

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2018-2020

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Tereza Kejla

**Vzdělávání pedagogických pracovníků pro práci
s nadanými žáky**

Praha 2020

Vedoucí diplomové práce: Doc. Dr. Milan Beneš

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

MASTER COMBINED (PART TIME) STUDIES

2018-2020

DIPLOMA THESIS

Tereza Kejla

**Continuing education of teachers for work with gifted
students**

Prague 2020

The Diploma Thesis Work Supervisor: Doc. Dr. Milan Beneš

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

Jméno autorky

Poděkování

Děkuji Doc. Dr. Milanu Benešovi, PhDr. Ivaně Shánilové Ph.D a Mgr. Miroslavu Litavskému za poskytnuté informace a odborné vedení.

Anotace

Diplomová práce se ve své teoretické části zabývá nadáním, jeho teoretickými modely a pojmem nadaný žák. Zaměřuje se zejména na intelektově nadané žáky v běžných základních školách. Dále se věnuje dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků v kontextu nadání a legislativní podpoře nadání v základních školách. Praktická část na základě provedených dotazníkových šetření mezi účastníky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a učiteli základních škol odpovídá na otázku: Jaký vliv má další vzdělávání pedagogických pracovníků na jejich postoje vůči nadaným žákům?

Klíčová slova

Další vzdělávání pedagogických pracovníků, mýty, nadání, nadaný žák, postoje, učitelé.

Annotation

The thesis in its theoretical part deals with giftedness, its theoretical models and gifted students. It focuses mainly on intellectually gifted students in ordinary elementary schools. Furthermore, it focuses on continuing education of teachers for work with gifted students and legislative support of giftedness in primary schools. The practical part answers the question based on questionnaire survey conducted among participants in further education of teachers and primary school teachers: What influence does continuing education of teachers have on their perception of gifted students?

Keywords

Continuing education of teachers, gifted student, giftedness, myths, perceptions, teachers.

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 NADÁNÍ	10
1.1 Teoretické modely nadání.....	15
1.2 Intelligence.....	22
1.2.1 Měření inteligence	24
1.3 Charakteristické znaky nadaných žáků.....	25
1.4 Identifikace nadaných žáků	30
1.5 Péče o nadané v mimořádně nadané žáky ve škole	32
2 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ	39
2.1 DVPP pro práci s nadanými	42
2.2 Proč se věnovat nadaným	44
PRAKTICKÁ ČÁST	49
3 POSTOJE UČITELŮ VŮČI NADANÝM ŽÁKŮM	49
3.1 Cíle šetření a hypotézy.....	53
3.2 Metody a postup	54
3.3 Výzkumný vzorek.....	55
3.3.1 Vzorek dotazníkového šetření 1 (DŠ1).....	56
3.3.2 Vzorek dotazníkového šetření 2 (DŠ2).....	61
3.4 Dotazníkové šetření 1 – 2. část.....	63
3.5 Dotazníkové šetření 2 – 2. část.....	68
3.6 Prezentace šetření	72
ZÁVĚR	75
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	77
SEZNAM ZKRATEK	82
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ	83
SEZNAM PŘÍLOH	85

ÚVOD

Zrychlující se dynamika celosvětového rozvoje vyvolává nové společenské potřeby, které se odráží i v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Pedagogika musí reflektovat požadavky moderního vzdělávání a výchovy a přizpůsobovat se globálním tendencím. Předpokladem je systematická propracovanost nabídky postgraduálního vzdělávání pro pedagogy, přizpůsobená novým tématům výchovy a vzdělávání s ohledem na sociálně ekonomické a sociálně politické procesy, které se do vzdělávání a výchovy promítají. Pedagogové musí operovat s novými pojmy, jako mimořádně nadaný žák a individualizace vzdělávacího procesu a musí řešit problematiku diferenciací v základním vzdělávání a směřovat k optimálnímu vývoji každého jedince.

Ačkoli je péče o nadané žáky v mnoha zemích světa poměrně vyspělá, v České republice se tato problematika dostává do popředí se zpožděním, nicméně již je legislativně zakotvena. Rovnostářský přístup ke vzdělání je v naší společnosti hluboce zakořeněn a jeho překonání bude vyžadovat ještě mnoho úsilí. Ačkoli se strategické dokumenty věnují systematické podpoře nadání i vzdělávání pedagogů v této oblasti, praktické výstupy zatím nejsou zcela zřetelné.

Vzdělávání nadaných žáků je pro pedagogy velkou výzvou. Výzkumy na poli nadání prochází dalším vývojem, ale současný stav pregraduálního vzdělávání pedagogů ještě stále nereflektuje požadavek na systematickou podporu nadání a tak je z větší části téma nadání nutno zasadit do kontextu **dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků**. Je naprosto nezbytné, aby se pedagogické vědy vyvíjely dohromady se společenskými procesy a aby se v jejich pojmech, teoretických modelech a formách myšlení odrážely nové skutečnosti.

Cílem práce je zjistit, jak se mění **postoje a názory** účastníků dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků o nadaných žácích před a po jeho absolvování a jak rozdílné jsou názory a postoje na nadané žáky učitelů základních škol, kteří se v minulosti zúčastnili jakéhokoli školení s tématem nadání od těch, kteří se žádného takového školení v minulosti nezúčastnili. Učitelovy postoje vůči nadaným žákům ovlivňují

způsob, jakým přistupuje ke vzdělávání nadaných i způsob, jakým přistupuje k dalšímu sebevzdělávání, včetně znalosti problematiky nadaných.

Tato diplomová práce ve své teoretické části objasňuje pojem nadání, nadaný žák a jeho specifika, se zaměřením na intelektově nadané děti a jejich identifikaci. Objasňuje různá pojetí a modely nadání moderní a postmoderní doby. Téma je celkově zasazeno do oblasti primárního vzdělávání na běžných základních školách a tak je celkově pojímáno z pohledu kognitivních schopností, více než jiných, například uměleckých či sportovních nadání. Dále jsou specifikovány formy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, možnosti jejich vzdělávání v kontextu nadání a legislativní podpora nadání ve školách.

V praktické části práce jsou prezentována dvě dotazníková šetření. První bylo provedeno mezi účastníky akreditovaných školení s tématem nadání, pořádaných NIDV. Zjišťovány byly změny postojů vůči nadaným před a po absolvování školení. Druhé dotazníkové šetření probíhalo online a osloveni byli učitelé běžných základních škol. Sledována byla rozdílnost postojů pedagogů, kteří uvedli, že se v minulosti zúčastnili školení v kontextu nadání od těch, kteří uvedli, že se žádného podobného školení v minulosti nezúčastnili.

Praktická část nastiňuje také možné důvody změn postojů účastníků školení v rámci kterého proběhlo prezenční dotazníkové šetření. Domníváme se, že naše poznatky mohou vést k přehodnocení některých forem prezentace nadání, které dle našeho šetření nevedou vždy k zamýšlenému cíli.

TEORETICKÁ ČÁST

1 NADÁNÍ

Již více než 100 let se odborníci zabývají inteligencí, snahou ji změřit a definovat nadání. Z podstaty rozdílných forem nadání či dobových a kulturních odlišností společnosti existuje mnoho definic nadání a forem vymezení pojmu a neexistuje žádná, která by byla univerzálně akceptovaná. Dokonce i expertní názory jsou nekonzistentní. Nadání samotné je multidisciplinárním tématem, které zasahuje mimo jiné zejména do oborů pedagogiky a psychologie. V rámci vzdělávání nadaných žáků lze na psychologické pojetí nadání pohlížet jako na základní stavební kámen pro praktické využití v pedagogické praxi.

Česky psaných publikací na toto téma existuje značné množství. V rámci oboru pedagogiky je situace s dostupnou, česky psanou literaturou horší. Odborné pojetí pedagogiky nadaných je možná tolik složité, jako definice nadání samotná.

Zřejmě nejznámější vymezení kritérií nadání, která můžeme nalézt ve většině definic, jsou Sternbergova kritéria.

- Kritérium excelentnosti – kvalitativní posuzování schopnosti či dovednosti jedince s průměrným vzorkem stejné věkové skupiny.
- Kritérium rarity – kvantitativní posouzení vzácnosti výskytu nadání.
- Kritérium produktivity – prokazatelnost (či předpoklad) výkonu či výsledků činnosti.
- Kritérium prokazatelnosti – vyžaduje možnost opakované demonstrace nadání.

- Kritérium užitečnosti – nadaní jsou ti, jejichž nadání rozvíjí celou společnost.¹

V české legislativě je pojem nadaný žák vymezen ve vyhlášce 27/2016 Sb. „*Za nadaného žáka se pro účely této vyhlášky považuje především žák, který při adekvátní podpoře vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech.*“ Vyhláška dále uvádí: „*Za mimořádně nadaného žáka se pro účely této vyhlášky považuje především žák, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech.*“²

Z definic českých odborníků lze uvést Hartlovu definici: „*Nadání je soubor vloh, jako předpoklad k úspěšnému rozvíjení schopností, nejčastěji používáno ve spojení s jedinci podávajícími nadprůměrné výkony při tělesné a duševní činnosti.*“³

Hartlova definice, byť velmi obecná, je zde uvedena jako první, protože obsahuje slovo „předpoklad“. Vezmeme-li v úvahu, že se (v rámci této práce) zabýváme vzděláváním dětí ve věku 6 – 15 let (primární vzdělávání), lze těžko předpokládat, že by ve větším měřítku docházelo k nepřehlédnutelné demonstraci nadání již v tak útlém věku a to bez patřičné podpory. Vyhláška 27/2016 Sb. takovou podporu nadaným žákům zajišťuje, ovšem přiznává ji až poté, kdy žák své nadání jasně demonstruje. Nadání je tedy předpokladem, nikoli zárukou. V tomto ohledu je důležité uvědomit si

¹ HELLER, A. K. et al. *International Handbook of Giftedness and Talent, 2nd edition*. Oxford: Elsevier Science, 2002, s. 10 – 12. ISBN 008-043796-6.

² Vyhláška 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Dostupné 15. 2. 2020 z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

³ HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010, s. 356. ISBN 978-80-7367-686-5.

jedno ze základních klasifikačních rozdělení nadání, a to horizontální a vertikální. V rámci horizontální klasifikace dělíme nadání na různé typy či okruhy (hudební, matematické, sportovní a pod.) Z hlediska vertikální klasifikace pak na nadání latentní a manifestované.

- Nadání latentní (potenciální): Jedná se o dispozici k určitým druhům nadprůměrných výkonů. Popisuje vrozené předpoklady a dosud neprojevenou možnost, která se může za příznivých podmínek projevit. Za nepříznivých podmínek nemusí být odhalena vůbec.
- Nadání manifestované (aktuální): Obvykle je výsledkem systematického rozvoje, tréninku, nácviku, péle a znalostí, které umožňují podávat výkony na úrovni percentilu 90⁴. Rozumí se jím nadprůměrné výkony podávané žákem v současné době.⁵

Definice nadání mají mnoho typologií, kategorií a skupin.

Nadané a talentované děti jsou identifikované odborně způsobilou osobou jako děti, které mohou díky svým vynikajícím schopnostem dosahovat vysokých výkonů. Jsou to děti, které vyžadují diferencované vzdělávací programy a/nebo nabídku nad rámec běžně nabízených školních programů tak, aby mohli naplnit svůj potenciál vůči sobě i společnosti. Mezi děti schopné vysokého výkonu patří jak děti s prokázanou schopností, tak s potenciální schopností v kterékoli z následujících oblastí:

- všeobecná intelektová schopnost;
- specifická akademická způsobilost;
- kreativní myšlení;

⁴ Percentil vyjadřuje, jak se jednotlivý účastník umístil v rámci všech ostatních účastníků. Neboli kolik procent ostatních účastníků dosáhlo horšího výsledku než on.

⁵ HAVIGEROVÁ, J. M. *Pět pohledů na nadání*. Praha: Grada Publishing, 2011, s. 31-32. ISBN: 978-80-247-3857-4.

- schopnost vůdcovství;
- vizuální nebo pohybové umění.⁶

Důležité ovšem je, že charakteristické pro nadaného žáka nejsou jeho nadprůměrné schopnosti, nýbrž jeho osobnostní rysy a jeho neurologické fungování. Jako mnohem vhodnější se proto zdá být výraz “žák s vysokým potenciálem”. Tento termín nejlépe vystihuje vysokou mentální aktivitu, případně výkonnost.

V anglické literatuře jsou nadaní nejčastěji označováni výrazem “gifted”, tedy „lidé s darem“ a nadání výrazem „giftedness“. I tento výraz, stejně tak jako výraz nadání přináší mnoho zavádějících struktur.

Ne všichni nadaní dosahují hodnoty IQ 130, přesto je lze považovat za nadané a ne všichni, kteří této hranice dosahují nadanými jsou. Hlavním cílem v kontextu péče o nadané žáky by neměla být snaha o přesnou kategorizaci, která je u tak rozličné a individuální veličiny velmi obtížná, ale zejména zabezpečení adekvátní péče pro žáka s předpokladem vysokého výkonu.

“Nadaní lidé mají výrazně vysokou inteligenci a jejich inteligence je kvalitativně jiná než u ostatní populace. S tím souvisí jejich atypický způsob myšlení, vnímání, cítění i chování. Těchto lidí je zhruba 2 – 5%. Patří mezi ně děti i dospělí. Mají výrazný potenciál v jedné nebo více oblastech. Vzhledem ke své odlišnosti se určité procento z nich setkává se závažnými problémy, které mohou být dokonce až na hraně psychopatologie. Pokud si sami nejsou vědomi, že vykazují charakteristiky nadaných jedinců, mohou trpět nepochopením, odsuzováním a sociální izolovaností.”⁷

Stehlíková také dále uvádí příklady předsudků, které jsou ve společnosti zažité a zdůrazňuje podmíněnost rozvoje společnosti založenou na odstraňování předsudků.

⁶ WEBB, J. T., et. al. *A Parent's Guide to Gifted Children*. Arizona: Great Potential Press, Inc., 2007, s. 2. ISBN 978-0-910707-52-7.

⁷ STEHLÍKOVÁ, M. *Život s vysokou inteligencí*. Praha: Grada Publishing, 2017, s. 21. ISBN 978-80-271-0101-6.

Mezi nejčastější řadí:

Nadaní lidé nosí velké brýle a vynikají ve vědě a v matematice, jsou výjimeční, šťastní, umí všechno vyřešit, jsou oblíbení a mají mnoho přátel, jsou povýšení, sebevědomí a úspěšní. V poslední řadě Stehlíková uvádí, že jedním z předsudků je, že nadaní mají IQ vyšší než 130. V další části publikace ovšem připouští, že nadaný, který této hodnoty nedosahuje se jí přesto blíží a uvádí hodnotu okolo 125 bodů.⁸

Morelocková vnímá nadání jako asynchronní vývoj. Předčasně rozvinuté kognitivní schopnosti velké intenzity vytvářejí vnitřní zkušenosti a vědomí. Tato asynchronnost vzrůstá s vyšší intelektuální kapacitou. Jedinečnost činí nadané zvláště zranitelnými a vyžaduje modifikace v rodičovském přístupu i vzdělávání.⁹

Snahy o rozvoj nadání vycházejí z dlouhé historie teoretických a výzkumných studií lidských schopností.¹⁰ Teorie, které z nich vychází popisují, že nadání není jednotným pojmem. Existuje mnoho různých projevů nadání a talentu, a proto není možné, aby je definice adekvátně vysvětlili. Definice nadání lze dle teorií ze kterých vycházejí rozdělit do šesti skupin.

- Ex-post-facto definice - za nadané se označuje dítě, které projevuje vynikající, nadprůměrné výkony (manifestované).
- Sociální definice - nadané dítě je takové, které má potenciál podávat nadprůměrné výkony v jakékoli hodnotné oblasti (latentní a společensky hodnotné).
- IQ definice - nadaný je ten, kdo má nadprůměrnou hodnotu inteligenčního kvocientu, obvykle $IQ > 130$ (jednodimenzionální).

⁸ STEHLÍKOVÁ, M. *Život s vysokou inteligencí*. Praha: Grada Publishing, 2017, s. 22 - 24. ISBN 978-80-271-0101-6.

⁹ MORELOCKOVÁ, M. in JURÁŠKOVÁ, J. *Základy pedagogiky nadaných*. PRAHA: IPPP, 2006, s. 16. ISBN: 80-86856-19-4.

¹⁰ Například Sternberg, 1984, 1988, 1990; Sternberg & Davidson, 1986; Thorndike, 1921.

- Procentuální definice - definice nadání je odvozena od křivky normálního rozložení psychických znaků v populaci (Gaussova křivka), tj. nadaný je ten, kdo v dané charakteristice patří mezi nejlepších 2,14 % (vzácné, úzce propojené s IQ definicí).
- Definice zdůrazňující kreativitu - v popředí zde stojí úroveň tvořivosti. Nadané dítě je každé dítě, které má přirozený potenciál rozvíjet svou tvořivost (manifestované, komplexní).
- Definice, které vznikly při rozpracování modelů inteligence.¹¹

1.1 Teoretické modely nadání

Modely založené na schopnostech vycházejí z tvrzení, že je možné odhalit intelektuální schopnosti již ve velmi raném věku (V ČR je zpravidla zahájen identifikační proces okolo 5 roku věku. Rodiče často popisují podezření již okolo 18 měsíců věku dítěte, zpravidla na základě vývoje řeči.) Zástupce této teorie je například Lewis Madison Terman (soustředil se na nadané s IQ 140 a více). Zkoumal nejen děti a jejich pracovní výstupy, ale i jejich rodiny a prostředí.

Výkonové modely znázorňují zejména rozdíl mezi potenciálem a realizací a poukazují na potřebu adekvátního prostředí pro rozvoj vloh.

Modely kognitivních složek zkoumají proces zpracování informací. Cílem je zjistit rozličnost způsobu přijímání a zpracování informace dítětem nadaným oproti dítěti průměrné inteligence.

¹¹ LAZNIBATOVA, J. in HAVIGEROVÁ, J. M. *Pět pohledů na nadání*. Praha: Grada Publishing, 2011, s. 20. ISBN: 978-80-247-3857-4.

Socio-kulturně orientované modely podtrhávají působení individuálních a sociálních faktorů, které jsou k rozvoji mimořádných schopností nezbytné.

V minulosti se socio-kulturně orientované modely soustředily zejména na děti znevýhodněné. V moderní psychologii jsou tyto podklady používány pro podporu nadaných žáků.

Renzulliho model

Identifikace lidského potenciálu přináší mnohem více informací, než tradiční testy inteligence. Renzulliho tříprstencová koncepce nadání se zabývá spíše nadaným chováním, než samotným nadaným jedincem. Zahrnuje tři vzájemně propojené komponenty. Nadprůměrné schopnosti, oddanost úkolu a kreativitu.

