

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Příprava učitelů pro práci s nadanými žáky
Preparing teachers to work with gifted students

Bc. Veronika Balková

Vedoucí práce: PhDr. Monika Kadrnožková, Ph.D.
Studijní program: Speciální pedagogika (N0111A190014)
Studijní obor: N SPPG 2 (0111TA190014)

Odevzdáním této diplomové práce na téma Příprava učitelů pro práci s nadanými žáky potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití pramenů a literatury uvedených v práci. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 15.04.2024

Touto formou bych ráda poděkovala své vedoucí práce PhDr. Monice Kadrnožkové, Ph.D. a to především za odborné rady, velkou trpělivost a celkovou podporu během psaní mé diplomové práce.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zaměřuje na přípravu učitelů pro práci s nadanými žáky na základních školách hlavního vzdělávacího proudu. Cílem práce je popsat možné výchovné a vzdělávací postupy a analyzovat metody práce, které mohou učitelé uplatnit v procesu vzdělávání nadaných žáků na běžné základní škole. Teoretická část práce definuje pojem nadání, jeho modely a klasifikaci. Dále se teoretická část zaměřuje na identifikaci nadaných jedinců, a to zejména pedagogy, na základní přístupy ve vzdělávání nadaných žáků a rovněž se orientuje na vzdělávání učitelů pro práci s nadanými žáky. Ve výzkumné části práce je popsáno samotné výzkumné šetření, které je řešené smíšeným designem kvantitativního a kvalitativního přístupu. Kvantitativní výzkum byl realizován prostřednictvím dotazníkového šetření a v rámci kvalitativního výzkumu jsme ke sběru dat použili polostrukturované rozhovory. Dotazníkového šetření se zúčastnilo 81 respondentů a následně byly osloveny čtyři respondentky, se kterými jsme realizovali polostrukturované rozhovory. Jednalo se o tři pedagožky a jednu školní speciální pedagožku působící na běžné základní škole. Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že učitelé k práci s nadanými žáky přistupují zodpovědně, usilují o jejich identifikaci a následně hledají vhodné metody, formy i postupy práce, které považují za důležité. Z dotazníkového šetření vyplynulo, že se většina respondentů postgraduálnímu vzdělávání v oblasti podpory a rozvoje nadaných žáků nevěnuje, avšak vědí, kam se v případě potřeby obrátit pro pomoc či radu.

KLÍČOVÁ SLOVA

formy, identifikace, metody, nadání, pedagog, učební pomůcky, základní škola

ABSTRACT

The diploma thesis focuses on the preparation of teachers for work with gifted pupils at primary schools of mainstream education. The aim of the thesis is to describe possible educational practices and to analyze the methods of work that teachers can apply in the process of educating gifted pupils at a regular primary school. The theoretical part of the thesis defines the concept of giftedness, its models and classification. Furthermore, the theoretical part focuses on the identification of gifted individuals, especially teachers, on basic approaches in the education of gifted pupils and also focuses on the education of teachers for working with gifted pupils. The research part of the thesis describes the research itself, which is solved by a mixed design of quantitative and qualitative approach. The quantitative research was carried out through a questionnaire survey and we used semi-structured interviews to collect data as part of the qualitative research. 81 respondents took part in the questionnaire survey and four respondents were subsequently contacted for semi-structured interviews. These were three teachers and one special educator working in a mainstream primary school. The results of the research show that teachers approach their work with gifted pupils responsibly, try to identify them and then look for appropriate methods, forms and procedures of work that they consider important. The questionnaire survey showed that most of the respondents are not engaged in postgraduate education in the field of support and development of gifted pupils, but they know where to turn for help or advice if needed.

KEYWORDS

forms, identification, methods, talent, pedagogue, teaching aids, elementary school

Obsah

Úvod	8
1 Teoretický koncept nadání a talentu	10
1.1 Vymezení pojmů nadání a talent	10
1.2 Definice nadání	10
1.3 Modely nadání	11
1.4 Klasifikace nadání.....	14
1.4.1 Druhy nadání	14
1.4.2 Stupně nadání	15
1.4.3 Typologie nadaných	15
2 Identifikace nadání	17
2.1 Osobnostní a sociální charakteristiky nadaných	17
2.1.1 Kognitivní charakteristiky	17
2.1.2 Nekognitivní charakteristiky	18
2.1.3 Charakteristiky učení a školní projevy	18
2.2 Identifikace nadaných dětí	18
2.2.1 Identifikační proces	19
2.2.2 Identifikační metody	21
3 Vzdělávání nadaných žáků v České republice	24
3.1 Kurikulární reforma	24
3.1.1 RVP pro základní vzdělávání	25

3.2	System péče o nadané žáky	25
3.3	Formy práce s nadanými žáky	27
3.3.1	Nálepkování nadaných žáků.....	29
4	Základní přístupy ve vzdělávání nadaných	31
4.1	Úprava vyučovacího procesu ve vzdělávání.....	31
4.1.1	Modifikace obsahu	32
4.1.2	Modifikace procesu	32
4.1.3	Vyučovací metody	32
4.1.4	Modifikace prostředí.....	33
4.1.5	Modifikace produktu	34
4.1.6	Hodnocení.....	34
5	Vzdělávání učitelů pro práci s nadanými žáky.....	36
5.1	Charakteristiky práce učitele.....	36
5.2	Odborné kompetence učitelů	37
5.3	Osobnostní charakteristiky učitelů.....	38
6	Cíl výzkumného šetření	40
6.1	Výzkumné otázky a hypotézy	40
7	Metodologie výzkumu.....	42
7.1	Výzkumný design	42
7.2	Sběr dat	42
7.3	Vyhodnocení získaných dat	43
8	Výsledky získaných dat	44
8.1	Dotazníkové šetření	44
8.1.1	Charakteristika respondentů	44

8.1.2	Analýza získaných dat	45
8.2	Rozhovor.....	65
8.2.1	Organizace výzkumného šetření.....	65
8.2.2	Charakteristika respondentů	66
8.2.3	Položené otázky v polostrukturovaném rozhovoru	66
8.2.4	Analýza získaných dat	67
8.2.5	Ukázka kódování rozhovoru.....	73
9	Výsledky šetření	74
10	Diskuze	77
	Závěr.....	79
	Seznam použitých informačních zdrojů	81
	Seznam obrázků.....	86
	Seznam tabulek.....	87
	Seznam grafů	88
	Seznam příloh.....	89
	Přílohy	90

Úvod

V současné době je vzdělávání nadaných žáků na běžných základních školách stále častějším předmětem diskusí a debat, avšak z mojí vlastní zkušenosti si myslím, že čeští pedagogové nejsou v této problematice stále dostatečně erudováni. V rámci mojí pedagogické praxe jsem se mnohdy setkala s tím, že učitelé svůj zájem soustředí především na podporu žáků se specifickými poruchami učení, s poruchou pozornosti a hyperaktivitou (ADHD) apod. Pedagogové se žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) snaží věnovat a podporovat jejich rozvoj v souladu s jejich individuálními schopnostmi. Bohužel však mohou mnohdy přehlížet skutečnost, že mezi žáky se SVP patří i nadaní nebo mimořádně nadaní jedinci, kteří vyžadují rovněž specifický přístup potřebný k maximálnímu rozvoji jejich potenciálu. Problém může být v nedostatečné informovanosti pedagogů týkající se identifikace nadaných žáků, volby vyučovacích metod, strategií, učebních pomůcek apod. V této souvislosti byl stanoven cíl diplomové práce, který spočívá v popisu možných výchovných a vzdělávacích postupů a analýze metod práce, které mohou učitelé uplatnit v procesu vzdělávání nadaných žáků na základní škole hlavního vzdělávacího proudu. Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a výzkumnou část.

Teoretická část práce je členěna do pěti kapitol. První kapitolu zaměřujeme na vymezení a definici pojmu nadání. Druhou kapitolu soustředíme na identifikaci nadaných žáků, a to zejména pedagogy. Tato kapitola se konkrétně orientuje na osobnostní a sociální charakteristiky nadaných, na identifikační proces a metody. Tématu vzdělávání nadaných žáků v České republice se věnujeme ve třetí kapitole. Čtvrtá kapitola pojednává o základních přístupech ve vzdělávání nadaných žáků se zaměřením na možnosti modifikace vyučovacího procesu. V poslední, páté, kapitole jsme se zabývali vzděláváním učitelů pro práci s nadanými žáky.

Výzkumná část práce je řešena kombinací dvou přístupů, konkrétně kvalitativního a kvantitativního. Sběr dat empirické části byl realizován dotazníkovým šetřením s doplněním v podobě polostrukturovaných rozhovorů, které byly vedeny s pedagogy běžných základních škol v Pardubickém kraji a dále se školní speciální pedagožkou z pražské základní školy. V této části diplomové práce byly také zodpovězeny dílčí výzkumné otázky

i ta hlavní, díky získaným informacím vyplývajícím z výzkumného šetření. Rovněž byla pozornost věnována předem stanoveným a formulovaným hypotézám. Cílem empirické části práce bylo představit metody, organizační formy a učební pomůcky, které učitelé při práci s nadanými žáky používají, a zhodnotit možnosti nabízené podpory dostupné v rámci třídního kolektivu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Teoretický koncept nadání a talentu

1.1 Vymezení pojmů nadání a talent

Nadání je v současné době aktuálním tématem, kterému je věnována značná pozornost. Problematikou nadání se zabývá psychologie, pedagogika, ale rovněž i další obory. Doposud však nejsou pojmy, jako je nadání a talent jednoznačně vnímány.

Pojmy nadání a talent jsou často ztotožňovány a mnohdy považovány za synonyma. (Davis & Rimmová, 1998). Řada odborníků však tyto termíny rozlišuje. Musil (1989) definuje pojem nadání jako mimořádné nadání projevující se v několika různých oblastech a pojem talent uvádí v případě, kdy jednotlivec exceluje v jedné konkrétní oblasti. Gagné (2000) nadání charakterizuje jako vrozené schopnosti a dovednosti. Talent zmiňuje jako nadání v rozvinuté podobě, které se rozvíjí vlivem vnějšího prostředí.

1.2 Definice nadání

Během historického vývoje došlo k řadě proměn ve vztahu k vnímání nadání. Česká literatura nabízí příklady, mezi které můžeme zařadit definice z pohledu pedagogiky a speciální pedagogiky. Z hlediska pedagogického přístupu je nadání chápáno jako výjimečný aspekt osobnosti určitých jedinců, a to především v oblasti umění, jazyků, matematiky či sportu (Průcha et al., 2009). Havigerová (2011) nadání přirovnává k daru, prostřednictvím kterého člověk dosahuje nadprůměrných výkonů, svými výsledky mezi ostatními značně vyniká, aniž by se o to musel výrazně snažit. Hříbková (2009) definuje pojem nadání jako určitý osobnostní potenciál (např. v podobě schopností, vlastností, rysů) ke konkrétní činnosti, který je klíčovým pro dosažení výjimečných výsledků či produktů dané činnosti.

Rovněž Mönks a Ypenburg (2002) uvádějí **čtyři definice nadání**, mezi které se řadí: **Modely založené na schopnostech** vycházejí z hypotézy, že intelektuální schopnosti lze identifikovat již v raném věku, v průběhu života se nemění a jsou stabilní. **Modely kognitivních složek** jsou orientovány zejména na procesy zpracování informací. V této oblasti se odborníci zajímají o to, jaké kvalitativní rozdíly vznikají mezi procesy v rámci

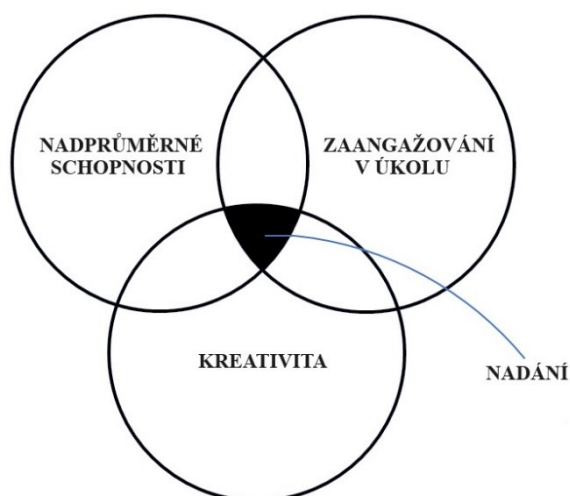
zpracování informací. Hlavním zájmem výzkumu není konečný výsledek, ale spíše samotný proces vedoucí k jeho vytvoření. Mnozí z badatelů předkládají návrh týkající se možné změny inteligenčního kvocientu IQ, o kterém by se mělo hovořit jako o QI, kde by QI značilo kvalitu zpracování informací. **Modely orientované na výkon** se zaměřují na činitele zamezující uskutečňování vloh, nikoliv na výkon samotný. Nepovažují pouhé přirozené schopnosti a potenciál k vysokým výkonům za dostačující. Poslední z definic nadání jsou **sociokulturně orientované modely**, které vycházejí z přesvědčení, že pro uskutečnění vysokého nadání je nezbytná synergická interakce mezi individuálními a sociálními faktory. Posuzování výjimečných výkonů a vytváření prostředí pro jejich dosažení je významně ovlivněno politickým smýšlením a ekonomickými podmínkami.

1.3 Modely nadání

V aktuální odborné literatuře se převážně setkáváme s rozsáhlejšími modely, které se často zaměřují na multidimenzionální přístup a zkoumají nadanou osobnost ve všech jejích aspektech. Tyto modely se zaměřují na vnímání nadání a talentu jako výsledku interakce mezi osobnostními faktory, faktory prostředí a některých případech i faktory v podobě náhody či štěstí (Portešová, 2021).

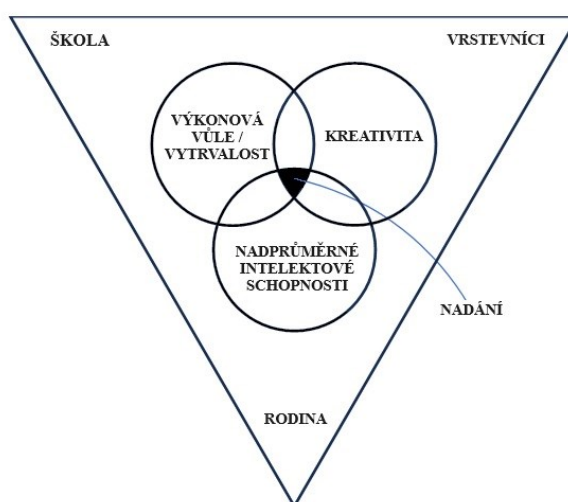
Níže můžeme uvést několik známých modelů:

Jako příklad jednoho z modelů můžeme uvést **Renzulliho tříkruhovou koncepci nadání**. Tento model zdůrazňuje interakci tří klíčových faktorů, které přispívají k projevům nadání u jednotlivce. Těmito faktory jsou nadprůměrná schopnost, kreativita a motivace v rámci plnění a dokončení úkolu. Podle Renzulliho modelu je nadání komplexní a může se projevovat v různých oblastech života. Kromě intelektuálních schopností jsou také klíčové tvůrčí a motivační aspekty. Renzulli zdůrazňuje důležitost prostředí a příležitostí v rámci rozvoje nadaných jedinců (Renzulli, 1977).



Obrázek č. 1: Tříkruhový model nadání (J.S. Renzulli)

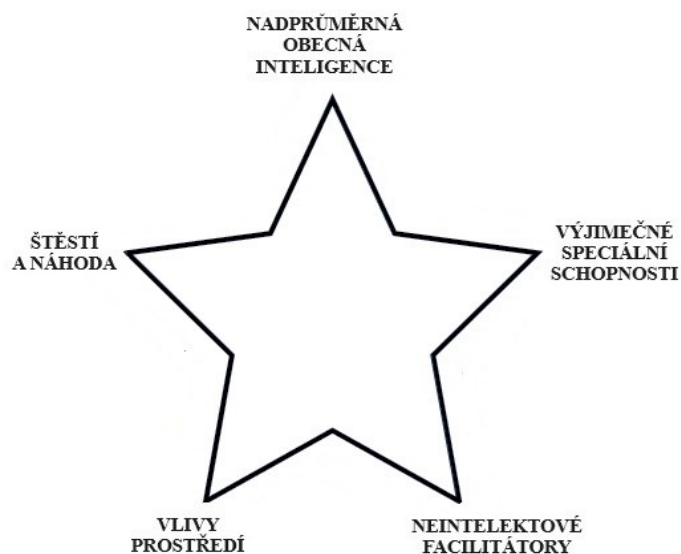
Rozšíření Renzulliho modelu provedl vývojový psycholog F. J. Mönks (1993). **Mönks** modifikoval tříkruhovou koncepci nadání do podoby **triadického modelu**, ve kterém je začleněn soubor tří vnitřních faktorů a soubor tří faktorů prostředí. Vnitřními činiteli jsou nadprůměrné intelektuální schopnosti, kreativita (tvořivost) a motivace. Tato triáda rovněž zahrnuje faktory sociálního prostředí, kterými jsou rodina, škola a vrstevnická skupina (Laznibatová, 2007).



Obrázek č. 2: Triadický model nadání (F. J. Mönks)

Autorem dalšího modelu je **Abraham J. Tannenbaum** (1986), který v rámci nadání klade **důraz na tzv. performační složku**. Rozlišuje tvůrce a realizátory jako osoby, které nadání projevují skrze své výkony. V kontrastu s těmito jedinci zmiňuje konzumenty a obdivovatele, kteří nové hodnoty nevytvářejí a jejich nadání zůstává nevyužité.

Dále Tannenbaum uvádí **pět faktorů**, u nichž je vzájemná interakce klíčová pro projev nadání ve výkonu. Prvním z faktorů jsou **obecné schopnosti**, kdy základní funkce mozku jsou klíčové pro projevení různorodých nadání. Existuje stanovená minimální úroveň IQ pro různá nadání, která umožňuje jejich adekvátní projev ve výkonu. Dále se jedná o **specifické schopnosti**, které reprezentuje výjimečný výkon v konkrétní oblasti. **Neintelektové faktory**, kterými jsou osobnostní charakteristiky, zápal pro oblast vysokého výkonu, odhodlání pro dosažení dlouhodobých cílů apod. **Sociální faktory** zahrnující rodinné, školní, vrstevnické a další prostředí. A rovněž **vliv náhody** představující náhodné situace, které ovlivňují směr jednání jedince a jsou klíčové pro dosažení cílů a pro projev rozvinutého talentu.



Obrázek č. 3: Hvězdicový model nadání (A. J. Tannenbaum)

1.4 Klasifikace nadání

Nadání je komplexní pojem, který zahrnuje široké spektrum schopností a dovedností jednotlivce. Existuje mnoho pohledů na to, jakým způsobem kategorizovat nadání. Rozdělení nadání do různých kategorií závisí na definici, kterou používáme.

1.4.1 Druhy nadání

DeHaan a Havighurst (1957) diferencují **šest základních kategorií** v rámci kterých se může nadání projevit. Jedná se o kategorie intelektových schopností, schopností kreativního (tvořivého) myšlení, vědeckých schopností, schopností sociálního vůdcovství, mechanických a uměleckých schopností. **Intelektové schopnosti** jsou spojeny s výsledky práce žáků při vyučování, zahrnují slovní, matematické, prostorové a paměťové dovednosti, rovněž jako faktory uvažování v rámci základních kognitivních funkcí. Tyto schopnosti hrají klíčovou roli v rozvoji dalších talentů. **Schopnosti kreativního myšlení** zahrnují dovednost identifikovat problémy, pružnost myšlení a podporují jedince v rámci vytváření nových myšlenek, nápadů a produktů. Rozvoj kreativity závisí na kvalitní přípravě učitelů, kteří navrhnou aktivity, jež podněcují zvědavost a zájem každého nadaného žáka a umožňují jim kreativní, samostatné a kritické myšlení (Piske et al., 2014).

Vědecké schopnosti jsou realizací zejména intelektových a kreativních schopností ve specifických oblastech, jako je matematika, přírodní vědy nebo jazyky. **Schopnosti sociálního vůdcovství** souvisí s aktuálním sociálním prostředím, ve kterém se jedinec nachází. Vůdcovství zahrnuje schopnost podporovat skupinu při dosahování stanovených cílů a zlepšovat mezilidské vztahy. Za rozvoj vůdcích schopností u žáků mají značnou odpovědnost i učitelé. Z tohoto důvodu by měla být organizována praktická školení pro učitele, aby si zlepšili své vůdčí schopnosti. Lze tak zajistit, že vůdčí vlastnosti žáků budou rozpoznány a rozvíjeny již od raného věku.

Mechanické schopnosti jsou dovednosti, které jsou úzce spjaté s nadáním v oblasti umění, vědy a strojírenství. Klíčovým prvkem úspěchu je schopnost manipulace, prostorové představivosti a vnímání vizuálních vzorů apod. (Fořtík & Fořtíková, 2007). **Umělecké schopnosti** jsou stěžejními pro umělce, spisovatele, hudebníky, herce a tanečníky. Umělecké nadání se identifikuje spíše na úrovni výkonu a je posuzováno příslušnými odborníky v této oblasti (Jurášková, 2006).

Hříbková (2005) klasifikuje nadání horizontálně a vertikálně. V rámci **horizontální klasifikace** usilujeme o identifikaci různých druhů nadání a o podrobnější hierarchizaci. Tato klasifikace rozděluje nadání podle druhů činností, v nichž se dané nadání projevuje. **Vertikální klasifikace** člení nadání podle stupně jeho využití. Nadání poté dále rozlišujeme na aktuální a potenciální. Aktuální nadání představuje výkony, které se projevují v současné době. Potenciálního nadání může být dosaženo v budoucnosti za předpokladu, že vývoj nebude narušen nepříznivými podmínkami či okolnostmi.

