



Bakalářská práce

Nadaní žáci v základní škole z pohledu učitelů

Studijní program:

B7506 Speciální pedagogika

Studijní obor:

Speciální pedagogika pro vychovatele

Autor práce:

Kateřina Drechslerová

Vedoucí práce:

Mgr. Zdeňka Braumová, Ph.D.

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Liberec 2023



Zadání bakalářské práce

Nadaní žáci v základní škole z pohledu učitelů

<i>Jméno a příjmení:</i>	Kateřina Drechslerová
<i>Osobní číslo:</i>	P19000610
<i>Studijní program:</i>	B7506 Speciální pedagogika
<i>Studijní obor:</i>	Speciální pedagogika pro vychovatele
<i>Zadávací katedra:</i>	Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky
<i>Akademický rok:</i>	2021/2022

Zásady pro vypracování:

Cíl bakalářské práce: Zjistit a popsat pohled učitelů na nadané žáky v různých oblastech
Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.
Metody: Dotazování.
Při zpracování bakalářské práce budu postupovat v souladu s pokyny vedoucí práce.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování práce:

tištěná/elektronická

Jazyk práce:

Čeština

Seznam odborné literatury:

CIHELKOVÁ, J., 2017. *Nadané dítě ve škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1248-5.

FOŘTÍK, V. aj., 2007. *Nadané děti a rozvoj jejich schopností*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-297-3.

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

JEDLIČKA, R., 2017. *Psychický vývoj dítěte a výchova*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0096-5.

KONEČNÁ, V., 2010. *Sebepojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5325-0.

MACHŮ, E., 2010. *Nadaný žák*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-197-3.

PORTEŠOVÁ, Š., 2011. *Rozumově nadané děti s dyslexií*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-990-3.

STEHLÍKOVÁ, N., 2018. *Nadané dítě*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0512-0.

STEHLÍKOVÁ, N., 2019. *Život s vysokou inteligencí*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0101-6.

Vedoucí práce:

Mgr. Zdeňka Braumová, Ph.D.

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání práce:

3. dubna 2022

Předpokládaný termín odevzdání: 28. dubna 2023

L.S.

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

PhDr. Pavel Kliment, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 13. června 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má bakalářská práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

Poděkování

Ráda bych poděkovala především Mgr. Zdeňce Braumové, Ph.D., která vedla mou bakalářskou práci. Děkuji jí za ochotu, kritiku týkající se zejména metodologické stránky práce, výsledků a podnětů k diskusi, které přispěly k významnému zkvalitnění práce.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá pohledem vyučujících z druhého stupně na problematiku vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků v rámci běžných základních škol v České republice. Prezentuje obtíže a potřeby vyučujících ve vzdělávání těchto žáků. Poukazuje na problematiku nadání z pohledu pedagogů a potřebu vzdělávání současných pedagogických pracovníků v této oblasti.

Hlavním cílem bylo zjistit a na základě průzkumu poukázat na problémy pedagogů spojené s rozvojem a vzděláváním těchto žáků a z výsledků učinit relevantní závěry. V závěru práce by měla být zodpovězena otázka, zda mají pedagogové z jejich pohledu dostatek podpory pro vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků.

Klíčová slova:

nadání, mimořádné nadání, nadaný žák, kognitivní nadání, pedagog, vyučující, nadání, rozvoj nadání, vzdělávání nadaných, vzdělávání pedagogů, rozvoj kompetencí

Anotation

The bachelor's thesis deals with the view of teachers from the second level on the issue of education of gifted and exceptionally gifted pupils within ordinary elementary schools in the Czech Republic. It presents the difficulties and needs of teachers in the education of these pupils. It points to the issue of giftedness from the point of view of teachers and the need for education of current pedagogic workers in this area.

The main goal was to find out and, on the basis of the survey, point out the problems of pedagogues connected with the development and education of these pupils. From the results of the survey, draw relevant conclusions as to whether, from their point of view, teachers have enough support for the education of gifted and exceptionally gifted pupils.

Key words:

giftedness, extraordinary giftedness, gifted student, cognitive giftedness, teacher, instructor, giftedness, giftedness development, gifted education, teacher education, competence development

Obsah

Seznam použitých grafů.....	7
Seznam použitých zkratk	8
Úvod.....	9
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Intelligence a intelekt.....	10
1.1 Intelligence	10
1.1.1 Modely inteligence	12
1.1.2 Triarchická teorie inteligence R. J. Sternberga	13
1.1.3 Druhy intelektového nadání dle R. J. Sternberga	15
2 Nadání.....	17
2.1 Modely nadání.....	18
2.1.1 Model A. J. Tannenbauma	18
2.1.2 Model J. S. Renzulliho – tříkruhová koncepce nadání	20
2.1.3 Model F. J. Mönkse – triadický model	20
2.2 Osobnostní a sociální charakteristiky nadaných dětí	20
3 Metody identifikace nadaných žáků	22
3.1 Psychologické metody identifikace nadaných žáků.....	22
3.2 Pedagogické identifikační metody nadaných žáků	22
4 Metody práce s nadanými žáky ve školním prostředí.....	24
4.1 Bloomova taxonomie	25
4.2 Metody při práci s nadanými žáky	26
4.2.1 Metody při práci s nadanými žáky na osvojování rozvíjení myšlení	26
4.2.2 Metody při práci s nadanými žáky na rozvíjení paměti a osvojování pozornosti.....	27
5 Volnočasové a mimoškolní aktivity pro nadané žáky.....	29
6 Podpůrná opatření	30
6.1 Plán pedagogické podpory	30
6.2 Individuální vzdělávací plán	31
6.3 Akcelerace.....	31
6.4 Obohacování běžné výuky	32
7 Formy podpory pro učitele	33
7.1 Vzdělávání učitelů.....	33
7.2 Odborné exkurze k podpoře výuky	34

7.3	Kolegiální podpora a supervize.....	35
	PRŮZKUMNÁ ČÁST	36
8	Průzkumný problém.....	36
8.1	Stanovené cíle průzkumu	37
8.2	Design průzkumu	38
8.3	Metoda sběru dat	38
9	Předprůzkumná fáze průzkumu	41
10	Průzkum	42
11	Souhrnné výsledky šetření	52
11.1	Navrhovaná opatření	54
12	Závěr	56
	Seznam použitých zdrojů.....	57
	Seznam příloh	60

Seznam použitých grafů

Graf 1: Naplňuje podle Vás škola a výuka kognitivní potřeby nadaných žáků.....	42
Graf 2: Jaký preferujete učební styl při práci s nadanými žáky.....	45
Graf 3: Jaký máte při výuce prostor pro obohacení učiva nad rámec ŠVP	45
Graf 4: Jakou máte podporu v nabídce volnočasových aktivit v rámci školy	47
Graf 5: Jaká je ve vaší škole organizační podpora mimoškolního vzdělávání nadaných žáků	47
Graf 6: Jaký je postoj školy k Vašemu zájmu o organizování odborných exkurzí	48
Graf 7: Jak zjišťujete formy podpory pro nadané žáky	49
Graf 8: Jak pohlížíte na podporu nadaných žáků ve Vaší škole.....	50

Seznam použitých zkratk

aj.	a jiní
atd.	a tak dále
č.	číslo
ČŠI	Česká školní inspekce
EQ	emoční inteligence
IQ	intelligenční kvocient
IVP	individuální vzdělávací plán
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NPI	Národní pedagogický institut
NÚV	Národní ústav pro vzdělávání
PLPP	plán pedagogické podpory
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
s.	strana
Sb.	sbírka
tzv.	takzvaný / takzvaná / takzvané / takzvaně

Úvod

Problematika vzdělávání nadaných žáků je zejména v zahraničí řešena v rámci psychologie, pedagogiky i jiných oborů již řadu let. V posledních letech je toto téma velmi aktuální i v naší republice. Vzhledem ke změnám ve školství se mu věnuje stále větší pozornost, a to i ze strany široké veřejnosti.

Jedním z důležitých témat týkajících se vzdělávání a rozvoje nadaných žáků je pojetí žáků učiteli. Každý vyučující má přímý vliv na jejich rozvoj. Ve výzkumech se často setkáváme s obtížemi učitelů při vzdělávání těchto žáků, a to v mnoha rovinách. Může jít o nepochopení ze strany vedení, nedostatečnou podporu v sebezdokonalování a vzdělávání, ale například i o nedostatek prostoru ve výuce.

V teoretické části jsou rozebrány pojmy a teoretická východiska, která předcházela empirické části. Je zde rozebrána inteligence, nadání, metody identifikace, práce s nadanými žáky i podpůrná opatření a formy podpory pro učitele. Je zde rovněž rozebrána volnočasová a mimoškolní aktivita.

Cílem této práce je zjistit pohled učitelů na podporu nadaných a mimořádně nadaných žáků v běžné základní škole v rámci výuky na úrovni druhého stupně. Snahou práce je získat představu o problémech, se kterými se vyučující setkávají, ale také o jejich snaze o zlepšení vzdělávání nadaných žáků.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Inteligence a intelekt

Nadání není pouze rozumové, existuje mnoho druhů nadání. Definice nadání je široká, a diagnostika nadaných dětí je tedy i složitější. Inteligencí můžeme chápat jak inteligenci rozumovou, tak emoční. Každý je však jedinečný a stejně tak nadání jednotlivců jsou rozdílná a individuální. V této práci se ale autorka zaměřuje především na kognitivní nadání spojené s nadáním v oblasti intelektu. Inteligenci zde chápeme jako projev právě kognitivního nadání.

Kognitivní nadání je jedno z lépe identifikovatelných ve školním prostředí v rámci pedagogické praxe. Identifikací rozumíme proces vyhledávání dětí, které svým potenciálem a dalšími předpoklady vyhovují požadavkům pro zařazení do vzdělávací nabídky pro nadané žáky. Nejen u výběru dětí staršího školního věku je vyhledávání zaměřeno zejména na ty nejlepší z žáků, kteří již v minulosti vykazovali lepší výsledky než ostatní a stále výrazně převyšují své vrstevníky (Hříbková 2009, s. 153–154).

Nutno však dodat, že v rámci samotné pedagogické identifikace nebývá pevný strop ani hranice, takže jde o určitou subjektivitu posouzení. Většina z nich není založena na testování, jako je tomu u psychologických metod (Knotová, et al. 2014, s. 131).

Při identifikaci nadaných žáků testovou metodou můžou pomoci školám pedagogická poradenská zařízení nebo některé odborné organizace. Lze například využít testy inteligence od Mensy, které lze absolvovat v rámci školního procesu a tím získat potvrzení o identifikaci žáků, kteří by se běžně nedostali z různých důvodů do školního poradenského zařízení, testovacích středisek atd.

1.1 Inteligence

Dle M. Vágnerové je inteligence „komplexní schopnost, která se projevuje způsobem uvažování, schopností účinného učení a z toho vyplývající úrovní adaptace“ (Vágnerová 2020). Součástí inteligence je účinný způsob uvažování, tedy to, jak zpracováváme informace, rozumíme jejich obsahu a souvislostem například při řešení problému. Dále sem patří schopnost učení, které úzce souvisí s myšlením, jelikož jedinec se lépe učí věcem, pokud chápe jejich podstatu. Další součástí inteligence je schopnost odhadu toho, na co jedinec stačí, co ale již nezvládne. V neposlední řadě do ní spadá schopnost adaptace

na různé požadavky, například na to, jak by se měl chovat, aniž by vyvolával zbytečné konflikty, nebo jak si správně zorganizovat čas (Vágnerová 2020).