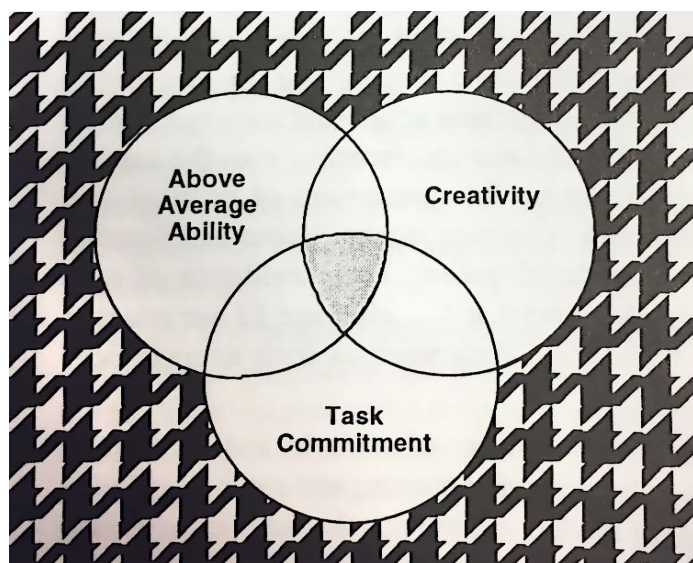
Nadprůměrné schopnosti Renzulli dělí na obecné a specifické. Do obecných zahrnuje vysokou úroveň abstraktního myšlení, verbálního a numerického usuzování, chápání prostorových vztahů, korelaci paměti a plynulosti slov, schopnost přizpůsobit se novému vnějšímu prostředí, automatizaci zpracovávání informací a rychlé, přesné a selektivní vyhledávání informací.

Do specifických schopností zahrnuje schopnost aplikace různých kombinací výše uvedeného na jednu nebo více specializovaných oblastí znalostí, nebo oblastí lidského výkonu. Dále schopnost získávat a náležitě využívat velké množství formálních znalostí. Řadí sem i tacitní dimenzi znalostí, techniky, postupy a strategie při hledání konkrétních problémů a jejich řešení a schopnost třídít relevantní a irelevantní informace spojené s konkrétním problémem.

Druhou složkou dle Renzulliho je schopnost oddanosti či závazku k úkolu. Řadí sem schopnost vysoké úrovně zájmu, nadšení, fascinaci a zapojení do konkrétního problému, oblasti studia nebo formy lidského projevu. Schopnost vytrvalosti, odhodlání, oddanosti úkolu. V této složce nadání zmiňuje i sebevědomí, silné ego. Stanovení vysokých standardů pro práci, udržování otevřenosti vůči vlastní a vnější kritice a snahu rozvíjet vlastní práci a práci druhých.

Třetí složkou taxonomie je tvořivost. Renzulli ji popisuje jako plynulost, flexibilitu a originalitu myšlení. Otevřenost vůči zkušenostem, tedy vnímavost k tomu, co je nové a odlišné, případně iracionální v myšlenkách, činnostech a produktech práce vlastních i ostatních lidí. Zmiňuje i zvědavost, mentální hravost a ochotu podstupovat rizika, citlivost na detaily a ochotu reagovat na vnější stimulaci a vlastní myšlenky a pocity.¹²

Obrázek 1 – Renzulliho model nadání



Zdroj¹³

Nadané děti mají rozvinutou, nebo jsou schopny rozvinout, tuto sadu schopností a použít je ve společensky významném oboru. Děti, které manifestují nebo jsou schopny

¹² RENZULLI, J. S., REIS, M. S. *The Schoolwide Enrichment Model*. 2nd Edition. USA: Creative Learning Press, 1997, s. 9. ISBN 0-936386-70-3.

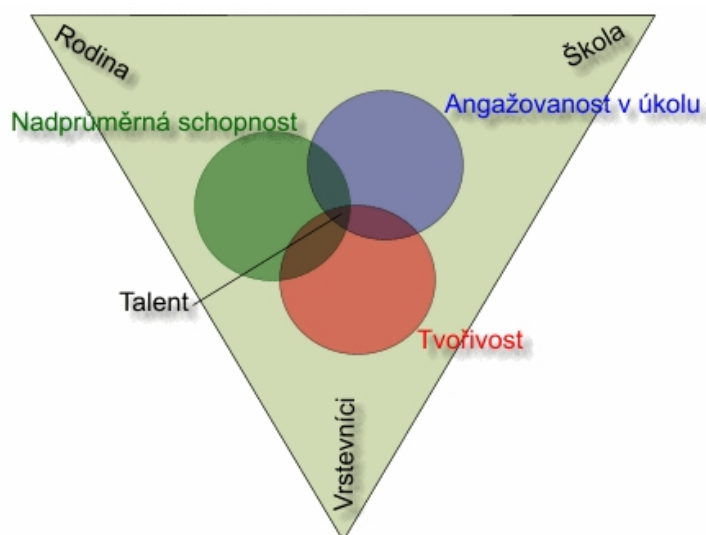
¹³ Vlastní reprodukce z RENZULLI, J. S., REIS, M. S. *The Schoolwide Enrichment Model*. 2nd Edition. USA: Creative Learning Press, 1997, s. 5. ISBN 0-936386-70-3.

vytvořit interakci mezi těmito třemi složkami, vyžadují širší vzdělávací příležitosti, než které nejsou poskytovány běžným školním programem.¹⁴

Mönksův model nadání

Renzulliho žák F. Mönks rozšířil prstencový model o tři faktory sociální složky. Rodinu, školní prostředí a vrstevníky. Zdůrazňuje význam rodinné výchovy, školy a sociálních podnětů od vrstevníků. Mönks považuje vývoj nadání za podmíněný sociálním prostředím. Renzulliho “angažovanost” nahrazuje pojmem “motivace”, která dle něj lépe vystihuje podstatu a pojem “nadprůměrná schopnost” nahrazuje pojmem “vysoká intelektová schopnost”.

Obrázek 2 – Mönksův model nadání



Zdroj¹⁵

¹⁴ RENZULLI, J. S. *The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity*. Connecticut: Cambridge University Press, s. 218. [online]. [cit. 2020-01-01]. Dostupné z: <https://www.cambridge.org/core/books/conceptions-of-giftedness/threering-conception-of-giftedness-a-developmental-model-for-promoting-creative-productivity/E7DAC1BEB422614263DC8EEC4A771A8>

¹⁵ Nadané děti [online]. [cit. 17. 2. 2020]. Dostupné z: <http://www.nadanedeti.cz/pro-odborniky-modely-nadani>

Osobnost nadaného dítěte a jeho charakteristiky je cílem mnoha výzkumů v oblasti nadání. Modely, které reprezentují vývoj osobnosti oproti čistě kognitivním modelům nadání zásadně ovlivňují přístup k výchově a nadání.

Czeiselův model

Další rozšíření modelu nadání učinil Czeisel. Ke stávajícím složkám přidal specifické intelektové schopnosti a dále jej rozšířil o externí faktory. Faktor štěstí Czeisel uvedl jako nevyhnutelný předpoklad pro projev nadání a jeho identifikaci a rozvoj.¹⁶

Osmdesátá léta minulého století se v kontextu nadání vyznačovala rozšířením zájmu o sociálního prostředí jako determinanty osobnosti. S tím souviselo posun multidimenzionálního pojetí nadání do popředí zkoumání. Nadání je tedy vnímáno interakčně. Mezi představitele tohoto pojetí patří zejména Tannenbaum, Csikszentmihalyi, Robinson a Garden. Je akcentována proměnlivost nadání a jeho kulturní zakotvení. Nadání jedince je vnímáno jako výstup vztahu kultury a kognitivními schopnostmi jedince.

A. Tannenbaum se k nadání vyjádřil takto: „*Pokud uvažujeme, že rozvinutý talent existuje pouze u dospělých, potom by navrhovaná definice nadání u dětí byla formulována tak, že stačí jejich potenciál k tomu, aby se staly uznávanými umělci nebo významnými producenty myšlenek v oblastech činností, které zvyšují morální, fyzický, emocionální, sociální, intelektuální a estetický život lidskosti.*“¹⁷ Tannenbaum zakládá na existenci psychologických a sociálních vazeb, které jsou mezi příslibem a jeho naplněním. Úspěch podle Tannenbauma závisí na kombinaci těchto faktorů:

- nadprůměrná obecná inteligence;
- výjimečné speciální schopnosti;

¹⁶ LAZNIBATOVÁ, J. *Nadané dieťa*. Bratislava: Iris, 2001, s. 66. ISBN 80-88778-23-8.

¹⁷ TANNENBAUM, A. J. *Gifted children. Psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan, 1983, s. 86. ISBN 9780024188809.

- neintelektové faktory;
- vlivy prostředí;
- náhoda a štěstí.¹⁸

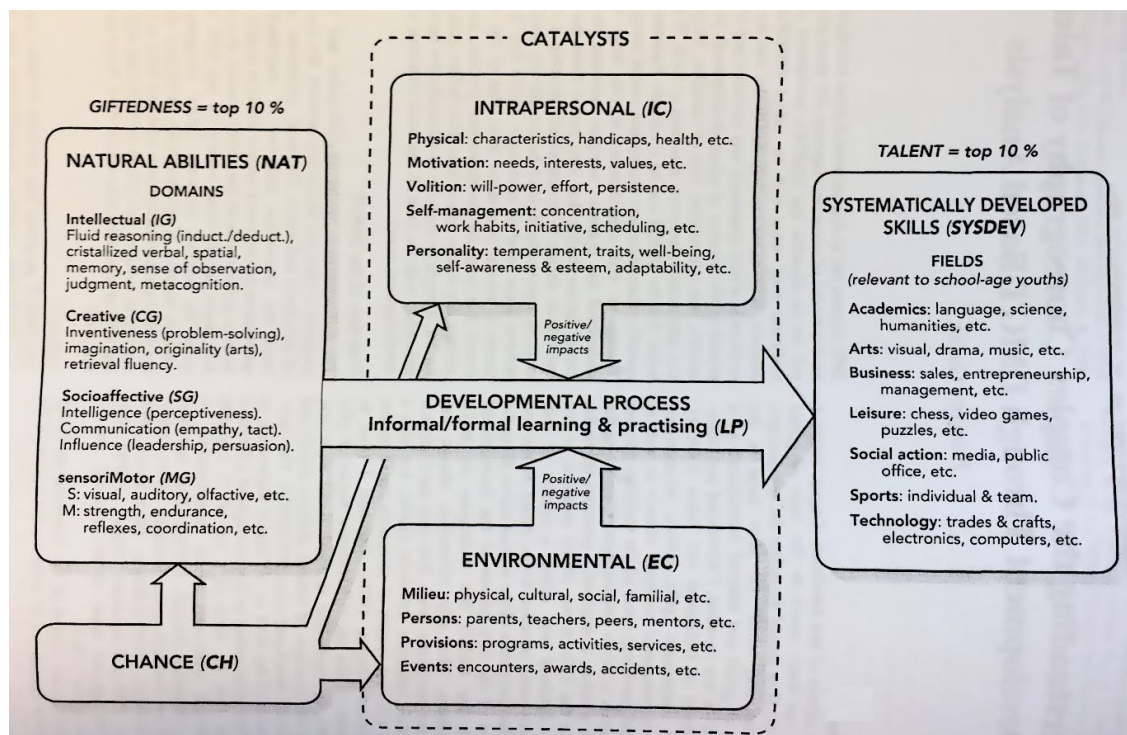
Robert M. Gagné vytvořil model, ve kterém talent označuje za systematicky rozvíjené schopnosti vytvářející odbornost v určitém oboru lidské činnosti a nadání, jako přirozenou, nesystematicky rozvíjenou schopnost. Talent je podle Gagného závislý na uplatnění jedné nebo více schopností v určitém oboru a jejichž rozvoj je urychlován tzv. intrapersonální katalýzou a katalýzou prostředí prostřednictvím systematického učení a získávání dovedností. Model definuje 5 oblastí schopností:

- intelektové (fluidní inteligence, krystalická inteligence, verbální paměť, prostorová paměť, smysl pro pozorování, usuzování, metakognice);
- tvořivé (invence, imaginace, originalita);
- socioafektivní (sociální inteligence, komunikace, vliv);
- senzomotorické (vizuální, auditivní, taktilní, olfaktorické, síla, výdrž, reflexy, koordinace);
- ostatní (méně prozkoumané a poznané schopnosti – např. extrasenzorické vnímání).¹⁹

¹⁸ TANNENBAUM, A. J. *Gifted children. Psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan, 1983, s. 86. ISBN 9780024188809.

¹⁹ PORTEŠOVÁ, Š. *Multidimenzionální modely talentu a nadání*. [online]. [cit. 2020-02-17] Dostupné z: <https://deti.mensa.cz/index.php?pg=odborne-informace--identifikace-nadani--jak-poznat-nadane-dite>

Obrázek 3 – Gagného model nadání



Zdroj²⁰

Je pravděpodobné, a vzdělavatelé a psychologové se shodují, že Renzulliho model nadprůměrných schopností reprezentuje stabilní a trvalou kombinaci charakteristik. Tedy, že pokud žák vykazuje nadprůměrnou schopnost v určitém oboru, například v matematice, je jisté, že tato matematická schopnost byla přítomna i před momentem testování.²¹ Proto nabývá na významu právě onen předpoklad vysokého potenciálu nad měření a kategorizací, zejména u žáků základního vzdělávání. Pro praktické využití není teoretické vymezení tolik důležité, jako přesný popis charakteristik nadaného žáka.

“Jedním ze znaků rozvinuté společnosti je nepochybně prostor, který věnujeme potřebným. Kulturní společenství poskytne pomoc těm svým členům, kteří to potřebují.

²⁰ Vlastní reprodukce z HELLER, A. K. et al. *International Handbook of Giftedness and Talent*, 2nd edition. Oxford: Elsevier Science, 2002, s. 68. ISBN 008-043796-6.

²¹ RENZULLI, J. S., REIS, M. S. *The Schoolwide Enrichment Model*. 2nd Edition. USA: Creative Learning Press, 1997, s. 10. ISBN 0-936386-70-3.

Na místě však není jen pomoc slabým, ale i těm potenciálně silným – právě v nadaných a talentovaných dětech dlí budoucnost společnosti i světa. Právě ony budou nositeli rozvoje a pokroku.”²²

1.2 Inteligence

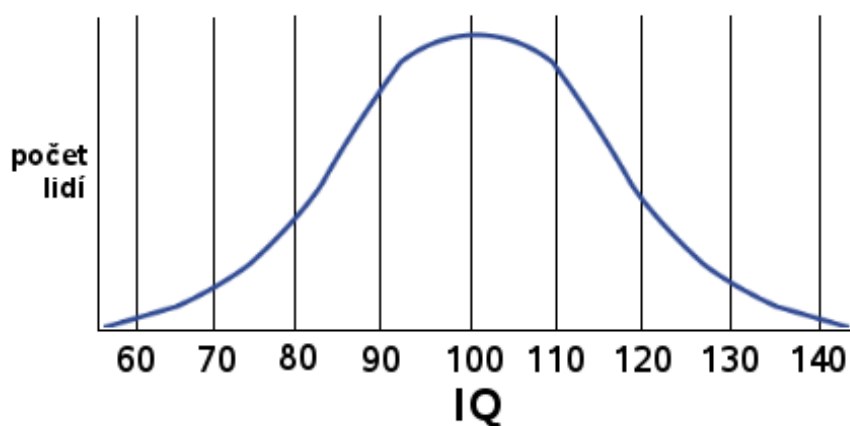
Pojem inteligence byl poprvé užit F. Galtonem (1822-1911) a nahradil výraz „habilité“, tedy dovednost, schopnost, chytrost. Stejně jako u pojmu nadání, definic existuje mnoho.

- **W. Stern:** Inteligence je všeobecná schopnost individua vědomě orientovat vlastní myšlení na nové požadavky, je to všeobecná duchovní schopnost přizpůsobit se novým životním úkolům a podmínkám.
- **D. Wechsler:** Inteligence je vnitřně členitá a zároveň globální schopnost individua účelně jednat, rozumně myslet a efektivně se vyrovnávat se svým okolím.
- **J. P. Guilford:** Inteligence je schopnost zpracovávat informace. Informacemi je třeba chápat všechny dojmy, které člověk vnímá.

²² MACHŮ, E., FACOVÁ, V., OREL, M. *Identifikace a vzdělávání nadaných a talentovaných dětí – dobrá praxe pro Evropu*. 2016. [online]. [cit. 2020-02-18]. Dostupné z <https://vtp.talentovani.cz/documents/10157/16359/Identifikace+a+vzděláván%C3%AD%20nadaných+-+dobrá%20praxe+pro+Evropu.pdf/cfdf3f85-810d-4828-840d-8ae20c101769>

Existuje mnoho modelů, často protichůdných, které se snaží popsat struktury inteligence (Ch. Spearman, J. P. Guilford, H. J. Eysenck, R. B. Catell). Rozdělení inteligence v celkové populaci lze znázornit pomocí Gaussovy křivky. Inteligence 68,2 % obyvatelstva se pohybuje kolem průměru, 33,2 % v oblasti nízké a vysoké inteligence a 4,2 % oblasti velmi nízké a velmi vysoké inteligence. Pouze 0,4 % populace se nachází v pásmech extrémně nízké a extrémně vysoké inteligence. Ačkoli je poslední hodnota rozdělována na poloviny, 0,2% extrémně nízké a 0,2% extrémně vysoké inteligence, lze předpokládat, že skupina s extrémně nízkou inteligencí bude o něco větší, a to v důsledku nemocí a zranění.

Obrázek 4 – Gaussova křivka – rozložení IQ v populaci



Zdroj²³

Pojmem inteligence můžeme označit určitou schopnost zpracovávat informace. Tím se inteligence stává jednou ze základních determinant vzdělávacích procesů.

²³ Inteligence [online]. [cit. 17. 2. 2020]. Dostupné z: <https://www.inteligence.cz/vypocet-iq/>

1.2.1 Měření inteligence

Pokusy o měření inteligence probíhaly již v 19. století. Z dnešního pohledu poněkud úsměvné metody využívající měření velikosti mozku následoval Galton měřením lidských rozměrů. Zřídil laboratoř, kde bylo možné měřit ostrost zraku a sluchu. Citlivé smysly byly považovány za znaky inteligence. Měřil také dýchání, reakční čas, sílu stisku, úderu a tahu a dále rozpětí paží, výšku váhu a rozměry hlavy. První testy inteligence, které necílily na fyzické znaky použil A. Binet se zaměřením na duševně zaostalé děti v roce 1904. Skládaly se z třiceti úloh různé obtížnosti a měřily schopnost úsudku, porozumění a logického myšlení. Statisticky zpracované výstupy daly za vznik stupnici, kterou měřil tzv. mentální věk. Inteligenci pak vyjadřoval poměrem fyzického a naměřeného mentálního věku.

Stern definoval inteligenční kvocient (IQ) jako poměr mentálního a fyzického věku:

$$IQ = 100 \times \frac{\text{mentální věk}}{\text{fyzický věk}}$$

Z objektivních důvodů byla jako norma zavedena hodnota 100 a jeho testy zadaly vzniku IQ testů, které jsou používány dodnes.