1.4.2 Stupně nadání

Různí autoři mají rozdílné představy o stupních nadání a rovněž o jejich hranicích. Silvermanová (1989) uvádí **tři stupně nadaných**: **Mírně nadaní** jedinci s IQ 115-129 (jedna standardní odchylka od normy), **středně nadaní** jedinci, jejichž IQ je v rozsahu 130-144 (dvě standardní odchylky od normy) a **vysoce nadaní** s IQ 145 a více (tři standardní odchylky od normy). Dále Silvermanová (2002) uvádí, že mírně, středně a vysoce nadaní jedinci se od sebe vzájemně odlišují podobným způsobem jako mírně, středně, těžce a hluboce retardované děti.

Stupně nadání se podle Tannenbauma (1983) zakládají na přínosu výtvorů a výkonů nadaných jedinců pro společnost. Konkrétně se jedná o následující stupně: **talent s jedinečným přínosem pro celé lidstvo**, **talent s významem pro lidi zabývající se danou oblastí**, **talent v rámci konkrétní, specializované oblasti** a dále **talent v praktické oblasti**. Tannenbaumův způsob odstupňování nadání je možný realizovat až v pozdější fázi, kdy se jedinec již delší dobu věnuje oblasti vlastního zájmu spojeného s konkrétními výsledky.

1.4.3 Typologie nadaných

Každý člověk je jedinečnou osobností a rovněž to platí i pro jedince s nadprůměrnými intelektuálními schopnostmi. Tuto skutečnost považujeme za důležitou i v rámci diagnostiky a hodnocení nadaných osob.

Podle Bettse a Neihartové (1988) existuje **šest základních typů nadaných dětí**. **Úspěšné nadané dítě** projevuje schopnost efektivní komunikace a interakce s dospělými osobami. Jsou pro něj typické výborné školní výsledky a bezproblémové chování. **Vysoce tvořivé nadané dítě** má oblibu ve zkoušení nových věcí a v experimentování. Obtíže

spatřuje při přizpůsobování se neměnnému školnímu systému. Má tendenci opravovat dospělé a jeho chování je mnohdy konfliktního charakteru. Dále se můžeme setkat s **nadaným dítětem, které své schopnosti maskuje**. Důvodem pro skrývání skutečných a mnohdy nadprůměrných schopností mohou být obavy dítěte ze sociálního přijetí ze strany vrstevníků. Obecně lze konstatovat, že tato skupina dětí trpí nízkým sebevědomím a hodnocením sebe sama a často prožívá výraznou frustraci. „**Ztroskotané, odpadlé**“ **nadané dítě** neustále vzdoruje, protestuje a vymezuje se vůči autoritám. S tímto jedincem je obtížná komunikace a mnohdy se u něj projevuje snížené sebevědomí. **Nadané dítě s určitou vývojovou poruchou** nevykazuje v důsledku specifické poruchy takové výsledky, které by odpovídaly jeho schopnostem. Porucha je tak výrazná, že zastírá latentní nadání dítěte. Dítě, které projevuje vysokou míru nezávislosti a je schopno si vystačit samo se sebou, je označováno za **autonomní nadané dítě**. Má sklony k riskování a aktivně využívá školní vzdělávací systém k maximalizaci svého prospěchu.

2 Identifikace nadání

Na základě zkušeností z individuální práce s nejmenšími nadanými dětmi lze prakticky konstatovat, že hranice pro identifikaci nadání se posouvá do nejnižších věkových kategorií. Dnešní postoje jednoznačně směřují k tomu, že je důležité věnovat pozornost nadaným dětem již od jejich raného věku. Od prvního roku života dítěte jsou již patrné specifické projevy intelektuálního nadání, zejména v oblasti rozvoje jazykových dovedností (Laznibatová, 2007).

2.1 Osobnostní a sociální charakteristiky nadaných

Na počátku 20. stol. americký psycholog a průkopník pedagogické psychologie, Lewis Terman inicioval rozsáhlou studii zaměřenou téměř na 1500 dětí s hodnotou IQ vyšší než 140. Zahájil tak seriózní studie orientující se na zkoumání charakteristik intelektově nadaných dětí školního věku (Terman & Oden, 1947).

Řada autorů vypracovala mnoho různých seznamů charakteristik jedinců s intelektuálním nadáním. Hříbková (2005) charakteristiky intelektově nadaných shrnula do tří základních oblastí: kognitivní charakteristiky, nekognitivní charakteristiky a charakteristiky učení.

2.1.1 Kognitivní charakteristiky

Z kvantitativního pohledu lze konstatovat, že intelektové a tvořivé schopnosti jsou u dětí s intelektovým nadáním rozvinuty ve větší míře než u jejich vrstevníků. Dále se ukázalo, že intelektově nadané děti aplikují vyspělejší strategie řešení, jež jsou obvyklé až u starších či průměrně nadaných jedinců.

Hříbková (2005) charakteristiky a projevy nadaných v kognitivní sféře popisuje následujícím způsobem: **Intelektové charakteristiky** u nadaných jedinců spočívají v samostatném zjišťování informací, využívání encyklopedických zdrojů a nynějších technologií. Dále jsou schopni rychlého a přesného zobecňování a rovněž se vyznačují rozsáhlou slovní zásobou a znalostí abstraktních pojmů. Jejich kritické myšlení je dobře rozvinuté, což se mnohdy projevuje sklonem k pochybování a zvýšené sebekritice. **Charakteristiky spojené s tvořivostí** se projevují flexibilitou v myšlení, představivostí a aktivním vyhledáváním vlastních odpovědí na otázky. Nadaní jedinci vyžadují získávat

nové znalosti, které jsou schopni následně pojmout. Nadaní mají rovněž skvělou schopnost **paměti**. Mají oblibu v pozorování a jsou schopni si dlouhodobě zapamatovat detaily, a to především u věcí a jevů, které je zajímají.

2.1.2 Nekognitivní charakteristiky

Nekognitivní osobnostní charakteristiky a vlastnosti nadaných jedinců začaly postupně zaujímat klíčové místo ve zkoumání nadání z perspektivy osobnostně-vývojového přístupu. Výzkum totiž stále jasněji ukazoval, že pro dosahování vysokých výkonů jsou důležité nejen kognitivní schopnosti, ale i další osobnostní dispozice. V této souvislosti se mnoho autorů začalo věnovat studiu motivačních, emocionálních a sociálních charakteristik nadaných dětí. **Motivační charakteristiky** představují vytrvalost nadaných při výkonu činností, které je zajímají. Často své chování a jednání směřují k vědomému cíli s dominancí motivace vnitřní před vnější. **Emocionální charakteristiky** souvisí s citlivostí až přecitlivělostí. Nadaní jedinci mají vyšší potřebu emocionální podpory a v porovnání s vrstevníky se mohou projevat jako emocionálně méně vyzrálí. Nadaní mají extrémně vysoké či naopak nízké sociální dovednosti a potřebují určitou míru volnosti, což souvisí s **charakteristikami sociálními**.

2.1.3 Charakteristiky učení a školní projevy

Tato oblast zahrnuje charakteristiky, které se projevují zvláště při učení dětí v domácím prostředí a v rámci vyučování ve škole. Jako základní charakteristiky učení a školní projevy intelektově nadaných jedinců autoři uvádějí několik příkladů: v rámci učení **využívají fantazii a imaginaci**, mají **oblibu v problémových úlohách** a tendence ke **strukturování problému**, dále preferují **individuální formu učení s využitím experimentů, manipulace s objekty** a rovněž usilují **o bezchybné provedení úkolu** (Hříbková, 2005).

2.2 Identifikace nadaných dětí

Dočkal a kol. (1987) uvádějí, že proces identifikace nadaných dětí má počátek v jejich bezprostředním sociálním prostředí, do kterého zahrnujeme rodinu, pedagogy a příbuzné. Vyhledávání nadaných dětí rozlišují na nezáměrné a záměrné. **Nezáměrná identifikace** spočívá v tom, že si nejbližší okolí dítěte všimne jeho nadání na základě srovnání s jeho vrstevníky. Může se jednat o odlišné chování, výkony, které však nemusí přisuzovat nadání.

Záměrná identifikace je typická cíleným vyhledáváním nadaných dětí, a to na základě posuzovací škály.

Porterová (1999) upozorňuje na možné chyby, se kterými se můžeme v rámci procesu identifikace setkat. Případné nepřesnosti se mohou projevit v podobě **pozitivní či negativní chyby**. Pozitivní chyba nastává tehdy, kdy je jedinec identifikován jako nadaný, ale ve skutečnosti se o nadání nejedná (tzv. neúčinná identifikace). V případě, kdy identifikace nadání nezaznamená, se jedná o negativní chybu (tzv. neefektivní identifikace).

Podle Hříbkové (2005) jsou v procesu vyhledávání nadaných žáků zásadní dva pojmy, a to **identifikace** a **výběr**.

Identifikací nadaných se nejčastěji rozumí proces hledání dětí, jejichž schopnosti a chování odpovídají zařazení do specifického výchovně vzdělávacího programu určeného pro nadané jedince. Můžeme konstatovat, že hlavním cílem identifikace je v tomto případě rozpoznávání dosud latentních a zároveň silných stránek daných jedinců. V České republice se plošná identifikace institucionálně nerealizuje, převážně se uskutečňuje v rámci diagnostiky dítěte na základě upozornění či žádosti rodiče a pedagoga. Výsledkem diagnostiky však nemusí být zařazení jedince do speciální edukační nabídky. Pravděpodobně je to spojené s nedostatkem edukačních programů vytvořených speciálně pro nadané jedince.

Výběr nadaných obvykle znamená hledání jedinců s ohledem na jejich výkon podávaný v konkrétní oblasti. Úroveň výkonu v dané oblasti je stěžejním či jediným kritériem pro hodnocení nadání a do speciálních edukačních programů pro nadané jsou následně zařazováni pouze nejúspěšnější jedinci, kteří dosahují mimořádných výsledků v této oblasti. V České republice probíhá výběr nebo jeho modifikace v rámci přijímacího řízení, kdy jedinec přechází z jednoho stupně školy na vyšší stupeň. Rovněž to může být v případě, kdy dítě přechází z jednoho stupně školy do edukačně náročnější varianty (víceletá gymnázia apod.).

2.2.1 Identifikační proces

Identifikační proces se většinou sestává ze tří či minimálně dvou etap, které jsou řazeny do časové posloupnosti (Clarková, 1992).

První etapa, označovaná jako **nominační**, je fází vyhledávání, kdy mají rodiče, pedagogové a další osoby možnost dítě přihlásit do speciálního vzdělávacího programu, a to v případě, kdy se domnívají, že dané dítě splňuje stanovené požadavky pro vstup do edukačního nabídky pro nadané v určité oblasti.

Druhá etapa zahrnuje **screening** jednotlivců pomocí skupinových metod a analýzy dat získaných o přihlášených jedincích k zapojení do edukační nabídky, pro kterou je identifikace realizována. V této fázi se prostřednictvím dotazníků od blízkých osob získávají informace o přihlášeném jedinci a u mladších dětí se rovněž využívá metoda pozorování (Karnes & Shwedel, 1982).

Třetí etapa využívá **výsledky metod**, které jsou dětem následně prezentovány a vedeny na individuální úrovni. Do této části identifikačního procesu vstupuje menší počet dětí, tudíž je zde možné přistupovat individuálně a celý proces se tím tak značně individualizuje.

Koren (1992) navrhuje k identifikaci nadaných jedinců obecnější přístup. Rovněž doporučuje **specifické kroky**, které by měl každý identifikační proces obsahovat: **Rekognice** představuje pozorování charakteristik, projevů a identifikaci vlastností, kterými se daný jedinec, v porovnání s vrstevníky, odlišuje. Realizují ji osoby, které jsou v blízkém okolí dítěte. **Determinace** zahrnuje detailnější identifikaci nadání a oblastí, ve kterých se nadání dítěte projevuje. Vykonávají ji odborníci z různých oblastí (pedagogové, psychologové apod.) pomocí standardizovaných testů nebo hodnocením výkonů daného jedince. **Vertifikace** spočívá v posouzení současného nadání jedince formálními komisemi, především na základě projevených výkonových vlastností a výsledků.

I přes pečlivý proces identifikace dochází k tomu, že někteří jedinci jsou po určité době z edukačního programu vyřazováni a další jsou přijímáni. Koren (1992) označuje tento způsob identifikace jako procesní diagnostiku, která je založena na opakovaném zkoumání a ověřování schopností a charakteristik spojených s nadáním daného dítěte. Závěrečná diagnóza je tak konečným výsledkem hodnocení všech předchozích diagnostických postupů.

Koren (1992) dále uvádí **zásady**, které by měly být v rámci identifikačního procesu využívány. Zásada **demokracie** představuje v rámci procesu identifikace to, že nesmí být

žádná sociální skupina postavena do nevýhodné pozice. Zásada **kontinuity** souvisí s dynamickým a proměnlivým charakterem nadání a po provedení identifikace by tak měla následovat fáze hodnocení a případně by měly být použity další postupy identifikace. Zásada **vícekrokovosti** znamená, že by každá identifikace měla zahrnovat řadu určitých postupů. Dále by se z pohledu chronologického věku neměla identifikace provádět příliš brzy, kdy organické struktury ještě nejsou dostatečně vyvinuté pro spolehlivé rozpoznání nadání. Zároveň by se identifikace nadání neměla provádět příliš pozdě, kdy už nemusí být zachovány optimální podmínky pro jeho podporu, výchovu a vzdělávání (tzv. zásada vhodného **načasování**). Zásada správného **označení** upozorňuje na opatrnost při identifikaci nadaných jedinců.

2.2.2 Identifikační metody

Při identifikaci nadaných jedinců závisí volba konkrétních metod na několika faktorech. Jedná se o typ nadání, který představuje předmět identifikace, cíl edukační nabídky, pro který je identifikace uskutečňována, dále na fázi procesu identifikace a rovněž na věku účastníků (Hříbková, 2005).

Jurášková (2006) jako nejčastěji využívané identifikační metody v pedagogice uvádí následující: **Pozorování** ze strany rodičů, pedagogů a dalších osob, které se nacházejí v blízkém okolí dítěte. Pedagogové mohou na základě pozorování projevů žáka dané dítě nominovat do procesu identifikace jako nadané. Na tento způsob nominace existuje mnoho protichůdných názorů, přesto se však jedná o nedílnou součást identifikačního procesu. Učitelé mají možnost se zapojit do speciálního výcviku, a tím si zvýšit úroveň svých identifikačních dovedností.

Inventáře realizují osoby udržující dlouhodobější kontakt s daným dítětem. Inventáře souvisejí s pozorováním projevů dítěte a obsahují otázky, které se soustředí na výskyt konkrétního typu chování charakteristického pro nadané jedince. Chybí zde však komparace s běžnou populací.

Portfolia představují systematický soubor materiálů dokumentujících postup dítěte, zejména co se týče rozvoje jeho mentálních dovedností. Součástí portfolia jsou většinou pedagogovy poznatky z pozorovaných projevů dítěte, doplněné poznámkami ze strany

rodičů. Rovněž jsou zde obsaženy příklady a fotodokumentace výsledků činností daného dítěte vybrané pedagogem, ale i dítětem (Porterová, 1999).

Dotazníky, jejichž hlavním cílem je získat informace o motivaci dítěte, jeho zájmech, postojích a individuálních vlastnostech.

Standardizované testy zahrnují inteligenční testy, výkonné testy, testy zjišťující úroveň tvořivých schopností a specifické nadání. Porterová (1999) doporučuje inteligenční testy zařadit jako doplňkový nástroj k dalším metodám identifikace, jejich platnost však potvrzuje pouze v případě intelektového nadání. V rámci testů inteligence není stanovena jednotná hranice získaného inteligenčního kvocientu opravňující k identifikaci jedince jako intelektově nadaného.

Posouzení výsledků činností ze strany odborníků (zvláště v oblasti uměleckých druhů nadání).

Nejstarší metodou používanou k identifikaci je nominace žáka učitelem. Podle Machů (2006) by mělo být školní prostředí místem, kde dochází k objektivní identifikaci a podpoře nadaných žáků. Ve skutečnosti má však většina pedagogů s rozpoznáváním nadaných žáků obtíže. Důvodem je, že učitelé nemají přístup k psychologickým testům a ve většině vyučovacích hodin nemají dostatek prostoru na řešení otázek týkajících se identifikace. Zatímco nominace ze strany jednoho učitele může být subjektivní, zapojení více učitelů může poskytnout objektivnější a komplexnější pohled na žáka. Machů (2006) považuje za efektivní použití metody dotazníku, který je rozdán minimálně pěti učitelům, ideálně těm, kteří o žácích každodenně nediskutují a jejichž názor tak zůstává neovlivněný. Fáze nominace může být v rámci školního prostředí uskutečňována i vrstevníky (ve většině případů spolužáky).

Volba identifikačních metod závisí na tom, jak jsou dostupné, účinné a hospodárné. Při rozhodování má svůj význam typ nadání, věk dítěte, aplikovaný model nadání a jeho koncept, zaměřen edukační nabídky a další faktory. Žádná forma diagnostiky není univerzální, nejlepší či nejhorší. Všechny druhy mají v procesu identifikace svoji roli a přispívají tak k vytvoření celkového obrazu o zkoumané osobě. Obvykle se doporučuje

použít alespoň šest různých metod identifikace, které nám zajistí větší pravděpodobnost zjištěného nadání.

Identifikace nadaných je obtížný proces, který představuje spolupráci řady odborníků z různých oblastí. Přesto může dojít k tomu, že někteří jedinci identifikováni nebudou a naopak ti, kteří se výrazněji od průměrné populace neodlišují, budou označeni jako nadaní. Nejjasnějším způsobem rozpoznání nadání je retrospektivní posouzení, tedy stanovení ex post, kdy jsou hodnoceny výjimečné výsledky a úspěchy jednotlivce. Tato forma identifikace však není možná u dětí, které ještě neměly příležitost nadání projevit skrze své výkony. Z tohoto důvodu je identifikace komplikovaným, ale zároveň nezbytným procesem, pomocí kterého lze nadané dítě v průběhu svého vývoje adekvátně podporovat vhodným vzdělávacím plánem (Jurášková, 2006).

3 Vzdělávání nadaných žáků v České republice

V České republice (dále ČR) se oblasti vzdělávání nadaných jedinců věnuje několik právních předpisů. Klíčovým dokumentem je **Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, tzv. Bílá kniha**, která byla vydána v roce 2001. V Bílé knize je stanoven požadavek na vytvoření komplexního systému péče o nadané. Podpora vzdělávání nadaných dětí, žáků a studentů je zakotvena v zákoně č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (**školský zákon**). Školský zákon se zabývá vzděláváním nadaných dětí, žáků a studentů, především v § 17–19. V § 17 o Vzdělávání nadaných dětí, žáků a studentů jsou pro školy a školská zařízení stanoveny podmínky pro rozvoj nadání. V části § 18 je obsažen individuální vzdělávací plán (dále IVP) a v části § 19 jsou vymezena podpůrná opatření (561/2004 Sb. Školský zákon).

V návaznosti na školský zákon byly vydány dvě zásadní vyhlášky. **Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních**, která specifikuje pravidla, účel a podmínky poskytování poradenských služeb. Rovněž zahrnuje psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku. Dále se jedná o **vyhlášku č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných**, která se orientuje na tvorbu IVP, plánu pedagogické podpory (dále PLPP) a na definici podpůrných opatření pro nadané žáky.

3.1 Kurikulární reforma

Kurikulární reforma představuje významnou změnu v oblasti vzdělávání a vzdělávací politiky. Jedná se o složitý a dlouhodobý proces, jehož cílem je zvýšit a vylepšit kvalitu vzdělávání a dosáhnout efektivnějších výsledků ve vzdělávání.

Výsledkem současné kurikulární reformy byl vznik Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knihy) v roce 2001. Proces změny kurikula začal vypracováním rámcových vzdělávacích programů (dále RVP) pro předškolní a základní vzdělávání. Ke schválení RVP došlo v roce 2004 a dále od roku 2005 si postupně všechny mateřské a základní školy začaly vytvářet své školní vzdělávací programy (dále ŠVP). Skupiny pedagogů provedly analýzu silných a slabých stránek, příležitostí a hrozeb školy (tzv. SWOT analýza). Následně začaly vytvářet obsah vzdělání a započaly práci na strategiích

a vhodných vyučovacích metodách, které by pomohly dosáhnout stanovených cílů. Zpracované ŠVP následně umožnily učitelům aplikovat nový přístup ke vzdělávání a sdílet své zkušenosti z výuky.

