

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

2023

Lucie Klemmová

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

Lucie Klemmová

**Možnosti rozvoje potenciálu žáka středního školního věku**

Olomouc 2023

Vedoucí práce: Mgr. Bc. Marcela Otavová, Ph.D.

## **Čestné prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně.

Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a uvádím v seznamu literatury.

V Olomouci dne 16. 4. 2023

Lucie Klemmová

## **Poděkování**

Mé poděkování patří Mgr. Bc. Marcele Otavové, Ph.D. za odborné vedení práce, cenné rady, ochotu a podporu, kterou mi v průběhu zpracování diplomové práce věnovala. Taktéž děkuji všem, kteří se zapojili do případové studie.

# Obsah

Úvod .....	8
------------	---

<b>I Teoretická část.....</b>	<b>10</b>
-------------------------------	-----------

<b>1 Potenciál a související pojmy .....</b>	<b>10</b>
--	-----------

1.1 Potenciál .....	10
1.2 Pojetí dětského potenciálu .....	11
1.3 Osobnost .....	13
1.3.1 Motivace .....	15
1.3.2 Vlastnosti .....	15
1.3.3 Schopnosti .....	16
1.3.4 Charakter .....	16
1.3.5 Temperament .....	16
1.4 Self efficacy .....	18
1.5 Nadání a talent .....	19
1.6 Silné a slabé stránky .....	21
1.7 Stav flow .....	23

<b>2 Žák středního školního věku .....</b>	<b>25</b>
--	-----------

2.1 Charakteristika .....	25
2.2 Tělesný vývoj .....	26
2.3 Vývoj poznávacích procesů .....	27
2.4 Sociální vývoj .....	31
2.5 Emocionální vývoj .....	32

<b>3 Rodina .....</b>	<b>33</b>
-----------------------	-----------

3.1 Charakteristika .....	33
3.2 Funkce .....	34
3.3 Naplnění potřeb dítěte .....	35
3.4 Výchovné styly .....	36
3.5 Spolupráce rodiny se školou .....	38

<b>4 Učitel 1. stupně základní školy .....</b>	<b>40</b>
--	-----------

4.1 Charakteristika .....	40
4.2 Vztah učitele a žáků .....	41
4.3 Individualizace výuky .....	42
4.4 Hodnocení ve formativní funkci .....	44

<b>5 Školní prostředí .....</b>	<b>46</b>
---------------------------------	-----------

5.1	Třídní klima .....	46
5.2	Třídní management.....	46
5.3	Vrstevnický kolektiv .....	48

## **II Výzkumná část..... 49**

### **6 Kvalitativní výzkum ..... 49**

6.1	Cíle výzkumné části .....	50
6.2	Výzkumné otázky .....	50
6.3	Metoda výzkumu a metody sběru dat.....	50
6.4	Popis výzkumného souboru.....	52
6.5	Etická stránka výzkumu .....	53
6.6	Charakteristika realizace výzkumu.....	53
6.7	Analýza dat.....	54
6.8	Interpretace výsledků výzkumu.....	58
6.8.1	Žák středního školního věku .....	59
6.8.2	Rodina .....	69
6.8.3	Třídní učitelka .....	71
6.8.4	Školní prostředí .....	77
6.9	Doplňující dokumenty .....	81
6.10	Závěry a diskuze výsledků výzkumu .....	84

### **Závěr ..... 88**

### **Seznam použité literatury ..... 90**

### **Seznam obrázků..... 96**

### **Seznam tabulek ..... 97**

### **Seznam zkratk ..... 98**

### **Seznam příloh volně vložených..... 99**

### **Anotace**

*„Dětství je bohatstvím potencialit růstu a rozvoje.*

*Mezi podstatné úkoly edukace pak patří brát za toto bohatství odpovědnost, stavět se mu do služeb.“*

(Helus, 2004, s. 94)

## Úvod

Cílem základního vzdělávání je připravit dítě na budoucnost. Jestliže je to místo, kde dítě stráví podstatnou část svého dětství, pak je zcela zřejmé, že jím bude ovlivněno po celý život. Je to místo, kde získává ale i ověřuje své znalosti a dovednosti, zažívá úspěchy i neúspěchy. Škola je místem, kde se dítě může poučit ze svých chyb a může získávat motivaci ke svému rozvoji. Ve škole dostává zpětnou vazbu ke své osobě a setkává se se svými vrstevníky. Avšak každé dítě je jedinečnou osobností, disponující různými vlastnostmi, dovednostmi, talenty či nadáním, silnými i slabými stránkami, ale také pochází z odlišného rodinného zázemí. Máme-li třídu dvaceti dětí, tak se jedná o třídu dvaceti jedinečných bytostí oplývající jedinečným potenciálem. K tomu ale vyvstává otázka, zda má dítě možnost svůj potenciál ve škole rozvíjet. To se stalo podnětem k sepsání diplomové práce s názvem Možnosti rozvoje potenciálu žáka středního školního věku. K sepsání práce vedlo také vlastní uvědomění si důležitosti rozvíjení lidského potenciálu a touha po pomoci rozvíjet potenciály dětí v budoucí profesi učitele 1. stupně základní školy.

Hlavním cílem práce je prozkoumat a popsat možnosti rozvoje potenciálu žáka středního školního věku v podmínkách běžné třídy ZŠ. Dílčími cíli jsou: popsat možnosti rozvoje potenciálu z hlediska žáka středního školního věku běžné třídy ZŠ, popsat možnosti rozvoje potenciálu žáka středního školního věku z hlediska jeho rodiny, popsat možnosti rozvoje potenciálu žáka středního školního věku z hlediska třídního učitele běžné třídy ZŠ a popsat možnosti rozvoje potenciálu žáka středního školního věku z hlediska školního prostředí. Práci rozdělíme na část teoretickou a část praktickou.

Teoretická část bude členěna do pěti kapitol, ve kterých vymezíme danou problematiku. V první kapitole se budeme zabývat samotným pojmem lidský potenciál a pojmy s ním souvisejícími. Druhá kapitola bude zaměřena na charakteristiku zkoumaného souboru, tedy žáka středního školního věku. Ve třetí kapitole se budeme snažit podtrhnout důležitost rodiny. Čtvrtá kapitola bude o učiteli na prvním stupni základní školy a pátá kapitola o školním prostředí.

Praktická část bude věnována kvalitativnímu výzkumu ve formě případové studie žáka páté třídy běžné základní školy. Zaměříme se komplexně na jeho osobnost a potenciál, ale také na faktory, které žákův rozvoj ovlivňují. Validitu tohoto výzkumu zvýšíme dvojitou triangulací; kombinací metod a datových zdrojů. Jako metody případové studie zvolíme



pozorován, rozhovor s žákem, třídní učitelkou a rodičem žáka, součástí bude vymezení dokumentů vztahujících se k rozvoji potenciálu žáka.

Předložený cíl diplomové práce bude naplněn interpretací dat, ve kterých se budou současně prolínat zjištění z pozorování i z rozhovorů a doplníme je stručným vymezením Katalogu podpůrných opatření, Rámcového vzdělávacího programu, Školního vzdělávacího programu a Plánu pedagogického rozvoje školy. Celou práci obohatíme přílohovou částí, která bude obsahovat ukázky žakových prací a soupis všech pozorování i rozhovorů.

# I Teoretická část

## 1 Potenciál a související pojmy

*„Každý člověk přichází na svět s jistým potenciálem“ (Pugnerová, 2019, s. 122).*

Abychom mohli zkoumat možnosti rozvoje potenciálu žáka, je důležité pojmu potenciál porozumět. Ovšem definovat jednoznačně, co onen potenciál znamená, není zdaleka jednoduché. Pohled na lidský potenciál je různorodý a překrývá se s dalšími psychologickými pojmy. Tato kapitola obsahuje deskripci jednotlivých pojmů a přináší přehled různých pojetí a chápání lidského potenciálu. Vzhledem k tomu, že vymezení různých autorů jsou nejednotná, můžeme tuto kapitolu brát jako soubor pojmů, který nám objasňuje to, co vše lidský potenciál zahrnuje či může zahrnovat.

### 1.1 Potenciál

Valenta (2015) pod lidským potenciálem vidí uspořádaný soubor dispozic a předpokladů daného člověka, který mu umožňuje vykonávat nějakou činnost. Tato činnost se stává přínosem pro společnost, ale hlavně má vliv na utváření a rozvoj samotného jedince.

Plamínek (2014) považuje za lidský potenciál lidské zdroje, pod které řadí vlastnosti, schopnosti a postoje. Ty pak daný jedinec může vytvářet a rozšiřovat zejména vzděláváním a učením.

Podle Vodáka a Kucharčíkové (2011) je lidský potenciál často zaměňován s pojmem lidský kapitál. Přestože se jedná o pojmy podobné, autoři píšou, že lidský kapitál souvisí se současností, zatímco lidský potenciál se váže k budoucnosti. Lidské zdroje považují za množinu lidského potenciálu společnosti.

Zájem o lidský potenciál můžeme hledat v humanistické psychologii, například u jednoho z jejích zakladatelů, amerického psychologa, Carla R. Rogerse. Rogers se zaměřoval na individuální stránku člověka a zastával názor, že každý má přirozenou tendenci k rozvíjení svého potenciálu, aby byl užitekem sobě samému i lidem, kteří ho obklopují. Naplněním našeho potenciálu se stáváme sami sebou a je to zpravidla nejvyšší cíl, o který v životě usilujeme. (Rogers, 2015)

Mudrák a Zábrodská (2013, s. 201–202, online) se ve své studii zabývají lidským potenciálem jako psychologickým konstruktem a seznamují čtenáře se třemi teoriemi lidského potenciálu.

První je „*teorie nadání*“, která se zabývá „*tím, čím člověk je*“. To znamená, že zastánci této teorie věří, že mimořádné výkony jsou dány vrozenými dispozicemi. Prostředí a motivaci nepokládají za stěžejní, ale zároveň tyto faktory zcela neopomíjejí. Lidé s nadáním podle představitelů této teorie mají větší potenciál a jsou předurčení k dosahování výjimečných výkonů. Jednou z výhod této teorie je, že nadání je v určité míře možno identifikovat a na základě toho uzpůsobit výchovný a vzdělávací postup. Další výhodou představuje množství doporučení a rad pro učitelé i rodiče žáků s nadáním. Teorie nadání je ovlivněna právě dětmi školního věku, neboť žáci s nadáním oproti vrstevníkům dosahují lepších výsledků.

Druhou teorií je „*teorie přípravy*“, která poukazuje na „*to, co člověk dělá*“. Podle této teorie si každý člověk může určitou dovednost či znalost osvojit do takové míry, že je schopen dosahovat mimořádných výkonů. Hlavním předpokladem je dlouhodobá a intenzivní příprava, ve které hraje důležitou roli rodič a samozřejmě také učitel. Jako pozitivní součást rozvoje potenciálu jsou brány chyby a neúspěchy, neboť přinášejí zpětnou vazbu, která je pro příznivý rozvoj důležitá. Na rozdíl od teorie nadání zde můžeme předpovědět budoucí výkon, protože je dán kvalitou a časem přípravy. Z této teorie vyplývá, že každý má stejnou šanci na úspěch, pokud k tomu má vytvořené vhodné podmínky.

Třetí představená teorie se zabývá „*tím, co si člověk myslí*“ a je nazývána jako „*teorie motivace*“. Zabývá se důvody, kvůli kterým se člověk úspěchu snaží dosáhnout. Tyto důvody se stávají pohonem k dalšímu rozvoji. Stěžejní je, v co člověk věří, jaká je jeho vnitřní motivace a jaké je nastavení jeho mysli. (Mudrák a Záborská, 2013, online; Mudrák, 2015)

Jednotlivé teorie vycházejí z toho, který aspekt je podle různých autorů v kontextu lidského potenciálu nejvýraznější. Lidský potenciál zahrnuje naše vlastnosti a schopnosti, předpoklady a dispozice, nadání a talenty. Může být dán okolním prostředím a přípravou, ale taktéž motivací a nastavením mysli.

## **1.2 Pojetí dětského potenciálu**

„*Dítě je oheň, který se má zapálit, ne nádoba, která se má naplnit*“ (François Rebelais in Fuller, 2017, s. 9).

Podle Fullera (2017) dítěti pomůžeme, budeme-li s ním prozkoumávat svět a prohlubovat jeho zvědavost i schopnosti. Sledováním a povzbuzováním zájmů dítěte můžeme docílit objevení jeho potenciálu. Dle autora se každé dítě narodí jako génius, ale je na rodičích, aby v něm génia udrželo. (Fuller, 2017)

Jak zdůrazňuje Pugnerová (2019, s. 162), „*dítě je přirozeně dobré, jeho postupně se zvyšující sebevědomění vede k zážitku sebe a vnímání sebe*“. Helus (2004, s. 94) píše, že „*dětství je bohatstvím potencialit růstu a rozvoje*“. Zejména v dětství je rozvíjení potencialit důležité a má vliv na budoucnost jedince i celé společnosti. Je to důležité období, ve kterém se formuje osobnost. Každý z nás má v sobě s příchodem na svět skrytý určitý potenciál. (Helus, 2004)

Zaměříme-li se na každé dítě individuálně, dojdeme ke zjištění, že i ty děti, které jsou označovány jako velmi chytré, mají oblasti, ve kterých jsou slabé. Stejně tak v dětech, které jsou brány jako méně chytré, můžeme objevit něco, v čem jsou neuvěřitelně dobré. Proto je potřeba tento individuální přístup k dětem zachovávat a nesrovnávat je mezi sebou. Jedině tak můžeme jeho potenciál objevit. (Fuller, 2017)

Podle Dweckové (2015) je hledání potenciálu dlouhodobý proces vyžadující značné úsilí, potenciál nelze poznat ihned a také nelze s jistotou říct, jak se bude vyvíjet v budoucnosti. Je však přesvědčená, že nezáleží tolik na vrozených vlastnostech a předpokladech, ale na tom, o co usilujeme a v co věříme a nazývá to růstovým nastavením mysli. Podle autorky může být dítě dobré v čemkoliv a měli bychom se vyhnout označením typu „ten není dobrý na matematiku“, které dítěti dává těžce odstranitelnou nálepkou, jež ukazuje, že matematiku neumí a nikdy umět nebude. (Dwecková, 2015)

V psychologii se objevuje výraz „*obrat k dítěti*“, kterým se zabývá Helus (2004) ve své knize *Dítě v osobnostním pojetí*. Popisuje, že dítě je se svými zvláštnostmi v prožívání, myšlení a chování „*svébytnou osobností*“, ke které bychom měli přistupovat tak, abychom se soustředili na jeho potenciál a na možnost jeho realizace. Pokud tento obrat neučiníme, znamená to, že dítě nebude mít dostatek příležitostí být aktivní, iniciativní a tvůrčí, nebude mít dostatek možností svůj potenciál rozvíjet. (Helus, 2004, s. 9).

Děti jsou k naplnění svého potenciálu doslova předurčeny. Nikdy už nebude taková příležitost a schopnost k rozvoji jako v dětství, a proto bychom měli rozvíjet jejich zvědavost, vynalézavost a schopnosti ve všech oblastech. (Bilbao, 2018)

Autoři se shodují v tom, že jsou to právě rodiče a učitelé, kteří nesou zodpovědnost za hledání a naplňování potenciálu dětí. Mají důležitou úlohu spočívající ve vybudování podnětného a podporujícího zázemí. Jsou to rodiče, kteří stojí u počátku vzdělávání dítěte. To, v jakém prostředí dítě vyrůstá, má vliv na celý jeho život, jeho osobnost, tedy i na rozvoj jeho potenciálu. Mühlfeit a Novotná (2018) upozorňují na to, že rodiče často berou jako jediné potenciality pouze kvantitativně měřitelné výkony, tedy zkoušení, známkování,

testování apod., protože právě tam vidí prostor pro růst. Často se stává, že učitelé a rodiče nevidí důvod rozvíjet oblast, ve které je dítě již dobré. Přitom prostor pro růst je právě v oblasti, ve které je přirozeně dobré. (Mühlfeit a Novotná, 2018)

Důvěra v optimální rozvoj potenciálu dítěte je základní krok, který jakožto rodiče a učitelé můžeme učinit (Bilbao, 2018). Podobně se na přístup k potenciálu dětí dívá také Röhr (2018), který se zabývá jejich sebeúctou. Podle něj je právě pocit vlastní hodnoty to nejlepší, co můžeme dítěti dát. Ta mu pomáhá utvářet svůj život a přijímat sám sebe, úspěch, neúspěch i kritiku. To vše vede k optimálnímu rozvoji dítěte. Stejně tak Helus (2004, s. 95) poukazuje na to, že je důležité *„klást důraz i na takové kvality jeho osobnosti jako je: být šťasten, vnímat lásku a sympatii druhých a odpovídat jim vlastními projevy láskyplnosti a sympatie: vymanit se ze zúženého nahlížení na věci a pokoušet se o nahlédnutí širších a hlubších souvislostí, vyvinout úsilí ke kultivaci vlastního svérázu a být ušlechtilým způsobem sám sebou, přijmout výzvy otevřené budoucnosti a dostát jí i v konfrontaci s obtížemi“*.

Finská studie, která se zabývala pohledem rodičů a učitelů na dětský potenciál, ukázala, že pohledy těchto dvou skupin jsou rozdílné. Názory rodičů na potenciál dítěte byly mnohem optimističtější než názory učitelů. Vyšší optimismus rodičů může prospívat motivaci dítěte a k udržení důvěry ve vlastní kompetence. (Kärkkäinen a Rätty, 2009, online)

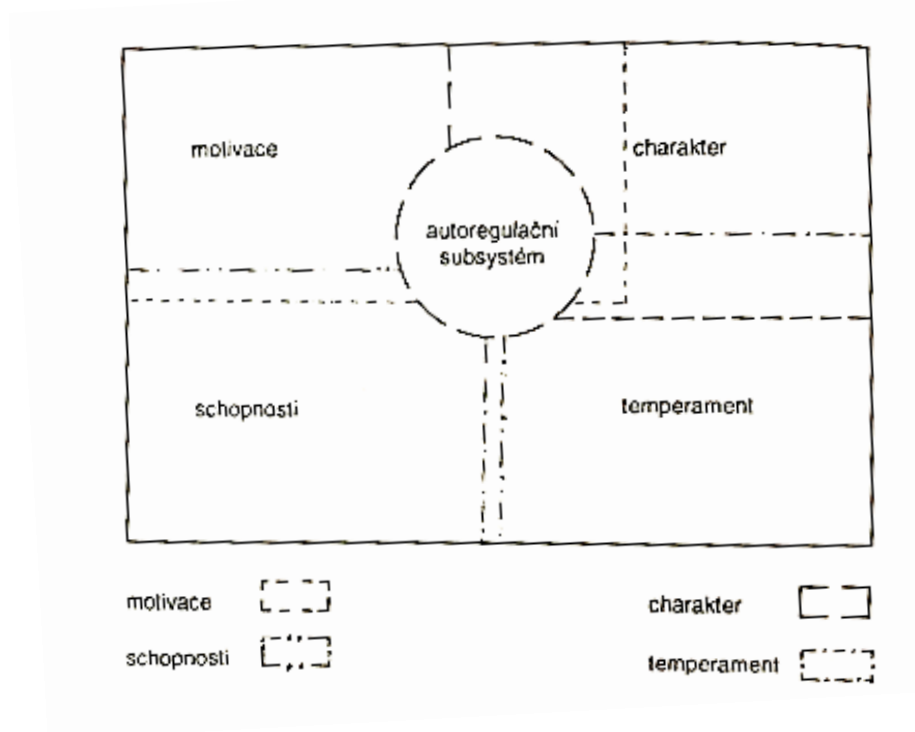
V literatuře se hojně setkáváme s tím, že o potenciálu dětí, zejména v kontextu školy, je hovořeno v souvislosti s nadáním. Domníváme se, že je potřeba zdůraznit, že potenciál je v každém dítěti.

### 1.3 Osobnost

Helus (2004, s. 9) zmiňuje, že pokud naše pozornost bude věnována potencialitám dítěte, docílíme toho, že se stane *„svébytnou osobností“*. Co je onou osobností myšleno? Autoři v souvislosti s psychologií osobnosti nejčastěji mluví o odlišnosti a jedinečnosti každého člověka a o psychické individualitě. *„Osobnost chápeme jako individualitu s důrazem na „já“ a vlastnosti, které ji charakterizují“* (Helus, 2018, s. 154).

Říčan (2010) vymezuje tři různá pojetí pojmu osobnost. Kromě již zmiňovaného ji můžeme chápat ve smyslu pozitivního hodnocení. Často si totiž představíme, že je to někdo slavný a společensky významný. Jedná se ale spíše o druhořadé vymezení pojmu osobnost. Třetí pojetí se zaměřuje na strukturu psychiky člověka, tedy jeho duševní stránku. (Říčan, 2010)

Stejně, jak je tomu u ostatních zmiňovaných pojmů, tak ani pojem osobnost nemá jedinou jednoznačnou definici, která by v sobě zahrnovala všechny složky osobnosti. Jednotliví autoři vymezují osobnost podle složky, kterou považují za nejdůležitější. (Říčan, 2010; Pugnerová, 2019). Podle Cakirpaloglu (2012, s. 16) můžeme všechny definice shrnout tak, že jde o „souhrn, souvislost či propojení charakteru, temperamentu, schopností a také konstitučních vlastností člověka“.



Obrázek 1 Model struktury osobnosti podle Čápa (1993, s. 102)

Švýcarští psychologové Wagnerová a Ruch (2015) se zabývali vztahem mezi charakterovými silnými stránkami, pozitivním chováním ve třídě a školním úspěchem. Ve své studii poukazují na to, že tyto tři faktory nepředstavují pouze cíle vzdělávání, ale jsou také úzce propojeny a mají vliv na výsledky a úspěchy v budoucnosti. Studie ukázala, že žáci s vysokým stupněm charakterových silných stránek jako naděje, vytrvalost, nadšení, láska k učení a obezřetnost, vykazují pozitivnější chování ve třídě. Charakterové stránky jako perspektiva, vedení, vytrvalost, láska k učení, naděje a obezřetnost zase souvisejí se školním prospěchem žáků. Studie může být vodítkem k porozumění osobnostních faktorů, které mohou přispívat ke školním úspěchům. (Wagnerová a Ruch, 2015, online)

### 1.3.1 Motivace

„Nikdy nedemotivuj někoho, kdo se vyvíjí, byť postupuje jakkoli pomalu“ (Platon in Bilbao, 2018, s. 53).

Motivaci můžeme popsat jako tažnou sílu, která nás vede k výkonu. Dává totiž smysl a důvod činnostem, které děláme. Pohání nás k rozvíjení se v určité oblasti a přináší nám pocit uspokojení. Motivovaný člověk jednodušeji podává lepší výkony a naplňuje vyšší cíle. (Medlíková, 2021) Motivace je součástí psychiky člověka a jejím zdrojem jsou různé motivy, které vycházejí z našich potřeb, zájmů, hodnot či postojů (Sláměník a kol., 2019).

Motivy mohou vycházet z vnějšího okolí nebo můžeme být motivováni vnitřně. Oba tyto druhy motivace jsou pro nás v životě důležité. Vnitřní motivace má však větší význam, je totiž silnější a trvalejší. Je však nutné upozornit na to, že motivace nemusí vždy přinášet pozitivní dopad. Pokud je příliš vysoká, může nám naopak uškodit. Ale když je motivace příliš nízká, nemáme sílu se do činností pouštět, což zase může vést k výčitkám a špatným pocitům. (Medlíková, 2021)

Mluvíme-li o motivaci k učení, pak je důležité vidět v něm smysl, sledovat pokroky a dostávat prostor pro kreativitu. To jsou právě ty motivy, které nás pohánějí vpřed. Děti jsou přirozeně zvědavé a naším úkolem je tuto zvědavost podporovat a probudit v nich zájem, aby mohly dosahovat ještě lepších výkonů, které jim pak přinášejí radost a motivaci k dalším cílům. (Medlíková, 2021) Posilovat vnitřní motivaci v dětech je docela jednoduché, protože jsou přirozeně zvědavé, touží po činnostech, těší je zkoušet nové věci (Mertin, 2019).

### 1.3.2 Vlastnosti

Nejjednodušeji můžeme říct, že vlastnosti jsou něco, co vlastníme, jak již vyplývá z názvu. Většinou jsou zděděné a po celý život zůstávají neměnné nebo se mění, aniž bychom to my samotní ovlivnili (Plamínek, 2014). Říčan (2010) uvádí, že pokud například o někom řekneme, že je přátelský, znamená to, že se tím vyznačuje. Je to něco dobře popsatelného i představitelného, čím bychom daného člověka charakterizovali a odlišili od druhých. Díky tomu pak můžeme lépe pochopit a předvídat chování daného člověka a podle toho k němu také přistupovat. (Říčan, 2010) Vlastnosti můžeme rozdělit na psychické a fyzické. Velká pozornost je věnována hlavně vlastnostem psychickým. (Říčan, 2010; Plamínek, 2014) Helus (2018) k psychickým vlastnostem řadí schopnosti, temperament a charakter.

### 1.3.3 Schopnosti

Podle Čápa (1993) se jedná o psychickou vlastnost, díky které dobře vykonáváme činnosti a zvládáme se naučit nové. Jsou ukázkou toho, co všechno a do jaké míry dokážeme zvládnout (Říčan, 2010). Schopnosti nejsou vrozené, ale rozvíjejí se na základě vloh, které jsou vrozené a dávají nám možnost rozvíjet se. To, zda se daná vloha ke schopnosti bude realizovat, záleží na podnětnosti a interakcích prostředí, ve kterých se nacházíme. (Helus, 2018; Čáp, 1993)

Čáp (1993) dělí schopnosti na intelektové, sociální, senzomotorické a umělecké. Poukazuje na to, že hodně pozornosti je věnováno zejména inteligenci, kterou využíváme k poznávání a řešení problémů. (Čáp, 1993)

Plamínek (2014) rozděluje schopnosti na teoretické (znalost), to, co lidé vědí, a praktické (dovednosti), to, co lidé umějí udělat. Dovednosti tak pokládá za jakési rozvinutí a pokračování znalostí. Říčan (2010) dodává, že v českém prostředí je slovo dovednost dáváno do kontextu s motorikou a konkrétními činnostmi. Někteří autoři pokládají schopnosti a dovednosti za totéž právě kvůli jejich těsné propojenosti.

### 1.3.4 Charakter

Charakter je odvozen od starořeckého termínu „charátto“ znamenající „vtisknutí“ a podle Heluse (2018) označuje vlastnosti, které souvisejí s principy, zásadami a hodnotami, které se snažíme získat a kterými se chceme řídit. Čáp (1993) charakter překládá jako „svéráz“ nebo „zobrazení vyražené na kovu“. Jsou to získané dispozice či vlastnosti psychosociálního zaměření, skládající se především z etických, morálních a estetických hodnot. Charakter je získáván prostřednictvím sociálního a psychologického učení v průběhu celého života, tím se také odlišuje od temperamentu, který je vrozený. Charakter ovlivňuje chování a postoj jedince nejen k sobě samému, ale také k ostatním a k tomu, co vykonává. (Cakirpaloglu, 2012)

### 1.3.5 Temperament

*„Dítě přichází na svět s povahou, která ho bude ovlivňovat v průběhu celého života“*  
(Bilbao, 2018, s. 13).

Rothbart (2007) se zabývá výzkumem temperamentu a sociálního vývoje. Popisuje, že temperament je jakýmsi počátkem vývoje osobnosti. Temperament, individuální rozdíly



a zkušenosti se spojí v jedno a vytvoří tak dispozice člověka, se kterými poznává sebe i druhé, utváří své hodnoty a získává celkový přehled o světě.

Čáp (1993) píše, že temperament společně s charakterem jsou v těsném propojení a společně tvoří soubor rysů osobnosti. Temperament je dán biologicky a je téměř neměnný, zatímco charakter je vytvářen na základě sociálního okolí člověka. (Čáp, 1993)

Temperamentem rozumíme vrozené vlastnosti osobnosti, které se vztahují k prožívání a emočnímu ladění jedince. Termín pochází z latinského „temperamentum“ znamenající „správné míchání“. Toto slovo poprvé použil starořecký lékař Hippokrates (460-370 př. Kr.), podle kterého jsou v každém těle v různém poměru namíchány tyto tekutiny: krev, hlen, žlutá a černá žluč. V každém z nás jedna šťáva dominuje a určuje tak daný typ osobnosti. Hippokratova slavná teorie temperamentových typů je dodnes jednou z nejčastěji užívaných. (Cakirpaloglu, 2012)

Zde je její stručné vymezení:

- Cholerik je neklidný, konfliktní a jeho projevy jsou výbušné.
- Flegmatik je opak cholerika, je tedy naopak klidný, vyrovnaný, jeví se také jako pomalý, ale spolehlivý a stálý.
- Sangvinik představuje živost, je optimistický a radostný.
- Melancholik je opak sangvinika, převládá smutek a sklon k pesimismu. (Cakirpaloglu, 2012, s. 67; Helus, 2018, s. 168)

Tato teorie temperamentu není zdaleka jediná, existuje jich značné množství a nedá se říct, že jedna nebo druhá je nejvhodnější. Vzhledem k aktuálním potřebám pedagogické reality uvádíme v současnosti docela populární typologii osobnosti MBTI, která nám může pomoci v různých oblastech života a neslouží pouze jako zhodnocení chování, které vede ke srovnávání lidí, případně k omluvě jejich chování. Tato typologie může napomáhat ke komunikaci s různými lidmi případně může být jakýmsi vodítkem ve výchově dětí. Může nám ukázat, proč v některých oblastech selháváme a proč jsme v některých naopak dobří. To vše může přinést další kroky k rozvoji. Typologie MBTI má počátky u C. G. Junga a v 50. letech 20. století na něj navázaly Isabel Briggs Myersová a Katharine Cook Briggsová, které se snažily Jungovo pojetí přiblížit lidem. Vznikl tak dotazník nazvaný Myers-Briggs Type Indicator. (Miková a Stang, 2010, s. 10–11)

Typologie pracuje se čtyřmi dimenzemi, kdy každá z nich má dva póly. Jednotlivé typy jsou poté odvozeny podle toho, kterému ze dvou pólů jedinec dává přednost:

- „*Kam je orientovaná naše energie (preference E – extraverte, nebo I – introverte);*

- *jak přijímáme informace (preferance S – smyslu, nebo N – intuice);*
- *jakým způsobem se rozhodujeme (preferance T – myšlení, nebo F – cítění);*
- *jaká je naše orientace k vnějšímu světu, tj. jaký preferujeme životní styl (preferance J – usuzování, nebo P – vnímání).“ (Miková a Stang, 2010, s. 16)*

Kombinací těchto čtyř dimenzí vzniká 16 typů rozčleněných do 4 temperamentových skupin, které Jung pojmenoval podle představitelů z antické mytologie:

- Apolloni se soustředí na hledání dobrých stránek svých i ostatních. Jsou citliví, vnímaví a empatičtí. Snaží se naslouchat a poskytovat pomoc druhým. Hledají smysl života.
- Prometheové kladou důraz na inteligenci, díky které podle nich mohou věci dobře vykonávat. Jsou poháněni k sebezdokonalování a seberozvoji a snaží se být ve všem dobří.
- Dionýsové chtějí být volní a nezávazní. Dávají přednost vytrvalosti před výsledkem.
- Epimetheové ctí zodpovědnost a sounáležitost. Rádi se drží řádu, tradic a osvědčených postupů.

