

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Možnosti pedagogické identifikace nadaného žáka na prvním stupni
The possibilities of pedagogical identification of a gifted student at the first level

Bc. et Bc. Veronika Džurníková

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

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: N SPPG 2

Odevzdáním této diplomové práce na téma Možnosti pedagogické identifikace nadaného žáka na prvním stupni 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 dne 11.4.2024

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala vedoucí mé práce PhDr. Monice Kadrnožkové, Ph.D. za poskytnutí odborné pomoci, cenných rad, poznámek a připomínek, které mi byly nápomocné při psaní diplomové práce. Další poděkování jí patří za její podporu a trpělivost. Dále bych chtěla poděkovat všem respondentům, kteří si našli volnou chvíli a souhlasili s poskytnutím rozhovorů, které byly velmi přínosné do výzkumu této práce.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá možnostmi pedagogické identifikace nadaných žáků na prvním stupni základní školy. Cílem práce je popsat, jaké pedagogické metody využívají pedagogové pro vyhledávání nadaných žáků na prvním stupni základních škol. V teoretické části jsou vymezeny pojmy týkající se nadání a pedagogické identifikace. Dále jsou v teoretické části uvedeny možnosti vzdělávání nadaných žáků dle platné legislativy a jednotlivé typy nadaných žáků. V návaznosti na to jsou uvedeny identifikační metody a následně jsou uvedeny možné přístupy ke vzdělávání nadaných žáků. Empirická část diplomové práce je zaměřena na možnosti pedagogické identifikace nadaného žáka na prvním stupni základní školy. Pro tento výzkum byla zvolena metoda kvalitativního výzkumu, konkrétně případová studie. Výzkumný vzorek byl tvořen pedagogy nadaných žáků, kteří pracují na prvním stupni základní školy. Pro sběr dat byla zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru. V následné analýze bylo využito otevřené kódování dat, následná kategorizace a interpretace dat pomocí techniky vyložení karet.

Bylo zjištěno, že pět respondentek má zkušenost s vyhledáváním nadaných žáků na prvním stupni základní školy. Čtyři respondentky samostatně úspěšně identifikovaly nadaného žáka. Dvě respondentky využívají pomoc metodičky nadání při vyhledávání nadaných žáků. Z výpovědí respondentek je zřejmé, že nejčastěji využívají pozorování žáka jako pedagogickou metodu pro vyhledávání nadaných žáků. Dále si některé respondentky doplňují pozorování o rozhovor se žákem a s rodiči. Mezi další využívanou metodu lze zařadit analýzu výsledků činností daného žáka. Všechny respondentky po své pedagogické identifikaci posílají žáka na odborné vyšetření do PPP, aby byla jejich identifikace potvrzena. Po potvrzení provedené identifikace pracují s doporučením, které obdrží z PPP. Na základě doporučení poté volí vhodné vzdělávací postupy a metody práce s nadaným žákem.

KLÍČOVÁ SLOVA

nadaný žák, pedagogická identifikace, identifikační metody, vzdělávání nadaných žáků

ABSTRACT

The thesis deals with the possibilities of pedagogical identification of gifted pupils at the first grade of primary school. The aim of the thesis is to describe what pedagogical methods are used by teachers to identify gifted pupils at the first grade of primary schools. The theoretical part, defines the concepts related to giftedness and pedagogical identification. Furthermore, the theoretical part presents the possibilities of educating gifted pupils according to the current legislation, and the different types of gifted pupils. Following this, identification methods are presented and then possible approaches to the education of gifted pupils are presented. The empirical part of the thesis is focused on the possibilities of pedagogical identification of gifted pupils at the first grade of primary school. For this research the qualitative research method was chosen, namely a case study. The research sample consisted of teachers of gifted pupils working at the first grade of primary school. The semi-structured interview method was chosen for data collection. In the subsequent analysis, open coding of the data was used, followed by categorization and interpretation of the data using the card-layout technique.

It was found that five respondents had experience of finding gifted pupils in the first grade of primary school. Four respondents had independently successfully identified a gifted pupil. Two respondents have used the help of the giftedness methodologist in locating gifted pupils. From the respondents' statements, it is clear that they most often use pupil observation as a pedagogical method for finding gifted pupils. In addition, some respondents supplement the observation by interviewing the pupil and parents. Another method used may include the analysis of the results of the pupil's activities. After their pedagogical identification, all the respondents send the pupil to the PPP for a professional examination to confirm their identification. After confirming the identification made, they work with the referral they receive from the PPP. Based on the recommendation, they then choose appropriate educational procedures and methods to work with the gifted pupil.

KEYWORDS

gifted pupil, pedagogical identification, identification methods, education of gifted pupils

Obsah

Úvod	7
1 Terminologie nadání	9
1.1 Nadání a talent	10
1.2 Modely nadání	11
1.3 Druhy a stupně nadání	14
2 Nadaný žák	18
2.1 Legislativní rámec vzdělávání nadaných žáků	18
2.2 Charakteristika nadaných žáků	19
2.3 Typy nadaných žáků	20
3 Identifikace nadaných žáků	24
3.1 Pedagogická identifikace	26
3.2 Identifikační metody	28
3.2.1 Pedagogické identifikační metody	30
3.3 Pedagog nadaných žáků	33
3.3.1 Postoje pedagogů k nadaným žákům	34
3.3.2 Nálepkování nadaných žáků	36
4 Vzdělávání nadaných žáků	38
4.1 Formy a metody vzdělávání nadaných žáků	39
5 Empirická část	42
5.1 Cíl výzkumu	42
5.2 Metodologie výzkumu	42
5.3 Design kvalitativního výzkumu	43
5.4 Metoda sběru dat	43
5.5 Analýza dat	48

5.6	Popis případů	52
5.7	Interpretace dat	55
5.8	Odpovědi na výzkumné otázky	72
5.9	Diskuse	74
	Závěr.....	77
	Seznam použitých informačních zdrojů	80
	Seznam příloh.....	86

Úvod

Inkluzivní vzdělávání představuje moderní přístup k začleňování všech žáků do běžného školního prostředí, s ohledem na jejich individuální potřeby a specifika. Dříve byl ve společném vzdělávání v rámci inkluze věnován především prostor dětem a žákům s určitým znevýhodněním nebo se speciálními vzdělávacími potřebami. V současné době se však do popředí v rámci společného vzdělávání dostávají také nadaní žáci, kteří byli dříve upozadováni. Problematika věnující se nadání je sledována jak odborníky (speciální pedagogové, pedagogové, psychologové), tak i běžnou populací, například rodiči nadaných žáků, ale i napříč politickým spektrem. Čím dál více vyvstává potřeba znát odpovědi na otázky, jak nadané žáky rozpoznat mezi vrstevníky, jak je identifikovat a jak s nimi následně ve školním prostředí pracovat, aby byl podporován jejich maximální rozvoj. Cílem diplomové práce je popsat, jaké pedagogické metody využívají pedagogové pro identifikaci nadaných žáků na prvním stupni základních škol.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a empirickou. První část je zaměřena na teoretická východiska získaná s podporou odborné literatury, druhá část představuje vlastní výzkum. Teoretická část je rozdělena do čtyř kapitol. V úvodní kapitole je věnován prostor definici nadání a následně pojmům, které se k němu váží. Druhá kapitola představuje charakteristiky nadaného žáka, typologii nadaných žáků a také upřesňuje postavení nadaných žáků v platné české legislativě. Třetí kapitola je zaměřena na pedagogickou identifikaci nadaných žáků, přibližuje důležitost samotné pedagogické identifikace. Jsou zde představeny pedagogické identifikační metody, které vyučující využívají při identifikování nadaných žáků. Poté je tu věnován prostor vyučujícím a jejich postojům vůči nadaným žákům. Teoretická část je zakončena kapitolou věnující se vzdělávání nadaných žáků.

Empirická část diplomové práce je zaměřena na možnosti pedagogické identifikace nadaného žáka na prvním stupni základní školy. Pro tento výzkum byla zvolena metoda kvalitativního výzkumu, konkrétně případová studie. Výzkumný vzorek byl tvořen pedagogy nadaných žáků, kteří pracují na prvním stupni základní školy. Pro sběr dat byla zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru. V následné analýze bylo využito otevřené kódování dat, následná kategorizace a interpretace dat pomocí techniky vyložení karet. Na

závěr empirické části byly zodpovězeny výzkumné otázky. Výsledky výzkumu dosáhly stanovených cílů diplomové práce.

1 Terminologie nadání

Vymezit pojem nadání není z terminologického hlediska snadné, což je dáno především tím, že existuje mnoho různých definic a pohledů na nadání. Tento fakt je podpořen autorkou Bittmannovou (2019), dle které v dnešní době neexistuje žádná přesná a uznávaná definice pojmu nadání. Považuje ovšem za velmi důležité populaci nadaných žáků definovat, jelikož toto vymezení ukazuje, který žák se bude považovat za nadaného a který by měl být vybrán do dalších rozvojových a podpůrných programů. Obecně však platí, že nadání je soubor schopností, který je určitým předpokladem pro dosažení výkonů nad běžnou normu většinové populace. U žáka se může projevit jak jednostranné nadání, pouze v jedné specifické oblasti, tak i souběžné v různých oblastech. Freeman a Urban (1983) taktéž podporují názor autorky Bittmannové (2019), že dodnes nebyla nalezena žádná obecně přijímaná definice nadání. Naopak se vyskytuje široké spektrum různých definic a pojmů, které s nadáním souvisí. Nadání nelze objektivně pozorovat, jelikož se spíše jedná o sociokulturní fenomén. V některých případech je nadání chápáno jako soubor atributů, např. inteligence, kreativita a paměť z nichž každý sám o sobě má vlastní význam, ale jsou spojeny do pojmu nadání.

Hříbková (2009) chápe nadání jako potenciál na straně osobnosti k určité činnosti podmiňující mimořádný výkon. Pod potencionálem si představuje např. myšlenky, schopnosti, motivace aj. Je možné si pod potencionálem představit cokoli z výše uvedeného, ale v případě, kdy se mluví o nadání, se musí sledovat pouze mimořádný výkon, nikoli jakýkoliv. Aby se v praxi mohl vyslovit určitý úsudek o potenciálu, musí se podaný výkon porovnat s vrstevníky. Případný potenciál se usuzuje z výkonů, kvality a kvantity výkonů, které jsou posuzovány podle společenských, sociokulturních nebo věkových měřítek, která jsou v průběhu života proměnlivá. Proto se autorka Hříbková (2009) přiklání k názorům, které podporují, že nadání je vyvíjející se proces, který mění v průběhu času. Nadání jedinci dosahují takových schopností, které jsou v souladu s možnostmi, které jim nabízí jejich okolí. Termín „nadaný“ se původně používal pro označení žáků, kteří vykazovali nadprůměrnou předvídavost nebo při měření inteligenčních testů dosahovali nadprůměrného inteligenčního kvocientu. (dále jen IQ). Všechna použití uvedeného termínu zdůrazňují

genetickou nebo dědičnou vybavenost zvláštními schopnostmi, které jsou poté považovány za nadání (Feldhusen, 1986).

Z výše uvedeného je možné chápat, že ještě ani v dnešní době neexistuje jediná obecně přijímaná definice pojmu nadání. Autoři definují nadání podle svého uvážení, většina se ale shoduje v tom, že se jedná o soubor určitých schopností a dovedností. Dále panuje shoda že pokud je žák nadaný, vyniká nad ostatními vrstevníky v určitých schopnostech či dovednostech, což také potvrzuje Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy ČR, které definuje nadaného žáka jako takového 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“* (MŠMT, 2024).

1.1 Nadání a talent

Nadání, talent, dále odbornost a tvůrčí úspěch jsou pojmy, které spolu úzce souvisejí. Tyto pojmy mohou být vodítkem pro úsilí o jejich rozvíjení a vytváření podmínek pro jejich plné uplatnění, když je v popředí snaha o porozumění rozvoji schopností v mládí a vzestupu k vysokým výkonům v dospělosti. Proto je důležité uvedené pojmy a jejich vztahy prozkoumat (Feldhusen, 1986). Obecně je možné říct, že pojmy nadání a talent u většiny autorů, kteří se této oblasti věnují, splývá v jednu kategorii. Někdy se mluví o nadaných a talentovaných odlišně, někdy jsou termíny vnímány jako synonyma. Nadání je možné vnímat jako určitě dispozice, vrozené nenaucené schopnosti a talent jako rozvinutou formu nadání v mistrovství v daném oboru přinášející píli a svědomitost dokončit zadaný úkol nebo zlepšovat schopnosti (Fořtíková, 2009). Odlišně tyto pojmy chápe autorka Laznibatová (2007), i když také uvádí, že někteří autoři chápou pojmy totožně. Dle samotné autorky talent lze chápat jako vysokou úroveň rozvoje specifických schopností, k jehož realizaci se připojuje ještě originalita a tvořivost. Nadání je chápáno jako souhrn vrozených předpokladů nebo jako výsledky rozvoje těchto schopností. Za hlavní rozdíl mezi talentem a nadáním lze označit fakt, že nadání koreluje s vysokým IQ, kdežto talent nikoli. Názor, že talent je určitá schopnost, podporuje i Landau (2007), která spatřuje tři základní pojmy, a to nadání, talent a genialitu. Talent se vyjadřuje v určité oblasti. Nadání definuje jako základní rys osobnosti talentovaného člověka, jež mu umožní přenést talent na vyšší úroveň. Genialita je na vrcholu

této pyramidě, je chápána jako vzácný fenomén. Bez podpory talentů nelze nadání a genialitu realizovat.

Výše uvedení autoři se shodují v tom, že spolu nadání a talent velmi úzce souvisí. Každý z nich definuje propojení odlišně, přičemž všichni zastávají názor, že nadání je vrozené. Tento pohled podporují i další autoři jako například: Gearheart, Weishahn a Gearheartová (1988) či Montgomeryová (1996).

1.2 Modely nadání

Velmi zásadní jsou modely nadání, které ovlivňují jak teoretické, tak i praktické zkoumání intelektových a neintelektových schopností nadaných. Vytvořené modely dovedou lépe a přehledněji postihnout celou podstatu nadání. Modely jsou vytvořeny s časovým odstupem od různých autorů (Machů, 2006).

Následně zde budou představeny tyto modely:

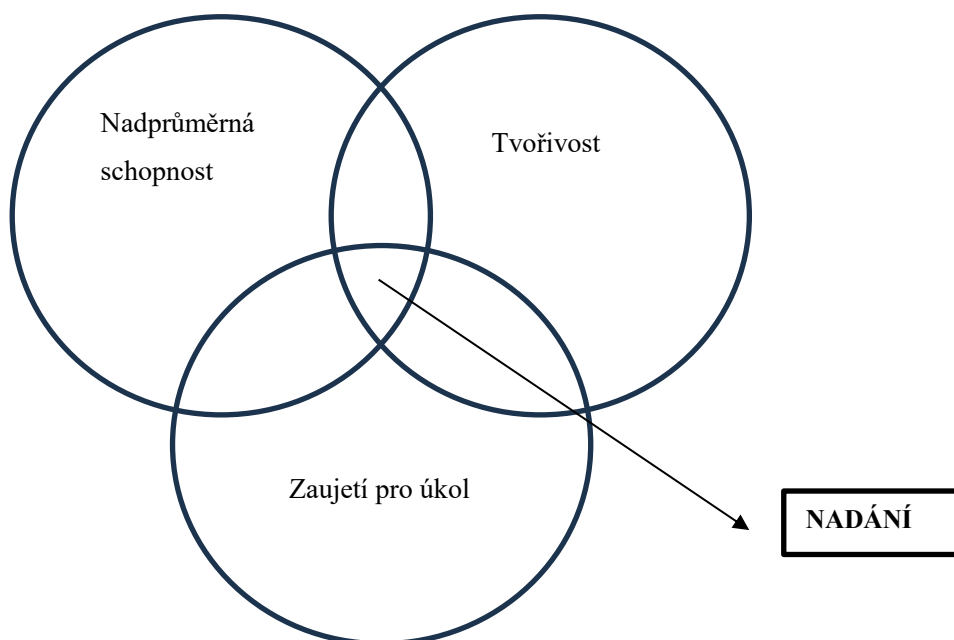
- Renzulliho „model tří kruhů“,
- Mönksův „vícefaktorový model nadání“,
- Model Tannenbauma.

Model tří kruhů

Model je založen na provázanosti třech základních složek nadání. Renzulli (1986) nadání vnímá jako součinnost všech tří složek v harmonii:

- nadprůměrná schopnost (above average ability),
- zaujetí pro úkol (task commitment),
- tvořivost (creativity).

Obrázek 1: Renzulliho "model tří kruhů"



Zdroj: vlastní zpracování podle Machů (2006)

Z obr. 1 je zřejmé, že žádná z těchto komponent samostatně nemůže tvořit nadání. Jedná se o interakci mezi všemi třemi kategoriemi. Renzulli (1986) definuje **nadprůměrnou schopnost** jako obecnou schopnost získávat informace a integrovat zkušenosti. Následkem získaných informací vznikají odpovídající adaptivní odezvy na situace. Do této kategorie lze zařadit verbální a numerické usuzování, prostorové vztahy a paměť. Další kategorií je **zaujetí pro úkol**, v tomto případě se jedná o jistou formu motivace. Zaujetí pro úkol lze definovat jako soustředěnou energii na specifický problém nebo specifickou oblast. S touto kategorií se pojí následující vlastnosti: vytrvalost, trpělivost, sebedůvěra, víra ve vlastní schopnosti a vnímavost. Poslední kategorie je věnována **tvořivosti**, která zahrnuje fluenci, flexibilitu, originalitu myšlení.

Z výše definovaných jednotlivých kategorií vyplývá, že nadání je složeno ze všech tří oblastí. Žák, který je nadaný, by měl zvládnout všechny oblasti rozvíjet a následně s nimi umět pracovat v běžném životě.

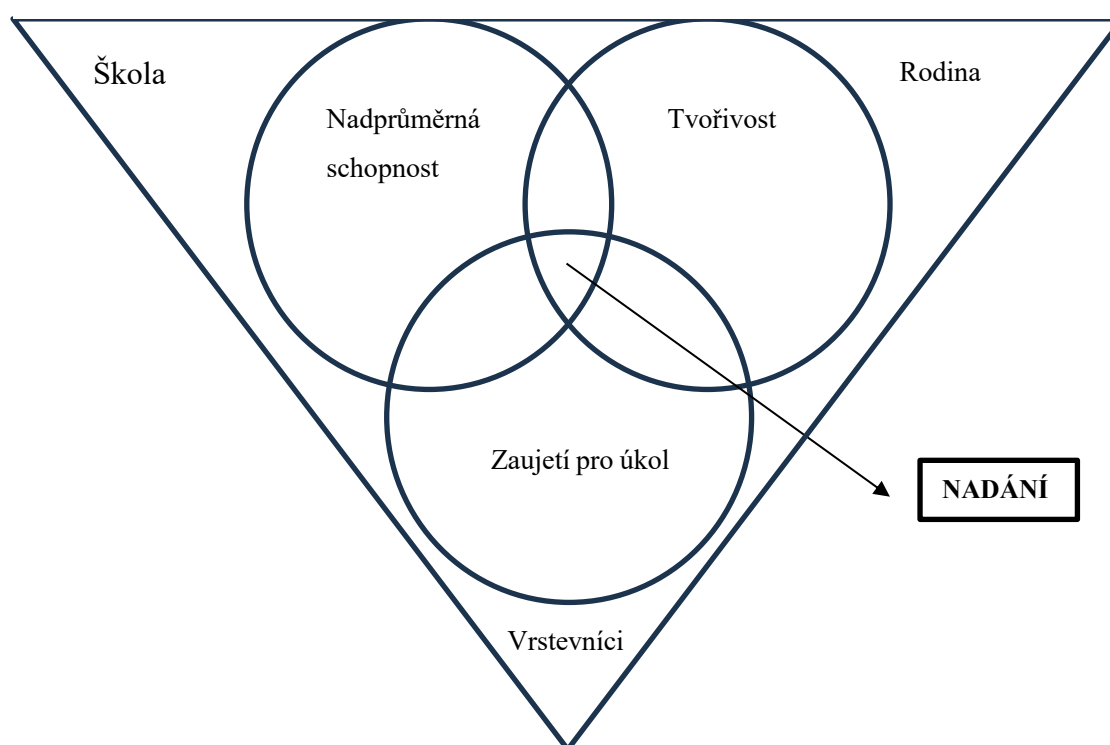
Mönksův triadický model

Model vznikl v reakci na *Model tří kruhů*. Tento model byl rozšířen o nezbytné sociální faktory, která autor J. Renzulli neuváděl.

Faktory ovlivňující nadání:

- nadprůměrná schopnost,
- zaujetí pro úkol,
- tvořivost,
- rodina,
- škola,
- vrstevníci.

Obrázek 2: *Mönksův triadický model*



Zdroj: vlastní zpracování podle Machů (2006)

Z obr. 2 je zřejmé, že se autor modelu nesoustředil pouze na individuální faktory jedince, ale také na **sociální faktory**, které jedince velmi ovlivňují, jako je škola, rodina a vrstevníci

(přátelé). Všechny oblasti zachycené v obrázku musí být ve vzájemné interakci. Mönks (1992) by také nahradil pojmy, které zavedl Renzulli, pojem „nadprůměrná schopnost“ nahrazuje pojem **vysoká intelektová schopnost**. „Zaujetí pro úkol“ nahrazuje slovo **motivace**, která podle něj lépe vystihuje podstatu problému. Vznik a vývoj nadání závisí ve velké míře na ovlivňujícím prostředí jedince, toto prostředí může jedince podpořit či zastavit.

Existuje spousta dalších modelů od různých autorů. Tannenbaum (1983) uvádí model, který je založen na existenci pěti psychologických a sociálních vazeb. Úspěch jedince závisí na kombinaci všech faktorů, jakmile selže jeden z faktorů, může nastat neúspěch.

Faktory ovlivňující nadání dle Tannenbauma:

- nadprůměrná obecná inteligence,
- výjimečné speciální schopnosti,
- neintelektové facilitátory,
- vlivy prostředí,
- náhoda, štěstí (tamtéž).

1.3 Druhy a stupně nadání

Nadání se vyskytuje v různých oblastech jedince, tato oblast je ovlivněna jeho schopnostmi a výkony. Proto lze nadání rozdělit do několik základních kategorií. Kategorie nadání uvádí ve své literatuře spousta autorů, většina z nich se v kategoriích shodují, někteří je mají podrobněji rozdělené. Pro příklad je zde uvedeno rozdělení podle Webb (2011), Dočkala (2005) a Mönks a Ypenburgové (2002).

Tito autoři k základním oblastem nadání řadí:

- **Intelektové schopnosti:** zahrnují všeobecné nadprůměrné intelektové schopnosti.
- **Specifické akademické vloh:** jedná se o vysoké schopnosti pro specifickou oblast, jako například matematika, přírodní vědy aj.
- **Kreativní nadání:** pomáhá jedinci tvořit stále nové nápady a produkty. Jedná se o vysoké schopnosti v oblasti tvoření.
- **Vědecké schopnosti:** jedná se především o intelektové a kreativní schopnosti. Člení se na technické, matematické, jazykové aj.

- **Vůdcovství ve společnosti:** jedná se o vysoké schopnosti v oblasti mezilidských vztahů a komunikace s lidmi.
- **Mechanické schopnosti:** jedná se o vysoké schopnosti manipulace, prostorové představivosti, ve vnímání detailů.
- **Psychomotorická schopnost:** jedná o vysoké schopnosti v oblasti pohybových vloh.
- **Umělecké schopnosti:** jedná se o vysoké schopnosti v oblasti umění, jako například hudba, tanec, výtvarné umění.

Vedle rozdělení nadání do kategorií podle jeho zaměření, lze rozlišit i stupně nadání. Stupně nadání se dělí za pomoci inteligenčního kvocientu, který lze změřit prostřednictvím inteligenčních testů. Laznibatová (2007) definuje inteligenci jako ucelený soubor schopností, který jedinci umožňují pochopit danou situaci, a poté zaujmout nejlepší stanovisko neboli reakci. To následně vede k dobré adaptaci na danou situaci a k nejvhodnějším reakcím neboli k nejvhodnějšímu jednání. Naproti tomu teoretik Gardner (1999) chápe inteligenci jakou soubor základních a rozdílných inteligencí. K základní inteligenci patří biologická a psychologická kritéria. Inteligence jedince představuje oddělený, samostatný systém s vlastními pravidly.

Spousta autorů pracuje s IQ, dle kterého následně dělí nadání do jednotlivých stupňů. Gagne (1998) rozpracoval stupně nadání, jak je představeno v tab. 1.

Tabulka 1: *Stupně nadání podle Gagne (1998)*

STUPĚŇ	INTELIGENČNÍ KVOCIENT
Mírně nadání	IQ 120 a více
Středně nadání	IQ 135 a více
Vysoce nadání	IQ 145 a více
Výjimečně nadání	IQ 155 a více
Extrémně nadání	IQ nad 165

Zdroj: vlastní zpracování

Další autor uvádí lehce odlišné dělení nadání. Nadání rozdělil do 5 kategorií, podle výšky IQ (Perry, Vandekamp, Mercer, Nordby, 2002), což je uvedeno v tab. 2.