Dle psychologického slovníku byla inteligence do 19. století vnímána pouze jako myšlenková činnost, která odlišuje člověka od zvířat. Zvířata byla chápána jako stvoření instinktivní a člověk jako stvoření inteligentní. Tuto myšlenku vyvrátila Darwinova teorie, která mimo jiné odhalila určitou podobnost ve vzorcích chování člověka a zvířat, kdy u lidí bylo objeveno také pudové chování a u zvířat inteligence (Hartl 1994, s. 79).

Od 20. století tedy definujeme inteligenci jako „schopnost učit se ze zkušeností, schopnost přizpůsobit se, řešit nové problémy, orientovat se v nových situacích na základě určování podstatných souvislostí a vztahů“ (Hartl 1994, s. 79).

Inteligenci můžeme chápat jako celistvou schopnost propojení našeho přemýšlení, toho, jak se dokážeme vzdělávat, zpracovávat jednotlivé podněty z našeho okolí a zapracovat je do vlastních reakcí.

Na počátku 20. století pak přibylo mnoho nových definic. E. Thorndike chápал inteligenci jako zobecňování, učení a řešení nových problémů, a to jak u zvířat, tak u lidí. C. L. Burt rozlišil inteligenci verbální a neverbální na základě zkušeností s testy Alfa Army. L. L. Trustone dělí inteligenci na řečovou, myšlení, paměťovou, dle úsudku nebo operací s čísly nebo prostorovou představitostí. Roku 1944 D. Wechler s R. Cattellem dělili inteligenci na fluidní a krystalickou (Hartl 1994, s. 79–80).

Ve 20. století výzkum inteligence pokročil a inteligence jako taková se začala dělit na různé směry od základního po složitější, rozlišování jednotlivých typů inteligence na různá odvětví podle zaměření zkoumání.

V roce 1990 užili poprvé psychologové z amerických univerzit P. Salovey a J. D. Mayer termín emoční inteligence (dále jen EQ). Tento termín popisoval emoční vlastnosti, které jsou potřeba k využití úspěchu. Mezi tyto vlastnosti patří vcítění, vyjadřování a chápání pocitů, ovládání nálad, nezávislost, přizpůsobivost, oblíbenost, schopnost řešit mezilidské problémy, vytrvalost, přátelství, laskavost a úcta. V roce 1995 pak tento termín uvedl ve všeobecnou známost D. Goleman svou publikací Emoční inteligence. V tom okamžiku se o EQ diskutovalo nejen mezi odborníky, ale i učiteli v rámci školních tříd. Rozvoj studia emoční inteligence měl velký význam nejen pro výchovu a vzdělávání dětí, ale například také pro mezilidské vztahy v zaměstnání a zasáhl i do mnoha dalších odvětví. Jedním z největších rozdílů mezi IQ a EQ je pak ten, že na

EQ nemá takový vliv genetický základ jedince. Tím nastává prostor pro rodiče, vyučující a ostatní k jeho rozvoji, jenž může zvýšit budoucí šance na úspěch dítěte (Shapiro 2009, s. 14–17).

Na konci 20. století byl zaveden termín emoční inteligence, který byl velmi průlomový ve zkoumání lidské inteligence. Dochází již k rozlišení IQ a EQ.

1.1.1 Modely inteligence

V průběhu dlouholetých teoretických studií v oblasti inteligence vzniklo množství koncepcí abstraktní inteligence, které můžeme rozdělit do šesti kategorií: faktorově analytická, kognitivní, kontextová, biologicko-fyziologická, systémová a vývojová (Konečná 2010, s. 16).

První model faktorově analytický vytvořil Ch. Spearman v roce 1927. Pomocí faktorové analýzy dospěl k názoru, že inteligenci tvoří mimo obecného g faktoru také specifické faktory. Obecný g faktor se uplatňuje při řešení kognitivních úloh či problémových situací a specifický faktor je závislý na konkrétním charakteru úlohy. Spearmanova teorie patří mezi významné předchůdce kognitivní psychologie (Konečná 2010, s. 16).

Faktorové analýzy Ch. Spearmana vedly k významnému pokroku směrem k vývoji kognitivní psychologie.

V dalších letech postupně různí teoretici přemýšleli o propojení i organizaci různých faktorů. Vznikaly tak další hierarchické modely, kde na vrcholu stála všeobecná schopnost a na úrovních pod ní stály specifické schopnosti. Jeden z nejznámějších modelů je od R. Cattella z roku 1971. Již v předešlém roce se R. Cattell pokoušel o sestavení testů nezávislých na kulturních vlivech nebo znalostech získaných vzděláváním. Toto testování inteligence nazval později jako inteligenci fluidní. Vychází z předpokladu, že obecná inteligence se skládá ze dvou částí, inteligence fluidní a krystalizované. Přitom inteligence fluidní se projevuje schopností získávat nové informace, prožívat abstraktní prožitky, odvozovat nové vztahy z předchozích zkušeností. V praxi ji využíváme při neverbálních úlohách a testech, jako jsou různé analogie, doplňování číselných řad, nalezení obrazce, který do řady nepatří, a mnoha dalších (Konečná 2010, s. 16–17).

Fluidní inteligence závisí na biologicky daných dispozicích. Oproti tomu krystalizovaná inteligence závisí spíše na prostředí a učení jedince, lze ji zvyšovat

hromaděním zkušeností a vědomostí. Měřit ji můžeme za pomoci různých testů obecných nebo odborných znalostí, lexikologických testů atd. (Konečná 2010, s. 16–17).

Model R. Cattella, který testoval inteligenci fluidní, která se v jeho modelu projevuje schopností přijímání nových podnětů, schopností prožití abstraktních prožitků a zároveň lidskou schopností odvozovat od zkušeností nové vztahy. Pro nové teorie byly tyto výsledky dle autorky této práce velmi přínosné.

1.1.2 Triarchická teorie inteligence R. J. Sternberga

Teorie doktora R. J. Sternberga je zaměřena na analýzu myšlenkových procesů, ty jsou pojímány jako procesy zpracování informací. Je tvořena třemi subteoriemi: komponentovou, kontextuální a zkušenostní. Tato teorie je velmi podstatná při rozpracování kognitivního přístupu ke studiu nadaných (Hříbková 2009, s. 58–60).

Komponentová subteorie vztahuje inteligenci především k vnitřnímu já jedince, k jeho mentálním procesům, jež jsou základem pro inteligentní myšlení. Pod touto subteorií následně rozlišujeme tři komponenty: metakomponenty, výkonové komponenty a ty, které slouží k získávání informací (Hříbková 2009, s. 58–60).

Metakomponenty nám zajišťují sledování, plánování a hodnocení různých činností jedince, přičemž R. J. Sternberg hovoří minimálně o osmi metakomponentech. Mezi ně řadí rozpoznávání a definování problému, výběr mentálních procesů, určení řazení procesů nižšího řádu, mentální prezentaci problému, rozvržení mentální kapacity, sledování průběhu řešení a jeho hodnocení (Hříbková 2009, s. 58–60).

Výkonové komponenty jsou ty, které se přímo podílejí na řešení problému a jsou zodpovědné za jeho kvantitu a kvalitu. Výkonové komponenty přímo závisí na parametrech daného problému a jeho řešení s ohledem na jeho zkušenosti a na efektivní a účinné aplikování nových informací v životě daného jedince. Dělíme je na kódování (správné a přesné vnímání jednotlivých segmentů problému, podmínek řešení a znovuvybavování si informací z dlouhodobé paměti), inferenci (usuzování) a aplikování (Hříbková 2009, s. 58–60).

Komponenty pro získávání informací zajišťují učení se novým věcem a nadaní jedinci je dokáží velmi dobře využívat. Dělíme je na tři primární komponenty – selektivní kódování, které zajišťuje rozlišení informací na potřebné a nepotřebné; selektivní kombinování, při němž si dokáže jedinec spojit zdánlivě nesouvisející informace v jeden

celek a tím lépe pochopit jeho jednotlivé části; selektivní srovnání, které umožní začlenění nových informací mezi dříve získané (Hříbková 2009, s. 58–60).

Kontextuální subteorie inteligence vychází z vnějšího světa okolo jedince a směřuje ke třem cílům: adaptaci, selekci a utváření (Hříbková 2009, s. 60–62).

První z nich je adaptace jedince na prostředí, na to, jak dokáže z prostředí vycházet, přizpůsobit se mu a upravit si jej tak, aby se co nejvíce shodovalo s jeho představou. Adaptace na prostředí bývá jednodušší pro prakticky smýšlející nadané jedince, kteří ale nemusí mít superiorní výkonové komponenty inteligence. Schopnost adaptace na prostředí nemusí být podmíněna vztahem k běžnému IQ, jde spíše o informace, které potřebuje jedinec znát ve vztahu k novému prostředí, aby se lépe adaptoval. Nemusí vždy být snahou a ochotou jedince se do prostředí adaptovat, velmi často k danému dochází například ve vztahu (Hříbková 2009, s. 60–62).

Selekcí rozumíme cit, který nám říká, kdy je potřeba se přizpůsobit, kdy je to naopak nežádoucí. Jde pak zejména o snahu jedince udržet rovnováhu mezi adaptací a selekcí, což je typické pro prakticky inteligentní jedince (Hříbková 2009, s. 60–62).

Utvářením rozumíme cíl, kdy není vždy jasné, jestli jedinec opustí prostředí, které je pro něj nevyhovující. Často v něm z nějakého důvodu zůstane, ale snaží se ho měnit, aby pro něj bylo přijatelnější a aby se v něm lépe dokázal vypořádat s nejrůznějšími problémy a situacemi (Hříbková 2009, s. 60–62).

Triarchická teorie inteligence pracuje s předpokladem tří složek inteligence v oblasti sociální adaptace jedince, to, jak dokáže řešit dříve zažité problémy, jak s nimi dokáže kreativně operovat a jak je schopen celkově pracovat s každodenními problémy života.

1.1.3 Druhy intelektového nadání dle R. J. Sternberga

R. J. Sternberg rozlišuje tři základní druhy nadání: analytické, tvořivé neboli syntetické a praktické (Sternberg in Hříbková 2009, s. 62).

Analytické nadání dává jedinci lepší schopnost porozumět problémům jako celku i jeho jednotlivým částem. Analyticky nadaní bývají ti, kdo získávají vysoké skóre v běžných IQ testech, zaměřených na analytické a logické myšlení. Součástí těchto testů bývají různé řady či sloupce, které vyžadují analýzu jednotlivých prvků a souvislostí mezi nimi atd. Analyticky nadaní žáci bývají obvykle velmi úspěšní ve škole, ale v následném praktickém životě to tak být nemusí (Hříbková 2009, s. 62–63).

