

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

KATEDRA PEDAGOGIKY

Diplomová práce

Bc. et Bc. Kateřina Urbanová, DiS.

**Využití potenciálu nadaných žáků
ve vztahu k nim samým a ke škole**

Utilizing the Potential of Gifted Pupils
for the Benefit of the School Community and Themselves

Praha 2023

Vedoucí práce: Mgr. Tereza Komárková, Ph.D.

Prohlášení:

Odevzdáním diplomové práce na téma **Využití potenciálu nadaných žáků ve vztahu k nim samým a ke škole** potvrzuji, že jsem ji vypracovala samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia nebo k získání jiného nebo stejného titulu.

V České Lípě, dne 19. května 2023

Kateřina Urbanová

Poděkování

Děkuji své vedoucí práce paní Mgr. Tereze Komárkové, Ph.D. za laskavé vedení, cenné rady a povzbuzení, když to bylo nejvíce potřeba. Velké poděkování patří také panu RNDr. Stanislavu Zelendovi a paní Mgr. Marii Kašparové za jejich čas, energii a inspiraci, kterou mi poskytli. Dále děkuji všem účastníkům výzkumu, bez jejichž ochoty by tato práce nevznikla. A v neposlední řadě děkuji svojí rodině, především našim dětem, za jejich trpělivost.

Abstrakt

Magisterská diplomová práce pojednává o uplatnění potenciálu nadaných žáků ve prospěch komunity školy a jich samých. Záměrem autorky je zjistit, jak školy s potenciálem nadaných pracují. Hlavním cílem práce je nalézt příležitosti, které poskytují školy nadaným žákům, aby mohli přispět svým potenciálem ostatním a obohatit sebe samé. Konkrétně se zaměřuje na rozvoj sociálních a emocionálních dovedností, které jsou vnímány jako velmi významné pro harmonický vývoj jejich osobnosti a pro manifestaci potenciálu ve prospěch společenství školy. Dále na formy a metody, které jsou ve vybraných školách využívány k uplatnění potenciálu nadaných žáků. Teoretická část práce poskytuje základní informace, které tvoří výchozí rámec dané problematiky. Empirická část prezentuje závěry kvalitativního výzkumu, do kterého byly zařazeny čtyři školy z různých krajů České republiky. Data byla získávána skrze polostrukturovaný rozhovor a analyzována využitím interpretativní fenomenologické analýzy. Výsledky výzkumu umožňují nahlédnout do hlubších souvislostí uplatnění potenciálu nadaných žáků. Zprostředkovávají zažívané zkušenosti účastníků výzkumu a poskytují náhled na to, jak vybrané školy v praxi pracují s nadanými žáky.

Klíčová slova

nadání, škola, nadaný žák, výchova, potenciál nadaných žáků, uplatnění potenciálu

Abstract

This Master's diploma thesis discusses utilizing the potential of gifted students for the benefit of the school community and themselves. The author's intention is to find out how schools work with the potential of gifted students. The main goal of this thesis is to discover the opportunities provided by schools to gifted students so that they can enrich their school, wider community and also themselves. The thesis focuses specifically on the development of social and emotional skills of gifted students, which could represent limits to realizing their potential. Also, the forms and methods that are used in selected schools to realize the potential of gifted students. The theoretical part of the thesis provides basic information that forms the initial framework of the given issue. The empirical part presents the conclusions of qualitative research, which included four schools from different regions of the Czech Republic. Data were obtained through a semi-structured interview and analyzed using via interpretive phenomenological analysis. The results of the research allow look into the deeper contexts on the development of gifted students' potential. They convey the lived experience of research participants and provide an insight into how selected schools work with gifted students in practice.

Keywords

giftedness, school, gifted student, education, potential of gifted students, utilizing the potential

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Nadání.....	11
1.1 Vymezení pojmu nadání	11
1.2 Modely nadání.....	15
1.3 Druhy nadání.....	17
2 Specifické skupiny nadaných žáků.....	20
3 Charakteristika nadaných ve školním věku a adolescenci	24
4 Vzdělávání nadaných.....	27
4.1 Vzdělávací potřeby nadaných žáků.....	27
4.2 Cíle výchovy a vzdělávání nadaných žáků	29
4.3 Role učitele.....	31
4.4 Obecné principy práce s nadanými	34
5 Vliv prostředí na nadané žáky	40
5.1 Vliv rodiny	41
5.2 Vliv školy	44
5.3 Vrstevníci	45
6 Emocionální a sociální charakteristika nadaných.....	48
7 Sebepojetí nadaných.....	52
8 Specifika nadaných.....	55
9 Potenciál nadaných žáků a jeho uplatnění.....	57
EMPIRICKÁ ČÁST	61
10 Představení výzkumného záměru	62
10.1 Výzkumný problém a cíl práce	62
10.2 Návrh metod výzkumu	64
10.3 Etická stránka výzkumu	65
10.4 Analýza získaných dat.....	65
11 Výběr subjektu výzkumu.....	68
11.1 Bílá škola.....	70
11.1.1 Shrnutí dat ze vzdělávací instituce Bílá škola	75
11.2 Žlutá škola.....	76
11.2.1 Shrnutí dat ze vzdělávací instituce Žlutá škola.....	87
11.3 Červená škola	88
11.3.1 Shrnutí dat ze vzdělávací instituce Červená škola.....	93
11.4 Modrá škola.....	94
11.4.1 Shrnutí dat ze vzdělávací instituce Modrá škola	99
12 Výsledky šetření	101
13 Diskuse	109
14 Limity a přínos práce.....	116
ZÁVĚR	118

POUŽITÉ INFORMAČNÍ ZDROJE.....	119
Seznam zkratk	131
Seznam grafů	131
Seznam obrázků.....	131
Seznam tabulek.....	131
PŘÍLOHY	i
Seznam příloh.....	ii
Příloha 1 – Ukázka baterie otázek polostrukturovaného rozhovoru	iii
Příloha 2 – Informované souhlasy pro participanty výzkumu.....	iv
Příloha 3 – Ukázka přepisu rozhovoru	vi
Příloha 4 – Ukázka analýzy dat	vii
Příloha 5 – E-mail asociacím NAGC (UK) a NAGC (USA)	viii

ÚVOD

Při volbě tématu práce jsem se nechala inspirovat zkušeností z praxe na základní škole. Pracovala jsem s chlapcem, kterému bylo diagnostikováno nadání, hodnota IQ u něho dosahovala 156. Jeho projevy, a především potřeby, byly velmi odlišné od ostatních dětí ve třídě. Stal se impulsem, abych se v této oblasti začala vzdělávat, protože studiem bakalářského programu speciální pedagogiky, ani studiem učitelství pro druhý stupeň základní školy jsem potřebné informace nezískala.

Velmi zásadní se pro mě stala „online stáž“, kterou jsem absolvovala v únoru 2021. Hlavním tématem byl systém podpory nadaných žáků individuálně i skupinově, kdy autorka sdílela zkušenosti, jak s žáky pracují na jejich škole. Do té doby jsem byla přesvědčena, že jsou to pouze vzdělávací potřeby, které musím saturovat dobře připravenými extra úkoly. Díky této stáži jsem si uvědomila, a později praxí ověřila, že to nejhodnotnější, co mohu nadanému žákovi nabídnout, je pozornost. Pokud o dítě projeví upřímný zájem a zeptám se, co ho baví, jak se ve škole cítí a ponechám prostor pro jeho rozpovídání, teprve potom mám příležitost zjistit jeho skutečné potřeby a přání.

Mým cílem je zjistit, jak učitelé na školách podporují nadané žáky, aby tito mohli přispět svým potenciálem ostatním i sobě samým.

Na počátku procesu psaní této práce bylo potřeba stanovit její název. Nebylo to pro mě snadné. Nejprve jsem byla s názvem „Využití potenciálu nadaných žáků ve vztahu k nim samým a ke škole“ spokojená. Čím hlouběji jsem v průběhu psaní práce do tématu pronikala, tím negativněji jsem začala vnímat spojení „využití potenciálu nadaných žáků“. Název práce jsem po dlouhém zvažování ponechala, ale o to precizněji jsem se pokusila formulovat výzkumné otázky.

Potenciál nadaných je veliký. Dovedou však pedagogičtí pracovníci podpořit tyto žáky do té míry, aby měli příležitost uplatnit svůj potenciál ve prospěch ostatních? Je možné, aby škola profitovala z přítomnosti nadaných žáků? Tím profitem rozhodně není myšleno dobré umístění v olympiádě, ale spíše „celospolečenský a celoškolní“ prospěch. A je možné, aby uplatnění potenciálu posloužilo také jim samým?

Smyslem diplomové práce je zprostředkovat zkušenosti škol, které stavějí péči o nadané žáky mezi své priority, a poskytnout inspiraci všem, kteří se nadaným věnují.

Cílem práce je nalézt příležitosti, které poskytují školy nadaným žákům k uplatnění jejich potenciálu. Prostřednictvím metod výzkumu bude zjišťováno, jak školy s žáky pracují,

aby mohli projevit svoje nadání a tím obohatili sebe i komunitu školy. Nadání není pouze zárukou výjimečnosti ve smyslu dokonalosti, mnohdy bývá provázáno specifickými výzvami v oblasti sociální a emocionální. I na tuto oblast bude práce zaměřena. Je snahou zjistit, jak školy rozvíjejí sociální a emocionální dovednosti žáků. Protože rozvoj těchto dovedností je nezbytný pro harmonický vývoj jejich osobnosti a přispívá k uplatnění potenciálu nadaných ve prospěch společenství školy.

Teoretická část práce je pomyslně rozdělena na dva oddíly. První čtyři kapitoly jsou zaměřeny na téma nadání v obecné rovině. První kapitola se zabývá definováním pojmu nadání, dále modelům a druhům nadání. Informace z této kapitoly tvoří nutný teoretický základ pro porozumění tomuto fenoménu. Čtenář by se mohl domnívat, že nadání je spojeno výhradně s úspěchy, ovšem tak tomu vždy není. Na to poukazuje druhá kapitola práce, ve které jsou představeny specifické skupiny nadaných žáků. Ty mohou pomoci s identifikací a nastavením vhodného přístupu k jejich výchově a vzdělávání. Ve třetí kapitole čtenář najde charakteristiku nadaných žáků ve školním věku a adolescenci, což mu přiblíží jejich způsob myšlení, učení a zájmy. Čtvrtá kapitola popisuje vzdělávací potřeby, cíle výchovy a vzdělávání, obecné principy práce s nadanými a nezbytnou roli učitele, který v jejich vzdělávání zastává zásadní úlohu.

Pátou kapitolou začíná pomyslný druhý oddíl, který se konkrétněji vztahuje k empirické části. Provázanost vztahů blízkého okolí nadaných může výrazně ovlivnit rozvoj jejich nadání. Pozornost je zaměřena na prostředí rodiny, školy a vrstevnické vztahy. Obsah šesté kapitoly se vztahuje k výzkumným otázkám empirické části, poskytne sociální a emocionální charakteristiky žáků, jejichž znalost je důležitým předpokladem pro porozumění osobnosti nadaných. Tohoto tématu se dotýká také otázka sebepojetí nadaných, která je obsahem sedmé kapitoly. V osmé kapitole se čtenář seznámí s představou, jak je možné nadané žáky vnímat, poznat, jak jim rozumět. Poslední kapitola teoretické části definuje pojem potenciál, který je obsažen v názvu práce a je často zmiňovaný v empirické části. V kapitole jsou dále uvedeny některé příležitosti k uplatnění potenciálu nadaných žáků, které poskytuje literatura.

Empirická část práce se zaměřuje na kvalitativní výzkum. Data byla od respondentů získána polostrukturovaným rozhovorem, analyzovaná byla interpretativní fenomenologickou analýzou. Cílem výzkumu je představit konkrétní zkušenosti, jak vybrané školy ze tří různých krajů České republiky uplatňují potenciál nadaných žáků, a tím postihnout jejich žitou skutečnost.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Nadání

První kapitola práce je tvořena třemi podkapitolami, které mají za cíl naplnit teoretický obsah termínu nadání. Nejprve dojde k vymezení pojmu nadání jak českými, tak zahraničními odborníky, kteří se tomuto tématu věnují. Ve druhé podkapitole budou představeny modely nadání, kdy bude detailnější pozornost zaměřena na sociokulturně orientované modely, které souvisejí se zaměřením této práce. Oblastem a činnostem, ve kterých je možné zaznamenat projevy nadání, bude věnována poslední podkapitola s názvem Druhy nadání.

1.1 Vymezení pojmu nadání

Každý intuitivně tuší, co nadání znamená a v jakém kontextu termín použít. Přesto odborná literatura nabízí velké množství definic tohoto pojmu. Tato nejednotnost mezi odborníky panuje jak v České republice, tak v zahraničí. V první části kapitoly budou představena vymezení pojmu českými autory, následovat bude charakteristika pojmu nadání zahraničními odborníky. Pozornost bude věnována také pojmu mimořádné nadání. Závěrečná pasáž kapitoly bude zaměřena na diferenciaci pojmů nadání a talent.

Hříbková (2009, s. 49) chápe pojem nadání „jako potenciál (potenciálem mohou být myšleny schopnosti, motivace, vlastnosti, rysy atd.) na straně osobnosti k určité činnosti podmiňující mimořádný výkon (výsledek, produkt činnosti).“

V psychologickém slovníku je napsáno: „Nadání je soubor vloh jako předpoklad k úspěšnému rozvíjení schopností, nejčastěji používáno ve spojení s jedinci podávajícími nadprůměrné výkony při činnosti tělesné i duševní“ (Hartl, 2000, s. 338).

Forčík (2007, s. 12) vymezuje nadání z rozdílných pohledů jako:

- „kvalitativně osobitý souhrn schopností, které podmiňují úspěšné vykonávání činnosti;
- všeobecné schopnosti nebo všeobecné prvky schopností, které podmiňují možnosti člověka, úroveň a vlastnosti jeho činnosti;
- rozumový potenciál nebo inteligenci, celostní individuální charakteristika poznávacích možností a schopností učit se;
- souhrn vloh, vrozených daností, projev úrovně a vlastností vrozených předpokladů;
- talent, existenci vnitřních podmínek pro dosahování vynikajících výsledků.“

Havigerová (2011, s. 6) nadání charakterizuje jako „projev vrozených dispozic, které se uplatňují v kontextu celého dynamického systému nadaného jedince, u kteréhokoli člověka a v jakékoli oblasti lidských aktivit.“

Některá pojetí stále vnímají hodnotu IQ za důležité kritérium při definování nadání. Jedinec vykazující hodnotu IQ 130 a více se v naší zemi považuje za mimořádně nadaného. Na základě této charakteristiky Stehlíková (2018) diferencuje mimořádně nadané nebo jedince s vysokou hodnotou IQ, u nichž jsou patrná určitá specifika v oblasti psychických funkcí, a vedle toho nadané, kteří podle autorky sice disponují vysokým IQ, ale to je z důvodu jejich vlastního přičinění. Může se jednat o jedince, kterým se podařilo navýšit IQ například pomocí trénování testů inteligence.

Vedle kritéria hodnoty IQ existují ještě jiné přístupy, které zdůrazňují mimořádnou úroveň schopností v mnoha rozdílných oblastech a vysokou míru tvořivosti. Vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT) o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných definuje nadaného žáka takto:

1. „Za nadaného žáka se pro účely této vyhlášky považuje především žák, který při adekvátní podpoře vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech.
2. Za mimořádně nadaného žáka se pro účely této vyhlášky považuje především žák, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Absence jednotné definice nadání a z toho plynoucí nesoulad je běžný i v cizojazyčné literatuře. Freemanová (2005) upozorňuje, že už na počátku 21. století existovalo více než sto rozdílných konceptů nadání a tvoří se stále další.

Vymezením nadání se zabývá například Barrett (1993), který nahlíží na tuto problematiku ze tří různých úhlů. První ohraničení pojmu je spojováno s hodnotou stanovenou IQ. Druhé vymezení pojmu rezonuje s rozvojem multidimenzionálního přístupu k nadání a je úzce propojeno s kreativitou. Pro třetí pohled není nezbytně nutné vysoké IQ, nadání charakterizuje vysokým stupněm rozvoje speciálních schopností.

Dále je vhodné zmínit Sternberga (1993), podle jehož koncepce existuje pět charakteristických znaků, které mohou nadání mít. Je to superiorita, která může být v jistých oblastech nazývána excelentností. Druhým znakem je vzácnost, která by se mohla vymezit jako vzácná existence určité míry superiority v konkrétní oblasti. Třetím znakem je produktivita. Ta znamená, že osoba se svým nadáním aktivně pracuje a využívá ho. Možnost zviditelnit a prokázat superioritu autor definuje jako demonstrovatelnost. Posledním možným kritériem

označení nadaného jedince je hodnotnost, kdy lze tyto prokazatelné superiorní výkony jedince pokládat také za smysluplné. Tento přístup k nadání je možné charakterizovat jako multidimenzionální. Ve smyslu multidimenzionality je jedinec chápán jako komplexní bytost se vším, co se s ní pojí a co ji ovlivňuje – od prostředí, ve kterém se pohybuje, až po vnímání sebe sama. Výzkumy nadaných v současné době stále častěji vychází právě z multidimenzionálního přístupu (Portešová, ©2023b).

Poslední vymezení pojmu ze zahraničního prostředí nastíní Americká Národní asociace pro nadané děti NAGC (2010). Ta definuje nadané žáky jako takové, kteří prokazují mimořádné nadání v oblasti intelektových dovedností nebo výjimečných schopností ve smyslu horních 10% nebo méně, ve strukturovaných oblastech (například matematika, hudební nadání, jazykové nadání) nebo v oblasti senzomotorických dovedností (například tanec, sport, výtvarné dovednosti).

Jak předložená vysvětlení pojmu dokládají, existuje nespočet definic nadání. Aby byla možná přehledná kategorizace, bude nastíněna sumarizace šesti skupin podle Laznibatové (2007).

- Nadaný jedinec podává vynikající, až mimořádné výkony – vychází z ex-post-facto definice.
- Nadaný má dispozici dosahovat nadprůměrných výkonů v kterékoli důležité oblasti – vychází ze sociální definice (Witty, 1965).
- Inteligenční kvocient jedince dosahuje nadprůměrných hodnot (obvykle $IQ > 130$) – vychází z IQ definice.
- Nadaný patří v určité charakteristice mezi vrcholných 2,14% populace – vychází z procentuální definice.
- Kdokoli, kdo přirozeně rozvíjí svoji tvořivost, je nadaným, posuzuje se úroveň tvořivosti – vychází z definice zdůrazňující kreativitu.
- Definice, které vznikly při rozpracování modelů inteligence.

Poslední z definic bude definice podle nizozemského výzkumu z roku 2007, kterou zmiňuje Stehlíková ve své přednášce (2020): nadaný jedinec je bystrý a rychlý myslitel, schopný řešit komplexní témata, je autonomní, zvědavý a nadšený, je to osoba citlivá a emocionálně bohatá, která prožívá intenzivně. Vyhledává, aby mohla být kreativní. Podle autorky nelze nadání redukovat pouze na samotné IQ.

V rámci definice pojmu je vhodné popsat rozdíl mezi pojmy nadaný a mimořádně nadaný žák (dále pouze zkratka MNŽ). Tomek (2010) ho vymezuje takto: nadaný jedinec

projevuje v oblasti svého nadání vysokou míru schopností a podává vysoké výkony, oproti tomu mimořádně nadaná osoba se tématu svého zájmu věnovat musí, je k tomu, podle autorů, vnitřně puzena, její vzdělávací potřeby jsou mimořádně intenzivní.

Talent a nadání jsou mnohdy vnímány jako pojmy se stejným významem. K porovnání se zmíněnými definicemi nadání je ve čtvrtém díle Malé československé encyklopedie (1986, s. 117) talent vyložen jako: „Endogenní struktura specifických vloh podmiňující rozvoj specifických schopností, předpokladů pro výjimečně úspěšné vykonávání určité konkrétní činnosti.“

Existují ovšem autoři, kteří tyto pojmy diferencují. Podle diferencovaného modelu nadání a talentu od Gagného (2003) je nadání přirozenou schopností, zatímco talent je dovedností, kdy se nadání rozvíjí až do mimořádné úrovně.

Laznibatová (2007), která dlouhodobě zkoumá problematiku nadání a talentu, tyto dva pojmy rozlišuje. Nadání vysvětluje z několika jeho aspektů obdobně jako Fořtík (2007). Talent Laznibatová (2007) chápe více jako vysokou úroveň rozvoje speciálních schopností. K jeho uskutečnění se podle autorky připojuje ještě originalita a tvořivost.

Fořtíková (2009, s. 7) se nad oběma pojmy zamýšlí obsírněji: „Nadání lze ale také vnímat jako určité dispozice, vrozené nenaučené schopnosti, a talent jako rozvinutou formu nadání v mistrovství v daném oboru, které s sebou přináší i pílí, svědomitost a tendenci dokončit zadaný úkol či vylepšit své schopnosti“. V tomto kontextu autorka vnímá jako žádoucí rozlišovat talent v umění nebo ve sportu a talent rozumový. Hlavní důvod spatřuje v tom, že talent v oblasti umění nebo sportu není podmíněn zvýšeným intelektem ani mimořádnými schopnostmi v oblasti rozumového vývoje.

Obdobně reaguje Dočkal (2005), který upozorňuje, že někteří anglicky píšící autoři vykládají, že nadání vychází z intelektových schopností, například matematiky, zatímco talent je činností neintelektových schopností, například sport nebo umění. S tím ale Dočkal (ibid.) nesouhlasí, protože podle něho požadují obě oblasti užití intelektu. Jistou rovnováhu lze nalézt potvrzením nezbytnosti intelektu, ale ne nutně zvýšeným intelektem, jak je výše parafrázován názor Fořtíkové (2009).

Podle Venclové (2021) je „nadání rys osobnosti, ale talent je „na něco“. Talent vnímá jako dispozici pro nějakou společensky respektovanou činnost. Rozlišuje talent normální, díky kterému má jeho nositel schopnost se něco naučit, nebo talent superiorní, ze kterého plyne nějaká výhoda nad ostatními. Talenty jsou podle autorky obdařeni všichni lidé. Pokud ale svůj

talent realizují nadaní, je výsledek a intenzita mnohem silnější díky jejich silné vnitřní motivaci, kterou disponují.

Tuto tezi podporuje Fořtík (2007), který vysvětluje talent jako vysokou míru rozvoje schopností a mluví o něm v souvislosti s výsledky činnosti člověka, které jsou charakteristické novostí a výjimečností přístupů.

Na základě rozlišení termínů nadání a talent bude za referenční termín v této práci zvolen nadaný žák.

1.2 Modely nadání

V současnosti je při posuzování nadání zohledňována celá osobnost jedince, kterou se odborníci snaží postihnout pomocí různých modelů (Portešová, 2011). To potvrzuje vymezení nadání od Lazibatové (2007), která ho charakterizuje nejen jako reakci na kooperaci mezi kognitivní, osobnostní, motivační a kreativní složkou osobnosti, ale do tohoto vztahu řadí také sociální a kulturní podmínky pro učení a výkon jedince. V odborných publikacích je možné zaznamenat často odlišné modely nadání, které se nemusejí nutně vylučovat, ale mohou se doplňovat (Havigerová, 2011).

Následující členění a charakteristika vychází z publikace Nadání a nadaní (Hříbková, 2009), pokud nebude uvedeno jinak.

První jsou modely, které vycházejí ze schopností jedince. Podle Termána (1925), zastánce této teorie, k rozvoji nadání není zapotřebí pouze inteligence, ale velkou úlohu sehrává také pozitivní podněcující sociální prostředí. Také motivace hraje důležitou roli, aby se nadání mohlo rozvinout a jedinec dosahoval neobyčejného výkonu. Jedná se tedy o schopnost intelektu, která tvoří předpoklad, ale plné rozvinutí nastane pouze v tom případě, pokud nastanou příhodné podmínky vlivem prostředí sociálního (Mönks, 2002).

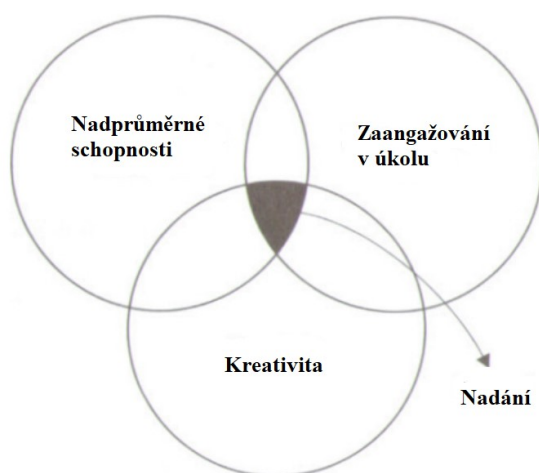
Druhým typem jsou modely vycházející z kognitivních složek osobnosti. Výzkumy se zaměřují na průběh zpracování informací. Odborníci porovnávají způsoby získávání a vyhodnocování informací u nadaných a průměrně nadaných dětí. V rámci výzkumů se mnozí rodiče shodovali v tom, že jejich děti byly od prvních let života tvořivé a jejich způsoby zpracování informací byly specifické (Mönks, 2002).

Třetím typem modelů jsou takové, které se specializují na výkon a rozlišují vloh y dětí a jejich realizaci. Pro uskutečnění vynikajícího výkonu tvoří vloh a nezbytnou podmínku. Ukazuje se, že pro rozvoj vloh je důležitým předpokladem podpora a výchova, které se ale ne

všem nadaným dětem dostávají. Proto se může stát, že i vysoce nadané dítě nedosahuje mimořádných výkonů z důvodu absence tohoto přístupu. Příkladem mohou být děti ze sociokulturně problémového prostředí. Zajímavá je informace, že vlohy, které nemohou být realizované, mohou vyústit v negativní projevy.

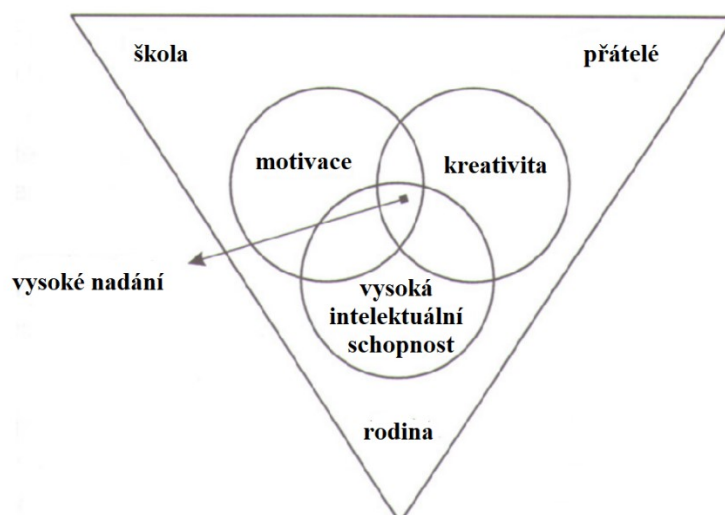
Posledním typem jsou modely orientované sociokulturně, které vycházejí z předpokladu, že je potřeba součinnosti faktorů osobnostních a sociálních, aby se nadání u jedince projevilo. Popisu tohoto modelu bude věnovaná obsáhlejší pozornost, protože bude tvořit důležité východisko práce.

Podle Renzulliho (1986) pojetí nadání je podmínkou pro realizaci tvořivého a mimořádného výkonu kooperace a dosažení jisté úrovně vývoje tří skupin znaků osobnosti. Vysoké nadání vzniká průnikem kreativity, mimořádných schopností a motivace (viz obrázek 1).



Obrázek 1- Renzulliho model nadání (Hříbková, 2009, s. 78)

Německý psycholog Mönks (2002) podporuje Renzulliho model nadání. Obohacuje ho ale o názor, že s nadáním je nutně spjato také prostředí, ve kterém se jedinec pohybuje (viz obrázek 2). Autor zasazuje Renzulliho model nadání do prostředí tvořeného rodinou, přáteli a školou.



Obrázek 2 - Mönksův vícefaktorový model nadání (Mönks, 2002, s. 23)

Z grafického znázornění jsou patrné tři složky osobnosti, které na sebe vzájemně působí a interagují. Motivací je chápána vůle a síla „provést určitou úlohu nebo dokončit započatou práci“ (Havigerová, 2011, s. 9). Člověk se cítí určitou úlohou přitahován. Motivovaný člověk dokáže „podstoupit rizika a překonat faktory nejistoty“ (ibid.). Tvořivost je v této souvislosti chápána jako „schopnost vytvářet neotřelé, jedinečné koncepce, mít originální nápady a uskutečňovat je na základě samostatného a produktivního myšlení“ (ibid.). Míra intelektových schopností bývá měřena inteligenčním testem.

Tato kapitola představila některé modely nadání, na nichž je patrné, že nadání není spjata pouze s intelektovými schopnostmi, ale jedná se o komplexní fenomén postihující celou osobnost jedince.

1.3 Druhy nadání

V této podkapitole bude pojednáno o druzích nadání z pohledu klasifikace několika autorů.

Dočkal (2005) rozčlenil nadání do čtyř oblastí lidských činností:

- intelektové,
- pohybové,
- umělecké,
- praktické.

Podle autora je možné, aby se druhy nadání vzájemně prolínaly.

Jiným druhem klasifikace nadání je horizontální a vertikální členění (Hříbková, 2009).

Horizontální členění, též předmětové, rozlišuje typy předmětů, ve kterých se nadání projevuje.

Může se jednat o:

- lingvistické a literární nadání,
- nadání pro cizí jazyky,
- matematické nadání,
- nadání pro přírodní vědy,
- sportovní nadání,
- hudební nadání,
- výtvarné nadání (Havigerová, 2011).

Z této oblasti bude pozornost stručně věnována nadání matematickému, lingvistickému a literárnímu a sportovnímu. Tyto tři oblasti nadání bude moci čtenář zaznamenat u respondentů empirické části práce.

Logicko-matematické nadání je v mnoha ohledech jedinečné a projevuje se už v dětství. Díky tomu je mnohem snazší identifikovat tento druh nadání než nadání v ostatních oblastech (Gardner, 2018). Matematicky nadané děti bývají charakteristické logickým, formálním a symbolickým druhem myšlení. Mají kvantitativní myšlení. Skvěle rozumějí vztahům mezi čísly. Na vysokém stupni mají schopnost abstrakce, zobecňování a prostorovou představivost.

Nadání literární a lingvistické se vyznačuje citlivým vnímáním pro jazyk. Ve vyjadřování těchto dětí je patrná hra se slovy, kdy vymýšlejí nová slovní spojení a nová slova. Jejich slovní zásoba je bohatá. Mnozí lingvisticky a literárně nadaní mají zálibu v psaní vlastních příběhů (Dočkal, 2005).

Se sportem se častěji pojí pojem „talent“ – sportovní talent nebo talent na sport. Ve sportu je podle Periče (2006, s. 13) možné poukazovat na talent, jestliže „tvoří morfologické, fyziologické i psychologické dispozice optimální předpoklady pro provádění daného sportovního výkonu“.

Vertikální klasifikace rozeznává dva druhy nadání podle úrovně aktualizace. Jedná se o nadání latentní a manifestované.

Latentní nadání bývá přiřazováno dětem předškolním a mladšího školního věku. U těchto dětí je možné pozorovat vyšší úroveň myšlení abstraktního, kreativního i logického. Disponují prostorovou představivostí, dobrou pamětí a koncentrací pozornosti. Aby se u těchto dětí v budoucnu projevilo nadání, je nezbytným předpokladem podnětné prostředí a vhodná stimulace (Brabencová, 2017).

Aby se latentní nadání mohlo transformovat v nadání manifestované, je podle Renzulliho (1986) potřeba zajistit podmínky, které mohou být pro nadané dítě výzvou.

Dosahováním vyšších cílů může být přirozeně motivováno k uplatnění kreativity, která mu pomáhá dosáhnout vysokých výkonů a vytvoření výjimečných produktů.

Ze zahraničních autorů je možné zmínit kategorizaci nadání podle Mönkse (2002). Autor specifikuje čtyři širší oblasti projevů nadání:

- „oblast duševních schopností, intelektuálních výkonů;
- oblast tvořivosti a produktivnosti;
- oblast umění, výtvarné i múzické umění;
- oblast sociální, kde to jsou především vůdcovské kvality“ (Mönks, 2002, s. 27).

Existuje mnoho oblastí, ve kterých se může nadání u jedince projevit. Tato skutečnost svědčí o šíři celého tématu. Současně poukazuje na nároky, které jsou kladeny na osoby, které mohou nebo by měly dopomoci nadaným jejich nadání rozpoznat a poskytnout takové příležitosti, aby ho mohli adekvátně rozvíjet.

2 Specifické skupiny nadaných žáků

Mnohé nadané děti nejsou pouze excelentními žáky, které provází úspěch za úspěchem. Existují mnohá úskalí, která mohou jít ruku v ruce s nadáním. Jak uvádí Machů (2006), nadané děti tvoří zvláštní skupinu se speciálními výchovně vzdělávacími potřebami, jejíž součástí mohou být určité rizikové podskupiny, které mohou trápit specifické problémy. Identifikace takových nadaných může být velmi obtížná, protože negativní projevy mohou být natolik výrazné, že nadání nemusí být patrné a zůstane neobjevené. Tito žáci vyžadují odlišný výchovně vzdělávací postup oproti „běžným“ nadaným dětem, proto jim bude věnována takto kapitola.

První část kapitoly stručně pojedná o nadání a nerovnoměrném vývoji, podvýkonnosti nadaných a nadaných se zdravotním znevýhodněním. Hlavním důvodem stručnosti je absence vztahu k tématu práce a empirické části. Nadaným dívkám, dvojí výjimečnosti, a především spojení nadání s Aspergerovým syndromem bude věnovaná větší pozornost kvůli vztahu k empirické části práce.

Nerovnoměrný vývoj

Nerovnoměrný vývoj je stav, kdy se jedna složka vývoje osobnosti rozvíjí rychleji než složky ostatní. U nadaných dětí je to kognitivní vývoj, který bývá rozvinutější než například vývoj verbální, emocionální, sociální, grafomotorický nebo motorický, které probíhají obvyklým tempem.¹

Podvýkonní nadaní

Nadaní žáci, kteří přes své nadání dosahují pouze průměrných výkonů, bývají označováni jako podvýkonní. Podle Clarkové (1992) tito žáci dosahují velmi vysokých hodnot v inteligenčních testech, ale jejich školní výsledky jsou často špatné. Pokud tyto děti neprojdou pedagogicko-psychologickou poradnou (dále pouze PPP) a jejich nadání se nedignostikuje, bývá pro učitele velmi obtížné diferencovat tyto žáky od žáků ve škole neúspěšných.

Rozumově nadané dítě se zdravotním znevýhodněním

Je přirozené, že nemocemi jako je astma, chronické onemocnění dýchacích cest, nemoci metabolismu, poruchy pohybového aparátu, srdeční vady, těžké alergické stavy, stavy po operacích atd., mohou trpět také děti mimořádně rozumově nadané (Novotná, 1997). Jejich

¹ Více informací k tomuto tématu viz Nadané dítě od Lazníbatové (2007).

nemoc zapříčiňuje vysokou absenci ve škole, se kterou si ale mnozí z nich hravě poradí a mají výborné studijní výsledky.

Nadané dívky

V české společnosti se problematice nadaných dívek věnuje například Hříbková (2012) ve své práci Rizikové skupiny, typy a profily nadaných žáků. Z pohledu gender je nadání dívek a jejich úspěch v mužské oblasti vysvětlovaný odlišně oproti úspěchu chlapců v tom samém oboru. Hříbková (2012, s. 22) uvádí, že „tyto postoje zraňují především sebepojetí nadaných dívek a vedou k tomu, že si začínají „hlídat“, aby jejich výkony byly jen průměrné, protože nechtějí být nápadné“. To potvrzuje také Machů (2006), která upozorňuje, že přestupem na vyšší stupně vzdělání se schopnosti dívek kamsi ztrácejí, chlapci své vrstevnice začínají předhánět. Jurášková (2003) doplňuje, že dominanci mužů v dospělosti autoři vysvětlují především rozdílným očekáváním a postojem k dívkám a chlapcům ve společnosti – ze strany rodiny, školy a společnosti.

Dvojí výjimečnost

Dvojí výjimečnost nastává v situaci, kdy má žák vedle nadání také nějaký handicap. Tedy přes potenciál k vyšším výkonům bývají žáci zatíženi specifickými poruchami. Pro učitele bývá náročné nadání rozpoznat – důvodem může být i to, že se nadání ve srovnání s obtížemi žáka může jevit jako druhořadé, často nerozpoznatelné.

Olenchak (2002) popisuje dvakrát výjimečné žáky jako ty, kteří jsou emotivní, precitlivělí, se snahou o perfekcionismus, mohou mít nerealistická očekávání, nízké sebevědomí, být uzavření nebo excentričtí, projevoval naučenou bezmoc a prožívat frustraci.

Smítková (2017, s. 10) sumarizuje specifické oblasti, se kterými se vysoké nadání může v rámci dvojí výjimečnosti pojít:

- „s poruchami sluchu,
- s poruchami zraku,
- s fyzickým či dalším zdravotním handicapem,
- se specifickými vývojovými poruchami učení,
- s poruchou pozornosti a aktivity (ADHD, ADD)
- s poruchou autistického spektra (nejčastěji Aspergerovým syndromem)
- s poruchami řeči (zejména vývojovou dysfázií)
- s mentální retardací (u neintelektových druhů nadání)
- se sdruženými poruchami“.

Pokud se u nadaného dítěte projevuje některá z poruch, především porucha učení, může nastat situace, kdy je složité nadání identifikovat.

V České republice se problematikou nadání a poruch učení dlouhodobě zabývá především Portešová (1998, 2001, 2011, 2014). Autorka tyto děti charakterizuje jako ty, které „disponují schopností myslet tak, jak je typické pro mimořádně nadané jedince, ale současně podávají ve škole výkon, jež jejich intelektovým schopnostem neodpovídá“ (Portešová, 2011, s. 29). Podle autorky tito žáci nebývají mnohdy ani identifikováni a jsou vyčleněni ze vzdělávání dříve, než se stihne jejich nadání projevit.

Jako zajímavá se jeví možnost souvislosti Dabrowského teorie² a diagnostiky ADHD. Jak píše Macek (2020a), jestliže se u nadaného žáka projevuje neobyčejně rozvinutá například motorická činorodost, může se zdát jako přirozené, že se tato energie bude projevovat podobně jako jsou projevy ADHD.

Nadaný žák s Aspergerovým syndromem

V empirické části bude jedním z respondentů osoba, které bylo diagnostikované nejen vysoké nadání, ale také Aspergerův syndrom. Proto bude této problematice věnována větší pozornost v této části kapitoly a v některých kapitolách následujících.

Aspergerův syndrom (dále pouze zkratka AS) je poruchou autistického spektra. Jedná se o syndrom, který prostupuje celou osobnost jedince, řadí se mezi pervazivní poruchy. Některé z jeho projevů se mohou shodovat s odlišnými poruchami (například ADHD, autismus), proto mohou nastat obtíže s jeho správným diagnostikováním (Jurášková, 2006). Hans Asperger (1944) popisoval specifika jedinců s AS v komunikaci a sociálních dovednostech. Jedná se především o omezenou empatii, specifický pohled, nedostatek gest, sníženou neverbální komunikaci, smysl pro humor. Mezi hlavní symptomy patří „porucha navazování sociálních vztahů, (...), přísně vyhraněné zájmy, dodržování stereotypů, zvláštnosti řeči a jazyka, potíže s neverbální komunikací, pohybová neobratnost“ (James, 2008, s. 12). Mezi silné stránky jedinců s AS patří nesporná inteligence, houževnatost a v některých ohledech pozitivní snaha o dokonalost (Asperger, 1944).

Jurášková (2006) uvádí charakteristické znaky AS podle zahraničních odborníků:

- Zaujetí určitým tématem, oblastí – snaha o zjištění co nejvíce detailních informací o daném tématu.

² Dabrowského teorie vývojového potenciálu (1964, in Macek 2019), vychází z tzv. nadměrné duševní vzrušivosti nadaných jedinců. Macek (2019) tuto teorii vysvětluje jako vyšší než průměrnou intenzitu reakcí na stimuly z okolí. Tyto odezvy se mohou projevovat na psychomotorické, emocionální, smyslové, imaginativní nebo myšlenkové úrovni.

- Problémy v navazování vztahů s vrstevníky – touha po vztahu s vrstevníky, ale velké obtíže v komunikaci s nimi.
- Specifická forma vyjadřování a komunikace – v komunikaci zaměření na sebe, obtíže v porozumění humoru, slova chápána doslovně.
- Rigidita – obtížné přizpůsobení se změnám.
- Myšlení bývá obrazové a asociativní.

Nadaní žáci s AS bývají „velmi houževnatí, cílevědomí, nemají rádi nejistotu, upřednostňují společnost starších jedinců nebo dospělých před svými vrstevníky, rádi vedou rozhovory na vědecké bázi se snahou vyřešit nebo aspoň znát logické opodstatnění“ (Bendová, 2016, s. 11). Delfos (2005) doplňuje, že lidé s AS mohou svůj talent mnohdy vnímat jako slabost, protože bývají determinováni snahou o perfekcionismus.

3 Charakteristika nadaných ve školním věku a adolescenci

Znalost charakteristiky nadaných zastává významnou úlohu při jejich identifikaci. Porozumění jejich jedinečnosti je vhodnou teoretickou přípravou na setkání s nimi. Současně je ale potřeba si uvědomit, že není nutné, ani možné, aby se u jednoho žáka nacházely všechny zmíněné charakteristiky. Pro potřebu této práce bude charakteristika zaměřená pouze na děti školního věku a adolescence.

Každé dítě je jedinečné a bývá ovlivněno situací, ve které se nachází, to je nutné mít na paměti. Stejně tak není vhodné, jak uvádí Mönks (2002), posuzovat děti podle věkových norem, protože kalendářní věk ve většině případů při posuzování intelektuálního vývoje nehraje roli.

Při nástupu do školy umějí rozumově nadané děti často číst, psát a počítat. Do školy se těší a jsou vnitřně motivované učit se novým věcem a získávat nové informace. Je vhodné si uvědomit, že dispozice, schopnosti a intelektová kapacita u nadaného dítěte je odlišná od ostatních dětí, proto je nutné s nimi také jinak pracovat. Nadané děti se od útlého věku projevují jako výrazné osobnosti s vlastním názorem a nezávislé na mínění ostatních. Zajímavé je, že o výsledcích ve škole často nerozhodují pouze skutečné výkony dítěte, ale také jeho sociální a emoční zralost (Laznibatová, 2007).

V období adolescence nastává hledání sebe sama, utváří se identita dospívajících. Jak uvádí Laznibatová (2007), adolescence je etapou, ve které si nadaní žáci svoji odlišnost uvědomují a nelibě ji ve srovnání s ostatními prožívají. Velmi touží najít si přátele, snaží se přizpůsobit a zalíbit ostatním (Stehlíková, ©2016). Jak uvádí Mudrák (2015), podle odborníků je adolescence obdobím, ve kterém se určuje, zda nadaní dospívající budou dále naplňovat svůj potenciál, nebo se začnou věnovat jiným oblastem, s menším úsilím, popřípadě zda se oblasti svého nadání přestanou věnovat úplně.

