Eds.). *Handbook of Gifted Education*. Needham Hights: Allyn and Bacon, 1997. 2nd ed. s. 27-42. ISBN 0-205-26085-3.
- TANNENBAUM, A. J. Nature and Nature of Giftedness. In COLANGELO, N., DAVIS, G.

- A. (Eds.). *Handbook of Gifted Education*. 3rd ed., Needham Hights: Allyn and Bacon, 2003, s. 45-59. ISBN 0-205-34063-6.
- TIRRI, K. How Finland Meets the Needs of Gifted and Talented Students. *High Ability Studies*, 1997, Vol. 8, No. 2, s. 213-222.
- TAYLOR, S. Learning to Teach Very Able Children: Should This be a Part of Pre-Service Education? *Educating Able Children*. Oxford: Nace, 1997, s. 38-44. ISSN 1367-1960.
- TOMKOVÁ, A. *Uplatnění konstruktivistických přístupů v přípravě učitelů primární školy*. Disertační práce. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2004
- VAŠUTOVÁ, J. a kol. *Vybrané otázky vysokoškolské pedagogiky pro vzdělavatele učitelů*. Praha: Ústav výzkumu a rozvoje školství, 1999. ISBN 80-86039-97-8.
- VAŠUTOVÁ, J. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: PedF UK, 2002. ISBN 80-860-39-97-8.
- Vyhláška č. 73/2005 Sb. O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. *Věstník MŠMT ČR*.
- WEBB, J. T. Nurturing Social – Emotional Development of Gifted Children. In HELLER, K. A; MONKS, F. J.; PASSOW, A. H. (Eds.) *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talented*. Oxford: Pergamon Press, 1993. s. 525-538. ISBN 0-08-041398-6.
- WHYBRA, J. Extension and Enrichment programmes. In STOPPER, J. (Ed.). *Meeting the Social and Emotional Needs of Gifted and Talented Children*. London: David Fulton publishers, 2000, s. 37-49. ISBN 1-85346-645-X.
- WILLS, L.; MUNRO, J. Changing the teaching for underachieving able child. In MONTGOMERY, D. (Ed.) *Able Underachievers*. London: Whurr Publishers Ltd., 2000. s. 89-110. ISBN 1-86156-193-8.
- WINEBRENNEROVÁ, S. *Teaching Gifted Kids in the Regular Classroom*. Minneapolis: Free Spirit, 2001. ISBN 1-57542-089-9.
- Zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). *Sbírka zákonů*. 2004, částka 190, s. 10162.
- ZELENDÁ, S. Projekt Talnet. *Sborník příspěvků z mezinárodní konference Práce s talentovanou mládeží* Brno: Jihomoravské centrum pro mezinárodní mobilitu, 2008, s. 195-200. ISBN 978-80-254-3376-8.

ANOTACE

Klíčová slova: mimořádně nadaný žák, vzdělávání nadaných žáků, přípravné vzdělávání učitelů primárních škol, akční výzkum, koncepce kurzu

Dizertační práce se zabývá problematikou implementace tématu vzdělávání nadaných žáků do přípravy učitelů primárních škol. V teoretické části práce jsou na základě odborné literatury zpracovány nejvýznamnější poznatky týkající se teorie a koncepcí nadání. Hlavní pozornost je věnována osobnosti nadaného dítěte v předškolním a mladším školním věku, jeho identifikaci, specifickým projevům chování a potenciálním problémům. Dále jsou shrnuty základní organizační formy, strategie a modely vzdělávání nadaných. Vzhledem k současnému trendu integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se práce soustřeďuje na problematiku vzdělávání nadaných žáků v běžné třídě. V další části jsou popisovány specifika vývoje a stav systému péče o nadané žáky v České republice. Závěrečná kapitola je věnována problematice osobnosti učitele a jeho vzdělávání.

Cílem výzkumné části práce je v akčním výzkumu, na základě plánování, opakovaného realizování a vyhodnocování vlastní výuky, vytvořit koncepci kurzu zaměřeného na problematiku mimořádně nadaných žáků jako součásti pregraduální přípravy učitelů primárních škol na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy.

ABSTRACT

Keywords: highly able pupil, gifted education, teacher training, action research, teacher training for primary schools

The thesis deals with issues related to implementation of the topic of gifted education into teacher training for primary schools. In the theoretical part of this thesis are prepared on the basis of scientific literature the most important findings concerning the theory and the concept of talent. Main attention is paid to personality of gifted child in preschool and primary school age, their identification, specific forms of behavior and potential problems. Following are summarized basic organizational forms, strategies and models of gifted education. Given the current

trend of integration of pupils with special educational needs, the thesis focus on education of gifted students in regular classrooms. In the next section are described the specifics of development and state of the system of care for gifted pupils in the Czech Republic. The final chapter is devoted to issues of personality and teacher education.

The aim of the research part of this thesis is in the action research based on the planning, re-implementation and evaluation of actual teaching to create unique design of course focused on issues of highly able pupils as part of teacher training for primary schools at the Faculty of Education, Charles University.

PŘÍLOHY

Seznam příloh:

- Příloha č. 1** Pracovní list k 6. semináři
- Příloha č. 2** Materiály použité v sebezážitekové hodině
- Příloha č. 3** Volné psaní studentů v 1. semináři
- Příloha č. 4** Zápočtová práce
- Příloha č. 5** Reflexe kurzu volným psaním a pětilístkem
- Příloha č. 6** Pětilístky na téma Nadaný žák a Desatera práce učitele s nadaným žákem
- Příloha č. 7** Hodnocení připravenosti studentů na práci s nadanými žáky ředitelkou školy
- Příloha č. 8** Volné psaní studentky Šárky
- Příloha č. 9** Citace z emailů studentů

Bertík

Bertík je dítě vysokoškolsky vzdělaných rodičů. Z rozhovoru s matkou vyplynulo, že jeho nadání se projevovalo již v předškolním věku především velkou zvědavostí, výbornou pamětí, schopností se nové rychle naučit. Je výrazně ctižádostivý, stojí o ocenění okolím. Ve školce měl problém navázat vztahy s vrstevníky. jako prostředníka při komunikaci s nimi využíval svou sestru-dvojče, na kterou byl velmi fixován, přestože občas konflikty s ní řešil tím, že ji uhodil. To zároveň vnímali rodiče jako jediný výchovný problém, který doma řešili.

Číst se naučil spontánně ve 4,5 letech, před vstupem do školy četl plynule s porozuměním, sčítal a odčítal do 100. Rodiče ho na školu nijak speciálně nepřipravovali, byli rádi, že se těší, měli však trochu obavy, zda se nebude v 1.třídě nudit. Bertík je narozen v srpnu, nastoupil proto do pražské fakultní školy s rozšířenou výukou jazyků v rovných šesti letech. Rodiče už u zápisu vyjádřili své obavy, byli však ujištěni, že „škola si umí s takovými dětmi poradit“. Byl zařazen do třídy spolu se svou sestrou. Třídní učitelka - čerstvá absolventka fakulty- učila 1.rok. Bertík se první týdny vracel ze školy nadšený, bavilo ho psaní, které bylo pro něj nové a práce se mu dařila. V hodinách čtení učitelka dovolila Bertíkovi číst si vlastní knihu. Brzy si však začal matce stěžovat, že ho nevyvolává, i když se hlásí. Začátkem listopadu dostal poznámku za nevhodné chování s tím, že se za trest nesmí aktivně účastnit vystoupení na školní besídce. Bertík to těžce nesl, cítil, že nemá možnost předvést co umí. Krátce nato učitelka rodiče kontaktovala. Sdělila jim, že Bertík neustále vykřikuje, vstává z lavice, ruší ostatní žáky při práci, odmítá plnit některé úkoly a příkazy, zúčastňovat aktivit, které ho nebaví nebo je dělá nerad. Vyjádřila se, že „ji Bertík neposlouchá, neví si s ním rady.“ Rodiče si připadali situací zaskočení, necítili se kompetentní učitelce radit, mezi řečí otec vyslovil návrh, aby se Bertík na zkoušku zúčastnil několika hodin vyučování ve vyšším ročníku. Bertík sám byl návrhem

nadšený. V únoru se třídní učitelka domluvila v tomto smyslu se zkušenou kolegyní ze druhé třídy. Bertík se z jejích hodin vrátil nadšený. Doma se vyjádřil, že paní učitelka je nápaditá. Rodiče ho však upozorňovali, že je to řešení dočasné, bude se muset vrátit do své třídy. Bertík sám poprosil učitelku o prodloužení pobytu ve druhé třídě. Dohoda zněla na 14 dní, pak děti čekají přijímací zkoušky do jazykové třetí třídy. Bertík se během této doby zvládl naučit veškeré učivo druhé třídy, učitelka byla s jeho prací ve třídě spokojená, i když upozorňovala na neupevněné pracovní návyky. Děti ve třídě ho povětšinou ignorovaly, pro skupinovou práci odmítaly. Poté, co na vlastní přání absolvoval úspěšně přijímací zkoušky (umístil se jako 26. ze 120 žáků) cítily se poníženy a začaly ho vnímat jako nevíтанou konkurenci. Kamaráda si tam zatím nenašel. Ukázalo se, že ztrácí kontakt se svojí původní třídou, třídní učitelka, i když to nebylo vysloveně řečeno, signalizovala, že by byla raději, kdyby se už plánované ŠVP nezúčastnil a zůstal do konce roku ve druhé třídě. Zástupkyně pro 1. stupeň s tímto řešením souhlasí a navrhuje rodičům, aby byl po vyšetření v PPP zařazen po prázdninách do třetí třídy. Rodiče se na mě obrátili o pomoc v tomto rozhodování.