Tvořivé nadání, jinak také syntetické, se projevuje vysoce rozvinutými schopnostmi řešení nových problémů, situací a hledáním východisek z konfliktů. Jedinci s tvořivým nadáním vynikají schopností intuice, lepšího vhledu do problému, přicházejí obvykle s nekonvenčním a neobvyklým řešením, které by ostatní nenapadlo. Tito jedinci oproti

analyticky nadaným nemusejí být rozpoznatelní díky běžným IQ testům. Vyšší hodnocení mají naopak v testech, které odhalují tvořivost, kreativitu, nápaditost. Toto nadání je pak pro jedince velmi dobré pro řešení problémů v běžném životě (Hříbková 2009, s. 62–63).

Praktické intelektové nadání dává jedinci lepší schopnost aplikovat analytické nebo kreativní nadání v běžném praktickém životě. Umožňuje lepší fungování v sociálním prostředí, jelikož lidé s pouhým analytickým nebo tvořivým nadáním často nejsou schopni se sociálně zařadit mezi své vrstevníky nebo společnost kolem sebe (Hříbková 2009, s. 62–63).

Většina lidí nemá pouze jedno intelektové nadání, ale jde o kombinace. Vliv na jejich rozvoj má i výchova, podněty prostředí, sociálně kulturní prostředí. U všech typů nadání je pak velmi důležitý rozvoj seberegulace jedince (Hříbková 2009, s. 62–63).

2 Nadání

Pojem nadání podle M. Stehlíkové není označení pro jedince, kteří jen vykazují určité nadání či talent, ať už na matematiku, hru na klavír nebo umělecké řemeslo. Tito lidé musí mít rysy osobnosti a neurologické fungování, které lze označit za specifické nadání nebo nadprůměrné schopnosti v určitých oblastech (Stehlíková 2016, s. 19).

Jejich nadání se projevuje tak, že jsou nadprůměrní oproti normálu. Normalitou rozumíme stav jedince, který odpovídá normě hlediska, z něhož je normalita posuzována (Slowík 2007, s. 23).

Pedagogický slovník definuje nadání jako představu o určité výjimečné složce osobnosti u některých jedinců. Může jít o nadprůměrné výkony v oblasti sportu, umění, učení se jazykům nebo matematického myšlení (Průcha, et al. 2009, s. 164).

Obecně chápeme nadání jako nadprůměrnou schopnost v určité oblasti. Nadprůměrnou myslíme odchylku od normálu ve společnosti. Pojem nadaný lze tedy označit člověka, který oproti běžné populaci ve společnosti jednou nebo několika schopnostmi vyniká.

O nadání lze hovořit v případě, že dochází k průniku nadprůměrné schopnosti, zaujetí a tvořivosti v určité oblasti. Nadaný má tedy určitou oblast zájmu, v níž projevuje jistou originalitu či nápaditost, která ho baví a v níž vyniká. Při této činnosti pociťuje lehkost a uvolnění a opakovaně se tyto pocity snaží prožívat. V této činnosti se postupně svým úsilím zdokonaluje a časem potřebuje mít nad prací méně kontroly, což mu přináší pocit naplnění a využití jeho potenciálu. To však neznamená, že jedinec nemůže výsledek své práce hodnotit negativně z důvodu vysokých nároků a kritičnosti sám k sobě (Stehlíková 2018, s. 28–29).

Nadání člověk nemusí mít pouze pro jednu oblast. Lidé mohou být nadaní na více věcí najednou. Není to však podmíněno tím, že se jedinec cítí pozitivně ve své výjimečnosti. Jedinci mohou být i velmi sebekritičtí a negativně pohlížet sami na sebe.

Podle P. Hartla hovoříme o nadání jako o souboru vloh, které jsou předpokladem k úspěšnému rozvoji schopností. Tento pojem je nejčastěji používán ve spojení s jedinci, kteří podávají nadprůměrné výkony při určité činnosti (Hartl 1994, s. 338).

Dle V. Fořtíka nelze posuzovat nadání z pouhého inteligenčního testu. Intelekt sice podle odborníků tvoří základ rozumového nadání, ale inteligenční test stanovuje pouze úroveň rozumových dovedností (Fořtík a Fořtíková 2007, s. 13).

Nadání nelze posuzovat pouze podle testů inteligence, ale intelekt tvoří základ pro rozumové nadání.

V odborné literatuře se můžeme setkat také s pojmem *surdoués*, který označuje jedince, jenž má IQ vyšší než 130. Vyznačuje se také vysokou citlivostí a jiným přemýšlením, než je běžné v průměrné populaci. Výraz *surdoués* ale můžeme využít, i když se u jedince vysoká citlivost nevyskytuje. Pro všechny s IQ nad 130 a zvýšenou citlivostí pak využíváme pojmy lidé s vysokým potenciálem (*haut potentiel*) nebo lidé s vysokou mentální výkonností (*surefficients mentaux*). V posledních letech se však vzhledem ke zpochybňování klasického IQ a zjištění, že někteří tito jedinci nemají IQ 130, všeobecně využívá termín lidé s vysokým potenciálem, který lépe vystihuje vysokou mentální aktivitu či výkonnost. V české terminologii se však tento pojem zatím neujal (Stehlíková 2016, s. 19–20).

Nadání lidé se mohou vyznačovat také zvýšenou citlivostí, avšak nemusí se vyskytovat u všech. Tato vlastnost je velmi individuální.

2.1 Modely nadání

Existuje více modelů, které pracují s nadanými dětmi. Všeobecně pak existují i názory, že nadání se projevuje ve více oblastech.

V dnešní době se spíše než s jednotlivými definicemi týkajícími se nadání a talentu setkáváme s multidimenzionálním přístupem. V rámci něj chápeme nadání jako výsledek vzájemného působení faktorů osobnosti jedince, prostředí, ve kterém žije, a dalších proměnných, kterými mohou být i náhoda nebo štěstí (Portešová 2021a).

2.1.1 Model A. J. Tannenbauma

A. J. Tannenbaum definuje nadání takto: „Pokud uvažujeme, že rozvinutý talent existuje pouze u dospělých, potom by navrhovaná definice nadání u dětí byla formulována tak, že značí jejich potenciál k tomu, aby se staly uznávanými umělci nebo významnými producenty myšlenek v oblastech činností, které zvyšují morální, fyzický, emocionální, sociální, intelektuální a estetický život lidskosti“ (Portešová 2021a).

Ve svém modelu pracuje s pěti psychologickými a sociálními vazbami, které fungují mezi hranicí příslibu a naplnění. Úspěch jedince pak záleží na všech pěti faktorech, neúspěch může způsobit selhání i jen jediného z nich. Mezi tyto faktory řadíme nadprůměrnou obecnou inteligenci, výjimečné speciální schopnosti, neintelektové facilitátory, vlivy prostředí, náhodu a štěstí. A. J. Tannenbaum se domnívá, že tento model nám může pomoci pochopit skutečnou podstatu talentu a nadání (Portešová 2021a).

A. J. Tannenbaum ve svém modelu zmiňuje problematiku toho, že někteří definují plně rozvinutý talent až u dospělých jedinců. Navrhuje tedy, aby u dětí byl uznáván jejich potenciál k rozvoji nadání. Jeho model pracuje s psychologickými i sociálními vazbami, jež se projevují v pěti faktorech. Při selhání jediného z nich pak může selhat celý úspěch.

2.1.2 Model J. S. Renzulliho – tříkruhová koncepce nadání

J. S. Renzulli tvrdí, že lidé, kteří jsou uznávaní pro své nadání v určitém oboru, mají poměrně dobře definovanou sadu tří navzájem se prolínajících kruhů: nadprůměrnou schopnost, angažovanost v úkolu a tvořivost. V roce 1986 upozorňuje na problematiku nadaných žáků, kteří vyžadují větší šíři vzdělávacích služeb a příležitostí, které nejsou běžně ve školách poskytovány (Portešová 2021a).

Model J. S. Renzulliho pracuje s problematikou toho, že se jim často v běžných základních školách nedostává potřebné pozornosti. V jeho modelu se pracuje s prolínáním nadprůměrné schopnosti, schopnosti angažovat se při plnění úkolu a kreativitou.

2.1.3 Model F. J. Mönkse – triadický model

F. J. Mönks modifikoval model J. S. Renzulliho a navrhl začlenění triády osobnostních faktorů a faktorů prostředí. Angažovanost nahradil pojmem motivace, který je obecnější a jenž podle něj lépe vystihuje podstatu této problematiky, a zároveň pod něj můžeme zahrnout i schopnost riskovat, plánovat atd. Pojem nadprůměrná schopnost nahradil pojmem vysoká intelektová schopnost. Jeho triáda zároveň zahrnuje hlavní sociální oblasti, ve kterých se dítě či dospívající pohybuje (škola, rodina, vrstevníci). Vznik a rozvoj nadání podle Mönkse z velké části záleží na podporujícím prostředí (Portešová 2021a).

Mönksův model vychází z modelu Renzulliho. Upravil pojmy a zároveň do modelu přidal i schopnost plánování a ochoty riskovat při plnění úkolu. F. J. Mönks uvádí, že na rozvoj nadání má velký vliv podnětné prostředí (Portešová 2021a).

2.2 Osobnostní a sociální charakteristiky nadaných dětí

Osobnostní charakteristiky nadaných dětí jsou velmi individuální. Je vždy potřeba počítat s tím, že každé dítě a jeho osobnost jsou jedinečné. Některé charakteristiky nadaných dětí jsou podobné, ale neznamená to, že by i nadání byli stejní.

V minulosti se věřilo, že nadání lze odhalit dle určitých osobnostních rysů. Předpoklad D. K. Simontona, že existuje souvislost mezi nadáním a určitými osobnostními rysy, se však ukázal jako nepodložený. Přes tento neúspěch však poradenské a pedagogické studie ukazují, že některé nejtypičtější osobnostní rysy mohou nadané odhalit, jde však o děti v předškolním a školním věku a diagnostika není zcela spolehlivá. Jde o kognitivní a afektivní charakteristiky a psychomotoriku (Machů 2010, s. 31).

Dle odborníků z Centra pro rozvoj nadání v Denveru lze nadané děti poznat podle obecných charakteristik. Ty zařadili do škály charakteristik nadání. Pokud dítě splňuje minimálně čtvrtinu zadaných vlastností, je velký předpoklad, že bude nadané. Děti mohou být pak nadané jazykově, matematicky, přírodovědně, umělecky nebo mohou mít nadání pro jiný obor (Havigerová 2011, s. 84–99).

Zejména ve školním věku je pak důležité respektovat odlišnost žáků, aby se vytvářely dobré sociální vazby. Děti se učí vzájemně respektovat svá přání, potřeby a odlišnost. Některým dětem pak hrozí pocity osamělosti, deprese a sebeodmítání, které je mohou provázet celý život (Jedlička 2017, s. 90–156).

3 Metody identifikace nadaných žáků

Nadprůměrné schopnosti se mohou u dětí projevit kdykoliv v průběhu školní docházky. Je potřeba brát i ohled na to, že ačkoliv jejich rozumový vývoj je v některých oblastech akcelerován, v jiných oblastech nemusí vynikat. Identifikace nadaných žáků je složitý a dlouhodobý proces a je potřeba mu přizpůsobit i strategii vyhledávání a vzdělávání v rámci školy. Školní systém by měl při identifikaci vycházet z kritérií pro širší pojetí nadání a talentu a z využití údajů a dat z různých zdrojů. Do procesu by tak neměl být začleněn pouze jeden učitel, ale všichni, kdo se na výchovně vzdělávacím procesu žáka podílejí, tedy všichni vyučující, výchovný poradce, školní poradenské zařízení, zejména pak psychologové, a pokud je ve škole k dispozici, tak i školní psycholog a speciální pedagog (Knotová, et al. 2014, s. 130–131).