Aby byl obsah následující kapitoly přehlednější, budou charakteristiky rozčleněny do tří oblastí. Jejich diferenciaci a charakteristiky jsou volně převzaté od Havigerové (2011) a doplněné informacemi jiných odborníků. Pozornost bude věnována oblasti učení, myšlení, a zájmům. Sociální a emocionální charakteristika nadaných žáků bude popsána stručně v kontextu tohoto vývojového období. Podrobněji se tématem sociální a emocionální charakteristiky bude zabývat kapitola 6.

Myšlení nadaných žáků bývá kvantitativně i kvalitativně rozvinutější ve srovnání s jejich vrstevníky. Jejich kritické i abstraktní myšlení bývá na vysoké úrovni. V přemýšlení dovedou být netradiční. Zobecňování nadaných žáků bývá rychlé a správné. Při **učení** mají

potřebu získávat nové informace, mnohdy je i vyžadují. Nové informace si dovedou nacházet samostatně, bez nutné pomoci nebo asistence dospělé osoby. Zajímá je vztah mezi příčinou a následkem. Díky dobré paměti si uvědomují širší souvislosti. Bývá pro ně snadné propojovat nesourodé názory a skutečnosti (Hříbková, 2007; Portešová, 2011).

Nadaní žáci často preferují problémové úlohy a individuální práci. Vyhledávají učení, při němž mají možnost s objekty manipulovat a experimentovat. Při získávání poznatků využívají představivosti a fantazie. Paměťové a mechanické učení nemívají v oblibě. Velmi rádi získané znalosti nebo dovednosti představují ostatním (Hříbková, 2009). Nadaní projevují nižší potřebu spánku. Bývá možné je charakterizovat jako zodpovědné. Velmi brzy přemýšlejí o smyslu života (Mönks, 2002). Intelektové úlohy dělají s radostí, mají širokou slovní zásobu, správně používají velké množství slov, kladou množství otázek (Laznibatová, 2007). Tito žáci se velmi brzy začínají zajímat o oblasti, které odpovídají spíše zájmu starších žáků. Bývají kritičtí k autoritám a nebývá pro ně snadné přijímat ustálené způsoby chování a společenská pravidla (Dočkal, 2005).

Aby bylo možné vytvořit si ucelený obraz o myšlení a učení nadaných, je vhodné zmínit také možné negativní projevy.

Podle Winebrennerové (2001) nadaní žáci často odmítají jasně zadanou práci a příkazy učitele. Takovou práci mohou konat nedbale. Snaží se vyhnout rutinní práci a takové, kterou dovedou předvídat. Vyžadují znát důvody, proč se mají věci dělat určitým způsobem. Mnohým nevyhovuje kooperativní učení. Mohou projevovat nervozitu, pokud jsou nuceni pracovat ve stejném tempu jako ostatní ve třídě a mají pocit, že aktivita a výsledky spolužáků nejsou dostatečné. Mohou zastávat roli třídního šaška, a tím rušit spolužáky. Někteří mohou využívat možnosti sdělovat své znalosti a tím ovládat třídní diskuse na úkor prostoru pro ostatní. Je pravděpodobné, že nadaní žáci budou přistiženi při denním snění.

Nadaní žáci mají své individuální tempo. Nebývá pro ně snadné přizpůsobit se vyučovací jednotce trvající 45 minut. V jejich práci je patrná snaha o její dokonalé provedení. V případě, že výsledek práce není podle jejich náročných představ, mohou se projevit obtíže s jejím dokončením (Hříbková, 2009).

Zájmy nadaných žáků obsahují široké spektrum činností. Velmi často odmítají konvence. Bývají známí svým typickým smyslem pro humor. Disponují estetickým cítěním (Dočkal, 2005; Hříbková, 2009). Ve spektru jejich zájmů je možné zaznamenat oblasti, které bývají typické spíše pro starší děti. Často bývají tito žáci sebekritičtí, protože na sebe kladou vysoké nároky. Stává se též, že nebývají spokojeni s výsledky své práce (Hříbková, 2009).

Také v **sociální a emocionální oblasti** je možné sestavit charakteristiku, která bývá pro nadané žáky příznačná. Je důležité mít na paměti, že ve školním věku jejich emocionální a sociální zralost nedosahuje stejné vyspělosti jako jejich intelekt. Často velmi silně prožívají situace a jevy, které v ostatních takové emoce nevzbudí. Je to dáno jejich sensitivitou, která se projevuje také jejich zranitelností a silnějším prožíváním vztahů jak k sobě, tak k druhým. Není výjimkou, že se nadaní žáci vnímají jako méně schopní. V sociální oblasti je to individualismus, který je pro ně charakteristický. Mívají vlastní názor, který ale ostatním nevnucují. Nemívají potřebu být konformními, názory autorit podrobují kritickému posouzení oprávněnosti. Mnozí nadaní žáci jsou si vědomi své odlišnosti, bývá pro ně nemožné stát se součástí kolektivu. Přísné tresty a dodržování disciplíny negativně ovlivňuje jejich osobnost (Laznibatová, 2007). Nadaní bývají dobrými pozorovateli, pamatují si i drobné detaily. Svoji pozornost zaměřují především na to, co je zaujalo (Portešová, 2011).

Rovněž v této oblasti je možné nalézt negativní projevy. Nadaní žáci se mohou projevat panovačně k učitelům i spolužákům, mohou být netolerantní k nedokonalosti vůči sobě i ostatním. Často bývají přecitlivělí vůči kritice, mohou se snadno rozplakat. Neradi se podřizují (Winebrennerová, 2001). Nadaní mohou být uzavření, introvertní, jejich adaptabilita může být snížena. Bývá obvyklé, že nadaní žáci trpívají zvýšenou afektivitou, která může vést k určitým formám agresivity. Mohou se projevat jako plačtiví a úzkostní. Z důvodu sociální nezralosti mívají slabé sociální kontakty, v komunikaci a sociálních situacích bývají zdrženlivější (Laznibatová, 2007).

Je zřejmé, že nadaní žáci mohou být vnímáni jako skupina se zvýšeným rizikem sociální nepřizpůsobivosti, která se obtížně adaptuje na běžný život (Baudson, 2013), proto je dobré zvyšovat povědomí o této problematice.

4 Vzdělávání nadaných

Vzdělávání je specifický proces. Existuje mnoho faktorů, které jeho úspěšnost mohou ovlivnit.

Primárním znakem vzdělávání je předávání znalostí a dovedností. Ve vzdělávání hrají hlavní úlohu učitel a žáci. V ideálním případě by to byl jeden učitel a jeden žák. Ale v našich podmínkách je to jeden učitel a mnoho žáků. Pestrost každé třídy je veliká – setkávají se v ní žáci na různém stupni osobnostního i intelektuálního vývoje. U nadaných žáků je tomu stejně – podle Van Tassel-Baska (2005) rozmanitost profilů jejich osobnosti způsobuje, že je složité najít jednotný způsob práce s takovými žáky. Vedle učitele hraje důležitou roli také klima třídy, které se dobrý učitel snaží co možná nejpozitivněji ovlivnit, aby se každý ve třídě cítil bezpečně a mohl se svobodně projevovat. Jednou z největších výzev každého učitele je bezesporu snaha o individuální přístup k žákům. Ale je to vůbec v záplavě všeho, co běžná výuka obnáší, reálné?

Tato kapitola bude v úvodu pojednávat o legislativním rámci vzdělávání nadaných. Dále se bude věnovat potřebám a cílům výchovy a vzdělávání, roli učitele a obecným principům práce s nadanými.

V České republice podporu nadaných žáků spravuje vyhláška č. 27/2016 Sb. a § 17 školského zákona č. 561/2004 Sb. Tento dokument má definovat podporu, kterou je možné poskytnout takovou formu vzdělávání, aby byly zajištěny jejich specifické vzdělávací potřeby a mohl se naplnit jejich potenciál. Vyhláška stanovuje podpůrná opatření, která nadanému nebo mimořádně nadanému žákovi umožňují například obohacování obsahu učiva v rámci výuky v běžné třídě, urychlení učiva, kdy žák může přeskočit ročník v jednom nebo více předmětech, nebo může přeskočit celý ročník. Jinou možností je zařazení žáka do třídy nebo školy, která poskytuje vzdělání pouze nadaným. Zastánkyní tohoto segregovaného, speciálního vzdělávání nadaných žáků je Laznibatová (2007). Autorka je přesvědčena, že vzdělávací postupy užívané na průměrné základní škole, nemohou uspokojit specifické potřeby nadaných žáků.

4.1 Vzdělávací potřeby nadaných žáků

Mimořádně nadaní žáci disponují výjimečnými schopnostmi, ale zároveň mají také výjimečné potřeby (Jurášková, 2003). Specifikace vzdělávacích potřeb není jednoduchá, jelikož každé dítě

je jedinečné a individuálně reaguje na školní prostředí. Přesto je žádoucí se této oblasti obecněji věnovat.

Mazáčová (2015, s. 14) ve své prezentaci uvádí základní potřeby nadaných žáků:

- poskytovat rozsáhlý základ informací z různých oblastí;
- rozvinout základní pojmy a schopnosti pro podání maximálního výkonu;
- zajistit učební aktivity přiměřené úrovni;
- zajistit přístup k informacím a samostudiu;
- rozvíjet tvořivé myšlení a myšlení k řešení problémů;
- rozvíjet divergentní myšlení;
- rozvíjet konvergentní myšlení;
- podporovat vývoj sebeuvědomění, sebereflexe;
- podněcovat k tvorbě cílů vyšší úrovně;
- rozvíjet autoregulaci, disciplínu v učení, vůli;
- rozvíjet sociální vztahy s ostatními žáky.

Uvedený výčet je možné doplnit o některé obecné, spíše organizační potřeby, které se vztahují ke vzdělávání nadaných žáků. Následující informace vycházejí z publikací Laznibatové (2007) a Juráškové (2006).

- Přiměřenost obsahu vzdělávání

Je žádoucí, aby bylo učivo přizpůsobeno individuálním potřebám žáků. Chceme-li rozvinout potenciál nadaného žáka, je nutné, aby mu byly přizpůsobeny formy, metody i obsah vzdělávání.

- Odpovídající hodnocení

Ve vztahu k hodnocení nadaného žáka je vhodné brát ohled na jeho osobnost. Lépe pak můžeme přizpůsobit metody a podoby vzdělávání.

- Partnerská komunikace, naslouchání, svobodná volba činností

Partnerskou neboli neautoritativní komunikací, je myšlen rovnocenný vztah mezi žákem a učitelem. V takovém vztahu je pro učitele snazší podpořit žáka k vyjádření jeho názorů na základě argumentů. Taková forma podpory nabízí možnost rozvoje žákova myšlení. Jiným benefitem partnerského vztahu bývá větší otevřenost žáka vůči učiteli, kdy se mu může svěřit se svými pocity nebo obtížemi.

- Vhodné sociální prostředí

Nadaní žáci se neobejdou bez nezávislosti. Z charakteristiky nadaných žáků je patrný zrychlený intelektový vývoj, časté jsou rozdílné zájmy, odlišný smysl pro humor. Mohou uplatňovat nárok na partnerskou komunikaci, a to může vést k nepochopení s vrstevníky. Nadaní žáci se mohou

cítit mezi stejně starými dětmi osamělí. Z toho důvodu si raději hledají kamarády mezi dospělými nebo staršími dětmi.

- Individuální přístup

Projevy nadaných bývají odlišné od projevů běžných žáků a stejně tak se liší nadaní mezi sebou. Proto bývá doporučováno, aby se k nim přistupovalo individuálně, a ne jako k sourodé skupině.

Nadaný žák s AS má stejné edukační potřeby jako jiní nadaní žáci. Mimo výše uvedeného je vhodné v průběhu vyučování zařazovat relaxační aktivity, po kterých se bude moci opět soustředit na výuku. Takovou aktivitou, která vede k uvolnění, by mohla být relaxační hudba či koutek, kde si bude moci lehnout, odpočinout, houpací křeslo, či využití konstruktivní stavebnice aj., jak uvádí Bendová (2016). Autorka dále doporučuje do vzdělávání nadaného žáka s AS zařazovat znalostní olympiády. Účast na olympiádách podle autorky nevede pouze k seberealizaci a potvrzení vědomostí žáka, ale může také pozitivně ovlivnit jeho sociální status ve třídě. Přerazování žáků do vyššího ročníku nebývá kvůli diagnóze AS vhodné. Sociální dovednosti těchto žáků nebývají na takovém stupni, aby zvládli změnu prostředí.

Nadaní žáci s AS bývají zařazováni do inkluzivního vzdělávání. Stehlíková (©2016) doporučuje nadaného žáka s dvojitou výjimečností umístit do kolektivu nadaných, poskytnout mu příležitost trávit čas s jinými dětmi a dopřát mu zažít úspěch.

4.2 Cíle výchovy a vzdělávání nadaných žáků

Na podkladě definování potřeb nadaných je možné vymezit výchovné a vzdělávací cíle.

Ve vzdělávání nadaných žáků je hlavním cílem především uspokojení jejich specifických potřeb (Laznibatová, 2007). V tomto procesu hrají důležitou úlohu učitelé, kteří by se měli zasadit „o rozvoj osobnosti nadaných žáků do té míry, aby mohli co nejefektivněji nakládat se svým nadáním, byli schopni samostatné, tvořivé práce a dokázali se úspěšně zařadit do sociálního prostředí“ (Konečná, 2009, s. 20).

Nadaní žáci disponují nadprůměrnými intelektovými schopnostmi, proto by ve vzdělávání mělo docházet k jejich dalšímu rozvoji. Cílem vzdělávání by mělo být, aby žáci s pomocí tvořivosti dokázali nabyté poznatky využít při vytváření nových idejí (ibid.). Aby mohlo být těchto cílů z kognitivní oblasti dosaženo, Konečná (2009) uvádí následující předpoklady:

- Zpřístupnění hlubších informací a poskytnutí žákům možnost orientovat se v tématech, která jsou nad rámec školních programů.
- Možnost dalšího vzdělávání mimo vyučování. Například v odpoledních kroužcích.
- Nabídka kreativních a problémových úloh v rámci vyučování.
- Vyvarování se častého opakování učiva.
- Možnost prezentace výsledků svého vzdělávání.
- Podpora specifických zájmů a jejich samostudia.

Zajímavou možností, jak rozvíjet znalosti a dovednosti nadaných žáků, jsou hry. Existuje množství her, které mohou rozvíjet verbální schopnosti, logické uvažování, prostorovou představivost, postřeh a vnímání, paměť a znalosti, sociální interakci, komunikaci, strategické myšlení a jiné (Careswell, ©2011).

Cílem rozvoje nekognitivní oblasti by měl být především rozvoj emocionálních a sociálních dovedností nadaného žáka, kterým by ve výchově a vzdělávání měla být věnována pozornost (Konečná, 2009). Do této oblasti bezpochyby patří rozvoj komunikativních, sociálních a personálních kompetencí. Podle Vávrové (2019)³ se komunikační dovednost vycházející ze zkušenosti při hraní her, může pozitivně projevit i mimo něj. „Hra navíc často prvkem náhody srovnává šance (...), dítě na úspěch navyklé se tak může dostat do situace, kdy najednou není ve všem nejlepší. Také tak získává cennou zkušenost“ (Vávrová, 2019, s. 7). Podle autorky bývají nadané děti „v pocitu sebedůvěry extrémističtí. Buď jí mají velmi málo, nebo přehnaně moc. V obou případech hry pomohou extrémy uhladit“ (Vávrová, 2019, s. 8).

U žáků s dvojitou výjimečností doporučuje Baum (2009) v rámci modelu zaměřeného na talenty, aby se dbalo na jejich potřeby třemi způsoby:

- rozvíjet talent a tím pomoci žákům najít vlastní identitu a kreativní východisko pro stres;
- přizpůsobit vzdělávací prostředí, aby tito žáci mohli uspět;
- poskytovat skupinová setkávání a podporu při učení s cílem poskytnout příležitost pro sebeobjevování, prosazení se a přijetí.

³ Materiál Hry pro rozvoj nadání ve výuce byl sestaven z pracovních materiálů semináře Využití her ve výuce nadaných žáků nebo Tvořivost, logika a úlohy pro nadané. Zdroj informace dostupný z: <https://talentovani.cz/aktuality/zverejnena-metodika-hry-pro-rozvoj-nadani-ve-vyuce>.

4.3 Role učitele

Úloha učitele je v kontextu vzdělávání nezastupitelná. Předpokladem této úlohy je dobré vzdělání učitele, které obnáší vědomosti a dovednosti v oblasti práce s nadanými žáky i ve vhodném přístupu k nim.

Je to právě učitel, který by měl dokázat identifikovat nadání u konkrétního žáka. „Učitelé ve světě se pro práci s nadanými žáky připravují většinou na katedrách speciální pedagogiky“ (Vondráková, 2002). Bohužel v České republice této problematice nebývá věnována dostatečná pozornost při vzdělávání studentů na vysoké škole (dále pouze VŠ). Autorka této práce absolvovala bakalářské studium speciální pedagogiky, později také učitelství pro 2. stupeň základní školy (dále pouze ZŠ), a ani na jednom z oborů nebyla s tímto tématem seznámena. Tuto skutečnost potvrzuje svým výzkumem Kuzníková (2014). Z její práce vyplývá, že pouhých 12% dotazovaných studentů Ústavu speciálně-pedagogických studií na Univerzitě Palackého v Olomouci uvedlo, že je studium na vysoké škole dostatečně teoreticky připravilo na identifikaci intelektově nadaných dětí. Stejně závěry vyplývají také z výzkumu Ljubojevićové (2022, s. 68), kdy „učitelé na otázku, zda se s pojmem nadaný žák setkali během studií na vysoké škole odpovídali, že s pojmem ano, ale do hlubších souvislostí nezabíhali“. Již v roce 2002 Vondráková (2002) upozorňovala, že chybí příprava učitelů i psychologů, jak vzdělávat a vychovávat nadané děti. Není zřejmé, že by se situace výrazněji zlepšila.

„Nadání (...) potřebují kvalifikované pedagogy, kteří jsou poučeni jak o psychologickém pozadí nadání, tak o metodice moderního vzdělávání obecně a vzdělávání nadaných dětí speciálně“ (Houška, [online], in Konečná, 2009). Podle Šťávy (2010, s. 9) si většina učitelů uvědomuje, že je potřeba nadané žáky vzdělávat přiměřeně jejich schopnostem, ale v kontextu celé třídy to pro ně bývá časově velmi náročné a „často (to) stojí nad rámcem běžných povinností a problémů, se kterými se každý učitel denně potýká“.

Podle Croftové (2003) mívají mnozí učitelé nedostatečné schopnosti a pedagogické dovednosti učit nadané děti. Ne každý učitel dokáže nadané vést. Existují i takoví pedagogové, kteří nedisponují schopnostmi, aby dokázali děti rozvíjet v jejich nadání přiměřeně náročnými a zajímavými úkoly a aktivitami. Grossová (2003) ve svém výzkumu zjistila, že učitelé často při nástupu dětí do školy přehlížejí skutečnost, že tyto děti už umí číst nebo psát. Reakcí některých dětí z tohoto výzkumu bylo, že se snažily vědomě snížit svoje dovednosti na úroveň dovedností spolužáků.

Pokud se nadanému žákovi nedostane podpory učitele, jak uvádí Čermák (2005), může se stát průměrným, být hyperaktivním, může zaujmout sebeprosazující postoj a popírat autoritu učitele. Jestliže naopak najde žák porozumění a podporu u učitele, může mít ulehčený proces zařazování mezi vrstevníky. Současně zájem učitele a respektování potřeb nadaných žáků může pozitivně ovlivnit jejich úspěšnost a výsledky práce (Helus, 2004).

Citlivý přístup učitele k celému kolektivu žáků je zásadní. Je bezesporu umění vést třídu tak, aby se v ní každý cítil přijímaný, hodnotný a panovala v ní atmosféra spolupráce.

Pokud by byla pozornost zaměřena na pedagoga samotného, je jisté, že každodenní práce s žáky bývá velmi vysilující. Obzvláště s takovými žáky, kteří své povinnosti neplní. Setkání s nadanými může být jakýmsi protipólem častých zkušeností pedagogů. Jak uvádí Štřáva (2010), práce s nadaným žákem může být pro pedagoga formou odměny ve smyslu setkání se s někým, kdo má zájem o téma.

Existuje množství charakteristik učitele nadaných žáků a požadavků na něj. Jako příklad budou prezentovány charakteristiky učitele, které vznikly na základě výzkumu v USA (in Machů, 2013). Ideální učitel pro nadané žáky by měl:

- být nápaditý, energický a nadšený pro svoji práci;
- být znalý potřeb nadaných jedinců – především těch kognitivních a emocionálních;
- zastávat přiměřenou komunikaci s nadanými jedinci;
- v žácích podporovat nadšení a zvědavost pro získávání nových informací;
- podporovat kreativní myšlení žáků, také být otevřený jejich inovacím;
- ovládat výukové metody vhodné pro tyto žáky;
- ve výuce aktivně využívat technické prostředky;
- disponovat ochotou profesně se vzdělávat, aby kultivoval své kompetence.

Dobrou přípravou, aby se učitel přiblížil k tomuto ideálu, je bezpochyby studium pedagogických disciplín na VŠ. V rámci přípravy studentů na budoucí povolání mohou tito získávat inspiraci, jak obohacovat vzdělávací proces nadaných žáků.

Nadaní žáci jsou zařazeni mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (dále pouze SVP), a proto by jim měla být poskytována podpora pro rozvoj jejich individuálního nadání. Stojí za připomenutí, že intelektově nadané děti mají:

- výrazný vývojový náskok v jedné nebo více oblastech,
- odlišné pracovní tempo,
- jinou kvalitu výkonů,
- oproti jiným dětem odlišnou šířku a hloubku koníčků (Laznibatová, 2007).

Z tohoto důvodu by měly vzdělávání a výchova vytvářet takové podmínky pro rozvoj žáků, které respektují jejich individuální zájem a jsou přiměřeně flexibilní. Pro práci s nadanými žáky předkládá Havigerová (2011) tato doporučení:

- otevřenost pedagoga učit se od dítěte;
- v komunikaci se upřednostňuje forma diskuse;
- schopnost trefné argumentace je při diskusi žádoucí;
- požadavky, které jsou po dítěti vyžadovány, je vhodné logicky odůvodnit;
- při výkladu je vhodné předcházet rutině a stereotypu;
- do výuky se doporučuje vkládat úlohy rozvíjející tvořivé myšlení;
- pokora pedagoga ve smyslu omylnosti a nevědomosti je pro pedagoga žádoucí;
- je doporučováno, aby pedagog akceptoval jiné řešení, odlišnou interpretaci problému, než kterou zná on sám.

Pro děti s AS je třída místem, kde mají příležitost zažívat různé sociální situace. Atwood (2005) učitelům nabízí osvědčené strategie, které je možné v práci s žákem s AS uplatnit:

- modelování chování podle spolužáků,
- podpora her založených na spolupráci,
- modelování vztahů s druhými,
- alternativy pomoci a podpory,
- podpora kamarádských vztahů,
- dohled o přestávkách,
- dvojí povaha,
- individuální pomoc“ (Atwood, 2005, s. 42-43)⁴.

Pro dobré vztahy ve třídě je učitelova péče a pozornost vůči projevům a potřebám žáka s AS nezbytná. Billová (2007) ze své praxe a závěru výzkumu doporučuje, aby se učitel nejprve seznámil s rodiči i žákem samotným, a dobře ho poznal. Až potom může ostatním ve třídě vysvětlit specifika jeho chování. Dobrým vztahům pomáhá, když učitel pojmenuje, co obnáší individuální přístup k tomuto žákovi, z něhož mohou vyplývat i možné výhody. Příčinou tohoto přístupu jsou oprávněné důvody, a ne snaha o jeho zvýhodňování. Takový postup může být prevencí pocitu nespravedlnosti a přinést porozumění a toleranci do vztahů mezi žáky.

⁴ Detailněji k těmto bodům viz Aspergerův syndrom – Porucha sociálních vztahů a komunikace od Atwood (2005).

Na základě definování potřeb nadaných žáků, cílů výchovy a vzdělávání a role učitele, je možné zaměřit pozornost na doporučené zásady, jak k nim přistupovat a co je možné jim ve výchovně vzdělávacím procesu poskytnout. Na toto téma bude zaměřena další kapitola práce.

4.4 Obecné principy práce s nadanými

V následující části budou představeny obecné principy pro práci s nadanými žáky podle odborníků zabývajících se tímto tématem (Fořtík, 2007; Hříbková, 2009; Havigerová, 2011).

Pro práci s nadanými se doporučuje uplatňovat neautoritativní komunikaci. Nadaní žáci mívají výrazný pocit osobní autonomie. Komunikaci založenou na zákazech a příkazech mohou vnímat jako narušení jejich autonomie a mohou zažívat pocit nespravedlnosti. Důsledkem takového přístupu může být obrana žáka, která se může projevit útokem na učitele. Opačnou reakcí se může stát uzavření žáka do sebe. V obou případech je to pocit nepochopení, který žák zažívá.

S autonomií žáků souvisí také svoboda výběru činností. Nadaní žáci rádi uplatňují vlastní pravidla a rádi řídí aktivity druhých. S nelibostí mohou snášet pravidla dospělých a organizování jejich činností druhými. Naopak oceňují, když je jim dopřán prostor a svoboda. Svoboda může podpořit touhu objevovat nové cesty svým jedinečným způsobem.

Pro nadané žáky je velmi významné pozorné naslouchání jejich názoru a pochopení jejich potřeb.

Dalším principem, který je pro práci s nadanými žáky doporučován, bývá vytváření příležitostí pro sdílení jejich nápadů, výsledků práce a dovedností s ostatními. Sdílení je přirozenou touhou všech dětí. Je to příležitost, která jim může přinést pochvalu a uznání, a tím podpořit harmonický vývoj osobnosti jedince.

Dalším podpůrným prostředkem pro utváření zdravého sebepojetí žáků může být společné hodnocení. Dítě, kterému se dostane možnosti nejprve samo posoudit výsledek své práce, trénuje sebereflexi. Společným hodnocením se dítě učí konstruktivní kritice a jejímu přijetí. V přístupu k nadaným žákům se doporučuje, aby očekávání učitelů byla realistická. Nízká očekávání mohou způsobit stagnaci žáka, naopak nadměrně vysoká očekávání mohou v žákovi vyvolávat frustraci a stres.

Posledním doporučením autorů je společné setkávání nadaných žáků. Taková společnost je přínosná pro rozvoj jejich sociálních i rozumových dovedností. Diskuse nad

společnými zájmy, sdílení zkušeností, poznatků a jejich vzájemná konfrontace podporuje mimo jiné pocit sounáležitosti.

V České republice je upřednostňováno integrované vzdělávání nadaných žáků. Podpora, kterou škola může nabídnout nadaným žákům, bývá zakotvena ve školním vzdělávacím programu dané školy a vychází z legislativních nařízení. Ve školách mohou být podle Juráškové (2003) uplatňovány dva způsoby vzdělávání mimořádně nadaných – akcelerace a obohacování.

Prvním z nich je **akcelerace**. V případě, že má dítě předpoklady ke zvládnutí učiva rychleji, může se vzdělávání individuálně urychlit. Akcelerace může mít podle autorky dvě formy – vnější a vnitřní. Vnější akcelerace může mít podobu předčasného nástupu dítěte do školy, navštěvování jednoho nebo více předmětů ve vyučování vyššího ročníku či přeskočení jednoho ročníku. Je též možné vystudovat dva ročníky během jednoho školního roku, nebo se může zrealizovat předčasný přestup na vyšší úroveň vzdělávání. Oproti tomu vnitřní akcelerace umožňuje snížit množství času ke zvládnutí látky. Díky rychlejšímu osvojení učiva získají nadané děti čas, ve kterém se mohou věnovat aktivitám podle svých zájmů (ibid.).

Jiným vzdělávacím postupem je **obohacování**. Tímto termínem se rozumí prohloubení a rozšíření učiva a porozumění širším souvislostem mimo běžné učební osnovy. Hříbková (2009, s. 186) sumarizuje podoby obohacujících aktivit:

- „samostatné studium,
- projektové vyučování,
- skupinové vyučování,
- účast na výuce ve vyšším ročníku,
- přítomnost pomocníka,
- možnost výběru náročnějších volitelných předmětů,
- výuka podle individuálního vzdělávacího plánu,
- jmenování tutora pro dlouhodobější vedení“.

Samostatné studium autorka popisuje jako samostatné nastudování tématu, kdy výsledky své práce žák prezentuje například před třídou. Pomocníkem je zamýšlen konzultant v předmětech vztahujících se k oblasti nadání žáka.⁵ Doporučovaný individuální vzdělávací plán (dále pouze IVP) bývá podle Kubiškové (2010), na středních školách pro nadané žáky učiteli vytvářen jen velmi zřídka.

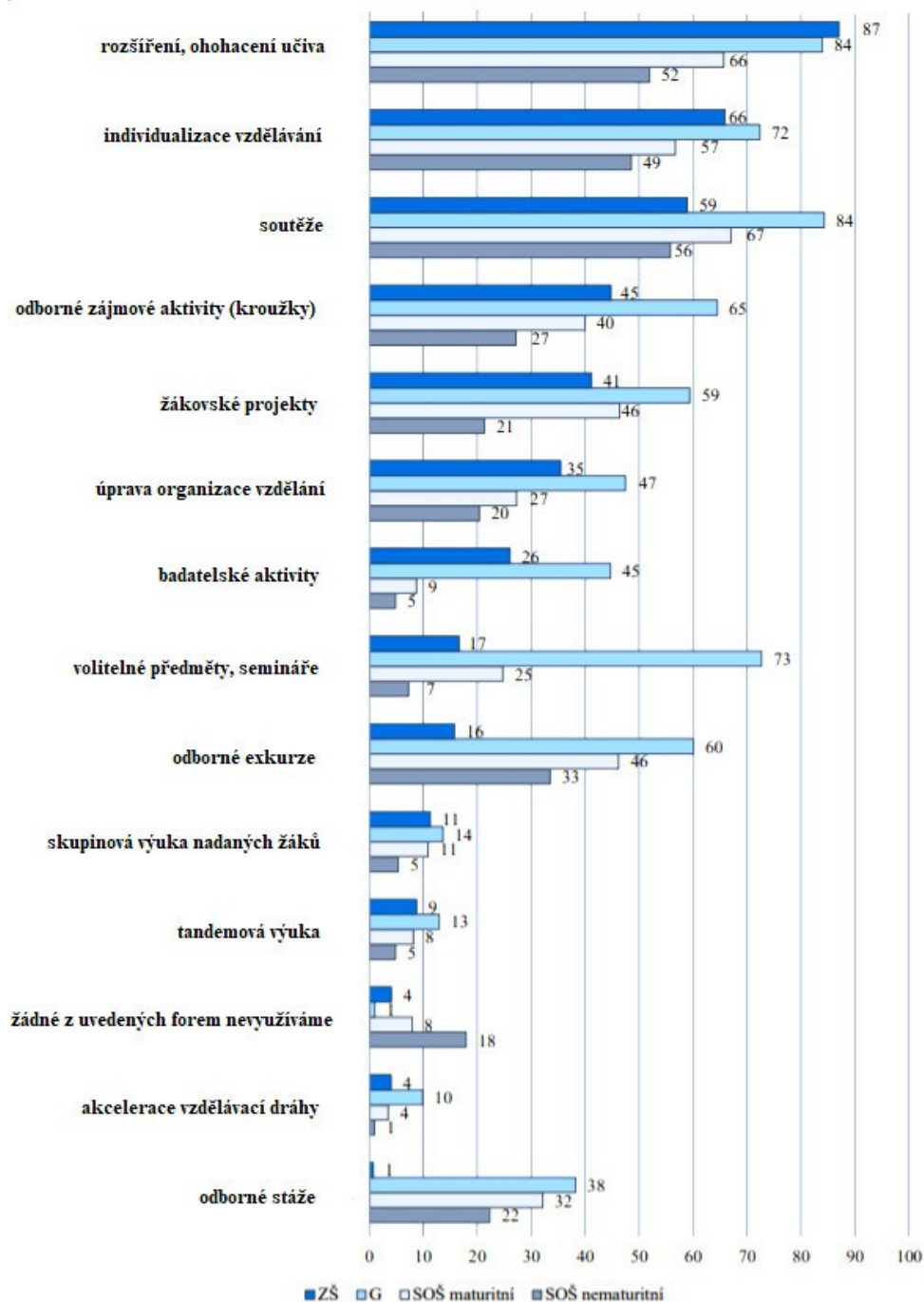
⁵ Pro detailnější popis způsobů obohacování viz publikace Hříbkové (2009, s. 186) Nadání a nadaní.

Jak akcelerace, tak obohacování spolu vzájemně souvisejí, mohou se překrývat i doplňovat. Akcelerace může být zároveň obohacující a obohacení může směřovat k rychlejšímu postupu ve zvládnutí učiva (Hříbková, 2009).

Vedle akcelerace a obohacování se podle Machů (2006, s. 41-42) mohou využívat „učební centra, kde exponáty slouží jako motivační výuková fáze; dále místnost pomůcek v podobě školní knihovny, laboratoře a dalších speciálních učeben; výletů; soutěží; mentoringu⁶; role pomocného učitele, kdy se nadaní mohou stát učiteli svých vrstevníků nebo vykonávat funkci asistenta v odborné učebně; nebo sobotních a letních programů, které pořádají některé školy“. Mentoring je metodou, díky které je možné podporovat rozvoj osobnosti, sebeuvědomění, sebedůvěry a také potenciálu lidí (Petrášová, 2014).

Následující graf zachycuje odpovědi na otázku „Jaké formy práce využíváte při výuce nadaných a mimořádně nadaných?“ při šetření České školní inspekce (dále pouze zkratka ČŠI) ve školním roce 2021/2022 (Pavlas, [2022], s. 25). Je patrné, že pedagogové využívali vedle akcelerace, obohacování a skupinového vzdělávání také jiné formy práce, kterými byly soutěže, kroužky a semináře, projekty, exkurze a badatelské aktivity (viz *graf 1*).

⁶ Mentoring je vztah dvou osob. Mentor předává své znalosti a zkušenosti menteeemu.



Graf 1 - Formy práce s nadanými žáky využívané při výuce – podíl škol (v %) 2022 (Pavlas, [2022], s. 25)

Z výzkumu Billové (2007) se jako vhodnou metodou práce ukázaly projekty. Jejich velkým pozitivem je podle autorky možnost volby nadaného žáka, zda bude pracovat ve skupině nebo samostatně. Zvláště v heterogenním složení třídy je možné navodit spolupráci mezi žáky, která může napomáhat trénování sociálních dovedností. Žáci, kteří by potřebovali pomoc, se mohou obrátit na ty, kteří mají potřebné vědomosti nebo dovednosti. Také prezentace

referátů bývá oblíbenou formou, jak nadaný žák může ostatní ve třídě obohatit o nové informace.

Je velmi žádoucí, aby vzdělávání nadaných žáků mělo celostní formu. Laznibatová (2007) doporučuje, aby byla často součástí výuky také hudba, pohyb, divadelní ztvárnění a bezpochyby také humor. Právě humor navozuje kladné emoce žáků, které pomáhají k dobrému zapamatování a efektivitě v učení. Jak autorka uvádí, jde vlastně o rozvíjení kognitivních a osobnostních faktorů žáka.

Vhodné metody práce s nadanými žáky podněcují rozvoj myšlení na vyšší úroveň, přispívají k činnosti a rozvíjení zájmů, rozvíjejí samostatnost, kultivují schopnost spolupracovat s druhými a respektovat jejich názory (Konečná, 2009a).

Laznibatová (2007) mezi efektivní metody práce s intelektově nadanými žáky řadí formy individuální i skupinové práce, metody hledání, experimentování, které rozvíjí logické a kritické myšlení. Dále metody, které slouží k prezentaci vlastního názoru – například diskuse, argumentace nebo dialog. Do řešení otázek bývá vhodné zařazovat také projevy emocí a pokud je to možné, aplikovat humor a příklady z denního života.

K tomuto tématu shledala ČŠI „skutečně koncepční přístup k podpoře nadaných žáků (...) na jedné ze škol, a to prostřednictvím následujících součástí systému podpory:

- vytvoření osoby koordinátora práce s nadanými žáky a podpora ředitele školy s následnou stimulací zájmu dalších pedagogických pracovníků školy;
- navázání úzké externí spolupráce s místní univerzitou a dalšími partnery;
- aktivní vyhledávání nadaných žáků prostřednictvím diagnostiky již na úrovni spolupracující mateřské školy“ (Pavlas, [2022], s. 31).

Zmínka ve zprávě ČŠI poukazuje na ojedinělý přístup školy, se kterým se inspekce zřejmě nesetkává. Tato skutečnost dokládá, jak je péče o nadané žáky na školách stále vzácná.

K porovnání s principy práce s nadanými v České republice mohou posloužit snahy USA. Jako inspirativní je vnímaná tvorba diferencovaného kurikula. Jedním z jeho představitelů je například Renzulli (1988). Konkrétní cíle tohoto diferencovaného vzdělávacího procesu uvádí Hříbková (2009, s. 188):

- „rozvoj silných stránek nadaných (vzdělávací nabídky),
- rozvoj slabších stránek (slabin) nadaných (podpůrné nabídky),
- prevence nebo zmírnění osobnostních nebo sociálních problémů nadaných (podpůrné nabídky“.

Tato podnětná celostní podpora nadaných žáků je autorkou práce vnímaná jako velmi potřebná.

Při vzdělávání nadaných žáků s AS bývají doporučovány takové formy a metody práce, které rozvíjejí oblast, ve které žák vyniká. Často se jedná o diferencované vzdělávání, ve kterém je vhodné zaměřit pozornost na jejich schopnosti a zájmy, a ty využít k rozvoji jejich vzdělání.

Podle Čadilové (2007) bývá při edukačním procesu často využívaná metoda strukturovaného učení. Ta je založena na principech strukturalizace, vizualizace, individuálního přístupu a motivace⁷. Strukturalizace pomáhá žákům s AS lépe se orientovat v prostoru, protože je rozdělený podle určitých činností. Takto strukturované místo je možné upravit vizuálně k vymezení a označení prostoru. Zvláště pro mladší žáky je vhodné využít také časovou vizualizaci, která pomáhá seřadit aktivity během dne. Motivace žáků při učení je nezbytná, často bývá realizována formou odměny. Individuální přístup při výchově a vzdělávání nadaných žáků s AS je nepostradatelný. Velmi vhodné je vkládat do výuky skupinové práce a ve skupině měnit role žáků. Hlavním důvodem je snaha o zlepšování dovedností v sociální komunikaci žáků s AS (ibid.).

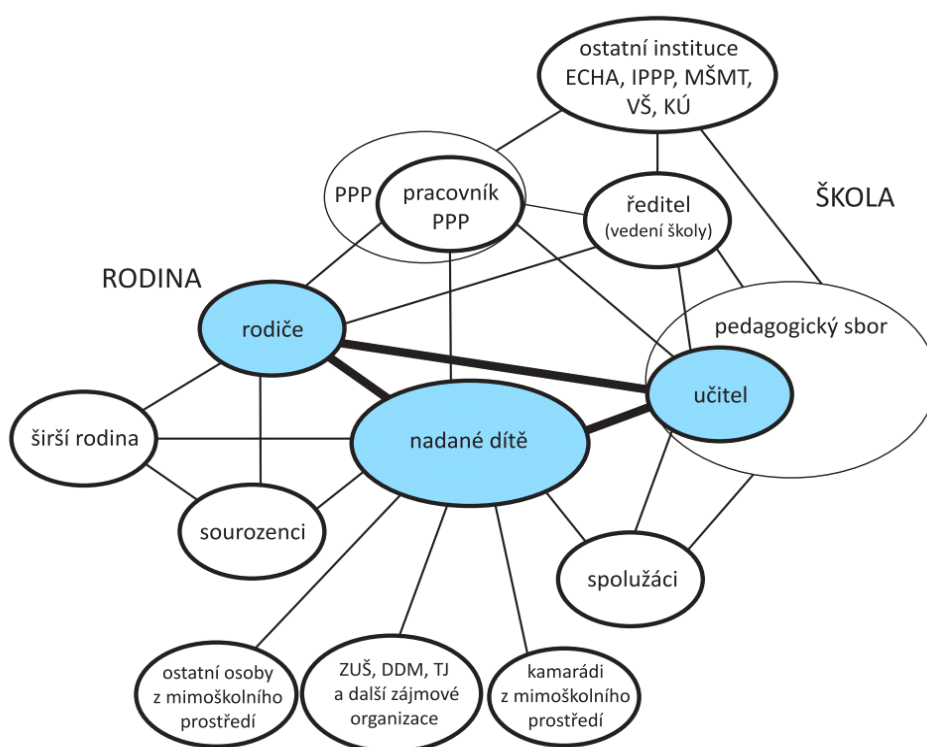
Na základě teoretických poznatků a závěrů výzkumů podala tato kapitola základní informace sumarizující vzdělávání nadaných žáků. Data z tematické zprávy ČŠI 2021/2022 Podpora vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků v základních a středních školách (Pavlas, [2022]) dokládají, že je snahou některých škol poskytovat nadaným žákům podporu, aby byly uspokojovány jejich individuální vzdělávací potřeby. Do jaké míry se jim to daří k naplnění potenciálu nadaných, je otázkou každé jedné školy a konkrétního žáka.

⁷ K hlubšímu porozumění tématu viz Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami od Čadilové (2008).

5 Vliv prostředí na nadané žáky

Prostředím se rozumí atmosféra jak v rodině nadaného žáka, tak i v jeho třídě ve škole. Součástí prostředí je míněno také materiální vybavení. Ve škole je možné optimalizovat klima prostředí úpravou vzdělávacích programů a organizace, aby mohla být zajištěna příležitost účastnit se soutěží, stáží a podobně (Konečná, 2009a).

Pro účely práce bude pozornost věnována nejen rodině a škole, ale také vrstevníkům. Provázanost vztahů nadaných žáků je patrná na obrázku níže (viz *obrázek 3*). Tato myšlenková mapa dokládá, kdo z žákova okolí může ovlivňovat rozvoj jeho nadání.



Obrázek 3 - Vztahy nadaného žáka (Pěchoučková, 2011)

Charakteristické znaky učebního prostředí prezentuje Jurášková (2006, s. 65):

- „Orientace na zájmy a potřeby žáka.
- Nezávislost – žák je veden k samostatnosti, k hledání vlastních způsobů řešení.
- Otevřenost – vůči novým myšlenkám, lidem i věcem.
- Akceptace – akceptování názorů a řešení, nedirektivnost v pedagogickém přístupu.
- Komplexnost – zahrnuje podnětné úlohy, komplexní myšlenky a sofistikované metody, dále zahrnuje množství materiálů, pomůcek a informačních zdrojů.
- Nekonkurenčnost – porovnávání výkonů jednotlivých žáků je nevhodné, vzhledem k

perfekcionismu a citlivosti, kterou nadaní žáci disponují.