Příprava

➤ Téma - nebezpečí

Úvod: stromová (šípová) žába - odhady, na kolik žab stačí jed v jejím těle (20 tisíc), porovnání s mlokem mexickým (7 tisíc)

Krátká prezentace o různých jedovatých zvířatech (informace k dalším úkolům)

1. kolo úkolů (myšlenkové operace dle taxonomie B. Blooma) - každý jednotlivec, dvojice by si mohl vybrat jednu úlohu:

1. Jaké jedovaté živočichy znáš?
2. Proč některé živočichy mají jed?
Proč jsou jedovaté živočichy většinou malé?
3. Nakresli do jedné ohrádky tolik žab a do druhé tolik mloků kalifornských, aby jejich jed stačil na stejný počet myší?
Vytvoř krátkou příručku o jedovatých zvířatech.
4. Napiš obhajovací řeč pro stromovou žabu, kterou obvinili pro její vysokou jedovatost.
5. Rozděl tyto živočichy na 2 - 3 skupiny podle vlastního kritéria.
Pokud by měl mít člověk nějaké jedovaté zařízení, jako by fungovalo a na co by sloužilo?
6. Myslíš, že by bylo dobré, kdyby jedovatá zvířata náhle ztratila svou jedovatost?

Srovnání řešení úkolů.

Informace o rybě fugu - jedovaté, která je v Japonsku velkou pochoutkou.

otázka - ústně - Proč lidé toto riziko postupují?

Jaké nebezpečí lidé ještě hledají?

lze prezentovat dle H.Gardnera:

dramatizací (telesně-pohybová I), napsáním (jazyková I), zazpíváním, repováním (hudobní), nakreslením (prostorová I).
Srovnání řešení.

Zkusíme si i my představit nějaké nebezpečné situace. Uvolněte se a představte si, že jste na příjemné procházce v zoo. Když procházíte vedle pavilonu šelem, pár metrů před vámi se na chodníku objeví lev, který vás pozoruje. Co přitom cítíte? Stručně popište.

(intrapersonální I)

Srovnání.

Někteří lidé považují za nebezpečné i zcela běžné situace, např. cestu letadlem nebo lodí. Jiní podobné situace vyhledávají. Zkuste odhadnout, zda by vaše kolegyně přijala nabídku skočit s padákem. (interpersonální I)

Srovnání.

Lákavým způsobem, jak zažít něco nebezpečné, ale v kontrolovaných podmínkách jsou atrakce v zábavních parcích. Podnikatelé dávají do užívání stále nové a lákavější atrakce. Zkuste i vy takovou vymyslet. Budete pracovat v libovolných skupinách.

můžete atrakci:

- nakreslit (prostorová I)
- popsat (jazyková I)
- udělat reklamní upoutávku, popsat v ní, co bude člověk na atrakci pociťovat (interpersonální I)
- vytvořit bezpečnostní zajištění (prostorová, mat.- logická I)
- odhadnout náklady na atrakci a vypočítat cenu lístku tak, aby se do dvou let vrátily investice (mat.-logická I)
- vytvořit melodii, která se bude s atrakcí spojovat (hudební I)
- znázornit pohyb člověka na atrakci (pohybová)

Prezentace řešení, každý označí, která z atrakcí ho láká (hodnocení), ukončení.

Jedovatá zvířata



20 000



7 000



Jaké jedovaté živočichy znáš? Vyjmenuj. (Nakresli, vymodeluj.)

Proč některá zvířata mají jed? Proč jsou jedovatá zvířata většinou malá?

Nakresli do jedné obrázky tolik strumovců zaba a do druhé tolik mlátek kalifornských, aby jejich jed stačil na stejné počty myši.

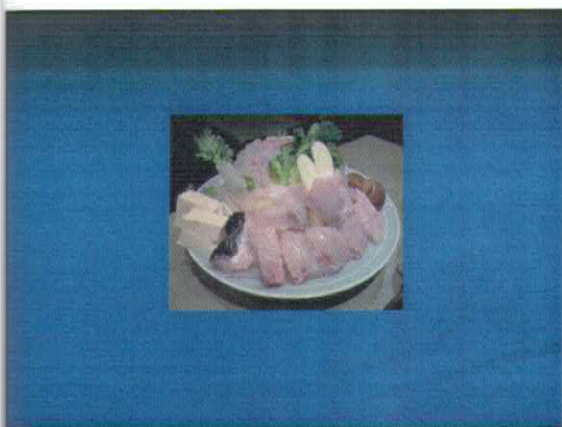
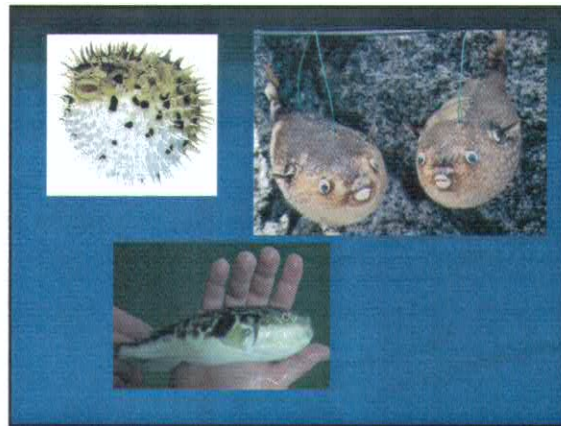
Vytvoř krátkou příručku o jedovatých živočichu.

Rozděl jedovaté živočichy na 2 - 3 skupiny podle vlastního kritéria.

Kdyby měl mít člověk nějaké jedovaté zařízení, jak by fungovalo a k čemu by sloužilo?

Napiš obhajovací řeč pro stromovou žabu, kterou obvinili pro její vysokou jedovatost.

Mysliš, že by bylo dobré, kdyby jedovatá zvířata nejednou ztratila svoji jedovatost? Zdravduň



Jaká nebezpečí ještě lidé vyhledávají?

NAPÍŠ

NAKRESLI

UDĚLEJ SCÉNKU

ZAZPÍVEJ (zarepuj)

ZJISTI U OSTATNÍCH



popiš Zkus odhadnout náklady na atrakci a vypočítat cenu lístka tak, aby se do dvou let vrátili investice.

nakresli Vytvoř melodii, která se bude s atrakcí spojit.

vytvor bezpečnostní zabezpečení Vytvoř reálnou upoutávku, popiš v ní, co bude člověk na atrakci pociťovat.

inžerní pohyb člověka na atrakci

③ škola Děti: salentovaný - perkolovaný zám, vyřazuje, nutí se
nedávat pozor, ma zabudat oblasti. škola!

Dnes: nové teadence → základní programy
psychologické si obohacování školy →
nové odvětví oborů. základní význam
školy - netypické ř. aktivování apod...

Děti: škola je nada, míchání je škola!
! Společně → rodice - škola.

škola je se rel. škola níže řinovat a
novit se po vytvoření školy

⑤ republice, ředitel kamarád, T. ředitel se
domnívá, že s nimi musíme ředitel ředitel
škola. ni každý mezi řediteli školy.
republice, vytvoření x škola →
škola ma profesor.

⑥ Společnost:

škola je škola. škola je škola. škola je škola
škola. škola je škola škola škola.

škola je škola škola škola škola. škola
škola škola škola škola škola škola
škola škola škola škola škola škola
škola škola škola škola škola škola
škola škola škola škola škola škola

Nadaný člověk je výjimečné dítě, které vyniká v určité oblasti. Vyznačuje se vysokou inteligencí a velkou měrou tvořivosti. V jiných oblastech se může však nikdy stát, že je spíše podprůměrný - např. v sociální inteligenci. Máte být pro něj obtížně najít si kamarády, protože se v ničím může odlišovat od ostatních. Má velkou motivaci - je vidět.

Nadání - vysoká intelektuální schopnost, vysoká tvořivost, vysoká motivace,

Nadání - spíše univerzálnější - dítě je nadané ve více oblastech

Talent - spíše pro 1 oblast - dítě vyniká jen v 1 určité oblasti

Mysliv, že jsem se dostal chla, že dnes již tato rozdělení neplatí.

Rodiča - rodiče by měli pro dítě usnadnit komunikaci a podnětné prostředí, ve kterém bude mít dítě prostor a možnost rozvíjet své schopnosti

- měli by být citliví pro jeho zvláštnost či zvláštní zájmy a schopnosti, měli by mu umožnit volně kárat se (nebo realizovat svůj zájem) i mimo školu
- měli by spolupracovat s učitelé a školou.

Škola - učitel - ve škole i třídě by měly být podnětné a kvalitní podmínky, škola i učitel by měla poskytovat řádkovi učitelé látku nadstavodvorní pro plnohodnotný rozvoj; kontakty na kurzy, soutěže

- učitel by měl mít možnost vyhledávat i spolupráci s rodiči a
- učitel nad. řádku. měl by spolupracovat s rodinou a zájmat se o dítě.

