

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Ústav primární a preprimární edukace

**Mnohočetná případová studie vlivu zavedení konceptu vzdělávání  
mimořádně nadaných dětí do výuky na malotřídní škole**

Diplomová práce

Autor: Ing. Bc. Helena Fikarová  
Studijní program: M 7503 Učitelství pro základní školy  
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ  
Vedoucí práce: doc. PhDr. Jana Marie Havigerová, Ph.D.  
Oponent práce: Mgr. Lucie Francová, Ph.D.

2019

Hradec Králové



## Zadání diplomové práce

**Autor:** Ing. Bc. Helena Fikarová

**Studium:** P14K0149

**Studijní program:** M7503 Učitelství pro základní školy

**Studijní obor:** Učitelství pro 1. stupeň základní školy

**Název diplomové práce:** **Mnohočetná případová studie vlivu zavedení konceptu vzdělávání mimořádně nadaných dětí do výuky na malotřídní škole**

**Název diplomové práce AJ:** Multiple case study of the influence of Gifted Child Education Programme implementation in the Low-class school.

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Cílem práce je deskripce a vyhodnocení efektu zavedení konceptu vzdělávání mimořádně nadaných dětí do výuky na malotřídní škole. V první části práce bude popsán současný stav poznání řešeného problému se zaměřením na poznatky o specifických psychiky a speciálních vzdělávacích potřebách žáků nadaných a mimořádně nadaných a dosavadních zkušenostech s různými formami vzdělávání těchto žáků. Ve druhém kroku bude provedena vstupní pedagogicko-psychologická diagnostika vybraných žáků, u kterých lze předpokládat vysoké či mimořádné nadání a bude navržen koncept jejich vzdělávání, který bude následně implementován. Průběh a efekt zavedení nového konceptu bude popsán a vyhodnocen metodou mnohočetné případové studie. Podstatnou částí práce bude diskuse získaných poznatků se současným stavem poznání.

JURÁŠKOVÁ, J. Základy pedagogiky nadaných. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006. ISBN 80-86856-19-4. HAVIGEROVÁ, J. M. Pět pohledů na nadání. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3857-4

**Garantující pracoviště:** Ústav primární a preprimární edukace,  
Pedagogická fakulta

**Vedoucí práce:** doc. PhDr. Jana Marie Havigerová, Ph.D.

**Oponent:** Mgr. Lucie Francová, Ph.D.

**Datum zadání závěrečné práce:** 31.5.2017

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedení doc. PhDr. Jany Marie Havigerové, PhD. Samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

.....

## Poděkování

Velmi ráda bych poděkovala paní doc. PhDr. Janě Marii Havigerové, Ph.D. za velmi podnětné odborné vedení, cenné rady a inspiraci při zpracování diplomové práce. Poděkování rovněž patří paní Kateřině Emer Venclové, kolegyním na základní škole, žákům a jejich rodičům za spolupráci na výzkumném šetření.

## **Anotace**

FIKAROVÁ, Helena. *Mnohočetná případová studie vlivu zavedení konceptu vzdělávání mimořádně nadaných žáků na malotřídní škole*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2019. 109 s., Diplomová práce.

Diplomová práce je zaměřena na vzdělávání mimořádně nadaných žáků v prostředí malotřídní školy. V úvodní části je popsán současný stav poznání o nadaných žácích se zaměřením na typické projevy a specifické vzdělávací potřeby. Kdo jsou nadaní žáci, jak je identifikovat, jaké jsou možnosti jejich vzdělávání, na tyto otázky je možné najít odpověď v pěti kapitolách. Cílem praktické části je deskripce a vyhodnocení efektu zavedení konceptu vzdělávání nadaných žáků na malotřídní škole. Popsány jsou etapy realizace konceptu, vstupní diagnostika vybraných žáků, návrh upravených forem vzdělávání. Průběh a efekt zavedení konceptu je popsán a vyhodnocen metodou mnohačetné případové studie. Vyhodnocení změny je provedeno na základě komparace specifických projevů chování konkrétních nadaných žáků v běžných hodinách a při rozšířené výuce určené pro tyto vybrané žáky. Analýzou dat z šetření a kazuistik zhodnocuje závěrečné shrnutí, zda takto nastavený systém od vyhledávání, identifikaci, poskytnutí speciálních vzdělávacích opatření, návaznost na kurikulární dokumenty školy a v první řadě péče o nadané žáky u nás ve škole, má smysl.

### **Klíčová slova:**

nadání, inteligence, mimořádně nadaný žák, identifikace, vzdělávání mimořádně nadaných žáků, kazuistika

## **Annotation**

FIKAROVÁ, Helena. *Multiple case study of the influence of the Gifted Child Education Program in a low-class school*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2019. 109 pages, Diploma Thesis.

The diploma thesis is focused on the education of exceptionally gifted pupils in a low-class school. The introductory part describes the current condition of knowledge about gifted pupils with a focus on their typical behavior and specific educational needs. Who are gifted pupils, how to identify them, what are the possibilities of their education, these questions can be answered in five chapters. The aim of the practical part is to describe and evaluate the effect of the concept implementation of gifted pupils' education in a small-class school. The phases are described, as well as the initial screening, the modified forms of education. The process and effects are described and evaluated by the multiple case study method. The evaluation of the change is based on the comparison of the specific behavior of gifted pupils in the common lessons and in the extended classes. By analyzing the data from the survey and case studies, the final summary evaluates whether the screening system, identification, gifted education interventions, school curricula continuity and the talent development in our school makes sense.

## **Key words**

giftedness, intelligence, exceptionally gifted pupils, identification, gifted education, case study

## Obsah

<b>1</b>	<b>Úvod</b> .....	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>Teoretické vymezení nadání</b> .....	<b>12</b>
2.1	Definice nadání .....	12
2.2	Vymezení a definice inteligence .....	13
2.3	Modely inteligence .....	14
2.4	Druhy inteligence .....	17
2.5	Inteligence a nadání .....	18
2.6	Modely nadání .....	19
2.7	Předmětová klasifikace nadání .....	24
2.8	Vertikální klasifikace .....	25
<b>3</b>	<b>Nadaný žák</b> .....	<b>26</b>
3.1	Rozlišení bystré versus nadané .....	26
3.2	Typy nadaných žáků .....	28
3.3	Problémy nadaných ve školním prostředí .....	31
<b>4</b>	<b>Identifikace nadaných žáků</b> .....	<b>34</b>
4.1	Standard komplexní diagnostiky mimořádného (intelektového) nadání .....	36
4.2	Pedagogická diagnostika a prediagnostika .....	37
4.3	Používané nástroje .....	38
4.4	Přehled českých a zahraničních posuzovacích škál .....	40
<b>5</b>	<b>Možnosti vzdělávání nadaných žáků</b> .....	<b>42</b>
5.1	Akcelerace .....	43
5.2	Obohacování .....	43
5.3	Integrace versus segregace .....	44
5.4	Model otáčivých dveří .....	45
<b>6</b>	<b>Praktická část</b> .....	<b>46</b>

<b>7</b>	<b>Proces změny komplexního přístupu vzdělávání nadaných žáků na malotřídní škole .....</b>	<b>46</b>
<b>8</b>	<b>Výzkumné šetření .....</b>	<b>54</b>
8.1	Cíl výzkumu.....	54
<b>9</b>	<b>Výzkumná otázka I.....</b>	<b>55</b>
9.1	Výzkumný soubor .....	55
9.2	Sběr dat .....	56
9.3	Kazuistiky .....	57
9.4	Ověření.....	65
<b>10</b>	<b>Výzkumná otázka II. ....</b>	<b>68</b>
10.1	Výzkumný soubor .....	68
10.2	Metoda sběru dat .....	69
10.3	Výsledky.....	70
<b>11</b>	<b>Výzkumná otázka III. ....</b>	<b>91</b>
11.1	Výzkumný soubor .....	91
11.2	Metoda sběru dat .....	91
11.3	Výsledky.....	92
11.4	Vyhodnocení .....	94
<b>12</b>	<b>Diskuse.....</b>	<b>96</b>
<b>13</b>	<b>Závěr .....</b>	<b>98</b>
<b>14</b>	<b>Zdroje .....</b>	<b>99</b>
<b>15</b>	<b>Přílohy .....</b>	<b>102</b>



# 1 Úvod

*„Mimořádně nadané děti jsou tak trochu jiné než ostatní děti, ale stejně jako ostatní děti, jsou to také děti.“*

Olivier Revol, francouzský psychiatr, specialista na nadané děti

Mít talentované dítě ve škole je bezesporu dar. Nadaní a mimořádně nadaní žáci jsou specifickou skupinou se specifickými vzdělávacími potřebami. V dnešní době se téma nadání a nadaných žáků diskutuje čím dál častěji, v teoretické sféře i na praktické úrovni. Současná doba se snaží integrovat děti se speciálními vzdělávacími potřebami a poskytovat jim podpůrná opatření, aby mohly překonat své obtíže. Dříve se hovořilo zejména o žácích, kteří tzv. doháněli ostatní, protože výuku z různých objektivních i subjektivních důvodů nestíhají, nezvládají, či mají před sebou jiné překážky. Neméně důležité je věnovat pozornost také těm dětem, které se nacházejí na druhé straně. Těm, které vykazují známky výjimečných schopností a můžeme o nich říci, že jsou talentovaní, nadaní. Vyhláška MŠMT č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními potřebami a nově i žáků nadaných, definuje nadaného a mimořádně nadaného žáka takto:

*„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. Za mimořádně nadaného žáka se pro účely této vyhlášky považuje především žák, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech.“*

Za důležitý aspekt této vyhlášky považuji úvodní informaci – při adekvátní podpoře. V diplomové práci, kterou zaměřuji na práci s nadanými dětmi si kladu otázku, jaký typ vzdělávání je pro nadané děti vhodný? Existuje nějaký optimální způsob, jak pracovat s nadanými dětmi? V roce 2018 se podařilo zavést na naší malotřídní škole tzv. Klub nadaných žáků, což je v podstatě koncept vytažení nadaných žáků z hodin, kdy žáci opouštějí svou třídu a odcházejí na speciální rozšiřující výuku. Myšlení nadaných dětí je komplexní a spontánní, děti mají velkou potřebu tvořit, sdělovat vlastní nápady, přicházejí

s originálními přístupy, jsou vnímavé a novátorské. K tomu, aby uspěly jak ve škole, tak i v životě, potřebují vnitřní motivaci a psychickou pohodu. Na velkých školách vznikají nebo již vznikla poradenská pracoviště se speciálním pedagogem, metodikem prevence, výchovným poradcem a ideálně také školním psychologem. Vytváří se tak prostor pro koncepční integrované vzdělávací péče o nadané žáky. Jak je tomu ale na malotřídních školách? Z informací získaných na České školní inspekci a v krajském školním poradenském zařízení lze konstatovat, že v Královéhradeckém kraji doposud není žádná malotřídní škola, která by péči o nadané žáky pojala komplexně, systematicky. Vystoupili jsme s odvážným krokem, jehož součástí je vyhodnocení zavedení konceptu vzdělávání nadaných žáků na malotřídní škole.

V úvodu práce se zaměřuji na současné poznatky o nadání, představení různých pojetí nadání ve školním kontextu. V první kapitole se zaměřuji na teoretické přístupy k definici nadání, přehled vybraných modelů nadání a druhů inteligence.

Třetí kapitola nabízí vhled do tématu, kdo je nadaný žák, kdy zbystrit, zda nemáme ve třídě takového jedince. Zmíněny jsou také problémy, se kterými se nadaní žáci a jejich pedagogové mohou ve škole setkat a je třeba na ně myslet.

Ve čtvrté kapitole se věnuji identifikaci nadaných žáků, a to z pohledu pedagogů. Stručně představuji aktuální metodickou příručku Standard komplexní diagnostiky mimořádného (intelektového) nadání z roku 2016, která byla novelizována právě pro potřeby vstupní pedagogické diagnostiky a prediagnostiky. V procesu vyhledávání nadaných dětí jsou důležité používané nástroje, na něž navazuje přehled českých a zahraničních posuzovacích škál.

Jaké jsou možnosti vzdělávání nadaných žáků prezentuji v kapitole páté. Jedná se o nejpoužívanější strategie v našich podmínkách, na závěr je představena metoda zahraniční.

Na teoretickou část navazuje část praktická. Popisuji proces změny v komplexním přístupu vzdělávání nadaných v prostředí malotřídní školy. Tento proces je rozdělen do několika etap, každá je stručně popsána. Jedná se o cyklický proces, který by mohl být aplikovatelný i v jiných školách. Diplomová práce by tak mohla poskytnout určité vodítko, jak nastavit proces změny v přístupu k nadaným žákům v prostředí malotřídních škol.

Cílem zkoumání je zjistit efekt zavedení nového konceptu vzdělávání mimořádně nadaných žáků. Výzkumným šetřením ověřit, zda takto nastavený systém od vyhledávání, identifikaci,

poskytnutí speciálních vzdělávacích opatření, návaznost na kurikulární dokumenty školy a v první řadě péče o nadané žáky u nás ve škole, má smysl. Ve výzkumném šetření je kladen akcent na typické projevy chování mimořádně nadaných dětí a srovnání s běžným vyučováním.

1. Jaká je efektivita pedagogické diagnostiky ve vyhledávání nadaných žáků v malotřídní škole?
2. Jakým způsobem se mění projevy žáků při práci v běžné hodině a v Klubu nadaných žáků?
3. Jaká témata jsou mimořádně nadaným žákům blízká, o jaká témata se hlouběji zajímají?

Do výzkumného šetření vstupuje skupina žáků, kteří navštěvují Klub nadaných žáků. Jejich jména jsou v práci změněna.

Diskuse shrnuje zjištěné poznatky z výzkumných šetření a konkrétních kazuistik.

## 2 Teoretické vymezení nadání

### 2.1 Definice nadání

Odborný výklad pojmu nadání není zcela jednoznačný. V Pedagogickém slovníku můžeme nalézt: „Je to soubor vloh jako předpoklad k úspěšnému rozvíjení schopností; nejčastěji používáno ve spojení s jedinci podávajícími nadprůměrné výkony při činnosti tělesné i duševní.“

„V pedagogickém pojetí převládá tradiční představa o nadání jako o výjimečné složce osobnosti některých jedinců, zejm. pro umělecké obory, pro sport, jazyky a matematiku“ (Pedagogický slovník, 2009, s. 164).

Podle manželů Fořtíkových (2007, s. 12) může být nadání chápáno jako:

1. souhrn schopností podmiňujících úspěšné vykonávání činnosti
2. všeobecné schopnosti, které podmiňují možnosti člověka, úroveň a vlastnosti jeho činnosti
3. rozumový potenciál nebo inteligence
4. souhrn vloh, vrozených daností, projev úrovně a vlastností vrozených předpokladů
5. talent

Samotné vymezení pojmů nadání a talent není jednoznačné. Někteří tyto pojmy považují za totožné, mezi těmito pojmy však lze najít kvantitativní a kvalitativní rozdíly. Talent definují jako „*vysokou úroveň rozvoje schopností, především speciálních.*“ (Fořtíková, Fořtík, 2007, s.12).

Pro poslání vzdělávacích institucí je důležité kvalitativní pojetí vývojové, kdy „*nadání představuje potenciální vlohy (possession), talent je výsledkem procesu systematického rozvoje tohoto potenciálu (superior mastery)*“ (Havigerová, 2011, s. 18). Na tento model F. Gagného, navazují studie tzv. manifestovaného a latentního nadání.

Hranici mezi talentem a nadáním z obsahového hlediska spatřuje Havigerová shodně s Mönksem v rozdílu, kdy nadání je spojováno spíše s intelektuálními oblastmi výkonu, talent je pak bližším pojmem k výtvarné, hudební či sportovní oblasti.

Podle stupně obecnosti je nadání chápáno „jako širší, všeobecný předpoklad pro činnost a výkon, talent znamená určité specifické, úzce vymezené předpoklady pro činnost“ (Havigerová, 2011, s.18)

Jak tedy určit, kdo je a kdo není nadaný? Vývoj bádání v této oblasti se neustále mění, liší se zejména ve vymezení samotného kritéria určení nadání. Snahy o empirický výzkum nejsou otázkou pouze posledních století, historie sahá možná i do dřívějších dob období starověkého Říma. Průlomovou publikovanou teorií o mimořádném nadání je kniha Francise Galtona – Dědičná genialita: Výzkum jejích zákonitostí a konsekvencí, jak uvádí Portešová (Portešová, 2009, s. 25). Koncept mentálního věku Alfreda Bineta stanovil jakýsi duševní potenciál dítěte, ale jak sám autor zdůrazňoval, porovnávání intelektového výkonu dětí nemůže být vztahováno na pouhou jednu hodnotu dosahovaného skóre. Binetovy mentální testy ale daly základ pro další zkoumání, Lewis Madison Terman adaptoval testy a přejal Galtonovo pojetí dědičné inteligence. Podle Termana (Portešová, 2009, s.27) je rozdíl mezi nadaným a nenadaným jedincem ve stupni rozvoje určitých schopností. Schopnost excelovat v jakýchkoliv výkonových testech však neodpovídá na tzv. netypicky nadané děti. Obdobně se s tímto jevem setkáváme i dnes, kdy sítem cíleného vyhledávání nadaných dětí pomocí standardizovaných testů a screeningů nemusejí projít v budoucnu výjimečné osobnosti. Jaké proměnné se tedy podílejí na formování a úspěchu nadaných dětí ve škole a později v životě?

## 2.2 Vymezení a definice inteligence

Pohledem do jakéhokoliv psychologického slovníku zjistíme rozmanitost, která existuje ve vymezení inteligence a která v průběhu 20. století spíše vzrůstala. Jak složité je definovat inteligenci, tak najdeme také několik způsobů klasifikací a vymezení tohoto pojmu. Uznávání světoví psychologové definovali inteligenci např. takto:

W. Stern: Inteligence je všeobecná schopnost individua vědomě orientovat vlastní myšlení na nové požadavky, je to všeobecná duchovní schopnost přizpůsobit se novým životním úkolům a podmínkám.

D. Wechsler: Inteligence je vnitřně členitá a zároveň globální schopnost individua účelně jednat, rozumně myslet a efektivně se vyrovnávat se svým okolím.

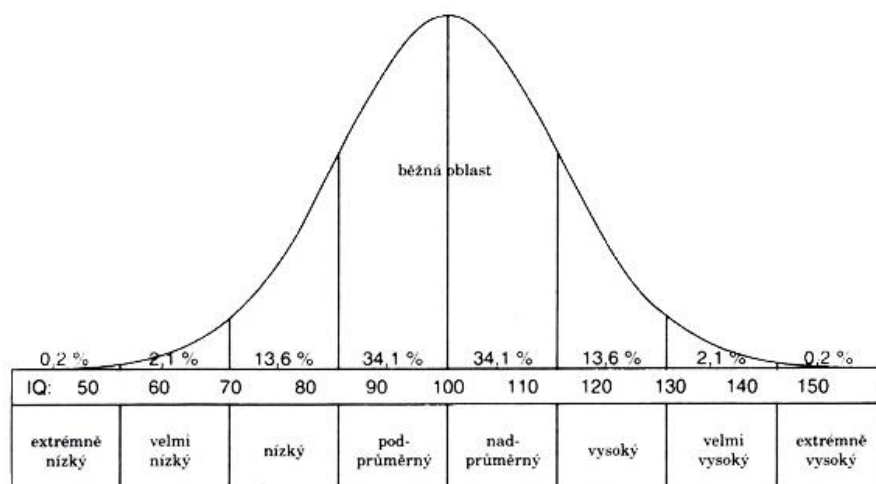
J. P. Guilford: Inteligence je schopnost zpracovávat informace. Informacemi je třeba chápat všechny dojmy, které člověk vnímá.

## 2.3 Modely inteligence

Jak uvádí Havigerová, nejjednodušší model navrhl **Charles Spearman** (1927). Podle něho existuje obecná rozumová schopnost, kterou označil jako *g – faktor*. Prakticky to znamená, že dokáže-li někdo řešit určitý okruh problémů, dokáže také zároveň řešit i problémy jiného typu. Jinak řečeno existence jedné, obecné schopnosti (obecného nadání), a zejména její stupeň rozvoje determinuje kvalitu i kvantitu veškerých mentálních činností, které jedinec vykonává.

Jinou teorií se zabýval **J.P. Guilford** (1967), tento trojrozměrný model inteligence bývá znázorňován v podobě krychle, na jejíchž hranách rozlišuje obsahy (se kterými se pracuje v procesu intelektových operacích), operace (které operují s určitým obsahem a produkují výsledky) a výsledky operací (produkty). Celkem dospěl k 120 faktorům a snažil se sestavit pro každý specifickou variantu testu. Vzájemnou kombinací těchto faktorů dostaneme (5x6x4) složek inteligence. Následné vyjádření inteligence hodnotou IQ je možné na základě 120 faktorů. Kritici této teorie uvádějí, že je to čistě „logický model“, kde není zajištěna nezávislost jednotlivých faktorů.

IQ = inteligenční kvocient vyjadřuje hodnotu výkonu určitého jedince na stupnici, v níž číslo 100 znamená průměrný výkon, čísla menší než 100 značí různé stupně podprůměrných výkonů a čísla větší než 100 různé stupně nadprůměrných výkonů. (Havigerová, 2011, s.21) Pro přehlednost jsou tato různá stupně inteligence znázorněny pomocí Gaussovy křivky normálního rozdělení.



Obrázek 1: Rozložení inteligence v populaci podle Gaussovy křivky

H.J. Eysenck navrhl podobnou ale jednodušší strukturu inteligence, která vychází z řešení IQ testů:

mentální operace	druhy testovaných úloh	kvalita
vnímání	verbální	výkonnost
paměť	numerické	rychlost
vyvozování	prostorové	

I u této teorie není možné zajistit nezávislost jednotlivých faktorů.

Spearmanův žák, **R.B. Cattell** (1971) posunul jeho teorii dále za předpokladu, že Spearmanův faktor všeobecné inteligence „g“ lze dále rozdělit na **fluidní a krystalickou inteligenci**.

*Fluidní inteligence*, reprezentovala vrozenou na kultuře a vzdělání nezávislou inteligenci, je označována jako potenciální schopnost učit se a řešit problémy.

*Krystalická inteligence* je utvářena v procesu vzdělávání a učení, její dosažená úroveň je také závislá na kognitivní stimulaci v rodině. Projevuje se v dovednostech myšlení, naučených způsobech usuzování, poznatkové vybavenosti paměti apod.

Fluidní inteligence dosahuje svého vrcholu v 14–20 letech a postupně je překrývána inteligencí krystalizovanou.

Zkoumání implicitních teorií inteligence, moudrosti a tvořivosti je neodmyslitelně spojeno s osobností amerického psychologa **R. J. Sternberga**, který na toto téma provedl řadu výzkumů, jež měly mimořádný mezinárodní ohlas. V roce 1981 uveřejnil s týmem spolupracovníků výzkum implicitních teorií inteligence, z jehož výsledků vyplynulo, že laici, kteří nemají žádné hlubší psychologické znalosti, připisují inteligentním lidem tři široké kategorie schopností, kterými jsou praktická schopnost řešit problémy, verbální schopnosti a sociální kompetence, jejíž součástí je tolerantní akceptování druhých lidí,

schopnost připouštět své vlastní omyly a zájem o dění ve světě (Plháková 2010, Sternberg et al., 1981).

### **Teorie mnohačetné inteligence H. Gardnera**

Všechny výše uvedené modely inteligence byly vytvořeny na základě matematické analýzy testových údajů. Zcela odlišnou cestu zvolil H. Gardner, který se opíral spíše o klinickou zkušenost. Gardnerův přístup odhaluje celou řadu samostatných inteligencí, které jedinec může uplatnit ve vztahu k prostředí, v němž žije. Gardner vymezil osm podmínek, které by měla každá inteligence splňovat, aby mohla být za inteligenci považována:

1. Jednotlivé inteligence souvisí s odlišnými nervovými strukturami.
2. Existují jedinci, u kterých dochází nebývalému rozvoji určitého druhu inteligence.
3. Každá inteligence představuje nezávislý kognitivní modul, pracující podle svých vlastních principů.
4. Každá inteligence musí mít svou evoluční historii a její prekurzory musí být vysledované už u nižších živočichů.
5. Jednotlivé inteligence mají rozdílnou ontogenezi.
6. Inteligence jsou ověřitelné cestou kognitivních experimentů.
7. Inteligence a jejich nezávislost by měly být psychometricky ověřitelné.
8. Jednotlivé inteligence jsou kódovány v určitých kulturních symbolických systémech (např. jazyk, matematické symboly, notové záznamy).

Naprosté splnění všech podmínek je poměrně obtížné. Uspokojivě tato přísná kritéria ale splňovaly tyto druhy inteligence:

- Lingvistická inteligence (schopnost formulovat věty, číst atd.)
- Logicko-matematická inteligence (řešení logických a matematických problémů)
- Prostorová inteligence (orientace, tvoření vizuálních představ)
- Muzikální inteligence (komponování hudby, hra na hudební nástroje)
- Kinestetická inteligence (obratnost, například při tanci či sportu)
- Intrapersonální inteligence (porozumění sobě samému, svým motivům a potřebám)
- Interpersonální inteligence (porozumění společenským vztahům, empatie)



Gardnerova teorie procházela také značným vývojem. Ve své původní koncepci měla jen šest složek (intrapersonální a interpersonální inteligence spadaly pod personální inteligenci). Dále byly pokusy přidat do tohoto modelu další druhy inteligence. Patří sem zejména přírodní inteligence (porozumění a vztah k živé i neživé přírodě) a existenciální inteligence (tendence k úvahám nad základními otázkami lidské existence). Havigerová zmiňuje, že každý člověk má všech 9 inteligencí. *„Bývají různě rozvinuté. Většina lidí používá dominantně jeden druh inteligence, v každodenním životě zapojuje některé další.“* (Havigerová, 2011, s.29). V praktické části se pokusíme vymezit, které druhy inteligence jsou vlastní vybraným žákům, kteří vstupují do výzkumného šetření. Na základě komparace pedagogické diagnostiky a psychologického šetření se pokusím shrnout následná pedagogická opatření, tj. úpravy obsahu učiva pro konkrétní žáky.

## 2.4 Druhy inteligence

Postupně se setkáváme s vyčleňováním různých druhů inteligence a to často v souvislosti s tím, jak byla silná v daném období pozice pojetí inteligence, ve kterém se zdůrazňovala přítomnost různých okruhů schopností, a také s tím, jaké nové výsledky výzkumy přinášely. Tak, jak byly zjišťovány kvalitativní charakteristiky inteligence, tak stále více se považovala za složitý ukazatel osobnosti. V současné době je možné setkat se např. s těmito druhy inteligence:

- **Teoretická (akademická) inteligence** – zahrnuje schopnosti jako zacházení s pojmy, usuzování, porozumění aj.. Tato inteligence je zejména posilována vzděláváním a je v úzkém vztahu s verbální inteligencí. Akademická inteligence patří k tradičnímu druhu inteligence, který se studoval od počátku zájmu o toto téma.
- **Sociální inteligence** – sociální inteligencí se rozumí schopnost vzhledu do motivů lidského chování, řešení interpersonálních konfliktů, empatie apod. Někteří používají místo tohoto označení název personální inteligence (H.Gardner).
- **Praktická inteligence** – tato inteligence je spjata s inteligencí neverbální a obsahuje schopnosti, které umožňují efektivní řešení úkolů každodenního života (R. Sternberg).
- **Verbální inteligence** – je inteligence zahrnující schopnosti zacházení se slovy, s významy slov, schopnost slovní plynulosti (fluence), slovního porozumění.
- **Neverbální inteligence** – obsahuje okruh schopností jako rotování v mysli s obsahy, s představami, schopnosti orientace v prostoru a rotace s prostorovými představami.

- **Divergentní inteligence** – tvoří ji soubor schopností, který se podílí na tvořivém myšlení jedince a umožňuje mu např. vytvářet alternativy řešení. Jedná se např. o schopnosti flexibility, fluence, originality, elaborace nebo citlivosti na problémy (J. P. Guilford).
- **Konvergentní inteligence** – tvoří ji soubor schopností, které zabezpečují přesnost a správnost řešení úkolů. Někdy se tato inteligence také nazývá sbíhavá, protože řešení směřuje k jednomu správnému řešení a alternativy jsou zde vyloučeny nebo nemožné (J. P. Guilford).
- **Fluidní inteligence** – je to inteligence původní, tedy jedinci vrozená, která je nezávislá na vzdělávání a kultuře (R. Cattell).
- **Krystalizovaná inteligence** – rozumí se jí inteligence, která se vytváří na základě inteligence fluidní, a která je rozvíjena prostřednictvím vzdělávání, učení a působením kultury na jedince (R. Cattell).
- **Emoční inteligence** – je schopnost přesně předpovídat, vyhodnocovat a vyjadřovat emoce, schopnost používat a generovat pocity, schopnost porozumět emocím druhých. Je to kompetence člověka, která je nezávislá na IQ, ale podstatně ovlivňuje úspěch a vztahy jedince (Goleman, 1995).
- **Morální inteligence** – vztahuje se ke schopnostem jednání a konání a rozumí se jí schopnost morálně jednat a uvažovat. Je poměrně závislá na náboženství a dané kultuře. Základními kritérii pro její hodnocení jsou např. schopnosti jako zodpovědnost vůči okolí, sebeovládání, smysl pro povinnost atd., tedy často schopnosti nekognitivní (Hass, 1999).
- **Umělá inteligence** – zvláštností je, že se jí míní inteligence, která je založená na mechanických systémech, které dospívají ke srovnatelným výsledkům, jež produkují inteligentní bytosti – lidé. Tento druh inteligence se rychle vyvíjí ve spojení s kognitivními vědami.

## 2.5 Inteligence a nadání

Starší koncepce pojímaly nadání jako vysoký stupeň inteligence. Rozhodujícím ukazatelem byl inteligenční kvocient IQ, jako skóre, kterého bylo dosaženo v testech inteligence. Většina autorů se ale dnes již shoduje, že nadání není možné posuzovat pouze z výsledku inteligenčního testu. Ovšem platí, že inteligence je základem intelektového nadání. (Fořtíková, Hříbková).

Hodnota IQ 130 je dnes chápána jako hranice určující nadání podle mezinárodní organizace Mensa, která sdružuje jedince s vysokou inteligencí. Užívají tzv. normální rozdělení pravděpodobností pro popis rozložení IQ ve zkoumané populaci.

## 2.6 Modely nadání

Obdobně jako je obtížné stanovit jednotnou definici nadání či talentu, i modely vysvětlující nadání jsou různorodé. Níže si představíme některé, jedná se často o zjednodušenou reprodukci širěji koncipovaných modelů. Multidimenzionální přístup zohledňuje vzájemné působení osobnostních faktorů, faktorů prostředí a jiných proměnných.