- Flexibilita – přizpůsobení rozvrhu, přístupu, kritérií hodnocení, učitelových požadavků.
- Mobilita – pohyb v rámci třídy, přístup k různým pomůckám, materiálům, k vybavení a k akcím pořádaným mimo školu.“

5.1 Vliv rodiny

Rodinné prostředí má významnou úlohu v životě každého dítěte. Pocit jistoty a bezpečí v rodině má vliv na utváření osobnosti dítěte. Pro rozvoj zdravého sebevědomí je podpora a přijetí dítěte členy rodiny velmi důležitá (Laznibatová, 2012). Zpočátku hraje bezesporu zásadní roli vliv citové vazby dítěte k nejbližším členům rodiny.

Zajímavý výzkum k tomuto tématu přináší Wellischová (2013), v němž autorka zkoumala citovou vazbu nadaných dětí k matce. Výzkum se opíral o Bowlbyho teorii⁸. Respondentkami byly matky, které trpěly poporodní depresí, a matky, které ji nezažily. Závěr výzkumu ukazoval, že děti matek trpících depresí vykazovaly nejistý typ citové vazby. U těchto dětí se projevovaly ve vyšší míře projevy často spojované s negativními důsledky nadání. Takovými projevy může být přílišný perfekcionismus, nízká míra sebehodnoty, větší depresivita. Na druhé straně se děti matek, které poporodní depresí netrpěly, vyznačovaly jistou citovou vazbou. Jejich povaha byla extrovertnější a projevovaly lepší schopnosti fungovat v mezilidských vztazích a společnosti. Na základě výsledků výzkumu je možné se domnívat, že některé charakteristické projevy osobnosti⁹ jsou výsledkem působení nejen vrozeného nadání, ale významný podíl sehrává také prostředí.

Dočkal (2005) uvádí několik složek, kterými zdůrazňuje vliv prostředí rodiny na rozvoj nadaných dětí. Podle autora jsou pro dítě důležité:

- emocionální podpora, projevy lásky;
- společně strávený čas;
- zdůraznění významu vzdělávání;
- stanovení pravidel pro učení, povinnosti, zábavu a odpočinek a dbaní na jejich dodržování;
- stimulace učení a rozvoj zájmů;
- podpora očekávání, která jsou pro něho dosažitelná;

⁸ Bowlby v roce 1969 definoval a popsal dva základní typy citové vazby – vazba jistá a nejistá. Pro více informací je doporučena diplomová práce Kolářové (2007).

⁹ Například vysoká kreativita nebo introverze.

- zaměření na úspěch, přiměřený výkon a houževnatost v práci;
- ocenění jeho úspěchu;
- podpora zvědavosti a představy o jeho budoucí profesi;
- spolupráce mezi rodinou a školou.

Laznibatová (2012) vnímá jako nejzásadnější činitele rodinného prostředí:

- přijetí dítěte rodičem,
- emocionální podporu dítěte,
- demokratický a tolerantní styl výchovy,
- harmonické klima v rodině a její soudržnost,
- poskytování prostoru, aby se dítě mohlo rozhodovat na základě svých potřeb.

K potřebě poskytování prostoru a volnosti nadaným dětem se ve své přednášce vyjadřuje také Stehlíková (2020). Nadané děti podle autorky mají potřebu hranic a úkolem rodičů je, aby s laskavostí dohlíželi na jejich dodržování. Při stanovování pravidel a hranic nadané děti vyžadují větší míru svobody, a proto bývá pro rodiče velkou výzvou uhlídat, aby děti respektovaly vytyčení hranic. Tyto situace mohou být pro mnohé rodiče vyčerpávající. Nadané děti bývají silné osobnosti, které testují sílu hranic s mnohem větší energií než jejich vrstevníci. Pokud pravidla nevnímají jako dostatečně logická, nedodržují je.

Projevy nadaného dítěte mohou nezkušené rodiče zaskočit (Mönks, 2002). Někteří rodiče reagují na nadané dítě obavami, jestli jsou jeho projevy v souladu s tím, co je pro dítě v daném období nejlepší a nejužitečnější (Laznibatová, 2012). Mohou mu zakazovat počítat, číst, psát, protože jeho vrstevníci nic podobného v daném vývojovém období nedělají. Neuspokojování autentických potřeb dítěte z důvodu nesouladu s jeho kalendářním věkem vnímá také Mönks (2002) jako nevhodné. Přestože se z pohledu rodičů mohou obavy o správný vývoj dítěte jevit jako pochopitelné, podle Laznibatové (2012) je taková snaha rodičů škodlivá a může negativně ovlivnit rozvoj a osobnost dítěte.

Oproti tomu existují rodiče, kteří usilují o to, aby jejich dítě vykazovalo projevy typické pro věkově starší. Mnohdy poskytují dítěti nadměrnou stimulaci. Podle Mönkse (2002) je nadměrná stimulace dítěte charakteristická především absencí možnosti vlastní volby, protože může být přetíženo myšlenkami, informacemi a aktivitami. Proto se doporučuje, aby rodiče podněcovali děti v činnostech, o které projevují samy zájem. Brabencová (2017) dokládá časté zmiňování vysokých ambic rodičů nadaných dětí, které potvrzují pedagogové a psychologové v PPP. Podle autorky rodiče vlastní ambice a perfekcionismus projektují do dítěte, což se může projevit nereálnými nároky na dítě. Jak zdůrazňuje Dočkal (2005), rodičů se úspěchy

i neúspěchy sice týkají, ale nejsou to úspěchy a neúspěchy jejich. Rodiče mohou pomáhat dítěti do života vstoupit, ale žít už musí samo za sebe.

Existují výzkumy, které se snažily najít výchovný přístup, který by nejvíce prospíval nadaným dětem. Jako nejvhodnější bývá doporučován demokratický přístup¹⁰ (Campbell, 2001; Hříbková, 2009; Jurášková, 2006; Landau, 2007; Laznibatová, 2012). Jako nevhodný bývá označován direktivní a autoritativní styl výchovy (Havigerová, 2011). To ve své práci dokládá Plíhalová (2021, s. 30), která uvádí závěr studie Webb, Meckstroth a Tollan (1985), kteří prokázali, „že na rozvoj intelektových schopností má negativní vliv přílišná disciplína a trestání dítěte. Už u dětí předškolního věku došlo k výraznému snížení hodnoty IQ v případě, kdy rodiče užívali ostré tresty a kladli důraz na disciplinovanost dítěte.“ Jako nejvhodnější se při interakci s nadaným dítětem používá tolerantní, partnerská a otevřená komunikace (Havigerová, 2011).

Rodina dítěte s AS bývá postižením velmi ovlivněna. Pro rodiče bývá náročné vyrovnávat se s každodenním stresem, který při péči o dítě zažívají. Pro zdravý vývoj dítěte je nejdůležitější bezpodmínečné přijetí matkou a otcem a později i širší rodinou. Jak uvádí Krejčířová (2003) děti s AS mívají obtíže s navazováním vztahu k rodičům.

Aby byl vývoj dítěte s AS přiměřeně podpořen, je vhodné, aby v prostředí rodiny panoval řád, který podporuje pocit bezpečí. Dalším doporučením je velká trpělivost, protože pro děti není snadné porozumět především sociálním vztahům a emocím. Proto se rodiče mohou dostávat do situací, kdy budou muset opakovaně vysvětlovat, co se kolem dítěte děje. Důležité je také rozvíjet samostatnost dětí, aby se o sebe v budoucnu dokázaly postarat samy. Zajistit základní péči o děti s AS bývá pro rodiče primární. Rozvoj nadání je možné vnímat až jako sekundární (ibid.).

¹⁰ Dítě má dostatek volnosti a podpory samostatnosti, ale současně je rodiči vedeno k disciplíně, zodpovědnosti a respektování práv ostatních (Hlásna, 2006).

5.2 Vliv školy

Ve škole tráví žáci velkou část svého času. Velmi záleží, jestli je škola připravena a ochotna saturovat potřeby nadaných žáků. Svoji úlohu sehrává opět učitel, na kterého bude pohlíženo z jiného úhlu než v kapitole 4.3.

Forčík (2007) uvádí, že odborníci zastávají v oblasti vzdělávání nadaných dětí odlišné názory. Někteří doporučují zařazení těchto dětí do škol se specializovaným programem pro nadané děti, nebo doporučují přinejmenším jejich umístění do školy s rozšířenou výukou jazyků nebo matematiky. Druzí odborníci podporují názor, že je potřeba rozvíjet potenciál nadaných v přirozeném prostředí bez předčasné a násilné selekce. Na obou možnostech by bylo možné najít „pro i proti“. Jaký typ školy bude nadané dítě navštěvovat, to je rozhodnutí pouze zákonných zástupců dítěte.

Ať už se jakákoli škola rozhodne zaměřit pozornost na vzdělávání nadaných žáků, podporu nalezne ve školském zákoně č. 561/2004 Sb., ve kterém je uvedeno, že školy mají vytvářet podmínky pro rozvoj nadaných žáků. Ředitelé škol mohou k rozvoji nadaných žáků zřizovat rozšířenou výuku některých předmětů. Vedení dále může přeradit žáka do vyššího ročníku bez nutného absolvování předchozího, pokud splní určitou podmínku. Tou podmínkou je míněno absolvování zkoušek z ročníku nebo jeho části, kterou chtějí „přeskočit“. Podle vyhlášky č. 27/2016 Sb. má vedení školy právo u některých předmětů vytvářet skupiny pro žáky stejných nebo i různých ročníků. Zajímavou možností vzdělávání nadaných je, že se mohou vzdělávat formou stáží v jiné škole se souhlasem ředitelů obou daných škol. Další možností je, že vzdělávání mimořádně nadaného žáka může mít podobou IVP.

„Přesto je“, podle Cihelkové (2017, s. 9), „specifickým vzdělávacím potřebám nadaných dětí dlouhodobě věnována jen okrajová pozornost“.

Učitel je osoba, která hraje ve vzdělávání nadaných žáků krucální roli. A nejen v oblasti vzdělávání, ale také v oblasti socializace a rozvoji sociálních a emocionálních dovedností. Především učitel na 1. stupni ZŠ má příležitost dítě hlouběji poznat. Vyučuje žáky téměř všechny předměty, díky čemuž bývá přítomen v situacích, ve kterých může pozorovat sociální i individuální reakce žáků a pomoci jim s jejich porozuměním a regulováním.

Macek (2020a) zmiňuje, že to, jak kolektiv nadaného žáka přijme, může učitel velmi výrazně ovlivnit. Především v prvních ročnících školní docházky mohou žáci zrcadlit přijetí nebo nepřijetí nadaného přístupem učitele.

Mezi částí učitelů dosud přetrvává mylná představa, že nadaní žáci jsou samostatní, sebevědomí a ve většině situací si poradí sami, bez zásahu vyučujícího (Peterson, 2009). Tyto nepravdivé domněnky ovlivňují přístup učitele k potřebám žáka. Ze závěrů výzkumu Portešové (1998) vyvstaly problémy učitelů v oblasti hodnocení chování nadaných žáků. Učitelé nedokázali ocenit intelektové schopnosti a důraz kladli zejména na sociální chování, které u této skupiny hodnotili spíše negativně. Pro srovnání, z výzkumných výsledků Baudsonové (2013) na německých školách vyšlo najevo, že nadaní žáci bývají učiteli vnímáni jako inteligentní, ale současně sociálně a emocionálně hůře přizpůsobiví a více zranitelní.

Pro nadaného žáka je velmi cenné setkání s nezaujatým učitelem, který je vzdělaný a uvědomuje si jedinečnost každé osobnosti.

Aby se prostředí školy stalo také pro žáky s AS bezpečným místem, je velmi přínosná podpora asistenta pedagoga. Na toho má právo každý takový žák podle vyhlášky č. 27/2016 Sb., jeho hlavním cílem by měla být podpora specifických potřeb žáka. Asistent pedagoga svoji intervenci konzultuje s učitelem.

5.3 Vrstevníci

Z dosavadních kapitol práce je možné se domnívat, že nadaní žáci mohou zažívat obtíže při navazování vztahů s vrstevníky. Mezi zmíněnými důvody byly uvedeny rozdílné zájmy, koníčky nadaných dětí, ale také jejich zrychlený psychický vývoj, který prohlubuje rozdílnost oproti stejně starým dětem. Jejich odlišnost může také vést k rozdílnému očekávání a představě o přátelství, což může způsobovat nepříjemné zkušenosti už na začátku školní docházky, jak uvádí Grossová (2003).

Nadaní žáci mnohdy vyhledávají spíše starší děti nebo dospělé, jak upozorňuje Hříbková (2012). Některé děti mají touhu druhé vést nebo kontrolovat, mentorovat je nebo se o vrstevníky příliš zajímat. I to může být důvod, jak uvádí Hříbková (2007), proč se může stát nadané dítě v kolektivu nepopulární a může se cítit osamělé.

V takové situaci sehrává velmi důležitou úlohu opět učitel. Pokud podpoří nadaného žáka, může mu značně usnadnit přijetí celým kolektivem (Čermák, 2005). Pozitivní přístup učitele může inspirovat žáky k akceptování nadaného spolužáka.

Při hledání přátel mohou nadaným žákům pomoci také kroužky. Mimoškolní aktivity navštěvují děti různého stáří a zájmů, a to může být příležitost pro navázání přátelství. Další

z možností, jak najít vrstevníka stejných zálib, může být účast na různých přírodovědných nebo humanitních olympiádách a soutěžích. Ty umožňují kontakt mezi dětmi podobných zájmů (Fořtík, 2007).

Havigerová (2011) upozorňuje na skutečnost, že projevat se jako nadaný vyžaduje od jedince určitou míru statečnosti. Odvaha vystoupit z davu a být sám sebou může totiž ohrozit sociální status žáka. Tuto skutečnost potvrzuje Vondráková (2005), která doporučuje této problematice věnovat pozornost, protože takový žák může být spolužák nepřijímaný.

Vondráková (ibid.) uvádí pět variant vztahu mezi úspěšností nadaného a jeho přijetím skupinou vrstevníků podle Clasenových (1985):

1. popření schopností žáka, aby ho přijal kolektiv;
2. ponoření se do schopností, v nichž hledá úlevu z nepřijetí kolektivem;
3. ambivalence je varianta, kdy nadaný žák balancuje mezi akceptováním a popřením svých schopností;
4. k odcizení u žáků dochází, když odmítají být úspěšní a ani se nechtějí přidat ke kolektivu;
5. rozhodností disponují žáci, kteří mají vysoké sebehodnocení, důvěřují si a mají dobré vztahy v kolektivu.

V této souvislosti je vhodné zmínit riziko sociálního nepřijetí nadaných žáků. V některých případech se mohou nadaní žáci setkat s vyčleněním a mohou zažívat šikanu. Na tuto oblast upozorňovala už v roce 1931 Hollingworthová, když popsala chování některých výtržníků na školách, kteří si jako své oběti vybírali žáky s nadprůměrnou inteligencí (in Macek, 2020a).

Vrstevnickým vztahům v období prvního stupně ZŠ se ve své diplomové práci věnovala Plíhalová (2021). U poloviny jejího výzkumného vzorku se objevily obtíže ve vrstevnických vztazích. Na následujících řádcích budou uvedeny možné důvody, proč se tak podle rodičů děje. Někteří rodiče vnímají nezáměr dítěte o kontakt s ostatními dětmi. To se ale s přibývajícím věkem dítěte měnilo a dítě o vztahy zájem projevat začalo. Zajímavý je jeden případ, ve kterém u dítěte docházelo k celkovému úbytku projevů spojených s nadáním, což se dělo ve prospěch větší pozornosti vůči jeho okolí. Další rodiny uváděly jako důvody nesnadného zařazení mezi vrstevníky především odlišné vyjadřovací schopnosti dítěte a jeho tematické zaměření. Řeč dětí se nápadně odlišovala svým obsahem i formou od řeči ostatních dětí, proto pro ně bylo složité nalézt partnera ke konverzaci. Ale jak dítě rostlo, dovedlo se lépe přizpůsobit stylu konverzace vrstevníků. Posledním případem byl důležitý vliv paní učitelky, která

k nadanému zvolila nevhodný způsob, a to se potom projevilo i ve vztahu s ostatními spolužáky.

Žáci s AS mohou mít ve starším věku zájem o vztahy s druhými lidmi i o své vrstevníky, ovšem nemají sociální dovednosti, aby tyto vztahy vytvořily. Přestože mají schopnost se některé sociální dovednosti postupně naučit, bývá pro ně obtížné je v běžném životě používat (Krejčířová, 2006).

V mladším věku děti s AS neprojevují potřebu navazovat kontakt se stejně starými dětmi, nehrají si spolu. Asperger (2009) popsál, že dítě může „panikařit“, pokud je nuceno zapojovat se do aktivit. Ve starším věku, podle Billové (2007), mohou pociťovat touhu po přátelství, mohou být jejich snahy o kontakt bez předchozí zkušenosti nemotorné, neadekvátní, možná někdy agresivní. Děti s AS nedovedou přizpůsobit své chování měnícím se situacím a hledat dohody, zpravidla se domáhají, aby ostatní dodržovali jejich pravidla.

Ve společnosti vrstevníků bývají proto velmi často odmítáni. Sekundárním důsledkem nepřijetí může být považováno sociální stahování se nebo různé emoční poruchy, například úzkost. V případě, že by poruchy z dětského věku přetrvávaly do dospělosti, mohly by se projevit poruchy psychiatrické, například deprese (Krejčířová, 2003).

Je přirozenou touhou každého dítěte najít si kamaráda, který se na svět dívá stejnými očima, takzvanou spřízněnou duši. Pro některé děti je snadné navazovat kontakt s vrstevníky. Pro jiné, mezi něž se mnohdy řadí i nadaní, to jednoduché být nemusí. Důležitou úlohu v tomto procesu sehrávají sociální a emocionální dovednosti, kterým bude věnovaná následující kapitola.

6 Emocionální a sociální charakteristika nadaných

Znalost sociálního a emocionálního prožívání přináší komplexnější pohled na nadané, protože to není pouze inteligence, která je činí výjimečnými, ale jsou to také psychologické charakteristiky. Popis kognitivních charakteristik je velmi důležitý, ale pro podporu a rozvoj nadaných dětí není jediným určujícím znakem, není dostačující, jak potvrzuje Neihartová (2021).

„Je třeba vědět, že lidé s rozvinutými sociálními dovednostmi jsou ve společnosti považováni za schopné a úspěšné. Ostatní je většinou mají rádi, zatímco lidé, kteří sociální dovednosti neovládají, jsou považováni za neschopné“ (Patrick, 2011, s. 37).

Socio-emočním prožíváním je míněno sociální chování, individuální prožívání, sebereflexe a úroveň jejich interpersonálních vztahů. Macek (2020a, s. 21) čerpal z internetových stránek IGI-Global (n. d.), aby tuto charakteristiku socio-emoční oblasti doplnil o “iniciaci, kultivaci a reakce (vnitřní i vnější) člověka na jiné lidi ve svém okolí”. Podle autora se jedná o aspekty osobnosti, které se formují na základě interakce s jinými lidmi a projevují se ve vztazích s nimi.

Podle Gagného (2003) se v oblasti intrapersonální jedná o dobrý pocit z žité skutečnosti jedince a o osobnostní rozvoj, z oblasti interpersonální je to především vztah mezi jedincem a prostředím, který má vliv na rozvoj talentu¹¹. A právě tomuto tématu bude věnována následující kapitola, ve které budou zmíněny některé výzkumy z této oblasti. Protože jak výstižně poznamenává Bettsová (1988), nadané osoby se mohou stát vůdci budoucnosti za předpokladu, že jim bude lidmi z přítomnosti věnovaný čas a energie, aby se mohli osobnostně rozvíjet.

Nadaní žáci se v mnoha oblastech liší od běžného žáka. Odborníci a pedagogové, kteří s nimi pracují, vnímají, že právě tato odlišnost je jejich typickým znakem (Macek, 2020a).

Mimo prostředí rodiny hraje nejdůležitější roli ve vývoji socio-emočních dovedností dítěte školní třída. Ve třídě se dítě stává součástí sociálních interakcí, ve kterých využívá svých vlastních dovedností. Nadaní žáci mohou začít pociťovat odlišnost od ostatních spolužáků už v průběhu prvních let školní docházky. Důvodem bývá zrychlený kognitivní vývoj, který jim může být překážkou ve snaze navazovat vztahy s vrstevníky (Gross, 2003).

Ve spojitosti s nadanými osobami se někdy hovoří o jejich problémech v sociální oblasti. Hříbková (2009) ale upozorňuje, že výzkumy doposud jednoznačně nepotvrdily, že by

¹¹ Více k Diferencovanému modelu nadání a talentu od Gagného viz Transforming gifts into talents (2003).

nadaní byli emočně a sociálně méně přizpůsobiví než jejich spolužáci. Jako příklad bude uveden Výzkum psychických charakteristik žáků Školy pro mimořádně nadané děti v Bratislavě Laznibatové a Mačišákové z roku 1998 (Laznibatová, 2007). V hodnotách zjevné úzkosti a úzkostnosti, stejně také ve faktorech sociální akceptace nebyly potvrzeny statisticky důležité rozdíly mezi intelektově nadanými a dětmi z běžné ZŠ. Ani v kazuistikách Brabencové (2017) se u nadaných žáků neobjevují v sociální oblasti obtíže výraznější než u jejich vrstevníků.

Jak je patrné na těchto případech autorů z českého prostředí, jedná se o názorově spornou oblast. Nejinak je tomu v zahraničí (například Webb, 1993). I přes nejednotný názor odborníků, zda tyto děti jsou, nebo nejsou náchylnější k sociálním a emočním problémům, je potřeba této oblasti věnovat pozornost a k žákům přistupovat individuálně a bez zatížení předsudky.

Podle Macka (2020a) může nastat změna v prožívání nadaných dětí v případě, pokud se MNŽ dostane do kolektivu žáků s podobnou mírou nadání, jakou má on sám. Po takové změně se jeho sociální izolace a neobratnost výrazně zmírnila, a v některých případech dokonce zcela vymizela.

Je jisté, že pro seberealizaci a osobnostní růst je zásadní uspokojení nejprve nižších psychologických potřeb¹². Jsou to především potřeby přijetí a uznání, které jsou vázané na sociální vztahy. Zdání individualismu nebo touha po sociální izolaci se nemusí nutně pojít s nadáním, ale může vzniknout následkem negativních sociálních zkušeností (Coleman, 2000). Neihartová (1999) zastává názor, že pokud nadaní jedinci nemají možnost uspokojit své základní potřeby, mohou být ohroženi negativními psychickými stavy jako je depresivita, sebevražednost nebo úzkostnost. Do jaké míry jsou nadaní těmito negativními důsledky ohroženi více než ostatní, závisí na osobnostním profilu spojeném s nadáním. Ze závěrů Americké psychologické asociace ovšem vyplývá, že je to 20-30% nadaných žáků, kteří mají sebekritické, hodnotící obavy a ty jim mohou způsobovat úzkost (Top 20 principles for preK–12 Education, ©2023).

Stehlíková ve své přednášce (2020) podporuje tuto myšlenku a upozorňuje na fakt, že pro nadané bývá typická vyšší intenzita v mnoha oblastech. Jako by u nich bylo všechno zesílené. Projevuje se to tak, že více přemýšlejí, intenzivněji cítí, situace více prožívají. Ze závěru případových studií Petrželkové (2011) vyplývá, že i výjimečné děti mohou mít mnoho problémů, se kterými si nemusejí umět poradit. Také výzkum Crossové (2018)

¹² Viz Maslowova pyramida potřeb (Maslow, 1970).

potvrzuje, že nadané děti nejsou odolné proti psychickému nepohodlí a mohou potřebovat poradenskou pomoc častěji než děti nenadané.

Někteří respondenti výzkumu Macka (2020b, s. 39) zmiňují také „zkušenosti se šikanou, vyčleňováním a působením výrazných osob ve třídách v pozicích agresorů, přičemž se zdá, že ani tyto zkušenosti nejsou u mimořádně nadaných žáků ojedinělé“. Včasná odborná péče může identifikovat počáteční fáze šikany, odvrátit sklony k sebevraždě, stavy deprese a úzkosti.

Nadprůměrná senzitivita je dalším z častých emočních projevů nadaných žáků. Laznibatová (2007) k ní řadí také silné morální citění, ke kterému je možné přiřadit i silné prožívání nespravedlnosti.

Ve spojitosti nadaných žáků a jejich socio-emočním vývojem výzkumníci často hovoří o asynchronním vývoji (Coleman, 2000). Jde o stav, kdy je intelektový vývoj osobnosti akcelerovaný a sociální, emocionální nebo fyzický vývoj probíhá přiměřeně věku. Přitom vývojové potřeby většinou odpovídají chronologickému věku dítěte. Stehlíková (2020) charakterizuje asynchronicitu jako jakousi nerovnoměrnost mezi nadanými a ostatními. To se projevuje v odlišných zájmech, hodnotách, hloubce pohledu.

Za velmi specifické období z hlediska socio-emočních potřeb je považováno období puberty. Jedná se o období utváření identity, hledání sebe sama. Laznibatová (2007) uvádí, že nadaní žáci silněji prožívají svoji jinakost zejména v nepřijímání spolužáky, kteří jim mohou závidět jejich školní výsledky. To může být důvodem, proč se hůře zařazují do kolektivu třídy. V porovnání s vrstevníky lze říct, že k utváření identity mohou tito žáci dospívat dříve. Tuto skutečnost dokládá Macek (2020a)¹³, který ale doplňuje, že pro některé nadané to může mít negativní dopad. Tím, že si projdou obdobím dospívání dříve, se mohou ještě více vzdálit svým vrstevníkům. Tato skutečnost může zapříčinit nenaplnění potřeby někam patřit.

Freemanová (1983) zmiňuje, že by učitelé a vychovatelé nadaných žáků měli být seznámeni se skutečností, že jejich emocionální problémy nemusejí vycházet primárně z nadání, ale za jejich vznikem mohou stát vnější okolnosti¹⁴.

Ve výchovně vzdělávacím procesu je důležité myslet na rozvoj emocionálních a sociálních schopností nadaného žáka. Je vhodné rozvíjet emoční inteligenci, kterou Hartl (2004, s. 59) charakterizuje jako „schopnost vhodně uplatňovat vlastní city i rozpoznat a brát v úvahu city druhých při zvládnání osobních i pracovních situací. Je to míra radostného prožívání

¹³ Macek cituje výzkum Zuo a Cramond (2001), kteří analyzovali longitudinální rozhovory z let 1936 a 1940 u respondentů z Termanova (1925) vzorku. Dixon a Worrel (2006) v odkazu na citovaný výzkum sumarizuje, že nadaní jedinci svoji identitu uzavírají ve srovnání s vrstevníky v předstihu díky své dřívější vyspělosti (in Macek, 2020).

¹⁴ Vnějšími spouštěči mohou být ambice rodičů, idealizace nadaných a lpění na nadání ze strany rodičů, ze strany školy tlak ke konformitě a přizpůsobení se průměru nebo vrstevníkům (Brabencová, 2017).

života“. Vedle toho sociální inteligenci popsal Thorndike jako „schopnost porozumět druhým a jednat moudře v mezilidských vztazích“ (Mangal, 2015, s. 24).

Proto také Kubištová (2010) apeluje na to, aby učitelé byli znalí sociálních a emocionálních obtíží, které mohou nadaní žáci zažívat a věnovali jim takovou míru pozornosti, kterou potřebují. Konečná (2009a) ve své práci doporučuje zaměřit se na umění vypořádat se s neúspěchem a správný rozvoj sebevědomí nadaných, tím se může utvořit zdravý obraz sebe sama. Pro vytvoření kladného mínění o sobě je bezpochyby zásadní podpora dítěte v rodině.

Dvakrát výjimeční žáci zažívají více emocionálních obtíží kvůli frustraci vycházející z velkých rozdílů v jejich schopnostech (Top 20 principles for preK–12 Education, ©2023). Podle Atwooda (2005) mívají žáci s AS oslabené prožívání emocí, projevují je v mnohem nižší intenzitě a rozsahu. Jejich základní emoce bývají jen nepatrně naznačeny. Schopnost empatie u nich bývá také narušená. Bývá pro ně obtížné porozumět emocím ostatních lidí. Nebývají odolní proti stresu a mohou častěji prožívat strach, úzkost nebo až fobie. Jejich schopnost sebekontroly je nízká, proto mohou snadno projevovat vztek a podrážděnost. Negativní emoce mohou být projevem jejich vnitřního napětí, které mohou pociťovat.

Sociální chování jedinců s AS Atwood (2005) charakterizuje jako samotářské. Důvodem bývá fakt, že se nedovedou dobře orientovat v sociálních situacích a nerozumí jim, proto se jim velmi často vyhýbají. Obtíže v komunikaci bývá způsobena sníženou adaptabilitou. Ve vztazích bývají dominantní, snaží se vytvářet pravidla a situaci kontrolovat. Řád, pravidelnost, stereotypy a rutina jim pomáhají situace nejen lépe zvládat, ale také navozují pocit bezpečí a emocionálního pohodlí. Čadilová (2007) uvádí, že pokud se v přístupu k nadaným žákům s AS nebude uplatňovaná metoda strukturálního učení, může to způsobit nedostatky ve vzdělávání i chování žáků. Ve výjimečných případech to může dokonce zapříčinit vyloučení žáka s AS z kolektivu, což může způsobit jeho frustraci. U některých jedinců je oslabení v sociální a emocionální oblasti tak výrazné, že ve škole potřebují asistenta pedagoga, který přispívá k jejich adaptabilitě (Čadilová, 2012) a předchází vzniku možných obtíží v sociální a emocionální oblasti žáka.

7 Sebepojetí nadaných

V odborné literatuře bývá otázka sebepojetí nadaných žáků často označována jako obtížná a nejednoznačná. V této kapitole bude na příkladech nastíněno, proč tomu tak je. Tato oblast velmi úzce souvisí se sociální a emocionální oblastí.

Blatný (2003, s. 92) charakterizuje sebepojetí jako „soubor představ a hodnotících soudů, které člověk o sobě chová“. V psychologii bývá sebepojetí definováno jako uznání vlastních intelektuálních, sociálních a tělesných schopností a eventualit působit na okolí (Mönks, 2002). Sebehodnocení se formuje na podkladě vlastních zkušeností, vztahů s druhými, ale také na základě posuzování vlastního chování a jednání (Havigerová, 2011). Je utvářeno, jak Shi (2008) doplňuje, zážitky a prožíváním sebe sama v mezilidských vztazích, zakoušením reakcí na sebe, svou bytost a posuzováním sebe sama okolím. Podle Macka (2020a) je koncepce sebepojetí multidimenzionální, obsahuje například sebepojetí na úrovni fyzického vzhledu, emočních a sociálních dovedností, vztahové hodnoty.

Když se začínala pozornost věnovat nadaným jedincům, stály proti sobě dva rozdílné názory na sebepojetí nadaných. Jeden názor vnímal nadané žáky jako emocionálně vyspělejší, sociálně přizpůsobivější a s lepším sebepojetím než děti méně nadané (Hříbková, 2010). Oproti tomu druhý názor poukazoval na nízké sebepojetí, nepřiměřený sebeobraz a tendenci nadaných si nevěřit (Havigerová, 2011). Stále existují příznivci jedné i druhé teorie. Ovšem ze závěrů aktuálních výzkumů odborníci docházejí k závěrům, že každý nadaný žák je jiný a není možné, aby bylo nadání nutně spojováno s emocionálními a sociálními obtížemi.

Z vývojového hlediska se úrovní sebehodnocení zabývá například Muldoonová (2000), která upozorňuje na prozatímní pokles v úrovni sebehodnocení na počátku dospívání. Nejvyšší pocit nejistoty zažívají mezi 12. a 13. rokem, později dochází opět k navyšování sebehodnocení.

Sebepojetí je možné diferencovat na sebepojetí akademické, sociální a fyzické. Akademické sebepojetí se vztahuje ke studijním výsledkům, sociální sebepojetí odráží, jak se jedinec vnímá v sociálním kontextu. Fyzickému sebepojetí v této kapitole nebude věnována pozornost.

Ve vztahu k nadaným žákům je **akademické sebepojetí** nejčastěji zkoumanou částí. V této oblasti panuje shoda autorů. Je to oblast, která je považována za silnou stránku nadaných ve srovnání s ostatními. Podle Hogeho (1993), mohou nadprůměrné schopnosti nadaných umožňují dosahování úspěchů, a to může zvyšovat jejich akademické sebepojetí.

Také výzkum Schneidera (1989), který srovnával výši sebehodnocení nadaných studentů v běžných a speciálních třídách, přinesl zajímavé výsledky. Žáci z běžných tříd vykazovali výrazně vyšší stupeň akademického sebehodnocení než žáci ve speciálních třídách. Zato úroveň sociálního a fyzického sebehodnocení nebyla rozdílná. To dokazují také závěry Konečné (2007, 2009b, 2010), ze kterých vychází výrazně nižší úroveň sebepojetí u žáků absolvujících speciální programy než u žáků z běžné školy, kteří vykazují vysokou míru sebepojetí.

Marsh (2003) nazývá tento fenomén, při němž dochází ke snižování akademického sebehodnocení u nadaných dětí po přeřazení do speciální třídy, efektem „malé ryby ve velkém rybníce“. Tento stav nastává, když je žák srovnáván se schopnějšími žáky. Žáci ve speciálních třídách pro nadané mohou vnímat klima ve třídě jako soutěživější, náročnější, vyvíjející tlak, což může vést k horším studijním výsledkům. Sebepojetí je potom u nadaného jedince, který ve škole selhává, negativní (Mönks, 2002). Vyšší akademické sebehodnocení je naopak výsledkem srovnávání s méně nadanými vrstevníky. V takovém prostředí nadaný a výkonnostně zaměřený žák zdolává nesnáze a jeho sebehodnocení je pozitivní (ibid.).

Laznibatová (2007) tyto závěry podporuje a doporučuje pro nadané děti s nižší úrovní sebepojetí studium v intelektově heterogenních skupinách a jako výrazně vhodnější vzdělávání v rámci intelektově homogenních skupin pro žáky s vysokou úrovní sebepojetí. Takové sociální prostředí podle autorky podporuje zdravější a realističtější vnímání vlastních schopností.

Podle závěrů Hellera (2002) je nadaným žákům doporučováno vzdělávání ve speciálních třídách nebo školách pro ně určených i přes negativní vliv na jejich sebepojetí, který je potvrzený. Podle autora je totiž při zvážení pozitiv a negativ důležitější, že v těchto institucích je jim umožněno rozvíjet kognitivní schopností a zaměřit se na výkon ve školním prostředí.

Vedle akademického sebepojetí stojí **sebepojetí sociální**. Sociální postavení žáka ve vrstevnické skupině velmi výrazně působí na jeho sebepojetí. Názory na vztah nadání a sociálního pojetí opět nejsou jednotné. Například Laznibatová (2007) považuje nadané jako sociálně a emočně zranitelnějších, kteří mívají obtíže v sociálním kontaktu. Oproti tomu stojí názor Rinnové (2007), která nadané vnímá jako v kolektivu oblíbené s lepší schopností sociálního přizpůsobení.

Pro optimální úroveň sociálního sebepojetí Laznibatová (2007) doporučuje, aby mimořádně nadaní žáci navštěvovali speciální třídy pro ně určené. V kolektivu podobně smýšlejících žáků je větší pravděpodobnost, že mezi nimi naleznou vrstevníky podobných

zájmů a tím i emocionální podporu. Touto změnou by mohlo dojít ke zlepšení sebepojetí nadaného žáka.

Někteří autoři ovšem nevnímají ani speciální třídy pro nadané za řešení emocionálních obtíží nadaných žáků. Výsledky šetření Čížkové (2011) tuto skutečnost potvrzují. Ze závěrů vyplývá, že nadaní gymnazisté se hodnotí jako sociálně méně jistí, kdežto nadaní žáci základních škol se naopak pojmají jako více otevření.

Na závěr je vhodné upozornit na názor Macka (2020a), který tvrdí, že sebehodnocení je multidimenzionální povahy. Proto nelze předpovídat, že by vysoké hodnocení v některé z oblastí sebepojetí zajišťovalo pocit pohody. Proto autor odkazuje na Johnstona (1992) který tvrdí, že „adekvátní studium sebepojetí nadaných dětí, má-li být aplikováno do praxe tak, aby podporovalo celkové well-being i rozvoj nadání, musí být pojato komplexně, právě skrze tuto multidimenzionalitu“ (in Macek, 2020a, s. 25).

Je možné se domnívat, že u jedinců s AS bývá sebehodnocení nižší. Hlavní příčina může vyplývat z absence přijetí vrstevníky, což je významný předpoklad pro budování kladného sebehodnocení (Čáp, 2001).

Osoby s AS na sebe často kladou vysoké nároky, ve kterých se mnohdy snaží dosáhnout dokonalosti. Mívají obavy z nedokonalostí a kritiky. Ty v nich často mohou vzbuzovat pocit méněcennosti. Bývají to individualisté, kteří jsou vytrvalí (Brabencová, 2017). Podle Kingové (2005) mohou mít dvakrát výjimečné děti po nástupu do školy nižší sebevědomí. Jejich okolí může očekávat skvělé výsledky, ale ony zažívají mnoho neúspěchů. Takové zkušenosti mohou u dětí vyvolat úzkost a obavy z neúspěchu.

Z výzkumu Luklové (2021) vyplývá, že zásadní vliv na sebepojetí osob s AS má jejich nejbližší rodina. Ta je pro ně jistotou, kde mohou svobodně žít a realizovat svoji potřebu pravidel a řádu. Z jejího výzkumu dále vyplynulo, že respondenti do určité míry připustili nepříjemnou zkušenost s viktimizací. Vztahy s vrstevníky považují za chaotické, ale uvědomují si, že jsou důležité jak se svými pozitivními, tak negativními přínosy.

V souvislosti s projevy AS u nadaných žáků je vhodné poukázat na postřeh Brabencové (2017, s. 77), která se domnívá, že mnoho „mimořádně nadaných vykazuje některé rysy AS, aniž by měli tuto poruchu diagnostikovanou. Může se pak snadno stát, že jsou jednotlivé problematické rysy mylně považovány za znak nadání, přitom se může jednat o příznak AS. Tyto znaky jsou pak vztaženy na celou populaci nadaných, která je pak vnímána jako výrazně problémová“.

8 Specifika nadaných

Nadaní jedinci mají specifický způsob „myšlení, vnímání, cítění i chování“ (Stehlíková, ©2016, s. 21). A právě na některé z těchto významných znaků bude zaměřena tato kapitola, která bude vycházet převážně z monografie *Život s vysokou inteligencí* od Moniky Stehlíkové (©2016), pokud nebude uvedeno jinak.

Stehlíková ([bez data]) se na svých internetových stránkách snaží specifickou odlišnost nadaných vystihnout takto: „Nadaní lidé jsou lidé citliví, empatičtí, vnímaví, bystří a tvořiví. Nemají ale jen vysokou inteligenci a potenciál, jsou také zranitelní, idealističtí, perfekcionističtí, bývají nepochopení ve své odlišnosti a nečasto i zašlapáváni a vylučováni. Myslí a cítí jinak, a proto vznikají mnohá nedorozumění mezi nimi a okolím. Neumí zapadnout do většinové společnosti, i když by si to někteří přáli. A nejvíce touží po tom, poznat a pochopit sami sebe, najít smysluplnost a naplnění a přispět svým potenciálem“.

Mozek nadaných jedinců funguje v nepřetržité aktivitě a dosahuje vysokého výkonu. To znamená, že se zabírají množstvím myšlenek, nápadů a způsobů řešení. Velmi rádi získávají nové informace, rychle se učí, dobře nacházejí souvislosti, rádi čtou. Nadaní si rádi hrají se slovy a hledají adekvátní výrazy pro popis skutečností. Mají významnou potřebu věcem rozumět, často kladou otázky „proč“? Velmi rychle přemýšlí a výborně si informace pamatují. Současně je pro ně velmi obtížné snížit aktivitu mozku, například před spaním. Někteří nadaní zažívají tělesný neklid, mohou mít snahu dělat více věcí v jednu chvíli. „Podle současných odhadů (...) zhruba 10% z nich má poruchu pozornosti“ (Stehlíková, ©2016, s. 63).

Mezi časté znaky nadaných jedinců může být řazena velká představitost, která se může uplatnit v nápaditosti projevů a výsledků činností. Mají také smysl pro spravedlnost, kvůli které se mohou leckdy dostat do střetu s autoritami.

„Nadaní jedinci jsou citliví až přecitlivělí a citově založení a v tom spočívá jejich další hlavní specifika“ (Stehlíková, ©2016, s. 55). To znamená, že dovedou rychle reagovat na podněty z vnějšího nebo vnitřního okolí. V případě, že jsou emocemi zahlceni, pak je hůře zvládají a může se snadno stát, že mohou reagovat nepřiměřeně. Současně jejich sebevědomí může být nízké a velmi zranitelné. V porovnání s úspěchy vnímají více svoje nedostatky a tím narušují vlastní sebepojetí.

Nadaní bývají velmi citliví na sensorické podněty, ať už je to hluk, světlo nebo vizuální detaily.

Dalším častým rysem nadaných je vysoká empatie. „Nadaní vnímají problémy, starosti, trápení a bolesti druhých lidí, a to až tak, jako by byly jejich vlastní (...). Může to u nich

vyvolávat i související projevy v tělesné oblasti, například bolest žaludku, zad či hlavy“ (Stehlíková, ©2016, s. 42). Empatie podle autorky nadaným neumožní, aby byli spokojení a vyrovnaní. „Do jejich pocitu spokojenosti totiž zasahují prvky týkající se širokého okruhu lidí a prostředí. Už v době dospívání si uvědomují, že pokud jsou ve světě problémy, nemůžou být oni šťastní“ (Stehlíková, ©2016, s. 43).

Snaha o dokonalost, perfekcionismus, je dalším rysem nadaných. Je pro ně velmi obtížné, aby ocenili, co se jim podařilo, nebo ocenění od druhých přijali. Bývají často nespokojení, protože na sebe kladou vysoké nároky. Pokud jich nedosáhnou, mohou zažívat výčitky a zklamání. Z výzkumu Plíhalové (2021, s. 75) je patrné zajímavé zjištění, že výrazné známky perfekcionismu byly zaznamenány „u dítěte, které zároveň vykazovalo nejpatrnější rozdíl mezi intelektuální a emocionální složkou osobnosti (...)“.

