

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Jaké vyučovací strategie volí učitelé při práci s nadanými a mimořádně  
nadanými žáky na ZŠ

What teaching strategies teachers choose when working with gifted and  
exceptionally gifted students in elementary school

Eva Bezačinská

Vedoucí práce: PhDr. Monika Kadrnožková, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: B SPPG

2023

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Jaké vyučovací strategie volí učitelé při práci s nadanými a mimořádně nadanými žáky na ZŠ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 9. července 2023

## **Poděkování**

Na tomto místě bych chtěla poděkovat své vedoucí bakalářské práce PhDr. Monice Kadrnožkové, Ph.D. za odborné vedení práce, cenné poznámky a připomínky a za podporu a trpělivost při jejím vytváření. Největší poděkování jí patří za pozitivní energii, kterou mi po celou dobu dodávala. Dále bych tímto chtěla vyjádřit poděkování všem respondentům za jejich přínos do výzkumu této práce. Obrovské poděkování patří mé rodině, bez jejíž podpory by tato práce nevznikla.

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se zabývá oblastí vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků (dále pouze nadaných) na prvním stupni základní školy. Cílem práce je zjistit, jaké vyučovací metody a organizační formy používají učitelé ve vzdělávání nadaných žáků na prvním stupni základní školy. V teoretické části práce je představena definice nadání a charakteristika nadaného žáka. Dále jsou vymezeny možnosti vzdělávání nadaných žáků dle platné legislativy a popsány možné přístupy ve vzdělávání nadaných žáků. Jsou představeny odborné společnosti, které se věnují nadaným žákům. K řešení výzkumného problému byl zvolen kvalitativní výzkumný přístup, konkrétně design případové studie. Jednotlivými případy se stalo celkem pět záměrně vybraných základních škol, kde byla uskutečňována výuka nadaného žáka s přiznanými podpůrnými opatřeními. Výzkumný vzorek byl tvořen šesti učiteli, kteří působili na prvním stupni základních škol. Pro sběr dat byl stanoven polostrukturovaný rozhovor a analýza školních dokumentů. Sebraná data byla analyzována procesem otevřeného kódování a takto vzniklé kódy byly kategorizovány. Nejdříve vzniklo 31 subkategorií, z nichž dvanáct bylo analyzováno technikou kontrastování. Následně bylo vytvořeno šest hlavních kategorií a za použití techniky vyložení karet byly interpretovány. Provedeným šetřením bylo zjištěno, že učitelé při vzdělávání nadaných žáků uplatňují vyučovací metody a organizační formy v závislosti na typu školy, složení třídy a osobnosti nadaného žáka. Výše zmiňované faktory ovlivňují také míru přípravy učitelů na výuku nadaného žáka. Učitelé věnují zvýšenou pozornost potřebám nadaných žáků i v oblasti socio-emočního vývoje. Většina učitelů nemá absolvovaný žádný kurz zaměřený na práci s nadanými žáky, stejně tak nespolupracují s institucemi, které se zaměřují na rozvoj nadaných žáků.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

nadaný žák, vzdělávání, základní škola, případová studie

## **ABSTRACT**

This bachelor thesis focuses on a field of gifted and exceptionally gifted pupils (hereafter only gifted) education at the first grade of elementary schools. The aim of the thesis is to find out what kind of teaching methods and organizational forms are used by teachers in the education process of the gifted pupils at the first grade of primary schools. In the theoretical part of the thesis, both a definition of giftedness and characteristics of the gifted pupils are presented. Furthermore, possibilities and opportunities of educating the gifted pupils are regulated based on an applicable legislation and possible approaches within the education process of the gifted pupils are described. Professional societies dedicated to the gifted pupils' development are introduced. A qualitative research approach, specifically a case study design, was chosen to solve a research subject. Individual cases came out as outputs from five deliberately selected primary schools where the gifted pupils were taught with recognized support measures. A research sample consisted of six teachers who have worked at the first grade of the primary schools. Semi-structured interview and analysis of school documents were crucial set for data collection. The collected data were analyzed through an open coding process and the resulting codes were categorized. First, 31 subcategories were created, twelve of which were analyzed using the contrasting technique. Subsequently, six main categories were created and interpreted using a card layout technique. The conducted investigation revealed that teachers apply certain teaching methods and organizational forms in the education process of the gifted pupils depending on types of school, a composition of a class and a personality of a gifted pupil. Besides all factors mentioned above, a level of preparation of teachers for teaching the gifted pupils has also an impact. Teachers pay increased attention to needs of the gifted pupils in an area of socio-emotional development. Yet, most of the teachers have not completed any specific training focused on a work with the gifted pupils, nor do they cooperate with institutions focusing on the development of the gifted pupils.

## **KEYWORDS**

gifted pupil, education, primary school, case study

## Obsah

Úvod .....	7
1. Nadání, nadané dítě, nadaný žák .....	8
1.1. Definice nadání .....	8
1.2. Charakteristika nadaných dětí a nadaných žáků .....	12
2. Legislativní ukotvení vzdělávání nadaného žáka s přiznanými podpůrnými opatřeními na prvním stupni základní školy .....	15
3. Možnosti rozvoje nadaných žáků na prvním stupni základní školy .....	21
3.1. Urychlování – Akcelerace .....	21
3.2. Obohacování výuky – Enrichment .....	22
3.3. Další vhodné úpravy výuky pro nadaného žáka .....	25
3.4. Alternativní školy .....	26
4. Podpora vzdělávání nadaných .....	29
5. Cíl výzkumu .....	32
6. Metodologie výzkumu .....	33
6.1. Design kvalitativního výzkumu .....	33
6.2. Metoda sběru dat .....	33
6.3. Volba případu – Výzkumný vzorek .....	36
6.4. Sběr dat .....	38
6.5. Analýza dat .....	39
7. Interpretace dat .....	42
7.1. Charakteristika jednotlivých výzkumných případů .....	42
7.2. Technika kontrastování .....	47
7.3. Technika vyložení karet .....	57
8. Odpovědi na výzkumné otázky .....	68

9. Diskuse .....	70
Závěr.....	72
Seznam použitých informačních zdrojů .....	75
Seznam příloh.....	78

## Úvod

Vzdělávání nadaných žáků je v posledních letech věnována zasloužená pozornost nejen ze strany médií a rodičů, ale i ze strany odborníků a pedagogů. Nadaní a mimořádně nadaní jedinci se dostávají do centra zájmu speciální pedagogiky, jež může s patřičnou podporou přispět k rozvoji jejich potenciálu a nadání.

Cílem bakalářské práce je zjistit, jaké vyučovací metody a organizační formy využívají učitelé při vzdělávání žáků prvního stupně základní školy, jimž bylo školským poradenským zařízením na základě provedené diagnostiky nadání přiznáno podpůrné opatření dle vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

V teoretické části je nejdříve definováno nadání a pojmy, které se k němu váží. Jsou nastíněny charakteristiky nadaného dítěte a typologie nadaných žáků včetně popisu rizikových skupin. Dále je uvedeno postavení nadaných a mimořádně nadaných žáků v aktuálně platné legislativě a jsou představena podpůrná opatření jako dostupné možnosti úpravy vzdělávání. Jednotlivé úpravy vzdělávání a výukové postupy jsou pak více rozepsány s ohledem na doporučení odborné literatury. Teoretická část je ukončena stručným přehledem státních i nestátních odborných organizací, které se věnují problematice nadaných žáků.

V praktické části je popsána zvolená metodika kvalitativního výzkumu, který byl realizován jako případová studie. Data byla získána analýzou dostupné školní dokumentace a polostrukturovanými rozhovory s učiteli nadaných a mimořádně nadaných žáků. Následně proběhlo otevřené kódování dat, kategorizace a kontrastní komparace. Vzniklo šest hlavních kategorií, ty byly popsány, a následně byly zodpovězeny výzkumné otázky.



## **1. Nadání, nadané dítě, nadaný žák**

Aby bylo možné se zabývat vzděláváním nadaných žáků na prvním stupni základní školy, je potřeba nejdříve definovat pojmy nadání, nadané dítě a nadaný žák.

### **1.1. Definice nadání**

Pro definování pojmu nadání je potřeba objasnit několik dalších pojmů, které se váží k této oblasti. Těmito pojmy jsou inteligence, talent, vlohy, motivace a tvořivost.

#### **Inteligence**

Inteligence je souborem schopností, které umožňují rozpoznávat souvislosti a vztahy v nových situacích a díky tomu se v nich orientovat. Je to schopnost chápat, myslet, učit se, a hlavně řešit situace, kde není možné čerpat ze získaných zkušeností a vzdělání (Kolář, 2012; Kroupová 2016).

Vědci rozlišují různé druhy inteligence a intelektových schopností. Mezi nejznámější rozdělení inteligence patří 7 typů inteligence Howarda Gardnera, který definoval jednotlivé typy inteligence, které jsou na sobě nezávislé a mohou se u jedinců vyskytovat jednotlivě. Jedná se o inteligenci verbální, matematicko-logickou, prostorovou, hudební, pohybovou a personální (Fořtíková, 2009).

Inteligence je měřitelná a její hodnota se vyjadřuje pomocí inteligenčního kvocientu – IQ (poměr mezi mentálním a kalendářním věkem jedince násobený 100, resp. poměr mezi jedincem a vzorkem populace dané věkové kategorie). Pro zjištění hodnoty IQ slouží standardizované psychologické testy. IQ není konstantní, v průběhu života se může měnit. IQ větší než 130 je chápáno jako nadání (Kolář, 2012; Kroupová, 2016).

#### **Talent**

Zatímco někteří autoři definují talent jako soubor zvláště výjimečných schopností, v nichž je zásadně používána tvořivost (Kroupová, 2016), jiní autoři ho definují jako vrozené nadání, resp. jako výjimečné nadání (Kolář, 2012). Někteří rozlišují mezi talentem v umění a sportu a talentem rozumovým, protože talent rozumový je vždy spojen s vyšším IQ (Fořtíková, 2009). Někteří pak vůbec mezi talentem a nadáním nerozlišují a používají oba pojmy jako synonyma (Mönks, 2002; Machů, 2010; Průcha, 2013).

Pro účely této práce nebude rozlišováno mezi talentem a nadáním.

### **Vlohy**

Vlohy je možné popsat jako „vrozené anatomicko-fyziologické zvláštnosti organismu člověka, na jejichž základě se vyvíjejí schopnosti“ (Kolář, 2012, s. 161).

Vlohy jsou předpokladem pro rozvoj nadání, ovšem ne vždy dojde k jejich rozpoznání a správné podpoře a zůstávají po celý život skryté. (Mönks, 2002).

### **Motivace**

Dalším z pojmů používaných v souvislosti s nadáním je motivace. Motivaci lze obecně popsat jako jednu nebo více pohnutek, které vyvolávají potřebu určité činnosti, dosažení určitého stavu nebo potřebu nečinnosti, vyhnoutí se určitému stavu. Vnitřní motivace je určována osobností, psychickými procesy a potřebami jedince, jehož zájmy podporuje. Existuje i vnější motivace, která typicky používá různé odměny jako pohnutky k dosažení cíle. V případě nadaných žáků je možné hovořit o vnitřní motivaci k získávání nových informací, k hledání odpovědí na jejich otázky, ke vzdělávání se (Kolář, 2012; Kroupová, 2016).

### **Tvořivost**

Tvořivost je možné popsat jako duševní schopnost, která se projevuje objevováním neobvyklých a překvapivých řešení, která jsou zároveň správná. Je podporována vyšším IQ, přístupností jedince k novým prožitkům, proaktivním přístupem k tvorbě pravidel, flexibilním úsudkem, potřebou rozvíjet svůj potenciál. Naopak je utlumována jednotvárností, autoritativním vedením nebo snahou o přizpůsobení se (Průcha, 2013).

Tvořivost je aktivita, díky které vznikají originální a zároveň pro společnost užitečné výstupy. Tvořivé myšlení je pak možné popsat jako myšlení, které flexibilně vytváří originální a nezávislé myšlenkové postupy (Kolář, 2012).

Mönks (2002) si všímá, že tvořivost může sloužit jako indikátor mimořádného nadání. Většina tvořivých osob je také mimořádně nadaná, opačně to však již neplatí. Zároveň uvádí, že nikdo není jen tvořivý nebo jen nadaný.

## Nadání

Existují různé oblasti, kde se může nadání projevovat. Kromě intelektuálních výkonů je to oblast umělecká, sociální, ale také oblast tvořivosti, zručnosti a psychomotoriky. Nadání se může projevovat pouze v jedné oblasti nebo i v několika oblastech zároveň (Mönks, 2002; Machů, 2010).

Stejně jako existují různé druhy nadání, existují i vyšší desítky jeho definic (Machů, 2010).

Různé pedagogické slovníky definují nadání velmi stručně ale nekonkrétně:

- „...komplex psychických a fyzických vlastností člověka regulující provádění činností“ (Kolář, 2012, s. 80),
- „...schopnosti člověka pro takové výkony určitých činností intelektuálního nebo fyzického charakteru, které se mohou jevit jako výjimečné ve srovnání s běžnou populací.“ (Průcha, 2013, s. 131),
- „souhrn specifických vloh, které se projevují v různých oblastech lidského života“ (Valenta, 2015, s. 104).

Definice nadání lze rozdělit do tří skupin podle toho, zda používají tvořivost, úroveň speciálních schopností nebo hodnotu IQ (Hříbková, 2009).

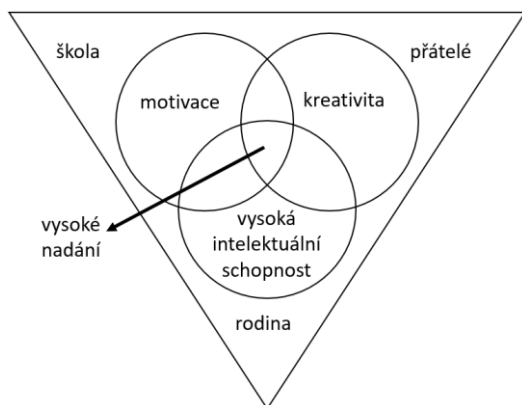
Někteří autoři se místo definice nadání pokusili popsat tzv. model nadání.

V 80. letech 20. století byl na základě výzkumu nadaných lidí formulován **Model tří kruhů**, v jejichž průniku se nachází nadání. Jednotlivé kruhy představovaly následující soubory vlastností. Prvním z nich je tvořivost, která byla definována výše. Druhým souborem vlastností je osobní angažovanost v úkolu, kterou je možné popsat jako určitou formu motivace soustředěnou na konkrétní úkol. Třetím jsou nadprůměrné schopnosti, které není možné chápat jen jako inteligenci, ale spíše jako schopnosti obecně. Zároveň je potřeba zdůraznit, že žádný z kruhů nemá větší vliv na nadání než zbylé dva. Všechny tři kruhy jsou nezastupitelné (Renzulli, 1978).

Tento model byl následně Mönksem (2002) rozšířen o 3 sociální faktory (rodina, škola, přátelé) a nazván **Vícefaktorový model** (viz obrázek č. 1). Je tím kladen důraz na prostředí, ve kterém se nadané dítě nachází, protože je to právě sociální prostředí, které rozhoduje, zda

se vlohy (skryté, potenciální nadání) rozvinou v nadání nebo zůstanou skrytými a neprojeví se.

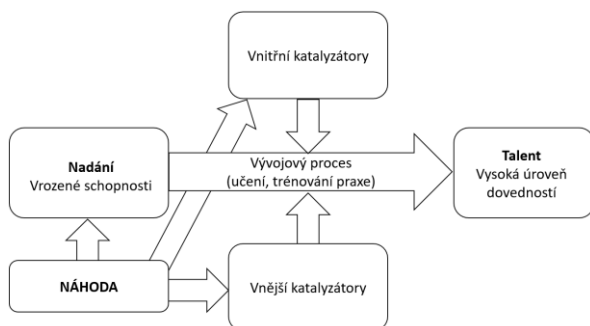
Obrázek č. 1 *Vícefaktorový model*



(dle Mönkse, 2002)

**Diferencovaný model talentu a nadání** se skládá ze šesti částí, v první trojici jsou nadání, talent a vývojový proces, který přeměňuje vrozené schopnosti (nadání) v dovednosti na vysoké úrovni (talent) skrze učení, trénování a praxi. Ve druhé trojici se nacházejí tzv. katalyzátory, které je možné rozdělit na vnitřní, vnější a náhodu (viz obrázek č. 2). Dle tohoto modelu jsou to právě katalyzátory, které svým působením rozvíjejí nebo naopak potlačují proces vývoje nadání v talent. Mezi vnitřní katalyzátory patří fyzické a psychické vlastnosti, sebeřízení, motivace a vůle. Mezi vnější katalyzátory patří prostředí, důležité osoby, události a opatření, ta je možno popsat jako individuální nebo skupinové intervence zaměřené na rozvoj talentu. Posledním katalyzátorem je náhoda, která ovlivňuje jak vnější katalyzátory, tak skrze přenos dědičných vlastností i katalyzátory vnitřní a samotné nadání (Gagné, 2004).

Obrázek č. 2 *Diferencovaný model talentu a nadání*



(dle Gagného, 2004)

Z výše uvedených definic a modelů je patrné, že nadání vzniká jako určitý průsečík osobnostních schopností a vlivů okolí za značného přispění náhody. Prosté odlišení nadání pomocí hodnoty IQ větší než 130 není dostačující a samotné nadání je těžko měřitelné.

## **1.2. Charakteristika nadaných dětí a nadaných žáků**

Stejně jako existuje mnoho definic nadání, je možné nalézt mnoho charakteristik nadaných dětí (Machů, 2010). U většiny charakteristik navíc platí, že se vyskytují i u zbytku populace, např. nadané děti začínají brzy mluvit, ale ne všechny děti, které začaly brzy mluvit, jsou nadané (Mönks, 2002).

Hříbková (2009) uvádí několik charakteristických znaků nadaného dítěte. Je to především patrné zrychlení vývoje ve srovnání s vrstevníky, podávání výkonů v určité oblasti, které jsou ve srovnání s vrstevníky ojedinělé a také zjištěný, ale ještě nemanifestovaný potenciál pro podávání mimořádných výkonů v určitých oblastech.

Mezi dalšími často zmiňovanými charakteristikami nebo znaky nadaných dětí jsou uváděny

- bohatá slovní zásoba
- velmi dobrá paměť
- silná motivace
- smysl pro humor (často velmi specifický)
- sklony k perfekcionismu
- schopnost kritického myšlení
- citlivost
- asynchronní vývoj
- časně čtení a psaní
- hluboké znalosti v oblastech zájmu
- sklony k dennímu snění.

U některých nadaných dětí se vyskytují všechny výše zmíněné znaky a několik dalších, které zde nejsou uvedeny. U některých dětí se objevuje znaků jen několik a v různé intenzitě. Přesto, že se tyto znaky u nadaných dětí vyskytují nerovnoměrně, přispívají k možnosti nadané děti identifikovat a následně i diagnostikovat (Mönks, 2002; Fořtíková, 2009; Machů, 2010).

**Nadaný žák** se často a ptá a ujišťuje, protože potřebuje vědět, proč se ve výuce zabývají konkrétními tématy a potřebuje je zasadit do širších souvislostí. Jeho zájmy dalece přesahují obsah obvyklý pro vzdělávací program v běžné škole (Stehlíková, 2016).

Rozumově nadaní žáci potřebují řešit logicky náročné úlohy. Při řešení problémů potřebují dostatek času, aby se do něj mohli ponořit. Potřebují dostatečně podnětné a náročné úlohy a činnosti a více času trávit učením se nového než opakováním již naučeného. V případě vzdělávání nadaného žáka by se učitel měl vyhnout drilování tj. procvičování a mechanickému opakování naučené látky. Vzdělávací přístupy by měly respektovat vědomosti a schopnosti nadaného žáka (Portešová in Knotová, 2014).

Nadaný žák v porovnání s vrstevníky nemyslí lépe než oni, myslí jinak, a proto se může stát, že není schopen odpovědět na jednoduchou otázku, ve které hledá hlubší smysl (Stehlíková, 2016).

Nadaný žák se může ve škole projevat různě. Může se přizpůsobovat svému okolí, být bezproblémový, tvrdohlavý a znuděný, může se snažit skrýt své nadání a zůstat průměrným, může být neschopen se přizpůsobit a soustavně ve výuce vyrušovat a neprospívat. Některé negativní projevy je možné utlumit používáním vhodných vzdělávacích metod (Machů, 2010).

### **Rizikové skupiny nadaných žáků**

Ačkoli je skupina nadaných dětí značně rozličná, existují v ní rizikové skupiny. Níže jsou uvedeny ty, se kterými je možno se setkat na prvním stupni základní školy.

**Nadaní žáci selhávající ve výkonu** jsou žáci, jejichž výsledky jsou v přímém rozporu s jejich inteligencí a kreativitou. U těchto žáků je obvyklé negativní hodnocení sebe sama, učitelů i školy, mají nedostatečnou motivaci, nízké sebevědomí, dostatečně se nesoustředí a bojí se zkoušení. Hlavní rozdíl mezi takto selhávajícími nadanými žáky a nadanými žáky, kteří podávají očekávané vynikající výkony je ten, že selhávající nadaní žáci předpokládají, že o nich rozhodují ostatní a oni sami se tak nemusí o cokoli pokoušet. Příčinou tohoto selhávání mohou být nevhodně zvolené přístupy ať již vzdělávací ve škole nebo výchovné v rodině (Mönks, 2002; Machů, 2010).

Další skupinou jsou **časní čtenáři** – žáci, kteří se naučili sami číst do čtyř let věku a zároveň jsou schopni se soustředit, mají vynikající paměť, rychle se učí nové věci a jsou schopni analytického uvažování dříve než jejich vrstevníci. V ostatních oblastech (sociální, emocionální, motorická) je jejich vývoj na úrovni vrstevníků nebo dokonce mírně pod touto úrovní a dochází tak k nerovnoměrnému vývoji. Tito žáci potřebují dostatečnou podporu pro rozvoj ve všech oblastech v závislosti na jejich úrovni (Portešová in Knotová, 2014).

Jako **žáci s dvojitou výjimečností** jsou označováni žáci, kteří jsou zároveň nadaní a mají určitý handicap. Obvykle se jedná o nadané žáky, kteří zároveň mají:

- sluchové, zrakové, mentální nebo tělesné postižení
- specifické vývojové poruchy učení
- specifické poruchy chování (ADHD, ADD)
- Aspergerův syndrom
- sdružené poruchy

U těchto žáků bývá obvyklé, že nadáním kompenzují své postižení nebo naopak, že jejich postižení překrývá jejich nadání. Obojí se velmi často děje v případě nadaných žáků se specifickými vývojovými poruchami učení. Identifikace obou výjimečností je v tomto případě zvláště důležitá, aby se žákovi dostalo potřebné dvojí podpory (Machů, 2010).

