

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Soňa Kořenková

Nadaný žák v primární škole a jeho pedagog

Olomouc 2019

Doc. PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedenou literaturu a zdroje.

V Olomouci dne 16. dubna 2019

.....

Podpis

Poděkování

Děkuji doc. PhDr. Martině Fasnerové, Ph.D., za odborné vedení diplomové práce, za její ochotu, čas a cenné rady, které mi věnovala při odborných konzultacích. Děkuji také PhDr. Dominice Provázkové Stolinské, Ph.D., za poskytování rad v mé empirické části. Poděkování patří i mým nejbližším za jejich podporu.

Obsah

Úvod.....	5
1 Vzdělávání nadaných žáků v ČR – vymezení základních pojmů.....	6
1.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.....	7
1.2 Nadání	9
1.3 Inteligence	12
2 Výchova a vzdělávání nadaných žáků v současné škole.....	18
2.1 Charakteristiky nadaných žáků	24
2.2 Identifikace nadaných jedinců.....	26
2.3 Dvakrát výjimečné nadání.....	29
3 Pedagog v primární škole	31
3.1 Pedagogická osobnost	34
3.2 Typologie pedagoga	36
3.3 Pedagog a žák primární školy	37
4 Cíle a zaměření výzkumného šetření.....	40
4.1 Cíle výzkumného šetření.....	40
4.2 Popis a analýza výzkumné metody	40
4.3 Charakteristika respondentů.....	41
4.4 Hypotézy výzkumu	41
4.5 Analýza získaných dat.....	42
4.5.1 Důkazy hypotéz	42
4.5.2 Rozbor jednotlivých položek dotazníku zaměřeného na připravenost budoucích absolventů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na výuku nadaných žáků	47
5 Shrnutí a náměty k diskusi	73
Závěr	75
Seznam použité literatury	76
Seznam příloh	79

Úvod

Tato práce je zaměřena na problematiku nadaných žáků. Téma, o kterém se v dnešní době velice často diskutuje a které řeší nejen rodiče a pedagogové, ale také celá řada odborníků.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a empirickou. Teoretická část se skládá ze tří kapitol. V první kapitole se zabýváme vzděláváním nadaných žáků v České republice, kde také uvádíme významné dokumenty, zabývající se vzděláváním nadaných žáků. Objasňujeme zde také termíny nadání, talent, inteligence a tvořivost. Neopomenuli jsme také Mensu, mezinárodní organizaci, sdružující jedince s vysokým intelektem, která slouží k využití inteligence ve prospěch lidstva.

Dále uvádíme kapitolu zaměřenou na výchovu a vzdělávání nadaných žáků v současné škole. Nejdříve jsme se soustředili na výchovu, kde jsme uvedli i možné problémy, které mohou s nadanými dětmi nastat. Zároveň jsme uvedli možnosti, které v dnešní době rodiny s těmito dětmi mají a poté jsme se již věnovali možnostem ve vzdělávání. Zmínili jsme například pojmy segregace, integrace, akcelerace a enrichment. Nechybí zde však ani charakteristiky a identifikace nadaných jedinců. Vedle toho jsme se však také zaměřili na dvakrát výjimečné nadání, kdy je žák současně nadaný a trpí nějakým handicapem či poruchou. Toto téma je v dnešní době také dosti aktuální a velice zajímavé.

V poslední kapitole teoretické části je naše pozornost věnována pedagogům. Zaměřili jsme se na vývoj této profese z hlediska historie, na vývoj profesní dráhy každého pedagoga, na jeho osobnost, typologii, vztah s žákem a dotkli jsme se také toho, jak je to ve skutečnosti s jejich vzděláváním, co se problematiky nadaných žáků týče.

V empirické části se zabýváme problematikou nadaných žáků ze strany budoucích absolventů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, tedy studentů 5. ročníků tohoto oboru. Cílem práce je zjistit, jak jsou budoucí absolventi oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, tedy budoucí pedagogové 1. stupně ZŠ připraveni na výuku nadaných žáků. Zároveň jsme chtěli vzbudit zájem o toto téma.

Design práce je založen na kvantitativní metodě, pro sběr dat byla zvolena metoda dotazníku.

1 Vzdělávání nadaných žáků v ČR – vymezení základních pojmů

V první kapitole se snažíme popsat vzdělávání nadaných žáků v ČR, zmíníme i významné dokumenty a vymezíme základní pojmy jako je nadání, talent, inteligence a tvořivost.

Kantorová (2008) definuje vzdělávání jako proces, při němž dochází k získávání a rozvoji vědomostí, dovedností a rozumových schopností.

Montgomeryová (2008) uvádí, že v roce 1994 byla mnohými zeměmi podepsána Salamanská deklarace, jejíž podstatou je usilovat o vzdělávání v inkluzi. Z toho vyplývá i snaha, co nejvíce přizpůsobit vzdělávací metody potřebám dítěte, přičemž v posledním desetiletí to bylo právě naopak, děti se musely adaptovat na potřeby škol. To vedlo v běžných třídách k izolaci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Do skupiny dětí se speciálními vzdělávacími potřebami patří podle Havigerové (2011) i děti nadané a popisuje je takto: *„Jedná se o děti, které pracují rychleji, lépe a jsou výkonnější než ostatní. Výchovně-vzdělávací proces by měl být pružný a měl by vytvořit podmínky pro rozvoj individuálních předpokladů a potřeb nadaných dětí a také respektovat jejich specifické zájmy.“* (Havigerová, 2011, s. 101)

Montgomeryová (2008) pro vzdělávání nadaných žáků v běžných třídách, považuje za nezbytné, aby pedagogové změnili svůj styl výuky a více se orientovali na žáka. Pro úspěšnost těchto jedinců musí také škola poskytovat širokou škálu odlišných úrovní či typů vzdělávání. (Kantorová, 2008, Renzulli, Fořtíková, 2008, Havigerová, 2011)

Havigerová (2011) dále uvádí, že v roce 1948 přijaly Spojené národy tzv. všeobecnou deklaraci lidských práv, ve které je uvedeno, že má každý právo na vzdělání. V roce 1959 byla pak přijata i deklarace dětských práv upřesňující, že každé dítě má právo na vzdělání, které bude podporovat rozvoj jejich schopností a v Mense roku 1995 vydala Barbara Clarková deklaraci vzdělávacích práv nadaných dětí. Kde například uvádí, že nadané dítě má: právo učit se jemu vyhovujícím tempem, právo být vytrvalé a cílevědomé; právo na pochybnosti; právo na vysoké výkony jen v některých oblastech; právo být vyučované místo toho, aby dělalo opatrovatele či pomocníka učitelů atd. (Havigerová, 2011)

Podle Hříbkové (2009) jsou to kulturní tradice a tradice škol, které mohou za současný stav ve vzdělávání nadaných žáků, ten je rovněž vymežován vzdělávacími cíli. V České

republiky jsou krátkodobé a dlouhodobé cíle součástí Bílé knihy (2001) a dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky (2002). Tyto dva a další dokumenty, jako například Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, jsou zásadní pro vzdělávání nadaných žáků. (Hříbková, 2009)

Podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále i RVP ZV) (2017) je v rámci kurikulárních dokumentů národní program vzdělávání v České republice (Bílá kniha), spolu s rámcovými vzdělávacími programy na státní úrovni. Bílá kniha (2001) obsahuje tři oblasti (hlavní oblasti vzdělávání), první oblast představuje předškolní, základní a střední vzdělávání (regionální školství), které zahrnuje i zvláštní důraz na specifickou péči o nadané a mimořádně nadané žáky. Druhá oblast se zaměřuje na terciální vzdělávání a poslední na vzdělávání dospělých. Přesto, že je dokument takto rozčleněn, vychází z pojetí komplexního a integrujícího se vzdělávacího systému.

Na školní úrovni jsou podle RVP ZV (2017) školní vzdělávací programy, které si každá škola vytváří na základě rámcového vzdělávacího programu a podle kterých se na jednotlivých školách vzdělává.

Bílá kniha, rámcové vzdělávací programy i školní vzdělávací programy jsou veřejně přístupné. (RVP ZV, 2017, Bílá kniha, 2001)

1.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Mezi hlavní principy RVP ZV (2017) patří vymezení očekávaných výstupů a učiva; začlenění průřezových témat; stanovení standardů, které napomáhají k dosahování vzdělávacích cílů; možnost modifikace vzdělávacího obsahu, rozsahu a zaměření výuky, metod práce a zařazení dalších podpurných opatření pro vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných; dále také vymezení úrovně klíčových kompetencí, kterých by měli žáci dosáhnout na konci základního vzdělávání, tedy kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské, pracovní. (RVP ZV, 2017)

Základní vzdělávání podle RVP ZV (2017) ulehčuje žákům přechod z předškolního vzdělávání a rodinné výchovy do povinného, pravidelného a soustavného vzdělávání, jehož povinností je poznávání, rozvoj a respektování individuálních potřeb, schopností a zájmů každého žáka. Cílem je vytvářet a rozvíjet u každého žáka klíčové kompetence, tedy vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty, důležité pro rozvoj žákovi osobnosti

a jeho uplatnění ve společnosti. K cílům, o které v základním vzdělávání usilujeme patří mimo jiné motivovat žáky k učení, rozvíjet schopnost spolupráce, naučit je toleranci a ohleduplnosti k ostatním, vést je k logickému a tvořivému myšlení a k řešení problémů. (RVP ZV, 2017)

Z RVP ZV (2017) vyplývá nezbytnost školy vytvářet podmínky, pro co největší využití schopností každého žáka s ohledem na jejich individuální možnosti. To platí pro všechny žáky, včetně nadaných a mimořádně nadaných.

Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných udává, že: *„Za nadaného žáka se pro účely této vyhlášky považuje především žák, který při adekvátní podpoře vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech.“* (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 27 odst. 1) Mimořádně nadaný žák je poté jedinec, jehož schopnosti jsou při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých oblastech a dovednostech jako u žáka nadaného na mimořádné úrovni. Při zjišťování mimořádného nadání škola spolupracuje se školským poradenským zařízením, kde probíhá diagnóza. Pro nadané žáky lze rozšířit obsah vzdělávání nebo umožnit výuku ve vyšším ročníku. Ředitel školy má také možnost vytvářet skupiny, ve kterých by se nadaní žáci ze stejného či odlišného ročníku vzdělávali v některých předmětech nebo nadaného žáka vzdělávat se souhlasem v jiné škole formou stáží.

Na základě individuálních vzdělávacích potřeb žáků je podle přílohy č. 1 k vyhlášce č. 27/2016 Sb. povinností školy podpořit nadání a mimořádné nadání podpůrnými opatřeními, v rozsahu prvního až čtvrtého stupně. Vyhláška č. 27/2016 Sb. zahrnuje pět stupňů podpůrných opatření. Podpůrná opatření prvního stupně představují minimální úpravu ve vzdělávání žáka. Pokud by pro žáka bylo opatření prvního stupně nedostačující, doporučí škola poradenské zařízení. Druhý až pátý stupeň se uděluje na doporučení poradenského zařízení a se souhlasem žáka nebo zákonného zástupce. (RVP ZV, 2017, Vyhláška č. 27/2016 Sb.)

Při vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků vycházíme podle RVP ZV (2017) zásadně z nejlepšího zájmu žáka. Ve školním vzdělávacím plánu škola vymezí pravidla a průběh tvoření, realizaci a vyhodnocování individuálního vzdělávacího plánu a plánu pedagogické podpory nadaného a mimořádně nadaného žáka. Individuální vzdělávací plán podle vyhlášky č. 27/2016 Sb. vychází ze školního vzdělávacího programu,

závěrů pedagogicko-psychologického vyšetření a z vyjádření žáka nebo zákonného zástupce. Jedná se o závazný dokument, zajišťující vzdělávací potřeby mimořádně nadaného žáka, který najdeme ve školní matrice. RVP ZV (2017) dodává, že škola ve svém školním vzdělávacím plánu může také upřesnit realizování podpůrných opatření a úpravy ve vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků, například předčasný nástup dítěte do školy, specializované třídy, obohacování učiva a zadávání specifických úkolů. (RVP ZV, 2017, Vyhláška č. 27/2016 Sb.)

1.2 Nadání

Machů (2010) uvádí, že více než sto let je problematice nadaných jedinců věnována pozornost, avšak stále nedochází k jednotnému vnímání základních pojmů. Nejčastěji se setkáváme s pojmy: vlohy, schopnosti, nadání a talent. Vlohy jsou všeobecně vnímány jako vrozené předpoklady a schopnosti jsou jejich současný stav. S nadáním a talentem je to poněkud složitější.

Podle Hříbkové (2009) se nadání i talent vztahují ke schopnostem a většinou se projevují jako nadprůměrná až vysoce nadprůměrná míra rozvoje. Havigerová (2011) shledává, že laická veřejnost pojmy nadání a talent vnímá jako synonyma, zatímco v odborných textech najdeme jejich různá odlišování. Osobně zastává názor, že nadání jsou vrozené dispozice, které se mohou, ale nemusí projevit. Podle Sejvalové (2004) lze dále užívat nadání pro účely akademické a talent pro účely umělecké a sportovní.

Dočkal (2005) považuje za efektivní tyto dva termíny užívat jako slova stejného významu, v opačném případě totiž, v důsledku nejednotnosti autorů, dochází k překážce v porozumění těmto pojmům. Bez rozdílu je vnímají i Fořtík a Fořtíková (2007), kteří mají vždy pod pojmem nadání i talent, na mysli jedince mimořádně rozumově vybaveného a také Portešová (2011), která svůj názor obhájí tím, že stále neexistují přesná kritéria k diferencování těchto dvou pojmů. (Machů, 2010, Hříbková, 2009, Havigerová, 2011, Sejvalová, 2004, Dočkal, 2005, Fořtík, Fořtíková, 2007, Portešová, 2011)

Průcha, Mareš, Walterová (2003), kteří vnímají nadání a talent také jako synonyma, definují: „*Nadání, synon. talent, je dosud málo prozkoumaný, a proto obtížně definovatelný jev. Znamená schopnosti člověka pro takové výkony určitých činností intelektuálního nebo fyzického charakteru, které se mohou jevit jako výjimečné ve srovnání s běžnou populací.*“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, s. 131)

Doucková a Havigerová (2011) představují zcela protikladná pojetí nadání, se kterými se můžeme velice často setkat. Na jedné straně je možné nadání vnímat jako vrozené dispozice (genotyp), na straně druhé jako již rozvinuté předpoklady (fenotyp). Nadání lze také považovat za stabilní schopnost v jisté oblasti nebo jako souhrn dynamických předpokladů (také osobnost, zájmy atd.). Dále je možné uvažovat o nadání jako o něčem, čím disponují jen někteří nebo naopak všichni. Nadání lze chápat, že se vztahuje jen na některé druhy činností nebo, že se vztahuje k jakékoli činnosti. Tato protikladná pojetí předkládají jako dilemata k zamyšlení. Samotné se však přiklání k tomu, že jde o projev vrozených dispozic, uplatňující se v celém dynamickém systému nadaného jedince, u kteréhokoli člověka a v jakékoli činnosti. (Havigerová, Křováčková, 2011)

Hříbková (2009) uvádí linii patologickou, biologickou, psychoanalytickou a environmentální, z nichž každá, poskytuje osobitý pohled na nadání. Některé tyto linie jsou si bližší, například aspekt linie patologické se může objevit v každé z těchto linií, je proto otázkou, zda ji k ostatním zařadit či nikoli. Tato linie patří k nejstarším úvahám o nadání. V 19. století italský psychiatr Cesar Lombroso (1835-1909) vytvořil tzv. patologickou teorii geniality, kde propagoval myšlenky o vztahu mezi duševní chorobou a genialitou. Zkoumal somatické a psychické znaky degenerace a dospěl k závěru, že ta, může za vznik geniality. Podle něj neexistuje zdravý génius a pouze rasa, klimatické podmínky a meteorologické působení mohou ovlivňovat jejich produkci. Co se linie biologické týče, za zlomové lze považovat 19. století, kdy docházelo k rychlému rozvoji v lékařství, biologii a přírodních vědách. Lidé byli v této době přesvědčeni o výjimečné biologické charakteristice schopností, talentu či geniality. Středem zájmu byl především dospělý člověk, který byl s mimořádnými hodnotami označován jako „jedinec geniální“ a pro dítě s těmito hodnotami, kterému již nebyla věnována taková pozornost, lidé užívali spojení „záračné dítě“. Psychoanalytická linie koncentruje svoji pozornost na úlohu motivačních činitelů při objasňování mimořádně tvořivé produkce a aktivity. Environmentální linie je založená na přesvědčení, že na nadání mají významný vliv vnější podmínky a za velmi důležitou pokládá roli vzdělávání a výchovy. V 17. a 18. století podle Machů (2010) převažovala právě tato linie, k níž se vztahují myšlenky některých filozofů, pedagogů a psychologů, například názory Johna Locka, že jsou si všichni svými schopnostmi rovni a výchova je zásadní a jediný prostředek rozvoje. Tyto linie se staly, jak líčí Hříbková (2009) podkladem pro formování moderních přístupů ke studiu tohoto tématu ve 20. století. (Hříbková, 2009, Machů, 2010)

Vytvoření si vlastní představy o nadání nám podle Fořtíkové (2009) umožňují modely nadání. V současnosti se ve školách aplikuje tříkruhový model nadání Josepha Renzulliho, který chápe nadání jako vyváženou součinnost tří základních složek, kterými jsou tvořivost, nadprůměrná schopnost a zaujetí pro úkol. Psycholog Franz J. Mönks, kterého Renzulli velice ovlivnil, doplnil jeho původní model o tři faktory prostředí, těmi jsou rodina, škola a přátelé tvořící hrany rovnostranného trojúhelníku. Od toho se také odvíjí jeho název trojhranný model nadání. Dále existuje diferencovaný model nadání a talentu, jehož autorem je Gagné (1993), ten rozlišuje nadání v rovině intelektové a talent v rovině neintelektové (například umělecký či sportovní talent). Poslední model, jenž Fořtíková (2009) zmiňuje je Sternbergův triarchický model nadání. Sternberg (2001) rozlišuje analytickou, kreativní a praktickou inteligenci. Hříbková (2009) popisuje analytickou inteligenci jako pochopení problému a jeho částí. Kreativní, jako typickou pro člověka, který je vysoce tvůrčí a má schopnost řešit všelijaké problémy a úkoly s intuicí a pochopením. Poslední praktickou, jako inteligenci, zahrnující způsobilosti používat analytické nebo kreativní schopnosti v různých situacích a každodenním životě. (Fořtíková 2009, Sternberg, 2001, Havigerová, 2011, Hříbková, 2009)

Hříbková (2009) představuje dvě klasifikace nadání: horizontální a vertikální. Při horizontální klasifikaci členíme nadání podle druhů činnosti. Například Dočkal (2005) rozlišuje nadání pohybové, umělecké, intelektové, vědecké a praktické. Nadání vycházející z činností lze podle Hříbkové (2009) ještě i dále členit nebo včleňovat do všeobecnějších kategorií. Dočkal (2005) nadání pohybové dělí dále na sportovní a taneční; umělecké na hudební, výtvarné a literárně-dramatické; intelektové na jazykové, matematické, vědecké a technické; poslední praktické na manuální a sociální. Při vertikální klasifikaci rozlišujeme latentní (potenciální) a manifestované (aktuální) nadání, tedy podle stupně aktualizace. Manifestované nadání jsou projevy a výkony, které člověk podává v současné době, latentního nadání dosáhneme při vhodných okolnostech v budoucnosti.

Havigerová (2011) představuje také předmětovou klasifikaci, v jejímž duchu právě učitelé chápou nadání. V této klasifikaci se rozeznávají oblasti nadání podle vyučovacího předmětu, ve kterém se nadání projevuje. Za nadaného žáka se v rámci této klasifikace pokládá jedinec, dosahující v daném předmětu velice dobrých studijních výsledků. Rozlišujeme například nadání jazykové, matematické, sportovní, hudební aj. (Hříbková, 2009, Dočkal, 2005, Havigerová, 2011)

Renzulli a Reisová (2008) zdůrazňují důležitost své klasifikace, rozlišují nadání studijní (školní) a kreativně produktivní. Studijní typ nadání je nejčastěji používán pro výběr studentů do speciálních programů, protože je lze jednoduše změřit testem inteligenčního kvocientu (dále i IQ) nebo testem zaměřeným na zjišťování rozumových schopností. Kreativně produktivní nadání je způsobilost člověka pracovat na problémech pro něj podstatné a které lze zvednout na přiměřeně náročnou úroveň. Obvykle dochází ke vzájemnému působení těchto typů. Studijní nadání zůstává stejné, ale lidé s kreativně produktivním nadáním, tedy specifickým pro danou oblast, zažívají ve svých výkonech vrcholy i pády. (Renzulli, Fořtíková, 2008)

1.3 Intelligence

Gardner (1999) definuje inteligenci jako „*schopnost řešit problémy nebo vytvářet produkty, které mají v jednom nebo více kulturních prostředích určitou hodnotu.*“ (Gardner, 1999, s. 10)

Sternberg (2001) uvádí, že v roce 1921 čtrnáct psychologů odpovídalo na to, co vlastně intelligence je. Odpovědi byly různé, avšak dvě nejzásadnější se opakovaly. Jednou z nich je způsobilost učit se ze svých zkušeností, ze které plyne, že i chytří lidé dělají chyby, ale oni se z nich na rozdíl od ostatních poučí a nebudou je dělat stále dokola. Druhou myšlenkou je způsobilost adaptovat se na prostředí, to představuje ideji, že být skutečně chytrý je daleko víc než získat znamenité skóre v testu nebo dosáhnout dobrých známek ve škole. Patří sem i způsob, jakým si vedeme v práci a vycházíme s ostatními lidmi. (Gardner, 1999, Sternberg, 2001)

Gardner (1999) se snaží oživit a obhájit myšlenku mnohočetných inteligencí, na jejíž základě vytvořil svoji teorii, ve které rozlišuje celkem sedm inteligencí: logicko-matematickou, jazykovou, prostorovou, tělesně-pohybovou, hudební a personální formy (interpersonální a intrapersonální). Hříbková (2009) dodává, že Gardner (1999) později vyčlenil také inteligenci přírodovědnou a uvažuje o existenciální a spirituální, které zatím nejsou dostatečně podloženy. Do roku 1983 měl Gardner (1999) za to, že sídlem rozmanitých inteligencí je pouze hlava, ale poté již svůj pohled rozšířil. Za nejlepší způsob zjišťování inteligencí považuje sledování lidí při činnostech, které buď dobře znají a ovládají nebo se kterými se setkávají vůbec poprvé. Také popisuje, že jednotlivec má jednu nebo více inteligencí tzv. inteligenční sklony, které si sebou nese od narození. Člověk se dle něj narodí do jisté kultury, obsahující mnoho oborů (př. věda, řemeslo, aj.), těch může člověk dosáhnout

či si je osvojit v určité úrovni, jež může být posuzována. Intelligence mají k oborům jistý vztah, nemělo by však docházet k zaměňování těchto kategorií. Člověka s hudební inteligencí bude pravděpodobně přitahovat hudba a zřejmě v ní bude i úspěšný. V hudebním oboru se však uplatňují i jiné intelligence například tělesně-pohybová, interpersonální a intrapersonální, vedle toho hudební intelligence se zase může projevit i v jiném oboru například v tanci. Jakmile dosáhne jedinec jisté úrovně schopností, pak začíná dostávat význam pole, které lze definovat jako sociologický pojem zahrnující instituce, lidi apod., kterým můžeme hodnotit kvalitu lidské práce. Intelligence, obor a pole pomáhají s problémy, které přináší teorie mnohočetných inteligencí a osvědčuje se také při zkoumání kreativity.