Mezi nejčastěji používané metody patří metody psychologické a pedagogické.

Legislativně upravuje vzdělávání nadaných žáků školský zákon (č. 561/2004 Sb., v aktuálním znění), který upravuje základní rámec vzdělávání nadaných žáků v paragrafu 17 o vzdělávání nadaných dětí, žáků a studentů, v aktuálním znění. Dále pak vyhláška číslo 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v aktuálním znění.

3.1 Psychologické metody identifikace nadaných žáků

Mezi tyto metody řadíme výsledky skupinových a individuálních standardizovaných inteligenčních testů se zaměřením na obecné a speciální schopnosti, na kreativitu, motivaci a další (Knotová, et al. 2014, s. 131).

Tyto testy provádí školní psycholog, školní poradenské zařízení nebo různé organizace, které jsou k tomu kompetentní. U některých škol se provádí také testování IQ v rámci školy, které provádí Mensa.

3.2 Pedagogické identifikační metody nadaných žáků

Využití pedagogických identifikačních metod poskytuje učitelům oporu a příležitost ocenit vyšší úroveň myšlení, způsoby řešení problémů, kreativitu a učení i v případech, že někteří žáci v různých oblastech selhávají. Získávají cenné diagnostické informace k utváření úprav vzdělávání pro nadané žáky. Tyto metody nejsou založeny na testování,

nemají jasně vymezené hranice. Učitel totiž vidí dlouhodobě žáka v různých přirozených situacích, a to jak ve výuce, tak mimo ni. Vyučující tedy může vidět nadprůměrnost žáka, ačkoliv ho jeho okolí může vnímat celkově jako průměrného nebo podprůměrného, protože zaostává v oblasti, která je důležitá podle norem společnosti. Do této skupiny patří nadaní žáci s dvojí výjimečností. Pro ty může být problémem vývojová porucha učení, poruchy chování, somatický handicap nebo Aspergerův syndrom. Zároveň to mohou být také žáci, kteří nemají vlivem sociálních poměrů dostatečné pracovní návyky a nejsou schopni projevit vytrvalost k dosažení cílů vzdělání. Nevýhodou těchto metod je pak subjektivita posouzení, kterou je potřeba zahrnout do hodnocení. Například v některých případech může být poznávací potřeba nadaného žáka natolik intenzivní, že může působit na učitele spíše negativně (Knotová, et al. 2014, s. 131–135).

Mezi děti s dvojí výjimečností zahrnujeme ty děti, pro něž je společným rysem, že mimo nadání mají určitý handicap. Tím může být například ADHD, poruchy chování atd. Tyto děti pak bývají občas mylně zařazovány mezi děti průměrné, protože handicap a nadání se mohou vzájemně kompenzovat a dítě může působit průměrně (Portešová 2021b).

Tyto děti, které mají na jedné straně výjimečné schopnosti – nadání, ale trpí současně určitým handicapem, bývají v anglické terminologii nejčastěji označovány jako „twice exceptional“. Společným rysem celé této skupiny dětí je, že bývá obtížné ji identifikovat. Handicap a nadání se často vzájemně kompenzují, maskují, a proto bývají tyto děti učiteli označovány většinou jako průměrné.

Mezi diagnostické pedagogické metody můžeme zařadit pozorování učitele dle různých škál, posouzení rodičem, zjišťování autobiografických údajů dítěte, užití didaktických testů, které jsou zaměřené na určitou oblast, portfolia prací nebo výsledky soutěží aj. (Knotová, et al. 2014, s. 131–135).

4 Metody práce s nadanými žáky ve školním prostředí

Již J. A. Komenský ve své Didaktice žádal vzdělání pro všechny bez rozdílu. Netýkalo se to jen rozdílu pohlaví nebo sociálních podmínek žáků, ale také jejich inteligence. „Tupým“ dětem má vzdělání pomoci k odstranění jejich nedostatků, naopak těm „chytrým“ má dopomoci k tomu, aby se jejich myšlení zabývalo užitečnými a rozvíjejícími myšlenkami, nikoliv věcmi, které by vedly k jejich zkáze. Předpokládal, že všechny děti se budou vzdělávat společně, a že pokud se budou uplatňovat jeho didaktické zásady, mohou se i méně zdatní profilovat jako nadaní. Domníval se, že ve své době může vyučující obsáhnout při zachování didaktických zásad až sto žáků za předpokladu, že bude mít na každých deset žáků pomocníka. Počet žáků se odvíjel od nedostatku učitelů. Jeho myšlenka na pomocníka na každých deset žáků by mohla uspět i v dnešní době, učitel by měl dostatek prostoru na výuku žáků s rozdílnou rozumovou úrovní a podmínkami k učení (Dočkal 2005).

Dle výsledků České školní inspekce z roku 2016 převažovalo mezi metodami práce s nadanými žáky zejména rozšiřování jejich učiva a účast v soutěžích. Méně než šestina dotázaných z výzkumného vzorku využívá i metody skupinové výuky nadaných žáků, akceleraci nebo volitelné semináře (ČŠI 2016). Ve školním roce 2021/2022 se výsledky příliš nelišily, ale dvě třetiny škol mimo obohacování a rozšiřování učiva zmiňují také individualizaci vzdělávání nadaných žáků (Pavlas, et al. 2022).

Zásadní pro rozvoj nadaných žáků je stimulace oblasti nadání. Učitel by měl nabízet takové činnosti, při kterých by se žák mohl co nejvíce projevit. Důležité je také brát v úvahu, že žák nemusí své nadání projevit sám od sebe, ale je potřeba ho co nejvíce podporovat v jeho rozvoji. To však často situace ve vyučovacích hodinách v běžných základních školách nedovoluje. Vhodně podporováno je dle průzkumu zhruba 22 % nadaných žáků, avšak projevují se snahy vyučujících toto procento do budoucna zvýšit. Počet druhů metod využívaných ve škole se různí zejména kvůli vyššímu podílu nadaných žáků ve třídě či ve škole. Různé metody se však příliš neliší v závislosti na stupni nadání, výjimkou je metoda akcelerace, která je využívána převážně u žáků mimořádně nadaných. Z tematické zprávy taktéž vyplývá, že žákům mimořádně nadaným není ve školách poskytována výraznější podpora než nadaným žákům, a to ani v závislosti na jejich diagnostice (Pavlas, et al. 2022, s. 24–26).

4.1 Bloomova taxonomie

Autorka této práce při přípravě průzkumu vycházela z velké části z Bloomovy taxonomie, a proto je důležité ji zmínit i v teoretické části. Je to jedna z nejvýznamnějších pedagogických teorií vzdělávacích cílů, která ovlivňuje koncepci plánování výuky a tvorby kurikula. Má velký přínos zejména z hlediska naznačení způsobu konkretizace a operacionalizace vzdělávacích cílů (Skalková 2007, s. 121).

Bloomova taxonomie se postupně rozvíjela od 50. let 20. století. Významně byla revidovaná v 90. letech pod vedením D. R. Krathwohla v publikaci „Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing“, která vyšla v roce 2001. Výsledkem byla dvoudimenzionální taxonomie vzdělávacích cílů. Zahrnovala dimenzi znalostní a dimenzi kognitivních procesů. Mezi prvními, kdo v Česku referoval o této taxonomii, byla D. Hudecová, která přeložila do češtiny i níže uvedenou matici (Hudecová 2004).

K inovaci taxonomie vedlo především to, že původním záměrem nebyla její úplnost, ale počítalo se od počátku s jejím doplňováním a precizováním. Došlo také k vývoji kognitivní psychologie. Základní myšlenka původní taxonomie cílů ale nebyla překonána, naopak se ukázala její využitelnost v modernějších edukačních procesech, ale bylo potřeba cíle utřídit. Revidovaná Bloomova taxonomie má totiž sloužit k využití pro širší spektrum lidí jako pro učitele, tvůrce kurikul a testových úloh, ale třeba také pro výzkumné pracovníky aj. Taxonomie má přispět k usnadnění odpovědí na otázky, které jsou pro vzdělávání důležité (Hudecová 2004).

Taxonometrické otázky mají tedy podpořit vyučujícího v jeho výuce a dovést ho k uvědomění si toho, jak na sebe smysluplně navázat jednotlivé vzdělávací prvky, aby se co nejvíce zlepšil rozvoj žáka. Mohou také učitelům ulehčit stanovení zadání a cílů, aby spolu korespondovaly a zároveň jim poskytnout podporu v kontrole dosažení původně zadaného cíle.

„Co učit?“ Obecně se zohledňuje zejména zvolený edukační cíl s přihlédnutím k tomu, jakou má váhu a důležitost. K ulehčení odpovědi na tuto otázku má učitel sloužit tabulka taxonometrických cílů. Primárně neodpoví na to, co učit, ale jakým způsobem posouvat žáka k usnadnění jeho vlastního kurikulárního rozhodnutí.

„Jak cíle dosáhnout?“ Umět si stanovit jasný cíl, k němu vytvořit činnosti vlastní a činnost pro žáka.

„Jak hodnotit?“ Stanovuje to, na co je potřeba se zaměřit při evaluační součinnosti tak, aby byla hodnocena míra dosažení právě daného cíle.

„Existuje koherence mezi cíli, instrukcemi a hodnocením?“ Pokud se v tabulce v jedné buňce nesejdou edukační cíl a cíl hodnocení, pak jsou žáci vedeni k něčemu, co nebylo cílem. To se ostatně stává poměrně často a při běžném sledování cílů to dle výzkumů často unikne pozornosti (Hudecová 2004).

4.2 Metody při práci s nadanými žáky

Vzhledem k pestrosti metod a práce s nadanými žáky v různých oblastech rozvoje bylo vybráno pouze několik metod práce, které se zaměřují na rozvoj žáků s rozumovým nadáním. Speciálně jde o ty, při nichž se rozvíjí jejich schopnosti v oblasti rozvoje myšlení, na rozvoj paměti a osvojování pozornosti.

4.2.1 Metody při práci s nadanými žáky na osvojování rozvíjení myšlení

Pod tyto metody můžeme běžně zahrnout kritické myšlení, myšlení vyššího řádu, logické uvažování. Jsou to takové metody, jimiž můžeme rozvíjet rozumové dovednosti, schopnost se aktivně učit nebo osvojovat si strategie, které vedou k efektivnímu a tvořivému řešení problémů. Žádaným výsledkem u těchto metod je, aby žák začal efektivně vstřebávat množství poznatků, naučil se tyto poznatky kriticky posoudit a hodnotit a tyto zkušenosti dokázal kreativně využít při řešení různých problémů (Majstrová 2011).