Poslední zde zmiňovanou rizikovou skupinou jsou **nadané dívky**. Především z toho důvodu, že ačkoli dosahují obdobných výsledků jako nadaní chlapci, musí čelit jiným výzvám, které je v průběhu vzdělávání provázejí. Jedná se o výchovné stereotypy, přístup rodičů a společností nastavená očekávání jejich role. U nadaných dívek se mohou vyskytovat nižší sebevědomí a nedostatečná vnitřní motivace. Může docházet ke zpochybňování vlastních schopností a až vyhýbání se úspěchu. Často se tak s nástupem puberty stává, že u těchto dívek dochází ke „ztrátě“ nadání, které tak ustoupí společností očekávané mateřské roli (Jurášková, 2006; Hříbková, 2009).

## **2. Legislativní ukotvení vzdělávání nadaného a mimořádně nadaného žáka s přiznanými podpůrnými opatřeními na prvním stupni základní školy**

### **Nadaný a mimořádně nadaný žák**

Definici nadaného žáka je možné nalézt v § 27 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (dále jen vyhláška č. 27/2016 Sb.), ta za nadaného žáka považuje „žáka, 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“.

Jako mimořádně nadaného žáka tato vyhláška č. 27/2016 Sb., dle § 27 považuje „žáka, 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.“

Tyto dvě definice pak zmiňují všechny další dokumenty jako např. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP pro ZV).

### **Základní škola a její první stupeň**

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen Školský zákon) definuje v § 7 základní školu jako jeden z druhů škol, které tvoří vzdělávací soustavu. Základní škola musí být dle tohoto paragrafu zapsána ve školském rejstříku a vzdělávání ve škole je zajištěno pedagogickými pracovníky. Na základní škole probíhá dle § 45 základní vzdělávání. Dle § 36 žáci na základní škole plní svou povinnou školní docházku. V § 46 říká, že první stupeň základní školy je tvořen prvním až pátým ročníkem z celkových devíti ročníků.

### **Role školního poradenského pracoviště**

Školní poradenské pracoviště je definováno vyhláškou č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (dále jen vyhláška č. 72/2005 Sb.), kde se v § 7 uvádí, že je to ředitel základní školy, kdo zajišťuje poskytování poradenských služeb ve škole tímto pracovištěm. Obvykle zde působí školní metodik



prevence a výchovný poradce, může zde působit i školní psycholog a školní speciální pedagog. Role pracoviště ve vztahu k nadaným a mimořádně nadaným žákům spočívá zejména v podpoře jejich vzdělávání, je v kontaktu se zákonnými zástupci žáků, poskytuje podporu pedagogům a spolupracuje se školskými poradenskými zařízeními. V příloze této vyhlášky jsou pak uvedeny standardní činnosti jednotlivých pracovníků. Výchovný poradce zprostředkovává vstupní a průběžnou diagnostiku žáka s mimořádným nadáním ve školských poradenských zařízeních. Poskytuje metodickou pomoc učitelům, kteří vzdělávají nadané a mimořádně nadané žáky. Je-li ve škole přítomen školní psycholog, mezi jeho standardní činnosti patří vyhledávání a diagnostika nadaných žáků, spolupráce při sestavování individuálního vzdělávacího plánu (dále jen IVP).

### **Role školského poradenského zařízení**

Školský zákon definuje roli školského poradenského zařízení (dále jen ŠPZ) v poskytování informací a provádění poradenství, diagnostiky a metodické činnosti a v poskytování speciálně pedagogických a pedagogicko-psychologických služeb. Tato zařízení spolupracují jak s dětmi, žáky, studenty a jejich zákonnými zástupci, tak se školami a dalšími školskými zařízeními. Výstupem jejich poradenské činnosti jsou dokumenty, které se nazývají zpráva a doporučení. Zpráva obsahuje veškeré informace důležité pro doporučení podpůrných opatření a je určena pro zákonného zástupce nadaného žáka. Doporučení obsahuje závěry vyšetření a konkrétní podpůrná opatření a jejich dostupné kombinace, je určeno pro zákonného zástupce nadaného žáka a pro školu, která zajišťuje vzdělávání nadaného žáka.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., upřesňuje, v čem spočívá role ŠPZ ve vztahu k nadaným a mimořádně nadaným žákům. Podle § 2 je to zjišťování jejich nadání, podpora jejich vzdělávání a doporučování vhodných podpůrných opatření a jejich následné vyhodnocování. V neposlední řadě je jejich úlohou metodická podpora pedagogů, kteří nadané žáky vzdělávají a spolupráce se školním poradenským pracovištěm.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., dále hovoří o tom, že vyšetření mimořádně nadaných žáků provádí pedagogicko-psychologická poradna (dále jen PPP), ta pak vydává výše zmíněnou zprávu a doporučení. Speciálně-pedagogické centrum (dále jen SPC) se nadaným a mimořádně nadaným žákům věnuje, pouze pokud se jedná o dvojí výjimečnost a u žáka se vyskytuje

také mentální, tělesné, zrakové, sluchové postižení, vady řeči, autismus nebo souběh více postižení.

### **Podpůrná opatření**

Jak již bylo zmíněno, ŠPZ ve svém doporučení uvádí podpůrná opatření, která mají být při vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků využívána. Ačkoli Školský zákon i vyhláška č. 27/2016 Sb., hovoří o podpůrných opatřeních pouze ve spojitosti s dětmi, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami, jsou určena i pro nadané a mimořádně nadané žáky, jak je popsáno v Části A Přílohy č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb. Nadaným žákům je možné poskytnout podpůrná opatření prvního až čtvrtého stupně z celkových pěti.

Podpůrná opatření **prvního stupně** jsou plně v gesci školy (včetně materiální podpory) a mohou obsahovat i vytvoření plánu pedagogické podpory (dále jen PLPP), který se vytváří, je-li do vzdělávání nadaného žáka zapojeno více pedagogů. PLPP vytváří třídní učitel žáka ve spolupráci se školním poradenským pracovištěm, které se následně podílí na sledování a vyhodnocování navržené podpory. Doporučuje se používat takové metody výuky, které rozvíjejí a podporují žákem upřednostňované učební styly a respektují jak jeho nadání, tak i specifika. Již v tomto prvním stupni se hovoří o obohacování učiva nad rámec školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP). Cílem obohacování má být prohlubování a rozšiřování učiva, podpora nadaného žáka v objevování a vyhledávání dalších souvislostí. Jako podpora žákova nadání jsou také uváděny odborné exkurze a stáže jako součást mimoškolního vzdělávání. Škola také může upravit formu žákova hodnocení tak, aby zohledňovalo jeho zrychlený vývoj. Je zmiňováno sebehodnocení a podpora motivace k dalšímu vzdělávání.

Podpůrná opatření **druhého stupně** již škole doporučuje Školské poradenské zařízení, nejčastěji PPP, a to vždy ve spolupráci se zákonným zástupcem žáka. Jako metody výuky jsou již uváděny individuální a skupinová práce, obohacení dílčích výstupů ŠVP a možnost stáže nadaného žáka na odborném pracovišti. PPP může doporučit škole vytvoření Individuálního vzdělávacího plánu, kde budou zohledněny potřeby mimořádně intelektově nadaného žáka jako obohacení nebo akcelerace. V rámci IVP může být též žákovi poskytnuta péče speciálního pedagoga v podobě předmětu speciálně pedagogické péče. Již

se zde přímo mluví o formativním hodnocení jako podpoře efektivního učení žáka a sebehodnocení.

Podpůrná opatření **třetího stupně** reflektují diagnostiku PPP nebo vyhodnocení účinnosti nižších stupňů PO, které již byly nadanému žákovi poskytnuty. Je detailně popsáno zapojení školního poradenského pracoviště a školského poradenského zařízení. V rámci tohoto podpůrného opatření je možné využívat ve výuce metody, které jsou uváděny v předchozích stupních. I v tomto stupni se uvádí jako možná podpora obohacení dílčích výstupů ŠVP nad jeho rámec a akcelerace vzdělávání nadaného žáka. Píše se o respektování dvojí výjimečnosti těchto žáků. V tomto stupni vytvořený IVP může obsahovat podporu učitele mimořádně nadaného žáka asistentem pedagoga. V případě většího počtu žáků ve třídě je možné, aby škola zajistila dalšího pedagoga do výuky. Kromě využívání asistenta pedagoga, mohou podpůrná opatření zahrnovat i podporu školního psychologa a školního speciálního pedagoga, jsou-li ve škole přítomni. Tato personální podpora má uvedenou normovanou roční finanční náročnost a je hrazena ze státního rozpočtu. Platí, že pokud je již ve třídě přítomen asistent pedagoga nebo další pedagog na základě stanovených PO pro jiného žáka, je jejich podpora využívána i nadaným žákem.

Podpůrná opatření **čtvrtého stupně** jsou doporučována ŠPZ mimořádně nadaným žákům s „výraznou individualizací vzdělávání“, která přesahuje rámec aktuálního stupně a kteří „dosahují mimořádných výsledků a vyžadují úpravy ve formách vzdělávání“. I zde platí, že tento stupeň obsahuje doporučení předešlých stupňů. V rámci doporučení vytvoření IVP je možné obohacování učiva nad rámec ŠVP, a to formou jeho rozšiřování a prohlubování.

**Individuální vzdělávací plán** mimořádně nadaného žáka je vždy zpracován školou na základě doporučení ŠPZ v rámci podpůrných opatření druhého až čtvrtého stupně. Škola má na jeho zpracování lhůtu 30 dnů a vzdělávání podle něj musí povolit ředitel školy. Jedná se o závazný dokument, který obsahuje řadu náležitostí, např. závěry doporučení a vyšetření ŠPZ, úpravy v obsahu vzdělávání, pedagogické postupy, způsoby hodnocení, doporučené pomůcky, učebnice a materiály, kontaktní osobu ŠPZ a kontaktní osobu školního poradenského pracoviště. IVP musí vycházet ze ŠVP, a kromě výše uvedených náležitostí také obsahuje vyjádření zákonného zástupce žáka. Obsah dokumentu může být upravován a doplňován i v průběhu školního roku.

Součástí možných doporučení v rámci podpůrných opatření druhého až čtvrtého stupně jsou **pomůcky pro vzdělávání nadaných žáků** (viz obrázek č. 3). Každá pomůcka má tzv. normovanou finanční náročnost, která určuje maximální možnou částku, kterou může škola na pomůcku získat. I v tomto případě platí, že pokud škola doporučenou pomůcku pořídila již pro jiného žáka, je nadanému žákovi umožněno používat stávající pomůcku.

Obrázek č. 3 *Příklad pomůcek pro nadané žáky*

Postižení	Kód	Kompenzačních pomůcka, speciální učebnice nebo speciálních učebních pomůcka	Normovaná finanční náročnost
Nadání	K.II.2.01	Základní materiální vybavení pro nadaného či mimořádně nadaného žáka (vč. spotřebního materiálu)	500 Kč
Nadání	K.II.2.02	Mikroskop	2000 Kč
Nadání	K.II.2.03	Preparační soupravy	500 Kč
Nadání	K.II.2.05	Mapy	500 Kč
Nadání	K.II.2.06	Globus	1500 Kč
Nadání	K.II.2.09	Elektronické a technické stavebnice	5000 Kč
Nadání	K.II.2.11	Kopírovací karta (např. do knihovny)	1000 Kč
Nadání	K.II.2.12	Flipchart	3000 Kč
Nadání	K.II.2.13	Průkazy do knihoven s on-line přístupy k odborným databázím	600 Kč
Nadání	K.II.2.14	Alternativní učebnice a učební texty	1000 Kč
Nadání	K.II.2.15	Encyklopedie, atlasy a odborné slovníky	2000 Kč
Nadání	K.II.2.17	Soubor pomůcek/publikací pro rozvoj nadání	3000 Kč
Nadání	K.II.2.18	Sada materiálového vybavení pro zpracování (soutěžních) projektů	1000 Kč
Nadání	K.II.3.01	Výukový software	2000 Kč
Nadání	K.II.4.01	Tablet	5000 Kč

(Příloha č. 1 část B Vyhlášky č. 27/2016 Sb.)

### **Vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků na základní škole**

Podmínky pro rozvoj nadání mají dle Školského zákona zajišťovat školy a školská zařízení.

Nadání a mimořádně nadání žáci dle Školského zákona a vyhlášky č. 27/2016 Sb.:

- se mohou vzdělávat v některých předmětech ve vyšších ročnících nebo jim může být rozšířen obsah vzdělávání předmětu nad rámec ŠVP
- mohou se souhlasem ředitele absolvovat stáže v jiných školách
- mohou být na žádost zákonného zástupce přeřazeni ředitelem školy do vyššího ročníku za splnění určitých podmínek
- mohou v rámci rozvoje nadání absolvovat rozšířenou výuku předmětů
- mohou se zúčastňovat výuky některých předmětů v pro ně vytvořených skupinách, které mohou být heterogenní (z pohledu věku žáků).

Do péče o nadané žáky se zapojují i střediska volného času, když ve spolupráci se školami a dalšími institucemi organizují různé soutěže.

Obsah, rozsah a podmínky vzdělávání na základní škole jsou stanoveny Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (dále jen RVP pro ZV). Ten se ke vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků vyjadřuje následovně: *„Škola je povinná vytvářet ve svém školním vzdělávacím programu a při jeho realizaci podmínky k co největšímu využití potenciálu každého žáka s ohledem na jeho individuální možnosti. To platí v plné míře i pro vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných.“* (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021, s. 155).

Školský zákon uvádí, že RVP pro ZV slouží jako podklad pro školní vzdělávací program, ten je vydáván ředitelem školy.

V samotném RVP pro ZV se uvádí, že ŠVP musí obsahovat pravidla pro zpracování, průběh a zhodnocení PLPP nadaného a mimořádně nadaného žáka a IVP mimořádně nadaného žáka. Dále mohou být v ŠVP uvedeny role a zodpovědné osoby, které jsou zapojeny do vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků, pravidla pro spolupráci s organizacemi a institucemi zapojených ve vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků a jednotlivá PO a úpravy vzdělávacího procesu pro nadané a mimořádně nadané žáky (např. specializované třídy, příprava a účast na soutěžích, volitelné vyučovací předměty apod.).

### 3. Možnosti rozvoje nadaných žáků na prvním stupni základní školy

Nejčastěji zmiňovanou podporou nadaných žáků je akcelerace a obohacování. Ačkoli jsou níže popsány každá zvlášť, v některých používaných metodách se prolínají a dochází k tomu, že díky akceleraci dochází k obohacování a naopak. Dalšími možnostmi podpory nadaných žáků je seskupování nadaných žáků nebo jejich zapojení do výuky v ne zcela tradiční roli. Zvláštní pozornost si zaslouží alternativní školy, které přistupují ke každému žákovi individuálně, a snaží se tak naplnit jeho vzdělávací potřeby.

#### 3.1. Urychlování – Akcelerace

Akcelerace je taková úprava vzdělávání, při které dochází ke zrychlení postupu vzdělávání nadaného žáka (Portešová in Knotová, 2014).

Je možné ji dělit na **vnitřní**, která probíhá v rámci ročníkové třídy, kdy žák prochází učivem rychleji snížením opakování, vynecháním jednodušších úloh nebo částí, které již zná. Tento typ akcelerace bývá obvyklý ve specializovaných třídách pro nadané žáky. V případě, že vnitřní akcelerace nadaného žáka probíhá v běžné třídě, může být velmi náročná na přípravu učitele (Machů, 2010).

Jako **vnější** akcelerace je uváděn předčasný nástup do školy, dřívější vstup do vyšší úrovně vzdělávání, přeskokování celých ročníků nebo některých předmětů v ročníku, zhuštění ročníku, paralelní studium (Machů, 2010; Fořtík, 2015).

V našem prostředí se nejčastěji objevuje **předmětová** a **ročníková** akcelerace. Ročníková je pro školu administrativně jednodušší, protože nemusí provádět žádné změny v rozvrhu na rozdíl od předmětové. Předmětová je vhodnější pro nadaného žáka, který tak odchází do vyšších ročníků pouze na určitý předmět nebo několik předmětů a zbývající výuku absolvuje v kmenové třídě se svými vrstevníky (Cihelková, 2017). Fořtík (2015) pak jako akceleraci uvádí i mimoškolní aktivity jako univerzitní, víkendové nebo letní školy, korespondenční kurzy a vzdělávací kurzy vyšší úrovně. Jednoznačnou výhodou akcelerace je přiblížení úrovně studia možnostem nadaného žáka a setkávání se spolužáky, kteří mají obdobné znalosti (Mönks, 2002; Fořtík, 2015). Nadaní žáci jsou tak motivováni učit se složitější látku, dosahovat lepších výsledků (Portešová in Knotová, 2014; Leavitt, 2017). Další výhodou akcelerace pro nadaného žáka může být vyhnutí se konfliktům s vrstevníky nebo přímo únik

z již nefungujícího kolektivu vrstevníků (Montgomeryová in Fořtíková, 2008; Fořtík, 2015). Mezi nevýhody akcelerace se nejčastěji uvádí nálepkování nadaného žáka, možná fyzická, emoční a sociální nezralost, nepřijetí staršími spolužáky, nedostatečný prostor pro vytváření vztahů s vrstevníky, neschopnost srovnat se s větším tlakem a chybějící dovednosti a znalosti z přeskočeného ročníku (Hříbková, 2009; Machů, 2010; Portešová in Knotová, 2014; Fořtík, 2015).

Důležitým bodem akcelerace je také návaznost vzdělávání akcelerovaných nadaných žáků při přechodu na vyšší typy škol (Hříbková, 2009). Mönks (2002) si všímá, že se více řeší nevýhody než výhody akcelerace a opomíjí se dopady, které má odepření akcelerace nadanému žákovi. Mezi nimi zmiňuje frustraci z nedocení vlastních schopností. Zároveň upozorňuje, že pokud není akcelerace podporována školou, s největší pravděpodobností nebude úspěšná. Také Montgomeryová (in Fořtíková, 2008) uvádí, že výše popsané nevýhody bývají spíš záminkou pro odmítnutí akcelerace. Fořtík (2015) pak připomíná, že s akcelerací musí souhlasit nejen zákonný zástupce nadaného žáka, ale i učitel, který bude s nadaným žákem spolupracovat. Velmi důležité je také pochopení důsledků akcelerace samotným nadaným žákem.

### **3.2. Obohacování výuky – Enrichment**


Obohacování výuky, někdy bývá také používán anglický výraz *enrichment*, znamená rozšiřování tj. přidávání nových témat nebo prohlubování učební látky. Nadaný žák je po celou dobu přítomen v kmenové třídě, nepostupuje učivem rychleji jako v případě akcelerace, ale v rámci probírané látky získává o tématu více informací a je motivován k další práci (Mönks, 2002; Hříbková, 2009; Machů, 2010; Portešová in Knotová, 2014; Fořtík, 2015).

Podmínkou obohacování výuky je vybavení školy, a to jak kvalitní školní knihovnou nebo laboratoří, tak vhodnými pomůckami, které zároveň budou pro nadaného žáka dostupné v době, kdy s nimi potřebuje pracovat (Mönks, 2002; Fořtík, 2015).

Obohacování je možné rozdělit na horizontální a vertikální. V případě **horizontálního** obohacování jsou nadanému žákovi nabízeny úlohy navíc, které jsou ale stejně náročné, jako ty, které již splnil. V tomto typu obohacování hrozí, že dojde k demotivaci nadaného žáka

pracovat, protože bude takové úlohy chápat jako trest za to, že svou práci zvládl dříve než ostatní. Druhým typem je obohacení **vertikální** vycházející z Bloomovy taxonomie kognitivních cílů (viz obrázek č. 4), která řadí vzdělávací cíle podle náročnosti myšlenkových operací od nejjednodušších k nejsložitějším. Nadaným žákům jsou nabízeny úlohy náročnější, které jsou na vyšší úrovni (Machů, 2010).

Obrázek č. 4 Bloomova taxonomie kognitivních cílů

Náročnost	Myšlenková operace	Popis
<div style="text-align: center;">  </div>	Znalost	Vybavení, reprodukce a rozeznání dříve naučené látky
	Porozumění	Schopnost vlastními slovy popsat naučenou látku
	Aplikace	Použití získaných znalostí ke zpracování nové látky
	Analýza	Rozklad na části a vysvětlení, proč je daná soustava uspořádána určitým způsobem
	Syntéza	Kombinování myšlenek k vytvoření nového produktu
	Hodnotící posouzení	Stanovení hodnoty produktu a jeho vznik na základě již naučených kritérií
nejjednodušší		nejjsložitější

(dle Machů, 2010)

Machů (2010) také jako osvědčené obohacující strategie uvádí nabízení standardních a nadstandardních úkolů v rámci celé třídy, kdy si každý žák může zvolit náročnost úkolu, na kterém bude pracovat. Uvádí, že nadaní žáci si vždy vybírají náročnější úkoly a výhodou této strategie je, že nedochází k nálepkování nadaného žáka, protože pracuje jako všichni ostatní. Vhodným doplňkem této strategie je pak pravidelné sebehodnocení. Jako druhou ověřenou strategii popisuje tzv. doplňující úkoly, které slouží jako určitá forma odměny, navazují na předchozí aktivity a mají podobu her, rébusů, přesmyček apod. I tato strategie je použitelná jak pro nadané žáky, kteří skončí svou práci dříve než ostatní, tak pro ostatní žáky, kteří mohou skončit dříve, pokud se nadaný žák pustil do náročnější aktivity.

Kromě obohacování, které probíhá přímo v rámci výuky jednotlivých předmětů, je možné za obohacování považovat i návštěvy muzeí, výstav, koncertů, účast v různých soutěžích, setkání s bývalými úspěšnými studenty, s odborníky z řad rodičů nebo jejich přátel, volitelné předměty, zájmové kroužky, minikurzy, speciální programy různých institucí (Fořtík, 2015;



Leavitt, 2017). Cihelková (2017) si všimá, že ačkoli účast nadaného žáka ve vědomostních soutěžích neznamená pro jeho učitele žádnou zátěž v podobě práce navíc, jsou jimi velmi málo využívány. Přitom jejich výhodou je možnost srovnání nadaného žáka s dalšími podobně nadanými žáky.

Machů (2010) uvádí následující výčet výukových metod vhodných pro obohacení: práce s textem, mentální mapy, brainstorming, volné psaní, partnerská výuka, didaktické hry, metody inscenační, metody diskusní, metody heuristické, řešení problémů, projektová výuka, samostatná práce žáků, nezávislé studium. Hříbková (2009) doplňuje výuku podle IVP, přítomnost pomocníka a stanovení školitele nadaného žáka. Také víceletá gymnázia a výběrové třídy je možno považovat za obohacení (Fořtík, 2015).

Nevhodným obohacováním je, kromě výše zmíněných nerozvíjejících úkolů navíc, také práce bez návaznosti na probíranou látku a práce zadaná nadanému žákovi jen proto, aby pracoval (Machů, 2010). Obohacováním rozhodně není zařizování věcí pro učitele, pomáhání spolužákům s pomalejším tempem, hodnocení prací a úkolů spolužáků, opakování téhož úkolu (Mönks, 2002).