3.1.1 RVP pro základní vzdělávání

RVP ZV jako povinnost nařizuje, aby byla v ŠVP ustanoveny pravidla a průběh tvorby, realizace a následné vyhodnocení PLPP a IVP. **PLPP** je zaváděno jako podpůrné opatření určené nadaným žákům s podpůrnými opatřeními prvního stupně. Jedná se o drobné úpravy obsahu vzdělávání, které mohou být dočasnou, ale také trvalou součástí vzdělávacího procesu nadaného jedince. PLPP sestavuje třídní učitel ve spolupráci se školním poradenským pracovníkem (nejčastěji se školním speciálním pedagogem či výchovným poradcem). PLPP je průběžně vyhodnocován z hlediska naplnění stanovených cílů a je zde rovněž nutná spolupráce se zákonnými zástupci daného žáka. **IVP** pro mimořádně nadaného žáka zpracovává třídní učitel ve spolupráci s učiteli jednotlivých vyučovacích předmětů, se školským poradenským zařízením a případně s výchovným poradcem. Rovněž je nutná spolupráce se zákonnými zástupci nadaného žáka. IVP je závazný dokument, který musí být vypracován po nástupu mimořádně nadaného žáka do školy, nejpozději však do třech měsíců od obdržení doporučení školského poradenského zařízení. Bývá obvykle zpracován na jeden školní rok, avšak může být sestaven i na kratší období (např. čtvrtletí), a to od druhého stupně podpůrných opatření. Součástí dokumentu je termín vyhodnocení naplňování IVP a termín průběžného hodnocení. IVP může být doplňován a upravován v průběhu školního roku. IVP obsahuje základní údaje o žákovi, vstupní pedagogickou diagnostiku, priority vzdělávání, učební dokumenty, organizaci výuky, pedagogické postupy, učební materiály a pomůcky, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob ověřování vědomostí a hodnocení. Dále zahrnuje časový a obsahový plán vzdělávání mimořádně nadaného žáka.

3.2 Systém péče o nadané žáky

Z hlediska systému podpory nadaných žáků je ve školách obvykle obstarána formální stránka. Školy se výrazně věnují zařazení rozvoje nadání a péče o nadané žáky do svých ŠVP. Česká školní inspekce (dále ČŠI) ve své tematické zprávě (2021/2022), která se zaměřuje na podporu vzdělávání nadaných žáků v základních školách, uvádí, že se jedná přibližně o tři čtvrtiny škol. Více než polovina škol se této problematice dále věnuje ve svých

dalších strategických dokumentech. Přestože tyto dokumenty zdůrazňují důležitost poskytování podpory v rámci vzdělávání a vyhodnocování této oblasti ve školním hodnocení, postupně se ukazuje, že ve skutečnosti není systematická podpora nijak výrazně poskytována a ani tato oblast není hodnocena ve vlastním hodnocení většinou škol. Tato skutečnost naznačuje, že školy k této problematice přistupují pouze formálně.

System, který podporuje nadané žáky ve škole, by měl podněcovat jednotlivé pedagogy k co nejúčinnějšímu rozvoji nadání jednotlivých žáků ve všech jeho aspektech. Přičemž by, v rámci vzdělávání nadaných jedinců, měla základní myšlenka směřovat k zásadě nejlepšího zájmu žáka. S tím souvisí potřeba průběžného vzdělávání pedagogů, které pozitivně působí na podporu a rozvoj nadaných jedinců. Tematická zpráva ČŠI z roku 2021/2022 v rámci srovnání dřívější účasti pedagogů na dalším vzdělávání upozorňuje, že došlo ke značnému poklesu zájmu o témata týkající se nadaných žáků v nabídce dalšího vzdělávání. Další vzdělávání pedagogických pracovníků je však pouze jednou z podmínek pro kvalitnější práci s nadanými žáky. Ve skutečnosti záleží na přístupu vedení školy, zda získané informace aplikuje do přímé pedagogické praxe a také zda s nimi obeznámí ostatní pedagogy, kteří se daného vzdělávání nezúčastnili. V porovnání s posledním detailnějším výzkumem, které ČŠI realizovala v roce 2015/2016, se ukázal nízký podíl zájmu a účasti na kurzech a seminářích orientujících se na vzdělávání a rozvoj nadaných jedinců. Pokles zájmu o účast na dalším vzdělávání souvisí s nedostačující kvalitou rozpoznání nadaných jedinců a malým zájmem o jejich podporu v rámci výuky. Příčiny spočívají v tom, že základní školy kladou důraz na podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a současně se příliš zaměřují na výklad vzdělávacího obsahu. Z tohoto zjištění jasně vyplývá nutnost systematického rozvoje pedagogických schopností v oblasti vzdělávání nadaných žáků. Jedním ze systematických kroků je pověření některého z pedagogů řízením péče o nadané žáky. Koordinátor péče o nadané zdůrazňuje význam podpory a rozvoje nadaných žáků na úrovni vedení školy. Většinou je péčí o nadané pověřen výchovný poradce či školní speciální pedagog ve spolupráci s vedením školy a dalšími pedagogy (mnohdy třídními učiteli). Absence školního koordinátora není zásadním problémem, avšak pouze v případě, že se systematická podpora vzdělávání nadaných žáků ve škole realizuje odlišnými metodami s adekvátním výsledkem.

Aby byl systém podpory nadaných žáků efektivní, je nutné ho průběžně vyhodnocovat a posuzovat a následně provádět případné úpravy. ČŠI na základě výsledků výzkumného šetření uvádí, že pouze u poloviny základních škol je určitým systematickým způsobem hodnocena kvalita systému identifikace a podpory nadaných žáků. Výsledky dále signalizují výrazné rozdíly mezi různými druhy a typy škol. Odborníci zmiňují, že proces identifikace nadaných žáků a poté hodnocení jejich podpory v rámci školního prostředí neodpovídá očekávanému podílu, který by měli nadaní jedinci ve školách reálně mít (Pavlas et al., 2022).

3.3 Formy práce s nadanými žáky

V oblasti podpory rozvoje nadání je zásadním krokem aktivní podněcování nadaných, prostřednictvím kterého učitelé poskytují žákům nabídku aktivit a pozorují při nich možné projevy jejich rozvíjejícího se nadání. Jestliže učitelé pouze pasivně očekávají, že se nadání projeví samo, může se stát, že nevyjde najevo vůbec. ČŠI na základě získaných dat uvádí, že podpora nadaných žáků nebo jedinců, kteří se o určité téma zajímají, byla ze strany učitelů zaznamenána zcela minimálně (v 18 % resp. 17 % sledovaných hodin na základních školách) (Pavlas et al., 2022).

V rámci odborné i neodborné veřejnosti se pohledy na vzdělávání nadaných žáků značně odlišují. Na jedné straně stojí příznivci integrace v rámci běžné školní třídy a na straně druhé jsou příznivci specializovaných škol pro nadané žáky či stoupenci domácího vzdělávání nadaných. Žádná z forem není zcela ideální a každá přináší jak své výhody, tak i nedostatky. Tato diplomová práce je orientována na vzdělávání nadaných žáků v rámci běžných tříd základní školy, avšak je vhodné zmínit i další příklady forem, které mohou být uplatněny v procesu vzdělávání nadaných (Jurášková, 2006).

První z možností jsou **školy pro nadané**, které mají homogenní strukturu a navštěvují je pouze nadaní či mimořádně nadaní žáci. Na Slovensku je vytvořena rozsáhlá síť těchto institucí, zatímco v ČR je tato forma vzdělávání ojedinělá. Příkladem školy pro nadané je soukromé Mensa gymnázia, o.p.s., které se zaměřuje na komplexní rozvoj mimořádně nadaných jedinců. V rámci základního vzdělávání jsou v ČR zřizovány školy, které s Mensou Česko spolupracují v podobě nadstandardní péče o nadané žáky, v Praze se jedná např. o Základní školu náměstí Curieových. Clarková (1992) uvádí, že by toto řešení doporučovala pouze pro jedince s mimořádným nadáním.

Další formou vzdělávání jsou **třídy určené nadaným žákům v rámci běžných škol**, pro které je typické rozšíření obsahu výuky o některé z vybraných předmětů. Jedná se o třídy určené výhradně ke vzdělávání nadaných žáků. Tato forma vzdělávání může mít řadu výhod, zejména když se mezi oběma typy tříd zformuje vztah založený na vzájemném uznání. Mezi třídami se však může objevit nezdravá soutěživost a menšina nadaných žáků tak může být vzhledem k ostatním žákům izolována. Aby se předešlo odsuzování jak mezi žáky, tak mezi učiteli, Jurášková (2006) doporučuje, aby se jednotlivé třídy ve vybraných předmětech či aktivitách prolínaly (např. v tělesné výchově, školní družině).

Další variantou jsou **skupiny nadaných v rámci jednoho ročníku**, kde se uplatňuje kooperativní či skupinová výuka. Jednotlivé skupiny mohou tvořit i nadaní žáci napříč ročníky, seskupují se do tzv. klastrů. Winebrennerová a Devlinová (1996) popisují pozitivní vliv seskupování i pro ostatní žáky z běžné populace, konkrétně z pohledu rozvoje jejich vůdcovských schopností a vyšší výkonnosti.

Jednou z dalších možností může být **individuální vzdělávání** (domácí vzdělávání) pro nadaného či mimořádně nadaného žáka, který je vzděláván rodičem v domácím prostředí. Tato forma vzdělávání získává v ČR stále více příznivců, avšak nejčastějším způsobem vzdělávání nadaného žáka zůstává **individuální integrace** v rámci běžné ZŠ. Jedná se o náročnou formu vzdělávání jak pro pedagogy, tak i pro nadaného žáka, který se může ve třídě ocitnout v obtížné situaci, a to např. v podobě izolace ze strany spolužáků či jeho samotného. V rámci individuálního začlenění je klíčové umožnit nadanému žákovi strávit část týdne buď individuální výukou a rozvojem v oblasti jeho nadání, nebo ve skupině s obdobně nadanými spolužáky. Pedagog může nadaného žáka aktivně zapojovat do výuky i v podobě pomoci slabším spolužákům, což neposiluje jeho nadání, nýbrž sociální schopnosti v podobě určité asistence pro učitele.

Nadané žáky lze dále rozvíjet prostřednictvím **mentoringu**, které spočívá ve vyučování realizované mentorem v konkrétním oboru. Lynch (1994) uvádí v této souvislosti i **tutoring**, který představuje osobní nebo menší skupinová setkání žáků s odborníky v oblastech, které je zajímají. Tento způsob podpory je nadaným vhodné poskytovat během celého školního roku, zejména na 2. stupni ZŠ, v podobě např. různých přednášek, exkurzí či skrze osobní setkání s určitým odborníkem. V současné době rovněž dochází k rozsáhlému využívání

informačních a komunikačních technologií, pomocí kterých mohou nadaní žáci snadněji navazovat vztahy s vrstevníky, kteří sdílejí podobné zájmy.

3.3.1 Nálepkování nadaných žáků

Vzdělávání nadaných žáků v podobě jejich individuální integrace na běžných základních školách s sebou přináší některá úskalí. Jako nutné považujeme zmínit označování, tzv. **nálepkování** žáků jako intelektově nadaných.

Z hlediska teorie nálepkování může být označení „nadaný“ považováno za značné riziko, které u nadaných žáků zapříčiňuje obtíže v sociální a emocionální sféře, což dále může vést ke snížení kvality života nadaných, stejně jako životů jejich rodinných příslušníků (Seeley, 2004). Z pohledu této teorie však podle Hewarda (2013) nelze samotné nálepkování zcela negovat, jelikož se jedná o neoddelitelnou součást péče o nadané. Snahou by však měla být minimalizace negativních dopadů nálepkování, a to v podobě dodržování morálních norem společnosti a odborného pedagogického přístupu ve vztahu k rozvoji nadaných jedinců (Tirri & Laine, 2017).

Důsledky nálepkování mohou být podle Hewarda (2013) negativního, ale i pozitivního charakteru. Hranice mezi těmito dvěma opačnými stranami nemusí být definovaná, jelikož to závisí na mnoha dalších faktorech. Důsledky nálepkování lze rozdělit do tří navzájem spojených oblastí: osobní, akademická a sociální oblast. **Osobní oblast** je vnímána zejména pozitivně. Jedná se např. o pocit vyššího sebevědomí, sebedůvěru, jednotnost životních cílů a duševní rovnováhu (Kerr et al., 1988). V případě **oblasti akademické** jsou prezentovány pozitivní, ale i některé negativní důsledky. Pozitiva jsou shledána v možnosti akademického růstu či zapojení se do rozšířeného vzdělávacího programu. Mezi nevýhody lze zařadit strach z akademického neúspěchu, nátlak ze strany okolí a s tím spojená zvýšená očekávání vztahující se k výkonu nadaných. Negativním důsledkem mohou být i tendence k dokonalosti, které souvisejí s pocity úzkosti (Berlin, 2009). V kontextu nálepkování nejvíce diskutují cílí na **oblast sociální**, se kterou souvisí řada možných sociálních problémů. Shilvock (2017) společně s dalšími autory upozorňují na značnou sociální izolaci, až úplné odcizení nadaných v rámci běžného kolektivu, dále na elitářství či podceňování nadaných jedinců. Negativním sociálním důsledkem může být i šikana nadaných žáků ze strany jejich vrstevníků.

Nadaní žáci si zformovali několik strategií, které jim napomáhají ke zvládnutí negativních následků nálepkování v sociální oblasti. Strategie spočívají v popírání nadání, potlačování vlastních projevů a přizpůsobení se normám dané skupiny. Následně dochází k situacím, kdy nadaní žáci hrají hloupé, odmítají se dobrovolně hlásit a spolupracovat s pedagogy. Dále mohou vyhledávat spolužáky, kteří nadaní nejsou, případně mohou v hodinách vyrušovat a dělat ze sebe třídní šašky (Cross et al., 2014).

Nálepky, přiřazované lidem na základě jejich vlastností, jsou běžnou součástí života každého člověka. Nálepkování by však svým obsahem nemělo vést k negativnímu vnímání daného jedince, které by mohlo následně ovlivnit celý jeho život.

4 Základní přístupy ve vzdělávání nadaných

Ve vztahu k nadaným jedincům jsou ve vzdělávacím procesu používány dvě důležité metody, které se týkají především struktury a organizace obsahu výuky, jedná se o akceleraci a enrichment. **Akcelerace** znamená urychlování učebního obsahu. Představuje zprostředkování učebních aktivit a materiálů na těžší úrovni nebo rychlejším tempem, než je obvyklé pro žáka stejného věku a ročníku. Jurášková (2006) rozděluje akceleraci na vnější a vnitřní. Mezi způsoby *vnější akcelerace* patří zahájení povinné školní docházky (před dosažením šestého roku věku dítěte), vynechání některé třídy a nástup do vyššího ročníku, zapojení do vyučování ve vyšších ročnících v jednom či více předmětech (tzv. kompromisní vyučování), vystudování dvou ročníků během jednoho školního roku. *Vnitřní akcelerace* zahrnuje metody jako teleskopie a kompakce, během nichž je učivo urychlováno bez nutnosti fyzické přítomnosti žáka ve vyšším ročníku. **Enrichment** neboli obohacení, představuje prohloubení obsahu výuky či rozšíření vzdělávacích aktivit přesahujících standardní učební osnovy. Podmínkou pro realizaci metody enrichment je využití akcelerace, buď prostřednictvím kompakce, nebo teleskopie, aby byl zajištěn dostatečný prostor a čas na rozšiřující činnosti. V rámci výuky nadaných žáků je akcelerace spíše kvantitativní kategorií, zatímco obohacení je spíše kvalitativního charakteru, které přináší nové informace a přínosné aktivity.

ČŠI se v rámci tematického šetření zaměřila mimo jiné i na to, jaké strategie a přístupy školy používají při vzdělávání žáků s nadáním a mimořádným nadáním. Výsledky potvrzují běžný přístup spočívající v obohacování a rozšiřování obsahu výuky pro nadané i mimořádně nadané žáky a dále v možnosti jejich reprezentace dané školy v různých soutěžích (Pavlas et. al, 2022).

4.1 Úprava vyučovacího procesu ve vzdělávání

V rámci podpory rozvoje nadaných žáků jsou vytvářeny speciální edukační nabídky, které cílí na zjevné schopnosti a specifické zájmy daných jedinců. Tyto nabídky jsou vhodné jak pro děti, u kterých se již nadání v konkrétní oblasti projevilo, tak pro ty, u nichž byl zaznamenán vysoký, avšak doposud neprojevený potenciál osobnosti. Některé se soustředí na uspokojení kognitivních potřeb, jiné na komplexní rozvoj nadaných. Rovněž se může jednat o programy orientující se na akceleraci či enrichment. Společným znakem těchto

výukových nabídek je zaměřeno na úpravu vzdělávacího obsahu, procesu, učebního prostředí a produktu (Porterová, 1999).

4.1.1 Modifikace obsahu

Kingová a kol. (1985) navrhuje obsahové úpravy v **abstrakci, komplexnosti a pestrosti**. V rámci abstrakce by měl být obsah založen na abstraktních pojmech a s nimi spojených tématech, která lze uplatnit i v dalších studijních oblastech. Obsah vyučování by měl dále zahrnovat komplexní pojmy, myšlenky a rovněž témata, která nejsou součástí standardního učebního plánu na běžných školách. Podstatou upraveného obsahu jsou stimuly směřující k nadanému žákovi, jejichž cílem je v něm podnítit kognitivní či jinou aktivitu. Pro účinnost stimulů je nezbytná jejich adekvátní kvantita (množství) a kvalita (intenzita).

4.1.2 Modifikace procesu

Proces obsahuje metody výuky a úroveň myšlení využívané žákem. Podle Juráškové (2006) je vhodné vzdělávací proces pro nadané žáky upravovat v několika aspektech. Příkladem je modifikace **tempa, zkoumání a myšlení**. Z hlediska tempa si nadaní žáci, v porovnání s vrstevníky, mohou rychleji osvojovat základní učivo, a naopak pomaleji rozšiřující učivo obohacené o další témata. Dále je nadaným žákům vhodné poskytovat dostatečný prostor k pozorování a objevování nových principů. Činnosti by se měly soustřeďovat na rozvoj vyšších úrovní myšlení s cílem získávat nové informace a podněcovat k dalšímu zkoumání konkrétní problematiky. Získané poznatky by se měli nadaní žáci učit vyhodnocovat, dále je používat a na jejich základě případně formulovat nové myšlenky.

4.1.3 Vyučovací metody

Jednotlivé metody by měly sloužit k podněcování a stimulaci za účelem podpory vyšších stupňů myšlení u nadaných jedinců. Lze je popsat ve třech rovinách. Jedná se o **metody objevující**, prostřednictvím kterých se nové učivo daným žákům prezentuje v podobě problému, respektive problémových úloh. K problémové úloze žák přistupuje na základě tvorby vlastního postupu řešení, které vede k poznání pravidla a jeho zobecnění. Dále se jedná o **metody vícepodnětné** (multipodnětné), které jsou založeny na maximální

redukcí mechanického nácviku. Mechanickými aktivitami se rozumí procvičování probíraného učiva, ale i způsob jeho procvičování. Vyučování by mělo být zajímavé, pestré a rozvíjející intelektový potenciál nadaných žáků. Multipodněné úlohy lze vytvořit v podobě zadání, kde je potřeba uplatnit více kroků a pravidel. Učení může být spojené s hádankou či rébusem, ale i s dramatizací a hrou. Mezi žáky je rovněž oblíbená tvorba projektů v rámci skupinové či samostatné práce. Třetí kategorií jsou **metody samostatné práce**, jejichž cílem je v co nejvyšší možné míře využít potenciál nadaného žáka, a to v podobě jeho maximální aktivizace ve vyučovacím procesu. Nadaný žák může být stimulován v různých formách samostatné práce. Brlicová, V. a kol. pro tento účel sestavují pracovní sešity Koumák pro různé ročníky. Pracovní sešity jsou vhodným doplňkem k běžným učebním materiálům pro vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, Český jazyk a literatura a Matematika a její aplikace a lze je využít jak ve výuce, tak v rámci mimoškolních aktivit. Tyto sešity obsahují komplexnější a náročnější úlohy zaměřené na rozvoj potenciálu, dovedností i volných vlastností nadaných žáků. V rámci řešení problémových úloh je důležitá zpětná vazba od pedagoga v podobě potvrzení řešení a další motivace. Do hodnocení je zároveň vhodné zařadit sebehodnocení daného žáka. Skupinové vyučování klade také důraz na samostatnost. V rámci skupiny má každý svou vlastní roli, značný přínos a dochází zde k maximální aktivizaci žáka v procesu vzdělávání.

Aplikací výše uvedených metod v procesu vzdělávání nadaných žáků jsou znalosti a informace vnímány jako nástroj k rozvoji jejich myšlení, kreativity a osobnostních vlastností (Jurášková, 2006).

4.1.4 Modifikace prostředí

Další z úprav ve vyučovacím procesu nadaných se orientuje na učební prostředí, ve kterém je obsaženo psychosociální klima třídy a její materiální zázemí. Typickými rysy učebního prostředí by měly být **orientace na žáka** se zaměřením na jeho zájmy a potřeby, **nezávislost** v podobě podpory iniciativy a samostatnosti žáka, **otevřenost** novým nápadům, **akceptace** rozmanitých názorů a řešení, **komplexnost** v psychologické a materiální oblasti (rozvíjející úlohy, množství a druhy pomůcek apod.). Dále se jedná o **nekonkurenčnost** spočívající v nesrovnávání výsledků jednotlivých žáků, **flexibilitu** např. v rozvrhu, požadavcích, podmínkách hodnocení pedagoga a v neposlední řadě o **mobilitu** umožňující

nadanému žákovi pohyb ve třídě, přístup k různým zdrojům a materiálům apod. (Jurášková, 2006).

4.1.5 Modifikace produktu

Úprava produktu se vztahuje k učební činnosti nadaných žáků. Kingová (1985) kategorizuje produkty na **hmatatelné** a **nehmatatelné**. Hmatatelné produkty jsou výsledkem tvořivého uplatnění znalostí s využitím různých dovedností. Produkty nehmatatelné odrážejí pokrok v kognitivním, emocionálním a hodnotovém rozvoji daného žáka. Výsledky učební činnosti nadaných žáků by se měly podobat produktům vytvořených odborníky v konkrétní oblasti. Produkty nadaných se zároveň mohou lišit od výsledků ostatních spolužáků, a to konkrétně formou a řešeními. Nadaní žáci mnohdy upozaďují formu před obsahem a může tak nastat situace, kdy zpracují kvalitní projekt, avšak bez jakékoliv grafické korekce. Z hlediska způsobu řešení nadaní žáci uplatňují vlastní postupy, které se mnohdy nemusí slučovat s očekáváním příslušného pedagoga (nadaný žák napíše např. pouze výsledek bez postupu řešení). Důsledkem těchto rozdílů je rychlejší či kvalitativně rozdílné myšlení nadaných žáků.