V českém prostředí se setkáváme spíše s názvy „*Hráči, Racionalisté, Idealisté a Strážci*“. (Miková a Stang, 2010, s. 127–129)

## 1.4 Self efficacy

Tento pojem zavedl americko-kanadský psycholog Standfordské univerzity Albert Bandura a vyjadřuje důvěru a přesvědčení lidí ve vlastní schopnosti. Lidé, kteří v ně věří, podávají lepší výkony. Dokážou odhadnout a zhodnotit své schopnosti. Díky důvěře v ně jsou také schopni zvládnout obtížnější úkoly. Naproti tomu lidé, kteří tuto důvěru nemají, se bojí neúspěchu, těžce ho nesou a jeho vlivem ztrácejí víru ve své schopnosti. Příliš se soustředí na své nedostatky a na překážky, proto mají také nízké cíle a rozvíjejí svůj potenciál pomaleji. Podle Bandury (1994, online) se na self efficacy podílejí 4 psychické procesy, mezi které řadí kognitivní procesy, motivační procesy, afektivní procesy a selektivní procesy. Self efficacy se vyvíjí již od narození a každé vývojové období přináší nové možnosti k jeho budování. Největší vliv na nás mají naše vlastní předchozí zkušenosti. Ty nám totiž dávají největší zpětnou vazbu a víme, v čem se musíme zlepšit. Další významné zkušenosti získáváme, když vidíme, jak úkol splnil někdo jiný. Příkladem nám jsou sociální vzory, kterými jsou zejména rodinní příslušníci a vrstevníci. První zkušenosti se self efficacy získáváme v rodině, kde se

srovnáváme zejména se sourozenci a rodiči. Postupem času na nás mají největší vliv naši vrstevníci. Ve škole si děti osvojují kognitivní dovednosti, setkávají se se spolužáky, jsou hodnoceni a sociálně srovnáváni. Pro získání self efficacy je důležité verbální přesvědčování, které spočívá v tom, že nás někdo povzbuzuje k určitému výkonu. Pokud jsme takto přesvědčováni od dětství, tím více si věříme v budoucnosti. Důvěru v naše schopnosti ovlivňují také naše emoční a fyziologické stavy. Je mnohem jednodušší přesvědčit sami sebe, že něco zvládneme, když jsme psychicky i fyzicky v dobré kondici. (Bandura, 1994, online)

## 1.5 Nadání a talent

S problematikou nadaného či talentovaného dítěte se v současnosti setkáváme stále více, zejména v souvislosti se školou a vhodnými metodami výuky. Přestože rozvoj potenciálu se týká všech dětí, je důležité tento pojem zařadit, neboť se jedná o děti, u kterých je potenciál výrazný (Stehlíková, 2018) a nadané dítě jsme také zvolili jako hlavního účastníka výzkumu této práce.

Hříbková (2009) odkazuje na analýzu M. Musila, který uvádí, že talent je považován za vysoký stupeň nadání. Můžeme tedy jistě říct, že oba tyto pojmy jsou spojovány se schopnostmi, vlastnostmi a jejich nadprůměrnou až vysoce nadprůměrnou úrovní. (Hříbková, 2009)

Podobně se na tyto pojmy dívá také Landau (2007), podle které se talent vztahuje k určité oblasti a nadání označuje jako rys osobnosti talentovaného člověka, který mu umožňuje talent rozvinout. Slovo nadání znamená „obdarovaný, obdařený či talentovaný“ a je odvozeno od slov „dar, dávání“. Jako nadané můžeme označit i děti, u kterých jejich talent na první pohled nevidíme. (Landau, 2007)

Trochu jiný pohled nám přináší Vališová a Kasíková (2011), podle kterých je mimořádné nadání spojováno s nadprůměrnými výkony v konkrétní oblasti, která je zastupována konkrétním vyučovacím předmětem, zpravidla matematikou či cizím jazykem. Autorky píšou, že někteří psychologové přisuzují nadání každému jedinci, ale může se stát, že nebude rozvinuto. Talent je pak zpravidla zastoupen uměleckými či sportovními dovednostmi.

V definicích pojmů nadání a talent shledáváme u autorů jen nepatrné rozdíly. Také v zahraniční literatuře anglické „talent“ znamená v překladu jak nadání, tak talent. Vzhledem k nejednotnosti těchto pojmů je často talent i nadání považováno za synonymum.

Clifton a kol. (2006, s. 2, online) popisuje talent/nadání jako „*přirozeně se opakující vzorec myšlení, cítění nebo chování, které lze produktivně uplatnit*“. Každý z nás má několik talentů, které v různé míře kombinuje a ony nám umožňují vykonávat věci jedinečně a mimořádně. Pokud nám něco přirozeně jde, pravděpodobně se jedná o oblast, na kterou máme talent. Svým talentům bychom měli naslouchat, hledat je a snažit se je rozvíjet, protože nás vedou k úspěchu a umožňují nám naplňovat a uplatňovat náš lidský potenciál.

Valenta (2015, s. 104) definuje nadání a talent jako „*souhrn specifických vloh, které se projevují v různých oblastech lidského života – sportovní nadání, hudební nadání, matematické nadání. Má se za to, že nadání má každý člověk, je ho však potřeba objevit a rozvíjet. V pedagogickém pojetí se za nadání považuje výjimečná složka osobnosti*“.

Vzdělávání nadaných dětí je také ukotveno ve školském zákoně a je zde hovořeno jako o dětech se speciálními vzdělávacími potřebami. Vyhláška MŠMT č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných popisuje nadaného a mimořádně nadaného žáka následovně: „*Nadaný žák vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech. Mimořádně nadaný žák dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech.*“ (§ 27 odst. 2 vyhlášky č. 27/2016 Sb., online)

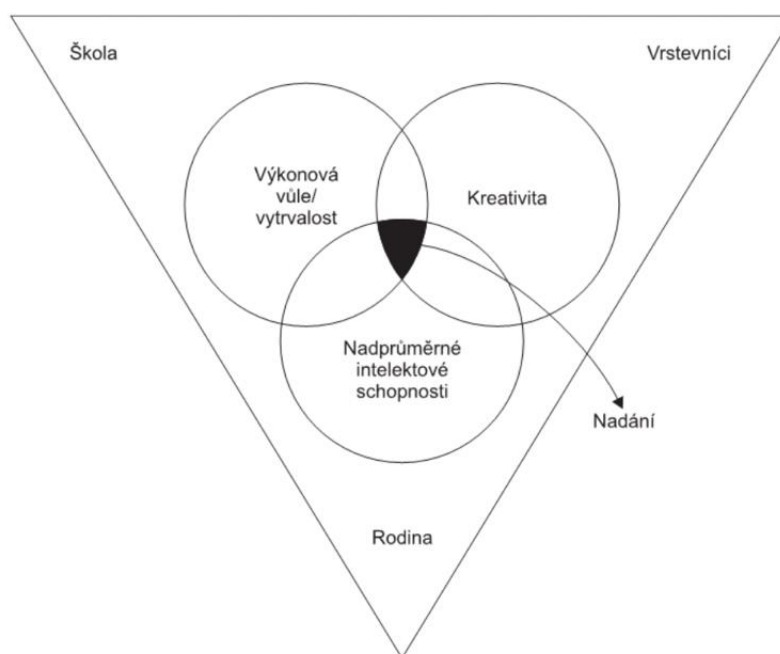
Hříbková (2009, s. 43) chápe nadání jako „*vyvíjející se produkt*“, který je ovlivňován možnostmi jedince a jeho prostředím. Považuje ho za potenciál směřující k mimořádnému výkonu.

Stehlíková (2018) označuje nadané za jedince s vysokým potenciálem. K označení vysoký potenciál se podle ní přiklání stále více odborníků. Setkáme se také s pojmy „*dítě s vysokými potencialitami*“, „*dítě s akcelarováním vývojem*“ nebo „*intelektově předčasně vyvinuté dítě*“ (Stehlíková, 2018, s. 18). Autorka uvádí, že pro nadané děti je důležité podnětné prostředí. Právě u nadaných se často stává, že trpí v důsledku nepochopení okolí. Může se stát, že rodina i škola nadané dítě nechápe a neví, jak k němu má přistupovat, což vede k tomu, že potenciál není optimálně rozvíjen. Nadané děti tedy vyžadují vzhledem k jejich specifikům také specifický přístup. (Stehlíková, 2018)

Článek, který je publikován na stránkách Inkluze v praxi, poukazuje na to, že učitelé i rodiče mnohdy nejsou dostatečně a včas o nadání dítěte informováni a nevědí, jak s nadanými pracovat. Důležitá je zejména včasná identifikace nadaného, na které se zpravidla

podílí škola a pedagogicko-psychologická poradna. Nadaným žákům by měla být zadávána specifická práce, pracovní listy a může docházet také k přeskokování ročníku či přechodu na víceleté gymnázium. Stává se, že k identifikaci nadaných nedochází, neboť ve škole je dáváno více prostoru diagnostice dětem s dysfunkcemi či jinými nedostatky. Žáci s nadáním se tak často stávají opomíjenou skupinou. Integrace by měla zahrnovat všechny žáky, tedy i žáky s nadáním. (Inkluze v praxi, 2020, online)

Nadání je často dáváno do spojitosti s inteligencí a je měřeno různými inteligenčními testy. V souvislosti s nadáním se však v současnosti uvažuje také o pojmech kreativita a tvořivost. Nadání je ovlivněno také dalšími neintelektovými faktory. Z toho vyplývá, že nadání jedinci nemusí vykazovat nadprůměrnou inteligenci. Tannenbaum navrhl v roce 1983 pět faktorů, které nadání určují: „*všeobecné intelektuální schopnosti, speciální schopnosti, podporující konstelace neintelektových rysů, environmentální faktor, štěstí v klíčových obdobích života*“. (Tannenbaum in Hříbková, 2009, s. 125) Renzulli přišel s modelem triády, ve kterém spojuje „*nadprůměrnou schopnost, soustředění na věc a kreativitu*“. Tento model doplnil Mönks o faktory prostředí, ve kterém se dítě nejčastěji nachází. (Renzulli a Mönks in Hříbková, 2009, s. 80)



Obrázek 2 Mönksův triadický model (Mönks in Hříbková, 2009, s. 80)

## 1.6 Silné a slabé stránky

„*Důležité je znát obojí – silné stránky i slabiny. Obojí tvoří naši osobnost.*“ (Mühlfeit a Novotná, 2018, s. 95)

Clifton a kol. (2006, s. 4, online) silnou stránku popisuje jako „*schopnost poskytovat konzistentní, téměř dokonalý výkon v dané činnosti*“. Uvádí, že mají základ v talentech, nadání a pokud jej obohatíme znalostmi a dovednostmi, stane se tak naší silnou stránku. Pokud silné stránky rozvíjíme a aplikujeme, získáváme pocit seberealizace, pocit, že jsme tím, kým máme být, že naplňujeme svůj potenciál. Je to celoživotní hledání, které by nám mělo přinášet uspokojení a radost. (Clifton a kol., 2006, online)

Podle Hoferta (2016) mohou vzniknout díky rozvíjení talentu, ale mohou to být také schopnosti a dovednosti, které zdokonalíme. Silné stránky jsou oblasti, které jsou pro nás přirozeně snadné a nepotřebujeme se kvůli nim namáhat. Znamená to doslova, že jsme v dané oblasti silnější než ostatní. Své silné stránky bychom proto měli hledat v tom, co nám přirozeně jde. Neznamená to ale, že nepotřebují cvik, naopak, o to víc bychom se měli zaměřit na jejich rozvíjení. V pedagogice a psychologii se jedná o docela nový pojem, dlouho jsme se setkávali pouze s pojmy zmiňovanými v předchozích podkapitolách. (Hofert, 2016)

Kromě IQ a EQ testů existují také jiné cesty k hledání talentů. Může se jednat o alternativní pedagogické přístupy, pod které řadíme například Waldorfskou či Montessori pedagogiku. Jednou z cest může být například nástroj zvaný Strengthsfinder, který se zaměřuje na hledání silných stránek a definuje 34 nejčastějších talentů. Název vznikl právě ze slova „strengths“ znamenající silné stránky a „finder“ jako jejich hledání. Další zahraniční i české přístupy můžeme najít v publikaci *Dítě a nadání*, ve které autoři píšou také o v této práci zmiňovaném MBTI dotazníku. (Dudová a kol., 2016, online)

Pod slabými stránkami si podle Cliftona a kol. (2006, online) můžeme představit nedostatek znalostí, dovedností nebo talentu. Hofert (2016) je rozděluje na dva typy. Prvním jsou slabé stránky, které nám brání v tom, abychom se stali úspěšnými. Jedná se tak o překážku a omezení pro rozvíjení našich silných stránek. Pro lepší představu uvádí příklad nadané matematicky, která předvede špatnou prezentaci a kvůli své slabé stránce v podobě špatného projevu tak nezíská místo na univerzitě, které si přála. Dalším druhem slabých stránek jsou přehnaně silné stránky. Například, když je někdo vtipný, může se jednat o jeho silnou stránku, avšak do té míry, než se svými vtipy stane na obtíž ostatním. (Hofert, 2016).

Mühlfeit a Novotná (2018) připodobňují slabé stránky k něčemu, co nám nejde, v čem jsme slabí či podprůměrní. Zaměřují se na přístup ke slabinám dítěte a zdůrazňují, že je důležité o slabinách vědět, aby nezpůsobily např. propadnutí z nějakého předmětu. Vždy je podle nich možné dotáhnout slabé stránky na určitou úroveň tak, aby nepřekážely v rozvíjení těch silných, ale pouze do této míry bychom se jim měli věnovat. Častou chybou ovšem je, že

učitelé a rodiče vedou děti k udržení silných stránek a k nápravě těch slabých, protože právě tam vidí možnost rozvoje, právě tam vidí ten potenciál. Dítě se přitom okrádá o čas, který by mohlo věnovat rozvíjení svých silných stránek. (Mühlfeit a Novotná, 2018)

*„Přílišná péče a zájem o slabiny nás vysiluje, práce na nich nám jde pomalu, můžeme se na nich zasekávat a doslova trápit. A celé to vždy povede maximálně k průměrnosti.“* (Mühlfeit a Novotná, 2018, s. 96)

## 1.7 Stav flow

Csikszentmihalyi (2015) strávil desítky let výzkumem zaměřeným na prožívání plnohodnotného lidského života naplněného radostí a tvořivostí. Objevil stav prožívání, při kterém člověk zapomene na vše ostatní, co se v jeho životě děje a je soustředěn pouze na přítomný okamžik. Děje se tak při činnosti přinášející radost, která nedává naší mysli prostor pro věci, které s ní nesouvisí. *„Bylo to jako vznášet se.“* *„Byl jsem unášen proudem,“* cituje Csikszentmihalyi (2015, s. 55) pocity lidí se zkušeností popisovaného stavu. Právě proto byl pojmenován jako stav „flow“ znamenající „plynutí“.

Je popisován jako optimální prožitek vykonávané činnosti, během které ztrácíme pojem o čase i o sobě samém. Autor uvádí, že během stavu flow máme uspořádanější vědomí a máme kontrolou nad naší psychickou energií. Naše já se stává diferencovanější a kvalita našeho života se zvyšuje. Díky stavu flow získáváme pocit, že jsme schopnější a celistvější. Budujeme si tak větší sebevědomí, které nám umožňuje dál se rozvíjet.

Klíčovým prvkem stavu flow je tzv. „autotelické prožívání“, které představuje vidění podstaty a hodnoty již v samotném vykonávání aktivity oproti výsledku, který z této aktivity vzejde. Pojem „autotelické“ pochází z řeckých slov „auto“ znamenající „samo“ a „telos“ znamenající „cíl“. (Csikszentmihalyi, 2015)

Nejčastěji dosahují lidé stavu flow u činností jako je hudba, tanec nebo sport. Jsou to činnosti, které k prožití stavu flow směřují. Jejich hlavním cílem je totiž činit lidi šťastnými, mají určená pravidla, cíle a poskytují nám zpětnou vazbu. Podle Csikszentmihalyi (2015) je však možné jako zdroj flow zážitků využít jakoukoli informaci, kterou náš nervový systém dokáže zpracovat. Všechny činnosti určené k vyvolání zážitku flow nám dávají pocit objevování a tvořivosti a pohání nás k lepším výkonům, o kterých ani nevíme, že bychom jich byli schopni. (Csikszentmihalyi, 2015)

Do stavu flow se jednodušeji dostaneme během činností, které nám přirozeně jdou, pro které máme potřebné schopnosti, talent či nadání. Jsou to tedy činnosti, při kterých

uplatňujeme náš potenciál. Proto je důležité poskytnout dítěti možnost odemknout a rozvíjet jeho potenciál, získává tak pocit sebevědomí a seberealizace, pocit štěstí a motivaci k dalšímu rozvoji. Dáváme mu příležitost k prožitkům stavů flow. (Mühlfeit, Novotná, 2018)

Landau (2007) dodává, že do stavu flow se často dostávají nadané děti. Dokážou se maximálně soustředit a plně se ponořit do činnosti, od které je nikdo nedokáže rozptýlit. Takové soustředění dokážou opakovat několikrát za sebou, což autorka považuje za podstatný znak nadaného či talentovaného dítěte.



## 2 Žák středního školního věku

*„Jedinec disponuje ve svém dětství daleko více než později bohatstvím potencialit, možností svého vývoje“ (Helus, 2018, s. 268).*

Vzhledem k zaměření výzkumné části věnujeme tuto kapitolu charakteristice a vývoji žáka středního školního věku. Jednotlivé oblasti doplňujeme také nejčastějšími charakteristikami, které jsou spojovány s nadanými žáky.

### 2.1 Charakteristika

Autoři klasifikují školní věk různě, někteří střední školní věk vůbec nezařazují, jiní jsou naopak jeho zastánci. Vágnerová a Lisá (2021, s. 267–268) dělí školní věk do těchto fází:

- Raný školní věk, který začíná nástupem do školy a je charakteristický získáním nových sociálních rolí a základů vzdělávání. Věkové rozmezí je přibližně od 6 do 9 let.
- Střední školní věk, v tomto období je žák relativně vyrovnaný, rozvíjí se ve všech oblastech a vytváří si základní předpoklady do budoucnosti. Spadá do věkového období od 9 do 11 až 12 let, jedná se tedy o dobu před dospíváním a přechodem na druhý stupeň základní školy.
- Starší školní věk je charakteristický první fází dospívání, tedy pubescencí. Probíhá změna prožívání a částečné odpoutávání od rodiny. Trvá po celý druhý stupeň základní školy, tzn. do 15 let.

Thorová (2015, s. 402) nazývá mladší školní věk jako střední dětství a dělí ho dále na:

- Rané střední dětství (6–9 let)
- Pozdní střední dětství nebo také prepubescence (10–11/12 let)

Významným zastáncem středního školního věku byl Zdeněk Matějček (2005, s. 281), který školní věk dělí na 3 etapy:

- Mladší školní věk (6/7–8/9)
- Střední školní věk (9/10–11)
- Starší školní věk (12–15)

Mladší i starší školní věk považuje za období velkých změn, avšak na rozdíl od středního školního věku nazývá tato období jako přechodná. Ke střednímu školnímu věku Matějček zachovává úctu a respekt a označuje ho zlatým věkem dětství. Zdůrazňuje, že dochází k různým vývojovým změnám. Upevňují se schopnosti získané v předchozí etapě

a dochází k přípravě na etapu staršího školního věku. Vylučuje tak tvrzení Freuda, který střední školní věk nazývá obdobím latence. (Matějček, 2005)

Období na začátku školní docházky je charakteristické zejména adaptací na školní povinnosti. V období středního školního věku se více ukazuje osobnost žáka, přijímá svou identitu, diferencují se jeho zájmy a již se dokáže plně orientovat ve školním prostředí. (Langmeier a Krejčířová, 2006; Šimíčková-Čížková a kol., 2008; Vágnerová a Lisá, 2021) Vzhledem k těmto rozdílům má rozlišování středního školního věku jako samostatnou etapu a jeho začlenění do klasifikace své opodstatnění.

Vývoj chápeme jako komplexní proces zahrnující jak tělesnou, tak psychickou stránku osobnosti a je u každého individuální (Šimíčková-Čížková a kol., 2008). Abychom mohli dítěti pomáhat v rozvoji jeho potenciálu, je důležité orientovat se v jeho vývoji a poznávat jeho osobnost.

## 2.2 Tělesný vývoj

V tomto období dochází k rovnoměrnému a plynulému rozvoji. Zdokonaluje se jemná i hrubá motorika a dítě je celkově silnější a rychlejší. Zvyšuje se jeho vytrvalost a zdatnost. (Langmeier a Krejčířová, 2006) Zkvalitňuje se činnost svalů a pohyblivost kloubů, díky čemuž jsou pohyby přesnější a koordinovanější. Zpřesňuje se vizuomotorická koordinace. (Šimíčková-Čížková a kol., 2008) Žák se zlepšuje v psaní, kresbě, modelování a ovládání nástrojů (Thorová, 2015).

Thorová (2015) dále uvádí, že se pohyb pro dítě stává zdrojem radosti, uvolnění a duševní rovnováhy. Žák se začíná zajímat o pohybové hry a různé druhy sportů. Efektivně využívá svou energii a po únavě se dokáže rychle zregenerovat.

Objem srdce a hmotnost mozku se zvyšuje. Odolnost organismu je silnější a zdokonalují se vegetativní funkce (Šimíčková-Čížková a kol., 2008). Dochází k produkci pohlavních hormonů, která je způsobena dozráváním kůry nadledvin. Tyto hormony ovlivňují vývoj mozku, ve kterém pak dochází k propojení jednotlivých oblastí do větších sítí, což vede ke zlepšování a rozvíjení poznávacích procesů. (Vágnerová a Lisá, 2021)

Právě ve středním školním věku vlivem postupných tělesných změn si děti začínají uvědomovat a přijímat svou pohlavní identitu. Dívka si uvědomuje své ženství a chlapec své mužství. V tomto období se začíná objevovat stud před opačným pohlavím či před dospělými. (Machová a Matějček, 2001)

## 2.3 Vývoj poznávacích procesů

Kolář (2012) popisuje poznávací procesy jako propojený a ucelený komplex, který nám umožňuje poznávat, získávat a zpracovávat informace z okolí. Mezi poznávací procesy patří myšlení a řeč, vnímání a s ním spojená pozornost, paměť a fantazie. Někteří autoři do poznávacích procesů řadí také učení. Podle Koláře (2012) jsou poznávací procesy učebním předpokladem. Tyto procesy nám umožňují poznávat sami sebe a podílí se na řízení činností, sociálních interakcích a komunikaci. Prostupují do uvědomění si emocí, řešení konfliktů a podílí se na našem rozhodování a realizaci našich stanovených cílů. Rozvíjí naši osobnost a intelekt. V průběhu života se vyvíjejí a jsou zkvalitňovány výchovou a vzděláváním. (Kolář, 2012)

Oblast poznání školáka roste vlivem zájmu o pochopení souvislostí, vlastností předmětů a jevů, nevyhovuje mu pasivní příjem informací, ale chce být sám účastníkem poznání. Proto se žák v tomto období vyznačuje zvědavostí, pozorností a vytrvalostí. (Šimíčková-Čížková a kol., 2008)

Žák středního školního věku ve svém myšlení a usuzování vychází zejména z vlastní zkušenosti. To znamená, že je schopen uvažovat o něčem určitém, co zná, a má o tom reálnou představu. Vlastní zkušenost žákovi umožňuje ověření správnosti informace. Je zaměřen na poznávání skutečného světa, jeho fungování a ovládnutí. Bere svět takový, jaký je. Myšlení umožňuje žákovi operovat s pojmy, představami a myšlenkami, které zná. Piaget celkově mladší školní období charakterizuje jako tzv. stádium konkrétních operací (Vágnerová, Lisá, 2021) a uvádí následující charakteristiky tohoto stádia (Piaget in Thorová, 2015, s. 405–406):

- Reverzibilita – Díky této schopnosti se dokáže dítě v procesu řešení problému vracet na začátek. Operuje s pojmy, myšlenkami a představami. Zvládá své myšlenky sledovat, což vede k tomu, že o problému dokáže lépe přemýšlet.
- Princip konzervace – Dítě rozumí stálosti vlastností některých předmětů, přestože změní svůj vzhled. Tuto schopnost žáci získávají postupně. V 6 letech rozumí konzervaci počtu, v 7–8 letech hmoty, délky a objemu, v 9 letech váhy a v 11–12 letech rozumí konzervaci plochy. (Thorová, 2015)
- Klasifikace – Žák dokáže získané informace klasifikovat a třídít. Chápe inkluzi prvků do třídy. (Langmeier, Krejčířová, 2006) Činí tak na základě znalosti vlastností daných předmětů. Tato dovednost umožňuje uspořádat získané informace (Thorová, 2015).

- Schopnost induktivní logiky – Rozvíjí se induktivní i deduktivní způsob myšlení (Langmeier, Krejčířová, 2006). Inkluze, tedy schopnost zobecňování, je pro žáka snazší.
- Schopnost seriality – Jedná se o schopnost seřadit předměty podle nějaké vlastnosti nebo seřadit obrázky podle časové posloupnosti. Žák si dokáže osvojit aritmetické dovednosti, dokáže pracovat podle návodu a orientuje se v čase. (Thorová, 2015)
- Tranzitivní inference – Žák zvládá porovnat dva prvky s třetím prvkem. Příkladem může být: „*Honzík je vyšší než Maruška. Maruška je vyšší než Zuzka. Z toho vyplývá, že Honzík je vyšší než Zuzka.*“ (Thorová, s. 406, 2015)
- Decentrace – Dítě umí vyvodit závěr na základě více pohledů najednou. (Langmeier a Krejčířová, 2006; Thorová, 2015)

Důležitým pojmem je také tvořivé myšlení, jiným názvem myšlení divergentní, které umožňuje žákovi hledat nové způsoby a rozvíjet jeho kreativitu. Toto myšlení je potřeba vyvažovat s myšlením konvergentním, tedy myšlením s jasným cílem. Vývoj myšlení je ovlivněn osobností učitele a školními činnostmi. (Šimíčková-Čížková a kol., 2008) Divergentní myšlení souvisí s kreativitou, která je v životě velmi důležitá, protože nám umožňuje řešit nové problémy různými způsoby. Umožňuje nám nacházet alternativy a dívat se na svět jinými očima. Bohužel se od ní často upouští a dává se přednost spíše inteligenci. Právě kreativita je však nástrojem k rozvoji inteligence, neboť nám umožňuje poznávání, zkoumání a experimentování. Proto bychom měli kreativitu rozvíjet, přesněji udržovat, neboť děti v sobě kreativitu přirozeně mají, jen častokrát není posilována. (Bilbao, 2018) To velmi dobře vystihuje citát Pabla Picassa: „*Každé dítě se narodí jako umělec. Ale je těžké zůstat umělcem i postupem času*“ (Picasso in Bilbao, 2018, s. 235). Díky kreativitě či tvořivosti se stáváme sami sebou, protože se jedná o něco, co vychází z našeho nitra, z naší osobnosti a díky tomu pak získáváme pocit seberealizace a naplnění našeho potenciálu. Výhodou je, že kreativita není omezena a dá se uplatnit v jakékoliv oblasti (ne pouze v uměleckém směru). (Rogers, 2015)

Nadaní žáci mají velmi dobré myšlenkové schopnosti, které jim umožňují také určitou samostatnost. Dokážou vyvolávat různé asociace a kombinovat vědomosti. Jejich myšlení je organizovanější, kreativnější a na problém se dokážou dívat z různých úhlů. (Landau, 2007) Mají vyvinutější kritické myšlení a nacházejí svá vlastní originální řešení (Hříbková, 2009).

Těmto dětem se však často něco nepodaří právě z toho důvodu, že jsou v myšlenkách rychlejší než v motorice (Landau, 2007).

Společně s myšlením se rozvíjí také řeč, která má velký vliv na ostatní poznávací procesy a je významným předpokladem úspěchu ve škole. Zejména vlivem učení se rozvíjí slovní zásoba, stavba věty a slovních obrátů. (Langmeier a Krejčířová, 2006) Objevuje se zlepšení v artikulaci a užívání gramatických pravidel (Šimíčková-Čížková a kol., 2008). Ve slovní zásobě se objevují odborné výrazy, cizí slova a dítě začíná rozumět ironii, sarkasmu a nadsázce. Přestože se schopnost komunikovat výrazně zlepšuje, žák ještě není schopen přesně popsat to, co se mu přihodilo, a dává prostor méně důležitým informacím, protože důležitost nedokáže rozpoznat. To celé vede ke zkreslení popisovaných událostí. Žáci se učí dorozumívat písemnou a elektronickou formou, písemný projev se v tomto období zkvalitňuje. Mimo to se zkvalitňuje také čtení. Některé děti nacházejí ve čtení oblibu, což vede k ještě kvalitnějšímu řečovému rozvoji. Žáci se na prvním stupni začínají učit prvnímu cizímu jazyku. (Thorová, 2015)

Pro nadané žáky je většinou typická bohatá slovní zásoba zahrnující také abstraktní pojmy. Snaží se na otázky odpovídat svým vlastním způsobem. (Hříbková, 2009)

Vnímání dítěte v období středního školního věku je pozornější a vytrvalejší (Langmeier a Krejčířová, 2006). Není náhodné, ale získává jasný cíl. Dítě objevuje nové předměty, jevy a souvislosti. Roste schopnost analýzy a diferenciací, což umožňuje kvalitnější poznávání. Kolem 10. až 11. roku je vnímání dítěte podobné dospělému vnímání. (Šimíčková-Čížková a kol., 2008) K dozrávání zrakového, sluchového a fonologického vnímání dochází na začátku školní docházky a v průběhu dalších let pozorujeme jejich zkvalitňování a propojení (Vágnerová a Lisá, 2021). Dítě se učí orientaci v čase a prostoru, ale podle Šimíčkové-Čížkové a kol. (2008) se v této oblasti mohou ještě objevovat problémy.