Od normy průměrné inteligence hodnoty 100 jsou dále odvozovány odchylky. Terman pak vytvořil první IQ test, který se v upravené podobě používá dodnes a nazývá se Stanford-Binetův test (po revizích – dnes Stanford-Binet 5). Původně byl určen pro děti ve věku 3-14 let a sestával ze šesti úkolů. V současnosti je používána pestrá škála psychologických testů, které lze rozdělit na komplexní a analytické a texty všeobecné inteligence (nejčastěji Ravenův maticový test) používané pro měření inteligence u dospělých i u dětí.

Společnost Mensa uvádí například test Army alfa a Army beta, Wechslerovy testy, test struktury inteligence (R. Amthauer), analytický test, Snijdersův-Oomenův test. Dále pak částečné testy inteligence zaměřené na všeobecnou inteligenci charakterizované Spearmanovým faktorem: Test progresivních matic (J.C. Raven), CF 1, CF 2, CF 3 (Cattell), Domino test, Kohsovy kostky, test intelektového potenciálu (Říčan), test

UNESCO. Wechslerův test z roku 1939 vychází z teorií strukturované inteligence. Obsahuje jedenáct podtestů verbálních a výkonnostních.²⁴

1.3 Charakteristické znaky nadaných žáků

Dle Dočkala jsou nejvýraznější projevy nadaných žáků mladšího školního věku následující:

- jsou bystřejší a šikovnější než jeho vrstevníci;
- dosahují vyšších výkonů obecně nebo v některé konkrétní oblasti činnosti (nejen ve škole);
- už v předškolním věku se spontánně naučí číst nebo počítat v oboru nad deset;
- rychleji se učí;
- více si zapamatují;
- informace si ověřují z různých pramenů;
- jsou aktivní a zvědaví;
- mají široké spektrum zájmů;
- zajímají je věci neadekvátní jejich věku;
- dokáží se soustředit na předmět svého zájmu;

²⁴ PRAUS, P. *Intelligence a její měření*. [online]. [cit. 17. 2. 2020]. Dostupné z: http://casopis.mensa.cz/veda/intelligence_a_jeji_mereni.html

- odmítají konvence, jsou kritičtí k autoritám;
- mají smysl pro humor;
- mají rozvinuté estetické cítění.²⁵

Freemanová uvádí jako charakteristické znaky nadaného žáka:

- nadprůměrná paměť a znalosti;
- schopnost sebeřízení;
- rychlost myšlení;
- zpracování problémů a informací – eliminace nepodstatného;
- pružnost myšlení;
- upřednostnění složitosti;
- schopnost záměrného a dlouhodobého soustředění;
- časná symbolická aktivita.²⁶

Vondráková skupinu nadaných žáků označuje za nehomogenní a uvádí, že se liší nejen druhem a mírou svého nadání, ale i vytrvalostí, zájmem a ochotou podřídit se autoritě.²⁷

²⁵ DOČKAL, V. *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý*. PRAHA: NLN, 2005, s. 127. ISBN 80-7106-840-3.

²⁶ FREEMANOVÁ, J. in VONDRÁKOVÁ, E. *Nadané děti*. Společnost pro talent a nadání – kolektivní člen mezinárodní společnosti ECHA, 2002. [online]. [cit. 2020-02-17] Dostupné z: <http://www.talent-nadani.cz>

²⁷ Tamtéž.

Nadané žáky lze rozdělit do dvou kategorií dle míry nadání a z legislativního hlediska také dle jeho manifestace:

- výrazně nadprůměrní – bývají konformnější;
- mimořádně nadaní – snížená konformita, mívají problémy se přizpůsobit.

Typickým pro nadaného žáka bývá smysl pro dodržování pravidel. V určitých situacích může jít až o rigidní dodržování, které žák uplatňuje sám na sebe, spolužáky, ale i dospělé a pedagogy. Ostré vnímání pravidel brání konformnímu chování a zaslouhuje se tak o problematický vztah k autoritám.

Přeskupování v rámci třídy zpravidla nebývá dostačující. Nadaný žák má potřebu pracovat zcela individuálně nebo se staršími žáky nebo více do hloubky předmětu, než nabízí program pro běžnou třídu (více viz Podpůrná opatření, str. 32 – 36 této práce). Pro nadaného žáka je žádoucí horizontální i vertikální prostupnost systémem školy.

S. Winebrennerová charakterizuje dva protipóly nadaných žáků tedy jejich pozitiva i negativa. Upozorňuje tím na skutečnost, že ač může být nadání velmi líbivé, nese s sebou zpravidla i výchovné a vzdělávací komplikace. Některé z uvedených se mohou prolínat.

V pozitivním ohledu tedy může jít o některé z následujících projevů:

- vyspělost v učení a výkonu;
- asynchronní vývoj – v některých ohledech mohou být významně nad průměrem a v jiných se projevovat adekvátně vůči věku;
- široká a rozvinutá slovní zásoba a velmi vyspělý projev;
- velmi kvalitní paměť;
- rychlé tempo učení bez pomoci druhých;
- schopnost složitých myšlenkových operací;

- schopnost práce s abstraktními pojmy a myšlenkami;
- jasný vhled do příčin a následků jevů;
- schopnost odhalit vzorce, vztahy a souvislosti;
- jsou schopni být inovativní;
- dávají přednost náročným a komplexním úlohám;
- jsou schopni řešit problémy a k tomu využívat své vědomosti;
- jsou zvědaví a všímaví ke všemu kolem;
- mají neobvyklé a náročné koníčky;
- kladou mnoho otázek;
- jsou velmi ostražití v pozorování;
- jsou pohlceni svými myšlenkami a aktivitami;
- jsou silně motivováni k činnosti, pracují nezávisle i samostatně;
- jsou energičtí;
- mají estetický cit;
- mají sofistikovaný smysl pro humor;
- zajímají se o globální dění a problémy.

V negativech se mohou nadaní projevovat takto:

- pracují nedbale a činnost odmítají;
- tempo vrstevníků vede k jejich nervozitě, jsou nedočkaví;

- protestují proti rutině;
- kladou choulostivé otázky;
- odmítají příkazy;
- podléhají dennímu snění;
- ovládají kolektivní diskuze;
- bývají panovační k vrstevníkům i dospělým;
- jsou netolerantní a puntičkářští vůči sobě i ostatním;
- jsou přecitlivělí na kritiku;
- často jsou emočně excitovaní;
- odmítají se podřídit;
- odmítají kooperaci v rámci vzdělávání;
- při vyučování se často nudí a zlobí;
- staví se do role třídních šašků a ruší spolužáky.²⁸

²⁸ FOŘTÍK, V., FOŘTÍKOVÁ, J. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha: Portál, 2007, s. 36.
ISBN 978-80-7367-297-3.

1.4 Identifikace nadaných žáků

Vzhledem k jedinečnosti každého dítěte a faktu, že skupina nadaných není homogenní skupinou je identifikace velmi náročný proces. Obecně platný postup nelze stanovit a tak v počátcích je otázkou zejména pozorování rodičů a učitelů. Při nestandardních projevech se dítě záhy stává i předmětem pozorování psychologů a pracovníků školních poradenských center. K identifikaci dochází záměrně i náhodně. Organizace zabývající se nadáním (např. Mensa ČR) se snaží o plošné testování žáků. Je žádoucí, aby takové testování neprobíhalo jednorázově, ale bylo systematicky prováděno v etapách. Jednorázové testování přináší velké riziko v podobě podvýkonnosti, která může být zapříčiněna mnoha faktory, ať už vnitřními tak vnějšími.

Renzulli uvádí: *“Nadaným se ve škole dostává jen velmi málo pozornosti a pozitivních potvrzení jejich unikátních zájmů, které nezapadají do běžného vzdělávacího kurikula. Tito nadaní žáci se mohou bouřit vzdálit se od vzdělávacího programu. Školu vnímají jako nepřátelskou a irelevantní, s přísnou kázní a nesmyslnou docházkovou politikou.”*²⁹

Je nutné zmínit, že testování organizací Mensa ČR není v případě pozitivního výsledku testu pro školu nijak závazné. Zařazení žáka do skupiny mimořádně nadaných může pro účely školy, tvorbu IVP a přiznání podpůrných opatření provést pouze školské poradenské zařízení, zpravidla PPP. Stejně tak výsledky testů u psychologů mají pro školu pouze orientační či informační význam a žádným způsobem nezakládají právo žáka na opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

V rámci identifikačního procesu je nutné rozlišovat mezi pojmy “identifikace” a “výběr”.

²⁹ RENZULLI, J. S., et. al. *Reflections on Gifted Education*. Texas: Prufrock Press, 2016, s. 430. ISBN 978-1-61821-505-5.

Identifikace je proces vyhledávání nadaných, kteří vykazují předpoklad k zařazení do skupiny nadaných. Proces se tedy zaměřuje na zatím neobjevené vlohy žáků. V zájmu včasné identifikace je žádoucí, aby proběhla v předškolním či mladším školním věku.

Oproti tomu výběr je proces, kdy je na základě demonstrovaného výkonu žák zařazen do výběrové školy nebo jinak specializované instituce či skupiny. Týká se zpravidla starších dětí a je navazující fází na identifikaci.

Clark popisuje a rozděluje etapy identifikačního procesu takto:

Nominace je první etapou, která spočívá ve zpozorování výjimečných schopností dítěte. To je poté navrženo pozorovatelem jako kandidát pro specializované edukační nabídky. **Screening je druhá fáze** procesu, kdy probíhá testování potenciálně nadaných dětí za pomoci hromadných metod (dotazníky, pozorování chování a učení, testy inteligence apod.). **Třetí fází je pak selekce**, která se opírá o výsledky přechozího. Individualizací identifikačního procesu v této fázi se získává celkový obraz dítěte.³⁰

Více se problematice vyhledávání a identifikace nadaných věnuje publikace *Obligaturní diagnózy a obligaturní diagnostika v pedagogicko-psychologických poradnách*.³¹

³⁰ CLARK, B. in MACHŮ, E., KOČVAROVÁ, I. a kol. *Kvalita školy z hlediska péče o nadané žáky*. Zlín: 2013, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, s.21. ISBN 978-80-7454-316-6.

³¹ ZAPLETALOVÁ, J., Praha, IPPP ČR, 2006. ISBN: 80-86856-29-1.

1.5 Péče o nadané v mimořádně nadané žáky ve škole

Nadané a mimořádně nadané dítě v běžné školní třídě bez speciální podpory může velmi zásadně strádat, a to v případě manifestovaného i latentního nadání. Mönks se ke vzdělávání nadaných v běžných třídách vyjadřuje následovně: „*Stávající školský systém je téměř ve všech zemích Evropy nespravedlivý vůči nadanému i vůči méně nadanému žákovi, neboť v ročníkově-třídním systému si mají všichni žáci v tomtéž čase, tímž tempem osvojit stejné množství učiva. Jako vodičko platí průměr. Kdo se příliš odchyluje směrem dolů nebo nahoru, je v každém případě frustrován, protože ten první pociťuje sám sebe jako selhávajícího, druhý se musí vlastní vůlí ustavičně držet zpět a ztratí kontakt s realitou. V obou případech může systém průměru vést k negativnímu obrazu sebe sama a ke klesající motivaci.*“³²

Dle RVP je škola povinna „*vytvářet ve svém školním vzdělávacím programu a při jeho realizaci podmínky k co největšímu využití potenciálu každého žáka s ohledem na jeho individuální možnosti. To platí v plné míře i pro vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných.*“³³

Cílem je stimulace rozvoje nadaných žáků tak, aby se jejich nadání mohlo ve škole projevit a uplatnit. Je přitom povinností školy využít podporu nadání a mimořádného nadání v rozsahu prvního až čtvrtého stupně podpory. Opatření jsou setříděna do jednotlivých stupňů, nicméně stupně netvoří závazný celek. Přiznání podpory má vycházet z vzdělávacích potřeb konkrétního žáka, a to napříč všemi stupni. Teprve po plném prozkoumání potřeb, je určen stupeň podpůrných opatření, kterému vybraná podpůrná opatření nejvíce odpovídají. Tento poměrně složitý proces je prováděn školskými poradenskými zařízeními (PPP, SPC).

³² MÖNKS, F., YPENBURG, I. H., *Naše dítě je velmi nadané: rukověť pro rodiče a učitele*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2002, s. 58. ISBN 80-247-0445-5.

³³ METODICKÝ PORTÁL, *Úpravy RVP ZV*. [online]. [2020-02-17] Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=6433>

1. stupeň podpůrných opatření

Při přiznání prvního stupně podpůrných opatření škola vychází ze svého školního vzdělávacího programu, ale v předmětech ve kterých nadaný žák projevuje své nadání a nadprůměrný potenciál upravuje obsah jednotlivých dílčích výstupů. Zahrnuje se učivo výstupů pro starší ročníky, tedy žák se učí napřed, nebo učivo, které škola ve svém ŠVP vůbec nemá. V některých, zejména humanitních a přírodovědných předmětech je žádoucí učivo prohlubovat. Nadaný žák má tendenci předmět svého zájmu zkoumat více do hloubky, analyzovat vztahy a přesahovat tak do dalších propojených pojmů. U jiných, například v matematice, je prohlubování v rámci primárního vzdělávání omezené. Možností je například, v současnosti oblíbený, pracovní sešit Koumák (pro 1. – 5. ročník separátně), který při dodržování výstupů pro daný ročník nabízí mnoho komplexních a tvořivých úloh vyžadujících vyšší úroveň myšlení. Učivo je v něm zasazeno do složitějšího kontextu a vyžaduje abstraktní a logické myšlení. Navozuje také potřebu systematické práce a vytrvalosti. Mimo to je zpravidla nutné žákovi nabídnout učivo vyšších ročníků. Další možností obohacení výuky je vytváření skupin se zaměřením (napříč ročníky). Organizačně je ovšem taková podpora velmi složitá, doporučuje se proto její využití zejména ve volitelných a nepovinných předmětech.

Metody výuky jsou zaměřeny na kvalitu kognitivních procesů nadaného žáka a rozvíjí a podporují jeho preferované učební styly. V tomto ohledu je potřeba maximálního respektu vůči jeho specifikům. Úprava metod individuálně v rámci běžné třídy s přítomností nadaného se jeví jako velmi problematická náročná pro pedagoga. V tomto ohledu není nabídka DVPP pokládána za dostatečnou. Teoretická východiska existují, nicméně praktická provedení se v kombinaci s dalšími faktory (přítomnost dalších žáků se speciálními vzdělávacími potřebami) komplikují.

Výstupy vzdělávání se v rámci obohacování učiva nad rámec ŠVP neupravují. Obohacování je voleno podle charakteru nadání. Cílem je stimulovat proces objevování souvislostí. RVP doporučuje zejména využití volnočasových aktivit v rámci školy a mimoškolní exkurze a stáže. V rámci hodnocení je možné využívat různých forem při zohlednění akcelerovaného vývoje žáka. Podporováno je sebehodnocení s ohledem na sociální kontext s cílem posílit motivaci ke vzdělávání.

Žák je podporován přímo pedagogem v rámci výuky nebo i jiným pedagogickým pracovníkem. Forma podpory žáka je předmětem trvalé evaluace a může zavdat důvod pro vznik pedagogického týmu pro podporu nadaného žáka. Při prvním stupni podpůrných opatření nejsou zprostředkovány jiné než běžné učební pomůcky.

2. stupeň podpůrných opatření

Při přiznání druhého stupně podpůrných opatření je školou zpracováván individuální vzdělávací plán, který je navrhován školským poradenským zařízením (ŠPZ). Obsahuje závěry ŠPZ, úpravy vzdělávání, učební dokumenty, pedagogickou diagnózu, cíle vzdělávání, časové a obsahové rozvržení učiva, pedagogické postupy, návrhy organizace výuky, návrhy forem hodnocení a další. IVP vychází ze ŠVP, přihlíží k potřebám nadaného žáka a umožňuje obohacování učiva nad rámec předmětů a oblastí ŠVP. Cílem postupu je prohloubení a obohacení učiva s podporou vyhledávání dalších souvislostí v daném tématu. Na vypracování dokumentu IVP je nutná součinnost pedagoga. Tato činnost je poměrně specializovaná a učitelé nebyli plošně proškoleni. DVPP ohledně tvorby individuálních vzdělávacích plánů je primárně směřováno na děti s poruchami učení a poruchami chování. Ačkoli je tvorba IVP zásadním krokem k systematické podpoře nadání, nabídku DVPP v tomto kontextu nelze označit za dostatečnou.

Metody výuky jsou koncipovány stejně jako u běžných žáků s respektem k míře nadání. Je využívána individuální a skupinová práce a také stáže na odborných pracovištích. Cílem je rozvoj vědomostí a dovedností (a to i praktických) nadaného žáka zejména v ohledech, kde škola nedisponuje dostatečně kompetentním pedagogickým pracovníkem.

Obsah a výstupy vzdělávání mohou být upraveny obohacením dílčích školních výstupů. Úprava očekávaných výstupů vzdělávání se nepředpokládá (v tomto ohledu je obvykle uvažováno spíše ve smyslu snižování úrovně). Dle charakteru nadání žáka jsou některé výstupy ŠVP obohaceny nad rámec běžného obsahu předmětu. Jde tedy o určitou modifikaci, nikoli o tvorbu nových výstupů.

“Modifikace výstupu spočívá v tom, že v něm obsažená mentální úroveň se aplikuje na jiný obsah (například místo převyprávění obsahu pohádky může žák převyprávět obsah encyklopedického hesla). Upravuje se tedy obsah, aniž by se měnila náročnost mentálních operací. Pro modifikaci výstupů ŠVP je přitom vhodné využít i vzájemných vazeb mezi výstupy a při hledání tematického zaměření obohacování zohlednit nabídku témat uvedených u jednotlivých tematických okruhů průřezových témat. Modifikované výstupy budou často vyžadovat i doplnění, rozšíření, či prohloubení učiva, které slouží k jejich naplnění. Při úpravách vzdělávacího obsahu je vždy nutné na tuto těsnou logickou vazbu výstupů a učiva dbát. To už je ale opět úkolem školy a nikoli ŠPZ.”³⁴

Na základě dohody mezi školou, žákem a zákonným zástupce lze žáka propojit s odborným pracovištěm, kde může probíhat odborná stáž, přitom není nutné tuto činnost navázat na IVP, ačkoli průběh může zasahovat nejen do doby mimo školní výuku, ale i do školní výuky.

V rámci druhého stupně podpory je intervence školy zaměřena zejména posílení a kompenzaci při nedostatečné domácí přípravě. Je možné vytvořit skupinu (maximálně 4 žáci ve skupině) pro tyto kompenzace. Podpora nabízí pořízení speciálních pomůcek, včetně softwarového vybavení.