Jako náměty do výuky pro osvojování schopnosti myšlení můžou být například obohacování učiva, zapojování do vědomostních soutěží, zapojení do projektu Talnet (projekt určený pro žáky 7. až 9. tříd se zaměřením na přírodovědné obory), skupinová práce, divergentní úkoly. Zároveň lze mezi metody počítat i podporu doučování prospěchově slabších žáků, při němž si nadaní žáci nejen látku procvičí, ale rozvíjejí organizační a komunikační schopnosti v dané látce, v neposlední řadě tím rozvíjejí i svou sociální stránku. Méně častou metodou pak je v českém školství akcelerace studia, ať už ročníková, nebo předmětová, a to i z důvodu, že je upřednostňována v případě výrazného jednostranného zaměření žáka (Cihelková 2017, s. 84–87).

Při práci s nadanými žáky a jejich osvojování schopností myšlení je potřeba pracovat s oblastí jejich nadání, ale zároveň se snažit rozvíjet i ty ostatní. Se žákem, který je

kognitivně nadaný na matematiku a logické myšlení, budeme nejvíce rozvíjet tyto schopnosti poznávací a následně myšlenkové operace a představivost. Budeme dbát na rozvoj logického myšlení, posilování přirozených poznávacích citů, jejímiž jsou zvědavost a radost z objevování. Pomáháme mu pokládat základy pro práci s informacemi. Postupujeme podle pokročilosti a možností dítěte. Naopak u nadaného žáka na jazyk a řeč budeme podporovat rozvoj v rámci jeho nadání, tzn. jeho komunikační rozvoj, kultivovanost projevu a osvojování cizích jazyků (Cihelková 2017, s. 96–97).

Problém při výuce může vzniknout u nadaných žáků s dyslexií. Již na prvním stupni je kladen důraz převážně na výuku trivia, jež je silně zaměřeno zejména na paměťovou výuku, psaní, čtení. Těmto žákům však tyto věci nejdou tak snadno jako ostatním a může poklesnout jejich zájem o výuku v důsledku opakovaného neúspěchu. Pokud se však těmto dětem poskytne i kreativní výuka, vyžadující logické myšlení, představivost, podněcování k myšlení a nápadům, mohou se výrazně lépe rozvinout a vyniknout tak mnohem více i na druhém stupni. Speciálně žáci s dvojí výjimečností potřebují dostatek času na předmět zkoumání, metody na vybavení informací, memorování pomocí rytmizace a jiné postupy, které jim usnadní výuku. Tu často vnímají z pohledu – „Nemůžeš být nikdy spisovatel, pokud neumíš vyjmenovaná slova.“ – ačkoliv to může být dítě se skvělou představivostí, slovní zásobou a nadáním na vymýšlení příběhů (Portešová 2011, s. 154–157).

4.2.2 Metody při práci s nadanými žáky na rozvíjení paměti a osvojování pozornosti

Metody na rozvíjení paměti a osvojování pozornosti u nadaných žáků by měly být uplatňovány ve chvíli, kdy žák vědomě a aktivně třídí data a je schopen si je zařazovat, analyzovat a hodnotit. Žáky je potřeba vést ke schopnosti soustředit se, udržovat pozornost na jednu činnost, vytrvat u ní apod.

Můžeme využít nejrůznější formy aktivizujících postupů a metod od základních až po stupňující se náročnost. Můžeme použít různé metody diskuze, vizualizace. Vhodná je práce s textem jako čtení s porozuměním, při němž je potřeba nejen text krásně přečíst, ale také vnímat potřebu danému textu porozumět, čímž žáka nutíme text nejen tupě číst, ale zároveň mu věnovat pozornost, zapamatovat si, co bylo jeho obsahem. Mezi další metody můžeme zařadit také skupinovou práci, vytváření myšlenkových map, inscenační nebo situační metody a různé další (Maňák 2011).

Důležitou složkou pro rozvoj paměti a pozornosti jsou také různé didaktické hry. Přinášejí důležité podněty k využití ve školním prostředí, což potvrzují i psychologické

výzkumy o podstatě a významu hry ve vývoji učení mláďat. Hra je spontánní aktiva, která vychází z uspokojení přirozených potřeb dítěte. Uspokojuje řadu různých potřeb dítěte, také rozvíjí jeho duševní procesy, umožňuje prožití různých sociálních vztahů a situací, může ho obohatit o citové prožitky, regulovat jeho vnitřní napětí a celkově tak utvářet cílevědomého člověka (Sochorová 2011).

5 Volnočasové a mimoškolní aktivity pro nadané žáky

Zatímco práci, a to i tu školní lze chápat jako nutnost, pak volnočasovou aktivitu bereme jako čas, který si děti organizují hlavně podle předmětu svého zájmu. Již v dětském věku je potřeba umět odpočívat a relaxovat. Z pohledu historie lze volný čas rozdělit trojím hodnocením, a to optimistickým, při kterém je volný čas vnímán jako smysl života; skeptickým, kdy je jako volnočasová aktivita převážně nuda a zahálka; realistickým, kdy se trávení času hodnotí z různých úhlů pohledu (Čech in Hodaň 2022, s. 96–102).

Jednou z organizací, která pomáhá s výběrem školních vzdělávacích programů pro nadané žáky a zajišťuje je, je Centrum nadání (nestátní nezisková organizace), které spolupracuje s Mensou a Národním institutem dětí a mládeže. Tato organizace pravidelně organizuje interaktivní dílny, různá soustředění a kurzy dalšího vzdělávání. Mimo jiné pak nabízí pobytové, příměstské kempy a různé další akce pro děti a mládež (Freemanová a Fořtíková 2009, s. 80).

V Anglii patří mezi nejznámější mimoškolní podpůrné projekty pro nadané děti sobotní kluby, které organizují rodiče a jež jsou různě zaměřené. Dochází v nich k výměně informací rodičů a dětí, děti zároveň mohou sdílet své vědomosti s dětmi, které jsou rovněž vysoce nadané a lépe se kolektivu a úrovni přizpůsobí. Tyto kluby i jiné mimoškolní aktivity se mohou vztahovat k rozmanitým tématům od šachů, přes chov zvířat až například po radiotechniku. Není však možné předpokládat, že je vhodné zaměstnávat nadané dítě ve většině jeho volného času, aby se nenudilo, ba naopak. Od roku 1988 organizuje německý spolek Vzdělání a nadání žákovské akademie, kterých se pravidelně zúčastňují i studenti z České republiky. Účast na těchto kurzech je ale omezena a zájemci jsou vybíráni spolkem. Tato mimoškolní akademie má vést k podpoře samostatné práce, seznámení se s přírodními vědami, cizími jazyky atd. za pomoci odborníků a vědců z praxe (Mönks a Ypenburg 2022, s. 51–52).

6 Podpůrná opatření

Podpůrná opatření jsou přesně definována školským zákonem (zákon č. 561/2004 Sb., v aktuálním znění) a vyhláškou o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (vyhláška č. 27/2016 Sb., v aktuálním znění). Dělí se do pěti stupňů, jež lze kombinovat.

První stupeň podpůrných opatření navrhuje a poskytuje škola a spadá do něj i plán pedagogické podpory. V případě, že při nastavení podpůrných opatření prvního stupně nedojde ke zmírnění obtíží, doporučí škola zákonnému zástupci žáka využití služeb poradenského zařízení, kde posoudí speciální vzdělávací potřeby žáka.

Druhý až pátý stupeň navrhuje školské poradenské zařízení a poskytuje mu také metodickou podporu. Mimo jiné sem patří také individuální vzdělávací plán (MŠMT ČR 2017).

Pro nastavení podpůrných opatření je potřeba identifikace také nadaných žáků. Rozpoznat nadání je důležité s ohledem na jeho další vzdělávání (Knotová, et al. 2014, s. 130–131).

6.1 Plán pedagogické podpory

Plán pedagogické podpory, zkráceně PLPP, je dokument, který zpracovává daná škola při prvním stupni podpůrných opatření. Jeho cílem je podpora žáka, který ovšem nemá výrazné potíže, ale projevují se u něj pouze potíže mírné jako odlišné pracovní tempo, problém s koncentrací při čtení, psaní nebo počítání, což vyžaduje úpravu školní výuky, aby bylo dosaženo co nejvyšší možné míry podpory žáka k jeho ideálnímu rozvoji.

PLPP musí vždy obsahovat stručný popis obtíží žáka, změny v postupech, metodách a organizaci výuky. Zahrnuje také hodnocení žáka. Jasně se v něm stanovují cíle i způsoby vyhodnocení účinnosti podpory a naplnění plánu. Důležitá je stručnost a jasnost obsahu, aby to byl jasný záznam pro všechny vyučující, kteří se na vzdělávání žáka podílejí. S jeho obsahem je seznámen i žák a jeho zákonný zástupce (MŠMT ČR 2022).

6.2 Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán, zkráceně IVP, je podpůrné opatření, které napomáhá vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním. Vychází ze školního vzdělávacího programu dané školy a je to závazný dokument pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka.

IVP je vypracován na základě doporučení školského poradenského zařízení a na žádost zákonného zástupce žáka. Vypracovává ho škola od druhého stupně podpůrných opatření, pokud je v jejich rámci doporučen (MŠMT ČR 2022).

6.3 Akcelerace

Jde o tzv. urychlování, rychlé vzdělávání v rámci školního prostředí. Může jít také o přechod do vyššího ročníku v části nebo v celé výuce, tedy přeskočení třídy. Problémem je, že dítě, které sice skvěle zvládá látku vyššího ročníku, může mít problém se sociální nezralostí v dané třídě, ačkoliv se nadané děti přátelí převážně se staršími dětmi. Vždy se tedy musí posuzovat celá vývojová úroveň, nikoliv pouze kognitivní. Pokud na toto není brán zřetel a také na to, že nadané dítě potřebuje vynikat, aby se motivovalo, může u něj dojít k trvalé frustraci z nedocení, může začít školní docházku ignorovat a mohou z tohoto dobrého záměru vzejít negativní důsledky.

Každý člověk, ať je jeho intelekt jakýkoliv, totiž potřebuje pro zdravý psychický vývoj styk s vývojově rovnými. Platí tedy to, že pokud se zvolí přiměřená podpora nadání bez přílišné ročníkové akcelerace, může to přinášet i výhody v rámci harmonického vývoje sociálně-emocionální a intelektové roviny (Mönks a Ypenburg 2022, s. 54–56).

6.4 Obohacování běžné výuky

Jde o rozšiřování nebo prohlubování látky oproti zbytku třídy. Potřebné je, aby látka vždy navazovala nejen na schopnosti, ale také potřeby žáka. Všeobecně lze říci, že nadané děti se zvládají učit v rychlejším tempu než jejich vrstevníci.

Obohacovat výuku lze mnoha způsoby. Ve školách při troše snahy není problém tuto metodu snadno zavést. V rámci prakticky jakékoliv látky je možné podporovat a nabízet více poznatků a rozšiřovat tím oblast zájmu žáků. Jde i o možnosti jako mimořádně volitelné předměty, spolupráce žáka s různými odborníky atd. Naopak se za tyto aktivity nepovažuje opakování učiva, pomáhání spolužákům, kteří jsou slabší aj. V případě, že školní systém není spravedlivý k nadanému žákovi a nabízí mu stejný obsah učiva jako ostatním a nabízí mu jako podporu pouhé opakování naučeného, může to způsobit snížení jeho motivace (Mönks a Ypenburg 2022, s. 56–58).