Vnímání nadaných dětí je citlivé a vyzorují i minimální rozdíly, které však pokládají za zdroj dalšího poznávání a prostředek k řešení problémů. Dokážou vyzorovat nejen rozdíly, ale také společné rysy. Jsou vnímavější k humoru a jednodušeji dávají věci do souvislosti. (Landau, 2007)

Významnou roli ve školní úspěšnosti žáka hraje pozornost. Ve středním školním věku se výrazně zlepšuje inhibice, dítě je v dané situaci schopno potlačit, co není důležité, a věnuje pozornost tomu, co v daný moment důležité je. Klesá tak počet chyb z impulzivity. (Vágnerová a Lisá, 2021) Ve škole převažuje pozornost záměrná, která je způsobena narůstajícími školními požadavky. Tato pozornost je pro žáky náročná, proto je důležité ji

vyvážit odpočinkem. Pomáhá také střídání aktivit a vizualizace. (Thorová, 2015) Šimíčková-Čížková a kol. (2008) dodávají, že pozornost má vliv na kvalitu ostatních poznávacích procesů.

Žákům nadaným je připisována velmi dobrá pozornost. Jsou vytrvalí, protože jsou vnitřně motivováni k poznávání a zkoumání. (Landau, 2007)

Krátkodobá i dlouhodobá paměť je v tomto období stabilnější a úzce spjata s vnímáním. Velký vliv na paměť mají zejména nabyté znalosti a také vývoj řeči. Postupně se paměť zdokonaluje a dítě dokáže své znalosti lépe reprodukovat. (Langmeier a Krejčířová 2006; Šimíčková-Čížková a kol., 2008) Paměťové funkce se v období školního věku výrazně rozvíjejí. Mezi 6. a 12. rokem dochází k rychlejšímu zpracování informací a k lepšímu uchovávání v pracovní paměti. Na začátku středního školního věku žák začíná využívat účinnější paměťové strategie. (Vágnerová a Lisá, 2021) Propojuje různé druhy paměti, používá záměrné zapamatování, racionalitu a logický úsudek. Efektivitu paměti zvyšuje cíl a účel zapamatování. (Šimíčková-Čížková a kol., 2008) Nadaní žáci většinou disponují výbornou pamětí, která dělá myšlení hbitějším (Landau, 2007). Pozornost však věnují pouze věcem, které je zajímají a přitahují (Hříbková, 2009).

Vlivem školy se rozvíjí záměrná představivost a dochází k jejímu vrcholu, což má pozitivní vliv na schopnost operovat s pojmy. Fantazie je ovlivněna realitou, žák dokáže fantazii odlišit od skutečnosti. Proto fantazijní představy ustupují do pozadí a jsou nahrazeny představami skutečnými. (Šimíčková-Čížková a kol., 2008)

Landau (2007) uvádí, že představivost dětí nadaných je výrazná, a proto mohou lépe rozvíjet své vědomosti.

Učení se ve školním věku dostává vlivem vývoje řeči na vyšší úroveň. Stává se plánovitým a záměrným. Důležité jsou také učební strategie, které si dítě v tomto věku osvojuje, neboť mají vliv na školní úspěšnost. Velkou roli v učení žáka hrají rodiče a učitelé. Ti by měli být žákovi oporou a měli by žáka učebním procesem provázet. (Langmeier a Krejčířová, 2006) Právě učením, nabýváním vědomostí, zdokonalováním dovedností a získáváním nových zkušeností se žák zlepšuje. Učení je předpokladem pro rozvíjení potenciálu. (Hříbková, 2009) Je to proces, ve kterém má žák radost z poznávání nového. Nemělo by být založeno pouze na faktech a teorii. Důležité je podněcovat žáka k samostatnému hledání odpovědí, k tvořivosti i logice. Výborným způsobem učení je kladení kreativních otázek a hledání odpovědí. Tento způsob podporuje intelektuální a emocionální vývoj žáka. (Landau, 2007) Využívejme každé příležitosti, kdy se dítě může naučit něco

nového, protože „mozek dítěte je jako houba a využívá každou příležitost k učení a dosažení plného rozvoje“ (Bilbao, 2018, s. 250).

## 2.4 Sociální vývoj

Školní docházka má výrazný vliv na socializaci dítěte. Nejsou to již pouze rodiče, kteří ovlivňují a usměrňují jeho chování, ale do popředí se dostávají vrstevníci a učitelé. Dítě se učí sociálnímu cítění a seberegulaci. (Langmeier a Krejčířová 2006). Dokáže rychle navazovat vztahy. Ve třídním kolektivu dochází k utváření různých kamarádských skupin podle stupně oblíbenosti ale také podle pohlaví. Často se setkáváme s čistě dívčí nebo chlapeckou skupinkou. Žáci se mezi sebou srovnávají a hodnotí. Kontaktem s vrstevníky získává žák zpětnou vazbu a vytváří se tak jeho sebepojetí. Oblíbeni jsou většinou žáci průbojní, vstřícní a pomáhající či sportovně nadaní. (Thorová, 2015) Hlavními činnostmi žáka jsou učení a školní práce, ale hra má zde stále své důležité zastoupení. Mění se však její zaměření, bývá nápaditější a tvořivější. Ve hře chlapců a dívek spatřujeme rozdíly. Chlapci oproti děvčatům dávají přednost otevřeným prostorům. Děti si postupně začínají rozšiřovat svou oblast zájmů. Ty jsou důležité k seberealizaci a obohacení osobnosti dítěte a mohou kompenzovat neúspěchy ve škole. (Šimíčková-Čížková a kol., 2008) Žáci se učí novým sociálním dovednostem, například poskytovat podporu ostatním, vyjádřit empatii nebo se podílet na týmové spolupráci. Oblíbené jsou různé společenské a kolektivní hry a soutěže. (Thorová, 2015)

Svou pohlavní identitu, ke které v tomto období dochází, si děti upevňují ve třídním kolektivu. V období středního školního věku jsou od sebe chlapecké a dívčí skupiny oddalovány, chlapci drží pospolu a dívky také. Proto je důležité, aby se dítě setkávalo s druhými dětmi ve škole, ale i v rodinném životě. Zdravé setkávání s mužskou i ženskou identitou ve středním školním věku vede k lepšímu porozumění druhým lidem v dospělosti. Matějček (2005) poukazuje také na nedostatek mužských vzorů v dnešní škole, proto je potřeba, aby se jich dostalo dětem v jiných organizacích. (Matějček, 2005)

Nadané děti ve třídě bývají dominantní, neuznávají autority a mohou se k ostatním chovat až agresivně. Nebojí se prezentovat a hájit své názory před ostatními a nebojí se argumentovat. Jejich sociální dovednosti jsou buď výrazně nízké, nebo naopak vysoké. (Hříbková, 2009) Nadprůměrné výkony nadaných žáků mohou vést také k izolaci a osamělosti. Mohou být uzavřené, rozptýlené a zapomětlivé. Tyto děti své nadání často potlačují a snaží se přizpůsobit ostatním, jen aby do kolektivu zapadly. K takovému chování

často dochází zejména u dívek. (Landau, 2007) Na univerzitě v Kostromě byla provedena studie, která poukazuje na nadání jako důsledek komunikačních obtíží v kolektivu vrstevníků. Výsledky studie ukázaly, že nadaní studenti mají větší tendenci k projevování komunikačních obtíží, zejména v oblasti emoční regulace a sociální interakce. Tyto obtíže pak mohou být manifestovány v kvalitě vztahů s vrstevníky a jejich důsledkem může být nepochopení od okolí či sociální izolace. Autoři proto navrhují změnit pozornost směrem ke komunikačním dovednostem žáků s nadáním, namísto toho, aby byl větší prostor dáván kvalitativním výkonům. (Shcherbinina a kol., 2020)

## 2.5 Emocionální vývoj

Vlivem socializace, která školní docházkou narůstá, se dítě učí rozumět nejen pocitům svých vrstevníků, ale také těm vlastním (Langmeier a Krejčířová, 2006). Rozvoj citů souvisí s kognitivním vývojem. Rozvíjí se vyšší city, a to city etické, estetické, sociální a intelektové. Dítě rozlišuje mezi jednotlivými typy citů. (Šimíčková-Čížková a kol., 2008) O svých pocitech dokáže hovořit, což je podpořeno také rozvojem komunikačních dovedností. Emoce dokáže lépe zvládat a regulovat, nepodléhá impulzům. Pro žáka je emočně náročné zejména hodnocení. Při opakovaném selhání a nepřijetí na straně učitele či kolektivu může docházet k frustraci a pocitům méněcennosti. (Thorová, 2015) Dlouhodobý neúspěch je pro žáka nebezpečný a má negativní dopad na jeho sebehodnocení. Škola má velký vliv na utváření sebepojetí, sebeúcty a sebevědomí. Objevují se individuální rozdíly, které jsou ovlivněné temperamentem a rodinným zázemím. Ve středním školním věku se postupně ustaluje žákův pocit úspěšnosti či neúspěšnosti. (Šimíčková-Čížková a kol., 2008)

Chyba je však lidská a dětem by měla být předkládána jako nástroj k poučení a dalšímu možnému rozvoji. To platí také u dětí nadaných, u kterých často očekáváme bezchybné výkony. Pro tyto děti je zvláště důležité, aby dostaly prostor chybovat a s chybami se vyrovnávat. Zamezíme tak tomu, aby se v budoucnosti nevyhýbali všemu, co by mohlo možnost neúspěchu přinést. U nadaných dětí se učitelé a rodiče často zaměřují pouze na jejich inteligenci. Je důležité každé dítě brát jako individuální osobnost a zaměřovat se také na jejich emocionální stránku, ptát se, jak se cítí. Pomůžeme tak k tomu, že se bude dobře vyvíjet a uplatní svůj potenciál. Pro nadané děti je typický nesoulad mezi intelektuální a emocionální stránkou. (Landau, 2007) Můžeme pozorovat přecitlivělost, impulzivitu a potřebu zvýšené pozornosti od okolí (Hříbková, 2009).



## 3 Rodina

„V první řadě je nutné zdůraznit, že rodiče mají ohromný vliv na své děti“ (Mühlfeit, Novotná, 2018, s. 9).

V souvislosti s rozvíjením potenciálu, mluvíme o vlivu prostředí, ve kterém se jedinec nachází. Nejdůležitější sociální skupinou pro člověka je bezpochyby rodina. Cílem této kapitoly je jedinečnou roli rodiny vystihnout. Zaměřujeme se na její charakteristiku a funkce. Poukazujeme na výchovné styly, spolupráci mezi rodinou a školou a představujeme rodinu jako klíč k rozvíjení potenciálu dítěte.

### 3.1 Charakteristika

Charakteristika rodiny je u mnoha autorů velmi podobná. Sláměník a kol. (2019) ji popisují jako prostředí, kde vyrůstáme, naplňujeme své potřeby a stáváme se lidmi. Zastává primární roli v socializaci dítěte, je to prostředí, kde budujeme první vztahy a získáváme první sociální role. V rodině se učíme rozumět nejen sobě, ale i ostatním a učíme se vzorcům chování, které ve svém životě aplikujeme. (Sláměník a kol., 2019)

Je chápána jako základní jednotka lidské společnosti, která je tvořena jedinci spojenými manželskými/partnerskými nebo pokrevními vztahy, případně vztahy vzniklými osvojením. Hlavním cílem této rodiny je předat dítěti kulturní i společenské hodnoty, poskytnout mu zázemí a prostor k jeho seberealizaci. Mělo by to být prostředí, ve kterém se cítí bezpečně v jakékoliv situaci, ať už radostné nebo bolestné. (Šafránková, 2019)

Kraus (2008) k rodině dodává, že je nepostradatelná, těžko nahraditelná a ovlivňuje nás po celý život. V rodině totiž dochází k „interiorizaci“ neboli „zvnitřňování“, to znamená, že příkazy, postoje a cíle, které přicházejí od našich milovaných, se stávají našimi vnitřními principy, kterými se v životě nadále řídíme. Je to něco, co je v nás zakořeněné hluboko v nitru. (Helus, 2015).

Autoři hovoří o proměně a vývoji rodiny v průběhu let. Současná rodina se liší od té rodiny z minulosti. Helus (2015, s. 201) se zamýšlí nad charakteristikami současné rodiny a představuje 5 jejích znaků. Prvním znakem současné rodiny je „jádro“, které je tvořeno partnery sdílejícími intimní soužití, s čímž souvisí další tři znaky, kterými jsou „partnerství/manželství, dvougenerace a intimní vztahovost“. Pátým významným znakem je tzv. „privátní individualizace“, to znamená, že členové již tolik nevycházejí z tradic

a předurčeností, ale mohou se samostatně rozhodovat a tím pádem individuálně rozvíjet svou osobnost. Nutno však zmínit, že pojetí rodiny se v průběhu let proměňuje neustále.

Šafránková (2019) znaky současné rodiny shrnuje v následujícím obrázku:



Obrázek 3 Znaky současné rodiny (Šafránková, 2019, s. 275)

### 3.2 Funkce

„*Vaše dítě bude na vás pohlížet jako na vzor člověka. Ukažte mu, jak se chová nejlepší verze vás samých.*“ (Bilbao, 2018, s. 57)

Již z úvodní charakteristiky vyplývá, že rodina zastupuje řadu důležitých funkcí. Největším úkolem je tyto funkce vzhledem k dítěti realizovat. Šulová (2011, s. 6–8) uvádí tyto funkce:

- biologická či reprodukční;
- materiální či ekonomická;
- výchovná či socializační;
- emocionální.

V rámci funkce biologické či reprodukční poukazuje také na současnost, která přináší řadu alternativ a s nimi i různé etické otázky v oblasti výchovy dítěte. Další funkcí je materiální, či ekonomická, která spočívá v zabezpečení dítěte. Velmi důležitou, až nenahraditelnou funkcí rodiny je funkce výchovná, či socializační. V rodině dítě získává své vlastní Já, buduje svou životní identitu, učí se různým činnostem, osvojuje si sociální role, přijímá normy a hodnoty. Emocionální funkce představuje bezprostřední přijetí dítěte,

pomáhá dítěti přijmout sebe samo a dokáže tak rozvíjet svou osobnost. Je důležité poskytovat dětem pocit bezpečí, klidu a zázemí. (Šulová, 2011)

Kraus (2008) mimo zmíněné uvádí funkci ochrannou, spočívající v zajištění potřeb dítěte. Rodina by měla být místem společných zájmů, aktivit a rituálů.

Podobně funkce rodiny popisují i další autoři. Helus (2015, s. 219–222) rodině připisuje těchto 10 funkcí:

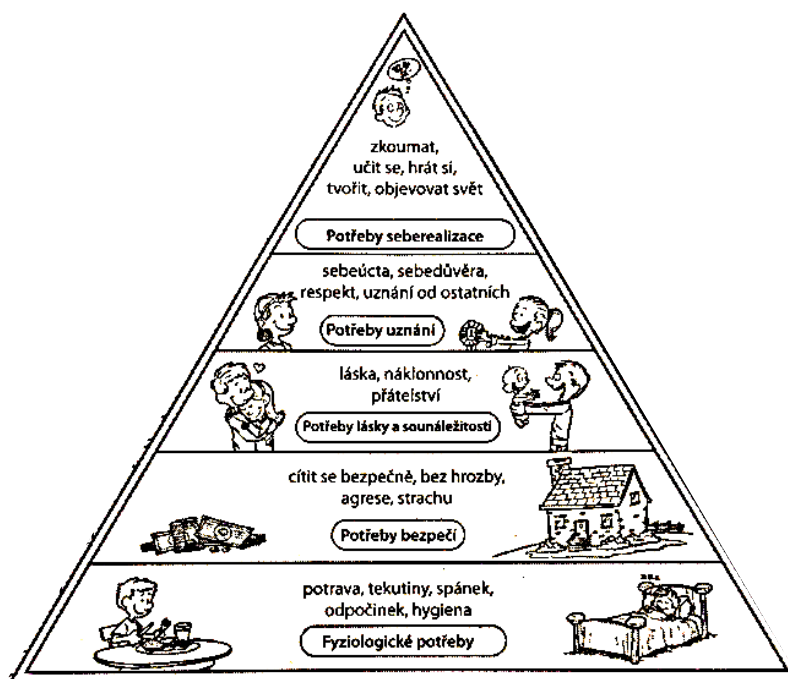
- *„Rodina uspokojuje základní, primární potřeby dítěte v raných stádiích jeho života.*
- *Rodina uspokojuje velice závažnou potřebu organické příslušnosti dítěte.*
- *Rodina skýtá dítěti již od nejútlejšího věku akční prostor, tzn. prostor pro jeho aktivní projev, činnou seberealizaci, součinnost s druhými.*
- *Rodina pozvolna uvádí dítě do vztahu k věcem rodinného vybavení.*
- *Rodina výrazně určuje prvopočáteční prožitek sebe sama jako chlapce/dívky.*
- *Rodina skýtá v dítěti bezprostředně působící vzory a příklady.*
- *Rodina v dítěti zakládá, upevňuje a dále rozvíjí vědomí povinnosti, zodpovědnosti, ohleduplnosti a úcty jako něčeho samozřejmého.*
- *Rodina otevírá dítěti příležitost vejít do mezigeneračních vztahů a tím hlouběji proniknout do chápání lidí různého věku, různého založení, různého postavení.*
- *Prostřednictvím rodičů, prarodičů, starších sourozenců, příbuzných a přátel rodina navozuje v dítěti představu o širším okolí, o společnosti a světě.*
- *Rodina je dětem a dospělým prostředím, kde se mohou svěřit, očekávat moudré, trpělivé a vcítivé vyslechnutí, radu a pomoc, je útočištěm v situacích bezradnosti.“*

### **3.3 Naplnění potřeb dítěte**

Rodina je často definována z hlediska naplnění potřeb dítěte. Je to jedna ze základních funkcí rodiny, kterou vůči dítěti musí splnit. Bilbao (2018) v souladu s Maslowem o lidském potenciálu píše následující: *„Rozvinutí vlastního potenciálu znamená pro lidskou bytost cítit se dobře sám se sebou a s druhými lidmi a dosáhnout stavu harmonie a plné spokojenosti“* (Bilbao, 2018, s. 24–25). Následně rozebírá slavnou Maslowovu pyramidu potřeb, avšak specifikovanou na dítě. Maslowova pyramida přesně vystihuje vše, co člověk ve svém životě potřebuje. Potřeby jsou seřazeny podle hodnoty a podle toho, jak se postupně vyvinuly. Naplnění těchto potřeb probíhá z velké části právě v rodině. Jsou tam uspokojovány fyziologické potřeby. Rodina nám dává pocit bezpečí i pocit lásky. Na naši sebeúctu

a sebevědomí má vliv uznání od ostatních, a právě pocit uznání by měl přicházet ze strany naší rodiny.

Bilbao (2018) přirovnává dítě k rostoucímu stromu, potřebuje uspokojit základní fyziologické potřeby, díky kterým může růst a cítit se bezpečně. Lásku rodičů přirovnává k vodě, která strom zalévá, aby se mohl vyvíjet. K rozvíjení potřebuje prostor jakožto uznání rodičů. Až ve chvíli, kdy jsou všechny tyto potřeby naplněny, se dostáváme k vrcholu pyramidy, dostáváme se k větvím do koruny stromu, které se natahují po různých příležitostech. Jedině v případě naplnění všech zmíněných potřeb se může naplnit i potřeba seberealizace, a dítě tak dostává možnost rozvinout svůj potenciál.



Obrázek 4 Maslowova pyramida potřeb (Bilbao, 2018, s. 25)

### 3.4 Výchovné styly

Na základě toho, že mezi hlavní funkce rodiny patří výchova dítěte, se nabízí otázka výchovných stylů, neboť může výrazně ovlivnit utváření jeho osobnosti. „*Hlavní důraz je přitom klást na možnosti (potenciality) rozvoje, které jsou každému dítěti vlastní*“ (Helus, 2015, s. 237).

Výchova působí na utváření osobnosti jedince, na jeho prožívání, osvojování dovedností, znalostí, hodnot a způsobů chování. Správnou volbou výchovného stylu v dítěti vytváříme zdravé sebevědomí a dáváme mu prostor k rozvíjení. Při nevhodném výchovném stylu často dochází k neurotizaci, pocitům méněcennosti a úzkostem. (Jedlička a kol., 2018)

Výchovné styly, které vedou k naplnění potencialit dítěte, by měly být založeny na seberealizaci dítěte a rozvíjení jeho zdravé sebevědomí. Měly by zdůrazňovat hodnotu mezilidských vztahů a dávat dítěti prostor k tvořivému myšlení a jednání, ale také zdůraznit jeho povinnost a zodpovědnost vůči rodině. (Helus, 2015)

Jedlička a kol. (2018, s. 328) uvádí tyto výchovné styly:

- ochranný, rozmazluje;
- autoritářský, direktivní;
- libertinský, extrémně volný;
- demokratický, směřující k sebevýchově.

První dva zmiňované styly se vyznačují nadřazeností rodičů, u kterých převládá pocit, že jedině oni vědí, co je pro dítě správné. Oba tyto styly Jedlička a kol. (2018) označují za manipulativní až svazující. Naopak styl libertinský stejně tak jako demokratický vede k partnerskému vztahu a bere v potaz potřeby a zájmy dítěte. Demokratický styl výchovy stanovuje určitá srozumitelná pravidla, zatímco u stylu libertinského převažuje volnost a je spojován s alternativní výchovou. Rodiče vychovávající demokratickým stylem jsou oporou a příkladem pro své dítě, nedělají úplně vše za něj, tím pádem nesnižují jeho samostatnost a soběstačnost jako například u stylu ochranného. Jsou tady pro něj, aby mu vše vysvětlili, povzbudili ho při jeho činnostech a dali mu prostor k seberealizaci, sebekontrolě a sebekázi. Systém odměn a trestů je vyvážen. Hlavní zásadou tohoto výchovného stylu je respekt k osobnosti dítěte. (Jedlička a kol., 2018) Urbanovská a Škobrtal (2012) hovoří také o stylu autoritativním, který nese podobné charakteristiky jako styl demokratický. Autoři uvádějí, že zpočátku je tento styl ideální a následně by měl být vystřídán stylem libertinským.

Rodič by měl být svému dítěti zároveň mentorem i koučem. Měl by mu předávat něco zásadního a vést ho k dalšímu hledání. Rodiče jsou tady pro to, aby dětem předávali prožitky a získané zkušenosti, ale měli by ho také učit samostatně přemýšlet, měli by ho vést ke zvědavosti a k projevování své vlastní individuality, čehož docílí zejména tím, že mu dají prostor a nebudou dlouhodobě jen ukazovat a říkat, co mají dělat. (Mühlfeit a Novotná, 2018)

Mühlfeit a Novotná (2018, s. 206–207) uvádějí 10 pravidel správného kouče, které mohou být rodičům pomoci k rozvíjení potenciálu jejich dítěte: „*aktivně poslouchajte, buďte pozitivní, buďte objektivní, buďte trpěliví, ukažte flexibilitu, buďte dostupní, buďte otevření, buďte upřímní, splňte, co je slíbeno, soustřeďte se hlavně na silné stránky*“. Rodiče by měli dětem pomáhat rozvíjet jejich talenty a kreativitu. Měli by být trpěliví, když něco jejich dítěti trvá déle, měli by ho podpořit, aby nakonec cíle dosáhlo bez nátlaku a bez přílišného

usnadnění. Důležité je posilovat jejich sebedůvěru, sebeúctu a sebevyjádření. (Mühlfeit, Novotná, 2018)

### 3.5 Spolupráce rodiny se školou

Škola je po rodině druhým důležitým místem pro rozvoj jedince. Ve škole probíhá tzv. sekundární socializace, která navazuje na tu primární, rodinnou. Ze základů, které si dítě v rodině interiorizovalo, bude jistě čerpat také ve škole. To je také jeden z důležitých důvodů, proč by mezi rodinou a školou měla probíhat spolupráce a vhodná komunikace. *„Žákovi/studentovi tedy nelze dost dobře porozumět, nelze se v něm s porozuměním vyznat, nelze být v práci s ním patřičně adresný, nevidíme-li jej v kontextu rodiny, na pozadí rodinného života, do kterého zcela organicky přináleží.“* (Helus, 2015, s. 199)

Z toho vyplývá, že by učitelé a rodiče měli být partnery, neboť jejich společným cílem je podpora optimálního rozvoje dítěte. Rodina i škola hrají velkou roli v životě dítěte a mají za cíl zlepšování jeho schopností a hledání jeho budoucího uplatnění. Tyto dvě sociální instituce by měly společně předávat dítěti správné vzdělávací návyky a vést ho tak k dosahování úspěchu a lepších studijních výsledků. Spoluprací zvyšují efektivitu výchovy a vzdělávání dítěte a pozitivně ovlivňují celkový vztah dítěte ke škole. Spolupráce podporuje jeho společenské hodnoty a společenské vnímání. Pomáhá k utváření jeho sebepojetí. Dítě je ve škole spokojenější, více se zapojuje do výuky a má radost z učení. (Čapek, 2013)

Spolupráce je však výhodná také pro rodiče, protože dokáží svému dítěti lépe porozumět, jsou informováni o tom, jak se mu ve škole daří, a dokážou tak být dítěti více nápomocni. Získávají přehled o možnostech vývoje jejich dítěte. To platí i opačně, stejně tak škola a učitelé jsou více informováni a dokážou tak lépe vytvořit dítěti vhodné podmínky k výchově a vzdělávání. Kladný vztah rodičů se školou podporuje příznivé klima školy a ukazuje na její kvalitu. (Čapek, 2013)

Felcmanová (2013) mezi základní principy spolupráce řadí zejména partnerství ve výchově, pravidelnou komunikaci a zapojení rodičů do chodu školy. Partnerství rodiny a školy představuje vztah vycházející ze společné odpovědnosti za dítě, který spočívá ve vzájemné důvěře, úctě a respektu. S informacemi týkajícími se dítěte by měl učitel zacházet vždy citlivě. Měl by také respektovat specifické prostředí rodiny, protože každá rodina je jiná a každý má jiný pohled na výchovu a vzdělávání. Pravidelná komunikace může být udržována kromě osobního setkání prostřednictvím internetu a telefonu. Informace ze strany školy by měly být pro rodiče vždy jasné a snadno dostupné. Stejně tak je v zájmu

rodičů informovat školu o důležitých událostech týkajících se dítěte. Organizační záležitosti, prospěch a výkon dětí ve škole patří mezi nejčastější témata komunikace mezi rodiči a školou. Očekávání obou stran je vhodné navzájem konzultovat. Felcmanová (2013) upozorňuje na to, že může vzniknout nedorozumění v případě, že si témata komunikace nevyjasní. Škola by měla co nejvíce usilovat o zapojení rodiny do chodu školy. Může se jednat o přípravu materiálu do výuky, výpomoc při různých akcích, workshopy či asistence při výuce. (Felcmanová, 2013)

Mezi nejběžnější formy spolupráce rodiny a školy patří třídní schůzky a individuální konzultace. Dále to mohou být různé informační schůzky, dny otevřených dveří a vystoupení pro rodiče. (Čapek, 2013)

Slovinská pedagogická poradkyně Sonja Sentocnik (2012) realizovala výzkum o přístupu ke spolupráci rodičů a učitelů dětí základních škol a sledovala, které oblasti pokládají za důležité. Poté srovnala přístup rodičů a učitelů. Rodiče i učitelé se shodli na tom, že jejich spolupráce významně ovlivňuje vzdělávání dítěte. Zjistila, že pro rodiče 1. stupně je nejdůležitější komunikace o pokrocích, dosahování cílů či případných problémech. Rodiče se však mnohdy v preferovaných oblastech rozcházel. To může být dáno také pohlavím, vlastním vzděláním a představou o vzdělání dítěte. Taktéž bylo zjištěno, že ve spolupráci s učiteli vidí nedostatky. Avšak učitelé hodnotili spolupráci optimističtěji, podle nich probíhá tak, jak má. Výsledky také ukázaly, že většina učitelů má o spolupráci stejnou představu a berou ji spíše jako povinnost patřící k jejich profesi, než jako cestu vedoucí ke zkvalitnění vzdělávání žáka. (Sentocnik, 2012, online)

## 4 Učitel 1. stupně základní školy

„Způsob, jakým učitelé vykonávají své povolání, má výrazný podíl na formování lidských bytostí a na jejich individuální životní dráhy či existence“ (Vališová a Kasíková, 2011, s. 16).

### 4.1 Charakteristika

O povolání učitele se často hovoří jako o poslání či vnitřním závazku ve smyslu odpovědnosti za utváření společného světa, ve smyslu odpovědnosti za lidské bytosti, děti a mládež, s úkolem otevřít jim bránu do společného světa. Zavazuje se k celoživotnímu vzdělávání, které není založeno jen na souboru znalostí a dovedností, ale měl by studovat především sám sebe. „Být učitelem – nositelem výchovných idejí a ideálů vzdělanosti – znamená být v první řadě osobností“ (Vališová a Kasíková, 2011, s. 16).