“Mimořádně nadaný žák může být vzděláván podle IVP – „u mimořádného intelektového nadání je třeba umožnit obohacování učiva nad rámec předmětů a vzdělávacích oblastí školního vzdělávacího plánu. Cílem postupu je učivo prohloubit, rozšířit a obohatit o další informace, stimulovat procesy objevování a vyhledávání souvislostí a vazeb, které dané téma nabízí.“ Do IVP mimořádně nadaného žáka lze tedy zahrnout i učivo, které souvisí s jinými vzdělávacími oblastmi, než jaké byly využity při konstrukci učebních osnov daného předmětu v ŠVP. Tento přístup umožňuje nabízet v souvislosti s rozvojem žákova mimořádného nadání velmi širokou škálu učiva a zároveň zohlednit současný interdisciplinární přístup v řadě vědních oborů.”³⁵

³⁴ MŠMT, RVP ZV, [online]. [cit. 2020-02-17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/41216/>

³⁵ MŠMT, RVP ZV, [online]. [cit. 2020-02-17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/41216/>

Personální podpora nabízí možné čerpání pouze v rozsahu jedné hodiny týdně. Nemá za cíl přímé vzdělávání žáka, ale podporu rozvoje jeho učebních dovedností, učebního stylu a tím systematicky rozvíjí jeho metakognitivní strategie. Dále je možné využít změn organizace vyučování. Nadaný může v omezeném výběru navštěvovat výukové hodiny ve vyšších ročnících.

3. stupeň podpůrných opatření

Oproti druhému stupni podpory je v rámci třetího stupně možné pro zvyšování úrovně mentálních operací žáka výrazněji upravovat vzdělávací obsah nad rámec ŠVP. Pedagogická intervence může tak být využita individuálně, pokud k záměru nelze využít jiných podpůrných opatření. V rámci výuky je doporučováno využití otevřeného učení, individualizovaného přístupu, didaktických her a tvořivého psaní v mateřském i cizím jazyce. Je umožněna akcelerace vzdělávání nad rámec výstupů ŠVP s respektem ke dvojí výjimečnosti žáka. Snahou je docílit žákových maximálních výstupů.

Zpravidla je využíván IVP a hodnocení se shodnými parametry uvedenými výše. Při nutnosti využít nestandardní výukové pomůcky musí být dodržena normovaná finanční náročnost pro dané podpůrné opatření. Do pomůcek pro skupinu žáků určené pro podporu nadání může být zahrnut i pronájem či vybavení odborného pracoviště a personálu.

V rámci tohoto stupně podpory se nadaný žák může v některých předmětech vzdělávat ve vyšším ročníku či se současně vzdělávat na jiné škole formou stáží. Hodnocení žáka je v případě vzdělávání se ve vyšším ročníku uzpůsobeno hodnocení ostatních žáků tohoto vyššího ročníku.

4. stupeň podpůrných opatření

Tento stupeň podpory je určen pro mimořádně nadané žáky. Jejich vzdělávání vyžaduje velice výraznou individualizaci, která se projeví v úpravě obsahu, metod, výstupů i hodnocení nad rámec příslušného stupně vzdělávání. Do vzdělávání

mimořádně nadaných žáků je zpravidla nutné zapojit odborníky, experty a pedagogické pracovníky vyšších stupňů škol. Základní školy zpravidla nedisponují dostatečně kompetentním personálem. Je ponechána poměrně velká míra autonomie školy pro výběr a organizaci těchto podpůrných opatření, která vychází z velmi nehomogenní skupiny mimořádně nadaných.³⁶

„Pokud se nadání žáka projevuje v oblastech pohybových, manuálních nebo uměleckých dovedností, vyjadřuje se školské poradenské zařízení zejména ke specifickým žákovy osobnosti, která mohou mít vliv na průběh jeho vzdělávání, a míru žákova nadání zhodnotí odborník v příslušném oboru, jehož odborný posudek žák nebo zákonný zástupce žáka školskému poradenskému zařízení poskytne. Tento odborný posudek je tak součástí dokumentace žáka, ze které ŠPZ vychází při tvorbě zprávy a doporučení.“³⁷

Dle Bergerové se modifikace obsahu vzdělávání uskutečňuje prostřednictvím akcelerace, komparace, reorganizace, ale i používáním učebních materiálů vyšší kognitivní úrovně.³⁸ Základem modifikovaného obsahu jsou podněty jako jednotky vysílané směrem k žákovi. Cílem je motivovat pro kognitivní nebo jinou aktivitu. Doporučována je modifikace v abstrakci, komplexnosti a pestrosti (zahrnují témata nad rámec programu). Vhodné je také zvýšit tempo učení a rozvíjet vyšší způsob myšlení.

Při výuce nadaných žáků je upravováno prostředí výuky různými způsoby.

- Orientace na dítě a přizpůsobení se zájmům a potřebám žáka.
- Podpora samostatnosti, nezávislosti, iniciativy a vlastního způsobu řešení.
- Otevřenost novým myšlenkám.

³⁶ METODICKÝ PORTÁL, *Úpravy RVP ZV*. [online]. [2020-02-17] Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=6433>

³⁷ MŠMT, *RVP ZV*, [online]. [cit. 2020-02-17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/41216/>

³⁸ BERGEROVÁ, S. in JURÁŠKOVÁ, J. *Základy pedagogiky nadaných*. Praha: IPPP, 2006, s. 57. ISBN 80-86856-19-4.

- Akceptace názorů a nestandardních řešení.
- Nedirektivní pedagogický přístup.
- Nabídka komplexních úloh a použití sofistikovaných metod s dostatečným množstvím podnětů.
- Dodržování nekonkurenčnosti mezi žáky a kladení důrazu na individuální rozvoj.
- Flexibilita v rozložení vzdělávání, v kritériích hodnocení a v pedagogických požadavcích.³⁹

Nadaný žák často upřednostňuje obsah před formou. Motorika (v ohledu psaní a úpravy) nebývá synchronizována se schopností vyjadřování, slovní zásobou a množstvím znalostí a informací, kterými disponuje. Výsledky činnosti nadaného žáka mají napodobovat práci odborníků v dané oblasti. Často také uplatňuje vlastní způsoby řešení úloh, které nemusí být v souladu s očekáváním pedagoga.⁴⁰

³⁹ JURÁŠKOVÁ, J. *Základy pedagogiky nadaných*. Praha: IPPP, 2006, s. 65. ISBN 80-86856-19-4.

⁴⁰ Tamtéž, s. 65-66.

2 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ

S vývojem společnosti dochází ke zvyšování složitosti pedagogické práce. Další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen „DVPP“) je systémovým řešením, které umožňuje učitelům plnit úkoly z toho vyplývající. Ucelený systém DVPP je předpokladem k udržení povolání a zvyšování prestiže této profese. Také je ovšem potřeba brát v potaz význam rozvoje v oblasti vzdělávací politiky obecně. Role DVPP v oblasti celoživotního vzdělávání a celospolečenském rozvoji.

DVPP navazuje na přípravné vzdělávání a může být chápáno jako právo, ale i jako povinnost a plní funkci jak standardizační tak rozvojovou, tedy zajišťuje jak udržení kvality, tak iniciuje rozvoj a inovace. Šaniilová se o povinnosti DVPP vyjadřuje takto: *„Lze konstatovat, že DVPP postrádá soustavnou a systematickou analýzu a výstupy, které by přinášely poznatky jak kvalitativní povahy, tak i celorepublikové statistické údaje. Ačkoliv je dokumentace institucí poskytujících DVPP i jeho příjemců legislativně ošetřena, její využití je nedostatečné. V tomto ohledu je proto třeba zajistit jak soustavný monitoring DVPP, tak i hloubkovou analýzu DVPP a dlouhodobé sledování jeho přínosu pro učitelskou praxi. Podle zákona o pedagogických pracovnících mají pedagogičtí pracovníci povinnost se dále vzdělávat. DVPP se však uskutečňuje i samostudiem. Na dobu samostudia nemůže ředitel školy nařídit obsah vzdělávání, ani účast na vzdělávacím programu. Obsah vzdělávání, který si pedagogický pracovník vybral, se pouze písemně zaznamenává. Rovněž samostudium nemůže adekvátně nahradit vzdělávací programy DVPP.“*⁴¹

⁴¹ SHANILOVÁ, I. *Specifika vzdělávání pedagogických pracovníků*. [online] Praha, 2013. [cit. 2020-02-17]. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Katedra andragogiky a personálního řízení. Školitel: doc. Dr. Milan Beneš. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/147047/?lang=en>

V kontextu vzdělávání nadaných žáků jde zejména o tzv. průběžné další vzdělávání. Přednášky o nadání a nadaných žácích jsou v současné době organizovány pedagogickými fakultami jen ve velmi omezené míře, a to zejména jako součást pregraduálního studia. Podpora práce učitele k rozvoji pedagogických kompetencí v oblasti nadání je tedy zabezpečována nabídkou celoživotního/profesionálního vzdělávání, které je zajišťováno občanskými sdruženími, komerčními subjekty a různými subjekty veřejné správy, např. NIDV či NÚV (nově sloučením: NPI ČR). V rámci DVPP jsou pak pedagogickým pracovníkům nabízeny kurzy, přednášky a semináře. Aktuálně MŠMT (k 21.1.2020) vede v databázi akreditací v oblasti DVPP 156 kurzů s tematikou nadání a nadaných žáků od celkem 34 poskytovatelů.⁴²

Profesionální kompetence je chápána jako komplexní schopnost či způsobilost k úspěšnému vykonávání profese. Zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a osobnostní charakteristiky. Zdůrazňuje se dynamické pojetí kompetencí, které znamená otevřenost vůči změnám, schopnost přizpůsobovat se v průběhu dlouholeté učitelské činnosti měnícím se podmínkám a schopnost tvořivého řešení nových a nestandardních pedagogických situací.⁴³

Výše uvedené (informace, znalosti) lze vnímat jako vstupy, které pak pedagog kombinuje a používá při své praxi a dosahuje tak žádoucího cíle, jedná tedy kompetentně. Kompetence se přitom zásadně podílí na způsobu chování. Je třeba oddělit pojmy schopnost a kompetence, kdy schopnost lze chápat jako pouhý předpoklad, který bez dalšího rozvíjení nepřejde do kompetentního jednání. Oproti tomu ani při dostatečném množství vzdělávacích vstupů, ovšem při absenci schopností není pedagog kompetentní.

Průcha považuje nabídku vzdělávacích akcí za dynamickou a flexibilní, s tím, že organizace nabízející další vzdělávání se přizpůsobují novým požadavkům a

⁴² Vlastní rešerše v databázi MŠMT. [online]. [cit. 2020-01-21]. Dostupné z: <http://dvpp.msmt.cz/advpp/vybdvpp.asp>

⁴³ SPILKOVÁ, V. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: PFUK, 1997, s. 60. ISBN 80-86039-41-2.

vzdělávacím potřebám a za předpokladu akreditace mají možnost udělovat certifikace.⁴⁴ Kohnová další vzdělávání učitelů vnímá jako součást vzdělávací soustavy a dodává, že by mělo být přínosem nejen pro učitele, ale také pro školu. Z globálního hlediska také pro celou společnost.⁴⁵

V odborné literatuře lze vysledovat snahu definovat další vzdělávání učitelů pomocí pojmů profesionální rozvoj, profesní růst či kariérní růst a vymezit jejich cíle, zaměření i formy vzdělávání. DVPP samozřejmě může být ekvivalentem s pojmem profesní rozvoj, protože za profesní rozvoj pedagoga lze považovat veškerou činnost, která vede k rozvoji jeho znalostí a schopností využitelných při povolání pedagoga.

DVPP lze rozdělit na studium ke splnění kvalifikačních předpokladů, studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů a studium k prohlubování odborné kvalifikace, případně ještě samostudium. Kvalifikační předpoklady mohou být v rámci dalšího vzdělávání uskutečněny v rámci programu celoživotního vzdělávání na vysoké škole. Ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů je zaměřeno např. na vedoucí pedagogické pracovníky, výchovné poradce či pro výkon specializovaných činností (např. prevence sociálně patologických jevů, koordinace školních vzdělávacích programů, speciální pedagogika v oblasti školní logopedie a pod.).

Studium k prohlubování odborné kvalifikace je dle vyhlášky č. 317/2005 Sb. průběžné vzdělávání zaměřené na aktuální teoretické a praktické otázky související s procesem vzdělávání a výchovy. Jeho obsahem jsou zejména nové poznatky z obecné pedagogiky, pedagogické a školní psychologie, teorie výchovy, obecné didaktiky, vědních, technických a uměleckých oborů a jejich oborových didaktik, prevence sociálně patologických jevů a bezpečnosti a ochrany zdraví. Průběžné vzdělávání může

⁴⁴ PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, s. 112. ISBN 978-80-7367-546-2

⁴⁵ KOHNOVÁ, J. *Vědecký časopis Pedagogická orientace*, 2004, č. 15. [online]. [cit. 2020-02-17]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1404>

zahrnovat i jazykové vzdělávání pedagogických pracovníků. Má formu kurzu či semináře v délce minimálně 4 vyučovací hodiny.⁴⁶

2.1 DVPP pro práci s nadanými

V současné době je řediteli škol (v menší míře), rodiči i učiteli samotnými kladen požadavek na vzdělávání pedagogických pracovníků pro práci s nadanými žáky. Jak již bylo zmíněno výše, téma je v rámci přípravy budoucích učitelů na univerzitách začleňováno jen málo. I to je jednou z příčin stále ještě nedostatečné systematičnosti podpory nadání na českých školách.

Nelze předpokládat, že by všichni nebo větší část nadaných žáků navštěvovala speciální školy pro nadané, je proto nutné zařadit vzdělávání učitelů pro práci s nadanými do běžného kurikula pedagogů základních škol.

Již v roce 2014 byla schválena Koncepce podpory rozvoje nadání a péče o nadané na období let 2014–2020. V listopadu 2019 ministr představil dokument Hlavní směry vzdělávací politiky ČR 2030+. Tyto koncepce upravují funkci a aktivity systému podpory nadání. Jejich cílem je zajištění maximálního rozvoje a plné využití potenciálu všech dětí, žáků a studentů, tedy i žáků nadaných. Zmíněný dokument Koncepce podpory rozvoje nadání a péče o nadané na období let 2014–2020 obsahuje i posouzení situace nabídky DVPP pro pedagogické pracovníky a pracovníky PPP. Tuto shledává dostatečnou, ale zároveň uvádí, že vzhledem k omezeným finančním rozpočtům škol

⁴⁶ Vyhláška č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. [online]. [cit. 2020-02-17] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-317?text=pedagogický+pracovn%C3%ADk>

určeným na DVPP byl zájem škol o tuto oblast DVPP nízký.⁴⁷ Vzdělávání v oblasti nadání není pro pedagogické pracovníky povinné a tak je ponecháno na vlastní iniciativě pedagogů, případně ředitelů škol. Záměrem dokumentu bylo převedení vzdělávání pedagogických pracovníků ohledně nadání ze systému DVPP do pregraduálního studia, což se zatím daří jen částečně ve velmi omezené míře.

Kromě vzdělání v problematice, hrají důležitou roli ve volbě vzdělávání nadaných charakteristiky učitele. Makerová rozdělila základní charakterové oblasti učitelů nadaných žáků.

Filozofické charakteristiky zahrnují učitelovi postoje vůči nadaným žákům. Ovlivňují způsob, jakým přistupuje ke vzdělávání, ale také způsob, jakým přistupuje k dalšímu sebevzdělávání. Dále sem zařadila kooperativnost, odbornost a celkový kulturní rozhled. Mezi **profesní** charakteristiky řadí strategie vyučování a schopnost flexibilního střídání výukových metod. Dále pak sociální a poradenské dovednosti, včetně znalosti problematiky nadaných. K **osobním** charakteristikám pak patří potřeba sebeaktualizace.⁴⁸

Hříbková k tomuto rozdělení přistupuje skepticky. „*Vytváření těchto seznamů nemá příliš vliv na praxi a považujeme je za málo přínosné. Často není vůbec jasné, jakým způsobem se k těmto charakteristikám dospělo. Takové snahy přispívají většinou jen k vytváření obrazu ideálního učitele a případně k formulování požadavků na učitele nadaných, které jsou však vzdáleny realitě.*“⁴⁹

⁴⁷ MŠMT, *Koncepce podpory rozvoje nadání a péče o nadané na období let 2014–2020*. [online]. [cit. 2020-02-15]. Dostupné z: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjupb-t7tnnAhUTesAKHcdJDduQQFjAAegQIBBAB&url=http%3A%2F%2Fwww.msmt.cz%2Ffile%2F35232_1_1%2F&usg=AOvVaw3RODn6J76Yja-EtI2_swCU

⁴⁸ MAKEROVÁ, J. in HŘÍBKOVÁ, L. *Nadání a nadaní*. Praha: Grada, 2009, s. 198 – 199. ISBN 978-80-247-1998-6.

⁴⁹ HŘÍBKOVÁ, L. *Nadání a nadaní*. Praha: Grada, 2009, s. 199. ISBN 978-80-247-1998-6.

My se naopak domníváme, že otázka efektivity učitelů by měla stát v popředí andragogického a pedagogického výzkumu nejen v oblasti nadání, ale v celkovém rozsahu vzdělávání. Uvedený seznam charakteristik učitele nadaného žáka může sloužit jak dílčí cíl pro tvorbu obsahu DVPP pro práci s nadanými.

Baldwin navrhoval rozdělit vzdělávání pedagogických pracovníků do čtyř obsahových celků, z nichž jeden navazuje na druhý a postupně prohlubují úroveň znalostí potřebných ke kvalitnímu vzdělávání nadaných žáků.

V první úrovni Baldwin navrhuje zahrnout základní povědomí o nadání, jeho definice a charakteristiky. V druhé úrovni informovat více do hloubky, seznámit účastníky s psychologii potřeb nadaných, o základních podmínkách jejich identifikace a o učebních strategiích. Úroveň tři je zaměřena na celkovou filozofii, hlubší poznání psychologie potřeb, identifikaci nadaných, vývoj kurikula a výukové strategie. Do čtvrté úrovně začlenil historické perspektivy nadání, zdůvodnění programů a administrativní strategie, psychologii potřeb, identifikaci, analýzu hodnotících protokolů, vývoj kurikula, strategii výuky, modely hodnocení a strategie obhajoby.⁵⁰

2.2 Proč se věnovat nadaným

Práce a přijetí nadaných je v menší či větší míře určitým způsobem bipolární celosvětově. Česká pedagogická společnost není výjimkou. Část nadané vyhledává, zastává jejich specifické potřeby, zasazuje se o vznik systému na podporu nadání. Jiná část hovoří o elitářství a její snaha identifikace nadaných je nulová.

⁵⁰ BALDWIN, A. Y. in HELLER, A. K. et al. *International Handbook of Giftedness and Talent*, 2nd edition. Oxford: Elsevier Science, 2002, s. 571. ISBN 008-043796-6.

Toto názorové a přístupové rozdělení je zcela přirozené, a to z mnoha důvodů. Existuje-li menšina, její zájmy jsou ve střetu se zájmy většiny. Je-li někdo nadaný, znamená to, že ten kdo není nadaný, je nenadaný. Ať už jsou uvedené výroky jakkoli chybné, jsou v české společnosti hluboce zakořeněné.