7 Formy podpory pro učitele

Formy podpory pro vyučující mohou být různé od vzdělávání přes vytváření prostoru ve výuce ve skupinách pro nadané žáky po možnosti podpory inovací nebo nákupu pomůcek. Podpora se vždy odvíjí od snahy školy učitele podpořit nebo i od finančních i prostorových možností. Je tak vždy potřeba je řešit individuálně pro danou školu a daný pedagogický kolektiv. Jsou jednou z důležitých otázek pro průzkum v této práci a pro autorku práce jsou pro práci učitele stěžejní.

7.1 Vzdělávání učitelů

Vzdělávání pedagogických pracovníků, kteří se podílejí na základním vzdělávání a také na obsahu a formách jednotlivých vzdělávacích programů, vychází nejen z poznatků České školní inspekce, ale také ze strategických dokumentů MŠMT a koncepční a analytické činnosti Národního pedagogického institutu České republiky. Cílem vzdělávání učitelů i ostatních pedagogických pracovníků je stálé zvyšování profesních kompetencí, podpora při realizaci různých projektů. Jedním z klíčových témat pro další vzdělávání učitelů je i podpora nadaných žáků (NPI 2023a).

Existují různé formy, jakými se mohou pedagogičtí pracovníci vzdělávat. Může jít o prezenční workshopy, kurzy nebo webináře. Mohou mít různé zaměření od rozvoje gramotnosti přes matematiku až například po osobní rozvoj ve výuce naukových předmětů. Mohou se vzdělávat prostřednictvím široké škály vzdělávacích institucí, které nabízejí své kurzy v různých cenových relacích nebo i přes Národní pedagogický institut, který má některé své přednášky a webináře k dispozici bezplatně.

Jednou z možností je i rozšíření pedagogického vzdělání na vysokých školách v rámci nabídky kombinovaných programů studia nebo celoživotním vzděláváním v oblasti pedagogiky.

Toto vše můžeme zahrnout pod další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen DVPP), které je systematickým a koordinovaným procesem navazujícím na pregraduální vzdělávání a je základem profesního rozvoje vyučujících. Na toto vzdělávání má učitel nejen právo, ale má i povinnost se stále vzdělávat. DVPP zajišťuje udržení hodnoty a úrovně vzdělávacího systému a vede k jeho následnému rozvoji a podpoře. Je důležitý i kvůli neustále se zvyšujícím požadavkům. Ze zákona má pedagogický pracovník nárok na dvanáct dní volna, které využívá k samostudiu a jež je proplaceno zaměstnavatelem.

Zákon stanovuje, že DVPP organizuje ředitel školy s přihlédnutím k zájmům pedagogického pracovníka a možnostem školy.

Oblast DVPP upravují zákony: zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) – § 7, 115, 160, 164, 169, v aktuálním znění (druh školského zařízení pro DVPP, financování DVPP, povinnost ředitele vytvářet podmínky pro DVPP), dále pak zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů – Hlava IV, § 24, 25, 26, 27, 28, 29, v aktuálním znění (Pedagogičtí pracovníci mají po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci. K dalšímu vzdělávání pedagogickým pracovníkům přísluší volno v rozsahu 12 pracovních dnů ve školním roce.), a vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, v aktuálním znění (NIDV 2019).

7.2 Odborné exkurze k podpoře výuky

Odborné exkurze představují nedílnou součást podpory výuky. Jsou realizovány mimo prostředí školy a jejich specifíkem je propojení teoreticky získaných poznatků s praxí. Můžou být uskutečněny v různých zajímavých institucích jako v muzeu, planetáriu nebo formou třeba i setkání s odborníky z praxe přímo na jejich pracovištích. Cíl musí vždy respektovat specifika žáků a musí být prvořadý při samotném plánování exkurze. Měla by být vždy smysluplně zařazena do výuky s ohledem na osnovy a probíranou látku.

Žákům by exkurze měla přinést nové poznatky, které budou moci využít, různé praktické dovednosti, motivaci k dalšímu vzdělávání a bádání (Svobodová 2011).

Pro vyučujícího jsou pak odborné exkurze možností zaujmout žáky něčím mimo školní lavice, ukázat jim teorii v praxi, diskutovat s nimi přímo nad konkrétními věcmi. Problémem může být financování exkurzí, ať již školou, nebo žáky samotnými. Vhodné je tedy i hledat odborné exkurze v blízkém okolí a například v dějepisu nebo zeměpisu je aplikovat na místní region, který je dětem dostupnější a blízký.

7.3 Kolegiální podpora a supervize

V rámci vzdělávání nejen nadaných žáků je potřeba, aby na systému podpory pracoval celý kolektiv, který se na něm podílí. Pokud k tomu nedochází, může se vyučující cítit frustrovaně a může to vést i k profesnímu vyhoření.

Vhodné je zajistit ve škole například supervizní setkání. To má přínosy i v preventivním působení proti syndromu vyhoření. Ačkoliv někteří mají ještě stále psychologické překážky v podobě obav, že jde spíše o kontrolu než o pomoc, supervize si v českých sborovnách nachází své místo. Je lepší začínat od malých kolektivů, i když to klade větší nároky na čas. Supervize se může týkat třeba i jen jednoho učitele v rámci jeho výuky, jež může vést k následné analýze pedagogické činnosti, silných a slabých stránek jeho pedagogického působení a umožní mu tak sebereflexi. V kolektivech zase pak může jít o pomoc v rámci komunikace sborovny, kdy často stejně myšlený záměr může být vnímán různě a chápán špatně ze strany jiných (Dys-centrum 2023).

V některých okresech Středočeského kraje funguje v současné době supervize učitelů při pobočkách pedagogicko-psychologických poraden. Je organizována bezplatně pro vyučující, kteří se jí chtějí účastnit. Koná se pravidelně jednou za měsíc a je velmi nápomocná při řešení různých témat, při nichž mohou učitelé z jiných škol dát učiteli nadhled nebo ho podpořit v tom, že není sám, kdo tuto otázku řeší. Supervizi nabízí středočeské poradny také pro školy. Mimo jiné pokud je problém nabízí také podporu etopeda nebo kombinaci obojího. Forma může být různá, ať již konzultace s vyučujícím, nebo návštěva přímo v třídním nebo pedagogickém kolektivu.

PRŮZKUMNÁ ČÁST

8 Průzkumný problém

Empirická část práce navazuje na teoretickou a její snahou je propojení teoretických informací s informacemi získanými dotazníkovým šetřením.

Průzkumu se zúčastnili učitelé, kteří vyučují nadané a mimořádně nadané žáky na druhém stupni běžných základních škol ve Středočeském a Královéhradeckém kraji České republiky. Převážná část těchto učitelů byla tázána v průzkumu po předchozím předprůzkumu případných respondentů, kteří byli dotázáni v rámci oslovených vybraných škol v rámci těchto krajů autorkou práce. V rámci předprůzkumu byly obeslány se žádostí o spolupráci pouze běžné základní školy s druhým stupněm, aby nedošlo k vyplnění vyučujícími ze škol, které by neodpovídaly výběru. Stanoveným cílem průzkumu bylo zjistit a popsat pohled učitelů v praxi na kognitivně nadané žáky v různých oblastech.

Průzkum měl charakter sondáže za pomoci dotazníkového šetření v online podobně. V době šetření neprobíhala již rok distanční výuka z důvodu pandemie, ale pouze výuka prezenční formou.

Samotný průzkum probíhal kvantitativní formou. Vyhodnocovány jsou v něm dotazníky k danému tématu a průzkumným otázkám.

Toto téma jsem si zvolila z důvodu zájmu o tuto problematiku a zajímal mě především pohled vyučujících na různé formy metod práce s nadanými a velmi nadanými žáky. Jedná se o téma, jež bývá často zkoumáno na prvním stupni základních škol, ale nenalezla jsem mnoho průzkumů, které by byly zaměřené na vyučující na druhém stupni. Z tohoto důvodu jsem zvolila právě tyto respondenty.

Zároveň jsem chtěla vědět, jestli se výsledky mého průzkumu budou alespoň částečně shodovat s výsledky šetření, která provedla v celorepublikovém měřítku v minulých letech Česká školní inspekce.

Z výzkumu České školní inspekce z roku 2022 bylo zjištěno, že ve školách není oblast podpory a vzdělávání nadaných žáků systematicky rozvíjena a podporována. Ačkoliv se situace od výzkumu z roku 2016 zlepšila, stále není dostatečně zakotvena ani v systémových intervencích škol. Identifikováno bývá daleko méně nadaných žáků, než

kolik jich ve skutečnosti podle odhadů je. Pouhá 4 % učitelů ze základních škol v předešlých dvou letech absolvovala další vzdělávání v oblasti podpory a vzdělávání nadaných žáků. Místo individualizované výuky se spíše pořádají školní soutěže nebo jsou nadaní žáci zapojováni do různých olympiád a v rámci výuky je jim spíše jen rozšiřováno učivo. Přístup škol v této oblasti byl výzkumem vyhodnocen jako nedostatečný. Bohužel většina škol nespolupracuje ani s žádným subjektem, který by jim v rozvoji v této oblasti mohl být nápomocen (Pavlas, et al. 2022, s. 8).

8.1 Stanovené cíle průzkumu

Stanoveným cílem průzkumu bylo zjistit a popsat pohled vyučujících na nadané žáky a mimořádně nadané žáky v různých oblastech. Hlavní průzkumnou otázkou bylo, jak vyučující na druhém stupni běžných základních škol pohlížejí na proces vzdělávání a rozvoj nadaných žáků.

K zodpovězení hlavní průzkumné otázky sloužilo zodpovězení dílčích průzkumných otázek, zejména pak:

1. Jaké metody používají vyučující na osvojování jednotlivých dovedností?
2. Jaký učební styl je preferovaný při práci s nadanými a mimořádně nadanými žáky?
3. Jaká je podpora mimoškolních a volnočasových aktivit u nadaných žáků?
4. Jakou možnost mají vyučující k ovlivňování tvorby plánu pedagogické podpory a individuálního vzdělávacího plánu?
5. Jak pohlíží vyučující na podporu pro nadané a mimořádně nadané žáky?
6. Shodují se názory na podporu u většiny vyučujících?

8.2 Design průzkumu

Průzkum byl proveden kvantitativně pedagogickým průzkumem s jednou skupinou učitelů, kteří byli dopředu zvoleni. „Můžeme jej vymezit jako záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy” (Chráska 2006, s. 11).

Dle Chrásky je zkoumání vhodnější právě pro oblast pedagogického průzkumu, naopak méně vhodný by byl pro zkoumání procesu výchovy v užším slova smyslu. Důvodem je to, že pedagogická realita je mnohdy složitější než fyzikální nebo biologická a nezávisle proměnné nepůsobí izolovaně, ale většinou ve vzájemně propojených interakcích. Kvantitativní přístup přináší informace od více respondentů, avšak může přinášet informace zobecněné a pohled na věci s jistým odstupem oproti metodě kvalitativní, která naopak umožňuje větší možnost vcítění se a jednosti (Chráska 2006, s. 22–42).