Věstovníci - učitel by měl pomáhat ve své třídě - podporovat klade své úsilí v dobré komunikaci ve třídě. Vím, že se bude chovat ke všem spravedlivě a přívětivě, dáva dětem prostor, že i k odlišnému člověku se mírně najít cestu mírně ho tolerovat. Věstovníci se mohou od nad. z. mnoho naučit, mít ho za vzor, mít jim pomoci; zároveň i věstovníci mohou pomoci nadanému dítěti

Společnost

Společnost by měla nadaným řádku věnovat a např. křivoval specializované vzdělávání inosituace pro vzdělávání učitelé - jak integrovat do třídy nadané dítě, jak se mu věnovat zájmové kroužky pro děti s nadáním, sbory, soutěžení. Děti by měly dostat možnost stát se látku k myšlích konání a zároveň patřit do třídy svého biologického situ. Je však velmi obtížné.

Jana Sehnalová
1. st. ZŠ, spec. Aj

POŽADAVKY K ZÁPOČTOVÉ PRÁCI A JEJÍ OBHAJOBĚ

Milé nadané studentky,

Ráda bych, aby naše zápočtové setkání splňovala následující požadavky:

- Prezentována bude příprava na vyučovací jednotku (minimálně 90 minut) a pracovní list (obojí písemně, namnoženo pro všechny členy skupiny+pro mne, to co je možné přinést také v elektronické podobě).
- Připravená jednotka zasahuje buď pouze hlavní předmět (Č, M, PRV) nebo je tematicky propojeno více předmětů.
- Je jasně vymezený ročník tak, aby učivo korespondovalo s RVP.
- Příprava je vytvořena pro běžnou třídu s integrovaným nadaným dítětem nebo pro třídu nadaných.
- Pracovní list má podobu k okamžitému použití přímo v hodině nebo jako rozšiřující pro nadané domů- k samostatné práci.
- Příprava je chápána jako relativně podrobné, citlivé a logické přemýšlení nad vhodným tématem, strukturou hodiny, cíly, metodami, formami práce, činnostmi a úkoly, pomůckami, způsobem hodnocení. Uvažována jsou i případná úskalí realizace z hlediska typů dětí ve třídě. Uvažujeme i nad variantami řešení, rozšířením, dopomocí pro slabší. Písemná příprava odráží Váš styl práce, učitelské pojetí, může mít např. podobu podvojného deníku s oddělenou strukturou hodiny a Vašimi komentáři, otázkami, myšlenkami vpravo.
- Ne vše, co obsahuje písemná příprava, musí být i ústně prezentováno- prezentace má být jasná pro ostatní členy skupiny a nemá přesáhnout cca 10min.
- Po prezentaci následuje diskuse- každý z nás vyjádří ocenění, otázky, rozšiřující nápad- autor se snaží pohotově reagovat
- Po diskusi následuje hodnocení skupinou- každý z nás bodově ohodnotí na základě kritérií.
- O udělení zápočtu rozhoduje součet bodů- ti nejlepší získají zápočet na místě, ostatní po zapracování komentářů z diskuse- individuálně kdykoli během zkuškového období.

Kritéria pro hodnocení:

- Splnění požadavků (viz výše)
- Využití poznatků získaných v semináři
- Promyšlenost a vnitřní logika práce
- Tvořivost (pestrost, originalita a elaborace nápadů, flexibilní využití přejatých věcí)
- Úroveň prezentace a reagování v diskusi

Těším se na Vás ve čtvrtek ve 13hod nebo pátek ve 13.30hod!

Šárka Hynková
1.st. ZŠ + FJ
zimní semestr 2006/2007

PŘÍPRAVA NA HODINU V BĚŽNÉ TŘÍDĚ S INTEGROVANÝM NADANÝM ŽÁKEM

3. ročník

- součást dlouhodobějšího projektu Bezpečnost na silnicích v rámci dopravní výchovy: RVP – Člověk a jeho svět: konec 1. období 1. stupně ZŠ
- **Práce s pracovními listy:**
 - některé pracovní listy jsou ve dvou verzích a je na každém žákovi, jaký zvolí.
 - během hodiny budou k dispozici čisté papíry, pokud by někomu nestačil prostor v pracovních listech
 - další pomůcky: balicí papír, pastelky, přehled dopravních značek

1. *Nejrychlejší auto světa (2 verze):*

- 27 560 000 Kč, 407 km/h
- samostatná práce: vyplnění 1. parc. listu
- skupiny: 4 děti – ukazují si navzájem obrázky svých aut + rozhovor o vlastnostech auta, proč jak které nakreslily...+ ve skupině vytvořit jedno auto, které by vyhovovalo všem – každý se na něm musí nějakým způsobem podílet.
- ? – diskuze: správná řešení otázek, proč si lidé kupují rychlá auta, když stejně ve většině zemí je omezená rychlost ->**nebezpečí rychlé jízdy, ohleduplnost k ostatním, bezpečnost, max. rychlost 130 km/hod – pravidla silničního provozu – značky**
- možná úskalí: nedostatečná motivace pro dívky, konflikt ve skupinách – musí být pečlivě sestaveny – učitel koriguje, aby se každý dostal ke slovu – pozor na dominantní žáky při tvorbě společného auta – každý musí říci, co je na nakresleném autě podle jeho představ., zapojení do diskuze

2. *Dopravní značky (2-3 verze):*

- k dispozici bude přehled dopravních značek k nahlédnutí

- samostatná práce: přiřazení značek ke správnému názvu, vybarvení – těžší verze + doplnění části značek, doplňující otázky na dalším listě
- diskuze: **důležitost dopravních značek, „Můžeme říci, že je některá značka důležitější než ta druhá?“, popř. rozdělení dopravních značek – zákazové, příkazové, informativní, doplňkové**
- možná úskalí: zapojení do diskuze, myslím, že během samotného vyplňování pracovního listu by neměly žádné závažnější problémy vzniknout vzhledem k tomu, že žáci budou mít k dispozici přehled dopravních značek.

3. *Doplňování značek do křižovatek 1 verze + 2 verze cesty ke správným odpovědím na otázky.*

- k dispozici je opět přehled dopravních značek
- samostatná práce: doplnění značek, odhad správné odpovědi na položené otázky – svůj odhad si žáci sami ověřují – 2 verze obtížnosti
- společná práce: ukázky možných řešení křižovatek
- možná úskalí: vysoká náročnost (hlavně doplňování značek) – proto bych byla ráda, aby třída byla vedena tak, že se děti nestydí si navzájem říci o pomoc, nepovažují to za ostudu. Pokud některé z dětí nebude vědět, může si k někomu sednout a zkusit přijít na řešení společně.

4. *Chodec – zásady bezpečnosti: 1 verze*

- samostatná práce: vyplnění pracovního listu
- práce ve dvojicích: srovnání řešení úkolu A, vzájemná oprava
- práce ve skupinách po 4+ kdo chce, může pracovat sám: úkol B – společně vymýšlet zásady chování na ulici, na silnici, při přecházení
- práce ve skupině-diskuze: Na velký balicí papír každá skupina napíše, co vymyslela – kolikrát se tam co objeví ->diskuze: **důležitost, nebezpečí, která nám hrozí na ulici, dopravní značení, pravidla silničního provozu, povinnosti chodce, ohleduplnost**

- možná úskalí: zapojení do diskuze
5. *Nedodržování pravidel a bezpečnostních předpisů silničního provozu: 1 verze*
- samostatná práce: vyplnění prac. listu
 - diskuze: debata nad hlavní otázkou, co kdo doplnil
6. *Hodnocení práce – shrnutí*:
- každý samostatně provede hodnocení práce – zpětná vazba pro učitele i pro žáky
 - společné zhodnocení – každý vybere ze svého seznamu jednu věc, o které si myslí, že pro něj měla výsadní postavení v hodině (pozitivní i negativní)

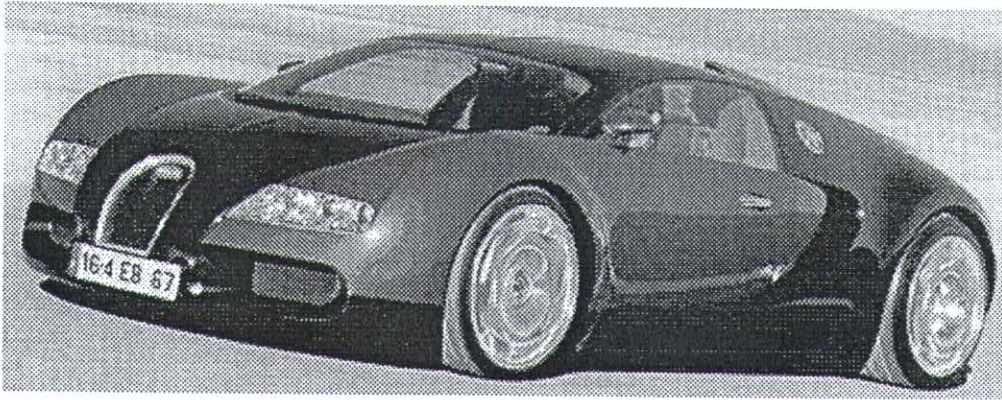
Pokud bude některé z dětí s některou činností výrazně dříve hotovo, budou pro něj po třídě poschovávány lístečky s textem o s nejčastějšími příčinami střetu auta s dítětem. Každý text je rozdělen na dvě části – popis situace a jaké je správné jednání. Žák hledá lístečky postupně podle čísel, pokusí se odpovědět. Odpověď si může ověřit, pokud projde jedním z bludišť.

Přínos hodiny:

1. upevnění znalostí a návyků při řešení dopravních situací
2. spolupráce, komunikace se spolužáky a učitelem, respektování jiného názoru
3. rozvoj fantazie
4. komunikační dovednosti – obhájení vlastního názoru, argumentace
5. spoluúčast žáků na hodnocení
6. cvičení odhadu

Možná úskalí:

1. zapojení všech žáků do diskuzí
2. organizační náročnost pro učitele
3. náročnost na vhodné uspořádání skupin žáků vzhledem k dominantním žákům, silnějším a slabším, aktivním a pasivním žákům



Toto je nerychlejší auto na světě – Bugati Veyron.