### **Joseph S. Renzulli – Tříkruhová koncepce nadání**

Mezi nejznámější patří koncepce nadání podle Renzulliho. Tři kruhy definuje jako tři základní složky, které se vzájemně prolínají. Jedná se o tyto „shluky“ (Portešová, 2009, s.32)

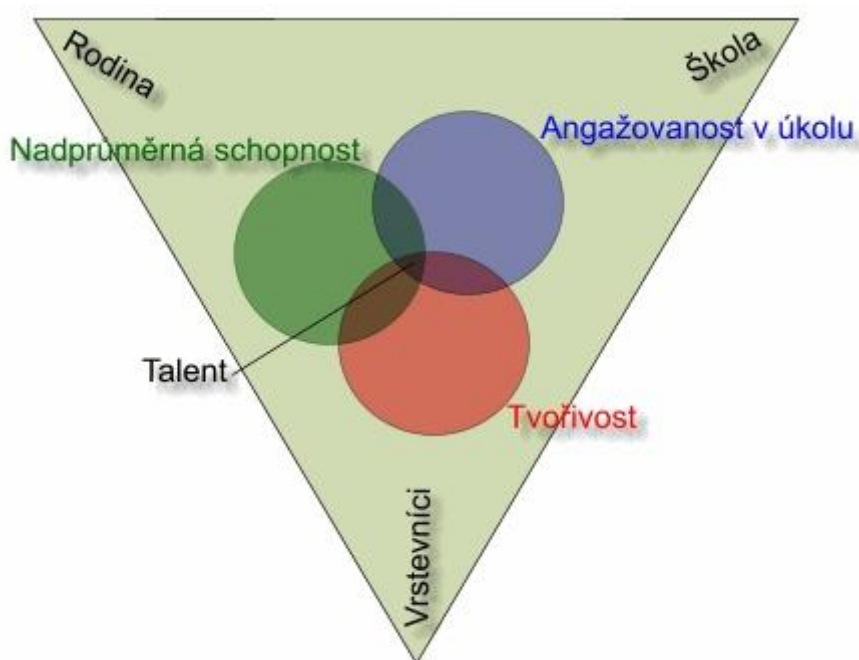
- Nadprůměrná schopnost (above average ability) obecná i specifická
- Tvořivost
- Angažovanost v úkolu (task commitment)

Pod pojmem angažovanost je myšlena motivace proměněná v konkrétní jednání, zahrnující zájem, vytrvalost, trpělivost, ale i sebedůvěru a speciální zaujetí. Právě tuto angažovanost je v některých specifických případech dětí velmi těžké odhalit. Konkrétní typy nadaných žáků budu zmiňovat v práci dále. Tvořivostí rozumíme schopnost vytvářet neobvyklé, jedinečné postupy a řešení problémů, mít originální nápady. (Mönks, Ypenburg, 2002)

Tyto tři faktory spolu souvisejí a tvoří tzv. triádu. Z tohoto pojetí je patrné, že nadání není pouhou hodnotou inteligenčního testu, do procesu vstupují i psychologické procesy intelektové a mimointelektové. Z této koncepce potom vychází definice nadání Renzulli a Reisová, 1986 (in Jurášková, 2003, s. 24): „*Nadání je výsledkem interakce třech základních vlastností – nadprůměrných všeobecných a/nebo specifických schopností, vysoké úrovně motivace a vysoké úrovně kreativity. Jedinci, kteří mají potenciál projevit nadání, jsou ti, kteří jsou nositeli těchto vlastností anebo jsou schopni tyto vlastnosti rozvíjet a aplikovat je v některé hodnotné oblasti lidské činnosti.*“

## Franz J. Mönks – Vícefaktorový model

V prostředí pedagogiky a výchovy je třeba zmínit vícefaktorový model Franze J. Mönkse. Doplnil triádu osobnostních faktorů o triádu faktorů prostředí. Mezi zásadní sociální oblasti, ve kterých se dítě pohybuje, patří rodina, škola a okruh přátel. Schopnost sociálního kontaktu v uvedených oblastech je důležitým spojovacím článkem. Podporující prostředí je tedy důležité pro vývoj nadání. Mönks doporučuje, aby se s každým dítětem zacházelo individuálně, dítě představuje celek: „jeho duševní a sociální schopnosti, pocity, motivaci a prožívání sociálních vztahů. Teprve na základě poznání osobnosti žáka, může být vyvinut podpůrný koncept, ušitý jemu na míru.“ (Mönks, Ypenburg, 2002, s. 23)

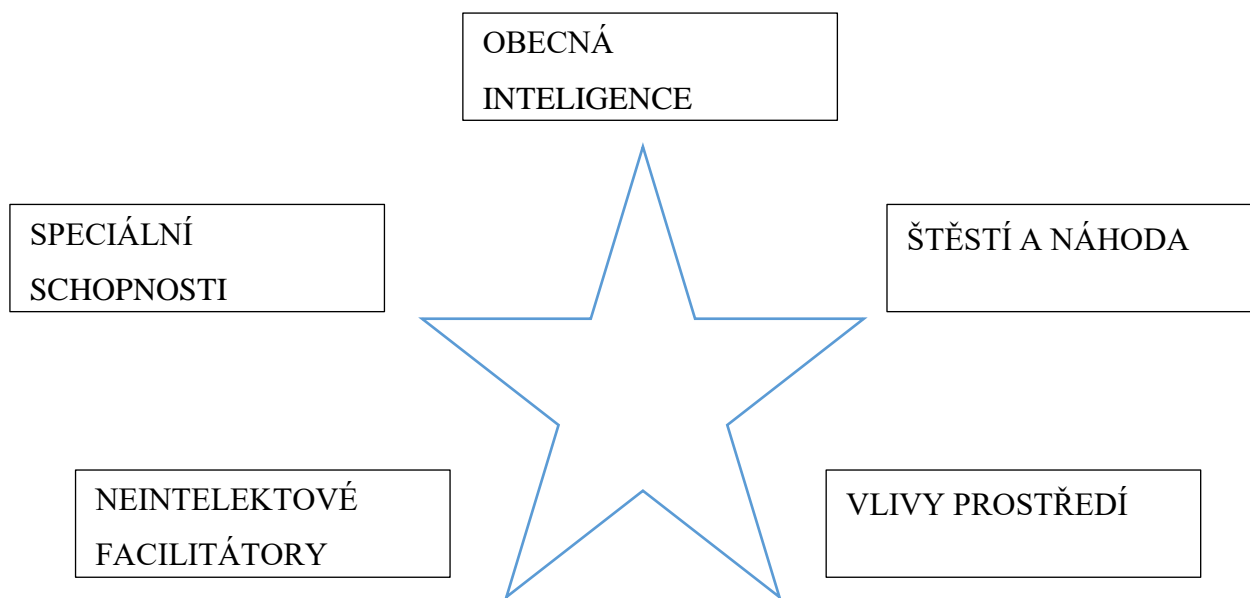


Obrázek 2: Vícefaktorový model vysokého nadání se třemi osobnostními znaky a třemi sociálními okruhy.

## Hvězdicový model A.J. Tannenbauma

Nadání spatřuje Tannenbaum jako jakýsi příslib (promise), kde je očekáváno naplnění (fullfilment). Zdůrazňuje potenciál k tomu, aby se děti staly uznávanými umělci nebo významnými producenty myšlenek. Vyjmenováno je zde těchto 5 psychologických a sociálních vazeb:

- Nadprůměrná obecná inteligence
- Výjimečné speciální schopnosti
- Neintelektové facilitátory
- Vlivy prostředí
- Náhoda, štěstí



Obrázek 3: Hvězdicový model A.J. Tannebaum

Tannenbaum (Hříbková, 2009) uvádí, že u nadaných dětí je zapotřebí jistá minimální hodnota IQ, kde ve spojení se speciálními schopnostmi ukazují na silné stránky každého dítěte. Právě tyto silné stránky by měly být následně rozvíjeny a podporovány. K neintelektovým faktorům patří výkonová motivace a sebepojetí. Neoddiskutovatelnou podmínkou je jako i jiných modelů důležité podporující prostředí, zahrnuje i nepředvídatelné události v životě jedince, které mohou ovlivnit jeho další působení.

## **Diferencovaný model nadání a talentu DMGT– Francois Gagné**

Gagného model (1993, aktualizováno 2000) rozlišuje nadání jako přirozené, nesystematicky rozvíjené schopnosti. Systematicky rozvíjená schopnost pak vytváří odbornost, talent. Přirozené schopnosti zahrnuje do těchto oblastí:

### **1. intelektové**

fluidní inteligence (indukce/dedukce)

krystalická inteligence

verbální paměť

prostorová paměť

smysl pro pozorování

usuzování

metakognice

### **2. tvořivé**

invence (řešení problémů)

imaginace

originalita (umění)

### **3. socioafektivní**

sociální inteligence (vnímavost)

komunikace (empatie, takt)

vliv (vůdčovství, přesvědčování)

### **4. senzomotorické**

vizuální, auditivní, taktilní, olfaktorické (senzorické schopnosti)

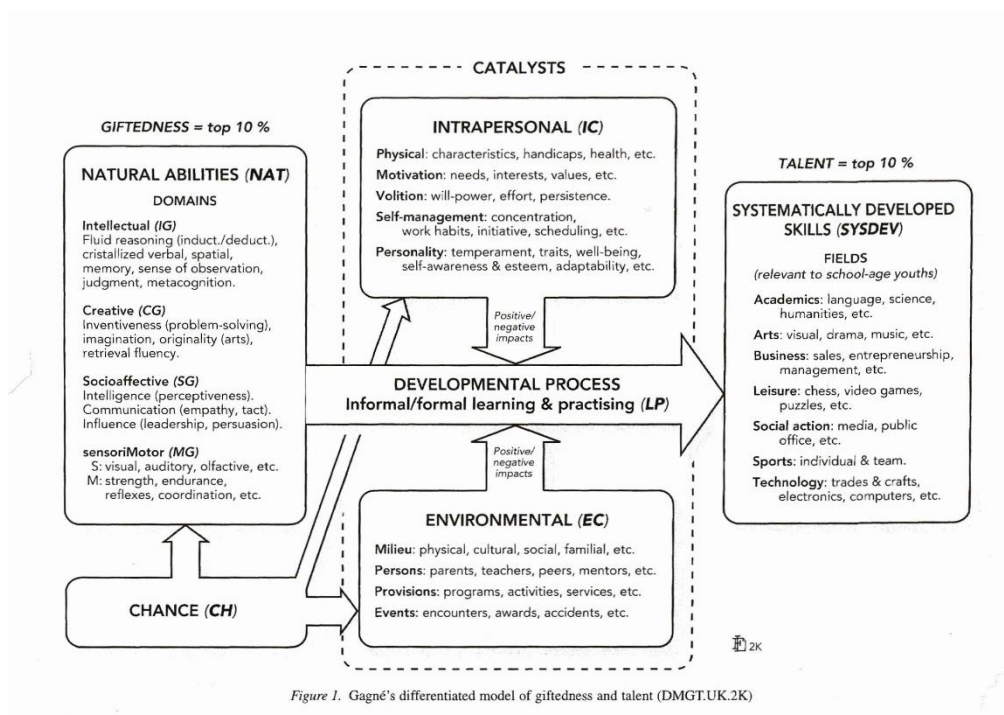
síla, výdrž, reflexy, koordinace (motorické schopnosti)

Do procesu rozvíjení talentu (LP) vstupuje systematické i neformální vzdělávání, přičemž Gagné tvrdí, že čím intenzivnější a dlouhodobější působení těchto LP aktivit je, tím větší talent je možné rozpoznat. (Heller, Mönks, Sternberg, Subotnik, 2000, s. 69). Vývojový proces je pouze jednostranný, talentovaný by nemohl existovat bez přirozeného nadání. Jak

vidíme na obrázku č. 5, do modelu vstupuje i tzv. náhoda (chance CH) v pozitivním i negativním smyslu.

Mezi systematicky rozvíjené schopnosti patří:

1. akademické (jazyky, humanitní vědy atd.)
2. umění (vizuální, dramatické, hudební atd.)
3. obchodní (management, prodej atd.)
4. volnočasové aktivity (šachy, videohry, puzzle atd.)
5. sociální aktivity (médiá, veřejné vystupování)
6. sporty (individuální, skupinové)
7. technologie (elektronika, počítače, technika, obchody a výrobky)



Obrázek 5: Gagného DMGT model

Vhledem do vybraných modelů nadání se opět vracíme zpět k definici nadání skupiny Columbus Group (1991):

„ *Intelektové (rozumové) nadání je asynchronní (nerovnoměrný) vývoj, ve kterém se kombinují zrychlené rozumové schopnosti a zvýšená intenzita k vytvoření vnitřních zkušeností a povědomí, které jsou svou kvalitou odlišné od normy. Tato nerovnoměrnost se zvyšuje spolu s vyšší intelektovou kapacitou. Tento fakt, tato jedinečnost činí nadané obzvláště zranitelné a vyžadují tak změny v rodičovské výchově, školním vzdělávání i poradenské činnosti, aby se mohli optimálně rozvíjet*“ (Morelocková 1992, in Havigerová 2011, s.21)

## **Typologie DeHaana a Havighursta**

Teorie mnohačetných inteligencí je významně propojena s oblastmi, ve kterých se projevuje nadání. (Havigerová, 2011, DeHaan a Havighurst, 1957, Tannenbaum)

- Intelektová schopnost
- Vědecká schopnost
- Schopnost tvořivého myšlení
- Mechanické schopnosti
- Talenty v krásném umění
- Schopnost sociálního vůdcovství

### **2.7 Předmětová klasifikace nadání**

Ve školním prostředí rozlišujeme oblast nadání podle předmětů, kde žák demonstruje určité velmi kvalitní odlišné výsledky. Záměrně zde uvádím slovo odlišné, protože v praxi se mnohdy setkáváme s tím, že i nadaný žák nemusí vždy vykazovat vynikající studijní výsledky. V oblasti nadání může v určitých situacích dokonce selhávat. Jak uvádí Havigerová, *označování různých druhů nadání pomocí názvů studijních předmětů může nevědomky podporovat implicitní teorie nadání, které chápou nadané jako ty, kteří mají dobré známky*“. (Havigerová, 2011, s. 31)

Projevy nadání jsou tak omezeny ve většině případů na sémantické znalosti. Druhy nadání se označují následovně:

- jazykové a literární nadání
- nadání pro cizí jazyky
- matematické nadání



- nadání pro přírodní vědy
- sportovní nadání
- hudební nadání
- výtvarné nadání

S podobným členěním se setkáváme v dokumentu Standard komplexní diagnostiky mimořádného (intelektového) nadání, který bude řešen dále v diplomové práci.

## 2.8 Vertikální klasifikace

Jiný pohled na nadání nabízí klasifikace vertikální. V kontextu cíleného vyhledávání nadaných žáků je důležité zmínit rozdíl mezi potenciálním a manifestovaným nadáním. Již v předchozí kapitole bylo zmíněno, že ne vždy se musí nadání projevat. V tomto případě hovoříme o potenciálu, latentním, skrytém nadání. Ta v jedinci teprve dříme a za příznivých podmínek se může nebo také nemusí projevit.

Aktuální či manifestovaném nadání je pak druhým stupněm nadání, kdy myslíme aktuální podávané výkony v současnosti. Aktuální výkony bývají sledovány v diagnostice Pedagogicko-psychologických poraden.

S obdobným pojetím jsme se setkali již u DMGT modelu Gagného, kdy nadání je myšleno jako potenciál, systematicky rozvíjená osobnost pak tvoří talent.

Na závěr výše uvedeného přehledu přístupů, klasifikací a modelů je zapotřebí zdůraznit, že „Každý je na něco chytrý“. Tímto aspektem se zabývá Thomas Armstrong ve stejnojmenné publikaci. Každý z nás má v sobě určitý potenciál a záleží na nás, jakým směrem se vydáme.

### 3 Nadaný žák

*„V nejširším slova smyslu můžeme nadané žáky chápat jako děti, které jsou identifikovány kvalifikovanými osobami jako děti s přednostmi význačnými pro schopnost vysokého výkonu. Tyto děti vyžadují diferencované vzdělávací programy a služby nad rámec běžně poskytovaných klasickým vzdělávacím programem k tomu, aby mohly přispět ke svému prospěchu i užitku společnosti. Děti schopné vysokého výkonu zahrnují ty, které demonstrují prospěch a/nebo potenciál v jakékoliv jedné či více oblastí.“ (Marland in Fořtíková, 2009)*

#### 3.1 Rozlišení bystré versus nadané

Ve školním prostředí, zejména ve třídách s vyšším počtem dětí, je často neskonné odlišit „bystré“ dítě od „nadaného“. K identifikaci existují různé metody, jsou většinou prováděny odborníky. Jak uvádí Havigerová (Havigerová, 2011, s. 84) bystrým dětem, které se dobře učí, jsou šikovné, vyhovují běžné typy výuky. Tyto postupy však většinou neuspokojují děti nadané. K jemnému odlišení těchto dvou skupin může pomoci následující tabulka:

*Tab. 1 - Rozlišení nadaného a bystrého dítěte*

Bystré dítě	Mimořádně rozumově nadané dítě
zná odpovědi	klade otázky
zajímá se	je až neodbytně zvědavé
má dobré nápady	má neobvyklé nápady
odpovídá na otázky	zajímá se o detaily, rozpracovává, dokončuje
je vůdcem skupiny	je samostatné, často pracuje samo
se zájmem naslouchá	projevuje silné emoce, přitom naslouchá
lehce se učí	všechno již ví
je oblíbené u vrstevníků	má raději společnost starších dětí a dospělých
chápe významy	samostatně vyvozuje závěry
vymýšlí úlohy a úspěšně je řeší	iniciuje projekty
přijímá úkoly a poslušně je vykonává	úkoly přijímá kriticky, dělá jen to, co ho baví
přesně kopíruje algoritmy úloh	vytváří nová řešení
dobře se cítí ve škole, školce	dobře se cítí při učení
dobře si pamatuje	kvalitně usuzuje
je spokojené se svým učením a výsledky	je velmi sebekritické

Jolana Laznibatová poukazuje na důležitý aspekt vývoje nadaných dětí, který je pro ně typický – asynchronnost vývoje, kdy intelektová a poznávací složka předbíhá tělesný vývoj. Nevyváženost lze sledovat i v emocionální oblasti, proto se často zohledňuje vyzrállost nadaného žáka s ohledem na možnou akceleraci či přeskočení ročníků ve vzdělávání. „*Při práci a výchově nadaných dětí je třeba zdůraznit, že osobnostní, emocionální a sociální charakteristiky nadaného jedince mohou být v kontrastu k jeho kognitivním a výkonovým složkám.*“ (Laznibatová, 2001, s. 274)

Ve školním a mimoškolním prostředí se můžeme setkat s různými projevy chování nadaných žáků. V pozitivním i negativním ohledu je shrnuje Susan Winebrennerová (Fořtíková, 2009, s. 19-20), zde uvádím jen vybrané:

Pozitivní stránky:

- jsou extrémně vyspělé v jakékoli oblasti učení a výkonu;
- vykazují asynchronní vývoj. Mohou být významně napřed v některých oblastech a v jiných oblastech vykazovat věkově adekvátní nebo dokonce opožděný vývoj (např. dokáží číst již ve třech letech, ale ještě v pěti si neumějí zavázat tkaničku u bot)
- mají na svůj věk širokou slovní zásobu a vyspělý verbální projev
- mají neskutečnou paměť
- zvládají složitější myšlenkové operace než jejich vrstevníci
- vykazují schopnost práce s abstraktními myšlenkami s minimem konkrétní zkušenosti pro pochopení
- vidí vzorce, vztahy a souvislosti, které jiní nevidí
- vždy přicházejí s „lepšími způsoby“ řešení věcí. Navrhují je spolužákům, učitelům a dalším dospělým – ne vždy vhodným způsobem
- dávají přednost komplexním a náročným úkolům
- jsou schopny přenášet své vědomosti do nových situací a řešení problémů
- chtějí se podělit o vše, co vědí, kladou otázky
- jsou horlivé, někdy extrémně citlivé či vznětlivé, mají vysokou míru energie
- mívají zvýšený smysl pro spravedlnost

atd.

V negativním ohledu:

- odmítají práci, nebo pracují nedbale

- jsou nervózní při tempu práce třídy, které považují za nedostatečné, málo aktivní, nebo když nevidí jasný pokrok práce
- protestují proti rutinní a předvídatelné práci
- kladou choulostivé otázky, vyžadují zdůvodnění, proč se mají věci dělat určitým způsobem
- odmítají určování práce a příkazy
- během dne sní
- ovládají třídní diskuse
- bývají panovačné k učitelům i spolužákům
- jsou netolerantní k nedokonalosti vůči sobě i ostatním
- jsou přecitlivělé vůči kritice, snadno se rozpláčou
- odmítají se podřídit; odmítají kooperativní učení
- „hrají divadlo“ a ruší spolužáky, mohou se stát „třídním šaškem“

Na tyto projevy zaměřuji výzkumné šetření, kde sleduji, jak se tyto projevy nadaných žáků vyvíjí v průběhu běžné hodiny a rozšiřujícího předmětu Klubu nadaných žáků. Vybrané projevy jsou zpracovány do pozorovacího archu a rozděleny do čtyřech oblastí podle zaměření těchto projevů.

### 3.2 Typy nadaných žáků

Stejně jak obtížné je vybrat v definicích jednotné znění, co je nadání, obdobně obtížné je zařadit nadané žáky do skupin. Existují však zobecněné charakteristiky, se kterými se ve školách můžeme setkat. Takovou typologii podle Bettse a Neihartové (1988) zmiňuje Hříbková v článku časopisu Svět nadání. Autoři k vyčlenění těchto typů použili 3 kritéria: projevy chování, citů a potřeb.

#### 1. Typ: úspěšné nadané dítě

Pro učitele často nejjednodušší k identifikaci. Žák se velmi dobře učí, dovede jednat s dospělými. Za charakteristické u tohoto typu v citové oblasti považují: pocit nudy, závislosti a pozitivní sebepojetí; v oblasti chování: perfekcionismus, vysokou výkonnost, vyhledávání učitelů, kteří uznávají a chválí výkony; v oblasti potřeb: potřebu identifikovat nedostatky, potřebu flexibility a riskování.

## **2. Typ: provokující nadaný (provokatér)**

Takové dítě stále něco vymýšlí, experimentuje. Učitelé často zmiňují vysokou kreativitu, objevují se ale problémy v interpersonálních vztazích. V citové oblasti: pocit nudy, frustrace a nízké sebehodnocení; v oblasti chování: opravování učitele, dotazování na pravidla a kladení chytrých otázek, v oblasti potřeb: potřebu být s ostatními, naučit se společenskému taktu a získat sebevědomí.

## **3. Nadané dítě maskující své schopnosti (neodhalený, skrytý nadaný)**

Takové dítě obvykle schovává, maskuje své skutečné, často nadprůměrné schopnosti jen proto, aby bylo přijato ostatními spolužáky. Často jsou to podle autorů nadané dívky (méně chlapci). Avšak tito žáci mohou později na střední škole prokázat své nadání. Do této doby nebyli identifikováni jako nadaní a jejich nadání bylo skryté, neprojevené. V citové oblasti: nejistota, pocity stresu a tlaku, rozpačitost a pocity viny; v oblasti chování: skrývají talent, často odcházejí z výběrových tříd, brání se změnám; v oblasti potřeb: potřeba volnosti ve výběru (činností i kamarádů), potřeba uvědomovat si konflikty a uvědomovat si city.

## **4. Opomíjený nadaný**

Dítě tohoto typu stojí často v opozici proti všem a všemu. Protestuje proti dospělým, rodičům i učitelům, kamarádům, sourozencům, proti celé společnosti. Je stále nespokojeno a dává to najevo. V citové oblasti: nedůtklivost, zlostnost a depresivnost; v oblasti chování: výkyvy v chování, nedokončování úkolů a pěstování zájmů mimo školu; v oblasti potřeb: potřeba individuálního přístupu a intenzivní podpory, potřeba nových příležitostí. Školní výkony bývají velmi různorodé, až podvýkonné (underachievers).

## **5. Nadaný s dvojitou výjimečností**

Tento typ autoři vztahují k nadaným dětem, které jsou současně handicapované nebo které mají specifické poruchy učení. Rovněž tyto děti nejsou obvykle identifikovány jako nadané, protože primární pozornost školy je soustředěna na handicap. V citové oblasti: bezmocní, frustrovaní, nízké sebehodnocení; v oblasti chování: vykazují výkyvy v práci i výkonech, zdají se průměrní nebo podprůměrní, mohou přerušovat činnosti anebo je předstírat; v oblasti potřeb: potřeba síly, umět zacházet s ..., být podporován skupinou

## **6. Autonomní nadaný**

Tito žáci bývají nezávislí, projevy nadání se objevují velmi časně. Ve starším školním věku nemají problémy s efektivní školní prací a schopností učit se. V citové

oblasti: sebedůvěra, sebpřijetí a entuziasmus; v oblasti chování: má dobré sociální dovednosti, pracuje samostatně a je schopen stanovovat si vlastní cíle; v oblasti potřeb: potřeba se prosadit, potřeba zpětné vazby a potřeba podpory.

V jiných zdrojích se můžete například setkat s jiným pojmenováním, obsahově ale odpovídají profilům podle Bettse a Neihartové: úspěšní, autonomní, kreativní rebelové, skrývači svých schopností, defenzivní odpadlíci, s dvojí výjimečností. (Qiido akademie 2017).

Každá studie definuje a vybírá cílovou skupinu jinak. Kateřina E. Venclová zmiňuje i další cílové skupiny nadaných: zázračné děti, zrychlení multitalenti, divergentní inovátoři, imaginativně prostoroví myslitelé. Tyto skupiny úzce souvisí s hemisférovou preferencí.

Eva Vondráková poukazuje také na nedocenenost vlivu vrstevníků. *„Známý, ale velmi nedocenený, je vliv vrstevníků. Projevovat se jako nadaný vyžaduje určitou dávku odvahy i ve společnosti dospělých. Odlišnost ohrožuje sociální zařazení dítěte, zejména jeho přijetí spolužáky.“* (Vondráková, online nadanedite.eu, 2006). Uvádí příklad vztahu mezi úspěšností nadaných a jejich přijetím skupinou vrstevníků od D. a R. Clasena (Underachievement of Highly Able Students and the Peer Society, Gifted and Talented International, 1985):

- 1) popření schopností – aby byl přijat vrstevníky, žák popře nebo odmítne své nadání
- 2) ponoření se do schopností – aby zmírnili bolest z odmítnutí vrstevníky, ponoří se do svého oboru a vyloučí všechno a všechny ostatní
- 3) ambivalence – nemohou se rozhodnout mezi přijetím a popřením svých schopností, jejich výkon kolísá
- 4) odcizení – nechtějí být úspěšní, ani se připojit ke skupině. Někteří jsou tak odcizení, že opustí školu, buď doslova, nebo alespoň psychicky
- 5) rozhodnost – žáci, kteří úspěšně zvládnou tento konflikt, jsou nezávislí, mají svůj okruh přátel a často se aktivně zúčastňují školních činností. Obvykle mají vysoké sebehodnocení, důvěru ve své schopnosti a jejich vztahy s vrstevníky jsou bez problémů.

Tyto typy nadaných žáků podle Vondrákové mohou zůstat neidentifikováni.

### 3.3 Problémy nadaných ve školním prostředí

Intelektově nadané děti mají podle Laznibatové (Havigerová, 2009, s. 101) „výrazný vývojový náskok v jedné nebo více oblastech, výrazně jiné pracovní tempo, rozdílnou kvalitu výkonů, odlišnou šířku a hloubku zájmů od ostatních dětí.“ Rodiče i pedagogové často řeší přidružené problémy, které se v kolektivu žáků vyskytují a souvisí s nadáním. V této kapitole čerpám ze zkušeností na ZŠ Hálkova v Olomouci, kde se dlouhodobě věnují péči o nadané žáky, ze zjištění online poradny Centra nadání při Mense, a kazuistik ze školení NIDV. Vyjmenovaný přehled se opírá o praktické zkušenosti rodičů, dětí a pedagogů.

#### **Grafomotorika**

Celkový grafomotorický projev často zaostává za verbálním projevem. Jemná motorika, koordinace oko-ruka, senzomotorické schopnosti jsou spojeny s dozráváním CNS (centrální nervové soustavy). Některé nadané děti píšou již v předškolním věku, případně se o to pokoušejí, často ale dochází k zafixování nesprávného držení psacího náčiní. Pedagogové také zmiňují preferenci tiskacího písma před vázaným.

#### **Hyperaktivita**

Při každodenní práci ve třídě se stává, že nadaný žák se projevuje hlučně, vykřikuje, vyrušuje ostatní při práci, stále se dotazuje, je upřímný ve svých poznámkách a podobně. Neklid až hyperaktivita se může projevovat v motorické oblasti (hraní si s předměty, neklidné sezení, rytmické pohyby) a vykřikování či hlučnost se pak projevuje v oblasti verbální, často dochází ke kombinaci obou. Někteří žáci bývají tzv. nálepkováni, že jsou hyperaktivní, mají poruchu pozornosti. Tyto projevy často vznikají z potřeby podnětné výuky, překonávání výzev ve vzdělávání, motivujících úkolů. Laznibatová upozorňuje na riziko chybné diagnostiky ADHD/projev nadaného žáka. Některé projevy chování mohou být podobné. Z praxe s nadanými dětmi ve škole vychází v následující rozdělení:

Hyperaktivita primární – vrozená, souvisí s činností CNS, funkcemi a vybavením nadaného žáka. Takový žák je stále aktivní, živý, stále v pohybu, zvědavý, potřebuje neustále nové podněty, informace, stimulující prostředí. Laznibatová považuje takovou hyperaktivitu za pozitivní. Hyperaktivita sekundární – získaná vzniká, pokud se nadané dítě ve škole nudí, má problém s komunikací, sociálními vztahy ve třídě. Pokud se s takovým žákem nepracuje podle jeho specifickými výchovně-vzdělávacími potřebami ve škole i doma, projevuje se neustálou impulzivitou, vyrušováním. Může docházet ke snížené koncentraci pozornosti,

snížený výkon ve škole, takový žák se jeví jako problémový, neukázněný. Tyto názory se opírají o výzkum, který mapoval různé projevy hyperaktivity u nadaných žáků. Někdy může dojít k situaci, kdy ADHD maskuje nadání a naopak nadání může maskovat ADHD. Tato tematika mě velmi zaujala, ráda bych se jí věnovala v nějaké další práci. Tomuto tématu a výzkumu se věnuje například F.A. Kaufmannová a F.X. Castellanos ve výzkumu výskytu ADHD u nadaných dětí z knihy *International Handbook of Giftedness and Talent 2000*.

## **Perfekcionismus**

Nadaní žáci mohou mít tendenci usilovat o dokonalost, bezchybnost. Stanovují si vysoké cíle, jsou sami na sebe nároční, a v případě, že nejsou vnitřně spokojeni se svým výkonem, pocítují často pocity méněcennosti, selhání. Reagují potom neadekvátně dané situaci, nemusejí zvládat emoce.

## **Denní snění**

V některých situacích může docházet k tzv. dennímu snění nadaných žáků. Havigerová zmiňuje, že tento způsob „odpočinku“ je důležitý pro zdravý vývoj člověka a rozvoj nadání. Situaci přirovnává k „mentálním prázdninám“, kdy část mozku pracuje na otázkách sociální interakce. Střídání aktivit a denního snění umožňuje dětem zpracovávat informace a přispívá tak k rozvoji sociální inteligence.

## **Supersenzitivita**

Hlubší a rychlejší zpracovávání podnětů může způsobovat vysokou citlivost vůči určitým vjemům. Žáci tak mohou nečekaně reagovat na tón hlasu, intenzitu světla, hladinu hluku ve třídě atd. S sebou tak přináší případné problémy v kolektivu.

## **Sociální kontakty**

Nadané děti vyhledávají kontakt s dospělými nebo staršími jedinci. Vztahy s vrstevníky tak mohou být problematické, a to z obou stran. Nadaní žáci se tak mohou uzavírat „do sebe“, jsou samotářští, nebo naopak vystupují jako silné osobnosti, mají vůdcovské schopnosti a rádi by ostatní organizovali, řídili.



## **Dvojitá výjimečnost („twice exceptional“)**

Šárka Portešová poukazuje na minoritní skupinu nadaných dětí, které mají kromě vysokého rozumového potenciálu souběžně i tzv. handicap. Některé specifické poruchy učení tak mohou maskovat nadání a jejich dílčí handicap může zamezit jejich dalšímu rozvoji ve škole i v životě. Zmiňuje 3 skupiny nadaných žáků s poruchami učení. Nevhodné vzdělávací přístupy tak mnohdy zapříčiní, že velké procento nadaných žáků s poruchami učení není včas identifikováno. Stejně jako děti s různými druhy postižení i tito nadaní si zaslouží více pozornosti a speciální výchovně-vzdělávací přístupy. Změny postojů společnosti k postiženým a hendikepovaným jedincům vyvolaly také změny v péči o jejich rozvoj. Základním úkolem je překonání představy, že hendikepovaní nemohou být zároveň nadaní. Jako „dvakrát výjimečné“ děti mohou být označováni například:

- nadaní s poruchami sluchu a zraku;
- nadaní s fyzickým handicapem;
- nadaní s mentální retardací;
- nadaní se specifickými poruchami učení;
- nadaní, u nichž je identifikována podvýkonnost;
- nadaní s ADD/ADHD;
- nadaní se sdruženými poruchami.

Problematika nadaných žáků a ADHD byla naznačena výše, k rozlišování záměny nadání od rysů jiných diagnóz napomáhají různé diagnostické pomůcky, např. Diferenciální diagnostická pomůcka pro rozlišení rysů nadání od rysů Aspergerova syndromu dle GADC Prereferral Checklist, obdobná existuje pro odlišení projevů ADHD/ADD a nadání.

## **Podvýkonnost (underachievement)**

F.J. Mönks podobně jako B. Clarková popisuje skupinu žáků, tzv. underachievers, jejichž výsledky ve škole nedosahují takové úrovně, kterou lze podle jejich inteligence a tvořivosti očekávat. Podvýkonnost úzce souvisí se sebepojetím, motivací k učivu. Takoví žáci vzhledem ke školním výkonům mají negativní sebehodnocení. Mezi typické projevy takovýchto žáků podle Mönkse patří:

- slabá koncentrace;
- negativní hodnocení sebe sama ve škole
- pomalé učební tempo ve srovnání se spolužáky
- velká námaha při studiu písemné učební látky

- negativní posuzování učitelů, školy ale i rodičů
- nízká motivace
- strach ze zkoušení
- nespokojenost s vlastními studijními zvyklostmi a výsledky

Povzbuzení a podpora chuti k učení je důležitá, i s ohledem na budoucí studia vyšších ročníků a předpokladu dalšího rozvoje schopností.