Sternberg (2001) těchto sedm typů intelligence charakterizuje obecněji takto: Logicko-matematická intelligence je způsobilost logicky uvažovat a převádět úlohy do vztahů matematiky. Jazyková intelligence vede k pochopení a užívání jazyka. S prostorovou inteligencí umíme uspořádat prostor (například architekt a sochař). Tělesně-pohybovou inteligencí mají lidé se způsobilostí vykonávat tělesné pohyby (například tanečnice či fotbalista). Při hraní na hudební nástroj, nebo také při skládání hudby či řízení orchestru se projevuje intelligence hudební. Umění řídit, vést a komunikovat se projevuje u lidí s interpersonální inteligencí (například političtí vůdci, manažeři a psychologové) a poslední intrapersonální inteligencí mají osoby, které jsou obdařeny hlubokým poznáním sebe samého (například básníci a spisovatelé). Poslední dva typy, intelligence se někdy také uvádí jako intelligence emoční. Tato teorie je velice důležitá pro porozumění mnohočetného charakteru intelligence. (Gardner, 1999, Hříbková, 2009, Sternberg, 2001)

Podle Laniado (2004) lidé dlouho věřili, že intelligence spočívá především ve verbálních a logicko-matematických schopnostech, na tom jsou založené i testy IQ, kdy je dítě podle těchto způsobilostí poměřováno s vrstevníky. To, co se měří v IQ testu, testu školní zralosti a jakémkoli podobném testu, je podle Sternberga (2011) tzv. inertní intelligence.

Výši intelligence vyjadřuje dle Sejvalové (2004) inteligenční kvocient (IQ), jehož autorem je Wilhelm Stern, a je dán rovnicí, kdy mentální věk vydělíme chronologickým a výsledek vynásobíme stem. Podle Laniado (2004) „normální“ dítě dosáhne 100 bodů, jakmile dítě přesáhne 130 bodů patří mezi „talentované“ a 1 % dětí je dokonce schopno přesáhnout i 140 bodů, hovoříme pak tedy o „vysoce talentovaném“ dítěti. Rozložené hodnoty IQ v populaci najdeme dle Sejvalové (2004) na Gaussově křivce, největší počet

osob je (více než 50 %) s IQ mezi 90 a 110. Spolu s tím, jak klesá procento jedinců podprůměrných, jde dolů i počet vysoce talentovaných.

Montgomeryová (2008) popisuje vysoce talentovaného jedince, jako držitele rozsáhlých znalostí, rychlého procesu myšlení, vloh pro ilustraci a třídění problémů, znalosti postupů práce a flexibility myšlení. Také uvádí, že testy kognitivních schopností (testy IQ) mohou odkrýt potenciál žáků, ale ne všichni vysoce talentovaní vychází z těchto testů s dobrými výkony. (Laniado, 2004, Sternberg, 2001, Sejvalová, 2004, Renzulli, Fořtíková, 2008)

Hranici IQ 130 jako rozlišující rys výrazného nadání dle Havigerové (2011) přijala také Mensa, mezinárodní organizace, která sdružuje jedince s vysokým intelektem. Fořtíková (2009) ji dále popisuje jako mezinárodní neziskovou organizaci, která slouží k využití inteligence ve prospěch lidstva a také jako prostředek ke komunikaci svých členů. Byla založena v roce 1946 v Oxfordu, dnes existuje ve více než 100 zemích. U nás byla založena v roce 1989 jako pobočka v Československu a po rozdělení, vznikla Mensa České republiky dnes s asi 1500 členy. V této organizaci dochází především k výměnám názorů ve formě přednášek, diskusí, časopisů a různých setkání. (Havigerová, 2011, Fořtíková, 2009)

V prostředí Mensy vzniklo původně podle Fořtíka a Fořtíkové (2007) i centrum nadání jako skupina specialistů, nabízející pomoc pro rodiny s nadanými dětmi a věnující se také vzdělávání pedagogů v této problematice. Dnes se jedná již o samostatnou organizaci, která se zabývá volnočasovými aktivitami pro nadané děti, dalším vzděláváním pedagogických pracovníků a také poradenstvím rodinám s nadanými dětmi. Spolupracuje také se školami, poradnami a neziskovými organizacemi. Liší se od Mensy tím, že nevyužívá princip vysokého IQ, zaměřuje se zejména na veřejnost odbornou v oblasti pedagogiky a psychologie nadání. Toto centrum také pořádá celostátní setkání rodin s nadanými dětmi. (Fořtík, Fořtíková, 2007)

I přesto, že jsou testy IQ dosud používány, se o nich dle Laniado (2004) často pochybuje. Zejména tak tomu bylo ve 20. století v USA, kde se tyto testy podrobily ostré kritice. Z pohledu amerických menšin nejsou verbální schopnosti správným kritériem pro měření inteligence.

IQ testy zpochybňuje i Sternberg (2001), protože dle něj neměří úspěšnou inteligenci, ale pouze neúplnou analytickou inteligenci. Úspěšnou inteligenci definuje jako mentální kvalitu, vedoucí k vynikajícím výkonům a také jako vyrovnanost, navzájem nezávislých

hledisek inteligence (tvůrčí, analytické a praktické). Člověk, který dobře myslí analyticky, tvořivě a prakticky je tedy úspěšně inteligentní. Tito lidé nemusí uspět v testu, ale mají něco daleko lepšího, oni totiž znají, a tedy i umí těžit ze svých předností a kompenzovat či odstraňovat své nedostatky. Campbell (2001) považuje člověka za úspěšného, má-li inteligenci, kázeň, sebedůvěru a zafixované pracovní návyky. Poukazuje na to, že inteligence je jen jedna z požadovaných vlastností úspěšného jedince a zbylé tři mohou být rozvíjeny podporou a sledováním rodičů.

Galbraithová a Delisle zdůrazňují, že nadané děti jsou mnohem víc, než jen jedinci s vynikajícími známkami a výsledky testů. (Laniado, 2004, Sternberg, 2001, Campbell, 2001, Galbraith, Delisle, 2015)

K jednomu ze dvou nejčastěji používaným IQ testům patří podle Sternberga (2001) Stanford-Binetův. Tento test se skládá z celkem patnácti subtestů, přičemž pouze šest z nich mohou být zadány všem věkovým kategoriím. Klasifikují se do čtyř skupin, těmi jsou kvantitativní schopnosti, verbální schopnosti, krátkodobá paměť a figurálně-abstraktní myšlení. Jedním ze subtestů je porozumění, osoba zde má ukázat, v jaké míře rozumí společenským a kulturním normám, odpovídá na otázky typu: „*Proč lidé chodí k volbám a proč si vůbec půjčují peníze?*“ Mohlo by nám přijít, že tento test měří inteligenci v souvislosti se skutečným světem, což je to, o co se vlastně zajímáme. Měří však pochopení skutečného světa nebo jen napodobeniny společnosti, ve které bychom chtěli žít? Tento test z velké části testuje to, co chce autor slyšet, nikoli to, co lidé znají jako pravdu. Dalším ze subtestů je slovník, zde mají účastníci určovat význam slov. Slovník je pro všechny věkové úrovně, nižší úroveň má slova zastoupena obrázky, později písmem. Účastník odpovídá na to, co jaké slovo znamená, například slovo okázalý. I v testu školních schopností se objevují slovní otázky. (Sternberg, 2001)

Podle Sternberga (2001) existují také dva základní přístupy k tomu, jak se testy IQ sestavují. Teoretický přístup začíná s jasnou představou, co inteligence je a na základě této teorie se sestavuje test. Školy či psychologové se mohou rozhodnout, zdali je teorie zaujala a mohou si je na základě toho pořídit. Testů založených na teorii je velice málo, protože vyvolává nutnost přiklonění se k nějakému pojetí inteligence. Sestavitelé se však, raději přiklání k tvrzení, že čím méně toho člověk o tom, co dostává ví, tím lépe. Empirický přístup je podle Sternberga (2001) založen na pozorování lidí, kteří uspěli v určitém prostředí (ve škole). Otázky jsou formulovány tak, aby se izolovali lidé, kteří zřejmě uspějí a kteří naopak

ne. Další možností je, že se vyberou otázky, které zodpoví správně spíše starší nežli mladší děti. Problémem je, že vzorky obyvatelstva jsou děti a výsledkem jsou proto testy vhodné spíše pro ně nežli pro dospělé jedince. Další nevýhodou je, že když děti přicházejí do školy, testy jsou pro ně pravděpodobně něco úplně nového. Sternberg (2001) vnímá výsledky dětí do zhruba devíti let s jistou opatrností, nejsou totiž s testy důkladně seznámeny. Je smutné, že výsledky testů považujeme za důležité a mimoškolní aktivity vnímáme jako nepodstatné. Pokud se stále budeme spoléhat pouze na testy, jako na jediný nástroj měřící inteligenci, může se stát, že mnoha dětem vezmeme možnost studovat a tím i šanci stát se skutečně inteligentnějšími. (Sternberg, 2001)

Podle Landau (2007) na určitém stupni inteligence závisí kreativita, kterou můžeme stavět na její úroveň nikoli však jako její protiklad. Kohoutek (1996) ji popisuje takto: „*Tvořivost, kreativita je činnost člověka, vytvářející nové materiální a duchovní hodnoty, jež mají společenský význam.*“ (Kohoutek, 1996, s. 120)

Kohoutek (1996) se domnívá, že pokud má jedinec inteligenci na nízké úrovni (pod průměrem) nemusí se vysoká tvořivost projevit, ale nemusí se automaticky projevit ani u jedince s vysokou inteligencí. Kreativitu také ovlivňuje motivace a mnoho dalších faktorů. V každém druhu činnosti se mohou objevit tvořivé okamžiky. Výsledkem tvůrčí činnosti jsou nové znalosti, nová díla a patří sem i pedagogické formování osobnosti žáka. Rozlišuje se tvořivost primární (objektivní), tedy výtvoř dosud nepoznané a sekundární (subjektivní), tedy poznatek, který vnímá jako nový pouze člověk, který k němu sám došel.

Jistým předpokladem tvořivé činnosti je talent, toto spojení schopností, umožňuje tvořivé vykonávání činnosti. Talent sám o sobě však nezaručuje úspěch, důležitý je jeho rozvoj, pro který je nezbytné cvičení, trénink, učení a úsilí. Podobně jako nadání může být talent obecný a speciální. Dále je můžeme třídit na naukové, umělecké, sociálně praktické a pohybové. Naukové také na matematické, jazykové, filozofické, teoretické, přírodovědné, mechanické a technické.

Tvůrčí proces má podle Kohoutka (1996) pět etap. První etapa explorace, spočívá v zaměření se na nějaký problém, který vidíme jinak než ostatní, soustředíme informace a provádíme jejich analýzu. Druhou etapou je inkubace, můžeme ji charakterizovat jako neuvědomělé odložení problému a přechod k jiné činnosti. Třetí fází je vhled, respektive vyřešení problému. Proces pokračuje specifikací a realizací, jde o dodělání detailů,

vyzkoušení a opravy nedostatků. Poslední fází je evaluace, tedy vyhodnocení, ověření významu a hodnoty produktu. (Landau, 2007, Kohoutek, 1996)

Gruber (2005) vnímá tvořivost, jako schopnost stavět stavby, kde cihly jsou jednotlivé představy fantazie. Tvořivý člověk je podle Grubera (2005) ten, kdo umí netradičně a novátorsky excitovat jednu mozkovou zónu do druhé a za tvořivé pokládá to, co je nové a dobré. Poskytuje rodičům rady, jaké hry mají s dětmi hrát například: „*Kdo vyjmenuje více slov začínající na písmeno...*“ nebo „*Co by se stalo, kdyby...*“ Doporučuje tyto hry hrát i v cizím jazyce. (Gruber, 2005)

Tvořivost bychom dle Gardnera (1999) neměli hledat jen v myšlení, mozku nebo v osobnosti lidí, ale tvoří ji interakce tří veličin, jednou z nich je člověk se svými schopnostmi, druhou jsou obory, které se dají studovat a poslední veličinu představuje hodnocení. (Gardner, 1999)

V následující kapitole se zaměříme na výchovu a vzdělávání nadaných žáků v současné škole. Uvedeme i možné problémy, které mohou s nadanými dětmi nastat, možnosti, které mohou rodiny využít, včetně vhodného umístění do školy a také způsoby, jak s těmito dětmi pracovat právě ve škole.

2 Výchova a vzdělávání nadaných žáků v současné škole

V této kapitole se budeme věnovat výchově a vzdělávání nadaných žáků v současné škole, kde se také zaměříme na identifikaci, charakteristiky a zmíníme i další velice zajímavé a aktuální téma, nadané děti s handicapem.

Výchova je dle Čápa (1983) velice závažná, odpovědná a značně složitá práce, bez které by nemohl existovat ani jednotlivec, ani společnost. Dále tvrdí, že: „*Ve výchově jde o formování celé osobnosti, jejích nejrůznějších aspektů a částí, v soulasu s mnohostrannými požadavky společnosti na člověka. Při formování osobnosti působí větší počet činitelů, toto působení a formování je rozporný proces, v němž dochází často k problémům a obtížím. Proto je nezbytný určitý řídicí činitel, který by vhodně reguloval vývoj dětí a mládeže. Tím řídicím činitelem je výchova.*“ (Čáp, 1983, s. 242)

Cílem výchovného procesu, jak jej popisuje Holoušová (2008), je ideál společnosti, jehož dosáhneme výchovou s pomocí jejích činitelů. Tyto cíle udává společnost, dále na ně mají svůj podíl národní kultura, tradice, zvyky, vývoj mravních systémů a další. Grecmanová (2008) charakterizuje výchovný proces, jako výchovné působení, odehrávající se v konkrétním čase, jehož smyslem je harmonický rozvoj osobnosti. Tento proces je součástí životního procesu a jeho jednotlivých etap, souvisí se stupněm ontogenetického vývoje, proto také existuje výchovný proces mládí, dospělosti a stáří atd. Při spojení se školní výchovou sledujeme výchovný proces v období předškolním, školním a středoškolském atd. Podle oblastí svého působení pak také existuje výchovný proces v rodině, v zájmovém kroužku, ve škole atd. (Čáp, 1996, Kantorová, 2008)

Urbanovská (2008) rozlišuje čtyři názorové přístupy na výchovu: pesimismus, utopismus, optimismus a realizmus. Významným představitelem pesimismu, tedy teorie, kde se na výchovu nahlíží jako na škodlivé působení, byl Jean Jacques Rousseau, dále také Lev Nikolajevič Tolstoj, Sigmund Freud aj. Hlavním cílem výchovy je vytvořit svobodného jedince. Naopak utopismus považuje výchovu za jeden z faktorů vývoje, někdy představuje i příčinu všech odlišností mezi lidmi. Zástupcem byl John Locke, člověk dle něj přichází na svět jako „tabula rasa“, tedy nepopsaná deska, a až v průběhu života je utvářen zkušenostmi a výchovou. I optimismus věří v moc výchovy, avšak s ohledem na biologické předpoklady. Představitelem této teorie byl např. Jan Amos Komenský, dle něj má jedinec jisté předpoklady, které však musí být rozvíjeny. Poslední je realizmus, který akceptuje vliv všech zmíněných faktorů, vnitřních daností i vnějšího prostředí. (Kantorová, 2008)

Fořtík a Fořtíková (2007) uvádí, že podpora pro rodiny s nadanými dětmi a péče o ně, je pro specialisty pouze pomezí záležitostí, jelikož se na toto téma v našich podmínkách teprve začíná hovořit. V první fázi se děti samozřejmě učí především od rodičů, pro rozvoj talentu u dětí je podstatná jejich podpora a stimulace. Hříbková (2009) se domnívá, že rodina, škola a vrstevníci nejen, že ovlivňují, ale přímo umožňují rozvoj nadání. Ve výchově nadaných dětí je dle Konárové a Křováčkové (2011) velice důležitá komunikace. K nadaným dětem by se mělo přistupovat s partnerskou, tolerantní a otevřenou komunikací a mělo by se vyhýbat příkazům a napomínání.

Fořtík a Fořtíková (2007) dále popisují, jak může takovéto dítě zaskočit a vyčerpat nezkušené rodiče. Obecně se dá říci, že ti, kteří mají trpělivost neustále zdůvodňovat a vysvětlovat, jsou ve výchově s těmito dětmi úspěšnější nežli ti, co stále příkazují a trestají. Pokud budou dětem naslouchat s respektem je tu větší šance, že je jejich děti budou také respektovat, to však představuje obrovskou trpělivost a vytrvalost. Když děti povyrastou je dobré rozdělit úkoly a naučit je vyjednávat na tzv. radě rodiny, což představuje jakýsi únik od hádek a sporů. Rodiče by měli také spolupracovat s učiteli a poradenskými pracovníky, odkud by měli čerpat při péči a výchově. Bude-li tato spolupráce úspěšná, může vzniknout systém péče o nadané.

K institucím, kam se lze obrátit s nadaným dítětem patří například základní, střední a vysoké školy, základní umělecké školy, střediska volného času, soutěže a olympiády, psychologické poradny aj. (Fořtík, Fořtíková, 2007, Hříbková, 2009, Havigerová, Křováčková, 2011)

Hříbková (2009) uvádí, některé problémy, se kterými se můžeme setkat u nadaných dětí. Jedním z problémů může být výběr střední či vysoké školy, protože mají šanci dostat se kamkoliv a často odkládají zúžení zájmů na jeden obor. Intelektově nadané děti, které se nemusí učit, mohou mít učební problémy, zejména později na střední škole, kdy jim chybí patřičné studijní návyky. Nadané jedince mohou také doprovázet problémy s neadekvátním sebeobrazem, tedy podceňováním se a pocity odlišnosti od ostatních. Pokračuje problémy v sociálních vztazích, kde může takový člověk zaujímat místo outsidera či leadera. Negativní dopad může mít i označování „nadané dítě/žák“.

Doucková a Havigerová (2011) popisují problémy, které mohou doprovázet děti již v předškolním věku, patří sem intelektově-psychomotorická nevyrovnanost vývoje (př. dítě se rychle a brzy naučí číst, ale má potíže při grafomotorických projevech), intelektově-

emociální nevyrovnanost vývoje (př. dítě se bojí odpoutat od matky), intelektově-verbální disproporce (př. dítě není schopno verbalizace svých přání a myšlenek, které jsou však pokročilé na rozdíl od jeho vrstevníků) a nemusí chybět také problémy se spánkem.