4.1.6 Hodnocení

Při hodnocení nadaných žáků je důležité brát v úvahu jak vysokou míru sebekritičnosti, tak citlivost nadaných k očekávání ostatních (Kingová et al., 1985). Nedílnou součástí by mělo být sebehodnocení, prostřednictvím kterého se žáci seznamují se sebou samými a uvědomují si své silné, ale naopak i ty slabší stránky. Na prvním stupni základních škol by mělo být hodnocení zaměřené na pozitivní podporu, nemělo by se jednat o pouhé přiřazování známek. Hodnocení prostřednictvím stupňovitěho známkování je používáno v mnoha zemích, avšak Clarková (1992) upozorňuje na to, že tento způsob hodnocení může mít negativní vliv na vnitřní motivaci, ale i sebevědomí nadaných žáků, kteří jsou typičtí svojí ctižádostivostí, perfekcionismem a mnohdy i přecitlivělostí. Autorka poukazuje na možnost hodnocení. Podle autorky je absence známkování vhodným způsobem, jak zjednodušit vzdělávací proces. Hodnocení lze uskutečňovat několika způsoby, konkrétně *podle hodnotícího subjektu* či *účelu*. Podle hodnotícího subjektu je **hodnocení** realizované **učitelem, kolektivem žáků** nebo sebou samým (tj. **sebehodnocení**). Sebehodnocení má v procesu hodnocení nadaných zásadní roli. Cílem je u dětí budovat pozitivní přístup k jejich

vlastním výkonům a rovněž k sobě samým. U nadaných žáků jde o formování pozitivního sebeobrazu, a to především z toho důvodu, že tito žáci na sebe mnohdy kladou vysoké požadavky související s perfekcionismem. Sebehodnocení může být soustředěno na oblast výkonu či procesu a v podobě verbální či znakové. Z hlediska účelu se hodnocení rozděluje na akceptující a diferencující. **Akceptující** hodnocení představuje schválení vypracovaného úkolu. **Diferencující** hodnocení je vyhodnocováno, rozlišuje se podle stupně správnosti řešení daného úkolu.

5 Vzdělávání učitelů pro práci s nadanými žáky

Vzdělávání a přípravu učitelů pro práci s nadanými žáky považují vedoucí pracovníci ve školách, zákonní zástupci, ale i samotní učitelé za velice důležité. Znalosti učitelů a jejich porozumění vzdělávacím potřebám nadaných žáků mohou být značně formovány jejich efektivním rozvojem a kvalitním vzděláváním na univerzitách. Názor, že by učitelé měli být speciálně připravováni pro vzdělávání nadaných žáků, je již dlouho známý. Příkladem instituce, která na přípravu učitelů pro práci s nadanými žáky klade velký důraz, je Univerzita v Nijmegen (Nizozemí). Postupem času byly i na dalších univerzitách podniknuty iniciativy k zavedení postgraduálního programu, který by lépe reflektoval specifické podmínky a možnosti vzdělávání nadaných jedinců v rámci daného státu (Hříbková, 2005).

5.1 Charakteristiky práce učitele

Z veškerých výzkumů a studií kazuistik vyplývá, že kvalitní učitel hraje v rámci podpory a rozvoje nadaného žáka klíčovou roli. Řada odborníků upozorňuje na to, že bez správného pedagogického vedení může jakýkoliv nadaný žák nedostatečně rozvinout svůj potenciál. Pedagogičtí pracovníci mají velice důležité a zodpovědné poslání, prostřednictvím kterého ovlivňují budoucí generaci, a to jednak svojí odborností, charakterem, ale i vlastním příkladem (Laznibatová, 2007).

Podle Klementa (1996) by měl učitel pracující s nadanými žáky disponovat mnoha schopnostmi. Měl by umět daného jedince dostatečně podporovat, naslouchat mu a vnímat ho. Rovněž by měl umět akceptovat jeho způsoby řešení (mnohdy i třeba nezvyklé) a nevyvíjet nátlak na známkování.

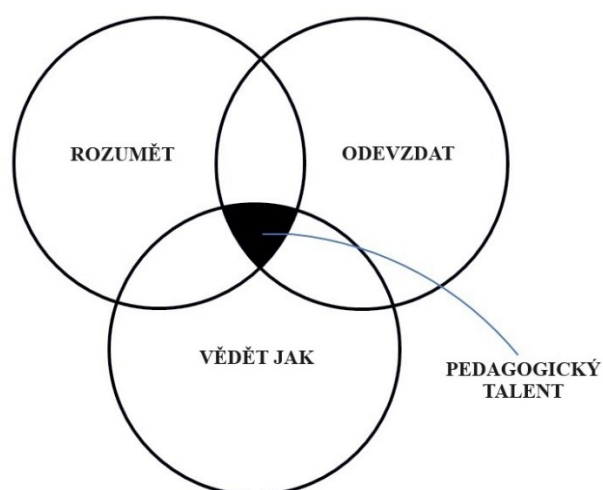
Pedagog by měl být dostatečně kreativní a adaptabilní tak, aby dokázal žáky emocionálně zaujmout, poskytnout jim odborné informace a prakticky znázornit získané vědomosti. Mimo jiné je zásadní i to, aby si k nadaným dokázal najít cestu, byl schopen pochopit jejich potřeby a uměl danému žákovi stanovit reálné cíle a s tím spojená očekávání. Bylo zjištěno, že když tito žáci, se svým typickým perfekcionismem, zažijí první neúspěch, uzavrou se, ztratí důvěru v sebe sama a nebude s nimi možné dále spolupracovat, protože budou mít obavy z dalšího neúspěchu či selhání. Z toho vyplývá, že i žák s větší mírou

samostatnosti potřebuje adekvátní pedagogickou péči, jednoznačná pravidla a hranice (Laznibatová, 2007).

5.2 Odborné kompetence učitelů

V rámci edukace nadaných žáků je jedním z klíčových úkolů pedagoga schopnost přistupovat k nadaným individuálně, respektovat jejich vyšší potřebu autonomie a samostatného rozhodování při organizaci výukových a výchovných programů (Laznibatová, 2007). Kompetentním učitelem je ten, kdo pozitivně ovlivňuje vzdělávací prostředí prostřednictvím svých jedinečných osobních vlastností, energie, výrazného zájmu o žáky a výjimečných schopností v těchto rolích: odborník na vyučovaný předmět, mentor, pedagogický expert s komunikativními dovednostmi na vysoké úrovni a se schopností systematicky a formativně hodnotit. Pouze kompetentní pedagog může nabídnout nadanému žákovi vyšší úroveň vzdělání. V důsledku toho by se pedagogové pracující s nadanými žáky měli věnovat rozvoji své interdisciplinární odbornosti na vysokou úroveň. Tato odbornost by měla zahrnovat spektrum vyvážených znalostí z různých oblastí, jako jsou pedagogika, psychologie a další (Gabrijelčič & Konrad, 2019). Stejně tak musí mít učitelé odbornou schopnost používat metody a strategie, které podporují rozvoj nadání. Podle Laznibatové (2007) pedagogovy kompetence souvisí s jeho kvalifikací, která zahrnuje nadstavbové studium zaměřené na výuku nadaných jedinců a je ukončené certifikátem.

Obdobným způsobem jako Renzulli (1977) a Mönks (1993) vytvořili triadický model nadání, Švancara (2001) na základě zobecnění empirických poznatků zformoval model, který obsahuje tři základní osobnostní vlastnosti, jež jsou klíčovými složkami pedagogického nadání. Konkrétně se mezi ně řadí snaha o porozumění druhým a úsilí o to, aby se i nadaní žáci naučili rozumět ostatním (schopnosti), základní potřeba sdílet znalosti a zkušenosti (motivace), dovednost znát postup a následně ho realizovat (kreativita) (Laznibatová, 2007).



Obrázek č. 4: Model pedagogického talentu (J. Švancara)

5.3 Osobnostní charakteristiky učitelů

V zahraničí byl kladen důraz na roli učitelů a rovněž na identifikaci jejich osobnostních charakteristik, které ovlivňují úspěch ve vzdělávání nadaných. Očekávalo se, že pro vzdělávání této cílové skupiny je klíčová kreativita a kombinace různých vlastností, které umožňují účinně pracovat s nadanými žáky (Hříbková, 2005).

Identifikaci základních charakteristik se věnovala Sisk (1987), která diferencovala kvalifikační charakteristiky učitelů nadaných do tří následujících oblastí. **Filozofické charakteristiky** zahrnují postoje pedagoga ve vztahu k žákům a jeho přístup ke vzdělávání. Zároveň se mezi tyto charakteristiky řadí pedagogova odbornost v aprobačních předmětech, a to včetně jeho všeobecného rozhledu (politického, vědeckého, kulturního). K **profesním charakteristikám** se řadí aplikované vyučovací strategie a s tím související dovednost je přizpůsobovat povaze daného tématu. Dále učitelovy poradenské a sociální schopnosti a orientace v oblasti péče o nadané. **Osobnostními charakteristikami** pedagoga jsou např. tyto vlastnosti: empatie, systematičnost a zároveň flexibilita, cílevědomost, spravedlnost a nestrannost, nadšení pro svoji práci i pro své žáky a další.

V některých dalších studiích o učitelích nadaných jedinců bylo od samotných nadaných zjišťováno, jaké vlastnosti pedagogů považují za nejvýznamnější. Identifikaci „dobrých“ učitelů pro nadané studenty se věnovala izraelská studie, jejíž účelem je identifikovat jedinečné rysy, které nadaní vnímají jako stěžejní u svých učitelů. Podle nadaných studentů

by měli mít jejich učitelé výjimečné osobní, intelektuální a pedagogické charakteristiky a zároveň specifický přístup, který by jim umožnil naplno rozvinout jejich potenciál. Dále se ukázalo, že studenti upřednostňují přirozenou osobnost učitele před jeho získanými pedagogickými schopnostmi. Z výzkumného šetření vyplývá, že je důležité hodnotit jak osobnostní, tak profesní kvalifikace učitelů před jejich umístěním do třídy pro nadané a specifických kurzů zaměřených na přípravu učitelů pro práci s nadanými žáky (Khalil & Accariya, 2016).

II. VÝZKUMNÁ ČÁST

6 Cíl výzkumného šetření

Ve výzkumné části diplomové práce se budeme věnovat připravenosti učitelů pro práci s nadanými žáky na běžné základní škole. Cílem výzkumné části práce je představit metody, organizační formy a učební pomůcky, které učitelé při práci s nadanými žáky využívají, a sledovat možnosti nabízené podpory v rámci třídního kolektivu. Chtěli bychom se podrobněji zaměřit na to, zda mají jednotliví učitelé v rámci svojí praxe zkušenost s nadaným žákem, jakým způsobem ho identifikují a jaký význam přisuzují jeho rozvoji. Rovněž budeme cílit na nadaného žáka a jeho postavení v třídním kolektivu.

6.1 Výzkumné otázky a hypotézy

V návaznosti na výzkumný cíl jsme formulovali **hlavní výzkumnou otázku (HVO)**, která zní:

HVO: *Jakým způsobem učitelé pracují s nadanými žáky na běžné základní škole?*

V souvislosti s HVO jsme stanovili dílčí výzkumné otázky (DVO), kterými jsou:

DVO₁: *Jakým způsobem učitelé identifikují u žáků nadání?*

DVO₂: *Jaké metody učitelé uplatňují v rámci vzdělávání nadaných žáků?*

DVO₃: *Jaké učební pomůcky učitelé používají v rámci vzdělávání nadaných žáků?*

DVO₄: *Jak učitelé vnímají specifický přístup k nadaným žákům ve vztahu k třídnímu kolektivu?*

Na základě výzkumných otázek byly stanoveny tyto hypotézy (H):

H₁: *Učitelé rozpoznají nadané žáky prostřednictvím pozorování jejich chování, reakcí a projevů ve škole, které naznačují jejich nadprůměrný intelektuální a tvůrčí potenciál.*

H₂: *Učitelé využívají akceleraci a obohacování jako jediné vhodné výukové metody pro dosahování lepších výsledků u nadaných žáků.*

H3: *Učitelé mají snahu si aktivně vyhledávat speciální učební materiály podporující rozvoj nadání, pokud vzdělávají nadaného žáka.*

H4: *Učitelé preferují nezviditelňovat nadané žáky ve třídě, aby minimalizovali možné negativní sociální důsledky zvýraznění jejich nadání mezi vrstevníky.*

7 Metodologie výzkumu

Představený výzkum kombinuje kvantitativní a kvalitativní přístup pro komplexní pochopení pedagogických jevů, konkrétně připravenosti učitelů pro práci s nadaným žákem. Pro kvantitativní metodu je zde využito dotazníkové šetření, pro kvalitativní přístup je použit polostrukturovaný rozhovor, který umožní hlubší porozumění autentickému prostředí výzkumného problému.

7.1 Výzkumný design

Výzkumné šetření budeme řešit v podobě mix designu, bude tedy využita kombinace kvantitativního a kvalitativního výzkumu. Podstatou kvantitativního výzkumu je v pedagogických vědách pozitivismus a jeho zdrojem poznání je zkoumání reality z hlediska objektivity a co největší přesnosti (Gavora, 2000). Chráska (2016, s. 11) tento typ výzkumu definuje jako „*záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy*“. Kvantitativní výzkum bude realizován prostřednictvím dotazníkového šetření.

Kvalitativní výzkum vymezují Švaříček, Šedřová a kol. (2014, s. 17), jako „*proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založených na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu*“. Autoři dále uvádějí, že v rámci kvalitativního výzkumu je nejfrekventovanější metodou sběru dat **rozhovor**, který bude součástí empirické části.

7.2 Sběr dat

Výzkumná metoda je přesně určený způsob sběru dat a jejich zpracování. V této práci představuje kvantitativní výzkumnou metodu **dotazník**. Dotazník je charakterizován jako soubor předem sestavených a srozumitelně formulovaných otázek, které jsou systematicky uspořádány a na něž dotazované osoby (respondenti) poskytují písemné odpovědi (Chráska, 2016). Prostřednictvím dotazníkového šetření lze v krátkém časovém úseku získat rozsáhlé množství dat od širokého spektra respondentů. Na druhou stranu zde hrozí riziko nízké návratnosti, nelze klást doplňující otázky, což způsobuje menší pružnost (Disman, 2008).

V rámci kvalitativního výzkumu bude jako vhodně zvolená metoda aplikován polostrukturovaný **rozhovor**. Rozhovory polostrukturované mají předem daný soubor témat

a volně přidružených otázek, ale jejich pořadí, volba slov a formulace může být pozměněna, případně může být něco dovysvětleno. Konkrétní otázky, které se zdají tazateli nevhodné, mohou být dokonce i vynechány; jiné naopak mohou být přidány. Polostrukturované rozhovory jsou flexibilnější a volnější než strukturované, ale jsou organizovanější a systematictější než nestrukturované rozhovory (Disman, 2008).

Sběr dat v rámci kvantitativního designu výzkumu probíhal pomocí online dotazníku, který byl vytvořen prostřednictvím služby Google Forms. Tato možnost byla zvolena z důvodu jednoduššího způsobu oslovení většího počtu jedinců, zaznamenávání a následného vyhodnocování odpovědí, což tato služba umožňuje.

U kvalitativního designu výzkumu byly vedeny čtyři rozhovory, které jsme zaznamenali na diktafon, a následně došlo k jejich přepisu do textové podoby.

7.3 Vyhodnocení získaných dat

V kvantitativním designu tohoto výzkumu jsme využili deskriptivní statistiku a výsledky dat znázornili prostřednictvím tabulek a grafů. Kvalitativní výzkum byl analyzován metodou otevřeného kódování, která zahrnuje systematické identifikování a označování klíčových témat a vzorů v textových datech. Výsledkem této analýzy vznikl kategorizovaný seznam kódů, který je základním rámcem pro interpretaci a porozumění hlavním tématům výzkumu. Pro další zkoumání vztahů mezi kódy a pro hlubší porozumění datům byla využita metoda vyložení karet, která umožnila reflexi a interpretaci významných vzorů a souvislostí v datech.

8 Výsledky získaných dat

V této části budou postupně představeny výsledky, ke kterým jsme měli možnost dojít ze získaných informací prostřednictvím kvantitativního a kvalitativního výzkumu.

8.1 Dotazníkové šetření

Výzkumné šetření probíhalo na základě rozeslání dotazníku v elektronické podobě. Dotazníky byly rozeslány v listopadu 2023 a na jejich vyplnění byla stanoven doba 2-3 týdny. V konečném výsledku byly odpovědi zaznamenány od 81 respondentů.

Dotazník obsahuje celkem 21 otázek. Konkrétně se jedná o 11 uzavřených otázek, 5 polouzavřených otázek (tzn. odpovědi na otázky zahrnují volbu možnosti „jiné“ či doplňující odpověď k předchozí, uzavřené otázce), 1 otevřenou otázku a 3 otázky škálového typu.

8.1.1 Charakteristika respondentů

Cílovou skupinu tvořili učitelé, speciální pedagogové, případně i vychovatelé v rámci běžných základních škol v ČR. Převážnou většinou dotazovaných byly osoby ženského pohlaví. Z celkové počtu respondentů se jednalo o 70 žen (86,4 %) a pouze o 11 mužů (13,6 %). Z hlediska věku se většina dotazovaných osob (celkem 32) řadila do skupiny 31-45 let (39,5 %), 24 (29,6 %) dotazovaných představovalo kategorii 46-55 let, 20 (24,7 %) respondentů bylo ve věku 56-65 let a zbylým 5 respondentům (6,2 %) bylo 18-30 let. V otázce vztahující se k nejvyššímu dosaženému vzdělání bylo zaznamenáno nejvíce odpovědí u vzdělání vysokoškolského, jednalo se o 75 osob (92,6 %). V rámci vysokoškolského vzdělání uvedlo 38 respondentů (46,9 %) jako vystudovaný obor Učitelství pro 2. stupeň ZŠ, 24 respondentů (29,6 %) Učitelství pro 1. stupeň, 14 (17,3 %) dotazovaných Speciální pedagogiku a 2 osoby (2,5 %) Vychovatelství. Délku praxe ve školství v rozsahu 20 a více let uvedlo 34 dotazovaných osob (42 %), další z respondentů uvedli kratší dobu své praxe.

8.1.2 Analýza získaných dat

Otázka č. 1: Pohlaví

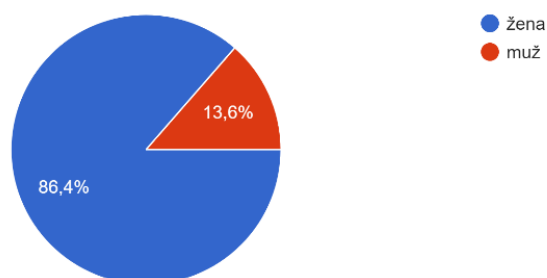
Varianta	Četnost	%
Žena	70	86,4 %
Muž	11	13,6 %

Tabulka č. 1

Graf č. 1 Pohlaví

1. Jaké je Vaše pohlaví?

81 odpovědí



Zdroj: vlastní zpracování

První otázka, která byla v dotazníku položena, zjišťovala, jaké je pohlaví respondentů podílejících se na dotazníkovém šetření. Z výsledků je patrné, že z celkových 81 účastníků je 70 žen, což činí 86,4 %, a 11 mužů, což představuje 13,6 %.

Otázka č. 2: Věková kategorie

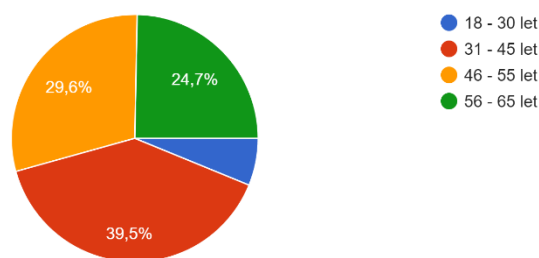
Varianta	Četnost	%
18-30 let	5	6,2 %
31-45 let	32	39,5 %
46-55 let	24	29,6 %
56-65 let	20	24,7 %

Tabulka č. 2

Graf č. 2 Věková kategorie

2. Do jaké věkové kategorie se řadíte?

81 odpovědí



Zdroj: vlastní zpracování

Následující druhá otázka mapovala, do které věkové kategorie se respondenti řadí. Mohli jsme zjistit, že nejvíce zastoupenou byla věková kategorie 31-45 let pojímající 32 účastníků, jež představuje 39,5 %. Následující druhou nejčetnější byla věková kategorie 46-55 let s celkovým počtem 24 respondentů představujících 29,6 %. Třetí kategorií s počtem 20 respondentů představujících 24,7 % zahrnuje věková kategorie 56-65 let. Nejméně početnou, s 5 respondenty představujících 6,2 % z celku, tvořila věková kategorie 18-30 let.