## 4 Identifikace nadaných žáků

Odkdy je možné objevit nadání u dítěte? Kdy je ta nejvhodnější doba? Osobně zastávám názor, že k objevení nikdy není pozdě. Podle Laznibatové a řady odborníků je však vhodné začít se starat o nadané co nejdříve, od nejujtějšího věku. V mnoha výzkumech se potvrdilo, že během prvních 6 let věku se dítě zaučí nejvíce. Z praxe, výzkumu i empirických poznatků je zřejmé, že nadaní jedinci se vyvíjejí „jinak“ již od narození. Nadaní bývají od narození více aktivní, až hyperaktivní (bohužel se někdy projevy nadaných mylně zaměňují za ADHD), mají menší potřebu spánku, jsou čilé, zvědavé a mohli bychom přidat ještě mnoho dalších postřehů. Akcelerace v oblasti poznání je patrná již v předškolním věku. V této práci se však omezím na identifikaci nadaných v procesu školní docházky.

Havigerová shodně s Fořtíkem a Fořtíkovou rozděluje používané metody do dvou typů na **subjektivní** a **objektivní**. Mezi subjektivní metody řadí nominaci rodičem, učitelem či ostatními žáky. Škály charakteristik nadání, standardizované testy výkonu, testy kreativity a didaktické testy patří mezi objektivní metody.

Identifikace by měla být podle Davise a Rimmové (1998) rozdělena do několika etap (Machů, 2005, s. 29):

1. Navržení na základě výsledků testu. Student může být navržen mezi nadané po absolvování standardizovaného inteligenčního nebo výkonnostního testu.
2. Navržení učitelem. Po prvním kroku by měla následovat konzultace s učitelem, který žáka dobře zná (např. třídní učitel).

3. Alternativní cesty. Sem patří nominace dalšími blízkými osobami nebo samotným sledovaným dítětem. Může být použit test kreativity, alternativní psychofyziologické měření, rozbor žákových prací, posouzení chování, motivace aj.

4. Závěrečný krok. Tato fáze zabezpečuje ve správnosti určení nadání dítěte. Spadají sem zejména návrhy ostatních učitelů, případně další alternativní cesty.

Optimální průběh identifikace za účasti všech subjektů je nastíněn také v metodické příručce Vyhledáváme nadané žáky, od J. Fořtíkové (Fořtíková a kolektiv autorů, 2010, s. 7-8), která nahlíží na identifikaci jako na proces o 4 fázích:

*Nominace (rodič, učitel, spolužák, vedoucí kroužku, aj.)* – navržení dítěte ke sledování, kdy návrhovač se domnívá, že by se mohlo jednat o žáka s nadáním

*Screening (systematické skupinové metody identifikace)* – učitelé mohou použít screeningové testy, nominační dotazníky, behaviorální škály, psychologové často využívají např. test Ravenovy progresivní matice.

*Individuální vyšetření, hloubková pedagogická diagnostika* – individuální psychologické a speciálně pedagogické vyšetření ve ŠPZ, případně posouzení klinickým specialistou. Zahrnuje i vstupní pedagogickou diagnostiku, zhodnocující úroveň školních vědomostí a dovedností žáka.

*Návazná opatření pro vzdělávání, volný čas a výchovu* – změny ve vzdělávání (úpravy učiva, IVP), doporučení na specializovaná pracoviště, odborníky, kde si žák může rozšířit své zájmy a nadání.

V současnosti můžeme použít také tzv. **Standard komplexní diagnostiky mimořádného (intelektového) nadání**

(2016). Jedná se o doporučení s cílem pomoci k rozšíření kvalitní diagnostiky i mimo PPP, do prostředí školní a poradenské praxe. Navazuje na předchozí dokument Standard komplexního vyšetření mimořádného (kognitivního) nadání v PPP z roku 2011. Na tvorbě se kromě Národního ústavu pro vzdělávání podílela řada odborníků z praxe škol a poradenských center. Cílovou skupinou tohoto dokumentu jsou pouze pedagogové a pracovníci ŠPZ. Rodiče nadaného žáka osobně považují za důležitou součást identifikace

nadaného, v praktické části jsem do procesu diagnostiky zahrnula i spolupráci s rodiči vytipovaných dětí. Standard diagnostiky dále představuji z pozice pedagoga.

#### 4.1 Standard komplexní diagnostiky mimořádného (intelektového) nadání

Aktualizovaný standard diagnostiky (zkrác.) obsahuje nejprve základní přehled koncepčních dokumentů. Stručně jsou zde představeny posuzované oblasti, kterých se komplexní diagnostika týká, navazují na Renzulliho třísložkový model nadání. Posuzované oblasti se nevztahují pouze na školní prostředí, snaží se o posouzení celého spektra rysů osobnosti.

Obsahové členění:

Část C: Pedagogická diagnostika učitelů (a pedagogů volného času). Je rozdělena do 2 částí, pedagogická prediagnostika nadání a pedagogická diagnostika mimořádného nadání. Obě části je rozčleněny podle věku žáků na předškolní věk, žáky 1. stupně, 2. stupně ZŠ a nižšího stupně víceletých gymnázií, specifika žáků středních škol.

Část D: V této části se standard dotýká psychologického a speciálně pedagogického vyšetření ve školském poradenském zařízení (dále ŠPZ). Zahrnuje i oddíl chyby 1. a 2. druhu při diagnostice mimořádně nadaných žáků.

Část E: Mimořádné nadání a SPU zahrnuje typické charakteristiky, proces identifikace a rizika diagnostického procesu.

Část F: Mimořádné nadání a ADHD/ADD

Část G: Mimořádné nadání a PAS. Tato oblast se úzce týká a SPC, nalezneme zde tedy i doporučení ke spolupráci a oblasti diagnostiky nejen rozumových schopností.

Přílohou jsou představeny nástroje používané v PPP i SPC při komplexní diagnostice mimořádného nadání.

Standard se zaměřuje především na vstupní diagnostiku, zahrnuje ale také nastavení celého diagnostického procesu, včetně přípravy podmínek ve školách. Samotná diagnostika by však nebyla úplná bez nastavení vhodných vzdělávacích opatření, zde uvedenou tvorbu IVP.

## 4.2 Pedagogická diagnostika a prediagnostika

V předchozích kapitolách jsou uvedena některá specifika nadaných žáků. Prediagnostika se tak nezaměřuje pouze na již objevené talenty, měla by brát na zřetel i tzv. skryté talenty, případně ty, jejichž nadání se zatím ještě nepodařilo projevit. Jak je uvedeno ve standardu, pedagog (učitel nebo pedagog volného času) **průběžně provádí diagnostiku dětí/žáků a třídy**. Zejména sleduje jejich odlišnosti v úrovni nadání, přičemž zde je zapotřebí zejména individuální přístup k těmto žákům. Využívají se procesy samostatného osvojování poznatků, používá problémové a aktivizující didaktické metody. Pedagog si všímá zejména opakovaných **neobvyklých či výjimečných výkonů a zároveň sleduje, v jakých oblastech se tyto výkony projektují**. Výše byly jmenovány některé neobvyklé situace, jako například volby témat, zkoumání jevů více do hloubky, vyspělé vyjadřování, způsoby práce žáků. Jaké další náznaky se u dítěte mohou objevovat zmiňuje Stehlíková (Stehlíková, 2018, s. 121), ve výčtu projevů zahrnuje jak kognitivní dovednosti, tak i oblast hudebního nadání či sportovního talentu. Jestliže některý žák spadá do nominace, je zapotřebí vytvářet vhodné příležitosti pro rozvoj nadání. Tím jsou myšleny rozšiřující informační zdroje, umožnění kontaktu s odborníky v daných tématech, používání nových technologií a podobně. Z obecných charakteristik nadaných dětí vyplývá, že existence tzv. paradoxních výkonů, kdy žák může v některých oblastech či úkolech selhávat, není překážkou pro rozvoj nadání. Je zapotřebí si těchto situací všimnout buď z důvodu budoucích nabídek vzdělávání (omezení rutinních jednoduchých úkolů) nebo ke zvážení nadání kombinovaného s hendikepem, případně jsme se úkolem nestrefili do žákova zájmu a není pro něj výzvou ke zvládnutí.

Identifikace nadaných dětí v předškolním věku je žádoucí, pro účely této práce se však podrobněji touto tematikou nezabývám, patří však do uceleného procesu. Je třeba zmínit, že postupy pro žáky s nadáním na počátku školní docházky platí obdobně jako pro předškolní děti. Až později dochází k postupné specializaci zájmů. Souvisí to především s dovedností čtení, kdy děti mohou získávat informace z různých zdrojů.

**Úkolem pedagogické diagnostiky mimořádného nadání** je vzhled do vzdělávacích potřeb již identifikovaného mimořádně nadaného dítěte/žáka. S žákem i rodiči se pracuje na sestavení podrobnějších podkladů pro vytvoření IVP žáka. V této fázi je zapotřebí zjistit, které výstupy konkrétních předmětů má žák již zvládnuté, zda v některých oblastech nemá nějaké nedostatky a které oblasti jsou mimo zájem a porozumění žáka.

Zobecníme-li hlavní cíle pedagogické diagnostiky, můžeme je shrnout takto:

- postihnout jak **silné**, tak i **slabé stránky** (silné stránky je třeba rozvíjet, slabé posilovat);
- soustředit **informace**, které **vystihují druh a míru nadání** a popisují úroveň nejen rozumových, ale i dalších schopností včetně tvořivosti;
- získat informace o faktorech, které **rozvoj nadání významně ovlivňují** (rodinné prostředí, vnitřní motivace k učení, motivace k podávání vysokého výkonu, emoční a psychosociální charakteristiky, metakognice, paměť aj.);
- popsat **specifické schopnosti**
- zmapovat **zájmy**;
- v případě **nadání kombinovaného s handicapem** získat také informace o druhu a závažnosti handicapu (specifická porucha učení, znevýhodněné sociokulturní rodinné prostředí, zdravotní handicap).

(Standard komplexní diagnostiky mimořádného (intelektového) nadání, 2016, s. 9)

### 4.3 Používané nástroje

Nástroje a postupy pro pedagogickou diagnostiku vycházejí z nastavení, že učitelé nemohou pracovat s psychologickými diagnostickými nástroji a testy inteligence. Z důvodu převahy posuzování nadaných dětí z více hledisek, tzv. multidimenzionální pojetí nadání, jak bylo zmiňováno v úvodních kapitolách, intelekt je doplněn o nekognitivní složky jedince. Při screeningu nadaných dětí ve školním prostředí lze použít hned několik vhodných pedagogických metod. Zde uvádím přehled nejvhodnějších, které zmiňují Hříbková a Fořtíková.

**Pozorování** – jedná se o každodenní vědomou práci učitele. Učitel se zaměřuje na typické charakteristiky chování dítěte, sleduje opakovanost výskytu. Připomeňme opět originalitu řešení problémů, způsob komunikace s vrstevníky a dospělými, kladení otázek. S použitím dalších metod pak učitel nominuje žáka k dalšímu vyšetření.

**Posuzovací škály** – vycházejí z pozorování žáků. Cíleně se pozornost zaměřuje na vytipované žáky. Tzv. behaviorální škály vycházejí z nejnovějších poznatků a osobnosti nadaného dítěte a jeho projevech chování. Učitel nebo učitelé posuzují intenzitu projevu

chování na obvykle 3-5 bodové škále, projevy jsou uspořádány do skupin podle oblastí (např. intelektová, tvořivá, sociální, aj.).

**Didaktické testy a inspirativní úlohy** – slouží ke zjištění úrovně znalostí a vědomostí z okruhu předmětů, tématu nebo oblasti. Některé testy používají školy k vzájemnému srovnání (Např. SCIO, TIM). Existují také instituce, které se srovnávacími testy zabývají. Při odhalování nadaných žáků pomáhají také netypické úlohy (např. typu Zebra, hlavolamy, šifry), které svou náročností na myšlenkové zpracování ukazují na nadané děti. Takové úlohy lze zařadit přímo do výuky jako přirozený nástroj.

**Rozbor studijních výsledků** – klasifikace může být určitým vodítkem. Je však třeba vzít v úvahu, že hodnoty známek mohou být od různých učitelů jiné a opět zmiňme na tzv. underachievers, kteří nemusejí dosahovat dobrých studijních výsledků a své nadání maskovat.

**Rozbor portfolia** – pedagog spolupracuje s rodiči při tvorbě portfolia. Jedná se o analýzu prací žáků, kdy si všímáme mimořádné kvality i kvantity. Napomáhá zorientovat se v preferencích daného žáka a umožňuje cílit oblasti jeho dalšího rozvoje.

**Sebehodnocení** – samotný žák je schopen nejlépe zachytit průběh svého vzdělávání. Zpravidla se odehrává prostřednictvím rozhovorů s pedagogem. Učitele může dovést k širokému spektru poznatků o žákovi, včetně odhalení jeho vnitřní motivace.

**Oborové soutěže a olympiády** – umístění v takových soutěžích může signalizovat kvalitu výkonu v oborové oblasti ve srovnání s vrstevníky. Mohou přispět ke specializaci, zaměření zájmu o danou oblast. Opět je třeba zmínit, že soutěže nevyhovují všem nadaným, takže tímto způsobem nelze podchytit řadu z nich.

Tyto nástroje jsem zařadila do diagnostického procesu na naší škole. Konkrétně se jedná o pozorování, včetně záznamového listu pro učitele od Lenky Hříbkové, rozbor portfolia, inspirativní úlohy a rozbor studijních výsledků. Na základě výsledků diagnostického procesu jsou pak žáci zařazeni do skupiny, jimž je nabídnuto rozšiřující vzdělávání formou Klubu nadaných žáků.

Proces identifikace se zefektivňuje tím více, čím více metod je použito při pedagogickém rozhodování k doporučení žáků k individuálnímu vyšetření v PPP.

## 4.4 Přehled českých a zahraničních posuzovacích škál

V procesu identifikace nadaných se používají různé metody a nástroje, které zkvalitňují samotný proces. Posuzovací škály mohou být vhodným doplňkem vedoucím ke zpřesnění diagnostických závěrů. Zde je uveden výběr ze studie M. Jabůrka, který zachytil nejrozšířenější zahraniční a české posuzovací škály. Tyto metody využívají pedagogové i rodiče, jejich výhodou je, že s potenciálně nadaným dítětem přicházejí do styku pravidelně, v přirozených podmínkách.

### České posuzovací škály

V českém prostředí jsme v současnosti limitováni standardizací posuzovacích škál. Pro použití v praxi jsou připraveny dvě škály:

#### **CGS – Characteristic of Giftedness Scale (2013)**

Jana Marie Havigerová adaptovala posuzovací škálu Silvermanové (1993) pod názvem Škála charakteristik nadání. Metodu tvoří celkem 25 položek, které jsou hodnoceny na 4 bodové škále od „nesouhlasí“ po naprosto souhlasí“. Je určena pro identifikaci nadání v období předškolního věku.

#### **IDENA – Posuzovací škály a didaktické testy k vyhledávání nadaných žáků**

Jedná se o celý soubor screeningových metod pro vyhledávání žáků na základních školách. Obsahují 2 didaktické testy a 7 posuzovacích škál. Aktuálně se jedná o jediný standardizovaný a oficiálně vydaný nástroj tohoto typu v České republice. K posuzování nejmladších žáků slouží Posuzovací škála pro žáky 1. a 2. ročníků. Položky se zaměřují na 2 oblasti – kognitivní charakteristiky a motivační, sociální a emocionální charakteristiky. Pro starší žáky 1. stupně základní školy je určena Posuzovací škála pro žáky 3. a 5. ročníků. Třetí skupinou je soubor posuzovacích škál pro žáky 6. a 9. ročníků.

Bohužel v době zpracování diplomové práce nebylo možné nahlédnout do tohoto nástroje, chystal se dotisk a podle posledních informací, je nové vydání již k objednání na NIDV.

#### **Výzkum Lenky Hříbkové a Markéty Charvátové (1991-1992)**

Pravděpodobně první výzkum v České republice v oblasti posuzovacích škál byl rozdělen do dvou částí. Posuzovací škály pro mateřské školy a 4 diagnostické nástroje pro výzkum na



základních školách. Záznamový list pro učitele byl použit v této diplomové práci, jako jeden z atributů praktické části.

## **Zahraniční posuzovací škály**

### **GRS - Gifted Rating Scales (2003)**

Jedna z nejpoužívanějších posuzovacích škál je rozdělena do dvou forem, pro předškoláky (věk 4-6;11). Ta měří 5 dimenzí – intelektové schopnosti, školní dovednosti, kreativitu, umělecký talent, motivaci. Pro školáky (věk 6-13;11) se zaměřuje na 6 dimenzí, k 5 uvedeným ještě přidána dimenze vůdcovství). Vychází z Americké celostátní definice nadání.

### **GES – Gifted Evaluation Scale (1987, 1998, 2009)**

Zaměřuje se na identifikaci nadání u dětí ve věku od 5 do 18 let. Oproti výše zmíněným dimenzím GRS obsahuje také volitelnou oblast motivace.

### **SRBCSS – Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students (1976, 2002, 2010)**

Poslední verze týmu kolem Renzulliho mapuje hned 14 dimenzí na 6 bodové škále. Obsahuje celkem 126 položek a je určena pro pedagogy žáků mateřských, základních a středních škol.

Mezi další posuzovací škály podle četnosti používání patří také GATES, SIGS, The HOPE scale a další. Společným jmenovatelem je vždy role učitele, rodiče nebo jiné osoby, které jsou v pravidelném kontaktu s daným dítětem.

## 5 Možnosti vzdělávání nadaných žáků

Vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků vychází z Koncepce podpory rozvoje nadání a péče o nadané pro období let 2014-2020 schválené Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Systémově je vzdělání zakotveno ve školském zákoně 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v platném znění a zejména novelizovanou vyhláškou č. 27/2016 Sb. ve znění účinném od 1.1.2018. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Ve čtvrté části § 27 se pojednává o nadaném a mimořádně nadaném žákovi, kde:

- 1) 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.
- 2) Za mimořádně nadaného žáka se pro účely této vyhlášky považuje především žák, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech.

Vyhláška rovněž stanovuje, že ke stanovení nadání je zapotřebí vyjádření školského poradenského zařízení (PPP).

Jaké jsou možnosti systematické péče o nadané? Školský zákon v § 17 a 18 říká, že ředitel školy má právo umožnit žákovi s mimořádným nadáním urychlení jeho vzdělávání, a to jak průřezově ve všech předmětech, tak i v jednotlivém předmětu, kde žák prokazuje výrazně nadstandardní vědomosti či schopnosti. K tomuto kroku je zapotřebí absolvovat průřezovou zkoušku. A dále také, že ředitel školy může na žádost rodičů umožnit žákovi s nadáním vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu (IVP), kde se stanovuje obsah učiva, který může žák absolvovat jinou formou. Nelze jinak, než souhlasit s tvrzením Havigerové shodně s dalšími autory, že: „*Je zřejmé, že v podmínkách vzdělávání má mimořádně nadané dítě v porovnání s ostatními dětmi odlišné potřeby*“. (např. Hall, Skinner, 1980; Laznibatová 2001; Portešová 2009; Zikl 2011, Havigerová 2013, s. 43)

Při úpravě vzdělávání se využívají zejména tyto postupy:

- a) **Akcelerace** (urychlování školního procesu)
- b) **Enrichment** (obohacování učiva)

## 5.1 Akcelerace

Akcelerace neboli urychlení znamená umožnit dítěti učit se na vyšší úrovni, než mu podle věku náleží. Základní přehled těchto postupů uvádí Jurášková. Ve zúženém významu je chápána jako přeskočení jednoho nebo více ročníků. V širším významu pak můžeme akceleraci rozdělit na akceleraci **obsahovou a ročníkovou**. Rozdíl mezi oběma je dán ročníkem, do kterého žák dochází. Při obsahové akceleraci žák zůstává v ročníku, do něhož náleží věkem, jsou mu však zadávány individuální úkoly, které odpovídají potřebné obtížnosti. Ročníková akcelerace pak znamená, že žák se vzdělává společně se staršími dětmi ve vyšším ročníku. I zde existuje více typů, k akceleraci počítáme i předčasný nástup do školy, přeskočení ročníku, docházení do vyšších tříd na vybrané předměty, tzv. „rychlíkové třídy“ a další. Každá z forem akcelerace má své výhody a nevýhody. Vyhovují zejména žákům s rychlým učením tempem. Jurášková rozlišuje navíc akceleraci **vnější a vnitřní**. Vnější akcelerace se blíží ročníkové akceleraci, vnitřní pak obsahové. Akcelerace je spojena s určitými obavami, jak zmiňuje Straka (2016). Jedná se zejména o obavy z emočních a sociálních dopadů, strachu ze selhání. Prezentované studie spíše přesvědčují o opaku, akcelerovaný žák dokáže držet krok se staršími spolužáky, někdy je může dokonce převyšovat. Akcelerace ovšem není vhodná pro každého nadaného žáka a přistoupit k ní je možné při zvážení individuálních dispozic nadaného jedince.

## 5.2 Obohacování

V literatuře se setkáváme s oběma pojmy – obohacování a enrichment. Enrichment je anglický ekvivalent obohacování.

*„Obohacení je rozšíření, prohloubení učiva nebo učebních aktivit nad rámec běžných učebních osnov“.* (Kroupová a kol., 2016, s.269)

Hříbková (2009) ve své práci o vzdělávání nadaných vyzdvihuje cíl prohloubení, rozšíření učiva o nová fakta, probírané téma se řeší v širších souvislostech a mělo by vést k jeho komplexnímu zvládnutí a osvojení. Mezi vhodné formy vzdělávání řadí např.:

- samostatné studium – žák prezentuje výsledky práce před třídou
- projektové vyučování
- skupinové vyučování
- účast na výuce ve vyšším ročníku

- přítomnost odborníka v předmětech vztahujících se k oblasti nadání
- možnost výběru volitelných předmětů
- jmenování tutora pro dlouhodobé vedení

V rámci mezipředmětových témat lze podpořit výukou mimo kmenovou třídu. Využívány jsou speciální skupiny, využívají se informační technologie, knihovny, speciální pomůcky, návštěvy přehlídek, soutěží, případně exkurze a besedy s odborníky na daná témata.

Oba přístupy je možné vzájemně kombinovat, v průběhu vzdělávání se vzájemně doplňují.

### 5.3 Integrace versus segregace

Nejčastějším způsobem vzdělávání nadaných žáků je **integrace** v běžné třídě. Nadaný žák pracuje podle individuálního vzdělávacího plánu. Tato strategie klade vysoké nároky na připravenost vzdělávacích cílů. Nadaní potřebují stimulující učební plán, škola by měla být otevřená novým metodám, formám výuky i individuálního obsahu, tak aby cílený rozvoj žáka vyhovoval specifickým požadavkům a potřebám každého nadaného žáka. Havigerová k zmiňuje další podmínku flexibility, kdy je třeba rozlišovat úroveň kompetencí žáka a nastavovat flexibilní učební program odpovídající jeho potenciálu (Havigerová, 2009). Žák důvěřující svým schopnostem je schopen zvládat náročnější úkoly. Portešová shrnuje úspěšné vzdělávací strategie podle Baumové a Owena (Portešová, 2009, s. 117):

*„Když jsou studenti motivováni dosáhnout cíl, učí se, jak být úspěšnými.“*

Individuální vzdělávací plán je upraven podle závěrů získaných z komplexní diagnostiky. Při vypracování IVP je vhodné kombinovat oba výše zmíněné přístupy akcelerace a obohacování učiva.

Podstatou **segregace** je vytvoření speciální školy nebo třídy. Vytvářejí homogenní skupinu žáků, kde jsou soustředěni obdobně nadaní žáci. Ti se mohou vzájemně pozitivně ovlivňovat. Prostředí školy, třída, pomůcky bývají přizpůsobeny specifickým potřebám nadaných, učitelé jsou seznámeni s problematikou práce s nadanými. ŠVP cíle a výstupy jsou přizpůsobeny náročnějším kritériím. Kromě speciálních tříd existují také třídy s rozšířenou výukou některých předmětů, případně studijní skupiny.

## 5.4 Model otáčivých dveří

Jedním z příkladů dobré praxe ze zahraničí je Renzulliho „Model otáčivých dveří“. Je postaven na dobrovolnické bázi, kdy žák se podle svého uvážení může zúčastnit rozšířeného programu, je otevřen pro všechny. Obsahově je program náročný, zůstávají v něm ti nejschopnější, dveře se tzv. otáčejí a zůstávají jen ti nejschopnější, které práce naplňuje. (Fořtíková, 2009)

## 6 Praktická část.

### 7 Proces změny komplexního přístupu vzdělávání nadaných žáků na malotřídní škole

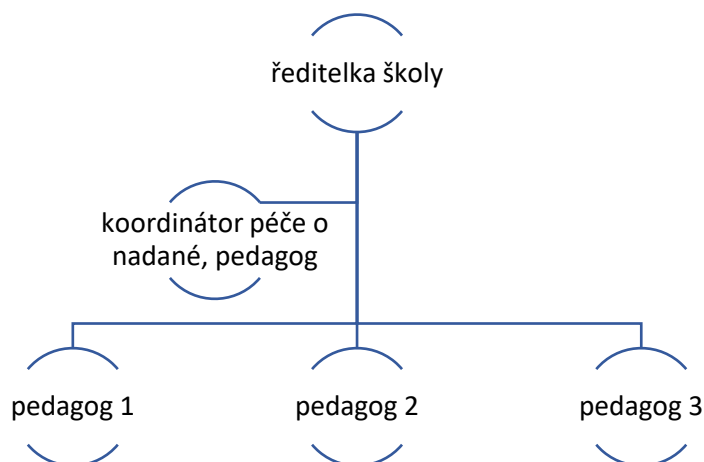
Pracuji jako učitelka na malotřídní škole nedaleko Hradce Králové. Školu v současnosti navštěvuje 48 žáků v pěti ročnících, jsou rozděleni do čtyř tříd, průměrný počet žáků ve třídě je 12. Pedagogický sbor tvoří čtyři učitelky, jedna asistentka pedagoga a vychovatelka. Mottem základní školy jsou „Podané ruce“, snahou všech je vytvořit podmínky pro vzdělávání dětí s různými potřebami, dětí z rozdílných sociokulturních prostředí a žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními. Počty žáků v různých letech ve škole kolísají, stejně tak i počet nadaných žáků. Práce s nadanými žáky do roku 2016 spočívala v intuitivním individuálním přístupu konkrétních pedagogů, kteří nadaného žáka měli ve třídě. Neprobíhala cílená diagnostika, výskyt nadaných byl spíše náhodný, péče v rozvoji žáka však probíhala díky vstřícnému postoji pedagogů a rodičů. O oblast nadání jsem se začala zajímat širěji od roku 2016, kdy do školy docházeli žáci, u nichž se objevovaly zvláštní projevy, o kterých bylo zmíněno v úvodní teoretické části. Absolvovala jsem semináře o nadaných dětech, spolu s vedením školy jsme se zúčastnili systému vzdělávání pro pedagogy, kteří chtějí rozvíjet mimořádně nadané žáky ve škole. Podařilo se nadchnout ostatní kolegyně pro systematické uchopení podpory vzdělávání této skupiny žáků a rozhodli jsme se učinit změny. Jelikož se jedná o změny, které se dotýkají celé školy, bylo zapotřebí je rozdělit do několika etap, aby vše dávalo smysl, byla zajištěna kontinuita a provázanost všech aktivit.

## Etapa 1: Vzdělávání pedagogů ve škole

Prvním impulsem pro koordinovanou péči o nadané žáky bylo setkání zástupců škol v rámci Krajské sítě podpory nadání v roce 2017. Během následujících měsíců jsem se zúčastnila několika seminářů na toto téma. Poznatky získané na těchto vzdělávacích kurzech jsem dále sdílela se svými kolegyněmi. Zásadní byly poznatky o charakteristikách nadaných žáků, vyhledávání potenciálních nadaných žáků a koordinace screeningu.

## Etapa 2: Stanovení týmu

Každý projekt se neobejde bez stanovení zodpovědných osob. V prostředí naší malotřídní školy byl nastaven tento systém:



Tento systém je jednoduchou vnitřní organizací. Dalšími neoddelitelnými partnery jsou především rodiče nadaných žáků, školní poradenské zařízení, koordinátor péče o nadané v Královéhradeckém kraji a v neposlední řadě zřizovatel školy.

## Etapa 3: Školní prediagnostika a diagnostika

Výhodou prostředí malotřídní školy je, že učitel je žákům mnohem blíže, má častější kontakt a zpětnou vazbu o žákových výkonech. Malý počet žáků ve třídách umožňuje individuální přístup. V rámci našeho malého kolektivu jsme se seznámili s možnostmi identifikování a pedagogické diagnostiky nadaných dětí. Prediagnostika proběhla cíleně ve všech třídách, s odkazem na zvláštnosti a různé typy nadaných žáků. Z diagnostických nástrojů jsme využili metody:

- pozorování,

- posuzovací škálu podle Hříbkové,
- rozbor portfolia,
- inspirativní úlohy.

Nominovaní žáci byli následně doporučeni k potvrzení nadání do PPP.

#### **Etapa 4: Zkušební období Klubu nadaných žáků a diagnostika v PPP**

V rámci seminářů Qiido akademie, kterou jsem absolvovala v roce 2017, jsem měla možnost zúčastnit se praktické stáže na ZŠ Hájkova v Olomouci. Systém organizace nadaných žáků je odlišný, mají specializované třídy pro nadané žáky. Pro podmínky malotřídní školy zatím tuto variantu neuvažujeme, ale inspirovali jsme se projektovým vyučováním ve třídách s rozšířenou výukou skupiny projektů. Konzultovali jsme náš záměr s Českou školní inspekcí a školským poradenským zařízením. Ve druhém pololetí školního roku 2017/2018 jsme následně na naší škole rozjeli projekt Klub nadaných žáků. Bylo třeba zvážit některé dopady, které s sebou založení nese.

Pozitivní dopady:

- žáci mají možnost kontaktovat se s podobně nadanými vrstevníky,
- sociální kontakty a komunikace na odlišné úrovni se rozvíjí i ve věkově nestejnorodé skupině
- možnost použití speciálních postupů a metod, na které při běžném chodu není prostor
- otevřenost tématům mimo standardní vzdělávací oblasti, osnovy

Negativní dopady

- organizační náročnost v koordinaci rozvrhů jednotlivých tříd
- negativní vnímání selektované skupiny okolím
- náročnější příprava učitele

Zkušební provoz měl na tyto aspekty reflektovat. V průběhu bylo nutné úzce komunikovat s rodiči všech žáků, o jaký projekt se jedná, otevřely se diskuze, kdo je nadané dítě, kdo není. Rozhodli jsme se navázat Renzulliho model „otáčivých dveří“, s aplikací na malotřídní prostředí. Klub byl zprvu otevřen všem, kdo projevil zájem, či rodiče měli představu, že právě jejich dítě by mohlo být nadané. Do klubu byli přednostně vybráni žáci, u nichž jsme na základě pedagogické diagnostiky viděli potenciál mimořádného intelektového nadání. Ti pak postupně podstoupili proces diagnostiky v PPP. Na potvrzení nadání z PPP se však dlouho čekalo, první žáci naší školy byli diagnostikováni až na začátku dalšího školního



roku. Souběžně probíhalo sledování projevů nadaných žáků, které bude později řešeno v diplomové práci.

### **Etapa 5: Návaznost na kurikulární dokumenty**

Předmět je založen na základě novely ŠZ od 1. září 2016, § 16 zákona o vzdělávání žáků se SVP a žáků nadaných. Klub nadaných žáků je koncipován jako rozšiřující předmět pro ročníky 1. až 5. Bylo zapotřebí upravit Školní vzdělávací program „Podané ruce“, jehož část o nadaných žácích uvádím v doslovném znění níže.

#### **Cíl vzdělávací oblasti**

Cílem Klubu nadaných žáků je podpora nadání ve všech oblastech lidské činnosti. Práce a podpora nadání je důležitá nejen pro realizaci a pozdější uplatnění onoho nadaného jedince, ale má velký přínos i pro společnost. Je prokázáno, že potenciál, který není využíván, může ztrácet na kvalitě, nebo i dokonce zaniknout. Cílem Klubu je snaha rozvíjet jeho intelekt, tvořivost, motivovat k učení, k produktivitě myšlení a dát možnost projevit se v oblasti, ve které dosahují žáci výjimečných výkonů a výsledků. Vhodnými metodami pro rozvoj nadaných žáků jsou divergentní úlohy, metody kritického myšlení, kreativní myšlení, abstraktní úlohy, zkušenostní učení a další. Obsah vzdělávání je přizpůsoben navrhovaným opatřením PPP každého ze žáků. V rámci dvouhodinového bloku se věnujeme projektovému vyučování.