Formou kvantitativního průzkumu může být mimo náhodný výběr a průzkum i strukturovaný sběr dat pomocí dotazníků. Konstruované koncepty je pak mimo měření také analyzují statistickými metodami s cílem dát je do souvislostí, popsat výsledky a v případě pochybností také verifikovat jejich pravdivost. Kvantitativní průzkum se skládá z teorie, hypotézy a operační definice, měření, testování hypotézy a verifikace, tedy vztahení vysledovaného zpět k teorii. Průzkum musí být vždy pro kvalitu měření přesný v tom, aby měřil to, co měřit má, a také aby byl spolehlivý (Hendl 2005, s. 46).

8.3 Metoda sběru dat

Pro sběr dat byla zvolena forma online dotazníku se sedmnácti otázkami. Některé nabízí výběr z více možností s případným uvedením vlastních poznatků a část otázek je otevřená. Forma sběru dat dotazníkem byla zvolena z důvodu usnadnění, a to zejména z časových důvodů respondentů a zároveň i z důvodu vzdálenosti působiště některých dotazovaných učitelů. Dotazník je přílohou této práce.

Struktura dotazníku má dle K. Punche při tvorbě šest důležitých aspektů, a to jeho vztah k výzkumným otázkám, definici proměnných, pointu, odkud se dotazníky berou, vícepoložkové škály, roli pilotního přezkoušení a omezení při návrhu. Průzkumné otázky musí vyhovovat empirickým kritériím a ukázat, jaká data potřebuje autor práce pro provedení šetření. Množina otázek pak určuje seznam proměnných. Zmiňuje ve své publikaci taktéž problematiku vzniku dotazníků, kdy existuje sice varianta samostatného

vytvoření na základě stanovení kritérií, ale také to, že při existenci více výzkumů může z nějakého vycházet nebo ho doplňovat. Také uvádí, že je vždy potřeba před šetřením dotazník vyzkoušet v rámci pilotního přezkoušení, k čemuž u této práce právě v procesu předprůzkumu došlo s částí respondentů, ale tito již nebyli zařazeni do průzkumu. Jak uvádí, omezení při návrhu dotazníku může být mnoho a je potřeba se jimi řídit (Punch 2008, s. 46–52).

V případě této práce bylo potřeba zvážit zejména délku a srozumitelnost dotazníku i pro učitele, kteří měli často problém s některými termíny a definicemi v původních návrzích, měli tedy problém bez konzultace dotazník vyplnit a bez rozhovoru by jim nebyl zcela jasný smysl položené otázky. V rámci předprůzkumného šetření byla tedy kladena velká váha na dobrou srozumitelnost, ale také částečně na délku, aby byla udržena pozornost po celou dobu vyplňování (Punch 2008, s. 46–52).

Pro průzkum byli zvoleni učitelé z druhého stupně ze základních škol v České republice. Společný znak všech učitelů byl dopředu určen. Všichni museli učit kognitivně žáky nadané nebo mimořádně nadané v základních školách běžného typu, a to v heterogenních třídách bez určitého zaměření. Všichni učitelé působí ve Středočeském nebo Královéhradeckém kraji.

V rámci průzkumu byly zachovány všechny etické aspekty, jež zahrnují mimo jiné anonymitu respondentů a respektování jejich soukromí, současně mají právo vědět, jak bude naloženo s informacemi, které poskytnou (Punch 2008, s. 52).

Výběr proběhl na základě dostupnosti. Vybráni byli ti učitelé, kteří byli ve vybrané lokalitě ochotni na průzkumu spolupracovat a zároveň splňovali stanovená kritéria (UJEP 2020).

Všechna data, které vzešla z dotazníků vyplněných učiteli, byla analyzována prostým procentním vyjádřením. Při analýze šlo o dodržení dvou základních úkolů. Prvním byla popisná statistika, aby bylo dosaženo co nejpřesnějšího a přehledného výsledku a u některých otázek také možnosti názorného grafického zobrazení. Druhým úkolem bylo sledování rozdílností mezi sledovanými jevy a posouzením výsledků na základě elementárních částí průzkumu. Výsledkem je ověření stanovených hypotéz a formulace závěru (Chrásková 2008, s. 16).

9 Předprůzkumná fáze průzkumu

Dotazník byl koncipován tak, aby zodpověděl základní otázky, které byly dopředu stanoveny. Konzultován byl s několika koordinátory pro nadané a mimořádně nadané žáky na některých základních školách. Jeho srozumitelnost byla prověřována odesláním několika učitelům, kteří by spadali do vymezeného vzorku, ale následně se již průzkumu neúčastnili, aby nebyli ovlivněni opakovaným vyplňováním dotazníků.

Respondenti byli z velké části dopředu potvrzeni a bylo s nimi dohodnuto vyplnění dotazníku. Zbytek respondentů pak doplnili kolegové těchto původně dohodnutých respondentů.

Po schválení dotazníku vedoucí práce byl odkaz k online vyplnění odeslán vybraným učitelům. Průzkum poté již proběhl anonymně v rámci zhruba tří týdnů, které měli učitelů na jejich vyplnění.

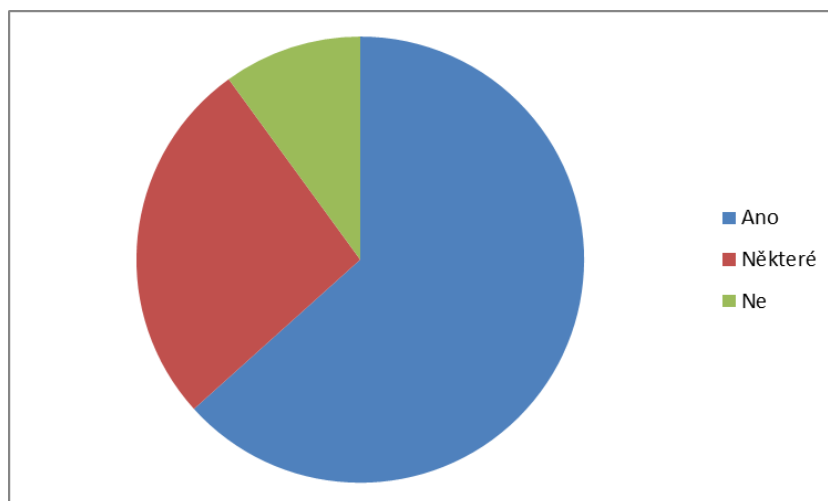
10 Průzkum

Průzkum započal stanovením průzkumného problému v červnu 2022. Následovala formulace a příprava dotazníků a jejich předprůzkumné ověření na podzim téhož roku. Na počátku roku 2023 proběhl sběr dat dotazníkovým šetřením. Vyhodnocování dat a následné vyvozování závěru se uskutečnilo v únoru 2023.

Sběr dat proběhl formou online dotazníků přes platformu google, které vyplnilo 31 respondentů. Následně byl vyhodnocován na základě procentuálních poměrů u uzavřených odpovědí. U otevřených otázek došlo k seřazení dle odpovědi, které byly obsahově podobné a došlo k následnému slovnímu nebo procentuálnímu vyhodnocení. V případě samostatných odpovědí byla odpověď do průzkumu zaznamenána slovně.

Výsledkem je tento průzkum, který má některé otázky doplněné o grafický přehled v grafech. Toto zobrazení se týkalo pouze otázek, které k tomu byly vyhodnoceny jako vhodné.

Dle většiny dotázaných učitelů škola a výuka na běžných základních školách naplňuje kognitivní potřeby nadaných žáků, tento názor sdílí zhruba 60 %. Necelých 10 % si pak myslí, že toto školy splňují jen částečně. V otázce potřebné specifické péče o nadané žáky ve školách se shoduje 90 % dotázaných.



Graf 1: Naplňuje podle Vás škola a výuka kognitivní potřeby nadaných žáků

Z metod na rozvíjení myšlení jsou nejvíce preferovány metody vedoucí k dovednosti vlastními slovy vyjádřit podstatu naučené látky (48 % respondentů). Jen o něco méně využívají vyučující metody vedoucí k dovednosti vyjádření vlastními slovy (42 % respondentů), metody vedoucí k reprodukci a rozpoznávání dříve naučených informací

(39 %), metody k vyhodnocení správnosti vlastních závěrů a k použití naučených znalostí a realizace s využitím vlastních zkušeností (36 %) a metody k využití většího množství osvojených poznatků k vytvoření vlastního závěru (32 %). Méně jsou pak využívány metody směřující k uspořádání složitějších problémů na menší celky k pochopení problému (23 %). Mezi jiné metody vyučující zařazují předkládání podnětů a kladení otevřených otázek, které vedou k zamyšlení nad danou látkou, metody k reprodukci a vybavení si dříve probraného, metody použití a využití naučeného a k uspořádání jednotlivých informací do celků.

Dle většiny respondentů škola a výuka na běžných základních školách naplňuje kognitivní potřeby nadaných žáků, tento názor sdílí zhruba 60 %. Necelých 10 % si pak myslí, že toto školy splňují jen částečně. V otázce specifické péče o nadané žáky ve školách, která by byla potřebná, se shoduje 90 % dotázaných.

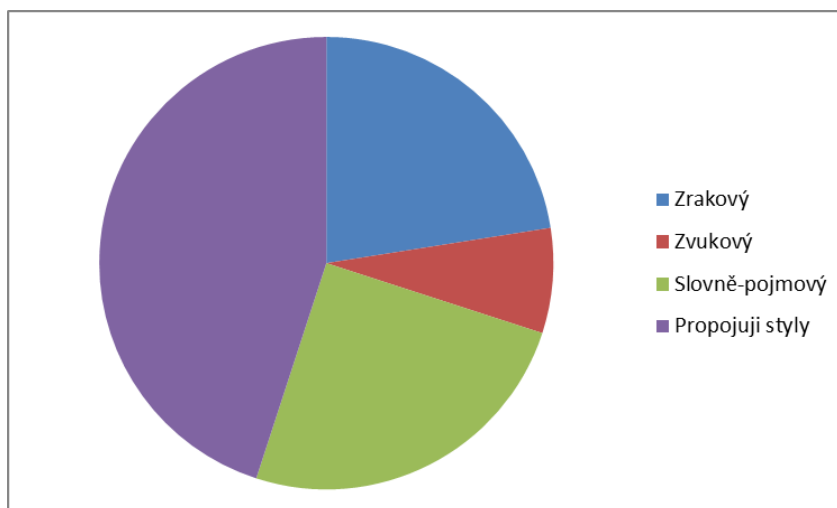
Dle Národního pedagogického institutu ČR je zabezpečení vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků povinnou součástí školního vzdělávacího programu všech základních škol. V něm by také měl učitel nacházet oporu a z něj by měl vycházet (NÚV 2020).

Z metod na rozvíjení a osvojování schopnosti myšlení jsou nejvíce preferovány metody vedoucí k dovednosti vlastními slovy vyjádřit podstatu naučené látky (48 % respondentů). Jen o něco méně využívají vyučující metody sledující dovednosti vyjádřené vlastními slovy (42 % respondentů), metody k reprodukci a rozpoznávání dříve naučených informací (39 %), metody vedoucí k vyhodnocení správnosti vlastních závěrů a k použití naučených znalostí a realizace s využitím vlastních zkušeností (36 %) a metody vedoucí k využití většího množství osvojených poznatků k vytvoření vlastního závěru (32 %). Méně jsou pak využívány metody na uspořádání složitějších problémů na menší celky k pochopení problému (23 %). Mezi jiné metody vyučující zařazují předkládání podnětů a kladení otevřených otázek k zamyšlení nad danou látkou, metody, které vedou k reprodukci a vybavení dříve probraného, k uspořádání jednotlivých informací do kompletních celků. Z dotazníků dále vychází, že se učitelé snaží o komunikaci s celým kolektivem, protože je pro ně důležité klima třídy. Jeden respondent také uvádí, že využívá metody, které podporují tvořivé myšlení, využívají vyšší úrovně analýzy, syntézy a hodnotící myšlení, realizaci provádí pomocí zadávání tvořivých a problémových úkolů.