Jak rodiče, tak pedagog by dle Hříbkové (2009) měli vědět, že nadané dítě se vyvíjí nerovnoměrně a ve výchovném i vzdělávacím procesu je důležité nejen prohlubovat oblasti, kde dítě vyniká, ale rozvíjet i ty schopnosti, které jsou vzhledem k ostatním rozvinuté méně. Aby docházelo ke zdravému rozvoji je nutné pružně reagovat na jeho potřeby a vyvarovat se mylných předpokladů, vycházejících ze stereotypů a mýtů o nadaných dětech. (Hříbková, 2009, Havigerová, Křováčková, 2011)

Landau (2007) popisuje, jak se mnoho rodičů domnívá, že výchova od prvního dne školní docházky spadá do rukou školy (učitelů). Výchova však začíná vždy doma a měla by tam i pokračovat v době školní docházky, především pak u dětí nadaných. Prostředí jim může pomoci a povzbudit je, hlavní úkol však mají rodiče, protože jejich osobitost a jedinečnost mohou nejvíce podporovat právě oni. (Landau, 2007)

Forčík a Forčíková (2007) doporučují aktivity vhodné pro rodiny s nadanými dětmi na základě toho, co chtějí u svých dětí rozvíjet. K rozvoji verbálních schopností mohou využívat například úlohy na doplňování slov do věty, tvoření slov z písmen (př. T, K, I, R, Y, A, L), sem patří i deskové hry jako Scrabble či Kriskros, dále přesmyčky (př. sletí to – století, osm travin – marnivost), tvoření slov podle logického klíče, aj. Pro rozvoj logického myšlení doporučují vyzkoušet logické dvojice, vztahy mezi geometrickými symboly a hádanky. Pokud chtějí rodiče u svých dětí rozvíjet matematické dovednosti mohou vyzkoušet „Devítky“ a matematické řady, tedy běžné úlohy v psychotestech a testech IQ, kde jsou symboly místo čísel, za sebou jdoucí čísla nebo slovní úlohy, dále algebrogramy a sirkové úlohy. Pro rozvoj vnímání doporučují aktivity, kde děti rozlišují jemné detaily, úlohy na vnímání 3D, 2D atd. Rozvíjet praktickou inteligenci lze při provádění analýzy známých logických příkladů z běžných situací praktického života nebo úlohou na funkční gramotnost. Na závěr k rozvoji duševních schopností doporučují různé hry, hádanky a hlavolamy. Hry rozdělili podle rozvíjející se dominantní oblasti, na verbální hry (př. Scrabble a Kriskros); matematické (př. Ztracená města, Da vinci code); logické (př. Othello, Želví závody); hry na rozvoj plošné a prostorové představivosti (př. Blokus, Digit); na postřeh a vnímání (př. Cink, Jungle speed); hry RPG (Role playing games) (př. Dračí doupě, Prorocství); hry rozvíjející paměť, znalosti a šikovnost (př. Aktivity, Safari, Česko);

strategické, komplexní a další atraktivní hry (př. Cech zlodějů, Intriky, Odysseus, Risk, Warcraft). (Fořtík, Fořtíková, 2007)

Úkolem rodičů je také dle Fořtíka a Fořtíkové (2007) umístit nadané dítě do vhodné školy, musí se rozhodnout pro dostatečně náročnou a kvalitní školu. Jestliže rodina ve svém okolí školu se speciálním programem pro nadané nemá, může se alespoň rozhodnout umístit jej do školy s rozšířeným vyučováním jazyka či matematiky, která alespoň obsahuje kritérium výběrovosti (jistou známku kvality). (Fořtík, Fořtíková, 2007)

Havigerová (2011) popisuje, že v souvislosti s nadanými žáky se aktuálně řeší téma separace a integrace. Tedy zda nadané děti oddělovat a zařazovat do speciálních tříd (škol) pro nadané nebo je ponechat v běžných školách. Machů (2010) uvádí segregaci a integraci, jako dvě nejzákladnější varianty umístění nadaného dítěte, mezi nimiž vzniklo i několik forem přechodných. Segregace nebo také homogenní vyučování je celkově zaměřeno na vzdělávání nadaných žáků. Patří sem například domácí vyučování, speciální třídy v rámci běžné školy, a speciální školy. Výhodou specializovaných škol je mimo jiné celkové zaměření na oblast nadání, uzpůsobení školního vzdělávacího programu, přizpůsobení učeben, pomůcek a speciální programy. Nevýhodou a zároveň velice kritizovanou oblastí je izolovanost nadprůměrných dětí od jejich vrstevníků. Může to mít dopad i v budoucnu, kdy takové děti mají problémy se zařazením do běžných sociálních vztahů. Problémy mohou být také spojeny s dostupností takové školy, jak po stránce finanční (dojíždění, školné, ubytování), tak sociální (nepodporující rodina).

Integrace představuje vzdělávání nadaného dítěte v klasické, nespécializované třídě. V České republice tato forma převládá. Obrovskou výhodou vedle dostupnosti je také to, že žáka nemusí vyčleňovat z přirozené heterogenní skupiny dětí, aby respektovala jeho specifické vzdělávací potřeby. V takovém případě se zadávají úkoly různé obtížnosti, používají se doplňkové úlohy a jiné strategie.

Jakýmsi kompromisem mezi výše zmíněnými jsou formy přechodné, nekompensují však zcela jejich nedostatky. Výhodou je, že na rozdíl od speciálních škol jsou děti více včleňovány mezi běžnou populaci. Dále, když dítě delší dobu neprojevuje znaky nadání, může být zařazeno zpět do běžného vzdělávacího programu, aniž by musel opustit školu nebo třídu. Nevýhoda je, nálepkování nežádoucím přídavným jménem „nadaní“. Do jakého typu vzdělávání je tedy nejpriznivější zařadit nadané dítě? Je to věc neobyčejně náročná, ve všech případech je nejrozumnější řešit situaci jednotlivě. (Havigerová, 2011, Machů, 2010)

Podle Kalhouse (2009) se v různých školách a školských zařízeních k dětem nadaným přistupuje odlišně. Formy práce s těmito dětmi můžeme rozčlenit na vnější a vnitřní diferenciaci. Vnější diferenciaci popisuje jako oddělování nadaných žáků od ostatních. Žák je ve třídě s rozšířenou výukou (například matematiky, jazyků a tělesné výchovy) nebo jsou žáci rozděleni podle prospěchu (nadání) do tříd A, B a poslední možností vnější diferenciaci je přechod žáků základní školy na víceletá gymnázia. Tato forma práce s nadanými žáky je v rozporu s integrací, kterou školy v současnosti sledují jako trend. Cílem integrace je naučit žít pospolu žáky nadané, handicapované, žáky jiných etnik či žáky mluvící jiným jazykem s ostatní populací. Vnitřní diferenciaci je podle Kalhouse (2009) společná práce žáků různého nadání ve výuce, při které musí docházet odpovídajícím způsobem k rozvíjení. Vhodnými formami výuky jsou práce ve skupinách, domácí úkoly, pomoc spolužákům, volitelné a nepovinné předměty, kroužky a umělecké školy.

Upřednostňuje se vyučování integrované s vnitřní diferenciací. Pokud by se jen nadané děti integrovaly bez diferenciaci, mohou si zvyknout na bezproblémové proplování. Největším problémem je proto jejich správná diagnostika, která zjistí stupeň a zaměření nadání. (Kalhous, 2009)

Podle Winebrennerové a Brullesové (2018) potřebují nadané děti ve vzdělávání dvě zásadní věci: zhušťování a diferenciaci. Podstatou zhušťování je zkrátit pololetní nebo roční výuku. Diferenciací, rozumíme poskytovat studentům odlišné materiály, úkoly a aktivity, než poskytujeme jejím vrstevníkům – ty, jenž je vedou ke skutečnému učení. (Winebrenner, Brulles, 2018)

Hříbková (2009) považuje akceleraci (urychlující variantu) a enrichment (obohacující variantu) za základní varianty vzdělávání nadaných žáků, co se vzdělávacího obsahu týče. Často v praxi dochází ke kombinování těchto dvou variant, které od sebe v pravém slova smyslu nelze oddělit. Urychlování obsahu (akcelerace) je podle Machů (2010) založeno na rychlejším postupu ve vzdělávání. Tato varianta může podle Hříbkové (2009) využívat různé organizační formy například předčasný vstup do školy, přeskokování ročníků, dřívější ukončení výuky, docházka na výuku v určitém předmětu na vyšší stupeň školy, vytvoření individuálního vzdělávacího plánu aj. Pokud je podle Splítkové a Křováčkové (2011) nadaný žák zařazován mezi starší děti, musí se brát ohled i na to, zda je dítě vůbec zralé pro takovýto krok, aby se mezi nimi necítilo osamocené. Doporučuje se

pouze v případě mimořádně rozumově nadaného dítěte s velmi dobrou schopností se adaptovat.

Obohacování obsahu (enrichment) je dle Machů (2010) založeno na rozšiřování a prohlubování učiva. Nadaný žák nepřekračuje svůj ročník a má možnost provádět obohacující činnosti rozvíjející jeho vlohly a zájmy, kterými uspokojuje své individuální vzdělávací potřeby. Splítková a Křováčková (2011) upozorňují, že pro děti mladšího školního věku je vhodnější obohacování zaměřené tak, aby se zvýšila všeobecná informovanost a pro děti starší, programy zaměřující se spíše na hlubší vhled do konkrétního tématu či předmětu. Dále uvádí: „*Obohacování vyučovacího procesu rozvíjí efektivní strategie myšlení a plánování, jak řešit úlohy. Podporuje propojení poznatků v různých předmětech s praktickými problémy. Vede k přenosu a aplikaci poznatků do nových kontextů a k jejich praktickému využití.* (Havigerová, Křováčková, 2011, s. 26)

V obou těchto variantách se podle Hříbkové (2009) můžeme setkat s formou separované výuky. (Hříbková, 2009, Machů, 2010, Havigerová, Křováčková, 2011)

Havigerová (2011) radí pedagogům, aby vztyčili mety, učitel je kapitán, který určuje, zda jsou žáci námořníci, aktivně se podílející na plavbě; cestující, platící si jízdu a nechávající se převést; nebo zboží, které je přepravováno pasivně. Je tedy jen a jen na něm, jakým směrem loď popluje a jakou roli zaujmou žáci. Dále nabádá pedagogy, aby mysleli v souvislostech. Uvádí, že všechny vzdělávací postupy, metody a dílčí cíle by měly přispívat k naplnění globálního cíle; být v souladu s individuálními zvláštnostmi a specifickými potřebami dítěte; a měly by být aplikovány s ohledem na ostatní zúčastněné. Také, aby oceňovali rozmanitost. Standartní vzdělávací model představuje srovnání všech do jedné linie a sjednocení úrovně všech kolem průměru. Komu to nevyhovuje, ať přejde do jiného vzdělávacího zařízení, kdežto vzdělávací model, který podporuje rozmanitost nabízí zjišťování dispozic u každého jedince ve třídě, jejich silné a slabé stránky a vytvoří pro každého individuální vzdělávací plán. Dále, aby důvěřovali, měli důvěru v potenciál svých žáků, mysleli pozitivně a ujasnili si, co to znamená pro ně pečovat o nadané, čeho chtějí dosáhnout, co očekávají a proč? Nadání přirovnává k semínku, které je kdesi na cestě a existuje řada způsobů, jak jej spolehlivě zadupat, tak, že zůstane navždy ztraceno. (Havigerová, 2011)

2.1 Charakteristiky nadaných žáků

Doucková a Havigerová (2011) se domnívají: „*Pro praktické potřeby není ani tak důležité teoretické vymezení pojmu nadání, jako přesná charakteristika dítěte či skupiny dětí, se kterými chceme pracovat.*“ (Havigerová, Křováčková, 2011, s. 6)

Pedagogové si podle Havigerové (2011) pod pojmem „nadané dítě“ nejčastěji představují dítě zvědavé a talentované. Zvědavé je na první pohled bystré, se zájmem vyhledává informace a vkládá je do vlastních konstrukcí, typ malého Einsteina. Dítě talentované má výrazné umělecké či sportovní sklony. Další nejtýpější představy jsou dítě upovídané; šikovné, manuálně zručné, tvořivé a dítě intuitivní, tedy citlivé, vnímavé s originálními myšlenkami, takový malý filozof. Pro ty, co chtějí pracovat s nadanými je důležité, si nejdříve uvědomit vlastní podvědomé představy o nadání, tzv. vlastní implicitní představy (prototypy) a poté je porovnávat se současným stavem poznání. Je to podstatné pro vyvarování se zbytečných chyb a omylů. (Havigerová, 2011)

Vzdělávací praxe si dle Hříbkové (2009) vyžádala přesnější vymezení charakteristik nadaného dítěte. Pojetí nadání, kdy byly v centru pozornosti pouze rozumové schopnosti, tj. jednodimenzionální pojetí nadání, nahradilo multidimenzionální, kde se uvažuje o širším seznamu charakteristik.

Nadané děti mohou mít dle Douckové a Havigerové (2011) potenciál v oblasti kreativní, intelektové, sociální a také v oblasti řeči. Pokud má dítě kreativní potenciál, disponuje bohatou fantazií a imaginací, kterou využívá zejména při hrách s hračkami a při užívání barev ve výtvarných činnostech. Potenciál intelektový lze spatřovat u starších dětí předškolního věku ve schopnosti číst a počítat. Co se sociálního potenciálu týče, nadané děti mohou být přecitlivělé na pochvalu či kritiku, rádi organizují činnosti a hry ve skupinách, často zpochybňují autority, jsou velice aktivní a jdou si za svým cílem, jsou citlivé na nečestné jednání dospělých, aj. V oblasti řeči je zajímavé to, že velice brzy začínají mluvit ve větách a mají bohatou slovní zásobu. Rádi naslouchají druhým a umí sami příběh reprodukovat, často kladou otázky k pohádce, příběhu a v komunikaci upřednostňují řeč místo činu. (Havigerová, Křováčková, 2011)

Hříbková (2009) uvádí stručné shrnutí seznamů charakteristik intelektově nadaných dětí, vypracované různými autory (vycházeli z 25 literárních zdrojů za období 60 let). V takových seznamech bývá podle Fořtíka a Fořtíkové (2007) výčet charakteristik, na základě kterých, lze i odškrtnout přítomné u zkoumaného jedince. Slouží pro rodiče a učitele

k odhalení nadání u potomka či žáka. Pozor, nejedná se však o stoprocentní vodítko, jak poznat nadané dítě. Měla by pak následovat návštěva odborníků, aby došlo k přesné identifikaci schopností.

Sumarizaci seznamů Hříbková (2009) uspořádala do třech skupin: charakteristiky kognitivní, nekognitivní a učení. Co se kognitivní charakteristiky týče, intelektově nadané děti mají ve srovnání s vrstevníky rozvinuté intelektové a tvořivé schopnosti směrem k superioritě a jejich výsledky můžeme kolikrát srovnat s o dva až pět let staršími dětmi. Nemají jiné kognitivní schopnosti než ostatní, ale podle psychologů, však využívají vyspělejší strategie řešení, běžné pro děti starší s průměrným intelektem. K intelektovým charakteristikám patří například, že při získávání informací samostatně užívají encyklopedie a moderní technologie, mají zálibu ve vytváření různých systémů a ve strukturování informací, mají bohatý slovník, poutají je abstraktní pojmy aj. K tvořivým charakteristikám řadí to, že při činnostech projevují intelektuální hravost a zvědavost, mají schopnost přijímat nové informace a vyžadovat je. Co se paměti týče, dobře pozorují a dlouhodobě si zapamatovávají i drobnosti, pozornost však věnují zejména tomu, co je zaujme.

Zaměříme-li se na nekognitivní charakteristiky, studují se motivační, emocionální a sociální charakteristiky. K motivačním charakteristikám patří například, že převažuje vnitřní motivace nad vnější, nebojí se riskovat, jsou vytrvalí při vykonávání činností, které je zajímají apod. K emocionálním patří citlivost až přecitlivělost, zvýšená potřeba podpory a přijetí, jsou impulzivní aj. Co se sociálních charakteristik týče, tyto děti potřebují volnost a aktivitu, mají vysoké či až extrémně nízké sociální dovednosti, pro komunikaci a činnosti vyhledávají starší děti atd.

Do poslední charakteristiky učení a školních projevů patří ty, které jsou zpozorovány při učení doma či při vyučování ve škole. Patří sem například to, že preferují individuální učení a práci, sami jsou schopni vyhledávat potřebné informace a orientovat se v nich. Při vypracovávání úkolů pracují svým vlastním tempem, mají snahu o dokonalé provedení úkolů, často zpochybňují, polemizují s učiteli, potřebují prezentovat své vědomosti a dovednosti před všemi ostatními ve třídě aj. (Hříbková, 2009, Fořtík, Fořtíková, 2007)

Podle Winebrenner a Brulles (2018) lze v podmínkách školního vyučování nadaného žáka definovat jako jedince se schopností, přesáhnout to, co se od něj očekává v jistém věku (ročníku) o dva roky i více. Někteří žáci mohou překonat očekávání, ale potřebují k tomu učitele s pochopením jejich přirozeně odlišnou potřebu učení a který bude rozvíjet jejich

předpoklady. Být v současné škole nadaným nemusí být pozitivním zážitkem. Rodiny s nadanými dětmi zažívají často odmítnutí od vzdělávacího systému, který si cení spíše žáků, kteří se od ostatních nijak neliší. Nadané děti se neprosily o to, aby se takto narodily, prostě se to stalo. Potřebujeme, aby se považovalo nadání za jednoduše další odlišnost a nadané děti se vítaly ve třídě, tak jako ostatní.

Má-li jedinec všechny nebo alespoň většinu následujících charakteristik, Winebrenner a Brulles věří, že lze hovořit o nadaném žákovi: Žák si osvojí nové učivo rychleji a v mladším věku než jeho vrstevníci. Žák si osvojené učivo pamatuje velmi dlouhou dobu. Žák je schopen se vypořádat s pojetími, které jsou pro jeho vrstevníky složité a abstraktní. Žák je zaujatý jedním nebo více tématy a je schopen věnovat všechn svůj čas tomu, aby se o nich dozvěděl více. Žák pro pochopení učiva nepotřebuje sledovat učitele a může dělat více úkolů zároveň. (Winebrenner, Brulles, 2018)

Galbraith a Delisle představují i charakteristiky, přímo z úst nadaných dětí. Například devítiletá Devorah říká: „*Být nadaný znamená, nikdy se nepřestat ptát!*“ Osmiletá Nori tvrdí: „*Znamená to jen, že rychleji vypočítám věci v mém mozku.*“ (Galbraith, Delisle, 2015, s. 8)

Fořtík a Fořtíková (2007) také uvádí charakteristiky pro identifikaci nadaných žáků ve formě testu pro rodiče, kteří mají v části A zaškrtnout kategorii 1,2,3 nebo 4 (většinou, často, občas nebo málokdy), o které si myslí, že nejlépe charakterizuje jejich dítě. Udávají například tyto charakteristiky: rychle myslí, je vášnivý čtenář, je dobrodruh, má široký slovník, vyjadřuje se plynule a jasně atd. V Části B mají zaškrtnout ano či ne, například na otázky, zda jejich dítě začalo se čtením již před vstupem do školy, jestli hraje na nějaký hudební nástroj atd. (Fořtík, Fořtíková, 2007)

2.2 Identifikace nadaných jedinců

Hříbková (2009) rozlišuje pojmy vyhledávání a identifikace nadaných jedinců. Vyhledávání chápe jako postup, kterým se zjišťuje přiměřenost účasti žáků v nabídce edukace, pro které byla vytvořena a určena. Identifikací rozumí proces vyhledávání těch, kteří svým potenciálem, dalšími předpoklady a chováním vyhovují požadavkům pro vstup do rozvíjející edukační nabídky pro nadané děti. Zaměřujeme se při ní zejména na tzv. potenciální talenty (latentní), tedy děti, které prozatím nepodávají vysoké výkony v dané oblasti. Účelem je odhalit jejich skryté silné stránky (nevyužívaný potenciál). (Hříbková, 2009)

Fořtík a Fořtíková (2007) zdůrazňují, že základem úspěšné práce s nadanými dětmi je jejich brzké odhalení a identifikace. Identifikace je komplexní záležitost, do které vstupují v ideálním případě odborníci (tedy psycholog, pedagog, aj.), rodiče, případně spolužáci a kamarádi. Doucková a Havigerová (2011) upozorňují, že přesnou identifikaci nadaných dětí by měl provádět vždy odborný pracovník. Na základě současné školské legislativy musí být dle Fořtíka a Fořtíkové (2007) identifikace nadání potvrzena samotným psychologem. Pokud škola žádá o zvýšení finančních prostředků k tomu, aby mohla efektivně integrovat do vzdělávacího procesu nadaného žáka, musí provést vyšetření psycholog z pedagogicko-psychologické poradny. Nadání však může z psychologického hlediska posoudit i školní či klinický psycholog. (Fořtík, Fořtíková, 2007, Havigerová, Křováčková, 2011)

Podle Fořtíkové (2009) je identifikace nadaných dětí pro kvalitu jejich vzdělávání velice důležitá. Je velkou oporou pro pedagoga, který podle toho optimálně nastaví výuku ve specializovaném programu i v rámci integrace.

Stejně jako u vymezení nadání došlo k nejednotnosti, tak i k identifikaci existují různé přístupy. Sejvalová (2004) zastává názor, že problematiku identifikace nadaných jedinců musíme diferencovat. Jinak se bude měřit nadání u dětí předškolního věku, u školní mládeže a dospělých jedinců. (Fořtíková, 2009, Sejvalová, 2004)

Fořtíková (2009) dále diferencuje identifikační metody podle objektivnosti měření na objektivní a subjektivní. K objektivním metodám identifikace patří IQ testy, standardizované testy, didaktické testy a testy tvořivosti (standardizované testy jsou určeny psychologům, nestandardizované mohou využívat i učitelé). Podle Fořtíka a Fořtíkové (2007) se nestačí zaměřit jen na intelekt, tedy identifikaci IQ testy, které vnímají jako nejschopnější nástroj se specifickými problémy. Využívají se i standardizované testy výkonu, kde se měří znalosti a schopnosti, různými testy, dotazníky a posuzovacími škálami. Při identifikaci je také vhodné se zaměřit na zralost dítěte, motivaci, koncentraci pozornosti, styly učení apod. Co se didaktických testů týče, ty se více využívají v zahraničí. Jedná se o tzv. výstupní test znalostí a dovedností, na němž se mohou porovnávat výsledky dětí z jednotlivých škol, typickým příkladem je projekt státní maturity. Kreativní testy mohou v upravené podobě využívat i učitelé, například testy hudební umělecké tvořivosti. Mezi subjektivní metody identifikace dle Fořtíkové (2009) patří: nominace skupiny učitelů (dotazníky školního profilu dítěte), nominace spolužáky, nominace rodičů, hodnocení produktů, zapojení do soutěží a vlastní navržení (autonominace). Ani jeden z těchto dvou

typů není lepší či horší. Obě metody mají v tomto procesu své místo a podílí se na utváření celkového obrazu zkoumaného jedince. (Fořtíková, 2009, Fořtík, Fořtíková, 2007)

Dále se dle Fořtíkové (2009) využívají také metody pedagogické a psychologické diagnostiky. Výhodu lze spatřit v tom, že psychologické metody jsou dostupné pouze psychologům na specializované úrovni, pedagogické jsou dostupné různým pedagogům a bývají využívány i při spolupráci s rodiči.

Fořtíková (2009) uvádí, že lze na identifikaci nahlížet také jako na proces s časovým hlediskem. První fází je nominace (učitelem, rodičem, spolužákem atd.), tedy navržení dítěte k bližšímu sledování. Dalším krokem je screening neboli zkoumání schopností dětí s využitím různých dotazníků, screeningových testů atd. Proces pokračuje individuálním vyšetřením v pedagogicko-psychologické poradně a hloubkovou pedagogickou diagnostikou, zkoumající úroveň školních vědomostí a dovedností. A proto, že by identifikace bez změn ve vzdělávání neměla smysl, poslední fáze je zaměřena na drobné úpravy učiva až po individuální vzdělávací plány pro všechny předměty dotyčného žáka.