Vědě, která se zabývá osobností učitele, říkáme „pedeutologie“ a je zkoumána normativním a analytickým způsobem. Normativní způsob přináší poznatky o tom, jaké vlastnosti učitele jsou spojené s jeho úspěšností. Analytický způsob se zaměřuje na vlastnosti konkrétních učitelů. Osobnost učitele je důležitým činitelem výchovně vzdělávacího procesu, který zároveň funguje jako motivace tohoto procesu. (Kohoutek in Dyrťová a Krhutová, 2009)

Z toho vyplývá, že bychom těžce popisovali ideálního vzorového učitele. Můžeme se však setkat s různým výčtem vlastností, kterým jsou učitelé nejčastěji charakterizováni a který se u nich předpokládá. V první řadě se jedná o kladný vztah ke svému povolání. Mezi vlastnosti úspěšného učitele 1. stupně základní školy je většinou řazena vřelost, pochopení, přátelskost, odpovědnost, soustavnost, vynalézavost a nadšení. Z výzkumů však vzešlo, že pro úspěšnost učitele tyto vlastnosti nejsou stěžejní a mohou být úspěšní, i když těmito vlastnostmi nedisponují. Zároveň nejsou výrazné rozdíly mezi osobností učitele 1. stupně a 2. stupně, spíše se jedná o rozdíl ve zralosti dětí a s tím souvisejícím pochopení a přijetí druhé osoby. Učitel by měl být citově zralý a stabilní a měl by dokázat dělat kompromisy. Mezi další zdůrazňované vlastnosti patří nekritický postoj k dětem, neboť přílišnou a častou kritikou by mohli v dětech vyvolat pocit nejistoty a selhání. Učitel by se měl v určité míře umět přizpůsobit individualitě všech dětí a podle toho také volit vyučovací metody. (Fontana, 2014)



Jedlička a kol. (2018) jako další vlastnosti přisuzované učiteli uvádí například empatii, autenticitu, kongruenci, toleranci, akceptaci, respekt k názorům a hodnotám dětí, spravedlnost, kompetentnost a smysl pro humor.

V práci učitele hraje významnou roli komunikace. Učitelé by proto měli být vybaveni komunikačními dovednostmi a zároveň být dobrými mysliteli. (Fontana, 2014)

Na základě vztahu učitele s žáky, vyučovacího stylu učitele či jeho postojů, jsou stanovovány různé typologie učitelů. Ty nemají vést k zařazování učitelů, ale mají být cestou k nalezení optimálního způsobu. (Dytrtová a Krhutová, 2009) Fenstermacher a Soltis (2008) dělí učitele podle stylu výuky na exekutivní, kdy učitel řídí výukový proces, styl facilitační, který využívá zkušeností žáka, a styl liberální, který směřuje k osobnostnímu rozvoji. Dle slov Vališové a Kasíkové (2011) je obtížné vzhledem k současnému světu, vzdělávání a učitelům jakožto osobnosti v něm vystupujícím přinášet jednotný návod, jak výuku vést.

## **4.2 Vztah učitele a žáků**

Šafránková (2019) popisuje vztahy mezi učiteli a žáky jako nositele aktivity ve výuce spočívající zejména ve vzájemné komunikaci a interakcích. Pedagogická komunikace představuje transfer informací mezi učitelem a žákem/žáky včetně jejich porozumění a její pozitivní ladění je hlavním předpokladem pro pozitivní vztah učitele a žáků. Proto je třeba dbát na kladení srozumitelných, jednoznačných a dětem přiměřených otázek. Učitel by měl ve výuce kombinovat reproduktivní (vyžadující zapamatování učiva) a produktivní (vyžadující přemýšlení nad učivem) otázky. Organizační formy určují, zda je komunikace jednosměrná či obousměrná. (Šafránková, 2019)

Když je učitel dobrým řečníkem a zároveň i myslitelem, tak dokáže rozpoznat situaci, kdy by měl žákovi dát plnou odpověď a kdy by ji měl nechat otevřenou, aby motivoval žáka ji samostatně hledat. Dokáže také žáky do komunikace zapojit a otevřeně jim naslouchat. A pokud některý žák hovoří příliš dlouho a nepustí tak ke slovu ostatní, dokáže vhodně žáka přerušit, aniž by ho odradil se do další komunikace znovu zapojit. Správně vyvažuje čas mluvení a samostatné práce. Otázky dětí využívá k poučení celé třídy, obohacuje je o další témata a dokáže do mluvení vnést jakoukoli lidskou emoci. Komunikace je v takovém případě způsobem učení a rozvíjí poznávací procesy žáků. (Fontana, 2014) Nonverbální komunikace jakožto podstatná součást mluveného projevu pomáhá navázat kontakt, udržet pozornost žáků a zvýraznit podstatu sdělovaného. (Dytrtová a Krhutová, 2009)

Žák je subjektem výchovně vzdělávacího procesu, a proto by se měl učitel orientovat zejména na jeho rozvoj a osobnost. Výuka orientující se především na osobnost žáka spočívá v zaměření se na následující faktory:

- „kvalitní diagnostika a poznání žáka ve škole i mimo ni;
- zájem o žáka, schopnost pomoci mu i za předpokladu, že je to nesnadné nepohodlné a často i nevděčné;
- pozitivní postoj a sympatie k žákovi;
- racionální posouzení žákových schopností a potřeb, to se týká i žáků se speciálními potřebami, žáků nadaných nebo sociálně znevýhodněných;
- respektování žáka, jeho věkových a vývojových zvláštností;
- dodržování etiky v práci učitele;
- využívání studijních stylů učení žáka;
- respektování sociálních a interkulturních zvláštností žáka;
- vytváření neohrožujícího prostředí pro žákovu učení;
- plánování, realizace a hodnocení výuky ve vztahu k žákovi;
- vhodná pedagogická komunikace a interakce mezi učitelem a žákem“  
(Šafránková, 2019, s. 197)

Pro učitele, který žakovu osobnost a jeho rozvoj staví na první místo, se užívá označení tzv. facilitátora vycházející z anglického „facilitare“ znamenající „ulehčit, usnadnit“. Učitel facilitátor vychází ze znalostí a zkušeností, se kterými žák do školy již přichází, a snaží se je propojovat s požadavky školními. Zaměřuje se na jeho zájmy a potřeby. Pracuje s jeho silnými i slabými stránkami. Soustředí se na jeho budoucí uplatnění a seberealizaci. K získání těchto informací spolupracuje s rodinou žáka. Pro učitele facilitátora jsou informace o žákovi důležité, neboť jsou vodítkem k naplánování vyučovacího procesu. (Fenstermacher a Soltis, 2008)

### **4.3 Individualizace výuky**

*„Individualizace jako jeden ze základních pedagogických principů zdůrazňuje jedinečné charakteristiky osobnosti žáka. V závislosti na temperamentu, různé úrovni schopností a dovedností, rozdílných způsobech učebních stylů, myšlení a dalších individuálních faktorech je třeba volit výukové činnosti a jejich obsah, stejně tak jako*

*hodnocení a poskytování zpětné vazby o celé činnosti.*“ (Čapek, 2010, s. 37) Bezpochyby je pak tento přístup cestou k rozvoji potenciálu každého dítěte.

Individualizací se zabývají Kargerová a Maňourová (2013). V první řadě by výuka měla odpovídat vývojovým faktorům, to znamená v případě mladšího školního věku charakteristikám typickým pro tento věk. Mělo by převažovat učení vlastní manipulativní činností a hrou s nabídkou různorodých pomůcek a materiálů. Učitelé by měli využívat ve výuce pohybu a různých organizačních forem, zahrnout také různé akce a výpravy mimo školu. Měl by vytvořit možnost spolupráce mezi dětmi a omezit soutěže ve smyslu „kdo to zvládne rychleji“. Je to způsob diferenciací žáků podle jejich jedinečností, kterými se myslí například pohlaví, temperament, schopnosti, styl učení, zájmy, ale také prostředí rodiny a jejich očekávání. Příručka Kargerové a Maňourové (2013) jako jednu z cest individualizace žáků nabízí opět například MBTI typologii temperamentu. Co se týče stylů učení, tak je zřejmé, že učitel bude inklinovat ke způsobu výuky, který odpovídá jeho preferovanému stylu učení, který však nemusí vyhovovat všem žákům. Proto je důležité zjišťovat učební styly žáků. Kargerová a Maňourová (2013) ve své příručce přinášejí mimo jiné také způsoby individualizace výuky podle teorie rozmanitých inteligencí H. Gardnera. Autorky se inspiroují konstruktivistickým přístupem, který je na rozdíl od transmisivního založen na vlastním poznávání, zkušenostech, myšlenkách a názorech žáků. Konstruktivistický přístup ve výuce nabízí například třífázový model učení, skládající se z fáze evokace, uvědomění a reflexe. Dále je vhodná integrovaná tematická výuka, projektové vyučování a heuristické metody. (Kargerová a Maňourová, 2013) Vališová a Kasíková (2011) zdůrazňují, že nezáleží, jakým způsobem stanoveného cíle dosáhne, pokud cesta, kterou si zvolí, k tomuto cíli vede, měla by mu mít umožněna, přestože k němu může dojít pomaleji než žáci ostatní. Naopak rychlejší žáci by neměli čekat na „slabší“ žáky ve smyslu toho, že budou opakovat úkoly, které již mají dávno zvládnuté. Hodnocení, které nejlépe naplňuje smysl individualizace je například hodnocení formativní a slovní (Vychodil, 2013).

Australská studie z roku 2021 poukazuje na to, že výuka orientovaná na dítě může zlepšit motivaci dětí k učení, rozvoj kritického myšlení a celkově rozšířit jejich obzory. Individualizace umožňuje zaměření na potřeby dítěte místo dosáhnoutí stanovených standardů. Studie se zabývá tím, jak mohou pedagogové implementovat tento přístup do svých výukových strategií a jak to může dítěti pomoci dosáhnout svého potenciálu. Třídní učitelka Mandy, která v této studii participovala, využívala individuální přístup u čtení každého žáka ve své třídě. Jednalo se o žáky prvního ročníku a žádný z nich nevykazoval při přijetí nějak

zvláště nadprůměrné výkony. Sledovala jejich pokroky, průběžně vyhodnocovala a aktivně se zapojovala do partnerství s rodiči žáků. To umožnilo také individuální posun k vyšším úrovním čtení. Díky tomu získala hluboký vhled do dovedností a schopností každého žáka. Výsledkem bylo to, že 12 z 16 dětí dosáhlo čtenářských výsledků nad stanovené standardy školy. Polovina žáků dokonce dosáhla úrovně čtení ročníku druhého. Tato studie je důkazem, že individuální přístup dokáže plně aktivovat potenciál každého žáka. (Nicholas a kol., 2021, online)

#### 4.4 Hodnocení ve formativní funkci

Jednou z nejtěžších úloh učitele je hodnocení. Hodnotit, přitom zachovat objektivitu a spravedlnost a myslet také na důsledky, které z hodnocení mohou vzejít, není vůbec jednoduché. Pro žáka je hodnocení zpětnou vazbou a zásadně ovlivňuje jeho motivaci a sebepojetí. (Vališová a Kasíková, 2011) „*Jak hodnotíme žáky, tak oni pak hodnotí sami sebe a ostatní*“ (Šafránková, 2019, s. 230).

Hodnocení kromě přínosu zpětné vazby žákům ovlivňuje vztah mezi učitelem a žákem a v porovnání se stanovenými cíli určuje kvalitu vyučovacího procesu. V pojetí transmisivní výuky se posuzují spíše výsledky a vědomosti žáka. S tím je spojeno zejména zkoušení a klasifikace známkou. (Šafránková, 2019) Známkování je možné označit za významnou tradici školství. V literatuře se však dozvídáme, že hodnocení je mnohem širší pojem než známkování. Zámka je hlavně symbolem vnější motivace a není spolehlivým nositelem zpětné vazby o individuálních výkonech a pokrocích žáků. Jsou s ní spojené také negativní důsledky, které se promítají v rozvoji žákovy osobnosti. Orientace na známky vede ke ztrátě smyslu výuky, kterým by mělo být poznání. (Urbanovská a Škobrtal, 2012) Podle Čapka (2010) je známkování velmi obecný způsob hodnocení a u žáků, kdy každý má své jedinečnosti, ztrácí smysl.

Fontana (2014) upozorňuje na to, že učitelé hodnotí často na základě toho, co by dítě mělo zvládnout, místo toho, aby brali v úvahu jeho individuální možnosti a předpoklady. Způsob, který porovnává žáky mezi sebou, označují Kolář a Šikulová (2009) jako sociálně normovaný a vede k tomu, že určitá část třídy bude vždy úspěšná a druhá nikdy úspěch nezažije. V individuálně normovaném hodnocení je výkon žáka srovnáván pouze s jeho předchozími výkony a umožňuje tak i „slabším“ žákům zažít úspěch, což má pozitivní vliv na formování jeho osobnosti a jeho sebepojetí. Je možné tyto dva způsoby kombinovat tak, aby nedošlo k negativním důsledkům uvedeným u prvního způsobu. (Kolář a Šikulová, 2009)

Fontana (2014) dodává, že chyby by měly být žákům představovány jako další příležitost k jeho rozvoji a poznávání, nikoliv jako neúspěch.

*„Jediné spravedlivé srovnání je, srovnávám-li se sám se sebou: jakého pokroku jsem dosáhl, pracuji-li skutečně v souladu se svými schopnostmi“* (Vališová a Kasíková, 2011, s. 252). Hodnocení, které je zaměřené na rozvíjení osobnosti žáka, je spojováno s konstruktivním typem výuky, posuzuje žakovu činnost komplexně, bere v úvahu jeho úsilí, pokroky a analyzuje žakovy chyby a nedostatky tak, aby sloužily k dalšímu posunu. S cílem zefektivnit učení žáka zastává funkci formativní. Na základě negativ spojených se známkováním se v současné době hledají způsoby, ve kterých se tento typ hodnocení promítá. (Šafránková, 2019) Kolář a Šikulová (2009) jako další funkce hodnocení uvádí funkci motivační, informativní, regulativní, výchovnou a diagnostickou či prognostickou.

Známkování se v současné době bez celkové změny pojetí výuky nedá odstranit, ale učitelé ho mohou doplňovat a kombinovat různými způsoby, které směřují k rozvíjení žáka. Kombinováním různých prostředků a forem hodnocení docílíme jeho zkvalitnění (Šafránková, 2019) Jedním ze způsobů hodnocení může být hodnocení slovní, které je v dnešní době stále více prosazováno. Na jeho základě si žák dokáže lépe představit, jaké jsou jeho silné a slabé stránky, co dělá dobře a co by měl změnit. Slouží jako zpětná vazba, ale i jako návod k dalšímu rozvoji. Je povzbuzující pro všechny žáky a bere v potaz jejich individuální rozdíly. (Kolář a Šikulová, 2009) Košťálová a kol. (2008) doporučují, aby učitelé ve slovním hodnocení využívali popisnou zpětnou vazbu, namísto příliš posuzovacích frází. Ve slovním hodnocení je vhodné začít nejdříve pozitivy a až na závěr zahrnout nedostatky a doporučení k jejich nápravě. Můžeme ho využívat v průběhu celého roku ve výuce, ale také jako závěrečné hodnocení, v písemné i mluvené formě. Může být doplněno sebehodnocením žáka. (Šafránková, 2019)

Sebehodnocení podle Vališové a Kasíkové (2011) naplňuje v souladu s 21. stoletím nejvyšší formu hodnocení, která nejlépe žáka připravuje na sebevýchovu a sebevzdělávání, učí ho samostatnosti a schopnosti stanovení si cílů i kroků k jejich splnění. (Vališová a Kasíková, 2011) Sebehodnocení může být vyjádřeno různými formami, kromě psané formy to mohou být grafické symboly nebo pohyb. K získání této schopnosti vede dlouhá cesta, ale když ji žák zvládne, tak dokáže poznat, zda cíl splnil nebo ne, popíše, co se mu povedlo a proč tomu tak je, stejně tak dokáže zhodnotit podle stanoveného cíle, co ještě nezvládá, a to vše dokáže využít k plánování další práce, aby byla efektivnější a lepší. (Košťálová a kol., 2008)

## 5 Školní prostředí

*„Vedle rodiny je za nejdůležitější prostředí, v němž dochází k procesům učení, všeobecně považována škola. Významnost školy pro kognitivní rozvíjení lidí spočívá již v samotné délce času, kterou stráví děti a mládež ve školních třídách.“* (Průcha, 2020, s. 140)

### 5.1 Třídní klima

Každé prostředí, včetně školní třídy, má své specifické znaky, kterými je utvářeno. To, jak učitel a žáci jednotlivé znaky vnímají, prožívají a hodnotí, nazýváme třídním klimatem. (Průcha, 2020) V rámci třídního klimatu mluvíme o přístupu učitele, komunikaci ve třídě, hodnocení, vedení třídy, vztahy mezi žáky a učitelem, participaci žáků a prostředí třídy (Čapek, 2010). Podle Jedličky a kol. (2018) je tvořeno také emocionálním naladěním a postoji. Někteří autoři, například Průcha (2020), samostatně hovoří o klimatu učebním či komunikačním. Čapek (2010) tyto termíny neodděluje, bere je jako součást a činitele klimatu třídního. Třídní klima je na rozdíl od atmosféry třídy dlouhodobé, stavěné na silných základech a nezmění se na základě jedné situace. (Čapek, 2010) Třídní klima má silný vliv na motivaci, učení a rozvíjení žáků, to vše je totiž mimo jiné spouštěno právě prostředním, které přináší spektrum bohatých stimulů (Průcha, 2020). Pozitivní třídní klima má facilitační funkci a pomáhá naplnění stanovených cílů (Helus, 2015). Hlavními subjekty třídního klimatu jsou žáci a učitel. Zejména učitel může nastavováním pravidel, používáním podporujících metod a vhodnou komunikací přispět k budování pozitivního klimatu ve třídě. Vhodnými zásadami jsou pozitivní a aktivní přístup, svoboda, individualizace či kooperace. Komunikace by měla být nestresující a vyvážená. Do třídního klimatu zasahují prostřednictvím spolupráce s učiteli také rodiče žáků. (Čapek, 2010)

Diagnostika třídního klimatu pomáhá k jeho zkvalitňování. Můžeme ho zkoumat různými metodami, pozorováním, rozhovory, dotazníky. Vhodná je také realizace sociometrie, která zjišťuje postavení každého žáka ve skupině. Výpovědi žáků jsou nejdůležitějšími a nejspolehlivějšími ukazateli třídního klimatu. (Jedlička a kol., 2018)

### 5.2 Třídní management

Podstatnou úlohu v pěstování pozitivního třídního klimatu má bezpochyby třídní management, který také pomáhá naplnit edukační cíle a zvyšovat a podporovat úspěšnost

žáků. „*Třídní management můžeme charakterizovat jako proces vytváření podmínek příznivých pro zapojení žáků do třídních aktivit*“ (Vališová a Kasíková, 2011, s. 241).

Jedná se zejména o kompetenci učitele, který s třídou pracuje. První důležitou fází tohoto procesu je plánování. Učitel by měl předvídat určité situace, promyslet si, jaká pravidla by chtěl ve třídě zavést, co by mohlo fungovat, a co ne. V druhé fázi učitel naplánované aplikuje do reality. Důležité je sledovat situaci ve třídě, reakce a chování žáků a na základě toho také reagovat, upravovat. V poslední fázi se snaží udržet jednotlivá pravidla a strategie a následně celý proces zhodnotí. Podstatnou roli v udržování třídního managementu hraje autorita učitele. Je nutné upozornit na to, že autoritou nemyslíme nepřátelský a odtažitý přístup, ba naopak správný učitel si dokáže udržet přirozenou autoritu i v přátelském a pozitivním naladění. S tím souvisí také práh tolerance, který si musí učitel určit. Znamená to promyslet, v čem budou moci rozhodovat děti, jakou míru hluku jim učitel dovolí, nebo také, jak velkou třídu bude v jeho silách zvládnout. (Vališová a Kasíková, 2011)

Mluvíme-li o pravidlech, týká se to hlavně chování členů skupiny, respektive žáků ve třídě. V případě třídního managementu se jedná o jeden z nedůležitějších úkolů. Na třídním managementu se mohou podílet i samotní žáci a nastavování pravidel je jednou z příležitostí. Pravidla, která si sami nastaví, se jim budou lépe dodržovat a budou jim také lépe rozumět. Musí odpovídat jejich úrovni a je vhodné se vyhnout negacím. Je dobré se zamyslet také nad počtem pravidel. Vhodnější je menší počet a vystižení toho nejdůležitějšího. Doporučuje se pravidla vyvěsit ve třídě. Další komponentou třídního managementu jsou postupy, které žákům dávají návod, jak určitou činnost vykonávat. Týká se předávání instrukcí k úkolům a činnostem. Dále se jedná o mazání tabule, rozdávání a vybírání sešitů, přecházení od jedné činnosti ke druhé, přesuny do jiných tříd, tělocvičny či rozsazení žáků. (Mertin, 2019) Podle Fontany (2014) je v pořádku dovolit dětem vybrat si kamaráda, se kterým může sedět v lavici. Zmiňuje, že tak může být učení žáků efektivnější, celková nálada žáků pozitivnější a jejich výkon lepší. Je však potřeba srozumět žáky s tím, že spolu mohou sedět jen za podmínky, že budou pracovat. (Fontana, 2014)

S nastavením pravidel chování souvisí také otázka následků v případě jejich nedodržení. Každý učitel by měl nastavit systém odměn a trestů. Měl by žáky poučit o důsledcích toho, když něco nedodrží. Je vhodné situaci nevhodného chování, porušení pravidel srovnat se situacemi, se kterými se mohou žáci setkat i v budoucnosti (v dalším studiu, v práci, v osobním životě). Je důležité dbát na to, aby nedošlo k ponížení žáka před ostatními. (Vališová a Kasíková, 2011)

Mertin (2019) dodává, že efektivitu třídního managementu podporují dobré vztahy mezi učitelem a žáky. Pokud žáci k učiteli přistupují s respektem, důvěrou a mají ho rádi, tak se žáci snaží pravidla dodržovat, aby dobré vztahy trvaly i nadále. Do třídního managementu mohou být kromě učitele zapojeni nejen žáci, ale také jejich rodiče. (Mertin, 2019)

### **5.3 Vrstevnický kolektiv**

Škola, respektive třída, je po rodině pro dítě druhou nejvýznamnější sociální skupinou, která působí na jeho osobnost; jeho schopnosti, kognitivní procesy, emoce, motivaci a charakter. (Čáp, 1993) Dítě ve skupině svých vrstevníků stráví většinu času. Zkušenosti, kterých nabylo v rodině, jsou doplňovány zkušenostmi s vrstevníky. Vlivem obklopení vrstevníky lépe poznává i sám sebe. Dítě přirozeně touží po tomto poznání. Potřebuje se s vrstevníky vídat, sdílet s nimi své zážitky a svůj pohled na svět. (Rubin a kol., 2015) Ve většině skupin se přirozeně vytvářejí menší podskupiny, které si určují normy jejich členství. Stejně tak tomu bývá i ve třídách. Často dochází k dělení podle pohlaví, případně podle schopností a zájmů. V každé skupině se najdou oblíbenci, kteří se vyznačují například nadprůměrnými schopnostmi, inteligencí, sociálními dovednostmi nebo také osobitým stylem oblékání. Tyto děti se pak často stávají vůdci skupiny. Naopak neoblíbené děti se často odlišují způsobem, který neodpovídá pravidlům skupiny. Může se jednat o odlišnou osobnost či zájmy. V tomto případě je úkolem učitele dát takovému dítěti i před celou třídou najevo jeho hodnotu a potenciál. (Fontana, 2014) Vrstevnická skupina hraje v životě dítěte významnou úlohu, neboť je mu názorově i věkově blízká, a může s ní sdílet své hodnoty a cíle. Je pro dítě významným socializačním prostředím. (Kraus, 2008)

V období středního školního věku dochází k akceleraci vývoje školní třídy a potřeba sdružování roste. Sílí potřeba někam patřit a být přijímán. Vrstevníci se pro dítě stávají potřebnými partnery, kteří přispívají k rozvoji jeho osobnosti. Žáci se mezi sebou více srovnávají a vyžadují také uznání dospělých. Dokážou prosadit svůj názor, i když je proti názoru dospělého (pedagoga). Začínají se výrazněji projevovat jednotlivé podskupiny. V třídním kolektivu se promítá osobnost každého žáka. (Čapek, 2010)



## II Výzkumná část

### 6 Kvalitativní výzkum

*„Výzkum znamená proces vytváření nových poznatků. Jedná se o systematickou a pečlivě naplánovanou činnost, která je vedena snahou zodpovědět kladené výzkumné otázky a přispět k rozvoji daného oboru.“ (Hendl, 2005, s. 30)*

V našem výzkumu jsme zvolili kvalitativní přístup, který se vyznačuje zejména komplexností, hlubokými daty, autentickým prostředím a specifickým vztahem mezi výzkumníkem a výzkumným souborem s cílem co nejlépe pochopit lidské chování a prožívání. Kvalitativní výzkum si na základě sesbíraných dat navrhuje svou vlastní teorii, již existující teorie je tedy často méně podstatná. (Švaříček a Šed'ová, 2007)

Jedním z nejzákladnějších rozdílů kvantitativního a kvalitativního přístupu je to, že kvantitativní výzkum pracuje zejména s čísly, zatímco výzkum kvalitativní přikládá větší hodnotu vlastním slovům účastníků výzkumu (Gavora, 2000). Pro kvalitativní výzkum je navíc typická jakási pružnost, která se vyznačuje úpravou a doplňováním výzkumných otázek na základě sesbíraných informací a zkušeností v průběhu výzkumu (Hendl, 2005).

Sběr dat v kvalitativním výzkumu probíhá současně s jejich analýzou, výzkumník průběžně vyhodnocuje, třídí a vybírá si data, která považuje za užitečná, a to vše pak promítá v dalších postupech. Výzkumník zkoumá úplně vše, co by mohlo přispět k pochopení zvoleného tématu, intenzivně pracuje v terénu a setkává se s účastníky výzkumu v každodenních situacích a v různém čase, aby co nejlépe porozuměl veškerým souvislostem. Pro kvalitativní výzkum je typické, že výzkumník svá mínění probírá s účastníky a jejich názory zahrnuje do interpretace výsledků. (Hendl, 2005)

Kvalitativní výzkum má však i své nevýhody, mezi které patří například obtížná zobecnitelnost, složitý a náročný sběr dat včetně jejich analýzy, či tendence k subjektivnímu pohledu výzkumníka (Hendl, 2005). Přesto pro nás byl kvalitativní výzkum jasnou volbou, neboť naším záměrem je proniknout do případu s cílem co největšího pochopení a detailně popsat zkoumané jevy a souvislosti dané problematiky.

## 6.1 Cíle výzkumné části

Náš výzkum je zaměřen deskriptivně, což ukazuje také formulace cílů. Hlavním cílem je prozkoumat a popsat možnosti rozvoje potenciálu žáka středního školního věku v podmínkách běžné třídy ZŠ.

Hlavní cíl jsme operacionalizovali na cíle dílčí:

- Popsat možnosti rozvoje potenciálu z hlediska žáka středního školního věku běžné třídy ZŠ.
- Popsat možnosti rozvoje potenciálu žáka středního školního věku z hlediska jeho rodiny.
- Popsat možnosti rozvoje potenciálu žáka středního školního věku z hlediska třídního učitele běžné třídy ZŠ.
- Popsat možnosti rozvoje potenciálu žáka středního školního věku z hlediska školního prostředí.

## 6.2 Výzkumné otázky

K dosažení hlavního cíle jsme stanovili hlavní výzkumnou otázku: Jaké jsou možnosti rozvoje potenciálu žáka středního školního věku v podmínkách běžné třídy ZŠ?

Hlavní výzkumná otázka nás vedla k formulaci čtyř výzkumných otázek:

- Jak žák středního školního věku běžné třídy ZŠ nahlíží na svůj potenciál a možnosti jeho rozvoje?
- Jak k potenciálu žáka středního školního věku a možnostem jeho rozvoje přistupuje rodina?
- Jak k potenciálu žáka středního školního věku a možnostem jeho rozvoje přistupuje třídní učitel běžné třídy ZŠ?
- Jak v možnostech rozvoje potenciálu žáka středního školního věku figuruje školní prostředí?

## 6.3 Metoda výzkumu a metody sběru dat

Jako hlavní výzkumnou metodu jsme zvolili případovou studii. Pokud si pokládáme otázky „Proč?“ nebo „Jak?“ se něco děje, pak je případová studie tou správnou volbou (Yin, 2009, s. 10). Případová studie je metodou kvalitativního výzkumu, která se snaží o komplexní porozumění případu a jeho interakcím s okolím v přirozeném prostředí. Vše je bráno jako

součást celku. K lepšímu pochopení případu se výzkumník zaměřuje na jednotlivé aspekty a hledá mezi nimi vztahy a souvislosti. To vše je možné zachytit jenom díky velkému množství nasbíraných dat, což je také důvod, proč se případová studie vyznačuje využitím a kombinací různých metod i zdrojů informací. (Švaříček a Šed'ová, 2007) Případové studie mohou čerpat také z kvantitativních zdrojů a přesahovat tak rámec kvalitativního výzkumu (Yin, 2009).