Nadaní žáci mohou trpět depresi. Tuto skutečnost potvrzují také Krejčíčová (2003), Neihartová (1999) nebo Macek (2020a). Portešová (©2023a) upozorňuje, že v období adolescence jsou depresi ohrožené také děti s AS. Stehlíková (©2016, s. 84) uvádí, že příčinou může být „nedostatek pozitivních zkušeností z toho, co umíte a jak vás druzí přijímají. (...) Pokud pochybujete o svých schopnostech, máte kvůli svému perfekcionismu strach z neúspěchu, setkáváte se s odmítáním a odsuzováním, nabýváte dojmu, že jste bezvýznamní a k ničemu.“ Mohou se dostavit úzkostné poruchy, školní fobie. V období dospívání se mohou nadaní sebepoškozovat. Ve velmi extrémních případech si mohou sáhnout na život.

Z mnoha uvedených důvodů je důležité, aby se nadaní žáci učili technikám psychohygieny, které jim uleví od silných emocí, myšlenek a přinesou uvolnění. Učení se mentálním dovednostem pomůže nadaným lépe zvládat soustředění, úzkost i stres (Top 20 principles for preK–12 Education, ©2023).

9 Potenciál nadaných žáků a jeho uplatnění

V této kapitole bude pozornost věnovaná nejprve vysvětlení termínu potenciál. Poté budou uvedeny důležité skutečnosti, které sehrávají úlohu při uplatnění potenciálu žáků. Na závěr kapitoly budou představeny některé příležitosti pro nadané, které mohou poskytnout možnost uplatnění jejich potenciálu ve školním prostředí.

Šaling (1970, s. 877) definuje pojem potenciál jako „celkovou schopnost, možnost, způsobilost jednat“. V kontextu této práce bude potenciál vykládán jako předpoklad k mimořádným výsledkům práce žáků v rámci oblasti jejich nadání. Konkrétně na možnosti, jak mohou nabyté zkušenosti a dovednosti ve škole využít mimo své vlastní vzdělávání ku prospěchu svému a společenství školy.

Přes snahu autorky práce nebyl dohledán žádný výzkum zabývající se podobným tématem, jakému se věnuje tato práce, tedy uplatnění potenciálu nadaných ve prospěch komunity školy nebo sebe samého. Z této skutečnosti je možné usuzovat, že zájem odborníků směřuje především k metodám a formám vzdělávání, které mají za cíl rozvíjet potenciál nadaných žáků a tím satureovat jejich vzdělávací potřeby.

V českém prostředí jsou školy cíleně podněcovány tímto směrem obsahem dokumentu Strategie vzdělávací politiky České republiky, Strategie 2030+ (Fryč, 2020), ve kterém je apelováno na to, aby bylo všem žákům a studentům umožněno rozvíjet jejich potenciál.

Školy by podle Vondrákové (2001), měly především vytvářet podmínky, aby k rozvoji potenciálu mohlo u dětí dojít. V ideálním případě jsou tyto podmínky vytvářeny od raného věku dítěte, protože to zvyšuje šanci, že se potenciál dítěte rozvine v jeho nejúplnější míře. K úplnému rozvoji potenciálu je nezbytná vysoká míra rozumových schopností, která je stimulovaná dostatkem vhodných podnětů a podporujícím sociálním prostředím. Köcher (2020) uvádí, že je to dále motivace, která je nezbytná, aby se mohl potenciál žáků přeměnit v nadání. Machů (2019) doplňuje, že pro manifestaci nadání je zapotřebí i vynaložení úsilí.

Školní prostředí tedy sehrává zásadní úlohu. Od učitelů se očekává, že jsou odborníci, identifikují potenciál žáka a poskytnou mu takovou podporu, aby se mohl maximálně rozvíjet. V rámci školy se tedy jedná primárně o uspokojení vzdělávacích potřeb. V případě, že je tato premisa naplněna, může žák později uplatnit svůj potenciál ve větší šíři – přispět svému okolí a rozvíjet svoji osobnost.

Vondráková (2002, in Chylíková, 2014, s. 19) uvádí, co je nezbytné, aby se mohl rozvíjet potenciál nadaného žáka. Podle autorky je žádoucí, aby „dítě mělo příležitost objevit a vyzkoušet si, pro co má předpoklady; bylo trvale vysoce motivováno ke kvalitnímu výkonu;

(aby) mu jeho prostředí (rodiče, učitelé, trenéři, konzultanti) poskytl optimální podporu a vzdělání; (a v neposlední řadě), aby bylo chváleno za to, co dokázalo“.

Lovaš (2011) v kontextu podpory nadaných představuje moderní pojetí nadání¹⁵, které považuje nadání za naplnění potenciálu, rozvinutí talentu nebo realizaci lidského potenciálu. V rámci této koncepce je snahou nalézt silné stránky žáků, jejich zájmy a talenty, jak uvádí autor, a po objevení potenciálu určit potřeby žáků. Jinými slovy dochází k vyhledávání specifických potřeb nadaných a podpoře jejich silných stránek.

V případě, že by žákovi tato podpora nebyla poskytnuta, nedostával by dostatek vhodných podnětů a odpovídající formu vzdělávání, mohl by se jeho potenciál v průběhu života snižovat (Köcher, 2020). Vondráková (2002) doplňuje, že nevyužitý potenciál může úplně zaniknout. Proto se jeví tak nezbytné, aby se školy zaměřovaly na objevení nadání žáků a jeho systematické rozvíjení. Taková forma péče může předcházet vzniku psychických obtíží, které by se mohly objevit v případě neposkytnutí příležitosti nadaným využít svůj potenciál, jak v předchozích kapitolách zmiňovali různí autoři (například Stehlíková, ©2016; Cross, 2018; Macek, 2020b).

Freemanová (2001a) uvádí dva důvody, proč je vhodné podporovat žáky, aby mohli realizovat svůj potenciál. Individuálním důvodem je umožnění každé lidské bytosti, aby mohla dosáhnout svého osobního naplnění. Je možné říct, že dosažením osobního naplnění skrze realizaci potenciálu, dochází k uplatnění potenciálu vůči sobě samému. Vedle toho celospolečenským důvodem je, že rozvoj potenciálu nadaných přispěje celé společnosti, která by si neměla dovolit o něho přijít. Oba zmíněné důvody korespondují s názvem této práce – „Uplatnění potenciálu ve vztahu k sobě samému a ke škole“.

Stehlíková (©2016, s. 159) zastává názor, „(...) pokud mají lidé (...) potenciál, měli by ho rozvíjet – ke spokojenosti všech“. Jak autorka uvádí dále, „společnost by měla přestat nadané jedince vylučovat, neboť jejich vysoká inteligence, citlivost a netradiční přístup k vidění světa a řešení problémů představují inspiraci a zdroj vzájemného obohacení“ (Stehlíková, ©2016, s. 167). Protože náležitým rozvojem potenciálu může žák v budoucnu přispět k řešení mnoha otázek, se kterými se lidstvo potýká (Štáva, 2014).

Z hlediska společenského vývoje a vizí budoucnosti hraje snaha rozvíjet a využívat potenciál u nadaných osob strategickou úlohu. V některých zemích se o to snaží už mnoho let (Finsko, USA), v České republice dochází k zaměřování pozornosti na nadané a chápání jejího

¹⁵ Podle autora je to seberegulace společně s jinými faktory, které přispívají k tomu, že se potenciál nadaného projeví v podobě skutečného mimořádného výkonu. Výkon dále předpokládá, že vznikne jakýsi produkt, který má význam pro samotnou osobu a přináší užitek ostatním (Lovaš, 2011).

významu velmi pozvolna. Klímová (2022) v závěru svého výzkumu hodnotí aktuální situaci ještě negativněji. Péči o nadané shledává jako nedostatečnou, kdy nedochází k využívání potenciálu nadaných, ani k profitování jejich potenciálního přínosu společnosti.

V empirické části práce bude zjišťováno, jaká je situace v oblasti uplatňování potenciálu nadaných žáků ve prospěch komunity školy a žáků samotných na vybraných školách v České republice.

Před dalším oddílem práce budou ještě představeny některé možnosti realizace potenciálu nadaných v kontextu výzkumu. Budou to příležitosti, které mohou školy nadaným poskytnout, aby mohli nabyté zkušenosti a dovednosti ve škole využít mimo své vlastní vzdělávání, ale ku prospěchu ostatním. Z dostupných zdrojů byly dohledány tyto možnosti pro nadané: role pomocného učitele, učení žáka žákem, prezentace referátů, mentoring.

Role pomocného učitele

V roli pomocného učitele má žák příležitost zastupovat učitele. Je mu umožněno vést vyučování, nebo jeho část a předávat své znalosti ostatním spolužákům. Cihelková (2017) v této souvislosti upozorňuje, že je potřeba zajistit, aby žák tuto roli vykonávat zcela dobrovolně a aby tato činnost následně nezhoršila postavení žáka ve třídě. K tomu je bezesporu potřeba citlivého přístupu učitele.

Z výzkumu Ljubojevićové (2022), který se věnoval tématu Jak učitelé přistupují k nadaným žákům na prvním a druhém stupni ZŠ bylo zjištěno, že tuto metodu práce s nadanými žáky využila jedna respondentka ze sedmi.

Učení žáka žákem

Mönks (2002) tuto možnost rozvoje nadání pokládá za velmi nevhodnou. S tímto názorem nelze než souhlasit, pokud je jejím cílem rozvoj nadaného. Z pohledu této kapitoly poskytuje ovšem žákovi tato aktivita příležitost, aby uplatnil svůj potenciál dobře ovládat učivo a využil ho k tomu, aby učivo vysvětlil těm, kteří mu ještě neporozuměli. Je důležité opět připomenout, že se žák do této činnosti nesmí nutit, ale musí to být jeho svobodné rozhodnutí. Ze závěrů práce Ljubojevićové (2022) vychází, že tato aktivita bývá učiteli využívána.

Obě možnosti využití potenciálu nadaných žáků s sebou nesou jistý předpoklad. Aby mohl nadaný žák vysvětlovat látku z pozice učitele nebo spolužáka, neobejde se bez dobrých komunikačních dovedností. To byla také jedna z odpovědí respondentek výzkumu

Ljubojevićové (2022), která poznamenala, že si není jistá, že by žák dokázal ostatním vysvětlit postup, který ho dovedl ke správnému výsledku.

Prezentace referátů

Hříbková (2009) uvádí samostatné studium, které je jednou z forem obohacování výuky nadaných žáků jako příležitost vytvořit například práci, kterou mohou prezentovat před ostatními dětmi ve třídě. Podle autorky proces zahrnuje nastudování tématu, hledání informací, které může obnášet také konzultace s odborníky. Takovou práci může nadaný žák obohatit své spolužáky o nové informace nebo téma jeho zájmu.

Vrstevnícký mentoring

Vrstevnícký mentoring je založený na vztahu staršího a mladšího vrstevníka. Podle Kovářové (2012) je přínosný nejen pro menteeho, ale také mentora. Autorka uvádí, že je způsobem, jak zlepšovat integraci žáků, jejich vztah ke škole a vzdělávání a může předcházet sociálnímu vyčleňování žáků.

Za podmínky, že ve vztahu mezi mentorem a menteeem panuje důvěra, blízkost a empatie, může být velmi přínosný (Brumovská, 2010). Mentoring může obohatit žáka v oblasti emocionální, sociální i kognitivní. Z výzkumů, které prezentuje Brumovská (2010) je možné za největší benefity mentoringu považovat zvýšení sebehodnoty žáka, zlepšení jeho motivace a školního výkonu, rozvoji komunikačních dovedností a eliminaci problémového chování.

Je možné dojít k závěru, že to není pouze mentoring, který pozitivně ovlivňuje sebehodnotu žáků, navíc zlepšuje jejich motivaci, školní výkon a rozvíjí sociální a emocionální dovednosti, ale jsou to všechny zmíněné příležitosti, které nabízí tyto benefity.

Zda existují ještě jiné příležitosti, jak je možné uplatnit potenciál nadaných ve prospěch ostatních ve škole, než které uvádí literatura, bude zjišťováno v empirické části práce.

EMPIRICKÁ ČÁST

10 Představení výzkumného záměru

V teoretické části práce byly shromážděny poznatky o nadaných žácích a přístupu k jejich výchově a vzdělávání ve škole. V empirické části práce bude pozornost zaměřena na výzkum, který bude tvořen čtyřmi případovými studii. V úvodu bude nejprve představen výzkumný problém a cíl práce, dále pak budou definovány výzkumné otázky. Následné kapitoly se budou zabývat metodami výzkumu, formami získávání dat a jejich analýzou. Ošetřena bude také etická stránka výzkumu. V závěru bude cílem empirické části zhodnotit, konfrontovat a zvážit výsledky výzkumu.

10.1 Výzkumný problém a cíl práce

Dovedou pedagogičtí pracovníci podpořit potenciál nadaných žáků do té míry, aby ho naplnili v celé jeho šíři? Smyslem práce je zprostředkování zkušeností škol s poskytováním příležitostí nadaným žákům, aby mohli uplatnit svůj potenciál. Je snahou zjistit, jak školy s žáky pracují, aby jejich nadání obrátily ve prospěch komunity školy a žáků samých.

Hlavním cílem práce je nalézt konkrétní příležitosti, které nabízejí školy nadaným žákům, aby tito mohli uplatnit svůj potenciál. Prvním dílčím cílem je hledat odpověď na otázku, jak se školy starají o kultivaci osobnosti rozvíjením socio-emocionálních dovedností žáků, jejichž rozvoj je potřebný pro harmonický vývoj jejich osobnosti a pro manifestaci potenciálu ve prospěch společenství školy. Druhým dílčím cílem je zjistit, jak je možné pracovat s potenciálem nadaných ve prospěch školy.

Po získání dat pro výzkum bude jejich následná analýza provedena formou interpretativní fenomenologické analýzy (dále pouze mezinárodní zkratka IPA). Proto je žádoucí, aby také výzkumné otázky byly v souladu s jejím rámcem. Jak uvádí Řiháček (2013), u tohoto typu analýzy je žádoucí, aby výzkumná otázka cílila na pochopení osobní zkušenosti respondentů a významu, který jí přiřkládají. Snahou bude ctít zásady IPA a zaměřit se na zjišťování zkušeností a prožitků respondentů. V průběhu procesu by mělo docházet k odkrývání nových informací a souvislostí v rámci zkoumaného fenoménu. Na základě doporučení autora (ibid.) bude snahou neformulovat hlavní výzkumnou otázku příliš široce, aby ji bylo možné naplnit (pro její definování bude použita zkratka HVO).

HVO: Jaké příležitosti poskytuje škola k uplatnění potenciálu nadaných žáků?

Po definování hlavní výzkumné otázky je možné vymezit dílčí výzkumné otázky (pro jejich prezentaci poslouží zkratka DVO). Při formulaci DVO bylo přihlíženo k návrhům Smithe (2009). Podle autora mohou DVO zkoumat, jestli jsou odpovědi v souladu s teorií. K tomu, aby byl výzkumník schopen odpovědět na HVO, je zapotřebí vyšší úrovně interpretace. Té je možné dosáhnout až zodpovězením DVO.

První DVO je zaměřena na socio-emocionální stránku osobnosti nadaných žáků. Z první části práce je zřejmé, že není možné oddělovat schopnost nadprůměrných výkonů nadaných jedinců od jejich sociálních dovedností a specifických forem emocionálního prožívání. Zvláště ne při uplatňování jejich potenciálu ve prospěch ostatních. Všechny tyto oblasti jsou spolu provázané. „Selhání v učení sociálním dovednostem vede k izolaci, k pocitu samoty, k frustraci, pocitu odmítnutí a k malému sebevědomí“ (Patrick, 2011). Emoce člověka ovlivňují jeho citovou vyrovnanost, výkonnost a schopnost navazovat pozitivní mezilidské vztahy (Pfeffer, 2003). Z těchto skutečností je zřejmé, že úroveň vztahů mezi jedincem, prostředím a míra jeho dobrého pocitu z prožívané reality společně s osobnostním rozvojem (Gagné, 2003) sehrávají při uplatňování potenciálu svoji úlohu.

DVO 1: Jak je možné podpořit socio-emoční dovednosti žáků, aby mohli uplatnit svůj potenciál?

Druhá DVO bude zjišťovat, jaké formy a metody jsou na vybraných školách využívány k práci s potenciálem nadaných žáků ve prospěch komunity školy.

DVO 2: Jak lze uplatnit potenciál nadaných ve prospěch komunity školy?

10.2 Návrh metod výzkumu

Na základě cíle práce bude zvolena kvalitativní forma výzkumu. „Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů, založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu“ (Švaříček, 2007, s. 17). Přes nesporné výhody, které jsou spojené s volbou právě kvalitativního výzkumu, je nutno mít na zřeteli také nevýhody, které jsou s ním spojené. Tou hlavní je, že není možné výsledky výzkumu zobecnit ani přenést do jiného prostředí.

Prostředkem naplňujícím cíl práce bude výzkumná sonda, která bude vycházet z designu případové studie. Případová studie bude doplněna o polostrukturované rozhovory s vedením školy, učiteli, žáky nebo studenty a jejich zákonnými zástupci. Úkolem případové studie je probádat zkoumaný jev, přinést o něm obsáhlé informace a odhalit vzájemné vztahy mezi proměnnými. Autor Hendl (2005) případovou studii definuje jako zkoumání jednoho nebo několika případů, kdy je snahou výzkumníka zachytit komplikovanost fenoménu a popsat obsáhlou jejich vztahů. V případě této práce budou zachyceny čtyři případy. Jak doplňuje Švaříček (2007), zmíněný postup umožní hlouběji proniknout do tématu, a tím ho detailněji analyzovat.

Na podkladě výzkumného problému a následné analýzy získaných dat bude hlavním zdrojem shromažďování dat rozhovor. Ten bývá nejčastěji volenou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu (Švaříček, 2007). Analýza získaných dat bude probíhat formou IPA, pro kterou je důležité získat obsáhlou výpověď zkušeností respondenta ohledně daného fenoménu. Proto bude zvolený polostrukturovaný rozhovor vhodnou formou, jak naplnit předpoklady pro IPA. Polostrukturovaný rozhovor poskytuje respondentovi příležitost „volně mluvit o tématu, reflektovat svůj postoj k němu a rozvíjet o něm své myšlenky“ (Řiháček, 2013, s.15). Jeho další nespornou výhodou je, že poskytuje výzkumníkovi přehled o tom, jaká vyvstala témata jsou pro respondenta důležitá, a současně umožňuje mít hranice tématu pod kontrolou (Smith, 2004). Podle Smitha (2009) je možné předpokládat, že se rozhovor bude odvíjet nejprve od toho, co vnímá jako důležité výzkumník, k tomu, co z rozhovoru spontánně vyplyne ve prospěch naplnění výzkumné otázky.

S doporučením Hendla (2005) bude snahou výzkumníka, aby měl respondent možnost odpovídat na otázky bez přerušování, aby se jednalo o rozhovor narativní. Současně vedení polostrukturovaného rozhovoru umožní výzkumníkovi klást doplňující otázky, které poskytnou

výzkumu bohatší data. To jsou hlavní důvody, proč doporučuje Smith (2009) formu polostrukturovaného rozhovoru jako podklad pro IPA.

Před zahájením výzkumu bude sestaven okruh otázek s cílem předejít možnému odklonění od záměru práce. Ukázka otázek polostrukturovaného rozhovoru se zákonným zástupcem je součástí přílohy (viz příloha 1).

10.3 Etická stránka výzkumu

Aby bylo možné dosáhnout souladu s etikou akademické práce, je nutným předpokladem získat svolení participantů výzkumu se zpracováním poskytnutých dat.

Při prvním kontaktu byli respondenti obeznámeni se záměrem práce a s průběhem rozhovoru. Byly jim nastíněny okruhy otázek. Před začátkem rozhovoru byli informováni o možnosti kdykoli rozhovor ukončit, přerušit, nebo odmítnout na kteroukoli otázku odpovídat. Respondenti byli ubezpečeni, že bude zajištěna jejich anonymita. Dále jim byla poskytnuta příležitost položit otázky k případným nejasnostem. Před započítím rozhovoru respondenti podepsali Informovaný souhlas účastníka výzkumu. V případě nezletilosti respondentů byli požádáni jejich rodiče o podepsání Informovaného souhlasu zákonného zástupce účastníka výzkumu. Tyto dokumenty jsou součástí přílohy (viz příloha 2). Před začátkem byl každý respondent požádán o poskytnutí souhlasu s nahráváním záznamu rozhovoru a jeho následným zpracováním. S poskytnutými daty bylo pracováno citlivě, aby nedošlo k poškození participantů výzkumu. Pro tento účel byla pozměněna jména všech účastníků výzkumu a dále specifické názvy předmětů, projektů, kurzů, rolí a aktivit.

Po přepsání rozhovorů si autorka práce uvědomila jedinečnost dat, která jí jedna instituce pro výzkum poskytla. Pro ověření porozumění byla paní učitelka požádána o autorizaci kapitoly týkající se jejich školy.

10.4 Analýza získaných dat

Metodou pro analýzu získaných dat byla zvolena IPA. Tento přístup umožňuje pochopení náhledu respondenta, kdy výzkumník získává podrobnou výpověď jeho osobních zkušeností (Smith, 2009). Výzkumník má za úkol porozumět tomu, jaký význam respondent přikládá danému fenoménu. Tím se závěry z IPA stávají subjektivní (Řiháček, 2013). Tento proces vysvětluje Smith (2009), který popisuje, že v průběhu analýzy dat projektuje výzkumník do

rozboru více ze sebe samého, ovšem na základě propojení s informacemi získanými ze sdílení osobních zkušeností respondenta. Výzkumník se stává jakýmsi nástrojem IPA tím, že zprostředkovává pochopení respondentových zkušeností (Fade, 2004). Výsledek tedy zahrnuje respondenta i výzkumníka. To vysvětluje, proč při tomto postupu jsou názory a přesvědčení výzkumníka žádoucí, zatímco u jiných přístupů je doporučeno se jim vyhnout. Z této informace vyplývá doporučení, aby závěry výzkumník nevykládal jako jediné možné, ale ponechal místo pro další možnosti interpretace (Řiháček, 2013).

Při studiu, jak postupovat při analýze IPA, byla využita publikace autora Smithe (2009). Jako velmi povzbudivá informace byla vnímána deklarace autora, že není možné zvolit špatný způsob analýzy, a jeho pobídnutí, aby výzkumníci byli ve svém přístupu kreativní. I přes toto ujištění byl z velké části zvolen doporučený postup autora složený z několika níže popsaných fází analytického postupu, obohacený o kreativní intervenci autorky práce.

První fází bylo zamyšlení nad tématem z pohledu motivace a prekonceptí, které s tématem souvisí. Hlavní motivací pro tuto práci bylo zjistit konkrétní zkušenosti škol, které pracují s nadanými žáky. Zmapování aktivit, metod práce a postupů, které školy využívají, aby žákům poskytly příležitosti k uplatnění potenciálu, kterým nadaní disponují. Další motivací bylo zjistit, jestli mají školy zkušenost s takovou formou vedení nadaných, aby z jejich potenciálu škola profitovala. Jinými slovy, jestli mají školy zkušenost s „celospolečenským“ prospěchem vyplývajícím z přítomnosti nadaných žáků na jejich škole. Hlavní prekonceptí byla domněnka, že školy využívají nadané žáky jako prostředek ke zvyšování prestiže školy skrze jejich dobré výsledky v soutěžích a olympiádách. Proto bylo snahou zjistit, jaká je žitá realita vybraných škol, jaké zkušenosti zakoušejí na tomto poli, a zjištěná data následně interpretovat.

Druhé fází předcházela přepis rozhovoru zaznamenaného na diktafon (viz příloha 3). V této fází bylo snahou porozumět respondentovi, vžít se do jeho kůže a snažit se pohlížet na svět jeho očima. K tomu docházelo skrze opakované čtení záznamu rozhovoru a poslechu nahrávky. Z důvodu autenticity jsou v sumarizaci dat z rozhovoru často používány přímé citace respondentů, které jsou psané kurzívou.

Ve třetí fází bylo cílem postihnout všechno, co bylo v záznamu důležité. Text se četl opakovaně a docházelo k podtrhávání všeho, co se jevílo jako podstatné. Byly použity dvě různé barvy pera. Informace vztahující se k DVO 1 byly podtrhávány zelenou barvou, k DVO 2 fialovou barvou.

Čtvrtou fází bylo najít důležité nebo nepotřebné pasáže vzhledem k HVO a DVO, a ty pojmenovat. Podle doporučení Smithe (2009) mohla být jejich pojmenování zaznamenávána

po straně textu. Autorka práce využila povzbuzení autora ke kreativitě a zvolila vlastní, přestože v základu podobnou cestu k analýze dat. Nejprve byly podržené pasáže přepsány na malé formáty papíru, kde byla poznamenána také instituce, ke které patřily, a stránka v textu, aby byly později snadno dohledatelné. Tyto pasáže s komentáři a poznámkami, které poskytovaly data o zkušenostech respondentů, byly v dalším kroku tříděny podle společných znaků. Z nich později vyvstávala témata. Částečný záznam průběhu postupu je zachycen v příloze (viz příloha 4, *obrázek 4*).

Pátou fází bylo nacházení vztahů a souvislostí mezi tématy. Opět bylo žádoucí rozhodnout, která témata ponechat, protože korespondují s výzkumnou otázkou, a která vyloučit.

Tyto fáze byly použity u analýzy každého rozhovoru. Posledním krokem bylo propojení dosavadních analýz a dále hledání souvislostí v kontextu všech rozhovorů a praktických výsledků výzkumu.

11 Výběr subjektu výzkumu

Výzkumná práce se zaměřuje na žáky, studenty¹⁶ a prostředí školy, ve kterém jsou vzděláváni. Aby byl obraz o výzkumném problému celistvější, byla pozornost věnována nejen žákovi a učitelů, ale také vedení školy a rodičům žáka. Hlavní motivací této volby byl záměr vytvořit komplexnější představu a popis fenoménu.

V každé instituci je nejprve nastíněn pohled jejího vedení, otázky byly cílené na samotnou školu a její klima, práci učitelů s nadanými žáky a přínos i obtíže, které jsou s péčí o nadané spojené. Vedení školy bylo vybráno proto, že představuje rámec péče o nadané žáky, řídí a směřuje práci učitelů a dokáže vyhodnotit přínosy a obtíže této snahy. Výzkumu se zúčastnily dvě ženy a dva muži, kteří zastávají funkci ředitelky nebo ředitele školy.

Rodiče žáků mohou podat cenné informace o tom, jak vnímají snahy školy. Jejich výpověď nevychází z osobní zkušenosti z prostředí školy, mají odstup, a to je pro komplexní představu velkou výhodou. Výpovědi rodičů mohou přispět hodnotným sdělením, jak vnímají práci vedení školy, učitelů a také popsat, jaký vliv má péče školy na osobnost jejich dítěte. Rodiče respondentů poskytují data, která pomáhají porozumět tomu, jak se snahy školy promítají do života jejich dětí. Zda škola poskytuje příležitosti pro seberealizaci dětí v rámci školy. Mohou také posoudit, jestli se školy věnují sociálnímu a emocionálnímu rozvoji jejich dětí. Výzkumu se zúčastnily tři matky a dva otcové žáků.

Pestrost respondentů z řad žáků byla veliká. Důvodem bylo podat představu o práci s nadanými na různých stupních vzdělávání. Sonda výzkumu zahrnovala dva žáky prvního stupně, jednoho žáka ze druhého stupně a dva studenty vyššího stupně gymnázia, tedy ze střední školy. Respondenty byli čtyři chlapci a jedna dívka. V některých školách je péče o nadané podmíněna vyšetřením dítěte v PPP a diagnostikou jeho nadání. Z celkového počtu pěti respondentů prošli tři tímto vyšetřením. Zbývajícím žákům byla poskytována péče na základě pedagogické diagnostiky ze stran učitelů z důvodu jejich výkonů v určitých oblastech vzdělávání¹⁷.

Rozhovory s respondenty z řad žáků mají za cíl zjistit, jak vnímají podmínky, které jim škola poskytuje pro jejich rozvoj a seberealizaci. Jak vnímají sebe v rámci kolektivu. A dále zda mají příležitost předávat svůj potenciál společenství školy.

¹⁶ Respondenti byli jak žáci ZŠ, tak studenti gymnázia. Z důvodu zjednodušení textu bude v následujících případech „žák“ hlavním a obecným termínem pro respondenta, který se vzdělává ve školské instituci. V konkrétních individuálních případech bude použitý specifický termín pojmenování odpovídající dané instituci.

¹⁷ Více Vyhláška č. 27/2016 Sb., tedy v úrovni 1. stupně podpůrných opatření.

Otázky cílené na pedagogy zjišťují podmínky pro jejich práci a způsob, jakým pracují s nadanými žáky v rámci třídy a v rámci školy. Konkrétní otázky jsou zaměřeny na získání představy, jak pedagogové vnímají emoce a jak s nimi a sociálním statutem žáků pracují, a zda využívají jejich potenciálu ve prospěch komunity školy.

Výběr škol nebyl zcela náhodný. Aby bylo možné získat odpovědi na výzkumné otázky, bylo cílem vytipovat školy, které se nadaným žákům věnují. Na základě doporučení byly do výzkumu vybrány čtyři školy ze tří krajů České republiky.

Rozhovor s žáky a zaměstnanci školy byl veden osobně v budově školy. Rozhovor s rodiči, zákonnými zástupci, byl ve většině případů uskutečněn online v prostředí Teams, nebo telefonicky. Důvodem byla volba rodičů, kteří preferovali tuto formu před osobním setkáním. Je možné se domnívat, že se jednalo z jejich pohledu o časově výhodnější možnost. Protože si výzkumník velmi vážil jejich participaci na výzkumu, tuto formu respektoval. Validita výzkumu tím ovlivněna nebyla. Průměrná doba rozhovoru byla 50 minut.

Na následujících stránkách bude představen životní kontext jednotlivých respondentů ze skupiny žáků. Každý příběh bude zasazen do prostředí školy, ve které se vzdělávají, nastíní pohled rodičů na práci školy s jejich dítětem a zkušenosti učitelů, kteří s žáky pracují. Bylo zamýšleno sestavit data z výpovědí čtyř respondentů v rámci každé instituce. Tento záměr byl naplněn ve třech případech. V jednom případě v průběhu výzkumu byla na základě rozhovoru s pedagogem získána data, která bylo potřeba podložit výpovědí dalšího studenta. Pro hlubší porozumění práci této instituce a ve prospěch zodpovězení výzkumných otázek byl proto rozhovor veden se dvěma studenty.

Na následujících stránkách jsou prezentována data získaná z jednotlivých institucí. Nejprve od vedení školy, dále pedagoga, žáka a jeho zákonného zástupce.

Pro přehlednost poslouží následující tabulka, ve které je uvedena stručná charakteristika institucí a respondentů výzkumu (viz *tabulka 1*). Namísto pojmenování institucí I, II, III a IV byly institucím do názvu přiřazeny náhodné barvy, které mohou čtenáři napomoci lepší orientaci ve výzkumu.

Instituce	BÍLÁ ŠKOLA	ŽLUTÁ ŠKOLA	ČERVENÁ ŠKOLA	MODRÁ ŠKOLA
Typ instituce	ZŠ, 2. stupeň	Gymnázium, vyšší stupeň	ZŠ, 1. stupeň	ZŠ, 1. stupeň
Specifikace ve vztahu k nadaným	běžný typ ZŠ	všeobecný typ gymnázia	segregovaná výuka mimořádně nadaných žáků	běžný typ ZŠ
Vedení instituce	ředitelka	ředitel	ředitelka	ředitel
Pedagog	učitelka	učitelka	učitelka	učitelka
Respondent/i	Hynek	Eva / Marek	Martin	Jiří
Ročník	8.	2. / 1.	3.	5.
Diagnostika nadání PPP	ano	ne/ ne	ano	ano
Dvojí výjimečnost	ano, Aspergerův syndrom	ne / ne	ne	ne
Zákonný zástupce	matka	otec / oba rodiče	matka	matka

Tabulka 1 - Charakteristika zkoumaných institucí

11.1 Bílá škola

První zkoumanou institucí je základní škola. Žák, Hynek, na kterého bude zaměřena pozornost, navštěvuje osmou třídu, a spolu s mimořádným nadáním mu byl diagnostikovaný AS. Jedná se tedy o žáka s dvojí výjimečností.

VEDENÍ INSTITUCE

Vedení vnímá klima školy jako pozitivní. Pokud ve škole vyvstane nějaký problém, je cílem ho vyřešit, rozhodně ne ignorovat nebo „zamést pod koberec“.

Při práci s nadanými žáky vyzkoušeli pedagogové různé formy „od akcelerace učiva, obohacení učiva, přeskočení ročníku“. V současné době se zaměřují na nadané děti formou obohacování učiva. Na prvním stupni jsou pro ně připravované speciální hodiny, které vedou

učitelé ze druhého stupně. Na druhém stupni dochází k půlení jedné hodiny matematiky a jedné hodiny českého jazyka týdně, aby se výuka dala efektivně využít. Jedna půlka učivo procvičuje, druhá půlka, která učivo zvládá, se může věnovat obohacování látky. Vedení školy přiznává, že na druhém stupni školy už vlastně tyto děti nejsou, protože odcházejí na víceletá gymnázia. Přesto je ale pro žáky přínosné výuku přizpůsobit jejich potřebám a úrovni znalostí.

Vedení se snaží zajistit dobré podmínky pro práci pedagogů. Od nákupu pomůcek, vybavení do tříd až po organizační zajištění, aby se zaměstnanci mohli účastnit školení, seminářů a stáží mimo školu. Přesto se mezi pedagogy školy najdou tací, kteří se o podporu nadaných nezajímají a trvají na tom, aby dělali všechno stejným tempem společně s ostatními.

Ve škole funguje sociální pedagožka, která pečuje o dobré vztahy ve škole. Pracuje s celými třídami i jednotlivými žáky a s učiteli, pokud si s něčím nevědí rady. *„Nejlíp to funguje, když dochází k nesouladu mezi dětmi a učitelem, nebo ve třídě. Učitel si kolikrát ani neuvědomuje, že to, co říká, to, co dělá, těm dětem vadí nebo se jich nějak dotýká. A ona se to jednak od těch dětí dozví, protože oni se jí otevřou víc, a ona to potom dokáže s tím člověkem tak laskavě promluvit, že on to ve většině případů přijme. A ještě je výborná, pokud nás čeká komplikované jednání s rodičem, tak ona je ochotná a toho setkání se účastní.“*

Pozitivním důsledkem přítomnosti nadaných žáků ve škole je podle vedení aktivizace pedagogů a přínos nových výzev. *„Samozřejmě je to i pro renomé školy, když se ví, že když pracuje s nadanými žáky, tak to dělá dobrou pověst té škole.“*

Obtíže nebo výzvy spojené s nadanými vidí vedení školy v problémech s jejich socializací a komunikací s některými rodiči. A dále se ve vzdělávání *„nesoustředit jen na to jedno, co je baví, ale oni se musí rozvíjet i v tom ostatním“*.

Způsob, jakým se vrací škole péče o nadané žáky, vedení školy spatřuje v prezentaci školy v nějaké soutěži. Současně ale přiznává, že úspěch žáků není jejich zásluhou, protože ty *„dětí to mají v sobě“*, škola jim vytvořila snad jen dobré podmínky. Vedení školy mívá radost, když se doslechne o nějakém žákovi, který studuje vysokou školu a daří se mu.

PEDAGOG

Paní učitelka pracuje ve škole už mnoho let. Vnímá, že se škole podařila vybudovat slušná pozice v porovnání s ostatními školami. Její kapacita je naplněná do posledního místa a jsou nuceni odmítat nové zájemce. S prostředím a atmosférou školy je spokojená. Jako přínosné vnímá, že ve sborovně panuje přátelská atmosféra, ve které je možné hovořit o všem, co učitelé vnímají jako potřebné a přínosné. Vzájemně spolupracují při řešení obtížných situací.

Podmínky pro svoji práci má dostatečné. Cokoli potřebuje pro svoji práci, to jí je vedení schopné zajistit. Velmi si pochvaluje, že mají „školu komplet vybavenou deskovkami“. Oceňuje, jak je vedení vstřícné k většině nápadů pedagogického sboru. Pokud mají nápad a chuť něco dělat, mohou to realizovat. Ve vztahu k nadaným žákům „*máme celou školu proškolenou na práci s talenty*“.

Péči o nadané vnímá tak, že „*je to těžké, když do toho připočtete i tu inkluzi. Máme asistenty ve třídách, není normální a v lidských silách obsáhnout celé spektrum. Vždycky někdo je na tom bitý. Jeden konec nebo druhý*“. Uznává, že je škoda, pokud je to na úkor nadaných. Nesouhlasí s názorem, že nadaní si poradí sami, naopak je přesvědčená, že by se jim mělo nejvíc pomáhat v tom, aby se stabilizovali, protože často mohou mít i psychické problémy.

Práci s emocemi u Hynka vnímá paní učitelka jako obtížnou, uznává, že s ním bývá často v ostřejším konfliktu, zvláště kvůli jeho poruchám pozornosti. Paní učitelka si je vědoma důležitosti vztahu pedagoga a žáka: „*Aby s nimi mohl (učitel) pracovat po té emoční stránce, chce to bližší vazbu. Aby se jim člověk dokázal věnovat i po této stránce, musí k nim mít blíž. Není to jenom o tom, sedí ve 3. lavici a je nadaný. Oni potřebují partáka, kterého budou uznávat*.“ Ze své zkušenosti upozorňuje, že nadaní žáci ještě více než ostatní potřebují jasně a pevně stanovené hranice.

Hynek podle ní potřebuje hodně pozornosti. Je vděčný za to, když ho může někdo poslouchat „*a pokud možno obdivovat*“. Kolektiv třídy mu ale tuto potřebu nechce saturovat. Po osmi letech společné školní docházky paní učitelka vnímá, že je třída z jeho projevů unavená a naštvaná.

Ona sama Hynka charakterizuje jako ukvapeného a zbrklého žáka, který má rád rychlé výsledky a nerad se vrací k (pro něho) ukončené práci. Nedokáže připustit, že se mýlil nebo udělal chybu. Paní učitelka má zato, že Hynek neumí být kamarád, bývá příliš sám. Sama si na něm cení zaujetí pro věc, která se nachází v okruhu jeho zájmu. Není si jistá a nedokáže odpovědět na otázku, čeho si na Hynkovi cení jeho spolužáci.

V rámci třídy paní učitelka Hynkovi individuálně kontroluje práci. Radost mu udělá, když mu poradí „*fintu, kterou on pochopí a vychutná*“. Vyučování Hynek „*spíše narušuje a vyrušuje*“. V rámci školy je Hynek momentálně zapojený do vesmírného projektu, kde skupina těží z jeho znalostí a dovedností v oblasti elektrotechniky.

Paní učitelka shledává práci s Hynkem jako velkou výzvu v každé vyučovací hodině.

ŽÁK HYNEK

Hynek vnímá školu jako „*docela dobrou, hlavně proto, že je extrémně blízko*“, ale také proto, že je to pěkná budova a jsou tam dobří učitelé. Nelibost naopak pociťuje z úrovně dětí ve třídě, které považuje za hloupé.

Sám sebe jako nadaného vnímá někdy. Ve chvíli, kdy se mu něco nepovede, nebo nedokáže odhalit dostatečně rychle zádrhel v nějakém systému, říká o sobě: „*Já jsem pako.*“

V matematice a fyzice se Hynek může věnovat něčemu složitějšímu než ostatní.

Využit svých schopností a dovedností ve prospěch ostatních dokázal tím, že pomohl napsat spolužačce tahák. A také něco vysvětloval dětem. Škole by byl schopný prospět tím, že by navrhl připsat do školního řádu povinnost třídit odpad. To, že žáci odpad netřídí, ho velmi irituje. Přiznává, že jim někdy za to, jak neekologicky se chovají, i nadává.

Je přesvědčený o tom, že si na něm většina třídy ničeho necení. „*Nemají mě rádi a prudí mě,*“ přiznává Hynek s jemnějším tónem hlasu a plaše uhýbá pohledu výzkumníka. „*Ale pár lidí je v naší třídě, kterým nevadím. Můžou se se mnou bavit, nejsou na mě zlí. Ale z kluků je to jeden, který si se mnou popovídá jako za školu. Jako třeba včera jsem ho viděl a popovídal si se mnou. Po dlouhé době mám jednoho kámoše ve třídě, jsem neměl žádného. S holkami jsem se bavil z naší třídy s Anitou, ta je hodná. Pak hodných je víc, s těmi se bavit dá. Ale jsou tam i blbé holky, otravné, přiblblé.*“ Už se několikrát stalo, že se s kluky popral. Ale při rvačce se ovládá, protože si je vědom toho, že by jim mohl ublížit, a to nechce. Hynek si uvědomuje, že má zlozvyk, který když někomu udělá, tak ho naštvě. Nemůže si ale pomoci. Dělá to z legrace, ale jeho spolužáci to jako legraci nevnímají a často útočí zpátky. To Hynka naštvě a dochází ke konfliktu fyzickému, nebo častěji slovnímu.

V době rozhovoru kamarádil s jedním klukem ze třídy a některými děvčaty. Za kamarády považuje některé kluky z deváté třídy. Čas společně netráví, kamarádství je založené na občasném popovídání. Hynek si je vědom toho, že pro většinu spolužáku „*nejsem kamarád, ale nepřítel. Nemají mě rádi.*“ Ve škole se cítí dobře, když panují klidné vztahy s jeho spolužáky, nebo když se mu daří dobře napsat písemná práce.

Hodnotí se jako dobrý student. Někdy se mu děje to, že nějaký úkol neodevzdá, pokud má pocit, že „*je úplně k ničemu, nějaký dementní*“. Z matematiky a fyziky by si rád dosavadní známku zlepšil, aby měl jedničku.

ZÁKONNÝ ZÁSTUPCE

Podle matky jsou Hynkovy záliby především elektrotechnika a programování. Také se zajímá o životní prostředí, rád sleduje přednášky a videa na internetu.

Hynek potřebuje zaměstnat, proto společný volný čas tráví hlavně sportem. Na vodě jezdí na kajaku, chodí po horách a jezdí na kole.

Hynek si s matkou velice rád povídá. Líčí jí průběh svých vlastních projektů, kterým se věnuje, nebo často komentuje aktuální situace, třeba tu politickou. Hynek v komunikaci nevyžaduje dialog, je spokojený, když mu někdo naslouchá. Ke své spokojenosti potřebuje vedle komunikace také elektrosoučástky, kterými se zabavuje.

Co se spolupráce se školou týče, tak tu vnímá Hynkova matka špatně. Má pocit, že škola nevytváří podmínky pro to, aby se Hynek více rozvíjel. Domnívá se, že škola nevyužívá potenciál, který Hynek má. Dříve se stávalo, že odmítal dokazovat, že danou látku ovládá, protože ji vnímal jako triviální. Bylo „*pod jeho úroveň*“ takovou písemku psát. Ze stejného důvodu bývá pro matku obtížné Hynka přesvědčit, aby plnil úkoly, které jsou pro něho příliš snadné. Přestože má Hynek IVP, tak má matka pocit, že to „*stejně nikdo neřeší*“.