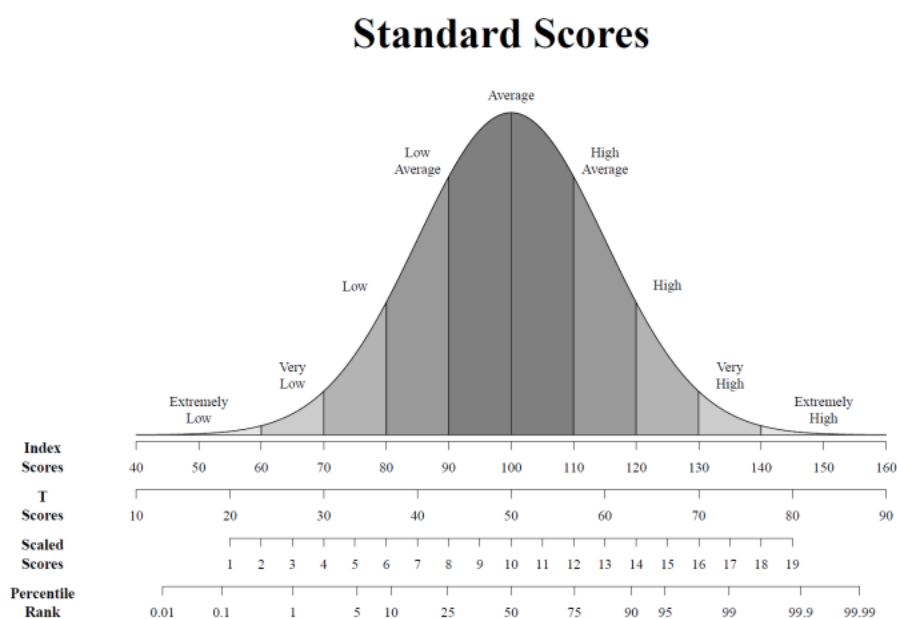
Tabulka 2: *Stupně nadání podle Perry, Vandekamp, Mercer, Nordby (2002)*

STUPEŇ	INTELIGENČNÍ KVOCIENT
Bystrý jedinec	IQ 115 a více
Nadaný jedinec	IQ 130 a více
Vysoce nadaný jedinec	IQ 145 a více
Výjimečně nadaný jedinec	IQ 160 a více
Velmi vysoce nadaný jedinec	IQ 175 a více

Zdroj: vlastní zpracování

V České republice se pro zjištění IQ u dětí, což znamená i u zjištění, zda se jedná o nadané dítě, nejčastěji využívá **Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC – IV)**. Jedná se o individuálně zadávaný test inteligence pro děti ve věku od 6 do 16 let. Test obsahuje deset základních a pět doplňkových subtestů, které jsou zaměřeny na všechny oblasti schopností a vědomostí (Watkins & Smith, 2013).

Obrázek 3: *Grafické znázornění WISC – IV*



Zdroj: All Kinds Of Therapy

Na obr. 3 je zobrazeno grafické znázornění WISC – IV, které upřesňuje kategorie dle IQ. Průměrný jedinec se nachází mezi 90 IQ – 110 IQ (na obrázku označeno jako index score), na obrázku je toto rozmezí označeno slovem average (průměr). Pravá strana grafu je zaměřena na jedince, kteří jsou v hranici vyššího IQ, což znamená, že se zaměřuje na jedince nadané. Jak Gange (1988), tak i Nordby (2002) ve své knize uvádí rozdělení jedinců do kategorií podle IQ, které odpovídá indexu v nejpoužívanějším inteligenčním testu.

2 Nadaný žák

Dle Vyhlášky 27/2006 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných je nadaný žák definován jako: „žák, který při adekvátní podpoře vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech.“ Definicí dle Vyhlášky 27/2006 Sb. podporuje ve své knize autorka Landau (2007), která nadaného žáka označuje jako žáka, který je tzv. „tak trochu víc“ než ostatní žáci, což znamená, že mezi svými vrstevníky vybočuje, například je zvědavější, motoricky schopnější, dobrodružnější, samostatnější, radostnější, dovede lépe uvádět věci do souvislostí atd. Jurášková (2006) doplňuje, že u nadaného žáka se znaky akcelerovaného vývoje projevují v některých případech již v prvním roce života.

2.1 Legislativní rámec vzdělávání nadaných žáků

V rámci Ústavy České republiky byla schválena *Listina základních práv svobod*, která je rozdělena do 44 článků členěných do 6 hlav. V hlavě čtvrté v článku číslo 33 je stanoveno právo na bezplatné vzdělání pro všechny v základních a středních školách, též na vysokých. Školní docházka je pro všechny povinná (*Listina základních práv a svobod*, 2024). Dalším právním předpisem podstatným pro nadané žáky, který upravuje vzdělání v České republice, je *zákon č. 561/2004 Sb. školský zákon o předškolním, základním vyšším odborném a jiném vzdělávání* (ve znění pozdějších předpisů). Tento zákon upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a některé jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních, stanovuje podmínky pro vzdělávání a výchovu, vymezuje práva povinnosti fyzických a právnických osob stanovuje působnost orgánů, které vykonávají státní správu a samosprávu ve školství a také vymezuje zásady a cíle vzdělávání v České republice. Pro vzdělávání nadaných žáků jsou stěžejní dva paragrafy, a to §16 Podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, který říká že: „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními*

vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“ Druhým paragrafem je §17 týkající se vzdělávání nadaných dětí, žáků a studentů, který upravuje vzdělávání nadaných žáků tím, že školy a školská zařízení se věnují podmínkám pro rozvoj jejich nadání. Mezi tyto podmínky patří např.: rozšířená výuka některých předmětů, přeřazení do vyššího ročníků bez absolvování předchozího ročníku, nebo možnost individuálního vzdělávacího plánu (Zákon 561/2004 Sb.).

Na školský zákon navazuje *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* (ve znění pozdějších předpisů), která se zaměřuje na pravidla vzdělávání žáků uvedených v §16 a v §17. Tato vyhláška se zabývá podpůrnými opatření, které jsou žákům poskytnuty a zároveň stanovuje pravidla pro jejich poskytování. Při poskytování podpůrných opatření se dle Vyhlášky musí brát v potaz stupeň vývoje a zájem žáka (Vyhláška č. 27/2016 Sb.). S výše uvedenou vyhláškou souvisí *Vyhláška č. 197/2016 Sb., která upravuje vyhlášku č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních* (ve znění pozdějších předpisů). Tato vyhláška udává pravidla poskytování poradenských služeb žákům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením. Vyhláška zajišťuje poradenské služby nadaným žákům a jejich zákonným zástupcům. Dle vyhlášky jsou diagnostikovány vzdělávací potřeby nadaného žáka a následně jsou doporučována vhodná podpůrná opatření (Vyhláška 197/2016 Sb.).

2.2 Charakteristika nadaných žáků

Již v předškolním věku je možné vysledovat určité charakteristické znaky, které mohou nadání vykazovat. V předškolním období se upřednostňuje pojem „nadané chování“ než skutečné nadání. Nadané chování je užíváno proto, že charakteristiky pro nadání jsou spíše příslibem či potencionálem (Bittmannová a kol., 2019). Je třeba znakům potencionálního nadání věnovat pozornost již v předškolním věku. Kdyby se tak nestalo, může to mít negativní vliv na vývoj dítěte. Existuje mnoho znaků, které podporují nadané chování. Dle Bittmannové a kol. (2019) lze za takové znaky považovat, např.: dřívější nástup řeči, bohatší slovní zásobu, tvorbu komplexnější větné stavby a struktury, porozumění složitým větným konstrukcím. Tyto akcelerované kognitivní znaky v předškolním věku jsou zjevné i při vstupu nadaného dítěte do školy a dále v průběhu školní docházky. Většina nadaných žáků

se na první třídu velmi těší, a to především na nové poznatky a informace, tedy mají o školu veliký zájem. Proto je velmi důležité mít na paměti, že jejich mentální kapacita a dosud nabyté znalosti jsou na jiné úrovni oproti vrstevníkům. To vše by mělo vést k časnému nastavení odlišných podmínek ve vzdělávání (Bittmannová a kol., 2019). To však ve většině případech běžná škola nezohledňuje, jelikož jsou žákům již od začátku nastavovány stejné výchovné a vzdělávací podmínky, jako jsou např.: stejné tempo, stejná forma hodnocení, stejné přístupy a postupy pedagogů. Následkem tohoto přístupu je nadaný žák donucen čekat při vyučování na spolužáky a přizpůsobit se tempu ostatních žáků. V takovém případě není využívána kapacita nadaného žáka a žák se začne ve škole nudit (Laznibatová, 2007).

Charakteristické pro nadané žáky je odlišování se od průměrné populace, a to zejména v oblasti kognitivní a emocionální oblasti. Na druhou stranu se tato skupina žáků jeví jako jednodušší, homogenní skupina, která má spoustu společných charakteristik (vysoký intelektový potenciál, akcelerovaný kognitivní vývoj, časná schopnost číst aj.) Každý dítě není nositelem všech společných či typických charakteristik nadání, nicméně je možné rozpoznat kombinaci některých vlastností, které souvisí s nadáním (Jurášková, 2006). Nadané žáci se mohou například vyznačovat následujícími charakteristikami, které ve svých knihách uvádí Porter (1999) či Gearheart (1992), tyto znaky lze považovat za společné znaky všech nadaných žáků. Autoři rozdělili znaky do dvou oblastí, a to do kognitivní a afektivní. Do té kognitivní oblasti lze zařadit následující znaky: mají dobrou paměť, rychleji se učí, potřebují méně procvičování a opakování, používají složitější myšlenkové procesy, velmi dobře rozumí abstraktním pojmům, mají dobré pozorovací schopnosti, jsou schopny rozlišit i nepatrné rozdíly, mají velmi bohatou slovní zásobu, velmi často mají mnoho zálib a zájmů. Mezi charakteristiky afektivní oblasti patří: vysoká vnitřní motivace, vytrvalost, neochota se podřizovat autoritě, velmi dobrý smysl pro humor, rozvinutý cit pro morálku a spravedlnost, precitlivělost, odmítaná spolupráce, vysoké požadavky na ně samotné i okolí, vnímavost vlastní odlišnosti.

2.3 Typy nadaných žáků

Obecně platí, že každý žák je individualita, což je platné i u nadaných žáků. Proto lze také rozlišovat několik charakteristických typů nadaných žáků dle jejich individuálních znaků. Toto rozdělení nemá sloužit k přesné charakteristice žáků ve třídě, ale slouží k tomu, aby

usnadnilo práci pro pedagogy. Skupiny jim ukazují, s jakými typy nadaných žáků se mohou ve své praxi setkat. Podle Bettse a Neihartové (1998) existují tyto typy nadaných žáků.

Úspěšný nadaný žák

Žáci, kteří patří do kategorie úspěšných nadaných, se naučili využívat výhody systému. Pozorně naslouchají rodičům a učitelům a jejich chování bývá vzorné. Dobře se učí, jsou schopny dosahovat výborných výsledků a málokdy se u nich projevují problémy s chováním, jelikož touží po uznání od učitelů, rodičů či dalších dospělých. Naproti tomu jsou tito žáci často závislí na jiných autoritách, protože jejich motivace je především vnějšího charakteru. V dospělosti poté tito jedinci bývají mnohdy závislí na pochvale a při selhání vykazují velmi rychle příznaky frustrace (Mudrák, 2015). Schopnosti nadaného jedince jsou jasně viditelné. Vyučující většinou nemají problém s identifikací (Machů, 2006).

Tvořivý nadaný žák

Žáci, kteří spadají do této skupiny, disponují vysokou mírou kreativity a tvořivosti, ale mohou se jevit jako tvrdohlavé, netaktní nebo sarkastické. Velmi často zpochybňují autoritu dospělých, jak rodičů tak pedagogů, neradi se podřizují zavedenému systému. Jejich chování ve škole i doma obvykle způsobuje konflikty. Ve většině případů se žáci s tímto typem nadání cítí frustrovaně, protože školní systém nepodporuje jejich nadání, s čímž souvisí, že často bojují se svým sebevědomím. V pozdějším věku mohou mít problémy s drogovou závislostí či delikventním chováním, což je způsobeno nedostatečnou intervencí na nižším stupni vzdělávání (Betts & Neihartová, 1988). Tito jedinci velmi často narušují průběh výuky neustálým pokřikováním nebo se naopak výuky neúčastní. Vyžadují neustálou pozornost od vyučujících (Machů, 2006).

Nadaný žák maskující své schopnosti

V tomto případě se častěji jedná o nadané dívky, které se snaží své nadání skrývat či maskovat, aby nevyčnívaly ze skupiny vrstevníků. Většinou se tak děje u dívek v začátcích střední školy, aby zapadly do kolektivu. Popírají své nadání, aby se ve skupině vrstevníků cítily lépe. Nadání tohoto typu jsou často nejistí a úzkostní. Jejich měnící se potřeby jsou v rozporu s očekáváním učitelů či rodičů, poté na ně dospělí reagují takovým způsobem,

který je odrazuje. Nadaní jedinci tohoto typu mají velmi často nízké sebevědomí (Betts & Neihartová, 1988).

„Odpadlý“ nadaný žák

Nadaní žáci tohoto typu jsou velmi často naštvani, jak na sebe, tak na rodiče či pedagogy. Jejich naštvanost plyne z toho, že systém nenaplnuje jejich potřeby a cítí se odmítnuté. Jejich hněv se může projevovat dvěma způsoby. Buď jsou tito žáci uzavření a depresivní nebo naopak jsou velmi defenzivní a bojují s ostatními. Škola se jim zdá nepodstatná až nepřátelská. Neplní úkoly, nepřipravují se do školy, výkony často bývají průměrné až podprůměrné. Nadaní žáci tohoto typu bývají identifikováni velmi pozdě, což v nich vzbuzuje pocit zanedbávání a nepochopení (Betts & Neihartová, 1988). Dospělí tyto žáky často označují za nebezpečné a vrstevníci je nepřijímají do svého kolektivu, což v nich vyvolává až agresivní chování (Machů, 2006).

Nadaný žák s dvojitou výjimečností

Tento typ nadaných žáků je specifický tím, že jedinci mají ke svému nadání přidružené nějaké zdravotní postižení či znevýhodnění. Nejčastěji se jedná o specifické poruchy chování. Tito žáci nevykazují typické chování nadaných žáků. Mohou mít nedbalý rukopis, rušivé chování, které ztěžuje dokončení práce, často jsou zmatené a nedokážou plnit školní úkoly. Žáci mohou popírat, že mají potíže, a tvrdit, že činnosti či úkoly jsou nudné nebo jednoduché. Velmi často jsou tito žáci ignorováni, jelikož jsou vnímáni jako průměrní žáci nebo se u nich pedagogové zaměřují na jejich slabiny a nerozvíjejí jejich silné stránky a nadání (Betts & Neihartová, 1988).

Autonomní nadaný žák

Nadaný žák tohoto typu je samostatný žák, stejně jako úspěšný nadaný žák, umí efektivně pracovat ve škole. Na rozdíl od úspěšného nadaného žáka, autonomní nadaný žák využívá školní systém k vytváření nových příležitostí. Tito žáci mají velmi silné sebehodnocení, protože jsou jejich potřeby naplňovány. Jsou úspěšní a dostává se jim pozornosti a podpory za jejich úspěchy. Jsou respektováni jak od dospělých, tak i od vrstevníků. Žáci tohoto typu jsou nezávislí, velmi často jsou ochotní riskovat.

Z výše uvedených poznatků vyplývá, že nadaní žáci se liší v závislosti na typu nadání. Existují typy nadání, které jsou snadno rozpoznatelné a jejich identifikace i následná práce s nimi je bezproblémová. Oproti tomu u jiných typů nadání může být skryto po delší dobu a jeho identifikace je obtížnější.

3 Identifikace nadaných žáků

Identifikace nadaných žáků je velice problematická, což je dáno tím, že se jedná o heterogenní skupinu, tudíž je těžké se řídit dle několika znaků, které lze aplikovat na celou skupinu nadaných žáků. Již v předchozí kapitole je možné tento hlavní problém pozorovat, jelikož existuje více typů nadaných žáků. Někdy je možné pozorovat jasné projevy již od raného dětství, naopak někdy se projevy začnou ukazovat až v pozdějším věku nebo jsou velmi dlouho skryté. Dle Hříbkové (2007) se identifikace nadaných nejčastěji definuje jako proces vyhledávání žáků, kteří svým potencionálem, dalšími předpoklady a chováním zaujmou pozorujícího. Identifikace se zaměřuje na tzv. *latentní talenty*, což je potencionální nadání, přesněji řečeno se jedná o žáky, kteří ještě nevykazují v dané oblasti vysoké výkony. Převážně se jedná o žáky předškolního a mladšího školního věku. Hlavním účelem identifikace je tedy odhalit skryté a silné stránky žáků, odhalit jejich potencionální nadání, což je možné nazvat jako depistáž. Dle Laznibatové (2007) identifikace představuje soubor metod a procedur pro odhalení a potvrzení nadaných jedinců. Tento soubor metod a procedur je využíván při identifikaci, pro výběr nadaných jedinců a následně i pro zařazení do edukačních programů v rámci třídy nebo do škol se zaměřením na rozvoj nadání. Do těchto edukačních programů je možné zařadit nejrůznější kurzy (jednodenní, víkendové), projekty, semináře nebo i letní tábory pro nadané.

Mnoho autorů, kteří se zabývají problematikou nadání a identifikace, ve svých knihách zdůrazňují tzv. *ranou identifikaci*. Někteří autoři považují včasnou identifikaci za velmi důležitou. Pokud je žák včasné diagnostikován, má to pozitivní vliv na jeho další vývoj. S tímto souhlasí i Tannenbaum (1983), Freeman (1993) a Laznibatová (2007), ale na druhou stranu také uvádí, že při rané identifikaci může dojít ke zjištění údajů, které mají do budoucna pouze pravděpodobnostní charakter, který se následně nemusí potvrdit. Shodují se v názoru, že primární je však poskytnutí možností, které budou obohacovat a podporovat rozvoj nadání žáka. Je důležité, aby se celého procesu účastnily všechny subjekty, které v celém procesu sehrávají nezastupitelnou roli. Mezi subjekty lze zahrnout samotného žáka, zákonné zástupce, pedagogové, odborníky – speciální pedagogy, psychology. Samotná identifikace se skládá ze tří etap – nominace, screening, individuální vyšetření (Schneiderová a kol., 2010).

Nominace

Nominace je první etapa celého identifikačního procesu, což znamená navržení žáka jako potencionálně nadaného (Kovářová & Klugová, 2009). Respektive se jedná o bližší sledování, neboť se navrhovatel nominace domnívá, že by se u žáka mohlo jednat o projevy nadání. Mezi navrhovatele v této etapě lze zařadit rodiče, pedagogy, spolužáka nebo například vedoucího kroužku (Schneiderová a kol., 2010). Nominace může být i cílená, v tomto případě probíhá ve školním prostředí. Cílenou nominaci může provádět ten, kdo má zkušenosti v oblasti intelektového nadání, jako např.: školní psycholog nebo školní speciální pedagog z ŠPP, ale i odborník z pedagogicko-psychologické poradny nebo jiní odborníci, což může být například soukromý nebo klinický psycholog, psychiatr (Štefáčková, 2020). Tito lidé si všimají projevů chování žáka v rámci rozvíjejících aktivit, ve kterých je možné nadání uplatnit. Odborník z PPP si těchto projevů může všimnout při depistáži v první třídě. Pokud žák splňuje znaky nadání, tak je při těchto aktivitách vykazuje. V této etapě lze používat tyto identifikační metody: pozorování, rozhovor nebo nominační škály, které zaznamenávají výstupy z pozorování (Machů a kol., 2016). Poté pozorující žáka nominuje k následné diagnostice. Nominace nahrazuje celoplošnou identifikaci, jelikož tu není možné uskutečnit (Machů, 2010).

Screening

V druhé fázi identifikaci nadaných žáků se již využívají psychologické i pedagogické metody. Většinou se nejčastěji využívají skupinové metody (Machů, 2006). V této fázi se již pracuje s potencionálně nadanými žáky. Jedná se hromadné mapování schopností žáků za pomoci plošných nástrojů měření. Jsou využívány hromadné metody identifikace. Záleží na tom, kdo tuto fázi provádí, zda pedagog či psycholog, podle toho se odvíjí použité metody. Pokud provádí screening pedagog, může vyžít tyto metody: dotazníky, rozhovor, posuzovací škály, didaktické testy, získané informace od rodiče dítěte. Psychologové v této fázi využívají psychologické testy intelektových schopností (Schneiderová a kol., 2010, Hříbková, 2007). Mezi využívané testy intelektových schopností je možné zařadit Weshsler Intelligence Scale for Children II (dále jen WISC – III) a Pražský dětský Wechsler (dále jen PDW). PDW vznikl úpravou americké verze WISC a až do nedávna patřil mezi nejpoužívanější testy inteligence pro děti. Tento test ale nahradila novější verze,

a to WISC – III, která se aktuálně využívá nejčastěji. Mezi další využívané lze zařadit Ravenovy progresivní matice, Test intelektového potencionálu, Khosovy kostky, Váňův inteligenční test aj. (Pořícká, 2006)

Individuální vyšetření

Pokud žák splní dvě předchozí etapy identifikačního procesu, dostává se do poslední fáze, která je již individuálně zaměřena. V této fázi se jedná o individuální vyšetření ve školském poradenském zařízení (dále jen ŠPZ), kde dochází k psychologickému a speciálně-pedagogickému vyšetření. Z hlediska pedagoga je v této fázi nutná pedagogická identifikace, která mapuje úroveň školních vědomostí a dovedností žáka (Schneiderová a kol., 2010). Do identifikačního procesu se dle odborníků může zapojit také blízká osoba žáka nebo i sám žák. Výstupem celého identifikačního procesu, který probíhá v rámci základní školy, je navržení potencionálně nadaného žáka na vyšetření do PPP (Kovářová, Klugová, 2009).

3.1 Pedagogická identifikace

Cílem diplomové práce je zjistit, jaké jsou možnosti pedagogické identifikace nadaného žáka, proto se další část práce bude věnovat právě pedagogické identifikaci. Z výše uvedeného vyplývá, že existuje i následná psychologická identifikace a diagnostika, která se provádí ve ŠPZ. Před psychologickou identifikací vždy probíhá pedagogická identifikace, kterou vykonává pedagog či speciální pedagog v rámci základní školy. Výsledky pedagogické identifikace se poté berou v potaz při identifikaci psychologické. Pedagogická identifikace je zaměřena na charakteristiky žáka a na jeho chování (Machů a kol., 2016). Pedagogická identifikace probíhá již ve fázi nominace, kdy samotnou nominaci může provést právě pedagog ve školním prostředí. Ve fázi screeningu dochází k hlubší pedagogické identifikaci, kdy pedagog je již zaměřen na vybraného jedince a využívá různé dostupné pedagogické metody. Jakmile si je pedagog jistý, že se jedná o jedince s projevy nadání, kontaktuje zákonné zástupce, které obeznámí se skutečnostmi a následně společně kontaktují ŠPZ, kde se žák dostane do péče odborníků, a dále probíhá psychologická a speciálně-pedagogická identifikace a diagnostika s využitím psychologických a speciálně-pedagogických metod. Machů a kol. (2016) ve své publikaci pedagogickou identifikaci považují za cílenou. Mnohdy pracuje pedagog s potencionálně nadaným žákem mimo

vyučování, aby se dozvěděl a získal co nejvíce podkladů a informací pro další spolupráci. Vzhledem ke krátkému období, které mají pedagogové k dispozici, je vhodné oslovit zákonné zástupce, kteří mohou poskytnout či doplnit důležité informace o žákovi, o jeho vývoji, návycích, mimoškolních aktivitách aj. Z uvedeného vyplývá, že nezastupitelnou roli při pedagogické identifikaci hraje okolí žáka, což jsou pedagogové, rodiče a další osoby, které si mohou všimnout potencionálního nadání žáka.

Dle Laznibatové (2007) je pedagogická identifikace nadaných žáků na základní škole velmi problematická, i když je považována za důležitou, jelikož se nejvíce spoléhá právě na posudky pedagogů. Dále autorka Laznibatová (2007) doplňuje, že naproti tomu má problémy se správnou identifikací prakticky každý pedagog. V této souvislosti je potřeba upozornit na jisté úskalí, protože aby mohl pedagog identifikovat nadané žáky, je potřeba, aby ovládal identifikační pedagogické metody a měl k této oblasti odborné znalosti. Je nezbytně nutné, aby na tuto práci byli pedagogové pečlivě připraveni a informováni o specifikách nadaných žáků. Proto je potřeba, aby už na vysokých školách byli seznámeni s problematikou nadaných žáků. Nicméně v rámci odborné přípravy budoucích pedagogů dostávají minimální informace o tom, jaké jsou jejich projevy, specifika, jak s nimi dále pracovat aj. (Laznibatová, 2007). Tento názor podporuje i výzkum České školní inspekce (dále jen ČŠI), který proběhl v roce 2022. ČŠI plošně zjišťovala podporu a vzdělávání nadaných žáků na školách v České republice. Do výzkumu bylo zapojeno mnoho vzdělávacích institucí z České republiky (dále jen ČR), zúčastnili se ho mateřské školy, základní školy, základní umělecké školy, gymnázia, střední odborné školy a střední odborná učiliště. Výsledná analýza výzkumu ukázala, že celkově práce s nadanými žáky v ČR není systematická, což může být dáno tím, že pedagogové nevnímají přítomnost nadaných žáků, vzhledem k dalším úkonům, jako prioritní téma. Školy mají rozvoj nadání ukotven ve školním vzdělávacím programu, ale jen zřídka se mu školy věnují. Na základních školách bylo pouze 7 % žáků identifikováno jako nadaných, což je výrazně méně, než by mělo podle předpokladů být. (ČŠI, 2022).

Kovářová a Klugová (2009) uvádějí primární postup v identifikaci nadaného žáka na základních školách, který vyplývá z výše uvedeného. Vyučující vychází z nezáměrné identifikace, při které využívá pozorování, analýzu výsledků prací a jejich porovnávání

s výkony ostatních žáků. Pokud se poté žák jeví pedagogovi jako nadaný, tak v tomto okamžiku nastupuje záměrná identifikace, která je zaměřena na celkový profil žáka. Pedagog sleduje sociální začlenění žáka v kolektivu, vyhodnocuje emoční charakteristiky, zaměřuje se na schopnost kooperace s ostatními spolužáky, pozoruje specifické faktory, sleduje žákovu tvořivost aj. Po této kompletní analýze následuje rozhovor se zákonnými zástupci. Cílem rozhovoru je doplnit celkový obraz žáka. Pokud se po rozhovoru obě strany shodnou, je doporučena žákovi návštěva ŠPZ, kde probíhá komplexní diagnostika. Škola vyplní zprávu o žákovi a odešle ji na příslušné pracoviště ŠPZ, čímž je pedagogická identifikace naplněna.