Základem případové studie je samotný případ. Případem může být osoba nebo událost, ale může se jednat také o studie vícepřípadové. Volba případu v případové studii ovlivňuje celkový výsledek a úspěch výzkumu, proto by měla být vždy záměrná a pečlivě vybraná v závislosti na jeho cílech. Často se jedná o tzv. extrémní případ ve smyslu toho, že oplývá nějakou výjimečnou charakteristikou. Tento typ případu jsme zvolili do naší studie. Dále se může jednat o případ typický nebo případ kritický. (Švaříček a Šed'ová, 2007)

Případové studie se liší svými výstupy. Yin (2009, s. 19–20) uvádí případovou studii explanatorní, která si pokládá za cíl vysvětlit případ pomocí rozkrytí souvislostí a příčin. Dalším typem je exploratorní případová studie, jejímž cílem je díky studiu případu navrhnout teorii, a získat tak podklady pro další výzkum. Yin (2009) uvádí také studii evaluační, která je zaměřena zejména na hodnocení. K naší studii jsme zvolili typ deskriptivní, který přináší popis případu a jeho skutečného života v kontextu různých okolností. (Yin, 2009)

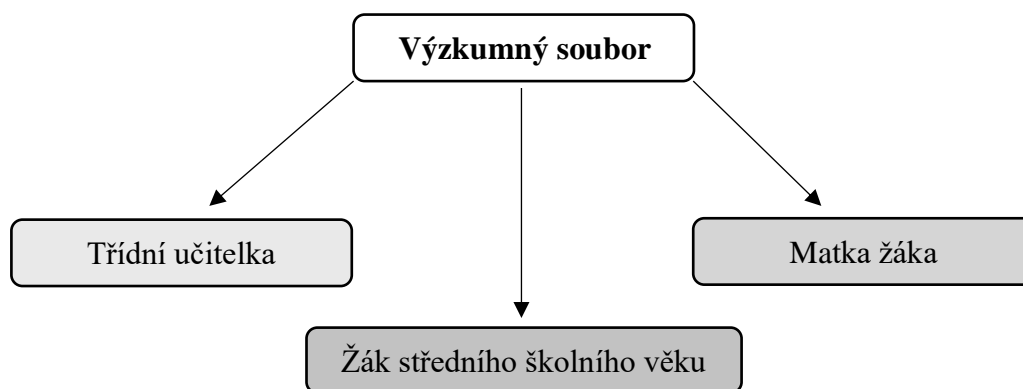
Stake (in Hendl, 2005) diferencuje tři typy případové studie, a to intrinsitní, instrumentální a kolektivní. Intrinsitní zkoumá samotný případ ve smyslu pouze jeho prospěchu. V instrumentální případové studii je zvolen určitý jev, ke kterému jsou následně hledány reprezentativní případy k výzkumu. Kolektivní případová studie podrobně zkoumá několik instrumentálních případů s cílem hlubšího porozumění problematiky. (Hendl, 2005)

Ke sběru dat jsme zvolili zúčastněné pozorování, které je typické tím, že probíhá v prostředí, ve kterém se sledované jevy odehrávají, výzkumník je tedy přítomen v každé pozorované situaci. Cílem pozorování je co nejdůkladněji popsat jevy a to tak, aby byly co nejlépe pochopitelné a přístupné čtenáři. Je využíváno zejména pro výzkum ve školní třídě. (Švaříček a Šed'ová, 2009) Podle Gavory (2000) se nejčastěji při kvalitativním výzkumu využívá nestrukturované pozorování, neboť výzkumník zapisuje téměř vše, co se odehrává, aby nasbíral co nejvíce informací, se kterými může dále pracovat. My jsme pro tento výzkum zvolili pozorování polostrukturované, ve kterém jsme stanovili základní kategorie, na které se chceme zaměřit, ale snažili jsme se pozorování pojmut podrobně a zaznamenávali vše, co by mohlo k odkrytí možností rozvoje potenciálu žáka přispět.

Rozhovor je další metodou, kterou jsme v našem výzkumu použili. V rozhovoru je účastník dotazován výzkumníkem zpravidla otevřenými otázkami. Je vhodné ho zařadit v kombinaci s pozorováním. (Švaříček a Šedřová, 2009) V průběhu pozorování jsme byli v úzkém kontaktu s třídní učitelkou, které jsme se mohli na cokoliv zeptat. Po skončení pozorování jsme však realizovali polostrukturované rozhovory s třídní učitelkou žáka, matkou žáka i se samotným žákem. Vést rozhovor s žákem prvního stupně je poměrně obtížné, neboť ještě nedokáže nad otázkami tolik přemýšlet a přesně vyjádřit, co by chtěl říct. Je přirozené, že jejich výpovědi jsou mnohem stručnější než výpovědi dospělých. (Švaříček a Šedřová, 2009) Vymezili jsme témata, na která bychom se chtěli dotázat a vycházeli jsme také z pozorování, které již v době realizace rozhovorů bylo ukončené. Rozhovory jsme se souhlasem účastníků zaznamenali na diktafon.

Tyto metody doplňujeme o stručný popis dalších zdrojů informací, které souvisejí se zvoleným tématem a mohou být pramenem dalšího poznání. Jedná se o tyto dokumenty: Katalog podpůrných opatření, Rámcový vzdělávací program, Školní vzdělávací program a Plán pedagogického rozvoje školy.

## 6.4 Popis výzkumného souboru



Obrázek 5 Výzkumný soubor

V této případové studii má hlavní zastoupení žák středního školního věku, konkrétně 5. třídy nejmenované základní školy v Olomouci. Žáka středního školního věku jsme zvolili záměrně proto, že v tomto období již neprobíhá adaptace na nové prostředí, jak je tomu na začátku školní docházky (Vágnerová a Lisá, 2021). Domníváme se tedy, že díky tomu má žák možnost více poznávat své silné ale i slabé stránky a směřovat k tomu, co ho baví a v čem vyniká. V teoretické části zdůrazňujeme, že potenciál je v každém dítěti a je na nás, abychom

ho rozvíjeli. Dalo by se tedy říct, že pro naši případovou studii jsme mohli zvolit jakéhokoliv žáka. Nicméně, jak bylo výše uvedeno, v případové studii je často volen případ „extrémní“ stejně tak jako v naší studii. Hledali jsme tedy žáka, u kterého je potenciál výrazný a tím pádem i pro nás jednodušeji pozorovatelný a popsitelný, stejně tak jako možnosti jeho rozvíjení.

Volba našeho žáka vznikla při příjemném setkání v kavárně s třídní učitelkou, která na základě těchto našich požadavků vytypovala žáky, kteří by pro nás mohli být vhodnými účastníky případové studie. Nakonec jsme se rozhodli sledovat potenciál a možnosti jeho rozvíjení u žáka s nadáním. Vzhledem k času, během kterého jsme měli možnost žáka pozorovat, by byl pouze námi „určený“ potenciál hodně subjektivní. Proto jsme vycházeli z něčeho, co již bylo spatřováno lidmi, kteří s daným žákem tráví nejvíce času, tedy třídní učitelkou a rodiči. Vzhledem k těmto skutečnostem do výzkumného souboru řadíme také zmiňovanou třídní učitelku žáka a matku žáka. Nepochybně bude svou osobnost žák postupně rozvíjet a mohou se tak objevit další potenciality. Žákovo nadání bylo však potvrzeno také v pedagogicko-psychologické poradně. Stehlíková (2018) označuje nadané za jedince s vysokým potenciálem.

## **6.5 Etická stránka výzkumu**

Prvně jsme oslovili třídní učitelku a seznámili ji s cíli a obsahem výzkumu. Paní učitelka nám podala pomocnou ruku a souhlasila se spoluprací. S její pomocí jsme také zajistili informovaný souhlas rodičů žáka, ke kterému jsme přiložili průvodní dopis objasňující cíle a průběh výzkumu. Matka žáka nejen že souhlasila se zapojením jejího dítěte do výzkumu, ale také přijala žádost o rozhovor s ní samotnou. Veškerá data jsou zde použita anonymně. Pro zachování anonymity žáka využíváme pseudonym Matěj. Informované souhlasy jsou součástí příloh.

## **6.6 Charakteristika realizace výzkumu**

Během měsíců duben a květen roku 2022 jsme realizovali pozorování žáka v 5. třídě nejmenované školy ZŠ v Olomouci. Vzhledem k tomu, že nám byl představen jako žák s nadáním v matematice, jsme největší pozornost věnovali právě tomuto vyučovacím předmětu. Pozorovali jsme žákovo chování a práci v hodině, vztah a interakci s okolím, jeho motivaci, aktivitu v hodinách, vztah ke školní práci. Sledovali jsme také, jak jsou hodiny

vedené, jaké metody třídní učitelka využívá, jak s žáky komunikuje, jak je motivuje a hodnotí. Dá se říct, že jsme sledovali úplně vše, co může souviset s potenciálem žáka a jeho rozvíjením. Vše jsme zaznamenávali do záznamového archu. Soupis všech pozorování je součástí příloh.

Pozorování probíhalo celkem ve 21 vyučovacích hodinách. Největší zastoupení z uvedeného důvodu měla matematika, které jsme věnovali celkem 10 vyučovacích hodin. Pro komplexnější pohled jsme však chtěli žáka vidět i v jiných hodinách. Proto jsme 5 hodin pozorovali také v českém jazyce, 3 hodiny v přírodovědě a 3 hodiny v tělesné výchově.

Po skončení pozorování jsme realizovali rozhovory s matkou žáka, třídní učitelkou a také se samotným žákem. Rozhovor s matkou probíhal na základě domluvy v její kanceláři. Rozhovory s třídní učitelkou a žákem proběhly ve třídě po vyučování. Výpovědi respondentů byly velmi dlouhé. Přepis všech rozhovorů taktéž uvádíme v přílohách. Žák je v přepise rozhovoru označen zkratkou M jako Matěj, třídní učitelka U jako učitel a matka žáka R jako rodič.

Ve výzkumu dodržujeme tzv. triangulaci, která výzkumu dává větší platnost, hloubku a důvěryhodnost, neboť je případ hodnocen z více pohledů (Švaříček a Šedřová, 2009). Triangulace byla zajištěna hned dvakrát, a to zvolenými zdroji dat a metodami sběru dat.

## 6.7 Analýza dat

Analýza dat byla provedena otevřeným kódováním, které „představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem“ (Švaříček a Šedřová, 2009, s. 211). Podle Stakea (in Hendl, 2005) analýza dat začíná ještě před samotným začátkem výzkumu, a to například prvními dojmy nebo zkoumáním jiných případů.

Záznamy z pozorování jsme nejprve rozdělili na menší jednotky, které jsme pojmenovali jednotlivými kódy. Z kódů jsme utvořili podkategorie, které jsme přiřadili k hlavním kategoriím, které vycházejí z teoretické části. Informace získané z pozorování jsme doplnili informacemi z rozhovorů. V rozhovorech jsme vytvořili další kódy, které jsme přiřadili k podkategoriím vzniklých z pozorování, případně jsme vytvořili novou samostatnou podkategorii. Kategorie, k nim přiřazené podkategorie i kódy uvádíme v následujících tabulkách.

<b>Kategorie č. 1 – Žák středního školního věku</b>	
<b>Podkategorie</b>	<b>Kódy</b>
Sledovaný potenciál žáka	alternativní a originální řešení, logika matematika, nadání
Možnosti rozvíjení potenciálu žáka z pohledu samotného žáka	Hejného matematika, nestandardní úlohy, podpora ze strany rodiny, soutěže, těžší úlohy, víceleté gymnázium,
Celková osobnost žáka	ctižádostivost, energičnost, extroverze, mimoškolní zájmy, organizovanost, potřeba mít vše pod kontrolou, projevení souhlasu/nesouhlasu, sebevědomí, sociální citění, soutěživost, sportovní dovednosti, spravedlnost, stmelování skupiny, svoboda, vnitřní motivace, všeobecný přehled, všestrannost, vůdcovství, vyrovnanost
Poznávací procesy žáka	dobré vyjadřovací schopnosti, oslabení v oblasti čtení a psaní, roztěkanost, skvělá paměť spíše realita než fantazie, tvořivé myšlení, vnímání skrze smysly
Žák ve vyučovacích hodinách a jeho vztah ke škole	časté kladení dotazů, domácí příprava, doplňování ostatních, hlášení se a odpovídání, interakce mezi Matějem a spolužáky, interakce mezi Matějem a učitelkou, oblíbené a neoblíbené předměty, ponoření se do činnosti, školní prospěch, vysvětlování ostatním, zájem

Tabulka 1 Kategorie č. 1 – Žák středního školního věku

<b>Kategorie č. 2 – Rodina</b>	
<b>Podkategorie</b>	<b>Kódy</b>
Možnosti rozvíjení potenciálu žáka z pohledu matky žáka	komunikace mezi rodinou a školou, alternativní přístupy, podpora ze strany učitele, potřeba změny ve školství, školní hodnocení, účast na soutěžích, zaměření se na silné stránky, obměna učitele
Rodinná podpora v rozvíjení potenciálu žáka	motivace rodinou, pomáhání, víceleté gymnázium, vzdělávací hry, zpětná vazba

Tabulka 2 Kategorie č. 2 – Rodina

<b>Kategorie č. 3 – Třídní učitelka</b>	
<b>Podkategorie</b>	<b>Kódy</b>
Možnosti rozvíjení potenciálu žáka z pohledu třídní učitelky	jeden učitel na třídu dětí s různými schopnostmi, nedostatek materiálů, opomíjení nadaných, přístup rodiny, spolupráce mezi rodinou a školou, vedení k průměru
Osobností předpoklady	empatie, smysl pro humor, trpělivost, usměrňování žáků
Vyučovací hodiny	bonusové úkoly, diskuze ve skupinkách, facilitace, hromadná práce a kontrola, individuální přístup, induktivní metoda, interdisciplinární přístup, motivace žáků, pomoc žákům, názornost, nestandardní úlohy, plánování a vyhodnocování výuky, práce s chybou, práce s tabulkou, pracovní listy, samostatná práce, uvádění příkladů, volba žáků
Komunikace	komunikace od učitelky k žákům/žákovi,



	<p>navedení ke správné odpovědi,  ocenění žáků,  otázky rozvíjející myšlení,  pohyb mezi žáky,  povzbuzování žáků,  prostor pro dotazy,  ujištění se o porozumění žáků,  vzájemná komunikace učitelky a žáka/ů,  zdůraznění a zopakování důležitého</p>
Hodnocení	<p>anonymita,  bodování,  férovost,  individuální posun,  sebehodnocení,  známkování</p>

Tabulka 3 Kategorie č. 3 – Třídní učitelka

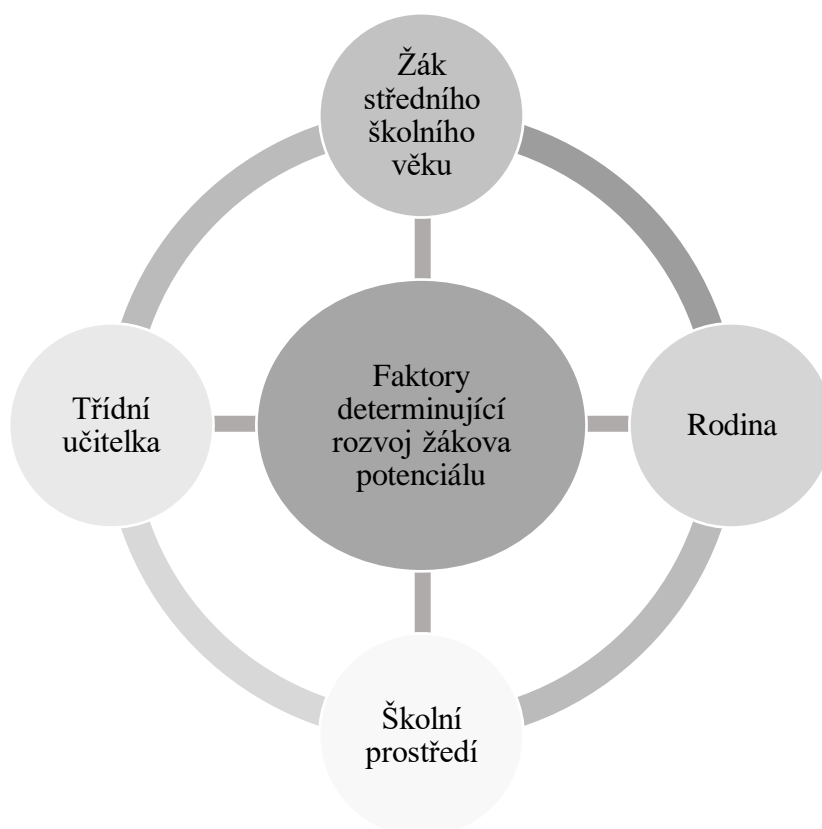
<b>Kategorie č. 4 – Školní prostředí</b>	
<b>Podkategorie</b>	<b>Kódy</b>
Třídní klima	<p>dobré vztahy mezi žáky,  pocit bezpečí,  přátelské prostředí,  řešení konfliktů,  třídní pravidla,  vzájemná podpora</p>
Třídní management	<p>části hodiny,  domácí úkoly,  kolíčky,  možnost konzultace,  notýsek,  třídní schůzky,  udržování kázně,  začátek i konec hodiny na pokyn učitelky,  zadávání instrukcí,  zasedací pořádek</p>
Postavení žáka v třídním kolektivu	<p>„ten rychlý“,  hodně kamarádu,  přijetí ze strany spolužáků,  setkávání i mimo školu,  sociometrie</p>

Tabulka 4 Kategorie č. 4 – Školní prostředí

## 6.8 Interpretace výsledků výzkumu

S oporou o teoretickou část v části výzkumné pracujeme se čtyřmi hlavními kategoriemi. První kategorií je žák středního školního věku jakožto hlavní účastník tohoto výzkumu a osobnost, u které nás rozvíjení potenciálu zajímá. Druhou kategorií je rodina, respektive rodiče, kteří hrají významnou roli v rozvíjení potenciálu dítěte. Třídní učitelka, která představuje třetí kategorii, se stává v životě dítěte další důležitou osobností, která má na potenciál a jeho rozvíjení vliv. Poslední kategorii představuje školní prostředí, kterým je žák ovlivňován. Jedná se o prostředí, do kterého žák i učitel přicházejí a může v něm být rozvíjení potenciálu uskutečňováno. Potenciál, jsme nevyčlenili jako samostatnou kategorii části výzkumné, neboť se promítá již do všech zmíněných kategorií.

Jmenované kategorie se navzájem ovlivňují. Například v případě spolupráce a třídního učitele s rodinou dítěte mohou rozvíjení potenciálu podpořit. Dalším příkladem může být komunikace učitele s žákem nebo podnětné školní prostředí. Takto bychom našli nespočet propojení a souvislostí, které se k potenciálu žáka vztahují a vytvářejí tak možnosti jeho rozvoje. Propojenost všech faktorů se snažíme znázornit v následujícím zobrazení.



Obrázek 6 Faktory determinující rozvoj žákova potenciálu

## 6.8.1 Žák středního školního věku

Touto kategorií a jejími podkategoriemi odpovídáme na výzkumnou otázku *Jak žák středního školního věku běžné třídy ZŠ nahlíží na svůj potenciál a možnosti jeho rozvoje?* Částečně se zde ukazuje také odpověď na ostatní výzkumné otázky, protože zde rozebíráme žáka a jeho potenciál komplexně i z pohledu matky a třídní učitelky žáka. Spojit jednotlivé pohledy na žákovu osobnost pod jednu kategorii nám dávalo větší smysl. Popisujeme zde potenciál žáka, možnosti jeho rozvíjení z pohledu samotného žáka, jeho osobnost, poznávací procesy, jeho chování ve vyučování a vztah ke škole.

Zaměřili jsme se hlavně na žákův potenciál v matematice, ale popsáním celé osobnosti poukážeme také na možný potenciál v jiných oblastech. V interpretaci této kategorie vycházíme z pozorování a všech rozhovorů. Na úvod rozhovoru s Matějem jsme se ho zeptali, co si pod pojmem potenciál představuje. Potenciál podle Matěje znamená, že člověk něco dobře umí a zvládá. Čím lépe danou věc zvládá, tím větší potenciál má:

M: „*Ano, jak kdyby jakože nějak něco umět? Jakože má potenciál, něco umí a zvládne to?*“

T: „*Jak se ten potenciál může ukazovat ve škole?*“

M: „*Hm, no, jak kdyby jak moc to zvládám? Tak něco? Asi?*“

### Potenciál žáka

Matěj nám byl představen jako žák s nadáním v matematice. Nadání bylo potvrzeno také pedagogicko-psychologickou poradnou, kam byl poslán bývalou třídní učitelkou. Co je trochu překvapivé je to, že původním záměrem vyšetření byly slabší výkony Matěje v oblasti čtení a psaní a možnému potenciálu nebyla věnována pozornost. Domníváme se tak, že více pozornosti bylo věnováno slabé stránce. Slabší výkony v oblasti čtení a psaní sice byly potvrzeny, bylo však zjištěno hlavně nadání v horní hranici pásma mírného nadprůměru ve složce názorově logické. Do pásma nadprůměru spadají i jeho výkony v numerickém úsudku, verbálně produktivní složce a analyticko-syntetickém myšlení.

Samotného Matěje jsme se zeptali na to, co je podle něj jeho potenciálem. Z rozhovoru jsme měli pocit, že si svůj potenciál v oblasti matematiky uvědomuje jen částečně, jeho odpověď se zdá být nejistá: „*Asi nevím. Asi nějaká ta matika nebo něco takovýho.*“ Během rozhovoru často zmiňoval jako svou silnou stránku sport a díky pozorování a rozhovorům jsme se dozvěděli, že tato stránka k Matějovi neodmyslitelně patří.

Ovšem zapálení do logických úloh u něj bylo zřejmé. Dával najevo, že o sobě rád mluví jako o někom, komu matematika jde, a měl potřebu ukázat, co v něm je a co umí.

O činnosti v matematice projevoval zájem a bral je jako výzvu. Uměl se do úkolů ponořit a plně se jim věnovat, zejména když se jednalo o nestandardní úlohy, kde mohl uplatnit své logické schopnosti a tvořivé myšlení. V hodinách matematiky patřil k nejaktivnějším žákům, často se hlásil a odpovídal. Dělal mu radost, když něco vyřešil jako první. Nutno však zmínit, že právě jeho rychlost a soutěživost se mnohdy stala příčinou nesprávného řešení.

Když dělali v matematice nějaký skupinový úkol, ujal se vedení, byl v roli mluvčího, argumentoval, obhajoval se a určoval si svá pravidla. Docházelo k častým interakcím s třídní učitelkou i s ostatními žáky. Chtěl také pomáhat ostatním a často ostatním spolužákům něco vysvětloval.

Párkrát jsme viděli, že na řešení úkolu přišel jiným způsobem než ostatní. Stalo se, že svou individuální cestou automaticky došel k výsledku. Zajímavé je, že poté nedokázal pořádně sám vysvětlit, jak k výsledku přišel, jako například v této hodině matematiky: *Učitelka zadává příklad na počítání obsahu ( $a = 5$  cm). Cílem je spočítat čtverečky na čtverečkováném papíře a tímto způsobem vypočítat obsah. Matěj se ještě předtím, než ostatní začnou pracovat, aniž by cokoliv nakreslil, aniž by počítal jednotlivé čtverečky, hlásí s výsledkem. Matěj: „Bude to 25 cm.“ Učitelka se ptá, jak na to přišel. Matěj trochu váhá, přestože je výsledek správný, vysvětlit svůj postup mu činí obtíže. (viz záznam z pozorování matematiky 5. 4. 2022)*

Podobné situace nám interpretovala matka Matěje v rozhovoru: *„Nebyl takový, že by si počítal něco dopředu, že by potřeboval být jako napřed, ale bylo vidět, jak mu to tam automaticky cvakne. Jak jsem se s ním učila na ty přijímačky na ten osmiletý gympl, tak seděla jsem tam s ním, a to mě taky baví matematika (smích), takže si myslím, že jako tomu rozumím a on najednou: „Ježíš, mami, na co to budeme počítat, tak snad je to 25.“ A já vždycky: „No tak moment, já jsem si ještě nedočetla to zadání.“ ...On nedělá 10 a 10 je 20, on si to vždycky nějak rozloží a spočítá to prostě nějak jinak, a ještě mi to pak vysvětluje, jak to dělá, že se v půlce ztratím, protože mám zažitě to svoje samozřejmě.“*

Matka nám sdělila, že potenciál v oblasti matematiky, konkrétně v logickém myšlení, u něj spatřovala už od školky. Proto se také snaží Matěje tímto směrem vést: *„Já doufám, že to je ta, nechci říct úplně matematika, ale spíš bych řekla, že je to ta logika. On spíš má to logický myšlení, trošku ho někdy zbrzdí ta jeho zbrkllost určitě. Ale asi tak, logicko-analytický. ...Jo, ho vždycky bavila matematika a jako bylo to vidět. Tam asi i pomohla ta Hejného matika. Já si myslím, že (odmlka), já to vidím i u dcery, která je ve 3. třídě. Fakt si myslím, že je to 50 % úspěchu, protože je to baví. A on prostě dodneška, teď jeli na ten výlet a on to*

*všechno má spočítané, co a kolik utratí. Já si vždycky říkám, že ten mi to taky jednou spočítá (smích). Takže to tam bylo vidět a vždycky ho to bavilo i ve školce.“* Podle matky je Hejného matematika cestou k úspěchu a děti hodně baví.

Žáka jsme k případové studii vybrali na základě konzultace s paní učitelkou, která žáka popisuje celkově jako inteligentního a všestranně nadaného. Podle ní ale v žádné oblasti nebádá do hloubky, protože zatím mu to v podstatě takto stačí: *„Ale nemá to tak, že by šel do hloubky, on jako tak pluje po povrchu.“* Potvrdila však, že vyniká v logických schopnostech, jak ukazuje následující citace: *„Já si myslím, že Matěj má chytrou hlavu. Jako ten intelekt podle mě je v úrovni nějakýho nadprůměru. Netroufnu si říct jako nakolik, že je nějak extrémně nadaný říct úplně nemůžu. Překvapivé u něj je, že on má úžasné logické schopnosti, takový ty, jak to říct, takový ten selský rozum, ten má dobrej, byť občas i tam udělá chybu. ... On tak celkově má takovou přirozenou inteligenci. ... On nemá oblasti, které by mu vyloženě nešly, geometrie ho moc nebaví, tam to je o přesnosti a tak, a to není vono.“*

### **Možnosti rozvíjení potenciálu žáka z pohledu samotného žáka**

Matěj spatřuje největší možnosti rozvíjení v nestandardních úlohách a Hejného matematice, kterou zmiňoval často, stejně jako jeho maminka. Hejného matematika je založena právě na tvořivém myšlení a kreativitě, která je dětem tak přirozená, takže dítě do jejího řešení může dát kousek sebe, a díky tomu se seberealizovat.

*„Mě baví takové ty třeba slovní úlohy. Nebo jsme teďka dělali takový ty Neposedy (aktivita), čísla, taková ta Hejného matematika.“* V době pozorování jsme měli možnost v hodinách matematiky vidět z velké části geometrii, práci se souřadnicemi, převádění jednotek a desetinná čísla. Matěj se nejvíce projevoval právě v činnostech vyžadujících tvořivé myšlení jako například u této slovní úlohy, kterou v hodině matematiky řešili: *Paní učitelka diktuje zadání slovní úlohy: „V páté B je 24 žáků, psa má 11 z nich, 10 z nich má kočku. Čtyři děti nemají žádné zvíře. Kolik dětí má psa i kočku?“* O chvíli později: *Učitelka: „Matěji, zkus nám vysvětlit tvoje přemýšlení.“* *Matěj: „Ano, tak já jsem si řekl, že 24 žáků, 4 z nich nemají nic, takže 20 žáků. A pak je 11 psů a 10 koček, to je 21 zvířat. A pak, kdyby si každý vzal jedno zvíře, tak bude jedno zvíře navíc, takže jeden žák musí dostat ještě jedno zvíře.“* (viz záznam z pozorování matematiky 25. 5. 2022)

Velmi ho také bavily hlavolamy, které občas paní učitelka připevnila na tabuli jako náhradní práci. Cílem bylo poskládat z dřívěk daný obrázek. V této úloze je nutné zapojit logické myšlení. V podobných úlohách Matěj vidí smysl a možnost rozvoje a vždy projevoval

nadšení. Jako příklad můžeme uvést ještě jednu situaci z hodiny matematiky, kde zrovna byla realizována Matějem zmiňovaná aktivita Neposedy: *Hodina matematiky: Matěj se ihned hlásí: „Už mám jedno řešení.“ Za necelou minutu: „Mám další řešení,“ oznamuje radostně. „Už mám tři řešení.“ Po celou dobu si něco pro sebe říká, rozmyšlí a je úkolem zaujatý. Jeden žák říká, že to nechápe. Matěj: „Mám mu to jít vysvětlit, paní učitelko?“ (viz záznam z pozorování matematiky 12. 5. 2022)*

Jako další možnost rozvoje uvedl soutěže. V letošním roce se zúčastnil matematické olympiády, kde postoupil do okresního kola a s ostatními spolužáky se zúčastnil matematické soutěže Klokan. Uvedl, že by si přál ve škole více možností k rozvíjení v matematice. Na otázku, jak může rozvíjení potenciálu podporovat paní učitelka, odpověděl: *„Že by mi dávala třeba těžší věci nebo něco takovýho.“* Přál by si řešit těžší úlohy a projevoval o ně zájem i v hodinách. Vidí to jako jednu z dalších možností rozvoje. Rodiče podle něj mohou potenciál podpořit tím, že dají pozor na splnění domácích úkolů: *„No já si myslím, jakože když mi třeba řeknou, jestli nebudu mít domácí úkoly hotový před tréninkem, tak tam nepůjdu. A tak to občas i dělají.“*

Spatřuje velký potenciál v tom, že nastoupí na víceleté gymnázium. Předpokládá, že díky gymnáziu se v matematice bude zlepšovat: *„Já si myslím, že když jsem šel na ten gympl ted'ka, tak že tam jakože budu toho stíhat víc, myslím si, že ten gympl bude dobrej.“* Vzhledem k tomu, že naše pozorování probíhalo zrovna v době, kdy na gymnázium absolvoval přijímací zkoušky, bylo to docela diskutované téma. Během realizace výzkumu jsme se také dozvěděli, že přijímací zkoušky absolvoval úspěšně a na gymnázium nastoupí.

## **Osobnost žáka**

Potenciál v matematice byl pro nás stěžejní, protože na jeho základě jsme Matěje do případové studie zvolili. Chtěli jsme se ale na žáka zaměřit komplexně, protože jsme předpokládali, že matematika není jediná jeho potencialita. Jak vyplývá z teoretické části, potenciál představuje soubor dispozic a předpokladů (Valenta, 2015). Hledání silných stránek je proces, který probíhá po celý život, každý jich má několik (Clifton a kol., 2006, online). Pokud chceme mluvit o potenciálu člověka, měli bychom se zaměřit na celou jeho osobnost a nesoustředit se pouze na inteligenci. Zejména u dětí je dobré rozvíjet více oblastí (Bilbao, 2018).

Kdybychom měli popsat osobnost Matěje, shodli bychom se v tom, co řekla jeho matka: *„Je to fotbalista, srdcem i duší,“* jeho sportovní duch se opravdu nezapře

a postupoval do všech vyučovacích hodin. Má spoustu energie, která se projevovala aktivním zapojováním ve vyučování. Někdy se projevila až neklidem či netrpělivostí. V tělesné výchově svou energii dokázal využít na 100 % a je vidět, že sport je důležitou součástí jeho života. Řekli bychom, že je to jedna z forem jeho seberealizace. Nejen že vždycky netrpělivě stál mezi prvními připravený před dveřmi tělocvičny, ale zůstával také po hodině tělesné výchovy na velkou přestávku, aby si s kluky zahrál fotbal.

Je to velmi temperamentní a extrovertní kluk. Je převážně veselý a kamarádský. Ze zprávy z pedagogicko-psychologické poradny také vzešlo, že se pohybuje v nadprůměru v oblasti sociálního porozumění. Dokáže skupinu stmelit a iniciovat k určité činnosti. Matěj je vřelý typ, ve skupinových pracích, nejen těch matematických, často přejímal roli mluvčího, stejně tak v tělesné výchově se chopil role kapitánství, vymýšlel různé strategie v hrách a povzbuzoval ostatní. Když v nějaké hře vypadl, stejně se do ní pořád zapojoval, a to tím, že radil spolužákům, jaký krok mají udělat.