Hynek kamarády nemá. Dělá mu obtíže začlenit se do kolektivu. „*Má touhu se s nimi bavit, ale nedokáže najít s nimi správnou řeč.*“ Největší nesoulad vnímá u vrstevníků. Když byl menší, rozuměl si s dětmi o mnoho staršími.

Matka vnímá, že Hynek je pro učitele i organizátory akcí natolik náročný na zvládnutí, že bývá z třídních a školních akcí spíše vyloučený. Na výlety nejezdí, do kina se třídou nechodí. Ale s věkem se jeho sociální inteligence zvyšuje, proto matka vnímá zlepšení. Také vidí pokroky v oblasti Hynkových emocí. Zatím je ale pořád „*strašně vzteklý*“, pokud se mu něco nedaří a dokáže být škodolibý, když vidí cizí neštěstí. To jsou jeho hlavní emoce – „*vzteká se a má radost*“. Ze strany školy matka nemá pocit, že by byla snaha o rozvoj jeho sociálních nebo emocionálních dovedností. Domnívá se, že asistent pedagoga, kterého Hynek má, se snaží jejího syna posouvat ve vzdělávacích činnostech – „*aby měl úkol, správně diktát, zapsal látku*“. Asistent pedagoga by měl podle matky přispět primárně k začlenění Hynka do kolektivu. Častěji se ale podle ní dělo, že býval odváděn ze třídy pryč, s čímž byla velmi nespokojená. Do kolektivu podle matky Hynek nezapadl. Nechodí tam rád, o spolužácích mluví ošklivě. Jednou se tam cítí dobře, podruhé zase špatně, „*jak na houpačce*“.

Hynek je podle své matky výjimečný ve své výřečnosti – „*má vysokou verbální složku*“. Oceňuje také jeho přehled a znalosti. Je ráda za jeho spolehlivost – když ho o něco požádá, tak to udělá. Stejně tak dokáže věci opravit a poslední dobou je pro ni také velkou oporou fyzicky, kdy už má sílu.

Na otázku, čím by mohl Hynek přispět ostatním dětem nebo škole, matka odpověď nevěděla. „*Kvůli tomu, že je sociálně mimo, tak to nadání se dá, podle mě, těžko rozvíjet.*“ Ve

škole by to byly určitě soutěže, které když vyhraje, tak zvyšuje prestiž školy. Je také ráda, že škola Hynka zapojila do projektu, ve kterém se může aktuálně realizovat.

11.1.1 Shrnutí dat ze vzdělávací instituce Bílá škola

Hynek navštěvuje školu, ve které se vedení i učitelé zaměřují na práci s nadanými žáky. Vedení podporuje své zaměstnance v oblasti vzdělávání i co se pomůcek a vybavení týče. Všichni pedagogové absolvovali školení pro práci s nadáním. Významnou úlohu ve škole zastává sociální pedagožka, která pečuje o dobré vztahy ve škole.

Hynek má dvojí výjimečnost – je MNŽ v kombinaci s AS. Mezi jeho zájmy patří především elektrotechnika, dále programování a ekologie. Vnímá se jako dobrý student. V matematice a fyzice dostává v hodinách i jiný typ úloh než ostatní. V některých předmětech je po něm vyžadováno plnit úkoly, které odpovídají výrazně nižší úrovni než úrovni znalostí, kterou z daného oboru má. Takové úkoly mnohdy nesplní nebo splnit odmítá. Ve třídě je jeden spolužák a některá děvčata, které považuje za kamarády. Je si vědom konfliktů, které mezi ním a třídou jsou. Několikrát už se se spolužáky popral, dokáže je slovně urazit. Mnohé spolužáky vnímá jako hloupé. Ví, že ho nemají rádi a vnímají ho spíše jako nepřítele. Je přesvědčený, že neexistuje nic, čeho by si na něm cenili.

Paní učitelka na Hynkovi oceňuje zaujetí, s jakým umí pracovat na věcech, které ho baví. Proto je nyní zapojený do projektu školy, kde může svoje dovednosti využít. Ve vyučování dává Hynkovi práci navíc, jinou než ostatním žákům. Práci s Hynkem v hodinách vnímá jako velice náročnou na trpělivost. Hynek vyžaduje hodně pozornosti, rád mluví. Při práci bývá ukvapený a netrpělivý, mívá problémy s uznáním chyby. Spolupráci s ním vnímá jako velmi náročnou.

Hynkova matka si je vědoma, že z důvodu jeho sociální nezralosti je pro školu obtížné rozvíjet jeho nadání. Má pocit, že škola nevytváří podmínky, aby se mohl rozvíjet. Má zkušenosti, že kvůli náročnosti zvládnutí jeho chování bývá z mimoškolních aktivit spíše vyloučený. Matka nezaznamenává snahu školy o rozvoj sociálních nebo emocionálních dovedností Hynka ani vhodnou podporou ze strany asistenta pedagoga.

11.2 Žlutá škola

Druhou vzdělávací institucí, ve které bylo vedeno šetření, je všeobecné gymnázium. Výzkum je zaměřen na dva studenty instituce. První je studentka Eva, která navštěvuje sextu, druhý ročník vyššího gymnázia. Druhým studentem je Marek, student kvinty, prvního ročníku vyššího gymnázia. Oba respondenti jsou studenty střední školy.

VEDENÍ INSTITUCE

Vedení gymnázia vnímá školu jako „*prostředí, kde se snad každý z žáků může nějak realizovat, kde snad získá podporu pro různé zájmy nebo obory*“ a dostane se mu podpory, aby mohl růst jak profesně, tak osobnostně. Ve vztahu k zaměstnancům zastává otevřený postoj vůči všem jejich požadavkům a přáním „*a to nejen po stránce materiální, ale také profesního a osobnostního rozvoje. Tyto dovednosti se snažíme tady posouvat dopředu.*“

Není snahou vedení školy prezentovat se jako škola, která propaguje péči o nadané žáky. „*To nadání vnímáme spíše jako „že chci“ a proto podporují v rozvoji všechny, kteří mají chuť věnovat se tématu nad rámec předmětu.*“

Nástrojem, který škole slouží při péči o motivované žáky, je mentoring, a realizuje se v rámci jejich speciálního školního programu. V rámci programu si žáci sami určují cíle, kterých by si ve vzdělávání přáli dosáhnout, a pedagogové je podporují v tom, aby cílů dosáhli. Paní učitelka (se kterou bude následně veden rozhovor) program „*vlastně vymyslela, postavila a stará se o něho a zve k sobě ostatní kolegy, aby mentorovali ostatní studenty*“. Společně se potom schází, aby prodiskutovali konkrétní případy zapojených studentů.

Škola spolupracuje s externím lektorem ze spolku pro inovaci JOB¹⁸. S lektorem škola diskutuje otázky, kterými se pedagogové aktuálně zabývají. Spolek také nabízí vzdělávací programy pro pedagogy. Aktuálně jsou pro školu připravena tři témata¹⁹, která vycházejí z potřeb učitelů.

V rámci reflektivního rozhovoru bývá snahou paní učitelky mimo jiné zjistit, jak žáci vnímají své začlenění do kolektivu třídy. Nejen tedy, aby se motivovaní žáci rozvíjeli ve svém oboru, ale aby se zapojili do kolektivu a svojí přítomností ho obohatili. Snahou školy je, aby studenti poskytnutou podporu pro rozvoj zase předávali dalším – mezi své vrstevníky, do prostředí, ve kterém se pohybují.

¹⁸ Hlavním cílem spolku pro inovaci JOB je podpora učitelů i celých sboroven „na jejich cestě učení (se) s radostí, citem a rozumem“. Je to organizace, která se zabývá prostředím ve školách. Převzato z internetových stránek JOB: <https://jobiblog.cz/kdo-jsme/>.

¹⁹ Témata jsou: Poskytování zpětné vazby, Metody aktivního učení a Stanovování cílů výuky a učení.

Pan ředitel vnímá jako hlavní benefit přítomnosti nadaných žáků na škole to, že posouvají vpřed celou školu. Je si vědom, že někdo by tomu mohl rozumět jako snaze o získání prestiže, ale s touto představou on nesouzní – „*na to my nehrajeme*“. Nadaní studenti podle pana ředitele přinášejí pedagogům příležitost rozvoje profesního, osobnostního i mentorského. „*(...) protože to jsou věci, které mě třeba jako učitele nemůžou nechat vyhořet (...), protože to jsou výzvy, které mi dávají prostor přemýšlet ještě jinak než tak, jak jsem byl zvyklý dosud.*“

Vedení školy vnímá také obtíže, které se s jeho snahou rozvíjet nadané studenty pojí. První z nich je finanční, protože MŠMT nepodporuje práci s nadanými. Druhá souvisí se snahou zajistit učitelům podmínky ve smyslu dostatečného času a prostoru se nadaným žákům věnovat. To je pro školu výzva organizační. Snahou je ulehčit aktivním pedagogům v jiné oblasti. Vedení si dobře uvědomuje, že není možné, aby měl pedagog plný úvazek, a ještě se naplno věnoval studentům mimo výuku. „*Takže to se snažíme nějakým způsobem ošetřit, ale ne vždycky se nám to daří*“, připouští. Další výzvou je získat kolegy, kteří by ve svých předmětech dali prioritu péči o studenty. V některých předmětech se jim to daří lépe, v jiných jsou na začátku. Škole by usnadnilo práci, kdyby existovalo propojení středních škol a škol vysokých. Pokud by existovala nějaká databáze, která by středním školám nabídla, které fakulty, obory mají zájem spolupracovat s aktivními středoškoláky na vědecké úrovni.

Návratnost péče školy o nadané „*je hodně asi v oblasti nějakých možná dobrých pocitů nebo emocí ve smysluplnosti své práce. (...) Myslím, že návratnost toho, co do dětí vkládáme, se asi nedá dohlédnout. My tady zaséváme, ale kdo sklízí, už asi nedohlédneme. U nás je to asi v tom, že vidíme, že ty děti rostou. Někáká radost z toho, že se to daří, že se posouvají kupředu.*“ Pan ředitel si uvědomuje, že jsou na škole první studenti, kteří se začali věnovat mladším studentům. Například pro ně vedou kroužky. Nebo se sami stávají „malými“ mentory pro své vrstevníky nebo mladší spolužáky. „*To je určitě přidaná hodnota velká.*“

Na závěr rozhovoru vyjádřil pan ředitel znepokojení, že „*co se týče nadaných, tak u nich se systémově nic moc neděje*“. Nevěnuje se pozornost tomu, že se nadaní žáci mohou ocitnout na okraji společnosti, být vyčlenění, zažívat šikanu. Podle pana ředitele si nadané děti zaslouží větší pozornost, než se jim mnohdy dostává. V neposlední řadě by velmi ocenil, pokud by se našel někdo, kdo by školy, které se věnují péči o nadané, monitoroval, propojoval, aby se mohly vzájemně inspirovat, sdílet vytvořenou metodiku a nabyté zkušenosti. „*To by ten proces (péče o nadané děti) usnadnilo a urychlilo*“.

PEDAGOG ve vztahu k Evě

Paní učitelka vnímá atmosféru na škole jako rodinnou. Jeden z hlavních důvodů je ten, že je to škola malá, s jednou třídou v každém ročníku. Velkou výhodou v tomto smyslu vidí v existenci G-klubu, kde se studenti mohou setkat ráno před vyučováním, studenti nižšího gymnázia v rámci volných hodin před odpoledním vyučováním a také po vyučování. G-klub sdružuje studenty napříč ročníky a vytváří prostředí, kde se mohou potkávat mimo vyučování. Je také velmi přínosný pro nově příchozí studenty, neboť se zde přirozeně seznámí s ostatními ve škole. G-klub organizuje také kroužky a tematicky zaměřené aktivity. Studenti z vyššího gymnázia se mohou, v roli organizátorů, podílet na chodu G-klubu. Mohou organizovat mimoškolní pobyty, kurzy Cesta²⁰ a jiné aktivity pro mladší studenty.

Paní učitelka cítí velkou podporu od vedení školy. Sama se sice zaobírala myšlenkami individuálního rozvoje studentů, ale byl to impulz od pana ředitele, který ji podpořil a motivoval k tvorbě speciálního celoškolního programu. Samotnému programu předcházelo možná i patnáct let dílčích snah, ale ucelená koncepce programu vznikla před třemi lety. Paní učitelka upozorňuje, že program je stále ve vývoji, rozvíjí se podle potřeb studentů a impulzů všech, kteří jsou do programu zapojeni.

Nezávisle na programu je snahou školy pečovat o dobré klima v třídních kolektivech. Je to priorita školy. Každý týden bývá jedna třídnická hodina²¹, kdy se třídní učitel věnuje aktuálním podnětům od studentů. „*Přirozenou součástí je péče o začleňování všech žáků do kolektivu, tedy i nadaných.*“

Vedle individuální intervence třídních učitelů je snahou speciálního programu školy pečovat preventivně o nadané studenty. Proto je součástí programu reflektivní pohovor, který probíhá přibližně třikrát ročně. „*V něm reflektují nejen to, jak se jim daří, ale právě i ty svoje potřeby. Co by potřebovali, aby se jim dařilo ještě lépe, nebo co vnímají, že jim třeba úplně nefunguje. Tam se právě může objevit i to, že by jim třeba něco nefungovalo ve třídním kolektivu.*“ Paní učitelka vnímá ostych některých studentů připustit, že jsou „*v třídním kolektivu jiní než ostatní. Nebo mají pocit, že to nějak zvládají*“. Škola nabízí možnost vyhledat v případě potřeby pomoc školní psycholožky. Ta je všem studentům k dispozici.

Konkrétně Eva, se kterou byl vedený rozhovor, měla²² velmi dobrou pozici ve třídě. Ani teď v rámci reflektivních hovorů nezmiňuje, že by ji spolužáci nepřijímali. Ale díky IVP, který

²⁰ Cílem tohoto kurzu, který je určen pro mladší studenty je zaměřený na rozvoj různých dovedností, například komunikace, schopnosti řešit konflikty, sebereflexe, týmové spolupráce, motivace a jiných. Tento kurz bývá několikadenní, pořádaný jednou ročně a pokaždé bývá zaměřený na konkrétní téma.

²¹ Výhledově je přáním školy, aby třídnické hodiny měly svůj syllabus. Plán, jak v hodinách postupovat a jakým otázkám se věnovat.

²² Paní učitelka byla Evina třídní před třemi lety, momentálně se s ní setkává jako mentorka.

má sestavený kvůli vrcholovému sportu, kterému se věnuje, není do třídního kolektivu začleněna tak intenzivně. Bez averze, závisti nebo nepřejícnosti Evu vnímají jako „*tu dobrou, které věci jdou*“. Sama paní učitelka na Evě oceňuje, že „*ačkoli je tak dobrá, jaká je, tak je velmi skromná a přátelská, pomáhá ostatním*“.

Paní učitelka vnímá jako velmi potřebné ošetřovat emoce všech studentů a věnovat se jim, zvláště mimořádně nadaným a těm s dvojitou výjimečností. Při konkrétním emočním vypětí nebo afektu některého ze studentů během vyučování, kdy je zřejmé, že student emoční situaci nedokáže zpracovat, je podle ní zásadní, aby dokázal pojmenovat svoji momentální potřebu. Pokud je to v moci paní učitelky, tak se jeho potřebě snaží vyjít vstříc. Námětem reflektivního rozhovoru poté může být, jak je možné projevovat emoce, aby se projevy staly přijatelnými ve společnosti. Při individuálním sezení v rámci reflektivních hovorů mimo jiné paní učitelka pokládá otázky ohledně pocitů, které studenti ve třídě zažívají. Při práci se studenty je snahou paní učitelky, aby si studenti nastavovali vlastní mechanismy, jinými slovy, aby si sami přicházeli na to, co jim funguje, jaké se jim nabízejí možnosti, aby se jim lépe dařilo.

Paní učitelka ze své praxe ví, že „*pokud nejsou naplněny vzdělávací potřeby nadaných dětí, tak se mohou cítit frustrovaní*“. Proto při reflektivních hovorech dochází k propojení vzdělávacích potřeb žáků s emočními potřebami. Reflektivní hovory vedou studenty k tomu, aby se zastavili a popřemýšleli nad tím, kde se nacházejí a kam by se chtěli posunout dál. Častým tématem hovorů je perfekcionismus, který někdy může nadaným bránit v tom, aby se mohli posouvat kupředu, může je brzdit a ztěžovat jim práci. „*Myslím si, že si na to musí přijít sami. Já se jich ptám, proč mají potřebu mít sto procent?*“

U Evy se vzdělávací potřeby týkaly především matematiky. „*Upravovaly se jí běžné hodiny, měla možnost si psát nějaké testy v předstihu, uzavírat ten předmět v předstihu. Pak to byly ty potřeby vyplývající z toho, že potřebovala odcházet na tréninky*.“ Eva navštěvovala poměrně dlouho matematický kroužek, později absolvovala rozšiřující matematické CTM kurzy²³. Aktuálně má příležitost připravovat matematický kroužek pro mladší studenty. Příští školní rok stráví Eva studiem v zahraničí, z toho důvodu se teď více zaměřuje na studium jazyků.

²³ CTM je zkratka pro Centrum pro talentovanou mládež. Tato organizace podporující nadané je zaměřena především na žáky druhého stupně základních škol a studenty středních škol. CTM nabízí různé programy a kurzy pro talentované žáky i jejich rodiče. Výuka online kurzů probíhá pouze v angličtině. Kurzy nadaným umožňují věnovat se oboru jejich zájmu a současně získat znalosti odborného anglického jazyka. Mimo jiné poskytuje příležitost připravit se na přijímací zkoušky na univerzitu v České republice i v zahraničí. Zdroj: ctm-academy.cz (Centrum pro talentovanou mládež, ©2014-2020).

Paní učitelka vnímá Evu jako studentku, která když si vytyčí cíl, je ochotna a schopna vynaložit velké úsilí, aby ho dosáhla. Je důležité, aby to bylo její vlastní rozhodnutí a aby v tom viděla smysl, pokládala to za důležité.

Paní učitelka Evu charakterizuje jako „*velmi přátelskou, velmi snadno navazuje vztahy a řekla bych, že si je i dobře udržuje*“. Když paní učitelka chodí na náslechy do kroužku, který Eva vede, líbí se jí, jak „*bezprostředně a velmi dobře komunikuje s těmi mladšími studenty, (...), jak s nimi navazuje kontakt, jak a na co se ptá, jaká je přátelská*“. V rámci reflektivních rozhovorů si s Evou povídají o tématech, ve kterých si potřebuje ujasnit myšlenky.

Nad otázkou, jestli při spolupráci s Evou pro ni vyvstaly nějaké výzvy, paní učitelka dlouho přemýšlela. Nakonec si uvědomila jeden moment, kdy vlivem různých okolností, i zdravotních, Eva zapomínala udržovat kontakt s vyučujícími ve smyslu informovat je o tom, co se u ní v tu dobu děje, a bylo potřeba ji na to upozornit.

STUDENTKA EVA

Eva vnímá školu jako přátelskou komunitu. Pochvaluje si „*velmi pěkné*“ vztahy s učiteli. „*My máme opravdu výborný kolektiv, a opravdu otevřený přístup našich učitelů, který je vstřícný.*“ Také je ráda, že se může věnovat předmětům více do hloubky. Co by možná ve škole změnila, je sestavení rozvrhu tak, aby předměty „*náročnější na přemýšlení jako matematika, fyzika, chemie*“ byly na začátku vyučování a hudební a tělesná výchova, biologie by byly odpoledne. Eva také zmínila, že mívají „*poměrně hodně (vyučovacích) hodin*“.

Ve svém volném čase Eva ráda peče a čte, někdy i kreslila, ale v současné době je to především sport, kterému se vedle školy věnuje. „*Ale pokud se chcete věnovat sportu a pak se máte ještě učit, tak to je vlastně celý čas. Den má jenom 24 hodin. U sportu je důležité i spát, dlouho poměrně.*“

Nadání Eva vnímá jako něco, co má každý – „*v každém se dá najít něco, na co je nadaný. Je super to najít a nějak to rozvíjet a podporovat ho v tom. Podle mě je právě pěkné, když se dá s tím žákem pracovat a rozvíjet ho, a tím i celou komunitu, a myslím si, že to není jenom o jednom člověku.*“

Mezi Eviny zájmy patří přírodní vědy, má velmi ráda biologii. K matematice získala vztah díky paní učitelce a tomu, že v ní dělala něco navíc. „*Čím víc jsem se tomu věnovala, tím jsem v tom našla větší zálibu.*“ V některých předmětech je Eva méně spokojená – „*Nechci dělat asi něco navíc, ale vadí mi čas, který s tím strávím, který je neadekvátní tomu, čím se tam zabývám.*“

Paní učitelka je pro Evu mentorkou. Společně věnují pozornost nejenom kroužku, který Eva vede, ale povídají si také o jejich sportovních mimoškolních aktivitách a o jejich plánech. „Mám k ní kladný vztah a myslím si, že pro nás, studenty, dělá opravdu všechno, co je v jejích silách. Toho si moc vážím. (...) Myslím si, že jejím cílem je, abychom se rozvíjeli co nejvíce to půjde. Ale i tak je pro ni důležité, aby nás to, co děláme, bavilo a nedělali bychom to jenom proto, že to chce ona nebo někdo jiný.“ Paní učitelka se nezaměřuje na studenty pouze skrze matematiku, která je jejím oborem, ale snaží se „zapojit do toho, co (je) baví“ studenty napříč předměty ve škole.

Pokud má Eva přání věnovat se nějakému předmětu více do hloubky, domluví se s paní učitelkou a společně hledají cestu, jak toho dosáhnout. Bez problému dochází k dohodě s vyučujícím daného předmětu. Mohou zvolit také IVP nebo plán pedagogické podpory.

Skrze rozvoj, kterého se jí dostalo studiem matematiky, teď Eva sama vede matematický kroužek²⁴ pro studenty nižšího gymnázia. Nejenže jí je paní učitelka v průběhu kroužku ve škole k dispozici, ale přibližně jednou za pět týdnů se do kroužku přijde podívat, aby s Evou následně pohovořily o jeho průběhu. Jejich společným cílem je, aby náplň kroužku studenty rozvíjela. V rámci školy existuje skupina studentů, kteří se věnují matematickým olympiádám, vzájemně se podporují a pomáhají si, když je potřeba. Setkávání studentů z různých ročníků probíhalo také při absolvování CTM kurzů (AP Calculus BC), do kterých byla Eva zapojená. Studenti se scházeli, navzájem si sdíleli zkušenosti a pomáhali si při řešení otázek, které v průběhu studia vyvstávaly. Díky tomu se v kurzu lépe orientovali a rozuměli mu.

Eva se snaží být otevřená a komunikativní. Myslí si, že se spolužáky vychází dobře. Je si vědoma své pracovitosti. „(...) když mám cíl, kterého bych chtěla dosáhnout, tak pro něho obvykle dělám všechno, co je v mých silách. A je na mně, podle mě, spolehnutí v těchto věcech. Když je potřeba něco udělat, tak to udělám.“ Eva přiznala, že o sobě nerada mluví, přesto nakonec na otázku, čeho si na sobě cení, odpověděla: „Já mám na sobě ráda, že když něco chci, ale opravdu chci, tak pro to nemám problém udělat cokoli. Mám takový hlas v sobě, když něčeho chci dosáhnout, tak za tím jdu. A tohoto si opravdu vážím.“

Ve škole má velkou radost, když se jí po vynaloženém úsilí něco povede. Ta radost má jinou hodnotu než z úspěchu, kterého by dosáhla bez přičinění.

Eva si uvědomuje, že je citlivá, a s některými situacemi se učí vypořádat tak, aby ji nezraňovaly. V tomto snažení je její velikou oporou tatínek, od kterého se učí, že „ten život a to, co dělám je o mně a není to o někom jiném“. Její rozhodnutí jsou její, protože se pro ně

²⁴ Cílem je příprava na matematické olympiády a věnování se zajímavým tématům jako jsou například mocniny a úlohy z IQ testů. „To jsou oblíbené úlohy matematických nadšenců.“

rozhodla bez ohledu na to, co si o nich myslí ostatní. Tyto pocity Eva zažívá spíše ve sportu, kde to po této stránce vnímá jako náročnější.

Eva má ve škole pár kamarádů, „*se kterými si fakt rozumím a stáli bychom za sebou*“. Připouští, že jich ale není mnoho. Někteří kamarádi jsou i z vyšších ročníků, protože se sblížili skrze matematické olympiády.

Eva cítí, že ve škole může být sama sebou. Dělá věci, které ji baví a podle sebe, tak jak to potřebuje. To je téma, o kterém promlouvá s paní učitelkou v rámci reflektivních rozhovorů. „*Snažím se prostě přemýšlet nad tím, co chci já a nenechat se ovlivnit tím, co si myslí ostatní a co chtějí ostatní. Ale co chci já a podle toho se snažím chovat. Samozřejmě se mně to ne vždycky povede, ale myslím si, že ve škole jsem sama sebou.*“

Eva by sebe samu označila za spolehlivou kamarádku. Pro blízké je ochotna udělat vše, co je v jejích silách, vychází jim vstříc. Současně si uvědomuje, že se jí to už i vymstilo. Pokud někomu důvěruje, je „*otevřená a milá*“. Aby se dokázala popsat jako studentka, tak by velmi záleželo na předmětu. „*(...) jsou předměty, kterým se chci věnovat a dělám víc a předměty, které upozadují, které pro mě výhledově nemají smysl. Chci se věnovat přírodním vědám a sportu. Některé věci musím upozadit. Humanitní předměty mě moc nebaví a nedělám v nich nic víc.*“

ZÁKONNÝ ZÁSTUPCE

Otec Evu vnímá jako širokospektrální dítě – je zvědavá a zajímá se o velmi mnoho věcí. Současně si uvědomuje, že je ve věku, kdy se nechá ovlivnit autoritami jako jsou učitelé, trenéři, ale i jimi, rodiči.

Pro rodinu není snadné si najít delší čas, který by spolu mohli v průběhu pracovního týdne strávit, o víkendu nacházejí času více. Nejlépe k tomu slouží dovolené nebo prázdniny, kdy nalézají příležitost ke komunikaci i plánování budoucnosti. Pro Evu je důležité rodinné zázemí a „*pocit, že rodina funguje*“.

Spolupráci se školou diferencuje na jednotlivé pedagogy, rozhodně by nechtěla zobecňovat. S paní učitelkou, která se Evě věnuje, je spolupráce vynikající, „*ale nemyslím si, že to je pro tu školu jednoznačně definující. Je to jí, není to školou.*“ S třídní učitelkou je spolupráce standardní.

Eva pocity ze školy nesdílí, proto otec nedokáže zhodnotit, jak se ve škole cítí, „*dojmy si pouze dovozujeme (...) podle toho, jakým způsobem mluví o věcech, které se jí stanou (...)*“. Pro Evu není orientace v kolektivu snadná, „*myslím si, že se to učí. (...) snaží si to místo najít*“.

Otci je velmi nepříjemné mluvit o Evě jako o nadané studentce. „*Je to dítě, které se zajímá, je pracovitá, ovlivnitelná, ale nepovažuji ji za extrémně nadanou.*“ Podle jeho názoru, přílišná péče by takovým dětem spíše ubližovala. Vysvětluje, že pro Evu není snadné se ve vztazích orientovat, a ve chvíli, kdy jí škola dá najevo, že je v něčem lepší, tak to podle něho rozhodně její pozici v kolektivu nepomáhá. Otcí vadí, „*pokud z ní dělá někdo něco výjimečného*“. Také si uvědomuje, že lepší výsledky bývají pro tyto děti zavazující, jsou na ně kladeny vyšší nároky. Děti se mohou kvůli tomu i více trápit. „*Proto tak oceňuji paní učitelku²⁵, která dokáže balancovat a děti vést a motivovat, aniž by jim dávala pocit, že jsou výjimečné. Otec Evy vnímá jako „děsivé, že by vznikala schémata, jak s těmi dětmi pracovat.*“ Souhlasí s formou „*otvírat dětem možnosti*“, ale ne je vyvyšovat nad ostatní. Takový přístup vnímá jako špatný.

Co se emocí týče, tak Eva je velmi citlivá. Pocity podle otce více prožívá, než aby je sdílela. „*Myslím, že si Eva málo věří. Je si vědoma toho, že je oceňovaná, ale ona sama tomu nevěří.*“

Otec si myslí, že není dobře, aby byly děti oddělené studiem na gymnáziu od ostatních vrstevníků. Tím se jim nedostává sociální dovednosti komunikovat s různými lidmi. „*Já vím, že Eva je ta, které to taky vyhovuje, ale nemyslím si, že to je dobře.*“ Jako velmi žádoucí vnímá otec sportovní aktivity, které vyvažují intelektuální nasazení. Sportovní kolektiv a jeho prostředí umožňuje učit se navazovat vztahy, což dítě obohacuje a pomáhá mu lépe se zorientovat v životě.

Díky CTM kurzům Eva okusila jiný způsob vzdělávání, než je pouze ten náš, český. „*Ten kontrast s českou školou byl výrazný. I pro Evu to mělo negativní dopad, je teď velmi zdrženlivá, aby v něm byla ochotná dále pokračovat.*“

Eva už teď, podle slov svého otce, prospívá vedením kroužků ostatním studentům školy a přínosem pro ně je i Evina přátelská povaha. „*Do budoucna může přispět, pokud se nám vrátí (po studiu v zahraničí) do ČR.*“

Z dříve předeslaných důvodů bude v této instituci realizovaný ještě jeden rozhovor. Respondentem je student Marek. V tomto oddílu bude pozornost věnována paní učitelce ve

²⁵ Paní učitelka je člověkem, který se o děti zajímá. „*Snází se hledat cesty, jak ty děti rozvíjet. (...) Ona je tak úžasně vytíží, že sice můžou cítit, že jsou výjimeční, ale mají od ní tak moc práce, že si to odpracovávají. Tam to není tak: „Ty jsi hodně dobrý, protože jsi napsal tak dobře písemku“. Ale „Ty jsi dobrý, pojd', uděláš toto navíc, protože jsi tak dobrý.“ „Pojd' se rozvíjet. To, že máš toto nadání, tak máš i povinnost se dál rozvíjet. Pojd' to dokazovat tím, že děláš další a další věci.“ V žácích žádné ego nepodporuje.*“

vztahu k Markovi, jemu samému a jeho zákonným zástupcům, v jeho případě oběma rodičům. Součástí nebudou obecné odpovědi paní učitelky, které byly zmíněny v části vztahující se ke studentce Evě.

PEDAGOG ve vztahu k Markovi

Paní učitelka doposud Marka neučila. Pracuje s ním v rámci programu školy. Z pozorování uvedla, že Marek je spolužáky velmi dobře přijímaný. Není podle ní svázaný úspěchem, své cíle vnímá spíše jako výzvy. Ve studiu zažívá úspěchy, „*je hodně zvědavý a je angažovaný a cílevědomý*“. Paní učitelka velmi ocenila Markovu „pokročilou cílevědomost“, kdy dokáže definovat cíl svého snažení. Jako příklad uvedla zkušenost z reflektivního rozhovoru, kdy se Marka (a jeho spolužáka) zeptala: „*Jaký cíl jste si stanovili v tom kroužku, proč ho chcete dělat?*“ Marek podle jejích slov obratem reagoval, že „*cílem je propojit tu studentskou komunitu na nižším gymnáziu, propojit (je) v tom zájmu o astronomii*“.

Marka charakterizuje jako studenta, který se zaměřuje na oblast studia podle toho, co mu dává smysl. Jeho oblíbenými obory jsou matematika, fyzika a astronomie. Domnívá se, že mu velmi prospívají rozhovory, které může vést s učitelem fyziky. „*Myslím, že mu pomáhají i ty reflektivní rozhovory, uvědomit si, kam se dostal a kam dál chce jít.*“ Mentorem je jeho učitel matematiky, který ho vyučuje také fyziku.

Marek se věnoval, stejně jako Eva, studiu CTM kurzů v matematice. V době rozhovoru se Marek zaměřoval na přípravu kroužku a projektu pro studenty z nižšího gymnázia. Angažuje se také v aktivitách G-klubu školy. Při práci s Markem paní učitelka velmi ocenila, že si uvědomuje náročnost svých plánů a má snahu si aktivity naplánovat tak dobře, aby jimi nebyl zahlcen.

Paní učitelka vnímá u Marka skloubení obou předpokladů k tomu, aby se sám stal ve vyšším ročníku mentorem pro mladší studenty. Jednak disponuje znalostmi, které jsou na vysoké úrovni, ale současně má také pedagogické schopnosti. Připouští, že takových studentů je velmi málo.

STUDENT MAREK

Marek je ve škole velmi spokojený. Uvědomuje si, jak je pro něho přínosné, že program školy umožňuje žákům rozvíjet se „*sami za sebe*“. Je rád, že je ve škole G-klub, ve kterém dostávají starší studenti, organizátoři, příležitost pořádat program pro mladší studenty. „*(...) jezdíme na různá školení, kdy se posouváme na té cestě vedoucího. Chystáme akce pro děti. Nebo na nějakých soutěžích, baví mě to, i ty týmové soutěže.*“

Nadaného žáka vnímá jako toho, „*který si uvědomuje, že je potřeba dělat ještě něco mimo školu, aby se někam posunul dál*“.

Ve škole ho nejvíce zajímají přírodní vědy, matematika a fyzika. Také sport.

Učitelku, se kterou mívá reflektivní rozhovory, považuje za velmi schopnou nabídnout studentům zajímavé příležitosti. Má k ní důvěru a rád s ní diskutuje své plány. Rozhovory s ní Markovi usnadňují posouvání se dál.

Škola Markovi poskytuje příležitosti. „*Do hodně velké míry je mi umožněno dělat to, co potřebuji, a tak, jak potřebuji*.“ Na základě individuální dohody mnozí učitelé Markovi umožňují, aby se v hodinách věnoval práci na svých cílech, nebo na svých projektech. Marek povinnosti předmětu plnit musí, ale díky vstřícnosti vyučujících efektivně využívá čas ve škole²⁶. Marek přiznává, že se momentálně věnuje mnoha věcem, a je pro něho výzvou dobře ovládnout *time-management*. Přiznává, že tento školní rok byl přehlcený, ale příští rok toho plánuje ještě více. „*Ale mě to baví, čím víc aktivit, tím víc jsem nadšený a tím víc do toho chci jít*.“

Sám si na sobě cení toho, když dokáže zvládnout všechny svoje cíle a může začít něco nového. Domnívá se, že ostatní si na něm cení dochvilnosti, spolehlivosti, týmového ducha a smyslu pro humor. Uvědomuje si, že mívá a možná v kontaktu s novými skupinami mívá problémy se socializací. Kamarády má jak mezi spolužáky, tak i v klubu školy, kde je zapojený do animátorského programu. V tomto společenství se cítí velmi dobře, má rád vzájemné sdílení a kontakt s lidmi.

„*Myslím si, že teď jsem ve škole už dlouho sám sebou. Chování už mám celkem ustálené, ať už se nacházím kdekoli. Nemusím hrát různé role*.“

Marek má svůj volný čas vyplněný 4x týdně kroužkem, hraním fotbalu, sledováním videí o vědě. Rád jezdí na kole. Hraje na hudební nástroj. „*(...) chtěl bych se víc věnovat nějakému studiu sám za sebe, ale na to mi teď nezbývá čas*.“

Jako student se charakterizuje jako „*hledající různé cesty. Neřekl bych jen nové, ale řekl bych různé*.“

Marka velmi baví předávat zkušenosti mladším. Sám měl příležitost mít za mentora staršího studenta. „*Příští rok bychom s kamarádem chtěli pořádat kroužek, vytvoří se komunita, jejíž členy to baví. Taky bych chtěl rozšířit, že když má někdo nějaký problém, tak s ním za někým přijde a řekne mu o něm. Vzájemné sdílení těch poznatků*.“

²⁶ Podle Renzulliho se jedná o metodu otáčecích dveří. Žákovi je dovoleno neabsolvovat některé hodiny z rozvrhu, protože učivo zvládl rychleji. Místo nich může absolvovat pokročilejší úroveň předmětu ve vyšším ročníku, nebo se věnovat práci na dlouhodobějším projektu, kdy může být i mimo třídu (v muzeu, knihovně) nebo konzultovat svoji práci se specialistou (Mönks, 2002).

„My sami zakládáme svůj astronomický kroužek, to je tu poprvé. Chceme předat schopnost týmové spolupráce, s tím už máme zkušenost, vytvořit projekt, postavit se za něj, vytvořit si role v týmu a podle nich se řídit. Děti by si vymýšlely svoji vlastní misi se zapojením dnešních technologií – 3D modelování, 3D tisk, dělání prezentací, plakátů, kudy poletí, co budou měřit.“

ZÁKONNÍ ZÁSTUPCI

Podle rodičů se Marek nejvíce zajímá o témata fyziky – astrofyziku a kvantovou fyziku. Aktivně sportuje a svůj volný čas věnuje jako organizátor *„připravám a realizacím volnočasových, adaptačních a rozvojových programů pro děti. Připravuje kroužek, který v příštím školním roce povede se spolužákem.“* Rád se rozvíjí i v jiných disciplínách a oborech. Rád hraje na hudební nástroj, někdy vaří.

Jednou z hlavních Markových potřeb je *„cítit smysluplnost využitého času“*. Dále je to potřeba pozornosti, kdy dostane příležitost sdílet to, co zažívá, popovídat si o tom.

Spolupráci se školou vnímají rodiče jako *„velmi nadstandartní“*. Nejvíce oceňují snahy a přístup paní učitelky, která pracuje s dětmi v rámci programu školy. *„(...) jako zastávce individuálního přístupu ke vzdělávání studentů a širšího přesahu v rámci vzájemné motivace a inspirace (nejen ve vztahu profesor – student, ale také student – student) odvádí úžasnou práci.“* Jako výjimečný vnímají také G-klub, ve kterém se studenti učí vyváženosti mezi dáváním a přijímáním.

Marek má podle rodičů příležitost zapojovat se do aktivit školy a také se seberealizovat v rámci G-klubu. Zapojuje se do něho podle svých možností a schopností a současně v klubu rozvíjí své dovednosti, jakými jsou *„zodpovědnost, ochota věnovat svůj čas druhým, vytrvalost, praktičnost v realizaci akcí“* a podobně.

Marek má svoji školu rád a o lidech s ní spojených mluví před rodiči s respektem. G-klub velmi přispěl tomu, aby si Marek ve škole našel kamarády.

Svého syna vidí jako velmi empatického, citlivého a vnímavého. Rodiče se na něho mohou od malička spolehnout, důvěřují mu. V nových situacích nejdříve chvíli pozoruje, a až poté jedná. K ostatním lidem se chová s respektem. Jeho přirozeností je vidět v lidech to dobré. Matka si myslí a věří, že je Marek rád sám sebou. Sama na něm nejvíce oceňuje laskavost a vzájemnou důvěru.

Matka si uvědomuje, že *„atmosféra školy a možnost individuálního přístupu ke studentům je pro Marka motivující“*. Díky mentoringu má Marek ještě větší příležitost rozvíjet svůj potenciál.

Marek podle slov rodičů prospívá škole a ostatním spolužákům prostřednictvím organizace v G-klubu, astronomického kroužku (který povede) a do budoucna se stane s velkou pravděpodobností přínosem i jako mentor mladších studentů.

11.2.1 Shrnutí dat ze vzdělávací instituce Žlutá škola

Eva a Marek navštěvují vyšší stupeň gymnázia. Vedení se snaží vytvořit takové prostředí ve škole, ve kterém se bude moci každý realizovat – rozvíjet se v profesní i osobnostní rovině. Škola vytváří příležitosti pro všechny, kteří se chtějí posouvat za hranice osnov předmětu. Škola koncipovala speciální program pro práci s motivovanými studenty. Jeho hlavním nástrojem je mentoring. Díky němu se studenti nejen rozvíjejí v oboru svého zájmu, ale získávají i podporu, aby se stali plnohodnotnou součástí kolektivu a obohatili ho o nabyté zkušenosti.

Eva velmi brzy po nástupu na gymnázium začala studovat rozšiřující matematiku. Má zálibu v přírodních vědách. Vedle studia se vrcholově věnuje sportu. S paní učitelkou, která je její mentorkou, zaměřují rozhovory nejen na rozvojové aktivity ve vzdělání a vedení kroužku, ale také na otázky, které jsou pro ni aktuální a pomáhají jí ujasnit si myšlenky. Na přístupu paní učitelky oceňuje její snahu o rozvoj studentů, ale současně vnímá jako velmi důležité, aby šlo o svobodné rozhodnutí studentů „posouvat se“, a aby je naplňování jejich vlastních cílů bavilo. Eva přispívá komunitě školy vedením matematického kroužku pro studenty nižšího gymnázia. Ve škole má pár kamarádů, se kterými si rozumí. Charakterizuje samu sebe jako vstřícnou, spolehlivou a ke kamarádům otevřenou a milou. Pokud si stanoví nějaký cíl, který je jí vlastní, a kterého si přeje dosáhnout, udělá pro jeho naplnění všechno, co je v jejích silách. Po jeho dosažení zažívá dobrý pocit a radost. Uvědomuje si, že je citlivá a s některými situacemi se učí vypořádat.

Paní učitelka se v rámci speciálního programu školy zaměřuje primárně na vzdělávací potřeby studentů, které podle ní ale úzce souvisí s těmi emočními. Na Evě oceňuje, že přes své úspěchy je velmi skromná, přátelská a snaží se pomáhat ostatním. Myslí si, že je Eva kolektivem spolužáků přijímaná. Současně se domnívá, že z důvodu IVP, který Eva kvůli sportu má, není do kolektivu začleněná tak jako ostatní. Evu vnímá jako studentku, která má touhu uspět.

Otec popsal Evin široký okruh zájmů. Svoji dceru by neoznačil jako mimořádně nadanou, ale jako pracovitou a motivovanou. Charakterizuje ji jako velmi citlivou dívku, která se učí najít si svoje místo v kolektivu. Bývá pro ni obtížné dobře se zorientovat ve vztazích.

Oceňuje vynikající spolupráci s paní učitelkou, která se jí věnuje v rámci programu školy, a díky níž se rozvíjí. Na práci paní učitelky vnímá jako mimořádné, že v Evě nevzbuzuje pocit, že je výjimečná. Podle otcova názoru Eva společnosti a škole přispívá svojí přátelskou povahou a vedením matematického kroužku.

Student Marek se cítí ve škole spokojený. Naplňuje ho být součástí organizačního týmu G-klubu školy a těší se na vedení kroužku pro mladší studenty, který povede se svým spolužákem. Díky schůzkám a reflektivním rozhovorům v rámci programu školy získává příležitost posouvat se a rozvíjet. Marek si uvědomuje, že existuje mnoho projektů a aktivit, kterým by se chtěl věnovat, ale které nedokáže vměstnat do svého kalendáře. Učí se zorganizovat si čas tak, aby se necítil zahlcený. Přiznává, že někdy měl a ojediněle ještě mívá problémy se socializací. V tom mu ale velmi pomáhá zapojení do G-klubu. Ve škole může být sám sebou. Z jeho aktivit na škole je patrné, že se snaží studenty propojovat a podporovat jejich kreativitu.