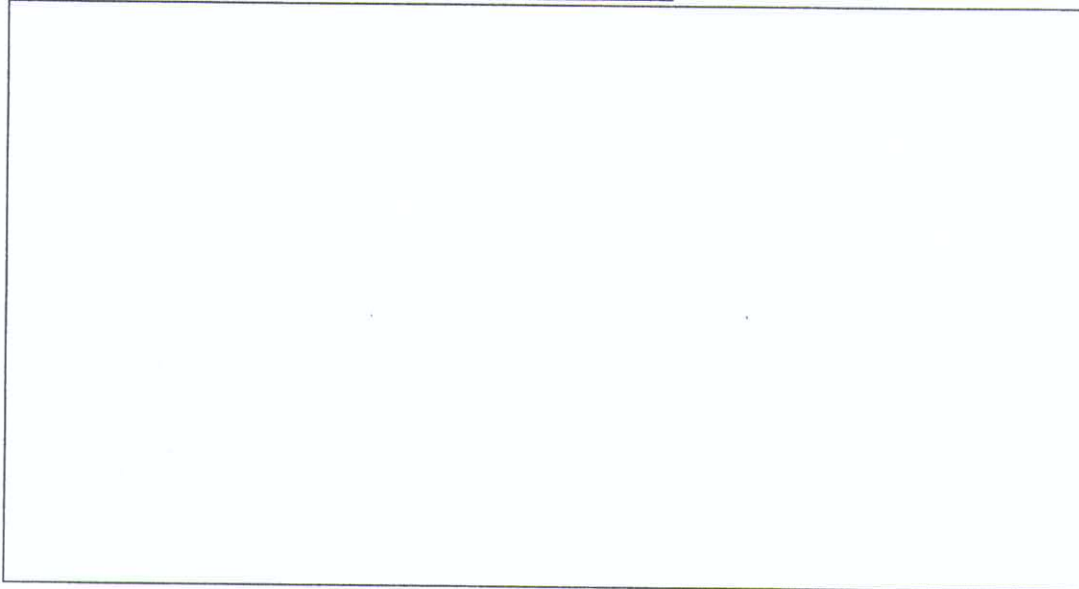
Zkus odhadnout jeho maximální rychlost: _____

Bugati Veyron stojí 1 300 000 \$.

Dokázal bys spočítat, kolik by auto stálo v Kč, když 1\$ = 21,20 Kč?

Jaké auto bys chtěl mít ty? Nakresli ho a dej mu jméno:

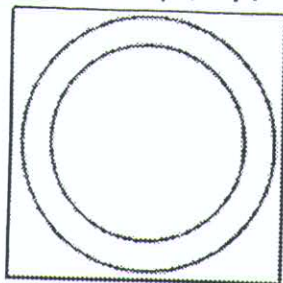
MOJE AUTO SE JMENUJE: _____



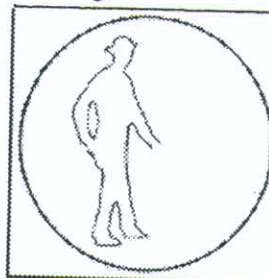
? V ČESKÉ REPUBLICE JE OMEZENÁ RYCHLOST JÍZDY MOTOROVÝCH VOZIDEL. MAXIMÁLNÍ POVOLENÁ RYCHLOST JE 130 KM/HOD. CHTĚL/A BY SIS I PŘESTO KOUPIŤ BUGATI VEYRON? PROČ?

A NEÚPLNĚ ZNAČKY DOPLŇ.

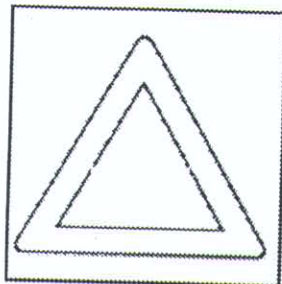
B VYBARVI A PŘIŘAĎ ZNAČKY KE SPRÁVNÉMU POPISU



ZÁKAZ VJEZDU VSECH
VOZIDEL
(V OBOU SMĚRECH)



STEZKA PRO CHODCE



HLAVNÍ SILNICE



KŘÍŽOVATKA S VELDEJŠÍ
SILNICÍ



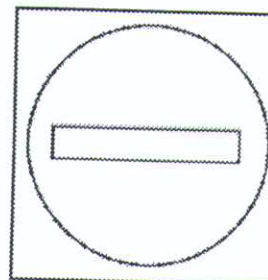
POZOR, PŘECHOD PRO
CHODCE



KŘÍŽOVATKA



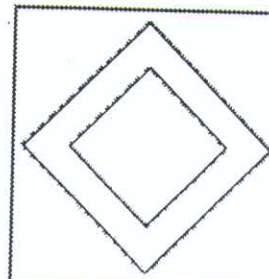
ZÁKAZ VJEZDU VŠECH
VOZIDEL



PODCHOD



ZÁKAZ VSTUPU CHODCŮ



ŽELEZNIČNÍ PŘEJEZD
BEZ ZÁVOR



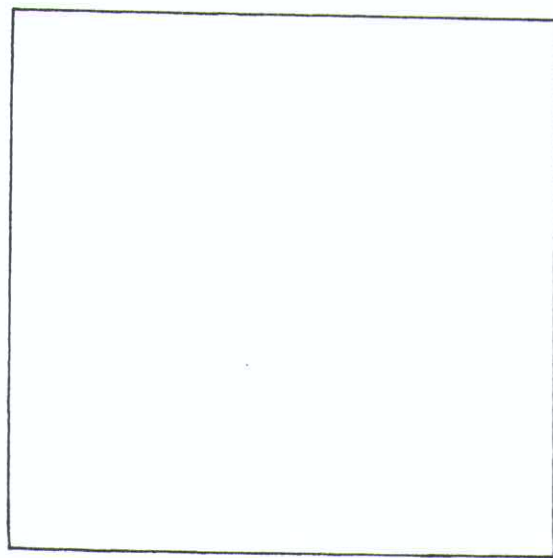
ŽELEZNIČNÍ PŘEJEZD SE
ZÁVORAMI



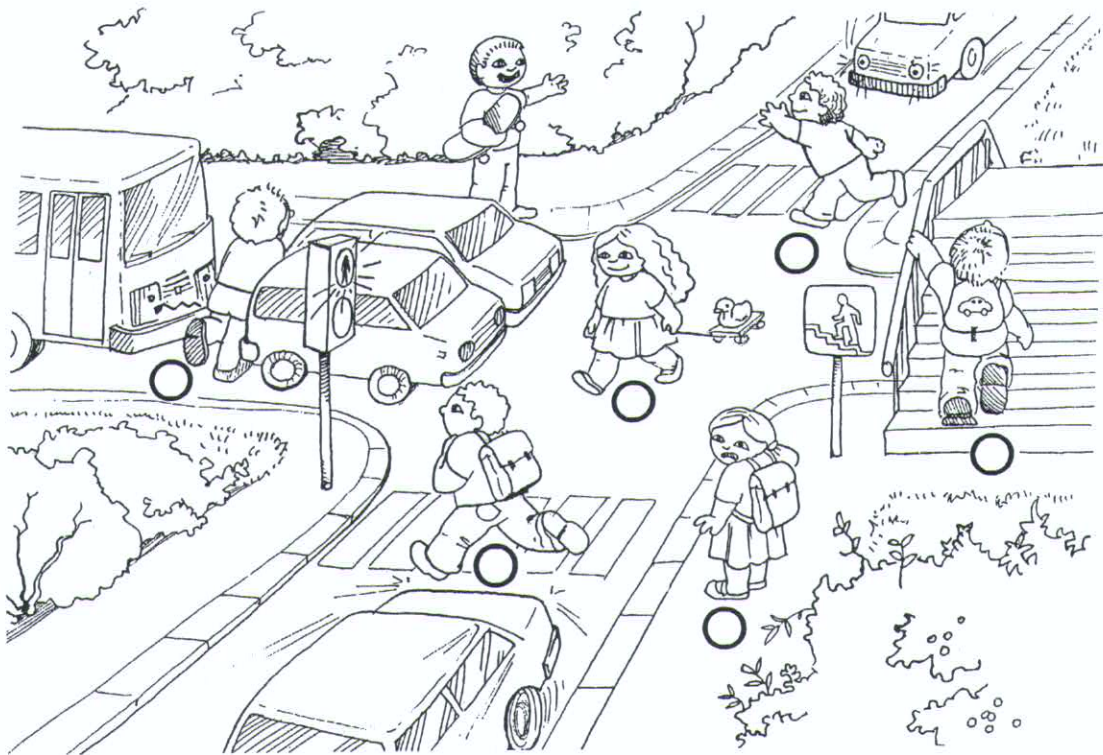
STEZKA PRO CHODCE
A CYKLISTY

A KTERÁ Z DOPRAVNÍCH ZNAČEK Z MINULÉHO ÚKOLU TI PŘIPADÁ NEJDŮLEŽITĚJŠÍ A PROČ?

B ŽKUS VYMYSLET VLASTNÍ DOPRAVNÍ ZNAČKU A NAPIŠ, CO ZNAMENÁ.