Má potřebu dávat najevo, co ví a zná, a nedělá mu problém projevit, když s něčím nesouhlasí, případně potvrdit, že v něčem souhlasí. Jeho všeobecný přehled se také pohybuje v nadprůměru. Musí mít vše pod kontrolou a mít povědomí o všem, co se kolem něj děje, často se rozhlížel po třídě a kontroloval situaci.

*Hodina tělesné výchovy: Při nástupu žáci stojí ve dvou řadách. Matěj řady srovnává, posouvá žáky tak, aby z řady nikdo nepřechoval. Jedna žákyně má hlášení a oznamuje počet cvičících a necvičících žáků. Matěj žákyni kontroluje a přepočítává počet žáků ...V hlavní části jsou žáci rozděleni na dvě družstva. Matěj ve svém družstvu stojí jako první. Opět ostatní řadí: „Posuňte se, ať máte víc prostoru.“ (viz záznam z pozorování tělesné výchovy 1. 4. 2022)*

Působí velmi odhodlaně a sebevědomě. Je ctizádnostivý a do činností se pouští rychle. Právě rychlost je ale často příčinou jeho chybovosti, jak jsme již naznačili výše. Kdybychom měli říct nějakou jeho slabou stránku, protože i ty patří k naší osobnosti a je třeba o nich vědět a případně se jim věnovat do té míry, aby nás neomezovaly v rozvíjení silných stránek (Mühlfeit a Novotná, 2019), tak je to právě přehnaná soutěživost a potřeba být první, což můžeme potvrdit citací třídní učitelky: „*On svým způsobem sám sebe blokuje tím, že se do práce rychle pustí a chce ji mít rychle hotovou. A už se zpátky nevrací k tomu, co vlastně vypočítal.*“ Když dostane před sebe pracovní list nebo test, kde je několik cvičení či úkolů, snaží se co nejrychleji splnit všechny, což vede k tomu, že většinu úkolů úspěšně nedotáhne, udělá hodně chyb, což opět můžeme podložit citací paní učitelky: „*Sice jako hala bala, sice*

*rychle a se spoustou chyb, ale než se soustředit na ten jeden, tak radši půjde na těch šest.*“ Domníváme se, že je to právě ten příklad slabé stránky, která mu může bránit v rozvíjení jeho potenciálu, jeho silných stránek, v čemž se s paní učitelkou shodujeme: *„Ale myslím si jako, že ten potenciál tam je, ale on by se potřeboval naučit ovládnout tady tu svoji jakousi nesoustředěnost, nepozornost až zbrkllost a myslím si, že tím by posunul sám sebe. On chce, ale moc nemá tu trpělivost. To tady chybí i v tom, aby na sobě pracoval v tom rozvoji. ...A víc chyb dělá v takových těch běžných matematických úlohách, kdy on prostě z nepozornosti něco přehlídne.*“ Paní učitelka si myslí, že kdyby ovládl svou soutěživost, tak by se zlepšil i v dalších oblastech, nejen v matematice. Matěj si soutěživost až zbrkllost uvědomuje, ale zatím ho to dle jeho slov neomezuje do té míry, že by na tom chtěl pracovat: *„No, jak kdyby moc mi to teďka nevadí, ale na tom gymplu to zjistím, jestli to vadí nebo ne a podle toho budu dělat na tom.*“ Matka Matěje jeho slova potvrdila: *„On, když nemusí, tak to dělat nebude, zatím to má tak nastavený.*“ V příloze 1 uvádíme Matějovo řešení soutěže Matematický klokan. Můžeme si všimnout, že chyboval v těch nejjednodušších úlohách a těžší úlohy má téměř bez chyby.

Výsledky našeho pozorování se potvrdily ve výpovědích matky i třídní učitelky. Požádali jsme je, aby celou Matějovu osobnost popsaly a vybrané pasáže uvádíme následovně:

R: *„Temperament 10 bodů z 10. On je prostě živel no, od projevu hlasitýho, samozřejmě všichni ho potřebují slyšet, od toho, že když je v nové skupince, kde je třeba nějaký průvodce, tak opravdu hned je v první řadě, hned si stoupá vedle toho člověka, který velí. ...On je takový hrozně spravedlivý v tom smyslu, že když ty máš tři, tak já budu mít taky tři a potřebuje to mít všechno tak rozdělený, aby to bylo spravedlivě. ...Takové to jeho organizování a stmelování třeba těch dětí, toho kolektivu, jakože na nikoho nezapomenout. Jo, jako když ho někdo naštvě, tak ho bez problému vyřadí, ale myslím, že je takovej kamarádskej. ...Má rád takový ten pořádek, ať už v myslí, anebo ve skutečnosti, v realitě. ...On je i sportovně nadanej. To je jako taky určitě devíza. On je takovej, že vezme do ruky raketu a on ví, jak ten míček odpálit, takže to a taková ta rychlost s tím související. I ten rozhled si myslím, tím, že je to asi postavený i tím, že v celku cestujeme i tak jako po Evropě, tak si myslím, že ten přehled má, jakože ví. Mně přijde, že on si hrozně moc pamatuje z toho výkladu.“*

U: *„On je extrovert, on fakt, on myslí nahlas, on žije teď a tady, on to moc neřeší. Když se mu něco nepovede, úplně se nehroučí, což si myslím, že pro něho je jako výhoda. Otázka je, jestli to nemá někde vevnitř schovaný, ale nepřijde mi. ...On je „pojďme do toho,*



*pojďme to dělat, pojďme se do toho pustit.“ ...Jinak jako co se týče třeba sportu, on je ctižádostivý, on chce, má velmi velkou vůli k tomu jako se do spousty věcí pouštět, nevzdává věci většinou dopředu. ...Takže si myslím, že toto je jako obrovská síla. A není zlej na děčka. On jako občas má hlášky, který můžou někoho jako trochu zabolet, ale není to taková ta jedovatost, takový to podlízání, takový ty zákeřnosti, to tam úplně nemá. On je jako takovej hodně družnej, kamarádskej. ...Já bych řekla, že vědomosti má dobré, že má docela ucelený systém jako těch znalostí. A jako nemůžu říct, že by měl někde vyloženě díru. Myslím si, že si umí sednout k práci a tu práci dokončit, není takový ten odkladač, on to dotahuje. Myslím si, že v matematice bysme asi těžko hledali oblast, kterou vůbec neumí, které nerozumí. Říkám, ta geometrie a ta spíš vázne na tom, že ho to nebaví. Je to moc pečlivý, moc akorátný, a to je takové to svazující. ...Ale jako asi bych těžko hledala oblast, kterou neumí. Hm, asi ne-e. Asi je tak jako všestranně nadaný.“* V tomto dlouhém popisu osobnosti Matěje můžeme vidět různé vlastnosti, které se promítají v celé naší interpretaci. Můžeme si také všimnout, že matka i třídní učitelka Matěje popisují velmi podobně a vystihly přesně to, co jsme během výzkumu vyzorovali.

S rozvíjením potenciálu nepochybně souvisí vnitřní motivace, proto nás zajímalo, zda Matěj o rozvíjení svého potenciálu v matematice projevuje zájem a baví ho to: *„No já si myslím, že to bude pořád lepší a lepší.“* Podle matky je Matěj poháněn hlavně soutěživostí, onou vidinou být v něčem první a nejlepší: *„Jako je pro něj důležitá ta motivace. Když jako tam nevidí ten bod na tom konci, tak je to horší podstatně, to určitě.“* Dodala, že někdy mu stačí k motivaci málo, jako například nějaká sladká odměna. Třídní učitelka však zmínila, že u Matěje převažuje vnitřní motivace zažívat úspěch: *„Já si myslím, že on chce, on má vnitřní nějakou motivaci, on chce být úspěšný. On to má nastavený, tak proto se do těch aktivit pouští, takže tam si myslím, že ta vnitřní motivace je.“* I na základě pozorování si myslíme, že Matěj se do činností nepouštěl pouze proto, že musel, ale proto, že měl vnitřní motivaci a zájem.

Mezi jeho mimoškolní zájmy patří zejména několikrát zmiňovaný sport. Nejvíce se věnuje fotbalu, což Matěj dával najevo v hodinách tělesné výchovy. Ze všeho nejraději tráví čas venku. Maminka doplnila, že chodí do angličtiny a navštěvuje dětskou univerzitu. Matka pracuje v jazykové škole, takže v oblasti cizích jazyků má také rodinnou podporu. V létě jezdí na kole a v zimě lyžují. Kdysi chodíval také do jump arény a na tenis.

## Poznávací procesy žáka

Úroveň poznávacích procesů žáka je na velmi dobré úrovni. Myšlení Matěje je tvořivé, vyniká v oblasti analyticko-syntetického myšlení. Má dobrou paměť, jednoduše si zapamatuje hodně věcí a umí si je dát do souvislostí. Například v jedné hodině matematiky si vzpomněl na rozlohu Monaka, uváděl ji jako příklad velké rozlohy a srovnal velikost s obcí, ve které se nachází jeho škola. Jeho mluvní projev je hlasitý, zřetelný a bohatý. Je schopen verbální abstrakce. Stává se však, že když něco vysvětluje ve třídě, ostatní ho nepochopí. K tomu paní učitelka dodala: *„Právě tím, že on je rychlý a jde na to strašně rychle, ty děcka vlastně vůbec nevědí, on najednou vezme někde číslo, děcka nevědí, kde, a skáče, hodně v tom povídání skáče z jednoho do druhého. A oni se v tom skákání ztrácí. Já jo, já se chytám, já samozřejmě jako vím, co se snaží říct. Ale já mu to nechci usnadňovat, protože by měl pochopit, že umí, ale na to, aby to předal někomu druhému, musí zastavit, zbrzdit.“* Paní učitelka dávala Matějovi dostatek příležitostí se vyjádřit. Občas mu však trvalo docela dlouho, než něco popsal. Zdá se, že na to šel příliš složitou cestou, což možná může souviset s jeho úrovní analyticko-syntetického myšlení a domníváme se, že proto se občas setkal s neporozuměním ostatních.

Co se týče pozornosti a vnímání, v hodinách jsme často pozorovali, že se soustředí na jiné věci kolem sebe, zároveň se ale nestávalo, že by vůbec nevěděl, co se zrovna řeší a co má dělat. Poradna vyhodnotila mírné oslabení v oblasti krátkodobé pracovní paměti. Jen párkrát se během pozorování stalo, že vypustil nějakou informaci a například začal pracovat na jiném cvičení, na což ho paní učitelka musela upozornit. Myslíme si, že se zvládá soustředit na více věcí najednou a průběžně vyhodnocovat situaci. Moc se ale nezaobírá detaily, na všechno jde věcně, do takové míry, do jaké potřebuje. Zajímavou situaci týkající se vnímání, myšlení žáka a řeči Matěje, nám popsala matka: *„Myslím si, že to bude u něj souviset s tou logičností, s tou analytikou. Jde večer spát, já se ho zeptám: „Máš zuby?“ „Jo, mám“ A už vidím na těch jeho očích. Říkám: „A máš vyčištěný zuby?“ „To ještě ne.“ A pak to zase povýším: „Máš vyčištěný zuby?“ „Jo, mám.“ A už zase cítíte tu divnou odpověď. „A máš teďka vyčištěný zuby?“ „No to ne, ráno.“* Můžeme vidět, že Matěj si vyložil otázky maminky trochu po svém, ale troufáme si říct, že porozuměl hned poprvé, jen se na to snažil jít chytrě a projevila se zde opět jeho tvořivost. Koneckonců na všechny otázky mamince odpověděl správně.

Matky a třídní učitelky jsme se na poznávací procesy žáka zeptali. Uvádíme opět delší citace z rozhovorů s cílem podrobného popisu osobnosti žáka z pohledu všech účastníků:

R: „Vnímání, to si myslím, že je výborný, jako aji vizuálně, to si myslím, že taky. I to slovo jako je výborný. Paměť jak na co samozřejmě, ale to si taky myslím, že je v pořádku, v normě. ...Jo, to on si vždycky zapamatuje nějakou takovou prostě zvláštnost, kterou jako ani člověk fakt si ani nezapamatuje, ale on si vybere takovou tu věc, co ho tam zaujme asi nejvíc. ...Já si myslím i vyjadřování, že on se jako opravdu neztratí s tím, že nemá problém mluvit, nemá problém mluvit na veřejnosti. Myslím, že je jasný, co chce říct, nebude to asi úplně ten politik, takové to obkecávací, že on si jde jako jasně za svým cílem, jakože vysvětlit to, co chce říct. ...On ani nikdy nechtěl žít v takovém tom nereálném světě, že některý děti mají ty dinosaury a některý děti ty autíčka, ještě tak jako to lego, ale zase on to potřeboval mít rychle postavený, on potřeboval mít rychle ten cíl hotovej a nebavilo ho jako z kostek dělat si něco svýho. Ta fantazie, nevím, jestli tam chyběla, ale nebavilo ho nikdy ji jako rozvíjet takhle samotnou, on radši jede takhle v těch kolejích.“

U: „On fantazijně moc není, mi přijde, že je takový jako věcný, že on opravdu je spíš částečně takový ten systematický typ. On opravdu do fantazií moc nejde. A i knížky, co čte, jsou takový, že on čte hodně příběhy, který už se staly. ...Já si myslím, že on jede přes smysly. To znamená, že on čte, vidí, poslouchá, sáhne si, to on jo. Ale přes fantazii nebo takhle, nějaký mnemotechnický pomůcky ani moc nepoužívá. Mu to poměrně dobře jde do hlavy, on toho hodně podle mě naposlouchá do hlavy a doma už se třeba doučuje, ale co jsem z toho jako tak pochopila, potřebuje si to vnímat hlavně zrak a sluch. Myslím si, že si doma moc nepíše, že by to takhle jako proháněl, byť jsem tady to jako doporučovala, nevím. Paměť si myslím, že má docela dobrou, i když zas tam se projevuje ta netrpělivost v tom poslouchání, takže pokud to jenom slyší nebo čte, tak on čte rychle. On čte relativně rychle. Ale jemu to tak stačí, protože on to nepotřebuje zlepšovat. A myslím si, že si pamatuje docela dobře, protože si myslím, že on se doma moc neučí, co jsem tak pochopila. Mluví dobře, má bohatou slovní zásobu, docela dobře rozumí. Děcka ho vcelku berou, protože jako parťák je dobrej, on tu skupinu vždycky někam pošoupne. On chce být rychle hotový, takže on je postrkuje a oni ho jenom korigují v tom, kam je směřuje.“ Matka i třídní učitelka potvrdily, že má Matěj dobrou paměť i vyjadřovací schopnosti. Shodly se v tom, že je Matěj spíše na realitu než na fantazii a má rád uspořádání a systematicčnost. Podle učitelky Matěj vnímá a učí se hlavně skrze smysly.

Již jsme zmínili, že Matěj má slabší výkony v oblasti čtení a psaní. Výkony v těchto oblastech nekorespondují s úrovní jeho nadání. Paní učitelka žáka často upozorňovala na nečitelné písmo. Ve čtení zaměňuje písmena, domýšlí slova. Často bylo velmi obtížné se

v jeho zápisech vyznat. V písemném projevu je oslabena grafomotorika a vizuo-motorická koordinace. Zaměňuje a vypouští písmena a diakritiku.

### **Žák ve vyučovacích hodinách a jeho vztah ke škole**

Popisem osobnosti Matěje jsme již naznačili, že je hodně aktivní, hodně se hlásí, ptá a často odpovídá. V hodinách docházelo k častým interakcím Matěje s učitelkou i ostatními žáky. Přicházel s dotazy a vstupoval do mluvení paní učitelky s různými poznámkami. Ostatní žáky, někdy i učitelku, měl potřebu doplňovat, případně jim něco vysvětlovat. Přestože byl aktivní, občas si s věcmi nedělal těžkou hlavu. Myslíme si, že byl lehce ovlivněn tím, že odchází na víceleté gymnázium a že se blíží konec školního roku. Bylo ale vidět, že ho škola baví a že je jednoduché ho namotivovat k činnosti. Nevšimli jsme si, že by nějakou činnost zcela odmítl. Měl zájem například o rozdávání sešitů nebo pracovních listů a zapojoval se do chystání cvičícího náradí a náčiní.

Matěj si hodně věcí zapamatuje ve škole a doma se věnuje spíše mimoškolním zájmům, nemá rád, když musí pouze něco strojově zapisovat, preferuje, když může být kreativní, jak zmínila matka v rozhovoru: „*Musí to být něco (odmlka), třeba ten referát, to ho zaujme. On prostě nerad jede takovou tu pásovou výrobu a takový to, že něco musí. Jak mají ty sešity s téma slovíčkama a musí to doplňovat, tak to úplně nesnáší. ...Ono tím, že ho baví ten sport, tak prostě má fotbal třikrát týdně, do angličtiny chodit musí. Takže zatím těch aktivit odpoledních vždycky, skoro každý den vlastně něco měl, takže jsme ani nikdy neřešili to, že bychom ho ještě nějak drtili doma.*“ Matčinu odpověď potvrdil i samotný Matěj: „*To se moc neučím, jakože třeba když mám volnej čas, tak si třeba něco vypočítám, ale jinak ne.*“

Oblíbenými předměty Matěje jsou matematika, tělesná výchova, informatika a angličtina, naopak vlastivěda s přírodovědou ho moc nebaví. V rozhovoru zmínil, že matematika je pro něj odpočinková hodina: „*No, že ona je ta hodina taková volnější, že hodně jakože počítáme, prostě počítáme, mě to baví a přijde mi to takový, jakože odpočinková hodina. ...Třeba ta vlastivěda s tou přírodovědou, že to je v hodině takové, jakože pořád něco paní učitelka vykládá a já, jak kdyby sedím a chci, aby už to skončilo. Nebo když máme test, tak se na to musím drtit doma.*“ Na základě pozorování bychom však řekli, že ho zajímají všechny předměty. Se školním prospěchem je spokojený a nic by neměnil.

## 6.8.2 Rodina

Tato kategorie představuje popis možností rozvoje potenciálu z pohledu matky žáka středního školního věku. Odpovídáme zde na výzkumnou otázku *Jak k potenciálu žáka středního školního věku a možnostem jeho rozvoje přistupuje rodina?* Popisujeme možnosti rozvíjení potenciálu žáka z pohledu matky a rodinné prostředí. V interpretaci této kategorie vycházíme zejména z rozhovoru s matkou.

Stejně tak jako žáka a třídní učitelky jsme se i matky zeptali na její představu pojmu potenciál: *„Představovala bych si to jako nějaké jeho vlastnosti, nadání, co by mohl vlastně v životě dál rozvíjet a v čem by se mohl uplatnit.“* Matka Matěje poukázala na souvislost potenciálu s budoucností člověka.

### Možnosti rozvíjení potenciálu žáka z pohledu matky žáka

Podle matky záleží na paní učitelce, jak potenciál každého žáka využije. Jednou z možností může být to, že žák pomáhá paní učitelce v tom předmětu, ve kterém je dobrý, a tím i svůj potenciál a svoje možnosti rozvíjí. Myslí si však, že momentálně Matěj na škole moc možností k rozvíjení v matematice nemá. Matka žáka se během rozhovoru často vyjadřovala zejména k prvním čtyřem letem školní docházky Matěje, kdy měl jinou třídní učitelku. Zmiňovala, že se tehdy paní učitelka zaměřovala spíše na oslabení v oblasti českého jazyka a na rozvíjení v oblasti matematiky nezbyl moc prostor. Mrzí ji, že pozornost směřovala k něčemu, co mu nejde a o potenciálním nadání nikdo nemluvil. Matěj k matematice dostával pracovní listy, které podle slov matky nekorespondovaly s úrovní ani zájmy Matěje. A celkově potenciál moc rozvíjet podle ní nešel. Vidí chybu v tom, že měli 4 roky stejnou paní učitelku a myslí si, že je vhodné vyučující po dvou letech obměnit: *„Já jsem trošku potom bojovala ke konci s tou bývalou paní učitelkou, protože to nebyla matikářka, to byla opravdu jako spíš češtinářka, která vlastně (odmlka) jí tam vadilo to psaní a tak. Ony ty paní učitelky až tak moc nekomunikují. ... Paní učitelka (tehdejší) neměla moc ráda matematiku, myslím, že ani s tou Hejného metodou nebyla smířená.“* Matka byla ráda za změnu, když Matěj dostal současnou třídní učitelku, se kterou také konzultovala Matějův přechod na víceleté gymnázium: *„Pak jsem byla vyloženě ráda, že dostal paní učitelku (současnou), že je změna.“*

Velkou chybu spatřuje v komunikaci se školou. Ocenila by, kdyby s ní někdo nadání Matěje a možnost jeho rozvíjení konzultoval, aby měla zpětnou vazbu a motivaci ho rozvíjet dál. Navrhla například zadávání zábavných úkolů. *„A mně to nikdy ze školy vlastně nikdo*

*neřekl, nikdy jsem neslyšela „vy máte nadané dítě na matematiku.“* Měly by se podle ní více podporovat silné stránky žáků namísto toho, aby více prostoru dostaly stránky slabé. Myslí si také, že by žáci měli být více podporováni v různých soutěžích a dodala, že iniciace je v Matějově škole poměrně nízká. Zmínila, že úkoly ze strany učitele dítě přijme lépe, než když mu je zadají doma. Uznává však, že je těžké rozvíjet ve třídě každé dítě individuálně, když každý je dobrý v něčem jiném. Je obtížné každému individuálně vytvořit možnosti rozvoje, a proto by podle ní měla nastat celková změna školství. Upozornila na to, že o změně se pořád jen mluví, ale zatím žádná nenastala: *„Já prostě dělám tu změnu aspoň tomu synovi, takže se mu budu snažit dát tu lepší školu a teď už bude na něm, jestli se tam chytne nebo ne a jestli se mu to tam bude líbit.“* Přejít na víceleté gymnázium vidí jako jednu z možností rozvíjení potenciálu Matěje.

### **Rodinná podpora v rozvíjení potenciálu žáka**

Rozvíjení potenciálu žáka ovlivňuje jeho rodinné prostředí. Je důležité, aby bylo podpůrné, aby v něm dítě směřovalo k možnosti seberealizace a dostávalo zpětnou vazbu. Matka podporuje Matěje v přestupu na víceleté gymnázium a společně se připravovali na přijímací zkoušky. Podporuje ho také v matematických soutěžích. Mimo to sdělila, že se ho motivuje různými hrami a tvořivými aktivitami, ale spíše nenápadně, protože Matěj podle ní není zrovna studijní typ. Zmínila například aplikaci Matemág: *„Matemág je taková ta aplikace právě, co je z Hejného matiky, takže vždycky když jsme někde byli a měla jsem telefon, tak mohli hrát jenom Matemága, takže jenom matematickou hru. Takže takhle jako nenásilně.“* Maminka popisovala, že na Matěje fungují nenápadné soutěže a hraní a nedokáže sedět u obyčejného počítání příkladů. Nechce ho tlačit do něčeho, co ho nebaví a trápí se nad tím, ale chce, aby si k učení budoval pozitivní vztah. K tomu je podle matky forma hry a soutěží nejvhodnější: *„To jsem zas viděla u těch testů, co jsme dělali na ty gymply, tak to byla dřina, to ho nebavilo. Bavilo ho vždycky jenom něco, něco z toho testu. Takže vždycky jako první se muselo udělat to, co ho baví, tak to bylo supr, to bylo rychlý. No a pak když tam bylo dlouhý zadání nebo prostě něco, to už byla trápená, takže to bylo ze všech stran takové náročnější.“*

Zajímalo nás, zda Matěj doma umí požádat o pomoc ve svých školních povinnostech. Matka Matěje spíše doprovází a je mu rádcem: *„A zkouší to, ale já se vždycky snažím uvážit, co to je ta pomoc „udělám to za tebe“ a co to je ta pomoc, jakože ti třeba jenom dopomůžu nebo ti to vysvětlím.“* Snaží se vyhnout tomu, aby něco udělala zcela za něj.

Zeptali jsme se, jakým způsobem Matějovi doma poskytují zpětnou vazbu k jeho školním výsledkům a jak jsou s nimi spokojeni: „*Chválíme samozřejmě, chválíme. Ale zase jak on, on si o sobě dost myslí aji, takovej trošku namyšlenej, tak se to musí opatrně (smích).*“ Matka oceňuje Matěje pochvalou, případně nějakou odměnou. Hodně ho chválí také za to, když se mu povede něco hezky napsat. Je podle ní důležité poskytovat zpětnou vazbu motivačně, aby mělo dítě chuť posouvat se dál. Opět se vrátila k prvním čtyřem letem docházky, kdy dostávali pouze samé jedničky, což podle ní bylo nicneříkající. Je zastánkyní toho, že dítě se musí naučit přijímat i neúspěch, protože i díky němu se může posouvat dál, klidně i špatnou známku a nesouzní s tím, aby se známky úplně odstranily. Myslí si, že dítě v 5. třídě by se mělo umět se špatnou známkou vyrovnat, protože také v životě se bude muset s něčím špatným občas vyrovnat. Matěj potvrdil, že jsou rodiče s jeho školními výsledky spokojeni: „*Jo, říkají, že je to dobrý.*“

### **6.8.3 Třídní učitelka**

V této kategorii a jejich podkategoriích popisujeme možnosti rozvíjení potenciálu žáka středního školního věku z pohledu jeho třídní učitelky. Odpovídáme zde na výzkumnou otázku *Jak k potenciálu žáka středního školního věku a možnostem jeho rozvoje přistupuje třídní učitel běžné třídy ZŠ?* Popisujeme možnosti rozvíjení potenciálu z jejího pohledu, její osobnostní předpoklady, plánování a průběh vyučovacích hodin, komunikaci s žáky a jejich hodnocení. V interpretaci této kategorie vycházíme z pozorování a rozhovoru s třídní učitelkou žáka.

Také třídní učitelky jsme se zeptali na to, co vidí pod pojmem potenciál: „*Jako potenciál je podle mě taková ta možnost, kam až to dítě může. Každý máme nějaký schopnosti, tak ty jeho schopnosti, které má, celkové, rozvinout co nejvíc to jde. To je ten potenciál. Takový to (odmlka) není to úplně to nadání, protože nadání je takový ty vědomosti, ale myslím si, že i nenadané děti mají potenciál se někde posunout. Tak to vnímám.*“ Podle třídní učitelky potenciál ukazuje, do jaké míry něco zvládáme. Poukázala na to, že potenciál je něco, co bychom měli rozvinout. Je si vědoma toho, že potenciál má úplně každé dítě.

#### **Možnosti rozvíjení potenciálu žáka z pohledu třídního učitele**

Paní učitelka považuje rozvíjení potenciálů každého z žáků v běžné třídě základní školy za velmi těžký až nereálný úkol: „*No v té školní práci, to je to nejtěžší, jak to tam rozvíjet, protože si myslím, že každý má ten potenciál nějaký jiný, a to je to nejhorší, jak to*

*jako roztáhnout.*“ Upozornuje na to, že většinou se v hodinách věnuje více času žákům, kteří jsou pomalejší, „slabší“. Tito žáci dostávají více pomoci a pozornosti nejen ve vyučovacích hodinách, ale také například ve formě doučování. Kdežto žáci nadaní a chytří jsou opomíjeni a neposouvají se dál, protože musí počkat, až je doženou žáci pomalejší: *„Ale narážím na to, že když to dělá jeden, tak mu chybí ten tahoun, ten někdo, kdo by ho popotáhl dál, že on je vlastně tahounem pro všechny, ale on sám toho tahouna nemá.*“ Je obtížné, aby jeden učitel nastavil ve třídě systém tak, aby se každý individuálně rozvíjel podle svých možností. Třídní učitelka spatřuje mezery také v nedostatku materiálů a informací ohledně rozvíjení potenciálu každého z žáků v podmínkách běžné třídy ZŠ.

Podle třídní učitelky má největší vliv na rozvíjení potenciálu vnitřní motivace žáka. Pokud dítě samo nechce, je obtížné ho popohánět ve škole. Dítě musí v tom, co dělá, vidět smysl a musí ho to naplňovat, aby mělo zájem se rozvíjet dál. Tím se mu podle paní učitelky otvírají možnosti k rozvíjení: *„Ten potenciál rozvíjí jeho vnitřní motivace, to, že ono samo chce.*“ Ovšem vnitřní motivace musí být učitelem, a hlavně rodinou, podporována taktéž: *„Já si myslím, že obrovský vliv má přístup rodiny. Jestliže rodina oceňuje to, že se dítě snaží, že se někam posouvá, byť třeba nemá jedničky, tak si myslím, že to je taková ta podpora.*“

Podle paní učitelky nestačí, když je žákův potenciál podporován jenom ve škole, bez vnitřní motivace a podpory rodiny to nejde. Pokud je dítě vnitřně motivováno k rozvoji a je podporováno také rodinou, teprve potom je možné s potenciálem žáka pracovat dále i ve škole. Důležité je podle ní žákův potenciál neignorovat, ale ocenit jeho hodnotu a nabídnout mu prostor. To můžeme vyčíst například z tohoto úryvku z rozhovoru s paní učitelkou: *„No já si myslím, že učitel, pokud bude ignorovat toho žáka, to, že má on nějaké nadání, tak se z toho žáka může stát jedinec, který zjistí, že je docela dobrý nevyčuhovat. ...Tím pádem ho ale zablokujete, on se nebude rozvíjet dál, on opravdu ztratí takovou tu, jestli měl nějakou motivaci, tak ji může takhle úplně udušit. Protože to dítě nedostane ten prostor.*“

### **Osobnostní předpoklady třídní učitelky**

Třídní učitelka Matěje má se všemi žáky velmi dobrý vztah založený na kamarádském přístupu. Její empatie a trpělivost přispívá k pozitivnímu vztahu s žáky. Žáci jistě ocení u paní učitelky smysl pro humor, díky kterému je atmosféra ve třídě velmi příjemná a společně se občas zasmějí. Paní učitelka má přirozenou autoritu, žáci ve většině případů pracovali na zadaných úkolech a stalo se jen párkrát, že byli napomenuti za vyrušování. Má rázný hlas,



vyjadřuje se srozumitelně a zřetelně s ohledem k věku žáků. Učitelka je žáky přijímána a respektována. Žáci dávali pozor a aktivně se zapojovali do vyučovacích hodin.