Marek je podle slov paní učitelky zvědavý, cílevědomý a angažovaný student. Spolužáky je přijímaný. Ve studiu se zaměřuje na oblasti, které mu dávají smysl. V době rozhovoru to byla především fyzika, matematika a astronomie. Jako velmi prospěšné pro rozvoj svého potenciálu shledává setkávání se svým mentorem, učitelem fyziky a matematiky. Paní učitelka si myslí, že Marek má veškeré předpoklady k tomu, aby mohl být jednou sám mentorem pro mladší studenty.

Rodiče Marka charakterizují spolupráci se školou jako nadstandardní. Velmi oceňují práci učitelky, která vede program školy, a přínos G-klubu. Díky tomu dostává Marek příležitost najít si kamarády, seberealizovat se ve škole a kultivovat své dovednosti. Mentoring učitelů napomáhá rozvíjet Markův potenciál. Díky příležitosti, kterou od pedagogů školy získal, přispívá dalším studentům gymnázia skrze G-klub, vedení kroužku a do budoucna pravděpodobně také rolí mentora.

11.3 Červená škola

Výzkum ve třetí instituci byl zaměřen na žáka Martina, který navštěvuje 3. třídu ZŠ. Jedná se o školu, jež do svého programu přijímá žáky, kteří byli diagnostikováni PPP jako mimořádně nadaní.

VEDENÍ INSTITUCE

Paní ředitelka vnímá, že klima v jejich škole je momentálně méně uspokojivé, než bylo před covidem. Cílem vedení je pozitivní atmosféra ve škole se zaměřením na bezpečí dětí. Aby toho mohlo být dosaženo, jsou ve škole k dispozici školní speciální pedagog a psycholog. Společně se snaží o partnerskou komunikaci a učení se toleranci a vzájemnému respektu.

Nadané děti jsou do školy přijímané po předchozí diagnostice. Do speciálního programu je přijímáno několik dětí, které jsou rovnoměrně rozdělené do kmenových tříd ročníku. Část výuky probíhá v běžné „kmenové“ třídě a část výuky ve skupině pro nadané žáky. V první a druhé třídě jsou to všechny hodiny českého jazyka a matematiky, a zbývající vyučovací hodiny a všechny společné aktivity absolvují nadaní žáci se spolužáky z kmenové třídy. Od třetí třídy se počet hodin ve skupině nadaných mimo kmenovou třídu snižuje v závislosti na počtu hodin předmětu. Hlavní metodou práce s nadanými žáky je „*obohacování a rozšiřování*“, při čemž je přihlíženo k individuálním potřebám skupin a tempu žáků.

Nadané žáky má na starosti pedagožka, která pečuje o MNŽ, speciální pedagog, speciálně proškolený pedagog prvního stupně a od třetí třídy také pedagogové ze druhého stupně. Pokud se pedagogové z druhého stupně teprve zaučují v práci s nadanými žáky na prvním stupni, dostávají „*školení, aby věděli specifika nadaných, jak s nimi, že emocionálně i sociálně jsou to pořád třetíci, takže aby tam byla zohledněna ta disbalance mezi věkem a sociálním, emociemi a na druhou stranu těmi vědomostmi*“. Je potřeba, aby si poradili i s takovými výzvami, jakými jsou dvojí výjimečnost a hypersenzitivita.

Vedení podporuje pedagogy, kteří se nadaným věnují. Mají „*zvláštní metodické sdružení, bezbřehé možnosti dalšího vzdělávání, účastnění se konferencí, všechno jsou to kolegové, kteří se chtějí do programu zapojovat a ta práce s NŽ je baví, sami se dobrovolně vzdělávají, posilují svoje kompetence. My jim umožňujeme, ale netlačíme. (...) Školní psycholog s nimi pracuje.*“

Paní ředitelka je přesvědčená, že bez práce se sociální stránkou osobnosti dětí a emociemi se jejich vzdělávání neobejde. „*Pracujeme na emociích, sociálnu, kooperaci, kompetici.*“ *Velkou službu vykonává Mravouka, kde „lektori vždy pracují ve dvou, někdy i kmenový učitel. V rámci té třídy se tam pracuje s emociemi, respektem, tolerancí, vnímáním druhého. Ale to je program celé školy, ne specifikum nadaných žáků.*“

Přítomnost nadaných žáků a práce s nimi v rámci programu přináší posun žáků samých, celých kolektivů i pedagogů. „*Je to jiná práce, je to obohacení školního prostředí.*“

Výzvu paní ředitelka vnímá ne ve spojitosti konkrétně s nadanými žáky, ale s pestrostí kolektivu, kdy je potřeba pracovat jak s průměrnými žáky, tak s mimořádně nadanými.

Vynaložená péče se škole vrací v podobě „souznění rodičů s tím programem. Přimknutí rodičů ke škole.“

PEDAGOG

Paní učitelka charakterizuje instituci takto: „krásná škola s bohatou historií, s velkým množstvím učitelů, kteří jsou angažovaní, vědí, že tady není jednoduchá práce, že po nich vyžadujeme, aby se neustále vzdělávali, aby individualizovali svoji výuku“ a to nejen vůči nadaným žákům, ale vůči všem, kteří mají „nějaké znevýhodnění“. Na učitele jsou kladeny nároky ohledně práce s různým spektrem žáků v početných třídách, většinou s asistentem pedagoga. Výzvou pro ně mohou být také rodiče žáků, kteří mívají vysoká očekávání od školy, nebo naopak rodiče bez zájmu o spolupráci. „Snažíme se věnovat optimálně každému dítěti, prakticky to není vždy proveditelné, ale je tady vždycky ta snaha.“ Ve škole se snaží eliminovat vysoké počty žáků ve třídách tím, že bývají v určitých předmětech žáci děleni do skupin. Jsou to především jazyky, předmět Mravouka, skupiny mimořádně nadaných, anebo skupiny, které chodí na Feuersteinovu metodu obohacování²⁷. „Na druhém stupni děláme skupiny českého jazyka a matematiky, které jsou standardní a s troškou nadstavby.“

Ve škole panuje podle paní učitelky v metodách výuky svoboda, se kterou mohou učitelé nakládat podle svého uvážení. Zásadní je „spokojenost dětí a výsledky. Jediné omezení je, že to musí být ve prospěch dítěte.“

Při péči o klima ve třídě hodně pomáhá Mravouka, která je v první třídě povinná a v dalších ročnících volitelná.

Když Martin nastoupil do školy, vyvstaly jisté výzvy, jež paní učitelka vnímá jako časté u nadaných dětí, které se dostanou do kolektivu podobně nadaných. „U některých dětí je potřeba vybojovat si místo na slunci a nedělají to vždy správným způsobem. Hodně se pral, snažil se získat pozornost učitele.“ Díky péči školy spočívající ve spolupráci učitelů, školní psycholožky a rodičů je nyní Martin podle paní učitelky přijímaný ostatními dětmi ve třídě. „Je vstřícný, pozitivní, ani moc nekritizuje. Občas tyto děti k sobě mají kritický přístup.“

Paní učitelka využívá každého podnětu, který se ve vyučování objeví, k tomu, aby s emocemi žáků pracovala. „Vím, které pozitivní i negativní pocity zažívají, snažím se hodně pracovat s kritičností k sobě samému i k ostatním. Jakou formou se dají věci projevat. Hodně

²⁷ Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování (zkratka FIE) je mezinárodně vyhlášená technika, která podporuje rozvoj kritického myšlení a schopnosti učit se. Děti si osvojují strategii při řešení úkolu, kterou následně mohou využít jak při řešení například domácího úkolu, tak i běžných situací v životě. Tato metoda podporuje rozvoj vnitřní motivace k učení. Zdroj: <https://uspesnyprvnacek.cz/kurzy/feuersteinova-metoda/>.

se snažím, aby se našli, protože to jim pak pomůže v tom dalším životě. Zatím jen v tom studijním, aby zjistili, co je pro ně dobré, že to nemusí být to, co je pro souseda.“

Martin *„potřebuje hodně práce, adekvátní výzvy (...), má potřebu úkolů logických, matematických, to ho moc baví, nějaké uspořádávání, řád. Když jsme brali Fibonacciho²⁸, tak to byl úplně fascinován, nebo součtové čtverce, potřebuje hodně pohybu, je neklidný, potřebuje se v hodině proběhnout, sednout na kraj lavice, tak to všechno je respektované“*. Paní učitelka vnímá silnou potřebu nadaných dětí mluvit, sdělovat *„svůj názor, připomínky“*. Proto vnímá jako adekvátní, když má jejich skupina přiměřeně žáků, kde ten prostor mají. Všechny ty děti potřebují mluvit, říct svůj názor ostatním ve skupině.

Martin je *„zvědavý, šikovný, ambiciózní, přátelský“* žák. Kamarád je *„bezprostřední, je s ním legrace“*. *Projevuje se u něho lehká dávka „manipulace a majetnictví vůči (jeho) kamarádovi“*.

Paní učitelka si cení *„otevřenosti a nekomplikovanosti“*, kterou Martin disponuje. Nekomplikovanosti v tom smyslu, že když se o něčem rozhoduje, tak do toho s nadšením jde bez nutnosti to zkoumat. Ona sama odhaduje, že i jeho spolužáci oceňují Martinovu spokojenost a veselost.

V rámci třídy s Martinem paní učitelka pracuje společně s ostatními nadanými žáky. Vytvářejí projekty, učí se prezentovat, s respektem a uznáním hodnotit práci druhých. Prozatím s Martinem pracuje v rámci třídy, ne na úrovni školy²⁹.

Jeho nástup do školy byl pro pedagogy asi největší výzvou. Pro Martina to znamenalo *„najít si to svoje místo“*. Paní učitelka u nadaných dětí věnuje pozornost hlavně jejich kritickému přístupu k okolí a ostatním dětem. *„Pracujeme i s falešným pocitem nadřazenosti, kdy to dítě je tišší nebo se vyjadřuje jinak, tak je divné, tak jsme si vysvětlovali, že divní jsme svým způsobem všichni, ale je potřeba to respektovat a můžeme se obohatit.“*

ŽÁK MARTIN

Martin charakterizuje školu jako vysokou, ve které jsou první tři patra schodů kulatých a ostatní jsou hranaté. Líbí se mu vybavení školy a to, že kmenové třídy jsou mnohem větší než ty pro MNŽ.

²⁸ „Fibonacciho posloupnost je matematicky definovaná jako nekonečná posloupnost přirozených čísel, kde každé číslo je součtem dvou předchozích. 0, 1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, 34, 55, 89, 144, 233, ...“ Zdroj: <https://finex.cz/fibonacciho-posloupnost/>.

²⁹ Ve škole existuje takzvané školní sympozium, kdy žáci mohou vytvořit malou odbornou práci, kterou prezentují na školním sympoziu.

Na škole vnímá její pozitiva i negativa. Mezi pozitiva řadí vybavení školy, především interaktivní tabule a počítače, dále možnost si vybírat z předmětů a oceňuje také internetové stránky „umímeto“. Do záporu řadí nepoměr dní, kdy se chodí do školy a dní, kdy může být doma.

Nadaný je podle Martina ten, kdo se naučí věci dřív, než kdy se je učí většina. *„Já jsem se naučil čtení ve čtyřech letech.“*

Ve škole ho baví hlavně informatika. Má rád také matematiku, tělocvik a český jazyk. V matematice i v českém jazyce má pocit, že toho dělá akorát. Ale v informatice by Martin chtěl dělat víc: *„(...) zjišťovat nějaké sítě, nebo programovat nějaké hry“*. S paní učitelkou, která ho učí ve skupině MNŽ, vychází dobře. Oceňuje, že od paní učitelky dostávají projekty, které mohou sami vypracovat. Při vypracovávání mohou používat počítače.

Martin má pocit, že většinou ve škole dělá to, co chce paní učitelka. Když dostal na výběr, jestli si po dokončení práce chce raději číst, nebo pomáhat dětem, vybral si pomáhání.

Myslí si, že si na něm ostatní váží například toho, že je vtipný a kamarádský. Nejvíce si sám na sobě cení toho, že se naučil číst a psát už v pěti letech. A také toho, že má nadání jak na sport, tak na učení. Je rád, že může chodit právě do třídy, do které chodí.

Martin se ve škole cítí skvěle. Těšívá se na informatiku. V matematice má rád, když paní učitelka vyhlásí nějakou hru, ty ho moc baví. *„Těším se i na pracovní listy z matematiky a češtiny.“* Naopak nepříjemně se cítí v situacích, kdy vysvětlí něco špatně a potom si to uvědomí. Ale to se děje ojediněle.

Ve škole má Martin hodně kamarádů. Nejenom ve skupině mezi nadanými, ale také v kmenové třídě, mimo třídu i mimo školu, protože hraje fotbal. Má pocit, že je dobrý kamarád. *„Hlavně v téhle době, když jsem četl knihu o vtipcích. Takže už vím, co je velký vtip a tady na nauce rozveselují vtipy.“* Myslí si, že ho kamarádi vnímají jako toho, kdo se „dobře učí a zároveň u toho vtipkuje. Z učení dělám vtipy.“

Většinou je ve škole sám sebou. *„Ale když se kamarád naladí na jinou frontu, tak se taky naladím na tu frontu.“*

ZÁKONNÝ ZÁSTUPCE

Podle matky Martina nejvíce zajímá fotbal. Co se školy týče, tak se jí věnuje a úkoly plní, ale neodnáší si z ní nic, čemu by se chtěl věnovat i mimo ni. Jeho nejoblíbenější aktivitou ve volném čase je právě fotbal.

Martin potřebuje podle matky nejvíc pozornost a klid, ještě neumí pracovat se stresem. *„On potřebuje vlastně, aby mu všechno šlo dobře, protože když mu něco nejde, tak se sám vystresuje a zkratuje.“*

Spolupráci se školou vnímá jako velmi dobrou. *„Ukazuje rodičům, pokud je na něčem potřeba pracovat nebo něco měnit, jak s tím zacházet.“*

Na otázku, jestli má Martin ve škole možnost seberealizace, matka nedokáže odpovědět. Pravděpodobné je to tím, že si plní úkoly a nemá potřebu jít sám za hranici úkolu.

Ve škole se Martin cítí dobře. V případě, že se mu něco nepovede, nebo když se mu něco nechce, tak to je pro matku náročnější. Matka ví, že Martin ve škole kamarády má, ale není si jistá, jestli také oni ho za kamaráda považují.

Martin je podle matky výjimečný ve „všestrannosti“. Z předmětů ho zajímají *„od fyziky, přes chemii, po sport, matika, čeština“*. A při čtení *„ho baví logické přesahy“*³⁰.

Co se sociálních dovedností a emocí týče, tak je Martin podle matky zvláštní. *„Pokud mu to (situaci) někdo vysvětlí, tak to potom pochopí, ale sám od sebe tu empatii úplně nemá. Učí se, jak se k dětem chovat. Musí se učit zpracovávat emoce. Zpočátku byl výbušný a zpracovával svoje negativní emoce fyzicky.“*

Matka si je jistá, že v tomto ohledu Martinovi škola velmi pomáhá. On sám ze sebe mnohdy *„dělá frajera“*, ale nemá dostatečné sebevědomí. *„Je křehký, nemá jistotu sám v sobě.“* Matka na Martinovi oceňuje jeho dobrosrdečnost a citlivost. Ovšem to přichází na řadu až ve chvíli, kdy uspokojí svoje potřeby.

Dětem podle matky přispívá tím, že dokáže vysvětlit látku tak, aby ji pochopily.

11.3.1 Shrnutí dat ze vzdělávací instituce Červená škola

Martin chodí do třetí třídy ZŠ. Ve vzdělávání mimořádně nadaných žáků škola kombinuje jejich integraci se segregací. Vedle vzdělávacích cílů je snahou vedení školy, aby se žáci cítili bezpečně, učili se partnerské komunikaci, vzájemné toleranci a respektu. S tím pomáhají školní psycholog a asistent pedagoga. Vedení školy umožňuje vzdělávání svých zaměstnanců podle jejich zájmu, podporuje je v rozvoji. Ve výukových metodách panuje ve škole svoboda omezená jediným záměrem, a to je prospěch dětí. Paní ředitelka si je vědoma, že vzdělávání se

³⁰ Po čtení s matkou došel Martin k závěru, že Platón „mohl za to“, jaký byl Alexandr Veliký. Přestože z textu přímo nevyplývala informace, že učitel Alexandra Velikého, Aristotelés, byl žák Platóna.

bez kultivace sociální a emocionální stránky osobnosti dítěte neobejde. Ve škole tuto oblast rozvíjí předmět Mravouka.

Výuku vybraných předmětů absolvuje Martin s MNŽ ze svého ročníku. V těchto hodinách je učivo oproti výuce v kmenové třídě obohacováno a rozšiřováno. Snahou paní učitelky je věnovat se maximálně každému nadanému žákovi individuálně, přesto připouští, že to není vždy proveditelné. Ve svých hodinách v osobnostní rovině pracuje s kritičností dětí, falešným pocitem nadřazenosti, uměním přijatelně projevit svůj názor. V osobnostně-studijní rovině žáky podporuje v nalezení sebe sama a v oblasti vzdělávání, která je jejich doménou. Díky práci školy a spolupráci s rodinou Martin překonal obtížné začátky školní docházky. V době rozhovoru charakterizovala paní učitelka Martina jako přátelského, veselého, zvědavého a ambiciózního, s jistou dávkou manipulativnosti a majetnictví ve vztahu ke kamarádovi. Velmi oceňuje jeho nekomplikovaný a otevřený přístup k výzvám.

Samotnému Martinovi se ve škole líbí. Má tam kamarády, kteří ho, podle jeho slov, vnímají jako chytrého a vtipného. Z předmětů ho nejvíce baví informatika, matematika a český jazyk. Z jeho reakcí na odpovědi je patrná vděčnost vůči paní učitelce a její práci, stejně tak nebere jako samozřejmost výborné vybavení školy a váží si ho. Nepříjemné pocity ve škole zažívá jen mimořádně, a to v případě, že jeho odpověď na otázku není správná.

Podle slov Martinovy matky je jeho nejoblíbenější aktivitou fotbal. Škole po návratu domů věnuje pouze nutnou pozornost ve formě plnění úkolů, ale do svého mimoškolního času si zatím neodnáší nic, čemu by se chtěl dále věnovat. Podle jejích slov je pro Martina nejdůležitější klid a pozornost. Přiznává, že se stresem se vyrovnává obtížně a sám sebe dovede dostat do velmi nepříjemných stavů.

11.4 Modrá škola

Respondent Jiří je žákem 5. třídy ZŠ. První třídu neabsolvoval, na doporučení PPP nastoupil rovnou do druhé třídy. Je tedy o rok mladší než jeho spolužáci. Jedná se o školu běžného typu.

VEDENÍ INSTITUCE

Pan ředitel vnímá atmosféru ve škole jako přátelskou, také „*pracovně přátelskou*“. Stejnou zpětnou vazbu získal i z evaluačních dotazníků kolegů.

Hlavním cílem ZŠ je podle něho odhalit, na co je kdo nadaný. To ale nebývá vždycky snadné, protože pestrost tříd je veliká. Ve škole mají žáky mimo jiné také s odlišným

mateřským jazykem. Připouští, že mnozí žáci odcházejí z pátých tříd na víceletá gymnázia. Podle svých zkušeností ale zmiňuje, že s tím vnitřně nesouhlasí. Je přesvědčen, že jejich základní škola dokáže saturovat potřeby i těchto žáků.

Přestože pan ředitel upřímně přiznává, že „*ve své práci jsme teprve na začátku*“, mají vizi pro práci s nadanými žáky, kterou se snaží realizovat. Hlavní úkol shledává v dobré diagnostice. Poté už je to práce v hodinách, kde dochází k jejich rozvoji skrze aktivity, které odpovídají jejich nadání. V hodinách diferencují zadání pro žáky, umožňují přeskokovat ročníky, organizují zájmové aktivity, podporují účast na vědomostních soutěžích.

Děti s SVP má na starosti výchovná poradkyně. Ale není to jen ona. V týmu, jehož členové spolupracují při strategii vzdělávání nadaných žáků, je také zástupce z PPP, třídní učitelé a učitelé odborných předmětů. Téma nadaných vnímá jako „*opomíjené, protože ty děti si o tu pozornost neříkají tak agresivně jako ti slabí. Ti začnou vyrušovat, že se nudí. Tyto děti mají svůj svět, jsou to dost často introverti, takže oni na sebe nijak neupozorňují a vy si říkáte, ono je to hodné dítě, ono mu jde všechno.*“

Pokud pan ředitel ví, že se učitel nadaným věnuje, snaží se ho náležitě finančně odměnit. Je si vědom toho, že sebevzdělávání a účast na školeních a seminářích je nad rámec jejich práce. Je přesvědčen o užitečnosti jejich práce, proto jim poskytuje potřebný čas, aby se žákům věnovali.

Z oblasti emocionální a sociální je mu známo, že nadaní žáci v této oblasti zažívají výzvy. „*My jsme opatrní na to, aby se dostali do té fáze, že jsou namyšlení. Kdy mají pocit, že jsou jediní na světě a jsou nějaká elitní skupina.*“

Velkou výhodou přítomnosti nadaných žáků ve škole je podle ředitele radost, kterou učitelé při práci s nimi zažívají. „*Máte radost z toho, že to někoho zajímá. Že to někomu jde. A že i to dítě pracuje s obrovskou radostí. Ta zpětná vazba je vyvážená, vidíte smysl.*“ Obtíže naopak spatřuje v nutnosti učitelů pracovat navíc, posouvat se, vzdělávat a připravovat se na vyučování intenzivněji.

Pan ředitel zmínil, že práce školy je v této oblasti na začátku, proto prozatím nevnímá, že by se nějak konkrétně péče učitelů o nadané škole vracela.

PEDAGOG

Co se týče atmosféry ve škole, paní učitelka ji hodnotí jako „*skvělou*“ nejen pracovně, kdy se učitelé podporují a sdílí si své nové poznatky, ale také lidsky. Ze strany vedení školy cítí velkou podporu. Všichni učitelé, podle jejího názoru, vnímají podporu v sebevzdělávání. „*Každý učitel by byl rád, kdyby na takové škole učil.*“ Ve škole je jedenáct asistentů pedagoga, což vnímá jako nadstandardní. Přesto zmiňuje, že by si přála mít jednoho i ve své třídě. Mrzí ji, že v této oblasti není na nadané žáky pomýšleno. V její třídě jsou velké rozdíly mezi dětmi. „*Ty nůžky jsou rozevřené opravdu hodně.*“

Snahou paní učitelky je, aby s dětmi i rodiči měla hezký vztah. Ve spolupráci s rodiči dbá na rovnocenné partnerství.

V první třídě byl Jiří výrazně napřed oproti ostatním dětem. Strhával na sebe pozornost, což možná vychází i z jeho rodinného zázemí, neboť je jedináček a oba rodiče se mu velmi věnují. Úkolem paní učitelky bylo Jiřího vhodně zaměstnat, „*aby ho to bavilo a nevyrušoval*“. Paní učitelka se přirozeně snažila, aby ostatní děti ve třídě neměly pocit, že Jiří je lepší než oni a stojí snad „*na piedestalu*“. Z výsledku snažení paní učitelky vyplynula motivace žáků se Jiřímu vyrovnat. „*Začali hrát šachy, naučili se prezentovat věci před ostatními, dělat kvízy, Kahooty, (...) myslím, že kdybych tady neměla ty dva³¹, ty ostatní děti by se tak neposunuly.*“

Přiznává, že na začátku školní docházky docházelo ke střetům mezi Jiřím a dětmi. Bylo potřeba se zaměřit na učení se trpělivosti, být tolerantní a respektovat ostatní. To ale podle paní učitelky souvisí s Jiřího povahou, není to projev nadání. „*Někdy je vidět, že je i o dva roky mladší než ostatní, v té sociální oblasti. Loni byl ještě pořád takové dítě a ostatní už šli do té puberty. Jinak si myslím, že ho berou, že co se týče kamarádů, tak nemá potíže. Je takový smíšek.*“

Co se práce s emocemi nadaných dětí týče, tak tím se zabírá paní učitelka přirozeně. Společně spolu pět let rostou. Nic záměrně nedělá. „*Aby vztahy fungovaly, chovaly se k sobě citlivě, ale to si myslím přijde z nějaké přirozenosti člověka. Pokud se něco stane, tak si myslím, že je dobré s dětmi to probrat narovinu.*“ Ve třídě panuje partnerský vztah, kdy paní učitelka je autorita, ale přístupná diskusi.

Pro Jiřího je důležité, aby mu byla věnovaná pozornost a mohl se vzdělávat v oblastech, které ho zajímají. Ve čtvrté třídě začal Jiří chodit na hodiny matematiky do osmé třídy. To ale paní učitelka vnímá jako „*vytržení z kolektivu*“, což je podle ní odvrácená strana akcelerace. Stejně jako její snahy, aby se v jejích hodinách věnoval něčemu, co odpovídá jeho úrovni – to

³¹ Ve třídě je ještě jeden žák, který je nadaný v oblasti matematiky.

také způsobí vytržení z kolektivu dětí. Jako lepší možnost vnímá práci ve skupině s dalšími dětmi.

Paní učitelka Jiřího zapojovala do třídních i školních aktivit. *„Připravoval pro děti kvízy, má připravované orientační otázky, má připravený test, který si opraví, potom vyhodnotí, oznámkuje, řekne, jak to dopadlo – to dělá často. Bývá to i na hodinu, a to se nedá dělat často, protože mě tlačí plán.“* Stejně tak se paní učitelka snaží zapojovat do výuky i jiné děti, ne pouze Jiřího. V rámci školy chodívá Jiří s ostatními dětmi prezentovat svoje projekty do jiných tříd. Někdy do nižších ročníků, jindy i do devátých tříd.

Coby žák je přes svoji výjimečnost speciální v jednom ohledu – *„podceňuje lehké věci, lehké soupeře (v šachu) a lehké práce. (...) když mu dáte test přijímaček na gympl, tak to dá na plný počet, když mu dáte test ze 4. třídy a řeknete mu to, tak je schopný tam nasekat chyby.“*

Ve vztahu ke kamarádům s paní učitelkou pracují na jeho *„neadekvátních reakcích, pokud někdo něco neví“* a pocitu *„povýšenosti“*, když například odpověď zná, ale ostatní ne. Děťmi je oblíbený, *„je takový šašek“*. Paní učitelka připouští, že ve *„druhé, třetí třídě byl víc viditelný, ale teď ho ostatní více dotáhli tím, že je tolik motivoval“*.

Paní učitelka oceňuje, jak je kamarádský, ochotný dětem látku vysvětlit, pokud jí nerozumí. Vnímá ho jako *„šťastnou duši“*. Ostatní žáci na něm, podle ní, oceňují to samé: *„Že nezkazí žádnou legraci, scházejí se, je to vlastně obyčejný kluk, není na něm vidět, že by v některých intelektuálních věcech byl na výši nad ostatními“*.

Výzvu v péči o nadané žáky vnímá paní učitelka v samostudiu a spolupráci s institucemi. Bylo pro ni nezbytné získávat informace, aby byla schopna děti identifikovat, potom jim věnovat potřebnou pozornost a vytvářet podmínky pro jejich rozvoj. Paní učitelka vnímala u Jiřího výzvu pomoci mu zmírnit či korigovat snahu se prosazovat, ale opět zdůraznila, že to není znak nadání.

ŽÁK JIŘÍ

Jiří svoji školu vnímá jako *„hezkou“* a učitele jako hodné. Jiří popsal jako nadaného svého spolužáka. Slovu „nadaný žák“ rozumí tak, že existuje hodně oblastí, ve kterých se nadání může projevat – někdo je nadaný v matematice, jiný má dobrou paměť, někdo na sport.

Jiřího baví všechny předměty, na prvním místě uvedl matematiku, potom dějepis a zeměpis. Na posledním místě by asi byla čeština, hned před ní angličtina. Uvědomuje si, že by toho v matematice zvládl víc, v dějepise se mu zdá, že berou *„všechno moc pomalu“*. Doma se učit nemusí.

Paní učitelku charakterizuje jako hodnou. Je si vědomý toho, že dokáže učit tak, že to rychle pochopí – on i ostatní děti. Má pocit, že je mu dopřáno ve škole dělat věci podle sebe. Jiří si myslí, že by mohl ostatním dětem pomoci a pokud by to chtěly, tak to udělá, například v matematice. „*Ale zatím nikdo nechtěl.*“

Na otázku, jestli tuší, čeho si na něm ostatní cení, Jiří nedokázal odpovědět. „*Nevím, co si ostatní myslí.*“³² U sebe samého si je vědom a oceňuje svoji dobrou paměť, to mu v něčem pomáhá. Také si uvědomuje, že dokáže porozumět informacím.

Ve škole se cítí dobře, když hrají hry, nebo když jsou na škole v přírodě. Učení jako zábavu nevnímá. Ve svém volném čase rád navštěvuje internetové stránky *Geography*. V čase rozhovoru ho zajímala Afrika. Neuvědomuje si, že by ve škole zažíval špatný pocit. „*Nebo (jsem ho) měl, ale nepamatuju si to.*“ Kamarády Jiří má, hrají spolu o přestávkách hry. Vnímá se jako dobrý kamarád, pohodář, rád dělá legraci³³. „*Ale zase, nevím, jak to cítí jiní, to je jenom můj názor.*“

Jiří nemá pocit, že by ve škole musel nějak potlačovat sebe sama, nemusí. A to, že doma mluví jiným jazykem a ve škole česky, „*to bych nebral jako přizpůsobování*“.

A jaký je Jiří žák? „*Tak celkem jako (...) udělám vždycky všechno. Myslím, že jsem jako dobrý žák, celkem poctivý.*“

ZÁKONNÝ ZÁSTUPCE

Jiří se „*pořád zajímá o něco jiného. Zajímá se o nějaké téma, pak se tam dozví úplně všechno a pak lehce přeskočí na jiné téma.*“ Aktivitou, která je pro něho atraktivní nejdéle, jsou šachy. U nich matka vidí, že více než hra samotná je pro Jiřího přitažlivý pocit vítězství. Dříve ho zajímala matematika, ale teď už ztrácí vnitřní motivaci. Atraktivní se pro něho stává, když navštěvuje hodiny matematiky ve vyšších ročnících. Mezi jeho další zájmy patří historie, cestování a poznávání nových států a kultur. Společný čas rodina tráví právě cestováním.

Matka ví, že Jiří potřebuje zábavu. „*Není to typ, který dokáže sedět v klidu a nic nedělat. Musí mít něco, co může dělat. Něco číst, na něco koukat, musí mít pro mozek aktivitu.*“

³² Zajímavé bylo zjištění, že Jiřímu není přirozené odhadnout, co si ostatní myslí. To potvrdil ve dvou různých otázkách. Odděluje sebe a ostatní. Jiřího matka mi po sdílení tohoto zjištění přiznala, že ona to má v životě úplně stejně – nezamýšlí se nad projevy ostatních, neanalyzuje je, často je ani nezaznamená, pokud se jedná o náznaky.

³³ V rámci rozhovoru je možné jeho slova potvrdit. Přes počáteční rozpaky, se Jiří uvolnil a byl velmi spontánní. Potvrdil slova paní učitelky i matky, že rád dělá vtípy a legraci. Na otázku, jestli by na paní učitelce něco změnil, odpověděl: „*Účes.*“ Autorka výzkumu byla chvíli zaskočená všímavostí deseti letého chlapce, proto se pro jistotu zeptala, jestli by opravdu změnil její účes. Chlapec s lišáckým výrazem ve tváři odpověděl: „*Dělám si legraci.*“

Spolupráci se školou rodina vnímá jako „*perfektní, učitelka se vždy snažila podpořit a všechna ta doporučení z pedagogické poradny využívat. S panem ředitelem jsem se setkala jen na začátku, všechno podporoval.*“

Matka si myslí, že Jiří se může do aktivit školy zapojovat úplně stejně jako ostatní děti. Paní učitelka je nabízí pro všechny, ale Jiří je natolik aktivní, že se vždycky přihlásí.

Jiří se podle matky ve škole cítí dobře. Podle ní sice úplně blízké kamarády nemá, ale je si vědoma, že on je za blízké kamarády považuje.

Jiřího charakterizuje jako klidného, vyrovnaného chlapce, který se moc nestresuje. Jako citlivého by ho nepopsala. Rozhodně se nestydí, touží se stát vůdcem skupiny. Snaží se být první. Rád si získává pozornost ostatních dětí, dělá mu radost, když dělá v kolektivu legraci.

Matka na paní učitelce velmi oceňuje její práci se sebepojetím Jiřího. „*Aby si o sobě nemyslel, že je hvězda, ale vrátí ho k realitě. Vracela ho k tomu, že je stejný jako ostatní, každý člověk je výjimečný v něčem, že on není lepší než někdo jiný. Snažila se je podpořit, vymyslet aktivity, ve kterých by se sebere realizovali, nějaký klub, rozdělení žáků na rychlejší a pomalejší, dělala spoustu věcí. Dávala mu věci, ve kterých se cítil, že může ukázat jaký je, což by se nikdo nemusel dozvědět, pokud by to nepředvedl před celou třídou.*“

Jiří si na sobě podle matky cení, jak rychle dokáže zpracovávat informace a orientovat se v nových životních situacích. O svém rozhodnutí bývá přesvědčený, že je správné. Má v sobě veselost, které si je vědom. Je také provokatérem.

11.4.1 Shrnutí dat ze vzdělávací instituce Modrá škola

Jiří navštěvuje 5. třídu běžné ZŠ. Vedení školy vnímá, že nadaní žáci byli ve vzdělávacím procesu dlouho opomíjeni. Jejich snahou je intenzivní rozvoj péče o nadané žáky. Jako první krok k podpoře vidí diagnostiku nadání. Proto spolupracují v rámci týmu složeného z výchovné poradkyně, zástupce PPP, třídního učitele žáka a učitelů odborných předmětů. V rámci tohoto týmu hledají možnosti rozvoje pro daného žáka. Těmi možnostmi mohou být diferenciacie práce, v rámci předmětu je možná akcelerace o 2–3 ročníky, nabídka zájmových aktivit a podpora v účasti na vědomostních soutěžích. Součástí jejich snah je také věnovat pozornost a rozvíjet sociální dovednosti nadaných žáků. Pozitivní stránku jejich snažení vidí v radosti, kterou cítí z práce s těmito dětmi. Jako negativní vnímá vedení tlak na učitele a časová náročnost příprav, která z práce vyplývá.

Paní učitelka si uvědomuje, že na začátku školní docházky byl Jiří oproti ostatním dětem výrazně napřed. Mimo znalosti na sebe také často strhával pozornost a bylo nutné ho vhodně zaměstnat. Snahou paní učitelky bylo pracovat s celým kolektivem tak, aby děti neměly pocit, že je Jiří lepší než ostatní a současně ho vést k respektu a toleranci ostatních. Podařilo se, že Jiří inspiroval a motivoval své spolužáky k lepším výkonům. V rámci výuky připravuje pro spolužáky kvízy, následné otázky k tématu, test, který sám opraví, vyhodnotí, oznámkuje a výsledky prezentuje třídě. Projekty, které vytváří on i jeho spolužáci, chodívají prezentovat do jiných ročníků ve škole. Jiří má příležitost absolvovat hodiny matematiky v osmé třídě, tedy o tři ročníky výše. Jako slabinu paní učitelka vnímá, že Jiří podceňuje snadné úkoly. V kolektivu je podle slov paní učitelky oblíbený.

Jiřího ve škole baví matematika, dějepis a zeměpis. Doma se připravovat na výuku nemusí. Je si vědom, že má dobrou paměť a rozumí informacím. Ve škole se vždy cítil dobře, žádné nepříjemné okamžiky si nevybavuje. Ve třídě má kamarády a rád si s nimi o přestávkách hraje. Sám sebe charakterizuje jako „pohodáře“, dobrého kamaráda a žáka, poctivého a vtipného. Na otázky, které se týkaly odhadování názoru ostatních, odpovědět nedokázal. Odůvodnil to tím, že neví, co si ostatní myslí.

Jiří potřebuje zábavu. Jeho matka připouští, že potřebuje pro svůj mozek aktivitu. Pokud ho nějaké téma nadchne, věnuje se mu do hloubky, dokud se jím „nenaplní“, potom přejde na téma další. Zajímá ho cestování, poznávání nových kultur, historie. Dříve to byla také matematika, ale teď má matka pocit, že jeho zájem opadá. Svoji touhu po vítězství uspokojuje při hře šachy. Matka si velmi chválí spolupráci se školou – vedením i třídní učitelkou. Velmi oceňuje, že ho paní učitelka vedla k pokoře, aby si o sobě moc nemyslel. A dále její snahu poskytovat Jiřímu příležitosti, aby se mohl seberealizovat. Matka svého syna charakterizuje jako veselého, někdy provokatéra, který nepotřebuje blízké kamarády, nestydí se a je vůdčím typem.

12 Výsledky šetření

Při péči o nadané žáky se respondenti napříč všemi čtyřmi institucemi shodují, že jejich skvělé výsledky ve vědomostních soutěžích a olympiádách přispívají ke zvyšování prestiže školy, podporují její dobrou pověst a celkově jí dělají lepší jméno ve společnosti. Vedení jedné z institucí ale toto „pozlátko“ nezahrnuje do záměru snah školy, přestože si ho je vědomo. Tímto byla potvrzena počáteční prekoncepce zmíněná v úvodu empirické části práce, že díky výsledkům v soutěžích nadaných žáků škola získává na prestiži.

V této kapitole budou představeny výsledky analýzy dat výzkumu. Předně budou prezentovány výsledky dílčích výzkumných otázek, které vyústí v zodpovězení hlavní výzkumné otázky – ta zjišťuje zkušenosti škol s využitím potenciálu nadaných žáků.

DVO 1: Jak je možné podpořit socio-emoční dovedností žáků, aby mohli uplatnit svůj potenciál?

Vedení institucí, učitelé a jedna studentka shodně shledávají nadané žáky jako skupinu, která může zažívat obtíže v sociální interakci a může být ohrožena vyčleňováním, šikanou a psychickými problémy. Ve třech ze čtyř institucí (Bílá, Žlutá a Červená škola) mají žáci možnost vyhledat ve škole odbornou pomoc školního psychologa, sociálního pedagoga nebo speciálního pedagoga. V určité míře dotazovaní zaměstnanci všech škol vnímají nutnost věnovat pozornost emocím nadaných žáků, aby byly jejich projevy přijatelné pro společnost a v souladu s jejich potřebami.

K této dílčí otázce vyplynulo pět témat, kterými jsou Cílená práce učitelů, Deskové hry, Programy škol, Aktivity a zázemí škol a Nalezení potenciálu.

Cílená práce učitelů

Tři respondenti z řad učitelů Žluté, Červené a Modré školy vědomě pracují s rozvojem emoční inteligence žáků a vynakládají úsilí, aby podpořili jejich začlenění do kolektivu. Díky této intervenci mají žáci větší možnost cítit se v kolektivu dobře a zažívat sounáležitost se svými spolužáky.

Zákonní zástupci žáků z těchto tří institucí oceňují práci učitelů. Většina rodičů ocenila snahu učitelů chovat se ke všem žákům stejně, nevyvyšovat a nezviditelňovat nadané žáky, naopak je učit pokoře, respektu, toleranci vůči ostatním a podporovat jejich zdravé sebevědomí.

Rodiče vyjadřovali vděčnost za přístup učitelů, díky němuž se jejich děti rozvíjejí a cítí dobře. Také samotní žáci potvrdili, že se ve škole cítí dobře a přijímaní.

Deskové hry

V Bílé škole jsou pro rozvoj spolupráce, komunikace a kompetice využívány deskové hry, kterými je vybavena téměř každá třída školy. Paní učitelka, se kterou byl rozhovor vedený, uvádí, že pro nadané děti je důležitý klid, pohoda a pocit bezpečí. Vybraným respondentem v této škole je žák s AS, se kterým je podle výpovědi obtížné dosáhnout právě takové atmosféry ve třídě. Paní učitelka uvádí, že zažívá ve výuce náročné situace. V rámci kolektivu třídy si je vědoma, že není možné poskytnout péči každému žákovi, přestože by si to přála. Pokud se někomu chce intenzivně věnovat, tak připouští, že je to vždycky na úkor někoho dalšího.

Matka, která má syna ve škole, v níž jsou deskové hry využívány k rozvoji sociální a emocionální oblasti žáků, není s péčí školy spokojena. Velmi dobře si ale uvědomuje, jak náročný pro své okolí její syn může být. Přestože má asistenta pedagoga, nelíbí se jí, že je její syn z kolektivu mnohdy vyčleňován. Asistent pedagoga, podle ní, nenapomáhá rozvoji emocionální stránky žáka ani jeho začleňování do kolektivu třídy. Sám žák se ve škole dobře necítí, většinou do ní chodí nerad. Říká, že někdy se ve třídě s někým baví, vnímá ho jako kamaráda. Ze slov matky vyplynulo, že do kolektivu nezapadl, kamarády ve škole nemá (to potvrzuje také paní učitelka), o spolužácích mluví negativně, někdy jejich chování vůči sobě nazývá šikanou.

Programy školy

Skrze programy Žluté a Červené školy dochází k cílené péči o sociální a emocionální oblast vývoje žáků. Nástroji, které k tomu školy využívají, jsou předmět Mravouka a dále mentoring, které jsou zařazeny do školního programu institucí.

Paní ředitelka i paní učitelka Červené školy jsou názoru, že bez práce se sociální stránkou osobnosti dětí a emocemi se jejich výchova a vzdělávání neobejde. Ve škole existuje předmět Mravouka, která tento rozvoj podporuje. V první třídě je předmět povinný. Přestože je v ostatních třídách prvního stupně volitelný, děti si ho vybírají. Na druhém stupni existují třídnické hodiny a Mravouka je opět volitelná. Mravouka je vedena aprobovanými lektory, někdy ve spolupráci s kmenovým učitelem. Hlavními tématy jsou práce s emocemi žáků, sociální oblastí, kooperací, kompeticí, respektem, tolerancí, vnímáním druhého.

Žáci školy jsou motivováni, aby při jakýchkoli obtížích měli důvěru oslovit lektory Mravouky.

Tento předmět zapadá do vzdělávacího programu školy, ve kterém má své místo i osobnostní a sociální výchova. Ta je rozdělena do tří oblastí, na které se zaměřují – osobnostní rozvoj, sociální rozvoj a rozvoj morální.