Výhodou obohacování je rozvoj poznatků, podpora tvořivého myšlení, kreativního řešení problémů, kladení otázek, rozvoj strategií plánování řešení úloh. Obohacování vede nadaného žáka k samostatnému výzkumu a poznávání, k hlubšímu porozumění. Jako výhoda je také uváděn fakt, že žák zůstává v kmenové třídě mezi vrstevníky a má tak možnost budovat si s nimi vztahy, není z kolektivu vyloučen jako v případě předmětové akcelerace (Hříbková, 2009; Portešová in Knotová, 2014; Fořtík, 2015).

Jednou z nevýhod obohacování může být, že nemá jasně stanovený cíl a žák tak může ztratit motivaci k podávání výkonů, proto by se vždy mělo dbát na to, aby cílem bylo zlepšení schopnosti analyzovat a řešit problémy, rozvoj silných, hlubokých a hodnotových zájmů, podněcování originality, iniciativy a sebekontroly (Portešová in Knotová, 2014; Fořtík, 2015).

Obohacování je možno používat nárazově v jednotlivých vyučovacích hodinách nebo je možné ho zapracovat do školního vzdělávacího programu, což je přínosnější. Stává se tak dostupným pro všechny žáky, protože nejen nadaný žák by měl dostat příležitost, která může

podpořit jeho sebeobjevování a upozornit na neobjevenou vášeň nebo talent (Fořtík, 2015; Leavitt, 2017). Montgomeryová (in Fořtíková, 2008) podtrhuje důležitost zvládnutí obohacení pro nadané žáky, protože pokud je škola schopna splňovat jejich potřeby, přispívá to ke vzdělávání všech žáků.

### **3.3. Další vhodné úpravy výuky pro nadaného žáka**

#### **Seskupování žáků – skupiny pro nadané žáky**

Vytváření skupin žáků, jak bylo uvedeno v předchozí kapitole, je v pravomoci ředitele základní školy. Skupiny mohou být tvořeny nadanými žáky v rámci kmenové třídy nebo napříč ročníky na základě znalostí a dovedností v určitém předmětu. Mohou mít podobu specializovaných tříd, volitelného předmětu nebo mimoškolního zájmového kroužku. Zároveň mohou nadaným žákům nabízet jak akceleraci, tak obohacení v závislosti na nastavení podmínek takové skupiny (Hříbková, 2009; Portešová in Knotová, 2014). Výhodou těchto skupin je intenzivní výuka, která je plně přizpůsobena nadaným žákům a stimuluje tak další rozvoj jejich schopností (Portešová in Knotová, 2014; Fořtík, 2015). Nevýhodou může být částečná segregace a tím pádem nálepkování nadaných žáků, mezi kterými může navíc vzniknout rivalita (Portešová in Knotová, 2014).

#### **Skupinová práce**

Často využívanou metodou výuky je skupinová práce. Ve třídě je vytvořeno několik skupin, které dostanou shodné zadání od učitele a každá skupina ho pak rozpracovává samostatně. V závěru jednotlivé skupiny prezentují své výsledky a učitel pomáhá s identifikací shodných výsledků. Výhodou této metody je, že učí nadaného žáka spolupracovat a komunikovat s ostatními žáky ve skupině. Nevýhodou může být různorodost skupiny, ve které může nastat situace, kdy nadaný žák vypracuje úkol za ostatní (Fořtík, 2015).

#### **Nadaný žák jako pomocník učitele**

Pokud to postavení nadaného žáka ve třídě dovolí, může si po domluvě s učitelem připravit prezentaci na určité téma, kterou pak třídě přednese. Učitel by měl tuto možnost žákovi nabídnout a nechat na něm, aby se sám rozhodl. V případě nepříznivého klimatu třídy může dojít k nálepkování nadaného žáka a negativnímu vnímání jeho spolužáky (Cihelková, 2017).

### **Učení žáka nadaným žákem**

Učitel může nechat nadaného žáka, aby vysvětlil látku, kterou již ovládá, ostatním spolužákům. Výhodou pro nadaného žáka je možnost přemýšlet o látce takovým způsobem, aby byl schopen ji vysvětlit i ostatním. Zároveň se tím zlepšují jeho komunikační schopnosti a učí se trpělivosti a empatii. Účast nadaného žáka by měla být dobrovolná (Cihelková, 2017).

### **3.4. Alternativní školy**

Reformní pedagogické hnutí v Evropě mělo na začátku minulého století za cíl přesunout do středu zájmu školy potřeby žáků a snažilo se odklonit od autority a intelektualismu. Montessori pedagogika, která patřila mezi reformních hnutí, se stala jedním z přístupů, jak pracovat s nadanými žáky, a to díky individualizaci a diferenciaci, které naplňují učební potřeby každého žáka (Mönks, 2002).

Společnými znaky alternativních škol jsou kromě žáka ve středu zájmu, také vytváření školy jako společenství žáků, učitelů a rodičů a individuální výchovné cíle, které mají vést k rozvoji přirozenosti každého žáka. Školy se také zaměřují na vytváření atmosféry důvěry a spolupráce (Urbanovská in Průcha, 2009).

#### **Montessori pedagogika**

Za zakladatelku montessori pedagogiky je považována Maria Montessori, která založila první školku v Itálii v roce 1907. Aktuálně je v České republice více než 60 montessori základních škol nebo montessori oddělení – jedná se o montessori třídy, které se nacházejí na běžné ZŠ, ale vzdělávají podle upraveného ŠVP.

Montessori pedagogika vychází z předpokladu, že děti se chtějí učit a baví je poznávat. Prostředí vzdělávání by mělo být připravené, aby to byl žák, kdo si bude vybírat, co se bude učit. Součástí prostředí je i učitel, který se stává průvodcem žáka a podporuje ho. Je kladen důraz na schopnost soustředit se, vytrvat, myslet sám za sebe, samostatnost, nezávislost a partnerský přístup.

Montessori pedagogika se dělí na pět základních oblastí. Praktický život a smyslová výchova probíhají primárně v mateřských školách. Jazyková výchova také začíná v mateřské škole, ale pokračuje na základní školu, kde je její součástí i výuka cizího jazyka. Také

s matematikou je možné začít již v mateřské škole, protože se objevuje ve smyslovém materiálu. Jsou používány pomůcky nejdříve zaměřené na geometrii a později na aritmetiku. Je kladen důraz na psycho aritmetiku, která spočívá ve smyslovém prožití matematických operací. Poslední oblastí je Kosmická výchova, která v sobě spojuje všechny ostatní předměty. Základním nástrojem tohoto předmětu jsou velké a malé příběhy, které mají za cíl ukázat vzájemné souvislosti a propojení. Učitel dává žákům prostor pro zamyšlení se a učení probíhá na základě prožitku

Výuka probíhá ve věkově smíšených skupinách tzv. trojročích a není členěna na vyučovací hodiny a přestávky. Žáci si sami vytvářejí pravidla třídy, která vymezují bezpečné prostředí pro každého z nich. Soutěživost a srovnávání žáků navzájem nejsou podporovány. Učitelé nepoužívají odměny ani tresty, hodnocení žáků je formativní a má za cíl podpořit žákovu chuť do další práce. Žáci si vytvářejí portfolia, kam shromažďují svoje výsledné práce. Učitelé vykládají potřebnou látku žákům v tzv. klíčových lekcích, které probíhají v malých skupinkách. Žáci pracují se smyslovými a názornými pomůckami. Prostředí třídy je uspořádáno tak, že jsou žákům dostupné montessori materiály a pomůcky řazené podle oblastí vzdělávání a uložené v otevřených policích. Ve třídě je prostor pro společné setkávání, tzv. elipsu a každý žák si může sám určit svůj pracovní prostor. Učitel si vede záznamy o pokroku žáka. Učitel v montessori třídě musí absolvovat kurz o výchově a vzdělávání metodou montessori v ČR (Montessori ČR).

### **Waldorfská pedagogika**

Také první waldorfská škola byla založena v roce 1919 rakouským filozofem Rudolfem Steinerem ve Stuttgartu jako alternativa k tehdejšímu školství. V současnosti je v České republice 19 waldorfských základních škol nebo waldorfských tříd při základních školách. Waldorfský školní vzdělávací program vychází z RVP ZV a současně je zaměřen na rozvoj žáků v praktických a uměleckých oborech, čímž je zohledňováno odlišné nadání žáků. V rozvrhu je tak možné nalézt předměty jako knihařství, pletení, tkání, zahradnictví, zeměměřičtví apod. Je kladen důraz na to, aby každý žák mohl mezi předměty najít takový, ve kterém dokáže vyniknout a došlo tak ke zmenšení rozdílů mezi více a méně nadanými žáky. Žáci dostávají formativní hodnocení. V učebním plánu je kladen důraz na to, aby vzájemná spolupráce mezi žáky převažovala nad soutěživostí. Všechny vyučované předměty

jsou povinné, chlapci se učí plést a háčkovat, děvčata pracují se dřevem a kovem. Učební plán se snaží o co největší prolínání předmětů a zároveň dosažení souladu mezi vědou, uměním a duchovními hodnotami. V používaných vyučovacích metodách má důležitou roli obraz, rytmus a pohyb, součástí mnoha vyučovacích předmětů jsou různé pohybové aktivity.

Hlavní předměty jako matematika, český jazyk a literatura, čtení, fyzika, chemie, přírodopis, dějepis, zeměpis jsou vyučovány v epochách. Epochy jsou dvouhodinové vyučovací bloky, které se dále dělí na rytmickou, vyučovací a vyprávěcí část. Jsou monotematické a učitel v nich po dobu 3 – 4 týdnů se žáky probírá jedno zvolené téma. Ostatní předměty se vyučují v klasických vyučovacích hodinách, které také mají rytmickou, vyučovací a vyprávěcí část.

Ve waldorfských školách nejsou používány učebnice jako hlavní prostředek výuky, ale pouze jako doplněk výuky v podobě cvičebnic nebo atlasů. Je to učitel, kdo si vybírá nebo vytváří materiály, které pak při výuce používá. Učebnice jsou též do určité míry nahrazovány žákovskými pracovními a epochovými sešity, které jsou vytvářeny s velkou pečlivostí.

Po celou dobu školní docházky má žák jednoho třídního učitele, který zároveň vyučuje hlavní předměty v epochách. Waldorfský učitel prochází speciálním studiem, aby byl připraven na požadavky vyučování ve waldorfské škole (Waldorfské školy, 2008).

## 4. Podpora vzdělávání nadaných

### Odborné společnosti

**Národní pedagogický institut České republiky** (dále jen NPI ČR), který do roku 2019 nesl název Národní institut pro další vzdělávání, je organizace zřizovaná MŠMT a jejím úkolem je kromě vytváření rámcových vzdělávacích programů také zajišťovat metodickou podporu škol a pedagogů a cílené vzdělávání pedagogických pracovníků. Předmětem jedné z hlavních činností je „*podpora nadání a pedagogických pracovníků v oblasti s nadanými a talentovanými žáky a dětmi, organizace vybraných soutěží a přehlídek*“ (Národní pedagogický institut České republiky, 2023).

NPI je členem Sítě evropských talent center na podporu rozvoje nadání a péče o nadané. Na základě Koncepte podpory rozvoje nadání a péče o nadané na období 2014 – 2020 bylo pověřeno vytvořením Systému podpory nadání. Na každém krajském pracovišti NPI ČR působí krajský koordinátor Sítě podpory nadání, který je zodpovědný za vytvoření sítě a péči o ni. Každá **Krajská síť podpory nadání** je tvořena zástupci škol všech typů (mateřské, základní, střední, vysoké), školských zařízení (střediska volného času), nevládními a neziskovými organizacemi, které se věnují práci s nadanými. Spolupracuje také s PPP, krajskými úřady a Českou školní inspekcí. Kromě podpory nadaných žáků a jejich pedagogů poskytují podporu také rodičům, a to vše na regionální úrovni za využití regionálních kapacit a zdrojů. Jako hlavní metoda je uváděno vzdělávání pedagogů a vytváření příležitostí pro maximální rozvoj potenciálu každého žáka (Krajské sítě podpory nadání, [2016]).

**Mensa**, která je mezinárodní organizací sdružující osoby s IQ nad 130, působí na území České republiky od jejího vzniku roku 1993 (v roce 1991 vznikla Mensa Československo). Kromě zajišťování testování IQ veřejnosti a vydávání časopisu, také podporuje rozvoj nadaných dětí již od předškolního věku, zřizuje kluby nadaných dětí, organizuje Logickou olympiádu. **Mensa ČR: Pro nadané děti** se také zaměřuje na vzdělávání učitelů pořádáním seminářů, školení, konferencí a přednášek (Mensa ČR Nadané děti, 2023).

Podpora vzdělávání mimořádně intelektově nadaných dětí je jedním z cílů nadačního fondu **Qiido**, který se zároveň věnuje diagnostice mimořádného intelektu, vzdělávání

pedagogických pracovníků a tvorbě efektivních způsobů vzdělávání a výchovy, nabízí programy jak pro školy, tak pro rodiče mimořádně nadaných dětí (Qiido, 2023).

**Centrum rozvoje nadaných dětí** bylo vytvořeno pedagogy, pracovníky a studenty Katedry psychologie Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity. Zaměřuje se na vzdělávání učitelů a psychologů v oblastech, které se týkají psychologie nadání, poskytuje konzultace učitelům a rodičům, přenáší poznatky ze zahraničí a vytváří síť odborníků a rodičů. Spolu s přenášením poznatků ze zahraničí se také snaží o popularizaci a osvětu. Ve spolupráci s NPI ČR vydávají internetový časopis Svět nadání. Pracovníci tohoto centra založili na sociální síti Facebook skupinu Nadané děti, která sdružuje nejen rodiče a učitele nadaných dětí a v současnosti má cca devět tisíc členů (Nadané děti, 2023).

**Centrum nadání** je v současné době obecně prospěšnou společností, která se věnuje podpoře nadaných dětí a mládeže. Mezi její činnosti patří organizace diagnostických dnů, organizování volnočasových aktivit pro rodiny s nadanými dětmi a učitele nadaných žáků, podpora nadaných dětí již v předškolním období. Centrum také analyzuje vzdělávací programy jednotlivých škol a pomáhá s výběrem vhodné třídy nebo skupiny pro nadané žáky. Přípravuje speciální programy pro nadané žáky a organizuje školení pro učitele nadaných žáků (Centrum nadání, 2023).

### **Dostupné vzdělávací nabídky**

Školy, které se nadstandardně věnují vzdělávání nadaných žáků, mohou získat titul **Škola spolupracující s Mensou** a jsou pak uvedeny na jejich webových stránkách. Jedná se o soukromé i obcemi zřizované základní školy, které se nacházejí na celém území České republiky. Tyto školy mj. pravidelně provádí testování IQ Mensou ČR a zúčastňují se Logické olympiády organizované Mensou ČR (Mensa ČR Nadané děti, 2023).

Další formou spolupráce Mensy ČR se základními školami jsou **kluby nadaných dětí**, které jsou zakládány za účelem poskytnutí nadstandardního rozvoje nadaným dětem. Kluby se většinou scházejí v prostorách školy a jejich program tvoří především exkurze, přednášky, aktivity rozvíjející intelektové schopnosti, odborné projekty nebo logické a deskové hry. Setkávání probíhá v odpoledních hodinách po skončení vyučování, fungování klubu nezasahuje do výuky (Mensa ČR Nadané děti, 2023).

Účast v různých soutěžích a olympiádách je možností obohacení a zároveň další vzdělávací nabídkou. Nadaní žáci se mohou zúčastnit **Logické olympiády**, jejíž základní kolo probíhá on-line a postoupit mohou přes krajské kolo až do finále, které v roce 2023 proběhne na Pražském hradě (Logická olympiáda, 2023).

**Matematický klokan** je matematická soutěž, která probíhá ve všech školách v jednom termínu a pro žáky 1. stupně jsou připraveny dvě z celkových šesti kategorií. Soutěž každoročně připravují zástupci Jednoty českých matematiků a fyziků ve spolupráci s Přírodovědeckou fakultou Univerzity Palackého v Olomouci (Matematický klokan, [2023]).

**FIRST Lego League** je mezinárodní soutěž v robotice, která je každoročně pořádána ve spolupráci s Českou ligou robotiky. Pro každý rok je vyhlášeno unikátní téma a týmy soutěží ve čtyřech disciplínách včetně týmové spolupráce. V závislosti na věku účastníků jsou vytvořeny 3 úrovně, Discover pro děti 4 – 6 let, Explore pro žáky 6 – 10 let a Challenge pro žáky 10 – 16 let (Česká liga robotiky, 2023).

Další soutěže a olympiády jako Olympiáda v českém jazyce, Česká fyzikální olympiáda, Soutěž v programování, Pythagoriáda, Dějepisná olympiáda, Literární soutěže a soutěže v cizích jazycích organizuje NPI ČR jsou určeny pro žáky 2. stupně základní škol a studenty středních škol (Soutěže, [2022]).

Program Neuron Junior Nadačního fond Neuron má za cíl podporu talentovaných dětí a studentů. Ve spolupráci s Přírodovědeckou fakultou Univerzity Karlovy pořádá každý rok **Juniorskou vědeckou konferenci**, kde jsou autory příspěvků z přírodovědných a technických oborů sami žáci a studenti. Odborná porota pak vyhodnocuje nejlepší příspěvky v každé ze tří věkových kategorií. Ke konferenci je pořádán doprovodný program v podobě exkurzí a workshopů (Neuron Junior, [2022]).

V neposlední řadě jsou nadaným žákům určeny vzdělávací nabídky v podobě mimoškolních aktivit a zájmových kroužků, které pořádají různé organizace a instituce.



## 5. Cíl výzkumu

Cílem výzkumu této práce bylo zjistit jaké vyučovací metody a organizační formy využívají učitelé na 1. stupni základních škol při vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků, kterým je dle vyhlášky č. 27/2016 Sb., na základě provedené diagnostiky školským poradenským zařízením přiznáno podpůrné opatření.

### Výzkumný problém

Formulování výzkumného problému je dle Švaříčka (2007) určitým upřesněním zacílení výzkumu a navazuje na výzkumný cíl.

Výzkumný problém tohoto výzkumu řeší možnosti práce učitele s nadaným žákem dle stanového stupně podpůrných opatření.

### Výzkumné otázky

Výzkumné otázky slouží jako další krok ve vymezení výzkumného problému a jeho větší konkretizaci. (Švaříček, 2007).

Pro dosažení cíle výzkumu byly zvoleny následující 4 výzkumné otázky:

1. *Jak se učitelé připravují na vzdělávání nadaných žáků?*
2. *Jaké vyučovací metody a organizační formy učitelé využívají ve vzdělávání nadaných žáků?*
3. *S jakými dalšími institucemi učitelé spolupracují na vzdělávání nadaných žáků?*
4. *Jaké faktory mají vliv na práci s nadanými žáky?*

## 6. Metodologie výzkumu

Na základě formulovaného výzkumného problému byl zvolen kvalitativní výzkumný přístup, kterým byly zjišťovány odpovědi na stanovené výzkumné otázky.

Mezi základní charakteristiky takového přístupu patří např. použití méně standardizovaných způsobů sběru dat jako pozorování, rozhovory, fotky, poznámky badatele, nahrávky, deníky, úřední a jiné dokumenty související s předmětem výzkumu. Hlavním úkolem kvalitativního výzkumu je pokusit se vysvětlit, proč se konkrétní osoba v určitém prostředí a v dané situaci chová právě takovým zvoleným způsobem (Hendl, 2005).

### 6.1. Design kvalitativního výzkumu

Jako design kvalitativního výzkumu byla zvolena **případová studie**, a to nejen proto, že je jedním ze základních designů kvalitativního výzkumu. Případová studie bývá zaměřena na detailní popis jednoho případu nebo případů v řádech jednotek. Případových studií existuje vícero typů, osobní studie, studie komunity, sociálních skupin, organizací a institucí a konečně studie zkoumající události, role a vztahy (Hendl, 2005; Sedláček in Švaříček, 2007).

Vzhledem k tomu, jak byl naformulován výzkumný problém a následně výzkumné otázky, se jednalo o poslední uvedený typ případové studie – studii zkoumající události, role a vztahy. Případová studie byla zaměřena na práci učitele s nadaným žákem.

### 6.2. Metoda sběru dat

V kvalitativním výzkumu existují tři hlavní typy sběru dat. Jedná se o pozorování, dotazování a analýzu dokumentů (Hendl, 2005). Vzhledem k omezenému časovému rámci výzkumu nebyla účast přímo ve vyučování nadaných žáků realizovatelná. S ohledem na výše zmiňované parametry případové studie byly jako metody sběru dat zvoleny **dotazování** a obsahová **analýza dokumentů**.

Švaříček uvádí v případě kvalitativního výzkumu jako metodu sběru dat hloubkový rozhovor, který dále dělí na nestrukturovaný a polostrukturovaný (2007). Zatímco Hendl uvádí tři způsoby dotazování, a to neformální rozhovor, rozhovor s návodem a strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami (2005).

Jako nejvhodnější metodou sběru dat byl pro zvolenou případovou studii vybrán způsob dotazování za použití polostrukturovaného rozhovoru, který v sobě obsahuje jak předem připravené otázky, tak umožňuje jejich úpravu nebo položení dalších otázek v průběhu rozhovoru v závislosti na odlišnostech jednotlivých případů.

Jako doplňková metoda sběru dat byly využity také dokumenty. Konkrétně internetové stránky jednotlivých škol a dokumenty na těchto stránkách zpřístupněné jako např. ŠVP.

### **Příprava rozhovoru**

Každý rozhovor by měl obsahovat úvodní, hlavní, navazující a v závěru také ukončovací otázky (Švaříček, 2007).

Jako úvodní otázky (viz obrázek č. 5) sloužily otázky zaměřené na osobu respondenta, charakteristiku školy, kde aktuálně působí a představení nadaného žáka.

Obrázek č. 5 *Příklad úvodních otázek*

#### **Charakteristika učitele nadaného žáka**

Můžete prosím popsat vaše dosavadní vzdělání a praxi?

Absolvovala jste nějaké kurzy zaměřené na práci s nadanými dětmi?

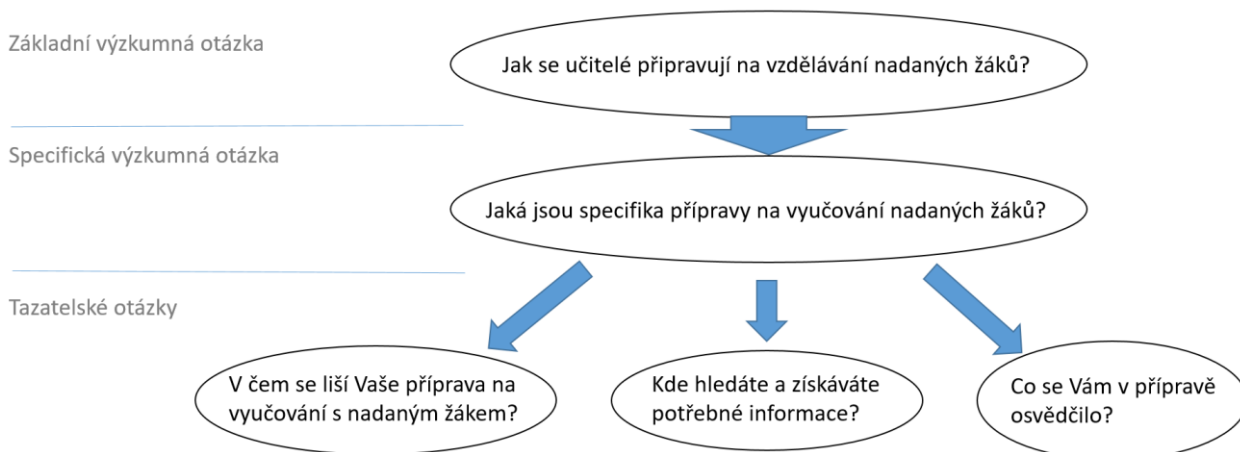
Hlavní otázky pokládá Švaříček za klíčovou část rozhovoru, protože se zaměřují na získání informací, které pak následně slouží k zodpovězení výzkumných otázek. Jako jeden ze způsobů, jak se od výzkumných otázek dostat k otázkám hlavním, resp. tazatelským, uvádí Wengrafův pyramidový model, který jako mezikrok používá specifické výzkumné otázky (Švaříček, 2007).