Vzdělávací obsah předmětu vychází ze vzdělávací oblasti ČLOVĚK A JEHO SVĚT, navazuje na vnitřní potřebu mimořádně nadaných žáků po hlubokém poznávání různých oblastí okolního světa. Výuka je realizována prostřednictvím krátkodobých či dlouhodobých tematicky zaměřených projektů. V 1. pololetí se témata projektů zpracovávají ve skupině, následuje etapa individuálních projektů, případně se zpracovává téma v menších skupinkách podle zvoleného tématu.

Práce na projektech neprobíhá pouze ve škole, důležitá bude i domácí příprava, spolupráce s rodiči i spolužáky. Předmět rozvíjí kognitivní a afektivní složky žakovy osobnosti prostřednictvím studia a zpracovávání informací z různých oblastí. Žáci si rozšiřují slovní zásobu v osvojovaných tématech k pojmenovávání pozorovaných skutečností a k jejich

zachycení ve vlastních projevech, názorech a výtvorech. Žáci se učí samostatnému a sebevědomému vystupování a jednání, efektivní, bezproblémové a bezkonfliktní komunikaci i v méně běžných situacích.

V 1. – 5. ročníku se vyučuje předmět 2 vyučovací hodiny týdně. Vyučovací hodina trvá 45 minut. V odůvodněných případech může být zařazena jako vyučovací blok, například při exkurzi nebo besedě.

Výchovně vzdělávací strategie pro utváření a rozvoj klíčové

- *kompetence k učení:*

vedeme žáky k efektivnímu vyhledávání, třídění a zpracovávání informací z různých zdrojů

motivujeme žáky k dalšímu vzdělávání

- *kompetence k řešení problémů:*

podněcujeme žáky k volbě optimální strategie řešení problému, nalezení neobvyklých řešení, nových cest

- *kompetence komunikativní:*

učíme žáky obhajobě vlastních názorů a argumentaci

rozvíjíme u žáků kultivovaný mluvený projev

- *kompetence sociální a personální:*

vytváříme prostor k diskusi v malých skupinách i v třídním kolektivu, respektujeme názory druhých

- *kompetence pracovní:*

vedeme žáky k využívání znalostí a zkušeností získaných v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje

**Etapa 6: Metody rozvoje nadání v ZŠ Praskačka** (způsoby vzdělávání MIND, v hodinách, KNŽ)

Volba vhodných metod pro práci s nadanými žáky vychází z poznatků o charakteristikách nadaných žáků. V pedagogickém sboru jsme si ujasnili, jaké strategie jsou pro nadané žáky

rozvíjející, které naopak žáky demotivují, tlumí či nerozvíjejí. Tyto zásady jsou uplatňovány při výuce nadaných žáků **integrovaných** do běžných tříd:

- Využití vyšších úrovní myšlení a tvořivosti (vytváření nebo využití náročných úkolů, inspirativních úloh) – využíváme rozšiřujících úloh z publikace Koumák, které umožňují dětem rozvíjet logické, abstraktní a verbální myšlení, tvořivost, prostorovou představivost, postřeh a schopnost práce s informacemi. Dalšími zdroji inspirace jsou pracovní listy ZŠ Hálkova pro Český jazyk, Matematiku, pracovní karty MOST 2000 z projektu Nadání je třeba rozvíjet a jiné vlastní materiály, které stále přibývají.
- Volba výukových metod (metoda řešení problému, heuristické metody, diskuse – z aktivizujících metod, projektové vyučování, kritické myšlení).
- Používání doplňkových materiálů (moderní technologie – práce na počítači s různými rozšiřujícími programy jako EduIn, Talnet, Khanova škola, používání sluchátek při výuce, mikroskop a mnoho dalších).

System vyčlenění vybraných žáků – princip **segregace** – vychází z Renzulliho modelu nadání, nadprůměrných všeobecných a/nebo specifických schopností, vysoké úrovně motivace a kreativity. Důležitost sociální složky (školní prostředí, škola a rodina) zdůrazňuje Mönks, a právě kontext školního prostředí je řešen v rozšiřující nabídce školního vzdělávání na naší škole.

- Kontakt s intelektově nadanými vrstevníky – princip Klubu nadaných žáků – segregace těchto žáků do speciální skupiny.
- Zprostředkování setkávání s odborníky v různých tématech – exkurze, besedy v rámci zvolených témat v KNŽ)

Pro příklad uvádím témata, jimiž jsme se zabývali v Klubu nadaných žáků v 1. pololetí školního roku 2018/2019:

### **Téma Řecká mytologie**

Žáci se seznámili s pojmem mytologie, báj, mýtus. Každý si vybral „svého“ boha, ke kterému si zpracoval svůj první projekt. Naučili jsme se pracovat s různými zdroji informací, nechyběly logické hříčky. Zajímavé bylo srovnání s římskou mytologií. V rámci hodin se také pokoušíme pracovat se zdroji, hesly a pojmy v cizích jazycích. Žáci vyluštili řecký vzkaz, naučili se pár anglických pojmů.



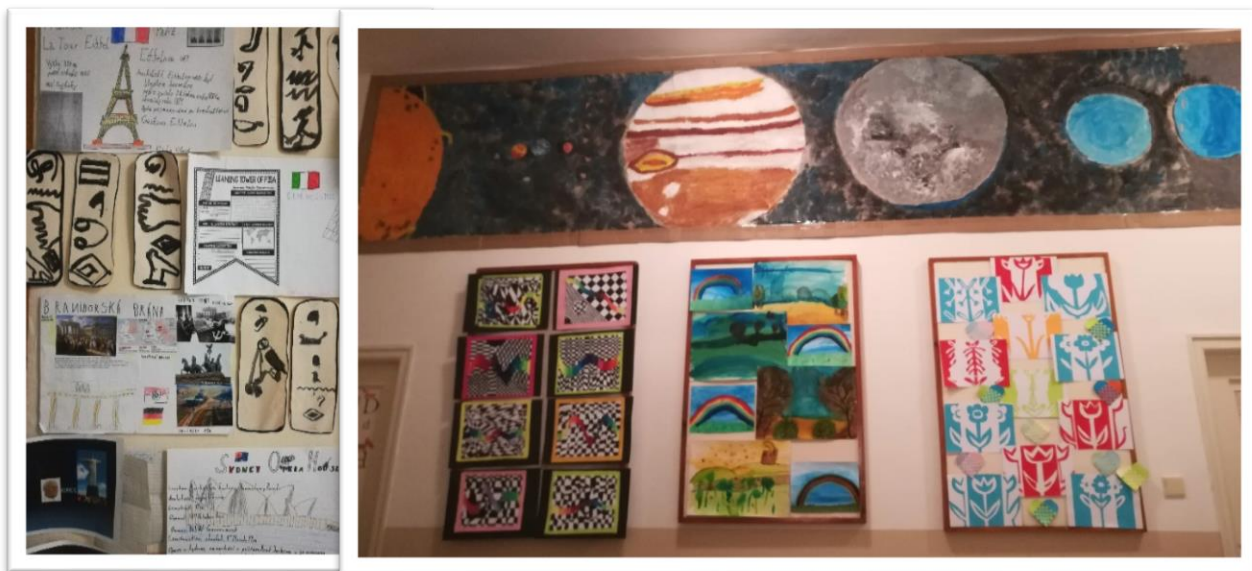
Obrázek 6: Ukázky výstupů projektů KNŽ: Řecká mytologie a Cesta kolem světa

### **Téma Bermudský trojúhelník**

Některé hodiny a práce žáků bývají natolik inspirující, že se objeví zcela nečekané téma. Nejinak to bylo u tématu Bermudského trojúhelníku. Téma jsme využili k osvětě, jaká existují prokazatelná svědectví, žáci zkoušeli odhadnout, jaké zprávy jsou tzv. „fake news“, co jsou ověřené zdroje, fakta.

### **Téma Cesta kolem světa za 80 dní**

Právě se nacházíme v 19. století ve Velké Británii, inspirací nám je román Julese Verna – Cesta kolem světa za 80 dní. Konfrontujeme obsah románu, kreslený seriál s Willy Fogem a současné divy světa. Učíme se zpracovat prezentace k zadaným světovým památkám, historickým i současným. Výsledky prací dětí jsou zveřejněny v budově školy i na stránkách webu.



Obrázek 7: Ukázky výstupů projektů KNŽ Cesta kolem světa a model Sluneční soustavy

Koncept vzdělávání nadaných žáků na ZŠ Praskačka spočívá tedy v **obohacování učiva** v rámci běžných tříd a **vzdělávání skupiny nadaných žáků v rozšiřujícím předmětu Klubu nadaných žáků.**

Dochází tak ke **kombinaci obou přístupů segregace a integrace.**

### **Etapa 7: Hodnocení zavedených opatření**

Hodnocení zavedených opatření probíhá průběžně. V týmu kolegyně diskutujeme, jak žáci reagují na změny v jejich vzdělávání, jak se jim v náročných úkolech daří a podobně. Jako součást hodnocení zavedených opatření bude i závěr této diplomové práce, kde se zaměřuji na hodnocení konceptu z pohledu projevů nadaných dětí. Koncept vzdělávání nadaných dětí na malotřídní škole je systémem, který lze v pravidelných cyklech opakovat.

## 8 Výzkumné šetření

Výzkumné šetření probíhalo od února 2017 do prosince 2018. V této době začala na naší škole fungovat změna komplexního přístupu vzdělávání nadaných žáků, jednotlivé etapy průběhu byly zmíněny výše. Od samotného začátku fungování Klubu nadaných žáků probíhal sběr dat pomocí pozorovacích archů a záznamových listů pro učitele. Výzkum se zaměřuje na 3 sledované oblasti, z nichž vycházejí výzkumné otázky. První oblastí je vyhledávání nadaných žáků v prostředí malotřídní školy a vyhodnocení, jak úspěšná je identifikace nadaných žáků na naší škole. Druhým aspektem bylo posouzení, zda koncept Klubu nadaných žáků přináší pozitivní změny ve vzdělávání nadaných žáků zejména s ohledem na typické projevy nadaných dětí. Třetí okruh výzkumu pak mapuje preference jednotlivých žáků, kterých se týkala podpůrná opatření pro nadané žáky. Jednotlivá šetření budou podrobněji popsána dál. Výzkum je koncipován jako smíšený, využívány jsou kvalitativní a kvantitativní analýzy kazuistických dat. Ke každému šetření byly použity různé metody sběru dat, budou tak popsány, analyzovány a vyhodnoceny zvlášť. Od rodičů byl pořízen souhlas se zařazením do projektu, diplomové práce a dokumentace z PPP. Jména všech respondentů jsou ve výzkumném šetření pozměněna.

### 8.1 Cíl výzkumu

Cílem mého zkoumání je zjistit efekt zavedení konceptu komplexního přístupu k nadaným žákům v prostředí malotřídní školy. Důraz je kladen na typické projevy chování mimořádně nadaných dětí a jejich srovnání s ostatními vrstevníky. V rámci pedagogické diagnostiky získat konkrétní poznatky o charakteristikách, typech a profilech nadaných žáků a využít tyto výstupy v praxi s nadanými žáky. Výzkum je také zpětnou vazbou pro nás, pedagogy, zda diagnostika na naší škole probíhá správně, zda dokážeme nadaným žákům nabídnout vhodné výukové strategie, a tím podpořit nadané žáky v jejich osobním rozvoji. Pro účely výzkumu jsem stanovila tyto **výzkumné otázky**:

1. Jaká je efektivita pedagogické diagnostiky ve vyhledávání nadaných žáků v malotřídní škole?
2. Jakým způsobem se mění projevy žáků při práci v běžné hodině a v Klubu nadaných žáků?
3. Jaká témata jsou mimořádně nadaným žákům blízká, o jaká témata se hlouběji zajímají?

Ve výzkumu pracuji se zdroji získanými z anamnestických dat, záznamů z hodin, které probíhaly buď osobní návštěvou či ex-post z nahrávek hodin, záznamů z doporučení školského poradenského zařízení, z rozhovorů s pedagogy a rodiči žáků a také z rozhovorů se samotnými žáky.

## 9 Výzkumná otázka I.

Při nastavení systému cílené diagnostiky ve škole je třeba zhodnotit, jak úspěšná je diagnostika pedagogů. Jsou naše pozorování správná? Dokážeme ve třídách odhalit nadaného žáka? Poznáme, že je žák nadaný? Okruh otázek jsem shrnula do výzkumné otázky:

- **Jaká je efektivita pedagogické diagnostiky ve vyhledávání kognitivně nadaných žáků v malotřídní škole?**

V našem výzkumu se zaměřuji na vyhledávání kognitivně nadaných žáků. Vycházím z Renzulliho tříkruhové koncepce nadání, kde předmětem sledování žáků jsou nadprůměrné schopnosti, tvořivost, angažovanost v úkolu. Tyto složky se prolínají do zvolených nástrojů pro výzkum. Vyhledávání nadaných žáků probíhalo s ohledem na rizikové skupiny nadaných žáků tak, jak jsou popsány v teoretické části této diplomové práce.

### 9.1 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor byl předem limitovaný výběrem žáků, kteří skupinu nadaných dětí navštěvují. Žáci byli do KNŽ nominováni na základě pedagogické prediagnostiky, která probíhala cíleně ve všech ročnících. Učitelé vycházeli ze Standardu komplexní diagnostiky mimořádného (intelektového) nadání, který je dostupný na stránkách Ministerstva školství a je představen v úvodní teoretické části diplomové práce.

*„Pedagogická diagnostika se zabývá výkony a chováním jedince v edukační situaci, které analyzuje v souvislosti s jeho osobnostním vývojem a vnějšími vlivy, jež spolupůsobí. Učitel provádí pedagogickou diagnostiku v rámci svých odborných kompetencí jako nedílnou součást své pedagogické práce.“ (s. 8)*

Do šetření vstoupilo 6 žáků z 8 docházejících do KNŽ, které pedagogové dále nominovali jako potenciálně nadané k podrobnému vyšetření v PPP. K identifikaci těchto žáků byly použity tyto metody:

- pozorování,
- záznamový list pro učitele (posuzovací škála),
- rozbor portfolia,
- inspirativní úlohy.

## 9.2 Sběr dat

Do výzkumu bylo zapotřebí vyzvat ke spolupráci jednotlivé pedagogy sledovaných žáků. Na screeningu se podíleli 3 učitelky, kteří s využitím výše zmíněných metod nominovali 6 žáků k vyšetření do PPP. K dispozici měli záznamový list pro učitele, který je uveden v příloze 1., jež je součástí screeningové baterie IDENA. Ta v době zpracování práce nebyla k dispozici, nicméně v současnosti probíhá dotisk. Nominovaní žáci byli doporučeni v březnu 2018 k podrobnému vyšetření do školského poradenského zařízení, naše škola spádově patří do PPP Hradec Králové.

Analýzou těchto materiálů, rozboru portfolia a výsledků pozorování jsem vytvořila kazuistiky nominovaných žáků, u kterých šetřením bylo nadání diagnostikováno a PPP jej nevyvrátila.



### 9.3 Kazuistiky

#### **Lukáš, chlapec, narozen v roce 2009**

Chlapec pochází z úplné rodiny. Má sourozence, o dva roky starší sestru. Matka má vysokoškolské vzdělání ve více oborech – ekonomický směr, pedagogika. Otec absolvoval střední školu s maturitou. Těhotenství probíhalo bez komplikací, porod předčasný v 36. týdnu. Vážil 3 270g a měřil 50 cm. V raném dětství vyšší nemocnost, reflux močových cest, syndrom cyklických horeček, 5x hospitalizace v nemocnici. Ve 4 letech úraz, následovaly operace pod narkózou - cca 10 zákroků. Vývoj ale obvyklý bez dalších komplikací.

Řeč se u chlapce rozvíjela velmi brzy, věty tvořil v roce a půl. V cca dvou letech maminka pozoruje výbornou paměť, identifikuje značky aut, vyjadřování v porovnání s vrstevníky na vyšší úrovni, jako starší. Ve školce se do kolektivu příliš nezapojoval, vyhledával spíše společnost učitelek. Měl jiné zájmy než ostatní děti, rád si povídal o životě a smrti, zkoumal, jak funguje lidské tělo, vyhledával si v encyklopediích vlajky států. Rád kreslil „průhledné“ obrázky (s vyjádřením, co je uvnitř dárku, těla, aj.), abstraktní vyjadřování. Většinou podávané s komentářem. Úroveň kresebného projevu ale vychází z křečovitého držení psacího náčiní, lehce těžkopádné, ale vždy obsahující reálné detaily, na kterých chlapec lpí. Seznamování s písmeny probíhalo zcela spontánně, před nástupem do školy četl jednoduché nápisy. V rámci školky absolvoval kroužek angličtiny, což se projevilo u zápisu. Některé části zápisových úkolů pojmenoval anglicky, pro rodiče to bylo překvapením, protože znalost angličtiny nijak výrazně nedemonstroval.

Již ve školce rodiče pozorují vysokou emocionalitu chlapce. Některé reakce na různé podněty jsou extrémnější, než by se dalo předpokládat. Výchova je důsledná, spíše přísnější. Nevyváženost emocionality byla prisuzována ponarkózovému stavu CNS. Rodiče konzultovali chování s rodinnou přítelkyní – psychologkou, která rodiče uklidňovala, že tyto reakce mohou být ještě jako důsledek častých narkóz. Potřeba spánku chlapce je nízká. Před spaním si raději čte či prohlíží encyklopedie, globus, vstává velmi časně. Emocionalita se projevuje i ve sportu, v kolektivních sportech pozorují výbušnost, obrovský smysl pro fair play. Smysl pro spravedlnost je na vysoké úrovni.

Adaptace na školní prostředí proběhla bez problémů, ve třídě ale nemá kamaráda. Ten zůstal ve školce. V raném školním projevu se objevují obtíže se čtením – zadržávání. V matematice častá záměna znamének. To rodiče dovedlo k podezření zrakové vady, která se v rodině objevuje. Zraková vada kompenzována brýlemi, od té doby obtíže zlepšeny. Při čtení i řeči

se zadržávání dále objevuje, vymizí při recitaci, ve které chlapec exceluje. Zúčastnil se 3 recitačních soutěží, kde zvítězil i mezi staršími soutěžícími. Při čtení delšího textu zadržávání vymizí. V grafomotorice se projevuje těžkopádnost, křečovité držení tužky, neobratnost. V první a druhé třídě chybějí některá písmena, háčky, čárky. Do druhé třídy je učitelkou spíše kárán, že je nepozorný, roztěkaný, zlobivý, v hodinách ruší. Některé úkoly nevypracovává, je do činnosti nucen. V této době maminka začíná více pozorovat projevy chlapce, protože v domácím prostředí se chlapec naopak jeví jako velmi bystrý, domácí úkoly má ihned hotové, zajímá se o složitější příklady, projevuje encyklopedické znalosti.

*Příklad řešení úkolu v písemné práci z prvouky: Vypiš, jaká zvířata z lesa můžeš pozorovat na polích a loukách. Žák nejdříve přemýšlí, nevyplňuje. Učitelka provází komentářem. Tak, které je tam první? Žák vyplňuje jelena a další nevyplňuje. Učitelka otázku proškrtává, celkově dostává známku 3. Při rozhovoru maminky s žákem maminka zjišťuje, proč žák nevyplnil některé otázky. Odpovídá, paní učitelka řekla, který tam byl první. Jelen, je největší.*

Na základě negativních komentářů učitelek se rodiče rozhodli, že zkusí otestovat chlapce testy Mensy. V běžných kognitivních testech vychází chlapci percentil 99 – úroveň nad 130 IQ. Od třetí třídy (po změně třídní učitelky) je mu dovoleno psát v některých předmětech tiskacím písmem. To je úhledné, chlapcem preferované. Při hodinách si chlapec často hraje s čímkoliv, co je po ruce. Tužky, pravítka, papír. Po dotázání, co dělá, většinou se odehrává nějaká bitva druhé světové války, či jiný příběh z dějin. Ve třetí třídě dochází ke změně přístupu k žákovi. Nová paní učitelka si všímá více pozitivních projevů žáka. Dostává složitější úlohy v matematice, zařazovány jsou složitější logické úlohy, které žáka baví, rád se jimi zabývá. V rutinních úlohách se opět projevuje neochota pracovat. Svými vědomostmi a logickým úsudkem výrazně převyšuje ostatní spolužáky i z vyššího ročníku (spojené ročníky 3. a 5.), výborný je v prostorové představivosti. Nyní ve čtvrté třídě (již samostatná) vymýšlí spolužákům rébusy prostorových modelů. Jeho logický úsudek je na vysoké úrovni, dokáže předvídat důsledky, přemýšlí dopředu. Sluchové vnímání je na vysoké úrovni. Učivo stačí, aby jednou slyšel, vše si vybavuje, pamatuje (pokud dává pozor). Emocionalita i nadále výrazná. Jazykové předpoklady jsou na vynikající úrovni, dokáže zobecňovat, pracovat s abstraktními pojmy. Nerad čte beletrii, ve škole vypracovávají tzv. kulturní deníky. Chlapec připravuje vždy na počítači, s oblibou zpracovává své komiksy. Vysoké zaujetí pro dějiny, kdy si sám vyhledává souvislosti, čte doplňkovou literaturu, hledá příčiny světových konfliktů. Nyní spolupráce rodičů s učitelkou na výborné úrovni, žák je spokojený. Přetrvává

občasná nesoustředěnost, problém s přípravou na výuku, přípravou tašky, výpravami do školy. Maminka uvádí „nepraktičnost“ chlapce, je potřeba stále připomínat denní rituály, postupy. Není výjimkou, že chlapec odchází do školy bez části oblečení, ztrácí věci. Při výuce stále přetrvávají některé dny či hodiny – zpravidla pokud je unavený, kdy není ochoten dělat nic, a je třeba ho přesvědčovat k činnosti. V rámci předmětů přírodověda, vlastivěda a angličtina nad rámec výuky připravuje kvalitní power pointové prezentace. V každé prezentaci se objeví nějaký vtip, moment překvapení.

Mimo školní prostředí chlapec navštěvuje sportovní klub volejbalu. Ve skupině má občas problémy, někteří spoluhráči jej provokují, vyvyšují se. Chlapec se brání. Ve sportu má tendenci k podceňování. Není příliš obratný, potíže zejména při běhu, ale při volejbalu v práci s míčem výborný. Rád se účastní závodů, maminka je trenérkou atletiky. Není příliš úspěšný v konkurenci dalších sportovců, v tu chvíli o sobě prohlašuje, že je nejhorší na světě. Matka se snaží jej takových konfrontací vyvarovat, do soutěžení ho nenutí, ale chlapec přesto chce závodit. Dále navštěvuje klub Delfini pro nadané děti. Ve společnosti ostatních dětí je velmi spokojený, zapojuje se do kolektivu, spolupracuje. V jarních měsících ho rodiče také podporovali v jeho zájmech, každá měsíc jezdí do ZŠ Porg v Praze, na tzv. Objevitelské soboty. Chlapec si vybírá převážně technické programy, robotika, vesmír, fyzikální objevy apod. .

Rodina se snaží chlapce podporovat v jeho zájmech, vyhledávají rozšiřující aktivity, do nichž zapojují celou rodinu. Chlapec má velice pěkný vztah ke své starší sestře. Přes drobné konflikty, kdy si vzájemně „vymezují svá území“, mají harmonický vztah, s ohledem myslí jeden na druhého.

Pedagogicko-psychologická poradna ve svých závěrech nadání nevyvrátila, doporučila opatření do výuky. V současnosti má žák vypracován PLPP, s prohlubujícím učivem v matematice, českém jazyce, anglickém jazyce a vlastivědě. Rodiče s obavami vyhlížejí k blízké budoucnosti, kdy žák bude muset změnit školu, protože v současné době je žákem 4. třídy malotřídní školy a v pátém ročníku bude nucen přejít na školu jinou.

## **Pavel, narozen v roce 2009**

Chlapec pochází z úplné rodiny, má sourozence, o 10 let starší sestru. Podrobnější rodinná anamnéza není známa.

Rodiče zmiňují, že Pavel se od útlého věku, cca 2 let, zajímá o auta, konkrétně začal rozpoznávat všechny dostupné značky aut, která viděl kolem sebe nebo která dohledal jinde, na obrázcích, v televizi. Tato záliba přetrvává dodnes, rozšiřuje vědomosti o konstrukcích aut, sleduje pořady o autech, prohlíží časopisy (Svět motorů, Autosalon, Auto 7). O tomto tématu rád diskutuje s otcem, hodnotí kvalitu různých automobilů a podobně.

Ve školce bylo signifikantní, s jakou pečlivostí dává důraz na různé detaily, vše pečlivě zaznamenával prostřednictvím kresby. Toto zaujetí pokračovalo v mladším školním věku ve škole v činnostech, u nichž se detailní zpracování neočekávalo. Smysl pro detail zpomaluje tempo vypracovávaných úkolů. Rychlost úsudku je ale výrazná. Před nástupem do první třídy již uměl číst, znal všechna písmena. Naučil se to sám, bez pomoci rodiny, skládání písmen ve slova aplikoval u různých nápisů, později i v knihách.

Pavel je spíše klidnější dítě, v kolektivu ostatních spolužáků nepříliš průbojný, nesmělý. Projevují se obavy z neúspěchu. Pokud se mu něco nedaří, začíná panikařit, nervovat se, emoce jsou silné. Vytrvá u úkolu, dokud se mu nepodaří všechny překážky překonat, je soustředěný.

Dobře si rozumí se svými vrstevníky, které zná dlouho, tzn. od školky. Nové kamarády si hledá obtížně.

Z pedagogické oblasti je patrná bohatá slovní zásoba, vhodně používá cizí termíny, rozumí abstraktním pojmům. Jeho oblast zájmů je široká, širší než u ostatních spolužáků. Disponuje vynikající pamětí, dokáže si vybavit zpětně i staré informace. Je citlivým pozorovatelem, obvykle si všímá detailů. Encyklopedické znalosti sděluje v oblasti přírodovědy, vlastivědy, historie, cestování. Sám si vede tabulky cizích států, jejich vlajek. Obdobně si vypracovává statistiky z fotbalových utkání, přehledy o sportovcích. Tyto údaje si většinou i pamatuje. Preferuje encyklopedie, naučné knihy, rád vyhledává informace z různých zdrojů, včetně internetu. Je zvědavý, doptává se na příčiny, zajímají ho další souvislosti, touží po rozšíření a prohlubování učiva nad rámec běžné výuky. Často navrhuje své způsoby řešení problému, přístupy jsou originální, neotřelé, ojedinělé. Práci upřednostňuje samostatnou, spoléhá na vlastní úsudek. Často ale o správnosti pochybuje, usiluje o dokonalost. Do 3. třídy nebyl výrazný, v tempu zaostával za ostatními. U tohoto žáka bylo obtížné zprvu identifikovat

nadání, protože spousta projevů zůstávala skryta. Ve 4. ročníku ale získává na jistotě, nachází partnery pro své objevování, dochází do Klubu pro nadané žáky, kam sám toužil chodit. Od té doby vidíme změnu v prosazování se, svých vědomostí, schopností. Již nemá zábrany vyjádřit svůj názor. Má silně rozvinutý smysl pro zodpovědnost, úkoly vždy dokončuje, ty běžné i problémové. Dokáže pojmenovat cestu, způsob, jakým dojde k řešení úlohy, výborně pracuje s informacemi, dokáže je samostatně vyhledat, třídít a formulovat z nich závěry.

V mimoškolní činnosti nemá rád organizované sporty, kromě florbalu, kterému se věnuje při škole. Raději se věnuje studiu encyklopedií, vlajek, letadel, aj.

Z psychologického vyšetření potvrzují výjimečně rozvinutou schopnost ukládat informace přijímané i více způsoby do paměti s následným vybavením, propojením do souvislostí.

### **Aneta, narozena v roce 2010**

Dívka pochází z úplné rodiny. Má sourozence, o dva roky mladšího bratra. Matka má vysokoškolské vzdělání ve více oborech – grafická tvorba, pedagogika pro SŠ. Otec je absolventem VOŠ.

Těhotenství probíhalo bez komplikací, porod v 39. týdnu. Vážila 3 970g a měřila 48 cm.

Řeč se u dívky rozvíjela velmi brzy, v roce svého věku spojovala slova a v roce a půl tvořila věty. Už od tohoto věku se zajímá od knížky, zaměřené na přírodu, lidské tělo a encyklopedickou literaturu všeho druhu. Velmi ráda si nechává číst a to opakovaně, dokud si text zcela nezapamatuje. Následné čtení dospělých s chybami opravuje, a to i po delší době. Prokazuje vynikající paměť a cit pro jazyk.

Již od malička se ukazuje velký smysl pro logickou úvahu, odvozuje příčinu a následek v příbězích i v realitě.

Ve školce se do kolektivu velmi ráda zapojovala, již od malička stojí o uznání spolužáků a vrstevníků a každé jejich odmítnutí ji velmi zraňuje. (Příklad: *někdo ze spolužáků její vykreslenou omalovánku nazval čmáranicí a tak zhruba na roku a půl přestala úplně kreslit*). Velmi ráda a zaujatě ale plnila veškeré úkoly a nejvíce ji zajímalo objevování přírody. Velmi ráda tráví čas venku. Ve školce měla problém zvládnout denní režim (spánek

po obědě odmítá od 2 let), oblékání jí činilo problémy až do 6 let, přetrvává hlavně roztržitost. Od dětství je dívka „nеспavec“, usíná hůře, většinou s knížkou, při poslechu příběhu nebo hudby.

Od dětství jsou nedílnou součástí jejího světa „plyšáci – přátelé“, je zaujatá hraním rolí. Plyšák funguje jako opravdový kamarád, někdy prostřednictvím plyšáka rozmlouvá k ostatním. Od malička není stydlivá, vše, co potřebuje si zařídí sama, bez problému komunikuje s cizími lidmi, je velmi samostatná.

Ve školce navštěvovala kroužek angličtiny, aplikaci tohoto jazyka již v 6 letech použila na dovolené. Výjimečné schopnosti a uvažování jsou patrné od začátku školní docházky. Verbální projev je na úrovni dospělého vzdělaného člověka, zejména pokud hovoří o oblastech, které dívku zajímají. Adaptace na školní prostředí proběhla bez problémů, ve třídě ale nemá kamaráda. V raném školním projevu se objevují obtíže se čtením – zadržávání. Tyto obtíže i nadále přetrvávají a způsobují bariéru při čtení různých knih, dívka si vybírá ale zejména encyklopedie a výtvarně zajímavé knížky. V matematice časté chyby z nepozornosti. Rutinní úlohy jsou pro ni nezajímavé, z nepozornosti vznikají chyby, které ale nesouvisí s tím, že by učivo nezvládala, či nepochopila. Velmi rychle chápe systém zpracovávání informací. Obecně o matematiku nejeví přílišný zájem, hlavní doménou jsou hry se slovy, tvořivost, verbální projev. Do školy chodí ráda, preferuje docházení do rozšiřujících kroužků, Klub nadaných žáků, šití, ráda pracuje manuálně, zájem pokračuje i při činnostech doma.

Mimo školu se věnuje plavání, tancování ve folklorním souboru FS Kvítek. Ve škole i na kroužcích jsou pro ni velikým trápením vrstevníci, velmi často opakuje, že nikoho nezajímá, že se s ní nikdo nekamarádí. Vyhledává společnost výrazně starších žáků a zejména společnost učitelek, se kterými ráda diskutuje, ukazuje nové přírůstky do knihovny. Dychtí po zpětné vazbě, očekává okamžitou pozornost.

Ze závěrů psychologického vyšetření v PPP vyplývá, že žákyně má vynikající vyjadřovací schopnosti, konstatují nadání v oblasti abstraktně logického myšlení.

## **Jan, chlapec, narozen v roce 2010**

Chlapec se narodil do úplné rodiny, má sourozence, o 4 roky mladšího bratra. Oba rodiče mají vysokoškolské vzdělání, matka v oboru zahradní architektury, otec umělecké zaměření. Nyní rodiče žijí odděleně, v péči o syny se střídají. Těhotenství probíhalo bez obtíží, porod byl komplikovaný s nutnou separací od matky v období šestinedělí, chlapec měl obtíže s přibýváním na váze.

Od raného dětství vyrůstá v bilingvní rodině – holandština, čeština. Přibližně od roku a půl mluvil dvěma jazyky. Oba rodiče mluví několika jazyky. Vyrůstá převážně v blízkosti matky.

V emoční oblasti se jako typické objevuje strach ze samoty a tmy, není rád sám, má stálou potřebu kontaktu s blízkými. Chlapec je citlivý vůči změnám, preferuje trvalost stereotypů, ustálených postupů, potřebuje být informován o plánech.

V období předškolní výchovy si oblíbil hraní rolí, prokazuje velkou představivost. Tato představivost se odráží v kresebném projevu, jeho obrázky byly vždy „jiné“, obsahovaly detaily, jiné pohledy. Oblíbil si komiksy, má výbornou obrazovou představivost.