Dospělí respondenti z řad vedení, učitelů a rodičů se shodli, že nadaní žáci potřebují pozornost a mít možnost sdílet svoje znalosti, postřehy a myšlenky. Mentoring poskytuje nadaným příležitost setkávat se s odborníkem svého zájmu, který jim předává své zkušenosti a znalosti. Ve Žluté škole se několikrát ve školním roce setkávají studenti zapojeni do programu školy s paní učitelkou v rámci reflektivních rozhovorů. Ty nabízejí studentům možnost zastavení a zamyšlení se nad tím, kde se na cestě ke svému cíli nacházejí a kam by si přáli se dále posunout. Reflektivní rozhovory poskytují studentům prostor nejen reflektovat aktuální situaci, ale také příležitost věnovat se osobnostním otázkám. Mentor studentům klade otázky a pomáhá, aby si ujasnili myšlenky a uvědomili své pocity, se kterými mohou později pracovat vědomě. Jedním z témat uvedených v rozhovoru byla otázka perfekcionismu, který může nadaným studentům ztěžovat práci a znemožňovat posun k jejich vytyčenému cíli. Dalším tématem byl pocit zahlcení aktivitami, který student zažíval. V rámci reflektivního rozhovoru poskytla paní učitelka studentovi příležitost, aby si ujasnil priority a sám nacházel možnosti, jak aktivity naplánovat, tak, aby se zahlcený necítil a měl svůj čas více pod kontrolou. Studenti i rodiče studentů oceňují možnost mentorské podpory v rámci reflektivních rozhovorů. Ze slov studentů vyplynulo, že jim mentoring usnadňuje postup na cestě k jejich osobnímu cíli.

Aktivity a zázemí škol

G-klub je prostor ve Žluté škole, kde se mohou setkávat studenti napříč ročníky mimo vyučování. Toto místo je příležitostí pro nově příchozí studenty, aby se přirozeně seznámili s ostatními ve škole. Pravidelná setkávání nabízejí možnost utvářet hlubší vztahy a kultivovat sociální dovednosti nadaných žáků. Studenti mají příležitost navštěvovat G-klub ráno před výukou, o volné hodině před odpolední výukou, nebo po vyučování. Mohou si zde podle svého zájmu vybrat kroužek a aktivity, kde se mohou pravidelně potkat s kamarády.

Klub je veden pedagogy. Ti také podporují studenty vyššího gymnázia, organizátory, kteří se podílejí na tvoření programu pro ostatní studenty. Organizátoři se pravidelně scházejí, aby získávali dovednosti, jak motivovat a vést ostatní, jak si organizovat práci.

Organizátoři se učí při plánování programu komunikačním dovednostem, aktivnímu naslouchání, kreativité, improvizaci, kritickému myšlení, řešení konfliktů, spolupráci. To vše

nabízí příležitost ke kultivaci emoční inteligence a sociálních dovedností. Třetí postoje, kterými jsou například být odpovědný, flexibilní, spolehlivý a pracovat efektivně.

Organizátoři G-klubu pořádají kurzy Cesta I, II, III, IV pro třídy nižšího gymnázia. Jedná se o několikadenní kurzy, které jim poskytují příležitost věnovat se tématům osobnostního rozvoje a kultivovat dovednosti z oblasti sociální a také emocionální.

Nalezení potenciálu

Žlutá a Červená škola cíleně, v rámci svých školních programů, podporují a vedou žáky k nalezení jejich potenciálu. Jak uvádí paní učitelka ze Žluté školy, „nenaplněné vzdělávací potřeby žáků mohou způsobovat frustraci“. Naplnění potenciálu tedy přímo ovlivňuje emoční vývoj a sebepojetí žáka a celkový harmonický rozvoj jeho osobnosti.

Žákovi s AS byl přidělen asistent pedagoga, který má přispět k podpoře jeho emočního rozvoje a začlenění do kolektivu. Z výpovědi žáka, paní učitelky i matky je zřejmé, že v tomto případě z nějakého důvodu ke zlepšení situace nedochází. Žák je kolektivem odmítán, mezi ním a spolužáky dochází ke konfliktům. Kamaráda podle svých slov má, podle mínění paní učitelky a matky nemá. V obecné rovině si paní učitelka uvědomuje, že k práci s emocemi žáků je potřeba bližšího vztahu. Také zmiňuje, že je přesvědčena o tom, že si nadaní žáci sami neporadí a potřebují stabilizovat, aby se u nich neprojevovaly psychické obtíže. Konkrétně ale přiznává, že práce právě s tímto žákem s AS je velmi náročná. Uvádí, že není možné v záplavě povinností a počtu žáků ve třídě věnovat nadaným dětem individuální přístup v takové míře, jaký by byl potřeba.

DVO 2: Jak lze uplatnit potenciál nadaných ve prospěch komunity školy?

Z odpovědí všech respondentů je patrné, že samotná práce s nadanými žáky poskytuje pedagogům radost a dobrý pocit. Tato příležitost nepochybně pozitivně ovlivňuje pedagogickou komunitu školy. Přestože se mnozí pedagogové shodují, že práce s nadanými je také výzvou ve smyslu sebevzdělávání, nutností hledat vhodné metody a způsoby práce, nacházejí v ní obohacení a uspokojení jak v oblasti profesní, tak i osobnostní.

V následující části budou prezentována hlavní témata výzkumu vztahující se k této dílčí otázce. Jsou jimi: Dovysvětlování učiva spolužákům, Tvorba prací a projektů, Vedení kroužků a Mentoring.

Dovysvětlování učiva spolužákům

Z odpovědí respondentů všech institucí vychází, že nadaní žáci přispívají a pomáhají spolužákům s vysvětlováním nebo dovysvětlováním učiva v průběhu výuky.

Tvorba prací, projektů

Žáci mají příležitost vypracovat specificky zaměřené práce nebo projekty, kterými mohou obohatit a inspirovat žáky a pedagogy školy.

Paní učitelka Modré školy umožňuje žákovi, aby si připravil pro spolužáky k probíranému tématu kvízy, k nim otázky, test, který sám opraví, vyhodnotí, oznámkuje a výsledky prezentuje třídě. Tatáž škola podporuje žáky k tvorbě projektu, který prezentují nejen svým spolužákům, ale také v jiných ročnících, kde probírají stejné nebo obdobné téma. Tím přispívají k širšímu obohacení v rámci školy.

Obdobnou příležitost poskytuje Červená škola. Žáci mohou vytvořit malou odbornou práci a představit ji ostatním. Žáci mají možnost si vybrat z témat, která nabízejí různí učitelé. Ti poskytují zájemcům vedení a konzultace práce. Po vypracování se žáci účastní školního symposia, kde mají příležitost práci prezentovat. Respondent z dané instituce se do ní v době výzkumu nezapojoval. Individuálním přístupem se paní učitelka snaží docílit toho, aby si každý žák našel studijní oblast, ve které je dobrý. Je možné usuzovat, že vzhledem k věku respondenta (třetí třída) může být nalezení vlastního potenciálu prvním krokem, který povede k jeho budoucí účasti ve školním sympoziu.

V Bílé škole byl žák s AS zapojen do celoškolského projektu, přestože se matka domnívá, že přes snížené schopnosti socializace je nemožné rozvíjet jeho nadání. V projektu má příležitost využívat svých obsáhlých znalostí z oboru. Samotný žák v rozhovoru uvedl, že má nápady, kterými by přispěl své škole, Bílé škole. Z jeho odpovědi je možné usuzovat, že k realizaci nedošlo, protože se o jeho nápadu neví.

Vedení kroužků

Nástrojem práce s nadanými žáky Žluté školy je mentoring. V rámci mentoringu dochází k podpoře seberealizace studentů. Z odpovědí jak ředitele a paní učitelky, tak i rodičů studentů je patrné, že škola studentům umožňuje rozvíjet se v oblasti jejich zájmu, a díky tomu mohou později přispívat ostatním ve škole. Tito studenti mohou ve vyšších ročnících předávat své nabyté znalosti a dovednosti skrze příležitost vést kroužky pro mladší studenty.

Mentoring

Pokud mají studenti dobré pedagogické schopnosti a dovedou dobře komunikovat, mají příležitost stát se mentory pro mladší studenty ve Žluté škole, a tím přispět k jejich rozvoji. Ne každý z nadaných studentů má ale dispozice stát se mentorem. Doposud jím byl z řad studentů jeden. Je velmi pravděpodobné, že se jím v budoucnu stane i respondent tohoto výzkumu. IVP a mentorská podpora umožňuje studentům využívat čas ve škole efektivně, a tak získávat příležitost předávat získané zkušenosti dalším ve škole. A tím také vlastní naplněný potenciál využít ve prospěch školy a obohatit ji.

HVO: Jaké příležitosti poskytuje škola k uplatnění potenciálu nadaných žáků?

V rámci šetření bylo zjištěno, že většina škol umožňuje rozvoj socio-emočních dovedností nadaných žáků a současně jim poskytuje příležitosti k seberealizaci.

Ze závěru výzkumu vyplynulo, že mnozí nadaní žáci procházejí obtížemi v emoční oblasti a ve vztazích s ostatními. Naplnění jejich potenciálu a jeho uplatnění může pozitivně ovlivnit obě oblasti. Pokud by se žákům potřebné pomoci nedostávalo, mohly by se u nich objevit různé obtíže. Dá se tedy konstatovat, že je nezbytné, aby škola saturovala vzdělávací potřeby žáků, aby došlo k naplnění jejich potenciálu. Je žádoucí věnovat pozornost socio-emočnímu rozvoji nadaných žáků.

Dvě instituce, ve kterých byl vedený výzkum, mají téma sociální a emocionální podpory zakomponované do programu školy. Jedna z nich začleňuje do výuky Mravouku, skrze níž je žákům poskytován osobnostní, sociální a morální rozvoj. Ve druhé instituci je hlavním nástrojem rozvoje a podpory mentoring. Pravidelná setkávání žáků zapojených do programu školy poskytují příležitost a prostor, aby se žáci zamysleli nad oblastmi, ve kterých se jim ve škole daří, a jakým směrem by se chtěli dále rozvíjet. Paní učitelka v rámci mentoringu zjišťuje pečlivě kladenými otázkami mimo jiné také to, jak se žák ve škole cítí, jestli má kamarády a podobně. Její snahou je také odhalit, jaké pocity žák ve škole zažívá a jak si stojí sociálně. V případě obtíží pomáhá žákovi nalézt možnosti, jak by mohl situaci změnit ke své spokojenosti.

Existence G-klubu, který poskytuje žákům příležitost budovat vztahy s ostatními žáky školy, je další zajímavý počín jedné ze zkoumaných institucí. Školní G-klub současně nabízí možnost stát se jeho organizátorem. Tato role umožňuje rozvíjet například komunikační dovednosti, aktivní naslouchání, kreativitu, improvizaci, kritické myšlení, řešení problému

a také učí spolupráci. Organizátoři ve spolupráci s pedagogy klubu pořádají kurzy Cesta, které nabízejí žákům příležitost věnovat se tématům osobnostního rozvoje, objevovat a kultivovat dovednosti z oblasti sociální i emocionální.

V jiné instituci je tato problematika ošetřena skrze hraní her. Jak uvádí paní učitelka, hry poskytují příležitost k rozvoji spolupráce, komunikace a kompetice. Tutéž instituci navštěvuje žák s AS, kterému je poskytována podpora skrze asistenta pedagoga, která se jeví jako nedostatečná.

Dalším důležitým aspektem péče o nadané žáky je role učitele. Tři respondentky z řad pedagogů cíleně pracují s emocemi žáků ve výuce a věnují pozornost budování pozitivních vztahů ve třídě. Jejich snahou je, aby se v kolektivu třídy cítili žáci bezpečně a každý měl pocit, že do ní patří. Žáci získávají příležitost učit se respektu, toleranci vůči těm, kteří potřebují více času, a také pokoře. To přispívá k budování jejich zdravého sebehodnocení.

Jako důležité se ukazuje podporovat žáky v tom, aby našli své silné stránky, svůj potenciál. U dvou škol, které se účastnily výzkumu, je patrná snaha učitelů objevit potenciál žáků, který mohou dále rozvíjet. Jedna z učitelek uvedla, co vyplývá z její zkušenosti – pokud není mimořádně nadanému žákovi poskytnuta příležitost rozvíjet jeho specifické vzdělávací potřeby, může zažívat frustraci. Z tohoto postřehu je možné vyvodit, že naplnění potenciálu nadaných žáků může pozitivně ovlivňovat jejich osobnostní rozvoj.

Ve všech čtyřech institucích mají žáci příležitost uplatnit svůj potenciál ve prospěch komunity třídy nebo školy. Tři instituce motivují a podporují nadané žáky v tvorbě speciální práce nebo projektu. Díky této možnosti mohou nadaní využít nabytých znalostí, zkušeností a podělit se o ně s kolektivem třídy nebo školy. Ve dvou institucích byly poskytovány individuální příležitosti nadaným, kdy samostatně pracovali na zvoleném tématu, a to představili třídě, nebo v rámci školního sympozia jeho účastníkům. Třetí instituce zapojila nadaného žáka do celoškolního projektu, ve kterém spolupracují žáci napříč ročníky.

Zaznamenaným benefitem je skutečnost, že prezentace nadaných žáků motivuje ostatní žáky k podobným aktivitám, jak uvedly mnohé paní učitelky.

V jedné instituci umožnila paní učitelka žákovi vést vyučovací hodinu na aktuálně probírané téma. Žák si připravil kvízy, k nim následně pokládal otázky, v další části rozdával spolužákům test, který opravil, vyhodnotil a oznámkoval. Výsledky testu prezentoval třídě. Jako mimořádný byl vnímaný přístup této paní učitelky, která umožňuje dělat takové aktivity nejen nadaným, ale všem dětem.

Nadaní žáci jedné instituce mají příležitost využít svůj potenciál k vedení kroužků pro mladší spolužáky. Je to další z možností, jak předávat nabyté vědomosti ostatním na škole a uplatnit svůj potenciál.

Další ze zaznamenaných příležitostí, jak obohatit žáky školy vědomostmi a dovednostmi, je mentoring. Ten je využíván v jedné z oslovených institucí. Aktuálně sice není žáky na škole poskytován, ale je velmi pravděpodobné, že se mu respondent, se kterým byl rozhovor veden, v budoucnu bude věnovat. K této roli je zapotřebí pedagogických dovedností, kterými respondent disponuje.

13 Diskuse

Nadaní žáci dostali do vínku dar, který by mohl být za nepříznivých okolností vnímaný jako neštěstí. Je potřeba moudrých a nadšených dospělých, v rámci tohoto výzkumu učitelů, kteří jim pomohou porozumět sobě samým a naplnit potenciál, jímž mohou přispět sobě a obohatit tuto společnost. Učitelé i vedení zkoumaných institucí se shodli na radosti a naplnění, které jim poskytuje práce s nadanými žáky – na tuto skutečnost poukazyval také Šťáva (2010). Současně někteří zmínili, že jejich práce v rámci celé třídy nedovoluje věnovat se individuálně každému žákovi, přestože by si to přáli. I na tuto skutečnost autor upozorňoval.

Výzkum poukázal na to, že v tomto ohledu se nejméně pozornosti dostávalo žákovi s AS, jehož náročné projevy chování kladou vysoké nároky na učitele. U žáka byly také prokázány obtíže s navazováním vztahů s vrstevníky, na které upozorňovala Jurášková (2006). Dále bylo ve shodě s odborníky potvrzeno, že žáci s AS snadněji navazují vztahy se staršími a dospělými (Dočkal, 2005; Laznibatová, 2007; Bendová, 2016). Respondenty nebylo zmíněno, že by učitelé věnovali pozornost sociálním vztahům ve třídě, ani nebyl zaznamenán výrazný individuální přístup k tomuto žákovi, který doporučuje Čadilová (2007). Podle vyhlášky č. 27/2016 Sb. byl žákovi přidělen asistent pedagoga, který ale podle výpovědi dostatečně nepodporuje jeho specifické potřeby. Jiná specifická péče zajišťující rozvoj emocionálních a sociálních dovedností tohoto žáka nebyla šetřením zaznamenána. Výzkumem se u žáka potvrdily obtíže v oblasti sociálních dovedností, na které upozorňovala Krejčířová (2006), a také odmítání vrstevníky (Krejčířová, 2003). Z výpovědí respondentů je možné usuzovat, že se tak děje ze dvou možných důvodů. Prvním mohou být omezené sociální dovednosti a oslabené prožívání emocí, což bývá příznačné pro jedince s AS. V tomto případě zmiňovala matka především vztek, radost a škodolibost. Druhým důvodem může být zacílení asistenta pedagoga na podporu edukačních dovedností, jak také uvedla matka žáka, a opomíjení podpory v sociální a emocionální oblasti. Je pravděpodobné, že se jedná o spojení obou domněnek.

Z výpovědí samotného žáka, jeho matky a učitelky je možné usuzovat, že ve škole zažívá pocity uspokojení a přijetí velmi omezeně. Matka si, přes nespokojenost s přístupem školy, uvědomuje, jak nesnadná výchova a vzdělávání jejího syna musí pro učitele být. Jedná se o specifickou problematiku, která vyžaduje dobrou znalost diagnózy AS ve spojení s nadáním, a spolupráci mnoha zainteresovaných osob ve škole. To není snadné, zvláště při nárocích třídy, ve které bývá několik desítek žáků. Nabízí se otázka, jak by tento žák prospíval v jiné ze zkoumaných institucí.

Stojí za zamyšlení, o kolik snazší by byla práce učitelů, kdyby se školám dostávalo větší podpory a pochopení od vyšších institucí, kterými by mohly být například MŠMT nebo Národní pedagogický institut. Právě to zmínil jeden z oslovených ředitelů. Uvítal by propojení škol, jež se nadaným věnují. O kolik by bylo jednodušší získat informace z praxe od učitele, který pracuje s nadaným žákem s AS? Doptávat se ho, co funguje, co se osvědčilo a čeho se naopak vyvarovat – namísto vlastního tápání a hledání možných alternativ způsobem pokus-omyl.

Šetřením nebylo prokázáno, že sebehodnocení žáků s AS bývá nižší, na což upozorňoval Čáp (2001), v případě respondenta výzkumu tomu bylo naopak.

Snahou zkoumaných institucí je získávat nejnovější informace ohledně fenoménu nadaných, aby mohly dostatečně saturovat jejich potřeby. Vedení všech institucí podporuje vzdělávání pedagogů. Takové počínání, které díky vzdělávání pedagogických pracovníků umožňuje adekvátně podpořit potenciál nadaných, doporučuje také Jackson (2009).

Zásluhou znalosti tématu a zájmu o něj většina institucí pomáhá nadaným žákům nalézt jejich potenciál, který se následně snaží ve škole přiměřeně rozvíjet. Odborníci (například Renzulli, 1986, 1988; Mönks, 2002; Hříbková, 2009; Stehlíková, ©2016) vnímají jako velmi žádoucí, aby nadaní rozpoznali svoje nadání. Podle stejné autorky (2020) je potřebou nadaných porozumět sobě samým a přispět ostatním svým potenciálem. Podle Stehlíkové (2016) je tato skutečnost důležitým předpokladem jejich spokojenosti. A současně stojí za připomenutí slova Hříbkové (2009), že nadání, které nemůže být realizované, může vyústit v negativní projevy.

Dílním cílem práce bylo zjistit, jak školy s žáky pracují, aby jejich nadání obohatilo celou komunitu školy. Autorku práce velmi potěšila snaha škol nabízet příležitosti cílené na nadané žáky úplně všem, každému, kdo je motivovaný a má zájem. Tato myšlenka koreluje s názorem Taylora (1964) a jiných odborníků (například Weigand, 2014; Renzulli, 1986), kteří apelují na vyhledávání a podporu nadání u každého dítěte. Výzkum poukázal, že o to stejné usilují pedagogové všech zkoumaných institucí. Vedení jedné z nich pojmenovalo právě tuto snahu jako součást programu jejich školy.

Většina respondentů ze skupiny žáků je motivována k realizaci svého potenciálu tvorbou speciálních prací a projektů, se kterými následně seznámí ostatní ve škole. Hříbková (2009) potvrzuje, že nadaní rádi získané informace prezentují ostatním. Ale i v tomto případě je potřeba vycházet z jedinečnosti dítěte a zjišťovat jeho vlastní potřeby, protože podle Leavitt (2017) i přes větší porozumění předmětu nemusejí mít někteří nadaní důvod sdílet tyto informace s ostatními. Podle odborníků (například Fořtík, 2007; Hříbková, 2009; Havigerová, 2011) je pro žáky vhodné, aby měli svobodu při výběru témat a možnost eventuální spolupráce

s někým, koho téma také zajímá. Tato premisa byla ve výzkumu naplněna vedením kroužků, které mohou respondenti jedné instituce uskutečňovat ve své škole. V literatuře jsou zájmové kroužky zmíněny v kontextu dalšího vzdělávání nadaných (například Fořtík, 2007; Konečná, 2009; Laznibatová, 2007). V dostupné literatuře nebyla dohledána možnost, že by nadaní žáci mohli vést kroužky pro své mladší spolužáky.

Příležitost nadanému žákovi spolupracovat s někým, koho téma zajímá podobně jako jeho, může poskytnout také mentoring. V rámci něho může být starší žák v roli mentora a mladší v roli menteeho. Mentoring jako možnost uplatnění potenciálu je ve shodě s Kovářovou (2012) i Brumovskou (2010), podle kterých poskytuje možnost obohacení žáka. Tato nabídka školy je autorkou práce vnímána jako velmi neobvyklá a pro žáky přínosná.

V G-klubu jedné z institucí se mohou studenti setkávat se staršími studenty ze školy a navazovat s nimi přátelství. Rovněž kroužky rozšiřují příležitosti navázat sociální vztah s někým podobného zájmu, což potvrzuje také Laznibatová (2007). Ve školním klubu mají studenti příležitost stát se jeho organizátory. Přes mnohé aktivity nadaného studenta této instituce je podle jeho slov účast na organizaci a dění v klubu naplňující. Podle Renzulliho (1986) jsou studenti dosahováním vyšších cílů přirozeně inspirováni k uplatnění kreativity. Ruppell zastává názor, že je vhodné poskytnout nadanému žákovi příležitost, aby mohl využít kreativitu, neboť v takových aktivitách nachází uspokojení (in Hříbková, 2009). Fořtík (2007), Hříbková (2007, 2009), Havigerová (2011) zmiňují, že nadaní žáci rádi řídí a tvoří aktivity pro druhé, ideálně, pokud pro jejich realizaci mají svobodnou ruku a prostor. V tomto ohledu jsou data z výzkumu ve shodě s názorem odborníků, neboť role organizátora studentovi poskytuje příležitost být kreativní, svobodně vymýšlet aktivity pro druhé, a tím patrně nalézt uspokojení. K podobné seberealizaci nadaných může docházet v pozici mentora a vedoucího kroužku, zmíněných výše.

K uplatnění potenciálu nadaným dopomáhá podnětné prostředí. Výzkum prokázal, že takové prostředí se pedagogové ve zkoumaných školách snaží pro žáky vytvořit. Mnozí odborníci (například Havigerová, 2011; Vondráková, 2002) upozorňují na důležitou podmínku – aby mohlo dojít k rozvoji nadání, je potřeba podpory a výchovy. Té se všem žákům z řad respondentů dostává v rodině a většině z nich také ve škole. Myšlenku poskytnutí nadaným žákům specifickou podporu zastává také Renzulli (1988) v rámci diferencovaného kurikula, v němž má žák příležitost rozvíjet nejen svoje silné i slabé stránky, ale patří do něho také podpurné nabídky k prevenci nebo eliminaci osobnostních nebo sociálních obtíží.

Na skutečnost, že k rozvoji nadání je potřeba nejen inteligence, ale také příjemné sociální prostředí, upozorňoval už Terman (1925). Mönks (2002) doplňuje ještě motivaci, která

podle jeho názoru umožní plné rozvinutí potenciálu. Jak zmiňuje Venclová (2021), nadaní disponují silnou vnitřní motivací, která se může odrazit i na výsledku jejich činnosti. Silnou vnitřní motivací by bylo možné chápat jako tendenci projevit a realizovat svoje nadání, kterou tyto děti mohou mít. Tomek (2010) uvádí, že tak silnou potřebu mívají především mimořádně nadaní žáci. Na jejich vyšší potřebu učit se novým věcem upozorňoval také Macek (2020a). Paní učitelky zapojené do tohoto výzkumu byly velmi pozorné vůči potřebám dětí, kreativní a nápavité v nabízených příležitostech. Bez kvalifikované podpory pedagogů by bylo obtížné naplnit jejich vzdělávací potřeby a mohlo by to vést k negativním projevům. Havigerová (2011) tyto intervence pedagogů podporuje, protože podle jejího názoru nadání, které dítě nemá příležitost realizovat, může vyústit v obtíže.

Konečná (2009) nabádá, aby se u nadaných podporoval sociální a emocionální rozvoj. Laznibatová (2007) potvrzuje, že o výsledcích nadaných žáků nerozhodují pouze skutečné výkony, ale také jejich sociální a emocionální zralost. Výzkum poukázal na snahy učitelek učit žáky poznávat emoce, pojmenovávat je a přijatelně projevovat. Paní učitelky většiny zkoumaných institucí vedou kolektiv třídy k tomu, aby jejich společný prostor byl bezpečný a každý v něm měl důležité postavení. S postupným zvládnutím těchto sociálních dovedností dostávají žáci příležitost uplatnit svůj potenciál, který jim bezesporu umožňuje zažít pocit uspokojení a uvědomit si, že jsou v pořádku.

V rámci výzkumu se potvrdilo, že je důležité věnovat pozornost sociálnímu a emocionálnímu rozvoji žáků. Sociální kontakty jednoho žáka z šetření vyšly jako velmi slabé, jedná se o žáka s AS. Čtyři z pěti žáků potvrdili sami, nebo jejich zákonní zástupci, že se učí emoce zpracovávat. Rodiče tří žáků charakterizovali svoje děti jako citlivé. Tato zjištění se shodují s názory například Laznibatové (2007), Stehlíkové (2020, ©2016, 2018), které potvrzují, že senzitivita je jedním z charakteristických rysů nadaných.

Jednou z eventualit, jak rozvíjet nadané žáky, je skrze hraní her (Careswell, ©2011). Tuto formu učení a rozvoje zařadila do péče o nadané jedna instituce. Nejenže rozvíjí kognitivní funkce, ale přispívá rozvoji emocí a sociálních dovedností. Žáci se učí mimo jiné spolupráci, vypořádat se s prohrou, strategie. Při hře se může uplatnit také jejich specifický smysl pro humor, který nadaní žáci podle Dočkala (2005), Hříbkové (2009) mívají. Tento postřeh z výzkumu potvrzují dva respondenti, kteří sami o sobě řekli, že jsou vtipní, a stejně je hodnotili rodiče a paní učitelky. Jinou možností rozvoje sociálních a emocionálních dovedností nadaných žáků byly zmíněné kurzy Cesta. Tyto několikadenní kurzy jsou zacílené na témata osobnostního rozvoje a podpory dovedností z oblasti sociální a také emocionální. Rovněž tyto

zjištěné aktivity instituce jsou ve shodě s výše uvedenými odborníky, kteří nabádají k rozvoji těchto oblastí u nadaných žáků.

Vedení většiny institucí potvrdila tezi Laznibatové (2007), že nadané děti se mohou projevat jako uzavřené, tedy introverti se slabými sociálními kontakty. To dokládají také závěry výzkumu Macka (2020a), jehož respondenti měli zkušenost s vyčleňováním i se šikanou. Je snahou většiny zkoumaných institucí věnovat pozornost sociálnímu a emocionálnímu rozvoji nadaných, ať už dílčími snahami pedagogů, nebo na celoškolské úrovni. Podle slov vedení dvou institucí si nadaní žáci nedovedou pomoci sami a je potřeba se jim věnovat, aby se předešlo rozvoji různých obtíží. Tato zjištění odpovídají teoretickým poznatkům zastoupeným například Neihartovou (1999), která upozorňuje, že pokud nadaní jedinci nemají možnost uspokojit své základní potřeby, mohou být ohroženi negativními psychickými stavy, jako je depresivita, sebevražednost nebo úzkostnost. Ze závěrů Stehlíkové (©2016, 2018), Petrželkové (2011), Cross (2018) a jiných (Top 20 principles for preK–12 Education, ©2023) vyplývají shodné informace, že nadané děti nejsou odolné proti psychickému nepohodlí a mohou potřebovat poradenskou pomoc častěji než děti nenadané. Proto autorka práce oceňuje odbornou podporu, kterou tři zkoumané instituce žákům nabízejí v osobách školního psychologa, speciálního pedagoga nebo sociálního pedagoga.

Konečná (2009) vyzývá k co nejefektivnějšímu rozvoji nadaných, kterého lze dosáhnout skrze individuální přístup. V šetření bylo zjištěno, že o individuální přístup usilují pedagogové všech zkoumaných institucí. Nejčileněji a nejkoncepčněji uchopený byl tento záměr v instituci, která k tomu využívá mentoring. Machů (2006) uvádí právě mentoring jako jednu z možností péče o nadané. Podle Mönkse (2002) je mentoring nástrojem, kterým je možné podpořit žáka v oblastech, o které projevuje zájem. Mentoring může obohatit žáka v oblasti emocionální, sociální i kognitivní (Brumovská, 2010). Je možné se domnívat, že příležitost setkávání s mentorem může přinášet žákům uspokojení jejich základních potřeb. Tyto domněnky se shodují s interpretací dat z tohoto šetření, které potvrzují dva respondenti výzkumu.

Také Petrášová (2014) vnímá mentoring nejen jako prostředek k rozvoji kognitivního potenciálu nadaných, ale také jejich osobnosti, sebedůvěry a sebevědomí. Podle Kovářové (2012) je způsobem, jak zlepšovat integraci žáků, jejich vztah ke škole a vzdělávání a může předcházet sociálnímu vyčleňování žáků. Freemanová (2001b) tvrdí, že úspěšný mentor dokáže reagovat nejen na edukační potřeby žáka, ale může mu poskytnout také emocionální podporu a navázat vztah postavený na důvěře. Autorka dále uvádí, že na základě vztahu mezi mentorem a mentem může docházet k pozitivnímu vlivu na motivaci a sebepojetí žáka. Tato teorie je

potvrzena výpověďmi respondentů výzkumu. Mentoring poskytuje příležitost osobního individuálního setkání a otevření aktuálních témat studenta. Paní učitelka jedné instituce vnímá vytvoření takového vztahu pro podporu nadaných jako velmi žádoucí. Sama ale přiznává, že na jeho budování ne vždy nachází časový prostor. V rámci mentoringu žák získává pozornost a zájem pedagoga. Tuto potřebu u nadaných shledávají také Fořtík (2007), Hříbková (2009), Konečná (2009), Havigerová (2011) a jiní. Delfons (2005), Stehlíková (©2016, 2018) upozorňují na perfekcionismus, který se může u nadaných žáků projevit. Výzkum potvrdil, že perfekcionismus je právě jedno z témat, kterému se v reflektivních rozhovorech věnuje paní učitelka v rámci mentoringu. Podle Hříbkové (2009), Stehlíkové (©2016, 2018) může být dalším tématem sebekritičnost a vysoké nároky. Vysoké nároky byly ve výzkumu zaznamenány u jedné studentky. Ale jak sama studentka uvádí, vysoké nároky nevnímá jako vysoké, pokud si je vytyčí sama.

O partnerský přístup, který doporučují při práci s nadanými odborníci (Laznibatová, 2007; Jurášková, 2006; Havigerová, 2011) usilují učitelé tří ze čtyř zkoumaných institucí.

Znalost problematiky nadaných žáků předurčuje učitele k tomu, aby jim věnovali zvýšenou pozornost. Vzdělaní učitelé by si měli být vědomi obtíží, se kterými se mohou nadaní potýkat, a proto jim mohou přednostně poskytnout takovou podporu, aby možné nesnáze eliminovali. Díky tomu by bylo možné tvrdit, že nadaní žáci mohou za ideálních podmínek nalézt snazší příležitost rozvíjet své sociální i emocionální dovednosti. Hlavním aspektem je skutečnost, že se jim dostává péče odborníků, kteří jsou seznámeni s možnými pozitivními i negativními stránkami nadání a přemýšlí o nich. Míra naplnění této domněnky je výrazně podmíněna kvalitami učitele.

Jednou ze základních potřeb nadaných žáků je podle odborníků (například Stehlíková, ©2016; Venclová, 2021; Tomek, 2010; Macek, 2020a) potřeba naplnit svůj potenciál. U respondentů výzkumu, kterým byla poskytnuta podpora a nabídnuty příležitosti k uplatnění jejich potenciálu byla zaznamenána určitá míra osobnostního rozvoje. U mladších žáků byly učitelkami zmiňovány pokroky jak v oblasti emocionální, tak sociální. Z výpovědí starších studentů vyplynulo, že si své pocity uvědomují a pracují s nimi. Dovedou porovnat svoje dřívější sociální postavení a nynější, kdy to aktuální hodnotí pozitivně.

Z těchto zjištění je možné vyvodit, že skrze saturování potřeby naplnění potenciálu nadaných je možné pozitivně ovlivnit rozvoj jejich emocionálních a sociálních dovedností a přispět ke zvýšení hodnoty jejich sebepojetí. Tato skutečnost ve vztahu k názvu práce potvrzuje,

že dosažením osobního naplnění skrze realizaci potenciálu, dochází k uplatnění potenciálu vůči nadanému žákovi samému.

Výsledky tohoto výzkumu poukazují na promyšlené snažení některých institucí nabízet příležitosti pro sociální, emocionální rozvoj osobností žáků a k uplatňování jejich potenciálu. Je zřejmé, že některé se nacházejí, i podle jejich slov, na počátku cesty. Jiné instituce získaly po mnohaletém úsilí v této oblasti zkušenosti, které jsou v porovnání s jinými mimořádné.

Za hodnotné zjištění vycházející z výzkumu je možné v kontextu tématu považovat možnost vedení kroužku pro mladší studenty a mentoring, který vede student pro jiného studenta. Velmi inspirativní je také snaha instituce, která vyučuje Mravouku, nebo jiné instituce, která nabízí studentům mentorskou podporu, možnost trávit čas v G-klubu školy a pořádá kurzy Cesta.

Čtenář by mohl usuzovat, že závěry poukazují na velmi dobrou péči škol o nadané žáky. Realita, kterou většina nadaných žáků ve školách v České republice zakouší, je ovšem odlišná. Vondráková (2002), Hájná (2005) a dále například výzkumy Vsetečkové (2023), Dürrové (2012), Slabihoudkové (2020), dokazují, že nadaní žáci nedostávají ve školství tolik pozornosti, kolik by si zaslouhovali. Autorka práce si uvědomuje, jaké štěstí v podobě průvodců našli čtyři žáci tohoto výzkumu ve svých učitelích.

Z výzkumu tedy vyvstává otázka, co je potřeba udělat, aby v České republice přibývalo škol, které poskytují nadaným žákům tolik potřebnou pozornost.

Neboť je pravděpodobné, že získáním dobrých zkušeností ze situací, kdy svým nadáním obohatí žáci kolektiv nebo komunitu školy, budou mít v budoucnu motivaci tuto dovednost uplatňovat i ve svých životech a tím přispívat celé společnosti.

14 Limity a přínos práce

Instituce, které se výzkumu účastnily, se zaměřují na práci s nadanými žáky. Jejich výběr byl záměrný, aby mohly být získány odpovědi na výzkumné otázky. Bylo by mylné se domnívat, že takovou péči dostávají nadaní ve všech základních a středních školách. Proto je možné za limit práce pokládat fakt, že výsledky není možné zobecnit ani přenést do jiného prostředí.

Pestrost respondentů v našem výzkumu může být hodnocena z dvou úhlů pohledu. Na jednu stranu by mohl být věk respondentů, kteří se pohybují mezi osmi a sedmnácti lety, vnímán jako nedostatek, neboť se nejedná o hlouběji zaměřenou analýzu jednoho stupně vzdělávání, ale spíše o uvedení příkladů toho, jak lze pracovat s nadanými dětmi na prvním, druhém i třetím stupni. Nicméně, na druhou stranu může být právě věková pestrost respondentů považována za přínos, neboť umožňuje učitelům a rodičům uvědomit si, jak je důležitý postupný vývoj v péči o nadané žáky. Díky podpoře od prvních ročníků ZŠ mají děti příležitost získat zkušenosti, které mohou postupně rozvíjet a uplatnit svůj potenciál na střední škole v mnohem větší šíři.

Za velký limit práce je autorkou považována skutečnost, že práce nemůže být poměřena s výsledky podobně zaměřeného výzkumu. Přes vynaložené úsilí se dařilo nalézt pouze studie zaměřené na vzdělávání, žádné se nevěnovaly práci s nadanými žáky na úrovni školy. V rámci snahy takový materiál získat byli osloveni odborníci jak v České republice (Mgr. Monika Stehlíková, MBA; PhDr. Eva Vondráková), tak asociace NAGC ve Velké Británii a v USA (písemná prosba je přiložena, viz příloha 5).

Za nedostatek může být považován fakt, že výpovědi dotazovaných analyzoval pouze autor práce. Z časových a personálních důvodů nebylo možné naplnit doporučení Smithe (2008) a zvýšit validitu výzkumu analyzováním nahrávek z rozhovorů jinými výzkumníky.

Je nezbytné připustit, že úroveň práce je bezesporu limitována omezenými zkušenostmi autorky v oblasti výzkumného šetření.

Práce poskytla vhled do organizace čtyř institucí, které si uvědomují důležitost věnovat pozornost nadaným žákům. Přínosem práce je zkoumání fenoménu v celé možné šíři. Díky rozhovorům s vedením školy, pedagogy, žáky a jejich zákonnými zástupci bylo možné získat hlubší vhled do zažívaných zkušeností účastníků a především ukázat, jak tyto školy s nadanými žáky pracují v praxi.

Za cenná zjištění a přínos výzkumu v oblasti péče o sociální a emocionální rozvoj nadaných jsou považovány především realizace Mravouky, mentoringu a aktivit školního G- klubu školy, a dále pak pořádání kurzu Cesta. Z oblasti uplatnění potenciálu nadaných ve prospěch komunity školy jsou jako nevšední a mimořádné hodnoceny příležitosti, které umožnily nadaným žákům uplatnit svůj potenciál ve prospěch komunity školy, jako například vedení kroužku nebo mentorování mladších studentů.

Pro další výzkum by bylo zajímavé navázat spolupráci se školami, které řadí rozvoj nadaných žáků ke svým prioritám. Přínosné by mohlo být sumarizovat zkušenosti a dobrou praxi těchto institucí, které by mohly poskytnout inspiraci školám, jež se péči o nadané teprve začínají věnovat.

Výzkumem vyšlo také najevo, že by si vedení škol přálo větší podporu v péči o nadané žáky. Tato skutečnost by mohla být tématem další práce. Jaké jsou specifické potřeby škol v této oblasti? Které instituci je možné tyto požadavky adresovat? A jaká je pravděpodobnost, že se tímto nedostatkem budou kompetentní osoby zabývat? Bylo by zajímavé spolupracovat jak s vedením škol, tak s oprávněnou institucí, a tím se pokusit iniciovat počátek podpory školám, které poskytují cílenou péči nadaným žákům.

ZÁVĚR

Smyslem tohoto výzkumu je zprostředkování zkušenosti škol s poskytováním příležitostí nadaným žákům, aby mohli uplatnit svůj potenciál. Je možné se domnívat, že toto téma je v rámci péče o nadané opomíjené. Hlavním důvodem domněnky je skutečnost, že nebyla dohledána žádná obsáhlá literatura, ani výzkumy na podobné téma.

Cílem práce bylo ukázat příležitosti, které poskytují školy nadaným žákům k uplatnění jejich potenciálu. Díky sondě do výchovně vzdělávacího procesu škol prostřednictvím jejich vedení, učitelů, žáků a jejich rodičů je možné konstatovat, že existují školy, které žáky nejen vzdělávají, ale také jim poskytují možnosti, jak nabyté vědomosti a dovednosti dále uplatnit ve prospěch komunity školy.

Některé zjištěné poznatky korespondují s informacemi obsaženými v teoretické části, jiné byly nově zjištěny prostřednictvím výzkumu, a již potvrzené poznatky v této oblasti doplňují. Závěry výzkumu poskytují náhled na zajímavou praxi a podněty učitelů, jak je možné s nadanými žáky pracovat, mohou inspirovat ty, kteří se nadaným věnují.

Nejcennějším poznatkem je zjištění, že školy, které umožňují nadaným žákům uspokojovat jejich vzdělávací potřeby, tedy naplňovat potenciál, velmi významně přispívají k jejich spokojenosti a harmonickému vývoji jejich osobnosti.

Inspirativní jsou metody a aktivity, které učitelé pro práci s žáky využívají. Prokazují vysokou míru kreativity, aby poskytli nadaným žákům vše potřebné pro rozvoj jejich osobnosti. Zasluhou péče učitelů mohou někteří nadaní žáci svůj naplněný potenciál využít ve prospěch školy a obohatit ji.

Je možné se domnívat, že stanovený cíl práce se podařilo naplnit.

POUŽITÉ INFORMAČNÍ ZDROJE

BARRETT, P.T. a H.J. EYSENCK, 1993. Sensory nerve conduction and intelligence: A replication. *Personality and Individual Differences* [online]. **15**(3), 249-260 [cit. 2023-05-05]. ISSN 01918869. Dostupné z: doi:10.1016/0191-8869(93)90214-N

BAUDSON, Tanja Gabriele a Franzis PRECKEL, 2013. Teachers' implicit personality theories about the gifted: An experimental approach. *School Psychology Quarterly* [online]. **28**(1), 37-46 [cit. 2022-08-17]. ISSN 1939-1560. Dostupné z: doi:10.1037/spq0000011

BAUM, Susan M., 2009. Talent Centered Model for Twice Exceptional Students. In: RENZULLI, Joseph S. *Systems & Models for Developing Programs for the Gifted & Talented*. 2nd ed. Mansfield Center CT: Creative Learning Press, s. 17-48.

BENDOVIÁ, Renáta, 2016. *Nadaný žák s Aspergerovým syndromem v základní škole* [online]. Brno [cit. 2022-09-18]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/o2sn5y/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Marie Vítková.

BETTS, George T. a Maureen NEIHART, 1988. Profiles of the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly* [online]. **32**(2), 248-253 [cit. 2023-02-15]. ISSN 0016-9862. Dostupné z: doi:10.1177/001698628803200202

BILLOVÁ, Veronika, 2007. *Pozice rozumově nadaného dítěte s Aspergerovým syndromem ve školním kolektivu* [online]. Brno [cit. 2022-11-26]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/mzvbb/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Hana Horká.

BLATNÝ, Marek a Alena PLHÁKOVÁ, 2003. *Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR. Psyché (Grada). ISBN 80-866-2005-0.

BRABENCOVÁ, Ilona, 2017. *Mimořádně nadané dítě v systému základního a středního školství* [online]. Brno [cit. 2022-04-30]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/66xcow/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Filozofická fakulta. Vedoucí práce Pavel Humpolíček.

BRUMOVSKÁ, Tereza a Gabriela MÁLKOVÁ, 2010. *Mentoring: výchova k profesionálnímu dobrovolnictví*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-772-5.

CAMPBELL, James R., 2001. *Jak rozvíjet nadání vašich dětí*. Praha: Portál. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-717-8516-4.

CARESWELL, Nick, ©2011. *Problematika péče o nadané žáky na základních a středních školách: metodická příručka soubor pracovních listů*. Turnov: Vzdělávací centrum Turnov. ISBN 978-80-260-0185-0.