Ke každé z výzkumných otázek byly naformulovány dvě až tři specifické výzkumné otázky a k nim pak otázky tazatelské (viz obrázek č. 6). Následně byly tazatelské otázky seskupeny do pěti oblastí, které byly pojmenovány charakteristika učitele, charakteristika nadaného žáka, charakteristika školy, vyučovací strategie a spolupráce. Plné znění otázek rozhovoru je v příloze této práce.

V průběhu každého rozhovoru byly respondentům pokládány i navazující otázky, které nebyly dopředu připravené, vždy vycházely z informací, které zazněly v odpovědích.

Na závěr rozhovoru byla každému respondentovi vždy položena tato ukončovací otázka: „Kdybyste se mohla vrátit v čase, co byste poradila svému já, které začínalo učit nadaného žáka?“

Obrázek č 6 *Přechod od výzkumné otázky k tazatelským*



### **Etické dimenze**

V současnosti by již každý výzkum zaměřený na člověka a jeho činnost měl zvažovat dopady publikace svých postupů a závěrů. Zvláště velký důraz je kladen na zajištění soukromí účastníků tak, aby nemohlo dojít k jejich identifikaci náhodnými čtenáři. Zajištěním důvěrnosti je pak možné očekávat, že účastníci budou např. v rozhovorech odpovídat upřímně, což by s ohledem na vědomí, že bude zveřejněno jejich jméno, nemuseli. Nedílnou součástí takového výzkumu je také získání souhlasu s účastí a informování účastníků o průběhu výzkumu a způsobu nakládání se získanými daty (nahrávky a přepisy rozhovorů apod.) (Hendl, 2005; Švaříček, 2007).

Pro potřeby tohoto výzkumu byl vytvořen dokument nazvaný *Informovaný souhlas s poskytnutím výzkumného rozhovoru a jeho následným využitím pro účely bakalářské práce Jaké vyučovací strategie volí učitelé při práci s nadanými a mimořádně nadanými žáky na ZŠ*, který obsahoval jak informace o účelu rozhovoru, o jeho délce a možnosti odmítnutí odpovědí na jednotlivé otázky, o zajištění anonymity a nakládání s nahrávkou a transkripcí,

tak samotný souhlas s účastí ve výzkumu. Plné znění dokumentu je v příloze této práce. Každý z účastníků obdržel Informovaný souhlas před samotným rozhovorem a podepsaný ho zaslal zpět elektronickou poštou nebo předal osobně.

S ohledem na zajištění soukromí všech účastníků výzkumu bylo potřeba přepsané rozhovory anonymizovat a změnit jména zmiňovaných nadaných žáků a jejich spolužáků. Pro názvy jednotlivých škol byly použity názvy barev a pro označení jednotlivých vyučujících názvy květin (viz obrázek č. 7). Místo konkrétních názvu měst bylo použito sousloví *Název města* psané kurzívou (*Název města*). Z důvodu anonymizace také nebudou uváděny odkazy na internetové stránky škol v seznamu použité literatury.

Obrázek č. 7 *Přehled anonymizace žáků, vyučujících a škol.*

<b>ANONYMIZACE</b>	<b>Nadaný žák</b>	<b>Vyučující</b>	<b>Škola</b>
1. rozhovor	Konrád	Pampelišková	Zelená
2. rozhovor	Vilibald	Macešková	Fialová
3. rozhovor	Osvald	Tulipán	Červená
4. rozhovor	Háta	Sedmikrásková	Bílá
5. rozhovor	Mína	Hyacintová	Oranžová
6. rozhovor	Osvald	Sněžňenkova	Oranžová

### **6.3. Volba případu – Výzkumný vzorek**

V případě kvalitativního designu, kterým případová studie je, není možné zvolit náhodný výběr případů. Naopak je potřeba vybrat takové případy, které zároveň splňují podmínky dané výzkumným cílem, a zároveň jsou ochotny se výzkumu zúčastnit (Sedláček in Švaříček, 2007).

S ohledem na zvolený cíl výzkumu a jednotlivé výzkumné otázky bylo rozhodnuto, že vybranými případy se stanou vyučující, kteří aktuálně vzdělávají nebo v posledních dvou

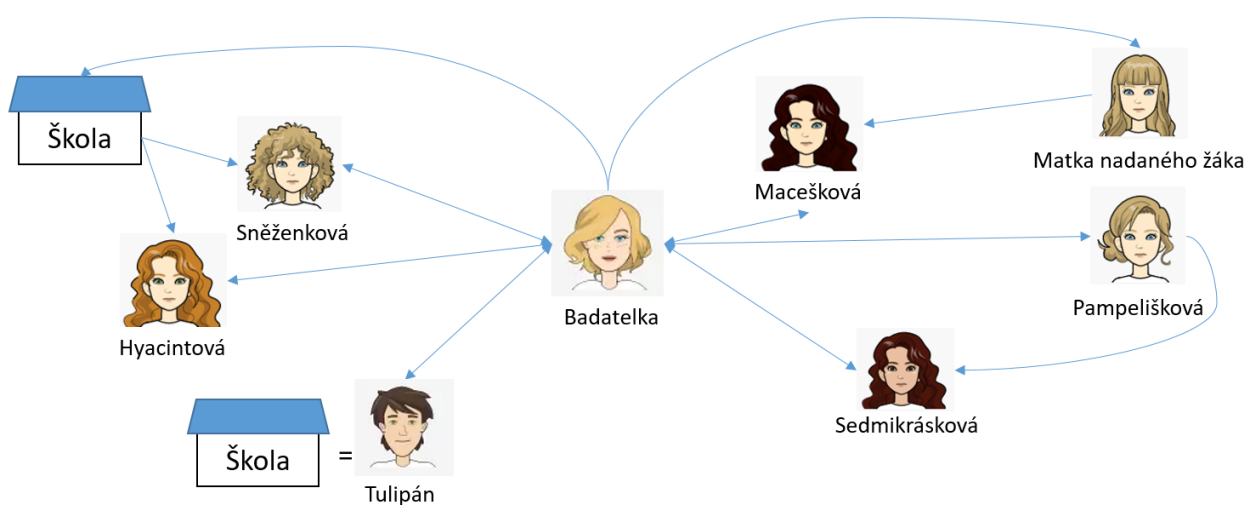
letech vzdělávali nadaného nebo mimořádně nadaného žáka s přiznanými podpůrnými opatřeními na 1. stupni základní školy.

Nejdříve badatelka na sociálních sítích oslovila své známé, zda nemají dceru nebo syna s diagnostikovaným nadáním, který se vzdělává na 1. stupni ZŠ nebo zda nejsou sami učiteli takového nadaného žáka. Takto byly získány první dvě respondentky, kdy se ozvala paní Pampelišková a od rodiče nadaného žáka byl získán kontakt na jeho vyučující paní Maceškovou. Následně byla paní Pampeliškovou doporučena paní Sedmírásková, která se stala čtvrtou respondentkou. Tento způsob získávání respondentů od již získaných respondentů je nazýván metodou sněhové koule (Šeďová in Švaříček, 2007).

V případě třetího respondenta, pana Tulipána, byl kontakt získán na základě informací o otevírající se nové formě vzdělávání, které byly zveřejněny na sociální síti.

Pro co největší různorodost, co se typů škol týče, byli následně již cíleně osloveni ředitelé nebo zástupci ředitele pro 1. stupeň škol, které se specializují na nadané děti, jsou výběrové, soukromé nebo u nich probíhá vzdělávání podle některého z reformních pedagogických hnutí. Ačkoli byli oslovení zástupci nadšení možnostmi účasti jejich pedagogů, následně oslovení pedagogové účast povětšinou odmítli nebo si vyžádali zaslání více informací do elektronické pošty a již nereagovali. Přesto se nakonec touto cestou podařilo získat pátou a šestou respondentku, paní Hyacintovou a paní Sněženkovou.

Obrázek č. 8 Způsoby získání kontaktu.



## 6.4. Sběr dat

### Rozhovory

Rozhovory s jednotlivými účastníky proběhly v měsících říjen a listopad 2023. Všechny rozhovory, až na rozhovor s panem Tulipánem, proběhly vzdáleně v prostředí aplikace MS Teams. Rozhovor s panem Tulipánem proběhl osobně v prostorách, kde probíhá výuka. Nejpozději v úvodní části každého rozhovoru byl všem účastníkům představen cíl výzkumu a předpokládaný průběh rozhovoru a jeho délka, bylo jim připomenuto, že mohou odmítnout odpovídat na jednotlivé otázky a také, že mohou odmítnout svou účast ve výzkumu jako takovou. Všechny rozhovory byly se souhlasem nahrávány. V případě osobního setkání byl rozhovor nahrán na záznamník v telefonu, v případě setkání v aplikaci MS Teams byla využita možnost nahrávání schůzky přímo v aplikaci. Nahrávky všech rozhovorů byly pečlivě zálohovány.

Hendl (2005) i Švaříček (2007) zdůrazňují, že přepis rozhovoru je časově náročná ale zároveň velmi nutná procedura, která je podmínkou další analýzy dat. Umožňuje také se průběžně k částem rozhovorů vracet, aniž by si badatel musel pouštět jednotlivé nahrávky.

Jednotlivé nahrávky rozhovorů byly přepsány do textového editoru MS Office a to doslovně, jak zazněly. Již v průběhu přepisu jednotlivých nahrávek bylo patrné, že někteří respondenti na některou z položených otázek neodpověděli nebo měly být položeny navazující otázky. Chybějící informace od respondentů byly získány doptáním se přes e-mail a následně k přepisu rozhovoru doplněny s informací, že se jedná o dodatečně zjištěné informace.

### Dokumenty

Badatelka před každým rozhovorem pročetla informace dostupné na internetových stránkách jednotlivých škol. V rámci zpracování rozhovorů badatelka získávala doplňující informace z výročních zpráv a ŠVP jednotlivých škol, které byly k dispozici na internetu.

## 6.5. Analýza dat

Zatímco Švaříček (2007) popisuje analýzu dat jako organizaci a zpracování získaných dat, při kterém dochází na jedné straně k jejich redukci a na straně druhé k jejich interpretaci badatelem. Hendl (2005) popisuje analýzu dat jako hledání jejich významu skrze pravidelnosti vyskytující se v jednotlivých případech. Zároveň zmiňuje dva možné způsoby analýzy. Holistický posuzuje získaná data jako celek, aniž by je rozkládal na menší části. Druhým způsobem je kódování, kdy se soustavným procházením získaných dat přiřazují jednotlivým částem kódy.








### Otevřené kódování

Otevřené kódování je proces, při kterém je text rozdroben na kratší úseky, kterým je badatelem přiřazen název čili kód. Jednotlivé úseky nemají předem danou délku, může to být několik slov, věta, ale i jednotlivá slova. Je také vhodné a občas nutné kódovat informace, které v textu nejsou. Při pojmenovávání úseků je možné si klást návodné otázky (Proč? Jak? Co? Kde? Kdo?). Každý kód by měl být jasně svázán s úsekem textu, který reprezentuje. Kódování jako proces nemá jasně daný konec, badatel se může v průběhu analýzy dat vracet k již pojmenovaným úsekům a měnit jejich kódy nebo měnit úseky jako takové. Pro zajištění spolehlivosti výzkumu je klíčové zajistit konzistenci kódování. Jedním ze způsobů, jak toho dosáhnout je tzv. opětovné kódování, kdy se badatel vrací k již zakódovaným úsekům a kóduje je znovu, aby si ověřil, že se označené úseky a jejich kódy v maximální možné míře shodují (Švaříček, 2007).

Ačkoli existují různé nástroje pro otevřené kódování, kódování přepsaných rozhovorů proběhlo v textovém editoru MS Word. Doslovně přepsané rozhovory byly vloženy do tabulky, kde každý vzniklý řádek dostal své jedinečné číslo. Samotné kódování bylo prováděno tak, že zvolený úsek byl označen a byl k němu přidán komentář, do kterého bylo zapsáno pojmenování kódu. Po zakódování celého rozhovoru byla badatelkou zkontrolována platnost kódů, a v případě potřeby byly názvy kódů přeformulovány. Platnost kódů byla ověřována i mezi jednotlivými rozhovory. Každý zakódovaný rozhovor byl uložen v samostatném souboru. Z ukázky (viz obrázek č. 9) je patrné, že více než jednoslovné názvy kódů byly voleny názvy delší, více popisné.



Obrázek č. 9. Ukázka kódování rozhovoru s paní Sněženkovou

46	T	Dobře a vy jste tady už zmínila, že teda jste vlastně hnedka na začátku své praxe potkala teda toho mimořádně nadaného žáka. Zkusila byste nějak <b>popsat, co vám to dalo nebo v čem vám to pomohlo</b> v týl myšleno jako teď pro tu vaší stávající.	
48	R	Práci s těmi dětmi? To je otázka, nad kterou bych se musela asi hluboce zamýšlet. Tenhle ten to byl hoch, byl, jeho rodiče si ho teda už v tu dobu nechaly změřit, bylo to už tehdy možné, nechat si to v Menze nějakým způsobem zjistit, protože on už se vymykal teda ve školce. Takže k nám do školy už přišel s tím, že se vědělo, že je mimořádně nadaný. A on byl opravdu nadaný jak českém jazyce, tak v těch přírodních vědách, měl všeobecný přehled nadprůměrný, takže tam opravdu to rozvíjení, které bylo v našich možnostech, bylo v tom, že prostě se zabýval opravdu nějakými speciálními texty, které ho zajímaly. A z nich se snažil zpracovávat nějaký povídání. Jo, víceméně pro nás pro ostatní nebo pro ostatní děti. Jako dalo mi to v podstatě jenom to, že tohle to lze.	<p> <b>Účet Microsoft</b> 1. mimořádně ND – jediný způsob rozvíjení byly speciální texty, kterými se zabýval</p> <p> <b>Účet Microsoft</b> Setkání s 1. ND, který byl navíc mimořádně nadaný, jí dalo – že tohle to lze</p> <p> <b>Účet Microsoft</b> Další ND, která v 1. třídě uměla částečně číst – neměla čas se jí věnovat, aby mohla pracovat samostatně</p> <p> <b>Účet Microsoft</b> K ND se chovala vyučující vždy přirozeně intuitivně a stále se tak chová</p> <p> <b>Účet Microsoft</b> Školení o ND – trochu vysvětlily, že ND mívají specifické duševní potřeby a mají jiné senzitivní vlastnosti a schopnosti nebo potřeby; ale jinak v nich nespátuje přínos</p> <p> <b>Účet Microsoft</b> Ještě nenarazila na webinar, kde by se řešilo, jak má vyučující v klasické třídě v současných podmínkách rozvíjet ND.</p> <p> <b>Účet Microsoft</b> Nabídku pracovních listů s úlohami nevidí jako přínos</p>
49	R	Ale pak já jsem třeba měla nadanou holčičku v té 1. třídě, která částečně četla, nečetla úplně a tam jsem byla zoufalá, protože jsem neměla čas se jí věnovat, tak abych jí mohla pomoci se zadáními, aby si pracovala samostatně a vlastně samozřejmě ještě sama nečetla, takže to bylo takové jiné.	
50	R	Así mi to, asi tak nějak jsem se chovala jako přirozeně intuitivně a řekla bych, že to tak nějak jako víceméně dělám pořád. Proto jsem se tak jako tvářila zvláštně na ta všechna možná školení, webináře, semináře, které se týkají nadaných žáků, protože, dobře tam nám trochu vysvětlili, že mívají často i nějaké specifické jako duševní potřeby a mají prostě jiné senzitivní vlastnosti a schopnosti a tak dále, nebo potřeby.	
51	R	Ale co se týče té práce, tak já jsem, se přiznám, že jsem nenarazila na webinar, kde by, který by opravdu skutečně řešil to, jak by paní učitelka v klasické třídě se měla věnovat nadanému žákovi v těch podmínkách, které současně době jsou. To, že nabízejí nějaké pracovní listy s úlohami, v tom jako nevidím úplně přínos.	
52	R	Jasně, tak jo, teď bych se vás zeptala. V téhle té chvíli teda máte ve třídě nadaného žáka.	
53	R	Mám několik mimořádně nadaných.	

Po zakódování všech rozhovorů byly všechny kódy exportovány do tabulkového editoru Excel, kde byl každému kódu přiřazen jedinečný identifikátor RXX\_RYYY, kde XX bylo číslo rozhovoru a YYY bylo číslo řádku, kde se v přepisu rozhovoru nacházel začátek kódovaného úseku.

## Kategorizace

Dalším krokem v analýze dat je rozřazení kódů do kategorií. Badatel prochází jednotlivé kódy a hledá k nim nadřazené kategorie. Stejně jako v případě kódování mohou se v průběhu analýzy měnit názvy kategorií i kódy v nich obsažené (Švaříček, 2007).

Obrázek č. 10 Ukázka kódů, subkategorií a kategorií z rozhovoru s paní Sněženkovou

Identifikátor	Kódy	Subkategorie	Kategorie
R06_R052	1. mimořádně ND – jediný způsob rozvíjení byly speciální texty, kterými se zabýval	Zkušenosti s ND	Vyučující
R06_R057	Setkání s 1. ND, který byl navíc mimořádně nadaný jí dalo – že tohle to lze	Zkušenosti s ND	Vyučující
R06_R058	další ND, která v 1. třídě uměla částečně číst – neměla čas se jí věnovat, aby mohla pracovat	Zkušenosti s ND	Vyučující
R06_R062	K ND se chovala vyučující vždy přirozeně intuitivně a stále se tak chová	Zkušenosti s ND	Vyučující
R06_R064	Školení o ND – trochu vysvětlily, že ND mívají specifické duševní potřeby a mají jiné senzitivní	Kurzy	Vyučující
R06_R067	Ještě nenarazila na webinar, kde by se řešilo, jak má vyučující v klasické třídě v současných pc	Kurzy	Vyučující
R06_R069	Nabídku pracovních listů s úlohami nevidí jako přínos	Kurzy	Vyučující

Také v průběhu rozřazování kódů do vhodných kategorií docházelo k ověřování platnosti kódů a v případě potřeby se měnily jak kódy, tak označené úseky rozhovorů, ke kterým kódy patřily. Po první kategorizaci bylo vytvořeno 31 subkategorií, do kterých bylo rozřazeno 834

kódů. Některé z těchto subkategorií byly zpracovány technikou kontrastování. Následně byly všechny subkategorie znovu kategorizovány (viz obrázek č. 11). Vzniklo tak 6 kategorií, se kterými už bylo možné dále pokračovat v analyzování získaných dat. Jednalo se o následující kategorie:

**Příprava      Vyučující      Nadaný žák      Výuka      Škola      Spolupráce**

Všechny vytvořené kódy, k nim přiřazené subkategorie a kategorie jsou v příloze této práce.

Obrázek č. 11 *Rozřazení subkategorií do kategorií*

<b>Příprava</b>	<b>Vyučující</b>	<b>Nadaný žák</b>	<b>Výuka</b>	<b>Škola</b>	<b>Spolupráce</b>
IVP	Profil vyučující	Profil žáka	Výuka	Profil školy	ŠPP
Pomůcky	Znalosti	Rodiče	Osvědčené přístupy	Podpora školy	Ostatní pedagogové
Náročnost přípravy	Kurzy	PO	AP	Srovnání škol	Poradna
	Zkušenosti s ND	Sebevědomí	(ne)typický den	Třída	Červená škola
	Zdroj informací	Nezdary	Nefunkční inkluze		Kmenová škola
	Vzkaz	Dvojitá výjimečnost	Výzva		Organizace

## 7. Interpretace dat

### 7.1. Charakteristika jednotlivých výzkumných případů

#### Případ první

**Zelená škola** byla samotnou vyučující charakterizována jako sídlištní škola zaměřená na sport. Jedná se o školu s kapacitou cca 650 žáků. Ve škole se nachází oddělení tříd Světa vzdělání, kde probíhá rozšířená výuka angličtiny, matematiky, logického myšlení a informačních a komunikačních dovedností. Přestože vyučující Pampelišková vyučovala nadaného žáka Konráda v klasické třídě, s učitelkami ze Světa vzdělání byla ze začátku v kontaktu a byly pro ni zdrojem informací. Jak sama uvádí, „*dokázaly vhodně nasměrovat a nainspirovat*“. V ŠVP se škola označuje jako otevřená pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami i pro žáky mimořádně nadané. Jako výchovné a vzdělávací strategie používá frontální výuku, projektové vyučování, práci ve skupinách, soutěže a olympiády, školy v přírodě a výlety. Škola se nachází ve městě s více než 10 000 obyvateli.

První respondentkou byla **vyučující Pampelišková**. Jak bylo uvedeno již v kapitole Volba případu – Výzkumný vzorek, jedná se o známou badatelku. Vystudovala původně AJ a ČJ pro druhý stupeň, má zkušenosti s výukou Anglického jazyka nejdříve na vysoké a pak na střední škole. Následně se rozhodla dostudovat obor Učitelství 1. stupně a posledních sedm let učí na 1. stupni. Absolvovala několik půldenních seminářů pořádaných již zaniklým NIDV (Národní institut dalšího vzdělávání). V Zelené škole učila třídu, ve které bylo osmnáct žáků, z nichž mělo osm přiznáno podpurná opatření druhého nebo třetího stupně z důvodu specifických vzdělávacích potřeb. Vyučující měla přidělené dvě asistentky pedagoga.

Nadaný žák **Konrád**, jehož vzdělávání bylo obsahem rozhovoru, byl jejím žákem od 3. do 4. třídy. Konrádovi bylo nadání diagnostikováno PPP ve 2. třídě a byly mu přiznány PO 3. stupně. Nadání se projevovalo v oblasti verbální, matematické, logické a v představivosti. Zároveň s nadáním bylo Konrádovi diagnostikováno ADHD, ačkoliv jeho projevy dle vyučující spíše odpovídaly poruchám autistického spektra. V době, kdy ho začala vyučovat, již zvládal své nadání úspěšně maskovat, takže pracoval vždy tak, aby byl hotov až se zazvoněním a nemohl dostat žádnou práci navíc bez ohledu na to, jak zajímavá nebo

motivující práce to mohla být. Do školy nastupoval Konrád s odkladem, takže ve 3. třídě mu bylo deset let a dle slov vyučující byl „*veliký a neohrabaný dítě*“.