Renzulli a Reisová (2009) rozlišují šest kroků v identifikaci z nichž dva představují jisté pojistky. Nejdříve je student navržen na základě skóre standardizovaného testu (např. inteligenčního či výkonnostního). Ve druhém kroku dochází k navržení učitelem. Třetím krokem jsou alternativní cesty, sem patří nominace osob, které žáka dobře znají (rodiče, vrstevníci) nebo výsledky testu tvořivosti. Čtvrtý krok (první pojistka) je speciální navržení, zahrnující oběh seznamu všech nominovaných z předchozích postupů, pro všechny učitele ve škole a v předešlých školách, pokud přešli z jiných. Díky tomuto kroku může učitel například navrhnout někoho z předchozích let, kdo dosud nebyl navržen svými učiteli. Pátým krokem je ohlášení, kdy je rodičům předán dopis, který vysvětluje, povahu programu a zve je na úvodní setkání. Závěrečný krok (druhá pojistka) je založena na překonání problému, kdy někteří studenti byli možná přehlédnuti a z nějakého důvodu nevybráni. (Fořtíková, 2009, Renzulli, Fořtíková, 2008)

Portešová (2011) dodává, že u některých dětí lze vyzorovat jisté znaky nadání již v raném dětství, u jiných se projeví až mnohem později, mělo by se však zohledňovat i vývojové hledisko. (Portešová, 2011)

2.3 Dvakrát výjimečné nadání

Jak uvádí Havigerová (2011), tam, kde je někomu „shůry dáno“ v jedné oblasti, nemusí se mu dostávat v oblasti jiné. Z vlastní zkušenosti dodává, že i děti mentálně retardované mohou projevit jisté výjimečné schopnosti. Zastává tedy názor, že každé dítě je v určité oblasti nadané.

Pokud podle Dočkala (2005) budeme vycházet z toho, že nadání je jedinečná vlastnost, každého jedince, může ji mít vedle zdravého člověka i jedinec nemocný a postižený. Popisuje, že lidé se smyslovým či tělesným postižením mohou být současně i nadaní. U lidí s mentálním postižením je to složitější, např. autisty, které Dočkal (2005) charakterizuje jako jedince žijící ve svém uzavřeném světě s minimální komunikací, je podle jeho názoru velice obtížné označit jako osoby nadané. Vlastní talent výrazně disharmonický a pro jeho uplatnění potřebují vstřícnou podporu svého okolí. (Dočkal, 2005)

Portešová (2011), zaměřující se převážně na nadání s poruchami učení, konkrétněji s dyslexií, popisuje, že existují nadaní jedinci, jejichž talent není tak evidentní, jelikož může být zastíněn dílčím handicapem (nejčastěji specifická porucha učení). Toto téma je poměrně nové, protože teprve v osmdesátých letech minulého století, začali odborníci požadovat, aby se soustředilo také na tento specifický druh nadání. Avšak podíváme-li se již na rok 1957, kdy se v Americe objevil velký zájem o vyhledávání nadaných dětí, vyšlo najevo, že existuje větší počet velice chytrých žáků, často právě se souběžnou poruchou učení, tyto děti se ve vzdělávacím systému ztrácely, protože nebyly trvale přijímány do speciálních kurzů a programů a nedostávaly příležitost dále rozvíjet svůj talent.

Portešová (2011) užívá termín „dvojitá výjimečnost“ jako doslovný překlad z anglického „double exceptionalities“. Machů (2010) tvrdí, že „dvojitá výjimečnost“ je již dlouhou dobu vžitý, ale nepřesný název, lépe totiž tento jev vystihuje pojem „dvakrát výjimečné nadání“. Takový jedinec se z jedné části řadí k nadaným a z druhé k podprůměrným. Dle Trail (2011) neexistuje přesná a jednotná definice dvakrát výjimečně nadaného žáka a tím dochází k nepochopení, které představuje bariéru při jejich identifikaci. Portešová (2011) popisuje, že ani v základních dokumentech školské legislativy nenajdeme vymezení skupiny těchto žáků. Musíme vycházet z dokumentů týkajících se mimořádně nadaných žáků a těch s poruchou učení. Portešová (2011) se domnívá, že se jedná o děti, které mají schopnosti myslet na úrovni mimořádně nadaného jedince, současně však ve škole podávají výkon, který rozumovým schopnostem neodpovídá.

Mezi nejvíce nápadné charakteristiky nadaného žáka s poruchou učení patří z hlediska schopností, že rychleji pochopí celek, mají vysoce logický způsob myšlení, správně argumentují, hledají souvislosti, jsou vytrvalí, upřednostňují nové a složité, jsou zvědaví, tvořiví aj. Co se handicapů týče, mohou je mít ve čtení, v řeči, v paměti (zvláště v krátkodobé, mechanické a posloupné), v pracovní rychlosti, ve schopnosti plánovat, v koncentraci pozornosti atd. Měli bychom vědět, že se u všech z této specifické skupiny neprojevují stejné charakteristiky. Dále se také může stát, že u dítěte nenarazíme na výše zmíněné charakteristiky, neznamená to však, že se jistě nejedná o jedince nadaného s poruchou učení. Tyto projevy je možné identifikovat i u některých dětí již v raném vývoji a mohou být ovlivněny zejména vzdělávacím a sociálním prostředím. (Portešová, 2011, Machů, 2010, Trail, 2011)

Aby nám podle Dočkala (2005) žádné dítě z těchto dvakrát výjimečně nadaných neuniklo, musíme o nich vědět a také je umět identifikovat, což je mnohem složitější než u zdravých jedinců. Často dochází podle Trail (2011) k tomu, že nadání překrývá postižení nebo postižení naopak nadání. Dvakrát výjimečně nadaní žáci přirozeně usilují o to, aby své učební problémy ukryli, proto také jejich úspěch rychle klesá, protože jejich problémy s učením zůstávají nerozpoznané. Abychom nadané mezi postiženými vyhledali, musíme podle Dočkala (2005) potlačit předsudky, najít komunikační kanál pro navázání kontaktu, nespolehat se jen na testy a mnohé další.

U nás v České republice podle Machů (2010) dosud není žádný edukační program pro rozvoj schopností osob dvakrát výjimečně nadaných, ani pro vzdělávání pedagogů v této problematice. (Dočkal, 2005, Trail, 2011, Machů, 2010)

V následující kapitole se zaměříme také na pedagogy v primární škole, bez kterých by proces vzdělávání nebyl možný.

3 Pedagog v primární škole

V této kapitole se budeme hlouběji zabývat pedagogem v primární škole, jeho osobností, typologií a vztahem mezi ním a žákem v primární škole, kde se také lehce dotkneme toho, jak je to vlastně se vzděláváním pedagogů, co se problematiky nadaných žáků týče.

Pedagog je podle Jůvy (2001) činitel výchovně-vzdělávacího procesu, odpovědný za jeho úspěšnost a efektivitu. Holoušová (2008) jej chápe nejen jako subjekt, ale také objekt tohoto procesu, jenž působí zpětně i na jeho vlastní práci a rozvoj. Jeho úkolem je plánovat a organizovat výchovně-vzdělávací proces; vést žáky k získávání vědomostí a k utváření dovedností; rozvíjet jejich schopnosti, zájmy a potřeby; plnit výchovné cíle a také upevňovat, ověřovat a hodnotit výsledky žáků.

Ještě v 18. století měl jako vedlejší toto povolání, kde kdo, například zběhlí studenti, písaři, sluhové aj. Většinou to byli lidé, kteří neuměli číst ani psát. Až v 19. století byla vytvořena samostatná učitelská profese a proto, aby se člověk mohl plně věnovat této práci, nesměl vykonávat nic jiného. Holoušová (2008) připomíná také Jana Amose Komenského, zdůrazňujícího velký význam pedagoga ve výchově. Během historického vývoje se názory na úlohu pedagoga ve společnosti i na vztah jeho a žáka měnily. Příčinnou velké změny na konci 19. a začátku 20. století bylo reformní hnutí, vyžadující, aby pedagog vycházel z dětských potřeb. Základem ve vztahu pedagoga s žákem byla zdravá autorita a láska, to bylo charakteristické pro výchovu v 19. století. Tento postoj tvořil prostředí, ve kterém se dítě cítí v bezpečí a bez pocitu strachu z náhlých změn a trestů. Co se dnešní společnosti týče, ta se k těmto postojům opět, ne zcela řádně, vrací.

Výchovu žáků dnes ovlivňuje mnoho faktorů: rodina, přátelé, škola, tisk, televize, internet, aj. Nejvýznamnějšími jsou však rodina a učitel. S rozvojem systému masových komunikačních prostředků, se snižuje úloha učitele, jakož to hlavního pramene informací pro žáky. Aby byl učitel schopen reagovat na dotazy žáků, musí neustále sledovat rozvoj poznání ve všech oborech. (Jůva, 2001, Kantorová, 2008)

Vývoj profesní dráhy každého pedagoga začíná podle Holoušové (2008) volbou povolání. K výběru učitelské profese může motivovat vliv a vzor konkrétních učitelů, vliv přátel a spolužáků, vztah k dětem, typ střední školy či samotné studium učitelství. Dalším obdobím, kterým si projde každý začínající pedagog, když vstupuje do zaměstnání je profesní start. Mladý učitel to má těžší, musí převzít všechny povinnosti, je zcela

zodpovědný za svoji činnost, a navíc má plno práce s administrativou. Obst (2009) doporučuje pomoci si na začátku profesní dráhy různými systémy plánování, od nichž se postupem času odpoutává. Podotýká, že i zkušení pedagogové mají pro běžné úkoly pevné postupy, aby tím získali čas na tvořivou práci s dětmi. Podle Dyrtrtové a Krhutové (2009) by měl být začínající pedagog dobře připraven k odpovědnosti za dění ve třídě, mít dobré znalosti, umět uplatňovat vhodné postupy vedení a kontrolní metody, umět si udržet profesionální image a být způsobilý sebehodnocení a uvědomění si sebe samého. Holoušová (2008) dále popisuje, jak se z učitele časem stává pedagog expert. Představuje to období, kdy pedagog dosáhne odpovídající úrovně a kdy je řada dovedností zautomatizována. Začátek tohoto období je velmi individuální, může přijít po několika měsících, ale i po pěti letech praxe. Obst (2009) považuje zkušené pedagogy za jedince, kteří zvládnou improvizovat v úplně nové situaci, rozumí situacím kvalitativně hlubším a zvládnou vzápětí rozpoznat podstatné znaky situace, u které začínající pedagogové často nechápou, co se vlastně děje. Poslední etapa, kterou Holoušová (2008) popisuje, je období vyhasínajícího pedagoga, dochází k němu někdy po 25 až 30 letech pedagogického výkonu. Čím je pedagog starší, s tím se objevují i negativní jevy, jako např. rezignace a u některých i efekt vyhasínání v důsledku dlouhodobého stresu. Obst (2009) popisuje vyhasínání (vyhoření) jako skutečnost, kdy se především u starších pedagogů setkáváme s vyčerpáním psychiky, pasivitou a pochybovačným přístupem ke změnám. Běžně se o této skutečnosti hovoří, jako o vyčerpání z dětí a ze školy. (Kantorová, 2008, Kalhous, Obst, 2009, Dyrtrtová a Krhutová, 2009)

Průcha (2002) rozlišuje šest etap v pedagogické profesi. První etapou je volba profese, dále profesní start, adaptace (první kroky), vzestup (kariéra), stabilizace (migrace/změna povolání) a poslední vyhasínání (vyhoření). S tím spojuje i termíny student učitelství, začínající pedagog a zkušený pedagog (expert). (Průcha, 2002)

Podle Obsta (2009) se můžeme setkat s různými typy učitelů. Někteří budou využívat nové nápady a budou rádi experimentovat, další budou mít na změny jisté názory a nebudou mít chuť nic měnit. Tohle souvisí s pojetím výuky podle pedagoga, tedy se souborem postojů, přesvědčení a názorů, a nechybí ani důvody, kterými je opodstatňuje. Zahrnuje například koncepce učiva, cílů, organizačních metod, forem, aj. Můžeme říci, že pedagogovo pojetí výuky je subjektivní (spojený s osobností učitele), orientované (zahrnující kladné, záporné i neutrální hodnocení), stereotypní (málo flexibilní), implicitní, relativně neuvědomované a stabilní. Plní například funkci motivační (motivuje učitele), selektivní

(pomáhá v jeho rozhodování), projektivní, regulační atd. Spilková (2004) rozlišuje tři základní etapy ve vývoji pojetí výuky pedagoga či studenta. První je prekoncepce, tedy předběžné pojetí výuky, které má podobu názorů a postojů vzniklých spontánně a intuitivně na základě vlastních zkušeností z dětství. Významnou roli při utváření prekoncepce hraje emocionální složka, různé neuvědomované pocity, prožitky kladné i záporné apod. Prekoncepce může mít pozitivní či negativní formu pojetí, často se však můžeme setkat s kombinací obou těchto forem. Druhou etapou je časné pojetí výuky, jedná se o základy vlastního vyučovacího pojetí, které vzniká ve školní realitě, při setkávání se s teoretickými pedagogickými a psychologickými poznatky a s prvními zkušenostmi jakož to učitel. Pojetí výuky se postupem času propracovává a upevňuje, v této etapě však zůstává nevyjádřené, intuitivní, relativně neuvědomované a má podobu jakési praktické teorie, která se těžce analyzuje a vyjadřuje verbálně. Poslední etapou je racionální, propracované a explicitní pojetí výuky, utvářené uspořádanou sebereflexí učitele/studenta a teoretickou reflexí praktických zkušeností. V této etapě jde o to, aby se praktické teorie daly důkladně analyzovat. Učitelé/studenti se musí myšlenkově vracet k vlastní činnosti a kriticky ji prozkoumat. Klíčová je v procesu kultivace učitelova pojetí výuky verbalizace, tedy nutnost slovně formulovat a přesně pojmenovat někdy jen to, co pociťuje nebo tuší, potom dochází k vyjasňování a hlubšímu pochopení souvislostí apod.

Spilková (2004) dále charakterizuje nové konstruktivistické pojetí výuky, jehož významným rysem je odchýlení od tradičního transmisivního pojetí, kde se klade důraz na pamětné osvojování, verbální metody a frontální výuku. Konstruktivistické pojetí vidí význam v komunikaci, interakci a spolupráci v poznávacím procesu. (Kalhous, Obst, 2009, Spilková, 2004)

Profese pedagoga, jak uvádí Průcha (2002), je jedna z nejstarších v dějinách lidstva a již v antice byla vyčleněna mezi jinými profesemi s požadovanou zvláštní kvalifikací. Podle Holoušové (2008) se často polemizuje o tom, zda se člověk musí jako učitel narodit, tedy již s osobnostními dispozicemi nebo se jím může stát. K profesionální kvalifikaci učitele patří schopnosti didaktické, diagnostické, komunikativní, konstruktivní, výrazové, organizační, schopnost neustále rozšiřovat svůj obzor, aj. Patří sem i míra jeho tvořivosti, měl by také znát metody, jak ji rozvíjet u svých žáků. Tvořivost musíme stále povzbuzovat, její prvky v pedagogické profesi jsou jedna z příčin, proč toto povolání většinu pedagogů spoutává po celý život. (Průcha, 2002, Kantorová, 2008)

Často se dnes podle Holoušové (2008) objevují připomínky, jak je důležité vytvořit etický kodex profesí, který by obsahoval soubor odpovědností, norem a hodnot. Povolání pedagoga, nemá ve většině evropských zemí, na rozdíl od lékařů, zdravotních sester, sociálních pracovníků apod., psaný etický kodex. Pedagog je však vázán profesním tajemstvím, protože shromažďuje informace o žákovi, se kterými nesmí bezohledně zacházet a dále je šířit. (Kantorová, 2008)

3.1 Pedagogická osobnost

Čáp (1983) uvádí, že v psychologii označujeme termínem osobnost jednotlivce (například osobnost žáka) nebo skupinu lidí (například osobnost vysoce nadaných žáků pro jazyky) se společnými rysy či člověka vůbec. V běžné komunikaci se takto označují jen například ti, co mají určité společenské postavení a mimořádné vlastnosti (proslavili se). (Čáp, 1983)

Pedagogická osobnost má podle Kohoutka (1996) ve výchovně-vzdělávacím procesu rozhodující úlohu. Aby měl pedagog kladný vliv na žáky musí mít autoritu a umět zapůsobit. Autorita závisí na celé řadě aspektů například na vlastnostech charakteru, společenské pověsti, na řídicích schopnostech, aj. Holoušová (2008) rozlišuje autoritu pedagogickou a společenskou. Pedagogická autorita je přirozená a vzniká jako důsledek mezilidských vztahů, většinou bez zvláštního úsilí ze strany pedagoga. Společenskou autoritu odráží vážnost dané profese. Kohoutek (1996) uvádí, že pedagog působí na žáky především svým spravedlivým a pozitivním postojem a až poté svými vědomostmi, schopnostmi a objektivností. Jestliže bude učitel u žáků oblíbený, mohou v hodinách vykazovat zvýšenou snahu. Popisuje také pedeutologii, jako nauku o pedagogické osobnosti. Při studování osobnosti pedagoga se využívá především dvou přístupů: normativního a analytického. Normativní přístup určuje, jaký má učitel být, aby úspěšně vzdělával a vychovával a analytický udává jejich osobnostní vlastnosti. (Kohoutek, 1996, Kantorová, 2008)

Od pedagoga jsou dle Holoušové (2008) vyžadovány jisté osobní vlastnosti a chování. Patří sem vlastnosti pracovní (například vztah a láska k pedagogické činnosti), citově temperamentní (například trpělivost a sebeovládání), intelektuální (například tvořivé myšlení a logičnost), společensko-charakterové (například laskavost a porozumění) a vlastnosti charakteru a vůle (například čestnost a upřímnost). Kohoutek (1996) uvádí, že každá pedagogická osobnost má vždy vlastnosti individuální, typologické a obecné. Za žádoucí rysy osobnosti se podle něho pokládají primární vlastnosti (vrozené či získané),

například sebekontrola, sebejistota, emocionalita, tolerance, dominance, aj. Dále sekundární vlastnosti (získané vzděláváním a výchovou), například odpovědnost, čestnost, pedagogické dovednosti, schopnost učit ostatní, spisovná řeč, adekvátní mluva, aj. a poslední terciální vlastnosti (vyplývající z role učitele), například motivace. Pedagog by se měl podle Holoušové (2008) vyvarovat například urážlivosti nebo přecitlivělosti. Některé negativní vlastnosti žáci dokáží učiteli odpustit, pokud jsou vyváženy pozitivními. Kohoutek (1996) dodává, že spousta škod napáchá pedagog, který není zcela duševně zdravý (například psychopat či neurotik). Osobnost pedagoga je dle něj velice účinný nástroj k ovlivňování, dokonce účinnější nežli metody, formy a prostředky práce. (Kantorová, 2008, Kohoutek, 1996)

Podle Holoušové (2008) se učitelova osobnost vyvíjí celý život. Nejdříve je ovlivněna typem výchovy v rodině, kde získává lásku k druhým, vztah k dětem, k práci aj. Poté se formuje výchovou na základní, střední a vysoké škole. Nejvíce ji však formuje samostatná pedagogická činnost. Vzhledem k formování pedagogické osobnosti, popisuje termíny: pedagogické mistrovství, pedagogický talent a pedagogický takt. Pedagogické mistrovství je pedagogická práce, při které učitel dosahuje znamenitých výchovně-vzdělávacích výsledků. Pedagogického mistrovství může učitel dosáhnout dvojím způsobem. S postupně přibývajícím praxí nebo jako výsledek pedagogického talentu. Pedagogický takt nelze přesně definovat, můžeme říci, že tolik, kolik je pedagogických osobností, je i druhů pedagogicko-taktního konání. Jedná se o způsoby rozhodování, řešení výchovných situací aj. Mnohdy jej můžeme chápat jako něco, čemu se nelze naučit. (Kantorová, 2008)

Na tom, jak kvalitní je pedagogická práce, má svůj podíl i společnost. Náleží k ní sociální prostředí školy (tj. obec, tradice, postavení školy, životní úroveň aj.). Velký význam má i vnitřní prostředí, zejména složení učitelského sboru a žáků. Podmínkou dobré výchovně-vzdělávací práce školy jsou dobré vztahy mezi učiteli navzájem, mezi učiteli a vedením školy, mezi učiteli a žáky, a také mezi učiteli a rodiči. Výkon učitele ovlivňuje i jeho rodinné prostředí, jako každý jiný také pečuje o domácnost, vychovává děti a má své záliby. Za nejdůležitější vztah edukačního procesu lze považovat vzájemný vztah mezi vychovatelem a vychovávaným. Značně ovlivňuje charakter, průběh a výsledek edukačního procesu. Tento vztah by měl být naplněn láskou, porozuměním, trpělivostí a spravedlností, měl by tu však být i patřičný pedagogický odstup, přiměřená náročnost a ohleduplné chování. (Kantorová, 2008)

3.2 Typologie pedagoga

Dytrtová a Krhutová (2009) uvádí, že typologie pedagoga slouží k popisu a nastínění profesní stránky osobnosti pedagoga. Do typologie se odráží jeho pojetí vyučování, postoje, vztah k žákům, aj. (Dytrtová a Krhutová, 2009)

Jednou z nejčastěji používaných je Caselmannova typologie, kterou zmiňuje Kohoutek (1996). Caselmann (1889–1979) rozpracoval čtyři typy pedagogů: filozoficky orientovaného logotropa, odborně–vědecky orientovaného logotropa, individuálně psychologicky orientovaného pajdotropa a všeobecně psychologicky orientovaného pajdotropa. Filozoficky orientovaného logotropa Kohoutek (1996) popisuje jako takového, jehož cílem je vštípit žákům svůj vlastní názor. Tento typ učitele většinou nerespektuje zkušenosti a názory dětí. Jsou-li však stejně založení, silně je svým působením ovlivňuje. Druhý typ, odborně–vědecky orientovaný logotrop se vyskytuje častěji. Takový jedinec se již v mladém věku orientoval na svůj obor, umí žáky nadchnout, vzbudit zájem a srozumitelně vysvětlit učivo. Jeho nedostatkem bývá přísnost, přehlížení individuálních a věkových zvláštností žáků, aj. Tento typ postupem času dozrává na typ vědce. Individuálně psychologicky orientovaný pajdotrop usiluje o pochopení každého žáka, podstatu vidí ve výchově. Typický je pro něj rodičovský vztah k žákům, pochopení a důvěra a také umí pracovat s žáky problémovými. Poslední typ, obecně psychologicky orientovaný pajdotrop, se zajímá o utváření osobnosti jednotlivců, ale stanovuje si také všeobecnější výchovné cíle, například jak vzbudit zájem všech žáků o učivo méně zajímavé, jak cvičit paměť, aj. (Kohoutek, 1996)

S pajdotropem a logotropem se podle Kohoutka (1996) kříží autoritativní a sociální typ učitele. Autoritativní je častější u logotropů, sociální u pajdotropů, může však dojít i k opačnému křížení. Autoritativní typ je podle Holoušové (2008) řídicí, chybí mu často humor, spravedlnost a laskavost. Sociální typ je charakteristický svojí volností, kterou žákům ponechává. Chce je vést přátelsky k samostatnosti a odpovědnosti. (Kohoutek, 1996, Kantorová, 2008)

Holoušová (2008) dále na základě pedagogických postupů uvádí vědecko-systematický, umělecký a praktický typ pedagoga. Vědecko-systematický typ má ve vyučování systém, vše má promyšlené krok za krokem. Umělecký typ má rozvinutou představivost a je pro něj příznačná intuice. Uplatní se zejména v literatuře a dějepise, jelikož žáka omezuje v rozvíjení abstraktně logického myšlení. Poslední praktický typ má

schopnosti organizační, rozvíjí názorně praktické myšlení, avšak může se stát povrchním rutinérem.