Nadání jako celkové odvětví zatím postrádá jakýkoli náznak řádně strukturovaného marketingu. Doposud lze sledovat zejména dvě komunikační strategie. První se opírá o speciální vzdělávací potřeby a usuzuje z analogie s dětmi znevýhodněnými mentálně, fyzicky, sociálně. Poměrně přirozenou vlnou oponuje názor, že nadané dítě není žádný chudák. Je přeci nadané, poradí si. (Hlubší studii by si zasloužil vztah mezi diagnostikovanými poruchami učení a chování u nadaných ve vztahu k této komunikační strategii a zejména k systému poskytované podpory dle vyhlášky č. 248/2019 Sb.). Druhá je zábavní strategie. Dítě, které na otázku “Kolik je hodin?” odpoví “Hliník fosfor.”, protože zrovna nastudovalo protonová čísla prvků je zřejmě kognitivně nadané, nicméně prezentace těchto zábavných demonstrací nadání nijak nespojuje potenciál nadaného s nutnou systémovou podporou nadání. Obraz zábavných podivínů negativně ovlivňuje percepci nadaných veřejností, pedagogy, rodiči a v neposlední řadě vnímání sebe sama nadanými dětmi. Ani oni nejsou imunní vůči mediálním obrazům a mohou se tak ztotožňovat s rolí podivínů, ačkoli realita může být jiná.

Teorie nahlížející na nadané jako na podivíny považujeme za nepodložené a prezentací podivínských charakteristik, byť v zábavné formě dochází ke zmatečnému obrazu v očích laické i odborné veřejnosti. Rétorika je v tomto ohledu velmi podstatná a proto se stavíme proti publikacím používajícím nevhodná přirovnání, jako génius je blázen, podivín apod. a podporují tak mýty a nepravdy v této oblasti. Uvést můžeme například publikaci *The Man of Genius* od Cesara Lombrosa.

Jako mnohem promyšlenější se jeví komunikační strategie založená na pozitivěch, jaké mohou v budoucnu nadané děti přinést společnosti.

Nadání žáci jsou považováni za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, což je již legislativně zakotveno ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. Evropské země jsou za USA ve značném zpoždění. Problematika nadání a vzdělávání nadaných žáků, stejně tak jako

jejich identifikace a rozvoj je na rozdíl od jiných vyspělých zemí v České republice stále okrajovou záležitostí. Je třeba připravit systémové adekvátní podmínky v rámci školství pro rozvoj takových žáků, protože právě nadaní mohou být po právu pokládáni za strategické bohatství země postmoderní doby. Z pohledu vzdělávání pedagogických pracovníků ještě stále není běžné začlenění tématu nadaných do profesní přípravy budoucích učitelů. Nadaní zpravidla zůstává předmětem DVPP, kde v celkové nabídce vzdělávacích programů upadá do pozadí. V žádném případě se tak nejedná o plošné pokrytí a zůstává tak pouze možností a nikoli povinností. Domníváme se však že pedagogické vzdělání v oblasti nadání je natolik stěžejním tématem, že by mělo být povinným znalostním portfoliem každého pedagoga.

Již Komenský popisoval tři typy žáků dle jejich duševních schopností. Jako první uvádí bystré, učenlivé a povolné. Na druhém místě vtipné, avšak váhavé, ale přece poslušné. A jako třetí vtipné a učenlivé, avšak vzpurné a zatvrzelé a u těchto pak uvádí příklad na Themistoleovi, slavném athénském vůdci. „*Z tebe, hochu, nebude nic prostředního; neboť budeš pro stát buď velkým dobrem nebo velikým zlem.*“⁵¹ Dále se Komenský věnuje studentům s duší povolnou, tupou i zvrácenou a vyzdvihuje potřebu laskavosti a pomoci. Je až s podivem, jak je Komenský teoreticky vyzdvihován a zároveň prakticky opomíjen.

Důvody pro zvýšenou pozornost vzdělávání nadaných mohou být vnímány jak individuální, tak společenské. Jedinec by měl mít možnost dosáhnout v rámci svého vzdělávání plného rozvoje své osobnosti a schopností. Měl by mít možnost využít svoje nadání a naplnit svůj potenciál. Ze společenského hlediska je pak možno nahlížet na nadaného žáka, který nebyl vzděláván do maxima svého potenciálu za společenskou ztrátu.

Z celorepublikového hlediska je ze zřejmých důvodů lépe organizovaný systém podpory nadání na plně organizovaných školách, než na (většinou vesnických)

⁵¹ KOMENSKÝ J. A., *Vybrané spisy J. A. Komenského, díl I., Didaktika velká*. PRAHA: Dědictví Komenského, 1930, s. 104 – 106. Dostupné z <http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/view/uuid:56096000-47c2-11e4-aded-005056827e51?page=uuid:8015b0f0-5303-11e4-90c9-005056825209>

základních školách pouze s prvním stupněm. Zpravidla školy zařazují systém o nadané na své škole do dokumentů školního vzdělávacího programu, koncepce rozvoje školy, výročních zpráv, plánu profesního rozvoje školy či jiných. Zpracování ve školním vzdělávacím programu nejlépe umožňuje realizaci konkrétních podpůrných opatření. Vyhodnocování péče nadané je pak zpravidla prováděno formou individuálních hodnotících rozhovorů a při tvorbě výroční zprávy. Dle ČŠI využívá značná část škol krom individuálních rozhovorů s pedagogy i systémovější způsoby vyhodnocení kvality péče o nadané. Základním školám byla věnována velká pozornost z hlediska podpory nadání, a to včetně realizace projektů z Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost.⁵²

Stále je ale malý podíl škol, které disponují pracovníkem pověřeným koordinací péče o nadané. „*Tento stav nekoresponduje s pedagogickými doporučeními a podporuje domněnku, že školám se příliš nedaří nadání žáků identifikovat, a necítí proto potřebu ustanovit příslušného koordinátora (nemusí jít o specializovanou pozici, jde jednoduše o pedagogického pracovníka, který má tyto záležitosti systematicky na starosti.*“⁵³

Funkce koordinátora péče o nadané je osvětově-informační, diagnosticko-poradenské a edukační. V tomto ohledu se o zlepšení situace zasadila Mensa ČR⁵⁴ která v roce 2017 spustila projekt Supporting Gifted Children for the Future (Podporujeme nadané děti pro budoucnost) určený pro ředitele základních škol v ČR a zaměřený na rozšíření povědomí o problematice nadání. Vzhledem k tomu, že podle moderních studií je identifikována jen malá část z celkového počtu nadaných žáků a identifikovaným je z celorepublikového hlediska poskytován minimální podpora, projekt si klade za cíl:

⁵² ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE, *Tematická zpráva: Vzdělávání nadaných, talentovaných a mimořádně nadaných dětí a žáků*, Praha 2016 [online]. [cit. 2020-02-17]. Dostupné z https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematicke%20zpravy/2016_TZ_vzdelavani_nadanych.pdf

⁵³ Tamtéž.

⁵⁴ Mensa je mezinárodní společenská organizace založená roku 1946 v Oxfordu. Je to nevýdělečné apolitické sdružení nadprůměrně inteligentních lidí bez rozdílu rasy a vyznání.

- oslovit představitele několika tisíc škol v ČR;
- pomoci jim uvědomit si význam podpory nadání;
- upozornit je na specifika nadaných žáků i skutečnost, že tito žáci ne vždy spadají i do kategorie žáků vynikajících, úspěšných a bezproblémových;
- nabídnout jim vhodné metody a možnosti práce s nadanými;
- poradit jim, jak začít s podporou nadaných žáků na své škole;
- odkázat je na další materiály, možnosti odborné pomoci a dalšího vzdělávání pedagogů.⁵⁵

⁵⁵ MENSA ČR, *Supporting gifted children for the future*. Dostupné 15. 2. 2020 online z: <https://deti.mensa.cz/index.php?pg=home--vzdelavani-ucitelu--supporting-gifted-children-for-the-future>

PRAKTICKÁ ČÁST

3 POSTOJE UČITELŮ VŮČI NADANÝM ŽÁKŮM

České školství prošlo v poslední dekádě mnoha legislativními proměnami, které se zásadně dotkly problematiky vzdělávání nadaných žáků v běžných školách. Stále ještě je ale nutné poukazovat na absenci plošného vzdělávání pedagogických pracovníků v této problematice. I to lze považovat za důvod existence neoprávněných postojů vůči nadaným celkově a nesprávně koncepti percepce pedagogů.

Zkoumání ve Lewis Termana roku 1921 vyvolala velký zájem o vzdělávání nadaných studentů, nicméně jeho studiím chyběl jeden velmi podstatný prvek, a to sám učitel nadaných. Bylo provedeno jen málo výzkumů, které zahrnovaly přímá pozorování učitelů a které by objasnily ty vlastnosti, které lze přičíst učitelům nadaných.

Mnoho existujících studií bylo zaměřených na to, jak nadaní studenti vnímají různé osobnostní rysy, intelektuální úroveň a kreativitu učitelů. Z těchto studií bylo analogicky usuzováno na požadované vlastnosti učitelů nadaných. Skutečnost, že tyto vlastnosti jsou dobré pro všechny učitele, ztěžuje rozlišení mezi vlastnostmi, které jsou nezbytné pro učitele nadaných a ty, které jsou nezbytné všechny učitele.⁵⁶

Ve výzkumech posledních třiceti let se předmět samotného učitele začal objevovat v provedených studiích.

Baldwinův výzkum z roku 1993 kladl následující otázky:

- Má být učitel nadaných sám nadaný? – Pokud ano, jaké má mít IQ?

⁵⁶ HELLER, A. K. et al. *International Handbook of Giftedness and Talent*, 2nd edition. Oxford: Elsevier Science, 2002, s. 565 – 12. ISBN 008-043796-6.

- Jak hlubokou znalost problematiky nadaných má jejich učitel mít?
- Mají být základní charakteristiky učitele požadované pro výuku nadaných na ZŠ stejné jako pro výuku nadaných ve vyšším stupni vzdělávání?
- Jaké vzdělání má učitel nadaných mít?
- Jaký je rozdíl mezi učitelem nadaných a dobrým učitelem ostatních žáků?
- Jaký speciální trénink/kurz má učitel nadaných mít?⁵⁷

Juhová a Portešová provedli výzkum (2012) na základě dílčích položek Průzkumu postojů a vnímání nadání (Bain, Choate & Bliss 2006) a mapovali nejčastější mýty ve spojitosti s nadáním. Byla provedena určitá kategorizace mýtů, které byly utříděny následovně:

„První okruh je spojen s podstatou nadání a s jeho identifikací, např.: Každé dítě je nadané. Nadání, pozorované u malých dětí, je často způsobeno snahou rodičů vystavit svoje děti brzy pokročilým učebním aktivitám. Nadaný žák obvykle vyniká i v dalších oblastech, apod.

Druhá skupina mýtů souvisí se sociálními a emocionálními charakteristikami nadaných jedinců, např.: Nadání jedinci mají více problémů v sociálních vztazích. Nadání jedinci spáchají s vyšší pravděpodobností sebevraždu. Dítě, které bylo identifikováno jako nadané, má větší problémy najít si kamarády, apod.

Třetí okruh mýtů se obvykle týká vzdělávání nadaných žáků, např.: Nadané děti nemají ve škole žádné problémy. Žáci, kteří jsou opravdu nadaní, budou excelovat, i

⁵⁷ HELLER, A. K. et al. *International Handbook of Giftedness and Talent*, 2nd edition. Oxford: Elsevier Science, 2002, s. 565 – 12. ISBN 008-043796-6.

když jim nebude poskytnuta žádná speciální péče. Nadaní žáci dostávají ve škole výborné známky apod.“⁵⁸

Autorky zjistili, že percepce problémových a neproblemových charakteristik spojovaných s nadanými mají velký potenciál ovlivnit učitele a jejich způsob vzdělávání nadaných. Celkově autorky zařadily do šetření pět různých mýtů, z nichž jeden byl respondenty označen jako pravdivý v převažující míře.

Mýtus: „Žáci, kteří jsou opravdu nadaní, budou excelovat, i když jim nebude poskytnuta žádná speciální péče.“

Celkem 72,8 % dotazovaných (ze vzorku 434 českých a slovenských učitelů) podléhalo tomuto mýtu.⁵⁹

Cílem jejich výzkumu bylo zjistit vztahy mezi mýty a učiteli preferovaném způsobu vzdělávání nadaných. Autorky dospěly k závěru, že aktivnímu zapojení do vzdělávání nadaných žáků by mělo předcházet zjišťování jejich postojů ke vzdělávání nadaných.

Vzhledem ke snaze inkluzivního vzdělávání v České republice, považujeme toto za neuskutečnitelné a v zásadě za bezpředmětné. Výjimkou jsou samozřejmě učitelé speciálně vytvořených tříd pro nadané, případně učitelé speciálních škol pro nadané žáky.

Učitel je jedním z nejdůležitějších faktorů, který ovlivňuje žáka a jeho vzdělávání. Postoje učitelů vůči nadaným žákům, které jsou často opředeny mnoha mýty mohou mít tedy zásadní vliv na vzdělávání nadaných. Učitel je ten, který vedle rodiče musí pochopit potřebu věnovat zvláštní pozornost výuce nadaného studenta tak, aby získal zkušenosti potřebné k využití svých vysokých schopností.

⁵⁸ JUHOVÁ, D., PORTEŠOVÁ, Š. *Svět nadání*. Vztah mýtů o vzdělávání nadaných k preferenci vzdělávacího opatření v pohledu učitelů. Talnet, 2017, č. 2, s. 20. ISSN 1805-7217.

⁵⁹ JUHOVÁ, D., PORTEŠOVÁ, Š. *Svět nadání*. Vztah mýtů o vzdělávání nadaných k preferenci vzdělávacího opatření v pohledu učitelů. Talnet, 2017, č. 2, s. 24. ISSN 1805-7217.

Neoprávněné postoje vůči nadaných uvádí například Vondráková:

- Nadaní nemohou mít žádné problémy, není třeba jim pomáhat a věnovat zvýšenou pozornost ve vzdělávání. Jsou úspěšní ve všem, jsou poslušní, mají výborný prospěch, a jsou oblíbení u učitelů. Rádi se učí, rádi chodí do školy.
- Nadaní jsou bezcharakterní, sociálně nepřizpůsobiví, nafoukaní a manipulují s lidmi, protože jsou chytřejší.
- Potřebují dávat najevo, že jsou lepší než ostatní. Jejich soustředování do škol, tříd, programů pro nadané vede k elitářství.
- Nadané děti mají nadané rodiče a naopak, pocházejí pouze ze střední a vyšší vrstvy. Nadané děti jsou „výtvorem“ ambiciózních rodičů.
- Nadání se v 10-12ti letech ještě nedá poznat.
- Z nadaných dětí se stávají géniové.⁶⁰

Bohner a Wänke uvádí, že obecně panuje odborný souhlas, že postoje jsou proměnnou, která ovlivňuje chování, úmysly, vnímání a úsudek. Formování a změna postojů je ovlivněna řadou osobních a environmentálních faktorů. Postoje se zřídka vytvářejí po pečlivém zvážení všech informací a brání vývoji racionálních, objektivních a nestranných závěrů.⁶¹

⁶⁰ VONDRÁKOVÁ, E. *Péče o nadané děti jako znak dobré školy*. 2001, Učitelské listy, 4. [online]. [cit. 2020-02-17]. Dostupné z: http://www.talent-nadani.cz/texty/pece_o_nadane.html

⁶¹ BOHNER, G., WÄNKE, M. in LASSIG, C. J. *Teachers' attitudes towards the gifted : the importance of professional development and school culture*. [online]. Australasian Journal of Gifted Education. [cit. 2020-02-18]. Dostupné z: <https://eprints.qut.edu.au/32480/1/32480.pdf>

3.1 Cíle šetření a hypotézy

Pro doplnění teoretických poznatků byla v rámci praktické části této práce provedena dotazníková šetření. Hlavním cílem prvního dotazníkového šetření (DŠ1) bylo zjištění, zdá má DVPP v kontextu nadaných žáků vliv na postoje pedagogických pracovníků vůči nadaným žákům a k jakým změnám postojů dochází po absolvování takových kurzů. Cílem druhého dotazníkového šetření (DŠ2) bylo zjištění rozdílů názorů a postojů učitelů základních škol, kteří se v minulosti zúčastnili školení s tématem nadání od těch, kteří se žádného takového školení v minulosti nezúčastnili.

Podnětem pro výběr šetření byl zájem o systém podpory nadání na běžných základních školách a tedy i systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v daném kontextu. Účelem šetření nebylo jen zjistit názor na základě vědomostí respondentů, ale hlavně zjistit jejich vnitřní nastavení a postoj k nadání, bez ohledu na profesní korektnost. V prvním dotazníkovém šetření bylo cílem zaznamenat k jaké změně postojů došlo během školení o nadaných žácích. Dotazování proto probíhalo bezprostředně před školením a bezprostředně po školení. Změna tedy byla zaznamenávána během velmi krátkého časového úseku (přibližně 6 hodin). Druhé dotazníkové šetření probíhalo formou internetového dotazování. Cílem bylo zjištění rozdílu postojů pedagogů, kteří se v minulosti zúčastnili jakéhokoli školení s tematikou nadání od těch pedagogů, kteří uvedli, že se žádného podobného školení v minulosti nezúčastnili.

Dotazníkové šetření 1 - prezenční (DŠ1):

- výzkumný problém 1: Má DVPP vliv na postoje vůči nadaným žákům?
- cíl 1: Zjištění změny postojů pedagogických pracovníků před a po absolvování kurzu.
- hypotéza 1: Pedagogičtí pracovníci mají po absolvování kurzu vstřícnější postoj k nadaným žákům než před ním.

Dotazníkové šetření 2 - online (DŠ2):

- výzkumný problém 2: Má DVPP vliv na postoje vůči nadaným žákům?
- cíl 2: Zjištění rozdílnosti postojů učitelů, kteří v minulosti absolvovali kurz s tematikou nadání a těch kteří takový kurz neabsolvovali.
- hypotéza 2: Učitelé, kteří v minulosti absolvovali kurz s tematikou nadání mají vstřícnější postoj k nadaným žákům než ti, kteří žádný takový kurz v minulosti neabsolvovali.

3.2 Metody a postup

Výzkum se uskutečňoval od srpna 2019 do ledna 2020. Data byla získávána pomocí dotazníkových šetření metodou sémantického diferenciálu pětistupňové škály. Dotazník se skládal ze dvou částí. V první části byla zjišťována obecná data/osobní anamnéza.

- Věk;
- celkový počet let pedagogické praxe;
- vzdělání;
- na jakém stupni dotazovaný působí.

Druhá část dotazníku byla tvořena tvrzeními o nadaných žácích.

- Domnívám se, že mám/měl(a) jsem v péči (jako pedagogický či nepedagogický pracovník⁶²) nadaného žáka.
- Nadaný žák vyniká ve většině školních předmětů.
- Nadaní žáci mají speciální potřeby ve vzdělávání.