3.2 Identifikační metody

K tomu, aby mohl být jedinec s nadáním odhalen, se používají identifikační metody, které lze dělit do několika kategorií. Tyto kategorie nejčastěji vznikají podle toho, který odborník dané metody využívá. Velmi často se využívá dělení metod dle Hříbkové (2009), která rozděluje identifikační metody do čtyř základních kategorií, a to na psychologické, pedagogické, psychologicko-pedagogické a alternativní metody. Do jednotlivých kategorií lze rozdělit následující typy metod.

- **Psychologické metody:**
 - skupinové a individuální testy inteligence
 - testy divergentního myšlení a tvořivosti
 - motivační dotazník/rozhovor
 - posuzovací škály chování.
- **Pedagogicko-psychologické metody:**
 - rozbor portfolia
 - rozhovor se žákem při řešení či splnění úkolu
 - pozorování žáka ve školním prostředí
- **Pedagogické metody:**
 - doporučení pedagoga
 - posuzovací škály chování žáka
 - pozorování žáka
 - didaktické testy

- školní známky
- výsledky soutěží
- analýza produktů činnosti dítěte
- posouzení spolužáky
- **Alternativní metody:**
 - antropologická měření
 - měření reakčního času
 - měření EEG

Jiné dělení identifikačních metod nadání uvádí Fořtík a Fořtíková (2007), kteří nerozdělují metody do čtyř kategorií, ale pouze do dvou, a to na metody objektivní a subjektivní. V tomto případě metody objektivní jsou určené odborníkům a metody subjektivní jsou určené pedagogům, rodičům nebo spolužákům.

- **Objektivní metody:**
 - inteligenční testy
 - didaktické testy
 - standardizované testy výkonu
 - testy kreativity
- **Subjektivní metody:**
 - nominace pedagogem/skupinou pedagogů
 - nominace spolužáky
 - nominace rodiči
 - vlastní nominace (autonominace)
 - hodnocení výsledků činnosti
 - zapojení do soutěží.

Po porovnání obou rozdělení od různých autorů lze najít podobnosti. Lze konstatovat, že psychologické metody odpovídají objektivním metodám. Je možné také najít stejné či velmi podobné metody v kategorii pedagogických metod a objektivních metod, jako např. analýza výsledků činnosti, zapojení do soutěží, nominace pedagogy aj.

3.2.1 Pedagogické identifikační metody

Jak je již výše zmíněno, tato diplomová práce se zabývá především pedagogickou identifikací nadaných žáků, a proto zde budou podrobněji rozebrány pedagogické identifikační metody. Pedagogické metody tvoří nedílnou součást všech identifikačních metod, velmi často se považují za převažující nástroje k vyhledávání nadaných (Hříbková, 2007). Tyto metody především při své práci využívají pedagogové v rámci školního prostředí. Budou zde představeny tyto metody: pozorování, rozhovor, posuzovací škály, rozbor portfolia, analýza produktů činnosti, didaktické testy, účast v soutěžích a analýza školního prospěchu.

Pozorování

Ve skutečnosti lze pozorování považovat za základ každodenního sociálního života. Všichni lidé pozorují, hodnotí, vyvozují závěry a komentují interakce a vztahy, stejně jako pedagog ve školním prostředí (Ciesielska, Boström, Öhlander, 2018). Metoda pozorování spadá mezi jeden z nejčastějších a nejnázve realizovatelných způsobů pedagogické identifikace. V případě pozorování se jedná o každodenní méně či více vědomou činnost v práci pedagoga (Schneiderová a kol., 2010). Je velmi důležité žáka pozorovat při činnosti učení, kdy pedagogy zajímají jeho poznávací strategie, které používá při řešení úkolů, také si všímají jeho kognitivních a učebních stylů, což úzce souvisí s další pedagogickou identifikační metodou, a to rozhovorem (Hříbková, 2009). Schneiderová a kol. (2010) doplňují, že metoda pozorování je vhodná v etapě nominace k získání podkladů pro další vyšetření, jehož cílem je potvrdit či vyvrátit nadání žáka. Při pozorování si pedagog může všimnout spousty projevů chování či vlastností a dovedností, které jsou spojované s projevy nadání. Tyto projevy ve své knize uvádí Stehlíková (2018), jedná se například o: velkou slovní zásobu, rychlé zapamatování slov, skvělou paměť, přemýšlivost, vysokou schopnost analýzy, kladení otázek a hledání odpovědí, sebekritičnost, vysoké nároky, tvořivost, zálibu ve čtení, zaujatost pro daný úkol, nadšení aj.

Rozhovor

Rozhovor se velmi často využívá jako doplňkový nástroj například pozorování nebo analýzy produktů činnosti. Pokládání konkrétních otázek vede ke zjištění důležitých informací, které pomohou pedagogovi vytvořit si souhrnný obraz na žáka. Rozhovor by měl být zaměřen na

zjišťování základních informací o jeho osobnosti a zájmech (Hříbková, 2009). Rozhovor může pedagog vést dvojím směrem, a to se žákem nebo jeho zákonnými zástupci. Nejdříve pedagog vede rozhovor se žákem, a poté se zákonnými zástupci. Pedagog musí provést oba rozhovory, jednak proto, že mu pomůžou srovnat získané informace, a také získat nové informace. Od zákonných zástupců lze zjistit i osobní či rodinnou anamnézu. Pokud dojde pedagog se zákonnými zástupci ke shodnému závěru, že se jedná o žáka s projevy nadání, následuje další krok, a to vyšetření v PPP (Kovářová, Klugová, 2009).

Posuzovací škály

Posuzovací škály jsou definovány jako dotazníky, které jsou tvořeny otázkami, jež jsou zaměřené na konkrétní projevy chování související s nadáním. Pedagog či rodič poté toto chování hodnotí u žáka na několikabodové škále v závislosti na tom, jak intenzivně či často se u něj dané chování projevuje. Tento typ metody je považován za velmi důležitý doplněk komplexního vyšetření žáka. Posuzovací škály se využívají nejčastěji ve fázi screeningu, kdy jsou posuzovány větší skupiny žáků. Poté jsou žáci s projevy nadání posíláni do ŠPZ k individuálnímu vyšetření (Jabůrek, 2014). Dle Hříbkové (2007) se při sestavování posuzovacích škál vychází z nejnovějších poznatků o osobnosti nadaného žáka a jeho projevech chování. Většina položek ve škálách se vztahuje k různým oblastem chování a charakteristikám osobnosti žáka. V České republice se využívají následující posuzovací škály: Klasifikačný hárok talentov – KHT, Personality Development of the Children Questionnaire – PDPCQ, Posuzovací škály a didaktické testy k vyhledávání nadaných žáků – IDENA, Characteristic of Giftedness Scale – CGS aj.

Analýza produktů činnosti

Pozorování doprovází podrobná analýza produktů činnosti, kdy se pedagog zaměřuje na způsoby, které žák při řešení úkolů používá, zda dodržuje navržený postup od vyučujícího či se snaží nalézt nové způsoby řešení. Podstatné je zaměřit se na míru tvořivosti při řešení úkolů. Není vhodné se zaměřovat pouze na výkony či výsledky, jaké žák podává, ale je důležité zohlednit jeho snahu, motivaci, trpělivost, originalitu a. (Kovářová, Klugová, 2009). Při analýze prací je možné odhalit druh schopností a následným srovnáním zjistit, zda se nadání stále rozvíjí. Je velmi důležité si vše zaznamenávat a uschovávat (Machů, 2006).

Didaktické testy

Didaktické testy patří mezi velmi rozšířenou pedagogickou metodu výběru nadaných žáků. Tyto testy ověřují znalosti a vědomosti v určitých oblastech, předmětech nebo tématech. Didaktické testy především umožňují porovnávat výsledky vzdělávacího procesu v různých předmětech mezi školami (Hříbková, 2009). Didaktické testy nejsou běžné testy, které dostávají žáci ve škole, ale vyžadují širší využitelnost (Fořtík, Fořtíková, 2007). Oba výše uvedení autoři se shodují na tom, že v České republice se tento typ metody využívá sporadicky, ale v zahraničí mají větší uplatnění. I v případě didaktických testů lze využít testovou baterii IDENA. Baterie obsahuje celkem sedm souborů posuzovacích škál a dva didaktické testy. V této testové baterii jsou didaktické testy zaměřené na český jazyk a matematiku (Hříbková, Nejedlý, Zhouf a kol., 2013).

Účast v soutěžích

Účast v soutěžích, nezávislých a samostatných projektech mohou výrazně přispět k odhalení specifických, oborových nadání i tam, kde samotné známky o výrazných schopnostech žáka nesvědčí. V této metodě může fungovat i vlastní nominace, což znamená, že se žák může dobrovolně přihlásit do soutěže. Žáci většinou mnohem více zapojují své schopnosti a dovednosti ve chvíli, kdy se jedná o aktivitu, projekt či soutěž, která odpovídá jejich zájmu. Proto je vhodné využívat soutěže i ve vzdělávacím procesu (Schneiderová a kol., 2010). Mezi známé soutěže patří například: matematický klokan – kategorie cvrček, BRLOH, logická olympiáda aj.

Analýza školních výsledků

Průběžné nebo celkové hodnocení výsledků žákova učení se obvykle považuje za primární ukazatel jeho výkonu v jednotlivých předmětech a patří mezi významný ukazatel studijního prospěchu žáka. Ovšem nadání nemusí vždy jednoznačně ústít v ty nejlepší školní výsledky. Studijní výsledky by se měly brát v nominaci nadaných žáků v potaz, ale neměly by být přeceňovány a chápány jako jediné vodítko při pedagogické identifikaci (Schneiderová a kol., 2010).

3.3 Pedagog nadaných žáků

Laznibatová (2007) zastává názoru, že nejdůležitější je studium a poznání osobnosti nadaného žáka a obeznámení pedagogů se základní komunikací s nadanými žáky. Aby pedagog mohl rozvíjet nadání žáka ve škole, musí být připravený a schopný optimalizovat vzdělávací potřeby vyhovující nadaným žákům. Je potřeba rozvíjet jejich silné stránky, ale zároveň posilovat i ty slabší, které se týkají emocionální a sociální oblasti. Pedagog musí k žákovi přistupovat v celé jeho šířce jeho osobnosti. Z toho vyplývá, že přístupy, které pedagog využívá při práci s nadanými žáky, musí být vzdělávací, vysvětlující, ale také rozumějící, chápající a diferencující. Pedagog je v životě žáka velmi důležitý, jelikož ho výrazným způsobem ovlivňuje a formuje. Mönks (1993) vyzdvihuje úlohu školy, která také výrazně ovlivňuje práci s nadanými žáky. Záleží především na její struktuře, cílech, modelech a na celkové posloupnosti.

Dle Klementa (1996) by měl pedagog nadaných žáků umět podpořit jeho rozvoj, v určitých oblastech se stáhnout do ústraní a dát prostor žákovi, akceptovat neobvyklé řešení úloh, podporovat je, naslouchat žákovi a vnímat ho a vnímat jeho potřeby. Laznibatová (2007) doplňuje, že pedagog by měl být kreativní, flexibilní, aby dokázal oslovit žáka, odborně jim předat informace, názorně jim představit poznatky a vycítit jejich potřeby. Dobrý pedagog musí umět poskytovat dostatečný prostor na projevení osobností a v rámci vyučování oslovit všechny žáky se všemi typy inteligence. Mezi základní charakteristiky dobrého pedagoga patří profesionalita, odborná zodpovědnost, zapálenost, angažovanost, pedagogické zručnosti a vlastní profesionální růst. Znaky, které by měl pedagog věnující se nadaným žákům mít, ve své knize zmiňuje Cropley (1982). Mezi tyto znaky patří: povzbuzování žáků k nezávislému učení, kooperativní a sociálně-integrativní styl učení, motivování žáků k vlastním myšlenkám, podporování sebehodnocení žáka, respektování otázek a návrhů žáka, pomoc při vyrovnání se žáka se selháním či frustrací.

V roce 2013 paní Sikorová ve své diplomové práci uskutečnila výzkum, jehož cílem bylo zjistit, jaký je ideální pedagog nadaných žáků dle nich samých. Výzkum byl prováděn na základní škole, kdy žáci 6. a 7. třídy odpovídali na kladené otázky týkající se ideálního pedagoga nadaných žáků, tudíž byl proveden kvalitativní výzkum. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že žáci nemají nikterak zvláštní podmínky, je pro ně důležité, aby byl

spravedlivý, ochotný, přátelský, měl přirozenou autoritu a respekt u žáků. Jeho vyučovací metody nebyly monotónní, ale aby se snažil udělat výuku zajímavou. Také by se dle nadaných žáků měl neustále rozvíjet a prohlubovat své znalosti v problematice nadaných žáků.

3.3.1 Postoje pedagogů k nadaným žákům

Škola představuje sociální prostředí ovlivňující vývoj žáků a jejich sebepojetí. Hlavním úkolem školy je porozumění různým, individuálním potřebám všech žáků. Pedagogové jsou klíčovými účastníky tohoto procesu, jelikož mohou tyto rozdíly ovlivňovat ve svých třídách a v každodenní komunikaci se žáky. Existuje mnoho faktorů, které ovlivňují chování pedagoga ve třídách a mezi tyto faktory patří i jejich postoje. Znalost postojů pedagogů poskytuje možnosti porozumět jejich chování a předvídat jejich úspěšnost při práci se žáky se speciálními potřebami, se žáky nadanými (Krijan, Boric, 2015). Postoje nemají vliv pouze na chování pedagogů, ale také utvářejí postoje ostatních žáků k těm nadaným. Pedagogové, kteří mají pozitivní postoje, pomáhají zajistit pozitivní a podpůrné prostředí pro nadané žáky, což přispívá k naplnění jejich potřeb. Negativní postoje mají vliv na negativní atmosféru ve třídě (Al-Makhalid, 2012).

Velmi dlouhou dobu se vědci zabývající se vzděláváním nadaných žáků zajímají o postoje pedagogů ve školách k nadaným žákům. I přes to, že se studií proběhlo nespočet, stále není jasný a definitivní obraz o postojích pedagogů k nadaným žákům, jelikož výsledky jsou nejednotné. Některé studie naznačují, že pedagogové mají spíše pozitivní postoje k nadaným žákům, jiné naopak naznačují, že mají negativní postoje ke vzdělávání nadaných žáků, také některé studie ukazují jak pozitivní, tak negativní postoje pedagogů. (McCoach, Siegl, 2007).

Výše uvedení autoři McCoach a Siegl (2007) prováděli výzkum, kde se zaměřovali na postoje pedagogů k nadaným žákům ve vzdělávání. Pro svůj výzkum využili nástroj od autorů Gagne a Nadeau (1998) s názvem „*Opinions About the Gifted and Their Education*“. Tento nástroj tvoří 36 položek, které jsou rozdělené tak, aby měřily šest faktorů souvisejících s postoji k nadaným žákům. Rozeslali dotazník náhodně vybranému vzorku 1 500 pedagogů v celých USA. Když již posbírali odpovědi od všech respondentů, vyhodnocovali výsledky podle nejrůznějších druhů analýz, na závěr porovnali postoje pedagogů speciální pedagogiky

a pedagogů nespeciální pedagogiky ke vzdělávání nadaných. Před samotnými výsledky měli očekávání, že pedagogové speciální pedagogiky budou mít jiné postoje než pedagogové nespeciální pedagogiky. Výsledky testů nakonec očekávání autorů potvrdily, i když nejspíš ne podle očekávání, jelikož z výsledků vyšlo, že pedagogové speciální pedagogiky poskytují menší podporu nadaným žákům než nespeciální pedagogové. Celkově lze říct, že pedagogové mají celkem neutrální postoje ke vzdělávání nadaných žáků. Někteří pedagogové zastávají velmi pozitivní postoje vůči žákům, naopak někteří zastávají mimořádně negativní postoje.

Podobný výzkum provedli autoři Krijan a Boric (2015), ke svému výzkumu použili stejný nástroj jako výše uvedení autoři McCoach a Siegl (2007). Tento výzkum oproti zmíněnému dospěl k výsledku, že pedagogové mají spíše pozitivní postoje k podpoře nadaných žáků, uvědomují si jejich odlišné vzdělávací potřeby ve srovnání s ostatními žáky, ale také uvádějí, že je třeba, aby škola i společnost zajistily nadaným žákům podporu. Celkově výzkum dopadl obdobně jako předchozí, někteří pedagogové zaujímají pozitivní postoje ke vzdělávání nadaných žáků a někteří naopak. Tento výzkum podtrhl fakt, že začínající mladší pedagogové budou mít k nadaným žákům pozitivnější postoje než jejich starší kolegové.

V rámci své diplomové práce autorka Petružjová, provedla výzkum věnující se postojům pedagogů k nadaným žákům v roce 2017. Autorka Petružjová prováděla kvantitativní výzkum, jehož cílem bylo zjistit, jaké jsou postoje pedagogů podporující nadání a vzdělávání nadaných. Ve výzkumu bylo využito dotazníkové šetření, kterého se zúčastnilo 975 pedagogů z celé České republiky. Při analýze výsledků byla využita metody rozptylu ANOVA. Výsledky dotazníkového šetření dokazují, že pedagogové mají kladné a pozitivní postoje k nadání a vzdělávání nadaných žáků, svůj souhlas s pozitivními postoji k nadaným žákům vyjádřilo více než 50 % pedagogů. Výsledky byly rozděleny do dvou faktorů, a to: investice do nadání a výuka podporující nadané žáky. V tomto případě lépe vyšel první faktor týkající se investic do nadání, což vypovídá o nutnosti investovat do vzdělávání nadaných žáků. Druhý fakt věnující se výuce nadaných žáků, který byl zaměřen na nabídku vzdělávacích programů pro nadané žáky, dopadl o něco hůře, ale nedá se říct, že by byl výsledek negativní. Z toho vyplývá, že je potřeba udělat změny ve vzdělávacím systému a je potřeba investovat do problematiky nadaných žáků.

Po shrnutí uvedených výzkumů týkající se postojů pedagogů vůči nadaným žákům lze říct, že pedagogové zauímají spíše pozitivní postoje k nadaným žákům. Také je zřejmé, že by bylo potřeba tyto žáky více podporovat v rozvoji jejich nadání. Výzkumy se také shodují v tom, že mladší pedagogové mají přístup k těmto žákům o něco přívětivější a otevřenější než pedagogové starší.

3.3.2 Nálepkování nadaných žáků

Na úvod je vhodné vysvětlit, co se pod pojmem nálepkování skrývá, což vysvětluje teorie, která se tímto zabývá. Nálepkování (= labeling) se zabývá procesem konstruování osobnosti jedince ve vztahu k existenci nálepek. Teorie počítá s tím, že chování jedince může být ovlivněno termínem (nálepky), které vůči němu užívá blízké okolí, ale i celá společnost při popisu jeho schopností a dovedností (Matsueda, 2014). Tím, jak jedinci může být přidělena nálepka, se zabývají Fischer, Škoda, Svoboda, Zilcher (2014) s ohledem na sociokulturní pojetí normality. Sociokulturní norma se zrcadlí ve stereotypch k lidem, kteří určitým způsobem vybočují ze společnosti. Jejich chování je často posuzováno jako nepřijatelné až abnormální. Jejich chování je takto hodnoceno, protože se vymyká běžnému očekávání, což poté vede k nálepkování jeho nositele.

Teorie nálepkování se velmi často vyskytuje i v problematice nadání. Podstata daného problému spočívá v zacházení s přidělenou nálepkou „*nadaný*“. Žáci jsou často zařazováni do různých kategorií a jsou označováni dle jejich inteligenčního kvocientu, standardizovaného výsledku testu či jiného testu. Tento způsob lze často spatřit v oblasti nadaných a speciálního vzdělávání. Nálepkování ovlivňuje způsobem, jakým dospělí nahlíží na žáka a jakým způsobem nahlíží žák sám na sebe (Gates, 2010). Samotný proces nálepkování, který je popisován od vzniku nálepky až po zvnitřnění nálepky žákem, je popisován autory (Friehe, 2019, Shang -Yu et al., 2020) následovně:

- 1) Žák projevuje znaky nadání, okolí žáka si toho začíná všimnout. Je doporučena diagnostika žáka v ŠPZ. V této fázi je nadání neformálně spojováno s žákem.
- 2) Žák prošel diagnostikou nadání v ŠPZ. Nadání je tímto přijato a začíná jeho formalizace.
- 3) Nadání začíná být formalizováno i ve škole a to za pomoci podpůrných opatření, která byla doporučena v ŠPZ. Žák má možnost se vzdělávat dle individuálního

vzdělávacího plánu (dále jen IVP) či plánu pedagogické podpory (dále jen PLPP). Díky tomuto začíná být žák vyjímán z kolektivu do individuální či skupinové segregace.

- 4) Segregace se stává více oblíbenou. Okolí přistupuje k nadanému žákovi v souvislosti s přidělenou nálepkou.
- 5) Samotný žák přijímá nálepkou „nadaný“.

Samotné nálepkování má samozřejmě i své důsledky, které mohou být dle Klimecké (2022) pozitivní i negativní. Což podporuje i Gates (2010), který dodává, že žáci s nálepkou „*nadaný*“ ne vždy vnímají své označení správně. Ztotožní se se získanou nálepkou, ale ne vždy správně. Může se stát, že žáci budou mít pozitivní, rozporné či negativní představy o jejich nálepce a pojmenování, většinou věří tomu, že jejich blízcí (rodina, sourozenci, pedagogové, vrstevníci) je vždy vidí v negativním světle. Kdežto v rodině jsou poté účinky spíše pozitivní, co se týče pedagogů či vrstevníků, tak jejich vnímání je neutrální či pozitivní. Ale stává se, že někteří vyučující vnímají nadané žáky jako rušivý element, jelikož mohou ve třídě vyrušovat. Zásadní vliv na vnímání nadaného žáka, z pohledu jeho samého nebo spolužáků, ve třídě má právě pedagog. Pokud pedagog vnímá nadaného žáka pozitivně, může žákovi zpřístupnit nové vzdělávací příležitosti a rozvíjet ho. Naopak pokud pedagog vnímá jedince negativně, protože jeho zvědavost pedagoga obtěžuje, může to ovlivnit pohled spolužáků na jedince. Pedagogové musí být ti, kdo nastaví změnu a zamezí vymezování žáků z kolektivu dle jejich schopností a musí je brát jako celek (tamtéž).

Výzkum Klimecké (2022) je zaměřen na nálepkování pomocí školního kurikula. Strůjcem nálepkování je v tomto případě samotný pedagog a kurikulum, které uplatňuje ve výuce. Školní kurikulum je možné vysvětlit jako určitou příležitost ke vzniku nálepkování nadaných žáků. Do výzkumu byli zapojeni nadaní žáci, kteří jsou vzdělávání v inkluzivní třídě, a také jejich pedagogové. Z výsledků výzkumu je zřejmé, že ve školách dochází k nálepkování nadaných žáků, a to jak pozitivnímu, tak i negativnímu, jehož původcem je vždy pedagog. Z výzkumu vyplývá, že nadaní žáci potřebují nadstandartní péči, aby mohli rozvíjet své nadání, a díky tomu dochází k nálepkování, které by se dalo považovat za potřebné. Profesionální aplikace nálepkování vede k rozvoji nadání a je jeho podmínkou. V praxi dochází i k negativnímu nálepkování, které by mělo být potlačováno.

4 Vzdělávání nadaných žáků

Landau (2007) ve své knize uvádí, že velmi důležité pro podporu nadání je celková otevřenost systému, což znamená otevřenost v rámci celé společnosti, ale také v rámci školy, rodiny, vrstevníků. Mezi znaky otevřenosti systému lze zařadit: svobodu, volnost, pružnost, empatii, toleranci k nadaným. Výchova a vzdělávání nadaných žáků se liší v každé zemi, rozdíly záleží na úrovni dané země a legislativní úpravě. V České republice dochází ke třem formám vzdělávání nadaných žáků, a to k segregaci, integraci a inkluzi. V dnešní době v České republice je velkým trendem inkluze, která je také daná vyhláškou 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Většina českých škol se ji snaží dostat co nejlépe. Tyto tři základní formy ve své knize definují Fischer, Škoda, Svoboda a Zilcher (2014). V dnešní době je **segregace** považována za negativní postoj k jedincům, ale dříve tomu tak nebylo. Segregace nebyla brána jako vyloučení jedince ze společnosti, ale jako předpoklad pozitivní korelace mezi homogeností vzdělávací skupiny a jejími výsledky. Segregace se zaměřovala především na maximální podporu žáků tím, že jim bylo vytvořeno prostředí, které bylo ideální pro daný typ žáků. V této skupině žáků se vzdělávali pouze žáci, kteří potřebovali speciální podporu. Žáci byli vzděláváni speciálními metodami a formami, které vyhovovali jejich potřebám. K tématu segregace nadaných žáků se vyjadřuje Fořtíková a kol. (2009), kdy poukazuje na fakt, že v naší republice neexistují velké příležitosti pro segregaci nadaných žáků v hlavním vzdělávacím proudu. Za hlavní důvod lze označit inkluzivní vzdělávání, které se využívá nejčastěji. V České republice existuje soukromá základní škola Cesta k úspěchu v Praze, která nabízí vzdělávání právě nadaným žákům (Cesta k úspěchu, 2022). Další možností využití segregace je vytváření speciálních skupin nadaných žáků na běžné základní škole, jako tomu je třeba na základní škole Curie, která se snaží o podporu a rozvoj nadaných žáků. Využívají k tomu oddělené skupiny nadaných žáků v některých předmětech, ale zároveň se v některých předmětech vzdělávají se svými vrstevníky (Mensa Česko, 2016). Další využívaná forma je **integrace**, která spočívá v začlenění jedince do kolektivu v běžné třídě. Zaměřuje se na možnosti a implementaci společného vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se žáky intaktními. V rámci integrace má žák možnost vzdělávat se s ostatními, měl by přitom plnit stejné výchovné a vzdělávací cíle jako ostatní. K dosažení těchto cílů se mu dostává

adekvátní podpory v přizpůsobení se vzdělávacímu prostředí. Tato možnost vzdělávání se dříve využívala při vzdělávání žáků se zdravotním postižením (Fischer, Škoda, Svoboda a Zilcher, 2014). V dnešní době nejrozšířenější je **inkluze**. Spočívá v tom, že by měly být vytvářeny takové podmínky ve vzdělávání, které budou umožňovat co nejméně restriktivní prostředí. Jejím cílem je úspěšné vzdělávání všech bez rozdílu, a aby z daného stavu těžili všichni žáci, rodiče, pedagogové i celá škola (Fischer, Škoda, Svoboda a Zilcher, 2014). Inkluze znamená aktivní soužití a učení v různorodém kolektivu žáků, ve kterém se respektuje jedinečnost, silné a slabé stránky každého jedince. Úspěšná inkluze vytváří pro každého podmínky podporující jeho růst, vývoj, učení a zažívání úspěchů (Kašparová a kol., 2021).