Na základě vlastností nervové soustavy uvádí typ sangvinika, melancholika, cholera a flegmatika. Pro sangvinika je typická rychlost, pohotovost, tolerance, optimismus a výřečnost, melancholik je spíše citlivý, unavitelný a nevyrovnaný, cholera má tendenci být velice přísný, aktivní, nevyrovnaný až výbušný a poslední flegmatik je klidný, rozvážený, pohodlný až lhostejný.

Podle vztahu k žákům se také rozlišují typy autokratické, demokratické či liberální. (Kantorová, 2008)

3.3 Pedagog a žák primární školy

Kohoutek (1996) popisuje pedagoga a žáka jako základní činitele vyučování, bez kterých by tento proces nebyl možný. Vyučování je činnost, uskutečňující se interakcí mezi pedagogem a žákem, kde pedagog představuje subjekt a žák objekt tohoto procesu. Jejich vztah má svůj podíl na kvalitě a kvantitě kompletního výchovně-vzdělávacího procesu a podílí se také na určování jeho výsledků.

Důležitou roli pro formování postoje žáka k učení hraje kvalita vztahu mezi žákem a jeho vyučujícím. Kladný vztah k pedagogovi může vést žáka k pozitivnímu přístupu k učení, záporný může negativně ovlivňovat jeho vztah k předmětu. Vztah pedagoga k žákovi je ovlivňován celou řadou faktorů například postojem pedagoga, jeho osobnostními vlastnostmi, dále také vztahem žáka, rodiči žáka atd. Pedagog by měl rozvíjet jejich harmonický vztah. Podle Urbanovské (2008) jsou v tomto vztahu nepřijatelné neúcta, ironie, zesměšňování, neklid, náladovost a nervozita učitele.

Ze strany žáka je jeho vztah k pedagogovi dle Kohoutka (1996) ovlivňován například kladnými vlastnostmi vyučujícího, sociálním prostředím žáka, tedy jeho rodinou, přáteli, veřejným názorem spolužáků atd. Všeobecně dívky mívají lepší vztah s pedagogem nežli chlapci. Kladně působí na žáky pedagog vyzrálý (se zralou osobností), negativně nezralý s vlastnostmi jako je například agresivita, egocentrismus, podezřívavost aj.

Na základě struktury psychických vlastností se vymezuje styl výchovného působení pedagoga na žáky. Rozlišuje se autokratický (dominantní), liberální (nezasahující) a demokratický (integrační) styl vztahů k žákům. O autokratickém stylu hovoříme v případě, že v jednání pedagoga převažují dominantní prvky, hodně rozkazuje, trestá, málo respektuje

potřeby a zájmy dětí, nemá pro ně pochopení, u takového učitele děti nemohou projevit samostatnost a kreativitu. Pedagog s liberálním stylem buď vůbec neřídí nebo jen velice zřídka kdy, využívá výzvy pro celou třídu, neklade požadavky přímo. Tito učitelé jsou typičtí svojí nejistotou a pasivitou. Není to styl tak škodlivý jako autokratický, ale nedává žákům takové normy a požadavky, jež jsou důležité pro formování povahy. Nedostatečně organizuje činnosti, takže třída nedosahuje většinou výsledků, kterých by dosáhnout mohla a také chtěla. Poslední demokratický styl je založen na dostatečné kontrole a pevném působení ve výchově, a přitom je i prostor pro tvořivost a samostatnost. Málokterý učitel má tento styl (strukturu vlastností), musíme se mu učit, upevňovat výhodné vlastnosti a potlačovat nevýhodné. Kladný vztah žáka k učiteli se může vytvářet postupně a pomalu, záporný se však může vyvinout mnohem rychleji. Na vztahu mezi učitelem a žákem má podíl prostředí školy, třída, vybavení, kabinet, laboratoře, aj. Toto prostředí může vést k pohodě a spokojenosti jak žáků, tak pedagogů i vychovatelů.

Ve vztahu mezi vychovatelem a vychovávaným lze podle Grecmanové (2008) rozlišovat pedeutocentrismus a pedocentrismus. V pedeutocentrickém pojetí přebírá vychovatel veškerou aktivitu, využívá tělesné tresty, vyžaduje tvrdou kázeň, upřednostňuje frontální způsob výuky, využívá zejména výklad, učení nazpaměť apod. V opačném pojetí, tedy u extrémního pedocentrismu je centrem pozornosti vychovávaný, jemuž se všechno má vždy podřídit, ať už se jedná o jeho potřeby nebo přání. Vychovatel je manipulován, často se objevuje nekázeň a práce je bezvýsledná, nesystematická. Vedle těchto vyhraněných pojetí existuje i řada jemnějších koncepcí. (Kohoutek, 1996, Kantorová, 2008)

Hříbková (2009) uvádí, že co se vzdělávání nadaných žáků týče, školní pracovníci s řídicí funkcí, rodiče i samotní učitelé kladou požadavek, aby se pedagogové vzdělávali pro práci s těmito žáky. V současnosti najdeme v Evropě, konkrétněji v Nizozemí na Univerzitě v Nijmegen, nejznámější pracoviště zabývající se právě vzděláváním pedagogů pro práci s nadanými dětmi. Po absolvování učitel získá tzv. ECHA Diploma, uznávaný mnohými státy Evropy. Nároky na ucházející se pedagogy jsou však velmi náročné, přesto jich již stovky z celé Evropy tento kurz absolvovaly.

Portešová (2011) vystihuje, že se u nás na našich fakultách, téma mimořádně nadaných žáků nevyučuje, tedy se většině učitelům a psychologům nedostává příležitosti, získat o této specifické skupině více odborných informací. Většina z nich si ani není vědoma vážných následků, které může vyvolat právě chybná identifikace a nevhodný způsob vzdělávání

těchto jedinců. Hříbková (2009) dodává, že u nás byly již minimálně na třech pedagogických fakultách ČR realizovány (nebo se o to alespoň pokusili) kurzy pro budoucí učitele, vztahující se k některým hlediskům nadaných žáků.

V zahraničí se zajímali i o učitele a o to jakou by měli mít osobnost k tomu, aby bylo vzdělávání nadaných úspěšné. Předpokladem byla především tvořivost a charakteristiky, umožňující pracovat s nadanými dětmi efektivně. Ředitelé či zřizovatelé speciálních škol pro nadané většinou stanoví kritéria, na základě kterého, se poté uskutečňuje přijetí nového učitele. Učitelé se na těchto školách dále vzdělávají, prochází speciálními školeními, účastní se specializovaných schůzí a publikují v odborných časopisech. Příprava pro výuku nadaných, spolu s diferencovaným kurikulem, specializovanými pracovišti a informační databází o možnostech rozvoje vytváří významnou součást celého podpůrného systému. (Hříbková, 2009, Portešová, 2011)

Doucková a Havigerová (2011) shrnuly, co by měl pedagog při práci s nadanými dětmi mladšího školního věku dělat. Doporučují preferovat v interakci formu diskuze, zařazovat problémové a tvořivé úlohy, rozvíjet kritické myšlení, vyhýbat se stereotypu a rutině. Pedagog by měl také umět logicky zdůvodnit požadavky kladené na dítě, připouštět si i před dítětem vlastní omyly a nevědomost, umět se učit od dítěte a akceptovat jiné řešení problému. (Havigerová, Křováčková, 2011)

4 Cíle a zaměření výzkumného šetření

V předchozích kapitolách bylo pojednáno o celkové problematice nadaných žáků, vyplynula zde řada problémů a témat, které nás zaujaly. Problematikou nadaných žáků se momentálně zabývá celá řada odborníků, včetně ředitelů a pedagogů základních škol. Zaměřili jsme se konkrétněji na to, jak jsou budoucí absolventi oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ připraveni na výuku nadaných žáků. Dnes je v rámci inkluze velice pravděpodobné, že se s takovými žáky na základní škole někteří budoucí pedagogové setkají, jsou na to však připraveni? Mají budoucí učitelé 1. stupně ZŠ představu o tom, jak vzdělávat tyto děti? Tohle jsme se snažili na vzorku 75 budoucích absolventů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, v rámci našeho výzkumného šetření zjistit.

4.1 Cíle výzkumného šetření

Cílem diplomové práce bylo přispět k řešení problematiky připravenosti budoucích pedagogů 1. stupně základní školy na výuku nadaných žáků. Cílem výzkumného šetření bylo *zjistit, jak jsou budoucí absolventi oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ připraveni na výuku nadaných žáků.*

Na základě cíle našeho výzkumného šetření jsme si stanovili následující výzkumné otázky:

- Mají budoucí absolventi oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ přehled v oblasti vzdělávání nadaných žáků?
- Mají budoucí absolventi oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ přehled o postupech vzdělávání nadaných žáků?
- Rozumí budoucí absolventi oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ termínu dvojí výjimečnost?

Dílčím cílem bylo také motivovat budoucí absolventy oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ k hlubšímu zamyšlení se nad problematikou nadaných žáků a uvědomit si její důležitost. Předpokládali jsme, že toto téma vzbudí diskuzi a tato problematika se dostane do povědomí lidí.

4.2 Popis a analýza výzkumné metody

Vzhledem ke kvantitativnímu výzkumu jsme zvolili jako výzkumnou metodu dotazníkové šetření (příloha č. 1), pro které jsme využili elektronickou podobu formuláře na Gmailu, pro pohodlnější vyplňování ze strany respondentů. Získané údaje byly vyhodnoceny

a zpracovány v programu Excel a zaneseny do grafů a tabulek. Konstrukce dotazníku byla provedena podle obecně platných pravidel (Chráska, 2007). Dotazník byl sestaven tak, aby naplňoval výzkumné cíle, a aby prostřednictvím tohoto dotazníku bylo možné řešit výzkumnou otázku, která byla v rámci tématu formulována. V první části dotazníku byly podány respondentům informace, názory a stanoviska důvodu zkoumání dané problematiky a pokyny ke způsobu vyplňování. Druhou část dotazníku tvořilo celkem 20 položek, kde jsme nejdříve zjišťovali pohlaví, vysokou školu, typ praxe a dále jsme se již zaměřili na položky, které měly vést respondenty k hlubšímu zamyšlení se nad problematikou nadaných žáků.

Dotazníkovému šetření předcházela předvýzkum na vzorku 5 respondentů. Po provedení předvýzkumu jsme některé položky přeformulovali.

4.3 Charakteristika respondentů

Ze základního souboru respondentů byl vytvořen výběrový soubor (výběr), kterým rozumíme určitou část prvků ze základního souboru, která základní soubor reprezentuje, tedy budoucí absolventy oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Dotazník byl jako formulář sdílen mezi budoucí absolventy oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na pedagogické fakultě v Olomouci, v Brně, oslovili jsme i budoucí absolventy oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na pedagogické fakultě Jihočeské Univerzity v Českých Budějovicích, Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Univerzity Karlovy v Praze a Univerzity v Hradci Králové. Celkem bylo osloveno 220 osob. Z daného počtu se šetření zúčastnilo 75 respondentů. Z důvodu anonymity jsme neuváděli v dotazníku jména respondentů. Vzhledem k tomu, že byl dotazník pouze v elektronické podobě, domníváme se, že z toho důvodu, nebyla návratnost v tak vysokém počtu.

4.4 Hypotézy výzkumu

Na základě formulace výzkumného cíle byly pro samotné výzkumné šetření stanoveny následující hypotézy:

Hypotéza 1: Budoucí absolventi oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, kteří si myslí, že jsou připraveni na výuku nadaných žáků se v problematice vzdělávání nadaných žáků orientují lépe, nežli budoucí absolventi oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, kteří si myslí, že nejsou připraveni.

Hypotéza 2: Budoucí absolventi oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, kteří znají zdroje zabývající se nadanými, se v problematice vzdělávání nadaných žáků orientují lépe, nežli budoucí absolventi oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, kteří neznají zdroje zabývající se nadanými.

Hypotéza 3: Budoucí absolventi oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, kteří mají nestandardní typ praxe, se v problematice vzdělávání nadaných žáků orientují lépe, nežli budoucí absolventi oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, kteří mají standardní typ praxe.

4.5 Analýza získaných dat

Data získaná z dotazníkového šetření byla vyhodnocena, zpracována v programu Excel a na jejich základě byly provedeny důkazy jednotlivých hypotéz pomocí testu dobré shody chí-kvadrát a testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku.

Těchto testů významnosti jsme využili proto, že jsme sledovali závislost mezi dvěma pedagogickými jevy, které byly zachyceny pomocí nominálního měření.

4.5.1 Důkazy hypotéz

Hypotéza č. 1

Budoucí absolventi oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, kteří si myslí, že jsou připraveni na výuku nadaných žáků se v problematice vzdělávání nadaných žáků orientují lépe, nežli budoucí absolventi oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, kteří si myslí, že nejsou připraveni.

Pro dokazování hypotéz byl použit test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku.

Nulová hypotéza H_0 : Budoucí absolventi oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, kteří si myslí, že jsou připraveni na výuku nadaných žáků se v problematice vzdělávání nadaných žáků orientují stejně dobře, jako budoucí absolventi, kteří si myslí, že nejsou připraveni.

Alternativní hypotéza H_1 : Budoucí absolventi oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, kteří si myslí, že jsou připraveni na výuku nadaných žáků se v problematice vzdělávání nadaných žáků orientují lépe, nežli budoucí absolventi, kteří si myslí, že nejsou připraveni.

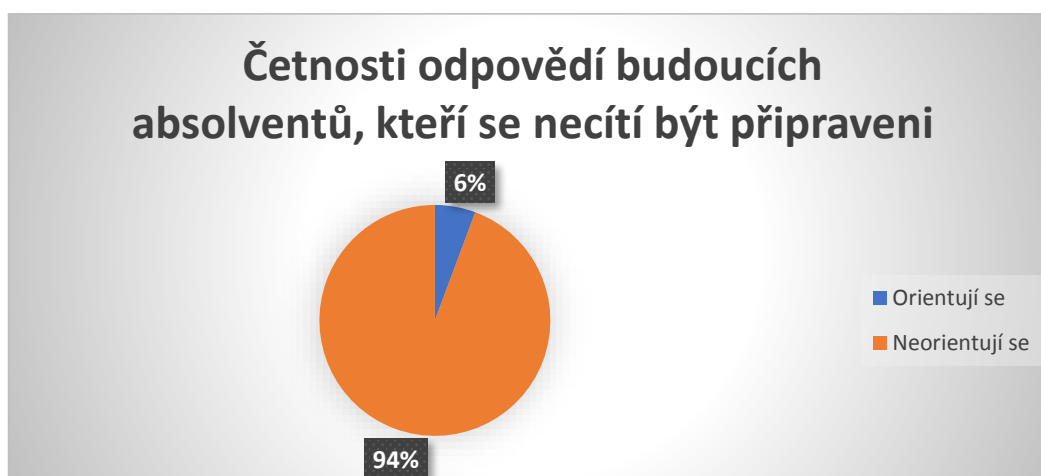
Tabulka č. 1: Četnosti odpovědi budoucích absolventů na otázku připravenosti a orientovanosti

	Cítí se být připraveni	Necítí se být připraveni	Σ
Orientují se	4 (2,05)	3 (4,95)	7
Neorientují se	18 (19,95)	50 (48,05)	68
Σ	22	53	75

Graf č. 1: Četnosti odpovědi budoucích absolventů, kteří se cítí být připraveni



Graf č. 2: Četnosti odpovědi budoucích absolventů, kteří se necítí být připraveni



Testové kritérium: $\chi^2 = \frac{(P-O)^2}{O}$

$$\chi^2 = 2,9$$

Vypočítaná hladina testového kritéria chí-kvadrát $\chi^2 = 2,9$

$$f = (r - 1) \cdot (s - 1)$$

$$f = 1$$

Kritická hodnota testového kritéria má pro hladinu významnosti 0,05 pro kontingenční tabulku a jeden stupeň volnosti $X_{0,05}(1) = 3,841$

Vypočítaná hodnota testového kritéria je nižší než hodnota kritická, alternativní hypotézu je tedy možné odmítnout a přijmout hypotézu nulovou.

Dílčí závěr: Lze tedy konstatovat, že zda se budoucí absolventi cítí nebo necítí být připraveni na výuku nadaných žáků nemá vliv na orientovanost v problematice vzdělávání nadaných žáků.

Hypotéza č. 2

Budoucí absolventi oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, kteří znají zdroje zabývající se nadanými, se v problematice vzdělávání nadaných žáků orientují lépe, nežli budoucí absolventi oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, kteří neznají zdroje zabývající se nadanými.

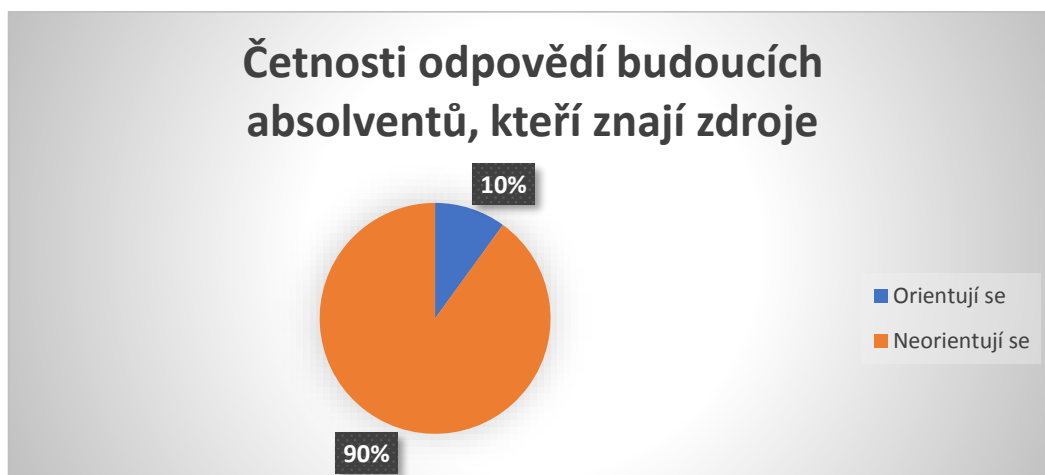
Nulová hypotéza H_0 : Budoucí absolventi oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, kteří znají zdroje zabývající se nadanými, se v problematice vzdělávání nadaných žáků orientují stejně dobře, jako budoucí absolventi oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, kteří neznají zdroje zabývající se nadanými.

Alternativní hypotéza H_1 : Budoucí absolventi oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, kteří znají zdroje zabývající se nadanými, se v problematice vzdělávání nadaných žáků orientují lépe, nežli budoucí absolventi oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, kteří neznají zdroje zabývající se nadanými.

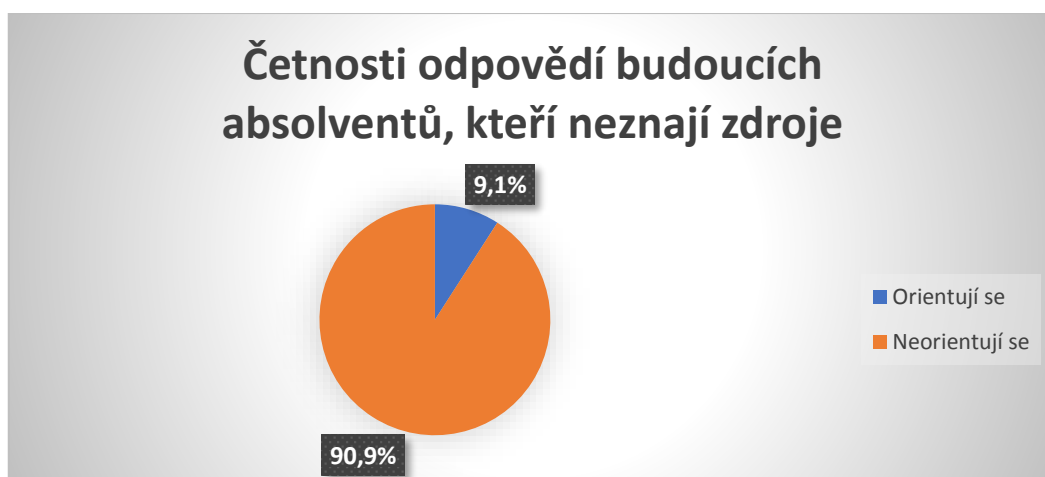
Tabulka č. 2: Četnosti odpovědí budoucích absolventů na otázku znalosti zdrojů a orientovanosti

	Znají zdroje	Neznají zdroje	Σ
Orientují se	2 (1,87)	5 (5,13)	7
Neorientují se	18 (18,13)	50 (49,87)	68
Σ	20	55	75

Graf č. 3: Četnosti odpovědí budoucích absolventů, kteří znají zdroje



Graf č. 4: Četnosti odpovědí budoucích absolventů, kteří neznají zdroje



$$\text{Testové kritérium: } \chi^2 = \frac{(P-O)^2}{O}$$

$$\chi^2 = 0,01$$

Vypočítaná hladina testového kritéria chí-kvadrát $\chi^2 = 0,01$

$$f = (r - 1) \cdot (s - 1)$$

$$f = 1$$

Kritická hodnota testového kritéria má pro hladinu významnosti 0,05 pro kontingenční tabulku a jeden stupeň volnosti $X_{0,05}(1) = 3,841$

Vypočítaná hodnota testového kritéria je nižší než hodnota kritická, alternativní hypotézu je tedy možné odmítnout a přijmout hypotézu nulovou.