Paní učitelka je empatická, zodpovědná, trpělivá a respektující. Pro každou situaci měla pochopení a snažila se žáky usměrňovat, dávat jim různé příklady a poučení, která v životě využijí. Byla k žákům spravedlivá a dokázala si poradit s každou situací. Když se nějakému žákovi něco nepovedlo, zastala se ho před třídou, podpořila ho vlídnými slovy a upozornila také ostatní, že každý je individuální a potřebuje k určitým věcem odlišný čas.

*Hodina matematiky: Třídní učitelka: „My to bereme jako nové učivo. Když to někdo umí, tak to umí. A kdo ne, tak se to doučí. Tak mu dejte prostor, jo? Já chápu, že pro někoho je to příliš jednoduché.“* (viz záznam z pozorování matematiky 5. 5. 2022)

Tyto i další osobnostní předpoklady paní učitelky se ukazují v interpretacích ostatních podkategoriích této kategorie.

### **Vyučovací hodiny**

Paní učitelka se nám svěřila s tím, že se většinou zcela nedrží plánu, který si stanoví. Plánuje tak, že vstup do nového tématu srovná s doporučením učebnice. Při plánování další hodiny si zpětně projde práci dětí, co jim šlo a co méně a na základě toho určí, zda budou učivo více procvičovat. Zmínila také, že využívá vrstevnického učení, nechává samotné žáky, kteří již tématu rozumí, aby ho vysvětlili těm, co se zatím orientují méně. Pokud učivo třída zvládá, postupuje dál. Plány na výuky tedy upravuje a mění na základě zpětné vazby žáků z vyučovacích hodin.

Nechala ve vyučovacích hodinách mluvit a pracovat především žáky. „*Jako nechci být já ten nositel toho moudra.*“ Prováděla žáky učivem, byla pro ně oporou a kdykoliv se mohli na cokoli zeptat. Často v hodinách probíhaly diskuze ve skupinách, kde žáci porovnávali své úsudky a odpovědi, paní učitelka skupinky korigovala, doplňovala a vyjadřovala se k jednotlivým argumentům. Záleželo jí na tom, aby žáci učivo pochopili a aby zažívali úspěch. Naplňovala roli facilitátora.

*Hodina českého jazyka: Jeden žák přijde za paní učitelkou s tím, že se neumí na jednom přídavném jméně shodnout se spolužákem. Učitelka si jde k nim sednout a říká: „Tak argumentujte, přesvědčte mě, kdo z vás má pravdu.“ Žáci vysvětlují své úsudky a učitelka se následně přikloní k odpovědi jednoho z žáků a vysvětlí, proč tomu tak je. Povzbudí druhého žáka: „Může tam mít chybu, vždyť se to učíme.“* (viz záznam z pozorování českého jazyka 29. 4. 2022)

*Hodina matematiky: Matěj: „Paní učitelko, je vždycky jenom jedno řešení?“ Paní učitelka: „To já nevím, víš, že pan profesor to má tak „A co když je více řešení?“ hledej ho, to já netuším. Aby to bylo poctivé, protože v tady téhle matematice pracujete nejvíc vy, tady já jsem jenom průvodce a korektor, takže já si od vás nechám poradit a prozradit, jestli to má více řešení.“ (viz záznam z pozorování matematiky 12. 5. 2022)*

Během samostatné práce se žákům individuálně věnovala a vždy také zdůraznila, že se v případě potřeby mohou přihlásit o pomoc. Dávala žákům dostatečný prostor a upřednostňovala kvalitu před kvantitou. Žáci měli možnost k individuální diskuzi s paní učitelkou ohledně svých chyb ve cvičeních a písemkách. V hodinách docházelo často ke společným kontrolám. K chybám žáků paní učitelka přistupovala motivačně a vždy se snažila dávat důraz na to, že „*chybami se člověk učí*“. Proto také v hodinách často nechala mluvit zrovna ty žáky, kteří v něčem udělali chybu, aby si ji uvědomili a příště ji neudělali.

*Hodina českého jazyka: Jeden žák zařadil pod slova hromadná slovo „schody“.* Učitelka říká: „*Co řekneš, když si ukážeš na schody?*“ *Do toho vstupuje jiný žák a odpovídá za toho prvního, ale učitelka ho napomene: „On si to musí říct sám, protože jinak by to nebylo z jeho hlavy, a proto by si to nezapamatoval.“ (viz záznam z pozorování českého jazyka 1. 4. 2022)*

*Hodina českého jazyka: Učitelka vyvolá žáka, který nemá u slova napsaný vzor.* Učitelka: „*Schválně jsem vyvolala tebe, protože vidím, že nemáš vzor, tak to dáme dohromady spolu.*“ *Společně dojdou ke správnému vzoru. (viz záznam z pozorování českého jazyka 21. 4. 2022)*

Paní učitelka v hodinách využívala induktivní metodu a zmiňovala u všeho dostatek příkladů, aby si žáci učivo zafixovali a aby si vše dokázali co nejlépe představit. *Hodina matematiky: Žáci mají jako pomůcku využít čtverečkovaný papír, kdy jeden čtvereček má 1 cm. Na čtverečkovaný papír si vyznačí daný čtverec nebo obdélník a jejich úkolem je spočítat obsah. (viz záznam z pozorování matematiky 5. 4. 2022)*

Učivo bylo propojováno s informacemi z jiných předmětů a oblastí. Paní učitelka do hodin zahrnovala různé příběhy a zkušenosti ze života. Často v hodinách pracovala s názorností a představivostí. Interdisciplinárním přístupem a také příběhy se života dokázala žáky motivovat a vtáhnout do vyučovacího procesu.

*Hodina přírodovědy: Učitelka s žáky kontroluje, jak popsali části těla na obrázku a ukazují si je na svém těle. U každé části těla paní učitelka zmíní nějakou zajímavost. Když probírají hlavu, učitelka zdůrazňuje, že je v ní uložen mozek, ale používáme z něj jen malou*

*část. Nebo se zeptá, jestli vědí, proč se říká Achillova pata a následně vypráví řeckou báji. Vysvětluje, že se jedná o nejslabší místo na těle. Na to naváže rčením: „To je tvoje Achillova pata.“ Dále si vysvětlují, proč se říká „Někdo si naložil na svá bedra.“ (viz záznam z pozorování přírodovědy 29. 4. 2022)*

Žáky se paní učitelka snažila motivovat i jinými způsoby, zejména povzbuzením a předložením určité výzvy, které se žáci mají ujmout. Často používala fráze typu „Mám pro vás těžký úkol.“ nebo „Schválně, přijdete na to? Co myslíte, je to tak?“ Podle slov paní učitelky je právě toto způsob motivace, který platí i na Matěje, protože má rád výzvy.

Paní učitelka se někdy nechala žáky do určité míry „strhnout“ a díky jejich dotazům se dostala i k tématům, která neměla v plánu. Líbilo se nám, že chtěla dát prostor pro jejich volbu a zájem a naplňovala jejich zvědavost. Žáci pracovali s pracovními listy, texty a tabulkami. Pro ty, kteří byli rychleji hotoví, měla paní učitelka vždy připravené úkoly navíc. Často také probíhaly aktivity s mazacími tabulkami, které nabízely možnost společné a rychlé kontroly, a to zvednutím tabulky nad hlavu.

## **Komunikace**

Komunikace mezi učitelkou a žáky byla vždy vyvážená, svobodná, podporující a férová. Probíhala od učitelky k žákům, kdy paní učitelka sdělovala informace, pokyny a připomínky. Probíhala také vzájemně, docházelo k diskuzím a dialogům. Vzhledem k tomu, že paní učitelka se často věnovala během samostatné práce žáků individuálně tomu, kdo potřeboval, probíhala v těchto situacích také komunikace mezi učitelkou a jedním z žáků. Paní učitelka v hodinách žákům kladla hodně otázek, čímž chtěla docílit toho, aby na věci přicházeli sami jen s její pomocí. Byly to často otázky rozvíjející myšlení žáků. Většinou neodpovídala přímo na dotazy a otázky žáků, ale dala jim návodnou otázku, aby žáci ke správné odpovědi došli sami. Podporovala jejich přemýšlení. Nedělala jim to „jednodušší“ v tom, že by jim poskytla přímou odpověď na jejich otázku.

*Hodina přírodovědy: Jedna žákyně se ptá: „Když je něco duté, tak je to prázdné nebo plné?“ Učitelka odpoví: „Když si představíš například dutinu stromu, tak v něm hnízdí ptáci. Je tam díra?“ (viz záznam z pozorování z přírodovědy 6. 5. 2022)*

Paní učitelka se během vyučování pohybovala po třídě mezi žáky, málokdy seděla u svého stolu. Dokonce si sedla k žákovi do lavice na volné místo během prezentování úkolu žáků. Když někomu individuálně s něčím pomáhala, také si k němu sedla nebo dřepala. Žáci

dostávali dostatek prostoru pro dotazy. Paní učitelka se vždy ujistila, zda žáci všemu rozumí, zopakovala a zdůraznila, co je důležité a na co si mají dát pozor:

*Hodina matematiky: Učitelka: „Takže rozumíme všichni? Může to někdo zopakovat vlastními slovy?“ (viz záznam z pozorování matematiky 5. 5. 2022)*

Učitelka dokázala práci žáků také ocenit, jako například v této citaci: *„Cením si všech, kteří to nevzdali a zkoušeli to.“ (viz záznam z pozorování matematiky 12. 5. 2022)*

## **Hodnocení**

Učitelka vede žáky k určité formě sebehodnocení, většinu úkolů si v hodinách kontrolovali společně jako celá třída a každý žák si individuálně opravoval ve svém sešitě, případně si sešity vyměnili ve dvojici. Potom byli dotázáni na počet chyb. Paní učitelka žákům důvěřuje a nezjišťuje, jestli počet chyb, ke kterému se přihlásili, je správný. Každý se má zhodnotit podle svého mínění. Paní učitelka tento způsob využívá často a v případě, že mají žáci zájem, sdělí jim, jak by to bylo ohodnoceno známkou. Paní učitelka zjišťuje, zda jsou se sebou žáci spokojeni nebo zda by ještě potřebovali prostor na zlepšení a podle toho uváží, zda probíranou věc může známkovat nebo má ještě počkat: *„A někdy se zeptám: „A kdo by se ještě chtěl zlepšit, ať zvedne ruku, jo. A komu to tak stačí?“ Abych měla představu, jak to vnímají oni. Jestli už jsme na té hraně, kdy už si fakt můžu dovolit je známkovat nebo jestli opravdu ještě někdo váhá, kde je, jak by to posunul apod.“* Známky využívá minimálně, ale uznává, že je potom obtížné udělat sumativní hodnocení (vysvědčení). Nesděljuje před celou třídou, jak kdo na tom je: *„Pouze když se stane, že je tady někdo, kdo hodně jakože vyčuhuje, že je hodně dobrej, tak řeknu: „Tak dneska byl nejlepší třeba ten a ten.“ A oni říkají: „Ty jo a kolik měl bodů?“ Já říkám: „To se musíš zeptat ho.“ Jo, a víc neříkám.“*

Podle paní učitelky mohou známky vnitřní motivaci žáka zablokovat. Nemusí se jednat pouze o špatné známky, také samé jedničky nejsou vždy k užitku, protože dítě má pocit, že už se nemusí dál snažit. A také dochází k tomu, že určitá skupina má vždy jedničky a určitá skupina má na ně naopak opakovaně problém dosáhnout. Paní učitelka je toho názoru, že je lepší povzbudit žáky slovně, probudit v nich touhu po poznání, ocenit, že někdo na něco přišel a tím je podporovat, aby báдали a hledali dál: *„A myslím si, že ta známka může někdy jako zrušit tu motivaci, že je opravdu lepší si o tom tak jako promluvit. Že ten potenciál můžou zabíjet ty samý jedničky. Že „co, tak mám samý jedničky, tak se nemusím učit. Co mě vede dál?“* Je podle ní také důležité vysvětlovat, za co je hodnocen, proč je třeba hodnocen hůře

než ten druhý a naopak: „*Hlavně to děcko tam nesmí cítit křivdu, nesmí mít pocit, že to je nespravedlivý, že to je nefér. ...Ten udělá chybu, přišel o bod, protože tam neměl odpověď. Ale ty jsi přišel o bod, protože máš chybu ve výpočtu. Co je matematicky větší problém? No tak přiznají, že ten výpočet, že.*“ Paní učitelka žákům průběžně dává příklady a sleduje tak jejich pokrok. Několikrát za rok žáci vypočítají list příkladů třeba třikrát v průběhu jednoho týdne. Součástí tohoto „testování“ je sebehodnocení žáků (viz příloha 2).

#### **6.8.4 Školní prostředí**

Tato kategorie popisuje školní prostředí žáka, respektive prostředí školní třídy. Odpovídáme zde na výzkumnou otázku *Jak v možnostech rozvoje potenciálu žáka středního školního věku figuruje školní prostředí?* Popisujeme třídní klima, třídní management a postavení Matěje v třídním kolektivu. V interpretaci této kategorie vycházíme z pozorování a všech rozhovorů.

##### **Třídní klima**

V této třídě je 14 chlapců a 10 dívek. Od tohoto roku ve třídě přibyli dva noví žáci z Ukrajiny. Přestože jsme vyzorovali dělení na skupiny dívčích a chlapeckých skupin, tak všichni mezi sebou vycházeli přátelsky. Ve skupinách dokázali spolupracovat a komunikovat, táhli za jeden provaz. Vyučovací hodiny zpravidla probíhaly v poklidu a žáci tak díky příznivému klimatu třídy měli vhodné podmínky ke vzdělávání. To potvrdila také třídní učitelka, jak můžeme vyčíst z následující citace: „*Je tady překvapení velké, že kluci jsou schopni vzít holky mezi sebe do fotbalu jako a holky, byť netrefí pomalu balón, tak s něma hrajou fotbal, jo. A kluci je kvůli tomu nějak neponižujou, nenadávají si. Že by se nějak hádali, že „kvůli tobě jsme prohráli“ nebo tak, taky úplně nevidím.*

Žáci se navzájem povzbuzovali, zejména v tělesné výchově. V různých skupinkách spolu trávili také přestávku hraním her nebo společnou svačinou a povídáním si, případně hraním fotbalu. Paní učitelka upozornila na to, že si nedokážou vyřešit problémy mezi sebou a přicházejí s nimi za ní: „*Úplně ještě jako neumí řešit ty konflikty, tak jak jako ti pátáci u nás na škole umí – že si to pořeší mezi sebou, že jim je jasný, že když si přijdou stěžovat, že se budu pít po tom, co se tam doopravdy stalo a že potřebuju nějakého dalšího pozorovatele a názor toho druhého a tak dále.*“ Na tom dle slov paní učitelky měla podíl také pandemie koronaviru, kdy se žáci společně ve škole neměli možnost setkávat.

Celkově jsou žáci paní učitelkou respektováni a podporováni, mohou přijít, když si s něčím nevědí rady. Paní učitelka se snaží žákům věnovat také individuálně, již jsme popisovali, že během hodin se často ptala, zda potřebují s něčím poradit, nabízela dostatek času, nikoho neshazovala v případě, že byl v něčem pomalejší, což ukazuje také její citace: *„Ale myslím si, že to prostředí je tady jako přátelské. Můžou si přijít písemky opravovat. Nikdo je nějak (odmlka), nevím, já mám pocit, že se tady nemusí bát. A opravdu je taková zkušenost, že s většinou věcí prostě přijdou, řeknou i věci, že se tady přede mnou normálně baví – co kdo dělal odpoledne, co kdo komu řekl a tak. Já to poslouchám, takže občas do toho zasáhnu.“* To vše jistě přispívá k příznivému klimatu třídy.

### **Třídní management**

K příznivému klimatu třídy přispívá třídní učitelka třídním managementem. Jedním z prvků jsou pravidla, která jsou přilepená ve třídě vpředu na skříni. Pravidla jsou formulována pozitivní formou: *„Respektujeme soukromí ostatních. Když někdo mluví, aktivně nasloucháme. Po třídě chodíme (pohybujeme se krokem). Koberec slouží pro klidové hry a aktivity.“* Žáci pravidla respektují a dodržují.

Vyučování vždy začínalo i končilo na slovní pokyn paní učitelky nebo zazvoněním zvonečku. Na škole nezvoní hromadně a díky tomu učitelka může spojovat hodiny do bloků podle potřeby. Během pozorování jsme měli možnost vidět jeden tento blok. Většinou však byly hodiny ve standardní délce a měly úvodní část, hlavní část a závěrečnou část. V úvodu paní učitelka sdělila žákům, co je čeká, případně připomenula nějaké úkoly a organizační záležitosti. V závěru zhodnotila průběh hodiny, případně řekla, co je čeká příště. Domácí úkoly si žáci zapisovali do notýsku a seznam úkolů měli také na tabuli. Učitelka všechny úkoly a instrukce srozumitelně zadávala žákům a průběžně je připomínala.

Když někdo v hodině vyrušoval, upozornila ho, nestávalo se, že by někoho musela napomínat opakovaně. Dokázala třídu udržet v klidu. Nevhodné chování, případně časté zapomínání řeší kolíčky, které visí ve třídě. V případě, že někdo porušil pravidla, opakovaně něco nesplnil nebo udělal jiný nevhodný přestupek, paní učitelka posune jeho kolíček dolů. Kolíčky jsou anonymní, každý žák pozná pouze svůj kolíček a ostatní nevidí, že někdo má kolíček zrovna dole. Tento systém slouží pouze k uvědomění daného žáka. Dle paní učitelky je to neponižující napomenutí žáka za nedodržení pravidel či nesplnění povinnosti: *„Takže jenom já vím, kdo je to číslo, takže nikdo si vlastně neuvědomí, že toto je defacto ten ponižující způsob, ale pro ně je to dostatečná motivace, aby tady v té třídě byl jakoby klid.“*

*Aby se tady prostě nepředváděli za tu cenu, že tady budou odpoledne sedět a pracovat na nějakým cvičení z češtiny nebo z matematiky. Podle toho, co jim zrovna nejde.“*

Jeden konflikt mezi žáky jsme měli možnost upozorovat, paní učitelka si však poradila velmi dobře a žáky poučila známým rčením. *Hodina matematiky: Hodinu naruší situace mezi dvěma kluky ve třídě, kteří se nazvali sprostým slovem. Učitelka se ptá žáka, proč tomu druhému tak řekl. Žák odpoví, že ho tak nazval také. Učitelka: „Tohle je řešení? Takhle jsme se to učili?“ Učitelka žákům vysvětluje, že není dobré řešení, aby mu to vracel, že takhle to fungovalo kdysi: „Oko za oko, zub za zub.“ A vysvětlí žákům, že vrátit to nebo to říct dospělému není řešení, ale měli by tomu druhému vysvětlit, že je mu to nepříjemné, aby přestal. (viz záznam z pozorování matematiky 23. 5. 2022)*

Paní učitelka se snažila žákům vždy popsat důsledky jejich činů. Například kdyby jednou bydleli v bytě, museli by platit nájem a jednou by ho nezaplatili, zapomněli by, tak by z toho mohl být problém. V jedné hodině uváděla také příklad s její dcerou, která na střední škole neodevzdala nějaké práce, protože se jí zrovna do nich nechtělo a myslela si, že se to vyřeší pouze jednou špatnou známkou. Pan učitel jí však z daného předmětu napsal „nehodnoceno“, úkoly musela dodělat, aby předmět splnila. Těmito příklady paní učitelka žákům dala najevo, že všechno, co ve škole dělají, jaké situace a úkoly řeší, jim přináší zkušenost i ponaučení do budoucího života.

*Hodina přírodovědy: Učitelka: „V životě vás nikdo upozorňovat nebude, řekne vám to jednou.“ Upozorňuje na to, že žáci, kteří úkol nesplní, budou ho dodělávat po vyučování. Nebo další varianta může být pětka: „Co vás naučí to, když vám dám pětku? Co vás naučím, že vás tady nechám sedět dodělat to?“ (viz záznam z pozorování přírodovědy 29. 4. 2022)*

Většinou se opravené úkoly či písemky rozdávaly v úvodu hodiny a paní učitelka nabídla v případě zájmu možnost zkonzultování chyb. Dávala jim svobodnou volbu a vlastní uvážení, zda opravu potřebují nebo zda jsou s výsledkem spokojeni.

### **Postavení žáka v třídním kolektivu**

Během pozorování jsme zjistili, že Matěj je brán ostatními spolužáky dobře a myslíme si, že v tomto kolektivu je jeho osobnost dobře rozvíjena. Nezpozorovali jsme, že by měl ve třídě jen jednoho nejlepšího kamaráda, má hodně kamarádů a podle slov matky se s většinou schází také mimo školu: *„On není úplně takový ten typ, že by potřeboval mít jednoho kamaráda a prostě být jenom s ním. ...On i když slaví narozeniny, tak tam přijdou kluci z fotbalu, tam přijdou kluci ze třídy, a ještě si vzpomene, že máme prostě rodinný kamarády.*

*Mně přijde, že se dokáže kamarádit s kýmkoliv a dokáže se skamarádit okamžitě, to třeba na dovolený, když vidím.“*

Myslíme si, že Matěj kolem sebe své vrstevníky potřebuje. Rád dokazuje před ostatními, co všechno umí, potřebuje o všem diskutovat, nedokáže si něco nechat pouze pro sebe, dělá mu radost své bádání s ostatními sdílet. Také to, že měl tendenci kolektiv řídit, podle nás ukazuje, že stmelování kolektivu, podávání instrukcí a sdílení zkušeností může být další jeho potencialita a prostředek seberealizace. Označili bychom ho za nejdominantnějšího žáka třídy, co se týče aktivity v hodinách. Matěj se nebojí před třídou projevit a v hodinách se verbálně projevoval nejvíce ze všech. Myslíme si, že celá třída to přijala tak, že to k Matějovi patří. Nikdo ho neponižoval, ani on neponižoval ostatní. Žáci se ve třídě respektovali, v případě nějakých „omyků“ se například společně zasmáli, ale trůfáme si říct, že ne v tom smyslu, aby se to někoho dotklo.

Paní učitelka s žáky dělala sociometrii, kterou mi v krátkosti interpretovala. Třída byla žákům přirovnána ke kapitánské lodi a žáci měli ostatním přidělit role, jak uznali za vhodné. Paní učitelka popisovala, jak třída vnímá Matěje: *„Oni ho, tuším, berou poměrně dobře. Teď přemýšlím, já mám někde tu sociometrii, co jsme dělali. A já mám pocit, že Matěje tam brali jako vůdce. My jsme to specifikovali jako kapitán na lodi. ...Jo, dokonce asi 5 děcek by si ho zvolilo za kapitána, jo. Jeden za kormidelníka, dva za zástupce kapitána. A negativně ho berou jenom dvě děcka, jakože že by se s ním nechtěli úplně kamarádit. Takže on v té třídě je docela jakoby hodně úspěšný, že ho berou. ...On sám sebe by viděl jako kapitána anebo jako ochranku.“* Součástí této sociometrie bylo také sebepojetí v třídním kolektivu (viz příloha 4).

Matěj potvrdil, že se ve třídě cítí dobře a že se baví s většinou spolužáků. Myslí si, že ho třída vnímá dle jeho slov: *„Jako takovýho toho rychlýho, co to má hned hotový. A takovýho, co chce jít hrozně často ven pořád.“* Popisoval, že občas ostatním udělá radost, když v matematice udělá chybu. Dle jeho slov je to ale v pořádku. Podle maminky se Matěj těší na nové kamarády, které potká na gymnáziu. Rád se posouvá dál a kamarády si dokáže najít kdekoli, přestože se se současnými spolužáky rád někdy setká třeba na fotbale: *„Má to spíš tak jako do nového, on je spíš tak jako do budoucnosti, než aby řešil tu minulost.“*



## 6.9 Doplnující dokumenty

V této části uvádíme dokumenty, které možnosti rozvíjení potenciálu žáka doplňují a jsou dalšími zdroji, ze kterých můžeme téma čerpat. Jedná se o Katalog podpůrných opatření, Rámcový vzdělávací program, Školní vzdělávací program a Plán pedagogického rozvoje školy. Tyto dokumenty následovně popisujeme v uvedeném pořadí.

Katalog podpůrných opatření slouží ve vzdělávání dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami, jejich rodičům a vyučujícím. Zde jsou řazeni také žáci s nadáním a mimořádným nadáním. Cílem podpůrných opatření je co nejvíce přizpůsobit a tím i zpřístupnit vzdělávání vzhledem k možnostem a potřebám žáků. Podpůrná opatření jsou vymezena celkem v pěti stupních a prostupují do deseti oblastí. Mezi tyto oblasti patří „*organizace výuky, modifikace vyučovacích metod a forem, intervence, pomůcky, úpravy obsahu vzdělávání, hodnocení, příprava na výuku, sociální a zdravotní podpora, práce s třídním kolektivem a úprava prostředí*“ (Michalík a kol., 2015, s. 100). Všechna podpůrná opatření slouží k co největšímu využití potenciálu daného žáka. Mezi nimi najdeme také například obohacování učiva, které se řadí pod oblast úpravy obsahu vzdělávání a slouží zejména žákům s nadáním. V jiné formě může jít také o akceleraci učiva. Obojí slouží především k motivaci a rozvoji kreativity. Obohacování či akcelerace učiva může probíhat jednak přímo ve vyučování, případně může přesahovat rámec školní docházky, a dítě je tak motivováno sebevzdělávání i ve svém volném čase. Žákům může být uznán také individuální vzdělávací plán či plán pedagogické podpory. Na nastavení podpůrných opatření se podílí zejména školní poradenské zařízení a škola, respektive třídní učitel a vyučující daných předmětů. Podpůrná opatření jsou stanovována také v souladu s rámcovým a školním vzdělávacím programem. (Michalík a kol., 2015)

Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání (dále RVP ZV) slouží k realizaci základního vzdělávání a vymezuje jeho vzdělávací obsah, klíčové kompetence a vzdělávací cíle. Nabízí různé možnosti propojování vzdělávacího obsahu, metod, forem i postupů výuky i jejich modifikaci s ohledem k potřebám všech žáků. RVP ZV navazuje na rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání a je podkladem pro vzdělávání střední. RVP ZV se snaží o zohledňování individualit každého žáka, jeho zájmů a potřeb. Podporuje individuální přístup také v hodnocení a snaží se o navození příznivého klimatu. Je v něm kladen důraz na spolupráci se školním poradenským zařízením a v souvislosti s tím také na vzdělávání a začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných a nadaných. Povinností školy je využít podpůrná opatření pro podporu potenciálu

nadaných a mimořádně nadaných žáků. Nabízí se „*předčasný nástup dítěte ke školní docházce, vzdělávání skupiny mimořádně nadaných žáků v jednom či více vyučovacích předmětech, specializované třídy pro vzdělávání mimořádně nadaných žáků, účast žáka na výuce jednoho nebo více vyučovacích předmětů ve vyšších ročnících školy nebo v jiné škole, občasné vytváření skupin pro vybrané předměty s otevřenou možností volby na straně žáka, obohacování vzdělávacího obsahu, zadávání specifických úkolů, projektů, příprava a účast na soutěžích včetně celostátních a mezinárodních kol, nabídka volitelných vyučovacích předmětů, nepovinných volitelných předmětů a zájmových aktivit*“ (RVP ZV, 2021, s. 147). Úkolem školy je stimulovat rozvoj potenciálu všech žáků. (RVP ZV, 2021)

Přesné plnění tohoto úkolu je popsáno ve Školním vzdělávacím programu (dále ŠVP), který každá škola samostatně zpracovává a vychází zejména z RVP ZV. ŠVP školy Matěje obsahuje celkem 6 kapitol. V první kapitole jsou identifikační údaje školy. Druhá kapitola charakterizuje školu, popisuje prostředí školy a podmínky školy. Charakterizuje její žáky a pedagogy. Je zde také zakotvena spolupráce školy s rodiči žáků a dalšími partnery. Ve třetí kapitole je specifikováno zaměření školy, kterým je spojení školy s životem, motivace k dalšímu studiu a podpora spolupráce mezi žáky i rodiči. Popisuje výchovné a vzdělávací strategie a je zde specifikována každá kompetence z RVP ZV. Obsahuje také specifikaci vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných a mimořádně nadaných. Plán pedagogické podpory či individuální studijní plán u těchto žáků sestavuje třídní učitel. Ten také stanovuje formu podpůrných opatření. Nastavená opatření jsou po cca třech měsících zhodnocena a podle toho následně upravena. To vše vyžaduje těsnou spolupráci s rodiči, případně s pracovníky školního poradenského zařízení. Ve čtvrté kapitole je popsán učební plán a v kapitole páté učební osnovy všech předmětů vyučovaných na škole, včetně předmětů volitelných. Poslední kapitola popisuje způsoby a kritéria hodnocení. Škola vede žáky k sebehodnocení a snaží se hodnotit jejich individuální pokrok s cílem udržet vnitřní motivaci. Žák má od 1. třídy své žákovské portfolio s dokumentací jeho pokroku. Klasifikováno je pouze učivo, které je řádně probráno. Na škole je využíváno pětistupňové klasifikace. V hodnocení je přihlíženo k aktivitě žáka, jeho kreativitě, přístupu ke vzdělávání a přesnosti a trvalosti naučeného. (ŠVP školy žáka v případové studii, 2016, online)

Posledním dokumentem, který bychom rádi předložili jako další zdroj možností k naplňování potenciálu žáků, je Plán pedagogického rozvoje školy (dále PPRŠ). Posláním tohoto dokumentu je zpřístupnit vzdělávání žákům takovým způsobem, aby svůj potenciál plně rozvinuli. PPRŠ je uskutečňováno v rámci projektu „Pomáháme školám k úspěchu“,

který byl založen rodinnou nadací Renáty a Petra Kellnerových „The Kellner Family Foundation“. Jejich náplní je zejména projektová činnost směřující ke zvyšování kvality pedagogické práce. Na sestavení PPRŠ se podílejí všichni pedagogové školy a vycházejí přitom ze svých plánů osobního pedagogického rozvoje. V tomto dokumentu jsou stanoveny vize, cíle a způsob jejich plnění i vyhodnocení. (The Kellner Family Foundation, 2009, online)

Je to dokument, který není povinnou součástí školy, takže se jedná o nadstandard, ve kterém škola může vytyčit krátkodobější cíle. Plán pedagogického rozvoje školy Matěje zahrnuje 9 oblastí, kterými jsou pedagogické vedení, kultura školy, formativní hodnocení, prožitkové čtenářství, pisatelství, cizí jazyk, asistenti pedagoga, školní družina a informační a komunikační technologie. S ohledem k tématu naší práce jsme se zaměřili na pár vybraných oblastí, a to pedagogické vedení, kultura školy, formativní hodnocení a školní družina. Cílem pedagogického vedení je, aby každý žák i učitel nacházel smysl ve svých činnostech. Proto průběžně hodnotí učení žáků i své pedagogické. Zhodnocení interpretují dle úrovně žáků, aby jim bylo srozumitelné. Učitelé na základě evaluace upravují další cestu a postupy. Tento cíl vyhodnocují například zpětnou vazbou z hospitací, celkovou evaluací PPRŠ či dotazníkem k vedení školy. V oblasti kultury mají za cíl upevňovat a rozvíjet spolupráci mezi rodinou a školou. Spolupráce je uskutečňována pravidelnou komunikací, společnými akcemi nebo například v rámci dne rozvoje školy. Naplnění cíle hodnotí na základě zpětné vazby rodičů. Na škole se snaží využívat formativní hodnocení s cílem zlepšování žákova učení. Žák se posouvá dál díky zhodnocení vlastní práce a díky objevování vlastních chyb, které jsou brány jako možnost dalšího rozvoje. Ve školní družině mají možnost dalšího rozvoje v různých směrech. Nabízejí různorodé zájmové činnosti, množství materiálního vybavení včetně výtvarných či sportovních pomůcek a podporují čtenářské dovednosti. Vychovatelky spolupracují s třídními učitelkami a školní psycholožkou. PPRŠ je stanoveno tak, aby se každý žák na škole mohl rozvíjet, aby si určoval své cíle a svou cestu, aby každý dostal rovné příležitosti a mohl se zdokonalovat v oblastech, které jsou jeho silnými stránkami. Hlavní vize školy zní: „*Každý žák se učí naplno a s radostí a své učení si řídí.*“ (PPRŠ školy žáka v případové studii, 2020, online)

## 6.10 Závěry a diskuze výsledků výzkumu

V diskuzi a závěrech výzkumu shrneme klíčové informace. Výsledky výzkumu ukázaly, že na rozvoji potenciálu dítěte se podílí mnoho faktorů. Ve čtyřech základních kategoriích jsme interpretovali získané informace a obohatili je o přímé citace účastníků výzkumu. V jednotlivých kategoriích jsme zodpověděli výzkumné otázky.