4.1 Formy a metody vzdělávání nadaných žáků

Jelikož jsou nadaní žáci vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu se svými vrstevníky, je potřeba zvolit vhodnou variantu z hlediska obsahu vzdělávání a vhodnou organizační formu vzdělávání. Obsah vzdělávání nadaných žáků by měl vycházet z jejich kognitivního potencionálu, a tím pádem vyžaduje individuální přístup ke každému z nich. Za dvě základní organizační formy, které si využívají u nadaných žáků, se považuje akcelerace a obohacení (Hříbková, 2007).

Akcelerace

Cílem akcelerace je vytvořit změny ve vzdělávacím obsahu týkající se nadaných žáků, které ovlivní délku jejich vzdělávání a tím pádem dochází ke zkrácení délky školní docházky. Proto se jinak této formě také říká „*urychlující varianta*“ (Hříbková, 2009). Akcelerace se dá dělit na vnitřní a vnější. Vnitřní akcelerace probíhá v rámci třídy, kde je vzdělávaný nadaný žák. Probíhá například tak, že se urychlí obsah výuky, čehož je možné docílit snížením opakování, vynecháním jednoduchých úkonů nebo přeskočením známých částí úkolů. Do vnitřní formy většinou zasahuje pouze pedagog či za pomoci speciálního pedagoga anebo dalších kolegů. Vnější formy se již týkají organizace vzdělávání a již do ní zasahují i jiní odborníci – pedagogové, ředitel školy, speciální pedagog, psycholog. Mezi vnější formy patří:

- předčasné zaškolení – zralý žák nastupuje do prvního ročníku základní školy v nižším věku než je obvyklé,
- přeskočení ročníku – pokud žák ovládá učivo daného předmětu nebo předmětů, má možnost přeskočit celý ročník,
- přeskočení předmětu – žákovi je umožněno absolvovat předmět ve vyšším ročníku, který odpovídá jeho znalostem,
- zhuštění ročníku – pokud je to možné, žák absolvuje dva ročníky v jednom školním roce,
- paralelní studium – žák základní školy může současně studovat některé předměty například na střední škole (Machů, 2010).

Dle Cihelkové (2017) lze zjednodušeně říct, že se rozlišují dva typy akcelerace, a to předmětová nebo ročníková. Ročníková akcelerace je organizačně jednodušší, z čehož plyne, že její použití je častější. Ale naproti tomu není v některých ohledech vhodná. Nadaní žáci jsou v některých oblastech/předmětech napřed oproti vrstevníkům, ale může se stát, že v některých budou na stejné úrovni nebo mohou být i opoždění, což je důvod k tomu, aby byla ročníková akcelerace důkladně zvážena. Přívetivější je předmětová akcelerace, která je ovšem organizačně náročnější, ale naproti tomu umožňuje nadaným žákům opouštět svou třídu pouze v předmětech, ve kterých se promítá jejich nadání. Je zřejmé, že obě formy mají své výhody a nevýhody, proto je vždy nutná dohoda pedagogického týmu, která z variant bude pro určitého žáka vhodnější. Akcelerace s sebou nese i řadu rizik. Rizika uvádí Novotná (2004), která je rozčlenila do čtyř oblastí – akademické, emocionální, sociální i mimoškolní. Do akademické oblasti je možné zařadit fakt, že žák byl zvyklý převyšovat znalostmi své vrstevníky, čehož ve vyšším ročníku jen těžko dosáhne. V budoucnu se mohou začít objevovat mezery v přípravě. Akcelerovaní žáci nestačí svým spolužákům fyzicky ani emocionálně. Žák se musí vyrovnat s vyšším tlakem, což zasahuje do jeho emocionální složky. Tyto vyšší nároky mohou zapříčinit frustraci, stres, syndrom vyhoření a další. Do ohrožení sociální oblasti zasahuje fakt, že žák není se svými vrstevníky, díky zvyšujícím se nárokům nemá tolik volného času a možností se s vrstevníky přátelit. Žák také omezuje své mimoškolní aktivity, což je zapříčiněno náročnější přípravou do vyučování. Nemá čas se věnovat svým zájmům, což může vést k problémům v pozdějším životě.

Obohacení

Cílem obohacení je zaměřit práci s obsahem učiva a jeho rozšíření, obohacení a prohloubení. Nadaný žák nepostupuje v učivu rychleji než jeho spolužáci, ale má rozšířený obsah probíraného učiva. Cílem je, aby za stejnou dobu nadaný žák zvládl probírané téma podrobněji než jeho spolužáci. Má učivo doplněné o detailnější informace (Hříbková, 2009). Jde o rozšíření, prohloubení učiva nad rámec běžně aplikovaných učebních osnov. Obohacení umožňuje žákovi rozvíjet vyšší úroveň myšlení, podporuje jeho představivost. Dále také všestranně rozvíjí jeho osobnost, při výuce používá kreativní myšlení. (Machů, 2006).

Mezi další formy, které lze při vzdělávání nadaných žáků využívat, lze zařadit: zapojení žáků do vědomostních soutěží, pokud o to projeví zájem samotný žák, mimoškolní aktivity, projektové vyučování, spolupráce s pedagogem na vedení výuky, učení žáka žákem, zapojení do školního časopisu aj. (Cihelková, 2017).

5 Empirická část

Diplomová práce se zabývá pedagogickou identifikací nadaného žáka na prvním stupni základní školy. Její empirická část výzkumně navazuje na teoretický základ práce. Empirická část představuje vlastní výzkum zaměřený na možnosti pedagogické identifikace nadaných žáků na prvním stupni základní školy.

5.1 Cíl výzkumu

Cílem diplomové práce je popsat, jaké pedagogické metody využívají pedagogové pro vyhledávání nadaných žáků na prvním stupni základních škol. Hlavní výzkumný problém je dle Švaříčka (2007) upřesnění zacílení výzkumu a zároveň navazuje na výzkumný cíl. V tomto případě je výzkumný problém zaměřen na proces identifikace nadaného žáka pedagogem, což znamená, že budou zkoumány pedagogovi znalosti a informace týkající se problematiky nadaných žáků, dále pak identifikační pedagogické metody. V návaznosti na to dále bude zkoumáno vhodné nastavení podpůrných opatření, tedy tvorba PLLP či IVP. Pro zajištění triangulace dat bude také zjišťováno následné využívání daných dokumentů. Aby bylo možno dosáhnout nastaveného výzkumného cíle, byly vytvořeny výzkumné otázky. Švaříček (2007) definuje výzkumné otázky jako krok ve vymezení výzkumného problému, který ho zkonkretizuje.

Byly vytvořeny tyto tři výzkumné otázky:

VO1: Jakým způsobem pedagogové identifikují nadaného žáka?

VO2: Jaké identifikační metody pedagogičtí pracovníci využívají nejčastěji?

VO3: Jakým způsobem pedagogičtí pracovníci postupují při aplikaci doporučených podpůrných opatření po stanovení diagnózy žáka ve školním poradenském zařízení?

5.2 Metodologie výzkumu

Pro výzkum byl zvolen kvalitativní výzkumný přístup, jelikož pro výzkum jsou podstatné osobní zkušenosti a názory jednotlivých aktérů. Kvalitativní přístup přináší mnoho informací o velmi malém počtu jedinců. Výsledky kvalitativního přístupu lze minimálně porovnávat, jelikož jsou detailní. V kvalitativním výzkumu je využíván jako výzkumný nástroj rozhovor (Mišovič, 2019). Švaříček (2007) definuje kvalitativní přístup jako přístup,

který představuje proces zkoumání jevů a problémů v jejich přirozeném prostředí. Jeho cílem je získat komplexní a hluboké pochopení těchto jevů na základě detailních dat a specifického vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu.

Výzkumník usilující o kvalitativní analýzu se snaží s využitím široké škály metod a postupů odhalit a interpretovat, jak lidé vnímají, prožívají a utváří sociální realitu. Využití kvalitativního přístupu vyžaduje zkušenost se zkoumanou oblastí, přizpůsobivost, předvídatelnost, vědomí rizika, větší množství času pro sběr dat a následně jejich vyhodnocování (Mišovič, 2019).

5.3 Design kvalitativního výzkumu

Jako design kvalitativního výzkumu byla zvolena **případová studie**. Základním požadavkem a i prvním krokem pro realizaci případové studie je zřetelně a přesně zformulovaný výzkumný problém, od něhož se následně odvíjí volba případu. Správný výběr případu je základem celého výzkumu. Případovou studii lze považovat za empirický design, jehož smyslem je podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika případům. Výzkumník v rámci případové studie využívá více informačních zdrojů a zároveň i veškeré dostupné metody sběru dat. Mezi metody sběru dat, které lze využít v případové studii, patří pozorování, rozhovory a analýza dokumentů (Švaříček, 2007). Případové studie je možné dle sledovaného případu rozdělit do pěti skupin: osobní případová studie, studie komunity, studium sociálních skupin, studium organizací a institucí, zkoumání programů, událostí, rolí a vztahů (Hendl, 2016).

V empirické části diplomové práce byla využita případová studie zaměřená na zkoumání programů, událostí, rolí a vztahů. Přesněji řečeno byla zaměřena na zkoumání rolí pedagoga ve vztahu k nadanému žákovi, jak chápe nadané žáky, jak na ně nahlíží, jak se mu jeví při výuce, jak s nimi při výuce pracuje aj. Z metod sběru dat byl využit rozhovor a následně analýza dokumentů.

5.4 Metoda sběru dat

V kvalitativním výzkumu byly využity tyto metody sběru dat: **polostrukturovaný rozhovor** a **analýza dokumentů**. V empirickém výzkumu hlavní skupinu sběru dat tvoří naslouchání, kladení otázek a získávání jejich odpovědí. Do dotazování patří různé typy

rozhovorů, dotazníků či škál a testů (Hendl, 2016). S ohledem na výzkumný problém a na využití případové studie byl v rámci metody sběru dat dotazování využit polostrukturovaný rozhovor. Polostrukturovaný rozhovor obsahuje připravené otázky, které směřují k identifikaci výzkumných témat. Tyto připravené otázky jsou doplněny o náhodné otázky, které vyplnou ze souvislostí v průběhu rozhovoru a napomáhají k detailním odpovědím a pochopení daného případu. Jeho nejdůležitější část je jádro rozhovoru, které představuje závazné schéma pro výzkumníka. Na toto jádro poté navazují doplňující otázky a témata, které rozšiřují původní záměr (Miovský, 2006).

Příprava rozhovoru

Celková příprava rozhovoru je velmi důležitá, to že se jedná o polostrukturovaný rozhovor neznamená, že se lze spoléhat na náhodu, ale je nutné mít připravené určité otázky. Samotná příprava rozhovoru zahrnuje kroky, které pomáhají k hladkému průběhu rozhovoru. Příprava spočívá ve specifikaci jednotlivých částí rozhovoru. Při tvorbě rozhovoru byly nejdříve definovány výzkumné otázky, ke kterým byly následně vymyšlené určité otázky, které se již zaměřovaly na konkrétnější témata. Aby výzkumník získal co nejdetailnější a obsahově zajímavé otázky, byly připravené otázky doplněny ještě o náhodné, některé byly připravené a některé výzkumník vymýšlel v průběhu samotného rozhovoru. Celkový rozhovor byl sestaven tak, aby šel od obecnějších témat ke konkrétnějším. Samotný rozhovor se skládá z několika částí (Mišovič, 2019). S detailnějším dělením přichází Švaříček (2007), který se již zaměřil na dělení souborů otázek. Rozhovor začíná úvodními otázkami, pokračuje hlavními, s nimi souvisí navazující otázky a rozhovor je zakončen ukončovacími otázkami. Toto rozdělení otázek bylo využito při sestavování rozhovoru k výzkumu. Rozhovory byly započaty úvodními otázkami, které byly zaměřené na obecné informace o dotazovaných, jako je jejich pracovní pozice, délka praxe, zaměření školy a místo vykonávání jejich práce.

Úvodní otázky rozhovoru:

- *Jaká je Vaše pracovní pozice?*
- *Jak dlouhá je Vaše praxe?*
- *Na jaké škole pracujete? Jedná se o běžnou základní školu nebo se zaměřením?*
- *V jakém kraji, případně okrese, pracujete?*

Na úvodní otázky navazovaly hlavní, které tvoří jádro výzkumu. Hlavní otázky poté slouží k zodpovězení výzkumných otázek. Ke každé výzkumné otázce bylo vytvořeno několik specifických výzkumných otázek, které přinášely detailnější odpovědi. Specifické výzkumné otázky byly dále doplněny o tazatelské otázky.

Ukázka hlavní otázky, specifických otázek a tazatelské otázky, které byly v rozhovoru zaměřené na vypracovávání PLPP.

Hlavní otázky:

- VO: Jak pedagogičtí pracovníci pracují s nadaným žákem po jeho identifikaci?
 - SVO: Když dokončíte svou identifikaci, jaký je Váš další postup?
 - *TO1: Vypracováváte žákovi PLPP nebo ho rovnou posíláte do PPP?*
 - *TO2: Kdo Vám s vypracováním PLPP pomáhá?*
 - *TO3: Jaké metody práce se žákem PLPP obsahuje?*

Rozhovory byly zakončené ukončovacími otázkami, typu: „*Jak byste zhodnotil/a Váš celkový přístup k nadaným žákům?*“, „*Chtěl/a byste se na něco zeptat vy mě?*“. Celý rozhovor s připravenými otázkami je v příloze diplomové práce.

Etika rozhovorů

V každém provedeném výzkumu je potřeba řešit otázky týkající se etiky. Hlavní etické otázky se týkají účastníků výzkumu i samotného výzkumníka. Navázaná spolupráce vychází z principu dobrovolnosti, z čehož plyne, že respondent je detailně seznámen s dobrovolnou účastí v průběhu celého výzkumu. Je mu sdělena i možnost kdykoli výzkum opustit, aniž by to na jedince mělo jakékoli dopady. Ochrana osobních údajů a zájmů respondentů výzkumu je zajištěna jejich anonymitou a důvěrností získaných informací (Mišovič, 2019). Důvěrnost lze chápat jako fakt, který zaručuje, že nebudou zveřejněna žádná data, která by umožnila identifikovat respondenty (Švaříček, 2007). Hendl (2016) uvádí etické zásady, které je důležité při výzkumu dodržovat. Jako první je důležitý informovaný souhlas, který zaručuje, že výzkumu se bude účastnit pouze osoba, která s tím souhlasí. Před samotným výzkumem musí být plně informována o průběhu a okolnostech výzkumu. Dále s tím souvisí zásada, která se týká souhlasu, který může být buď aktivní nebo pasivní. Aktivní souhlas znamená podepsání informovaného souhlasu. Pasivní souhlas znamená, že informovaný souhlas

podepisuje pouze ten, kdo nesouhlasí s účastí ve výzkumu. Mezi další zásady řadí svobodu odmítnutí a odchodu z výzkumu a také anonymitu.

Pro účely výzkumu v této diplomové práci byl vytvořen dokument s názvem: *Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu a se zpracováním osobních údajů v diplomové práci „Možnosti pedagogické identifikace nadaného žáka na prvním stupni“*. Informovaný souhlas obsahoval informace o samotném výzkumu a jeho cíli, informace o účelu poskytnutého rozhovoru, o jeho délce, o možnosti odmítnutí odpovědi na jednotlivé otázky, o zajištění anonymity, o nakládání s nahrávkou a transkripcí, dále obsahoval souhlas respondenta ve výzkumu. Plné znění informovaného souhlasu je v příloze této práce. V rámci potvrzení souhlasu byl využit pasivní souhlas s následným ústním potvrzením na začátku jednotlivých rozhovorů. Respondentům byl informovaný souhlas poslán e-mailem před uskutečněním samotného rozhovoru. Všichni respondenti souhlasili s použitím dat z jejich rozhovorů ve výzkumu.

Pro zachování soukromí všech respondentů výzkumu bylo potřeba přepsané rozhovory anonymizovat, což v tomto případě znamenalo změnit jména. Jednotlivým respondentům nebyly pokládány otázky na konkrétní názvy škol. Někteří respondenti mi poskytli dokumenty, jako je doporučení z PPP, PLLP či IVP, i tyto dokumenty byly anonymizovány. Pro přehlednost anonymizace jednotlivých rozhovorů byla vytvořena tabulka č. 4, ve které jsou uvedeni účastníci výzkumu se změněnými jmény.

Tabulka 4: *Přehled anonymizace respondentů výzkumů*

ANONYMIZACE	RESPONDENT
1. rozhovor	Iva
2. rozhovor	Petra
3. rozhovor	Diana
4. rozhovor	Julie
5. rozhovor	Věra
6. rozhovor	Lucie

7. rozhovor	Denisa
-------------	--------

Zdroj: vlastní zpracování

Průběh rozhovorů

Jednotlivé rozhovory s respondenty probíhaly v průběhu ledna roku 2024. Bylo uskutečněno sedm rozhovorů a všechny proběhly online videohovorem prostřednictvím Google Meet. Hned v úvodu byli účastníci seznámeni s mou osobou, s tématem diplomové práce a s jejím cílem. Byli seznámeni s průběhem rozhovoru a jeho přibližnou délkou. Účastníci byli opět dotazováni, zda s rozhovorem souhlasí, všichni souhlasili, poté jim bylo vysvětleno, kde a jakým způsobem bude jejich výpověď použita a byla jim zaručena anonymita. Všechny rozhovory byly se souhlasem nahrávány na diktafon v mobilním zařízení. Následně byly nahrávky rozhovorů doslovně přepsány pomocí textového editoru MS Office. Tyto doslovné přepisy poté umožňují se k jednotlivým rozhovorům vracet bez pouštění jednotlivých nahrávek a také jsou jednotlivé přepisy podstatné pro následnou analýzu dat.

Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek v rámci kvalitativního výzkumu spočívá v reprezentaci určitého tématu. Vzorek je vytvářen teoreticky, záměrně vzhledem ke zjišťovaným informacím. Je velmi nutné definovat kritéria výzkumu, dle nichž bude výzkumník hledat vhodné účastníky nebo případy. Počet účastníků nemusí být velmi rozsáhlý, spíše musí být vhodně zvolený, aby poskytl požadované informace. Zpravidla je v rámci kvalitativního výzkumu využíván menší počet účastníků (Mišovič, 2019).

Při výběru výzkumného vzorku pro tuto diplomovou práci byla využita jedna z nejrozšířenějších technik, a tou je cílený výběr. Cílený výběr spočívá v cíleném vyhledávání účastníků dle jejich určitých vlastností, které jsou pro výzkum podstatné. (Mišovič, 2019). Ve výběru vhodných účastníků pro výzkum bylo důležité, aby účastníci splnili tři základní podmínky, a to: jejich pracovní pozice je/byla na prvním stupni základní školy, již se někdy ve své praxi setkali s nadanými žáky, již ve své praxi identifikovali nadané žáky. Jelikož není snadné najít ve společnosti pedagogy, kteří by měli zkušenosti s nadanými žáky anebo se chtěli o jejich zkušenosti podělit, bylo těžké najít vhodný

výzkumný vzorek. Na internetu byly vyhledány školy, které se nadaným žákům věnují a podporují je. Tyto školy byly osloveny, zda by pedagogové mohli poskytnout rozhovory do diplomové práce, těchto škol bych osloveno pět. Žádná škola neposkytla na dotaz zpětnou vazbu. Poté pro pomoc při vyhledávání vhodných účastníků byla oslovena paní lektorka, která na jedné škole přednášela o nadaných žácích. Paní lektorka zároveň pracuje jako speciální pedagožka v PPP a v minulosti učila na prvním stupni základní školy. Paní lektorka poskytla kontakty na několik osob, které mají zkušenosti s nadanými žáky a sama také poskytla rozhovor do diplomové práce. Bylo osloveno prostřednictvím e-mailu a odkázáním se na paní lektorku 13 osob, ale odpověděly pouze tři, kteří následně poskytly rozhovor. Další účastníci byli získáni prostřednictvím sociální sítě Facebook, kde byli osloveni v soukromé skupině, jejímiž členy jsou pedagogové prvního stupně základní školy. Tímto způsobem byly získány další čtyři rozhovory. Celkově se podařilo získat sedm účastníků výzkumu, kteří byli ochotni poskytnout svůj čas a rozhovor do diplomové práce.

5.5 Analýza dat

Po sběru jednotlivých dat do výzkumu je výzkumník postaven před velké množství nestrukturovaných materiálů. Jeho úkolem je materiály podrobit systematické analýze a interpretaci. Jednotlivé materiály si výzkumník musí zorganizovat a zpracovat (Švaříček, 2007). Analýzu dat lze také vysvětlit jako hledání významu získaných dat, za předpokladu pravidelnosti vyskytující se v jednotlivých případech (Hendl, 2016).

Otevřené kódování

Kódování lze obecně charakterizovat jako operaci, pomocí níž jsou data rozebrána, strukturována a následně složena novým způsobem. Otevřené kódování spočívá v tom, že přepsaný rozhovor je rozdělen na jednotlivé jednotky, těmto částem jsou přiřazena jména, se kterými dále výzkumník pracuje. Jednotkou může být slovo, skupina slov, věta, odstavec. Následně jsou jednotlivým pojmenovaným částem vytvořeny kódy. Kód je slovo nebo krátké slovní spojení, které vystihuje danou část a odlišuje je ji od ostatních. Při tvoření jednotlivých kódů mohou být nápomocné otázky, jako je „*Co? Kdo? Jak? Kdy? Kde? Proč?*“ (Švaříček, 2007).

Jelikož všechny získané rozhovory byly doslovně přepsány v Microsoft Word, také v tomto programu proběhlo otevřené kódování. Rozhovory byly detailně několikrát přečteny, k jednotlivým úsekům, které byly podstatné, byl přidán komentář, ve kterém byl uveden kód většinou v podobě slovního spojení (viz obrázek 4). Takto vytvořených kódů vzniklo 560.

Obrázek 4: Ukázka kódování rozhovoru s paní Dianou

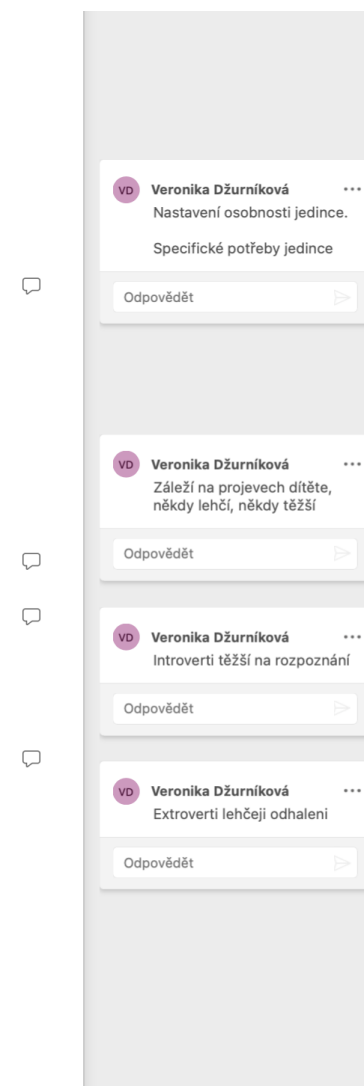
reagovat, ale brala jsem ji tak, že oni sami s tím jako nedokážou pracovat, že vlastně já se snažím nějakým způsobem a oni pořád vlastně dokolečka opakují nějaký, já nevím, třeba dejme tomu to vykřikování nebo to, že vlastně, když jsme řešili, že je potřeba nebo mluvila jsem s nimi, že je potřeba si ohlídat, že potřebuju, aby třeba nad tím mohli popřemýšlet i ty ostatní děti, aby to třeba se někým, vlastně aby chvíli počkali, než tu i ostatní, tak vlastně to vykřikoval a stále dokolečka ten chlapec, co si vybavuju a že jsem mu to měla trošičku jakoby za zlé, že to nedokáže ovládnout, ale teďka už z té pozice takhle s tím odstupem vím, že prostě to není úplně zaprvé u těch dětí je to náročnější, aby tohle to už ovládli a za druhé, že opravdu jako je to nějakým nastavením tou potřebou toho dítěte. Že opravdu rychle přemýšlí, rychle potřebují tu zpětnou vazbu, vlastně i na to, jak přemýšlí. Takže už bych to jako třeba řešila jinak. Takže v tomhle tom vidím posun, že to nadání **vnímám opravdu jakoby celkově nastavení té osobnosti a těch jejich potřeb tak jako ono**. Ono to tak je, že každý jsme nějaká osobnost a máme nějaké potřeby, ale ty děti nemají opravdu nějaké ty potřeby, které jsou třeba opravdu oproti těm jiným, specifitější, v některých ohledech nebo třeba s tím pracovat.