⁶² Výraz „nepedagogický pracovník“ byl v dotazníku obsažen z důvodu předpokladu přítomnosti školních psychologů, kteří nevykonávají přímou pedagogickou činnost.

- Nadaným žákům má být věnována zvýšená pozornost při vzdělávání.
- Nadaný žák je při výuce aktivní (hlásí se, plní požadavky učitele).

Respondenti byli v úvodním oslovení informováni o záměrech a cílech dotazníkového šetření, o přibližné časové náročnosti a o naprosté anonymitě svých odpovědí. Dále byli informováni o postupu vyplňování a bylo jim poděkováno.

Respondenti online šetření byli o tomtéž informováni v průvodní zprávě.

Pelikán uvádí, že sémantický diferenciál proniká do větší hloubky myšlení a cítění než explorativní metody a techniky, a to hlavně v případě, kdy se nejedná jen o věcná sdělení, ale zejména o emotivní aspekt sdělení.⁶³ Vzhledem k možnosti přítomnosti tazatele u prezenčního dotazování, byla navozena adekvátní atmosféra, která měla vést k pochopení záměru ze strany respondentů, a to zejména pochopení snahy zjistit vnitřní nastavení respondenta bez ohledu na pedagogickou korektnost, požadavky vedení v místě působení či nabyté vědomosti. Cílem šetření bylo zjistit postoj, tedy i mírnou inklinaci k pozitivní či negativní hodnotě na použité škále.

3.3 Výzkumný vzorek

Vzorek tvořilo celkem 163 osob. Dotazování byli učitelé primárního vzdělávání (základních škol a ekvivalentu na víceletých gymnáziích) ve věku od 27 do 58 let s pedagogickou praxí od 3 to 35 let. Regionální rozložení nebylo rovnoměrné. Dotazníkové šetření bylo prováděno v Hradci Králové, Pardubicích a online. Z celkového počtu 163 vyplněných dotazníků bylo pro výzkum použito 151 dotazníků. Vyřazeny (celkem 12) byly ty dotazníky, ve kterých nebyla zcela vyplněna první část (věk, celkový počet let pedagogické praxe, vzdělání, na jakém stupni dotazovaný

⁶³ PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2004, s. 145. ISBN 978-80-7184-569-0.

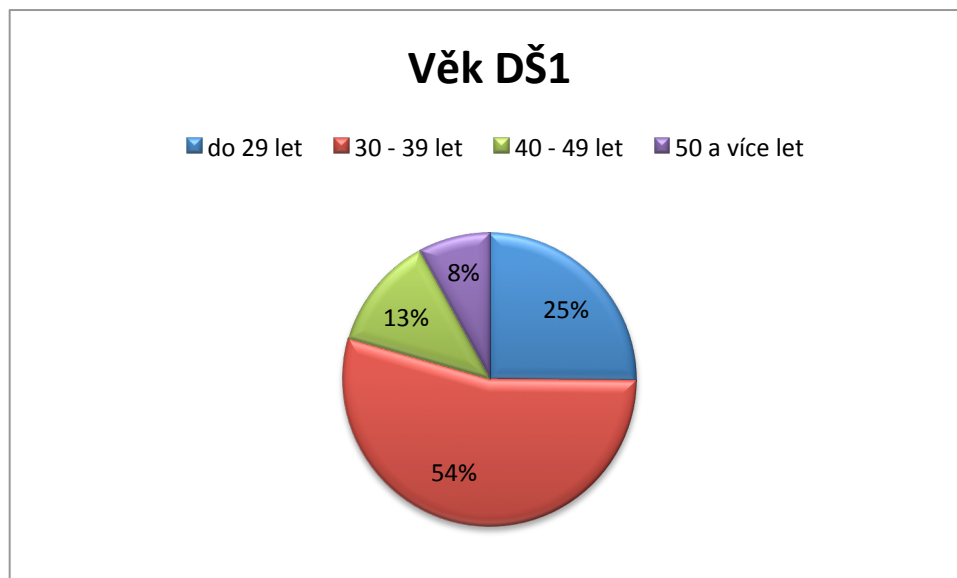
působí), ve kterých chyběla jedna z odpovědí v druhé dotazníkové části a takové dotazníky, u nichž nadpoloviční většinu (3-5 odpovědí) tvořila odpověď „nevím“. Dále pak dotazníky jejichž respondenti uvedli, že působí na jiném, než primárním stupni vzdělávání a také dotazníky respondentů prezenčního dotazování, kteří se připojili až v průběhu kurzu (pozdní příchod). V dotazníkovém šetření 1 (DŠ1) byly použity odpovědi 57 respondentů. V dotazníkovém šetření 2 (DŠ2) byly použity odpovědi 94 respondentů.

3.3.1 Vzorek dotazníkového šetření 1 (DŠ1)

Při prezenčních kurzech organizovaných NIDV v Pardubicích a Hradci Králové byl dotazník distribuován před začátkem kurzu a poté po zakončení kurzu ve stejné podobě. Metoda párování nebyla uplatněna. Sledována byla změna hodnot na celkovém vzorku dotazované skupiny před a po absolvování kurzu.

V prezenčním dotazování (DŠ1) tvořila největší skupinu věková kategorie od 30 do 39 let. Druhou nejpočetnější skupinu tvořili nejmladší z dotazovaných (do 29 let). Tyto dvě věkové kategorie tvořily 79 % dotazovaných. Celkově lze vysledovat, že s postupujícím věkem, klesá zájem o další vzdělávání v kontextu nadání. Pravděpodobně jde však o trend ohledně dalšího vzdělávání celkově, nikoli jen v oblasti nadání.

Graf 1: Věk respondentů dotazníkového šetření 1



Zdroj: autor práce, 2020 (vlastní šetření)

Průměrný věk dotazovaných v DŠ1 byl 40,9 roku což je výrazně nižší než ukazují šetření MŠMT⁶⁴ z 1. 1. 2019, kde byl průměrný věk všech učitelů působících na základních školách 46,3 roku. V tomto ohledu je potřeba brát v potaz, že šetření MŠMT se nevztahuje k jednotkám fyzických osob, ale jako jednotky využívá pracovní úvazek, který učitel zastává. („Pokud by byli analyzováni dva učitelé, jeden s celým úvazkem a druhý s polovičním úvazkem, budou charakteristiky za druhého učitele započítány vždy s vahou 0,5. Kupříkladu, byl-li by průměrný věk prvního učitele 40 let a druhého 50 let, činil by průměrný věk 43,34 let a nikoli 45,0 let, jak by tomu bylo z pohledu fyzických osob.“⁶⁵) Potvrzuje se tak předpoklad, že v primárním školství působí hlavně starší učitelé. S hodnotou průměrného věku 48,9 jsou pak nejstaršími v základním školství učitelé fyziky.

⁶⁴ Zpráva MŠMT, s. 11. [online]. [cit. 2020-02-17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/50371/>

⁶⁵ Zpráva MŠMT, s. 7. [online]. [cit. 2020-02-17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/50371/>

Tabulka 1: Věk učitelů základních škol v ČR

učitelé	1. st. ZŠ			2. st. ZŠ		
	ženy	muži	celkem	ženy	muži	celkem
Celkem	47,3	46,0	47,2	46,7	45,3	46,3
Praha	46,8	42,3	46,4	47,7	43,2	46,5
Středočeský	47,4	44,7	47,2	46,9	45,2	46,5
Jihočeský	47,4	48,4	47,5	46,4	46,1	46,3
Plzeňský	47,8	46,2	47,7	47,0	44,8	46,4
Karlovarský	48,8	47,3	48,7	48,0	47,7	47,9
Ústecký	47,3	43,9	47,2	46,6	44,7	46,1
Liberecký	47,7	46,7	47,6	47,4	45,5	46,9
Královéhradecký	47,7	48,0	47,7	46,3	45,9	46,2
Pardubický	47,1	49,8	47,3	45,8	47,0	46,1
Vysočina	47,5	48,8	47,6	46,6	46,2	46,5
Jihomoravský	46,5	45,5	46,4	45,8	45,4	45,7
Olomoucký	47,3	47,7	47,3	46,6	45,6	46,3
Zlínský	46,9	48,6	47,0	46,5	45,9	46,4
Moravskoslezský	47,6	45,3	47,4	46,9	45,0	46,4

Zdroj⁶⁶

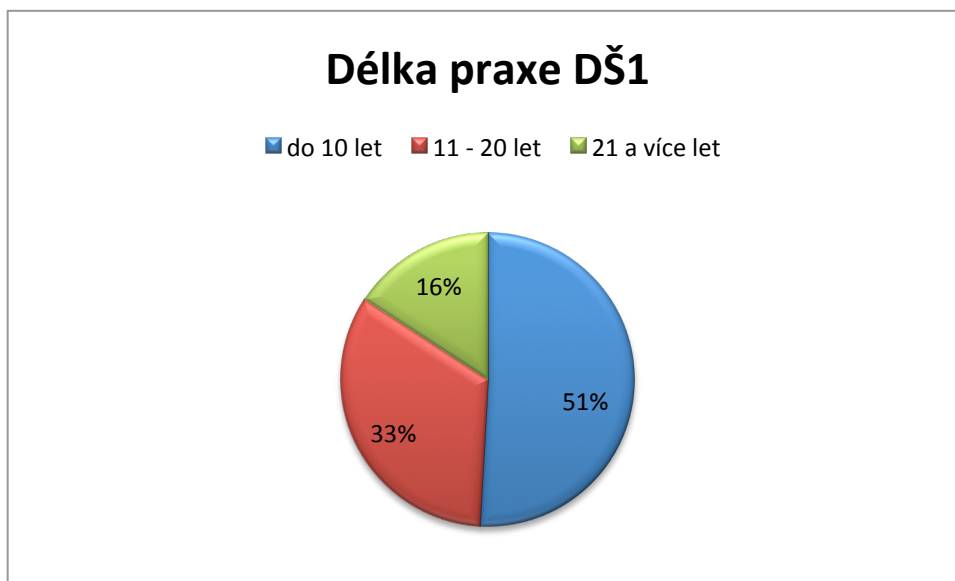
Šetření MŠMT proběhlo v lednu roku 2019 a zjišťovalo stav k 1. 1. 2019. Účast v šetření byla povinná pro všechny základní školy a účast tak dosáhla 99,9 % z celkového počtu subjektů v České republice. V tabulce je označen průměrný věk učitelů regionálního školství na úrovni základních škol. Intenzita červené barvy značí věk směrem k nejstaršímu.⁶⁷

Počet let pedagogické praxe uvedený respondenty v DŠ1 koresponduje s jejich věkem. Největší skupinu tvořili dotazovaní s pedagogickou praxí do 10 let, a to celých 50 %. Druhou největší skupinu tvořili dotazovaní pedagogičtí pracovníci s délkou praxe 11 – 20 let. Těch bylo 34 % z celkem dotazovaných.

⁶⁶ Zpráva MŠMT, s. 19. [online]. [cit. 2020-02-17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/50371/>

⁶⁷ Zpráva MŠMT, s. 4. [online]. [cit. 2020-02-17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/50371/>

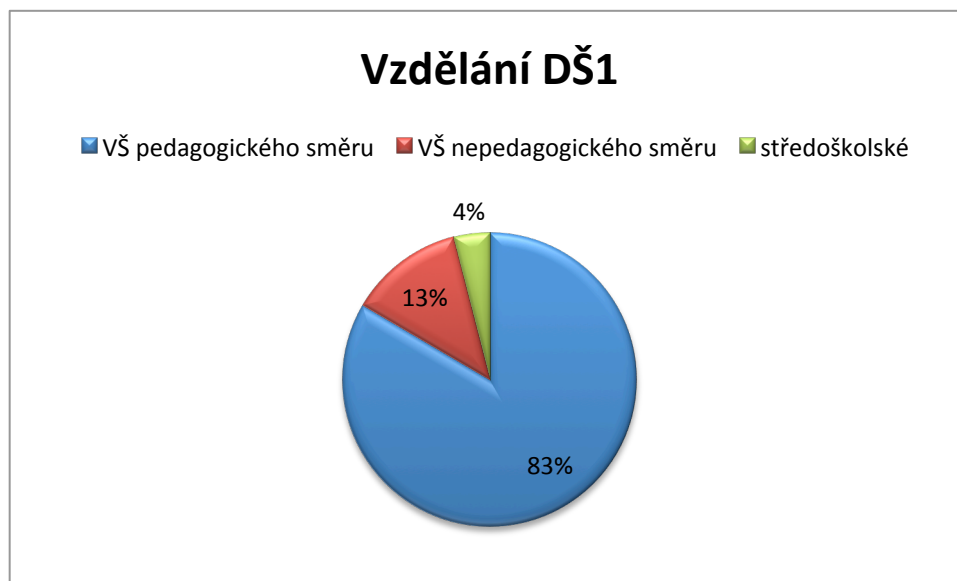
Graf 2: Délka praxe respondentů dotazníkového šetření 1



Zdroj: autor práce, 2020 (vlastní šetření)

Celkem 83 % dotazovaných uvedlo, že vystudovali vysokou školu pedagogického směru, což lze považovat za korespondující s národními statistikami. Dle šetření MŠMT je na prvním stupni ŽŠ 87,9 % učitelů absolventy učitelských oborů a na druhém stupni ŽŠ absolvovalo učitelský obor 85,1%. Doplnující pedagogické studium absolvovalo 4,7 % učitelů působících na prvním i druhém stupni základních škol.

Graf 3: Vzdělání respondentů dotazníkového šetření 1



Zdroj: autor práce, 2020 (vlastní šetření)

“Dle šetření MŠMT je na 1. stupni základních škol s učiteli, kteří nesplňují kvalifikační předpoklady zákona, spojeno celkem 8,9 % úvazků (více než 3,0 tis. úvazků). Nejvyšší podíl nekvalifikovaných představuje Karlovarský kraj (18,4 %), hodnoty převyšující 10 % nalézáme ještě u Středočeského kraje (17,4 %), Prahy (15,6 %) a Ústeckého kraje (10,2 %). Nejnižší hodnotu charakterizuje Jihočeský kraj (3,9 %). Na 2. stupni základních škol je s učiteli, kteří nesplňují kvalifikační předpoklady zákona, spojeno celkem 7,0 % úvazků (téměř 2,2 tis. úvazků). Nejvyšší podíl nekvalifikovaných představuje stejně jako u 1. stupně základních škol Karlovarský kraj (19,0 %), hodnoty převyšující 10 % nalézáme stejně tak ještě u Ústeckého (14,2 %), Středočeského kraje (12,9 %) a Prahy (11,4 %). Nejnižší hodnotu charakterizuje Olomoucký kraj (2,4 %).”⁶⁸

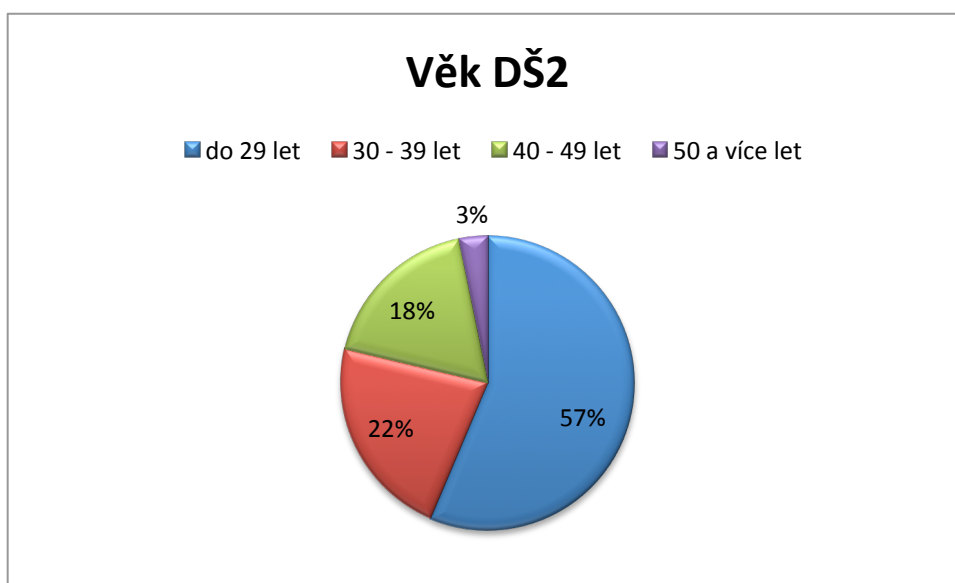
⁶⁸ Zpráva MŠMT, s. 32. [online]. [cit. 2020-02-17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/50371/>

3.3.2 Vzorek dotazníkového šetření 2 (DŠ2)

Při šetření online byl dotazník distribuován učitelům (primárního vzdělávání), a to pouze jedenkrát. Doplněn byl otázkou, zda dotazovaný v minulosti absolvoval kurz, školení či přednášku o nadaných žácích.

V online dotazování (DŠ2) byla nejpočetnější skupinou kategorie do 29 let. Vliv jistě mělo použití moderních technologií, které je této skupině bližší než starším věkovým kategoriím. Celkově věková skupina do 39 let tvořila 79 % všech dotazovaných

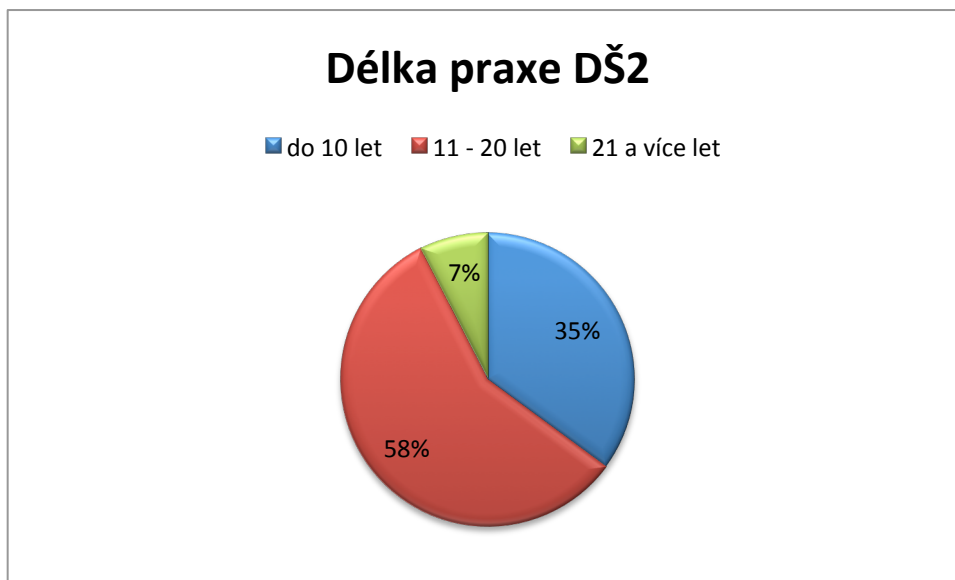
Graf 4: Věk respondentů dotazníkového šetření 2



Zdroj: autor práce, 2020 (vlastní šetření)

Nejpočetnější skupinu v online šetření tvořili respondenti s délkou praxe 11-20 let.