V předškolním věku maminka konzultovala výběr vhodné školy v PPP, chlapcovi bylo dříve doporučeno odložit školní docházku z důvodu nevyhraněné laterality, nevyzrálé grafomotoriky a nesprávné výslovnosti některých hlásek.

V tomto věku ale rodiče pozorují vynikající předpoklady pro jazyky, verbální schopnosti má velmi vyzrálé.

Z pedagogického hlediska vykazuje chlapec nadání ve verbální oblasti. Tvořivost projevuje zejména při vymýšlení příběhů, komiksů. Velmi často využívá fantazii, vytváří si svůj vizuální svět. Disponuje velkou zásobou informací z různých oblastí, pole zájmů je velmi široké. Dokáže pochopit vztahy příčiny a následku, klade další otázky a touží po dalším rozšiřování svých vědomostí. Má vynikající paměť, dokáže zpracovávat informace a za delší čas si je vybaví v takovém pořadí, v jakém mu byly podány. Janovi vyhovují kooperativní způsoby práce, kdy je pro něj důležité, aby byl prostor pro demokratické principy. Aby se všichni zapojili, aby všichni mohli říci svůj názor. Má velký smysl pro spravedlnost. Rád pracuje na složitějších úkolech, kde může projevit svou tvořivost a originalitu. Vyhledává společnost starších, kdy má potřebu sdílet svoji radost z povedené práce. Ve výuce má obtíže s udržením pozornosti, rychlým střídáním aktivit. Na změny nereaguje pružně, je citlivý na

okolní rušivé nedůležité podněty. Velmi rád se účastní debat, diskusí, kdy dochází k výměně informací mezi spolužáky, pedagogem, dalšími žáky školy. Rychleji se unaví, pokud není v psychické a fyzické pohodě, nepodává očekávané výkony. Preferuje tiskací písmo, v psacím písmu se projevují grafomotorické obtíže.

Nedostatky se projevují v běžných denních činnostech, ranní výprava do školy, příprava pomůcek, oblékání. Co není předmětem jeho zájmu, vypouští z patrnosti.

Ve škole potřebuje společnost druhých, je však citlivý na přístup ostatních spolužáků, vadí mu nevhodné chování při hodinách i o přestávkách, nerozumí, proč ostatní žáci nepřístupují k výuce jako on. Od školky má jednoho velkého kamaráda, který chodí o 2 ročníky výš. Potkávají se ve škole i mimo školu, navštěvují společně kroužky.

V mimoškolní činnosti se rozvíjí v uměleckém kroužku, chodí na kytaru. Kromě toho s kamarádem navštěvují skaut, atletiku, rozvíjející kroužek Delfini a konverzační kroužek angličtiny. Ve volném čase rád tvoří rukama, oblíbil si PC hru Minecraft. Celkově je velmi otevřený okolnímu dění, je důvěřivý, kolem sebe si ale drží „svůj okruh nejbližších“.

V PPP potvrdili mimořádní nadání ve verbální oblasti. Žákovi byl po dohodě vypracován IVP a je zařazen do Klubu nadaných žáků. Obsah vzdělávání má upraven pro předmět český jazyk, anglický jazyk a prvouka.

### **Marie, dívka, rok narození 2010**

Dívka je z úplné rodiny, má o 3 roky staršího sourozence, matka s vysokoškolským vzděláním v oboru cestovní ruch – anglický jazyk, ruský jazyk, otec středoškolské vzdělání s maturitou.

Od útlého věku se projevuje nadání a cit pro hudbu stejně jako její bratr. Má pozitivní vztah ke sportu, vyniká v hudební a pohybové oblasti. Spontánně se před zahájením školní docházky naučila písmena, čte jednoduché knížky, u zápisu dokáže skládat jednoduchá slova. Velmi ráda se zapojuje do veškerých aktivit ve školce, je kamarádká, nadšená pro každou legraci.

Ve školním prostředí má náskok při čtení, velmi záhy plynule čte s přednesem, porozumí i náročnějším textům. Brzy se projevuje bohatá slovní zásoba, používá abstraktní pojmy, rozumí jim. Zároveň velmi přemýšlí o nových poznacích, často se doptává na další informace, jeví zájem o náročnější učivo. Velmi bystře dokáže z textů odvodit nejdůležitější



obsah, formuluje zásadní myšlenky a vyvozuje závěry. Často v interpretaci využívá dramatizaci, přebírá jiné role, dokáže je modifikovat, originálně přetvořit a vtiskne jim svůj osobitý humor. V českém jazyce, anglickém jazyce a matematice má vždy náskok před ostatními, poradí si s náročnějšími úlohami i z látky určené pro starší žáky. Rodiče kladou na žákyni vysoké nároky, občas mívá strach ze selhání, je velmi sebekritická. Ve výuce poní není vyžadováno opakování zvládnutého učiva, ze strany rodičů se však toto opatření má účinkem. Vynikající jsou její organizační schopnosti, dokáže strukturovat problém, najít východiska, cesty k řešení. Ráda pomáhá ostatním, je vyhledávaným partnerem do skupinových aktivit. U těchto aktivit bývá dominantní, až impulzivní, což někdy vyvolá konflikt se svými vrstevníky. K úkolům v hodinách ve své třídě přistupuje velmi zodpovědně, vždy dokončí úlohu, je vytrvalá. Velmi ráda se zúčastňuje veškerých akcí, které škola pořádá.

Mimo školu navštěvuje kroužek sborového zpěvu, dostala základy hry na klavír, ty sama dále rozvíjí při hře jednoduchých skladeb doma i při hodinách hudební výchovy. Má výbornou hudební paměť, dokáže zopakovat složitější melodické i rytmické celky.

Žákyně má vypracován IVP v předmětu český jazyk, anglický jazyk, matematika.

Ze závěrů psychologického vyšetření zmiňují výrazně nadprůměrné mentální schopnosti, induktivní logiku.

## 9.4 Ověření

Vyšetření v PPP probíhalo v průběhu měsíce září a říjen 2018, tedy v době, kdy již půl roku běžel program Klubu nadaných žáků. 5 žáků bylo vyšetřeno psychologickým nástrojem Woodcock-Johnson IE-II, absolvovali rozhovor a pozorování psychologa PPP. U jednoho žáka psycholožka použila test CAS 2 vycházející z teorie PASS a Figurální test tvořivého myšlení.

Počet nominovaných MIND		Počet diagnostikovaných MIND z PPP		Procento úspěšnosti
6	3 dívky	5	2 dívky	83 %
	3 chlapci		3 chlapci	

Z hlediska stanovení následných úprav ve vzdělávání nadaných žáků je třeba vycházet z doporučení školského poradenského zařízení. Závěry z doporučení školského poradenského zařízení jsou spíše postaveny na obecných formulacích. Výkony jsou hodnoceny do pásem mírného až výrazného nadprůměru v oblastech subtestů: verbální schopnosti, prostorová představivost, sluchové vnímání, pracovní paměť, matematické usuzování a kognitivní efektivnost, zrakově sluchová asociace bez podrobnějšího vzhledu na jednotlivé složky a jejich úrovně (5 žáků vyšetřených WISC II). Podstatně podrobnější vzhled včetně návrhu metod výuky a úpravy obsahu vzdělávání přináší jediná zpráva. Třem žákům bylo stanoveno podpůrné opatření 2. stupně s vypracováním IVP. Tři žáci s opatřením 1. stupně mají vypracovaný Plán pedagogické podpory.

Závěrem lze stanovit **úspěšnost diagnostického procesu identifikace nadání**. U jedné dívky poradna nepotvrdila nadání, v dalších 5 ano. Procento úspěšnosti v takto malém vzorku činí 83%. Přepočítáme-li procento nadaných žáků na celkový počet žáků, nadaných je v naší škole 10,4 %. V porovnání s populační Gaussovou křivkou se jedná o výrazně větší podíl. Je třeba mít ale na zřeteli, že takovýto počet nadaných dětí je v historii této školy ojedinělým úkazem. Doposud se jednalo pouze o výjimky, taková situace nemusí opět nastat během několika dalších let.

Shrneme-li kazuistiky jednotlivých případů, můžeme se pokusit zařadit je do skupiny nadaných, jak je uvádí typologie podle Bettse a Neihartové, s přihlédnutím k projevům chování, citů a potřeb těchto žáků.

**Kazusitika 1:** Lukáš, chlapec – **provokující nadaný, kreativní rebel** (stále něco nového vymýšlí, klade vysoké nároky na učitele, s problémy v interpersonálních vztazích, pocity nudy a nízké sebepojetí). Dominantní inteligence logicko-matematická, prostorově vizuální.

Úprava obsahu učiva: Matematika: práce s pracovním sešitem Koumák – úlohy obsahující tvořivé úlohy, rozvoj schopnosti analýzy a syntézy. Tvořivé úlohy s přesahem do jiných předmětů – modelování netradičních geometrických útvarů, konstrukce jednoduchých přístrojů. Zkušenostní učení - vyhledávání fyzikálních pokusů, příprava pokusů a jejich prezentace s vysvětlením příčin a následků. Tvorba prezentací a referátů v počítačových programech – word, excel, power point, úložiště google – sdílené projekty, e-learning. Český jazyk – Koumák, zásoba pracovních listů ZŠ Hálkova, úlohy s hádankou, šifrou. Tvůrčí psaní – využití záliby v komiksech, různé způsoby ztvárnění, dramatizace. Vlastivěda –

zvyšování náročnosti učiva – vyhledávání v encyklopediích, zpracování prezentací o tématech. Tolerance výkyvů ve výkonech žáka, tolerance grafomotorických obtíží – povoleno psát tiskacím písmem i v českém jazyce.

**Kazuistika 2:** Pavel, chlapec – **maskující skrytý nadaný** (schovává své schopnosti před ostatními, má velké obavy z nejistoty, pocitu stresu, nervozity). Dominantní všeobecné kognitivní schopnosti, paměť.

Úprava obsahu vzdělávání: Potřeba stálého ujišťování se prostřednictvím učitele o správném zvoleném postupu. Český jazyk – samostatná práce na pracovních listech s náročností učiva vyššího postupného ročníku. Ve čtení používá rozšiřující texty pro samostatnou analýzu, prohloubení vědomostí žáka. Propojení obsahů učiva napříč předměty prostřednictvím pracovního sešitu Koumák – matematika, český jazyk a člověk a jeho svět. Samostatná příprava prezentací a referátů k tématům přírodověda a vlastivěda, formulace hypotéz, jejich ověření. Respektování individuálního tempa.

**Kazuistika 3:** Aneta, dívka – **provokující nadaná, kreativní rebelka** (obdobná charakteristika jako výše zmíněný Lukáš) Dominantní přírodovědná inteligence a verbální inteligence.

Úprava obsahu vzdělávání: Český jazyk – analýza informací, rozlišování podstatných a okrajových informací. Podpora volby vhodných verbálních a nonverbálních prostředků – hraní rolí, dramatizace. Tvůrčí psaní na téma dle volby žákyně. Prvouka – rozvoj vztahu k přírodě, pozorování a studium rostlin a zvířat, využití mikroskopu, experimenty s přírodninami. Obohacení předmětu o navazující obory – fyzika, chemie, biologie – práce s jednoduchými pokusy. Tolerance kolísání ve výkonnosti žákyně.

**Kazuistika 4:** Jan – **autonomní nadaný žák** (efektivní školní práce, sebedůvěra ve své schopnosti, výborné sociální dovednosti zejména při práci ve skupině) Dominantní verbální a interpersonální inteligence.

Úprava obsahu vzdělávání: Český jazyk – rozvoj tvůrčího psaní prostřednictvím komiksů, zařazení luštěnek, hlavolamů, hádanek a křížovek, metoda I.N.S.E,R.T., asociace. Práce s textem – analýza, tvoření a doplňování slov – využití deskových her scrabble, Words. Vyhledávání logických klíčů v řadách slov, vedení kulturního deníku. Práce v týmu, řešení problémů, diskusní fóra, zapojení etických otázek, morální zodpovědnosti.

**Kazuistika 5:** Marie – **úspěšné nadané dítě** (velmi bystrá, bezproblémová dívka se sklonem k perfekcionismu, s vysokou výkonností). Dominantní verbální a matematicko-logická inteligence.

Úprava obsahu vzdělávání: Český jazyk: Rozlišování a obohacování slovní zásoby, práce se slovníkem – význam slov, vyhledávání synonym, antonym. Slohová a řečnická cvičení – rozvíjení schopnosti vyjadřovat myšlenky, navazující literární tvorba. Rozšíření literární výchovy – práce s autorem, ilustrací, rozšířená četba, vedení kulturního deníku. Práce s texty – analýza textů, vyhledání klíčových slov, stavba textu. Doplňující učebnice – Koumák pro 3. třídu, soubor úloh ze ZŠ Hálkova. Matematika: kombinace klasické učebnice s Koumákem, logické úlohy typu Zebra, Klokan, divergentní úlohy. Využívání technických pomůcek pro matematiku, zařazení práce s tabletem – problémové úlohy s Hejného matematikou. Hudební výchova – využití hudební improvizace, práce s rytmem, poznávání melodií, rozvoj hudební paměti.

## 10 Výzkumná otázka II.

Druhá oblast výzkumu se zaměřuje na vyhodnocení, zda koncept vzdělávání nadaných žáků na naší škole se nějakým způsobem odráží v charakteristických projevech těchto nadaných žáků. Otázka je stanovena takto:

- **Jakým způsobem se mění projevy žáků při práci v běžné hodině a v Klubu nadaných žáků?**

Pro účely tohoto výzkumu jsem zvolila kvantifikaci sledovaných jevů v pozorovacím archu, který jsem pro účely této práce vytvořila.

### 10.1 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvoří stejní žáci jako v předchozím oddílu. Jsou to žáci, u nichž jsme pedagogickou diagnostikou stanovili nadání a PPP jej potvrdila. Žáci navštěvují rozdílné ročníky, pozorování tak probíhalo ve 2., 3., 4. ročníku, v průběhu týdne každý ze sledovaných předmětů vždy jedenkrát. Jednotliví žáci byli pozorováni v těchto předmětech:

Lukáš: český jazyk, matematika, vlastivěda/přírodopis, anglický jazyk (4. ročník)

Pavel: český jazyk, matematika, vlastivěda/přírodopis, anglický jazyk (4. ročník)

Aneta: český jazyk, anglický jazyk, prvouka (2. ročník)

Jan: český jazyk, anglický jazyk, prvouka (2. ročník)

Marie: český jazyk, anglický jazyk, matematika (2. ročník)

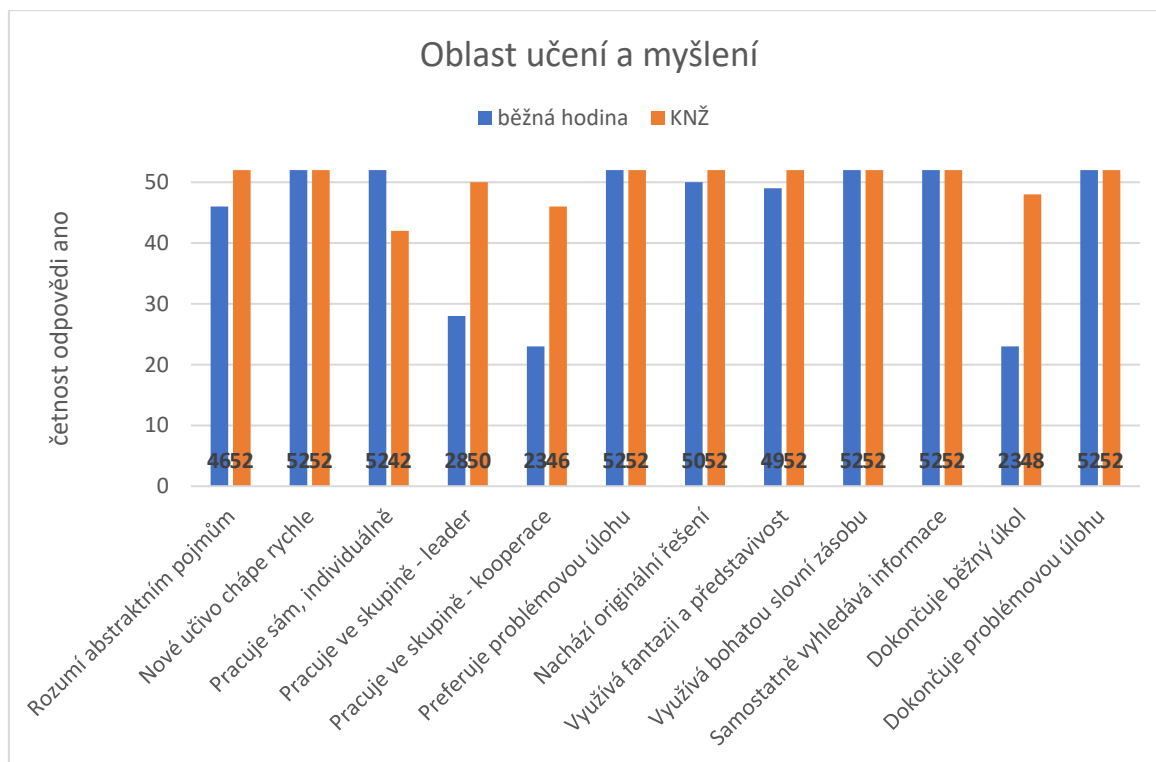
## 10.2 Metoda sběru dat

Vycházíme z kvalitativní analýzy předchozího výzkumu. Cílem je kvantifikace dat získaných z pozorování vybraných 5 případových studií, u kterých bylo prokázáno nadání při práci ve školním prostředí. Oblasti sledování vychází z pozitivních a negativních charakteristik nadaných žáků podle S. Winebrennerové, jejichž zkrácená verze je uvedena v kapitole Nadaný žák. Pro přehlednost jsou jednotlivé položky pozorovacího archu rozděleny do 4 oblastí: oblast učení a myšlení, oblast učebního stylu, pracovní tempo a zájmy žáků a oblast sociální a emocionální. Výzkum probíhal v období od 3. do 16. týdne školního roku 2018/2019, tj. po dobu 13ti týdnů, ve vytipovaných předmětech. Žáci byli pozorováni v předmětech, ve kterých mají vyšší potenciál projevit své nadání. V těchto předmětech byl měl být každý žák rozvíjen v souladu s nastavením v IVP či PLPP každého ze žáků. Sledovaný projev může nabývat hodnoty ano/ne, v archu je prostor pro poznámky, které byly následně konzultovány s vyučujícím pro objasnění sledované položky. Zásadní je komparace těchto projevů nadaných žáků při běžné hodině a při nadstandardní hodině Klubu nadaných žáků. Sesbíraná data byla zanesena do tabulky, kvantifikována a vyhodnocena zvlášť pro každého nadaného žáka. Pozorovací arch a jeho položky jsou uvedeny v příloze této práce – příloha 2.

## 10.3 Výsledky

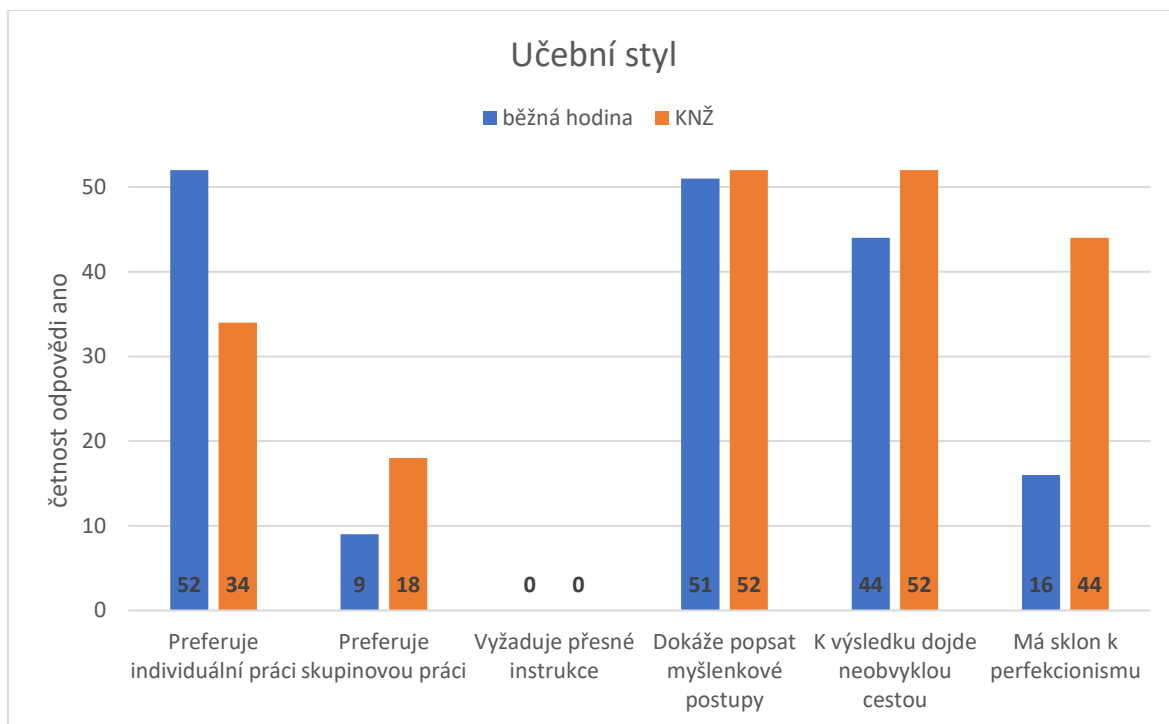
### Lukáš

Graf 1



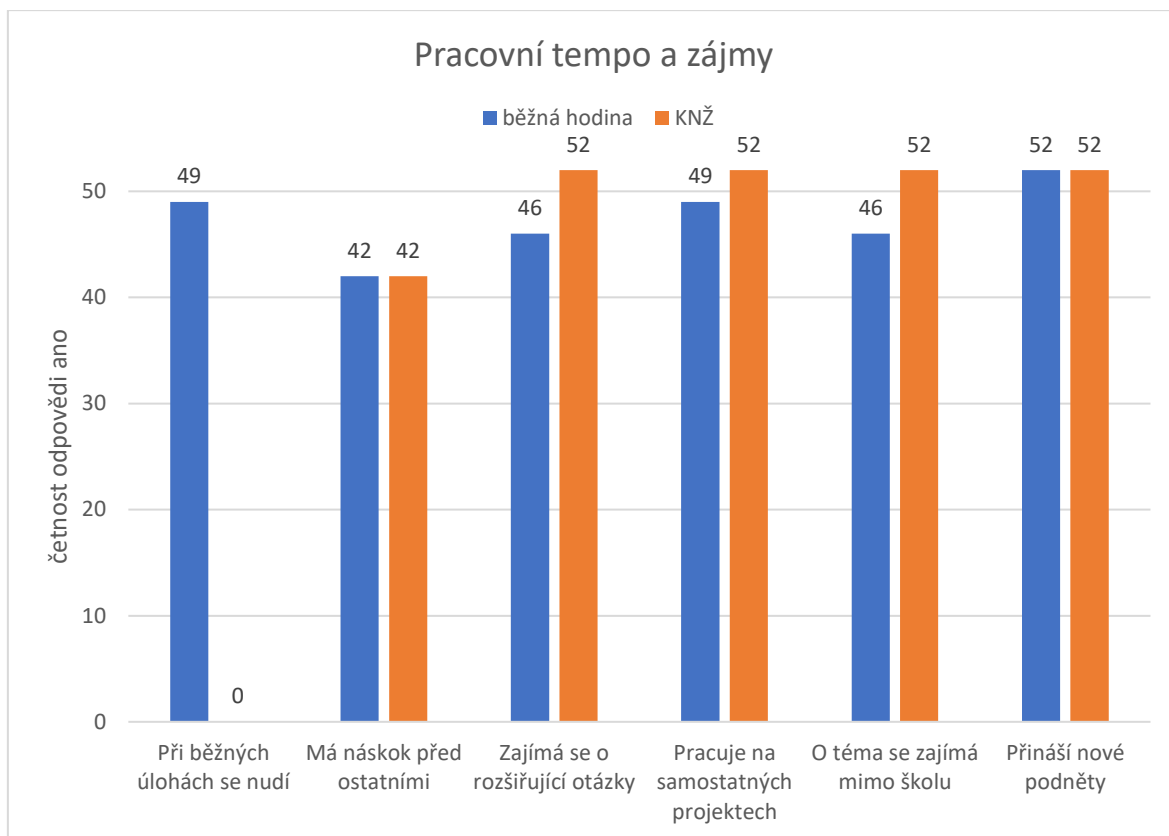
Z charakteristik nadaných dětí projevuje Lukáš v hodinách Klubu nadaných žáků vysokou hodnotu v oblasti chápání nového učiva a porozumění abstraktním pojmům. Obdobné výsledky jsou patrné i v běžných hodinách. Významný rozdíl sleduji v pojetí individuální versus skupinové práci. V běžných hodinách pracuje sám, individuálně, pokud jsou rozděleni do skupin, 28krát se projevuje jako leader. Ve skupině nadaných žáků tuto roli přejímá podstatě častěji – 50krát na úkor samostatné práce. Změnu v přístupu ke skupinové práci lze vidět také ve spolupráci s ostatními členy týmu, kooperace se zvýšila z 23 výskytu k 46. Další podotázky týkající se využívání slovní zásoby, fantazie a představivosti neposkytují zásadní rozdíly, rovněž vyhledávání informací je na stejné hodnotě 52. Otázka dokončování úkolů nebo úloh poukazuje na změnu v přístupu k dokončování běžných úkolů. Běžné úkoly se totiž v náplni hodiny KNŽ vyskytují jen jako příprava pro problémové úlohy či projekty, bez nichž by nebylo možné postoupit na vyšší úroveň vzdělávacího cíle. Změny v pozorování tedy jsou patrné zejména v přístupu ke skupinové práci.

Graf 2



Žák je v běžných hodinách výrazně orientován na individuální práci, pracuje sám, bez potřeby cizí dopomoci. Rovněž nevyhledává skupinové aktivity (četnost 9). Tento přístup se mění v klubu, kdy preference skupinové práce vzrostla o 8 jednotek a preference individuální práce naopak klesá téměř na polovinu. Stejně jako v běžných hodinách, ani při práci na projektech klubu nevyžaduje přesné pokyny od učitelky, pracuje na základě samostatného uvažování, dokáže si s úkoly poradit sám či v týmu. Téměř absolutní hodnoty 52 respektive 51 dosahuje ve schopnostech popsat myšlenkové postupy a to i za předpokladu, že k výsledku dojde neobvyklou cestou zejména v projektovém vyučování, které je převažující v KNŽ. Výsledné prezentace či výsledky práce v klubu mají odlišnou úroveň než při běžných úlohách v hodinách. Dává si na výstupech více záležet, tíhne k perfektnímu provedení – hodnota stoupá z 16 na 44. Z poznámek uvedených při pozorování je třeba zmínit, že zejména prezentace zpracované na počítači mají vysokou úroveň a vždy přidává nějaký vtip či moment překvapení.

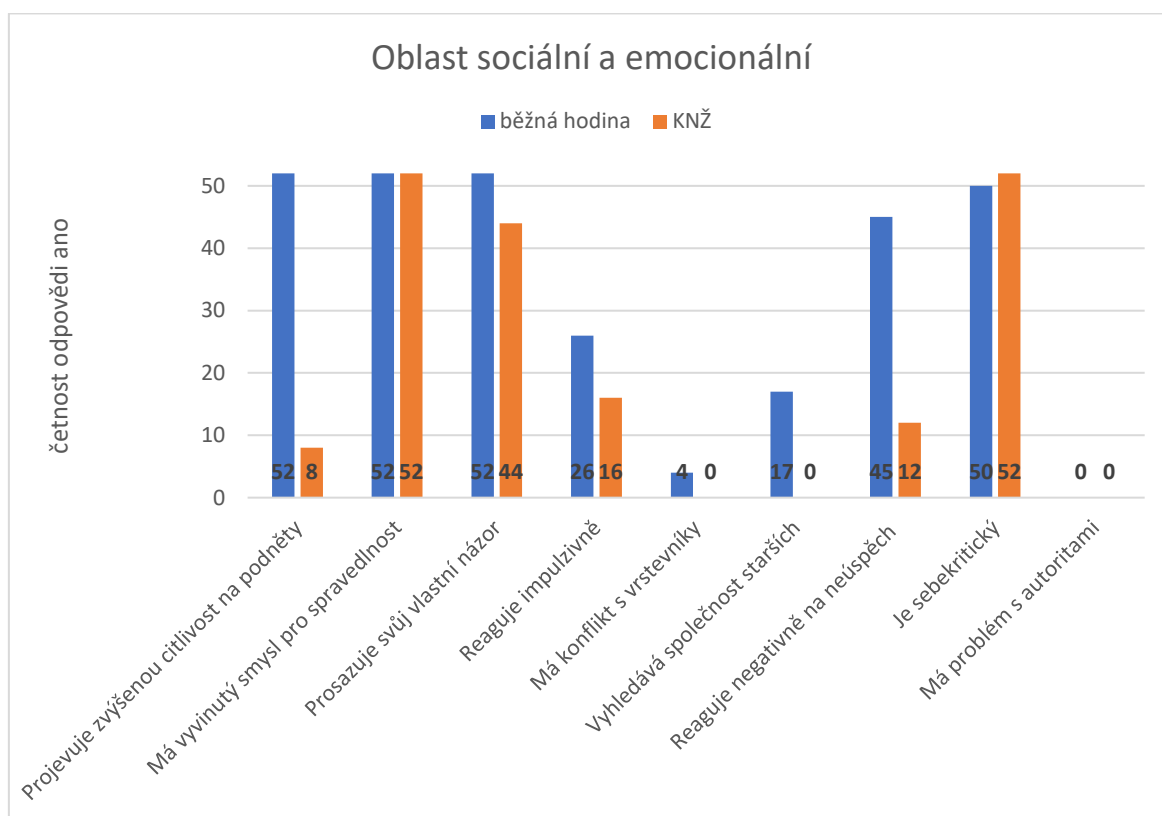
Graf 3



Jedním z pozorovaných rysů nadaných žáků je neochota vypracovávat běžné rutinní úkoly, pokud danou znalost již ovládají. U rutinních úloh pak mají tendence se nudit, vyrušovat, či naopak tzv. „vypnout“. Tento jev byl znatelný u tohoto žáka v běžných hodinách (hodnota 49 z 52). V hodině KNŽ jsem tuto otázku vypustila, protože běžné rutinní úlohy nejsou součástí náplně hodin KNŽ. Pokud se nějaký zcela jednoduchý úkon vyskytl, byl to pouze prostředek, jak se dostat k problémovému vyučování a nelze ho považovat za významný k pozorování. Otázka tempa vypracování úloh či úkolů se jeví u tohoto žáka bez změn, zda se jedná o běžnou hodinu či KNŽ, lze ale vyhodnotit, že ve 42 případech z 52 je hotov dříve než spolužáci v ročníku i v klubu. Zaujetí pro rozšiřování otázek nad rámec učiva je vysoké jak v běžných hodinách, nejvyšší v KNŽ. Nejvyšší hodnoty 52 dosahuje při práci na samostatných projektech, o témata klubu se vždy zajímá i mimo školu. Ostatně toto zjištění potvrzují i rodiče žáka při náhodných rozhovorech. Nové poznámky, nové nápady, možnosti dalších řešení, toto žák přináší jak do běžných hodin, tak i do klubu. Žák navrhuje další témata, čemu ještě bychom se na dalších setkáních mohli věnovat, co jsme ještě neprozkoumali.