00:05:39 Reproduktor 1

Dobře, tak navázou na to další otázkou a ta je, zda si myslíte, že je lehké nebo těžké nadaného žáka v třídním kolektivu rozpoznat?

00:05:51 Reproduktor 2

Hmm asi jak kdy. Některé ty projevy jsou opravdu takové, že někdy když se to projeví, tak je to **takové jednoznačnější** a dá se to dobře identifikovat a pak jsou ty děti, které opravdu na to často ty učitelé upozorňují, že když jsem třeba i na tom náslechu, tak si třeba všimnu **jakoby takových těch introvertů, vnějších i dětí, které se tak jako neprojevují, ale všiml si nějakých jakoby těch specifických projevů, co se týče třeba v sešitě nebo i toho doptání se na přání a tak vlastně, že i tyhle ty děti**. A když si pak s těmi učitelí o tom bavím, tak oni řeknou: „aha, vlastně jo“, ale on je jakoby šikovný, ale on to vlastně jakoby nějak nepotřebuje nic speciálně nebo tak, že oni tyhle ty děti si neřeknou jako vlastně jakoby o něco, kdežto **ty extrovertní ano. Teď se snadněji jako rozpoznají většinou a ty si jako ty potřeby dají jako jasněji najevo i ty projevy**. A jestli je to těžké nebo lehké, mám takový jako jedno, co mi pomáhá třeba rozlišit i ty děti, co vyloženě mají třeba jenom „dobrou paměť“. Jenom jako ono to je taky fajn jakože, že se jim dobře učí i některé věty, ale jako nemají takový ten tah potom, když se jich, já nevím, když to vezmu, že bychom se bavili, třeba že by uměli vyjmenovat planety. Jo, tak pro ně je dostačující to, že u něj třeba vyjmenovat ty planety. Ale když se třeba zeptám a víš třeba jaký je jakoby rozdíl mezi těmi planetami jsou všechny třeba jakoby stejné v tom složení a některé ty děti už třeba i vědí, které jakoby zareagují, že je to začne jakoby zajímat, že jakoby potřebují, jako reagují rychle na to, že chtějí vědět něco dál do hloubky i do šířky, že prostě zaberou, jakoby když to takhle řeknu. A ty, co jako jim jde jenom o takovou tu, jako že se něco naučili nazpaměť a vlastně jako nevědí, ani k čemu to potřebují. Jenom prostě to tak baví si něco jakoby naučit, tak vlastně tam to



vidím, že to je takový, třeba jenom ten nadprůměr, ale když to tady ty děti, co chtějí přemýšlet dál, tak už tam cítím za tím, že by tam mohlo být něco víc. Takže nějaké takové i těm učitelkám se snažím třeba tady ty věci nebo ty originální věci reagovat na tu, zapisovat si třeba takže to dítě někde se projevil třeba nějakým originálním nápadem nebo něco napadlo, tak i tyhle ty věci, jako je důležité jako vnímat a aby se ty děti lépe rozpoznali. **Takže není to úplně vždycky lehké. Není to ale někdy to může být i lehčí, ale**

00:08:23 Reproduktor 1

Tak pak, tady mám další, to už jste trošku říkala, čím vás ten potencionálně nadaný žák při vyučování zaujme, čeho si vlastně začnete všimát a řeknete si, ano, ten by vlastně mohl být nadaný. Co je takový nejčastější znak? Jestli to jde takhle říct?

00:08:39 Reproduktor 2

No upřímně u extrovertů je toho hodně, tak ono je to právě o tom vykřikování nebo když třeba někdo hned neví, tak oni jakoby třeba se hlásí, chtějí to doplnit nebo doplňují nějaké informace, třeba které jako nezapomněly, když mají ty tendence a dělá jim třeba trošičku problém i to pravidlo právě toho nevykřikování, protože to prostě tam je, tak to jsou tyhle ty, jeden tam je to u těch menších dětí **kor**, tam je to hodně znát tohle to a vlastně mají ale vždycky je jako je to k věci, jo, je to opravdu jakože je vidět a nebo si třeba i doptám, když mi to není jasné. Jaká vlastně tu souvislost tam našel třeba o přestávce za nimi zajdu a zeptám se, mě zaujalo, proč jsi zareagoval zrovna takhle? No a pak se snažím třeba právě chodit po třídě se dívat, i třeba když ty děti pracují samostatně zrovna včera, když jsem byla na naslechu, tak tam vlastně ten jeden chlapec mě zaujal. systematicky paní učitelka řekla, určitě zadání. Většina si to udělala tak jako velmi jednoduše, ale on se to opravdu **jakoby** měl čtverečkováný papír, tak on se to tam jako po těch čtverečcích opravdu velmi pečlivě a systematicky, tak jak to paní učitelka diktovala, tak ty příklady, on si to tam jakoby zapisoval a bylo vidět, jak ty s tím prostě hraje, že pro ně je důležitý takový ten systém řazení a velmi rychle to pak i spočítal. Jo, takže bylo to pro něj takhle ale prostě, potřeboval si s tím i vyhrát, **takže někdy i třeba ten projev, jakoby a co se týče v těch sešitech, právě u těch introvertních dětí, je hloubavější, které potřebují třeba i čas. Ty paní učitelky často nevidí, protože jsou vlastně jakoby pomalé. Svým způsobem ale oni, jakoby si to nějakým způsobem urovnávají v té hlavě a vlastně jsou taky velmi přemýšlivé, ale prostě pomaleji, tak na ty je potřeba se trošičku víc zaměřit i tady v těch projevech.**

00:10:25 Reproduktor 2

A právě, kterých si třeba běžně ta paní učitelka nevšimne, které si neuvědomí anebo si můžou kreslit, hodně to bývá. V těch sešitech, že jsou takový ty děti, třeba protože mají hotovo a kreslí si pak nějaké svoje třeba nápady, projevy se tam napadne, nebo mají ty tabulky taky často sleduju, že když se pracuje na tabulkách a jsou to úkoly třeba pro ně jednoduché, tak oni jako rychle ukáží paní učitelce je



VD Veronika Džurníková ...
Záleží na situaci a typu žáka, ale spíše těžší

Odpovědět



VD Veronika Džurníková ...
Extroverti - výrazný při výuce, vykřikují, doplňují, hlásí se
Jsou aktivní

Odpovědět



VD Veronika Džurníková ...
Pozorování dítěte při výuce, samostatné činnosti

Odpovědět



VD Veronika Džurníková ...
Projevy ve výuce, v sešitech.
Introverti - pomalejší, hlubší zamyšlení

Odpovědět

Zdroj: Dokument Microsoft Word

Poté byly všechny kódy přepsány do nového dokumentu v Microsoft Excel, kde byla vytvořena tabulka s jednotlivými kódy. Po následné kontrole byly jednotlivé kódy barevně roztrženy podle toho, které spolu souvisely a následně byly zredukovány, vzniklo jich 280, z čehož poté vzniklo několik subkategorií, které byly sjednoceny do jednotlivých kategorií (viz obrázek 5, 6).

Obrázek 5: Ukázka sepsání a barevného rozlišení kódů

1. rozhovor - ha - učitelka	2. rozhovor - Petra - učitelka	3. rozhovor - Diana - učitelka, metodik nadání v PPP	4. rozhovor - Julie - učitelka - matematická třída
1. nevyvozně schopnosti	vyšší rozhled než vrstevníci	nastavení osobnosti, specifické projevy	větší zájem žáků
2. nemusí být poznat na první pohled	vyšší schopnosti než vrstevníci	určitě potřebuje, potřeba pochopení	zájem o vlastní rozvoj
3. pokud je učitel připravený, lehce rozpoznat	již má žák dobré znalosti, má zájem	těžkost rozpoznání zálodi na projevech dítěte	rozpoznání žák je lehčí
4. působí jako zlobiví žáci	obtížnější rozpoznání nadaných dětí	introverti těžší na rozpoznání	jsou zřejmé jeho projevy
5. kriticky ke svým spolužákům	každý žák je jiný	extroverti snáží rozpoznání	odlišuje se od ostatních
6. zdržují je	žáci propojují zájem, kladí otázky	záleží na situaci a typu žáků, ale spíše těžší	vnímání dítěte
7. každý je jiný	hledali složitější řešení, šli do hloubky	extroverti - výrazný při výuce, vyřkávají, doplňují, hlasí se	pozorování a pochopení dítěte
8. soustředěnost pouze na jeho oblast	kriticky ke svým spolužákům	jsou aktivní	společný znak - zvědavost, vnitřnost, zájem
9. převážně souhlasí s literaturou	zdržují je	pozorování dítěte při výuce, samostatné činnosti	nápaditost žáků - společný rys
10. když to bylo v jeho zájmu, uměl se chovat ke spolužákům	každý je jiný	projev ve výuce, v sešitech	zapadá do kolektivu
11. agresivita ke spolužákům	introvert x extrovert	introverti - pomalější, hubší zamýšlení	vrstevníci ho přijímají
12. nepochopení spolužáků	soustředěnost pouze na jeho oblast	introverti - nevyřázný projev, osobnostní projevy	spíše introvert
13. spolužáci měli problém s přijetím	převážně souhlasí s literaturou	společný rys - vděčnost za posluchače	nesrdí humorem, nehledá společnost
14. podpora učitelky	vůdce nad ostatními	rysy jsou individuální	kolektiv ho přijímá
15. vyhledávání dětí dle složitějších úloh	posylování se nad spolužáky	extroverti x introverti	nesegregují ho, berou ho
16. vyřazení dětí jid od začátku	usměrnování	něže řict společný rys pro všechny	správná definice ped. identifikace
17. podpora PPP již při nominaci	pomáhal s labším (jiný případ)	samostatná práce - záleží na společnosti	vyhledávání nadaných dětí
18. kroučky pro předškoláky	lépe vycházel z vrstevníků	v kolektivu samotář, introvert	následná práce s nadaným žákem
19. spolupráce s školkou	motivace vrstevníků k lepšímu výkonům	společnost nevyhledává	každodenní pozorování při výuce
20. nadané dítě v každé třídě, co učila	patřili mezi oblíbené děti, vrstevníci s nimi vycházeli dobře	spolužáci chodí za ním, ne on za nimi	ped. identifikace každý den
21. 10x provedená identifikace	neznalost pojmu ped. identifikace	vychází s nimi dobře, ale nevyhledává	nepochopení smyslu identifikace
22. ovlivněno rodiči - identifikace	Ok provedení identifikace	oblíbený mezi spolužáky	bez záramového archu
23. identifikace je úkol učitele	již z PPP při nástupu do školy identifikace	bez konfliktu	pozorovat v hlavě
24. zvědavost podněcuje identifikaci	již při nominaci práce s PPP	sledování potřeb dětí - ped. identifikace	přítomnost speciálních pedagogů
25. pozorování dětí při výuce	despitát s paní z PPP	diagnostika potřeb	na pár tříd jeden spec. pedagog
26. nabídnutí rozvíjejících pomůcek	samostatná ped. identifikace ne	vyhledávání nadaných žáků pozorováním	vlnuje se jen svým třídám
27. spolupráce s PPP nebo se šk. psychologem	ped. identifikace na základě nominace z PPP	identifikace 3 - 5 dětí ve třídě	bez problémová spolupráce s rodiči
28. záramový arch v dítěti - ano	čas posílá do PPP až po sešiti době	přes 100x provedená identifikace z pozice metodika nadání	pletelský vztah s rodiči na dobré úrovni
29. školové tabulky dětí	PLLP napsán	spolupráce s pedagogy při nominaci a ped. identifikaci	logické myšlení
30. z podůků bez podpory školy - identifikace	PLPP není důležitý, stačí ho mít v hlavě	následky ve třídách na vyžádání	zapojení do log. soutěží
31. kolegyně přivedla na nadané děti a spolupráce s ní	samostatná identifikace bez pomoci	při ped. identifikaci používá tabulku projevů	metoda práce - skupinová
32. vždy hned spolupráce s PPP	až pomoc paní z PPP	zřamový arch rozdělený podle oblastí	řešení společného problému 1x týdně
33. bez PLPP	s nadanými žáky pomocí vých. poradkyně	pozorování spec. projevů dítěte z zramování	vyvolává pozorování, analýzu výsledků prací, rozhovory
34. podpora rodičů	dis identifikace nesažahuje, na vyžádání reaguje	pozorování dítěte o přístěve - náplň, hry, komunikace	univerzita nepřipravila na ped. metody
35. dobrá spolupráce s rodiči	podpora rodičů	následky vždy celé dopoledne	samostudium, vlastní zájem
36. zájem rodičů	iniciativita rodičů	konzultace s učitelkou, zda stačí PLPP nebo potřeba PPP	jeden žák s doporučením z PPP
37. rodičovská nominace	spolupráce s rodiči výborná	chodí i rodiče do PPP s nominací	dva žáci z Mensy
38. pedagogem negotvrvena	zájem rodičů	rozdílné důvody rodičů	ostatní nedignostikováni, ale identifikováni jako nadaní
39. zřamění rodičů žáků	znalost pozorování, analýzy prací	rodičovská nominace	bez PLPP
40. neznalost pedagogických identifikačních metod	využíváno pozorování, analýzy, testování pomocí PPP	stačí pro ně nebo následně řešení se školou	individuálně zramovaná výuka
41. nejčastěji analýza prací, rozhovor, pozorování	rozhovor se žákem ve výuce	celoplošný screening pomocí didaktických testů	individuální volba složitosti příkladů
42. rozhovor s dítětem i rodičem	nejdůležitější pozorování	vlastní tvorba testů	vzájemná výpomoc mezi spolužáky
43. nejčastěji pozorování a rozhovor s dítětem	každodenní vzájemná interakce	pozorování dětí	konzistentní podpora
44. rozhovor může dítěti pomoci se sebestřetím	PLPP vypracován samostatně	didaktické testy - INVENIO - matematika	vedení k vlastním napadům
univerzita nepřipravila	rozvoj zájem žáků dle aktuálních dostupných ve třídě	podstatně pozorování, rozhovor s dítětem	doporučení bez PPP, již ve škole

Zdroj: Dokument Microsoft Excel

Obrázek 6: Ukázka vzniklých subkategorií a kategorií

barva	subkategorie	kategorie
červená	definice NŽ	nadaný žák
tmavě modrá	rozpoznání NŽ	nadaný žák
žlutá	charakteristické rysy NŽ	nadaný žák
fialová	znalost PI	pedagogická identifikace
fialová	provedení pi	pedagogická identifikace
růžová	postup po PI	pedagogická identifikace
růžová	spolupráce při PI	pedagogická identifikace
světle modrá	kommunikace s rodiči	spolupráce s rodiči
světle modrá	spolupráce s rodiči	spolupráce s rodiči
hnědá	znalost identifikačních metod	identifikační metody
hnědá	využití IM	identifikační metody
hnědá	seznamění s IM	identifikační metody
zelená	doporučení z PPP	dokumenty
zelená	PLPP	dokumenty
zelená	IVP	dokumenty
zelená	formy výuky	dokumenty
zelená	metody práce s NŽ	dokumenty
zelené podbarvení	shodnocení svého přístupu	zhodnocení přístupu
zelené podbarvení	zhodnocení situace v ČR	zhodnocení přístupu
zelené podbarvení	zlepšení přístupu	zhodnocení přístupu

Zdroj: Dokument Microsoft Excel

Vzniklo šest kategorií, jednotlivé kategorie jsou:

- **Kategorie 1: Nadaný žák**
- **Kategorie 2: Pedagogická identifikace**
- **Kategorie 3: Identifikační metody**
- **Kategorie 4: Spolupráce s rodiči**
- **Kategorie 5: Dokumenty**

- **Kategorie 6: Individuální přístup k nadanému žákovi**

5.6 Popis případů

Konkrétně byla využita případová studie jednotlivých pedagogů. Jednotlivé případy spolu souvisí tím, že se všechny zabývají identifikací nadaných žáků. Tyto případy byly vybrány z důvodu širokého pole působnosti. Jako první je představena Diana, metodička nadání z PPP, další představenou je školní speciální pedagožka Denisa a následně jsou představeny pedagožky Iva, Petra, Julie, Věra a Lucie, které pracují na běžných základních školách.

Diana

Diana, nyní zaměstnaná na pozici metodika nadání v PPP, se v oblasti školství pohybuje dvacet devět let, v čem měla pauzu v období mateřské dovolené. Dianina praxe je velmi rozmanitá, jelikož vyzkoušela spoustu pracovních pozic. Začínala pracovat jako paní pedagožka na prvním stupni základní školy hlavního vzdělávacího proudu, na této pozici pracovala do roku 2018. Od roku 2018 nastoupila do pedagogicko-psychologické poradny v rámci projektu na pracovní pozici, která se nazývala konzultant podpory nadání. V dnešní době na této pozici stále pracuje, ale již se nazývá metodik nadání, k tomu ještě pracuje lektor, kdy jezdí pomáhat, přednášet školám témata věnující se nadaným žákům. Svou práci vykonává v Libereckém kraji. Nadaným žákům se věnuje velmi intenzivně, což vyplývá z její současné pracovní pozice.

Denisa

Denisa je zaměstnaná na pozici školního speciálního pedagoga. Denisa patří mezi začínající speciální pedagogy, jelikož na tuto pozici nastoupila v roce 2023. V současné době je ještě studentkou vysoké školy. Pracuje na základní škole hlavního vzdělávacího proudu v Libereckém kraji v okrese Litoměřice. Její zkušenosti s nadanými žáky nejsou veliké, vzhledem k její krátké praxi.

Iva

Iva se ve školství pohybuje okolo dvaceti let, v čemž měla pauzu v rámci mateřské dovolené. Začínala jako asistentka pedagoga, na této pozici pracovala jeden rok, než si dodělala vysokou školu. Poté již začala pracovat jako paní učitelka prvního stupně na základní škole

hlavního vzdělávacího proudu. V současné době se pedagogické práci nevěnuje. Celých dvacet let pracovala ve Libereckém kraji. Nadaným žákům věnovala pozornost ve své práci již od začátku.

Petra

Petra je v základním školství zaměstnaná od roku 1994, tudíž její praxe v letošním roce dosáhne třiceti let. Před tím než nastoupila do základního školství ještě několik let pracovala v předškolním školství. V základním školství pracuje po celou dobu jako paní učitelka prvního stupně. Základní škola, na které Petra pracuje v současné době, je běžná základní škola hlavního vzdělávacího proudu, ale dříve měla volejbalové zaměření, tudíž byla sportovně zaměřena. Petra celou svou praxi vykonává v Libereckém kraji, v okrese Česká Lípa. Nadaným žákům se věnuje již několik let.

Julie

Julie by se dala zařadit mezi začínající paní učitelky, jelikož její praxe je dlouhá čtyři roky. Pracuje jako paní učitelka prvního stupně základní školy. Pracuje na běžné základní škole hlavního vzdělávacího proudu, ale ve výběrové matematické třídě. Škola, na které pracuje, se nachází v Plzeňském kraji. Jelikož vyučuje v matematické třídě, setkává se každý den převážně s nadanými žáky.

Věra

Věra pracuje ve školství již třicet let na pozici paní učitelka prvního stupně základní školy. Jedná se o základní školu hlavního vzdělávacího proudu, která v minulosti měla vytvořené třídy pro žáky s poruchami učení a chování, v dnešní době tyto třídy již nefungují. Věra svou práci vykonává v Ústeckém kraji.

Lucie

Lucie v současné době pracuje jako paní učitelka prvního stupně a paní ředitelka základní školy. Její praxe je dlouhá dvacet šest let. Škola je specifická tím, že se jedná o malotřídní školu, škola nemá žádné zaměření. Lucie pracuje v Libereckém kraji. Lucie se ve své praxi vždy setkala již s diagnostikovanými nadanými žáky.

Pro lepší přehlednost v jednotlivých případech byla vytvořena tabulka č. 3, která představuje respondenty výzkumu. V tabulce jsou uvedena anonymizovaná jména účastnic rozhovorů, jejich minulé i současné pracovní pozice, také délka jejich praxe ve školství a kraj, ve kterém účastnice pracují. Poslední sloupec je věnován pedagogické identifikaci, která upřesňuje zkušenosti účastnic s provedením pedagogické identifikace. Pokud je ve sloupci uvedeno „ANO“, účastnice má s pedagogickou identifikací zkušenost. Pokud je ve sloupci uvedeno „NE“, účastnice nemá vlastní zkušenost s pedagogickou identifikací a setkala se již s diagnostikovanými nadanými žáky.

Tabulka 3: Přehled respondentů výzkumu

Jméno respondenta	Pracovní pozice	Praxe	Kraj	Pedagogická identifikace
Iva	učitelka 1. stupeň ZŠ	20 let	Liberecký kraj	ANO
Petra	učitelka 1. stupeň ZŠ	30 let	Liberecký kraj	NE
Diana	učitelka 1. stupeň ZŠ, metodik nadání v PPP	29 let – 23 učitelka, 6 let metodik nadání	Liberecký kraj	ANO
Julie	učitelka 1. stupeň ZŠ	4 roky	Plzeňský kraj	NE
Věra	učitelka 1. stupeň ZŠ	30 let	Ústecký kraj	ANO
Lucie	učitelka 1. stupeň ZŠ, ředitelka malotřídní školy	26 let	Liberecký kraj	NE

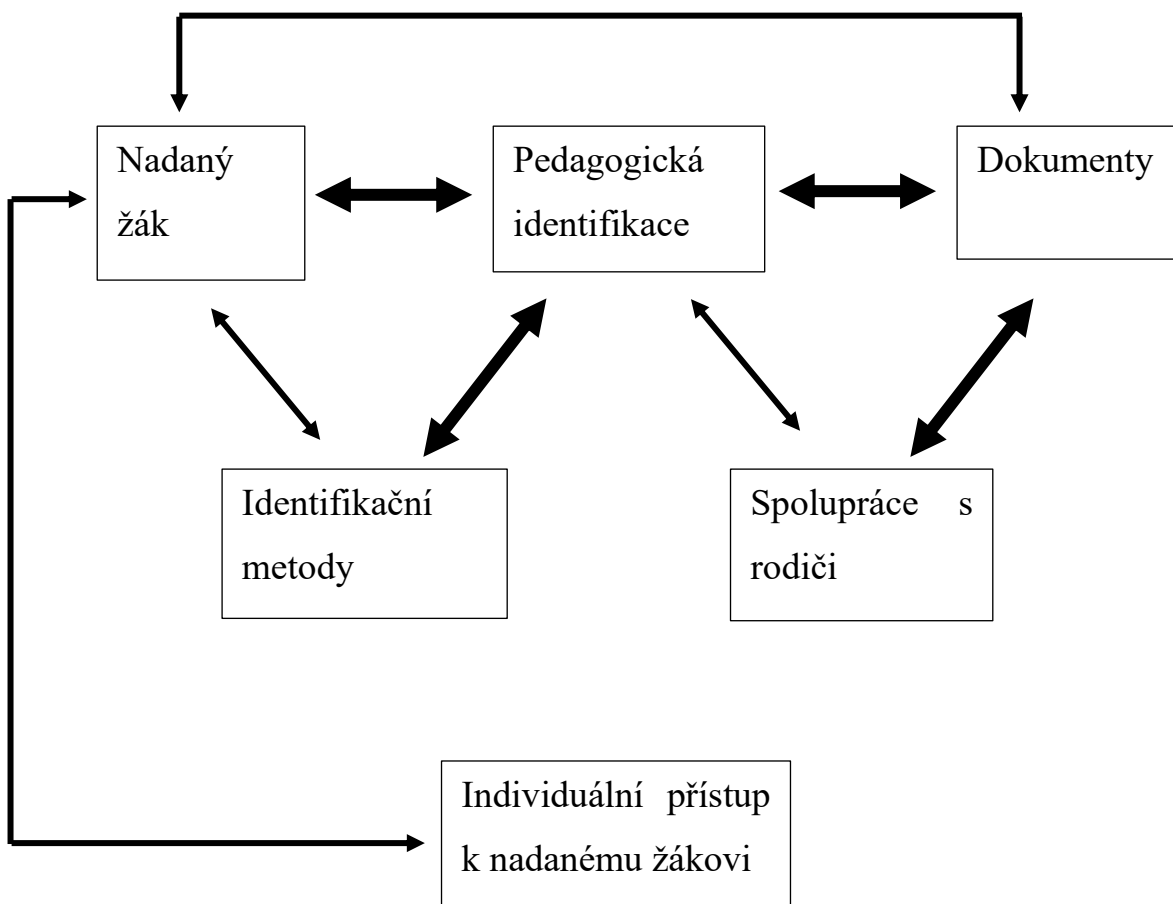
Denisa	školní speciální pedagožka	1 rok	Ústecký kraj	NE
--------	-------------------------------	-------	--------------	----

Zdroj: vlastní zpracování

5.7 Interpretace dat

Při interpretaci získaných dat byla využita technika vyložení karet, která spočívá v uspořádání vzniklých kategorií do obrazce. Vzniklý obrazec popisuje jednotlivé vztahy mezi kategoriemi a následně jsou jednotlivé kategorie popsány a vysvětleny za pomoci získaných dat (Švaříček, 2007). Šest vzniklých kategorií bylo uspořádáno následovně (viz obrázek 7).