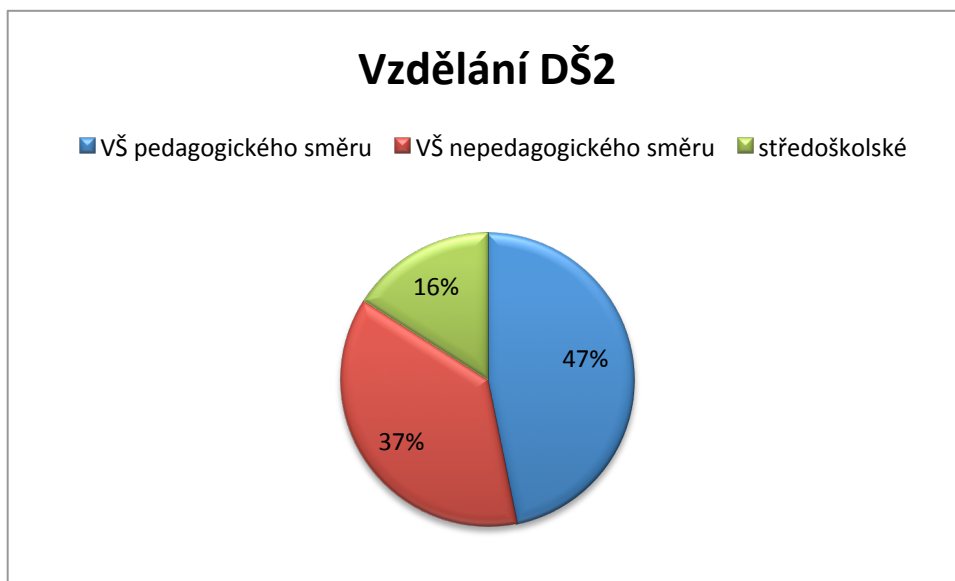
Graf 5: Délka praxe respondentů dotazníkového šetření 2



Zdroj: autor práce, 2020 (vlastní šetření)

Oproti dotazovaným v DŠ1 lze vysledovat výrazně nižší objem respondentů s vysokoškolským vzděláním pedagogického směru, kdy v DŠ1 uvedlo toto vzdělání 83 % respondentů, v DŠ2 pouze 44 učitelů, tedy 47 % z online dotazovaných. Opačně tomu bylo s respondenty s vysokoškolským vzděláním nepedagogického směru, kterých v DŠ2 bylo 37 %, tedy o 24 procentních bodů více než v DŠ1.

Graf 6: Vzdělání respondentů dotazníkového šetření 2



Zdroj: autor práce, 2020 (vlastní šetření)

3.4 Dotazníkové šetření 1 – 2. část

V rámci prezenčního dotazníkového šetření byly dotazníky distribuovány před kurzem a po kurzu ve stejné podobě, resp. jeho druhá část. Následující tabulky znázorňují počet odpovědí na danou otázku na škále, vždy před a po absolvování kurzu. Skupinu respondentů DŠ1 tvoří celkem 57 osob.

Tvrzení 1: Domnívám se, že mám/měl(a) jsem v péči (jako pedagogický či nepedagogický pracovník) nadaného žáka.

Tabulka 2: Odpovědi na tvrzení 1 – DŠ1

	naprosto souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	naprosto nesouhlasím
před	36	12	0	9	0
po	24	15	2	7	9

Zdroj: autor práce, 2020 (vlastní šetření)

Z uvedených odpovědí je velmi patrné, že došlo zásadnímu přesunu názorů na škále během školení. Zatímco před školením si bylo 36 respondentů naprosto jisto, že mají ve své péči nadaného žáka, po školení si bylo jisto již jen 24 respondentů. Zároveň je nutné poukázat na výsledek, kde před školením žádný z respondentů neodpověděl „naprosto nesouhlasím“ a po školení celkem 9 respondentů projevilo jistotu, že v péči žádného nadaného žáka nemají. V tomto ohledu odkazujeme na kapitulu Proč se věnovat nadaným, část o prezentaci nadaných na straně 41 této práce. Věříme, že cílem školení byl výsledek opačný, tedy poukázat na možnou přítomnost nadaného ve třídách respondentů. Během školení bylo ovšem nadání prezentováno onou zábavnou formou. Domníváme se, že tomu lze přičíst výsledek šetření v rámci Tvrzení 1.

Tvrzení 2: Nadaný žák vyniká ve většině školních předmětů.

Tabulka 3: Odpovědi na tvrzení 2 – DŠ1

	naprosto souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	naprosto nesouhlasím
před	0	21	0	27	9
po	3	12	2	31	9

Zdroj: autor práce, 2020 (vlastní šetření)

V odpovědích na Tvzení 2 týkající se většinové excelentnosti nadaného žáka je patrný odliv z pozitivní, tedy souhlasné části škály. Před školením se pozitivně vyjádřilo 21 respondentů a po školení již jen 15. Celkově se tak do negativní, tedy teoreticky správné části škály přesunulo 10 % z celkového počtu respondentů. Naprosto nesouhlasné odpovědi byly na stejné úrovni před i po školení. Opačně ale před školením žádný z respondentů neuvedl „naprosto souhlasím“, kdežto po školení 3 respondenti s tvrzením naprosto souhlasili.

Výkon nadaného žáka se může v různých předměty velmi lišit. Důvodem může být zájem dítěte, které má vnitřní motivaci ke hlubokému zkoumání předmětu svého zájmu, ovšem k méně zajímavým se staví s chladně a je pro něj velice těžké se soustředit. Dalším častým důvodem, proč nadaný žák nevyniká ve všech předmětech, bývá zejména v mladším školním věku intelektově nadaného žáka jeho psychomotorická nevyrovnanost. Rychle se naučí číst, ale nácvik psaní (zpravidla vázaného písma) je obtížné. Motorika intelektově nadaných bývá často vývojově pozadu a perfekcionismus žáka vede k pomalému písemnému projevu či ztuhlosti a svalové rigiditě, která se projeví na úhlednosti i čitelnosti.

Tvrzení 3: Nadaní žáci mají speciální potřeby ve vzdělávání.

Tabulka 4: Odpovědi na tvrzení 3 – DŠ1

	naprosto souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	naprosto nesouhlasím
před	27	30	0	0	0
po	33	24	0	0	0

Zdroj: autor práce, 2020 (vlastní šetření)

Speciální vzdělávací potřeby nadaných žáků jsou dnes již zakotveny legislativně. Dle očekávání naprosto všichni respondenti souhlasili s tvrzením, že nadaní žáci mají

speciální potřeby. Rozdílnost odpovědí před a po školení se projevila pouze v rozmezí rozhodně – spíše souhlasím.

Tvrzení 4: Nadaným žákům má být věnována zvýšená pozornost při vzdělávání.

Tabulka 5: Odpovědi na tvrzení 4 – DŠ1

	naprosto souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	naprosto nesouhlasím
před	33	21	0	3	0
po	33	23	1	0	0

Zdroj: autor práce, 2020 (vlastní šetření)

S Tvrzením 4 souhlasilo více než 90% respondentů před i po školení. O společenském významu nadaných žáků bylo v této práci zmiňováno již v kapitolách výše. Jedním důvodem, proč se věnovat nadaným žákům je tedy budoucnost společnosti.

Nadaní jsou označováni za lídry budoucnosti. Společnost není schopna přežít bez inteligentního a nápaditého vůdcovství. Důležitost zdravého sebepojetí, sociálního chápání, vysokých akademických a kariérních ambicí, konstruktivních postojů a hodnot a vlastní motivace k učení je zcela zřejmá.⁶⁹

Druhým důvodem, o nic méně významným je nadaný žák sám. Podvýkonnost nadaných se zdá být rozšířeným jevem. Je snaha identifikovat podvýkonné nadané, a to jak psychometricky, tak neformálně, přičemž v této oblasti zbývá mnoho nezodpovězeného. Zdá se, že některé skupiny jsou vystaveny velkému riziku. Uváděny

⁶⁹ DAVIS, A. D., RIMM S. B., SIEGLE, D., *Education of the gifted and talented*, 6th edition. New Jersey: Pearson, 2011, s. 269 – 270. ISBN 978-0-13-505607-3.

jsou rizikové faktory, včetně geografických, etnických a genderových, ekonomických, vzdělanostně deprivčních, subkulturních, fyzických, psychologických a sociologických. Byla popsána řada možných intervencí, které se pokouší zvrátit tento jev podvýkonnosti, zejména ve spolupráci s rodiči. Řeší individuální afektivní a kognitivní potřeby studentů způsobem odpovídajícím jejich věku a okolnostem jejich života.⁷⁰

Tvrzení 5: Nadaný žák je při výuce aktivní (hlásí se, plní požadavky učitele).

Tabulka 6: Odpovědi na tvrzení 5 – DŠ1

	naprosto souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	naprosto nesouhlasím
před	6	9	3	36	3
po	0	9	3	42	3

Zdroj: autor práce, 2020 (vlastní šetření)

Před školením se přes 68 % dotazovaných vyjádřilo negativně k tvrzení, že je nadaný žák při výuce aktivní. Po školení to bylo již takřka 79 % uvedlo, že s tímto výrokiem nesouhlasí. Většina respondentů volila mírnější odpověď, tedy „spíše nesouhlasím“. Pouze tři respondenti před i po školení volili odpověď „naprosto nesouhlasím“. Před i po školení také tři respondenti uvedli, že nevědí.

Kognitivně nadaný žák při nastupuje ke školní docházce zpravidla s velkým očekáváním a idealisticky vysněnou představou vzdělávání. Se svým výrazným potenciálem a tvůrčím chováním se snaží tyto své charakteristiky uplatňovat, což může ve zejména v rámci školy považováno za nepřipustné a nevhodné. Žák se také může

⁷⁰ HELLER, A. K. et al. *International Handbook of Giftedness and Talent*, 2nd edition. Oxford: Elsevier Science, 2002, s. 618. ISBN 008-043796-6.

nudit. Jeho pracovní tempo v předmětech jeho zájmu bývá velmi rychlé. Opakování a pomalejší tempo spolužáků na nadané dítě působí velmi negativně.

Je nutné zmínit i další ze zásadních rysů nadaného dítěte, a to individualismus. Projevy jeho individualismu mohou být pedagogem vnímány jako neukázněnost či nevychovanost.

3.5 Dotazníkové šetření 2 – 2. část

Dotazníky při druhém šetření byly distribuovány online skupině učitelů základních škol a ekvivalentu na víceletých gymnáziích. Dotazník měl stejnou podobu, jako při DŠ1, pouze s jednou doplněnou otázkou:

Zúčastnil/a jste se někdy v minulosti školení s tematikou nadání?

Podle odpovědi na tuto rozřazovací otázku byli respondenti rozděleni do dvou skupin.

Skupina 1 – odpověď NE. Tato skupina tvořila celkem 78 respondentů. (SK1)

Skupina 2 – odpověď ANO. Tato skupina tvořila celkem 16 respondentů. (SK2)

Následující tabulky znázorňují počet odpovědí na danou otázku na škále s rozdělením dle odpovědi na úvodní otázku do SK1 a SK2. Skupinu respondentů DŠ2 tvoří celkem 94 osob.

Tvrzení 1: Domnívám se, že mám/měl(a) jsem v péči (jako pedagogický či nepedagogický pracovník) nadaného žáka.

Tabulka 7: Odpovědi na tvrzení 1 – DŠ2

	naprosto souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	naprosto nesouhlasím
SK1	2	5	5	12	54
SK2	3	6	1	5	1

Zdroj: autor práce, 2020 (vlastní šetření)

Celkem 84,6 % respondentů se domnívá, že nikdy neměli v pedagogické péči nadaného žáka. Připomínáme, že 58% z dotazovaných uvedlo délku praxe 11 – 20 let, 35 % délku praxe do 10 let a 7 % prakticovalo více než 21 let.

V případě intelektuálního nadání, které se běžně měří pomocí IQ testů, se minimální prahové hodnoty navržené v průběhu let pohybovaly od minima přibližně 1% (např. Terman) po maxima vyšší než 20% (např. Renzulli). Podle Gagného se zdá, že vynikají dvě tendence. Selektivní perspektiva ilustrovaná velmi nízkými procenty (pod 5%) a liberální přístup, kde se navrhované odhady pohybují kolem 10 % nebo 15 % nadaných v populaci. Ve snaze shromáždit obě skupiny do určité shody navrhl Gagné systém úrovní intenzity, jehož minimální práh je stanoven na 10 %. V rámci těchto 10 % mírně nadaných nebo talentovaných osob rozlišuje Gagného diferencovaný model nadání a talentu čtyři postupně selektivnější podskupiny dle jejich četnosti v populaci.⁷¹

⁷¹ BÉLANGER, J., GAGNÉ, F., *Estimating the Size of the Gifted/Talented Population From Multiple Identification Criteria*, Montreal: Université du Québec à Montréal, s. 134 – 135. [online]. [cit. 2020-02-16]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ750766.pdf>

Tvrzení 2: Nadaný žák vyniká ve většině školních předmětů.

Tabulka 8: Odpovědi na tvrzení 2 – DŠ2

	naprosto souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	naprosto nesouhlasím
SK1	63	8	0	4	3
SK2	2	1	1	10	2

Zdroj: autor práce, 2020 (vlastní šetření)

Na uvedené tvrzení uvedlo 91 % respondentů, kteří se v minulosti nezúčastnili žádného školení s tematikou nadání, že souhlasí (63 respondentů naprosto souhlasí a 8 spíše souhlasí.). Pouze 7 respondentů se vyjádřilo nesouhlasně.

Tvrzení 3: Nadaní žáci mají speciální potřeby ve vzdělávání.

Tabulka 9: Odpovědi na tvrzení 3 – DŠ2

	naprosto souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	naprosto nesouhlasím
SK1	44	21	5	5	3
SK2	9	4	1	2	0

Zdroj: autor práce, 2020 (vlastní šetření)

I přes legislativní zakotvení nadaných a mimořádně nadaných žáků jako žáků se speciálními potřebami ve vzdělávání, odpovědělo celkem z obou skupin 10 respondentů, že s tvrzením nesouhlasí a 6 zvolilo odpověď nevím. Vzhledem ke snaze zjistit vnitřní nastavení respondentů, nikoli profesně korektní odpovědi, domníváme se, že tito respondenti s zařazením nadaných mezi žáky se speciálními potřebami vnitřně nesouhlasí.

Tvrzení 4: Nadaným žákům má být věnována zvýšená pozornost při vzdělávání.

Tabulka 10: Odpovědi na tvrzení 4 – DŠ2

	naprosto souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	naprosto nesouhlasím
SK1	8	38	4	13	15
SK2	11	3	0	2	0

Zdroj: autor práce, 2020 (vlastní šetření)

Z SK1, tedy respondenti, kteří uvedli, že se nikdy žádného školení o nadaných nezúčastnili, celkem 59 % s tvrzením souhlasí (8 naprosto souhlasí, 38 spíše souhlasí). Z SK2 souhlas projevilo 87,5 %, pouze 2 respondenti z SK2 s tvrzením nesouhlasili.

Tvrzení 5: Nadaný žák je při výuce aktivní (hlásí se, plní požadavky učitele).

Tabulka 11: Odpovědi na tvrzení 5 – DŠ2

	naprosto souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	naprosto nesouhlasím
SK1	48	21	2	5	2
SK2	0	4	0	9	3

Zdroj: autor práce, 2020 (vlastní šetření)

Tvrzení aktivity nadaného žáka souhlasně ohodnotilo 88,4 % respondentů SK1 a jen 25 % respondentů SK2, kteří ovšem volili odpověď „spíše souhlasím“.

3.6 Prezentace šetření

První šetření bylo provedeno prezenčně. Před školením a po něm byly účastníkům distribuovány dotazníky ve stejné podobě. Cílem šetření bylo zjištění změny postojů pedagogických pracovníků před a po absolvování kurzu. Výzkumným problémem tedy bylo: Má DVPP vliv na postoje vůči nadaným žákům? **Hypotéza:** „Pedagogičtí pracovníci mají po absolvování kurzu vstřícnější postoj k nadaným žákům než před ním.“ **byla potvrzena.** Dále uvádíme dílčí výstupy dotazníkového šetření 1.

U Tvrzení 1: **“Domnívám se, že mám/měl(a) jsem v péči (jako pedagogický či nepedagogický pracovník) nadaného žáka.”** nelze usuzovat na teoretickou správnost, nicméně výsledky šetření naznačují změnu názorů respondentů. Před školením 15,7 % respondentů s tvrzením nesouhlasilo, po školení jich bylo již přes 28 %. V tomto ohledu odkazujeme na kapitolu 2.2 této práce, kde jsou popsány dvě časté formy prezentace nadání. Tu jsme v rámci proběhlého školení neshledali plně korektní a teoreticky správnou. Domníváme se proto, že nesprávná teoretická argumentace na školení je důvodem, proč se někteří respondenti před školením domnívali, že nadaného žáka v péči mají či měli a po školení s tímto tvrzením nesouhlasili.

V případě druhého tvrzení: **“Nadaný žák vyniká ve většině školních předmětů.”** lze již usuzovat na teoretickou správnost. Zatímco před školením se na negativních hodnotách škály, tedy v teoreticky správné oblasti pohybovalo 63 % odpovědí, po školení to bylo přes 70 % odpovědí. V tomto případě byla hypotéza potvrzena.

Odpovědi na třetí tvrzení: “Nadaní žáci mají speciální potřeby ve vzdělávání.” byly specifické v tom ohledu, že před i po školení bylo 100% odpovědí na škále v teoreticky i legislativně správné pozici. Před školením s tvrzením naprosto souhlasilo přes 47 % dotazovaných, ostatní zvolili odpověď “spíše souhlasím”. Po školení naprosto souhlasilo téměř 58 % respondentů a ostatní spíše souhlasili. I v tomto případě lze konstatovat, že byla hypotéza potvrzena.

Tvrzení “Nadaným žákům má být věnována zvýšená pozornost při vzdělávání.” úzce souvisí s předešlým tvrzením a struktura odpovědí to potvrzuje. Před

školením souhlasilo 94,7 % respondentů a po školení 98,2 %. Pouze jeden respondent po školení uvedl, že neví a žádný respondent nevyjádřil nesouhlas.

Změna postoje ve vztahu k poslednímu tvrzení prvního dotazníkového šetření: **“Nadaný žák je při výuce aktivní (hlásí se, plní požadavky učitele).“** byla velmi signifikantní. Před školením nesouhlasilo, tedy odpovědělo teoreticky správně, 68,4 % respondentů. Po školení 78,9 %. Téměř všichni, před i po školení, volili opatrnější odpověď “spíše nesouhlasím”.