Dílčí závěr: Lze tedy konstatovat, že znalost zdrojů zabývajících se problematikou nadaných žáků nemá vliv na orientovanost v problematice vzdělávání nadaných žáků.

Hypotéza č. 3

Budoucí absolventi oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, kteří mají nestandardní typ praxe, se v problematice vzdělávání nadaných žáků orientují lépe, nežli budoucí absolventi oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, kteří mají standardní typ praxe.

Nulová hypotéza H_0 : Budoucí absolventi oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, kteří mají nestandardní typ praxe, se v problematice vzdělávání nadaných žáků orientují stejně dobře, jako budoucí absolventi oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, kteří mají standardní typ praxe.

Alternativní hypotéza H_1 : Budoucí absolventi oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, kteří mají nestandardní typ praxe, se v problematice vzdělávání nadaných žáků orientují lépe, nežli budoucí absolventi oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, kteří mají standardní typ praxe.

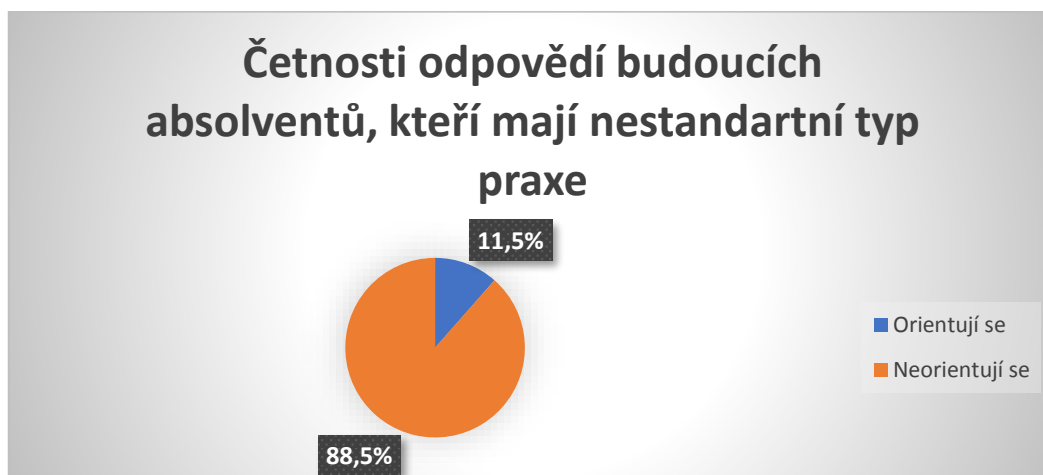
Tabulka 3: Četnosti odpovědí budoucích absolventů na otázku typu praxe a orientovanosti

	Standartní typ praxe	Nestandardní typ praxe	Σ
Orientují se	4 (4,57)	3 (2,43)	7
Neorientují se	45 (44,43)	23 (23,57)	68
Σ	49	26	75

Graf č. 5: Četnosti odpovědí budoucích absolventů, kteří mají standartní typ praxe



Graf č. 6: Četnosti odpovědí budoucích absolventů, kteří mají nestandardní typ praxe



$$\text{Testové kritérium: } x^2 = \frac{(P-O)^2}{o}$$

$$x^2 = 0,22$$

Vypočítaná hladina testového kritéria chí-kvadrát $x^2 = 0,22$

$$f = (r - 1) \cdot (s - 1)$$

$$f = 1$$

Kritická hodnota testového kritéria má pro hladinu významnosti 0,05 pro kontingenční tabulku a jeden stupeň volnosti $X_{0,05}(1) = 3,841$

Vypočítaná hodnota testového kritéria je nižší než hodnota kritická, alternativní hypotézu je tedy možné odmítnout a přijmout hypotézu nulovou.

Dílčí závěr: Lze tedy konstatovat, že typ praxe nemá vliv na orientovanost v problematice vzdělávání nadaných žáků.

4.5.2 Rozbor jednotlivých položek dotazníku zaměřeného na připravenost budoucích absolventů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na výuku nadaných žáků

Jedná se o dotazník zaměřený na připravenost budoucích absolventů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na výuku nadaných žáků, ze kterého bylo možno vyhodnotit odpovědi 75 respondentů, z toho 70 žen a 5 mužů. Dotazník obsahoval položky, které měly vést respondenty k hlubšímu zamyšlení se nad problematikou nadaných žáků.

Položka č. 1: Jaké je Vaše pohlaví?

Cílem položky bylo zjistit pohlaví respondentů.

Tabulka č. 4: *Pohlaví respondentů*

Odpověď	n	%
Žena	70	93
Muž	5	7
Celkem	75	100

Graf č. 7: *Grafické zpracování položky: Jaké je Vaše pohlaví?*



Dílčí závěr: Výzkumného šetření se zúčastnilo 75 (100 %) respondentů, z toho 70 (93 %) žen a 5 (7 %) mužů. Z toho vyplývá, převaha respondentů ženského pohlaví.

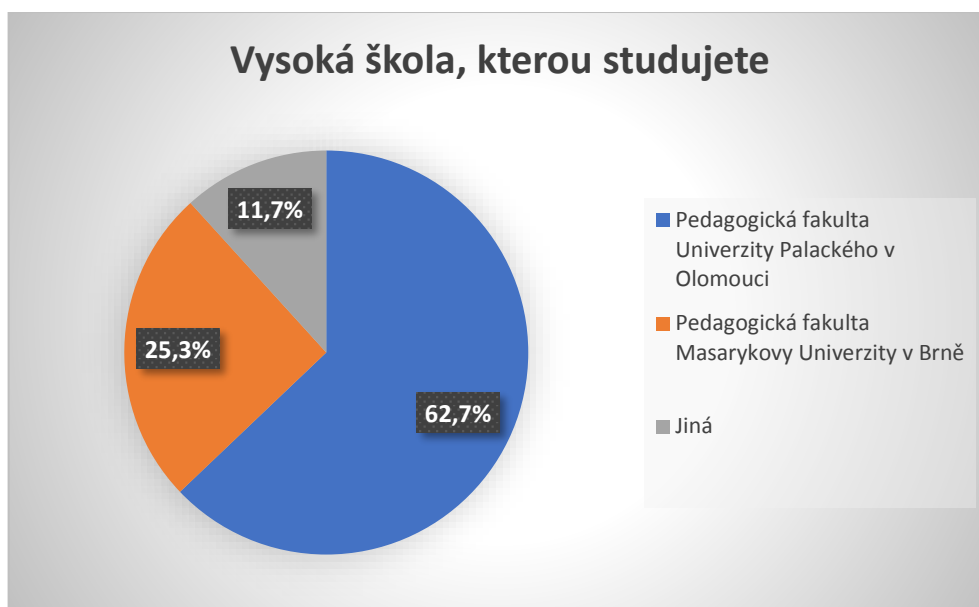
Položka č. 2: Vysoká škola, kterou studujete:

Cílem položky bylo zjistit vysokou školu respondentů.

Tabulka č. 5: Vysoká škola respondentů

Odpověď	n	%
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci	47	62,7
Pedagogická fakulta Masarykovy Univerzity v Brně	12	25,3
Jiná	16	11,7
Celkem	75	99,7

Graf č. 8: Grafické zpracování položky: Vysoká škola, kterou studujete:



Dílčí závěr: Z výšečového grafu č. 8 vyplývá, že z celkového počtu 75 (100 %) respondentů, převážný počet respondentů, tj. 47 (62,7 %) studuje na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, menší počet respondentů, tj. 19 (25,3 %) studuje na Pedagogické fakultě Masarykovy Univerzity v Brně a zbylá část respondentů, tj. 16 (11,7 %) studuje na jiné pedagogické fakultě, tj. na Pedagogické fakultě Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze, na Pedagogické fakultě Univerzity Jihočeské v Českých Budějovicích a na Pedagogické fakultě Univerzity v Hradci Králové.

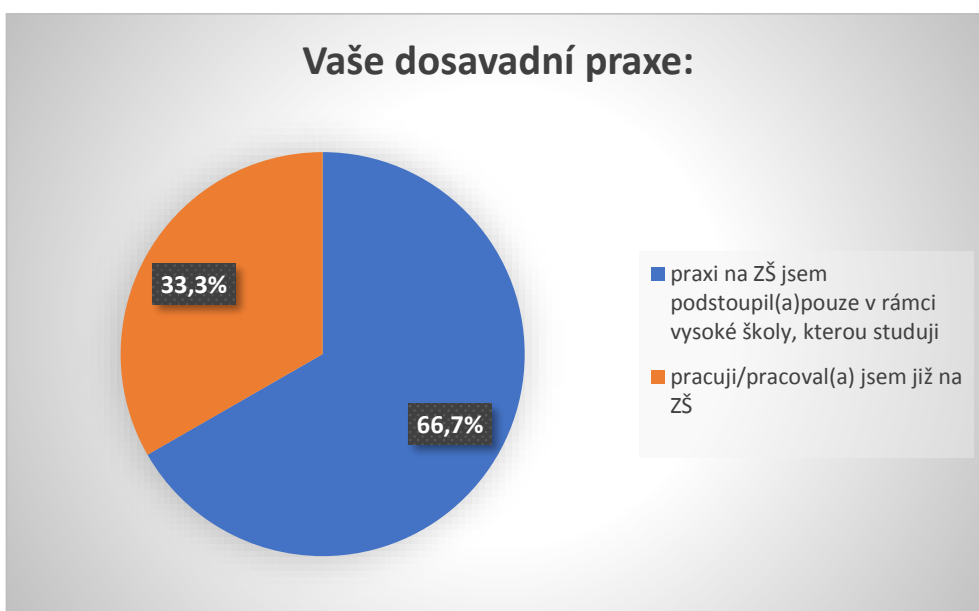
Položka č. 3: Vaše dosavadní praxe:

Cílem položky bylo zjistit dosavadní praxi respondentů.

Tabulka č. 6: *Dosavadní praxe respondentů*

Odpověď	n	%
Praxi na ZŠ jsem podstoupil(a) pouze v rámci vysoké školy, kterou studuji	50	66,7
Pracuji/pracoval(a) jsem již na ZŠ	25	33,3
Celkem	75	100

Graf č. 9: *Grafické zpracování položky: Vaše dosavadní praxe:*



Dílčí závěr: Z celkového počtu 75 (100 %) respondentů, více než polovina, tj. 50 (66,7 %) respondentů podstoupila praxi pouze v rámci vysoké školy, zatímco méně než polovina, tj. 25 (33,3 %) respondentů, již pracuje či pracovala na základní škole.

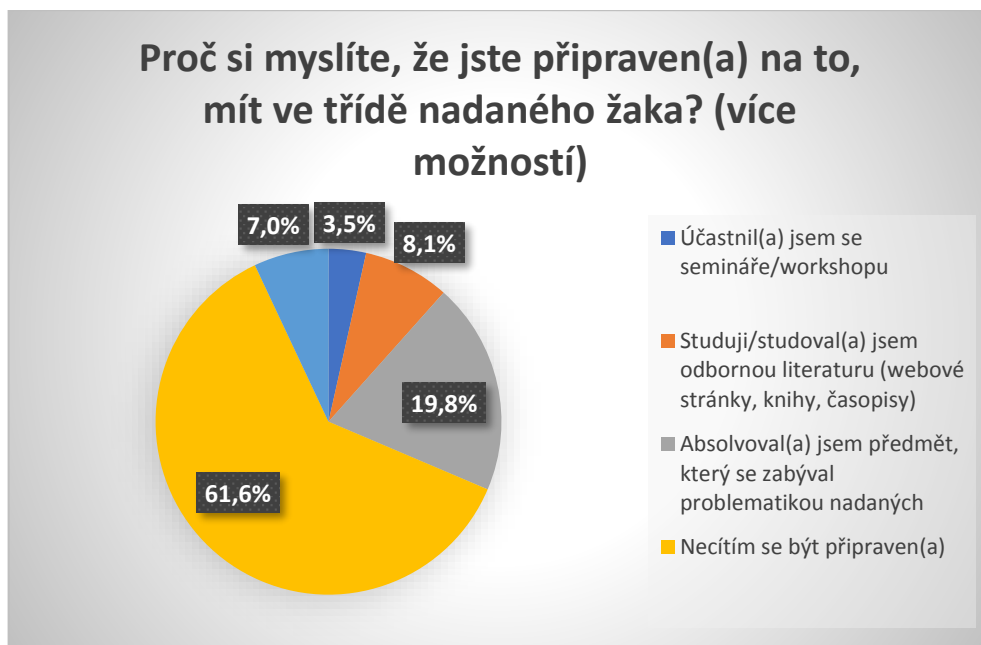
Položka č. 4: Proč si myslíte, že jste připraven(a) na to, mít ve třídě nadaného žáka? (více možností)

Cílem položky bylo zjistit, jestli si respondenti myslí, že jsou připraveni na to, mít ve třídě nadaného žáka a pokud ano, proč si to myslí.

Tabulka č. 7: *Proč si myslíte, že jste připraven(a) na to, mít ve třídě nadaného žáka*

Odpověď	n	%
Účastnil(a) jsem se semináře/workshopu	3	3,5
Studuji/studoval(a) jsem odbornou literaturu (webové stránky, knihy, časopisy)	7	8,1
Absolvoval(a) jsem předmět, který se zabýval problematikou nadaných	17	19,8
Necítím se být připraven(a)	53	61,6
Jiná	6	7,0
Celkem	86	100

Graf č. 10: *Grafické zpracování položky: Proč si myslíte, že jste připraven(a) na to, mít ve třídě nadaného žáka?*



Dílčí závěr: Z celkového počtu 75 respondentů jsme získali 86 (100 %) odpovědí, nejvíce odpovědí tj. 53 (61,6 %) typu: „*necítím se být připraven(a)*“, poté 17 (19,8 %) odpovědí typu: „*absolvoval(a) jsem předmět, který se zabýval problematikou nadaných*“, 7 (8,1 %) odpovědí typu: „*studuji/studoval(a) jsem odbornou literaturu (webové stránky, knihy, časopisy)*“, 6 (7,0 %) odpovědí typu: „*jiná*“ z nichž jsme se potýkali například s odpověďmi: „*měla jsem praxi ve třídě nadaných žáků*“ „*pracuji s nadanými dětmi v zájmových organizacích*“ apod. a nejméně odpovědí, tj. 3 (3,5 %) typu: „*účastnil(a) jsem se semináře/workshopu*“

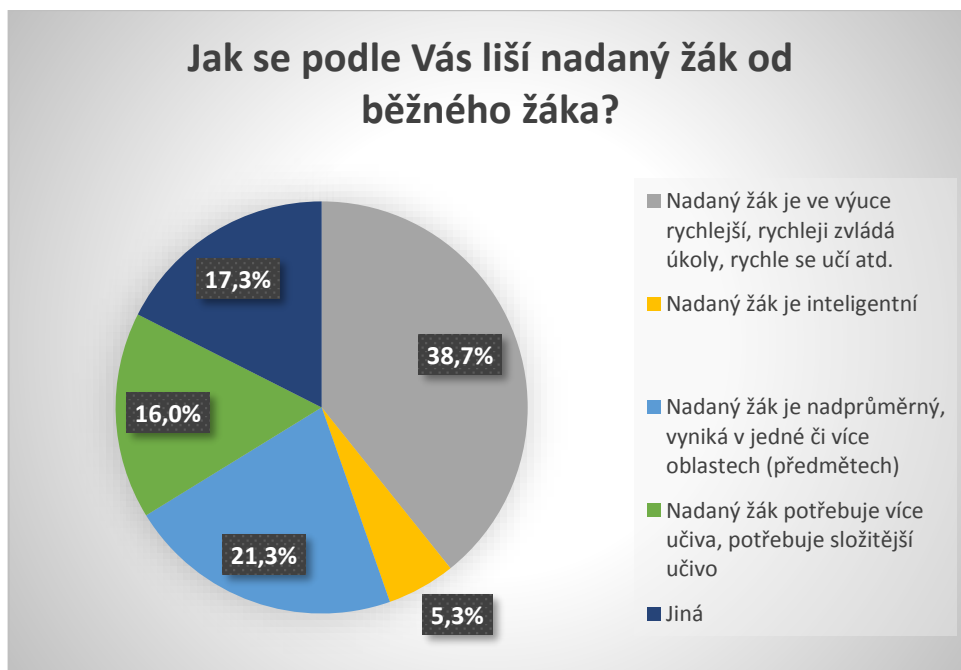
Položka č. 5: Jak se podle Vás liší nadaný žák od běžného žáka? (otevřená otázka)

Cílem této otevřené položky bylo zjistit, jaké osobní představy mají respondenti o nadaných žácích.

Tabulka č. 8: *Jak se podle Vás liší nadaný žák od běžného žáka?*

Odpověď	n	%
Nadaný žák je ve výuce rychlejší, rychleji zvládá úkoly, rychle se učí	29	38,7
Nadaný žák je nadprůměrný, vyniká v jedné či více oblastech (předmětech)	16	21,3
Nadaný žák potřebuje více učiva, potřebuje složitější učivo	12	16
Nadaný žák je inteligentní	4	5,3
Jiná	13	17,3
Celkem	75	100

Graf č. 11: *Grafické zpracování položky: Jak se podle Vás liší nadaný žák od běžného žáka?*



Dílčí závěr: Nejčastěji se respondenti shodli na tom, že: „*nadáný žák je rychlejší, rychleji zvládá úkoly a rychle se učí*“ takto odpověděla téměř většina, tj. 29 (38,7 %) respondentů z celkového počtu 75 (100 %) respondentů. 16 (21,3 %) respondentů se shodlo na tom, že: „*nadáný žák je nadprůměrný, vyniká v jedné nebo ve více oblastech (předmětech)*“ 12 (16 %) respondentů odpovědělo: „*nadáný žák potřebuje více učiva, složitější učivo*“, 4 (5,3 %) respondenti se shodli na tom, že: „*nadáný žák je inteligentní*“ a zbylých 13 (17,3 %) respondentů odpovědělo něco jiného, například: „*nadáný žák má větší míru logického myšlení*“, „*nadáný žák má odlišnou osobnost*“ nebo jsme se dokonce potýkali s odpovědí: „*nadáný žák se nijak neliší od běžného žáka, přistupuji ke všem žákům stejně.*“

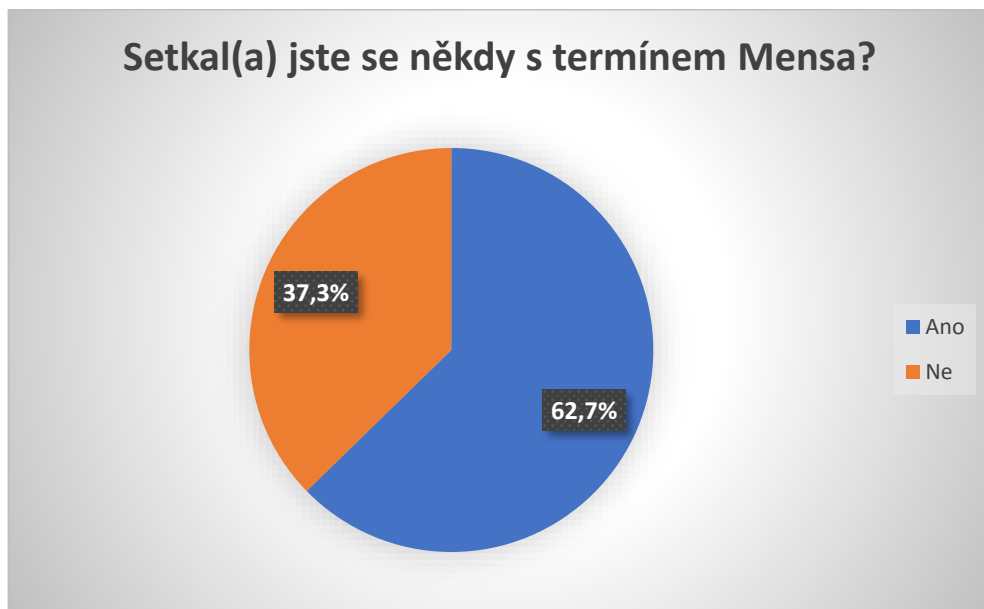
Položka č. 6: Setkal(a) jste se někdy s termínem Mensa?

Cílem této položky bylo zjistit, jestli se někdy respondenti setkali s termínem Mensa.

Tabulka č. 9: *Setkal(a) jste se někdy s termínem Mensa?*

Odpověď	n	%
Ano	47	62,7
Ne	28	37,3
Celkem	75	100

Graf č. 12: *Grafické zpracování položky: Setkal(a) jste se někdy s termínem Mensa?*



Dílčí závěr: Z grafu č. 12 vyplývá, že s termínem Mensa se setkalo z celkového počtu 75 (100 %) respondentů, 47 (62,7 %) respondentů, tj. většina, zatímco 28 (37,3 %) respondentů, tj. menšina, se s tímto termínem nikdy nesetkalo.