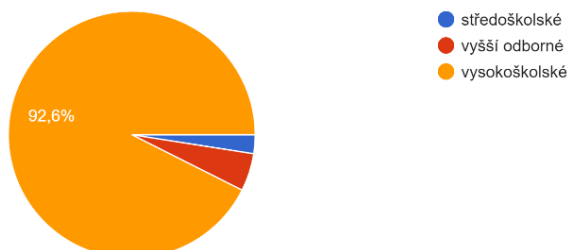
Otázka č. 3: Nejvyšší dosažené vzdělání

Varianta	Četnost	%
středoškolské	2	2,5 %
vyšší odborné	4	4,9 %
vysokoškolské	75	92,6 %

Tabulka č. 3

Graf č. 3 Vzdělání

3. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?
81 odpovědí



Zdroj: vlastní zpracování

Následující v pořadí třetí otázka zkoumala nejvyšší dosažené vzdělání respondentů. Z dotazníkového šetření jasně vyplynulo, že převládá vzdělání vysokoškolské, a to konkrétně s počtem 75 účastníků dotazníkového šetření, což představuje 92,6 % z celku. Druhé v pořadí je vyšší odborné vzdělání zahrnující 4 respondenty, kteří představují 4,9 %. Poslední kategorie, která z dotazníku vyplynula, bylo vzdělání středoškolské s konkrétním počtem 2, jež představuje 2,5 % respondentů z celku.

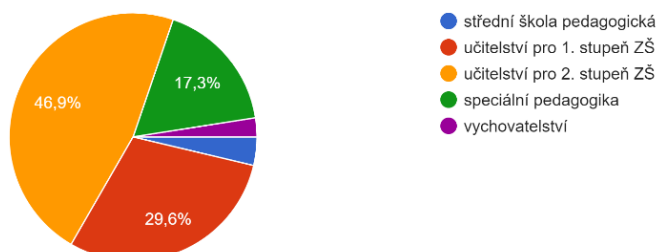
Otázka č. 4: Vystudovaný obor

Varianta	Četnost	%
Střední škola pedagogická	3	3,7 %
Učitelství pro 1. stupeň ZŠ	24	29,6 %
Učitelství pro 2. stupeň ZŠ	38	46,9 %
Speciální pedagogika	14	17,3 %
Vychovatelství	2	2,5 %

Tabulka č. 4

Graf č. 4 Vystudovaný obor

4. Jaký obor máte vystudovaný?
81 odpovědí



Zdroj: vlastní zpracování

Otázka položená jako další v pořadí zjišťovala, jaký mají účastníci výzkumného šetření vystudovaný obor. Ze všech zaznamenaných odpovědí jsme měli možnost zjistit, že 38 respondentů s 46,9 % představoval obor Učitelství pro 2. stupeň základní školy. Další v pořadí s počtem 24, což představovalo 29,6 %, byl obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy. Speciální pedagogiku má vystudováno 14 respondentů, což představuje 17,3 %. Na dalších místech se objevilo Vychovatelství a střední škola pedagogická. Druhý zmíněný obor jako svou odpověď zaznamenali tři respondenti, což představovalo 3,7 %. Poslední obor vychovatelství mají dle našeho dotazníkového šetření vystudovaní 2 respondenti a představovali 2,5 % z celku všech odpovědí.

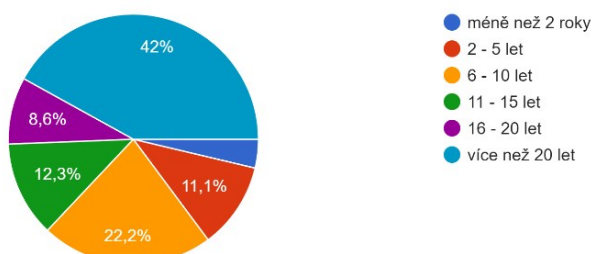
Otázka č. 5: Délka praxe na běžné ZŠ

Varianta	Četnost	%
méně než 2 roky	3	3,7 %
2-5 let	9	11,1 %
6-10 let	18	22,2 %
11-15 let	10	12,3 %
16-20 let	7	8,6 %
více než 20 let	34	42 %

Tabulka č. 5

Graf č. 5 Délka praxe

5. Jaká je Vaše délka praxe ve školství?
81 odpovědí



Zdroj: vlastní zpracování

Otázka, která se zabývala délkou praxe, přinesla různorodé odpovědi. Více než 20 let praxe má 34 účastníků dotazníkového šetření, což představuje 42 %. S 22,2 % a počtem 18 respondentů se řadí délka praxe 6-10 let. Délku praxe 11-15 let má 10 respondentů, kteří z celku představují 12,3 %. U 9 respondentů, jež znamená 11,1 %, je délka praxe 2-5 let. Délku praxe 16-20 let označilo 7 respondentů, což představuje 8,6 % z celku. Nejméně zastoupenou kategorií se 3 respondenty představovala kategorie délky praxe méně než 2 roky a procentuálně to značilo 3,7 %.

Otázka č. 6: Identifikace nadání

V rámci dotazníku byla tato otázka otevřená a zaměřovala se na to, jakým způsobem respondenti realizují identifikaci nadaného žáka na běžné ZŠ. Nejčastější odpovědi respondentů jsou zaznamenány v níže uvedeném přehledu (viz. Tabulka č. 6).

1.	Talentoovaný žák, který má nadprůměrné schopnosti a dovednosti v určité oblasti.
2.	Žák, který má rozvinuté vrozené předpoklady pro nějakou specifickou činnost.
3.	Žák s vědomostmi nad rámec běžného učiva a všeobecným přehledem.
4.	Jedinec, který vyniká nad průměrem (v porovnání s vrstevníky), a to např. originálním způsobem řešení zadání, hledáním souvislostí, způsobem uvažování nad problémy.
5.	Dítě, které má nepřiměřené zájmy vzhledem k jeho věku (např. záliba v historii, politice), většinou vyhledává společnost starších spolužáků či dospělých.
6.	Žáci, kteří jsou zvědaví, vnímaví a šikovní. Mnohdy i citliví, mají specifické potřeby.

Tabulka č. 6

Tato otázka, jež se týkala na identifikaci nadaného žáka, byla otevřená, a proto jsou nejčastěji zaznamenávané odpovědi pro lepší přehlednost uvedené v tabulce. Dalo by se říci, že pro naše respondenty je stěžejní, zda žák vyniká v určité oblasti, zkrátka určitým způsobem v pozitivním slova smyslu vyčnívá z davu. Nejčastěji si všímají, zda má žák rozvinuté nadprůměrné schopnosti a dovednosti v určité oblasti, vrozené předpoklady pro určitou činnost či vyniká nadprůměrným způsobem uvažování nebo disponuje vědomostmi nad rámec běžného učiva a všeobecného přehledu. Také jsme měli možnost zaznamenat, že respondenti vnímají u nadaných žáků i specifické potřeby, zvědavost, šikovnost a také, zda má žák nepřiměřené zájmy vzhledem ke svému věku, což může být také určitým impulsem k tomu pátrat, zda se jedná o žáka nadaného.

Otázka č. 7: Osobnostní vlastnosti pedagoga

Uvedená otázka se orientovala **na osobnostní vlastnosti pedagoga pracujícího s nadanými žáky**. Respondenti měli možnost zvolit jednu či více vlastností pedagoga, které považují, v procesu vzdělávání nadaných žáků, za zásadní. Nejvyšší počet odpovědí byl zaznamenán u vlastnosti týkající se kreativity (viz *Tabulka č. 7*).

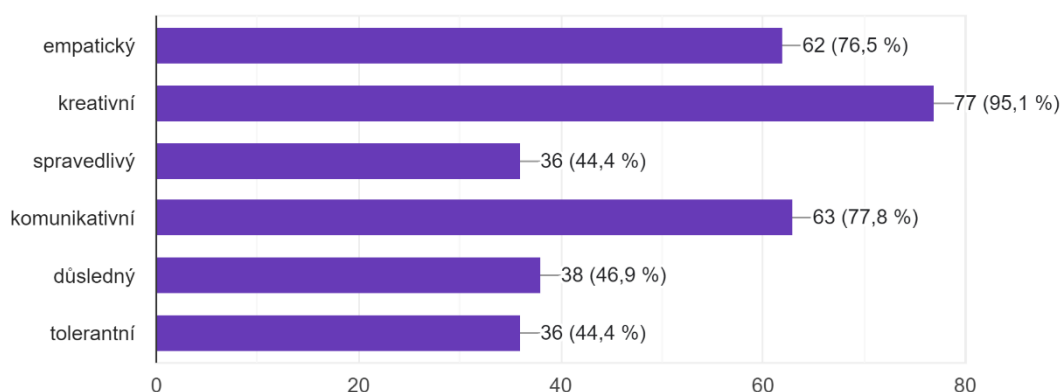
Pořadí	Vlastnost	Četnost	%
1.	Kreativní	77	95,1 %
2.	Komunikativní	63	77,8 %
3.	Empatický	62	76,5 %
4.	Důsledný	38	46,9 %
5.	spravedlivý a tolerantní	36	44,4 %

Tabulka č. 7

Graf č. 6 Vlastnosti pedagoga

7. Vyberte prosím osobnostní vlastnosti, které by podle Vás měl mít pedagog v případě, že pracuje s nadanými žáky.

81 odpovědí



Zdroj: vlastní zpracování

U otázky položené jako sedmé v pořadí, která zkoumala osobnostní vlastnosti pedagoga pracujícího s nadanými žáky, jsme zjistili, že nejvíce zastoupenou vlastností, kterou by měl pedagog disponovat, byla **kreativita**. Tuto možnost vyplnilo 77 respondentů, jež představovalo 95,1 % z celku. Následovala **komunikativnost**, kterou označilo 63 účastníků dotazníkového šetření, což znamenalo 77,8 %. V těsném závěsu byla vlastnost, která se nazývá **empatie** s počtem 62 respondentů značících 76,5 %. **Důslednost** zaznamenalo 38 respondentů, což představovalo 46,9 %. Následující dvě poslední vlastnosti se objevily se

stejným počtem označení 36 respondentů představujících 44,4 %. Jednalo se o **spravedlivost a toleranci**.

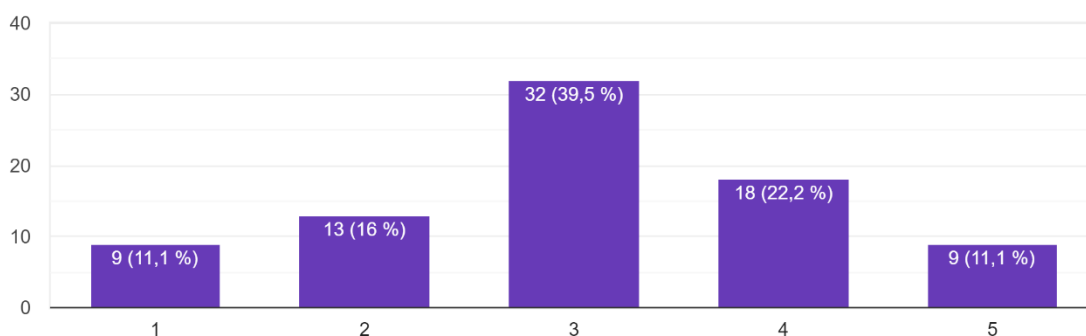
Otázka č. 8: Podpora speciální péče o nadané žáky (školou)

Jednalo se o otázku škálového typu se zaměřením na stupeň poskytované podpory školou v problematice speciální péče o nadané žáky. Většina respondentů (celkem 59, tj. 72,8 %) se přiklání k **vyšší míře podpory**, kdy daná škola usiluje o společné a efektivní vzdělávání žáků odlišných charakteristik a různých speciálních potřeb. Dále může být v rámci školy pověřená osoba (např. školní speciální pedagog, výchovný poradce), která péči o nadané určitým způsobem koordinuje (spolupracuje s vedením školy, institucemi orientovanými na podporu a rozvoj nadaných) apod.

Graf č. 7 Míra podpory

8. Do jaké míry podporuje vaše škola speciální péči o nadané žáky?

81 odpovědí



Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 7, který byl vytvořen k otázce osmé, jež zjišťovala, do jaké míry podporuje škola respondentů speciální péči o nadané žáky, číslo jedna představovalo minimální podporu a číslo pět podporu maximální. Z grafu je patrné, že u většiny respondentů, konkrétně u 59 představujících 72,8 % je podpora na daných školách ve větší míře. U zbývajících 22 respondentů, kteří zaznamenali své odpovědi, je podpora školou minimální.

Otázka č. 9: Vzdělávání nadaného žáka (v současné době)

Otázka cílí na to, zda respondenti pracují v současné době s žákem, o kterém si myslí, že je **nadaný, avšak doposud nebylo jeho nadání diagnostikováno** odborníky ze školského poradenského zařízení. Většina z dotazovaných si myslí, že s nadaným žákem aktuálně nepracují (viz. *Tabulka č. 8*).

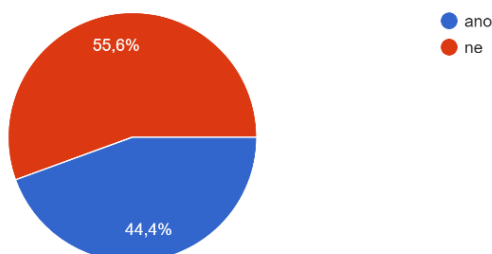
Varianta	Četnost	%
Ano	36	44,4 %
Ne	45	55,6 %

Tabulka č. 8

Graf č. 8 Vzdělávání nadaného žáka

9. Pracujete v současné době se žákem, o kterém si myslíte, že je nadaný, ale doposud nebyl identifikován odborným vyšetřením?

81 odpovědí



Zdroj: vlastní zpracování

Otázka číslo devět v dotazníkovém šetření zjišťovala, zda respondenti v současné době pracují s žákem, který se jeví jako nadaný, ale doposud nebyl identifikován odborným vyšetřením. Měli jsme možnost zjistit, že odpovědi byly téměř vyrovnané v počtu 36 ku 45. Jako kladnou označilo svou odpověď 36 účastníků dotazníkového šetření, což představovalo 44,4 % a zbývajících 45 s 55,6 % vybralo odpověď ne.

Otázka č. 10: Zkušenost s nadaným žákem

V rámci této otázky byli respondenti dotazováni na jejich dosavadní zkušenosti týkající se **vzdělávání nadaného žáka s diagnostikovaným nadáním**, přičemž ve většině případů dotazovaní odpověděli, že se v rámci své dosavadní praxe s nadaným žákem nesetkali. Získané odpovědi jsou níže shrnuty (viz. *Tabulka č. 9*).

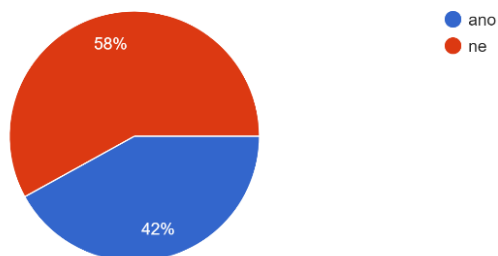
Varianta	Četnost	%
ano	34	42 %
ne	47	58 %

Tabulka č. 9

Graf č. 9 Zkušenost s nadaným žákem

10. Setkal/a jste se během své učitelské praxe se žákem, který má diagnostikované nadání?

81 odpovědí



Zdroj: vlastní zpracování

Další otázka, která byla v dotazníku položena, mapovala, zda se respondenti setkali během své praxe se žákem, který má nadání diagnostikované. S nadaným žákem se během své praxe setkalo 34 respondentů představujících 42 %. Žádnou zkušenost s takovým žákem označilo 47 respondentů, což činilo 58 %.

Otázka č. 11: Vzdělávání žáka s diagnostikovaným nadáním (v současné době)

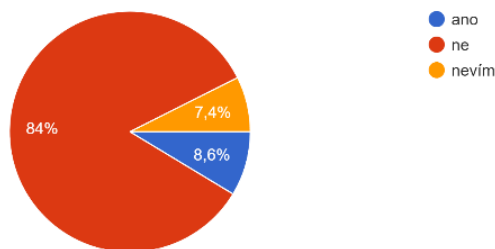
Tato otázka souvisí s otázkou č. 10 a orientuje se na to, zda **v současné době respondenti vzdělávají nadaného žáka, který má nadání diagnostikované** odborným vyšetřením. Převážná většina respondentů opakovaně uvedla, že aktuálně s nadaným žákem nepracují. Stejně tak zde byly zaznamenány odpovědi, že si někteří dotazovaní (celkem 6) nejsou přítomností nadaného žáka jisti (viz. *Tabulka č. 10*).

Varianta	Četnost	%
Ano	7	8,6 %
Ne	68	84 %
nevím	6	7,4 %

Tabulka č. 10

Graf č. 10 Vzdělávání nadaného žáka

11. Vyučujete v současné době žáka, který má diagnostikované nadání?
81 odpovědí



Zdroj: vlastní zpracování

Otázka číslo 11 v dotazníkovém šetření navazovala na předchozí otázku. Tázala se na současnost a to konkrétně, zda respondenti v současné době vyučují žáka, který má diagnostikované nadání. Téměř většina, konkrétně 68 z 81 respondentů, což představuje 84 %, označilo svou odpověď jako ne. Odpověď ano označilo 7 respondentů s 8,6 % a možnost nevím označilo 6 respondentů, což představovalo 7,4 %.

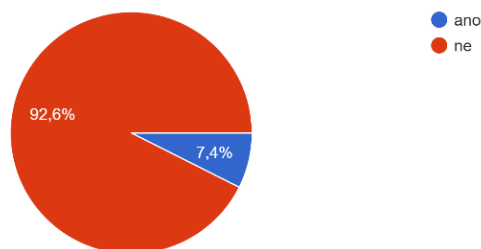
Otázka č. 12: Absolvované kurzy

Varianta	Četnost	%
Ano	6	7,4 %
Ne	75	92,6 %

Tabulka č. 11

Graf č. 11 Absolvované kurzy

12. Máte absolvované nějaké kurzy, semináře věnující se tematice nadaných žáků?
81 odpovědí



Zdroj: vlastní zpracování

Otázka číslo 12 zabývající se absolvovanými kurzy přinesla překvapivé výsledky. Všechny 75 respondentů z 81, což činilo 92,6 %, žádné kurzy nikdy ohledně tematiky nadaných žáků neabsolvovalo a zbylých 6 představujících 7,4 % ano.

Otázka č. 13: Příklady absolvovaných kurzů

Tato otázka byla otevřená a v seznamu níže můžeme vidět, o jaké absolvované kurzy se u našich respondentů jednalo.

- 1) Práce s nadaným žákem (UK Praha)
- 2) Identifikace nadaných žáků
- 3) Nadaný žák (v rámci školení v PPP)
- 4) Kurz pro dyslektické asistenty (jedna z lekcí byla věnována nadaným žákům)
- 5) Nadání (školení od lektorky, která byla sama nadanou žákyní)

Následující otázky č. 14 a 15 jsou polouzavřené a orientují se na **výukové metody** (viz. *Tabulka č. 12*) a **organizační formy** (viz. *Tabulka č. 13*), které respondenti aplikují (případně by aplikovali) v rámci vzdělávání nadaných žáků.

Otázka č. 14: **Metody výuky**

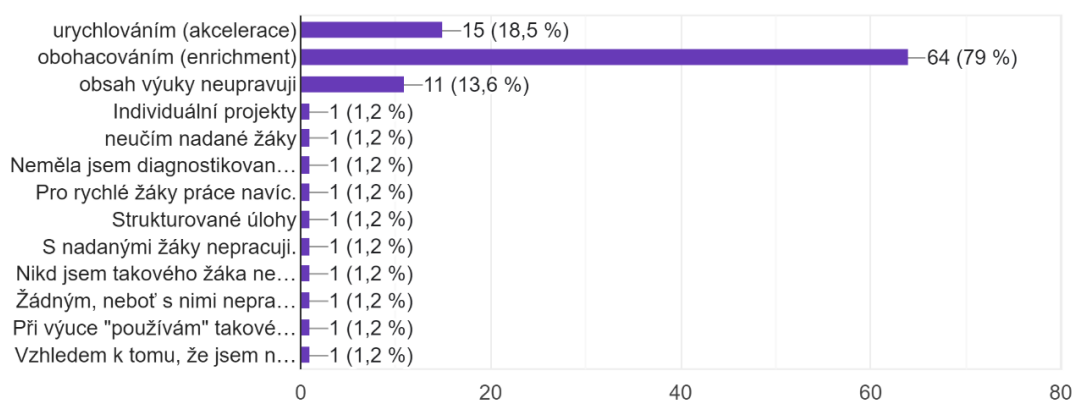
Pořadí	Metody	Četnost	%
1.	obohacení (enrichment)	66	81,4 %
2.	urychlování (akcelerace)	15	18,5 %
3.	metody nepoužívám	11	13,6 %

Tabulka č. 12

Graf č. 12 Metody výuky

14. Jakým způsobem upravujete obsah výuky nadaných žáků?

81 odpovědí



Zdroj: vlastní zpracování

Otázka následující zjišťovala, jakým způsobem naši respondenti upravují obsah výuky nadaných žáků. Již v tabulce jsme si mohli všimnout a dozvědět se, že nejčastějším způsobem je obohacení, jež vybralo jako svou možnost 64 respondentů představujících 79 %. Druhým nejčetnějším způsobem úpravy obsahu výuky bylo urychlování neboli akcelerace, jež označilo 15 respondentů značících 18,5 %. Třetí nejčetnější odpovědi bylo, že naši respondenti žádné úpravy neprovádí, tudíž k úpravě obsahu výuky v jejich případě

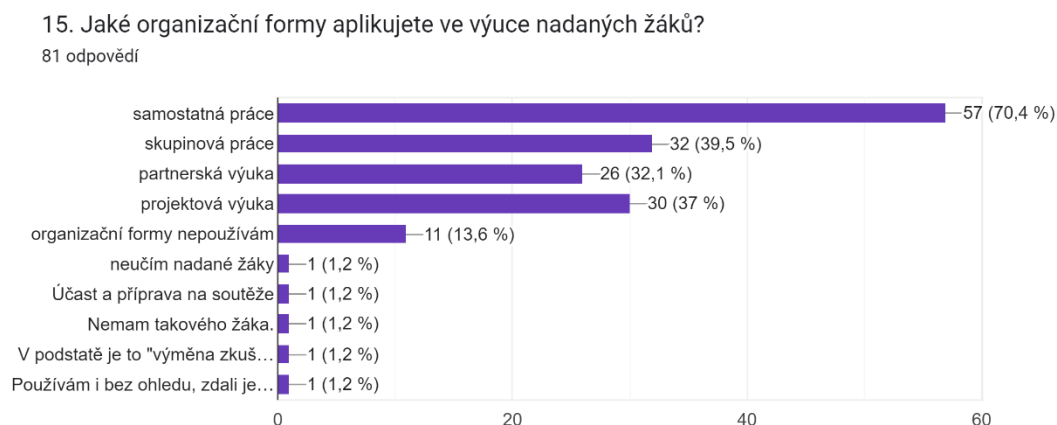
nedochází, a to konkrétně u 11 respondentů představujících 13,6 %. Následující odpovědi se vyskytovaly se stejnou četností, a to vždy 1 respondent, což znamenalo 1,2 % z celku. Jednalo se například o tyto odpovědi: individuální projekty, pro rychlé žáky práce navíc nebo strukturované úlohy.