Obrázek 7: Schéma vztahů mezi kategoriemi



Zdroj: vlastní zpracování

Vztahy mezi kategoriemi

Z obrázku č. 7 je zřejmé, že lze zaznamenat vztahy napříč všemi kategoriemi. Vztahy mezi jednotlivými kategoriemi jsou znázorněny šipkami, širší šipka značí užší vztah a užší šipka vyjadřuje vzdálenější vztah kategorií. Pro to, aby vyučující mohl provést pedagogickou identifikaci nadaného žáka, je potřebné, aby se orientoval v problematice nadaných žáků. Je potřeba, aby věděl, jak nadaného žáka rozpoznat, jak ho definovat, jak se projevuje v kolektivu aj. Také je potřeba určitá znalost identifikačních metod, díky kterým lze pedagogickou identifikaci provést a nadaného žáka ve třídním kolektivu odhalit. Následně je pro průběh pedagogické identifikace důležitá spolupráce s rodiči, jelikož pouze ve vzájemné spolupráci je možné dále s nadaným žákem pracovat, na čemž následně závisí dokumenty, které bude mít vyučující i rodiče k dispozici. Pokud již existují dokumenty pro nadaného žáka, je potřeba se věnovat vyučovacím metodám, které budou žákovi vyhovovat. A poslední kategorie je zaměřena na zhodnocení přístupu samotného vyučujícího, ale i České republiky k problematice nadaných žáků.

Kategorie 1: Nadaný žák

V první kategorii, která se věnuje problematice nadaných žáků, byly respondentkám výzkumu podávány otázky, které se týkaly definice nadání, rozpoznání nadaného žáka, charakteristických rysů a projevování nadaného žáka v kolektivu.

V oblasti věnující se problematice definování nadaného žáka se vyučující Petra, Věra, Lucie a Denisa shodly v názoru, že nadaní žáci mají vyšší schopnosti oproti svým vrstevníkům a vyčleňují se nad rámec svých vrstevníků. Petra ještě dodává, že mají vyšší rozhled než jejich spolužáci. Julie uvedla, že žák má větší zájem o vlastní rozvoj. Diana definovala nadaného žáka jako určité nastavení osobnosti, jež má specifické projevy. Další část otázek byla zaměřena na rozpoznání nadaných žáků v třídním kolektivu, zda je snadné nadaného žáka identifikovat či nikoli, a jak takového žáka rozpoznají. Pouze tři respondentky rozhovorů se shodují v názoru, že je lehké rozpoznat nadaného žáka v kolektivu. Iva se vyjádřila takto: *„No, já si myslím, že se to dá dobře rozpoznat, když s tím učitel počítá, že se to může stát“* (Iva). Není to složité ani pro Věru. *„Podle svých zkušeností si myslím, že to až tak těžký není, zjistit nebo si vytipovat, který žák je nadaný. Pokud teda pracuji s tou třídou“* (Věra). Souhlasí s nimi i Julie. Naproti tomu rozpoznání nadaného žáka přijde těžší vyučujícím

Petře, Dianě, Lucii i Denise. Diana vidí rozdíl v extrovertech a introvertech. „*Extrovertní děti se snadněji rozpoznávají, ty si dají jako jasně najevo ty projevy, introvertní děti se neprojevují, takže tam je to těžší....Takže to asi není vždy úplně lehké*“ (Diana). S tímto názorem souhlasí i Denisa. „*Můj názor je, že záleží na žákovi a pedagogovi, pokud je žák tichý, nevýrazný, může to být obtížné*“ (Denisa). Dále byly pokládány otázky zaměřující na zaujetí vyučujícího, čím žák zaujme vyučujícího, který začne přemýšlet o tom, že by se mohlo jednat o žáka s nadáním. Všichni se shodli na tom, že každý žák je jiný a nelze říct, že je vždy u každého zaujme to samé. „*No často ty děti působí jako prevíti, ale někde i naopak. Část z nich je hodně kritická a třeba těžko vychází se svými spolužáky, protože je zdržují*“ (Iva). Lucie měla ve své třídě nadaná děvčata. „*Děvčata se schovávala, nedávala to najevo, ale byla to bystrá děvčata. Stačilo je jen malinko naťuknout a hned vše pochopili a pak jsem měla jednoho chlapečka a ten byl naopak zase rušivý, což mě zaujalo*“ (Lucie). Věra se ve své praxi setkala s nadaným chlapcem, který zároveň má Aspergerův syndrom. „*Tento chlapeček již od první třídy zápasil, začátek probrečel a již tam bylo zřejmé, že je u něj vše jinak než u ostatních. On například skvěle komunikoval, reagoval, ale na druhou stranu, když jsem po něm chtěla, aby si uklidil tašku, lavici, tak to jsme naráželi a bojovali hodně*“ (Věra). Petra se setkala s těmito projevy: „*Žáci, se kterými jsem se setkala já, neustále kladli nějaké otázky, nebyli spokojeni s jednoduchou odpovědí, neustále chtěli další práci, což mě zaujmulo...Často se také projevoval na úkor druhých, jelikož neměl trpělivost na to čekání*“ (Petra).

V další fázi první části byly respondentkám předloženy charakteristické rysy typické pro nadané žáky dle literatury. Mezi tyto charakteristické znaky patří, že nadaný žák: umí pracovat s abstraktními symboly, dlouhodobě se dokáže soustředit na jednu věc, má výbornou paměť, má velkou slovní zásobu, je zvědavý, zajímá se o věci kolem sebe, preferuje samostatnou práci, vytváří si originální myšlenky, dokáže se hlouběji zamyslet nad novou věcí, je to perfekcionista, má zvýšený smysl pro morálku a má smysl pro humor. Všechny respondentky se v této fázi shodují, že znaky uváděné literaturou souhlasí s projevy nadaného žáka, kterého si vybavily. Respondentky bodovaly jednotlivé charakteristiky od nuly do desíti a nejčastěji používali čísla osm, devět a deset. A na tuto oblast navazuje ta poslední, která byla zaměřená na chování nadaných žáků v kolektivu a jak kolektiv nadané žáky přijímá. V této oblasti se převážná většina (tři respondentky) shodla na tom, že žák je

spíše introvert a nevyhledává společnost, ale zároveň nemá problémy se spolužáky. Naproti tomu zbylé dvě účastnice se shodly v tom, že žák se ke spolužákům nechová moc hezky, spolužáci jeho společnost nevyhledávají. „*On je takový introvertnější, takže spíš jako samotářský. Spíš bych řekla, že jako musí mít k někomu tu důvěru, aby navázal kontakt, ale zase je za ten kontakt ve třídě rád. Sám vyloženě nikoho oslovovat nebude, ale spolužáci ho vždycky osloví. Spolužáci se k němu chovají hezky, nemají problém s přijetím, patří mezi oblíbený“* (Diana). Podobně odpověděla i Julie. „*Rozhodně to není takový ten člověk, co by ze sebe dělal šaška, naopak je velmi poklidný, ale kamarádský ke všem. Ale na takové té slušné rovině, je mírnější. Vychází s kýmkoli a i děti ho berou“* (Julie). Poslední introvertní případ se trochu odlišuje, jelikož neumí ovládat svou agresi, chování tohoto žáka popisovala Věra takto: „*Jako soužití v kolektivu se musel hodně učit. Je to takový sólista, také je extrémně vtipný, ale zároveň je to samotář...Pokud ho někdo vyrušil, tak dokázal být i agresivní, chápe, že nesmí nikomu ubližovat, tak je agresivní slovně.... Takže on se vlastně to svoje chování musí hodně učit, děti se ho naučily respektovat“* (Věra). Naopak Iva má jinou zkušenost, kdy žák vyčníval z kolektivu. „*On jak byl kritický a perfekcionista, tak často docházelo ke konfliktům, protože byl impulzivní, tak často někomu i jednu ubalil...Musela jsem trochu pracovat na tom, aby ho spolužáci měli rádi a respektovali ho“* (Iva).

Kategorie 2: Pedagogická identifikace

Druhá kategorie je již zaměřena na samotnou pedagogickou identifikaci. Z první kategorie je zřejmé, že všechny respondentky se ve své praxi setkaly s nadanými žáky a jsou schopné je rozpoznat v kolektivu. V této kategorii byly respondentkám pokládány otázky věnující se pedagogické identifikaci, zda vědí, co pedagogická identifikace obnáší, zda ji ve své praxi již prováděly, jak při ní postupovaly, s kým spolupracovaly a jak následně po provedení pedagogické identifikace pokračovaly.

V úvodu části věnující se pedagogické identifikaci respondentky odpovídaly na otázku „***Jak byste charakterizoval/a pedagogickou identifikaci? Co to podle vás je?***“ Šest ze sedmi respondentek odpovědělo správně a popsaly pedagogickou identifikaci jako vyhledávání nebo rozpoznávání nadaných žáků v kolektivu. „*Pedagogická identifikace se zaměřuje na posuzování podmínek, průběhu a výsledků výchovně vzdělávacího procesu. Pedagog pozoruje a vyhodnocuje vzdělávání žáka na základě různých metod“* (Denisa). Věra

pedagogickou identifikaci popisuje takto: „*Nejsem sice odborník na nadané děti, ale dokážu prostě vnímat, že žák má nějaká specifika a potom je potřeba je odlišit. Zjistit, jestli ta specifika jsou dána nějakým problémem nebo vrozenou dispozicí*“ (Věra). Diana z pozice metodika nadání definuje pedagogickou identifikaci jako sledování žáků a diagnostiku potřeb těch žáků. „*Vlastně na základě toho, že ten učitel sleduje to, jak ty děti reagují na jeho podněty, tak on pak může zareagovat na jejich potřeby. Takže diagnostikuje ty jejich potřeby*“ (Diana). Pouze Petra nevěděla jak pedagogickou identifikaci pospat, což souvisí s tím, že ji ve své praxi neprováděla. „*No tak to nevím... Mně v podstatě ten nadaný žák už s tím přišel z poradny, protože měli žádost. A s dalšíma dvěma mi pomohla paní z PPP, která u nás prováděla depistáž a řekla mi, že by se mohlo jednat o nadané žáky*“ (Petra). V tomto případě by se dalo uvažovat nad tím, že Petra pedagogickou identifikaci prováděla ve své třídě po pomoci ze strany PPP, jelikož poté žáky sledovala a zaměřovala se na jejich potřeby. Z výpovědí respondentek vyplynulo, že v Libereckém kraji funguje velmi úzká spolupráce s PPP, přesněji řečeno s metodikem nadání, což je Diana. Diana v Libereckém kraji funguje jako metodik nadání, což znamená, že na požádání chodí na depistáže do základních škol a vyhledává nadané žáky. „*Já provádím tu pedagogickou identifikaci společně s učitelkami. Vlastně se je snažím navést.. Mám na mysli, jak je vidí ony, já jsem si všimla třeba tohoto a nějak se buď shodneme nebo se může stát, že po delší době to s nadáním nesouvisí*“ (Diana). S Dianou spolupracovala Petra. „*Já jsem byla ve spojení s paní Dianou, ona mi udělala takový test a poté mi řekla, že se to u dvou žáků jeví jako nadání a pak jsme spolu již nadále spolupracovaly*“ (Petra). S paní Dianou spolupracovala ještě Iva. Další oblast otázek byla zaměřena na spolupráci při pedagogické identifikaci, zda mají pedagogové k dispozici speciálního pedagoga nebo kolegy v zaměstnání, kteří by jim pomohli. Iva při své identifikaci spolupracuje s PPP, školního speciálního pedagoga nemá k dispozici. „*No před mou mateřskou to moc nebylo, na to mě vlastně přivedla kolegyně, že nadaní žáci existují a hodně mi pomáhala. A od té doby jsem nejčastěji spolupracovala s PPP*“ (Iva). Podobnou zkušenost má i Petra: „*S identifikací mi nikdo neradil, vše jsem dělala sama. Speciálního pedagoga jsme v té době neměli, jen výchovnou poradkyni. No, a ta dá na váš názor, takže do toho nezasahuje*“ (Petra). Julie má naopak se školním speciálním pedagogem dobrou zkušenost, protože „*vlastně každá třída má přiděleného svého specialistu, se kterým konzultuje různé věci*“ (Julie). Věře při identifikaci pomáhá výchovná poradkyně, nikoli

školní speciální pedagog. Sama řekla, že v něj nemá důvěru a věnuje se spíše cizincům a žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SPU). Lucie ve svém zaměstnání nemá školního speciálního pedagoga. Denisa, jakožto školní speciální pedagog, do práce pedagogů nezasahuje, pouze na vyzvání je k dispozici.

Další část byla zaměřena na důvod provedení pedagogické identifikace, co respondentky přiměje k tomu, aby s pedagogickou identifikací začaly. Iva to bere jako své poslání, „*no myslím si, že je to můj úkol, jakoby pomáhat těm dětem, objevit nějaké možnosti, kam až můžou dojít a ve kterých se můžou rozvíjet*“ (Petra). Julii přiměje s identifikací začít její zvědavost a podpora dětí a jejich potřeb. „*Tak já vždycky o nadaných dětech věděla, a tím že pracuji v matematické třídě, tak se s nimi setkávám denně. A vlastně mě zajímá ten rozdíl mezi šikovným a nadaným dítětem, proto jsem si děti začala tak nějak identifikovat*“ (Julie). Věru přiměla začít řešit nadané žáky potřeba nějakého odborného podložení, „*opravdu jsem potřebovala mít v ruce dokument, který dokládá, že projevy dítěte vyplývají z toho, že má svá specifika a ne z toho, že se neumí chovat*“ (Věra). Všechny účastnice se shodly na tom, že pedagogická identifikace dokáže pomoci žákům v ukojení jejich specifických potřeb a dalšího rozvoje.

Kategorie 3: Identifikační metody

Tato kategorie navazuje na pedagogickou identifikaci. Jelikož pokud pedagog provádí pedagogickou identifikaci, měl by znát nástroje tomu určené, a to pedagogické identifikační metody. Respondentkám byly pokládány otázky věnující se právě znalostem identifikačních metod, dále jaké identifikační metody využívají nejčastěji a z jakého důvodu. Byly pokládány otázky zaměřující se na vhodnost identifikačních metod, které z nich respondentky považují za nezbytné.

První otázka zjišťovala, zda respondentky znají pedagogické identifikační metody. Při položení této otázky byla většina respondentek zaskočena, jelikož nevěděla správnou odpověď, což bylo dáno tím, že si nebyly vědomy toho, že se to nazývá odborným názvem identifikační metody. Tři respondentky, a to vyučující Iva, Julie a Lucie potřebovaly, aby jim byly identifikační metody představeny, a poté jim již bylo zřejmé, o co se jedná. Vyučující Petra, Věra, speciální pedagožka Denisa a metodička nadání Diana ihned odpověděly, které identifikační metody existují. „*Jo, tak já vím, že pozorování tam asi bude,*

dialog tam asi taky bude, no a dále probíhá nějaká diagnostika písemných projevů“ (Věra). „Ano, znám. Víím, že tam patří pozorování, rozhovor, analýza prací a třeba didaktické testy“ (Denisa).

Další část byla zaměřena na využívání identifikačních metod v praxi respondentek. Všechny respondentky odpověděly, že nejčastěji využívají pozorování, rozhovor se žákem a také analýzu výsledků prací. *„Nejčastěji využívám asi analýzu výsledků činnosti a úkolů, ale i rozhovor a pozorování samozřejmě. Rozhovor určitě s dítětem, ale i s rodiči v rámci tripartit nebo individuálních konzultací“ (Petra).* Vyučující Lucie ve své praxi pedagogickou identifikaci neprováděla, ale v budoucnu by využila pozorování a rozhovor. *„No asi tím pozorováním bych začala ten rozhovor. Potom každopádně sledování práce toho dítěte. Jak se staví k nějakému složitějšímu úkolu, jestli ho dokáže vyřešit, jestli má jen jedno řešení nebo více. Takže bych asi využila hlavně tu analýzu a rozhovor“ (Lucie).* Denisa jakožto speciální pedagog by ve své praxi využila pozorování žáka a rozhovor s ním a následně s rodiči. Diana, která chodí na depistáže do různých tříd, nejčastěji využívá pozorování, didaktické testy a rozhovor. *„Za mě nejčastěji určitě pozorování, pak bych připojila ten rozhovor, že si může ten učitel potvrdit fakta svého výsledku toho pozorování. Nejvhodnější mezi učitelem a žákem bych řekla, že je rozhovor. Když se také ten rozhovor pravidelně opakuje, je to fajn“ (Diana).* Vyučující Iva ráda využívá pozorování a rozhovory se žáky. *„Využívám pozorování a mám ráda rozhovory s dětma, i proto, že jim člověk nabízí třeba nějaké jako popisný hodnocení, které oni pak můžou použít, protože jak jsou děti hodně kritický, tak mají problém se sebevědomím, a to hodnocení v tom rozhovoru jim pomáhá“ (Iva).* Vyučující Věra využívá pozorování, analýzu prací žáka, rozhovor a také spolupracuje s metodikem nadání, který využívá didaktické testy. *„Nejspolehlivější je asi běžná komunikace, ale nejvíc vám dá asi jako ten rozbor prací, tam vidíte na první pohled odlišnosti od jiných žáků. A když s tím dítětem jako běžně komunikujete, tak víte, kdo před vámi stojí a jaký je“ (Věra).* Julie jako učitelka matematické třídy často využívá různé logické úlohy a následně jejich analýzu, a také se velmi často zapojují do matematických soutěží. *„Tak my hlavně využíváme jakože logické úlohy, které poté společně se žáky analyzujeme, jestli by se to dalo počítat jako metoda. Dále se velmi často účastníme různých soutěží, ale hlavně to logické myšlení no“ (Julie).*

Poslední otázky této kategorie byly zaměřeny na získání znalostí ohledně identifikačních metod, zda se s nimi respondentky seznámily při studiu na vysoké škole, pomocí školení, kurzů či ze své zvědavosti v rámci samostudia. Všechny respondentky se shodly na tom, že ze studia na vysoké škole si toto téma nepamatují. Shodly se na tom respondentky, které mají dlouholetou praxi a tím pádem mají svá studentská léta déle za sebou, tak i respondentky, které mají kratší praxi a tudíž studium opustily nedávno. Vysoké školy, na kterých respondentky studovaly, je s nadanými žáky celkově moc neseznámily, pouze okrajově. Také se respondentky shodly na tom, že se o pedagogické identifikaci a o identifikačních metodách dozvěděly ze samostudia či kurzů, jelikož je toto téma zajímalo. „*No musím říct, že z fakulty si to nepamatuju a ani si nevybavuju, že bych to ve škole někdy slyšela. Pak jsem si vybírala různé kurzy, třeba od poraden nebo od výzkumného ústavu vzdělávání*“ (Iva). „*Ne ne, nikdo mě s tím neseznámil, jenom jsem pátrala sama*“ (Lucie).

Kategorie 4: Spolupráce s rodiči

Třetí kategorie je věnována spolupráci s rodiči. Spolupráce s rodiči je velmi podstatná pro další postup při práci s nadaným žákem. Respondentkám byly pokládány otázky týkající se spolupráce s rodiči nadaných žáků. Otázky byly zaměřeny na celkovou podporu školy i žáka, na komunikaci mezi rodiči a školou aj.

Všechny respondentky se jednoznačně shodly, že mají velmi dobrou zkušenost s rodiči nadaných žáků. Ve všech případech, když je vyučující seznámil se skutečností, že by jejich dítě mohlo být nadané, byli rodiče rádi a tuto skutečnost přivítali. Žádná z respondentek nemá zkušenost, že by rodiče nepřijali tuto skutečnost nebo že by ji popírali. „*Jako mě by asi překvapilo, kdyby byl někdo proti, když odhalíte, že jeho dítě je šikovné. Rodiče jednoho chlapečka, tak ty nás velmi podporovali, protože byli velmi šťastní za naši školu, jelikož jsme je přijali a dovolili jsme jim přeskočení prvního ročníku*“ (Petra). Dále se všechny vyučující shodly na tom, že komunikace mezi nimi a rodiči je bezproblémová a na dobré úrovni. Vyučující pocítují zájem ze strany rodičů, docházejí na pravidelné konzultace, věnují se dětem doma. „*Já mám úžasný rodiče, takže tak opravdu cokoliv bez problému*“ (Julie). Respondentka Iva, Petra, Diana a Lucie se setkaly při své praxi s rodičovskou nominací, že žák již přišel do první třídy s doporučením z PPP, kde byl diagnostikován na základě rodičovské nominace jako nadaný. Vyučující Iva nemá s rodičovskou nominací dobré

zkušenosti. Rodiče ve svém dítěti již od nástupu do školy viděli nadání, ale paní učitelka se s tímto názorem neztotožňovala, následně nadání nebylo ani potvrzeno v PPP. *„V tomto případě rodiče zažili asi takové zklamání z mé strany, protože přivedli takového vypracovaného chlapečka, na kterém prostě bylo znát, že se mu ty rodiče hodně věnují, ale on nevykazoval žádné známky většího nadání. A v podstatě to bylo dáno očekáváním těch rodičů. Bylo to nepříjemný, on se pak cítil, že selhává a vlastně nenaplnuje jejich představy“* (Iva). Diana to vidí z pozice metodika nadání v PPP, kdy se jí kolikrát stalo, že rodiče přišli do poradny sami od sebe s tím, že se domnívají, že je jejich dítě nadané. Chodí tam z různých důvodů, někteří to chtějí zjistit pouze pro sebe, jiní to chtějí mít podloženo před vyučující ve škole. *„Chtějí zjistit, jestli vlastně ta jejich rodičovská nominace je v pořádku, než se to třeba sdělí v té škole a vlastně chtějí mít za sebou nějakou podporu. Někteří to chtějí jen pro sebe, že je to zajímavé, že by chtěli vědět, jaké to jsou oblasti, že to u svých dětí cítí vůči vrstevníkům“* (Diana). Lucie ve své praxi pedagogickou identifikaci nikdy neprováděla, jelikož všechny nadané žáky, se kterými se setkala, byli diagnostikováni v PPP na základě rodičovské nominace.

Kategorie 5: Dokumenty

Pátá kategorie je již zaměřena na následnou péči o žáka po jeho pedagogické identifikaci. Pro proběhlé pedagogické identifikaci byl názor vyučující zkonzultován s rodiči a byl také navržen další postup. V této kategorii byl věnován prostor otázkám zjišťujícím postup pedagogů po provedení pedagogické identifikace. Bylo zjišťováno, zda pedagogové vypracovávají plán pedagogické podpory než pošlou žáka na vyšetření do PPP, nebo zda žáka neprodleně posílají do PPP. Další otázky byly zaměřené na doporučení z PPP, jaké metody práce a úpravy forem vzdělávání byly doporučeny, zda bylo uloženo vytvoření individuálního vzdělávacího plánu či nikoli. Pokud pedagog vypracovával IVP, bylo zjišťováno, co v něm bylo obsaženo, jaké vzdělávací metody a formy pedagog využívá. Pokud IVP nebyl k dispozici, bylo zjišťováno, jak je nadanému žákovi zajištěn jeho rozvoj. V rámci triangulace dat mi některé respondentky poskytly anonymní dokumenty, jako je IVP či návrh na vyšetření v PPP. Tyto anonymní dokumenty zde budou vloženy pro ukázkou a pro doložení výpovědí respondentek.

První kategorie otázek byla zaměřena na to, jak respondentky pracují s nadanými žáky po provedené pedagogické identifikaci. Jak dlouho čekají, než pošlou žáka na vyšetření do PPP, zda mu vypracovávají PLPP před vyšetřením nebo zda mu již před vyšetřením upravují výuku. Pouze dvě respondentky, a to Petra a Věra, uvedly, že žákovi vypracovávají PLPP. Na tvorbě PLPP pracují samostatně, nikdo jim s tím nepomáhá. Petra ale uvedla, že pokud by ho po ní nikdo nechtěl, tak ho nevypracovává, je to pro ni administrativa navíc. „*Takže ten plán pedagogické podpory si píšu a samozřejmě ho pak vyhodnocuju. Ale řekla bych, že kdyby to po mně nikdo nechtěl, tak to asi nedělám, protože to, co dám na papír, je vlastně jedno. Důležité je, jak s tím žákem pracuju*“ (Petra). Věra vypracovávala PLPP již na začátku v první třídě, aby ji pomohl s nadaným žákem pracovat. „*Ano, plán pedagogické podpory používám, ono již od prvního dne bylo zřejmé, že tento žák bude potřebovat podporu*“ (Věra). Ostatní respondentky se shodly na tom, že PLPP nevytváří, jelikož je to zatěžující administrativa. Také se shodly na tom, že je dostačující pokud určitou podobu toho plánu mají v hlavě a hlavně umí s nadanými žáky pracovat podle jejich potřeb. Diana z pohledu metodika nadání uvedla, že vypracovávání PLPP v dnešní době opravdu není potřeba a je to velmi individuální. Velmi záleží na samotném pedagogovi, zda má potřebu si ho vypracovat, ale je to zároveň vyšší administrativa. Všechny respondentky upravují potencionálně nadanému žákovi výuku již před výsledkem vyšetření v PPP. Převážně se jedná o diferencovanou výuku, gradované úlohy či badatelské úlohy. Vyučující se shodly na tom, že žák má ve třídě na výběr několik aktivit, kterými může rozvíjet své nadání, a záleží pouze na jeho volbě. Před vyšetřením v PPP žák pracuje se třídou, pokud má hotovo, je mu to jasné, může si vybrat aktivitu, kterou chce a rozvíjet se v ní.