- A POKUD DĚTI NA OBRÁZKU JEDNAJÍ SPRÁVNĚ, VYBARVI KOLEČKO U JEJICH NOHOU ZELENĚ .
POKUD JEDNAJÍ ŠPATNĚ, VYBARVI KOLEČKO ČERVENĚ .




- B NAPIŠ ALESPON 3 ZÁSADY, PODLE KTERÝCH BY SES MĚL CHOVAT NA ULICI A PŘI PŘECHÁZENÍ SILNICE

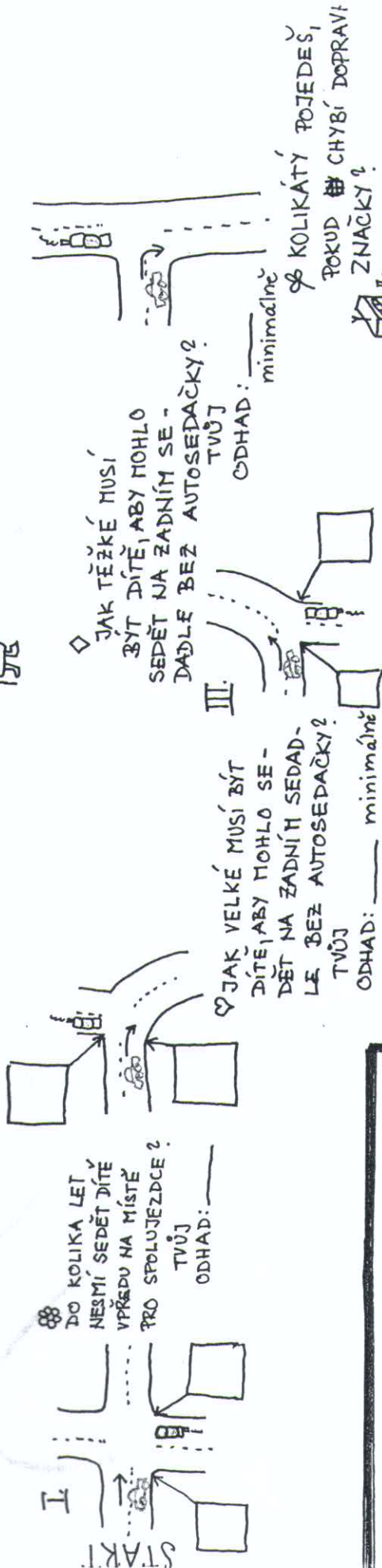


3. NEMUSÍ ČERVENÉHO AUTA

A) U KŘIŽOVATEK I, II, A III. DOPLNĚ DO PRÁZDNÝCH POLÍČEK TAKOVÉ DOPRAVNÍ ZNAČKY, ABYS MOHL PROJET KŘIŽOVATKOU JAKO PRVNÍ VE SMĚRU ŠÍPKY.

B) ODPOVĚZ NA OTÁZKY MEZI KŘIŽOVATKAMI.

C) POKUD BUDEŠ POTŘEBOVAT PORADIT, OBRAŤ SE NA . PROZRADÍ TI TAKÉ SPRÁVNÉ ODPOVĚ



A TEDĚ BABO, RADŮV

Pokud není uvedeno jinak a křižovatka není opatřena dopravními značkami, platí, že auto přijíždící z prava má přednost.

- 74 256 - 74 246 =
- 6 · 25 =
- 11 111 - 11 075 =
- 29 22 15 8
- 36 + 9 - 10 + 18 - 3 =
- 24 - 12 =
- 125 + 25 =
- 6 · 6 =
- 8 : 8 =
- 5 · 10 =

JAKOU RYCHLOSTÍ DOJE-DEŠ DO CÍLE, PO-KUD SE NACHÁZÍ VE HĚSTĚ CI OBCI?

JAKOU CÍL



2 Proč lidé nedodržují pravidla a bezpečnostní předpisy silničního provozu?

A Vybarvi bubliny podle toho, který důvod nejčastěji vede k tomu, že lidé předpisy a pravidla nedodržují

SVĚTLOU BARVOU ČASTÉ DŮVODY

TMAVOU BARVOU MĚNĚ ČASTĚ

B Pokud tě napadne jiný důvod, napiš ho do prázdné bubliny.

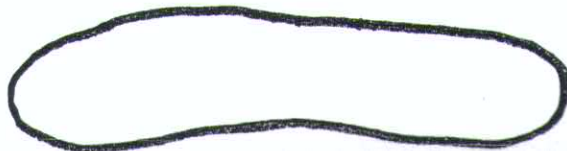
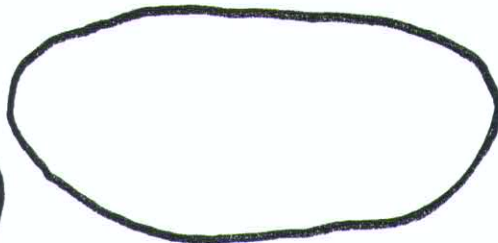
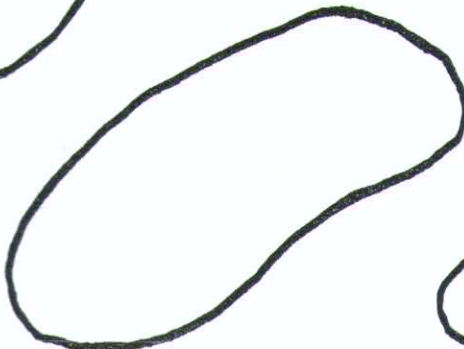
lidé nemají pravidla a předpisy silničního provozu.

jsou limí a medbali.

Rádi riskují, mají rádi adrenalin.

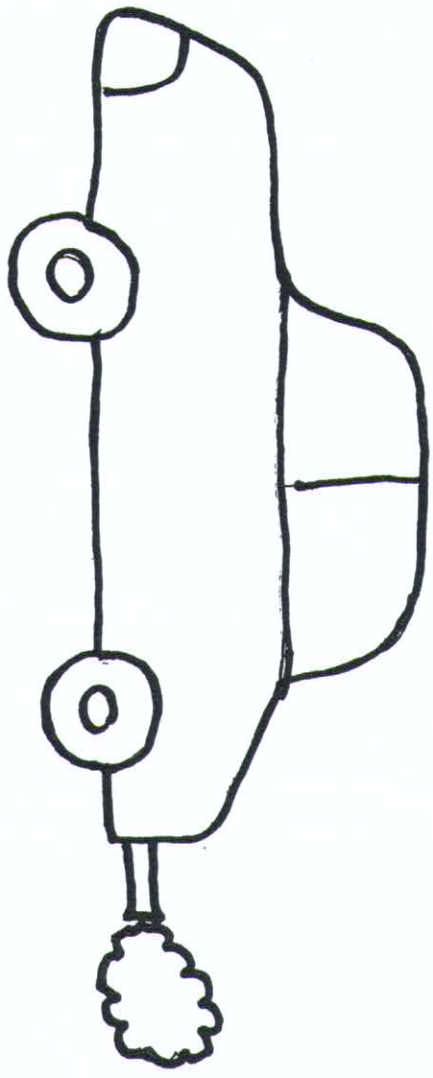
Metálové firmy na kvalitě a káraní.

jsou zapomnětliví.



sem napiš, co ses v této hodině dozvěděl/a, co se ti

zabavilo: takovou vzkaznou kterou bych vybral/a pro tuto hodinu. DEKWI ZA 1000 TRAVI 100



zdašlo
diležitě, co bylo pro tebe nové, co ti v hodině chybělo a co
černě
černě
černě
černě

černě

Před absolvováním kurzu Nadaný žák jsem měla možnost se s danou tematikou seznámit pouze jednou, u příležitosti semináře na stejné téma v minulém ročníku. Je ale samozřejmé, že během devadesáti minut nebylo možné problematiku probrat do takové hloubky. Odnesla jsem si poučení o tom, že nadaný žák jako takový existuje, že nadané dítě může znamenat velmi výrazné změny pro rodinu a školu a že je třeba si být vědom toho, že nadaný žák si žádá v nějakém ohledu naši zvýšenou pozornost. Řekla bych také, že jsem byla trošku zděšená tím, do jak extrémních situací se mohou rodiče či učitel spolu s dítětem dostat.

Letošní seminář mi pomohl uvědomit si, že přítomnost nadaného žáka ve třídě může být příležitostí k osobnímu obohacení a jakousi motivací, jak se třídou začít pracovat diferencovaným způsobem. Rovněž při zpracování seminární práce mi vlastně došlo, že principy aktivit, vyhovující nadaným žákům, jsou nesmírně přínosné pro všechny děti ve třídě. Co je lepšího než smysluplné úlohy, které mají reálný vztah ke světu kolem nás?

Jsem ráda také za to, že jsme měly možnost prohlédnout si vhodné materiály pro práci s nadanými žáky, protože se přiznám, že v oblasti tvořivosti a nápadů se necítím příliš pevná v kramflecích... Jsem tedy i vděčná za téma a formu seminární práce, protože mě „přinutila“ vytvořit něco smysluplného, v budoucnu využitelného. Byla bych moc ráda, kdybychom měly k dispozici i seminární práce ostatních kolegyně.

Stejně tak oceňuji i návštěvu matky nadaných dětí, myslím, že i ona přispěla ke zjištění, že dostat se do styku s takovým dítětem může být nesmírně obohacující. Na druhou stranu bych ale chtěla zdůraznit, že rozhodně letošní seminář opět prohloubil moje uvědomění si, že učitel by si měl v každé minutě práce uvědomovat, že takové dítě ve třídě má a být si vědom možných řeckně zádrhelů a problémů. Jsem přesvědčená, že znalost problematiky přispívá nejen k šanci nadané dítě v kolektivu „odhalit“, ale i k tomu se možným problémům vyhnout včas či být schopen je řešit. Nezapomínat na to, že je možné se radit.