Otázka č. 15: Organizační formy

Pořadí	Organizační formy	Četnost	%
1.	samostatná práce	57	70,4 %
2.	skupinová práce	32	39,5 %
3.	partnerská výuka	26	32,1 %
4.	projektová výuka	30	37 %
5.	organizační formy nepoužívám	11	13,6 %
6.	příprava na účast v soutěžích	2	2,4 %

Tabulka č. 13

Graf č. 13 Organizační formy



Zdroj: vlastní zpracování

Otázka položená jako patnáctá v pořadí se tázala na organizační formy, které respondenti aplikují ve výuce nadaných žáků. Nejčetnější odpovědí byla samostatná práce, kterou

označilo 57 respondentů představujících 70,4 %. Skupinová práce se objevila jako další v pořadí, a to v 32 případech značících 39,5 %. Na následujícím místě byla projektová výuka, kterou označilo 30 respondentů s 37 %. Partnerskou výuku zvolila jako svou možnost 26 respondentů představujících 32,1 %. Žádné organizační formy ve výuce nepoužívá 11 respondentů značících 13,6 %. Další odpovědi byly označeny se stejnou četností 1 respondent představující 1,2 %. Jednalo se konkrétně o odpovědi typu: účast a příprava na vědomostní soutěže, výměna zkušeností, používání i bez ohledu na nadání či upřímná odpověď, že nadané žáky náš respondent nevyučuje.

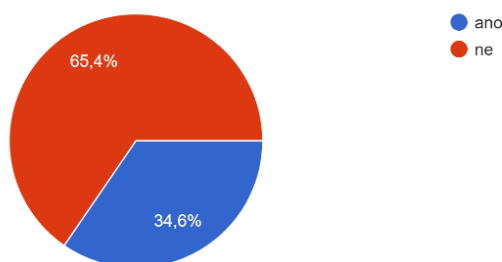
Otázka č. 16: Používání speciálních učebnic a pomůcek

Varianta	Četnost	%
Ano	28	34,6 %
Ne	53	65,4 %

Tabulka č. 14

Graf č. 14 Využívání speciálních pomůcek/učebnic

16. Využíváte při práci s nadanými žáky speciální učebnice a pomůcky?
81 odpovědí



Zdroj: vlastní zpracování

Otázka další v pořadí zjišťovala, zda účastníci dotazníkového šetření využívají speciální učebnice a pomůcky při práci s nadanými žáky. Více než polovina, konkrétně 53

respondentů představujících 65,4 % speciální učebnice a pomůcky nevyužívá. Zbývajících 28 respondentů s počtem 34,6 % označilo odpověď kladně, z čehož vyplývá, že tady tito účastníci speciální učebnice a pomůcky při práci s nadanými žáky využívají.

Otázka č. 17: Inspirace pro výuku

Uvedená otázka se zaměřuje na **zdroje inspirace pro výuku**. Nejčastější odpovědi respondentů jsou zaznamenány v níže uvedeném přehledu (viz. *Tabulka č. 15*).

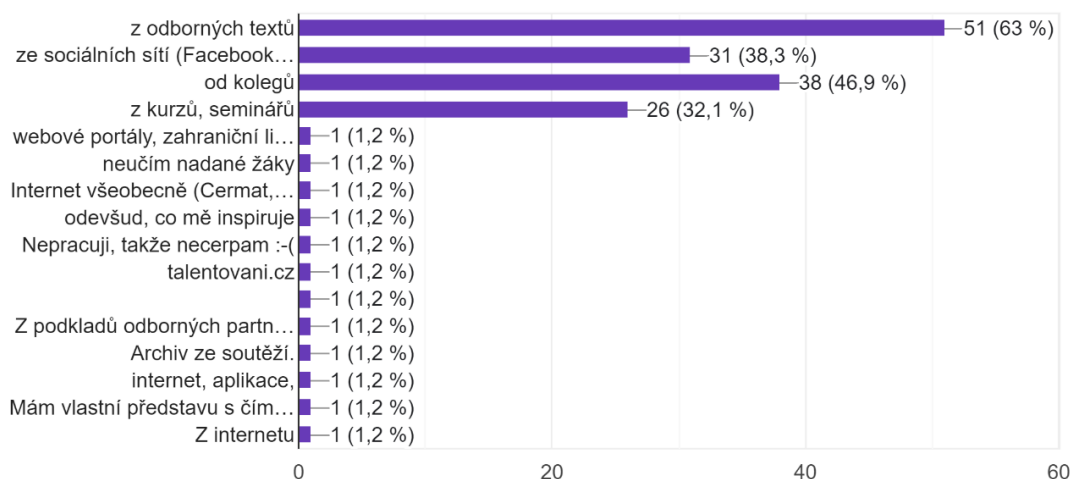
Pořadí	Zdroj inspirace	Četnost	%
1.	odborné texty	51	63 %
2.	Kolegové	38	46,9 %
3.	sociální sítě	31	38,3 %
4.	kurzy, semináře	26	32,1 %
5.	webové portály	7	8,4 %

Tabulka č. 15

Graf č. 15 Inspirace pro výuku

17. Odkud čerpáte inspiraci do výuky?

81 odpovědí



Zdroj: vlastní zpracování

Otázka číslo sedmnáct sledovala, odkud naši respondenti čerpají inspiraci. Z grafu je patrné, že více než polovina všech zúčastněných hledá inspiraci pomocí odborných textů a konkrétně 51 respondentů vyznačujících se 63 %. Na následujícím místě se objevila velice milá odpověď, kterou byli kolegové konkrétně v 38 případech s 46,9 %. Následující možností jsou sociální sítě, které jako svou odpověď vybralo 31 respondentů, což představovalo 38,3 %. Jako další v pořadí jsme měli možnost zaznamenat kurzy, semináře, jež byla možnost volby pro 26 respondentů představujících 32,1 %. Webové portály vybralo 7 respondentů představujících 8,4 %. U této otázky se také objevilo pár odpovědi s četností 1 respondent s 1,2 %. Konkrétně jsme měli možnost zaznamenat další méně četné odpovědi typu: vlastní představa, archiv z vědomostních soutěží, ale také s odpovědí, že nepracuji s nadanými žáky, tudíž nečerpám žádnou inspiraci.

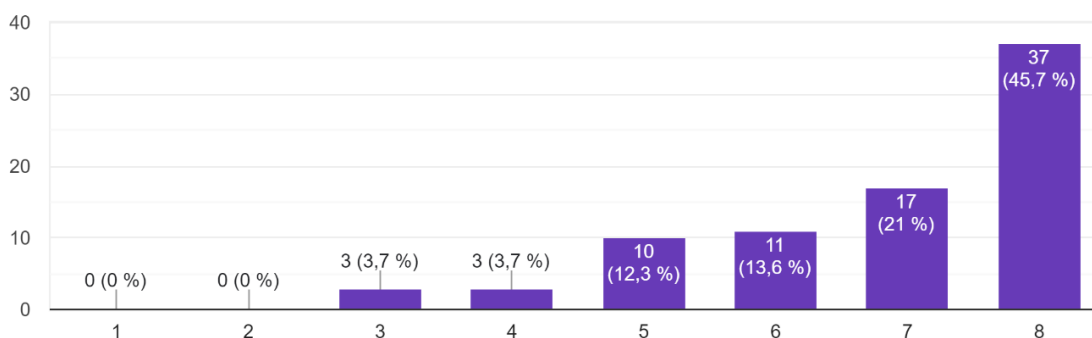
Otázka č. 18: Specifický přístup k nadaným žákům

Většina respondentů (celkem 54, tj. 66,7 %) považuje za **zcela důležité** aplikovat specifický přístup v rámci vzdělávání nadaných žáků.

Graf č. 16 Specifický přístup k nadaným žákům

18. Domníváte se, že je v rámci vzdělávání žáků důležitý specifický přístup k nadaným žákům?

81 odpovědí



Zdroj: vlastní zpracování

V otázce č.18 jsme se zaměřili na důležitost specifického přístupu k nadaným žákům, číslo jedna představovalo minimální důležitost a číslo osm důležitost maximální. Z grafu č. 16

jsme zjistili, že téměř většina respondentů, což znamenalo 54 zaznamenaných odpovědí s 66,7 %, se domnívá, že aplikovat speciální přístup ve vzdělávání nadaných žáků je zcela důležité. U této otázky nebyla jediná odpověď, která by značila to, že speciální přístup ve vzdělávání není vůbec důležitý.

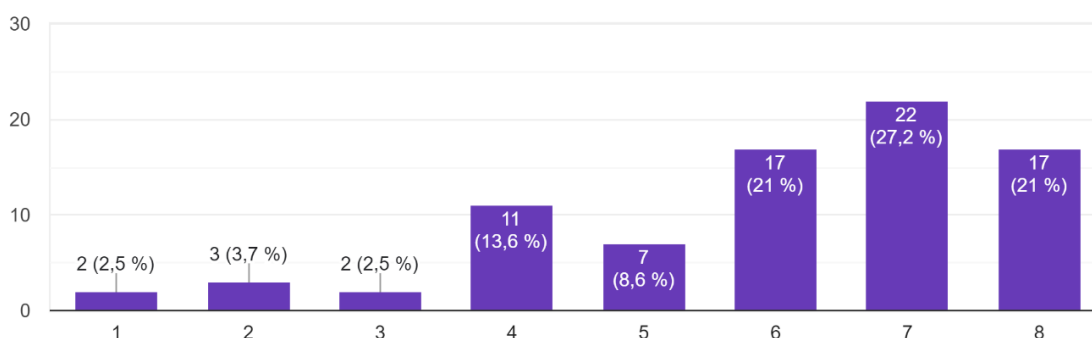
Otázka č. 19: Potlačení nadání

Většina z dotazovaných (celkem 56, tj. 69,2 %) se shoduje, že může dojít k potlačení nadání, a to v případě, kdy nedochází k dostatečnému uspokojování specifických potřeb nadaných žáků.

Graf č. 17 Potlačení nadání

19. Myslíte si, že může dojít k potlačení nadání v případě, kdy nedochází k dostatečnému uspokojování specifických potřeb nadaných žáků?

81 odpovědí



Zdroj: vlastní zpracování

Další otázka v pořadí mapovala, zda si respondenti myslí, že v případě, kdy nedochází k dostatečnému uspokojování specifických potřeb nadaných žáků, dochází k potlačení jejich nadání. Na grafu č. 17 číslo jedna představuje minimální potlačení a číslo osm možnost maximálního potlačení. Z výsledků je patrné, že většina respondentů 56 s 69,2 % se shodla na tom, že k potlačení nadání může dojít. Pouze 7 respondentů z celku představujících 8,7% si myslí, že k potlačení nadání u nadaných žáků z důvodů nenaplnění specifických potřeb nedochází.

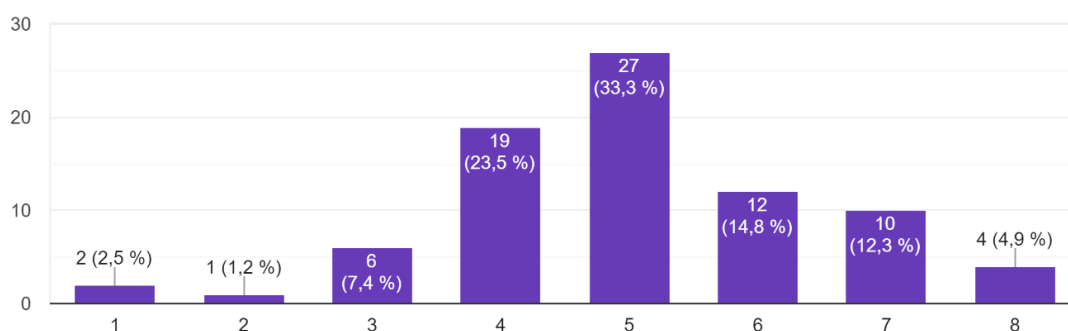
Otázka č. 20: Nálepkování nadaných žáků

Dle získaných odpovědí si přibližně třetina všech dotazovaných, konkrétně 26 respondentů (tj. 32 %) myslí, že specifické metody a formy výuky mohou zapříčinit nálepkování nadaného žáka. Na grafu č. 18 číslo jedna znamená, že použití specifických metod a organizačních forem výuky k nálepkování nadaných nenapomáhá a číslo osm představuje opak.

Graf č. 18 Nálepkování nadaných žáků

20. Do jaké míry si myslíte, že specifické metody a organizační formy výuky nadaných žáků v běžné ZŠ pomáhají k nálepkování nadaných žáků v třídním kolektivu?

81 odpovědí



Zdroj: vlastní zpracování

Další otázka v pořadí, která se zabývala nálepkováním nadaných žáků v třídním kolektivu, přinesla tyto výsledky. Z grafu vyplývá, že 26 respondentů představujících 32 % z celku si myslí, že specifické metody a organizační formy výuky nadaných žáků mohou napomáhat nálepkování v třídním kolektivu. Oproti tomu 9 respondentů s 11,1 % se domnívá, že využívání specifických metod a organizačních forem výuky nemá zásadní vliv na nálepkování nadaných žáků v třídním kolektivu.

Otázka č. 21: Možnosti podpory

V *Tabulce č. 16* jsou uvedeny příklady možností, které by dotazovaní využili v případě, když by chtěli požádat o pomoc či konzultaci týkající se vzdělávání nadaných žáků.

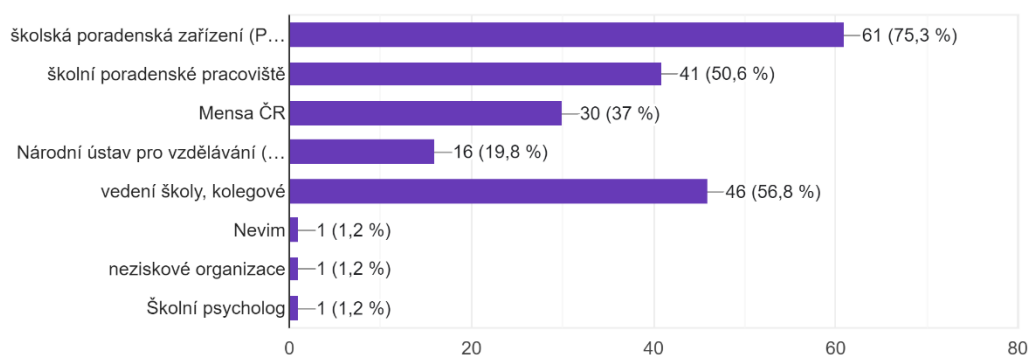
Pořadí	Možnosti	Četnost	%
1.	školské poradenské zařízení	61	75,3 %
2.	vedení školy, kolegové	46	56,8 %
3.	školní poradenské pracoviště	41	50,6 %
4.	Mensa Česko	30	37 %
5.	Národní ústav pro vzdělávání	16	19,8 %

Tabulka č. 16

Graf č. 19 Možnosti podpory

21. Víte, kde můžete požádat o pomoc či konzultaci týkající se vzdělávání nadaných žáků?

81 odpovědí



Zdroj: vlastní zpracování

Poslední otázka v dotazníkovém šetření zjišťovala, zda respondenti vědí, na koho se obrátit s pomocí či kde konzultovat skutečnosti ohledně vzdělávání nadaného žáka. Nejčteněji zaznamenanou odpovědí bylo školské poradenské zařízení, které označilo 61 respondentů představujících 75,3 %. Na druhém místě byla vybrána možnost vedení školy, kolegové, kterou jako svou volbu označilo 46 respondentů, což znamenalo 56,8 %. Další možností bylo školní poradenské pracoviště, které vybralo 41 respondentů představujících 50,6 %. Jako svou odpověď Mensa Česko zvolilo 30 respondentů vyznačující se 37 %. Národní ústav pro vzdělávání vybralo 16 respondentů znázorňujících 19,8 % z celku. Četnost 1 respondent s 1,2 % zaznamenaly odpovědi jako: nevím, neziskové organizace a školní psycholog.

8.2 Rozhovor

Jak zmiňuje Reichel (2009): „*Polostrukturovaný rozhovor (rozhovor pomocí návodu, částečně řízený apod.) se vyznačuje tím, že je připraven soubor otázek, který bude jeho předmětem, aniž by bylo striktně stanoveno jeho pořadí. Tazatel může formulace pokládaných otázek částečně modifikovat, nezbytné však je, aby byly položeny všechny, je možné, aby tazatel pokládal doplňující dotazy.*“ (Reichel, 2009, s. 112)

8.2.1 Organizace výzkumného šetření

Po oslovení respondentek následovalo společné domluvení termínu rozhovorů. S pedagožkami prvního stupně základní školy byly rozhovory vedeny přímo na jejich pracovišti. Se školní pedagožkou byl rozhovor realizován prostřednictvím video schůzky skrze Google Meet.

Rozhovor obsahoval 10–14 otázek a se souhlasem respondentek byl celý nahráván na diktafon. Po jeho ukončení došlo k poděkování za účast na výzkumném šetření a rozloučení. Následná nahraná data byla přepsána do textové podoby prostřednictvím textového dokumentu MS Word.

8.2.2 Charakteristika respondentů

Cílovou skupinu tvořily čtyři ženy vysokoškolsky vzdělané. Konkrétně se jednalo o tři pedagožky učící na prvním stupni základní školy a jednu školní speciální pedagožku.

Jednalo o následující respondentky:

1. Blanka, *Pardubický kraj*

Vystudovala obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a jako pedagog působí již čtyřicet let. Ze začátku svojí pedagogické praxe působila na základní škole v Pardubicích. V současné době vyučuje na malotřídní škole na vesnici u Pardubic.

2. Veronika, *Pardubický kraj*

V současné době studentkou posledního ročníku navazujícího magisterského programu v oboru Speciální pedagogika a zároveň třetím rokem působící na prvním stupni běžné základní školy u Pardubic. Ve školství zastávala doposud pouze tuto pozici.

3. Naděžda, *Pardubický kraj*

Pedagožka působící již dvacátým rokem na malotřídní škole u Pardubic. Vystudovala Učitelství pro 2. stupeň ZŠ v Liberci, ale v současné době působí i na prvním stupni základní školy.

4. Iveta, *Praha*

Absolvovala vysokoškolské studium v oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a Speciální pedagogika. V oblasti školství se pohybuje již třicet let. Dříve působila jako pedagog na prvním stupni, tohoto času je **zástupkyní pro první stupeň a zároveň školní speciální pedagožkou** na jedné z pražských základních škol.