Graf 4



Žák neprojevuje žádný problém v kontaktu s autoritami v obou případech, bezkonfliktní je také při hodinách KNŽ, v běžné hodině se projevil ve 4 případech z 52, a to v situaci při skupinové práci, kdy prosazoval svůj vlastní názor, vědom si správnosti, který skupina nechtěla akceptovat. Ve skupině nadaných žáků žádné konflikty nemá, naopak se stavěl do role mentora, pokud nějaká taková situace nastala. Pro nadané děti v běžném kolektivu bylo řečeno, že vyhledávají společnost starších. V běžné hodině je takovým partnerem vyučující, zde byla zaznamenána hodnota 17. Naopak ve skupině nadaných dětí s podobnými zájmy se tato potřeba nevyskytuje vůbec. Při diskuzích jsou si rovnými partnery. Silné emoční reakce, impulzivita byla v běžné hodině zaznamenána ve 26 případech, toto číslo klesá při hodinách KNŽ. Významný rozdíl v četnosti (diference o 33 jednotek) lze vidět v reakcích na případný neúspěch. Souvisí to s vysokou mírou sebekritičnosti, která byla zjištěna v obou typech hodin. Ovšem v kontextu ostatních nadaných žáků tyto negativní reakce nejsou tolik markantní jako při běžné hodině. Nutno však zmínit, že neúspěch je v běžné hodině hodnocen jinak než v KNŽ. Neúspěch v KNŽ je dán spíše nespokojeností s výsledky vlastní práce či práce skupiny, které ale nejsou klasifikovány zhoršenou známkou. Zvýšená citlivost na podněty je ve všech sledovaných hodinách pozorována při běžné výuce. Sledovaný žák

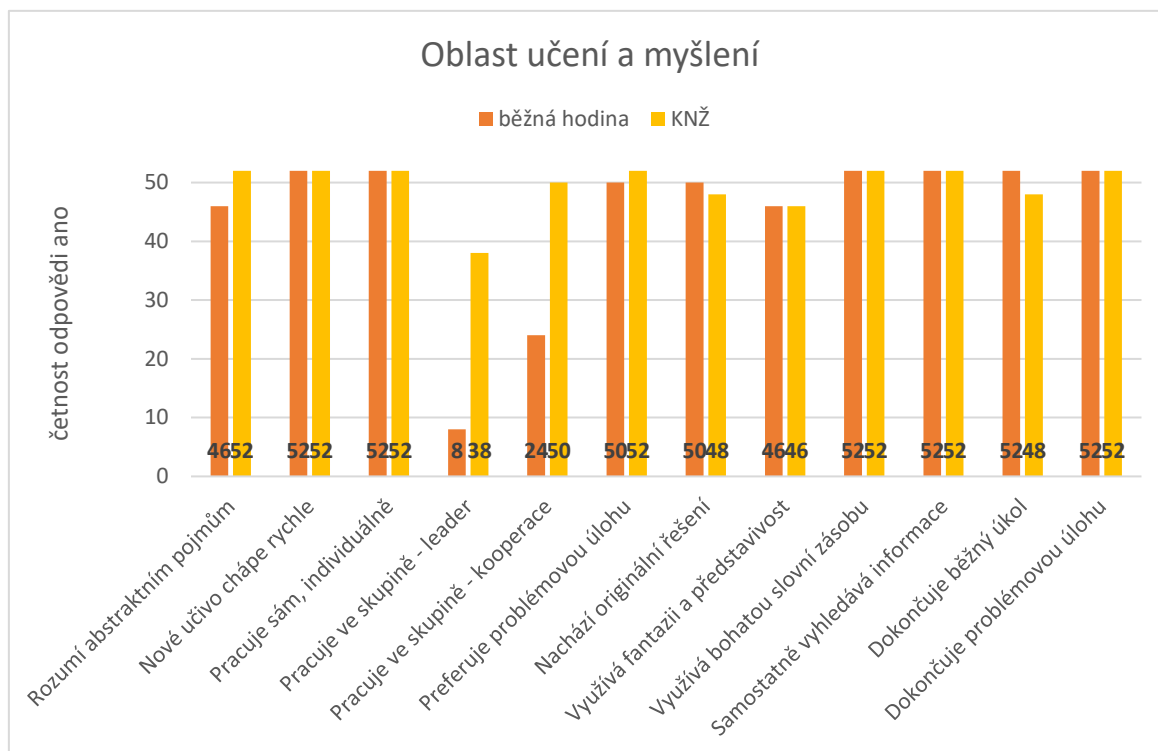
negativně reaguje na zvýšený hluk, citlivý je na nekázeň ostatních spolužáků i přesto, že počet dětí ve třídě je menší než v běžné třídě základní školy. V hodinách KNŽ se velmi často diskutuje nad probíranými tématy, diskuse jsou mnohdy emotivní, nicméně způsob řešení, objevování nevyvolává negativní reakce. Skupina je složená ze žáků s obdobnými zájmy, podobným přístupem k objevování, počet žáků je malý. Míra citlivosti se zde dostává na hodnotu 8, což je výrazně méně než při běžné hodině.

## **Shrnutí 1**

Změny v pozorování tedy jsou patrné zejména v oblastech učebního stylu, kdy se mění přístup ke skupinové práci a individuální práci. Individualismus je nahrazován kooperací ve skupině, žák je přirozeným leadrem v různých skupinách, pozorujeme dobré organizační schopnosti. Běžné úkoly žákovi nevyhovují, má velkou potřebu prohlubování učiva, objevování nových poznatků, s výsledky svých projektů a úloh je spokojen, má tendence práci vždy dokončit na vyšší kvalitativní úrovni. Nejvýraznější posun je patrný v emocionální a sociální oblasti. Je možné vyhodnotit, že tomuto žákovi práce ve skupině nadaných žáků velmi prospívá a vyhovuje.

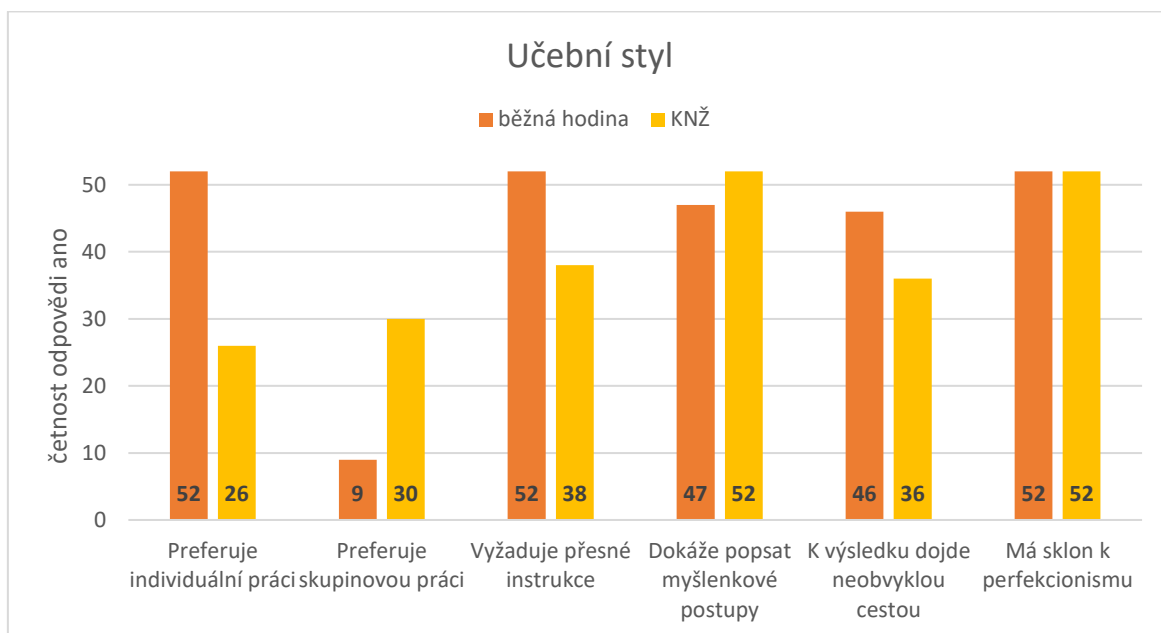
## Pavel

Graf 5



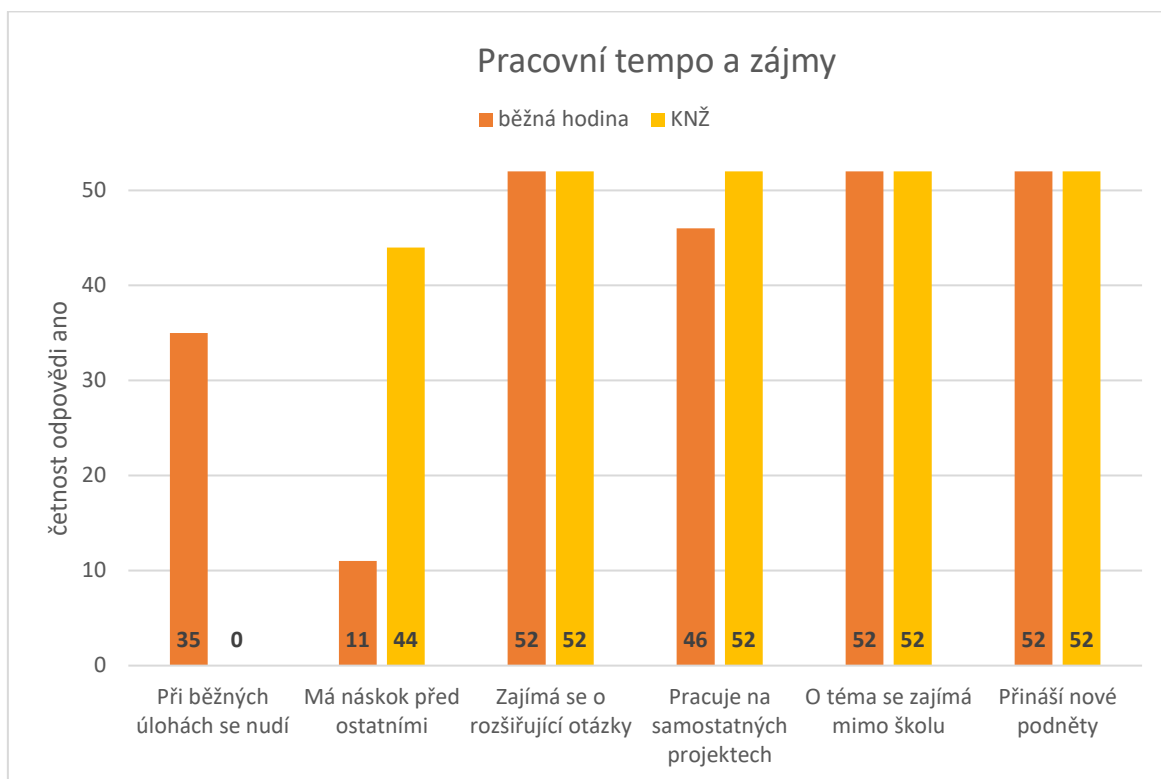
Otázky, ve kterých žák dosahuje podobných hodnot při běžné hodině i v KNŽ, jsou charakteristické pro nadané děti a projevují se ve stejné nebo podobné míře v obou systémech. Jedná se především o porozumění abstraktním pojmům (46;52), chápání nového učiva, bohaté slovní zásoby, samostatného vyhledávání informací a dokončování problémových úloh (52;52). Tento žák preferuje samostatnou práci jak v hodinách běžných, tak v hodinách klubu. Mění se ale významně role při skupinové práci. Žák nepatří mezi průbojné, ale ve skupině nadaných žáků častěji přebírá vůdcovskou roli při práci na společných úkolech, pozorováno 38krát. Častěji se také zapojuje do těchto skupinových aktivit, již není samotářem, naopak se stává rovnocenným partnerem podobně smýšlejících žáků. Originální řešení úloh jsem zaznamenala v 48 situacích, pramení ze žákova ostychu, potřebuje být ujišťován o správnosti svého postupu.

Graf 6



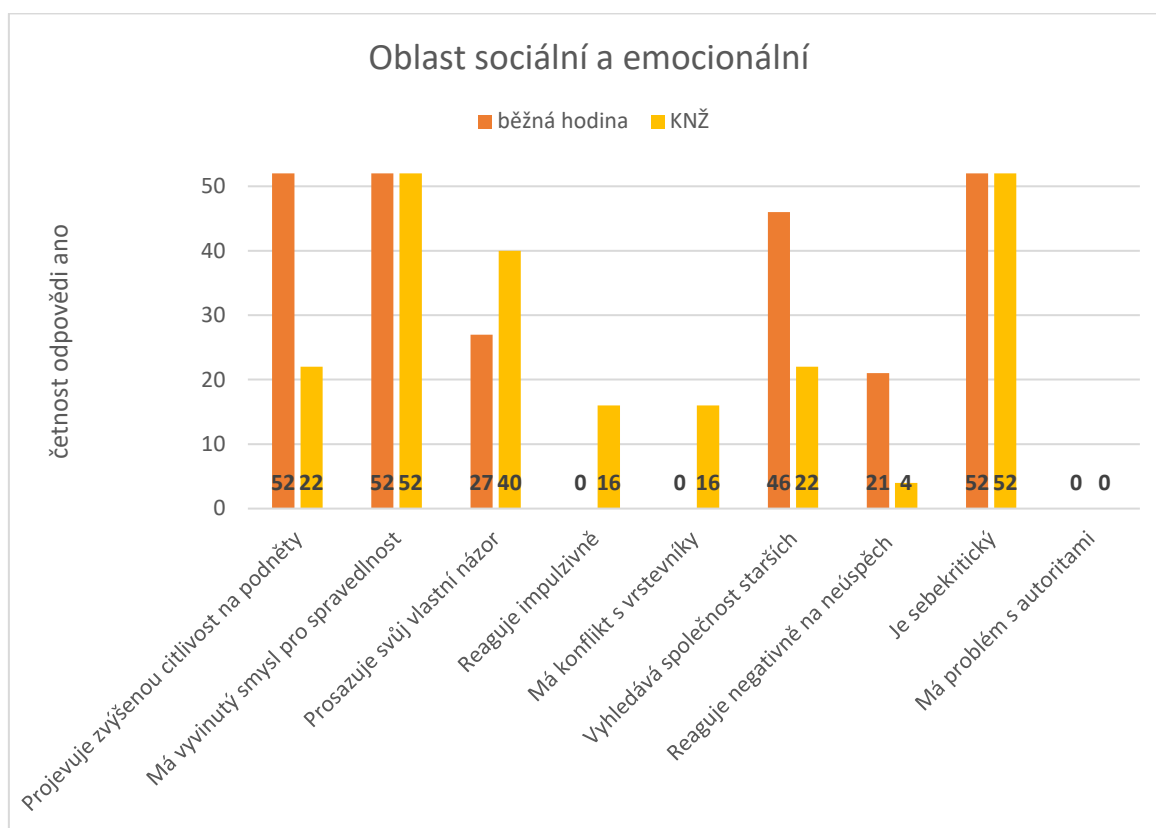
V běžných hodinách je typická individuální práce žáka, rád se spoléhá sám na sebe, nevyhledává skupinové aktivity. Posun do vyšších hodnot zde zaznamenáváme v odklonu od individuálního přístupu k práci ve skupině (hodnoty 26;30). Při pozorování žáka v běžné hodině se opakovaně dotazuje na postup, co má dělat, zda pracuje správně, zda má zapsáno správně. Má neobvykle vysokou potřebu ujišťování o správnosti postupu ve srovnání se spolužáky. Tento projev není v takové míře zastoupen v klubu. Nejistota sice stále přetrvává, ale spoléhá více sám na sebe a nevyžaduje přesné pokyny, hodnota 52 se posouvá na 38. S určitou mírou nejistoty je úzce spjata odvaha k neobvyklým řešením. A protože řešení úloh v klubu jsou často nejednoznačná, drží se raději osvědčených metod. Perfektní zpracování úkolů, projektů je výrazné při běžné hodině i v hodině pro nadané žáky.

Graf 7



Nadšení pro probíraná témata, zájem o nové podněty a rozšiřující otázky se nemění v obou typech hodin. Zde hodnoty dosahují maxima (52). Větší prostor pro samostatné projekty je zřejmý v hodinách klubu. Významně se mění pracovní tempo žáka, kdy v běžných hodinách nebývá s úkolem hotov před ostatními žáky (11), v projektových hodinách však ztrácí obavu z předložených výsledků a má je zpravidla hotové dříve než ostatní žáci v klubu. Přetrvává ale potřeba ujištění o správnosti potupu, jak bylo zmíněno v předchozí oblasti. Otázka zaujetí při běžných úlohách opět nebyla porovnávána, na rozdíl od jiných žáků z klubu ale je více cílevědomý při úlohách všech typů, i těch rutinních, opakujících se v běžných hodinách.

Graf 8



Vysoký smysl pro spravedlnost a míra sebekritiky se vyskytuje u všech dětí docházejících na KNŽ. Tyto charakteristiky jsou viditelné i při běžné výuce a v průběhu se nemění jejich hodnoty (52). Schopnost prosadit se mezi vrstevníky či skupinou žáků v klubu je odlišná, rozdíl 13 jednotek. Vzhledem k tomu, že se jedná o žáka, který mezi ostatními je spíše schován, posun v klubu do vyšších hodnot v oblasti impulzivity a konfliktu se spolužáky (z 0 na 16) není zde vnímán negativně. Dokáže stát za svým názorem i za cenu vzniklého sporu. Tendence k větší samostatnosti je patrná z hodnot společnosti starších (46;22). I spolužáci jsou mu partnerem k diskusi, podněty již neřeší pouze s vyučujícím, nachází oporu u ostatních žáků podobně smýšlejících v KNŽ.

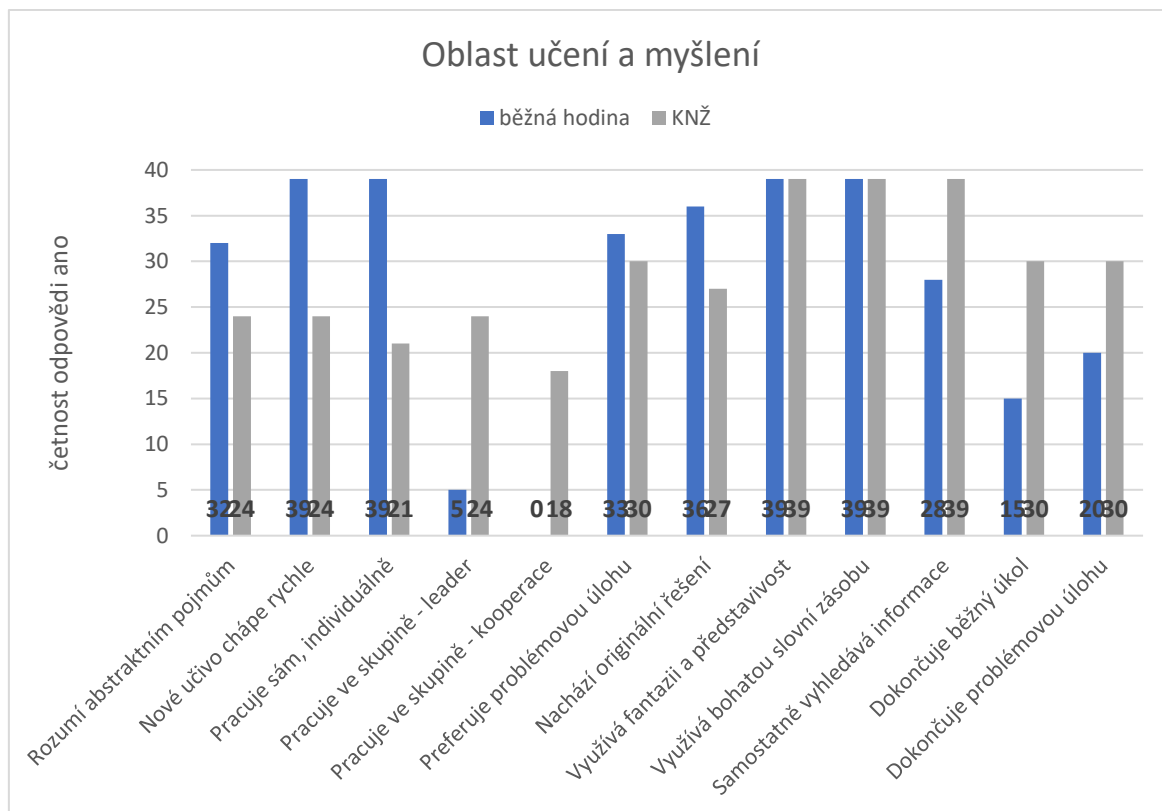
## Shrnutí 2

Rozdíly v porovnání projevů v chování Pavla v běžné hodině a v KNŽ jsou nejvýraznější v oblastech učebního stylu, pracovního tempa a oblasti sociální. Pavel je v hodinách KNŽ více proaktivní, častěji se prosadí mezi dalšími žáky a ztrácí obavy ze selhání. Pozornost více zaměřuje na skupinovou práci, rozvíjí kooperativní dovednosti a přejímá novou vedoucí roli skupiny. Více projevuje emoce, zejména ty pozitivní, posiluje vlastní sebedůvěru.

Rodiče Pavla zmiňují, že i v domácím prostředí daleko více diskutuje, přináší nové podněty k objevování, je více sebejistý.

## Aneta

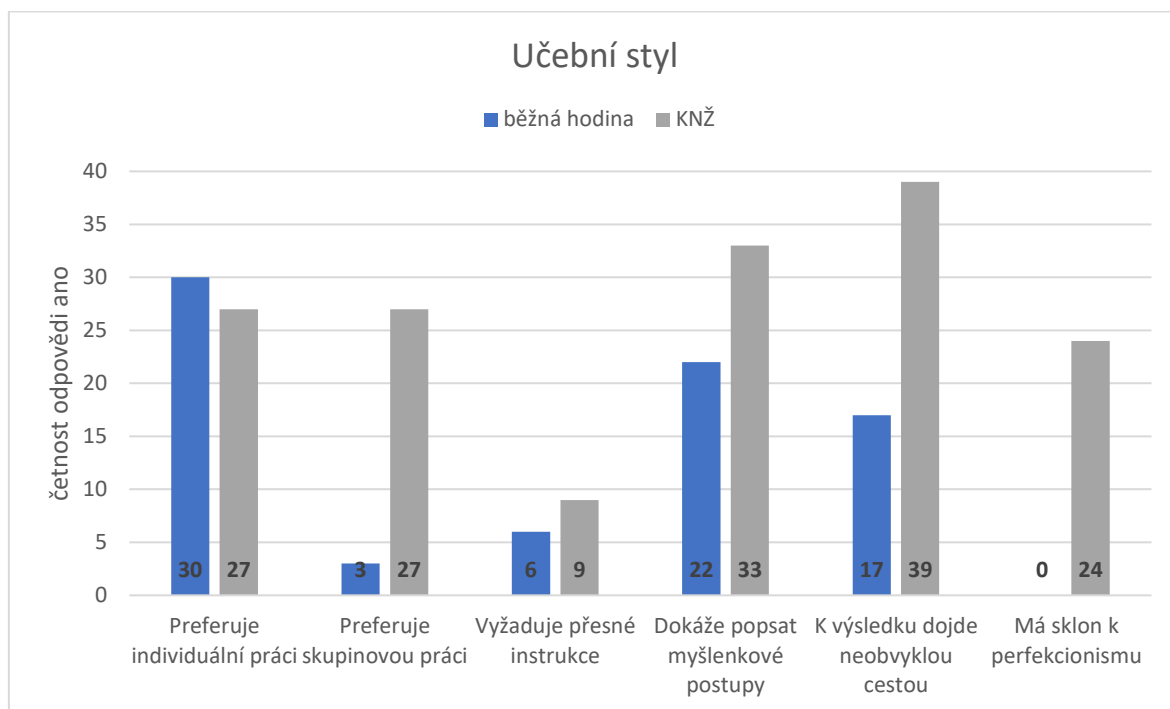
Graf 9



Anetka je nejmladší sledovanou žákyní, pozorování probíhalo ve 3 předmětech, proto i absolutní hodnota činí 39. Oblast porozumění novému učivu i chápání abstraktních pojmů nedosahuje absolutní hodnoty, i s ohledem na žákyní preferované předměty. V úvodní kazuistice byly zmíněny obtíže ve čtení, proto převládá i určitá nechuť osvojování poznatků z písemných zdrojů. Tyto zdroje informací jsou v KNŽ náročnějšího charakteru, hodnota porozumění je ale oproti běžné hodině nižší (24). V běžných hodinách pracuje na individuálních úkolech (39), v hodinách klubu se témat, která ji nezajímají, neúčastní, stojí v ústraní. Vyhledává pak více skupinové práce, kde se může opřít o aktivitu dalších žáků (18). V běžných hodinách se skupinových aktivit naopak neúčastní, protože touha po vedení skupiny ústí v konflikty se spolužáky. Z pozorování třídy je na místě zmínit, že skupina spolužáků v běžné třídě je méně tolerantní, je zde spousta individualit, které se prosazují na úkor dalších spolužáků. Tato konkurence není patrná ve skupině nadaných žáků, zde se cítí lépe, ostatní ji přijímají takovou, jaká je. I to je důvod, proč vzrůstá hodnota pozice leadera

ve skupinové práci (z 5 na 24). Více se tak zapojuje do společného dění oproti běžné výuce (z 0 na 18). vytváření kamarádství v této skupině má pozitivní vliv na přístup k dokončení úkolů, ať už běžných či problémových úloh (vzrůst hodnoty v KNŽ o 10, 15 jednotek).

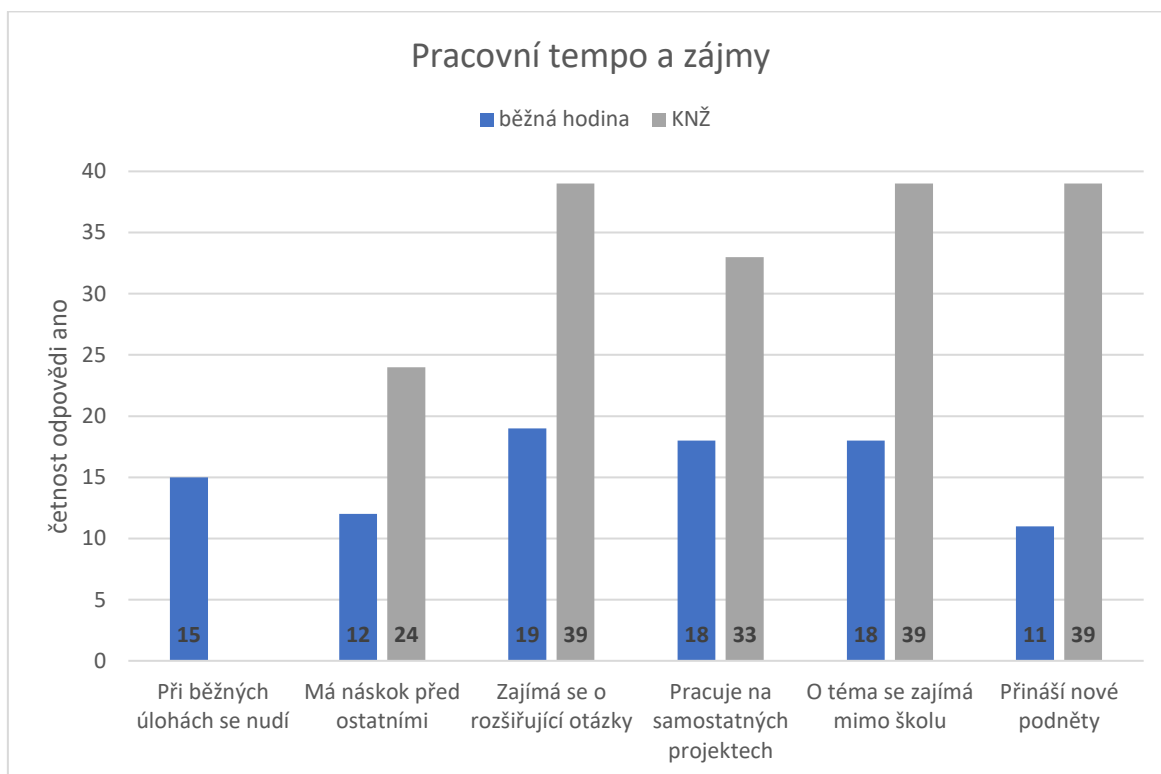
Graf 10



Na oblast učení a myšlení úzce navazuje preference individuálních či skupinových aktivit. Významný posun ve prospěch KNŽ se objevuje v preferenci skupinové práce. Výše bylo zmíněno, že žákyně se cítí ve společnosti nadaných žáků bezpečněji, zapojuje se do společných projektů (z hodnoty 3 na 27). Nebojí se sdělit, jakými cestami dojde k výsledkům své práce, prezentuje výsledky skupiny. Vymýšlí originální postupy (39) a kvalita prezentované práce je významně vyšší než v běžných hodinách (0;24). Výstupy jsou doplňovány komentáři, nákresy, na hodiny přináší množství doplňkové literatury.

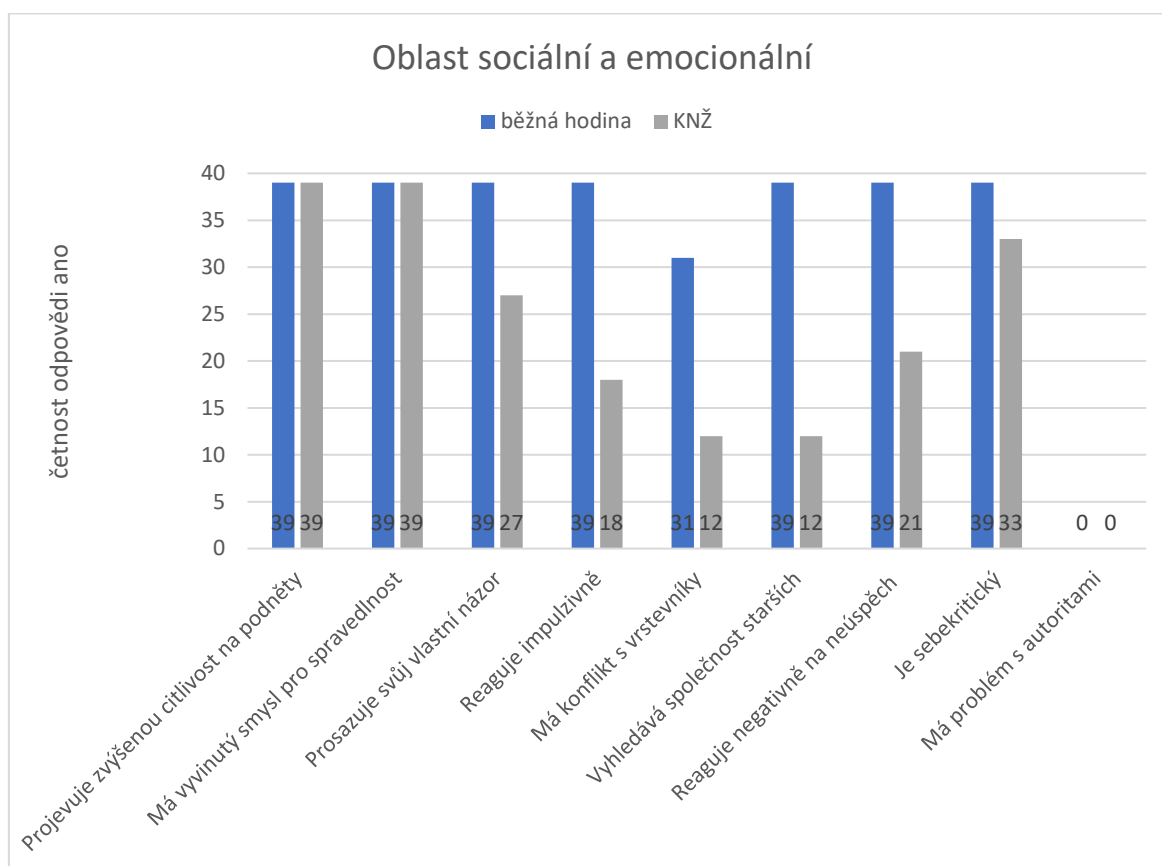


Graf 11



Aktivita Anetky v běžných hodinách nedosahuje ani poloviny jejího potenciálu. V hodinách klasické výuky je spíše pasivní, v přírodovědných předmětech však „ožívá“, s úkoly je hotova před ostatními (12) a tyto úlohy ji nenudí (15). Jednostranné zaměření na prvouku se promítá i v zájmu o téma mimo školu (18), v ostatních předmětech se nijak výrazně neprojevuje. V KNŽ však neustále přináší nové nápady, podněty, náměty na další témata, zde údaje dosahují maximálního hodnot 39. Ač nejmladší žákyně, často bývá s úlohami před ostatními (24). Výsledné prezentace přináší v předstihu, s nadšením vypráví o postupech, jak na projektech pracovala.

Graf 12



Absolutních hodnot 39 dosahuje v běžných hodinách i v KNŽ v otázce vyvinutého smyslu pro spravedlnost, reaguje citlivě na podněty odehrávající se při hodinách, míru hluku, aktivitu spolužáků, okolní dění. Nemá problém s autoritami dospělých osob, objevují se konflikty s vrstevníky. Ve své kmenové třídě je výskyt takových konfliktů častější (31) než při hodině věnované pouze nadaným žákům (12). Prosazuje svůj názor, ale dokáže reflektovat přístupy ostatních nadaných (27). Impulzivita se neprojevuje v klubu v takové míře jako v běžné hodině (39; 18). Ve své třídě spolužáky nevyhledává, komunikuje buď s vyučujícím nebo s žáky klubu, bere je jako své partnery na její úrovni. Vyhledává komunikaci s pedagogem klubu, zejména z důvodu sdělování nových poznatků, nových objevů nebo při prezentaci svých projektů (12). Potřebuje uznání, to nyní nachází v ostatních žácích docházejících na hodiny KNŽ. Negativní reakce na neúspěch převažují v běžných hodinách, v klubu se objevují v menší míře (39; 12).