Líbila se mi i forma semináře, atmosféra, diskuse. Jsem ráda, že se semináře zúčastnilo několik kolegyně s osobní zkušeností, velký přínos také vidím v kazuistikách a jak již bylo řečeno, v návštěvě matky nadaných dětí. Sebezážitkové hodiny jsem se bohužel nemohla zúčastnit. Používání kooperativních a konstruktivistických metod výuky mi plně vyhovuje, alespoň mám ten dojem – zdá se mi, že si ze semináře pamatuji víc, než je u mě obvyklé.

Zkrátka – děkuju, mně se to moc líbilo.

OCEŇUJI VŠEOBECNĚ SEMINÁŘE ČI PŘEDNÁŠKY VEDENÉ FORMOU DISKUSÍ STAVĚNÝCH NA JIŽ ZÍSKANÝCH ZKUŠENOSTECH POSLUCHAČŮ. SEMINÁŘ NA MĚ PŮSOBIL JAKO SYSTEMATICKÉ SEZNÁMENÍ S TÉMATEM OD UTŘÍDĚNÍ VLASTNÍCH ZKUŠENOSTÍ A POSTOJŮ AŽ K JEJICH PRAKTICKÉMU ZUŽITKOVÁNÍ V ZÁVĚREČNÉ PRÁCI. ZAUJAL MĚ ZADANÝ ZÁPOČTOVÝ ÚKOL. POTĚŠILO MĚ, ŽE JSEM MĚLA MOŽNOST SVOU PRÁCI PREZENTOVAT V PLNÉM ROZSAHU, ŽE MI BYLO VĚNOVÁNO NADSTANDARTNÍ MNOŽSTVÍ ČASU A KRITIKA S VĚCNÝM DOPLNĚNÍM Z VAŠÍ STRANY. MYSLÍM, ŽE SEMINÁŘ MĚL VŠEOBECNĚ ÚSPĚCH A TO I PROTO, ŽE JSME NEBYLY ZAHRNUTY MNOŽSTVÍM TEORIE (IKDYŽ I TAK SE DAL SEMINÁŘ POJMOUT) A MĚLY JSME MOŽNOST AKTIVNĚ SE PODÍLET NA UVÁŘENÍ HODINY. PODLE MÉHO MÍNĚNÍ PROBÍHAL SEMINÁŘ V POHODOVÉ ATMOSFÉŘE. LÍBIL SE MI, ŽE AČKOLIV JSTE JISTĚ MĚLA NĚJAKÝ ČASOVÝ PLÁN, NECHALA JSTE NÁS U ČINNOSTÍ JEŽ NÁS ZAUJALY DELŠÍ DOBU A NEHNALA JSTE NÁS NÁSILNĚ K JINÉ PRÁCI. VELIKÉ PLUS, KTERÉ VIDÍM U TOHOTO SEMINÁŘE JE, ŽE NA MĚ PŮSOBIL MOTIVAČNĚ. PROBLEMATIKU NADANÝCH NYNÍ VNÍMÁM JAKO ČERSVĚ OTEVŘENOU LAICKÉ VEŘEJNOSTI ALE I UČITELŮM. JISTÝ POSUN U SEBE ZAZNAMENÁVÁM V ROZŠÍŘENÍ TEORETICKÝCH ZNALOSTÍ, ODKRYTÍ SOUVISLOSTÍ,

Reflexe kurzu volným psaním a pětilístkem

ALE PŘEDEVŠÍM VE ZVÝŠENÍ ZÁJMU O TUTO TÉMATIKU. MRZÍ MĚ, ŽE JSEM SE NEMOHLA ZŮČASTNIT SEBEZÁŽITKOVÉ HODINY A TAKÉ NÁVŠTĚVY TŘÍDY NADANÝCH, MOŽNÁ BY PAK MÁ REFLEXE BYLA ÚPLNĚJŠÍ A PRO MĚ I PRO VÁS PŘÍNOSNĚJŠÍ.

Úvodem bych Vám ráda poděkovala, za jeden z mála seminářů na fakultě, který mě opravdu oslovil, donutil nad tématem přemýšlet, aniž bych věděla, do jaké míry se mě tato tematika bude nakonec týkat.

Co se týče obsahu. Myslím, že jsme během semestru dostaly ucelené základní minimum, s důrazem na využitelnost v praxi. Neměla jsem pocit „přehlcenosti“ nepochopitelnými informacemi. Pro mě osobně byly velice přínosné všechny informace přímo z praxe (a těch bylo, myslím, tak 90%), všechny přečtené kasuistiky a diskuze mi daly možnost nahlédnout do něčeho nového s čím jsem se zatím neměla možnost setkat, a pokud ano, tak jsem si neuvědomila, že by mohlo jít právě o tuto problematiku. Za velmi cennou informaci považuji seznámení s přístupem veřejnosti k nadaným žákům, která vidí převážně pozitiva v tom, když má někdo doma NŽ, ale neuvědomují si (a ani já jsem toho před absolvováním semináře nebyla plně schopna) s jakými problémy se takové rodiny i samotné NŽ musí potýkat.

Ohledně formy. Jsem moc ráda, že nám nebyla předkládána pouze holá fakta, doložena několika příklady, ale že jsme spoustu věcí mohly odhalit samy a za přispění všech jsme mohly konfrontovat různé názory a pohledy na probíranou tematiku. Myslím, že se za přičinění všech podařilo navodit velmi příjemná atmosféra, kde nikdo nemusel mít obavy vyjádřit svůj názor a studenti i vyučující působili jako rovnocenní partneři. Formou, jakou byl seminář veden, nám byl nenásilnou metodou nastíněn vhodný přístup práce s NŽ, alespoň já jsem to tak cítila.

Tento byl seminář pro mě velmi cenným vstupem do této problematiky, který mě motivuje k dalšímu vzdělávání v této oblasti i vzhledem k tomu, že budu s těmito žáky od příštího roku denně v kontaktu. Jsem si jistá, že nabyté poznatky v praxi využiji a usnadní mi učitelské začátky.

Absolvování výběrového semináře Práce s nadaným žákem považuji za velmi přínosné nejen pro začínající učitele. Protože jsme se seznámili s konkrétními kasuistikami, dověděla jsem se o možných potížích, které mohou být s výchovou a vzděláváním nadaných žáků spjaty. Umožnila jste nám nazírat na situaci nadaného žáka z pohledu samotného dítěte, rodičů, učitelů i odborného poradce. Poznali jsme také pro mě do té doby neznámé cesty, kterými je možné řešit nadstandardní vzdělávání nadaného dítěte. Za velmi cenné pokládám i důrazné upozornění na citlivé zvažování volby akcelerace.

Získali jsme praktické a užitečné rady, jaké formy práce a metody zvolit, aby učivo nadaného žáka nejen motivovalo, ale také rozvíjelo. Za významné považuji i uvědomění si důležitosti promýšlení učiva z hlediska rozvíjení úrovní myšlení. Nahlédli jsme do pracovních listů, v kterých jsme našli inspiraci pro tvorbu vlastních. Nyní vím, jaké předpoklady by pracovní listy měly splňovat a také jakým způsobem nadané žáky hodnotit. Za dobu svého studia jsem se neseznámila se způsobem diagnostiky nadaných dětí v první třídě, jsem proto velmi ráda, že jsme se v tomto semináři touto problematikou zabývali. Přínosné je bezesporu i seznámení s literaturou, která by měla být známa jistě každému učiteli.

Praktické pojetí semináře bylo naplněno zážitkovou hodinou, díky které jsme poznali možný způsob vedení výuky, která probíhá bez viditelné diferenciaci. Zážitková hodina mě opravdu velmi zaujala a obohatila o mnoho poznatků. Chtěla

bych tímto způsobem obohacovat své vyučování, protože pravidelné zařazování podobných témat rozvíjí mnoho složek osobnosti žáků (vyjadřování, schopnost empatie, tvořivost, odhad, schopnost argumentace a příjmu argumentů druhých, schopnost sdělit svůj názor a zamýšlet se nad názory ostatních,...). Vždy jsem si představovala, že nadaný žák se během vyučovací hodiny po většinu času věnuje odlišným činnostem než ostatní. Při tomto způsobu však naleznou adekvátní uplatnění nejen nadaní žáci, ale i žáci slabší.

Velmi obtížné, o to více však účelné, bylo vytvořit přípravu na hodinu s integrovaným nadaným žákem. Zde jsme aplikovali své teoretické poznatky a zakusili jsme obtížnost diferenciaci výuky, se kterou se učitelé musejí vyrovnávat. Došli jsme k uvědomění si důležitosti důkladného promýšlení předkládaných úkolů žákům. I způsob prezentace vlastní práce považuji za vhodný. Ve své třídě bych také chtěla zavést podobné prezentace, aby se žáci naučili vyjadřovat pro ostatní srozumitelně a dokázali své nápady obhájit, své názory zdůvodnit. Při své obhajobě jsem neuspěla a uvědomila jsem si, že na sobě musím ohledně svého vyjadřování, vystupování a sebejistoty hodně zapracovat. To bylo pro mě velkým přínosem.