8.2.3 Položené otázky v polostrukturovaném rozhovoru

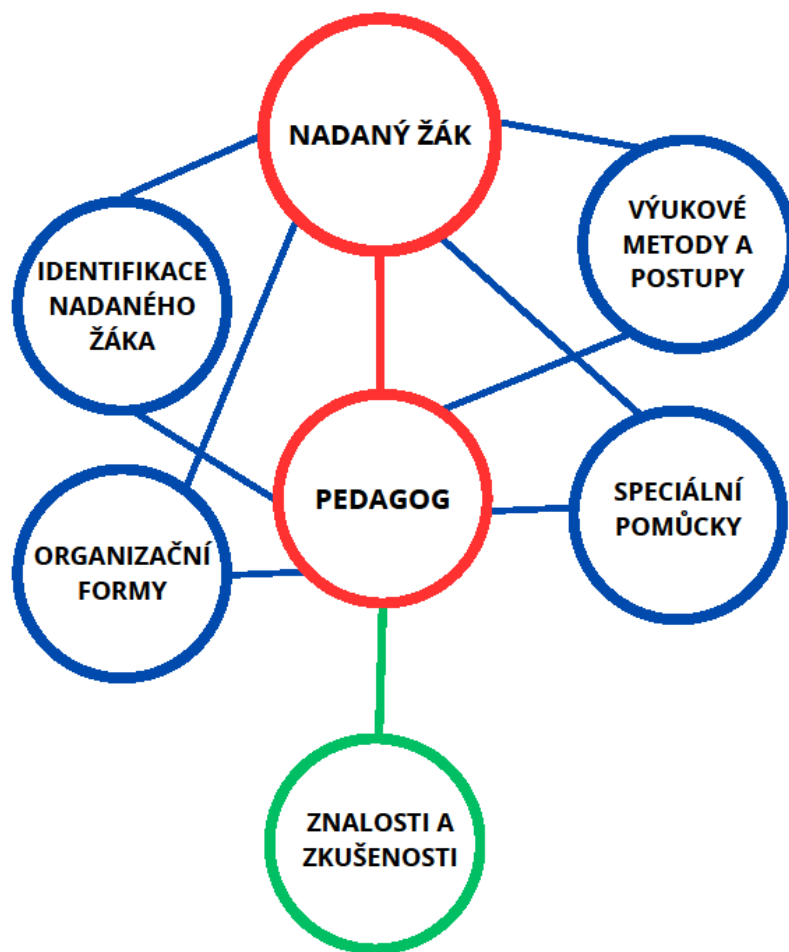
V rámci polostrukturovaného rozhovoru byly respondentky dotazovány na jejich nejvyšší dosažené vzdělání, vystudovaný obor, délku praxe ve školství, abychom získali přehled o jejich profesním a vzdělávacím pozadí. Dále jsme se dotazovali, na jaké škole respondentky působí, abychom mohli získat informace o kontextu jejich pracovního prostředí. Otázka o způsobu identifikace nadaných žáků se soustředila k pochopení postupů,

kteřé dotazované používají k identifikaci nadaných žáků ve svých třídách. Zájem o vnímání nadaných žáků třídním kolektivem měl za cíl zjistit, jak jsou tito žáci akceptováni a vnímáni svými vrstevníky. Další otázky se týkaly postupů a metod používaných v rámci vzdělávání nadaných žáků, včetně organizačních forem a používaných učebnic a pomůcek. Zároveň jsme se zajímali o to, zda si respondentky myslí, že učitelé mají dostatečné znalosti a zkušenosti k rozvoji nadaných žáků, a zda aplikované specifické přístupy nevyvolávají pocit elitářství. Otázka o tom, zda učitelé vědí, kam se obrátit pro pomoc nebo radu v případě potřeby, měla za cíl zjistit, zda mají dostatečnou podporu a zdroje pro práci s nadanými žáky. Na závěr jsme zjišťovali dosavadní zkušenosti respondentek se vzděláváním nadaných žáků, což umožňuje zhodnocení jejich předchozích pracovních zkušeností a perspektiv v této oblasti.

8.2.4 Analýza získaných dat

Následně jsou definovány vzniklé kategorie, které byly sestaveny na základě využití techniky vyložení karet:

- Identifikace nadaného žáka
- Výukové metody a postupy
- Organizační formy
- Speciální pomůcky
- Znalosti a zkušenosti



Obrázek č. 5: Vzájemná propojenost definovaných kategorií (zdroj: vlastní)

Obecná charakteristika respondentů

Z rozhovorů vplynulo, že všichni účastníci našeho výzkumného šetření mají dosažené vysokoškolské **vzdělání**, ať už bakalářského či magisterského typu. Vystudovaný **obor** se různil, měli jsme možnost zaznamenat jak učitelství pro 1. stupeň ZŠ, učitelství pro 2. stupeň ZŠ, ale také speciální pedagogiku. **Praxe** je nesmírně zásadní a důležitá téměř ve všech oblastech, a proto není pochyb, že hraje svou zásadní roli bezesporu také při práci s dětmi. Ovšem není tím míněno, že učitel učící kratší dobu je „horší“ či menší odborník. Velice záleží na samotné osobnosti pedagoga, což je ale samostatná kapitola. U námi oslovených účastníků výzkumného šetření se praxe pohybuje od 3 do 40 let ve školství. Měli jsme možnost díky rozhovorům zjistit, že školy, které jsou **působišti** našich dotazovaných, byly dvojího typu. Jednalo se o základní školu a malotřídní školu a obě instituce měly stejné zastoupení dvě ku dvěma. Na malotřídních školách byly rozhovory vedeny s pedagogy a na jedné základní škole s pedagogem a na té druhé se speciálním pedagogem.

Identifikace nadaného žáka

Co se týče samotné **identifikace** nadaného žáka, právě odpověď respondentky **Veroniky** s nejkratší praxí: *„Myslím si, že je pro pedagogy nadané dítě těžké rozpoznat. Je velký rozdíl, zda je daný žák introvert nebo extrovert. U extroverta se to pozná myslím rychleji (hlásí se, je aktivní), u introverta je to těžší (nadání může skrývat). Nadání je to, že ten jedinec má vyšší schopnosti a zároveň má vyšší potřeby, které potřebuje v rámci svého vzdělávání ve škole uspokojit.“*, byla velmi působivá. Identifikovat nadaného žáka není vždy jednoduché, proto jsou kurzy mnohdy výhodou, ale bezesporu i vlastní iniciativa, aktivita. Tuto skutečnost nám potvrdila školní **speciální pedagožka Iveta**: *„Rovněž jsme založili školní šachový klub, který nám napomáhá objevovat nové talenty (i např. u dětí s poruchami chování). Pořádáme i výtvarné soutěže a další. Nabízíme činnosti, kroužky a tím vyhledáváme nadané žáky. Je potřeba je aktivně vyhledávat.“*

Velice nás zajímalo, jak na nadaného žáka pohlíží jeho **okolí**, konkrétně takové, které mu je ve škole nejbližší, čímž je školní kolektiv. Zjistili jsme, že i přesto, že se většinou jedná o introvertní žáky, bývají mezi svými vrstevníky a v kolektivu přijímáni. Odpověď respondentky **Blanky** konkrétně zněla: *„Je to introvertní a nekonfliktní žák, přirozená autorita pro vrstevníky (spolužáci ho měli rádi).“* Z výzkumného šetření dále vplynulo, že

nadané děti mají méně kamarádů a většinou nechtějí na sebe upozorňovat. Jak zmínila také další námi oslovená pedagožka **Veronika**: „*Je právě spíše introvertní, má méně kamarádů a chtěl by jít na víceleté gymnázium (již si zkouší testy k přijímacím zkouškám). Nechce mezi vrstevníky vyčnívat a odlišovat se, a tak mnohdy čeká s dalšími úkoly na ostatní spolužáky (nechce moc dělat práci rychleji než ostatní).*“

Výukové metody a postupy

Při práci s nadanými žáky je také mnohdy zapotřebí volit jiné **postupy a metody**. Proto jedna z otázek byla přímo na tyto skutečnosti cílena, protože nás zajímalo, jaké konkrétní metody a postupy námi osloveni účastníci výzkumného šetření při své práci využívají. Důležité je, aby žák nezažíval pocity nudy a měl možnost přijímat informace navíc. Jedna z odpovědí zněla od respondentky **Blanky** přesně takto: „*Žákovi dám další práci, mám ji už připravenou dopředu. V rámci matematiky si nadaný žák doplňuje cvičení v pracovním sešitě (zpětně). To dítě se nesmí nudit, musí se mu dát práce. Také využívám mnoho dalších pomůcek z činnostního učení a tvořivé školy (např. kartičky s magickými čtverci, matematické domino, různé kostky-mám ve třídě zavedený matematický koutek). Je důležité, aby měl učitel ke všemu výsledky (k urychlení kontroly). Na češtinu mají šikovní žáci povolenou knížku, kterou si mohou vytáhnout a číst (v případě splnění všech úkolů).*“ Dále se v odpovědích opakovaly metody obohacování, ale také velmi důležitý důraz na praxi, což znamená, že pedagog usiluje o propojení veškerých činností s běžným životem a jeho praktickou částí.

Organizační formy

Mezi nejčastěji využívané **organizační formy** se řadí především samostatná, ale také skupinová práce. Účastnice našeho výzkumného šetření **Blanka** tyto dvě formy konkrétně sama zmínila: „*Poměrně hodně formu samostatné, ale i skupinové práce. Hodně prosazují práci ve dvojici. Nadaného žáka někdy využívám jako „tahouna“ a případně i jako „poradce,, pro spolužáky, kteří si s daným úkolem nevědí rady (hlavně v geometrii). Žáci si to mezi sebou vysvětlí zase trochu jinak.*“ Myslím si, že tento způsob je velkým přínosem pro celý kolektiv. Jednak pedagog dává nadanému žákovi prostor vyjádřit se, důvěru a podporu, ale také tyto skupinové činnosti „stmelují“ kolektiv. Všichni žáci se učí mezi sebou spolupracovat, vyjádřit své názory, prosadit se.

Speciální pomůcky

Nejen na metody, postupy, ale také výše zmíněné formy výuky se úzce váže využívání speciálních pomůcek. Zajímalo nás tedy, zda jsou **speciální učebnice či pomůcky** hojně využívány a dostalo se nám kladných odpovědí. Mohli jsme zjistit, že nejsou využívány jen pracovní listy, ale také celé pracovní sešity, encyklopedie, desetihranné kostky. Jedna z odpovědí respondentky **Naděždy** zněla takto: „*Jak už jsem zmiňovala, ráda využívám různé pracovní listy a pomůcky (viz činnostní učení a tvořivá škola). Ráda pracuji i s pracovními sešity Koumák. Nejvíce pomůcek mám ze školení, některé mě napadly samy. Používám např. desetihranné kostky, encyklopedie, ale pomůcky určené výhradně pro nadané žáky nemám. V případě zadání úkolu je nutná kontrola, zpětná vazba pro nadaného žáka, to bych zdůraznila. Mnoho inspirace mám i z letních škol, které bych doporučila i ostatním kolegům.*“ Námi oslovená **speciální pedagožka**, odpověděla na stejnou otázku, zabývající se tematikou používání speciálních učebnic či pomůcek takto: „*V rámci 1. stupně jsou to různé pracovní sešity, u nás je oblíbený Koumák. Děti potřebují zabavit na tu dobu, kdy mají zadané úkoly hotové, ostatní spolužáci s učitelem opakuji již probrané učivo apod. V matematice někdy používáme i olympiády z předchozích let a rozvíjíme logické myšlení. To, že děti umí počítat, neznamená, že to umí logicky vymyslet a přijít na postup řešení. Tohle je také úskalí v rámci objevování nadaných. Mnohdy rodiče dané dítě ve vývoji posunou kousek dopředu, tomu se říká akcelerace, ale to dítě už poté není schopno ve škole takhle rychle postupovat. Nadání se tak může někdy zaměnit právě za samotnou akceleraci.*“ Vzhledem k tomu, že pomůcek existuje celá řada a velké množství, pedagog by měl vybírat takové, které nadaného žáka pomohou rozvíjet v těch oblastech, které jsou pro něj důležité.

Znalosti a zkušenosti

Téměř ve všech oblastech života jsou **zkušenosti** k nezaplacení a dovolíme si tvrdit, že ani tato oblast zabývající se prací s nadanými žáky není výjimkou. Zajímavá odpověď od respondentky **Naděždy** zněla takto: „*Když bych mohla, tak bych pro učitele, kolegy, zavedla výjezdy do různých škol a realizovala náslechy v hodinách. Nejvíce jsem se naučila, když jsem zkušenější kolegy pozorovala. Školení bych doporučila vybírat podle lektora (nejlépe osoby z praxe). Řadu nových informací mám i od kolegyní. Člověk hlavně musí chtít ty*

informace vstříbat, a především musí vědět, na koho a případně kam se obrátit.“ Rozhodně by to mělo takto fungovat, člověk by měl opravdu vědět, kde a na koho se v případě potřeby obrátit. Jako velice přínosná se jeví také myšlenka učit se od zkušených a účastnit se určitých praktických vhladů a náslechlů. Odpověď na stejnou otázku **od speciální pedagožky** měla také hluboký význam: *„Za mě je i důležité si uvědomit to, že základní škola je odvozená od škola základ, základní učivo. Takže když mám nadaného žaka třeba na matematiku, tak si říkám, jestli není náhodou důležitější najít to, v čem je oslabený a tam ho vytáhnout spíše do toho průměru, základu. Všude se mluví o tom, že by žák měl dostávat složitější úlohy z oblasti, ve které je nadaný. Já si ale trochu myslím, že by měl dostávat spíše ty základní úkoly a procvičovat to, v čem nadaný není. Nebo mně i přijde, že se žáci tou oblastí, ve které jsou nadaní, přesytlí. Dělá jim dobře, že jsou v té oblasti dobrý, ale jednou je to může přestat bavit.“* Z této odpovědi vyplývá, že jak se říká, je zapotřebí všeho s mírou a důležité je najít adekvátní a odpovídající hranici toho, co je pro nadaného žaka opravdu prioritní.

8.2.5 Ukázka kódování rozhovoru

ROZHOVOR Č.2:

T- tazatel

D- dotazovaný (pedagog)

T: Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

D: Vysokoškolské- bakalářské studium (Ústí nad Labem)

T: Jaký je váš vystudovaný obor?

D: Speciální pedagog

T: Jaká je vaše délka praxe ve školství?

D: Učím teď 3. rokem

T: Na jaké škole vyučujete?

D: Na základní škole (na vesnici). Teď jsem třídní učitelkou ve 3. třídě, kde je 16 žáků.

T: Jakým způsobem identifikujete nadaného žáka?

D: Myslím si, že je pro pedagogy nadané dítě těžké rozpoznat. Je velký rozdíl, zda je daný žák introvert nebo extrovert. U extroverta se to pozná myslím rychleji (hlásí se, je aktivní), u introverta je to těžší (nadaní může skrývat). Nadání je to, že ten jedinec má vyšší schopnosti a zároveň má vyšší potřeby, které potřebuje v rámci svého vzdělávání ve škole uspokojit.

Mně osobně se od druhé třídy projevuje jeden žák jako nadaný. Jde mu matematika a logické myšlení, o přestávkách si aktivně vymýšlí a počítá svoje příklady. Do čtenářských dílen si nosí encyklopedie (se zaměřením na přírodu), je hodně zvědavý.

T: Jak ho vnímá třídní kolektiv?

D: Je právě spíše introvertní, má méně kamarádů a chtěl by jít na víceleté gymnázium (již si zkouší testy k přijímacím zkouškám). Nechce mezi vrstevníky vyčnívat a odlišovat se, a tak mnohdy čeká s dalšími úkoly na ostatní spolužáky (nechce moc dělat práci rychleji než ostatní). Musím ho hodně podporovat. Je emočně labilnější, v případě neúspěchu hodně lítostivý (pláč, lítost), má potřebu být ve všem nejlepší a nesehat. Rodiče ho však plně podporují a nevyvíjí na něj nátlak. Je s nimi dobrá spolupráce.

- VZDĚLÁNÍ (OBOR)
- PRAXE
- IDENTIFIKACE NADÁNÍ
- VNÍMÁNÍ KOLEKTIV
- POSTUPY, METODY
- ORGANIZAČNÍ FORMY
- SPEC. VZĚBNICE, POMŮCKY
- ZNALOSTI, ZKUŠENOSTI

9 Výsledky šetření

V této části diplomové práce se budeme věnovat interpretaci výsledků, které jsme díky výzkumnému šetření měli možnost získat. Budeme brát v potaz výsledky získané díky dotazníkovému šetření i ty, které jsme měli možnost získat v rámci rozhovorů. Také si představíme nejen odpovědi na výzkumné otázky, ale vyhodnotíme i předem stanovené hypotézy.

V návaznosti na výzkumný cíl, který jsme si v práci stanovili, byla formulována hlavní výzkumná otázka, k níž jsme si stanovili čtyři dílčí, abychom získali odpověď na tu hlavní, dovolíme si nejdříve objasnit dílčí výzkumné otázky. První z otázek (**DVO₁**) zněla: „***Jakým způsobem učitelé identifikují u žáků nadání?***“ Ze všech získaných dat vyplynulo, že učitelé si všímají, zda žáci vynikají v určité oblasti, zkrátka určitým způsobem v pozitivním slova smyslu vyčnívají z davu. Nejčastěji si všímají, zda má žák rozvinuté nadprůměrné schopnosti a dovednosti v určité oblasti, vrozené předpoklady pro určitou činnost či vyniká nadprůměrným způsobem uvažování nebo disponuje vědomostmi nad rámec běžného učiva a všeobecného přehledu. Také jsme měli možnost zaznamenat, že respondenti vnímají u nadaných žáků i specifické potřeby, zvědavost, šikovnost a také, zda má žák nepřiměřené zájmy vzhledem ke svému věku, což může být také určitým impulsem k tomu pátrat, zda se jedná o žáka nadaného.

Na druhou dílčí výzkumnou otázku (**DVO₂**), jež zněla: „***Jaké metody učitelé uplatňují v rámci vzdělávání nadaných žáků?***“, by se dalo odpovědět následujícím způsobem. Nejčastěji volenými, a tedy uplatňovanými metodami, které učitelé využívají je obohacení, urychlování neboli akcelerace, ale také snaha propojit praxi s běžným životem prostřednictvím činnostního učení.

Následující třetí výzkumná otázka (**DVO₃**) zněla: „***Jaké učební pomůcky učitelé používají v rámci vzdělávání nadaných žáků?***“ Dá se říct, že využívání učebních pomůcek je rozmanité. Učitelé využívají různé pracovní listy, různé hry, své speciální pomůcky přizpůsobené vzdělávacím potřebám nadaných žáků, ale také různé vědomostní olympiády z předchozích let.

Poslední čtvrtá dílčí výzkumná otázka (DVO₄) byla formulována takto: „**Jak učitelé vnímají specifický přístup k nadaným žákům ve vztahu k třídnímu kolektivu?**“ Lze říct, že nadaný žák bývá kolektivem přijat vstřícně a mnohdy je právě mít nadaného žáka v kolektivu výhodou a ku prospěchu všech účastníků vzdělávacího procesu. Učitelé tyto žáky využívají jako „tahouny“, nebojí se zařazovat skupinové činnosti a obecně jsou rádi za zvýšený zájem o nabývání vědomosti a aktivita ze strany nadaných žáků. Práce s nadanými žáky je bezesporu výzva i pro samotné učitele.

Tyto dílčí výzkumné otázky nám pomohly získat odpovědi na stěžejní hlavní výzkumnou otázku (HVO) této práce, která zněla: „**Jakým způsobem učitelé pracují s nadanými žáky na běžné základní škole?**“ K této hlavní výzkumné otázce můžeme říct, že učitelé k práci s nadanými žáky přistupují s respektem a hledají správné metody, způsoby, formy i postupy práce, které jsou důležité a vhodné. Volba individuálního přístupu je také na místě. Učitelé se pokoušejí nadané žáky rozvíjet ve všech důležitých směrech a oblastech, také podněcovat aktivity vedoucí k rozvoji jejich nadání. Je důležité, aby nadání bylo rozvíjeno a ne utlačováno. Učitelé se domnívají, že nadání žáci by se v žádném případě neměli nudit, pokud by jejich vzdělávací nabídka měla být pestrá a o specifické přístupy pravidelně obohacována.

Na základě výzkumných otázek byly stanoveny následující hypotézy, které si v následujících řádcích objasníme. První stanovená hypotéza (H₁): **Učitelé rozpoznají nadané žáky prostřednictvím pozorování jejich chování, reakcí a projevů ve škole, které naznačují jejich nadprůměrný intelektuální a tvůrčí potenciál.** Ač není mnohdy identifikace nadaného žáka ihned jednoduchá a jednoznačná, tato hypotéza byla v našem výzkumném šetření potvrzena. Učitelé jsou schopni na základě svých zkušeností a jistých projevů žáků prokazujících nadání jejich nadání identifikovat.

Hypotéza druhá v pořadí (H₂), jež zněla: **Učitelé využívají akceleraci a obohacování jako jediné vhodné výukové metody pro dosahování lepších výsledků nadaných žáků.** Byla zamítnuta, jelikož z výsledků výzkumného šetření je patrné, že ač se tyto dvě metody objevovaly nejčastěji, nejsou používány pouze ty.

Třetí hypotéza (H₃): **Učitelé mají snahu si aktivně vyhledávat speciální učební materiály podporující rozvoj nadání, pokud vzdělávají nadaného žáka.** Tato hypotéza

byla potvrzena. Výzkum ukázal, že učitelé si opravdu při práci s nadanými žáky hledají své učební materiály nad rámec potřeby, či shání speciální učební pomůcky, které ve své výuce využívají.

Poslední námi stanovená hypotéza (**H₄**): *Učitelé preferují nezviditelňovat nadané žáky ve třídě, aby minimalizovali možné negativní sociální důsledky zvýraznění jejich nadání mezi vrstevníky.* Byla zamítnuta, a to z toho důvodu, že konkrétně z rozhovorů vyplynulo, že učitelé se ve své praxi na prvním stupni s tímto problémem nesetkali. Ani respondenti účastníci se výzkumného šetření nenabyli toho dojmu, pouze třetina z nich se vyjádřila, že by k tomuto mohlo docházet, ale určitost tohoto tvrzení nikdo nepotvrdil.

10 Diskuze

Z dosažených výsledků výzkumného šetření je patrné, že identifikace nadaných žáků není vždy jednoduchá. Záleží na tom, zda žáci své nadání projevují ve vysoké míře a jsou extrovertními nebo naopak introvertními žáky, kteří na sebe příliš neupozorňují. Jak zmiňuje Hříbková (2005), charakteristiky a projevy nadaných v kognitivní sféře spočívají v samostatném zjišťování informací, využívání encyklopedických zdrojů a nynějších technologií. Tato skutečnost také vyplynula z výzkumného šetření a námi oslovení učitelé si proto nejčastěji všimají, zda má žák rozvinuté nadprůměrné schopnosti a dovednosti v určité oblasti, vrozené předpoklady pro určitou činnost, vyniká nadprůměrným způsobem uvažování či disponuje vědomostmi nad rámec běžného učiva a všeobecného přehledu. Dále jsme měli možnost zaznamenat, že respondenti vnímají zvědavost, šikovnost a také to, zda má žák nepřiměřené zájmy vzhledem ke svému věku, což může být určitým impulsem k zjišťování, zda se jedná o žáka nadaného. Jak již bylo řečeno výše, identifikace nadaných je obtížný proces. S tímto tvrzením se ztotožňuje autorka Jurášková (2006), která se domnívá, že mnohdy může dojít k tomu, že někteří jedinci identifikováni nebudou a naopak ti, kteří se výrazněji od průměrné populace neodlišují, budou označeni jako nadaní. Práce s nadanými žáky je bezesporu velká výzva i pro samotné učitele.