Kromě výpovědí vztahující se k prvnímu tvrzení, u kterého z teoretického hlediska nelze posuzovat správnost, všechny ostatní výpovědi potvrdily hypotézu „Pedagogičtí pracovníci mají po absolvování kurzu vstřícnější postoj k nadaným žákům než před ním.“. V této části byl tedy cíl práce splněn a hypotéza potvrzena.

Druhé šetření bylo provedeno online. Osloveni by učitelé primárního stupně. Výzkumným problémem bylo, zda má DVPP vliv na postoje vůči nadaným žákům. Cílem bylo zjištění rozdílnosti postojů učitelů, kteří v minulosti absolvovali kurz s tematikou nadání a těch kteří takový kurz neabsolvovali. **Hypotéza:** „Učitelé, kteří v minulosti absolvovali kurz s tematikou nadání mají vstřícnější postoj k nadaným žákům než ti, kteří žádný takový kurz v minulosti neabsolvovali.“ **byla potvrzena.** Dále uvádíme dílčí výstupy dotazníkového šetření 2, ze kterého bylo získáno celkem 94 zpracovatelných dotazníků. Respondenti byly rozděleny do dvou skupin, dle odpovědi na otázku, zda v minulosti absolvovali kurz, školení či přednášku o nadaných žácích. Celkem 78 respondentů uvedlo odpověď „ne“ a byli zařazeni do skupiny 1 (SK1) a 16 respondentů odpovědělo „ano“. Byli zařazeni do skupiny 2 (SK2).

Pouze necelých 9 % respondentů SK1 souhlasilo nebo spíše souhlasilo s tvrzením, že mají či měli v péči nadaného žáka. Oproti tomu přes 56 % respondentů SK2 vyjádřilo s tvrzením souhlas. Znovu upozorňujeme, že v kontextu Tvrzení 1 neexistuje teoreticky správná odpověď. Je možné, že respondenti SK1 se v minulosti zúčastnili školení o nadání právě proto, že měli v péči nadaného žáka.

Ti, kteří nebyli školeni v oblasti nadání byli z 91 % přesvědčeni, že nadaní žáci vynikají ve většině školních předmětů. Druhá skupina, proškolení učitelé, byli naopak v 75 % svých odpovědí přesvědčeni, že tomu tak není. V odpovědích na toto tvrzení se velmi signifikantně ukazuje rozdíl mezi postoji SK1 a SK2, tedy proškolených a neproškolených pedagogů.

Obě skupiny souhlasily s tvrzením, že nadaní mají speciální vzdělávací potřeby. V SK1 s tvrzením souhlasilo více než 83 % učitelů a v SK2 více než 81 % učitelů. V naprosté většině také obě skupiny souhlasily s tvrzením, že nadaným žákům má být věnována zvýšená pozornost při vzdělávání.

Páté tvrzení: „Nadaný žák je při výuce aktivní (hlásí se, plní požadavky učitele).“, stejně jako Tvrzení 2 poukázalo na velký rozdíl názorů a postojů. Zatímco přes 88 % učitelů SK1 s tvrzením souhlasí, pouze 25 % učitelů SK2 tento názor sdílí.

Cíl druhého šetření, tedy zjistit rozdílnosti postojů učitelů, kteří v minulosti absolvovali kurz s tematikou nadání a těch kteří takový kurz neabsolvovali, byl splněn. Hypotéza: „Učitelé, kteří v minulosti absolvovali kurz s tematikou nadání mají vstřícnější postoj k nadaným žákům než ti, kteří žádný takový kurz v minulosti neabsolvovali.“ byla potvrzena u Tvrzení 2 a 5.

ZÁVĚR

Diplomová práce řeší problematiku dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků pro práci s nadanými žáky. Ačkoli se jedná jen o malý výřez z práce pedagoga i vzhledem k poměrně nízkému počtu žáků, kterých se téma týká, domníváme se, že ze strategického a společenského hlediska se jedná o téma velice důležité. Uvědomujeme si, že klade učitele vysoké nároky a že pedagogická profese je stále náročnější.

Výsledky šetření prokázaly, že další vzdělávání pedagogických pracovníků má vliv na jejich postoje vůči nadaným. Postoje jsou přitom jednou ze zásadních determinant určujících způsob vzdělávání nadaných. Za pozitivní lze považovat legislativní zakotvení podpory nadaných žáků, ovšem nelze předpokládat, že samotný předpis zaručí své naplnění. Z dílčích výsledků šetření lze usuzovat, že povědomí o podpůrných opatřeních učitelé mají, nicméně z dalších dílčích výsledků je také patrné, že bez větší informovanosti pedagogů o charakteristikách nadaného žáka nemá toto povědomí na způsob výuky nadaných zásadní vliv. Proškolenost v tematice nadaných je velmi nízká. V rámci námi provedeného druhého šetření bylo ze spolupracujících respondentů proškoleno pouze 17 % učitelů základních škol. V diplomové práci několikrát zmiňujeme potřebu plošného proškolení ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání v běžných školách.

V teoretické části práce jsme se věnovali definicím, modelům a různým pojetím nadání. Dále specifickým charakteristikám nadaných, identifikačnímu procesu a zdůvodnili jsme také, proč je důležité se tématu věnovat. Zmínili jsme formu prezentace nadání široké laické i pedagogické veřejnosti, kterou nepovažujeme za přiměřenou, teoreticky správnou a z velké části ani fakticky podloženou. Domníváme se, že tento způsob komunikace (v teoretické části popisujeme jednu jako „zábavní formu“ a další jako „analogickou se znevýhodněnými žáky“) se odrazil i v dílčích výsledcích šetření této diplomové práce.

Dále se teoretická část zabývá vzděláváním pedagogických pracovníků a nabídkou dalšího vzdělávání v oblasti nadání. Popisuje také specifika výuky nadaného žáka a podpůrná opatření, kterých je možno využít.

Šetření, která se v českém prostředí zabývají vzděláváním pedagogických pracovníků v kontextu problematiky nadaných, stále není mnoho, ačkoli doba, která uplynula od zakotvení tohoto tématu do legislativy je již značná. Tato práce byla zaměřena na vzdělávání pedagogických pracovníků pro práci s nadanými žáky a měla zjistit vliv dalšího vzdělávání na postoje učitelů vůči nadaným žákům. Za tímto účelem byla provedena dvě dotazníková šetření.

Dotazníkové šetření 1 - prezenční (DŠ1) s výzkumným problémem 1 (Má DVPP vliv na postoje vůči nadaným žákům?) si kladlo za cíl zjištění změny postojů pedagogických pracovníků před a po absolvování kurzu. Hypotéza 1: „Pedagogičtí pracovníci mají po absolvování kurzu vstřícnější postoj k nadaným žákům než před ním.“ byla potvrzena.

Dotazníkové šetření 2 - online (DŠ2) s výzkumným problémem 2 (Má DVPP vliv na postoje vůči nadaným žákům?) si kladlo za cíl zjištění rozdílnosti postojů učitelů, kteří v minulosti absolvovali kurz s tematikou nadání a těch kteří takový kurz neabsolvovali. Hypotéza 2: „Učitelé, kteří v minulosti absolvovali kurz s tematikou nadání mají vstřícnější postoj k nadaným žákům než ti, kteří žádný takový kurz v minulosti neabsolvovali.“ byla taktéž potvrzena, ačkoli v dílčích výstupech lze najít názorovou shodu skupin proškolených i neproškolených učitelů. V takových případech se ovšem jedná o názorovou shodu pozitivní.

I při uvědomění, že provedené šetření je rozsahově malého charakteru, lze se domnívat, že naše zjištění mají plošný charakter. Problematika DVPP v oblasti nadání je součástí strategických dokumentů, ale jejich cíle se v kontextu nadání ještě nepodařilo zcela přenést do praxe. Zároveň se domníváme, že způsob prezentace nadání postrádá systematické marketingové prvky. Detailnější prozkoumání způsobu komunikace s pedagogickou společností by mohlo přinést užitečné poznatky pro systém DVPP v oblasti nadání a vést k větší iniciativě samotných pedagogů k vyhledávání programů vzdělávání v oblasti nadání.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

DOČKAL, V. *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý*. PRAHA: NLN, 2005. ISBN 80-7106-840-3.

FOŘTÍK, V., FOŘTÍKOVÁ, J. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-297-3.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.

HAVIGEROVÁ, J. M. *Pět pohledů na nadání*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN: 978-80-247-3857-4.

HŘÍBKOVÁ, L. *Nadání a nadaní*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-1998-6.

JUHOVÁ, D., PORTEŠOVÁ, Š. *Svět nadání*. Vztah mýtů o vzdělávání nadaných k preferenci vzdělávacího opatření v pohledu učitelů. Talnet, 2017, č. 2. ISSN 1805-7217.

JURÁŠKOVÁ, J. *Základy pedagogiky nadaných*. PRAHA: IPPP, 2006. ISBN: 80-86856-19-4.

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

MÖNKS, F., YPENBURG, I. H., *Naše dítě je velmi nadané: rukověť pro rodiče a učitele*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2002. ISBN 80-247-0445-5.

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 978-80-7184-569-0.

PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2

SPIPKOVÁ, V. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: PFUK, 1997. ISBN 80-86039-41-2.

STEHLÍKOVÁ, M. *Život s vysokou inteligencí*. Praha: Grada Publishing, 2017. ISBN 978-80-271-0101-6.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

DAVIS, A. D., RIMM S. B., SIEGLE, D., *Education of the gifted and talented*, 6th edition. New Jersey: Pearson, 2011. ISBN 978-0-13-505607-3.

HELLER, A. K. et al. *International Handbook of Giftedness and Talent*, 2nd edition. Oxford: Elsevier Science, 2002. ISBN 008-043796-6.

LAZNIBATOVÁ, J. *Nadané dieťa*. Bratislava: Iris, 2001. ISBN 80-88778-23-8.

RENZULLI, J. S., et. al. *Reflections on Gifted Education*. Texas: Prufrock Press, 2016, s. 430. ISBN 978-1-61821-505-5.

RENZULLI, J. S., REIS, M. S. *The Schoolwide Enrichment Model*. 2nd Edition. USA: Creative Learning Press, 1997. ISBN 0-936386-70-3.

TANNENBAUM, A. J. *Gifted children. Psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan, 1983. ISBN 9780024188809.

WEBB, J. T., et. al. *A Parent's Guide to Gifted Children*. Arizona: Great Potential Press, Inc., 2007. ISBN 978-0-910707-52-7.

Seznam použitých internetových zdrojů

BÉLANGER, J., GAGNÉ, F., *Estimating the Size of the Gifted/Talented Population From Multiple Identification Criteria*, Montreal: Université du Québec à Montréal. [online]. [cit. 2020-02-16]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ750766.pdf>

BOHNER, G., WÄNKE, M. in LASSIG, C. J. *Teachers' attitudes towards the gifted : the importance of professional development and school culture*. [online]. Australasian Journal of Gifted Education. [cit. 2020-02-18]. Dostupné z: <https://eprints.qut.edu.au/32480/1/32480.pdf>

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE, *Tematická zpráva: Vzdělávání nadaných, talentovaných a mimořádně nadaných dětí a žáků*, Praha 2016 [online]. [cit. 2020-02-17]. Dostupné z https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematicke%20zpravy/2016_TZ_vzdelavani_nadanych.pdf

Intelligence [online]. [cit. 17. 2. 2020]. Dostupné z: <https://www.intelligence.cz/vypocet-iq/>

KOHNOVÁ, J. *Vědecký časopis Pedagogická orientace*, 2004, č. 15. [online]. [cit. 2020-02-17]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1404>

MACHŮ, E., FACOVÁ, V., OREL, M. *Identifikace a vzdělávání nadaných a talentovaných dětí – dobrá praxe pro Evropu*. 2016. [online]. [cit. 2020-02-18]. Dostupné z: <https://vtp.talentovani.cz/documents/10157/16359/Identifikace+a+vzdelavani%3%AD%20nadaných+-+dobrá%20praxe+pro+Evropu.pdf/cfdf3f85-810d-4828-840d-8ae20c101769>

METODICKÝ PORTÁL, *Úpravy RVP ZV*. [online]. [2020-02-17] Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=6433>

MŠMT, *RVP ZV*, [online]. [cit. 2020-02-17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/41216/>

MŠMT, [online]. [cit. 2020-01-21]. Dostupné z: <http://dvpp.msmt.cz/advpp/vybdvpp.asp>

MŠMT, s. 11. [online]. [cit. 2020-02-17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/50371/>

MŠMT, *Koncepce podpory rozvoje nadání a péče o nadané na období let 2014–2020*. [online]. [cit. 2020-02-15]. Dostupné z: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKewjupbt7tnnAhUTesAKHcdJDduQQFjAAegQIBBAB&url=http%3A%2F%2Fwww.msmt.cz%2Ffile%2F35232_1_1%2F&usq=AovVaw3RODn6J76Yja-EtI2_swCU

Nadané děti [online]. [cit. 17. 2. 2020]. Dostupné z: <http://www.nadanedeti.cz/pro-odborniky-modely-nadani>

PORTEŠOVÁ, Š. *Multidimenzionální modely talentu a nadání*. [online]. [cit. 2020-02-17] Dostupné z: <https://deti.mensa.cz/index.php?pg=odborne-informace--identifikace-nadani--jak-poznat-nadane-dite>

PRAUS, P. *Intelligence a její měření*. [online]. [cit. 17. 2. 2020]. Dostupné z: http://casopis.mensa.cz/veda/intelligence_a_jeji_mereni.html

RENZULLI, J. S. *The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity*. Connecticut: Cambridge University Press. [online]. [cit. 2020-01-01]. Dostupné z: <https://www.cambridge.org/core/books/conceptions-of-giftedness/threering-conception-of-giftedness-a-developmental-model-for-promoting-creative-productivity/E7DAC1BEBc422614263DC8EEc4A771A8>

SHANILOVÁ, I. *Specifika vzdělávání pedagogických pracovníků*. [online] Praha, 2013. [cit. 2020-02-17]. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Katedra andragogiky a personálního řízení. Školitel: doc. Dr. Milan Beneš. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/147047/?lang=en>

VONDRÁKOVÁ, E. *Nadané děti*. Společnost pro talent a nadání – kolektivní člen mezinárodní společnosti ECHA, 2002. [online]. [cit. 2020-02-17] Dostupné z: <http://www.talent-nadani.cz>

VONDRÁKOVÁ, E. *Péče o nadané děti jako znak dobré školy*. 2001, Učitelství listy, 4. [online]. [cit. 2020-02-17]. Dostupné z: http://www.talent-nadani.cz/texty/pece_o_nadane.html

Vyhláška 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Dostupné 15. 2. 2020 z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

Vyhláška č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. [online]. [cit. 2020-02-17] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-317?text=pedagogický+pracovn%C3%ADk>

SEZNAM ZKRATEK

- ČŠI - Česká školní inspekce
- DŠ1 - Dotazníkové šetření 1
- DŠ2 - Dotazníkové šetření 2
- DVPP - Další vzdělávání pedagogických pracovníků
- NIDV - Národní institut pro další vzdělávání
- NPI ČR - Národní pedagogický institut České republiky
- NÚV - Národní ústav pro vzdělávání
- PPP - Pedagogicko-psychologická poradna
- RVP - Rámcový vzdělávací program
- RVP ZV - Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
- SK1 - Skupina 1
- SK2 - Skupina 2
- SPC - Speciálně pedagogické centrum
- ŠPZ - Školské poradenské zařízení

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Seznam obrázků

Obrázek 1 – Renzulliho model nadání	18
Obrázek 2 – Mönksův model nadání	19
Obrázek 3 – Gagného model nadání	22
Obrázek 4 – Gaussova křivka – rozložení IQ v populaci	24

Seznam tabulek

Tabulka 1: Věk učitelů základních škol v ČR.....	54
Tabulka 2: Odpovědi na tvrzení 1 – DŠ1.....	60
Tabulka 3: Odpovědi na tvrzení 2 – DŠ1.....	61
Tabulka 4: Odpovědi na tvrzení 3 – DŠ1.....	62
Tabulka 5: Odpovědi na tvrzení 4 – DŠ1.....	62
Tabulka 6: Odpovědi na tvrzení 5 – DŠ1.....	64
Tabulka 7: Odpovědi na tvrzení 1 – DŠ2.....	65
Tabulka 8: Odpovědi na tvrzení 2 – DŠ2.....	66
Tabulka 9: Odpovědi na tvrzení 3 – DŠ2.....	67
Tabulka 10: Odpovědi na tvrzení 4 – DŠ2.....	68
Tabulka 11: Odpovědi na tvrzení 5 – DŠ2.....	68

Seznam grafů

Graf 1: Věk respondentů dotazníkového šetření 1.....	53
Tabulka 1: Věk učitelů základních škol v ČR.....	54
Graf 2: Délka praxe respondentů dotazníkového šetření 1.....	55
Graf 3: Vzdělání respondentů dotazníkového šetření 1.....	56
Graf 4: Věk respondentů dotazníkového šetření 2.....	57
Graf 5: Délka praxe respondentů dotazníkového šetření 2.....	58
Graf 6: Vzdělání respondentů dotazníkového šetření 2.....	59

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Dotazník – DŠ1 a DŠ2	I
--	---

Příloha A – Dotazník – DŠ1 a DŠ2

Věk (vyplňte):		<i>Dotazník je anonymní a jeho vyplnění je zcela dobrovolné. Všechna data budou použita výhradně k výzkumným účelům.</i>			
Celkový počet let pedagogické praxe (vyplňte):					
Vzdělání (Označte políčko)	středoškolské	vysokoškolské - pedagogické	vysokoškolské - nepedagogické	jiné (prosím uveďte):	
Působím na (Označte políčko)	1. stupni ZŠ	2. stupni ZŠ	víceletém gymnáziu (prima-kvarta)	víceletém gymnáziu (kvinta-oktáva)	jiné (prosím uveďte):
PROSÍM OZNAČTE PŘÍSLUŠNÉ POLÍČKO, KTERÉ NEJLÉPE VYSTIHUJE VÁŠ NÁZOR.					
	NAPROSTO SOUHLASÍM	SPÍŠE SOUHLASÍM	NEVÍM	SPÍŠE NESOUHLASÍM	NAPROSTO NESOUHLASÍM
Domnívám se, že mám/měl(a) jsem v péči (jako pedagogický či nepedagogický pracovník) nadaného žáka.					
Nadaný žák vyniká ve většině školních předmětů.					
Nadaní žáci mají speciální potřeby ve vzdělávání.					
Nadaným žákům má být věnována zvýšená pozornost při vzdělávání.					
Nadaný žák je při výuce aktivní (hlásí se, plní požadavky učitele).					

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Tereza Kejla

Obor: andragogika

Forma studia: kombinovaná

Název práce: Vzdělávání pedagogických pracovníků pro práci s nadanými žáky

Rok: 2020

Počet stran textu bez příloh: 69

Celkový počet stran příloh: 1

Počet titulů českých použitých zdrojů: 13

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 7

Počet internetových zdrojů: 19

Vedoucí práce: Doc. Dr. Milan Beneš