Atmosféru semináře jste se nám snažila co nejvíce zpříjemnit. Nepokládala jsem její účast za povinnost a na každý pátek jsem se těšila. Dostávali jsme příležitost vyslovit svůj názor, přemýšlet nad zajímavými otázkami a po celou dobu být aktivní. Byly vybrány jedny z nejpodstatnějších témat, cítila jsem smysluplnost náplně seminářů. Byly jsme nuceny přemýšlet a vcítovat se do situace nadaného žáka. Čas seminářů byl plně využit bez zbytečných prodlev. Mrzí mě, že tento seminář nepokračuje dále. Dokázala jste na naše názory pohotově a přemýšlivě reagovat. Myslím si, že Vaším cílem bylo, aby nám účast na Vašem semináři opravdu něco dala pro budoucí praxi a skutečně se Vám to povedlo.

VÝBĚROVÝ KURZ PRÁCE S ND
MOTIVUJÍCÍ, SYSTEMATICKÝ
OBOHACUJE, BAVÍ, NEKOMPLIKUJE
PRACUJEME NA NĚČEM NOVÉM
VÝZVA

Výběrový kurz nadaný žák

Inspirující, praktický

Poznávat nové, přemýšlet o možnostech, chápat – vcítit se

Začátek dalšího poznávání nadaných žáků

Dobrý vstup

NADANÝ ŽÁK
 ZVÍDAVÝ, AKTIVNÍ
 HLOUBÁ, ZAJÍMÁ SE, TĚŠÍ SE (Z)
 MÁ DAR VĚDĚT VÍCE
 "PROBLÉM!"

Nadaný žák

**CITLIVÝ, OTEVŘENÝ POZNÁVÁNÍ
 ROZVÍJET, OBOHACOVAT, PODPOROVAT
 JSEM TROCHU JINÉ BĚŽNÉ DÍTĚ
 JSEM TADY**

Nadaný žák

**Nadšený, toužící
 Řeší, zkoumá, objevuje
 Vnitřní dar jej motivuje
 Individualita**

Učitel by měl znát ... fenomén – mimoradně nadané dítě
 Učitel by měl respektovat...individuální potřeby nadaného žaka
 Učitel by měl dbát na to, aby.. byl nadaný žák rozvíjen po všech osobnostních stránkách
 Učitel by měl oceňovat...netradiční, originální řešení úloh
 Učitel by měl zohledňovat...emocionální a sociální projevy nad. žaka
 Učitel by měl počítat s tím, že...nadané děti byly, jsou a budou
 Učitel by měl umět...používat vhodné formy a metody práce při vyučování n.z.
 Učitel by neměl...mít autoritativní přístup, jeho vztah by měl být partnerský.
 Učitel by mohl... správným přístupem žaka demotivovat
 Učitel...je důležitou osobou v životě každého dítěte, která může ovlivnit jeho další vývoj
 v pozitivním i negativním smyslu, proto je v tomto povolání nezbytná informovanost, tolerance a
 empatie.

Učitel by měl znát, že existují zařízení či literatura, kam se lze obrátit o pomoc.
 Učitel by měl respektovat dítětem upřednostňované formy práce.
 Učitel by měl dbát na to, aby se dítě cítilo využité a aby pro něj měla škola smysl.
 Učitel by měl oceňovat vlastní názor dítěte a odlišné řešení problému.
 Učitel by měl zohledňovat, že dítě už mnohé z probírané látky ví a za pomoci
 stejného tématu mu nabídnout obohacující či prohlubující aktivity.
 Učitel by měl počítat s tím, že si dítě poradí s některými úlohami nebo látkou
 rychleji než ostatní.
 Učitel by měl umět vymyslet pro dítě další činnost.
 Učitel by neměl dítě svým individuálním přístupem vyčlenit z kolektivu.
 Učitel by mohl využívat podrobnější znalosti dítěte k obohacení třídy.
 Učitel by si měl být vědom toho, že svým přístupem může ovlivnit budoucnost dítěte
 na velmi dlouhou dobu, ne-li na celý život.

Učitel by měl znát jaké má možnosti.

Učitel by měl respektovat osobnost dítěte.

Učitel by měl dbát na to, aby vytvářel příjemné pracovní prostředí.

Učitel by měl oceňovat snahu spolupracovat se spolužáky.

Učitel by měl zohledňovat názor rodičů.

Učitel by měl počítat s tím, že se nevyhne chybám.

Učitel by měl umět zamýšlet se nad sebou.

Učitel by neměl vzdávat se bez boje.

Učitel by mohl požádat o pomoc dítě samotné.

Učitel by měl být člověk.

UČITEL BY MĚL ZNÁT ZÁKLADNÍ PRINCIPY PRÁCE S NADANÝM ŽÁKEM
UČITEL BY MĚL REPEKTOVAT SPECIFICKÉ POTŘEBY NADANÉHO ŽÁKA
UČITEL BY MĚL DBÁT NA TO, ABY SE ŽÁK AKTIVNĚ PODÍLEL NA VÝUCE
UČITEL BY MĚL OCEŇOVAT SNAHU
UČITEL BY MĚL ZOHLEDŇOVAT POSTOJ ŽÁKA K DANÉMU PROBLÉMU
UČITEL BY MĚL POČÍTAT S TÍM, ŽE NEDOSTANE VŽDY TAKOVOU ODPOVĚĎ,
JAKOU OČEKÁVÁ
UČITEL BY MĚL UMĚT NASLOUCHAT A IMPROVIZOVAT
UČITEL BY NEMĚL PODCEŇOVAT SCHOPNOSTI ŽÁKA
UČITEL BY MOHL BÝT NÁPOMOCEN PŘI VŠESTRANNÉM ROZVOJI ŽÁKOVY
OSOBNOSTI
UČITEL BY MĚL VYCHÁZET Z TOHO, CO JE DÍTĚTI BLÍZKÉ, CO JIŽ ZNÁ A NA
TOM STAVĚT

Připravenost začínajících učitelů na práci s mimořádně nadanými žáky

Označte prosím odpovídající hodnoty na škále (5- maximálně uspokojivý, 1- neuspokojivý), jak jako ředitel školy hodnotíte:

BÁRA

1. Vztah učitele k mimořádně nadaným žákům a respektování jejich speciálních vzdělávacích potřeb:

5 4 3 2 1

2. Spolupráce s rodiči žáků:

5 4 3 2 1

3. Znalost adekvátních metod a jejich využívání:

5 4 3 2 1

4. Individualizace výuky a přístupu:

5 4 3 2 1

5. Vytváření a vedení individuálních vzdělávacích plánů:

5 4 3 2 1

6. Zájem a motivace o další vzdělávání v problematice a spolupráci s externími subjekty:

5 4 3 2 1

7. Poznámky:

Znalosti nemohu úplně posoudit. Hodnotím práci především s hospitací. Tam je vliv přípravy a povědomí evidentní. Chybí pedagogická zkušenost, ale osobní růst má stoupající tendenci.

Hodnocení připravenosti studentů na práci s nadanými žáky ředitelkou školy**ŠÁRKA**

1. Vztah učitele k mimořádně nadaným žákům a respektování jejich speciálních vzdělávacích potřeb: 5 4 3 2 1

2. Spolupráci učitele s rodiči žáků: 5 4 3 2 1

3. Znalost adekvátních metod a jejich využívání: 5 4 3 2 1

4. Individualizaci výuky a přístupu: 5 4 3 2 1

5. Vytváření a vedení individuálních vzdělávacích plánů: 5 4 3 2 1

6. Zájem a motivaci o další vzdělávání v problematice a spolupráci s externími subjekty:

5 4 3 2 1

7. Poznámky: Mimořádné nasazení. Malá pedagogická zkušenost vedla k některým malým zaváháním.

IVA

1. Vztah učitele k mimořádně nadaným žákům a respektování jejich speciálních vzdělávacích potřeb: 5 4 3 2 1

2. Spolupráce s rodiči žáků: 5 4 3 2 1

3. Znalost adekvátních metod a jejich využívání: 5 4 3 2 1

4. Individualizace výuky a přístupu: 5 4 3 2 1

5. Vytváření a vedení individuálních vzdělávacích plánů: 5 4 3 2 1

6. Zájem a motivace o další vzdělávání v problematice a spolupráci s externími subjekty:

5 4 3 2 1

7. Poznámky: Absence zkušenosti i znalosti specifik. Příliš těžký úkol bez vstupních info.

Během studia na Pedagogické fakultě UK v Praze jsem měla možnost absolvovat výběrový seminář orientovaný na výuku mimořádně nadaných žáků na 1. stupni ZŠ. Poslední rok studia jsem využila nabídku ZŠ nám. Curieových věnovat se této problematice přímo v praxi (výuka matematiky a českého jazyka skupiny mimořádně nadaných žáků 1. třídy), a mohla jsem tak reflektovat a využít poznatky nabyté v průběhu absolvovaných seminářů.

V rámci studia oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ jsme se s tématem výuky nadaných dětí setkávali opravdu jen sporadicky – většinou jako součástí (1-2hod) obecněji zaměřených seminářů. Pokud bych si sama nevybrala mezi nabízenými volitelnými předměty právě tematiku nadaných žáků, byla bych v tomto směru přicházela do praxe zcela nedotčena a odkázána na samostudium, učení se formou pokusu a omylu přímo v praxi, což by jistě nebylo ideální.