Další část se věnovala již vyšetření v PPP a následně doporučení, se kterými vyučující pracují. Všechny respondentky mají zkušenost s diagnostikovanými nadanými žáky z PPP. Některé z nich podnítily vyšetření v PPP vlastní pedagogickou identifikací, a to Iva, Diana, Věra. Vyučující Petra, Julie a Lucie neposílaly nikdy nadaného žáka na vyšetření do PPP, ale mají zkušenost s doporučením, se kterým již nadaný žák přišel do základní školy. Další otázky se již týkaly popisu doporučení, s jakými úpravami forem a s jakými metodami se nejčastěji vyučující v doporučení setkávají. Nejčastěji se setkávají s individuálním přístupem, diferencovanou výukou, gradovanými úlohami, s rozšiřujícími úkoly. Vždy je uvedeno, že mají rozvíjet oblast žákova nadání. Také velmi často v doporučení nachází

nápady na pomůcky pro nadané žáky, jako jsou různé pracovní sešity, webové stránky, digitální technologie. Také se velmi často setkávají s obohacováním učiva v rámci třídy, ale i s předmětovou akcelerací. Vyučující Petra má zkušenost i s ročníkovou akcelerací, kdy nadaný žák přeskočil první ročník základní školy a rovnou nastupoval do druhého ročníku. „*No tak nejčastěji tam bylo prohlubující učivo, umožnit tomu dítěti, aby si úkoly víc vybíralo, plánovalo. Někdy byla doporučena i větší časová dotace, jelikož některé děti měly problém s grafomotorikou. Byl tam kladen důraz na pomůcky, doporučená literatura, někde zase pohybové uvolnění. S předmětovou ani ročníkovou akcelerací jsem se nesečkala*“ (Iva). „*Ano, určitě úpravy forem máme, i úpravy obsahu, hlavně třeba v matematice, kde potřebuje složitější úlohy. Používáme Hejného matematiku a gradované úlohy normálně při vyučování. Mám ve třídě baterii pracovních listů, kde si mohou děti vybrat, co chtějí, a pracovat na tom. Hodně si sám říká, kolik toho zvládne a podle toho pracuje. Je to hodně o individuálním přístupu*“ (Věra). „*Tak já už si to úplně přesně nepamatuji, ale určitě v tom doporučení byla individualizovaná výuka, což se hezky říká, ale v reálu je to těžší. Potom jsme tam měli i předmětovou akceleraci v rámci matematiky, když chodili žáci na určitý počet hodin do vyšších ročníků. No a vlastně jednou jsem se tedy setkala i s ročníkovou akcelerací, se kterou přišli rodiče k zápisu do první třídy. Hodně v tom doporučení bývá nějaká finanční částka na nakoupení pomůcek pro toho žáka, což je super*“ (Petra). Diana z pozice metodika nadání v rozhovoru uváděla nejčastější úpravy forem a metod, které ona sama doporučuje pedagogům. Pro potřeby diplomové práce poskytla anonymní návrhy na doporučení, které po své depistáži a konzultaci s pedagogem, kterého se to týká, zasílá paní speciální pedagožce a paní psycholožce v PPP. Její návrh na doporučení obsahuje nápady a návrhy, na kterých se shodla s pedagogem žáka, a které by podle ní měly následně po vyšetření v doporučení být (viz obrázek 7). Sama Diana tvrdí, že nejčastěji doporučuje diferencovanou výuku, což je zřejmé i přiloženého obrázku. „*No mně v zásadě otiskli diferencovanou výuku, ale hlavně se vždycky snažím, aby se i ten žák cítil komfortně. Pokud vím, že má raději samostatnou práci, doporučím individualizovanou výuku, ale většinou se snažím v té třídě najít nějakou skupinku, která dostane ten jiný úkol, aby se ten žák necítil vyčleňován. Hodně dbám na to, aby byla ošetřena osobnostní a sociální výchova... Vždycky doporučuji nějaké pomůcky, materiály*“ (Diana).

Obrázek 7: Návrh metodiky nadání Diany pro vyšetření v PPP

Dívka – 2. ročník

Metody a formy práce:

- Akcelerace učiva
- Diferenciace – nabídkou obtížnějšího zadání nebo obohacujícího zadání mimo rámec učiva, nabídkou alternativních materiálů, pomůcek a činností podle zájmu
- Využití široké slovní zásoby, podpora fantazie – tvoření originálních vět, vymyšlení příběhů
- Metody kritického myšlení – např. brainstorming, myšlenkové mapy, vytváření otázek „Rybí kost“, srovnávání „Kostka“
- Tvořivé úlohy, originální způsoby řešení, úlohy s větším počtem řešení; odhady
- Metody badatelské a experimentální, propojení s reálným životem
- Metody situační – hraní rolí zejména v aktivitách OSV
- Využití autokorekčních zadání a pomůcek k samostatné kontrole řešení
- Přirozená práce s chybou, hledání strategií, vrátit se o krok zpět, pomáhají hádanky, tipy, odhady sdílené se všemi dětmi
- Pokračovat v zařazování aktivit a metod pro rozvoj emočních a sociálních dovedností a kompetencí – zdravé sebevědomí a sebedůvěra, zdravá míra perfekcionismu (zejména v matematice), ohleduplnost, respekt

Organizace:

- Integrace s využitím akcelerace ve třídě malotřídní školy – spojený 2. a 3. ročník
- Samostatná nebo skupinová práce s diferencovaným nebo obohaceným zadáním

Hodnocení:

- Využití formativního přístupu k hodnocení, sebehodnocení
- Doplnění slovní hodnocení postupu, obsahu práce (myšlenky, další informace, ...), nehodnotit jen výsledek a úpravu.
- Samostatné tvořivé práce hodnotit formou diskuse (možno zapojit i ostatní žáky) – formou kladení otázek (jak se ti tohle podařilo zjistit..., co si myslíš o téhle informaci..., tahle informace je zajímavá...), tím vyjádřit zájem o žákovu práci, což je pro něho významnější ocenění než jen pochvala, známka.

Materiály a pomůcky

- Veřejné úložiště materiálů <https://tinyurl.com/nadani> - např. PL – Nadání je třeba rozvíjet, PL – ze ZŠ Hálkova Olomouc, PL – z úloh Matematický klokan
- PS Koumák pro druháky (třetáky)
- PS - nakl. Pansofia – Pracovní sešit z matematiky 3.r. (sbírka úloh), Bělecký Zdeněk
- PS - nakl. Šafrán – Čteme s porozuměním každý den - 3. ročník, Píšeme příběh 1.-3., Tvořivé psaní 2. -4., Čteme a píšeme naučné texty 3.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



Naplňování
Krajského akčního plánu
Libereckého kraje



Liberecký
kraj

- PS - nakl. Portál, Nováková Iva – Zábavný pravopis
- Pospíšilová Z., Máš nadání na hádání; Hádky pro školáky, nakl. Portál
- Pomůcky – www.eshop.didactive.cz, www.o-skola.cz, www.zodpovednavyuka.cz
- Pomůcky k samostatné kontrole - Logico Piccolo - matematika, logika, čtení s porozuměním, vizuomotorika - např. na <https://eshop.dyscentrum.org/dyscentrum/eshop/17-1-LOGICO-PICCOLO>
- Hry typu Smartgames
- Deskové a karetní hry pro rozvoj jazyka, strategického a logického myšlení, představivost, tvořivost – např. STORY CUBES, CHODÍ PEŠEK OKOLO, MEMOARRR.., DIXIT, EMPATIA, PÁTÝ PŘES DEVÁTÝ
- Děti spolu, nakl. Pasparta – soubor krátkých příběhů ke zprostředkovanému učení sociálních dovedností
- knihy z nakl. Portál – Hry a aktivity pro zkoumání emocí, 100 her pro rozvoj sebedůvěry a sociálních kompetencí, hra Skákaná - https://eshop.didactive.cz/hra_skakana, edukační terapeutické karty pro popis situací, stavů, nálad, emocí např. Život je život

NFN

K.II.2.06 – Globus

V rámci výuky prvouky pro 3. třídu probíhá učivo o Evropě a dalších světadílech, Ella se o státy světa zajímá. Globus využijí i v dalších ročnících při učivu vlastivědy.

K.II.2.17 – Soubor pomůcek a publikací pro rozvoj nadání



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Zdroj: respondentka Diana

Poslední část otázek v této kategorii byla zaměřena na tvorbu IVP pro nadaného žáka. Některé PPP doporučují vypracovat IVP v každém případě a některé již v dnešní době vydávají doporučení bez IVP.

S vypracováváním IVP mají zkušenosti respondentky Iva, Petra, Diana a Lucie. Denisa jakožto začínající speciální pedagožka ještě neměla možnost se na tvorbě IVP podílet. Julie pracuje ve třídě s diagnostikovaným nadaným žákem, který neměl doporučené vypracovat IVP. Respondentka Věra ještě nedostala doporučení do svých rukou, pouze telefonicky byla informována o tom, že se o nadaného žáka jedná. Vyučující Petra a i Iva se shodly na tom, že je pro ně IVP důležitý dokument. Jeho důležitost spatřují v ucelení stejného přístupu všech pedagogů, kteří daného žáka učí. Je důležité, aby vyučující věděli, jaký daný žák je, jaké má specifika a jak s ním pracovat, což by mělo být pospané v IVP. Taky jeho důležitost vidí pro samotného žáka, jelikož by mu tím měl být zajištěn správný přístup. Diana z pozice metodika nadání v poslední době spíše podporuje doporučení bez IVP, jelikož je to pro pedagogy méně náročné. Důležitost vidí v konzultacích mezi PPP a pedagogy, tudíž poté není IVP potřebný dokument. Ale i dle ní závisí především na vyučujícím, a proto s ním konzultuje i doporučení IVP. Vyučující Lucie vidí smysl v IVP, ale zároveň si myslí, že by bylo lepší mít pravidelné osobní konzultace, jak s rodiči, žákem, tak i s PPP. Všechny vyučující, které mají zkušenost s vypracováváním IVP, se shodly na tom, že ho vypracovávají vždy samy a vždy se snaží co nejpřesněji vycházet z doporučení z PPP. Vždy tam uvádí veškeré úpravy forem, doporučené metody, pomůcky či materiály. IVP pravidelně vyhodnocují společně se žákem a rodiči. Tento dokument mají k dispozici všichni vyučující, kteří daného žáka vyučují. Respondentka Lucie pro potřeby diplomové práce poskytla anonymní IVP žáka ze 4. ročníku, který navštěvuje malotřídní základní školu (viz obrázek 8). Vložený výtah z IVP znázorňuje metody výuky, které byly při práci s nadaným žákem doporučeny, kde je možné vidět obohacování a akcelerace učiva, individuální práce, zadávání samostatné práce. Do obsahu nadaného žáka bylo zařazeno učivo z vyšších ročníků, což je podpořeno i organizací výuky, kdy je doporučena akcelerace do vyšších ročníků na domluvené předměty.

Obrázek 8: Ukázka zpracovaného IVP z doporučení z PPP

Předměty, jejichž výuka je realizována podle IVP:	Český jazyk, matematika
Složitějších úkolů Využit schopností	
Metody výuky (pedagogické postupy)	<ul style="list-style-type: none"> • Identifikovat schopnosti žáka • Shlukovat učivo, nahradit novým obsahem, který ještě nezná • Učivo ve vybraných předmětech obohacovat, akcelarovat dle potřeb • Používat metody a aktivity vedoucí k obohacení, prohloubení, rozšíření rozsahu výuky • Zadávat individuální úkoly, samostatné práce • Tvořivé úlohy, originální způsoby řešení, úlohy s větším počtem řešení • Úkoly s odhady, s tvořením otázek a hypotéz, jejich ověřování • Hádanky, hlavolamy, šifrovací hry, křížovky, kvízy, domino, přesmyčky (využít PC, interaktivní tabuli-CD ROMY) • Využití široké slovní zásoby, podpora fantazie • Zadávat práci formou projektů, prezentací • Zapojit chlapce do výuky (formou asistence vyučujícího) • Často poskytovat zpětnou vazbu o tom, co umí a jak uvažuje • Zařazovat samostatnou práci • Využití alternativních učebnic, učebních textů • Vést k trpělivosti, k vnímání sociálních potřeb jeho vrstevníků

Úpravy obsahu vzdělávání	V matematice a českém jazyce rozšíříme rozsah osnov, dle potřeby zařadíme látku vyššího ročníku.
Úprava očekávaných výstupů vzdělávání	<ul style="list-style-type: none"> • Dle potřeby akcelerovat učivo v daných předmětech
Organizace výuky	<ul style="list-style-type: none"> • Martin chodí do třídy, kde je spojený 2. a 4. ročník, času na individuální práci je v této třídě méně vzhledem i k vyššímu množství žáků s PO. Bohužel je tento rok s žáky nižšího ročníku, přišli jsme i o výhodu spojení s vyšším ročníkem. • S paní učitelkou vyššího ročníku byla domluvena pro Martina předmětová akcelerace v MA a ČJ (jednou týdně MA a jednou týdně ČJ v 5. ročníku).
Způsob zadávání a plnění úkolů	<p>úkolníček na domácí úkoly</p> <p>ústní zadávání</p> <p>PC</p>
Způsob ověřování vědomostí a dovedností	Běžná kontrola – ústní i písemná
Hodnocení žáka	<p>Hodnotit osobní pokrok žáka, nesrovnávat Martina se spolužáky, hodnotit především vynaloženou snahu.</p> <p>Obohacování učiva hodnotit ústně, slovně, formou diskuse.</p>
Pomůcky a učební materiály	<p>Alternativní učebnice a učební texty</p> <p>Zajímavá matematika pro 4. ročník (Prodos)</p> <p>Matematika pro bystré a nadané žáky (Edika)</p> <p>Hrátky s češtinou a literaturou (Edika)</p> <p>Koumák pro čtvrtáky (Didaktis)</p> <p>Čteme s porozuměním každý den 4 (Šafrán)</p> <p>Čteme a píšeme naučné texty 4 (Šafrán)</p> <p>Tvořivé psaní (Šafrán)</p> <p>Hry a matematika na 1. stupni ZŠ (SPN)</p>

Zdroj: respondentka Lucie

Kategorie 6: Individuální přístup k nadanému žákovi

Na závěr rozhovoru byly respondentkám pokládány otázky zaměřující se na zhodnocení přístupu k nadaným žákům z jejich pohledu. Respondentky mohly zhodnotit svůj osobní přístup k nadaným žákům, zda je jejich přístup uspokojivý či by se mohl vylepšit. Dále mohly zhodnotit přístup k nadaným žákům ze strany základní školy, ve které jsou zaměstnány, a také mohly zhodnotit celkový přístup České republiky k nadaným žákům. V hodnocení svých přístupů a přístupů školy měly respondentky odlišné názory, ale v hodnocení přístupu České republiky k nadaným žákům se shodly.

Vyučující Iva svůj přístup hodnotí pozitivně, její přístup k nadaným žákům se postupně během praxe zlepšuje. *„Já myslím, že ta situace se u mě neustále zlepšovala, protože tohle mi jako fakt dělalo radost, že je postupně čím dál jednodušší zařídit těm dětem, že se budou teda věnovat něčemu náročnějšímu“* (Iva). K přístupu základních škol, na kterých působila, se nevyjadřovala. Respondentka Petra se nevyjadřovala ke svému přístupu, ale pouze k přístupu základní školy. Podle ní nelze celkově zhodnotit přístup školy, jelikož velmi záleží na pedagogích, ale sama za sebe by řekla, že jejich škola je nadaným žákům velmi nakloněná. *„Když budu hodnotit naši školu z hlediska vedení, tak bych řekla, že je u nás velice vstřícný přístup, už jen proto, že jsme přijali dítě, které přeskočilo ročník a umožňujeme i navštěvování vyšších ročníků“* (Petra). Respondentka Diana hodnotila přístup k nadaným žákům z pohledu metodika nadání, kde souhlasila s Petrou, že velmi záleží na pedagogích. *„Myslím si, že rezervy jsou veliké. Hlavně je potřeba mít ty pedagogy, kteří jsou jakoby vnímavější obecně k potřebám všech dětí, tak nějak přirozeně vnímavější“* (Diana). Julie svůj přístup k nadaným žákům příliš nezhodnotila, jelikož má krátkodobou praxi a přístup základní školy zhodnotila kladně. *„Tak já nemám dlouhou praxi, tak nemám moc co hodnotit, ale snažím se, aby byl můj přístup, co nejlepší...Přístup naší školy je podle mě skvělý, což je vidět na tom, že vznikla ta naše matematická třída, která podporuje ty šikovný děti“* (Julie). Vyučující Věra stejně jako předchozí respondentky hodnotí přístup základní školy kladně, jelikož má svou práci velmi ráda a je tam spokojená. *„Já svou školu miluju a jsem loajální zaměstnanec, takže bych zhodnotila přístup velmi dobře. Dříve se naše škola věnovala spíše dětem na opačném konci, žákům se specifickými poruchami, ale teď bych řekla, že se na stejnou úroveň dostávají i nadaní žáci. Takže ano, řekla bych, že naše škola*

se věnuje nadaným žákům nadstandardně“ (Věra). Respondentka Lucie, jakožto ředitelka a učitelka na malotřídní škole, říká, že věnovat se nadaným žákům není nic lehkého. Je to velmi individuální, záleží na pedagozích, zda se mu chce k nadaným žákům přistupovat kladně nebo zda ho vidí jako zátěž. Ale celkově je na malotřídní škole nedostatek času na věnování se nadaným žákům. „Jak říkám, je to těžký no, když je to dvojtřídka, tak se vždycky nedá stihnout všechno. Velmi záleží na učitelích“ (Věra). Speciální pedagožka Denisa nemůže hodnotit svůj přístup, jelikož s nadanými žáky v rámci své praxe nepřišla do styku, ale přístup základní školy hodnotí pozitivně.

V přístupu České republiky k nadaným žákům se všechny respondentky shodly na tom, že je neustále co zlepšovat. Dále se shodly na tom, že české školství je zahlceno inkluzí a poté zbývá méně času, prostoru a energie na nadané žáky. Určitě by se přístup k nadaným žákům mohl zlepšit.

Z interpretace dat je zřejmé, že všechny respondentky se v problematice nadaných žáků velmi zdatně orientují. Většina z nich je zvládá bez větších obtíží rozpoznat v kolektivu a jsou schopné provést pedagogickou identifikaci. Všechny respondentky vědí, jak by se mělo s nadanými žáky při vyučování pracovat a snaží se naplnit potřeby a rozvíjet schopnosti daného jedince.

5.8 Odpovědi na výzkumné otázky

VO1: Jakým způsobem pedagogové identifikují nadaného žáka?

V prvé řadě je podstatné, zda pedagogové vědí, co pedagogická identifikace znamená, což respondentky výzkumu věděly. Respondentky se shodují v názoru, že pedagog musí chtít s nadanými žáky pracovat a musí být této problematice nakloněný. Také se všechny vyučující shodly, že je musí potencionálně nadaný žák při vyučování zaujmout, aby se zamyslely nad tím, zda by se nemohlo jednat o nadaného žáka. Nadaný žák se dle respondentek chová ve škole odlišně od jeho vrstevníků, má větší zájem o výuku, má doplňující otázky, samostatně si rozšiřuje své vědomosti. Naopak někdy se může žák projevat vyrušováním a neposlušností. Když už je daný žák zaujme, všímají si jeho jinakosti napříč předměty, pokud žáka učí více pedagogů, konzultují s nimi své postřehy. Vyučující Petra, Lucie při své identifikaci úzce spolupracují s metodičkou nadání Dianou

z PPP. Diana se snaží pedagogům s jejich identifikací pomoci s pravidelnými depistážemi. Po provedené identifikaci, ať už pouze vlastní či s jakoukoli dopomocí, pedagogové s potencionálně nadaným žákem určitý čas pracují, pozorují ho, zkoumají, zda jejich identifikace je správná, a následně ho posílají na odborné vyšetření do PPP. Ze sběru dat vyplývá, že pokud žák není pro vyučující ničím zajímavý, ničím nevyčnívá nad ostatními, tak se mu nevěnuje více pozornosti.

VO2: Jaké identifikační metody pedagogičtí pracovníci využívají nejčastěji?

Vyučující využívají nejčastěji následující pedagogické identifikační metody: pozorování, rozhovor se žákem či rodičem, analýza výsledků činnosti či úkolů, didaktické testy, rozšiřující učivo a soutěže. Všechny respondentky se shodly, že mezi nejdůležitější a nejvíce využívané identifikační metody řadí pozorování žáka při vyučování a rozhovor se žákem. Pozorování dle respondentek má vysokou vypovídající hodnotu, jelikož žáka pozorují v jeho přirozeném prostředí a ten se projevuje přirozeně. Pozorují žáka při vyučování, při komunikaci se spolužáky, o přestávkách. Jako druhou nejčastěji využívanou metodu uvedly rozhovor se samotným žákem, tuto metodu využívají vyučující Iva, Petra, Věra, Lucie i metodička nadání Diana. Respondentky uvedly, že rozhovor může prozradit větší detaily o žákovi a také jim umožní zjistit, co by rád, na co se chce zaměřit aj. Rozhovor může volně navázat na pozorování. Mezi důležité řadí i rozhovor s rodiči, kteří mohou doplnit žákovo chování mimo školu či důležité informace o žákovi. Další velmi využívaná metoda je analýza, ať už školních prací, vypracovaných úkolů či žákových artefaktů, po jejichž analýze může být následně využit rozhovor.

VO3: Jakým způsobem pedagogičtí pracovníci postupují při aplikaci doporučených podpůrných opatření po stanovení diagnózy žáka ve školním poradenském zařízení?

Když vyučujícím přijde doporučení z vyšetření žáka v PPP, tak s ním ve většině případů pracují samy. Respondentky Iva, Petra, Lucie a Diana mají zkušenost s doporučením, ve kterém je zahrnuta tvorba IVP daného žáka. Věra a Denisa, jakožto speciální pedagog, tuto zkušenost ještě nemají, jelikož neměly ve své praxi přístup k doporučení z vyšetření v PPP. Julie dostala do rukou doporučení bez tvorby IVP. Tudíž z toho plyne, že většina vyučujících pokračuje při aplikaci doporučených podpůrných opatření tak, že zpracovávají IVP pro daného žáka, kam zahrnou veškerá doporučená podpůrná opatření. Diana, z pozice metodika

nadání v PPP, se již v dnešní době snaží navrhopat doporučení, které neobsahuje tvorbu IVP, jelikož v tom vidí vyšší zátěž pro pedagogy. Podle ní jsou přínosnější pravidelné osobní konzultace zaměstnance PPP s vyučující daného žáka, kde si shrnou důležité informace a navrhnou další postup. Nejčastěji Diana pedagogům doporučuje individuální výuku, gradované úkoly, diferencovanou práci. Vyučující Petra, Iva, Julie Věra i Lucie kladou velký důraz na samotnou volbu žáka. Nabízejí žákovi několik možností, jak může rozvíjet své schopnosti, a žák si může vybrat podle své preference. Respondentky Věra, Lucie, Petra, Iva mají zkušenost s doporučenou předmětovou akcelerací, kterou všechny respondentky žákovi umožnily po konzultaci s vedením školy. U všech čtyř respondentek funguje předmětová akcelerace obdobně a to tak, že žák navštěvuje daný předmět ve vyšší třídě párkrát do týdne, ale hodnocen je za výsledky v kmenové třídě. Návštěvy ve vyšších ročnících jsou brané jako obohacování daného učiva. Všechny respondentky uvedly, že se snaží návrhy doporučení co nejpřesněji dodržovat a pracovat s nadaným žákem dle doporučení z PPP.

5.9 Diskuse

Dle ČŠI je v České republice diagnostikováno malé procento nadaných žáků na základních školách, což je nejspíš dáno tím, že pro pedagogickou identifikaci využívají pouze dva pedagogické nástroje, a to pozorování a rozhovor, díky čemuž je pro ně obtížnější nadaného žáka identifikovat (ČŠI, 2022). Respondentky se shodly v názoru, že nejčastěji využívají jako pedagogickou metodu pozorování, jelikož jim to umožní sledovat daného žáka v různém prostředí a v různých interakcích. Pozorování zahrnují mezi každodenní činnost. Tento názor podporují i autorky odborné literatury Hříbková (2009), Schneiderová (2010), Stehlíková (2018). Z výsledků výzkumu je zřejmé, že respondentky jako další a navazující pedagogickou metodu využívají rozhovor se žákem i rodičem. Většina respondentek uvedla, že rozhovory probíhají po provedeném pozorování. Tento postup je správný i dle Hříbkové (2009). Ale naproti zjištění při výzkumu ČŠI všechny respondentky uvedly, že při identifikaci nadaného žáka využívají i analýzu výsledků prací či úkolů, která je pro ně velmi podstatná. Často ji společně prochází právě se žákem a hodnotí ji společně.

Dle ČŠI je velmi důležitá spolupráce základních škol se školským poradenským zařízením (dále jen ŠPZ). Dle výsledků šetření ČŠI, které proběhlo v roce 2022, je tato spolupráce pouze nárazová a není tak systematická, jak by mohla být (ČŠI, 2022). Z výpovědí čtyř

respondentek, tři vyučující a jedna metodička nadání, které pracují v Libereckém kraji, vyplývá, že v tomto kraji je spolupráce základní školy se ŠPZ na dobré úrovni a pravidelná. Jelikož Diana je zaměstnancem Libereckého školského poradenského zařízení a spolupracuje velmi svědomitě a úzce s různými základními školami.

ČŠI zaznamenala v rámci svého výzkumu nedostatky i v oblasti samotné výuky nadaných žáků. Dle jejich výzkumu většina škol má ukotvené vzdělávání nadaných žáků ve školním vzdělávacím programu, ale málokterí pedagogové to dodržují. Ve většině případů nejčastěji využívají různé soutěže, které mohou podpořit nadání daného žáka, ale není to dostatečná podpora. Nebo využívají maximálně rozšiřující výuku či obohacení výuky (ČŠI, 2022). Z výzkumu je zřejmé, že všechny respondentky se snaží žáka vzdělávat individuálně. Pouze jedna respondentka Julie uvedla, že využívá matematické soutěže a olympiády. Dále se respondentky shodují v tom, že žákovi nabízejí baterii různých činností, které si žák může sám vybrat podle jeho zájmu. Také je z výzkumu je zřejmé, že respondentky se ve své praxi setkávají s předmětovou akcelerací. Mají spíše větší zkušenost s předmětovou akcelerací než s ročníkovou, i když se ročníková akcelerace může jevit jednodušeji, tak více praktická je předmětová, kdy žák dochází do vyšších ročníků pouze na ty předměty, ve kterých vyniká. Na což upozorňuje ve své knize i Cihelková (2017).