CIHELKOVÁ, Jana, 2017. *Nadané dítě ve škole: náměty do výuky pro celou třídu*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1248-5.

CLARK, Barbara, 1992. *Growing up gifted, developing the potential of children to home and school*. 4th ed. London: Macmillan Publishing Company.

COLEMAN, Laurence J. a Tracy L. CROSS, 2000. Social-Emotional Development and the Personal Experience of Giftedness. *International Handbook of Giftedness and Talent* [online]. Elsevier, 2000, 203-212 [cit. 2022-06-11]. ISBN 9780080437965. Dostupné z: doi:10.1016/B978-008043796-5/50015-2

CROFT, Laurie J., 2003. Teachers of the gifted: Gifted teachers. In: COLANGELO, Nicholas a Gary A. DAVIS, ed. *Handbook of Gifted Education*. 3rd ed. Boston, MA: Pearson Education Press, s. 558-571. ISBN 0-205-34063-6.

CROSS, Tracy L., Lori ANDERSEN, Sakhavat MAMMADOV a Jennifer R. CROSS, 2018. In ROBERTS, Julia L., Tracy F. INMAN a Jennifer H. ROBINS, ed. Social and emotional development of students with gifts and talents. *Introduction to Gifted Education*. Texas: Prufrock Press, 77-95.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ, 2007. *Specifika vzdělávání dětí, žáků a studentů s Aspergerovým syndromem*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. ISBN 978-80-86856-36-0.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ, 2008. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-475-5.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ, 2012. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3309-7.

ČÁP, Jan, 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8463-X.

ČERMÁK, Vladimír a Lara TURINOVÁ, 2005. *Nadání žáci na základní škole*. V Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně. ISBN 80-704-4715-X.

ČÍŽKOVÁ, Kristýna, 2011. *Sebepojetí intelektově nadaných žáků 2. stupně ZŠ a víceletého gymnázia*. [online]. Praha. [cit. 2022-09-19]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/38294>. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie. Vedoucí práce Lenka Hříbková.

DOČKAL, Vladimír, 2005. *Zaměřeno na talenty, aneb nadání má každý*. Praha: Nakladatelství LN. ISBN 80-7106-840-3.

DELFOŠ, Martine F., 2005. *A strange world: autism, Asperger's syndrome, and PDD-NOS: a guide for parents, partners, professional carers, and people with ASDs*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers. ISBN 9781843102557.

DÜRROVÁ, Barbora, 2012. *Práce s nadaným žákem na I. stupni základní školy* [online]. Brno. [cit. 2023-05-03]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/lvy8u/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Bohumíra Šmahelová.

FADE, Stephanie, 2004. Using interpretative phenomenological analysis for public health nutrition and dietetic research: a practical guide. *Proceedings of the Nutrition Society* [online]. 63(4), 647-653 [cit. 2023-01-15]. ISSN 0029-6651. Dostupné z: doi:10.1079/PNS2004398

- FOŘTÍK, Václav a Jitka FOŘTÍKOVÁ, 2007. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-297-3.
- FOŘTÍKOVÁ, Jitka, 2009. *Talent a nadání: jejich rozvoj ve volném čase*. Aktualiz. vyd. Praha: NIDM - Národní institut dětí a mládeže MŠMT. ISBN 978-80-86784-75-5.
- FREEMAN, Joan, 1983. *Clever Children: A Parent's Guide*. 1983. Hamlyn. ISBN 978-0600203452.
- FREEMAN, Joan, 2001a. *Gifted Children Grown Up*. London: David Fulton Publishers. ISBN 1853468312.
- FREEMAN, Joan, 2001b. *Mentoring Gifted Pupils*. *Educating Able Children*. Vol. 5, No 1. s. 6-12. ISSN 1367-1960.
- FREEMAN, Joan, 2005. Permission to be gifted. In Pfeiffer, S . I . (Eds), *Conceptions of giftedness*, London: Cambridge University Press.
- FRYČ, Jindřich, Zuzana MATUŠKOVÁ, Pavla KATZOVÁ, et al., 2020. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. ISBN 978-80-87601-46-4.
- GAGNÉ, François, 2003. Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. In Colangelo, N., & Davis, G. A. (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (3rd ed., pp. 60–74). Allyn & Bacon.
- GARDNER, Howard, 2018. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Vydání druhé. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1303-1.
- GROSS, Miraca U. M., 2003. *Exceptionally Gifted Children* [online]. 2nd. London: Routledge [cit. 2022-08-06]. ISBN 9780203561553. Dostupné z: <https://doi.org/10.4324/9780203561553>
- HÁJNÁ, Věra a Šárka PORTEŠOVÁ, 2005. Sebepojetí nadaných dětí a dětí "dvakrát výjimečných." *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity: Řada psychologická*. Brno, **53**, 65-75. ISSN 1211-3522.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8303-X.
- HARTL, Pavel, 2004. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8803-1.
- HAVIGEROVÁ, Jana Marie a Blanka KŘOVÁČKOVÁ, 2011. *Co bychom měli vědět o nadání*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-092-4.
- HELLER, Kurt A., 2002. *Begabtenförderung im Gymnasium: Ergebnisse einer zehnjährigen Längsschnittstudie*. Opladen: Leske & Budrich. ISBN 9783810036674.
- HELUS, Zdeněk, 2004. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8888-0.

HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.

HLÁSNÁ, Slávka, Kinga HORVÁTHOVÁ, Martin MUCHA a Renáta TÓTHOVÁ, 2006. *Úvod do pedagogiky*. Nitra: Enigma. ISBN 80-89132-29-4.

HOGUE, Robert D. a Joseph S. RENZULLI, 1993. Exploring the Link between Giftedness and Self-Concept. *Review of Educational Research* [online]. **63**(4) [cit. 2023-02-10]. ISSN 00346543. Dostupné z: doi:10.2307/1170496

HŘÍBKOVÁ, Lenka, 2007. *Základní témata problematiky nadaných*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. ISBN 978-808-6723-259.

HŘÍBKOVÁ, Lenka, 2009. *Nadání a nadaní: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4719-986.

HŘÍBKOVÁ, Lenka, 2010. *Mimořádně nadané děti ve škole a v rodině*. V Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně. ISBN 978-807-4143-199.

HŘÍBKOVÁ, Lenka, 2012. Rizikové skupiny, typy a profily nadaných žáků (studentů). *Svět nadání* [online]. **1**(2), 16-30 [cit. 2022-04-21]. ISSN 1805-7217. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1441/jaro2015/ZS1BP_POPS/um/Rizikove_skupiny__typy_a_profily_na_danych_zaku_-_Hribkova.pdf.

CHYLÍKOVÁ, Miriam, 2014. *Nadaný žák a jeho specifické potřeby na vzdělávání* [online]. Brno. [cit. 2023-05-08]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/jmpc8/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Jan Štáva.

JACKSON, P. Susan, Vicky F. MOYLE a Michael M. PIECHOWSKI, 2009. Emotional Life and Psychotherapy of the Gifted in Light of Dabrowski's Theory. *International Handbook on Giftedness* [online]. Dordrecht: Springer Netherlands, 2009, 437-465 [cit. 2023-05-08]. ISBN 978-1-4020-6161-5. Dostupné z: doi:10.1007/978-1-4020-6162-2_20

JAMES, Ioan, 2008. *Aspergerův syndrom: Mimořádní lidé – mimořádné výkony*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-099-7.

JURÁŠKOVÁ, Jana, 2003. *Základy pedagogiky nadaných*. Pezinok: Formát. ISBN 80-890-0511-X.

JURÁŠKOVÁ, Jana, 2006. *Základy pedagogiky nadaných*. Praha: Institut Pedagogicko-psychologického poradenství ČR. ISBN 80-86856-19-4.

KING, Emily Williams, 2005. Addressing the Social and Emotional Needs of Twice-Exceptional Students. *TEACHING Exceptional Children*. [online]. **38**(1), 16-21. [cit. 2023-02-10]. ISSN 0040-0599. Dostupné z: doi:10.1177/004005990503800103

KLÍMOVÁ, Michaela, 2022. *Podpora nadaných žáků na 1. stupni základních škol*. [online]. Praha. [cit. 2023-05-08]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/172709>. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra preprimární a primární pedagogiky. Vedoucí práce Tereza Krčmářová.

KÖCHER, Tom a Volker ULM, 2020. *Mathematisch begabte Schülerinnen und Schüler erkennen und fördern*. Bayreuth: Universität Bayreuth.

KOLÁŘOVÁ, Šárka, 2007. *Citová vazba k rodičům (attachment) v rané adolescenci a její souvislosti s poruchami chování* [online]. České Budějovice. [cit. 2023-03-20]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/aqbf5i/>. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Zuzana Štefánková.

KONEČNÁ, Věra, Šárka PORTEŠOVÁ, Marie BUDÍKOVÁ a Helena KOUTKOVÁ, 2007. *Sebepojetí rozumově nadaných dětí: Self-concept of intellectually gifted children. Československá psychologie: časopis pro psychologickou teorii a praxi*. **51**(2), 105-116. ISSN 0009-062X.

KONEČNÁ, Helena, 2009a. *Výukové strategie v práci s nadanými žáky* [online]. Brno. [cit. 2022-05-14]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/vy0ic/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Hana Horká.

KONEČNÁ, Věra a Šárka PORTEŠOVÁ, 2009b. *Sebepojetí nadaných dětí*. In POLEDŇOVÁ, Ivana. *Sebepojetí dětí a dospívajících v kontextu školy*. Brno: MUNI Press. ISBN 978-80-210-5085-3.

KONEČNÁ, Věra, 2010. *Sebepojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí* [online]. Brno. [cit. 2022-05-30]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/wuid1/>. Disertační práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Mojmír Tyrlik.

KOVÁŘOVÁ, Renata a Igor HAMPL, 2012. *Problematika mimořádného nadání v současném českém školství*. Ostrava: Vysoká škola báňská - Technická univerzita Ostrava. ISBN 978-80-248-2674-5.

KREJČÍŘOVÁ, Dana, 2003. *Autismus. VII., Diagnostika poruch autistického spektra*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. Metodická příručka.

KREJČÍŘOVÁ, Helena, 2006. *Diagnostika Aspergerova syndromu: ověřovací studie české verze ASSQ a ASAS*. Rigorózní práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra psychologie. Vedoucí práce Jaroslav Šturma.

KUBIŠTOVÁ, Iva, 2010. *Projekty pro práci s talentovanou mládeží*. In: *Praktická příručka pro učitele o práci s talentovanými žáky na středních školách*. Brno: Jihomoravské centrum pro mezinárodní mobilitu, s. 35-44. ISBN 978-80-254-8122-6.

KUZNÍKOVÁ, Hana, 2014. *Péče o mimořádně nadané děti v Olomouckém kraji* [online]. Olomouc. [cit. 2022-04-25]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/hgv4c5/>. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Pavel Svoboda.

LANDAU, Erika, 2007. *Odvaha k nadání*. Praha: Akropolis. ISBN 978-80-86903-48-4.

LAZNIBATOVÁ, Jolana, 2007. *Nadané dieťa – jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: IRIS. ISBN 80-89018-53-X.

LAZNIBATOVÁ, Jolana, 2012. *Nadaný žiak na základnej, strednej a vysokej škole*. Bratislava: IRIS. ISBN 978-80-89256-87-7.

LEAVITT, Monita, 2017. *Following a plan: pursuing a model of giftedness*. In M. Leavitt (Ed.), *Your Passport to Gifted Education*. Cham: Springer. 19-32. ISBN 978-3-319-47637-7.

LJUBOJEVIČOVÁ, Ena, 2022. Jak učitelé přistupují k nadaným žákům na prvním a druhém stupni základní školy. Praha. [cit. 2023-01-18]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/172695> Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Monika Kadrnožková.

LOVAŠ, Ladislav a Magita MESÁROŠOVÁ, ed., 2011. *Psychologické aspekty a kontexty sebaregulácie* [online]. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika [cit. 2023-05-08]. ISBN 978-80-7097-933-4. Dostupné z: <http://www.upjs.sk/pracoviska/univerzitna-kniznica/e-publikacia/#ff>.

LUKLOVÁ, Anežka, 2021. *Sebepojetí adolescentů s Aspergerovým syndromem* [online]. Olomouc. [cit. 2022-09-18]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/uhzqtw/>. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Radko Obereignerů.

MACEK, David, 2019. Nadání a osobnost: Přehled a zhodnocení výzkumných poznatků zabývajících se tématem studia osobnosti nadaných žáků. *Svět nadání: Časopis o nadání a nadaných*. 8(1), 43-60. ISSN 1805-7317.

MACEK, David, 2020a. *Sociální a emoční charakteristiky nadaných dětí* [online]. Brno. [cit. 2022-03-25]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/uxdes/>. Disertační práce. Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií. Vedoucí práce Šárka Portešová.

MACEK, David, 2020b. Školní svět očima mimořádně nadaného žáka. *Svět nadání: Časopis o nadání a nadaných*. 9(1.), 18-47. ISSN 1805-7317.

MACHŮ, Eva, 2006. *Rozpoznávání a vzdělávání rozumově nadaných dětí v běžné třídě základní školy: příručka pro učitele a studenty učitelství*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3979-5.

MACHŮ, Eva a Ilona KOČVAROVÁ, 2013. *Kvalita školy z hlediska péče o nadané žáky*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. ISBN 978-80-7454-316-6.

MACHŮ, Eva, 2019. Nadaný žák je jako Jágr mezi hokejisty aneb Učitelova koncepce nadání v analýze metafor. *Studia paedagogica*. [online]. 24(3), 77-92. [cit. 2023-02-10]. ISSN 2336-4521. Dostupné z: [doi:10.5817/SP2019-3-3](https://doi.org/10.5817/SP2019-3-3)

Malá československá encyklopedie. sv. 4 - M-Pol, 1986. Praha: Academia. ISBN 21-096-86.

MANGAL, Shubhra, 2015. *Emotional Intelligence: Managing Emotions To Win In Life*. India: PHI Learning Pvt. ISBN 9788120350854.

MARSH, Herbert W. a Kit-Tai HAU, 2003. Big-Fish--Little-Pond effect on academic self-concept: A cross-cultural (26-country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist* [online]. **58**(5), 364-376 [cit. 2023-05-15]. ISSN 1935-990X. Dostupné z: doi:10.1037/0003-066X.58.5.364

MASLOW, Abraham H., 1970. *Motivation and Personality*. 2nd. New York: Harper & Row. ISBN 9780060442415.

MAZÁČOVÁ, Nataša, 2015. *Metody práce s nadaným žákem na 1.stupni ZŠ a způsoby hodnocení nadaných žáků*. In: Informační systém Masarykovy univerzity [online]. [cit. 2022-05-14]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/ped/jaro2015/MSBP_POPS/um/N._Mazacova_-_prezentace_Metody_prace_s_nadanym_zakem.pdf.

MÖNKES, Franz J. a Irene H. YPENBURG, 2002. *Naše dítě je velmi nadané: rukověť pro rodiče a učitele*. Praha: Grada. Výchova a vzdělávání. ISBN 80-247-0445-5.

MUDRÁK, Jiří, 2015. *Nadané děti a jejich rozvoj*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5089-7.

MULDOON, Orla T., 2000. Social group membership and self-perceptions in Northern Irish children: A longitudinal study. *British Journal of Developmental Psychology* [online]. **18**(1), 65-80 [cit. 2023-04-15]. ISSN 0261510X. Dostupné z: doi:10.1348/026151000165571

NAGC, 2010. *Redefining Giftedness for a New Century: Shifting the Paradigm*. [online]. Washington. [cit. 2022-10-24]. Dostupné z: <http://www.nagc.org/442elmp01.blackmesh.com/sites/default/files/Position%20Statement/Redefining%20Giftedness%20for%20a%20New%20Century.pdf>.

NEIHART, Maureen, 1999. The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say?. *Roeper Review* [online]. **22**(1), 10-17 [cit. 2023-03-15]. ISSN 0278-3193. Dostupné z: doi:10.1080/02783199909553991

NEIHART, Maureen, Steven I. PFEIFFER a Tracy L. CROSS, 2021. *The Social and Emotional Development of Gifted Children: What Do We Know?* [online]. 2nd. New York: Routledge [cit. 2022-07-06]. ISBN 9781003238928. Dostupné z: <https://doi.org/10.4324/9781003238928>

NOVOTNÁ, Marie a Marta KREMLIČKOVÁ, 1997. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*. Vyd. 1. Praha: SPN. ISBN 80-95937-60-3.

OLENCHAK, Richard F. a Sally M. REIS, 2002. Gifted students with learning disabilities. In: NEIHART, Maureen, Sally M. REIS, Nancy M. ROBINSON a Sidney M. MOON, ed. *The social and emotional development of gifted children. What do we know*. Waco: Prufrock Press, s. 177–192. ISBN 978-1882664771.

PATRICK, Nancy J., 2011. *Rozvíjení sociálních dovedností lidí s poruchami autistického spektra: typy a strategie pro každodenní život*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-867-8.

PAVLAS, Tomáš, Lucie MOKRÁ, Ondřej ANDRYS, Petr SUCHOMEL, Tomáš ZATLOUKAL, Karel TOMEK, Dana PRAŽÁKOVÁ a Roman FOLWARCZNY, [2022]. *Podpora vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků v základních a středních školách: tematická zpráva*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88087-97-7.

PĚCHOUČKOVÁ, Šárka, 2011. *Tvořivost v počátečním vyučování matematiky: vědecká konference s mezinárodní účastí věnovaná matematickému vzdělávání v primární škole*. Plzeň: Západočeská univerzita. ISBN 978-80-7043-992-0.

PETERSON, Jean S., 2009. Myth 17: Gifted and Talented Individuals Do Not Have Unique Social and Emotional Needs. *Gifted children quarterly* [online]. **53**(4), 280-282 [cit. 2023-05-06]. Dostupné z: doi:10.1177/0016986209346946.

PETRÁŠOVÁ, Marta Anna, Ilona PRAUSOVÁ a Zdeněk ŠTĚPÁNEK, 2014. *Mentorink: forma podpory nové generace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0625-5.

PETRŽELKOVÁ, Helena. *Nadané dítě a společnost Tři případové studie* [online]. Olomouc, 2011 [cit. 2022-03-24]. Available from: <https://theses.cz/id/juym5q/>. Bakalářská práce. University Palackého v Olomouci, Teologická fakulta. Vedoucí práce Jiří Pospíšil.

PERIČ, Tomáš, 2006. *Výběr sportovních talentů*. Praha: Grada. Děti a sport. ISBN 80-247-1827-8.

PFEFFER, Simone, 2003. *Rozvíjíme emoce dětí: praktická příručka pro mateřské školy*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8764-7.

PLÍHALOVÁ, Monika, 2021. *Péče o nadané dítě* [online]. Olomouc. [cit. 2022-05-24]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/u1ceh9/>. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Lucie Viktorová.

PORTEŠOVÁ, Šárka, 1998. *Emocionální problémy nadaných dětí*. Sborník prací MU, P2, 73-81.

PORTEŠOVÁ, Šárka, 2001. *Problematika perfekcionismu u českých nadaných adolescentů*. Nepublikovaná disertační práce, Brno: Masarykova univerzita.

PORTEŠOVÁ, Šárka, 2011. *Rozumově nadané děti s dyslexií*. Praha: Portál. ISBN 978-807-3679-903.

PORTEŠOVÁ, Šárka, 2014. *Rozumově nadaní studenti s poruchou učení: cesty od školních výkonových paradoxů k úspěchu*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7520-7.

PORTEŠOVÁ, Šárka, ©2023a. Dvojí výjimečnost. In: *Nadané děti* [online]. Brno, 2021 [cit. 2023-04-22]. Dostupné z: https://www.nadanedeti.cz/index.php?stranka_id=44&jazyk/.

PORTEŠOVÁ, Šárka, ©2023b. Multidimenzionální modely talentu a nadání. In: *Nadané děti* [online]. Brno, 2021 [cit. 2023-02-13]. Dostupné z: <https://www.nadanedeti.cz/odborne-zdroje-clanky-modely-nadani>.

RENZULLI, Joseph S., 1986. *The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity*. In: STERNBERG, Robert J. a Janet E. DAVIDSON, Eds., *Conceptions of Giftedness*, Cambridge University Press, New York, s. 53-92.

RENZULLI, Joseph S., 1988. The Multiple Menu Model for Developing Differentiated Curriculum for the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly* [online]. **32**(3), 298-309 [cit. 2023-05-15]. ISSN 0016-9862. Dostupné z: doi:10.1177/001698628803200302

RINN, Anne N., 2007. Effects of Programmatic Selectivity on the Academic Achievement, Academic Self-Concepts, and Aspirations of Gifted College Students. *Gifted Child Quarterly* [online]. **51**(3), 232-245 [cit. 2022-04-16]. ISSN 0016-9862. Dostupné z: doi:10.1177/0016986207302718

ŘIHÁČEK, Tomáš, Ivo ČERMÁK a Roman HYTYCH, 2013. Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6382-2.

SCHNEIDER, Barry H., Grazia ATTILI, Jacqueline NADEL a Roger P. WEISSBERG, ed., 1989. *Social Competence in Developmental Perspective*. ISBN 978-94-010-7602-9.

SHI, Jiannong, Ying LI a Xingli ZHANG, 2008. Self-Concept of Gifted Children Aged 9 to 13 Years Old. *Journal for the Education of the Gifted* [online]. **31**(4), 481-499 [cit. 2022-08-15]. ISSN 0162-3532. Dostupné z: doi:10.4219/jeg-2008-791

SLABIHOUDKOVÁ, Denisa, 2020. *Nadaný žák na 1. stupni základní školy v Jihočeském kraji* [online]. České Budějovice. [cit. 2023-05-03]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/v0bzs9/>. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Helena Havlisová.

SMITH, Jonathan A, 2004. Reflecting on the development of interpretative phenomenological analysis and its contribution to qualitative research in psychology. *Qualitative research in psychology*. Taylor & Francis Group, **1**(1), 39-54. ISSN 1478-0895.

SMITH, Jonathan A a Mike OSBORN, 2008. Interpretative phenomenological analysis. *Qualitative Psychology: A practical guide to research methods*. 25-52. ISBN 9781446298466

SMITH, Jonathan A., Paul FLOWERS a Michael LARKIN, 2009. *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. London: Sage. ISBN 9781412908344.

SMÍTKOVÁ Ivana, 2017. *Psychologická identifikace dětí s dvojitou výjimečností*. In *Časopis svět nadání* [online] **6**(2), [cit. 2022-10-12]. Dostupné z: http://www.talentovani.cz/documents/10157/1116761/Psychologická_identifikace_dvakrát_v_vyjimečných_dětech%AD.pdf/cf9c69a5-ea86-4861-a0d0-9b62b9c6eab.

STEHLÍKOVÁ, Monika, 2016. *Život s vysokou inteligencí: průvodce pro nadané dospělé a nadané děti* [online]. Praha: Grada [cit. 2023-01-15]. ISBN 978-80-271-0101-6.

STEHLÍKOVÁ, Monika, 2018. *Nadané dítě: jak mu pomoci ke štěstí a úspěchu*. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0512-0.

STEHLÍKOVÁ, Monika, 2020. *Nadané děti a dospělí*. In: YouTube [online]. 29. července 2020 [cit. 2022-05-27]. Dostupné z <https://www.youtube.com/watch?v=dPoTLgBJHwI>.

STEHLÍKOVÁ, Monika, [bez data]. *Monika Stehliková* [online]. [cit. 2022-05-28]. Dostupné z: <https://www.monikastehlikova.cz/>.

STERNBERG, Robert J., 1993. Procedures for identifying intellectual potential in the gifted: A perspective on alternative “metaphors of mind. In: HELLER, Kurt A., Franz J. MÖNKS a A. Harry PASSOW, ed. *International handbook for research on giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press, s. 181–203.

ŠALING, Samo a Mária I. ŠALINGOVÁ, 1970. *Slovník cudzích slov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

ŠTÁVA, Jan, 2010. *Praktická příručka pro učitele o práci s talentovanými žáky na středních školách*. Brno: Jihomoravské centrum pro mezinárodní mobilitu. ISBN 978-80-254-8122-6.

ŠTÁVA, Jan a Gabriela VĚCHTOVÁ, 2014. Diagnostika v práci učitele s nadanými žáky. In MALACH, Josef a Martina ROZSYPALOVÁ. *Diagnostika osobnostně sociálního rozvoje*. 1st ed. Ostrava: PdF Ostrava. p. 64-73. Diagnostika osobnostně sociálního rozvoje. ISBN 978-80-7464-652-2.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-807-3673-130.

TAYLOR, Calvin W., 1964. *Creativity: Progress and Potential*. New York: McGraw-Hill.

TERMAN, Lewis M., 1925. *Genetic studies of genius.: Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford University Press.

TOMEK, Karel a Eva ZELENDOVÁ, 2010. *Nadané děti a žáci*. In: Metodický portál RVP.CZ [online]. [cit. 2022-04-22]. Dostupný z: <http://wiki.rvp.cz>.

Top 20 principles for preK–12 Education: Principles from psychology to enhance pre-K to 12 teaching and learning, ©2023. *American Psychological Association* [online]. Washington, D.C.: American Psychological Association, 2021 [cit. 2023-04-21]. Dostupné z: <https://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty/principles>.

VAN TASSEL-BASKA, Joyce L., ed., 2005. Domain-Specific Giftedness: Applications in School and Life. In: STERNBERG, Robert J. a Janet E. DAVIDSON. *Conceptions of Giftedness*. 2nd ed. New York: Cambridge University Press, s. 358-376. ISBN 978-0-521-83841-2.

VÁVROVÁ, Alena, 2019. *Hry pro rozvoj nadání ve výuce* [online]. Praha: Národní institut pro další vzdělávání [cit. 2023-04-20]. Dostupné z: https://talentovani.cz/system-podpory-nadani/metodicke-materialy?filter_group_id=&search=hry&type_id=1.

VENCLOVÁ, Kateřina E, 2021. *Modely vyvážené inkluze použitelné ve školách* [přednáška]. Liberec: Krajský úřad Libereckého kraje.

VONDRÁKOVÁ, Eva, 2001. Péče o nadané děti jako znak dobré školy. *Učitelské listy*. Praha, **2001/2002**(3), 7-9. ISSN 1210-6313.

VONDRÁKOVÁ, Eva, 2002. Doslov. In: Irene H. a Irene H. YPENBURG. *Naše dítě je velmi nadané: rukověť pro rodiče a učitele*. Praha: Grada, s. 93-96. Výchova a vzdělávání. ISBN 80-247-0445-5.

VONDRÁKOVÁ Eva, 2005. *Péče o nadané děti jako znak dobré školy* [online]. Společnost pro talent a nadání. [cit. 2023-03-20]. Dostupné z: http://www.talent-nadani.cz/texty/pece_o_nadane.html.

VŠETEČKOVÁ, Alena, 2023. Podpora žáků s nadáním na základní škole. [online]. Praha. [cit. 2023-04-03]. Dostupné z: <http://hdl.handle.net/20.500.11956/178804>. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky. Vedoucí práce Monika Kadrnožková.

Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: Sbíрка zákonů České republiky [on-line]. [cit. 2022/04/21]. Dostupný z [www: https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu](http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu).

WEBB, James T., 1993. *Nurturing social-emotional development of gifted children*. In: HELLER, Kurt A., Franz J. MÖNKS a A. Harry PASSOW, ed. *International handbook for research on giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press, s. 525-538. ISBN 9780080437965.

WELLISCH, Mimi a Jac BROWN, 2013. Many Faces of a Gifted Personality: Characteristics Along a Complex Gifted Spectrum. *Talent Development & Excellence*. 5(2), 43–58. ISSN 1869-0459.

WEIGAND, Gabriele, Armin HACKL, Victor MÜLLER-OPPLIGER a Günter SCHMID, 2014. *Personorientierte Begabungsförderung: eine Einführung in Theorie und Praxis*. Weinheim: Beltz. ISBN 9783407257123.

WINEBRENNER, Susan, 2001. *Teaching Gifted Kids in the Regular Classroom: Techniques Every Teacher Can Use to Meet the Academic Needs of the Gifted and Talented*. Minneapolis: Free Spirit Pub. ISBN 978-1575420899.

WITTY, Paul A., 1965. Evaluation of Some Research on Education of Academically Gifted Children. In: BARBE, Walter B., ed. *Psychology and Education of Gifted*. New York: Selected Readings, 479–515. ISBN 9780415717076.

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. In: Sbíрка zákonů České republiky [on-line]. [cit. 2022/04/21]. Dostupný z [www: https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-2-2022](http://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-2-2022).

Seznam zkratk

AS – Aspergerův syndrom	
ČŠI – Česká školní inspekce	
DVO – dílčí výzkumná otázka	
HVO – hlavní výzkumná otázka	
IPA – interpretativní fenomenologický analýza	
IVP – individuální vzdělávací plán	
MNŽ – mimořádně nadaný žák	
MŠMT – Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy	
PPP – pedagogicko-psychologická poradna	
SVP – speciálně vzdělávací potřeby	
ZŠ – základní škola	

Seznam grafů

Graf 1 - Formy práce s nadanými žáky využívané při výuce – podíl škol (v %) 2022 (Pavlas, [2022], s. 25)	37
--	----

Seznam obrázků

Obrázek 1 - Renzulliho model nadání (Hříbková, 2009, s. 78)	16
Obrázek 2 - Mönksův vícefaktorový model nadání (Mönks, 2002, s. 23)	17
Obrázek 3 - Vztahy nadaného žáka (Pěchoučková, 2011)	40
Obrázek 4 - Ukázka analýzy dat v IPA.....	vii

Seznam tabulek

Tabulka 1 - Charakteristika zkoumaných institucí	70
--	----

PŘÍLOHY

Seznam příloh

Příloha 1 – Ukázka baterie otázek polostrukturovaného rozhovoru pro zákonného zástupce

Příloha 2 – Informované souhlasy pro participanty výzkumu

Příloha 3 – Ukázka přepisu rozhovoru

Příloha 4 – Ukázka analýzy dat

Příloha 5 – E-mail asociacím NAGC (UK) a NAGC (USA)

Polostrukturovaný rozhovor se zákonným zástupcem

Škola:

Pohlaví:

Třída:

1. O co se _____ zajímá?
2. Jak trávíte společný čas?
3. Jaké jsou _____ potřeby?
4. Jak vnímáte spolupráci se školou?
5. Jak zapojuje škola _____ do třídních a školních aktivit? Má prostor se seberealizovat?
6. Jak se _____ ve škole cítí?
7. Má ve škole kamarády?
8. Je _____ v něčem unikátní ve vztahu k ostatním dětem?
9. Co se týče emocí, pocitů a vnímání, jaký je _____?
10. Pomáhá mu v oblasti emocí a sociálních dovedností nějak péče školy/paní učitelky?
11. Víte, co si o sobě _____ myslí? Jaký ze sebe má pocit, jak se vnímá?

Příloha 2 – Informované souhlasy pro participanty výzkumu

Informovaný souhlas účastníka výzkumu

Vážený pane, vážená paní, v souladu se zásadami etické realizace výzkumu Vás žádám o souhlas s Vaší účastí ve výzkumném projektu v rámci diplomové práce.

Název diplomové práce: **Využití potenciálu nadaných žáků ve vztahu k nim samým a ke škole**

Autor diplomové práce: Bc. et Bc. Kateřina Urbanová, DiS.

Název pracoviště: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Tereza Komárková, Ph.D.

Cíl práce: Cílem práce je zjistit, jak školy využívají potenciálu nadaných žáků ve prospěch komunity školy a zda může být nadání žáků zdrojem obohacení jejich socio-emočních dovedností.

Popis výzkumu: Do výzkumu budete zapojeni formou rozhovoru. Budete odpovídat na otevřené otázky. Průběh rozhovoru bude nahráván a ze zvukového záznamu bude následně pořízen doslovný přepis, který bude dále analyzován a interpretován. Zvukový záznam bude sloužit pouze pro potřebu doslovného přepisu a bude k dispozici autorce diplomové práce.

Prohlášení

Já, níže podepsaná/ý jsem byl seznámen/a s podmínkami, cílem a obsahem výzkumného projektu diplomové práce na výše uvedené téma a rozumím jim. Dávám svůj souhlas s účastí v tomto výzkumném šetření a rozhovor i moje osobní poznámky poskytuji za účelem sepsání diplomové práce na výše uvedené téma. Souhlasím s audionahrávkou nebo zápisem rozhovoru, jeho analýzou a s případnou citací částí rozhovoru v této diplomové práci.

Rozumím tomu, že mohu odmítnout odpovědět na otázky, které by mi byly nepříjemné, mohu rozhovor kdykoliv ukončit a také mám právo od své účasti v projektu odstoupit.

Vzhledem k poskytnutým údajům bude věnována zvýšená pozornost etické oblasti práce, tedy bude zachována anonymita respondenta, identifikující informace nebudou uváděny ani během výzkumu ani po jeho skončení, ke všem informacím bude přístupováno jako k informacím důvěrným.

Informovaný souhlas je zhotoven ve dvou kopiích, jednou pro respondenta a jednou jako součást dokumentace řešeného výzkumu tazatele.

Bc. et Bc. Kateřina Urbanová, DiS.

Podpis:

Udělují souhlas s účastí v uvedeném výzkumném projektu a s poskytnutím výzkumného materiálu

Jméno a příjmení:

Dne:

2022

Podpis:

Informovaný souhlas zákonného zástupce účastníka výzkumu

Vážený pane, vážená paní, v souladu se zásadami etické realizace výzkumu Vás žádám o souhlas s účastí Vaší dcery/Vašeho syna ve výzkumném projektu v rámci diplomové práce.

Název diplomové práce: **Využití potenciálu nadaných žáků ve vztahu k nim samým a ke škole**

Autor diplomové práce: Bc. et Bc. Kateřina Urbanová, DiS.

Název pracoviště: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Tereza Komárková, Ph.D.

Cíl práce: Cílem práce je zjistit, jak školy využívají potenciálu nadaných žáků ve prospěch komunity školy a zda může být nadání žáků zdrojem obohacení jejich socio-emočních dovedností.

Popis výzkumu: Do výzkumu budete Vaše dcera/Váš syn zapojen/a formou rozhovoru. Bude odpovídat na otevřené otázky. Průběh rozhovoru bude nahráván a ze zvukového záznamu bude následně pořízen doslovný přepis, který bude dále analyzován a interpretován. Zvukový záznam bude sloužit pouze pro potřebu doslovného přepisu a bude k dispozici pouze autorce diplomové práce.

Prohlášení

Já, níže podepsaná/ý jsem byl seznámen/a s podmínkami, cílem a obsahem výzkumného projektu diplomové práce na výše uvedené téma a rozumím jim. Dávám svůj souhlas s účastí mojí dcery/mého syna v tomto výzkumném šetření a rozhovor i jejich osobní poznámky poskytnu za účelem sepsání diplomové práce na výše uvedené téma. Souhlasím s audionahrávkou nebo zápisem rozhovoru, jeho analýzou a s případnou citací částí rozhovoru v této diplomové práci.

Dcera/syn rozumím tomu, že může odmítnout odpovědět na otázky, které by jí/mu byly nepříjemné, může rozhovor kdykoliv ukončit a také má právo od své účasti v projektu odstoupit.

Vzhledem k poskytnutým údajům bude věnována zvýšená pozornost etické oblasti práce, tedy bude zachována anonymita respondenta, identifikující informace nebudou uváděny ani během výzkumu ani po jeho skončení, ke všem informacím bude přístupováno jako k informacím důvěrným. Informovaný souhlas je zhotoven ve dvou kopiích, jednou pro zákonného zástupce a jednou jako součást dokumentace řešeného výzkumu tazatele.

Bc. et Bc. Kateřina Urbanová, DiS.

Podpis:

Udělují souhlas s účastí dcery/syna v uvedeném výzkumném projektu a s poskytnutím výzkumného materiálu

Jméno a příjmení dítěte:

Jméno a příjmení zákonného zástupce:

Dne:

2022

Podpis:

(...)

4. Jak vnímáte spolupráci se školou?

Dobře. Spolupráce je perfektní, paní učitelka se ho vždy snažila podpořit a všechna ta doporučení z pedagogické poradny využívat. S panem ředitelem jsem se setkala jen na začátku, všechno podporoval.

5. Jak zapojuje škola _____ do třídních a školních aktivit, může se seberealizovat?

Myslím, že se stejně jako ostatní děti. Prezentuje v jiných třídách. Všechny akce nabízí pro všechny, ale on se určitě přihlásí, protože je typ, který to potřebuje. Je tam, kde by ani nemusel být.

6. Jak se ve škole cítí?

Myslím, že se cítí dobře. Nevidím tam žádný problém.

7. Má kamarády?

Neřekla bych, že má blízké kamarády, ale je to asi stejný typ jako je manžel – že nepotřebuje blízké kamarády. Takže on se kamarádí se spoustou dětí, ale že by měl někoho blízkého? Má několik kluků, které považuje za blízké kamarády, ale já bych tomu neřekla blízké vztahy. Myslím, že je po manželovi, prostě to nepotřebuje.

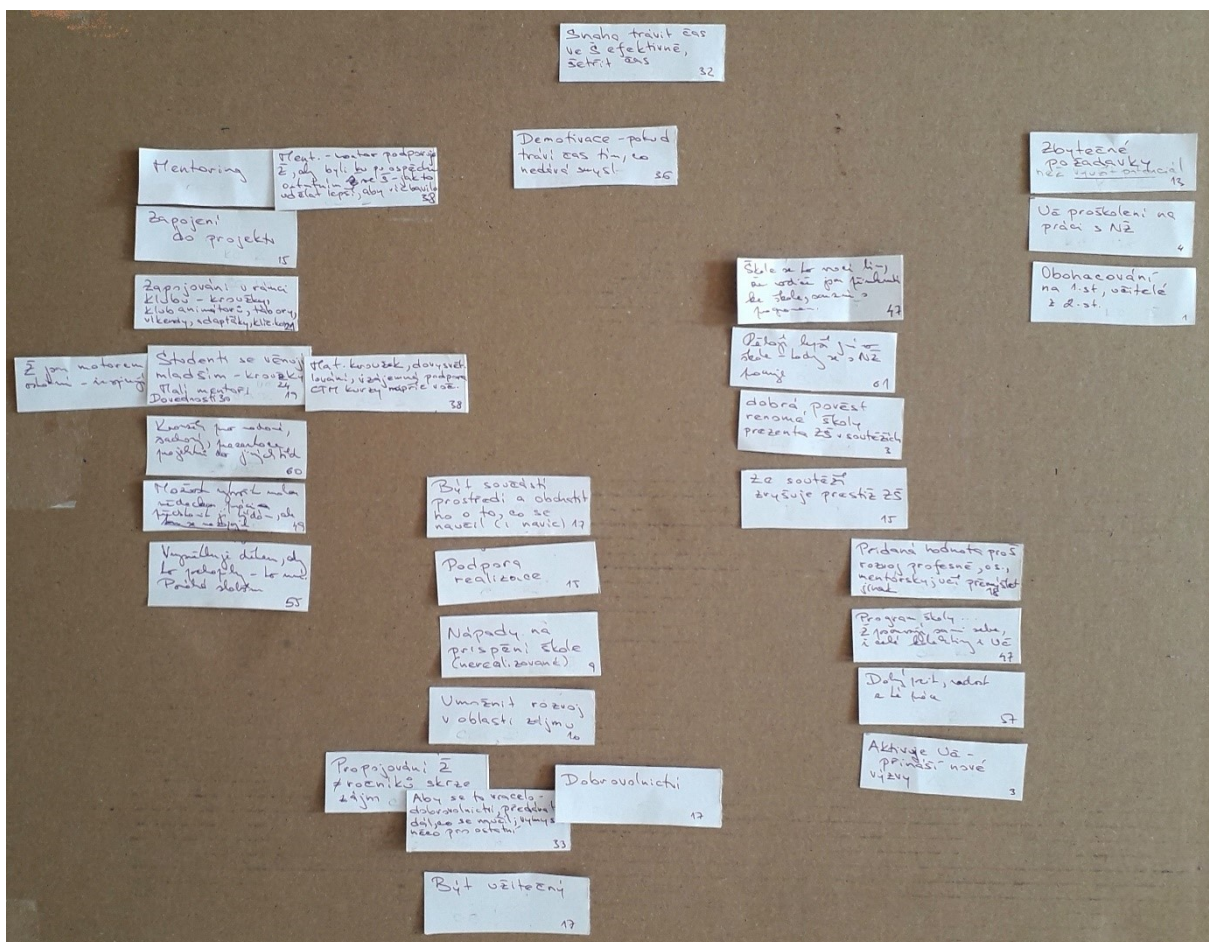
(...)

10. Pomáhá mu v oblasti emocí a sociálních dovedností nějak péče školy/paní učitelky?

Já si myslím, ne že by se cítil lépe, ona hodně udělala velkou práci s jeho sebevědomím. Aby si o sobě nemyslel, že je hvězda, ale vrací ho k realitě. Vracela ho k tomu, že je stejný jako ostatní, každý člověk je výjimečný v něčem, že on není lepší než někdo jiný.

Snažila se je podpořit, vymyslet aktivity, ve kterých by se seberealizovali, nějaký klub, rozdělení žáků na rychlejší a pomalejší, dělala spoustu věcí. Dávala mu věci, ve kterých se cítil, že může ukázat jaký je, což by se nikdo nemusel dozvědět, pokud by to nepředvedl před celou třídou.

Příloha 4 – Ukázka analýzy dat



Obrázek 4 - Ukázka analýzy dat v IPA³⁴

³⁴ Fotografie pořídila autorka práce.

Příloha 5 – E-mail asociacím NAGC (UK) a NAGC (USA)

Request for Research Materials (or possible Sources of Research Materials)

Subject: Utilizing the potential of gifted students (aged 8-18)

Dear Sir or Madam,

My name is Katerina Urbanova and I am currently studying pedagogy at Charles University in Prague. I am really hoping you could help, or steer me in the right direction, regards research materials (or possible sources of relevant information) for my diploma thesis. The theme of the thesis is Utilizing the Potential of Gifted Students (aged 8-18) for the benefit of the Individual, School and wider Community.

I have already obtained a significant amount of source material in relation to the support and improving performance of a student's gift. Where I am struggling is in respect of identifying Research Papers and Academic Studies in relation to encouraging other aspects of personal development of the gifted students beyond their gift. Additionally, to understand how these gifted students can enrich their school and wider community through their gift.

Ideally, I would like to find out more about the types of practices overseas schools implement in order to utilize the potential of their gifted children to improve other personal skills (confidence, socialising, planning, improving explanation skills, communication skills, etc). And also, what kind of practices schools implement in order to utilize the potential of gifted children for the benefit of the school community.

I would be very grateful for any recommendations as to suitable and relevant research materials. With your support perhaps I may be able to contribute in some small way to the Czech Educational System.

I truly appreciate you reading my request. I am excited to hear back.

Kindest Regards

Katerina Urbanova

Pedagogy Research Student, Charles University