### **Případ druhý**

**Fialová škola** je školou výběrovou s rozšířenou výukou hudební výchovy od 1. stupně a rozšířenou výukou matematiky a přírodovědných předmětů od 2. stupně. V obou případech je nutné složit úspěšně přijímací zkoušky. Celková kapacita školy je cca 900 žáků. I tato škola ve svém ŠVP uvádí, že je otevřena pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami i pro žáky mimořádně nadané. Jako výchovné a vzdělávací strategie uvádí frontální výuku, skupinovou výuku, předmětové soutěže, laboratorní práce, projektovou výuku, srovnávací písemné práce, exkurze, kulturní akce, sportovní soutěže a umělecké soutěže. Škola se nachází ve městě s více než 10 000 obyvateli.

Druhou respondentkou byla **vyučující Macešková**, která byla badatelce doporučena její známou, matkou nadaného žáka Vilibalda, kterého respondentka vyučovala od 1. do 5. třídy. Od letošního školního roku již nadaný žák navštěvuje osmileté gymnázium. Vyučující Macešková má více než 30letou praxi ve školství, a kromě výuky na 1. stupni má zkušenosti i ze Základní umělecké školy. Na začátku pracovala jako vychovatelka a potřebné vysokoškolské vzdělání získala při zaměstnání. Neabsolvovala žádný kurz zaměřený na práci s nadanými žáky a nadaný žák Vilibald byl prvním takovým diagnostikovaným nadaným žákem, se kterým se za svou praxi setkala.

**Vilibald** navštěvoval třídu s rozšířenou výukou hudební výchovy. Vilibaldovi bylo mimořádné nadání diagnostikováno ještě před začátkem školní docházky, původně zvažované předčasné zaškolení nakonec nebylo z důvodu citové nevyzrálosti realizováno. Mimořádné nadání se projevovalo ve všech oblastech, zvláště ve výtvarné výchově, v zeměpisu, přírodopisu, angličtině, slohu a čtení. Byla mu přiznána PO 2. stupně. Sama vyučující pak nadaného žáka charakterizovala jako „*extrémně nadaný děčko*“, a za svou kariéru se s takovým žákem ještě neseťkala.

### **Případ třetí**

**Oranžová škola** kromě tříd hlavního vzdělávacího proudu obsahuje také montessori oddělení, kde probíhá vyučování žáků podle vzdělávacího programu vycházejícího

z principů montessori. Místo devíti ročníků jsou žáci rozděleni do tří trojročí, každé trojročí v sobě obsahuje tři ročníkové třídy. V prvním trojročí probíhá vzdělávání žáků 1., 2. a 3. třídy. Všechna tři trojročí mají tři třídy a v každé třídě je zhruba 20 až 24 žáků. Montessori oddělení má své vlastní ŠVP, kde se kromě zabezpečení podpory ve výuce pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a pro žáky mimořádně nadané uvádí, že výchovné a vzdělávací strategie jsou postaveny na dvojjazyčném česko-anglickém prostředí, na výchovných postupech, které vycházejí z principů partnerství tak, jak jsou vymezeny v metodě „respektovat a být respektován“ a na vzdělávací strategii, která vychází z principů montessori pedagogiky. Kapacita školy, včetně tříd hlavního vzdělávacího proudu, je cca 600 žáků. Škola se nachází ve městě s více než 10 000 obyvateli.

**Vyučující Hyacintová** byla pátou respondentkou a badatelka na ni dostala kontakt od zástupkyně ředitele oslovené základní školy. Vyučující Hyacintová vystudovala ČJ a NJ pro 2. stupeň a následně působila na 2. stupni základní školy. Z mateřské se vrátila na pozici asistenta pedagoga a pak působila jako konzultant pro nadané žáky v PPP. Před třemi lety se vrátila na pozici učitelky a poslední 2 roky působí jako učitelka ve 2. trojročí v montessori oddělení základní školy tzn., má ve své třídě žáky 4., 5. a 6. ročníku. Na pozici konzultanta pro nadané žáky v PPP pořádala kurzy zaměřené na práci s nadanými žáky, ale jako pedagog žádný kurz neabsolvovala.

Nadaná žákyně **Mína** přišla do její třídy z 1. trojročí v loňském školním roce s již diagnostikovaným nadáním a přiznanými PO 2. stupně. Její nadání se projevuje v kvalitě písemného projevu, v barvitě a velmi široké slovní zásobě, přírodovědě, vlastivědě a výtvarné výchově, její práce jdou vždy do hloubky. Dle slov vyučující baví Mínu úplně všechno, navíc je schopná si svou práci naplánovat a následně svůj plán i splnit.

#### **Případ čtvrtý**

**Vyučující Sněženková** byla poslední respondentkou a zároveň druhou vyučující, na kterou získala badatelka kontakt od zástupkyně ředitele oslovené základní školy. Vyučující Sněženková je kolegyní vyučující Hyacintové. Vystudovala učitelství pro 1. stupeň a má specializaci na specifické poruchy učení a její praxe ve školství se blíží dvacátému roku. Posledních 5 let učí na současné základní škole v montessori oddělení ve 2. trojročí tzn., že

stejně jako její kolegyně Hyacintová má ve své třídě žáky 4., 5. a 6. ročníku. Absolvovala několik kurzů zaměřených na práci s nadanými žáky.

Mimořádně nadaného žáka **Osvalda** vyučuje prvním rokem, je to zároveň jeho první rok ve druhém trojročí. I on již přišel s diagnostikovaným nadáním z prvního trojročí, zároveň má diagnostikovaný PAS, převažující stupeň přiznaných PO je 3. S ohledem na PAS má Osvald asistenta pedagoga, který ho doprovází i do družiny. Osvaldovo nadání se projevuje v hloubce myšlenek a dle vyučující je nadaný všemi směry a „*mimořádně komunikačně vyspělý*“. V průběhu rozhovoru vyšlo najevo, že Osvald navštěvuje dva dny v týdnu Červenou školu.

### **Případ pátý**

**Červená škola** je jedinou školou, která není zřizována obcí a není zapsána v Rejstříku škol a školských zařízení MŠMT. Jedná se o soukromou školu, jejíž kapacita je 8 žáků. Aktuálně má škola sestavené dvě třídy nadaných žáků. Výuka v každé z nich se koná dva dny v týdnu, čtyři hodiny dopoledne. Výuka je ve škole bezplatná, chod je financován firmou vyučujícího Tulipána. Škola nemá sepsán ŠVP. Podmínkou přijetí je nadání v oblasti přírodních a technických věd, absolvování 1. třídy v klasické základní škole a zároveň věk maximálně 11 let. Své žáky si vyučující Tulipán vybírá sám formou přijímacího pohovoru, a ačkoli je nadání základní podmínkou, není jediným kritériem. Výuka začíná v říjnu, probíhá dvě dopoledne v týdnu a semestr je zakončen obhájením semestrální práce, která je podmínkou pokračování do dalšího semestru. V průběhu semestru neprobíhá žádné hodnocení, ani pomocí známek, ani slovní. Pokud žák navštěvuje i klasickou základní školu, potřebuje mít diagnostikované nadání v PPP a mít schváleny dva dny v této škole ve svém IVP. Výuka je zaměřena na matematiku, fyziku, chemii a biologii, souběžně pak na informatiku, kybernetiku a inženýrství. Předměty jako český a anglický jazyk nebo hudební a výtvarná výchova nejsou ve škole vůbec vyučovány. Škola se nachází ve městě s více než 10 000 obyvateli.

Třetím respondentem se stal **vyučující Tulipán** a byl jediným, se kterým se badatelka setkala osobně. Je to také jediný vyučující, který nemá pedagogické vzdělání a nikdy nepůsobil jako učitel na 1. stupni. Přesto má zhruba 20letou praxi s volnočasovým vzděláváním v rozličných oblastech od anglického jazyka, přes ekonomiku až po

programování a kybernetiku. Výuka probíhá v laboratoři, která je součástí firmy vyučujícího Tulipána. Motivací pro realizaci projektu Červené školy jako podpory vzdělávání nadaných žáků byla jeho dcera, která je jedním z žáků. Velká část rozhovoru byla věnována konceptu výuky, který se naprosto odlišuje od obvyklého způsobu vzdělávání na základních školách a spíše připomíná ten vysokoškolský. Toto byl také jediný rozhovor, kde se badatelka neptala na konkrétního nadaného žáka, protože všichni žáci ve skupině jsou nadaní a vyučující Tulipán velmi detailně popisoval volené strategie a přístup k nadaným žákům. V době, kdy rozhovor probíhal, badatelka ještě nevěděla, že nadaný žák Osvald navštěvující Oranžovou školu je jedním z osmi nadaných žáků, které vyučující Tulipán vzdělává.

### **Případ šestý**

**Bílá škola** se nachází v obci s méně než 1 000 obyvatel a sama vyučující o ní hovořila jako o vesnické škole. Kapacita školy je cca 230 žáků, kteří navštěvují 13 tříd. I tato škola ve svém ŠVP uvádí, že je otevřena pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami i pro žáky mimořádně nadané. Jako používané výchovné a vzdělávací strategie jsou uvedeny frontální výchova, projektové dny, práce ve skupině, výlety, exkurze a besedy.

**Vyučující Sedmírásková** byla čtvrtou respondentkou a badatelka na ni dostala kontakt od vyučující Pampeliškové. Vyučující Sedmírásková má aprobaci pro 1. stupeň a více než dvacetiletou praxi ve školství. Kromě učitelky na 1. stupni působila také jako vychovatelka v družině, ředitelka malé základní školy. V době rozhovoru dokončovala studium Speciální pedagogiky a v Bílé škole působila na poloviční úvazek jako speciální pedagog. Absolvovala kurz Hejného matematiky, Elkonina, ale žádný kurz zaměřený na práci s nadanými žáky.

Mimořádně nadaná žákyně **Háta** do její třídy přešla na začátku 2. třídy z jiné školy. Háta byla na žádost rodičů a se souhlasem PPP předčasně zaškolená, ale až na popud vyučující Sedmíráskové bylo Hátě diagnostikováno mimořádné nadání a přiznána PO 3. stupně. I v případě Háty se mimořádné nadání projevuje ve všech oblastech, jmenovitě matematika, slovní zásoba, logické myšlení, angličtina, hra na hudební nástroje. Háta je jediným žákem s diagnostikovaným nadáním v Bílé škole.

Obrázek č. 12 Srovnání jednotlivých případů

Základní škola	Typ školy	ŠVP – profilace 1. stupně	Vyučující - dosažené vzdělání	Nadaný žák	Diagnostika nadaného
Zelená	Sídlištní	Rozšířená výuka anglického jazyka, matematiky a sportu	Pampelišková učitelství pro 1. stupeň	Konrád	Diagnostikován PPP ve 2. třídě, PO 3. stupně (dvojí výjimečnost/ADHD)
Fialová	Výběrová	Rozšířená výuka hudební výchovy, r	Macešková učitelství pro 1. stupeň	Vilibald	Diagnostikován PPP před nástupem do 1. třídy, PO 2. stupně
Oranžová	Montessori	Alternativní ŠVP, česko-anglická výuka	Hyacintová učitelství pro 2. stupeň	Mína	Diagnostikována PPP v 1. trojročí, PO 2. stupně/
			Sněženková učitelství pro 1. stupeň		
Červená	Soukromá (není v rejstříku MŠMT)	Výběrová škola pro nadané a talentované	Tulipán bez pedagogického vzdělání	Osvald	Diagnostikován PPP v 1. trojročí, PO 3. stupně (dvojí výjimečnost/PAS)
Bílá	Vesnická	Bez profilace	Sedmírásková učitelství pro 1. stupeň	Háta	Diagnostikována PPP ve 2. třídě, PO 3. stupně

## 7.2. Technika kontrastování

Technika kontrastování je postavena na zvolení dvou naprosto odlišných případů, mezi které jsou pak umístěny ostatní případy (Šedřová in Švaříček, 2007).

V následujících subkategoriích byly identifikovány největší rozdíly.

### Náročnost přípravy

V této subkategorii se vyskytly kódy, které se v popisu náročnosti přípravy na práci s nadaným žákem od sebe velmi odlišovaly. Vznikla tak škála, kde na jedné straně je vyučující Tulipán, který se na jeden den výuky připravuje dva dny („každý jeden den výuky, ty čtyři hodiny, pro mě znamenají zhruba 2 dny příprav“), protože potřebuje projít veškeré experimenty a postupy, aby si ověřil, že tak, jak si výuku naplánoval, výuka opravdu proběhne, „plus následně dělám ještě to, že doplňuji přesně popis toho, co probíhalo na



*semináři, jak se rozhodlo ten experiment provést, jak probíhal ten experiment“.* Následován vyučující Pampeliškovou, *„ta příprava na vyučování byla velice náročná, protože ta třída měla sice jenom v té době osmnáct dětí, každopádně osm jich bylo s právě těmi podpůrnými opatřeními dvojkou až trojkou. Měla jsem v té třídě dvě asistentky a měla jsem tam právě opravdu extrém, takže třeba na běžnou hodinu matematiky jsem si dělala pět příprav. Jedna byla pro ten střed, ta zhruba odpovídala teda rámcovému vzdělávacímu programu, tedy tomu, co bychom měli zvládnout. A potom vlastně byla další příprava pro děti, které to jako nezvládaly. Potom pro děti, které vůbec netušily, která bije, ty většinou pracovaly s paní asistentkou. Ty nám třeba v té 3. třídě neustále počítaly s přechodem do dvaceti. A potom jsem měla další přípravu nějaké jako osvěžení nebo prostě věci navíc pro ty šikovné děti, protože těch tam taky pár bylo a potom právě pro toho Konráda“.* Na opačné straně, co se náročnosti přípravy týče, se nacházejí vyučující z montessori oddílu Hyacintová a Sněženková, které se ani jedna na výuku s nadaným žákem nepřipravují. Shodně uvádějí, že *„počítáme s tím, že si to nadané dítě o nějakou práci řekne a potom jsme operativně připraveni jako něco nachystat, ale dopředu, že bych si dělala dvoje přípravy, to si, to nedělám“* a *„nemusím se pro tyhle žáky připravovat nějak zvlášť speciálně“.* Jako nahodilou nazvala svou přípravu vyučující Sedmikrásková, která zároveň uvedla, že *„mám nějakou kapacitu a prostě je to fakt náročný a vím, že ona si poradí, a že tam jsou děti, třeba ten těžký dysfatik, který potřebuje takovou pomoc a podporu, že musím, když píšu diktát, tak musím mít 4 různé podoby, ten bez věty, ten tak, ten to musí vidět, do toho Ukrajinka, která vůbec, že tak jsem ráda, že Háta se nějak sama zaměstná. Úplně upřímně, prostě a není na to čas.“.* Uprostřed vzniklé škály se nachází vyučující Macešková, která se přípravě na vyučování s nadaným žákem věnovala průběžně a ukládala si různé zajímavé pracovní listy do počítače nebo na Pinterest. Jak sama uvedla, *„Někdy to prostě bylo, já nevím, no někdy to bylo třeba i 2 hodiny jako než sem něco nachystala jako takhle, aby to prostě bylo na ten den. Někdy to zase třeba vůbec, někdy prostě jsem jenom hrábla do složky a věděla jsem, že tam něco je.“.*

### **Pomůcky**

V rámci podpůrných opatření dostávají nadaní žáci finanční obnos na nákup pomůcek. Na jedné straně této škály je Červená škola, která ze své podstaty nečerpá žádné finance na

nákup pomůcek, jak uvádí vyučující Tulipán „nenakupujeme pomůcku, abychom ukázali, jak vypadá magnetické pole, ale děti na základě přednášky navrhnou tu aparaturu, nakreslejí technický výkres, projdou ten inženýring, fyzicky manuálně ji sestaví, pak na ní provedou ten experiment a díky tomu vlastně my ani nepotřebujeme externí finanční prostředky na nákup takovýchle věcí“. Na druhé straně pak jsou nadaní žáci Konrád, Vilibald a Háta, kterým byl z přiznaného finančního obnosu zakoupen počítač nebo tablet do výuky. Přístup nadaných žáků na internet sebou přinesl i úskalí, protože v případě Háty „někdy se stalo, že na internetu měla něco, co tam mít neměla, úplně. Že to byly nějaký jako hry“. V případě Konráda vyučující Pampelišková přiznává, že „ne vždy byla schopná dohlédnout, aby opravdu dělal to, co by měl dělat. Takže jsem ho třeba jednou jako načapala, přestože jsem měla nastavené všemožné zámky, jak tam prostě sjížděl nějaké věci, které do školy prostě úplně nepatří.“. Ve výčtu chybí nadaní žáci Mína a Osvald, kteří navštěvují montessori oddělení a kromě několika knih jsou všechny jimi používané pomůcky součástí standardní výbavy montessori tříd.

### **Individuální vzdělávací plán**

Všichni nadaní žáci měli vytvořený Individuální vzdělávací plán (dále jen IVP) a tak byla vyučujícím položena otázka, jak s tímto dokumentem v průběhu roku pracují. Mezi většinou vyučujících panovala shoda, že nijak. V odpovědích zaznívalo že „ten papír je pro papír... ..jako fyzicky ten papír mi, jako není moc k ničemu, protože se musí sepsat“ (Sedmikrásková), „IVP jako velmi papírová záležitost“ (Hyacintová), „IVP je prostě papír, kterej se napíše na začátku roku ze zoufalství“ (Pampelišková), „IVP je sepsaný, protože má být sepsaný“, „já se přiznám, že já už se do IVP nedívám, já ho vždycky tvořím“ (Sněženková). Na opačné straně škály se vyskytovala pouze vyučující Macešková, která se k IVP v průběhu školního roku vracela nejen kvůli sobě, ale i kvůli druhostupňovým pedagogům, kteří byli v rámci akcelerace zapojeni do vzdělávání Vilibalda. Mimo načrtnutou škálu pak stojí vyučující Tulipán, který potřeboval, aby byla návštěva Červené školy u nadaných žáků v IVP zohledněna, protože bez toho by nemohli tuto školu dva dny v týdnu navštěvovat.

## **Znalosti vyučujícího**

V této subkategorii byla škála tvořena vyučujícím Tulipánem na jedné straně, který zdůrazňoval, že potřebuje mít u studentů přirozenou autoritu a nemůže si dovolit být ve výuce zaskočen, protože by ztratil důvěru jak on, tak i informace, které studentům předává. *„Potřebuju, aby ty děti čerpaly autoritu přirozenou ve stylu, ty si ten zkušenější, ty nám řekni, jak to je.“* Stejně tak se vyučující Macešková musela důkladně připravovat na výuku témat, která nebyla její parketou, *„protože by mě strčil do kapsy“*. Vyučující Pampelišková vnímala očekávání, že učitel ví úplně všechno a zmiňovala, že když neví, jsou nadaní žáci *„vždycky fakt otrávený“*. Na druhé straně škály se nachází vyučující Sedmikrásková a Sněženková, kterým ani jedné nedělalo problém, že neví *„mám svoje limity a nebudu dělat, že těm dětem nabídnu cokoliv“* nebo říct *„Fakt jsem dneska unavená, fakt mi to už nemyslí“*. Mimo škálu se nachází vyučující Hyacintová, která se v tomto ohledu nijak nevyjadřovala.

## **Kurzy**

Tato subkategorie vznikla z odpovědí respondentů na otázku, zda absolvovali nějaké kurzy zaměřené na práci s nadanými žáky. Na jedné straně škály se nacházejí někteří vyučující jako Tulipán a Sedmikrásková, kteří žádné kurzy neabsolvovali. Vyučující Pampelišková absolvovala několik půldenních seminářů, ale *„úplně největší posun bylo vždycky to, že jsem narazila na člověka, kterej přímo s těma dětma pracoval“*. Vyučující Macešková absolvovala tolik kurzů, že *„už snad ani, nevím, poslední vím, že byla psychohygiena“*, ale na žádný vysloveně zaměřený na práci s nadanými žáky si nebyla schopna vzpomenout. Zajímavý rozpor nastal v odpovědích vyučujících z Oranžové školy. Zatímco vyučující Hyacintová, která na své pozici konzultanta pro nadané žáky kurzy pořádala, žádný kurz jako pedagog neabsolvovala, protože *„zrovna na péči o nadané, není to tak, že by jako každěj zajuchal, že jdete na seminář péče o nadané, si myslím“*, tak vyučující Sněženková kurzů absolvovala několik a uvádí, že *„u nás ve škole těch nadaných a mimořádně nadaných dětí máme hodně, takže je tady velký zájem o to, abychom se dál vzdělávali.“* Přínos kurzů hodnotí tak, že *„nenarazila na webinář, kde by, který by opravdu skutečně řešil to, jak by paní učitelka v klasické třídě se měla věnovat nadanému žákovi v těch podmínkách, které v současné době jsou. To, že nabízejí nějaké pracovní listy s úlohami, v tom jako nevidím úplně přínos.“*

### **Sebevědomí nadaných žáků**

Z odpovědí vyučujících vyplynula subkategorie, která v sobě spojuje jak přístup vyučujících, tak projevy jednotlivých nadaných žáků. Vzniká tak zajímavá mozaika, kde je na jedné straně vyučující Tulipán, který podporuje nadané žáky v získávání sebevědomí prací v laboratoři, aby mohli „*tak trošku se vytahovat před těma vrstevníkama, co já všechno dělám a umím*“. Proti němu stojí vyučující Sněženková, která uvádí, že Osvald „*se neustále právě vytahuje s tím svým nadáním*“ a jsou to ostatní spolužáci, kteří „*jsou velmi tolerantní, takže snaží se jako se nenechat, když on je popudlivý na něco, tak se snaží nenechat se vyprovokovat. Většinou vydrží být v klidu a berou ho tak nějak jako, berou ho tak nějak jako dobře*“. Hned vedle vyučujícího Tulipána se nachází vyučující Macešková, která nechávala nadaného žáka pracovat samostatně a on pak svou práci na konci hodiny prezentoval celé třídě a „*Vilik (zdrobnělina jména Vilibald) se najednou stal (pro třídu) vzorem*“. Na opačné straně, vedle vyučující Sněženkové, se nachází vyučující Sedmkrásková, která vnímá, že je Háta přehnaně upřímná „*nebo i mně třeba řekne „ale takhle to fakt není. Já to vím!“*“. I zde je velmi tolerantní třída, „*jsou empatictí a od začátku vycvičení na všechno, na takového autistu, co se otočí a povídá si s topením, na všechno vlastně jo, toto je fakt nepřekvapí*“. Trochu jiná je situace vyučující Hyacintové a Míny, která se před ostatními nevytahuje, „*ona to nemá tak, že by potřebovala s někým závodit. Ona prostě jde za tou výzvou, která se jí nabídne*“, ale část třídy to tak vnímá, „*tam ty vztahy jsou, já nevím, jestli bych řekla napjatý, ale není to, rozhodně to není příjemný, ten vztah jako sledovat. A vlastně je dost těžký definovat, co jim vlastně vadí*“. Posledním strípkem je nadaný žák Konrád, který dle slov vyučující Pampeliškové vyžadoval, aby se vždy při práci ve dvojicích nebo skupinkách, pracovalo tak, jak chtěl on, „*Neexistovalo, že by prostě ten člověk jako kladl odpor. Takže i když třeba přišli ke špatnému výsledku, tak to bylo v pořádku, protože tam došli jako kvůli Konrádkovi, ale mnohem větší průšvih by jako byl, kdyby prostě přišli ke správnému výsledku s tím, že jako nešli podle Konráda*“.