Z výzkumného šetření dále vyplynulo, že nadaní žáci jsou mnohdy využíváni jako „tahouni“ a mít takové žáky v kolektivu je výhodou a ku prospěchu všem účastníkům vzdělávacího procesu. Učitelé jsou obecně rádi za zvýšený zájem o nabývání vědomostí a aktivitu ze strany nadaných žáků. Nebojí se zařazovat skupinovou práci a nadaný žák funguje případně i jako „poradce“ pro spolužáky, kteří si s daným úkolem nevědí rady. Tato forma výuky je velkým přínosem pro celý kolektiv. Jednak pedagog dává nadanému žákovi prostor vyjádřit se, důvěru a podporu, zároveň tyto skupinové činnosti stmelují kolektiv. Všichni žáci se učí mezi sebou spolupracovat, vyjádřit své názory, prosadit se. Na což poukazuje i autorka Laine (2019), která ve svém výzkumu došla k zjištění, že finští učitelé vnímají nadané žáky jako hnací motor pro ostatní žáky.

Je nesmírně důležité nadání podporovat, nikoliv potlačovat. Proto je v mnohých případech nezbytně nutné využívat nejen speciální učebnice, pomůcky, ale také metody, postupy a formy vzdělávání. Nejčastějším způsobem využívaných metod je obohacení, jež

preferuje 79 % všech respondentů. Druhým nejčtenějším způsobem modifikace obsahu výuky bylo urychlování neboli akcelerace, jež využívá 18,5 % z celkového počtu námi oslovených respondentů. Na tuto skutečnost se zaměřila také ČŠI v rámci tematického šetření. Zajímalo ji, jaké strategie a přístupy školy používají při vzdělávání žáků s nadáním a mimořádným nadáním. Výsledky potvrzují běžný přístup spočívající v obohacování a rozšiřování obsahu výuky pro nadané i mimořádně nadané žáky a dále v možnosti jejich reprezentace dané školy v různých soutěžích (Pavlas et. al, 2022). Tento závěr se plně ztotožňuje s našimi výsledky. Tyto metody jsou učiteli hojně využívány. Co se týče speciálních pomůcek a učebnic, ve vysoké míře jsou využívány pracovní sešity Koumák, či různé vědomostní olympiády, podporující u žáka s nadáním jeho rozvoj. Důležitý je také individuální přístup.

Individuální přístup má ve vzdělávání významnou roli, ale ani osobnostní vlastnosti pedagoga by neměly být opomíjeny. Jak upozorňuje Hříbková (2005), v zahraničí byl kladen důraz na roli učitelů a rovněž na identifikaci jejich osobnostních charakteristik, které ovlivňují úspěch ve vzdělávání nadaných. Očekávalo se, že pro vzdělávání této cílové skupiny je klíčová kreativita a kombinace různých vlastností, které umožňují účinně pracovat s nadanými žáky. Z našeho výzkumného šetření vyplynula jako nejvíce zastoupená vlastnost právě kreativita, jež jako svou možnost zaznamenalo 95,1 % z celkového počtu dotazovaných. Následovaly vlastnosti jako komunikativnost, empatie, důslednost, spravedlivost a tolerance. Tyto vlastnosti jsou podle našich respondentů při práci s nadanými žáky nejdůležitější a pedagog by jimi tedy měl disponovat.

Závěr

Diplomová práce se zaměřovala na přípravu učitelů pro práci s nadanými žáky s cílem popsat možné výchovné a vzdělávací postupy a analyzovat metody práce, které mohou pedagogové uplatnit v procesu vzdělávání nadaných žáků na běžné základní škole.

Teoretická část diplomové práce obsahovala pět částí. První kapitola vymezovala teoretický koncept nadání a talentu. Tato část definovala pojem nadání, modely nadání a dále se zabývala klasifikací nadání. Druhá kapitola se orientovala na identifikaci nadaných žáků, na jejich osobnostní a sociální charakteristiky se zaměřením na identifikační proces a metody. Třetí celek se zaměřoval na problematiku vzdělávání nadaných žáků v České republice a související systém podpory nadaných jedinců. Třetí kapitola dále pojednávala o možných formách práce s nadanými žáky a riziku nálepkování. Základním přístupům ve vzdělávání nadaných jsme se věnovali ve čtvrté části práce. V páté kapitole jsme se soustředili na pedagogy a jejich vzdělávání pro práci s nadanými žáky s důrazem na charakteristiky práce učitele a jejich odborné kompetence. Teoretická část poskytne čtenáři základní informace o tématu, které je detailněji zpracováno v empirické části práce.

V úvodu výzkumné části práce je čtenáři představen účel výzkumného šetření společně s výzkumnými otázkami a hypotézami. Další kapitola je věnována metodologii výzkumu. V empirické části je využita kombinace kvantitativního a kvalitativního přístupu, konkrétně se jedná o metody dotazníkové šetření a polostrukturované rozhovory. Následující část obsahuje výsledky získaných dat v rámci celého výzkumu, a to včetně organizace výzkumného šetření a charakteristiky respondentů. V závěru práce je diskuse, která sumarizuje získané poznatky.

Cílem výzkumné části práce je představit metody, organizační formy a učební pomůcky, které učitelé při práci s nadanými žáky využívají, a sledovat možnosti nabízené podpory v rámci třídního kolektivu. Cíle práce bylo dosaženo, a to v podobě výstupů, které poukázaly, jakým způsobem učitelé pracují s nadanými žáky.

Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že učitelé o vyhledávání nadaných žáků usilují, nejčastěji se zaměřují na to, zda má žák rozvinuté nadprůměrné schopnosti a dovednosti v určité oblasti. Rovněž si učitelé všimají aktivních žáků, kteří mají vědomosti

přesahující rámec běžného učiva a všeobecný přehled. Pedagogové přistupují k výuce nadaných žáků s určitým respektem a hledají vhodné metody, strategie a přístupy, které považují v rámci podpory a rozvoje nadaných za klíčové.

Tématu vzdělávání nadaných žáků je v současné době věnována značná pozornost, což potvrzuje i tato diplomová práce. Vždy však záleží na angažovanosti jednotlivých učitelů a jejich zájmu o tuto problematiku. Zásadní je, aby učitelé vyvíjeli vlastní iniciativu a v oblasti péče o nadané žáky se chtěli dále postgraduálně vzdělávat, ať už prostřednictvím webinářů, přednášek či kurzů. Z mého pohledu studentky by bylo přínosné více se soustředit na toto téma, i v rámci pregraduálního vzdělávání.

Seznam použitých informačních zdrojů

- Berlin, J. E. (2009). It's All a Matter of Perspective: Student Perceptions on the Impact of Being Labeled Gifted and Talented. *Roeper Review*, 31(4).
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02783190903177580>
- Betts, G. T., Neihart, M. (1988). Profiles of gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 32 (2), 248–253. <https://doi.org/10.1177/001698628803200202>
- Clarková, B. (1992). *Growing up gifted*. Macmillan Publishing Company.
- Cross, T. L., Coleman, L. J., & Terhaar-Yonkers, M. (2014). The social cognition of gifted adolescents in schools: managing the stigma of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(1). <https://doi.org/10.1177/0162353214521492>
- Česká školní inspekce. (2016). *Tematická zpráva, Vzdělávání nadaných, talentovaných a mimořádně nadaných dětí a žáků*.
https://www.csicr.cz/html/TZ_Podpora_mimoradne_nadanych/html5/index.html?&locale=CSY
- Davis, G.A., & Rimmová, S.B. (1998). *Education of the Gifted and Talented*. Allyn & Bacon.
- DeHaan R.F., & Havighurst R.J. (1957). *Educating Gifted Children*. University of Chicago Press.
- Disman, M. (2008). *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Karolinum.
- Dočkal, V. et al. (1987). *Psychológia nadania*. SPN.
- Fořtík V., & Fořtíková J. (2007). *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Portál.
- Gabrijelčič, M.K., & Konrad, S. Č. (2019). Analýza kompetencí učitelů v běžné výukové praxi s nadanými studenty ve Slovinsku. In J. Vodopivec, L. Jančec, & T. Štemberger (Eds.), *Implicitní pedagogika pro optimalizované učení v současném vzdělávání*. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-5799-9.ch009>

Gagné, F. (2000). Understanding the Complex Choreography of Talent Development Through DMGT-Based Analysis. In Heller, K. A., Mönks, F. J., & Sternberg, R. J. *International Handbook of Giftedness and Talent*. Pergamon.

Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido.

Havigerová, J. (2011). *Pět pohledů na nadání*. Grada.

Heward, W. L. (2013). *Exceptional children. An introduction to special education*. Pearson Education.

Hříbková, L. (2005). *Nadání a nadání: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/K/Kurikul%C3%A1rn%C3%AD_reforma

Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu*. Grada.

Jurášková J. (2006). *Základy pedagogiky nadaných*. Institut pedagogicko-psychologické poradenství ČR.

Karnes, M.B., & Shwedel, A.M. (1982). Assessment of Preschool Giftedness. In Paget, K. & Bracken, B. (Eds.). *The Psychoeducational Assessment of Preschool Children*. Grune and Stratton.

Kerr, B., Colangelo, N., & Gaeth, J. (1988). Gifted adolescents' attitudes toward their giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 32(2). <https://doi.org/10.1177/001698628803200201>

Kingová, E. et al. (1985). *Programming for the Gifted*. Ministry of Education.

Klement, K. (1996). *Identifikácia a podpora nadaných detí v príprave študentov pre učiteľské povolania*. 17. pracovný seminár ECHA-STAN, Praha, Česká republika.

Koren, I. (1992). *Third European Conference of the European Council for High Ability*. University of Munch.

Laine, S., Hotulainen, R., & Tirri, K. (2019). Finnish Elementary School Teachers' Attitudes Toward Gifted Education. *Roeper Review*, 41(2), 76–87.

<https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1592794>

Laznibatová, J. (2007). *Nadané dieta: jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. IRIS.

Lynch, S.J. (1994). *Should Gifted Students Be Grade-Advanced?*

<https://eric.ed.gov/?id=ED370295>

Mahmood, K., & Accariya, Z. (2016). Identifying “Good” Teachers for Gifted Students.

Creative Education, 7(14), 407–418. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.73040>

Machů, E. (2006). *Rozpoznávání a vzdělávání rozumově nadaných dětí v běžné třídě základní školy: příručka pro učitele a studenty učitelství*. Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Bílá kniha-Národní program rozvoje vzdělávání* (2002). <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr>

Mönks, F. J. & Ypenburg, I. H. (2002). *Nadané dítě: rukověť pro rodiče a učitele*. Grada.

Musil, M. (1989). *Talenty cez palubu?* Smena.

Národní pedagogický institut České republiky. (2011, 11. dubna). *Individuální vzdělávací plán pro nadaného žáka*.

https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/I/Individu%C3%A1ln%C3%AD_pl%C3%A1n_pro_nadan%C3%A9ho_%C5%BE%C3%A1ka#Pou.c5.beit.c3.a9_zd_ roje_a_odkazy

Národní pedagogický institut České republiky. (2011, 11. dubna). *Kurikulární reforma*.

Národní pedagogický institut České republiky. (2011, 25. srpna). *Nadané děti a žáci*.

https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/N/Nadan%C3%A9_d%C4%9Bti_a_%C5%BE%C3%A1ci#Individu.c3.a1ln.c3.ad_vzd.c4.9bl.c3.a1vac.c3.ad_pl.c3.a1n_ pro_mimo.c5.99.c3.a1dn.c4.9b_nadan.c3.a9ho_.c5.be.c3.a1ka

Národní pedagogický institut České republiky. (n.d.). *Vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných*. <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10848>

Pavlas et al. (2022). *Tematická zpráva, Podpora vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků v základních a středních školách*. Česká školní inspekce.

https://www.esicr.cz/CSICR/media/Elektronickepublikace/2022/TZ_Podpora_nadanych_m_ imoradne_nadanych_ZS_SS/html5/index.html?pn=3

- Piske F. H. R., Stoltz T., & Machado J. (2014). Creative Educational Practices for Inclusion of Gifted Children. *Creative Education*, 5(10), 347–352.
<http://dx.doi.org/10.4236/ce.2014.55044>
- Porterová, L. (1999). *Gifted Young Children. A Guide for Teachers and Parents*. Open University Press.
- Portešová, Š. (2021, 27. února). *Multidimenzionální modely talentu a nadání*. Nadané děti.
<https://www.nadanedeti.cz/odborne-zdroje-clanky-modely-nadani>
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Reichel, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Grada.
- Renzulli, J. S. (1977). *The Enrichment Triad Model: A Guide for Developing Defensible Program for the Gifted and Talented*. Creative Learning Press.
- Seeley, K. (2004). Gifted and talented students at risk. *Focus on Exceptional Children*, 37(4). <https://doi.org/10.17161/foec.v37i4.6870>
- Shilvock, K. M. (2017). The plight of the gifted student: a call to action. *Empowering Research for Educators*, 1(1).
- Silvermanová, L.K. (1989). *The Highly Gifted*. In Feldhusen, J., Van Tassel-Baskaová, J., Seely, K.: Excellence in Education Gifted. Love Publishing Company.
- Silvermanová, L.K. (2002). *What We Have Learned about Gifted Children*.
https://www.hoagiesgifted.org/we_have_learned.htm
- Sisk, D. (1987). *Creative Teaching of the Gifted*. McGraw-Hill Book Company.
- Švaříček, R., & Šed'ová, K. et al. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Tannenbaum, A. J. (1986). *The Enrichment Matrix Model*. In Renzulli, J. S. (Eds.): Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and Talented. Creative Learning Press.
- Tannenbaum, A.J. (1983). *Gifted Children*. Macmillan Publishing Company.
- Terman, L.M., & Oden, M.H. (1947). *The gifted child grows up: Twenty five years' follow-up of a superior group*. Genetic studies of genius, (4). Stanford University Press.

Tirri, K., & Laine, S. (2017). Ethical challenges in inclusive education: the case of gifted students. *International Perspectives on Inclusive Education*, (9).

<https://doi.org/10.1108/S1479-363620170000009010>

Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (2021). <https://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasiky-ke-skolskemu-zakonu>

Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (2021). <https://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasiky-ke-skolskemu-zakonu>

Winebrennerová, S., & Devlinová, B. (1996). *Cluster Grouping of Gifted Students: How to Provide Full-Time Services on a Part-Time Budget*. <https://eric.ed.gov/?id=ED451663>

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-2-2022>

Seznam obrázků

Obrázek č. 1: Tříkruhový model nadání (J.S. Renzulli)

Obrázek č. 2: Triadický model nadání (F. J. Mönks)

Obrázek č. 3: Hvězdicový model nadání (A. J. Tannenbaum)

Obrázek č. 4: Model pedagogického talentu (J. Švancara)

Obrázek č. 5: Vzájemná propojenost definovaných kategorií

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Pohlaví

Tabulka č. 2: Věková kategorie

Tabulka č. 3: Nejvyšší dosažené vzdělání

Tabulka č. 4: Vystudovaný obor

Tabulka č. 5: Délka praxe na běžné ZŠ

Tabulka č. 6: Identifikace nadání

Tabulka č. 7: Osobnostní vlastnosti pedagoga

Tabulka č. 8: Vzdělávání nadaného žáka (v současné době)

Tabulka č. 9: Zkušenost s nadaným žákem

Tabulka č. 10: Vzdělávání žáka s diagnostikovaným nadáním (v současné době)

Tabulka č. 11: Absolvované kurzy

Tabulka č. 12: Metody výuky

Tabulka č. 13: Organizační formy

Tabulka č. 14: Používání speciálních učebnic a pomůcek

Tabulka č. 15: Inspirace pro výuku

Tabulka č. 16: Možnosti podpory

Seznam grafů

Graf č. 1: Pohlaví

Graf č. 2: Věková kategorie

Graf č. 3: Vzdělání

Graf č. 4: Vystudovaný obor

Graf č. 5: Délka praxe

Graf č. 6: Vlastnosti pedagoga

Graf č. 7: Míra podpory

Graf č. 8: Vzdělávání nadaného žáka

Graf č. 9: Zkušenost s nadaným žákem

Graf č. 10: Vzdělávání nadaného žáka

Graf č. 11: Absolvované kurzy

Graf č. 12: Metody výuky

Graf č. 13: Organizační formy

Graf č. 14: Využívání speciálních pomůcek/učebnic

Graf č. 15: Inspirace pro výuku

Graf č. 16: Specifický přístup k nadaným žákům

Graf č. 17 Potlačení nadání

Graf č. 18 Nálepkování nadaných žáků

Graf č. 19 Možnosti podpory

Seznam příloh

Rozhovor č. 4 se školní speciální pedagožkou

Ukázka otevřeného kódování rozhovoru

Přílohy

ROZHOVOR Č. 4

T- tazatel

D- dotazovaný (školní speciální pedagog)

T: Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

D: Vysokoškolské- magisterské studium (Ústí nad Labem)

T: Jaký je váš vystudovaný obor?

D: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika

T: Jaká je vaše délka praxe ve školství?

D: Přibližně tak 30 let.

T: Na jaké škole působíte?

D: Na základní škole v Praze jako speciální pedagog, dříve jako učitelka na 1. stupni

T: Jaké jsou vaše dosavadní zkušenosti se vzděláváním nadaných žáků?

D: Setkala jsem se v rámci své praxe s několika nadanými i mimořádně nadanými žáky, vždy se však jednalo o žáky s dvojitou výjimečností. Byli to žáci nadání i mimořádné nadání ve spojení s ADHD, autismem, těžkou dysgrafií.

Učila jsem dívku, která již od tří let četla. Byla nadaná v českém jazyce, v matematice však nikoliv. Ze třetí třídy se dostala na osmileté gymnázium, a i tu matematiku dohnala učením. Neříkám, že je to úplně dobře, jelikož ta dívka byla sice rozumově vyspělá, ale sociálně nikoliv. Působila jako malý dospělý, byla vykořeněná ze všech věkových kategoriích. Ve třídě neměla moc kamarádů, jediným partnerem jí byla maminka.

Momentálně máme ve škole dvojčata, žáky, v osmé třídě. Jsou sportovně nadaní, reprezentují školu v různých soutěžích. Jsou inteligentní, mají výborné logické myšlení, ale nechce se jim učit. Nadání nemusí být pouze intelektové, jenom člověk musí hledat.

T: Jakým způsobem identifikujete, vyhledáváte nadané žáky? Máte absolvované nějaké kurzy?

D: S kolegyní, školní psycholožkou, jsme chodily na kurzy pořádané Mensou, které byly velice zajímavé a přínosné. Máme obě absolvovaný základní kurz k nadaným, k jejich identifikaci a další. Zajímavé jsou pro nás i nabídky kurzů od Národního pedagogického institutu (NPI).

Rovněž jsme založily školní šachový klub, který nám napomáhá objevovat nové talenty (i např. u dětí s poruchami chování). Pořádáme i výtvarné soutěže a další. Nabízíme činnosti, kroužky a tím vyhledáváme nadané žáky. Je potřeba je aktivně vyhledávat.

T: Jaké organizační formy používáte v rámci vzdělávání nadaných žáků?

Používáme formy samostatné, ale i skupinové práce. V rámci našich projektových dní, které máme čtyřikrát za rok, využíváme i projektovou výuku, ta je velice oblíbená.

T: Jaké učebnice a pomůcky používáte v rámci vzdělávání nadaných žáků?

D: V rámci 1. stupně jsou to různé pracovní sešity, u nás je oblíbený Koumák. Děti potřebují zabavit na tu dobu, kdy mají zadané úkoly hotové, ostatní spolužáci s učitelem opakují již probrané učivo apod.

V matematice někdy používáme i olympiády z předchozích let a rozvíjíme logické myšlení. To, že děti umí počítat, neznamená, že to umí logicky vymyslet a přijít na postup řešení. Tohle je také úskalí v rámci objevování nadaných. Mnohdy rodiče dané dítě ve vývoji posunou kousek dopředu, tomu se říká akcelerace, ale to dítě už poté není schopno ve škole takhle rychle postupovat. Nadání se tak může někdy zaměnit právě za samotnou akceleraci.

T: Myslíte si, že mají učitelé dostatečné znalosti či zkušenosti k rozvoji nadaných žáků?

D: Je to hodně individuální. Když je to mladý učitel, tak si chodí pro rady. Učitel s praxí má již více zkušeností, je mnohdy sám identifikace schopen. Naše školní psycholožka mnohdy sdílí i řadu poznatků k nadání na poradě, takže kolegové jsou o možnostech práce s nadanými žáky obeznámeni. Případně vědí, kam si dojit pro radu.

Za mě je i důležité si uvědomit to, že základní škola je odvozená od škola základ, základní učivo. Takže když mám nadaného žáka třeba na matematiku, tak si říkám, jestli není náhodou důležitější najít to, v čem je oslabený a tam ho vytáhnout spíše do toho průměru, základu. Všude se mluví o tom, že by žák měl dostávat složitější úlohy z oblasti, ve které je nadaný. Já si ale trochu myslím, že by měl dostávat spíše ty základní úkoly a procvičovat to, v čem nadaný není.

Nebo mně i přijde, že se žáci tou oblastí, ve které jsou nadaní, přesytí. Dělá jim dobře, že jsou v té oblasti dobrý, ale jednou je to může přestat bavit.