Absolvováním výběrového kurzu mi bylo umožněno proniknout do základních problémů výuky mimořádně nadaných žáků, zamyslet se nad nimi a společně s ostatními studenty pod vedením Mgr. Krčmářové hledat jejich nejefektivnější řešení. Do kurzu jsem vstupovala s „laickými“ a velmi obecnými představami o charakteristikách nadaných žáků a jejich speciálních potřebách při vzdělávání. Avšak postupně mi byly předloženy různé úhly pohledu na toto téma, různé metody, způsoby, styly výuky nadaných... Především jsem však byla připravována na nejrůznější možná úskalí práce s nadaným žákem, typické povahové rysy těchto dětí, které by mě jinak pravděpodobně v praxi velmi zaskočily a nevěděla bych, především u „negativních“ projevů, jak na ně reagovat a vyrovnat se s nimi.

Ocenila jsem především interaktivní průběh semináře, při němž jsme byli v úvodu seznámeni s teoretickými základy této problematiky, ale největší část kurzu byla věnována praktickým ukázkám metod práce s nadanými, kasuistik jednotlivých případů, jejich rozborů apod. Díky spolupráci Mgr. Krčmářové nám bylo také umožněno zúčastnit se vyučovací hodiny nadaných žáků. Tato zkušenost pro nás byla určitě velmi zajímavá, zároveň však odhalila, jak moc by bylo potřeba takovýchto náslechů zažít víc a ozkusit na vlastní kůži, co to znamená tyto děti opravdu učit. To však není možné v rámci jednosemestrálního semináře uskutečnit. Proto si myslím, že by fakulta měla nabídnout studentům, kteří projeví o tuto tematiku hlubší zájem (v budoucnu by se chtěli výuce těchto dětí speciálně věnovat), několika semestrální semináře spojené s praktickými náslechy, souvislou praxí, přímou výukou těchto žáků. A protože se v poslední době problematika mimořádně nadaných žáků dostává

do vědomí široké veřejnosti, řady diagnostikovaných nadaných žáků se rozrůstají, myslím si, že jednosemestrálním kurzem věnovaným výuce nadaných žáků by měl projít každý student oboru učitelství 1. stupně. Je totiž velmi pravděpodobné, že se s takovými dětmi během své učitelské praxe setká.

Sama jsem ve své učitelské praxi měla možnost srovnávat přístup učitelů, kteří se setkali v jejich třídě s nadanými žáky poprvé, bez předchozí odborné přípravy, s přístupem učitelů, kteří již nějakou předchozí zkušenost (i když třeba jen teoretickou) měli.

Měla jsem pocit, že u první skupiny učitelů převládá např. názor, že nadaný žák nejprve musí splnit – rychleji než všichni ostatní – to, co se žádá od jejich vrstevníků „běžné“ populace dětí a teprve pak, „až si to nadaný žák zaslouží“, dostane práci navíc, doplňující úkoly apod. Dalším, podle mého názoru ještě závažnějším omylem, jsou reakce „nezasvěcených“ učitelů na někdy velmi nekonformní vystupování, chování nadaných žáků, které ovšem patří mezi jejich typické charakteristiky (např. odmítání stereotypních, pro něj nesmyslných úkolů...). Nepřipravený učitel pochopitelně vidí v takovém vystupování nevychovanost či aroganci vůči pedagogovi, a proto namísto účinnějšího dialogu s dítětem, snahou mu porozumět, najít kompromis, domluvit se s ním apod. volí kázeňská napomenutí, poznámky, zkrátka určitou formu trestu za něco, za co nadaný žák z větší části ani nemůže.

Zatímco „zasvěcený“ učitel spíše nepodlehne prvnímu dojmu, volí účinnější formy nápravy nežádoucího vystupování, není těmito projevy zaskočen a jeho výsledky jsou pak o mnoho efektivnější.

Pedagog v této oblasti školený a připravený také snadněji navazuje kontakt s rodiči nadaných žáků, kteří ocení pochopení a snahu komunikace učitele s ním. Pokud vidí u pedagoga zájem a určitou orientaci v problematice, jsou ochotni ke spolupráci (často i „nadstandardní“), k řešení výchovných problémů svého dítěte ve spolupráci se školou a náprava či upravení nežádoucích projevů pak přichází daleko dříve.

Sama jsem ve své skupině žáků měla možnost, setkat se s několika „složitějšími případy“, kteří se ve své kmenové třídě projevovali velmi nevhodně, bojovali s učiteli i vrstevníky. Jejich třídní učitelé si s nimi nevěděli rady, komunikace s rodiči ustrnula ve fázi stížností učitele na žáka a obhajování dítěte rodičem, což samozřejmě nemohlo vést ke zdárnému řešení problémů. Úspěch mé vlastní komunikace s takovým žákem (postupem času se jeho nežádoucí projevy eliminovaly, byla jsem

žákem přijata jako partner, ne jako nepřítel) a jeho rodiči (společné hledání východiska a působení na žáka, podpora učitele a jeho metod i v domácím prostředí) příkládám právě tomu, že jsem byla alespoň z části na tyto situace teoreticky i prakticky připravena a pravděpodobně jsem lépe dovedla porozumět tomu, z čeho takové chování dítěte pramení a jakou formu komunikace s ním nastolit.

Během svého pedagogického působení jsem se mohla opřít nejen o poznatky ze seminářů, ale mohla jsem hledat východisko ze složitějších situací také v konzultacích s Mgr. Krčmářovou, která pravidelně do mých hodin docházela. Na její náslechy v mých hodinách navazovaly rozборы vyučovací jednotky, sebereflexe, zpětné vazby, mohla jsem se zeptat a konzultovat s ní své úspěchy i neúspěchy. Tyto rozборы a odborné vedení se mi zdá velmi důležitou součástí alespoň prvního roku práce s nadanými žáky. I předem proškoleného učitele (tím myslím takového, který absolvoval alespoň takovou přípravu jako já) jistě v začátcích zaskočí mnoho specifických situací, na které se v rámci seminářů nenarazilo. A bylo proto velmi užitečné mít někoho, na koho jsem se mohla obrátit, poradit se s ním apod. Důležitou součástí byla nejen odborná pomoc a rada, ale také psychická podpora, porozumění, povzbuzení v těžkých chvílích od někoho, kdo si umí představit, „jaké to je“. Pokud by forma spolupráce učitelů nadaných žáků a odborného vedení fungovala takovým způsobem, byly by jistě začátky práce s nadanými dětmi pro pedagogy snazší.

Citace z emailů studentů

„...Učím první rok na jazykové ZŠ. Mám 3. třídu, ve které není žádný mimořádně nadaný žák (aspoň myslím), i když tam mám spoustu šikovných dětí. Z Vašeho kurzu využívám docela často při plánování tabulku Blooma a Gardnera, pomáhá mi to při plánování projektů. Využila jsem také typy na hry, třeba „Křížovatka“ je skvělá. Občas si říkám, že jsem ráda, že se tu nadané dítě nemám, obávám se, jestli bych zvládla ještě ke všemu navíc připravovat práci pro nadané dítě. ...“

„.... Učím druháky. Jedna holčička je opravdu hodně šikovná a strašná pečlivka, všechno jí trvá, než to odevzdá, ale pak to stojí za to. Nerada něco prezentuje před třídou, což je škoda, protože píše krásné slohy. Krásně čte, teď zrovna Harryho Pottera, to se mi zdá docela brzo na druháka. Na škole v přírodě hodně plakala, je fixovaná na maminku, která je s ní sama. Nevím, jestli je opravdu nadaná, ale každopádně jsem díky kurzu ve stěhu. ☺...“

„.... Mám ve třídě 2 nadané kluky. Mirek byl diagnostikovaný už loni, takže když jsem třídu přebírala, už jsem o tom věděla. Chodil na matematiku do čtvrté třídy, letos v tom pokračujeme a je to bez problémů. Prý je lepší, než většina páťáků. V češtině je průměrný, nerad píše. Neustálé dotazy a diskuse jsou na denním pořádku- snažím se to nebrat osobně, ale je to náročné....Má dobré postavení ve třídě, děti ho berou a jsou zvyklé, že odchází a zase se vrací. Problém je spíš s maminkou- je to ten typ, o kterém jsme mluvili na semináři. Mám z ní dojem, že mě kontroluje, jestli dávám Mirkovi jiné speciální úkoly atd. Doporučila jsem jí Klub rodičů a chodí tam pravidelně. Také zvažují letní camp Centra nadání. Mirek má spoustu koníčků, chodí na karate, hraje na klavír a tak mě někdy napadá, jestli není spíš přetížený...Tomáš je podle mne také výrazně nadaný, ale pravý opak Mirka. Nekamarádí se spolu, Tomáš je spíš introvert a co se týče motivace- udělá jen to co musí, motivovaný je hlavně pro svůj zájem- kameny. Ještě moc nevím jak na něj. Navrhovala jsem rodičům vyšetření, ale nemají zájem. “

„... Na matematiku používám cvičebnici Frause, a přesně jak jsme o tom mluvili- je to bezvadné pro nadané nebo vůbec ty chytřejší děti, ale pro střed a slabé (těch mám hodně) se mi to moc vhodné nezdá.... Asi 4 nejchytřejší děti nechávám často pracovat ve skupině společně, dostávají jiné zadání atd. Je to ale náročné na přípravu, takže se přiznávám, že mám trochu výčitky, když vím co bych měla pro ně dělat, ale zatím nejsem schopná to dělat systematicky a pravidelně. Kdybych tehdy Váš kurz neabsolvovala, asi bych si dělala míň starostí a spoustu souvislostí by mě ani nenapadlo, což by ale na druhou stranu bylo špatně pro děti.“