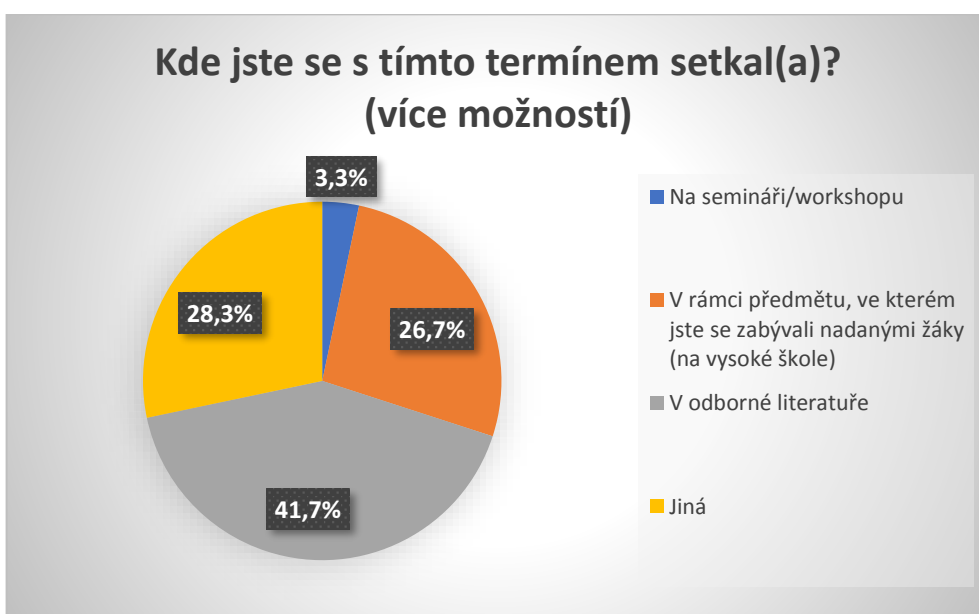
Položka č. 7: Kde jste se s tímto termínem setkal(a)? (více možností)

Cílem položky č. 7, která souvisí s položkou č. 6 bylo zjistit, kde se respondenti setkali s termínem Mensa. Pracovali jsme s počtem respondentů, kteří v předchozí položce č. 6 odpověděli „ano“ na otázku: „Setkal(a) jste se někdy s termínem Mensa?“, tedy s 47 respondenty.

Tabulka č. 10: *Kde jste se s tímto termínem setkal(a)*

Odpověď	n	%
Na semináři/workshopu	2	3,3
V rámci předmětu, ve kterém jste se zabývali nadanými žáky (na vysoké škole)	16	26,7
V odborné literatuře	25	41,7
Jiná	17	28,3
Celkem	60	100

Graf 13: *Grafické zpracování položky: Kde jste se s tímto termínem setkal(a)*



Dílčí závěr: Z celkového počtu 75 respondentů jsme získali 60 (100 %) odpovědí. Nejvíce odpovědí, tj. 25 odpovědí: „v odborné literatuře“, 17 (28,3 %) odpovědí: „jiná“, 16 (26,7 %) odpovědí: „v rámci předmětu, ve kterém jste se zabývali nadanými žáky (na vysoké škole)“ a nejméně, tj. 2 (3,3 %) odpovědí: „Na semináři/workshopu“.

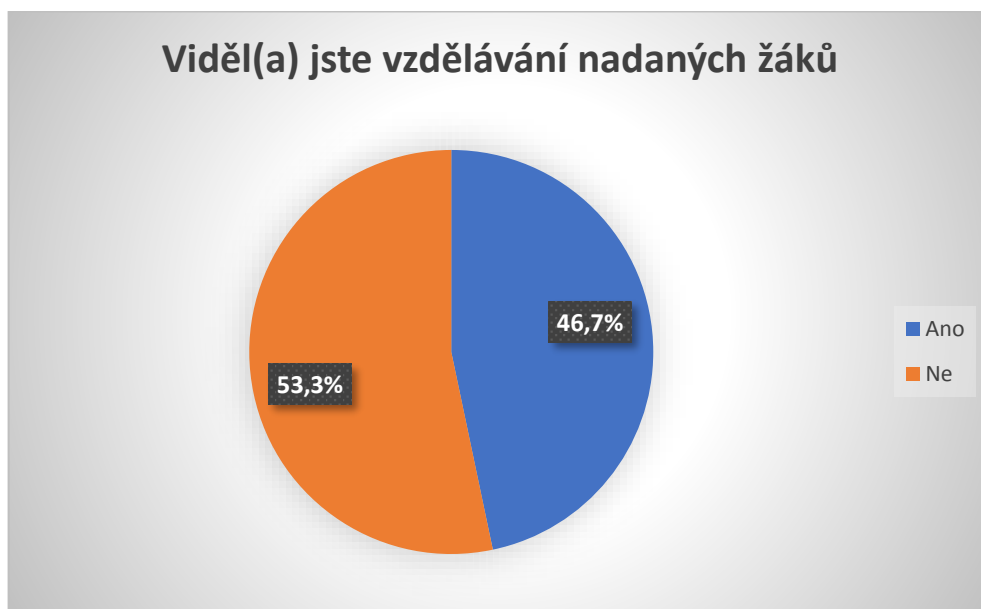
Položka č. 8: Viděl(a) jste vzdělávání nadaných žáků?

Cílem položky č. 8 bylo zjistit, zda respondenti viděli vzdělávání nadaných žáků

Tabulka č. 11: *Viděl(a) jste vzdělávání nadaných žáků?*

Odpověď	n	%
Ano	35	46,7
Ne	40	53,3
Celkem	75	100

Graf č. 14: *Grafické zpracování položky: Viděl(a) jste vzdělávání nadaných žáků?*



Dílčí závěr: Z grafu č. 14 vyplývá, že větší počet, tedy 40 (53,3) respondentů vzdělávání nadaných žáků nevidělo a menší počet, tedy 35 (46,7 %) respondentů vzdělávání nadaných žáků vidělo.

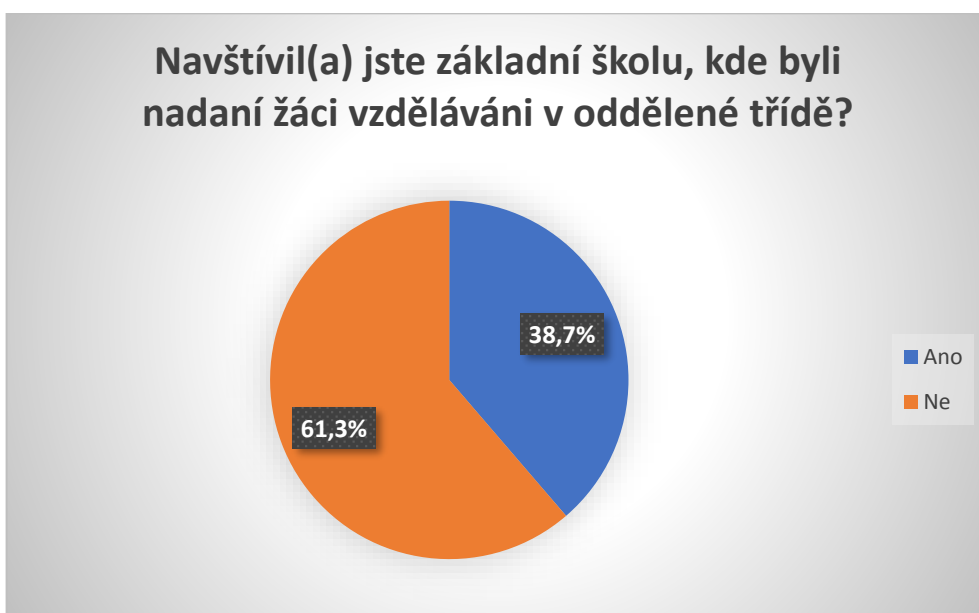
Položka č. 9: Navštívil(a) jste základní školu, kde byli nadaní žáci vzdělávání v oddělené třídě?

Cílem této položky bylo zjistit, zda respondenti navštívili základní školu, kde byli nadaní žáci vzdělávání v oddělené třídě.

Tabulka č. 12: Navštívil(a) jste základní školu, kde byli nadaní žáci vzdělávání v oddělené třídě?

Odpověď	n	%
Ano	29	38,7
Ne	46	61,3
Celkem	75	100

Graf č. 15: Grafické zpracování položky: Navštívil(a) jste základní školu, kde byli nadaní žáci vzdělávání v oddělené třídě?



Dílčí závěr: Z výšečového grafu č. 15 vyplývá, že z celkového počtu 75 respondentů, více respondentů, tj. 46 (61,3 %) nenavštívilo a méně respondentů, tj. 29 (38,7 %) navštívilo základní školu, kde byli nadaní žáci vzdělávání v oddělené třídě.

Položka č. 10: Souhlasíte s tím, že by měli být nadaní žáci vzdělávání v oddělené třídě?

Cílem této položky bylo zjistit, zda respondenti souhlasí s tím, že by měli být nadaní žáci vzdělávání v oddělené třídě.

Tabulka č. 13: *Souhlasíte s tím, že by měli být nadaní žáci vzdělávání v oddělené třídě?*

Odpověď	n	%
Ano	33	44
Ne	21	28
Nevím	21	28
Celkem	75	100

Graf č. 16: *Grafické zpracování položky: Souhlasíte s tím, že by měli být nadaní žáci vzdělávání v oddělené třídě?*



Dílčí závěr: Z výšečového grafu č. 16 vyplývá, že s tím, že by měli být nadaní žáci vzdělávání v oddělené třídě, tedy v rozporu se současnou snahou o inkluzi souhlasí větší počet respondentů, tj. 33 (44 %) respondentů, menší počet respondentů, tj. 21 (28 %) respondentů nesouhlasí se vzděláváním nadaných žáků v oddělené třídě a stejný počet 21 (28 %) respondentů neví, zda se vzděláváním nadaných žáků v oddělené třídě souhlasit či nesouhlasit.

Položka č. 11: Setkal(a) jste se někdy s postupem vzdělávání nadaných žáků: urychlování / akcelerace?

Cílem položky č. 11 bylo zjistit, zda se respondenti někdy setkali s postupem vzdělávání nadaných žáků: urychlování/akcelerace.

Tabulka č. 14: *Setkal(a) jste se někdy s postupem vzdělávání nadaných žáků: urychlování/akcelerace?*

Odpověď	n	%
Ano	12	16
Ne	63	84
Celkem	75	100

Graf č. 17: *Grafické zpracování položky: Setkal(a) jste se někdy s postupem vzdělávání nadaných žáků: urychlování/akcelerace?*



Dílčí závěr: Z celkového počtu 75 (100 %) respondentů, se 63 (84 %) respondentů, tj. většina, s postupem vzdělávání nadaných žáků: urychlování/akcelerace nikdy neselekala a pouhých 12 (16 %) respondentů, tj. menšina se s tímto postupem vzdělávání nadaných žáků setkala.

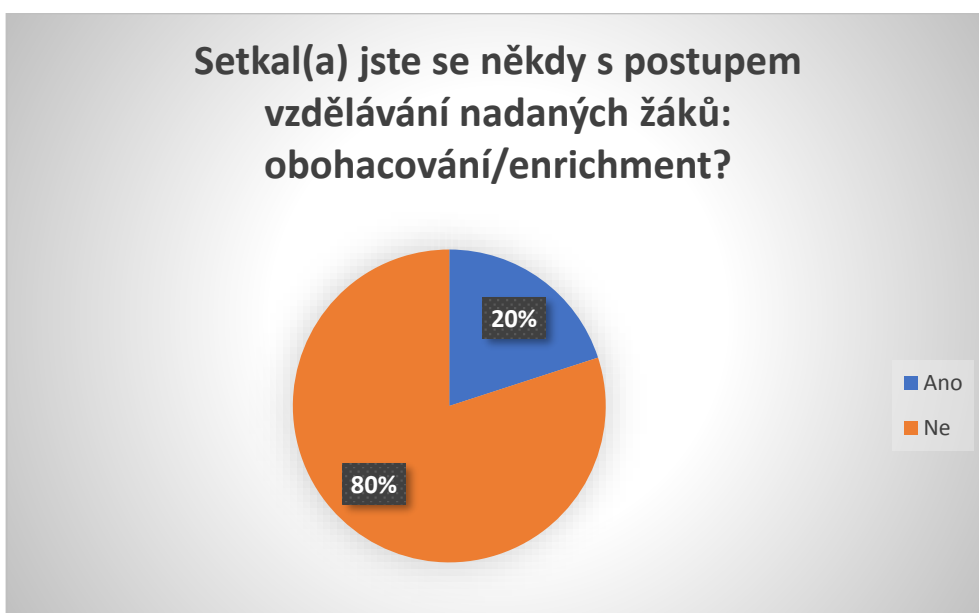
Položka č. 12: Setkal(a) jste se někdy s postupem vzdělávání nadaných žáků: obohacování / enrichment?

Cílem této položky bylo zjistit, zda se respondenti někdy setkali s postupem vzdělávání nadaných žáků: obohacování/enrichment.

Tabulka č. 15: *Setkal(a) jste se někdy s postupem vzdělávání nadaných žáků: obohacování/enrichment?*

Odpověď	n	%
Ano	15	20
Ne	60	80
Celkem	75	100

Graf č. 18: *Grafické zpracování položky: Setkal(a) jste se někdy s postupem vzdělávání nadaných žáků: obohacování/enrichment?*



Dílčí závěr: Z uvedeného grafu č. 17 vyplývá, že z celkového počtu 75 respondentů se s postupem vzdělávání nadaných žáků obohacování/enrichment setkalo pouhých 15 (20 %) respondentů, tj. menší počet respondentů a větší počet respondentů, tj. 60 (80 %) se s tímto postupem nikdy nesetkalo.

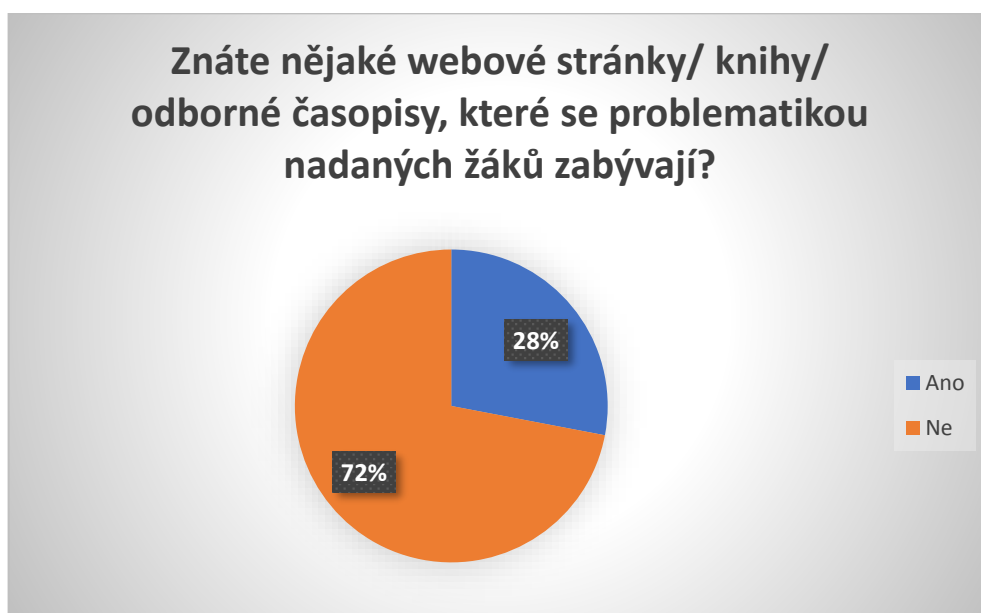
Položka č. 13: Znáte nějaké webové stránky/ knihy/ odborné časopisy, které se problematikou nadaných žáků zabývají?

Cílem této položky bylo zjistit, zda respondenti znají nějaké webové stránky/ knihy/ odborné časopisy, které se problematikou nadaných žáků zabývají.

Tabulka č. 16: *Znáte nějaké webové stránky/ knihy/ odborné časopisy, které se problematikou nadaných žáků zabývají?*

Odpověď	n	%
Ano	21	28
Ne	54	72
Celkem	75	100

Graf č. 19: *Grafické zpracování položky: Znáte nějaké webové stránky/ knihy/ odborné časopisy, které se touto problematikou nadaných žáků zabývají?*



Dílčí závěr: Z celkového počtu 75 (100 %) respondentů jsme zjistili, že větší počet respondentů, tj. 54 (72 %) nezná žádné webové stránky/ knihy/ odborné časopisy zabývající se problematikou nadaných žáků a menší počet respondentů, tj. 21 (28 %) zná nějaké takové zdroje.

Položka č. 14: Jaké webové stránky/ knihy/ odborné časopisy, zabývající se problematikou nadaných žáků znáte?

Tato položka č. 14 souvisí s předchozí položkou č. 13. a cílem bylo zjistit, jaké webové stránky/ knihy/ odborné časopisy znají respondenti, kteří odpověděli „ano“ na otázku: „Znáte nějaké webové stránky/ knihy/ odborné časopisy, zabývající se problematikou nadaných žáků?“

Tabulka č. 17: *Jaké webové stránky/ knihy/ odborné časopisy, zabývající se problematikou nadaných žáků znáte?*

Odpověď	n	%
Knihy	13	61,9
Webové stránky	6	28,6
Odborné časopisy	1	4,8
Učební materiály	1	4,8
Celkem	21	100

Graf č. 20: *Grafické zpracování položky: Jaké webové stránky/ knihy/ odborné časopisy, zabývající se problematikou nadaných žáků znáte?*



Dílčí závěr: Celkem jsme získali 21 (100 %) odpovědí, 13 (61,9 %) odpovědí, tj. většina představovaly: „*knihy*“, 6 (28,6 %) odpovědí: „*webové stránky*“, 1 (4,8 %) odpověď: „*odborné časopisy*“ a stejně tak 1 (4,8 %) odpověď: „*učební materiály*“.

Položka č. 15: Znáte nějaké speciální pomůcky (př. učebnice) pro nadané žáky?

Cílem této položky bylo zjistit, zda respondenti znají nějaké speciální pomůcky (př. učebnice) pro nadané žáky.

Tabulka č. 18: *Znáte nějaké speciální pomůcky (př. učebnice) pro nadané žáky?*

Odpověď	n	%
Ano	9	12
Ne	66	88
Celkem	75	100

Graf č. 21: *Grafické zpracování položky: Znáte nějaké speciální pomůcky (př. učebnice) pro nadané žáky?*



Dílčí závěr: Z výšečového grafu č. 21 vyplývá, že z celkového počtu 75 respondentů, zná pouze 9 (12 %) respondentů nějaké speciální pomůcky (př. učebnice) pro nadané žáky a zbylých 66 (88 %) žádné speciální pomůcky pro nadané žáky nezná.

Položka č. 16: Jaké speciální pomůcky (př. učebnice) pro nadané žáky znáte?

Položka č. 16 navazuje na předchozí položku č. 15 a cílem je zjistit, jaké speciální pomůcky (př. učebnice) pro nadané žáky respondenti, kteří odpověděli „ano“ na otázku: Znáte nějaké speciální pomůcky (př. učebnice) pro nadané žáky?“

Tabulka č. 19: *Jaké speciální pomůcky (př. učebnice) pro nadané žáky znáte?*

Odpověď	n	%
Stavebnice a logické sady	1	11,1
Učebnice, pracovní sešity, pracovní listy, úlohy	5	55,6
Hry	2	22,2
Encyklopedie a učebnice ze starších ročníků	1	11,1
Celkem	9	100

Graf č. 22: *Grafické zpracování položky: Jaké speciální pomůcky (př. učebnice) pro nadané žáky znáte?*



Dílčí závěr: Celkem jsme získali 9 (100 %) odpovědí. Většina odpovědí, tj. 5 (55,6 %) byla: „učebnice, pracovní sešity, pracovní listy a úlohy“, 2 (22,2 %) odpovědi byly: „hry“, 1 (11,1 %) odpověď byla: „stavebnice a logické sady“ a 1 (11,1 %) odpověď byla: „encyklopedie a učebnice ze starších ročníků“.

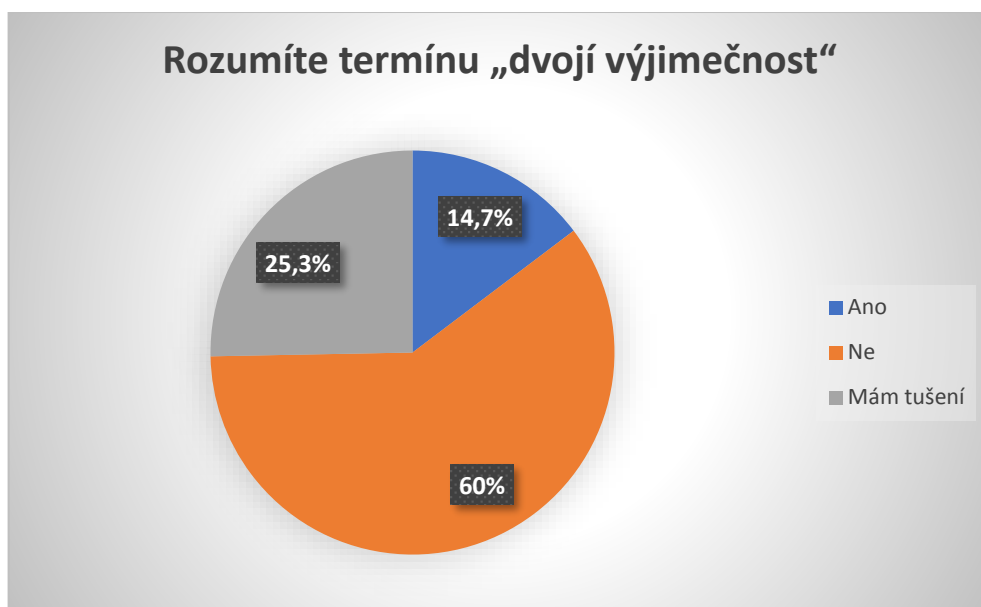
Položka č. 17: Rozumíte termínu „dvojitá výjimečnost“

Cílem této položky bylo zjistit, zda respondenti rozumí termínu „dvojitá výjimečnost“.

Tabulka č. 20: Rozumíte termínu "dvojitá výjimečnost"

Odpověď	n	%
Ano	11	14,7
Ne	45	25,3
Mám tušení	19	60
Celkem	75	100

Graf č. 23: Grafické zpracování položky: Rozumíte termínu "dvojitá výjimečnost"?



Dílčí závěr: Z celkového počtu 75 respondentů, převážná většina, tj. 45 (60 %) respondentů vůbec neví, co znamená termín dvojitá výjimečnost, 19 (25,3 %) respondentů má tušení, co by to mohlo být a pouhých 11 (14,7 %) respondentů rozumí termínu „dvojitá výjimečnost“.