### **Asistent pedagoga**

V této subkategorii se nabízelo hned několik možných škál pro zachycení kontrastu mezi jednotlivými případy. Výsledné srovnání kódů je tak spíše určitým trojúhelníkem. Na jednom vrcholu se nachází vyučující Macešková, která asistenta pedagoga ve třídě vůbec

neměla, ale v závěru rozhovoru připustila, že pokud by mohla zpětně něco změnit, využila by možnosti získat asistenta pro Vilibalda, protože *„byly i dny, kdy třeba v některých hodinách jsem se k němu až tak už moc nedostala“*. Na druhém vrcholu se nachází vyučující Hyacintová a Sněženková, které obě asistenta pedagoga ve třídě mají standardně a není-li přiznán v rámci podpůrných opatření některého z žáků, financují jeho přítomnost samotní rodiče. Asistent se stává největší podporou při práci s nadanými žáky, protože *„může vlastně mě zastupovat v těch věcech, který tam, kde já zrovna nemůžu být k dispozici, tak je k dispozici ten asistent“*, *„tohle je jako velká pomoc, že máme ve třídě asistentku“*. Na třetím vrcholu se nachází vyučující Pampelišková, která s ohledem na složení třídy, kde bylo osm žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními, měla asistentky pedagoga hned dvě. Obě se věnovaly žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a nezbývala jim již žádná kapacita pro podporu nadání u Konráda. Zároveň vyučující připouští, že asistentka *„opravdu ho dokázala zklidnit, dokázala strašně moc těm konfliktům předcházet“*, toto se ovšem netýkalo nadání. Obdobně v případě vyučující Sedmikráskové, která má ve třídě jednoho asistenta pedagoga, ale *„je tam jako sdílený i pro tu Hátu. A nemá na ni čas, protože pak tam máme jedenáct dětí vyšetřených z devatenácti, takže vůbec na Hátu jako není čas“*. Bokem se nachází vyučující Tulipán, který má ve třídě čtyři žáky a většinou je při výuce přítomna ještě jeho kolegyně *„My jsme dva na čtyři.“*

### **Akcelerace**

Někteří nadaní žáci měli v rámci PO a IVP doporučenou akceleraci a proto se očekávalo, že se v některých předmětech budou zúčastňovat výuky ve vyšších ročnících. Ne u všech to tak ale opravdu probíhalo. V této subkategorii vznikla škála, kde se na jedné straně nachází nadaný žák Vilibald, který měl akceleraci v IVP a od 2. třídy docházel na jednu hodinu týdně na Zeměpis a Přírodopis na 2. stupeň a zúčastňoval se s nimi i odpoledních programů v ZOO nebo olympiád. Na opačné straně škály se nachází nadaný žák Konrád, který v průběhu vyučování odmítal opustit své místo v lavici i jen v rámci učebny a bylo tak nemyslitelné, aby se zúčastňoval hodin v jiném ročníku v jejich třídě, a tak ani neměl akceleraci ve svém IVP uvedenu. Kousek vedle něj se nachází nadaná žákyně Hátá, která sice neměla problém s přesunem do jiné učebny, přesto tam nerada chodila, protože *„se jí tam děcka smějou, že prostě na ní špatně reagují, „zase Hátá, ona zase nám bude brát čas, naši paní učitelku, a*

*ještě bude jako se tvářit, jako že ví víc než my všichni. A to je mladší.*““ To následně vedlo ke snížení počtu hodin akcelerace na žádost Hátiných rodičů. Vedle Vilibalda se nachází Osvald, který se může připojit k šestákům a mít s nimi 3 vyučovací hodiny týdně navíc věnované přírodním vědám. Vzhledem k tomu, že Osvald navštěvuje 2. trojročí, může si sám vybrat a zúčastňovat se lekcí určených pro žáky z vyšších ročníků. Posledním nadaným žákem je Mína, která akceleraci uvedenou ve svém IVP nemá, přesto k ní v jejím případě dochází přirozeně, protože i ona si stejně jako Osvald může rozhodnout, že bude pracovat s žáky z vyššího ročníku.

### **Typický a netypický den ve výuce nadaného žáka**

Všichni respondenti byli vyzváni, aby se pokusili popsat jeden typický a jeden netypický den ve vzdělávání nadaného žáka. Ani badatelka, ani respondenti nikterak neupřesňovali, jak chápou význam pojmů typický a netypický. I v této subkategorii vznikla zajímavá mozaika, které v sobě obsahuje několik škál. Vyučující Sedmikrásková si vůbec nevybavovala nějaký netypický den, protože *„netypický jsem, abych pravdu řekla, ani nezažila“*. Pro vyučující Pampeliškovou byl jak typický, tak netypický den zcela ovlivněn druhou výjimečností nadaného žáka, protože *„Typický den byl opravdu den s konfliktem... ...většinou ve třetí, čtvrté hodině“* a *„Netypický den... ...to byl ten Konrád rozbouranej od první hodiny až do poslední“*. Vedle ní pak vyučující Sněženková uvádí, že typický den je takový, kdy probíhá ve škole výuka obvyklým způsobem a nadaný žák Osvald *„víceméně si pracuje a opravdu na závěr dne zjistím, že si prostě udělal tohle, tohle, tohle a mezitím si tam povídal s klukama“*. V případě netypického dne také uvádí den ovlivněný druhou výjimečností, kdy si chtěl Osvald ověřit své znalosti *„že už dobře umí zaokrouhlovat... ... a zaokrouhlil to úplně na jiné řády, než tam byly zadané a zasekl se s tím, že to je úplně nesmysl... ... byl vzteklej, už pak jako nebyl ochotnej vůbec nic dělat, to třeba odejde ven na chodbu a tam prostě nějakou dobu je a pak je docela náročné ho jako vrátit zpátky“*. Zbývající tři respondenti uváděli shodně netypický den jako den, který se od toho typického odlišoval pouze použitými přístupy ve výuce. Vyučující Macešková jako netypický den, resp. hodinu popisuje *„když si Vilík nachystal nějaké téma a v podstatě za její pomoci pracoval s dětmi a vedl je“* a jako typický den, resp. hodinu popisuje, že *„děti pracovaly a Vilík pracoval na podobném tématu a společně jsme hodnotili“*. Vyučující Hyacintová

netypický den popisuje jako den strávený mimo učebnu a uvádí, že „Dneska jsme zrovna dělali velký příběh... .. že jsme ráno byli nebo odešli do muzea. Tam byly natažené, tam byl natažený pás, jak dlouho vlastně v určitém měřítku trval vývoj života na zemi. Byly tam 2 plachty, na který se, jedna byla jako pokrytá obrázky a na druhou se podle toho daly přiřazovat obrázky různých živočichů a jejich jména, jako ten pravěký slon a podobně, nebo prvotní primáti, prvotní rostliny, první krytosemenné a tak dále. Ten příběh se odvypráví všem dětem, přičemž právě ty, co jsou nadšené tím oborem anebo ty, co jsou jako nadané, tak je tohle jejich doména... ..a když skončíme to povídání, tak oni pak sami si mohli na tu plachtu prostě naskládat ty obrázky, takový úkol pro fajnšmekry, a to právě dělala ta Mína. Bylo tam naskládat nejen ty obrázky, ale i ty prostě názvy v těch cizích slovech. Tak ne, že by položila úplně všechny ty názvy, ale rozhodně se do toho pustila, což je věc, do které se jako běžný děti moc nepustí. Mají šanci prozkoumat ty knížky a mají šanci si prostě na tom bádát podle svojí potřeby.“ a typický den jako den strávený ve škole, který začíná ranní elipsou, naplánováním si dne, prací, lekcemi a končí vyhodnocením denního plánu. Pro vyučujícího Tulipána je pak netypickým dnem den, „kdy děti si budou celý den moc pracovat na libovolném projektu, který je napadne... ..to je takový ten netypický den, kde vlastně už oni tady nejsou pro mě, ale najednou já jsem tady pro ně a oni budou ti, kteří budou říkat, s čím já jim mám pomoci. To je takový ten netypický den, který je výjimečně vždycky po nějakém delším tématu, aby si odpočinuly.“. Jako typický den uvádí dvě možné podoby, když vzdělávají nové téma „ráno přijdeme, začneme tou přednáškou, otevřeme si téma. Přednáška trvá zpravidla okolo té hodiny. Pak následuje seminář, ten může trvat 10 minut, ale může trvat také hodinu, závisí podle složitosti tématu, schopnosti porozumět, jak moc je složité formulovat nějakou hypotézu. Pak probíhá teda tvorba té aparatury pro experiment, pokud je aparatura pro experiment, případně probíhá přímo experiment. A následně probíhá tedy jeho vyhodnocení.“ a když se věnují cvičením „to zase funguje tím způsobem, že přednáším různé problematiky zajímavého charakteru, kdy ty děti se snaží přijít na řešení, které zpravidla bývá v rozporu s intuicí. Trošku se jim snažím ukazovat, že intuice není úplně dobrým rádcem. Obzvláště ne ve vědě. Tak schválně dávám takové příklady, kde intuice nabádá úplně k něčemu jinému a pak pozorujeme ty rozdíly. Takže na tom cvičení prohlubujeme tu látku a zase zkusíme různými praktickými i teoretickými příklady“.

## Škola

Tato subkategorie byla díky záměrnému výběru rozdílných typů škol, kde jednotliví respondenti vyučují nadané žáky, ke kontrastní komparaci předurčena od samého začátku. Na jedné straně škály se tak nacházejí vyučující Macešková, Pampelišková a Sedmikrásková, které vyučují ve školách, kde vyučovací hodina trvá 45 minut a rozvrh jasně určuje, jaký předmět se bude kterou vyučovací hodinu vyučovat. Je to vyučující, kdo určuje, co budou žáci dělat a jak. Každá třída je homogenní, nacházejí se v ní žáci jednoho ročníku. Nejen nadaní žáci dostávají za své výkony známky, hodnocení jejich školních výsledků je sumativní. Na opačném konci škály se nachází vyučující Tulipán, který ve své škole nemá nijak vymezené vyučovací hodiny ani předměty, žáci mohou svačit nebo odcházet na toaletu kdy potřebují. Věkový rozptyl žáků ve třídě je mezi 7 a 11 lety. V průběhu roku není jejich práce nikterak hodnocena, hodnotí se až jejich závěrečná semestrální práce a její obhájení na konci semestru je podmínkou pro postup do dalšího semestru. Mezi nimi se pak nachází vyučující Hyacintová a Sněženková, které vyučují v montessori oddělení, kde se žáci vzdělávají v trojročích a mají 1,5 hodiny trvající bloky. V tomto typu vzdělávání jsou to sami žáci, kdo si připravuje svůj týdenní, resp. denní plán, a pak pracuje na jeho splnění. Žáci dostávají v průběhu celého školního roku formativní hodnocení a také hodnotí sami sebe.

## Školní poradenské pracoviště

Spolupráce jednotlivých vyučujících se Školním poradenským pracovištěm při vzdělávání nadaných žáků je další subkategorii, která je plná kontrastů. S výjimkou Červené školy, působí na každé škole v rámci školního poradenského pracoviště školní speciální pedagog. Vyučující Pampelišková nebyla z důvodu nadání Konráda se speciálním pedagogem vůbec v kontaktu. Ke kontaktování speciálního pedagoga došlo, protože „*vzniklo několik jako krizových situací, kdy jsem musela tu speckářku opravdu přivolat, protože došlo k ohrožení dětí ve třídě*“. Také vyučující Sněženková řešila se speciálním pedagogem pouze druhou diagnózu svého nadaného žáka Osvalda, na rozdíl od předchozího případu, se se speciálním pedagogem pravidelně setkávají, ale nadání není nikdy obsahem rozhovoru. Další, kdo nebyl se speciálním pedagogem v kontaktu, byla vyučující Hyacintová, protože „*Nechci spolupracovat se školním speciálním pedagogem, tak jako školní speciální pedagog se stará o děti s poruchami, učení a podobně*“. Naopak vyučující Macešková v kontaktu se speciální



pedagogem z důvodu nadání Vilibalda byla, a to v podstatě denně, protože „*my totiž máme spolu shodou okolností, já sídlím v kanceláři speciálního pedagoga*“. Zároveň také jedním dechem dodala, že „*v tom speciálním pedagogovi jsem měla velkou takovou oporu*“. Vyučující Sedmikrásková je ve výjimečné pozici, protože ve škole pracuje na poloviční úvazek jako speciální pedagog, takže „*jsem sama se sebou*“. Zároveň byla jediná, kdo při vzdělávání nadané Háty spolupracoval s výchovnou poradkyní, což ale, jak sama připouští, mohlo být způsobeno tím, že výchovná poradkyně „*prostě zná příbuznou od té Háty*“.

### **Organizace**

Všem respondentům byla položena otázka: S jakými organizacemi nebo institucemi spolupracujete při vzdělávání nadaného žáka?

Pouze vyučující Tulipán měl domluvené volné vstupy do science centra, které jsou nadanými žáky a jejich rodinami využívány mimo standardní vyučování, v rámci plnění úkolů přes víkend apod. S ohledem na spíše vysokoškolské uspořádání výuky v Červené škole by rád navázal spolupráci s univerzitou, „*jestli budou ochotní. Je tam provést v laborkách, aby děcka viděly, jak si dělají tu vědu. Zase trošku poinspirovat*“.

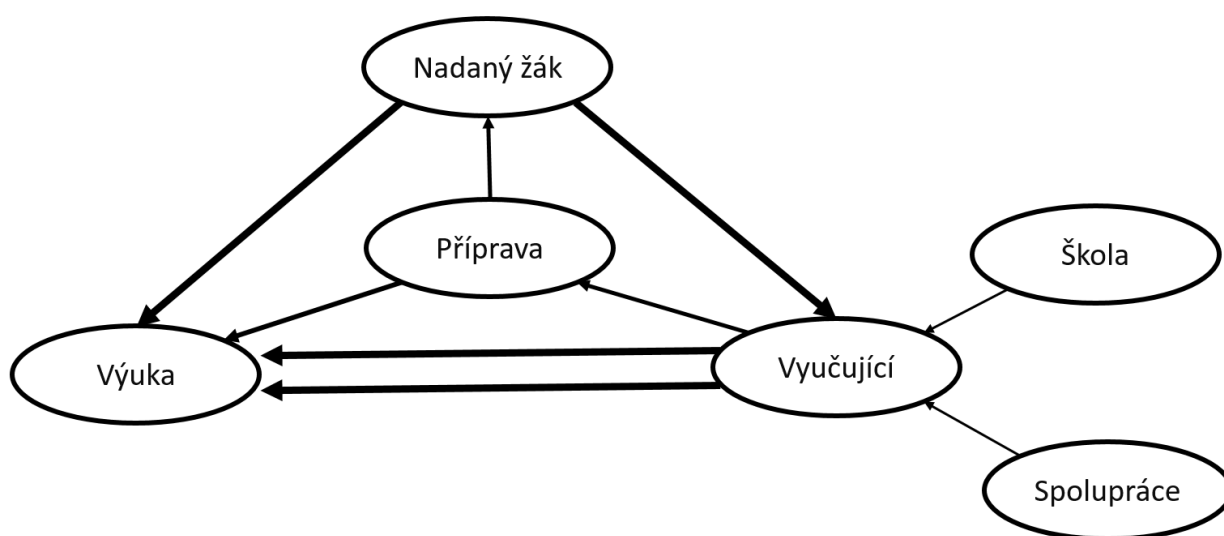
Zbývající vyučující pak shodně odpovídali, že nespolečně spolupracují s nikým. Velmi se lišilo následné zdůvodnění, proč tomu tak je. Na jednu strany škály je možné umístit vyučující Maceškovou a Hyacintovou, které o tom ani nepřemýšlely. Na opačnou stranu je možné umístit vyučující Sněženkovou, která připouští, že by to bylo fajn a spolupráci by mohla hledat, ale nemá na to energii ani kapacity a zmiňuje montessori principy, které podporují aktivitu žáků, aby si takové možnosti hledali sami, aby jim nebylo nic servírováno. Vedle ní se nachází Sedmikrásková, která vysvětluje, že „*nemám zkušenosti s tím, jak bych to udělala, nebo prostě co. Možná kdyby něco přišlo od rodičů spíš nebo tak, fakt nevím jak*“. Někde uprostřed škály se pak pohybuje Pampelišková, která toto nechávala na rodičích nadaného žáka a „*mamince doporučila IT kroužek, ale to je jako vyloženě jakoby placený kroužek a ona právě v té době říkala, že pro toho Konráda vlastně nenašla kroužek, odkud by ho nevyloučili*“.

### 7.3. Technika vyložení karet

Tato technika se používá pro uspořádání kategorií do obrazce, který znázorňuje vztahy mezi jednotlivými kategoriemi. Následně jsou jednotlivé kategorie popsány (Šed'ová in Švaříček, 2007).

Výsledných šest kategorií bylo umístěno do prostoru a následně byly vyznačeny vztahy mezi nimi (viz obrázek č. 13).

Obrázek č. 13 *Vztahy mezi kategoriemi*



Vysvětlivky: Směr šipky ukazuje směr vlivu, tloušťka šipky ukazuje míru vlivu.

#### Popis vztahů mezi kategoriemi

Možnosti vyučujícího jsou dány školou, kde vyučování probíhá, osobou nadaného žáka a možnostmi spolupráce s rozličnými entitami, které se také na vzdělávání nadaného žáka podílejí. A je to vyučující, kdo určuje podobu výuky, a to jak přímo, tak i nepřímo skrze svou přípravu, která zároveň ovlivňuje práci nadaného žáka. Výsledná podoba výuky je pak dána také možnostmi a potřebami nadaného žáka.

#### Příprava

Přípravy se týkalo několik otázek v rozhovoru. První otázka byla srovnávací a zněla: **V čem se liší vaše příprava na vyučování s nadaným žákem?** Obě vyučující z montessori oddělení Oranžové školy shodně odpověděly, že jejich příprava se nijak neliší, že se na

vyučování s nadaným žákem nijak zvlášť nepřipravují. Vyučující Pampelišková a Macešková obě vytvářely speciální přípravu pro nadaného žáka. Vyučující Sedmikrásková vytvářela speciální přípravu pouze, pokud ji zbyl čas poté, co měla hotové všechny ostatní potřebné přípravy. Vyučujícímu Tulipánovi nebyla otázka vůbec položena, protože jeho třídu tvoří pouze nadané děti.

Na otázku, **kde hledají a získávají potřebné informace pro práci s nadaným žákem**, všichni shodně uvedli jako nejčastěji používaný zdroj internet. Tulipán hledá potřebné informace *“Ve valné většině v hlavě. Samozřejmě používám internet, dohledávám detailní informace nějaké, které samozřejmě v hlavě nemám“*, Sedmikrásková a Sněženková spíše zadávají hesla do vyhledávače *„dám si tam náročnější úkoly nebo kvízy a takové. Nemám žádný osvědčený. Zkoušíme furt“*. Sedmikrásková také oceňovala, že cenným zdrojem byla zpráva z poradny, *„že opravdu tam píšou konkrétní knížky, publikace. Ta zpráva je individualizovaná na to dítě. Není to to Ctrl+C, Ctrl+V, opravdu se tam našlo strašně moc námětů a jsou takový, že tady mám materiály do matematiky, volně dostupné na internetu, celá polovina odstavce.“*. Pampelišková a Macešková vyjmenovaly osvědčené zdroje jako např. skupiny na sociální síti Facebook nebo internetové stránky určené přímo pro nadané děti. Hyacintová používala úložiště, které vytvářela na své předchozí pozici konzultanta pro nadané děti.

Způsob využívání vytvořeného **IVP** již byl popsán. Je potřeba zmínit, že si všichni respondenti uvědomují důležitost tohoto dokumentu z pohledu schválení odlišných přístupů ke vzdělávání nadaného žáka, ať už se jedná o akceleraci nebo zkrácenou docházku do kmenové školy a vzdělávání ve škole jiné.

Poslední otázka týkající se přípravy respondentů na vzdělávání žáků zněla: **Co se vám v přípravě osvědčilo?** Pampelišková si povzddechla: *„Hlavně nebrat nic osobně, protože to asi s tím máme všechny učitelky problém, že když si dáš strašně záležet a teďka se úplně těšíš, jak ta hodina bude boží a jak tahle ta aktivita ho bude bavit a on přijde a je rozsekaný už jako z domu, protože se doma něco seběhlo. A prostě ten papír ti roztrhá a hodí do koše.“*. Macešková si pochvalovala Facebook jako osvědčený zdroj inspirace: *„Takže jako ať někdo nadává na Facebook, tak jako pro mě ten Facebook byl velká jako inspirace.“*. Tulipán po krátkém přemýšlení odpověděl: *„Vždy jsem připraven a nejsem zaskočen“*. Sedmikrásková

přiznala, že: *„když to připravím, namyslím, mám na to čas, tak mám z toho lepší pocit, že Hátu to jako víc baví, že mám pocit, že se jí věnuju“*. Hyacintové se v přípravě osvědčilo nechat na nadané žákyni, na čem bude chtít pracovat, protože *„si úplně dobře neumím představit, že bych řekla, tak dneska si dáš ty houby“*. Také Sněženkové se osvědčilo nechat nadaného žáka být tvůrcem svého programu.

## Vyučující

Předchozí zkušenost se vzděláváním diagnostikovaného nadaného žáka měli všichni respondenti až na vyučující Maceškovou. S ohledem na práci se současným žákem ji hodnotili shodně pozitivně. Díky předchozí zkušenosti se dokázali orientovat v administrativě spojené s nadáním, dokázali rozpoznat nadání a dát žákovi větší prostor, protože jak uvedla Hyacintová: *„mnohdy jako nejlepší, co můžeme jako pedagogové udělat, je dát těm dětem prostě pokoj a nechat je jít si svojí cestou“*. I vyučující Macešková se za svou praxi setkala s nadanými žáky, ale nediagnostikovanými, protože: *„na předcházejícím pracovišti se tady na toto až tak moc nehrálo“*. Každému respondentovi byla na závěr rozhovoru položena otázka, **co by si vzkázal, pokud by se mohl vrátit na začátek vzdělávání nadaného žáka**. Badatelka byla překvapena různorodostí vzkazů. Některé vzkazy obsahovaly vyjádření podpory pro osobu vyučujícího *„nebičovat se a nebejt na sebe tak náročná, nečekat od sebe, že to bude prostě hned zalitý sluncem“* (Pampelišková), *„dělej to tak, jak umíš a naplno, jako jak to zvládneš“* (Sněženková) a *„udělej to tak, jak to chceš dělat“* (Tulipán). Vzkazy zbylých tří respondentů byly spíše zaměřeny na možnosti zlepšení práce s nadaným žákem *„možná ten tablet i v té 1. třídě jsem klidně mu mohla dát do ruky... ..v jeho případě možná ten asistent by byl dobrý“* (Macešková), *„Jak mají děti ten předmět speciálně pedagogické péče, tak prostě nějakou tu hodinu pro ty nadané... ..možná ta hodina navíc, že bych si mohla víc vydupat“* (Sedmikrásková) a *„byla bych ráda, kdyby se mi to dařilo lépe, tak hodně potřebujou zpětnou vazbu. Oni jako to, že jsou dobrý, to jim řekne každý. Ale proč jsou dobrý, v čem jsou dobrý a co je na té práci teda to hodnotný a co by se mělo vypíchnout. Tak to je velký, to je to, co hodně potřebují“* (Hyacintová).