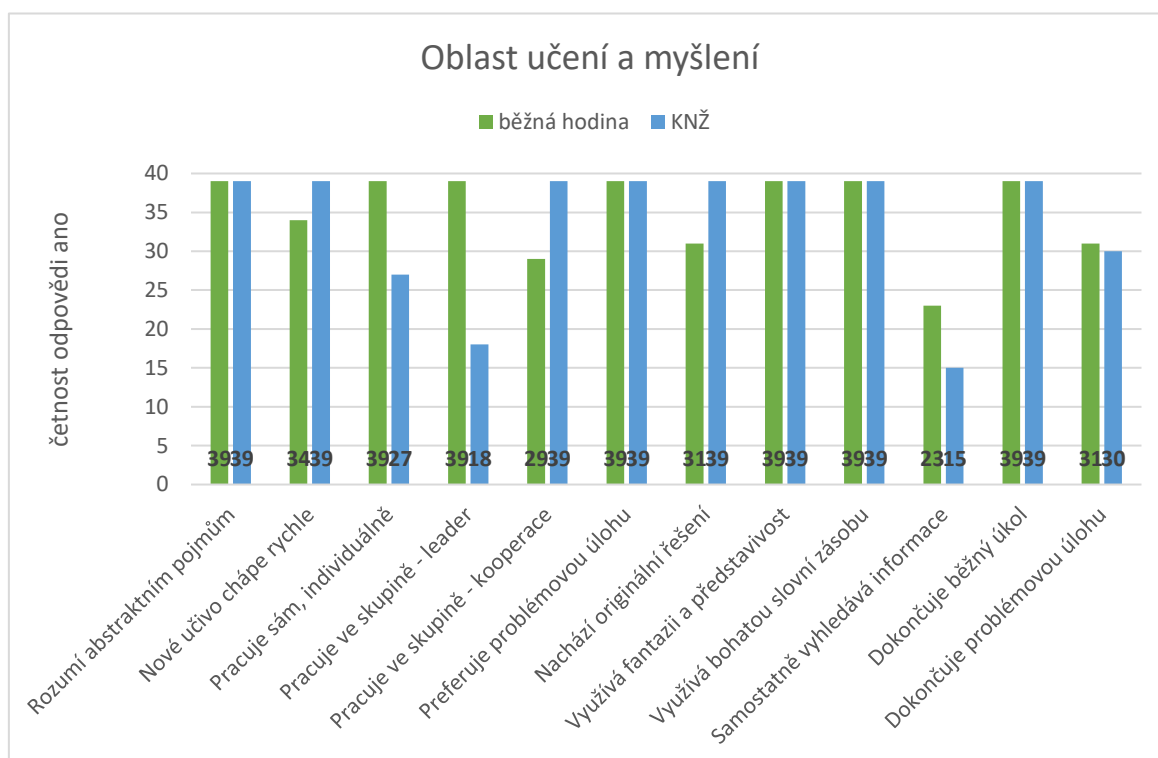
### Shrnutí 3

Hledáme-li odpověď na otázku, zda je rozšiřující výuka a segregace vhodnou strategií pro nadané žáky, v tomto případě se potvrzuje vhodnost takto nastaveného systému. Zmírnění

vrstevnických konfliktů, výzva ke spolupráci, vzbuzení zájmu o nové poznatky, to jsou významné pozitivní dopady na tuto žákyni. K velkému posunu došlo v oblasti aktivity a zájmu o studium, pracovní tempo a kvalita dokončených úkolů vzrostla v návaznosti na zvýšenou motivaci ke svému rozvoji. Dochází k rozvoji tvořivého myšlení, aktivují se kognitivní procesy na vyšší úrovni. Učí se vycházet s ostatními, využívá kompromis. Rezervy spatřuji v respektování práce ostatních spolužáků jak v klubu, tak v běžné hodině.

## Jan

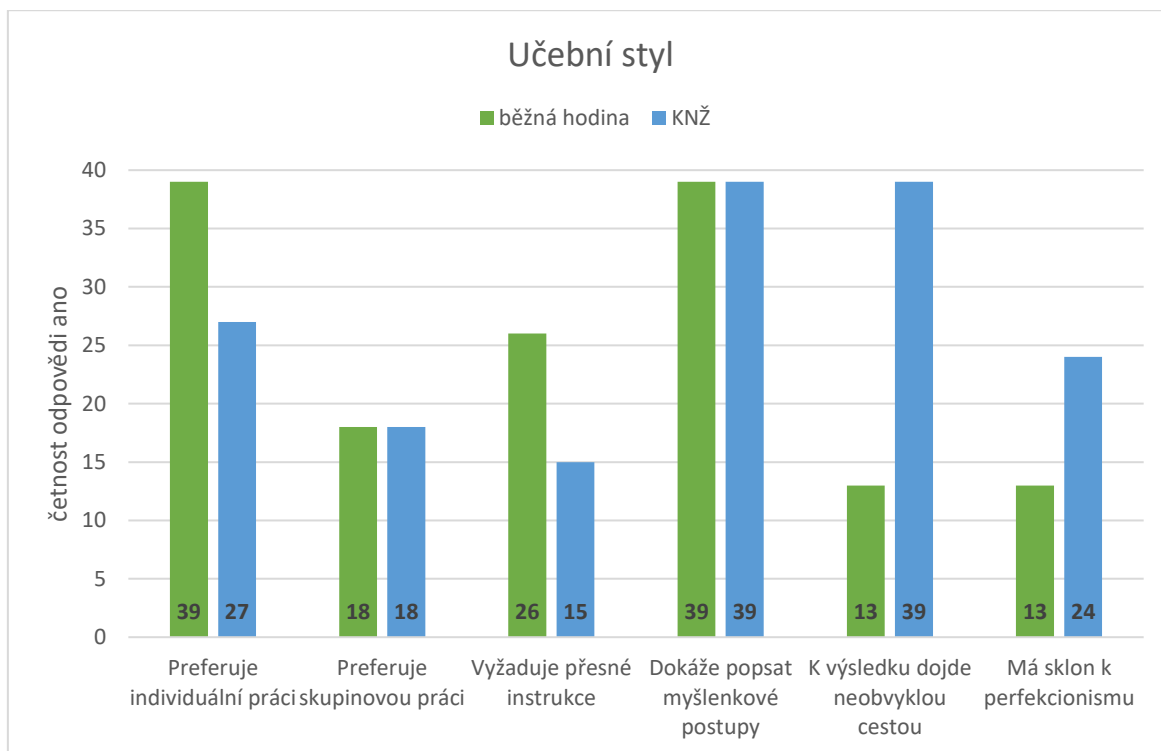
Graf 13



Shodné hodnoty v běžné hodině a v KNŽ dosahuje žák v oblasti využívání fantazie a představivosti, stejně tak v porozumění abstraktním pojmům a používání bohaté slovní zásoby. Dokončování běžných úkolů nabízí rovněž stejné, dokonce maximální hodnoty. Jan však upřednostňuje problémové úlohy v normálních hodinách i v hodinách KNŽ. Většinu těchto problémových úloh také dokončuje (31; 30). Má vedoucí postavení při skupinové práci v běžných hodinách ve všech případech (39), ve skupině nadaných žáků se tato vedoucí role mění ve prospěch kooperativního přístupu (leader 18; spolupracující 39). V KNŽ přichází vždy s novými nápady, nachází neobvyklá originální řešení problému, oproti běžným hodinám, kdy se občas drží standardních postupů (31; 39). Nižších hodnot dosahuje v samostatnosti vyhledávání informací v obou typech hodin, přičemž v běžných hodinách je

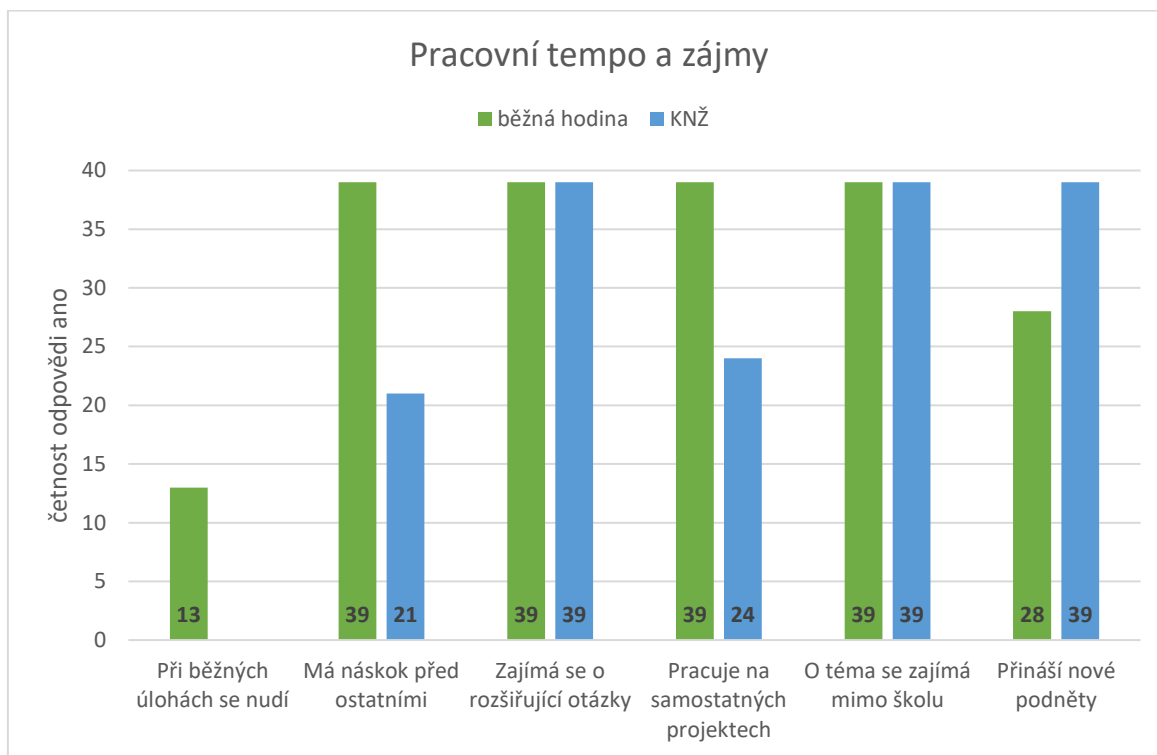
hodnota o 8 jednotek vyšší (23; 15). V KNŽ se více spoléhá na ostatní žáky, se kterými spolupracuje.

Graf 14



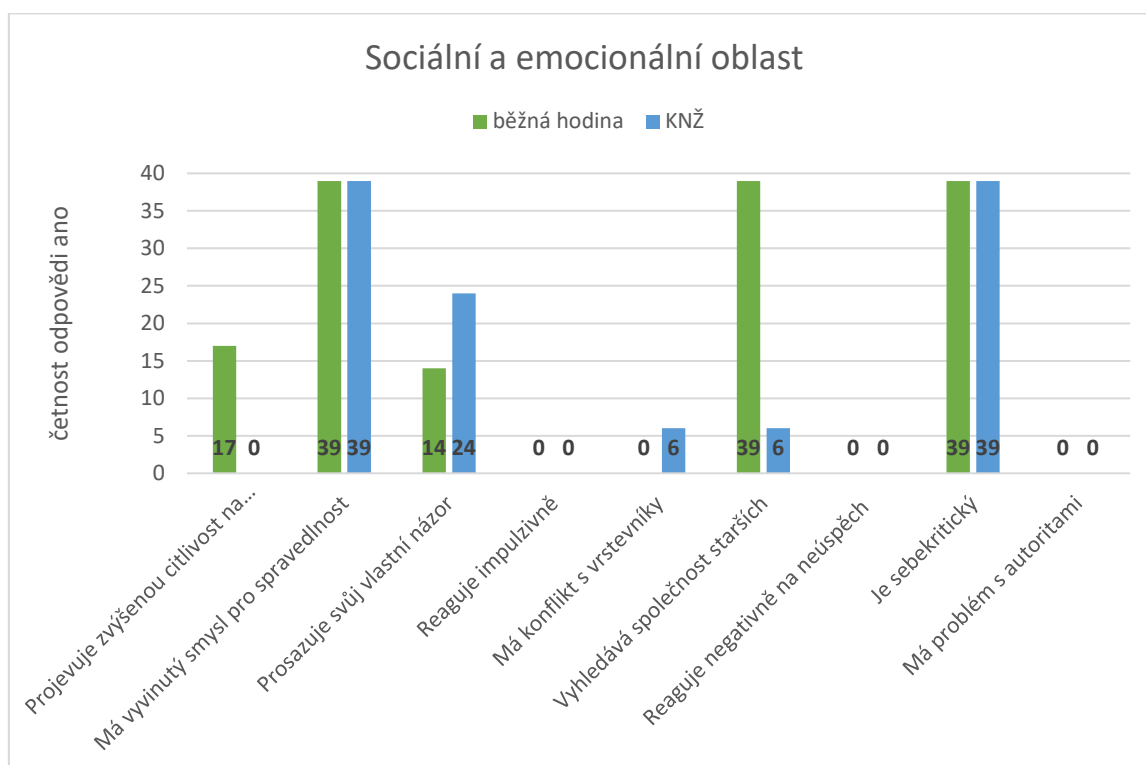
Preference individuální práce v klubu ustupuje do pozadí (39; 27), rozdíly ve skupinové práci neshledáváme. Při běžné výuce potřebuje slyšet přesné zadání, naznačení postupu práce v 26 případech. V KNŽ tyto instrukce vyžaduje v tématech, které jsou mimo předmět zájmu a není si jistý cestou, jak dojít k výsledku. Dokáže si ovšem po impulzu poradit a dojde k výsledku nezvyklou cestou ve všech situacích. Zpravidla se poté cítí velmi spokojeně, často se zmiňuje, že ani nevěděl, že by to dokázal. Perfekcionismus není vyhraněný ani při běžných hodinách, ani v klubu, zde je ovšem více důsledný, dotahuje věci do konce. Velmi sofistikovaně dokáže hovořit o postupech, které používá při řešení problému při běžné hodině a v klubu (39; 39).

Graf 15



Z pozorování žáka při běžné hodině lze zkonstatovat, že se jedná o bezproblémového nadaného žáka, který se nebrání běžným úkolům, je hotov před ostatními a trpělivě vyčkává na další podněty. Pokud se nudí (13), nevyrušuje a nabídne si sám náhradní aktivitu. Rád pracuje na samostatných projektech a zajímá se o rozšiřující otázky nad rámec běžných hodin i mimo školní vyučování (39). V hodinách klubu nepatří mezi nejrychlejší, rád o všem více do hloubky přemýšlí, je pečlivý (21). Projektů, které jsou mimo jeho oblast zájmů se zúčastňuje jako pozorovatel či pomocník (24), není to ovšem překážkou pro následné zaujetí pro dané téma (39). V klubu se většinou mezi prvními zajímá o následující téma, těší se na další setkání.

Graf 16



Jan je velice vnímavý, má vyvinutý smysl pro spravedlnost (39; 39), je k sobě velmi kritický (39; 39). V Klubu nadaných žáků se mu daří prosazovat svůj vlastní názor častěji než v běžné hodině. Je třeba dát do souvislosti specifické složení kmenové třídy jako v případě spolužačky Anety. V hodinách KNŽ ho spolužáci respektují a daří se mu sdělit vlastní pohled na problém (14; 24). V ojedinělých případech se emotivní diskuse přeměnila v konflikt, v hodině se zmínilo náročné téma, se kterým mívají problém i dospělí jedinci (hodnota 6). Ve třídě nemá rovnocenného kamaráda, běžně tedy vyhledává společnost starších spolužáků nebo dospělých (39), to ovšem neplatí pro klub, kde se právě se svými staršími kamarády setkává a nemá proto potřebu vyhledávat společnost pedagogů či dalších dospělých (6). V obou typech hodin nepozorujeme negativní reakce na neúspěch, ani nemá problém s autoritami.

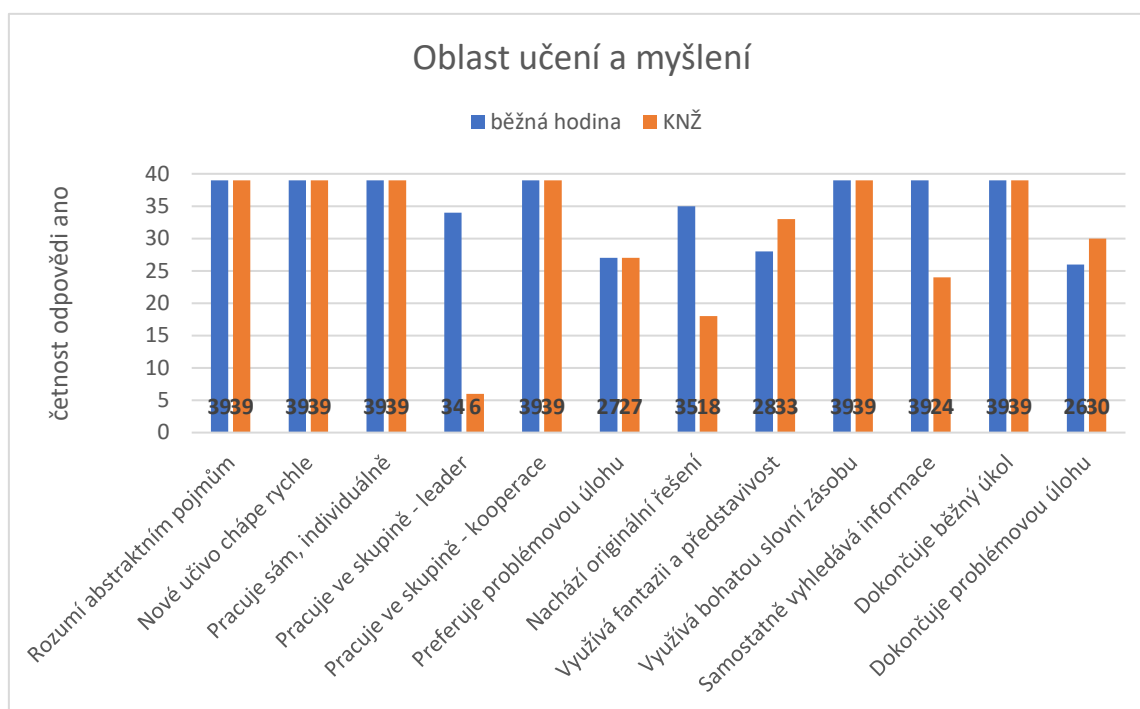
#### Shrnutí 4

Účastí na hodinách Klubu nadaných žáků dochází u tohoto žáka k většímu osamostatnění. Je si vědom svých kvalit, nebojí se prosadit vlastní názor. Během společné práce na projektech střídá vůdčí roli s rolí partnera. V běžných hodinách je spíše nenápadný, ač je s úlohami hotov dříve, vyčkává a vyhledává tak kontakt s dospělými. Problémové úlohy v klubu mu dávají příležitost k prohloubení svých dosavadních vědomostí, rád o všem

přemýšlí a nabízí neobvyklá řešení. Dostává větší prostor pro nové podněty než v běžné hodině. Daří se mu v hodinách klubu upustit od standardních postupů a vyzkoušet jiné cesty, rozvíjí divergentní myšlení.

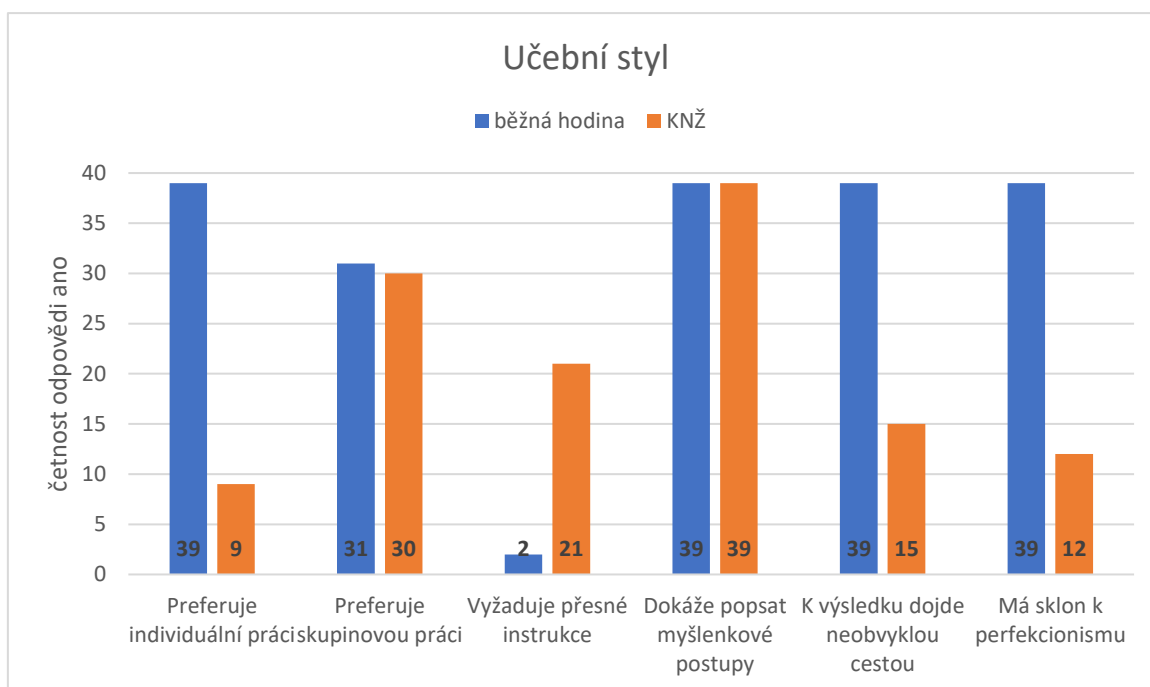
## Marie

Graf 17



Během vyučovacích hodin je Maruška ideální žákyní. Pracuje samostatně, rychle, je spolehlivá, vždy dokončuje běžné úkoly. S novým učivem si bystře poradí, rozumí abstraktním pojůmům. Stejné výsledky pozorujeme i v hodinách KNŽ, kdy hodnoty jsou ve svých maximech (39). Je partnerem do skupinové výuky, v běžné vyučovací hodině často ve vedoucí roli (34). Tuto pozici ale přirozeně nezaujímá v hodinách klubu, naopak se stáhne do pozadí a nechává vést ostatní (6). Při hodině v kmenové třídě často uvádí neobvyklé řešení úloh, četnost originality řešení ale klesá v KNŽ na hodnotu 18, což představuje 50% z celého pozorování. Daří se využít představivosti a fantazie více v hodinách klubu než v běžné hodině. Opačná tendence je v případě samostatného vyhledávání informací, tuto schopnost více využívá při běžných hodinách (39; 24). Ve třídě je spíše v popředí celé skupiny, naopak ve skupině nadaných žáků ustupuje do pozadí a stává se často pozorovatelem.

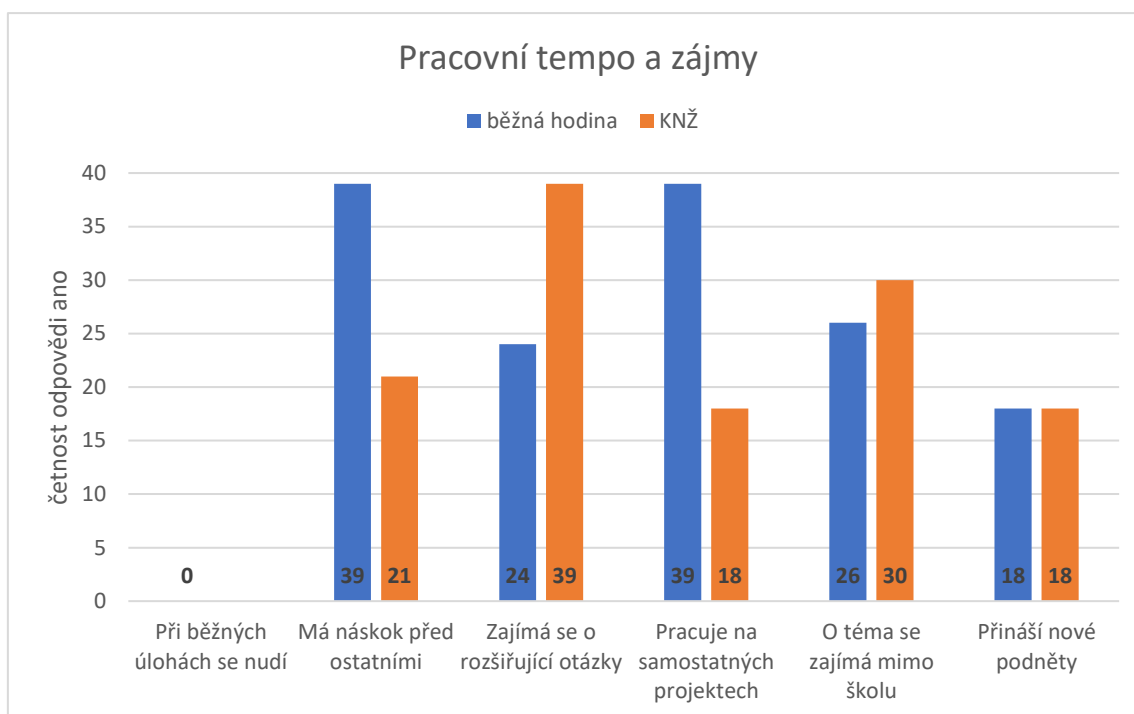
Graf 18



Obdobně jako u ostatních kazuistik, i u Marušky zaznamenávám nejvyšší hodnotu v preferenci samostatné práce v běžných hodinách. Míra samostatnosti v klubu naopak klesá výrazně z maximální hodnoty 39 na 9, stejně jako volba neobvyklé cesty (39 na 15) a snaha o perfektní provedení z 39 na 12. Neměnná hodnota se vyskytuje v otázce, kdy dokáže popsat své myšlenkové postupy. S odklonem od preference individuální práce roste hodnota požadavku přesných instrukcí z 2 na 21. Jakmile systém a postup není předem znám, potřebuje žákyně častější ujištění, je zapotřebí více instrukcí, návodů, co má s danou úlohou dělat. Dívka v klubu vystupuje ze své komfortní zóny při běžných hodinách, cítí se více nejistá.

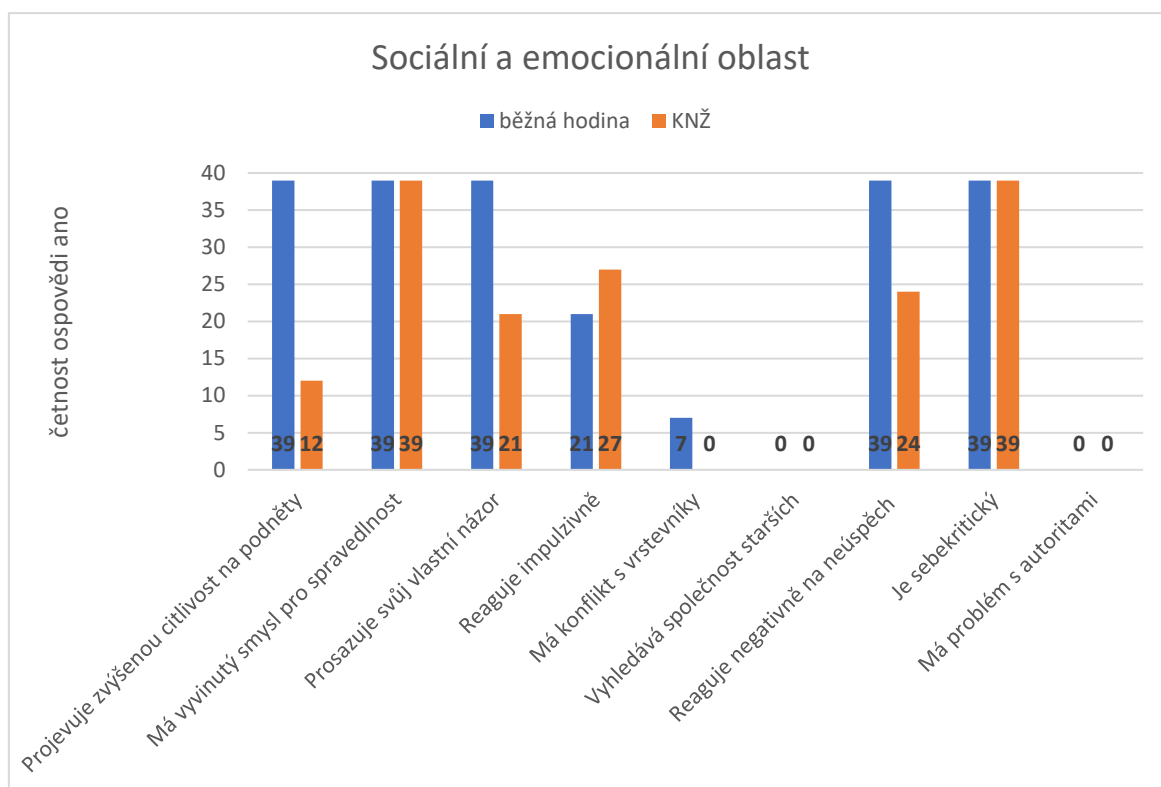


Graf 19



Žákyně v rámci běžné výuky neprojevuje neochotu vypracovávat běžné, rutinní úlohy. Během hodiny má vždy náskok před ostatními (39), v případě, že je hotova, zajímá se o rozšiřující otázky v několika případech (24; 39), větší aktivitu a zájem projevuje v klubu, což podporuje její zájem o téma i mimo školní prostředí. Tato hodnota se mírně zvyšuje z 26 na 30. V poznámkách u sledovaných jevů je navíc uvedeno, že si paní učitelce postěžovala, že téma nemá s kým doma probírat, i přesto, že by ráda se tomuto tématu věnovala i nad rámec vyučování. Je možné zde hledat příčinu, proč klesá zájem o práci na samostatných projektech v klubu (z 39 na 18) a nijak se neliší hodnota nových podnětů do výuky ani v běžné hodině ani v hodině KNŽ (18; 18). V klubu téměř v polovině sledovaných hodin nemá náskok před ostatními, spíše vyčkává, jaké podněty přinášejí ostatní žáci klubu.

Graf 20



I této kazuistice se setkáváme s maximální hodnotou smyslu pro spravedlnost a míru sebekritičnosti, kdy dosahuje hodnoty 39 v obou typech hodin. Emocionální stránka je u této žákyně výraznější při běžných hodinách, nejvyšší hodnotu sledujeme u zvýšené citlivosti na podněty a negativních reakcí na neúspěch. Žákyně má obavu ze selhání, i přesto, že je v hodinách vhodně motivována, pozitivně hodnocena a dosahuje většinou úspěšných řešení běžných úloh. I drobné nedostatky si bere velmi osobně, výrazné emoční prožitky se odrážejí ve sledovaném jevu – impulzivně, která se objevuje jak v hodinách běžné výuky, tak v hodinách KNŽ (21; 27), v KNŽ však nevyústí v konflikty oproti běžné hodině (7; 0). Zvýšená citlivost a negativní reakce na neúspěch jsou v menší míře patrné v klubu, dosahují hodnoty 12 pro citlivost na podněty a 24 pro negativní reakce spojené s neúspěchem. Žákyně nevyhledává společnost starších, ani nemá problém s autoritami v obou sledovaných hodinách.

## Shrnutí 5

V tomto případě se jeví z analýzy sledovaných projevů, že Klub nadaných žáků nevyvolal rozvoj ve sledovaných oblastech. Ve většině otázek dosahuje vyšších hodnot v hodinách běžné výuky. Nelze ale přehlédnout zájem o rozšiřující aktivity, je možné, že pokud najde

odvahu překonat pevně dané postupy, překročit hranice jistoty, otevřou se možnosti dalšího rozvoje i v tomto případě. Z této analýzy vyplývá i doporučení pro pedagoga, že je zapotřebí si této žákyně v KNŽ více všímat, podpořit ji v samostatných krocích a vhodnou motivací pomoci překonat strach z objevování nových poznatků, nových způsobů myšlení, jiné formy spolupráce.

## 11 Výzkumná otázka III.

- **Jaká témata jsou mimořádně nadaným žákům blízká, o jaká témata se hlouběji zajímají?**

Tuto formu výzkumu jsem zvolila zejména proto, abych lépe porozuměla zkušenostem žáků s novou formou výuky. Nedílnou součástí je pozorování vzájemné interakce žáků ve skupině. Tuto interakci jsem zahrнула do otázek k diskusi, kdy se jednalo zejména o potvrzení pozorovaných jevů samotnými žáky, zda změny sami vnímají a dokáží je pojmenovat.