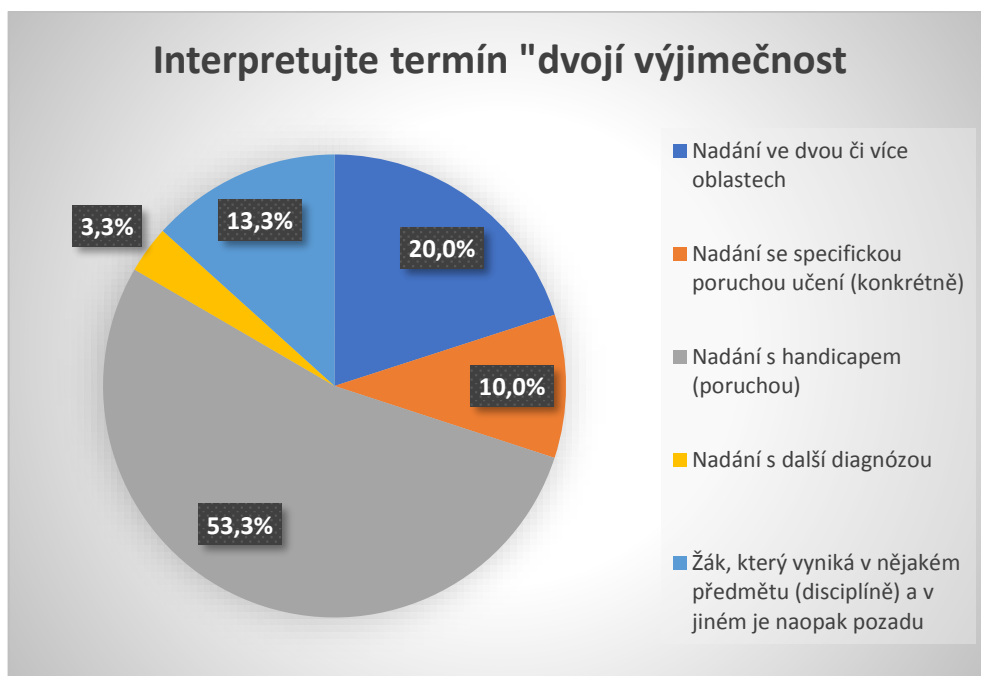
Položka č. 18: Interpretujte termín "dvojitá výjimečnost":

Cílem položky č. 18, která souvisí s položkou č. 17 bylo zjistit, zda respondenti, kteří odpovídali v předchozí položce č. 17 ano či mám tušení, na otázku: „Rozumíte termínu „dvojitá výjimečnost?“ opravdu rozumí termínu „dvojitá výjimečnost“.

Tabulka č. 21: *Interpretujte termín "dvojitá výjimečnost":*

Odpověď	n	%
Nadání ve dvou či více oblastech	6	20,0
Nadání se specifickou poruchou učení (konkrétně)	3	10,0
Nadání s handicapem (poruchou)	16	53,3
Nadání s další diagnózou	1	3,3
Žák, který vyniká v nějakém předmětu (disciplíně) a v jiném je naopak pozadu	4	13,3
Celkem	30	100

Graf č. 24: *Grafické zpracování položky: Interpretujte termín "dvojitá výjimečnost":*



Dílčí závěr: Celkem jsme získali 30 (100 %) odpovědí, z toho většina, tedy 16 (53,3 %) odpovědí: „*nadání s handicapem (poruchou)*“, 6 (20 %) odpovědí: „*nadání ve dvou či více oblastech*“ 4 (13,3 %) odpovědí: „*žák, který vyniká v nějakém předmětu (disciplíně) a v jiném je naopak pozadu*“, 3 (10,0 %) odpovědí: „*nadání se specifickou poruchou učení*“ a 1 (3,3 %) odpověď: „*nadání s další diagnózou*“.

Položka č. 19: Domníváte se, že nadané děti mohou mít nějaké zdravotní postižení?

Cílem položky č. 19 bylo zjistit, zda se respondenti domnívají, že by mohli mít nadané děti také nějaké zdravotní postižení.

Tabulka č. 22: *Domníváte se, že nadané děti mohou mít nějaké zdravotní postižení?*

Odpověď	n	%
Ano	46	61,3
Ne	13	17,3
Nevím	16	21,3
Celkem	75	100

Graf č. 25: *Grafické zpracování položky: Domníváte se, že nadané děti mohou mít nějaké zdravotní postižení?*



Dílčí závěr: Z uvedeného grafu č. 25 vyplývá, že z celkového počtu 75 (100 %) respondentů, se většina, tedy 46 (61,3 %) respondentů domnívá, že nadané děti mohou mít nějaké zdravotní postižení, 16 (21,3 %) respondentů neví a 13 (17,3 %) respondentů si myslí, že nemohou mít žádné zdravotní postižení.

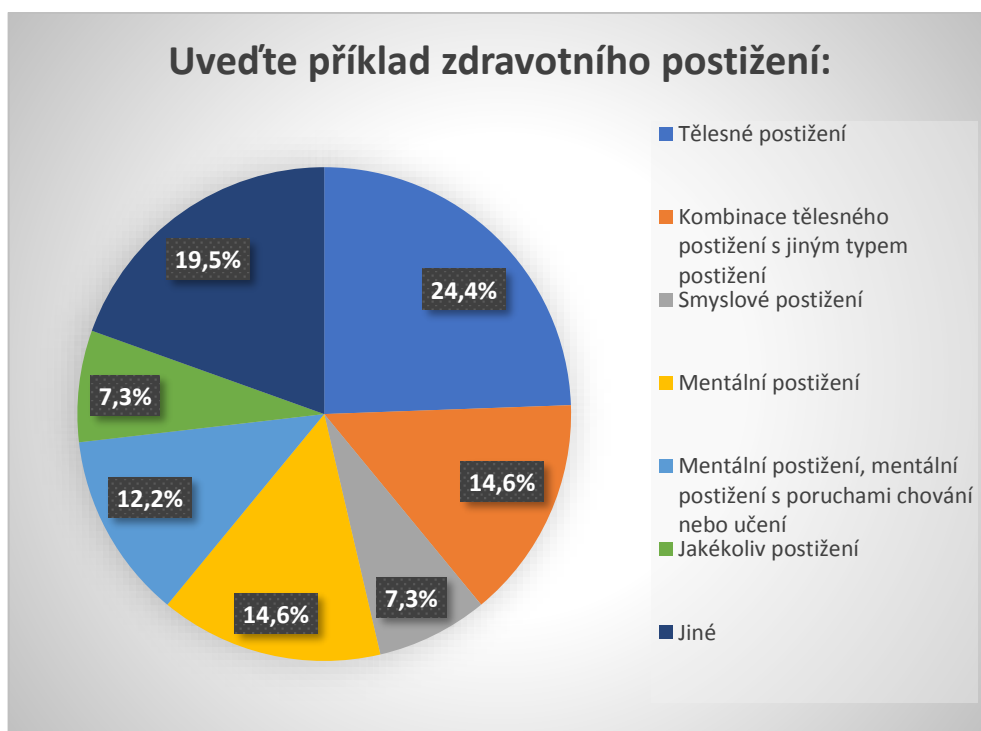
Položka č. 20: Uved'te příklad zdravotního postižení:

Cílem této položky, která souvisí s položkou č. 19. je zjistit, zda respondenti, kteří odpověděli „ano“ na otázku: „Domníváte se, že nadané děti mohou mít nějaké zdravotní postižení?“ ví, jaké zdravotní postižení může doprovázet nadaného žáka.

Tabulka č. 23: *Uved'te příklad zdravotního postižení:*

Odpověď	n	%
Tělesné postižení	10	24,4
Kombinace tělesného postižení s jiným typem postižení	6	14,6
Smyslové postižení	3	7,3
Mentální postižení	6	14,6
Mentální postižení, mentální postižení s poruchami chování nebo učení	5	12,2
Jakékoliv postižení	3	7,3
Jiné	8	19,5
Celkem	41	100

Graf č. 26: *Grafické zpracování položky: Uved'te příklad zdravotního postižení:*



Dílčí závěr: Z celkového počtu 75 respondentů jsme získali 41 (100 %) odpovědí. Nejvíce odpovědí, tj. 10 (24,4 %) typu: „*tělesné postižení*“, méně, tj. 6 (14,6 %) odpovědí: „*kombinace tělesného postižení s jiným typem postižení*“, stejně tak 6 (14,6 %) odpovědí: „*mentální postižení*“. Dále také 5 (12,2 %) odpovědí typu: „*mentální postižení či mentální postižení s poruchami chování nebo učení*“, 3 (7,3 %) odpovědi: „*smyslové postižení*“ a stejně tak 3 (7,3 %) odpovědi: „*jakékoliv postižení*“, posledních 8 (19,5 %) odpovědí jiných. Například jsme se potýkali s odpověďmi typu: „*poruchy chování*“, „*dětská mozková obrna*“, „*jakékoliv postižení kromě mentálního postižení*“ atd.

5 Shrnutí a náměty k diskusi

Ve druhé části diplomové práce jsme se zaměřili na připravenost budoucích absolventů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na výuku nadaných žáků.

Na základě dotazníkového šetření a na základě realizovaných důkazů hypotéz, lze vyvodit určité závěry a pokusit se odpovědět na výzkumné otázky ke stanoveným hypotézám.

Při ověřování platnosti hypotéz lze konstatovat následující:

To, zda se budoucí absolventi oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ cítí nebo necítí být připraveni na výuku nadaných žáků, nemá vliv na orientovanost v problematice vzdělávání nadaných žáků.

To, zda budoucí absolventi oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ znají nebo neznají zdroje zabývající se problematikou nadaných žáků, nemá vliv na orientovanost v problematice vzdělávání nadaných žáků.

To, zda budoucí absolventi oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ mají standartní nebo nestandardní typ praxe, nemá vliv na orientovanost v problematice vzdělávání nadaných žáků.

Co se výzkumných otázek týče, s oběma vzdělávacími postupy nadaných žáků, tj. enrichment a akcelerace se setkala pouhých 7 respondentů ze 75, 13 respondentů zná alespoň jeden z uvedených postupů a zbylá většina se s těmito postupy nikdy nesešla. V našem výzkumném šetření jsme tedy vycházeli z toho, že se v této problematice, tj. ve vzdělávání nadaných žáků orientuje pouhých 7 respondentů a zbylých 68 ze 75 se neorientuje v problematice vzdělávání nadaných žáků. Tímto jsme odpověděli na dvě výzkumné otázky.

Zajímalo nás však také, zda budoucí pedagogové rozumí termínu dvojí výjimečnost. Problematika rovněž velice aktuální a spojená právě s nadáním. V dnešní době se můžeme setkat s žákem, který má nadání a současně trpí určitým handicapem, právě ten může právě zastínit nadání a způsobit problémy v jeho diagnostice. Z dotazníkového šetření vyplynulo, že převážná většina budoucích pedagogů vůbec tomuto termínu nerozumí, 30 budoucích pedagogů ze 75 má tušení, co by to mohlo být nebo si myslí, že tomuto termínu rozumí, což jsme si mohli i ověřit a dojít k závěru, že 16 z nich odpovědělo zcela správně, tedy nadání

s handicapem a 7 odpovědělo částečně správně (konkrétně, např. poruchy učení). Považovali jsme tedy 23 ze 75 budoucích pedagogů za úspěšné, protože tomuto termínu rozumí.

Při analýze výsledků této části výzkumu lze konstatovat, že i když je po stránce teoretické této problematice věnována stále větší pozornost, budoucí pedagogové nejeví příliš velký zájem o toto téma. Musíme však počítat také s tím, že dotazník má svá úskalí a nepodává vždy objektivní pohled k získání potřebných údajů. Musíme k těmto výsledkům tedy přistupovat s jakýmsi nadhledem.

Předkládaná diplomová práce měla za cíl pojednat o problematice nadaných žáků. Je nutné se touto problematikou nadále zabývat. Zatím si málo budoucích absolventů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ uvědomuje, že se na škole může s těmito žáky setkat a že k nim budou muset přistupovat odlišným způsobem než k ostatním žákům.

Úspěšné vzdělávání nadaných žáků však závisí nejen na orientaci budoucích absolventů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ v problematice vzdělávání nadaných žáků, ale má na něm podíl především osobnost budoucího učitele, jeho nadšení pro práci navíc, v zajímavější podobě atd.

Závěr

Jak bylo konstatováno již v úvodu, problematika nadaných žáků je velmi aktuálním a řešeným tématem ze strany rodičů, pedagogů, ale také odborníků. V současné době, kdy probíhá inkluze, dochází k začleňování všech žáků bez rozdílu do běžných tříd. Je nezbytné uvědomit si, že v každé třídě může být žák, diagnostikován jako nadaný, pedagog by měl mít v této situaci povědomí o tom, jak s tímto žákem pracovat, tedy jaké postupy ve vzdělávání užívat.

Diplomová práce byla rozdělena na část teoretickou a empirickou. V teoretické části jsme se nejdříve zabývali vzděláváním nadaných žáků v České republice, kde také uvádíme významné dokumenty, které se problematikou nadaných žáků zabývají a objasňujeme termíny nadání, talent, inteligence a tvořivost. Zmínili jsme i Mensu, mezinárodní organizaci, sdružující jedince s vysokým intelektem. Následovala kapitola zaměřená na výchovu a vzdělávání nadaných žáků v současné škole. Dotkli jsme se také problematiky „dvakrát výjimečného nadání“, která je v dnešní době také dosti aktuální a velice zajímavá. Na závěr teoretické části je naše pozornost věnována pedagogům. V empirické části jsme řešili problematiku nadaných žáků ze strany budoucích absolventů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, tedy studentů 5. ročníků tohoto oboru.

Cílem diplomové práce bylo přispět k problematice vzdělávání nadaných žáků a zjistit, jak jsou budoucí absolventi oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ připraveni na výuku nadaných žáků. Při zpracovávání daného tématu jsme došli k závěru, že celkem 7 budoucích pedagogů ze 75 má přehled o vzdělávání nadaných žáků, tzn. postupech vzdělávání nadaných žáků urychlování a akcelerace.

Dílčím cílem této práce bylo také motivovat budoucí absolventy oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ k hlubšímu zamyšlení se nad problematikou nadaných žáků a uvědomit si její důležitost. Předpokládali jsme, že toto téma vzbudí diskusi a tato problematika se dostane do povědomí lidí.

Na závěr můžeme říci, že hlavních cílů, tj. přispět k problematice vzdělávání nadaných žáků a zjistit, jak jsou budoucí absolventi oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ připraveni na výuku nadaných žáků, jsme dosáhli a věříme, že tato práce bude přínosná pro všechny budoucí pedagogy, ale také pro ty, kteří se o problematiku nadaných žáků zajímají.

Seznam použité literatury

CAMPBELL, James R. *Jak rozvíjet nadání vašich dětí*. Praha: Portál, 2001. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-516-4.

ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: SPN, 1983. ISBN 14-255-83.

DOČKAL, Vladimír. *Zaměřeno na talenty, aneb, Nadání má každý*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2005. ISBN 80-7106-840-3.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.

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

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

GALBRAITH, Judy a James R. DELISLE. *When gifted kids don't have all the answers: how to meet their social and emotional needs*. Revised & updated edition. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing, [2015]. ISBN 978-1-57542-493-4.

GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.

GRUBER, David. *Jak rozvíjet inteligenci svého dítěte*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0971-6.

HAVIGEROVÁ, Jana Marie. *Pět pohledů na nadání*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3857-4.

HAVIGEROVÁ, Jana Marie a Blanka KŘOVÁČKOVÁ. *Co bychom měli vědět o nadání*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-092-4.

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

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

- JŮVA, Vladimír. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8.
- KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.
- KANTOROVÁ, Jana a Helena GRECMANOVÁ. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008. Vzdělávání. ISBN 978-80-7409-024-0.
- KOHOUTEK, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996. ISBN 80-85867-94-X.
- LANDAU, Erika. *Odvaha k nadání*. Praha: Akropolis, 2007. ISBN 978-80-86903-48-4.
- LANIADO, Nessia. *Jak od malička rozvíjet inteligenci dětí*. Praha: Portál, 2004. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-870-8.
- MACHŮ, Eva. *Nadaný žák*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-197-3.
- PORTEŠOVÁ, Šárka. *Rozumově nadané děti s dyslexií*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-990-3.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika. 2.*, přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.
- PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- RENZULLI, Joseph S., FOŘTÍKOVÁ, Jitka, ed. *Úspěšná výuka mimořádně nadaných dětí*. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-254-3705-6.
- SEJVALOVÁ, Jitka. *Talent a nadání: jejich rozvoj ve volném čase*. Praha: IDM MŠMT, 2004. ISBN 80-86784-03-7.
- SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.
- STERNBERG, Robert J. *Úspěšná inteligence: jak rozvíjet praktickou a tvůrčí inteligenci*. Praha: Grada, 2001. ISBN 80-247-0120-0.
- TRAIL, Beverly, Ed. D. *Twice-exceptional gifted children: understanding, teaching, and counseling gifted students*. USA: Prufrock Press, 2011. ISBN 978-1-59363-489-6.

WINEBRENNER, Susan a Dina BRULLES. *Teaching gifted kids in today's classroom: strategies and techniques every teacher can use*. Rev. & updated 3rd ed. Minneapolis: Free Spirit, c2012. ISBN 978-1-57542-395-1.

Internetové zdroje:

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. [online]. Praha: Tauris, 2001. 98 s. [cit. 2019-27-01]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolcenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2017. 142 s. [cit. 2019-27-01]. Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

Vyhláška č. 27/2016 Sb. [online]. Praha: MŠMT, 2016. 83 s. [cit. 2019-27-01]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>

Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník

Nadaný žák v primární škole a jeho pedagog

Vážená budoucí paní učitelko, vážený budoucí pane učiteli,

jmenuji se Soňa Kořenková, jsem studentka 5. ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Chtěla bych Vás tímto požádat o vyplnění krátkého dotazníku, zabývajícího se problematikou nadaných žáků, jehož vyplnění Vám potrvá pouze 3 minuty. Dotazník je anonymní, vyplňujte jej prosím pravdivě a svědomitě, Váš názor nás zajímá. Data budou zpracována pouze pro účely diplomové práce.

Předem děkuji za Váš čas.

1) Jaké je Vaše pohlaví:

- žena
- muž

2) Vysoká škola, kterou studujete:

- Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
- Pedagogická fakulta Masarykovy Univerzity v Brně
- jiná:

3) Vaše dosavadní praxe:

- praxi na ZŠ jsem podstoupil(a) pouze v rámci vysoké školy, kterou studuji
- pracuji/pracoval(a) jsem již na ZŠ

4) Proč si myslíte, že jste připraven(a) na to, mít ve třídě nadaného žáka? (více možností)

- účastnil(a) jsem se semináře/workshopu
- absolvoval(a) jsem předmět, který se zabýval problematikou nadaných
- studuji/studoval(a) jsem odbornou literaturu (webové stránky, knihy, časopisy)
- jiný důvod:
- necítím se být připraven(a)

5) Jak se podle Vás liší nadaný žák od průměrného? (otevřená otázka)

6) Setkal(a) jste se někdy s termínem Mensa?

ano

ne

7) Kde jste se s tímto termínem setkal(a)? (více možností)

na semináři/workshopu

v rámci předmětu, ve kterém jste se zabývali nadanými žáky (na vysoké škole)

v odborné literatuře (webové stránky, knihy, časopisy)

jiný zdroj:

8) Viděl(a) jste vzdělávání nadaných žáků?

ano

ne

9) Navštívil(a) jste základní školu, kde byli nadaní žáci vzděláváni v oddělené třídě?

ano

ne

10) Souhlasíte s tím, že by měli být nadaní žáci vzděláváni v oddělené třídě?

ano

ne

nevím

11) Setkal(a) jste se někdy s postupem vzdělávání nadaných žáků: urychlování akcelerace?

ano

ne

12) Setkal(a) jste se někdy s postupem vzdělávání nadaných žáků: obohacování / enrichment?

ano

ne

13) Znáte nějaké webové stránky/ knihy/ odborné časopisy, které se problematikou nadaných žáků zabývají?

ano

ne

14) Jaké webové stránky/ knihy/ odborné časopisy, které se problematikou nadaných žáků zabývají znáte? (otevřená otázka)

15) Znáte nějaké speciální pomůcky (př. učebnice) pro nadané žáky?

ano

ne

16) Jaké speciální pomůcky (př. učebnice) pro nadané žáky znáte? (otevřená otázka)

17) Rozumíte termínu: „dvojitá výjimečnost“?

ano

ne

mám tušení

18) Interpretujte termín „dvojitá výjimečnost“: (otevřená otázka)

19) Domníváte se, že nadané děti mohou mít nějaké zdravotní postižení?

ano

ne

20) Uveďte příklad zdravotního postižení: (otevřená otázka)

Anotace

Jméno a příjmení:	Soňa Kořenková
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Doc. PhDr. Martina Fasnerová, Ph. D.
Rok obhajoby:	2019

Název práce:	Nadaný žák v primární škole a jeho pedagog
Název v angličtině:	A gifted pupil at primary school and his pedagogue
Anotace práce:	<p>Tato diplomová práce je zaměřena na nadaného žáka v primární škole a jeho pedagoga. Cílem práce je na vybraném vzorku budoucích absolventů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ zjistit, jak jsou připraveni na výuku nadaných žáků. Teoretická část práce pojednává o souvislostech, které s nadaným žákem v primární škole a jeho pedagogem souvisí. Praktická část na základě využití dotazníkového šetření popisuje, jak jsou budoucí pedagogové připraveni na výuku nadaných žáků.</p>
Klíčová slova:	nadání, nadaný žák, nadaný žák v primární škole, nadaný žák a jeho pedagog, pedagog prvního stupně základních škol
Anotace v angličtině:	<p>This diploma thesis is focused on gifted pupil at primary school and his pedagogue. The aim of the thesis is to find out how the future graduates of the Primary School Teacher Training major are prepared for teaching the gifted pupils. The theoretical</p>

	part of this thesis deals with the gifted pupil and his pedagogue in context. The practical part describes the future graduates' extent of readiness to work with the gifted pupils and is created on the basis of a questionnaire survey.
Klíčová slova v angličtině:	giftedness, gifted pupil, gifted pupil at primary school, gifted pupil and his pedagogue, pedagogue of primary school
Přílohy vázané k práci:	Příloha č. 1: Dotazník
Rozsah práce:	79 stran
Jazyk práce:	Český