## Nadaný žák

Obrázek č. 14 *Stručná charakteristika nadaných žáků*

Nadaný žák	Nadání	Nedostatky	Dvojí v.	PO	IVP	Akcelerace
Konrád	Verbální, matematické a logické schopnosti a představivost	Tělocvik, neschopný sociálních vztahů	Ano	3. st	Ano	NE
Vilibald	Mimořádné, ve všech oblastech.	Tělocvik	NE	2. st	Ano	Ano
Mína	Barvitý a podrobný jazyk, strukturovaná práce, výtvarné n.	Občas přeceňuje své znalosti, neobratná v sociálních vztazích	NE	2. st	Ano	NE
Osvald	Nadaný ve všech oblastech, komunikačně vyspělý	Neumí malou násobku, vznětlivý, často se vytahuje	Ano	3. st.	Ano	Ano
Háta	Mimořádné, ve všech oblastech, hudební n.	Tělocvik, sociální věci	NE	2. st.	Ano	Ano

Každý nadaný žák měl dle vyučujících oblast, ve které se mu nedařilo. A tak Konrád „*nebyl úplně pohybově kultivovaný*“ (Pampelišková), Vilibald „*v čem nevynikal, byl tělocvik*“ (Macešková) a Hátě nešel „*tělocvik trošku*“ (Sedmikrásková), zároveň byla Háta jediná, které to nevadilo, a netrápila se tím. Jako další oblast, kterou často vyučující uváděli, kde se nadaným žákům ne vždy dařilo, byly sociální vztahy. Háta občas „*něco řekne, co se úplně nehodí*“ (Sedmikrásková), Konrád „*se nedokázal těm dětem přiblížit, o těch přestávkách byl vlastně vesměs sám a měl jako velice zvláštní projevy*“ (Pampelišková), Osvald „*je vznětlivý, náročný a je třeba i docela nepříjemné dětem, že se neustále právě vytahuje s tím svým nadáním*“ (Sněženková), Mína „*velmi dobře chápe sociální vztahy, ale ne vždycky v nich umí dobře chodit, jo často ji zraňují projevy těch ostatních lidí, anebo obráceně.*“ (Hyacintová).

Dva z nadaných žáků měli diagnostikovanou dvojí výjimečnost, v případě nadaného žáka Konráda bylo diagnostikováno ADHD, přestože jeho projevy spíše odpovídali PAS. U těchto dvou žáků, bylo jejich chování plně ovlivňováno druhou výjimečností a mělo tak na používané strategie při jejich výuce mnohem větší vliv než jejich nadání. Oba také velmi těžce nesli neúspěch, takže vyučující Pampelišková sdělovala Konrádovi známky jiné než jedničky „*až úplně na konci vyučování, protože to byl vždycky bugr*“, vyučující Sněženková si zase musela dávat pozor, aby se nedostala do situace, kdy by musela Osvalda nějak usměrnit, protože „*je hodně háklivý na to, když mu kdokoliv do čehokoliv zasahuje a když nedej bože si někdo myslí něco jinak*“.

Všichni vyučující spolupracovali s rodiči na tvorbě IVP. Vyučující Macešková a Sedmikrásková byly s rodiči v kontaktu průběžně celý školní rok, protože se domlouvaly na

obsahu práce nadaného žáka. Vyučující Pampelišková řešila problémové chování nadaného žáka Konráda. Vyučující Tulipán po každém vyučovacím dnu zasílal rodičům informace o proběhlém semináři, obsahu přednášky nebo uskutečněném pokusu. Vyučující Hyacintová často řešila s rodiči nadané Míny rozdílné představy o obsahu a směru jejího vzdělávání. Jediná vyučující Sněženková neuvádí, že by byla s rodiči v kontaktu nad rámec obvyklého setkávání.

## Výuka

Někteří vyučující v odpovědích na dotazy, **jaké metody výuky Vám nejvíce vyhovují a jaké organizační formy nejčastěji používáte**, uváděli rozpor v tom, co vyhovovalo jim samotným, ale nikoli nadaným žákům. Někteří vyučující rovnou uváděli jen metody a formy, které používají čistě při práci s nadaným žákem.

Byla to vyučující Pampelišková, která uvedla: *„já třeba miluju skupinovou výuku nebo projektovou výuku, což je vždycky jako týmová práce, které ten Konrád nebyl úplně schopen.“* a upřesnila, že nadaný žák Konrád nebyl schopen ani práce ve dvojici, protože *„on vlastně nebyl schopen přijmout někoho do toho svého projektu, ať jsme dělali cokoliv, tak on si to chtěl vlastně dělat sám“*, vyhovoval mu rozhovor, *„spíš taková heuristická metoda. Hele, pojďme na to přijít. To měl rád.“*. Naopak frontální formu výuky opravdu *„nesnášel“*.

Vyučující Macešková v průběhu celého rozhovoru uváděla různé příklady používaných metod, kterými se snažila skloubit vzdělávání nadaného žáka Vilibalda a ostatních žáků ve třídě. Jejich společným znakem byla samostatná práce Vilibalda, kterou pak na konci vyučovací hodiny prezentoval zbylým žákům. Tak např. v 1. třídě, kdy se žáci učili písmenka a Vilibald již zvládal číst knihy, *„Vilík měl encyklopedii, měl Vilíkův velký blok, takový velikánský sešit a vždycky na to písmenko hledal v encyklopedii něco, to si nastudoval, potom si vlastně nakreslil ten, protože krásně kreslil, tak si do toho bloku nakreslil ten obrázek k tomu tématu. No a na konci hodiny to byla Vilíkova chvíle, kdy Vilík předstoupil před třídu a teď těm děckám vlastně vysvětloval, že jsme se učili to a to písmenko, on si našel to a to a teď jim o tom vyprávěl.“*. Také nechávala nadanému žákovi prostor, aby mohl své znalosti předat ostatním. Hojně využívala rozhovor, kdy žáci seděli na koberci a *„Vilík vykládal. Děcka se ho ptaly, on jim odpovídal, popřípadě jsem do toho zasáhla já“*. Hodně

také využívala ve třídě skupinové výuky, kdy nadaný žák nebyl součástí jedné skupiny, ale „že Vilík různě putoval po těch skupinkách a těm děckám jako pomáhal“.

Vyučující Tulipán nemusel volit mezi metodami a formami, které vyhovují jemu nebo nadaným žákům, protože jak sám uvedl, používá: „*badatelskou formu výuky toho nejryzejšího charakteru*“. Ta spočívá v jasně dané struktuře, kdy každé nové téma začíná přednáškou, která např. v případě pravděpodobnosti obsahuje informace o historii: „*jaká je ta pravděpodobnost světská, to znamená, za co označujeme my jako náhodu a nahodilou událost. Jaká je pravděpodobnost z úhlu pohledu fyziky, z úhlu pohledu matematiky. Jaký je rozdíl mezi nimi*.“, pak následuje seminář, kde s žáky rozebírá informace, které zazněly na přednášce a hledají: „*teorém či hypotézy, které nám z té přednášky vyplývají a mají vztah k tomu danému tématu*“. Poté, co jsou hypotézy nalezeny, nastupuje další část a to navržení experimentu, kterým by si nalezené hypotézy ověřili. Poté dochází k realizaci experimentu, v uváděném případě se: „*studenti rozhodnou, že udělají sérii pokusů v hodů kostkou, že si každý vezme stejnou kostku a udělají sto hodů. Ty budou evidovat a pak budou statisticky vyhodnocovat, jak která čísla padala, s jako frekvenci a zda to odpovídá té pravděpodobnostní předpovědi, která nám pro ty hody kostkou vychází z hlediska matematiky. Pokud ne, tak proč a kde jsou tedy ty limity té teorie pravděpodobnosti*“. Následně si studenti vytvoří ve 3D softwaru kostku a na 3D tiskárně si ji vytisknou, aby bylo zajištěno, že všichni mají stejnou kostku. Vyučující Tulipán přiznává, že jako mentor: „*jsem tam zakouzlit, tak jsme vyrobili nevyváženou kostku a díky tomu, že ta kostka je nevyvážená, a tak ona nám zasáhne do té statistiky*“. Žáci v rámci experimentu zjišťují, že změřené výsledky neodpovídají jejich hypotéze a jsou schopni: „*odvodit, z té pravděpodobnosti, že se jedná o nevyváženou neboli cinknutou kostku. A dokonce dokážou odvodit, která ta strana je těžší, která ta strana je lehčí, čili jak je ta kostka znehodnocena*“. Následuje vyhodnocení experimentu a formulace závěrů. Procvičování takto získaných vědomostí probíhá na různých příkladech, „*zkoušíme si vypočítat pravděpodobnosti v různých situacích*“. Posledním způsobem výuky jsou praktická cvičení, kdy si na základě získaných znalostí mohou žáci navrhnout projekt a následně ho i realizovat, jako příklad byl uveden úkol navrhnout prototyp mikrofону. Žáci: „*vymysleli jak postavit mikrofon. Postavili mikrofon, a zkusili ho zprovoznit, jestli bude funkční. Čili takto ověřujeme... ..nakolik jejich znalosti jsou schopni zase aplikovat do toho praktického dění*“. V průběhu výuky je kladen důraz na

spolupráci mezi žáky, protože vždy „budou mít okolo sebe lidi, se kterými budou muset spolupracovat a je potřeba se to naučit tak, aby to dělali přirozeně“. Žáci pracují samostatně mimo prostory laboratoře na své semestrální práci. Vyučující Tulipán to pak sám uzavírá slovy, že „individualismus tady nepotlačuji, ale jaksi nevytvářím prostor pro to, aby si ho mohli sami prosazovat“.

Vyučující Sedmikrásková uvádí, že také ona umožňuje nadané žákyni Hátě vstupovat do jejího výkladu a doplňovat, co už ona sama zná, „třeba v češtině podstatná jména, ona už zná vzory, takže doplní i ten vzor, jakože obohacuje tu výuku přímo“, často ji také vyučující nechává pomoci někomu ze spolužáků. Pakliže ve třídě čtou, má k dispozici svoje knížky, které si může číst. Skupinová práce je více oceňována ostatními žáky než samotnou Hátou, takže vyučující ji spíše zadává složitější úkoly jako samostatnou práci. Vyučující také zmiňuje, že „frontální jí taky víceméně vyhovuje, protože jedním uchem poslouchá a druhým řeší záhudnosti na počítači“.

V případě vyučující Hyacintové a nadané žákyně Míny byly všechny zmiňované metody a formy výuky standardně používané pro práci se všemi žáky v trojročí. Vyučující tak používá skupinovou, individuální a občas i frontální formu výuky, ale sama dodává, že Mína nerada pracuje sama „úplně jí netěší pracovat sama, není to jako její“. Nejčastěji probíhá práce ve skupinách, kdy dostanou zadané téma a připraví si o něm povídání např. „někdy v polovině nebo na začátku října jsme měli jeden velký příběh a ten začíná pasáží Bůh, který nemá ruce. Takhle to Marie Montessori jako silně věřící sestavila, my na to musíme v jednadvacátém století nějakým způsobem reagovat. Takže my jsme třeba připravili pět složek s materiály se světovými náboženstvími. A protože poměrně vzdálené dětem může být jako islám, tak jsem poprosila tu Mínu, jestli by chtěla prezentovat islám a odprezentovala ho velmi dobře“.

Vyučující Sněženkové se osvědčilo jako „ideální vzdělávání Osvalda, že si tady přijde ke mně ke stolu, něco mi ukáže a já si všimnu, že tam je nějaké, já nevím, třeba že u přímé řeči zapomněl třeba dvojtečku, tak mu vysvětlím pravidlo. On je hrozně spokojený a od té doby to tady vždycky mám“. Také ona uvádí, že „fakt mu nemusím dávat žádnou mimořádnou péči“ a dodává, že to je dáno způsobem vzdělávání v montessori oddělení.

Z odpovědí vyučujících vyplývá, že strategie používané při vzdělávání nadaných žáků byly dány složením třídy, jednak počtem žáků a dále pak jejich profilem a zejména pak kolik žáků



mělo speciální vzdělávací potřeby. Používané strategie byly také dány typem školy, kde výuka probíhala, s ohledem na to, zda se jednalo o klasickou výuku hlavního proudu, montessori oddělení nebo výuku určoval sám vyučující. V neposlední řadě byly volené strategie dané osobou nadaného žáka. Někteří preferovali samostatnou práci, někteří naopak vyhledávali práci ve dvojicích a další preferovali svobodu ve volbě způsobu práce, aniž by jim do toho vyučující jakkoli zasahoval a určoval organizační formu. Někteří žáci tolerovali frontální výuku, zatímco jiní ji přímo odmítali. Někteří zvládali pracovat ve skupině. Skupinová práce byla oblíbená hlavně ostatními žáky za podmínky, že měli nadaného žáka ve své skupině, tato forma práce ne vždy vyhovovala samotným nadaným žákům. Velmi často byl volenou vyučovací metodou projekt. V případě Míny a Konráda fungovalo obohacování výuky do hloubky.

Na otázku, **co se Vám ve výuce nadaného žáka osvědčilo**, odpověděla vyučující Sněženková: *„Za každou cenu za ním přijít tak, aby ani trošku neměl pocit, že může vycítit, že jako bych mu chtěla doplnit jeho genialitu něčím. On ... ..je hrozně háklivý na to, když by někdo jako by mu chtěl něco nabídnout a tím mu dá najevo, že to jako nezná.“*. Vyučující Hyacintová kladla důraz na práci s chybou a zpětnou vazbu, protože *„velmi se osvědčuje nesoústředit se na chyby, spíš se soustředit na to, že to dítě se dokáže do toho tématu daleko víc ponořit... ..Je velmi dobré umožnit mu dohledávat, jo to se osvědčilo, že fakt klást maximální důraz na to, ne co řeknu já jako průvodce, ale to, co to dítě si samo je schopno najít. Já mu samozřejmě můžu pomoci v práci s těmi zdroji, to jako vůbec není problém, ale co si to dítě samo vyhledá, samo dozjistí, to prostě má.“*.

Vyučující Tulipán zdůrazňoval nutnost být připraven, aby za žádnou cenu neztratil důvěru svých žáků, jak již bylo zmíněno v subkategorii Znalosti vyučujících.

Vyučující Maceškové se osvědčilo, když nechala nadaného žáka Vilibalda pracovat samostatně a on pak svou práci prezentoval před celou třídou a zároveň tak pro ostatní žáky fungoval jako vzor. Také se jí osvědčilo, když pak v rámci projektu probíhajícím ve škole dostali všichni žáci tablet a mohli pracovat společně s nadaným žákem na vyhledávání zajímavostí a nových informací. Nadaný žák fungoval jako takový hnací motor pro ostatní, kteří chtěli ukázat, že to taky umí. Také se jí osvědčilo využívat momentální nepřítomnost nadaného žáka, díky akceleraci, jako prostor pro ostatní žáky třídy, *„když Vilík odešel na 2.*

*stupeň do nějaké té hodiny, tak pro někoho to zase byla výzva, že se mohl jako ukázat, že on taky teda něco ví“.*

Vyučující Pampeliškové se nejvíce osvědčilo zahrnout do výuky jakoukoli elektroniku, například nechala Konráda místo kreslení obrázku do výtvarné výchovy natočit na mobilní telefon příběh z lega. *„Tak to jo, ty technologie“.*

Vyučující Sedmikrásková uvedla jako osvědčené *„Určitě dát jí prostor... .. nechat ji hodně jako svobodně, nedrilovat“.*

Rozdílně vnímali jednotliví respondenti **výzvy ve vyučování nadaného žáka**. Pro vyučujícího Tulipána byla výzvou nedostatečná slovní zásoba jeho žáků, protože *„jejich slovní zásoba je velmi omezená. Je vidět, že strašně málo čtou. Neznají ani výrazy, které jsou běžně používané, nejsou nějak odborné a například nýbrž, jenž.“*. Pro vyučující Sedmikráskovou byla výzva usměrnit nadanou žákyni Hátu, aby nepoučovala ostatní a vysvětlit ostatním žákům, proč nemusí něco, co oni musí, proč má k dispozici počítač, *„a my nemůže ani telefon?“*, největší výzvou pro ni bylo *„ukočírovat tu třídu jako takhle, aby se nějak úplně nerozpadly ty vztahy tam“.*

Vyučující Macešková jako výzvu vnímala samotnou výuku nadaného žáka, *„protože ten kluk je neskutečně nadanej. Má neskutečnej přehled.“*

Pro vyučující Hyacintovou byla výzvou maminka nadané Míny, *„protože maminka má úplně jinou představu o tom, co by Mína dělat měla, než mám představu já“*. Čímž upozornila na zajímavý aspekt vzdělávání nadaných žáků a to sice, kdo by měl rozhodovat o obsahu vzdělávání nadaného žáka, zda on sám, jeho rodiče nebo vyučující. Největší výzvou pro ni byl nedostatek času, který zmiňovala v průběhu rozhovoru několikrát, *„pokud mě o něco požádá a já zrovna v tu chvíli nemůžu, tak zase narážím na ten čas“*. Pro vyučující Sněženkovou bylo výzvou *„nalákat ho na něco, co si myslím, že by ho mohlo zajímat, že by to mohlo být to něco nadstandardního. A jestli on mi na to kývne nebo nekývne a málokdy se nechá.“*

Pro vyučující Pampeliškovou bylo výzvou naučit se s technologiemi, *„takže kvůli němu jsem se naučila Scratch. Kvůli němu jsem se naučila Javu. Kvůli němu jsem se začala zajímat o novější záležitosti“*.

## Škola

Je to škola, která skrze svůj ŠVP určuje způsob vzdělávání, zda budou žáci seskupeni v trojročích, nebo v ročníkových třídách. Stejně tak škola určuje složení jednotlivých tříd, dostupné kapacity ŠPP (speciální pedagog, výchovný poradce, školní psycholog) a jejich náplň práce. Sama vyučující Sněženková hodnotila způsob výuky v montessori oddělení jako velmi podporující nadané žáky, „že my tady opravdu aspoň těm dětem dáme možnost s tím, že se můžou jako fakt rozvíjet tím svým tempem do hloubky, v tom v čem jsou nadaní.“ a srovnávala to se svou předchozí zkušeností z klasické základní školy, kdy „v tý klasice to fakt jako nejde. Prostě tam to je, já jsem z toho úplně zoufalá, jak se furt hrozně mluví o podpoře nadaných žáků, ale tam prostě, ...jestliže se má učitel ve třídě věnovat osmi dětem s dyslexií, které jsou úplně mimo, pak má zvládnout nějakou normu a pak se má ještě zvlášť teda věnovat tomuhle, tak a jakože věnovat, ne mu na začátku dát nějaký náročný úlohy a celou hodinu si tam dělej sám, tak to prostě nejde.“ Podporu nadaných žáků ze strany školy cítila i vyučující Macešková „myslím si, že jak nadaní, tak teda i ti nenadaní žáci, kteří zas potřebují jako pracovat i jinak, tak si myslím, že jako podpora na naší škole teda je“. Někteří respondenti cítili podporu školy při práci s nadanými dětmi, ať už skrze nabízené kurzy (Sněženková) nebo jen jako pocit, že kdyby si o něco řekli, tak to dostanou (Sedmikrásková). Pouze vyučující Pampelišková uvedla, že se jí nedostávalo podpory ze strany školy ve vzdělávání nadaného žáka. Mohla využít neformálních kontaktů a čerpat inspiraci od vyučujících z oddělení Světa vzdělání, které ale nebylo součástí školy.

## Spolupráce

S výjimkou vyučujícího Tulipána je každý z vyučujících v kontaktu s PPP nebo SPC vždy na začátku školního roku, kdy se připravuje IVP a na konci školního roku, kdy se vyhodnocuje. Vyučující Tulipán má vůči PPP nestandardní postavení, na začátku působení Červené školy se s pracovníci PPP potkal přímo v laboratoři, kde probíhá výuka a představil jim koncept výuky. A tak je to PPP, kdo doporučuje rodičům přihlášení žáka do Červené školy, jak tomu bylo i v případě Osvalda. Zároveň Tulipán posílá na závěr přijímacího pohovoru rodiče s žáky do PPP a předává informace o tom jakého zaměření je nadání u toho konkrétního žáka „a do té poradny já posílám informaci o tom dítěti, jaký na

*to máme náhled a ta poradna tím má tak trošku zjednodušenou práci, že už ví, na co se má zaměřit, netestuje tu úplnou všestrannost nadání, jestli tam je talent na malířství a tak dál, ale jde po tom matfyzu, takže z tohoto úhlu pohledu.“.*

Jak již bylo výše uvedeno, v průběhu rozhovoru s vyučující Sněženkovou vyšlo najevo, že nadaný žák Osvald navštěvuje dva dny v týdnu Červenou školu. Badatelka se proto zaměřila na formu spolupráce mezi Červenou a Oranžovou školou, respektive míru kontaktu mezi vyučujícími Tulipánem a Sněženkovou. Vyučující Tulipán uvedl, že je tomu otevřen a z kraje deklaroval, že bude-li kmenová škola cokoli potřebovat, může se na něj obrátit „*Ve všech školách jsme nahlásili, že pokavád by byl jakýkoliv problém, ať neváhají nás kontaktovat“.* Vyučující Sněženková v době rozhovoru neznala přesný název školy a veškeré informace měla od Osvalda a jeho rodičů a naprosto ji to vyhovovalo „*asi nepotřebuji úplně s nimi komunikovat... ..Nemám jako nějakou potřebu to řešit, protože já tady s tím stejně dál nic neudělám, protože to je opravdu už taková úroveň úplně, jako já se nebudu přeceňovat. Jsem prostě národnice, byť mě matematika ohromně baví a myslím si, že do ledasčeho vidím, tak mám svoje limity a nebudu dělat, že těm dětem nabídnu cokoliv.“.* Červená škola pro ni byla užitečným doplňkem Osvaldova vzdělávání, kde se mu dostávalo informací a péče, kterou mu ona jako prvostupňový pedagog ani nebyla schopna poskytnout. Byla by ráda, kdyby do Červené školy mohli docházet i další žáci z její třídy, kteří jsou podobně mimořádně nadaní, ovšem nebyli doposud diagnostikováni.

S ostatními pedagogy školy je spolupráce spíše minimální, a to i v případě akcelerace. Z vyjádření respondentů vyplývá, že se tomu pedagogové z vyšších ročníků vyhýbají, protože je to pro ně práce navíc, mít ve třídě akcelerované dítě, a rozhodně se pak dále s obsahem učiva z akcelerace nepracuje při vzdělávání v kmenové třídě. Žádný z vyučujících nespolupracuje s dalšími institucemi na vzdělávání nadaného žáka.