Hlavní výzkumnou otázkou práce bylo *Jaké jsou možnosti rozvoje potenciálu žáka středního školního věku v podmínkách běžné třídy ZŠ?* a vyplynula z hlavního cíle *Prozkoumat a popsat možnosti rozvoje potenciálu žáka středního školního věku v podmínkách běžné třídy ZŠ.* Odpovědi na hlavní výzkumnou otázku se ukazují v interpretaci všech kategorií. V dokumentech týkajících se školního vzdělávání je na rozvoj potenciálu každého žáka kladen důraz a nabízejí také možnosti pro žáky s nadáním. Může to být obohacování učiva ve formě bonusových úkolů, samostatná práce či nabídka různých kroužků a volitelných předmětů. Škola Matěje realizuje projektové vyučování. Specifickým dokumentem je Plán pedagogického rozvoje školy, který umožňuje stanovit krátkodobější cíle. Důležitá je úzká spolupráce a komunikace rodičů se školou, podpůrné rodinné zázemí a vnitřní motivace žáka. V oblasti matematiky byly uváděny soutěže a nestandardní tvořivé úlohy. Možnosti rozvoje potenciálu žáka středního školního věku v podmínkách běžné třídy ZŠ se však na základě sesbíraných dat v této případové studii jeví jako nedostatečné či nenaplněné. V rámci jejich uvádění účastníci výzkumu poukázali na možné limity a snažili se zhodnotit momentální situaci. Shodli se na tom, že v běžné třídě ZŠ je velmi obtížné plně rozvíjet individuální potenciál všech žáků. V realitě školní práce je mnohdy větší úsilí zaměřeno na zlepšování jejich slabších oblastí. Jako možnost rozvoje potenciálu byl v této případové studii uváděn přestup na víceleté gymnázium.

Pro odpověď na dílčí výzkumnou otázku *Jak žák středního školního věku běžné třídy ZŠ nahlíží na svůj potenciál a možnosti jeho rozvoje?* byla vytvořena kategorie *Žák středního školního věku.* Tato dílčí výzkumná otázka byla formulována na základě dílčího cíle *Popsat možnosti rozvoje potenciálu z hlediska žáka středního školního věku běžné třídy ZŠ.* Žák středního školního věku dokáže vnímat své silné, ale i slabé, stránky a přistupovat k nim se zájmem o rozvoj a zlepšování. Uvědomuje si, že některé jeho slabé stránky mu mohou v rozvoji bránit. U žáka hraje velkou roli vnitřní motivace a zájem. Je schopen nabídku možností rozvoje potenciálu zhodnotit a posoudit, zda je dostatečná, případně navrhnout nějaké další možnosti, které by z jeho pohledu byly vhodné. Jako možnost rozvoje vnímá řešení těžších úloh a nestandardních úloh, respektive úloh Hejného matematiky. Možnosti

rozvoje si uvědomuje také v domácím prostředí, kde má významné postavení přístup rodiny. Další možností je podle něj zapojování se do soutěží. Přestože byl žák ve své třídě spokojený a jevil vysokou aktivitu v převážném množství činností, které mu byly nabídnuty, je přesvědčen, že další možnosti rozvoje matematického potenciálu se mu otvírají přestupem na víceleté gymnázium.

K zodpovězení dílčí výzkumné otázky *Jak k potenciálu žáka středního školního věku a možností jeho rozvoje přistupuje rodina?* byla vytvořena kategorie Rodina. Dílčí otázka byla stanovena podle dílčího výzkumného cíle *Popsat možnosti rozvoje potenciálu žáka středního školního věku z hlediska jeho rodiny*. Matka zdůrazňovala důležitost komunikace rodiče s učitelem a pokládá ji za jednu z možností, která přispívá k rozvoji žákova potenciálu, ocenila by však frekventovanější komunikaci a větší spolupráci týkající se nadání. Poukázala na to, že aby dítě mohlo svůj potenciál v běžné třídě plně rozvíjet, tak by musela proběhnout změna ve školství. Zmiňovala také alternativní přístupy a dotkla se v kontextu rozvoje potenciálu také školního hodnocení. Je přesvědčena, že by se měly vyzdvihovat silné stránky dětí a slabým stránkám by se nemělo věnovat tolik pozornosti. Myslí si také, že pro žáky je vhodná obměna učitele a neměli by mít po celý první stupeň toho stejného. Matka podporuje rozvoj potenciálu zapojením žáka do matematických soutěží a nabídkou zábavných činností, například s využitím moderních technologií. Taktéž syna podpořila v dalším rozvoji přestupem na víceleté gymnázium.

Další dílčí otázkou práce je: *Jak k potenciálu žáka středního školního věku a možností jeho rozvoje přistupuje třídní učitel běžné třídy ZŠ?* Stanovili jsme kategorii Třídní učitel. Tato otázka byla formulována na základě dílčího cíle *Popsat možnosti rozvoje potenciálu žáka středního školního věku z hlediska třídního učitele běžné třídy ZŠ*. Třídní učitelka zastávala individuální a respektující přístup k žákům a každému nabízela prostor pro rozvoj a vyjádření se. Dokázala velice dobře pracovat s chybou a hlavní aktivitu nechávala na žácích. Byla v hodinách „průvodcem“ a naplňovala roli facilitátora. Využívala interdisciplinární přístup a snažila se o propojování vědomostí žáků. Nabízela širokou škálu aktivit a úkolů. Podporovala seberealizaci žáků. Stejně jako matka však poukázala na to, že v současném školství je obtížné individuálně plně rozvíjet potenciál každého žáka, a často tak musí ve výuce zvolit střední cestu, vždy se totiž najde někdo, kdo v dané oblasti bude vynikat více nebo méně. Upozornila také na opomíjení nadaných a nedostatek materiálů. Zdůraznila, že důležitou úlohu v rozvoji potenciálu dítěte zastávají rodiče a vnitřní motivace dítěte.

Poslední dílčí otázkou práce je: *Jak v možnostech rozvoje potenciálu žáka středního školního věku figuruje školní prostředí?* Odpovědi jsme popsali v kategorii Školní prostředí. Dílčí otázka byla stanovena podle cíle *Popsat možnosti rozvoje potenciálu žáka středního školního věku z hlediska školního prostředí.* Školní prostředí je v souvislosti s rozvojem potenciálu taktéž důležitým faktorem, neboť je to prostředí, ve kterém dítě stráví podstatnou část svého života. Je důležité, aby se v něm dítě cítilo dobře a tím získává další možnosti k rozvoji potenciálu. Domníváme se, že příznivé třídní klima a dobré vztahy mezi žáky přispívají k tomu, že se dítě nebojí ve třídě projevit. Žák v naší případové studii měl ve třídě hodně kamarádů, snažil se ostatním pomáhat a nebál se před spolužáky projevit, což přispívalo k jeho aktivnímu přístupu nejen v hodinách matematiky, ale i v ostatních předmětech. Třídní klima bylo příznivé a žáci se vzájemně podporovali.

Žák byl v době realizace výzkumu přijat na víceleté gymnázium. Téměř po roce jsme kontaktovali matku žáka, abychom zjistili, jak se žákovi na gymnáziu daří, a podle slov matky si musel ze začátku zvyknout na nové prostředí. Přibylo více povinností a Matěj si uvědomuje, že se již nachází v prostředí střední školy. Zjistil, že se musí více připravovat a učit. Ve třídě je oblíbený a cítí se tam dobře. V matematice podle slov matky není ve třídě tolik dominantní jako na prvním stupni. Jsou však s volbou přejít na gymnázium oba spokojeni a myslí si, že rozvoj potenciálu byl tímto rozhodnutím podpořen. Celou zprávu matky žáka uvádíme v příloze.

Klíčové informace uvádíme v podobě slovního mraku na následující straně. V horní části se nacházejí zmiňované možnosti z pohledu celého výzkumného souboru. V dolní části jsou oblasti, které byly popisovány jako nedostačující či vyžadující změnu.

Katalog podpůrných opatření  
přijetí ze strany spolužáků  
školní prostředí příznivé třídní klima  
Školní vzdělávací program podporující přístup rodiny  
třídní učitelka Rámcový vzdělávací program rodina  
podporující přístup učitele fungující třídní management  
nestandardní úlohy Hejného matematika víceleté gymnázium  
vnitřní motivace a zájem žáka těžší úlohy účast na soutěžích  
Plán pedagogického rozvoje školy **žák středního školního věku**  
**Možnosti rozvoje potenciálu žáka středního školního věku**  
**v podmínkách běžné třídy ZŠ**  
nedostatek materiálů spolupráce mezi rodinou a školou  
zaměření se na silné stránky opomíjení nadaných  
jeden učitel na třídu dětí s různými schopnostmi  
vedení k průměru potřeba změny ve školství  
alternativní přístupy školní hodnocení  
obměna učitele

Obrázek 7 Možnosti rozvoje potenciálu žáka středního školního věku v podmínkách běžné třídy ZŠ

## Závěr

Tato práce se zabývala možnostmi rozvoje potenciálu žáka středního školního věku. Hlavním cílem bylo prozkoumat a popsat možnosti rozvoje potenciálu žáka středního školního věku v podmínkách běžné třídy ZŠ. Dílčími cíli bylo popsat možnosti rozvoje potenciálu z hlediska žáka středního školního věku běžné třídy ZŠ, popsat možnosti rozvoje potenciálu žáka středního školního věku z hlediska jeho rodiny, popsat možnosti rozvoje potenciálu žáka středního školního věku z hlediska třídního učitele běžné třídy ZŠ a popsat možnosti rozvoje potenciálu žáka středního školního věku z hlediska školního prostředí.

V teoretické části byl vymezen pojem lidský potenciál a hlavní faktory jeho rozvoje. Vymezení pojmu lidský potenciál bylo poměrně obtížné. V literatuře se pohledy na tento pojem liší. Proto do teoretické části byly zahrnuty další pojmy, o kterých autoři hovořili v souvislosti s lidským potenciálem. V kontextu této práce se na lidský potenciál můžeme dívat jako na komplexní pojem sestávající z mnoha složek jako je motivace, vlastnosti, schopnosti, charakter a temperament. Na potenciál se můžeme dívat také jako na naše silné stránky nebo nadání či talent. Tyto složky jsou zahrnuty v osobnosti každého člověka a vytvářejí tak jedinečný potenciál. V teoretické části bylo také poukázáno na to, že největší zodpovědnost za potenciál dětí mají rodiče a učitelé. Školní prostředí pak bylo vymezeno jako prostředí, kde dítě stráví podstatnou část svého života, a má tak na jeho rozvoj významný vliv.

V praktické části byla zpracována případová studie žáka středního školního věku s nadáním v matematice. Vzhledem ke zjištěním nabytých ve zpracování teoretických poznatků, byla žákova osobnost popsána komplexně se záměrem poukázat na všechny jeho potenciality. Do případové studie byla zahrnuta také třídní učitelka žáka a jeho matka. Staly se tak zdrojem dalších důležitých a podstatných informací vztahujících se k možnostem rozvoje potenciálu žáka. I zde byl pohled na lidský potenciál různorodý. Pozorováním a rozhovory bylo sesbíráno velké množství dat, které bylo zpracováno otevřeným kódováním. Byly vytvořeny čtyři základní kategorie: Žák středního školního věku, Rodina, Třídní učitelka a Školní prostředí. Bohatou interpretací jednotlivých kategorií byly zodpovězeny výzkumné otázky a naplněny cíle práce. Jako další zdroj informací k možnostem rozvoje potenciálu žáka jsme uvedli čtyři dokumenty; Katalog podpůrných opatření, Rámcový vzdělávací program, Školní vzdělávací program a Plán pedagogického rozvoje školy. Možnosti rozvoje potenciálu se odrážejí ve všech zmiňovaných oblastech. Nejvýrazněji byly jako možnost rozvoje v oblasti matematiky zmiňovány soutěže a nestandardní úlohy či úlohy s vyšší obtížností. Možnosti se otevírají podporujícím přístupem učitele i rodiny. Důležitá je také osobnost



samotného žáka, významnou roli hraje jeho vnitřní motivace. Práce přinesla různé pohledy na možnosti rozvoje potenciálu žáka středního školního věku v běžné třídě ZŠ. Součástí bylo také poukázání na možné nedostatky jako je opomíjení nadaných nebo nedostatek materiálů pro práci s potenciálem každého z žáků. Domníváme se však, že i to přispělo k naplnění cílů práce.

Vzhledem k tomu, že v práci byla zpracována případová studie jednoho žáka s nadáním ve vybrané škole, nabízí se prostor pro další výzkumy u většího množství žáků, v různých školách, v delším časovém období, a nejen u žáků s nadáním, protože hlavní myšlenkou práce bylo poukázat na to, že potenciál je v každém dítěti.

Zpracování práce mi přineslo prohloubení teoretických poznatků týkajících se lidského potenciálu. Současně za velký přínos považuji zpracovávání případové studie. Sledování žáka s nadáním, získávání informací o jeho osobnosti a jeho okolním prostředí pro mě bylo výjimečnou zkušeností. Pozorováním žáka jsem si potvrdila důležitost individuálního přístupu ke každému dítěti. Vnímám za důležité vyzdvihnout učitelovu úlohu nabídnout každému žákovi co největší prostor k rozvíjení jeho potenciál. To bych chtěla ve své budoucí profesi učitele, ale i v roli rodiče naplňovat. Věřím, že práce může být inspirací a přínosem také pro další pedagogy a rodiče.

## Seznam použité literatury

### Tištěné zdroje

1. BILBAO, Álvaro. *Dětský mozek vysvětlený rodičům*. Bratislava: NOXI, 2018. ISBN 978-80-8111-476-2.
2. CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4033-1.
3. CSÍKSZENTMIHÁLYI, Mihály. *Flow: o štěstí a smyslu života*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0918-8.
4. ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-706-6534-3.
5. ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.
6. ČAPEK, Robert. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4640-1.
7. DWECKOVÁ, Carol S. *Nastavení mysli: nová psychologie úspěchu, aneb, naučte se využít svůj potenciál*. Brno: Jan Melvil Publishing, 2015. Žádná velká věda. ISBN 978-80-87270-75-2.
8. DYTRTOVÁ, Radmila a KRHUTOVÁ, Marie. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.
9. FELCMANOVÁ, Alena. *Rodiče – nečekání spojenci: jak rozvíjet partnerský dialog mezi školou a rodinou*. Praha: Člověk v tísni, vzdělávací program Varianty, 2013. ISBN 978-80-87456-45-3.
10. FENSTERMACHER, Gary D., SOLTIS, Jonas F. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-471-7.
11. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. 4. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0741-2.
12. FULLER, Andrew. *Šťastné a úspěšné dítě: jak vychovat génia*. Praha: Euromedia, 2017. Esence. ISBN 978-80-7549-175-6.
13. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3179-6.
14. HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8888-0.

15. HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2. vyd. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6.
16. HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4675-3.
17. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-736-7040-2.
18. HOFERT, Svenja. *Odhalte své silné stránky! zjistěte, co ve vás je: pomůže vám s vaší kariérou*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0207-5.
19. HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Nadání a nadaní: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha: Grada, 2009. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1998-6.
20. JEDLIČKA, Richard, KOŤA, Jaroslav a SLAVÍK, Jan. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0586-1.
21. KOLÁŘ, Zdeněk a ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků*. 2. vyd. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6.
22. KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
23. KOŠTÁLOVÁ, Hana, MIKOVÁ, Šárka a STANG, Jiřina. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.
24. KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. 2., vyd. Praha: Portál, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-7367-383-3.
25. LANDAU, Erika. *Odvaha k nadání*. 2. vyd. Praha: Akropolis, 2007. ISBN 978-80-86903-48-4.
26. LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.
27. MATĚJČEK, Zdeněk. *Výbor z díla*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1056-6.
28. MEDLÍKOVÁ, Olga. *Umění motivace: návody a tipy pro pracovní i rodinný život*. Praha: Grada, 2021. ISBN 978-80-271-3005-4.
29. MERTIN, Václav. *Škola pro děti: (z pohledu dětského psychologa)*. Praha: Wolters Kluwer, 2019. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7598-500-2.

30. MICHALÍK, Jan, BASLEROVÁ, Pavlína a FELCMANOVÁ, Lenka. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7.
31. MIKOVÁ, Šárka a STANG, Jiřina. *Typologie osobnosti u dětí: využití ve výchově a vzdělávání*. 2. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-587-5.
32. MUDRÁK, Jiří. *Nadané děti a jejich rozvoj*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5089-7.
33. MÜHLFEIT, Jan a NOVOTNÁ, Kateřina. *Odemykání dětského potenciálu*. Brno: Management Press, 2018. ISBN 978-80-7261-562-9.
34. PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 2. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4806-1.
35. PRŮCHA, Jan. *Psychologie učení: teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi*. Praha: Grada, 2020. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-2853-2.
36. PUGNEROVÁ, Michaela. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0532-8.
37. ROGERS, Carl Ransom. *Být sám sebou: terapeutův pohled na psychoterapii*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0796-2.
38. RÖHR, Heinz-Peter. *Sebeúcta u dětí: jak ji pěstovat a chránit*. Praha: Portál, 2018. Spektrum (Portál). ISBN 978-80-262-1381-9.
39. ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6. vyd. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3133-9.
40. SLÁMĚNÍK, Ivan, VÝROST, Josef a SOLLAROVÁ, Eva. *Sociální psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2019. ISBN 978-80-247-5775-9.
41. STEHLÍKOVÁ, Monika. *Nadané dítě: jak mu pomoci ke štěstí a úspěchu*. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0512-0.
42. ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5511-3.
43. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2141-4.
44. ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

45. THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.
46. URBANOVSKÁ, Eva a ŠKOBRTAL, Pavel. *Sociální a pedagogická psychologie pro speciální pedagogy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3065-2.
47. VÁGNEROVÁ, Marie a LISÁ, Lidka. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 3. vyd. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0.
48. VALENTA, Milan. *Slovník speciální pedagogiky*. 2. vyd. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0937-9.
49. VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a BUREŠ, Miroslav. *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.
50. VODÁK, Jozef a KUCHARČÍKOVÁ, Alžběta. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 2. vyd. Praha: Grada, 2011. Management (Grada). ISBN 978-80-247-3651-8.

### **Elektronické zdroje**

51. BANDURA, Albert. Self-Efficacy. *Encyclopedia of Human Behavior* [online]. 1994 (44), 71–81 [cit. 2023-03-20]. Dostupné z: <http://happyheartfamilies.citymax.com>
52. CLIFTON, Donald O., ANDRESON, Edward a SCHREINER, Laurie. *A. StrengthsQuest: Discover and Develop your Strengths in Academics, Career, and Beyond* [online]. 2. vyd. New York: Gallup Press, 2006 [cit. 2023-03-20]. ISBN 13: 978-1-59562-011-8. Dostupné z: <https://atcstrengths.files.wordpress.com>
53. KARGEROVÁ, Jana a MAŇOUROVÁ, Zuzana. *Individualizace ve výchově a vzdělávání* [online]. Praha: Step by Step, 2013 [cit. 2023-03-21]. Dostupné z: <https://docplayer.cz>
54. KÄRKKÄINEN, Riitta a RÄTY, Hannu. Parents' and teachers' views of the child's academic potential. *Educational Studies* [online]. 2009, 36(2), 229–232 [cit. 2023-03-20]. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com>
55. MACHOVÁ, Jitka a MATĚJČEK, Zdeněk. Pojetí vlastního těla u dětí před pubertou a během ní. *Pediatric pro praxi* [online]. 2001, 2(6), 258–260 [cit. 2023-03-21]. Dostupné z: <https://www.solen.cz>

56. MARTOCHOVÁ DUDOVÁ, Monika, MARTOCH, Michal a MARTOCHOVÁ, Jana. Dítě a nadání. In: *DOCPLAYER* [online]. MŠMT, 2016 [cit. 2023-03-21]. Dostupné z: <https://docplayer.cz>
57. MUDRÁK, Jiří a ZABRODSKÁ, Kateřina. Lidský potenciál jako psychologický konstrukt. *Československá psychologie* [online]. 2013, 57(3), 201–217 [cit. 2023-03-20]. Dostupné z: <https://www.academia.edu>
58. Nadané a mimořádně nadané děti – Opomíjená skupina se speciálními vzdělávacími potřebami. In: *Inkluze v praxi* [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 14. 7. 2020 [cit. 2023-03-20]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz>
59. NICHOLAS, Maria, ROUSE, Elizabeth a PAATSCH, Lousie. Child-Centred Teaching: Helping Each Child to Reach Their Full Potential. *Education Sciences* [online]. 2011, 11(6), 1–19 [cit. 2023-03-21]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov>
60. Plán pedagogického rozvoje školy [online]. Olomouc: 2020 [cit. 2023-04-03].
61. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2023-04-03]. Dostupné z: <https://www.edu.cz>
62. ROTHBART, Mary K. Temperament, Development, and Personality. *Current Directions in Psychological Science* [online]. 2007, 16(4), 207–212 [cit. 2023-03-20]. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com>
63. RUBIN, Kenneth H., BUKOWSKI, William M. a BOWKER, Julie C. Children in Peer Groups. *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* [online]. 2015, (7), 172–222 [cit. 2023-03-21]. Dostupné z: <https://www.researchgate.net>
64. SENTOCNIK, Sonja. Approaches to Building Teacher-Parent Cooperation. *Center for Educational Policy Studies Journal* [online]. 2(1), 35–55 [cit. 2023-03-21]. ISSN 2232-2647. Dostupné z: <https://www.researchgate.net>
65. SHCHERBININA, Olga S., ZAHAROVA, Zhanna A., GRUSHETSKAYA, Irina N. a SAMOHVALOVA, Anna G. Giftedness as a Source of Communication Difficulties in a Group of Peers. *VI International Forum on Teacher Education* [online]. 2020, 6, 2287-2301 [cit. 2023-03-21]. Dostupné z: <https://www.researchgate.net>
66. Školní vzdělávací program [online]. Olomouc: 2016 [cit. 2023-04-03].
67. ŠULOVÁ, Lenka. Rodina a rodičovství – Současné projevy v ČR: Referát pro 9. Slovenskou konferenci o sexualitě, sexuálním zdraví a sexuální výchově v Bánské

- Bystrici. In: *Academia* [online]. Academia, 2008, 2011 [cit. 2023-03-21].  
Dostupné z: <https://www.academia.edu>
68. *The Kellner Family Foundation* [online]. Praha: KFF, 2023 © [cit. 2023-04-03].  
Dostupné z: <https://www.kellnerfoundation.cz>
69. Vyhláška MŠMT č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [online]. [cit. 2023-04-03]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz>
70. VYCHODIL, Daniel. *Hledání a nalézání cest k individualizaci výuky* [online]. Praha: Step by Step, 2013 [cit. 2023-03-21]. Dostupné z: <https://docplayer.cz>
71. WAGNER, Lisa a RUCH, Willibald. Good character at school: positive classroom behavior mediates the link between character strengths and school achievement. *Frontiers in Psychology* [online]. 2015, 6(610), 1–13 [cit. 2023-03-20].  
Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov>
72. YIN, Robert K. *Case study research: design and methods* [online]. 4th ed. Los Angeles: Sage, 2009 [cit. 2023-03-21]. Applied social research methods series, vol. 5. ISBN 978-1-4129-6099-1. Dostupné z: <http://cemusstudent.se>

## Seznam obrázků

Obrázek 1 Model struktury osobnosti podle Čápa (1993, s. 102) .....	14
Obrázek 2 Mönksův triadický model (Mönks in Hříbková, 2009, s. 80).....	21
Obrázek 3 Znaky současné rodiny (Šafránková, 2019, s. 275) .....	34
Obrázek 4 Maslowova pyramida potřeb (Bilbao, 2018, s. 25).....	36
Obrázek 5 Výzkumný soubor .....	52
Obrázek 6 Faktory determinující rozvoj žákova potenciálu.....	58
Obrázek 7 Možnosti rozvoje potenciálu žáka středního školního věku v podmínkách běžné třídy ZŠ .....	87



## **Seznam tabulek**

Tabulka 1 Kategorie č. 1 – Žák středního školního věku .....	55
Tabulka 2 Kategorie č. 2 – Rodina .....	56
Tabulka 3 Kategorie č. 3 – Třídní učitelka .....	57
Tabulka 4 Kategorie č. 4 – Školní prostředí .....	57

## **Seznam zkratek**

a kol. – a kolektiv

apod. – a podobně

č. – číslo

MBTI – Myers-Briggs Type Indicator

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

PPRŠ – Plán pedagogického rozvoje školy

RVP – Rámcový vzdělávací program

s. – strana

Sb. – sbírka

ŠVP – Školní vzdělávací program

tj. – to je

tzn. – to znamená

tzv. – takzvaný, takzvaně

ZŠ – základní škola

## **Seznam příloh volně vložených**

Příloha 1 Ukázka práce žáka – Matematický klokan

Příloha 2 Ukázka práce žáka – Průběžné počítání se sebehodnocením

Příloha 3 Ukázka práce žáka – Práce z českého jazyka

Příloha 4 Sebepojetí v třídním kolektivu (sociometrie)

Příloha 5 Zpráva matky o současné docházce na víceleté gymnázium

Příloha 6 Pozorovací archy

Příloha 7 Přepis rozhovoru s žákem

Příloha 8 Přepis rozhovoru s matkou žáka

Příloha 9 Přepis rozhovoru s třídní učitelkou žáka

Příloha 10 Informovaný souhlas třídní učitelky

Příloha 11 Informovaný souhlas rodiče

## Anotace

<b>Jméno a příjmení:</b>	Lucie Klemmová
<b>Katedra nebo ústav:</b>	Katedra primární a preprimární pedagogiky
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Bc. Marcela Otavová, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2023
<b>Název práce:</b>	Možnosti rozvoje potenciálu žáka středního školního věku
<b>Název v angličtině:</b>	Possibilities for Potential Advancement in Pre-teen Pupil Education
<b>Anotace práce:</b>	<p>Tato práce se zabývá možnostmi rozvoje potenciálu žáka středního školního věku. Teoretická část se orientuje na vymezení pojmu potenciál a pojmů souvisejících. Představuje také faktory determinující rozvoj potenciálu. V praktické části je představena případová studie žáka středního školního věku s nadáním.</p> <p>Hlavním cílem práce je prozkoumat a popsat možnosti rozvoje potenciálu žáka středního školního věku v podmínkách běžné třídy ZŠ.</p>
<b>Klíčová slova:</b>	rozvoj potenciálu, možnosti, žák středního školního věku, rodina, učitel, školní prostředí
<b>Anotace v angličtině:</b>	<p>This diploma thesis focuses on the advancement of a pre-teen pupil's potential. The theoretical part focuses on defining the concept of potential and related terms. It also presents factors that determine the advancement of a pupil's potential. The practical part introduces a case study of a gifted pre-teen pupil.</p> <p>The main goal of the thesis is to explore and describe the possibilities of the potential advancement in pre-teen pupil education in the conditions of a regular primary school classroom.</p>
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	potential advancement, possibilities, pre-teen pupil, family, teacher, school environment

<p><b>Přílohy volně vložené:</b></p>	<p>Příloha 1 Ukázka práce žáka – Matematický klokan  Příloha 2 Ukázka práce žáka – Průběžné počítání se sebehodnocením  Příloha 3 Ukázka práce žáka – Práce z českého jazyka  Příloha 4 Sebepojetí v třídním kolektivu (sociometrie)  Příloha 5 Zpráva matky o současné docházce na víceleté gymnázium  Příloha 6 Pozorovací archy  Příloha 7 Přepis rozhovoru s žákem  Příloha 8 Přepis rozhovoru s matkou žáka  Příloha 9 Přepis rozhovoru s třídní učitelkou žáka  Příloha 10 Informovaný souhlas třídní učitelky  Příloha 11 Informovaný souhlas rodiče</p>
<p><b>Rozsah práce:</b></p>	<p>99 (198 324)</p>
<p><b>Jazyk:</b></p>	<p>Český</p>