### 11.1 Výzkumný soubor

Pro účely tohoto výzkumu byli náhodným výběrem osloveny dvě skupinky žáků. První skupina 3 žáků se zúčastnila diskuze, druhé skupince 2 žáků byl ponechán volný prostor pro vyjádření.

### 11.2 Metoda sběru dat

Podle Handla je kvalitativní výzkum zaměřen na interpretace subjektivních významů, popis kontextu jednání a chování. Předmětem zájmu jsou subjektivní teorie žáků v daném prostředí.

První skupinový rozhovor byl nestrukturovaný, nicméně předem byly připraveny okruhy, aby bylo možné prozkoumat otázky. Zásadní podmínkou bylo vytvoření přátelského prostředí mezi mnou a žáky. Nastolení takovéto atmosféry nečinilo problém, protože ve skupině nadaných žáků panuje přátelské a uvolněnější klima. To byl také jeden z důvodů, proč tato skupina vznikla. Žáci sdílejí společně nadšení, dostávají prostor pro své originální

nápady a novátorské myšlení. Rozhovor byl uskutečněn v závěru zkušebního období Klubu nadaných žáků – tj. v červnu 2018. Pro účely pozdějšího zpracování byl rozhovor nahráván na diktafon.

### 11.3 Výsledky

Přepis tohoto rozhovoru je lehce upraven, protože se stávalo, že si žáci skákali do řeči a mluvili jeden přes druhého. Pro přehlednost je shrnut do oblastí. Celková délka rozhovoru činila 25 minut.

***V: Chodíte rádi do pátečního Klubíku?***

*H: Mně na tom nejvíce baví, jak zkoušíme nové věci. Jsem tady moc rád.*

*K: Já mám rád pokusy.*

*E: Já to tady mám ráda, na pátek se vždycky těším, protože je Klubík.*

***V: Dokázali byste mi říct, co vás na práci v Klubíku baví?***

*E: Super bylo, že jsme si tady zahráli na vědce, to s tou zahrádkou a mikroskopem se mi líbilo. A pak taky ještě u vesmíru, že jsme tady mohli sami tu sluneční soustavu namalovat a vyrobit.*

*K: Mně bavila návštěva planetária a taky ta paní byla překvapená, že jsme už dost věci věděli. Nejlepší bylo promítání jiných galaxií. Já už si teď hledám Polárku sám.*

*E: Jo, to bylo super. Já jsem si to ze školky nepamatovala, teď to bylo lepší. A taky protože jsme si o tom tady povídali a skákali z planety na planetu.*

*H: Já jsem byl spokojenej, když jsme si vypočítali planety, jak to má být. Že ten model máme přesně podle toho, jak to ve vesmíru je.*

*K: A taky se mi líbí, že je to tady spravedlivý. Třeba to losování planet podle QR kódů. Nainstaloval jsem si čtečku i do svého tabletu.*

**V: Cítíte se lépe při skupinové práci ve třídě nebo vám vyhovuje více skupina Klubíku?**

*K: Mně se líbí, že nás tady je méně.*

*H: Mně to tady dost vyhovuje. Já bych se pak chtěl pochlubit ostatním, co tady děláme. Hlavně starším spolužákům.*

*E: Mně se líbí, že tady pracujeme všichni dohromady. Každý na něčem pracuje a nikdo se tady neulejvá.*

**V: S kým se vám tu dobře spolupracuje?**

*K: Já rád pracuju s Kl. Ale baví mě tady diskutovat se všemi. Vždycky tady z nás někdo něco vymyslí, nebo nám pomůžete ty informace najít.*

*E: Mně se líbilo, jak jste nám ukázala ten dokument na internetu a pak jsme šli na hvězdárnu. Mně se tady pracuje dobře se všemi. Je tady sranda a nenudíme se. Já pak doma o tom povídám a mamka s bráchou mi to závidí.*

*H: My se pak ještě potkáváme odpoledne nebo o víkendu.*

**V: Máte při běžné hodině prostor pro vyjádření vlastních názorů, vašich poznatků nebo vědomostí?**

*H: My můžem často povídat při hodině vlastivědy. My se ptáme hodně rodičů, na cestách a pak o tom povídáme při hodině. Tady jsme zatím o cestování nemluvili.*

*E: Já moc nemluvím. Já se při hodinách stydím.*

*K: Tak třeba při češtině nebo matice ne. Tam mám stejně chyby. Ale na přírodovědě jo. A ještě na angličtině, tam mi to jde.*

**V: Jaká oblast, kterou jsme tu ještě nezkoušeli, by vás zajímala?**

*H: Zajímalo by mě, jak fungují nějaké částice. Třeba v těle.*

*K: Já mám rád cestování, záhady.*

*E: Chtěla bych vidět, jak to funguje s rostlinami. Já jsem viděla takový zrychlený pořad na internetu. A rostlo to od semínka. A babička má takový kámen, který svítí. Já bych chtěla vědět, proč a co to je za kámen.*

Druhé skupině mladších žáků jsem dala prostor pro jejich kreativní přístupy. Využila jsem jejich zájem o moderní technologie a rozhovor si tito dva žáci udělali sami mezi sebou. Byli požádáni, aby mi nahráli, co je na Klubíku baví a nechala jsem dál volný prostor pro vyjádření. Tito dva žáci patří k mladším ve skupině.

Přepis:

*J: Tak jo, na pátečním Klubíku, nás hodně baví to, že se tam zkoumá, že to je prostě hezký. Ale nic nás tady jako ne, ...*

*L: Ne, nebavilo, právě nás to baví.*

*J: Já nevím, jak to říct. Jako že nás to tady...*

*L: ... strašně baví...*

*J: No, není tam nic, co by nás nebavilo. Tak jsem to chtěl říct. Takhle...*

*L: Já mám nejradši Klubík, protože se tam nebudu muset učit a zkoumáme tam různé věci.*

*J: Já chci ještě...Mně se zatím nejvíc líbilo za téma...*

*L: Planetárium!*

*J: Mně taky! Prostě bylo to krásný.*

*L: A jsou tady kamarádi.*

*J: Je to tady hezký, jsou tady kamarádi a hodně tady objevujeme.*

*L: Kykyrykýýýý, páteční Klubííííík.*

## 11.4 Vyhodnocení

Pro správné vyhodnocení dat je třeba se vrátit opět k původní výzkumné otázce, aby bylo možné správně kódovat informace získané v rozhovorech. Pro účely tohoto výzkumu jsem

se zaměřila na názory žáků. Jak oni jsou spokojeni se zavedením nového systému podpory. Spokojenost vyjádřili opakovaně v rozhovorech pomocí návodných slov „*mám rád, těším se, líbí se mi...*“. Z uvedených rozhovorů můžeme interpretovat, že žáci jsou s novým systémem rozšiřující výuky spokojeni, navštěvují jej rádi. Dá se také říci, že jsou zde uspokojovány vnitřní motivace k poznání. Motivačním faktorem je zájem o probíraná témata. Respondenti uvedli výčet činností, které v klubu probíhají. Některé z aktivit přesahují do vlastních životů žáků, vzbuzují jejich pozornost i po skončení výuky, jak je uvedeno v odpovědích na otázku, co je v Klubu nadaných žáků nejvíce baví.

Jakým způsobem se mění postoje žáků při skupinové práci? Při této otázce bylo zapotřebí komparace s příležitostmi a postoji při běžné výuce. Zde jsem sledovala několik charakteristik: spolupráce nadaných žáků v segregované skupině, možnosti spolupráce a prosazení vlastních názorů při běžné výuce, vytváření kamarádských vztahů ve skupině dětí rozdílného věku a se stejnými zájmy. Jedná se o doplnění kvantitativního výzkumu, kde jednou ze sledovaných oblastí byla preference skupinové práce.

Žáci shodně uvádějí, že ve skupině nadaných dětí se jim lépe spolupracuje. Výhodu spatřují v menším počtu žáků a možnosti sdílení neobvyklých názorů. Překvapivě nově utvořená kamarádství zmiňují i žáci z druhé skupiny, sami, zcela spontánně bez návodné otázky. Je patrné, že žáci vykazující nadání se cítí dobře ve skupině podobně smýšlejících dětí. Objevuje se zde i zmínka o spravedlnosti, která je pro nadané děti typická. Tyto subjektivní postřehy **potvrzují** výsledky analýzy pozorování skupinové práce v porovnání v běžných hodinách nebo v klubu.

Jaká témata jsou mimořádně nadaným žákům blízká, o jaká témata se hlouběji zajímají? Tato otázka byla nadnesena v závěru rozhovoru, ale o budoucích plánech a zájmech je možné slyšet již v předchozí části rozhovoru. Respondenti použili hesla jako *diskutovat, vymyslet, zkoumat, objevovat, pokusy*, atd. Nadaným dětem je vlastní touha po poznání, mají jiné osobní a vzdělávací potřeby. Témata, která je oslovují mají většinou složitější charakter, touží po poznání podstaty života. V rozhovoru zmiňují přírodní zákonitosti, vesmír, cestování, otázku fungování lidského těla a fyzikálních zákonitostí. Rozšířená výuka může dát prostor pro uspokojení těchto tužeb.

## 12 Diskuse

Gardnerova typologie jednotlivých druhů inteligence je dobře aplikovatelná na akademické prostředí. Jednotlivé **druhy inteligencí** propojují s případy konkrétních kazuistik. Charakteristiky nadaných žáků byly popsány v podrobných kazuistikách. Tyto kazuistiky byly vytvořeny na základě pedagogických diagnostických metod a z rozhovorů s rodiči těchto žáků. Každý pedagog by měl sledovat a průběžně vyhodnocovat výkony jednotlivých žáků. Díky tomu, že jsme malotřídní školou, přístup k žákům je více **individualizovaný** a jsme schopny postihnout více zdrojů informací. V rámci prediagnostiky jsem měla určitou představu, kdo z žáků školy by mohl zapadat do kategorie nadaný žák, kolegyně by nominovaly více žáků, ovšem po dlouhodobější diskuzi a vzájemné návštěvě v hodinách, došlo k obecné shodě. Identifikace nadaného žáka totiž není tak evidentní, jak by se mohlo zdát. Jedna z kazuistik totiž málem zůstala neobjevena, nadání se dříve nemanifestovalo. Dobrým vodítkem byly pozitivní i negativní projevy chování žáků podle Winebrennerové. Tyto projevy jsem následně zahrnuje do druhé části výzkumného šetření. Všechny kazuistiky jsem v práci doplnila o informaci, v jakých oblastech potvrdila pedagogicko-psychologická poradna nadání a jaké jsou námi navržené úpravy ve vzdělávání každého ze žáků. Rovněž se **ve shodě** s PPP podařilo správně posoudit silné stránky žáků a oblasti, v nichž poradna vyjádřila vysoká skóre jednotlivých subtestů. Tyto závěry pak navazují v **kategorizaci typů nadaných žáků** podle Neihartové a Bettse: autonomní nadaný, provokující nadaný, úspěšné nadané dítě, skrytý nadaný s doplněním druhů inteligencí, které se jeví jako nejmarkantnější u těchto žáků.

Jako pedagog bych ocenila, pokud by doporučení z PPP obsahovala podrobnější zprávy o psychologických zvláštěnostech nadaných, pokud to testy odhalí. Zároveň mě trápí paradox, kdy nejen nadání, ale i jiné specifické potřeby vzdělávání, posuzují psychologové poraden na základě jedné dvouhodinové návštěvy. Stejně jako rodiče i pedagogové dokáží posoudit jednotlivé žáky daleko intenzivněji a v delším časovém rozmezí. Doporučení by se měla více opírat o pedagogickou zkušenost.

Konfrontace naší pedagogické nominace a potvrzení nadání poradenským pracovištěm je shrnuta takto. V případě 5ti z celkových 6ti nominovaných žáků potvrzuje poradna nadání. Lze tedy konstatovat, že **efektivita pedagogické diagnostiky**, jak je nastavena v naší škole, **je úspěšná z 83%** a daří se talenty vyhledávat.



V následujícím šetření jsem se zajímala, zda **existují rozdíly v projevech nadaných žáků** v odlišné vzdělávací nabídce. Jedná se o zpětnou vazbu pro nás, pedagogy, zda implementovaný koncept výuky je vhodný pro tyto žáky. Sama jsem si nebyla jistá, zda se vůbec projeví koncept Klubu nadaných žáků v projevech nadaných. Očekávala jsem změny zejména v dovednostech zpracování informací, větší otevřenosti samostatnému řešení problémů, většího prostoru pro komunikaci, diskusi, dále také změny v sociálních dovednostech, konkrétně posílení kooperativního způsobu práce na projektech. Žáci byli sledováni v průběhu výuky při běžných hodinách v kmenových třídách a v hodinách rozšiřující výuky určené pro nadané žáky. Pozorování postihovalo **čtyři oblasti zájmu**, oblast učení a myšlení, učební styl, pracovní tempa, zájmy žáků, sociální a emocionální oblast. Šetření probíhalo po 13 týdnů a bylo zaznamenáváno do pozorovacích archů. Statistická data jsem vyhodnotila do grafů, kde jsem sledovala rozdíly v jednotlivých položkách. Z dosažených výsledků, které jsou uvedeny pro každého žáka zvlášť, pak shrnuji, jak se tyto projevy mění v jednotlivých oblastech. Ve většině případů došlo ke **zmírnění negativních projevů**, v Klubu nadaných žáků mají méně konfliktů mezi sebou, reagují méně impulzivně. Dochází k **většímu osamostatnění, jsou si více vědomi svých kvalit, rozvíjí své silné i slabé stránky**. Mění se jejich **role** při skupinové práci, byli zvyklí pracovat samostatně, nyní kombinují role vůdce skupiny a kooperace s ostatními. Vyšší četnost výskytu zaznamenávám v oblasti samostatného vyhledávání a práce s informacemi a lepší orientace v nových poznatcích. Ke zlepšení dochází také u reakcí na případná selhání či neúspěchu. Tím současně zvyšují pocit úspěšnosti, dobrého obrazu sebe sama a důvěry ve vlastní schopnosti. Z provedené analýzy je možné konstatovat, že koncept výuky nadaných dětí na naší škole je prospěšný a **je vhodným opatřením v péči o nadané žáky. Kombinace obohacování učiva v běžných hodinách a nadstandardní výuky ve formě vynětí žáků do samostatné skupiny (Klub nadaných žáků) je strategií účelnou a žádoucí.**

Tento závěr potvrzuje zjištění z posledního výzkumného šetření. Hodnocení žáků v rozhovorech přináší zpětnou vazbu, jaké metody výuky preferují, co je ve vzdělání motivuje, jak se cítí. Osobitou formou přibližují subjektivní hodnocení nové metody výuky. V hodnocení se odrážejí jejich postoje, zkušenosti a přání. Zároveň se přirozeně projevila jejich kreativita, což vnímám jako další pozitivní efekt práce s nadanými žáky.

## 13 Závěr

Předložená diplomová práce se zabývá problematikou vzdělávání nadaných žáků. V úvodu práce prezentuji přehled teoretických východisek pro následné nastavení konceptu vzdělávání nadaných žáků na malotřídní škole. Teoretické poznatky jsou předlohou pro konkrétní kroky vedoucí k nastartování procesu změny systematického vzdělávání žáků, v tomto případě na 1. stupni základní školy. Cílem tohoto snažení je umožnit nadaným žákům rozvíjet jejich potenciál, rozvíjet nadání i v prostředí venkovské školy.

V úvodu praktické části jsem prezentovala jednotlivé etapy, kterými bylo zapotřebí projít pro zavedení konceptu. Tento koncept může být aplikovatelný na jiných školách, je opakovatelný v pravidelných cyklech, vždy v závislosti na aktuálním složení žáků dané školy. Zahrnuje etapu vzdělávání pedagogů v oblasti péče o nadané žáky, stanovení podpůrného týmu, diagnostický a prediagnostický proces, psychologickou diagnostiku ve školním poradenském pracovišti, volbu metod výuky nadaných žáků a závěrečné hodnocení.

Pro úspěšnou realizaci navrhovaných opatření je třeba vrátit se zpět k modelům nadání. Nelze opomenout souhrnu všech komponentů, které se na rozvoji nadaného žáka podílejí. Nadprůměrné schopnosti, tvořivost, angažovanost v úkolu (motivace) doplněné o složky prostředí. Zcela přirozeně k nadání patří vliv rodiny, školy, vrstevníků a jiných subjektů. Bylo by ideální, aby všichni zainteresovaní (rodiče, škola, žák) spolupracovali tak, aby byl zajištěn optimální vývoj, správné vedení dítěte. Je třeba dbát na rozumné nároky na dítě, brát v potaz jeho specifičnost. Rovněž je žádoucí, aby se domluvila určitá pravidla práce s nadaným, která žák, pedagog a rodiče akceptují.

Závěrem této práce si dovoluji zmínit, že pro práci s nadanými dětmi je zapotřebí kvalitních pedagogů s dávkou empatie pro tuto skupinu žáků. Odměnou je otevřenost žáků, zážitky z vlastního poznávání, spokojenost a pocit úspěchu. Pro samotné pedagogy se otevírá prostor pro nové tvůrčí metody, ocenění vlastní pedagogické činnosti, pocit, že práce má smysl. Je ctí být součástí byť krátké cesty za poznáním, moudrostí.

Rádi bychom v této péči a systému pokračovali nadále a věřím, že budeme inspirací pro další školy tohoto typu v celém kraji.

## 14 Zdroje

- ARMSTRONG, T. (2011). *Každý je na něco chytrý*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0019-2.
- ČAVOJSKÁ, M., FOŘTÍKOVÁ, J., FOŘTÍK, V., SCHNEIDEROVÁ, E. (2010). *Vyhledáváme rozumově nadané žáky – metodická příručka*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. ISBN 978-80-87000-42-7.
- DOČKAL, V. (2005). *Zaměřeno na talenty aneb nadání má každý*. Praha: Lidové noviny. ISBN 80-7106-840-3
- FOŘTÍK, V., FOŘTÍKOVÁ, J. (2015). *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha: Portál. ISBN 978-80-2620-2969-0.
- FOŘTÍKOVÁ, J. (2009). *Talent a nadání: Jejich rozvoj ve volném čase*. Praha: NIDM. ISBN 978-80-86784-75-5
- GETZELS J.W., JACKSON, P.W. (1963). *Creativity and Intelligence*. New York: John Wiley and Sons.
- HAVIGEROVÁ, J. M. (2011). *Pět pohledů na nadání*. Praha: Grada Publishing, a.s.. ISBN 978-80-247-3857-4.
- HAVIGEROVÁ, J. M., BUREŠOVÁ, I., SMETANOVÁ, V., HAVIGER, J. (2013). *Projevy dětské zvědavosti*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5200-6.
- HELLER, A. K., MÖNKS, F. J., STERNBERG, R. J., SUBOTNIK, R. F. (2000). *International Handbook od Giftedness and Talent, Second edition*. Oxford: Elsevier Science Ltd. ISBN 0-08-043796-6.
- HENDL, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál ISBN 80-736-7040-2.
- HŘÍBKOVÁ, L. (2009). *Nadání a nadání: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1998-6.
- JEŽKOVÁ, V. (1996). *Vzdělávací systémy v zahraničí*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-078-5.
- JURÁŠKOVÁ, J. (2011). *Základy pedagogiky nadaných*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. ISBN 80-86856-19-4.

- KROUPOVÁ, K. a kol. (2016). *Slovník speciálněpedagogické terminologie: Vybrané pojmy*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5264-8.
- LANDAU, E. (2007). *Odvaha k nadání*. Praha: Akropolis. ISBN 978-808-6903-484.
- LAZNIBATOVÁ, J. (2003). *Nadané dieťa: jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-8925-699-0.
- MALINOVÁ, D., MARŠÍČKOVÁ, P. (2013). *Nadání je třeba rozvíjet*. Most: Most 2000. Reg. Č. CZ.1.07/1.2.35/02.0025.
- MÖNKES, F. J., YPENBURG, I. H. (2002). *Nadané dítě*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0445-5.
- PLHÁKOVÁ, A. (1999). *Přístupy ke studiu inteligence*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0020-0.
- PORTEŠOVÁ, Š. (2011). *Rozumově nadané děti s dyslexií*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-990-3
- PORTEŠOVÁ, Š. (2009). *Skryté nadání: psychologická specifika rozumově nadaných žáků s dyslexií*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5014-3.
- STEHLÍKOVÁ, M. (2018). *Nadané dítě – Jak mu pomoci ke štěstí a úspěchu*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-271-0512-0.

### **Periodika**

- MACHŮ, E. (2005). Nadané děti, jejich identifikace a zařazení do vzdělávacího programu. *Pedagogická orientace 2005, č. 2, s. 22–34*. ISSN 1211-4669
- STRAKA, O. (2016). Akcelerace ve vzdělávání nadaných žáků. *Svět nadání Časopis o nadání a nadaných, číslo 1*.
- WINEBRENNER, S. (2001). *Teaching Gifted Kids in the Regular Classroom*. Minneapolis: Free Spirit Publishing Inc. ISBN 978-1-57542-329-6.

### **Internetové zdroje**

- DOSTÁL, D. (2012). *IQ a inteligence* [online]. Dostupné na <http://pfyziollfup.upol.cz/castwiki/?p=1656>.

- HŘÍBKOVÁ, L. (2014). *Identifikace nadaných a screening intelektově nadaných žáků učiteli*. Dostupné z <http://pages.pedf.cuni.cz/vp/sylaby-predmetu/identifikace-nadanych-deti/>.
- HAVIGEROVÁ, J.M. (2016). *Intelligence* [online]. Dostupné z [http://kurzyuppe.uhk.cz/pluginfile.php/4433/mod\\_resource/content/1/10\\_Intelligence.pdf](http://kurzyuppe.uhk.cz/pluginfile.php/4433/mod_resource/content/1/10_Intelligence.pdf).
- HŘÍBKOVÁ, L. *E-learningová podpora mezioborové integrace výuky tématu vědomí*. [online]. Dostupné z <http://pfyziollfup.upol.cz/castwiki/?p=2416>.
- PLHÁKOVÁ, A., REITEROVÁ, E. (2008). *Implicitní teorie vědecké tvořivosti. E-psychologie* [online]. Dostupné na [http://e-psycholog.eu/pdf/plhakova\\_etal.pdf](http://e-psycholog.eu/pdf/plhakova_etal.pdf).
- PORTEŠOVÁ, Š. (2012). *Nadanedeti*. [online]. [cit. 2012-11-25]. Dostupné z: <http://www.nadanedeti.cz/pro-psychology-talent-a-nadani-modely-talentu>.
- Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* [online]. Dostupný na <http://www.msmt.cz/file/36859>.

## 15 Přílohy

Příloha 1) Záznamový list pro učitele

### ZÁZNAMOVÝ LIST PRO UČITELE

Doc. PhDr. Lenka Hříbková, CSc. (pro použití v diplomové práci Heleny Fikarové)

Jméno žáka: ..... Datum narození žáka: .....

Škola: ..... Třída: .....

Jméno učitele: ..... Dnešní datum: .....

Označte laskavě křížkem vedle každé otázky na tom místě, které podle Vašeho názoru nejlépe vystihuje žáka.

		zřídka nebo nikdy	občas	často	téměř vždy
1.	Má bohatou slovní zásobu, adekvátně používá slov a výrazů.				
2.	Má velkou zásobu informací z různých oblastí a jeho okruh zájmů je širší než u jeho vrstevníků.				
3.	Rychle pochopí vztah mezi příčinou a následkem, snaží se zjistit "jak" a "proč", klade mnoho provokativních otázek, chce vědět, jak lidé a věci fungují.				
4.	Rychle pochopí základní principy, je schopen rychle odvodit správná zobecnění z událostí o lidech a věcech, hledá podrobnosti, rozdíly.				
5.	Je citlivý a bystrý pozorovatel, obvykle vytěží více z povídky, filmu atd. než jiní.				
6.	Hodně čte, nevyhýbá se náročné četbě, může dávat přednost bibliografiím, encyklopediím, atlasům, cestopisům, vědecké literatuře, historii, dramatům.				
7.	Snaží se pochopit složitou učební látku jejím rozdělením na dílčí části a umí to logicky zdůvodnit.				

8.	Domníváte se, že porozumí textu, který je určen pro starší žáky?				
9.	Domníváte se, že by byl žák schopen pochopit látku z matematiky určenou pro vyšší třídu?				
10.	Stává se, že je plně zaujatý a opravdu vtažen do řešení problémů, je vytrvalý v hledání definitivního řešení úkolu - někdy je obtížné ho "přeladit" na řešení jiné úlohy?				
11.	Rychle se začne nudit při řešení rutinních úkolů.				
12.	Vydrží u úkolu, ke kterému byl motivován?				
13.	Je sebekritický, usiluje o dokonalost.				
14.	Dává přednost samostatné práci, potřebuje minimální vedení učitelem.				
15.	Je sebejistý, trvá na svém názoru.				
16.	Má sklon organizovat lidi, věci situace.				
17.	Nenechává ho lhostejným právo a křivda, správné a špatné, často hodnotí a soudí události, lidi a věci.				
18.	Je velmi zvědavý, neustále klade otázky.				
19.	Produkuje velké množství nápadů nebo řešení problémů a otázek, často navrhuje neobvyklé, jedinečné, chytré nebo "výstřední" odpovědi.				
20.	Nemá zábrany vyjádřit svůj názor, někdy je radikální a má odvalu vyslovit nesouhlas, je houževnatý.				
21.	Je ochoten brát na sebe velké riziko, je podnikavý, hloubavý.				

22.	Fantazíruje, imaginuje, pohrává si s nápady, mění je, rozvíjí.				
23.	Projevuje velký smysl pro humor a vidí humor v situacích, které se nemusejí zdát humorné jiným.				
24.	Je si vědom své větší otevřenosti světu, větší citlivosti k okolí a iracionality v sobě.				
25.	Je vnímavý ke kráse, reaguje na estetické vlastnosti věcí.				
26.	Je nekonformní, nezajímají ho detaily, je individualistický, nebojí se odlišovat od ostatních.				
27.	Kritizuje konstruktivně, není ochoten akceptovat autoritářská prohlášení bez kritického přezkoumání.				
28.	Dobře snáší zodpovědnost, věnuje se řešení úkolů až do konce a obvykle je splní.				
29.	Zdá se, že je rád mezi dětmi stejného věku, je sebejistý mezi dospělými. Rád ukazuje práci spolužákům.				
30.	Zdá se, že je spolužáky respektován.				
31.	Spolupracuje s učitelem a spolužáky, má snahu se vyhnout hádkám a většinou je snadné s ním vyjít.				
32.	Umí se přesně a pohotově vyjadřovat a je obvykle dobře ostatními pochopen.				
33.	Snadno se v nových situacích adaptuje, je pružný v jednání i myšlení a nevyvede ho z míry, když dojde ke změně běžné rutinní činnosti.				
34.	Těší ho být ve společnosti jiných lidí, je družný, není rád sám.				
35.	Má sklon dominovat nad ostatními, obecně má sklon řídit činnosti, kterých se zúčastní.				
36.	Nechybí na většině akcí, které škola pořádá.				



37.	Rád se účastní uměleckých činností, s oblibou vyjadřuje vizuálně své myšlenky.				
38.	Do umělecké činnosti zařazuje značný počet prvků, obměňuje náměty a obsah umělecké práce.				
39.	Dosahuje jedinečných, nekonvenčních řešení uměleckých problémů oproti konvenčním řešením.				
40.	Projevuje stálý zájem o hudbu, vyhledává příležitosti k poslechu i tvorbě hudby.				
41.	Vnímá jemné rozdíly výšky tónů (výšku, hlasitost, zabarvení, délku)				
42.	Snadno si zapamatuje melodii a umí ji přesně reprodukovat.				
43.	Hlásí se jako dobrovolník k účasti na scéně nebo jiné umělecké činnosti ve třídě.				
44.	Bez zábran vypravuje nějakou historku nebo mluví o svých zkušenostech.				
45.	Účinně používá gest a mimiky obličeje, aby mohl sdělit své pocity.				
46.	Hovoří a píše přímo k věci.				
47.	Modifikuje a přizpůsobuje vyjadřování myšlenek tak, aby byly maximálně srozumitelné.				
48.	Je schopen vypracovat text, který je stručný a zároveň si zachovává hlavní myšlenky.				
49.	Používá hlasu expresivně tak, aby tlumočil a zdůraznil význam slov.				
50.	Tlumočí informaci neverbálním způsobem pomocí gest, mimikou obličeje a "rukama - nohama".				
51.	Umí zajímavě vyprávět.				

52.	Ví, jaká informace nebo zdroj informací je nutný ke splnění úkolu.				
53.	Chápe vztah jednotlivých etap řešení k celkovému procesu řešení úkolu.				
54.	Je schopen si stanovit čas potřebný na řešení jednotlivých etap i na celkové řešení úkolu.				

Děkuji za vyplnění.

Příloha 2) Pozorovací arch

### Pozorovací arch

Jméno: .....

Týden: ..... Vyučovací

předmět: .....

Oblast UČENÍ A MYŠLENÍ

	ano	ne	nejasné	poznámky
<b>Rozumí abstraktním pojmům lépe než ostatní</b>				
<b>Nové učivo chápe rychle</b>				
<b>Pracuje sám, individuálně</b>				
<b>Pracuje ve skupině - leader</b>				
<b>Pracuje ve skupině - kooperace</b>				
<b>Preferuje problémovou úlohu</b>				
<b>Nachází originální řešení v problémových úlohách</b>				
<b>Využívá fantazii a představivost</b>				
<b>Využívá bohatou slovní zásobu</b>				

<b>Samostatně vyhledává informace a orientuje se v nich</b>				
<b>Dokončuje běžný úkol</b>				
<b>Dokončuje problémovou úlohu</b>				

#### Učební styl

	<b>ano</b>	<b>ne</b>	<b>nejasné</b>	<b>poznámky</b>
<b>Preferuje individuální práci</b>				
<b>Preferuje skupinovou práci</b>				
<b>Vyžaduje přesné instrukce</b>				
<b>Dokáže popsat myšlenkové postupy</b>				
<b>Ke správnému výsledku dojde neobvyklou cestou</b>				
<b>Má sklon k perfekcionismu</b>				

#### Oblast PRACOVNÍ TEMPO A ZÁJMY

	<b>ano</b>	<b>ne</b>	<b>nejasné</b>	<b>poznámky</b>
<b>Při běžných, velmi lehkých úlohách se nudí</b>				
<b>Při práci na zadaných úkolech má náskok před ostatními</b>				
<b>Zajímá se o rozšiřující otázky nad rámec učiva</b>				

<b>Pracuje na samostatných projektech</b>				
<b>Pracuje ve skupině - kooperace</b>				
<b>Tvoří další otázky</b>				
<b>O téma se zajímá i mimo školu</b>				
<b>Přináší nové podněty</b>				

#### Oblast SOCIÁLNÍ A EMOCIONÁLNÍ

	<b>ano</b>	<b>ne</b>	<b>nejasné</b>	<b>poznámky</b>
<b>Projevuje zvýšenou citlivost na podněty</b>				
<b>Má vyvinutý smysl pro spravedlnost</b>				
<b>Prosazuje svůj vlastní názor</b>				
<b>Reaguje impulzivně</b>				
<b>Má konflikt se svými vrstevníky</b>				
<b>Vyhledává společnost starších či dospělých</b>				
<b>Reaguje negativně na neúspěch či selhání</b>				
<b>Je sebekritický (v porovnání s ostatními žáky)</b>				
<b>Má problém s autoritami</b>				

Příloha 3)



**Základní škola a mateřská škola, Praskačka,**

Praskačka 60, 503 33 Praskačka

tel.: 724 514 050

zspraskacka@gmail.com

www.zspraskacka.cz

Rodičům

.....

Vážení rodiče,

v rámci studia na Univerzitě Hradec Králové zpracovávám diplomovou práci na téma Mnohočetná případová studie vlivu zavedení konceptu vzdělávání mimořádně nadaných dětí v malotřídní škole. Ve studii se zaměřuji na sledování změn v přístupu nadaných dětí ke vzdělávání v Klubu nadaných žáků. Ráda bych vás požádala o souhlas, zda může být vaše dcera zahrnuta do studie. Vše je zpracováváno anonymně. S vaším souhlasem budu moci nahlédnout do dokumentace Pedagogicko-psychologické poradny, vedu si záznamy z projektů, které v klubu zpracováváme a v závěru bude proveden rozhovor se všemi žáky. Zároveň vás poprosím o krátký rozhovor, na jehož základě zpracuji kazuistiku vybraných dětí.

Předem vám velice děkuji za ochotu a spolupráci.

V Praskačce

Helena Fikarová

koordinátor péče o nadané žáky

---

Návratka

Svým podpisem uděluji souhlas se zařazením dcery/syna .....  
do studie nadaných dětí. Dávám souhlas s nahlédnutím do dokumentace z vyšetření  
v Pedagogicko-psychologické poradně v Hradci Králové.

V Praskačce dne.....

.....

zákonný zástupce dítěte