Všechny respondentky uvedly, že se o nadané žáky zajímají z vlastního zájmu. Některé respondentky jsou již déle po studiu na vysoké škole, ale nepamatují si, že by se nadaným žákům na vysoké škole věnovali. Tento názor podporuje i autorka Laznibatová (2007), dle níž je nutné, aby pedagogové byli s problematikou nadání seznámeni již na vysokých školách. Veškeré informace si zjišťují převážně samy z vlastní zvědavosti. Veškeré informace si zjišťují převážně samy z vlastní zvědavosti. V dnešní době je situace na vysokých školách daleko lepší, spousta vysokých škol má již zařazené předměty zaměřující se na nadané žáky ve studijních programech.

Na závěr se respondentky shodly na tom, že situace ohledně nadaných žáků se v ČR neustále zlepšuje a posouvá se k lepšímu, ale stále je dostatek prostoru pro zlepšování. S tímto názorem souhlasí i ČŠI, která na základě výsledků výzkumu doporučuje, aby se jednotlivé školy na nadané žáky více zaměřili. Každá škola by se měla snažit práci s nadaným žákem

začlenit do každodenní práce pedagogů a učinit z ní jednu z hlavních priorit pedagoga (ČŠI, 2022).

Závěr

Cílem diplomové práce bylo popsat, jaké metody využívají pedagogové při vyhledávání nadaných žáků na prvním stupni základní školy. Byly zkoumány znalosti pedagogů v problematice nadaných žáků a pedagogické identifikační metody. V návaznosti na to bylo dále zkoumáno vhodné nastavení podpůrných opatření, tedy tvorba PLPP či IVP.

Teoretická část byla vypracována na základě získaných znalostí z odborné literatury, byla rozdělena do čtyř kapitol. Nejdříve byl v první kapitole představen pojem nadání, následně byl vysvětlen rozdíl mezi talentem a nadáním, jelikož spolu tyto pojmy úzce souvisí. Detailněji byla pozornost zaměřena na jednotlivé druhy a stupně nadání. Druhy nadání jsou rozdělené podle oblasti, na kterou jsou orientovány, a stupně nadání jsou rozdělené podle velikosti IQ.

Druhá kapitola byla již věnována nadaným žákům, byl zde nadaný žák definován dle odborné literatury, také zde byl představen legislativní rámec nadaných žáků. Byly zde detailněji představeny typy nadaných žáků.

Třetí kapitola se zaměřovala na pedagogickou identifikaci. Na úvod kapitoly byla představena identifikace nadaných žáků, byl vymezen rozdíl mezi psychologickou a pedagogickou identifikací. Dále byla kapitola již zaměřena pouze na pedagogickou identifikaci, která zde byla představena a detailněji popsána. Byly zde uvedeny pedagogické identifikační metody, které jsou nedílnou součástí pedagogické identifikace. Další část byla zaměřena na pedagogy nadaných žáků, bylo zde popsáno, jaký by měl pedagog nadaných žáků být, jak by měl k nadaným žákům přistupovat. Byly zde uvedeny výzkumy, které byly zaměřené na postoje pedagogů k nadaným žákům a také zde bylo zmíněno nálepkování nadaných žáků.

Poslední kapitola teoretické části se zaměřovala na vzdělávání nadaných žáků. Byly zde uvedeny využívané formy vzdělávání nadaných žáků a metody vzdělávání, které se u nadaných žáků nejčastěji využívají.

Na teoretickou část navázala část empirická, v níž proběhl samotný výzkum. V úvodu kapitoly byl popsán cíl výzkumu, byl stanoven výzkumný problém a byly formulovány

výzkumné otázky. Pro výzkum byl zvolen kvalitativní přístup ve formě případové studie. Pro sběr dat byl vybrán polostrukturovaný rozhovor. Vzorek respondentek tvořilo pět vyučujících, které se ve své praxi setkaly s nadanými žáky, jedna školní speciální pedagožka a jedna metodička nadání. Následně byly rozhovory zpracovány metodou otevřeného kódování, poté byly vzniklé kódy kategorizovány. Vzniklo šest hlavních kategorií, kde pro interpretaci dat byla využita technika vyložení karet. Následně byly zjištěné informace shrnuty a byly zodpovězeny stanovené výzkumné otázky. Rozhovory s jednotlivými respondenty byly nasbírány velmi cenné a podstatné informace pro zjištění stanoveného cíle diplomové práce.

Bylo zjištěno, že respondenty se orientují v problematice nadání. Jsou schopny definovat nadání, rozpoznat nadaného žáka ve třídním kolektivu. Vědí, jaké může mít nadaný žák charakteristické rysy, díky nimž ho lze odhalit. Orientují se v tom, čím je nadaný žák může při vyučování zaujmout.

V oblasti pedagogické identifikace se respondenty orientují, některé ve své praxi již pedagogickou identifikaci prováděly. Tři respondenty ve své praxi pedagogickou praxi neprováděly, ale z jejich odpovědí je zřejmé, že jejich znalosti v této oblasti jsou dostatečné pro budoucí pedagogickou identifikaci. Dále bylo zjištěno, že respondenty v rámci pedagogické identifikace nejčastěji využívají pozorování žáka při vyučování a následně doplňují pozorování o rozhovor se žákem a rodiči. Dále využívají analýzu výsledků prací a didaktické testy. Tyto pedagogické identifikační metody jim napomáhají k úspěšné pedagogické identifikaci. Některým vyučujícím pomáhá s pedagogickou identifikací metodička nadání, která provádí pravidelné depistáže. Metodička nadání nejčastěji využívá didaktické testy a pozorování žáka. S tímto souvisí další zjištění a to, že v některých případech je spolupráce mezi školou a ŠPZ velmi důkladná, systematická a nápomocná.

Respondenty se nejčastěji setkávají s doporučením z PPP, které obsahuje tvorbu IVP, i když metodik nadání v PPP se v poslední době snaží tvorbu IVP odbourávat. Vyučující si vypracovávají IVP samostatně a myslí si, že tento dokument má smysl, jak pro žáka, tak pro pedagogy, kterým dává návod, jak s daným žákem pracovat. V rámci doporučení z PPP se nejčastěji setkávají s těmito doporučeními: individuální přístup k žákovi, diferencovaná výuka, gradované úlohy, možnost vlastního výběru žáka, předmětová akcelerace, nabídka

materiálů pro pedagogy, nápady na pomůcky pro žáka, finanční částka na zakoupení pomůcek. Všechny vyučující se vždy snaží dostát všem doporučením z PPP. Shodují se v tom, že největší důraz kladou na samotnou volbu žáka.

Na závěr rozhovorů všechny respondentky uvedly, že jsou spokojeny s tím, jak k nadaným žákům přistupuje jejich škola. Ovšem přístup k nadaným žákům napříč Českou republikou by mohl být daleko lepší a je zde mnoho prostoru pro zlepšení.

Výsledky výzkumu ukazují, že vyučující berou v potaz existenci nadaných žáků a zaměřují se při vyučování i na ně. Vyučující se velmi dobře orientují v oblasti nadaných žáků. Nedělá jim problém nadaného žáka ve třídě vyhledat a identifikovat. Z výsledků je zřejmé, že spolupráce mezi školou a ŠPZ v Libereckém kraji je na velmi dobré úrovni. Všichni vyučující přistupují k nadaným žákům jako k individualitám a rozvoj jejich nadání je pro ně prioritou.

Na závěr z výzkumu vyplývá několik doporučení pro zlepšení přístup k nadaným žákům napříč Českou republikou. První z nich je navázat užší spolupráci škol se školským poradenským zařízením. Spolupráce v Libereckém kraji je milou ukázkou toho, jak by to mohlo fungovat i v jiných krajích. Kdyby lépe fungovala spolupráce mezi školou a ŠPZ, mohlo by docházet k častějšímu odhalení nadaných žáků a tím pádem by mohl být podpořen jejich rozvoj. Dalším možným doporučením je větší zapojení školních speciálních pedagogů či výchovných poradců do vyhledávání a následně vzdělávání nadaných žáků.

Doporučením pro navazující výzkum je zaměřit se na spolupráci mezi školami a školskými poradenskými zařízeními napříč Českou republikou, kde by mohlo být využito kvantitativní šetření, což by obsáhlo větší počet škol a školských poradenských zařízení.

Seznam použitých informačních zdrojů

- 1) AL-MAKHALID, K. (2012). Primary teachers' attitudes and knowledge regarding gifted pupils and their education in the Kingdom of Saudi Arabia (Doctoral dissertation, The University of Manchester (United Kingdom)).
- 2) BETTS, G. T., & NEIHART, M. (1988). *Profiles of the gifted and talented. Gifted child quarterly.*
- 3) BITTMANNOVÁ, L. a kol. (2019). *Speciálněpedagogické minimum pro učitele: co dělat, když do třídy přijde žák se speciálními vzdělávacími potřebami.* Pasparta.
- 4) BLACKETT, R., & WEBB, J. T. (2011). The social-emotional dimension of giftedness: The SENG support model. *Australasian Journal of Gifted Education, 20*(1).
- 5) CIESIELSKA, M., BOSTRÖM, K. W., & ÖHLANDER, M. (2018). Observation methods. *Qualitative Methodologies in Organization Studies: Volume II: Methods and Possibilities.*
- 6) CIHELKOVÁ, J. (2017). *Nadané dítě ve škole: náměty do výuky pro celou třídu.* Portál.
- 7) DOČKAL, V., (2005). *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý.* Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- 8) FELDHUSEN, J. F. (1986). A conception of giftedness. *Identifying and nurturing the gifted. An international perspective.*
- 9) FISCHER, S., ŠKODA, J., SVOBODA, Z., & ZILCHER L. (2014). *Speciální pedagogika: Edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální.* Triton.
- 10) FOŘTÍK, V., & FOŘTÍKOVÁ, J. (2007). *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností.* Portál.
- 11) FOŘTÍKOVÁ, J. (2009). *Talenty a nadání: jejich rozvoj ve volném čase.* (2. vyd). Národní institut dětí a mládeže MŠMT.
- 12) FREEMAN, J. & URBAN, K.K. (1983). Über Probleme des Identifizierens und Etikettierens von hochbegabten Kindern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*

- 13) FRIEH, E. C. (2019). Stigma, trauma and sexuality: the experiences of women hospitalised with serious mental illness. *Sociology of Health & Illness*, 42(3).
- 14) GAGNE, F. (1998). A proposal for subcategories within gifted or talented populations. *Gifted Child Quarterly*, 42(2).
- 15) GATES, J. (2010). *Children With Gifts and Talents: Looking Beyond Traditional Labels*. Roeper Review.
- 16) GEARHEART, B. R. (1992). *The exceptional students in regular classrooms: challenges, services and methods*. NY, London: Maxwell Macmillan International.
- 17) GEARHEART, R., WEISHAHN, M., & GEARHEARTOVÁ, M. (1988). *The Exceptional Student in the Regular Classroom*. (4. vyd). Colorado: Merrill Publishing Company.
- 18) HENDL, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. (4. vyd). Portál.
- 19) HŘÍBKOVÁ, L. (2007). *Základní témata problematiky nadaných*. UJAK Praha.
- 20) HŘÍBKOVÁ, L. (2009). *Nadání a nadaní*. Praha: Grada.
- 21) HŘÍBKOVÁ, L., NEJEDLÝ, P., & ZHOUF J. a kol. (2013). Screeningová baterie pro identifikaci nadání – IDENA. Svět nadání: časopis o nadání a nadaných. 2(2).
- 22) JABŮREK, M. (2014). Přehled českých a zahraničních posuzovacích škál pro identifikaci nadání u dětí předškolního a školního věku. Svět nadání: časopis o nadání a nadaných. 3(1).
- 23) JURÁŠKOVÁ, J. (2006). *Základy pedagogiky nadaných*. Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
- 24) KOVÁŘOVÁ, R., & KLUGOVÁ, I. (2009). *Edukace nadaných dětí a žáků*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- 25) KRIJAN, I. P., & BORIĆ, E. (2015). Teachers' Attitudes Towards Gifted Students and Differences in Attitudes Regarding the Years of Teaching. *Croatian Journal Educational/Hrvatski Casopis za Odgoj i Obrazovanje*.
- 26) LANDAU, Er. (2007). *Odvaha k nadání*. Akropolis.
- 27) LAZNIBATOVÁ, J. (2007). *Nadané dieta*. Iris (SK).

- 28) MACHŮ, E. (2006). *Rozpoznávání a vzdělávání rozumově nadaných dětí v běžné třídě základní školy: příručka pro učitele a studenty učitelství*. Masarykova univerzita.
- 29) MACHŮ, E. (2010). *Nadaný žák*. Paido.
- 30) MACHŮ, E., FACOVÁ, V., OREL M., BRIDGMAN, J., HADLEY, H., YILMAZ, S., ... & NĚMCOVÁ, M. (2016). *Identifikace a vzdělávání nadaných a talentovaných dětí – dobrá praxe pro Evropu*. Krajská pedagogicko-psychologická poradna a ZDVPP.
- 31) MACHŮ, E., FACOVÁ, V., OREL, M., BRIDGMAN, J., HADLEY, H., YILMAZ S., PAMUKCU, C., GÖZÜBEK, A., & BASAR, S. (2016). *Identifikace a vzdělávání nadaných a talentovaných dětí – dobrá praxe pro Evropu*. Zlín: Krajská pedagogicko-psychologická poradna a ZDVPP Zlín.
- 32) MATSUEDA, R. L. (2014). *The natural history of labelling theory*. In D. P. Farrington, & J. Murray (Eds.), *Labelling theory: empirical tests*. Transaction Publishers.
- 33) MCCOACH, D. B., & SIEGLE, D. (2007). What predicts teachers' attitudes toward the gifted?. *Gifted child quarterly*, 51(3).
- 34) MIOVSKÝ, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada.
- 35) MIŠOVIČ, J. (2019). *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Sociologické nakladatelství SLON.
- 36) MÖNKS, F. J. (1992). Development of gifted children: The issue of identification and programming. *Talent for the future*.
- 37) MÖNKS, Franz J., & YPENBURGOVÁ, Irene H. (2002). *Nadané dítě*. Praha: GRADA.
- 38) MONTGOMERYOVÁ, L. R. (1996). *Educating Able*. London: Biddles lim.
- 39) MUDRÁK, J. (2015). *Nadané děti a jejich rozvoj*. Grada Publishing as.
- 40) PERRY, N. E., VANDEKAMP, K. O., MERCER, L. K., & NORDBY, C. J. (2002). Investigating teacher-student interactions that foster self-regulated learning. *Educational Psychologist*, roč. 37.

- 41) PORTER, L., (1999). *Gifted Young Children. A guide for teachers and parents.* Buckingham: Open University Press.
- 42) RENZULLI, J. S. (1986). *The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity.* In R. J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness.* Cambridge: Cambridge University Press.
- 43) SHANG-YU, Y., XUAN-YI, H., & CHING-HUI, C. (2020). The self-stigmatization of patients with schizophrenia: a phenomenological study. *Archives of Psychiatric Nursing* 34(2).
- 44) SCHNEIDEROVÁ, P. E., ŠEDÁ, M. S., VEDRALOVÁ, M. A., VLKOVÁ, M. L., & VODIČKA, M. J. (2010). *Vyhledáváme rozumově nadané žáky.* Praha: NÚV.
- 45) STEHLÍKOVÁ, M. 2018. *Nadané dítě. Jak mu pomoci ke štěstí a úspěchu.* Grada.
- 46) STERNBERG, R. J., & DAVIDSON, J. E. (Eds.). (2005). *Conceptions of giftedness* (Vol. 2). New York, NY: Cambridge University Press.
- 47) ŠTEFÁČKOVÁ, A. (2020). *Jak včas rozpoznat intelektově nadané dítě. Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol.* 10(2). Praha: Wolters Kluwer.
- 48) ŠVARŤÍČEK, R., & ŠEĐOVÁ, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Portál.
- 49) TANNENBAUM, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives.* New York: MacMillan.
- 50) WATKINS, M. W., & SMITH, L. G. (2013). Long-term stability of the Wechsler Intelligence Scale for Children—Fourth Edition. *Psychological assessment*, 25(2).

Internetové informační zdroje

- 1) Cesta k úspěchu. (2022). Cesta k úspěchu. <https://www.cestakuspechu.cz>
- 2) ČŠI. (2022). Tematická zpráva: Podpora vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků v ZŠ a SŠ. Praha. https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2022/TZ_Podpora_nadanych_mimoradne_nadanych_ZS_SS/html5/index.html?pn=11
- 3) KAŠPAROVÁ, I., a kol. (2021). 2. Inkluze a integrace. NPI: Metodický portál RVP.CZ https://clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/22496/metodika_2.pdf

- 4) *Koncepce podpory a rozvoje nadání a péče o nadané na období 2014–2020.*
MŠMT. (2024). <https://www.msmt.cz/file/35232/>
- 5) Mensa Česko. (2016). *Jak rozvíjet nadané děti v běžné škole? Inspirace ze základní školy Curie.* Mensa Česko: pro nadané děti.
<https://deti.mensa.cz/index.php?pg=odborne-informace--skolni-vzdelavani--specialni-tridy&aid=609>
- 6) NOVOTNÁ, L. (2004). *Možnosti rozvoje potenciálu mimořádně nadaných ve školním prostředí.* NPI: Metodický portál RVP.CZ
<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/GUB/23/MOZNOSTI-ROZVOJE-POTENCIALU-%20MIMORADNE-NADANYCH-VE-SKOLNIM-PROSTREDI.html>
- 7) PETRŮJOVÁ, J. (2017). *Zkušenosti učitelů s nadáním žáků jako faktorem ovlivňujícím jejich přístup k edukaci.* [diplomová práce, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně]. Digitální knihovna UTB.
http://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/39672/petr%20jová_2017_dp.pdf?sequence=1
- 8) POŘÍČKÁ, S. (2006). *Testy inteligence WISC – III a PDW – subtesty Počty a Podobnosti ve vztahu ke školní úspěšnosti žáků školního věku.* [diplomová práce, Masarykova univerzita Brno]. MUNI.
https://is.muni.cz/th/syo8w/Diplomova_prace_Sylvie_Poricka.pdf
- 9) SIKOROVÁ, V. (2013). *Ideální učitel z pohledu nadaných žáků.* [diplomová práce, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně]. Digitální knihovna UTB.
https://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/20877/sikorová_2013_dp.pdf?sequence=1
- 10) STEJSKALOVÁ, K. (2024). *Legislativní rámec vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami.* Šance dětem.
<https://sancedetem.cz/legislativni-ramec-vzdelavani-zaku-studentu-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami>
- 11) *Usnesení č. 2/1993 Sb., Usnesení předsednictva České národní rady o vyhlášení LISTINY ZÁKLADNÍCH PRÁV A SVOBOD jako součástí ústavního pořádku České republiky.* (2024). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1993-2>

12) *Vyhláška č. 197/2016 Sb., Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky.* (2024).

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-197>

13) *Zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).* (2024).

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561?text=561%2F2004>

Seznam příloh

Příloha 1 – Informovaný souhlas

Příloha 2 – Polostrukturovaný rozhovor

Příloha číslo 1 – informovaný souhlas



PEDAGOGICKÁ
FAKULTA
Univerzita Karlova



Katedra speciální pedagogiky
PedF UK

Informovaný souhlas s poskytnutím výzkumného rozhovoru a jeho následným využitím pro účely diplomové práce „Možnosti pedagogické identifikace nadaného žáka na prvním stupni“

Podpisem vyjadřuji souhlas s následujícími body:

- Byl/a jsem informován/a o účelu rozhovoru, kterým je sběr dat pro potřeby výzkumu diplomové práce studentky Veroniky Džurníkové s názvem „Možnosti pedagogické identifikace nadaného žáka na prvním stupni“.
- Bylo mi sděleno, jak dlouho bude rozhovor a jaký bude mít průběh. Jsem seznámen/a s právem odmítnout odpovědět na jakoukoli otázku.
- 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 diplomové práce, jinak nikomu až na anonymní části citované v textu práce, která bude volně dostupná 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 diplomové 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 číslo 2 – polostrukturovaný rozhovor

Obecné otázky

- Jaká je Vaše pracovní pozice?
- Jak dlouhá je Vaše praxe?
- Na jaké škole pracujete (ZŠ klasická, speciální, zaměření)?
- V jakém kraji (okrese) pracujete?

Charakteristika nadaného žáka, rozpoznání v kolektivu

- Jak byste popsal/a vlastními slovy nadání?
- Myslíte si, že je lehké či těžké nadaného žáka v třídním kolektivu rozpoznat? Proč?
- Jak postupujete Vy při rozpoznávání nadaného žáka v kolektivu?
- Čím Vás potenciální nadaný žák při vyučování zaujme, čeho si všímáte, že například vyrušuje, nedává pozor, doplňuje vás, má zajímavé otázky?
- Jaký znak Vás přiměl přemýšlet nad tím, že se jedná o nadaného žáka?
- Jaké podle Vás má nadaný žák charakteristické rysy, mají všichni nadaní žáci něco společného?
- Následně bych Vám uvedla charakteristické znaky nadaných žáků dle literatury. Prosím, vyberte si jednoho nadaného žáka a zkuste očíslovat od 1 (nejméně se shoduje) do 10 (nejvíce se shoduje), jak na něj tyto rysy sedí.
 - Umí pracovat s abstraktními symboly
 - Dlouhodobě se soustředí na jednu věc
 - Výborná paměť
 - Velká slovní zásoba, čtenářská gramotnost
 - Dítě je zvědavé – často se zajímá o věci kolem
 - Preferuje samostatnou práci
 - Vytváří si originální myšlenky
 - Hlubší zamyšlení nad novou věcí
 - Je to perfekcionista
 - Zvýšený smysl pro morálku

- Smysl pro humor
- Jak se chová v kolektivu ve třídě?
- Jak se k němu chovají spolužáci?

Pedagogická identifikace

- Jak byste pedagogickou diagnostiku vysvětlil/a? Co to podle Vás vlastně je?
- Předpokládám, že jste již během své praxe prováděl/a identifikaci nadaného žáka? Kolikrát přibližně?
- Jak často pedagogickou identifikaci nadaného žáka provádíte?
- Co Vás přiměje k tomu, abyste s pedagogickou diagnostikou začal/a?
- Jak svou pedagogickou identifikaci nadaného žáka provádíte? Řekněte mi, prosím, Váš postup.
- Jak dlouho žáka identifikujete, než se rozhodnete pro další krok?
- Když žáka identifikujete, vedete si záznam o žákovi? Co do něj zaznamenáváte?
- Spolupracujete s někým dalším z vaší školy na identifikaci nadaného žáka? Jak?
- Máte ve Vaší škole speciálního pedagoga? Pokud ano, zasahuje do Vaší identifikace, konzultujete s ním žáka?
- Pokud se podle Vaší identifikace jedná o nadaného žáka, se kterým je potřeba dále pracovat, přebírá ho do péče speciální pedagog nebo Vám pouze pomáhá?
- Předpokládám, že vše konzultujete se zákonnými zástupci. Jak se k Vaším postřehům staví? Spolupracují s Vámi?
- Stalo se Vám, že zákonný zástupce sám požadoval identifikaci svého dítěte, zda není nadané?

Identifikační metody

- Víte, jaké existují identifikační metody, které můžete ve své praxi využívat?
- Znáte všechny uvedené metody nebo jste o nějaké neslyšel/a?
- Které pedagogické metody využíváte nejčastěji? Proč?
 - V jaké posloupnosti metody využíváte?
- Proč nevyžíváte jiné pedagogické metody?
- Která metoda je podle Vás ta nejvhodnější a proč?

- Seznámil Vás někdy někdo s identifikačními metodami nebo jste si je nastudoval/a sama?

Podpůrná opatření, vzdělávání nadaných žáků

- Když dokončíte Vaši identifikaci, jaký je Váš další postup, kterým zajistíte optimální vzdělávací podmínky pro nadaného žáka?
 - Vypracováváte PLPP nebo rovnou žáka posíláte do PPP?
 - Pokud PLPP nevypracováváte, ani žáka neposíláte do PPP, jak s ním následně pracujete?
 - Kdo vám s PLPP pomáhá? Jaké úpravy forem a obsahu vzdělávání nejčastěji používáte?
 - Co PLPP nadaného žáka obsahuje? Uveďte případ, který si nejvíce pamatujete
 - Upravujete žákovi výuku i před vyšetřením v PPP nebo čekáte na doporučení? Jak upravujete?
- Spolupracujete v rámci své pedagogické identifikace s PPP?
- Pokud žáka pošlete do PPP, dostanete poté doporučení. Častěji dostáváte doporučení s IVP nebo bez IVP?
 - Jaké jsou nejčastěji uváděné úpravy forem a obsahu vzdělávání v doporučení s PPP?
 - Doporučili Vám někdy přeskokování ročníku, přerazení žáka v daném předmětu do vyššího ročníku? Dodržela Vaše škola toto doporučení?
- Jak při tvorbě IVP postupujete? Uveďte případ IVP, který si nejvíce pamatujete.
 - S kým vším na tvorbě IVP spolupracujete?
 - Myslíte si, že má v tomto případě IVP smysl? Proč?
- Jaké metody a postupy při vzdělávání nadaného žáka nejčastěji následně využíváte?
 - Jaké jste používal/a před identifikací a před diagnostikou?
 - Jaké využíváte po diagnostice?
- Myslíte si, že tento Váš postup při identifikaci a následné péče o nadaného žáka je správná?
- Co by se dalo na Vašem postupu zlepšit?

- Jak byste zhodnotil/a přístup k nadaným žákům ve Vaší škole a v České republice?
- Dalo by se na tom něco zlepšit?