## **8. Odpovědi na výzkumné otázky**

### **1. Jak se učitelé připravují na vzdělávání nadaných žáků?**

Vyučující se na vzdělávání nadaných žáků připravují s ohledem na složení třídy a způsob vzdělávání, které na škole probíhá. Obě vyučující z montessori oddělení Oranžové školy Hyacintová a Sněženková nevěnují přípravě na vzdělávání nadaných žáků žádnou speciální pozornost, protože to jsou sami žáci, kteří si v případě montessori vzdělávacího programu určují, na čem a jak budou pracovat. U vyučujících ze škol běžného typu Pampeliškové, Maceškové a Sedmikráskové byla příprava pro práci s nadaným žákem jednou z několika příprav, což bylo dáno skladbou třídy a přítomností žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zcela jiná situace byla u vyučujícího Tulipána, který se připravoval pouze na výuku nadaných žáků, a jeho příprava byla s ohledem na badatelskou formu výuky velmi náročná. Všichni vyučující ve své přípravě čerpají informace primárně z internetu a různých webů.

### **2. Jaké vyučovací metody a organizační formy učitelé využívají ve vzdělávání nadaných žáků?**

Vyučující využívají následující vyučovací metody pro obohacení výuky nadaného žáka: využívání elektroniky (počítač nebo tablet), práci s textem, rozhovor, projektové vyučování, zadávání náročnějších úloh k řešení, práce navíc nebo prostor k práci do větší hloubky, než je pro jeho vrstevníky obvyklé. Jako fungující se také ukázalo zapojení nadaného žáka do výkladu látky nebo mentoringu spolužáků. Uvedené vyučovací metody byly vyučujícími používány dle vhodnosti v jednotlivých organizačních formách, a to jak při výuce frontální i skupinové, tak při samostatné práci žáků. Jednotlivé kombinace metod a forem byly vyučujícími voleny vždy s ohledem na osobnost a potřeby nadaného žáka a jeho sociálně-emocionální stabilitu. V případě předmětové akcelerace tato probíhá plně jako oddělená výuka a vyučující kmenové třídy na probranou látku ve vyšším ročníku nijak nenavazuje ani ji nezohledňuje. Zcela odlišné metody používala Červená škola, která uplatňovala vysokoškolský typ výuky, což bylo dáno tím, že vzdělávala pouze nadané žáky.

### **3. S jakými dalšími institucemi učitelé spolupracují na vzdělávání nadaných žáků?**

Jedině vyučující Tulipán z Červené školy spolupracuje se science centrem při vzdělávání nadaných žáků. Ostatní vyučující nejsou v kontaktu s žádnou organizací, se kterou by spolupracovali na vzdělávání nadaných žáků. Pouze na Zelené škole, kde vyučovala Pampelišková, se nachází třídy Světa vzdělání, které se ale nepodílejí na vzdělávání nadaných žáků v běžných třídách. Všichni vyučující jsou v kontaktu s PPP, která u žáků diagnostikovala nadání, a to včetně Tulipána, který má u „své“ PPP plnou podporu.

### **4. Jaké faktory mají vliv na práci s nadanými žáky?**

Je to především osobnost nadaného žáka a případně jeho druhá výjimečnost, složení třídy, zejména přítomnost dalších žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich nároky, dostupnost asistenta pedagoga, způsob vzdělávání, který na škole probíhá, např. montessori pedagogika používá metody a formy, které už v základu podporují rozvoj nadaných žáků, časové možnosti vyučujících, dostupnost speciálního pedagoga a jeho možné intervence a míra zapojení ostatních pedagogů. Z výpovědí respondentů je patrné, že jsou-li ve třídě přítomni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, věnují se jim vyučující přednostně před nadanými žáky.

## 9. Diskuse

Výsledky šetření ukazují, že většina respondentů neabsolvovala kurz nebo seminář zaměřený na vzdělávání nadaných žáků. Ke stejnému zjištění, resp., že jen 4 % učitelů základních škol absolvovala v posledních dvou letech takový kurz, došla i Česká školní inspekce (dále jen ČŠI) ve své tematické zprávě (Pavlas, 2022).

I v otázce spolupráce respondentů s dalšími organizacemi na vzdělávání nadaných žáků se výsledky šetření shodují se zjištěním ČŠI, která uvádí, že pouze 10% škol spolupracuje s NPI ČR a více než čtvrtina škol nespolečně pracuje s žádnou organizací (Pavlas, 2022).

ČŠI si ve své zprávě také všímá, že žákům se speciálními vzdělávacími potřebami se dostává více pozornosti a podpory než žákům nadaným (Pavlas, 2022), což potvrzují výsledky šetření v oblasti přípravy na vyučování nadaných žáků a v oblasti vyučovacích metod. V obou těchto oblastech vyučující uváděli, že nejdříve se věnují právě žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

Z šetření vyplynulo, že nadaná žákyně, která nebyla přijata staršími spolužáky, odmítala docházet do výuky ve vyšším ročníku. Bylo tak potvrzeno, že emoční a sociální zralost nadaného žáka, stejně jako přijetí staršími spolužáky, je základní podmínkou pro zařazení předmětové akcelerace, jak na to upozorňují ve svých pracích někteří autoři (Hříbků, 2009; Machů, 2010; Portešová in Knotová, 2014; Fořtík, 2015).

Výsledky šetření také potvrzují nevhodnost zadávání nerozvíjející práce navíc nadaným žákům, u kterých následně dochází k demotivaci a skrývání talentu, které vedou k průměrným výkonům. Takto demotivovaný žák pak dobrovolně nesáhne po nabídce náročnějšího úkolu a tato Machů (2010) osvědčená obohacující strategie není funkční.

Někteří respondenti hovořili o nadaném žákovi jako o vzoru pro jeho spolužáky a také Laine (2019) si ve svém výzkumu všímá, že finští učitelé vnímají nadané žáky jako hnací motor pro ostatní žáky. Zároveň ale uvádí, že je to jeden z důvodů, proč finští učitelé nechtějí, aby byly pro nadané žáky vytvářeny skupiny. Toto je naopak v rozporu s odpověďmi některých respondentů, kteří naopak možnost docházení do skupiny pro nadané žáky vnímají jako jednoznačnou výhodu.

V šetření byly jako výzvy ve vzdělávání nadaných žáků velmi často uváděny faktory složení třídy a nedostatek času. Podobně bylo také zjištěno výzkumem mezi finskými učiteli, že tito uvádějí vzdělávání nadaného žáka jako náročné a jako největší překážku uvádějí příliš velký počet žáků ve třídě a nedostatek času (Laine, 2019).

Další, respondenty často zmiňovaná výzva, bylo zapojení nadaného žáka do kolektivu třídy a kompenzace nedostatečných socio-emočních dovedností jako např. přehnaná upřímnost. Také pro polské učitele představuje tato oblast podpory nadaného žáka skutečnou výzvu. I oni si uvědomují její důležitost, která je srovnatelná s důležitostí podpory v oblasti samotného nadání (Suświłło, 2020).

Ačkoli se dle Slowíka (2016) podpora a odborná intervence nadaným žákům staly jedním z úkolů speciální pedagogiky, výsledky šetření tomu nenasvědčují. Až na jednu výjimku nebylo nadání důvodem ke kontaktu respondentů ani nadaných žáků se školním speciálním pedagogem.

Limitem použitého kvalitativního výzkumu je malý počet respondentů, který nedovoluje zobecňovat získané výsledky. Byla zkoumána perspektiva pouze jedné skupiny aktérů, v tomto případě učitelů nadaných žáků a nebyly zahrnuty perspektivy ostatních aktérů vzdělávání nadaných žáků. Také mohla být použita metoda sběru dat pozorováním.



## **Závěr**

Cílem této bakalářské práce bylo zjistit, jaké vyučovací metody a organizační formy využívají učitelé na prvním stupni základní školy při vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků, kterým bylo školským poradenským zařízením na základě provedené diagnostiky nadání dle vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními potřebami a žáků nadaných přiznáno podpůrné opatření.

Na základě odborné literatury byl v první kapitole vymezen pojem nadání a ostatní s ním související pojmy, byly uvedeny obvyklé projevy jak nadaného dítěte, tak nadaného žáka a zvláštní pozornost byla věnována rizikovým skupinám nadaných žáků.

Druhá kapitola obsahovala přehled legislativního ukotvení vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků. Byla popsána role ředitele školy a školského poradenského zařízení. Vhodné úpravy vzdělávání byly rozděleny dle jednotlivých podpůrných opatření a samostatně byl popsán individuální vzdělávací plán.

Třetí kapitola se věnovala popisu jednotlivých úprav vzdělávání dle odborné literatury. Největší pozornost byla věnována akceleraci a obohacování výuky.

Čtvrtá kapitola shrnovala dostupnou podporu vzdělávání nadaných žáků v podobě odborných společností, které zde působí, a dostupných vzdělávacích nabídek pro prvostupňové žáky.

V páté kapitole byl popsán cíl výzkumu, stanoven výzkumný problém a formulovány výzkumné otázky.

Následoval popis zvolené metodologie kvalitativního výzkumu realizovaného ve formě případové studie. Zvolenou metodou sběru dat se stal polostrukturovaný rozhovor a analýza dostupné dokumentace škol. Jako výzkumný vzorek bylo vybráno šest učitelů z pěti škol, kteří vyučují nebo v posledních dvou letech vyučovali nadaného nebo mimořádně nadaného žáka. Rozhovory byly zpracovány metodou otevřeného kódování a vzniklé kódy byly následně kategorizovány a analyzovány.

Vzniklo několik subkategorií, které byly zpracovány technikou kontrastování, a následně byla na šest hlavních kategorií použita technika vyložení karet.

Bylo zjištěno, že způsob přípravy jednotlivých vyučujících je dán způsobem vzdělávání a složením třídy. Někteří vyučující se na vzdělávání nadaných nepřipravují vůbec, pro některé je to jen jedna z mnoha příprav a pro někoho je příprava náročnější než samotná následná výuka.

Vyučovací metody a organizační formy volili vyučující opět s ohledem na složení třídy, hlavně však s ohledem na osobnost a potřeby samotného nadaného žáka. Ve všech případech používali vyučující obohacení. Akcelerace měla u vybraných nadaných žáků podobu akcelerace předmětové a byla zcela oddělena od výuky v kmenové třídě.

Všichni vyučující byli v kontaktu s PPP při vytváření IVP a jeho následné aktualizaci. S výjimkou jediného vyučujícího nikdo nespolupracoval s dalšími institucemi na vzdělávání nadaného žáka.

Kromě již zmíněného složení třídy, osobnosti nadaného žáka a způsobu vzdělávání jsou dalšími faktory, které ovlivňují práci s nadaným žákem, dostupnost asistenta pedagoga, časové možnosti samotného vyučujícího a míra zapojení ostatních pedagogů a pracovníků školního poradenského pracoviště.

Výsledky výzkumu ukazují, že přítomnost asistenta pedagoga ve třídě s nadaným žákem umožňuje vyučujícímu lépe rozdělit svou pozornost mezi jednotlivé žáky, tj. nadaného žáka, žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a ostatní žáky. Vyučující nevyužívají možnosti spolupráce s Krajskými sítěmi podpory nadání ani jinými organizacemi při vzdělávání nadaného žáka. Všichni vyučující přistupují k nadaným žákům jako individualitám a jejich zapojení do kolektivu třídy je pro ně prioritou.

Z výsledků výzkumu vyplývá několik doporučení pro pedagogickou praxi. Prvním z nich je navázání spolupráce škol s Krajskými sítěmi podpory nadání, v rámci této spolupráce je pak možné využít nabídku vzdělávání pedagogů zaměřeného na nadané žáky. Zároveň jsou do Krajských sítí zapojena odborná pracoviště (výzkumná či vývojová pracoviště a zaměstnavatelé), která nabízejí kapacity, zdroje a oborové experty pro práci s nadanými žáky. Dalším doporučením do praxe je větší zapojení školních speciálních pedagogů do vzdělávání nadaných, a to jak přímé, tak nepřímé. Jako vhodné se také jeví využívat asistenta pedagoga při výuce nadaného žáka.

Doporučením pro navazující výzkum je zaměřit se na podporu nadaných žáků v alternativních školách. Více pozornosti a další rozpracování si také zaslouží koncept Červené školy, kterou nadaný žák navštěvuje dva dny v týdny a zbylé tři dny dochází do kmenové školy. V neposlední řadě je možné navázat kvantitativním šetřením, které obsáhne větší počet škol a respondentů.

## Seznam použitých informačních zdrojů

Centrum nadání [online]. 2023 [cit. 2023-07-07]. Dostupné z:

<http://www.centrumnadani.cz/centrum-nadani.html>

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

Česká liga robotiky [online]. 2023 [cit. 2023-07-07]. Dostupné z:

<https://www.firstlegoleague.cz/>

FOŘTÍK, Václav a Jitka FOŘTÍKOVÁ. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Vydání druhé. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-802-6209-690.

FOŘTÍKOVÁ, Jitka. *Talent a nadání: jejich rozvoj ve volném čase*. Aktualiz. vyd. Praha: NIDM - Národní institut dětí a mládeže MŠMT, 2009. ISBN 978-80-86784-75-5.

FOŘTÍKOVÁ, Jitka, ed. *Úspěšná výuka mimořádně nadaných dětí*. Praha: Centrum nadání, 2008. ISBN 978-80-7387-173-4.

GAGNÉ, François. Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*. 2004, **15**(2), 119-147. Dostupné z:

doi:10.1080/1359813042000314682

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

HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Nadání a nadaní: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha: Grada, 2009. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1998-6.

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

KNOTOVÁ, Dana. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4502-2.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

Krajské síť podpory nadání. *Portál talentovani.cz* [online]. [2016] [cit. 2023-07-07].

Dostupné z: <https://talentovani.cz/system-podpory-nadani/krajske-site>

KROUPOVÁ, Kateřina. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5264-8.

- LAINE, Sonja, Risto HOTULAINEN a Kirsi TIRRI. Finnish Elementary School Teachers' Attitudes Toward Gifted Education. *Roeper Review* [online]. 2019, **41**(2), 76-87 [cit. 2023-07-01]. ISSN 02783193. Dostupné z: doi:10.1080/02783193.2019.1592794
- LEAVITT, Monita. *Your passport to gifted education*. New York, NY: Springer, 2017, 132 s. ISBN 978-3-319-47637-7.
- Logická olympiáda* [online]. 2023 [cit. 2023-07-07]. Dostupné z: [www.logickaolympiada.cz](http://www.logickaolympiada.cz)
- MACHŮ, Eva. *Nadaný žák*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-197-3.
- Matematický klokan* [online]. [2023] [cit. 2023-07-07]. Dostupné z: <https://matematickyklokan.net/index.php>
- MÖNKS, F. J. a Irene H. YPENBURG. *Naše dítě je velmi nadané: rukověť pro rodiče a učitele*. Praha: Grada, 2002. Výchova a vzdělávání. ISBN 80-247-0445-5.
- Montessori ČR* [online]. [cit. 2023-06-10]. Dostupné z: [www.montessoricr.cz](http://www.montessoricr.cz)
- Nadané děti* [online]. 2023 [cit. 2023-07-07]. Dostupné z: <https://www.nadanedeti.cz>
- Nadané děti. Mensa ČR* [online]. 2023 [cit. 2023-07-07]. Dostupné z: <https://deti.mensa.cz/index.php>
- Národní pedagogický institut České republiky* [online]. 2023 [cit. 2023-07-07]. Dostupné z: <https://www.npi.cz/>
- Neuron Junior. *Neuron* [online]. [2022] [cit. 2023-07-07]. Dostupné z: <https://www.nfneuron.cz/neuron-junior>
- PAVLAS, Tomáš et al. *Podpora vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků v základních a středních školách: tematická zpráva*. Praha: Česká školní inspekce, [2022]. ISBN 978-80-88087-97-7.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- Qiido patron nadaných dětí* [online]. 2023 [cit. 2023-07-07]. Dostupné z: <https://www.qiido.cz/>
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha, 2021 [cit. 2023-06-24]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/opatreni-ministra-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-informatika>
- RENZULLI, Joseph S. What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappan*. 1978, **60** (no. 3), 180-184.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika. 2.*, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.

Soutěže. *Portál talentovani.cz* [online]. [2022] [cit. 2023-07-07]. Dostupné z: [www.talentovani.cz/souteze](http://www.talentovani.cz/souteze)

STEHLÍKOVÁ, Monika. *Život s vysokou inteligencí: průvodce pro nadané dospělé a nadané děti*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-802-7101-016.

SUŚWILŁO, Małgorzata. Gifted student in a polish school in the perception of teachers, parents and the child: The Interpretative Research. *Journal for Pedagogical* [online]. 2020, 69(2), 441-460 [cit. 2023-07-01]. ISSN 0037654X.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

VALENTA, Milan. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0937-9.

Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Sbírka zákonů* [online]. 2021 [cit. 2023-06-24]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasaky-ke-skolskemu-zakonu>

Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Sbírka zákonů* [online]. 2021 [cit. 2023-06-24]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasaky-ke-skolskemu-zakonu>

*Waldorfské školy: stránky Asociace waldorfských škol České republiky* [online]. 2008 [cit. 2023-06-10]. Dostupné z: [www.iwaldorf.cz](http://www.iwaldorf.cz)

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. In: *Sbírka zákonů* [online]. [cit. 2023-06-24]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinem-ode-dne-1-2-2022>

## **Seznam příloh**

Příloha 1 – Informovaný souhlas

Příloha 2 – Polostrukturovaný rozhovor – otázky

Externí příloha – Přehled kódů, subkategorií a kategorií

## Příloha 1 – Informovaný souhlas

### **Informovaný souhlas s poskytnutím výzkumného rozhovoru a jeho následným využitím pro účely bakalářské práce Jaké vyučovací strategie volí učitelé při práci s nadanými a mimořádně nadanými žáky na ZŠ**

Podpisem vyjadřuji souhlas s následujícími body:

- Byl/a jsem informován/a o účelu rozhovoru, kterým je sběr dat pro potřeby výzkumu bakalářské práce Evy Bezačinské s názvem Jaké vyučovací strategie volí učitelé při práci s nadanými a mimořádně nadanými žáky na ZŠ. Cílem výzkumu je popsat výukové postupy učitelů při vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků na 1. stupni základní školy.
- Bylo mi sděleno, jak dlouho bude rozhovor trvat a jaký bude mít průběh. Jsem seznámen/a s právem odmítnout odpovědět na jakoukoli otázku, případně do 3 dnů odmítnout účast na výzkumu.
- Souhlasím s nahráváním následujícího rozhovoru a jeho následným zpracováním. Zvukový záznam rozhovoru nebude poskytnut třetím stranám a po přepsání bude vymazán. Transkripce bude přístupná pouze komisi u obhajoby bakalářské práce, jinak nikomu až na části citovány v textu práce, který bude volně dostupný online.
- Byl/a jsem obeznámen/a s tím, jak bude s rozhovory nakládáno a jakým způsobem bude zajištěna anonymita i po skončení rozhovorů, která znemožní identifikaci mé osoby. Nikde nebude uvedeno mé jméno či jiné osobní údaje, díky kterým bych mohl/a být identifikován/a.
- Dávám své svolení k tomu, aby výzkumnice použila rozhovor pro potřeby své bakalářské práce, a některé části v ní může citovat, zvuková nahrávka a transkripce rozhovoru však bude po ukončení výzkumu smazána.

Datum:

Podpis respondenta:

Podpis výzkumníka:





## **Příloha 2 – Polostrukturovaný rozhovor – otázky**

### **Charakteristika učitele nadaného žaka**

Můžete prosím popsat vaše dosavadní vzdělání a praxi?

Absolvovala jste nějaké kurzy zaměřené na práci s nadanými dětmi?

Jaké se Vám dostává podpory pro práci s nadanými žáky?

Jaké máte zkušenosti s nadanými žáky?

Kdy jste se poprvé dozvěděla o nadaných žácích?

Učila jste již před tímto žákem jiného nadaného žaka?

(pokud Ano, v čem Vám to pomohlo při práci se současným nadaným žákem?)

### **Charakteristika nadaného žaka**

Můžete prosím zodpovědět na následující otázky, které se týkají Vašeho nadaného žaka?

Jakého je pohlaví a kolik je mu let?

Do jakého ročníku chodí?

Jak se projevuje jeho nadání?

Kdy mu bylo diagnostikováno nadání pedagogicko-psychologickou poradnou?

Jaký stupeň podpůrných opatření mu byl přiznán?

Jaká konkrétní podpůrná opatření využíváte?

### **Charakteristika školy**

Můžete prosím uvést, jaké zaměření má Vaše škola?

Jak Vaše škola podporuje nadané žáky?

### **Vyučovací strategie**

Pojďme se teď zaměřit na Vaši přípravu.

V čem se liší Vaše příprava na vyučování s nadaným žákem?

Kde hledáte a získáváte potřebné informace?

Jak pracujete s přiznanými podpůrnými opatřeními?

Co se Vám v přípravě osvědčilo?

Jak používáte žákův IVP? (pokud byl vytvořen)

Nyní bych se ráda zeptala, jak probíhá vyučování nadaného žaka.

Pokud jste žaka učila ještě před diagnózou jeho nadání, v čem se současné vyučování liší, co se změnilo?

Co se Vám osvědčilo ve výuce?

Jaké nástroje, pomůcky a postupy? Proč?

Jak konkrétně se liší práce s Vaším nadaným žákem od běžného vyučování?

Jakým výzvám nejčastěji čelíte ve spojitosti s nadaným žákem ve Vaší třídě?

Jak na nadaného žáka reagují ostatní spolužáci?

Můžete popsat jeden typicky a jeden netypický den ve vyučování s nadaným žákem?

Dokázala byste popsat, jaké metody výuky Vám nejvíce vyhovují a proč?

Dokázala byste popsat, jaké organizační formy používáte nejčastěji a proč?

### **Spolupráce**

Na závěr bych se chtěla zaměřit na to, s kým vším a jak spolupracujete.

Kdo z Vašich kolegů učitelů se zapojuje do vzdělávání nadaného žáka ať už přímo nebo nepřímo?

Jak toto zapojení vypadá?

Jak vypadá vaše spolupráce se školním speciálním pedagogem?

Jak často komunikujete s rodiči nadaného žáka?

Jakým způsobem spolupracujete s pedagogicko-psychologickou poradnou?

S jakými organizacemi nebo institucemi spolupracujete při vzdělávání nadaného žáka?

Můžete popsat, jak tato spolupráce probíhá?

Pokud se zapojuje i nadaný žák, jakým způsobem?

### **Dvojitá výjimečnost**

Jak spolupracujete se speciálním pedagogem ohledně PAS nadaného žáka?

Mohla byste porovnat, v čem se liší práce s žákem s dvojitou výjimečností a s žákem s nadáním?

Mohla byste porovnat, jak se liší Vaše příprava na vyučování s žákem s dvojitou výjimečností a s žákem s nadáním?