U **metod práce na rozvoj pozornosti a paměti** představují druhý nejpočetnější výběr **skupinové projekty a nutnost vedení k samostatnosti a aktivizaci žáků** (45 %). Většina vyučujících však preferuje **výběr zajímavých pomůcek do výuky**, jako jsou například interaktivní stavebnice, modely zvířat nebo těla a další (52 %). Další je pak **možnost vlastního prozkoumání do větší hloubky** za pomoci encyklopedií, dodatečného výkladu apod. Tuto variantu uvádí i následně v otevřené otázce na doplnění s dovětkem, že toto využívají i u četby v cizím jazyce (42 %). Často **zapojují jednoduché hry do výuky**, např. výuková pexesa, přesmyčky, přiřazovací karty, kvízy (39 %) nebo **hry na procvičování vizuální paměti**, jako jsou například pexeso nebo kvarteta (16 %). Vyučující se také snaží nabídnout **více zajímavostí do delšího přednesu látky**, např. slovní, zapojování videa z různých portálů nebo individualizaci výuky k lepšímu zapamatování látky, případně větší rozsah zápisu, detailnější nákres aj. (36 %). Dalších 26 % respondentů pak dává nadaným žákům **dostatek času na prozkoumání zkoumaného**. Zhruba pětina respondentů pak zapojuje do výuky nadaných a mimořádně nadaných žáků mnemotechnické postupy, memorování pomocí rytmizace a vizualizace. Stejně jako u metod na osvojení schopnosti myšlení uvádějí kladení otevřených otázek, zapojování zajímavostí. Jeden z respondentů uvádí, že pozornost u nadaných žáků neřeší. Za důležité také pokládají podporu samostudia.

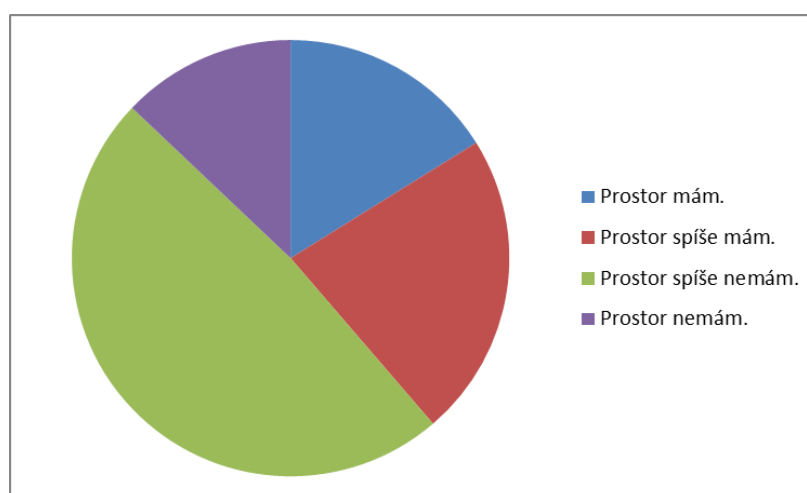
Tento výsledek je tedy velmi podobný průzkumu České školní inspekce z roku 2021/2022. I zde ve vyhodnocení převažuje mezi metodami rozšiřování a obohacování učiva, individualizace, soutěže a žákovské projekty. Podpora rozvoje nadaných a mimořádně nadaných žáků pak podle průzkumu nebyla vyhodnocena ve výuce jako příliš patrná. Převažuje tradičně hodně pozornosti věnované spíše oblastí olympiád a soutěží, které slouží spíše k prezentaci školy, ale nikoliv tolik k rozvíjení žáků. Tento přístup je sice vhodný, ale nikoliv dostačující. Převažovat by měl spíše individualizovaný přístup, jenž vychází z kvalitní diagnostiky (Pavlas, et al. 2022, s. 8–27).

Většina respondentů uvádí, že preferuje kombinaci více učebních stylů (58 %), z nichž vybírají především slovně-pojmový styl, př. podpora výuky vědeckými poznatky, členění látky do jednotlivé osnovy, projektové vyučování (32 %) a zrakový (vizuální) styl, př. vizualizace – obrázky, grafické znázornění schémat, slovní metody provázené aktivizací žáků (29 %). Jen necelá pětina respondentů využívá hmatový nebo pohybový styl. Jeden z respondentů uvádí, že preferuje memorování a heuristiku. Další doplňuje, že učební styl vždy individuálně přizpůsobuje danému žákovi a třídnímu kolektivu.



Graf 2: Jaký preferujete učební styl při práci s nadanými žáky

Na otázku, zda mají při výuce prostor na obohacování učiva nad rámec školního vzdělávacího programu, uvádí nejvíce respondentů, že prostor ve výuce spíše nemají (48 %), nebo ho nemají vůbec (13 %). Pouze 10 % respondentů má ve výuce možnost obohacovat učivo a 23 % má pocit, že tuto možnost spíše má. Dva respondenti pak uvádí, že mají v tomto ohledu velký prostor, že tento prostor využívají k prostudování látky navíc nebo zařazují témata v širších souvislostech s mezipředmětovým přesahem. Tento prostor jim dle některých umožňuje přítomnost asistenta pedagoga ve třídě, mají pak podmínky k tomu, aby se více individuálně věnovali nadaným žákům. Jeden z respondentů uvádí, že umožňuje žákům, aby se v delších časových úsecích věnovali práci na činnostech, které patří do oblasti jejich zájmu.



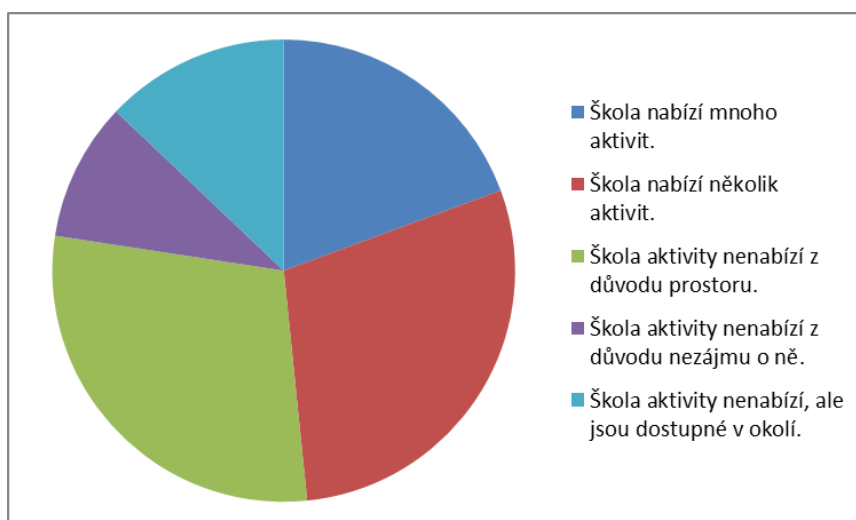
Graf 3: Jaký máte při výuce prostor pro obohacení učiva nad rámec ŠVP

Podle České školní inspekce je vhodné společné vzdělávání žáků nadaných v heterogenních kolektivech v běžných základních školách, jak to dokazují úspěšné vzdělávací systémy ve světě. Problémem ale zůstává identifikace nadaných žáků, která je pro školy často velmi obtížná. Převážná většina škol zůstává, co se týče diagnostiky, hlavně u metody pedagogického pozorování, méně pak využívá rozhovory se žákem nebo rodiči. Pouze čtvrtina využívá metodu zkoušek a o trochu méně komplexní posouzení jedince. Pouhých 8 % škol pak provádí speciální diagnostické metody a 6 % ani neprovádí (Pavlas, et al. 2022, s. 8–16).

Jako další problém vidí to, že podle průzkumů jen 4 % učitelů ze základních škol absolvovala v posledních letech kurzy nebo semináře, jež se zaměřují na výuku nadaných žáků. Navíc i přes jejich absolvování často nevědí, jak získané poznatky do přímé pedagogické činnosti aplikovat. Z průzkumu také vyplývá, že není zcela naplněna inkluzivní novela z roku 2016. V rámci inkluze se učitelé věnují individuálně spíše žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a nadané děti zůstanou často opomenuté (Pavlas, et al. 2022, s. 8–16).

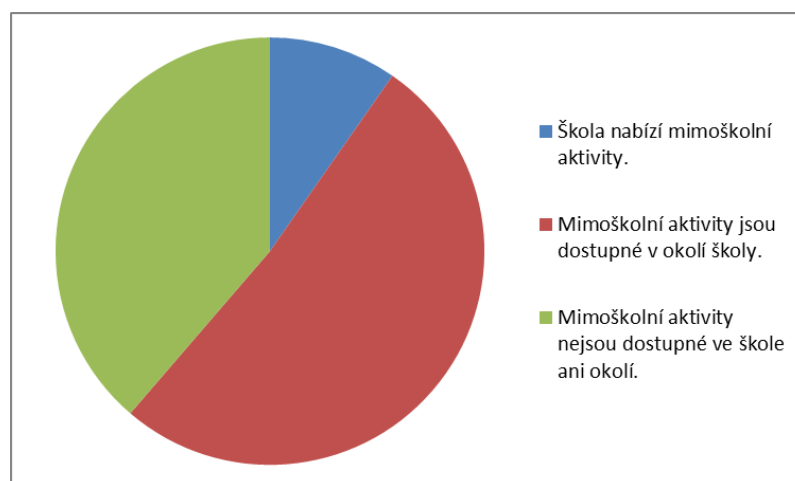
Z pohledu autorky práce může být i prostředí školního kolektivu v rámci inkluze velmi rušivé a pro vyučujícího pak velmi náročné individualizovat přístup, zvláště pokud je ve třídě přítomno více dětí s různými stupni podpory, děti s odlišným mateřským jazykem atd., aniž by byl přidělen asistent pedagoga. Na 2. stupni navíc není vyučující s kolektivem třídy celý den, jako je tomu na prvním stupni, takže individuální přístup k jednotlivým žákům je poněkud ztížený.

O oblasti volnočasových aktivit v rámci školy uvádí 29 % respondentů, že škola nabízí několik aktivit pro žáky a stejné množství respondentů uvádí, že sice škola tyto aktivity neposkytuje, ale v okolí je dostatek institucí, které tyto aktivity zajišťují. Dalších 19 % pak uvádí, že škola nabízí širokou nabídku volnočasových aktivit, naproti tomu 13 % respondentů upozorňuje na jejich nedostatek jak ve škole, tak i v jejím okolí. U této otázky nebyl specifikován požadavek na zaměření na nadané žáky, ale šlo o otázku ohledně veškerých dostupných volnočasových aktivit.



Graf 4: Jakou máte podporu v nabídce volnočasových aktivit v rámci školy

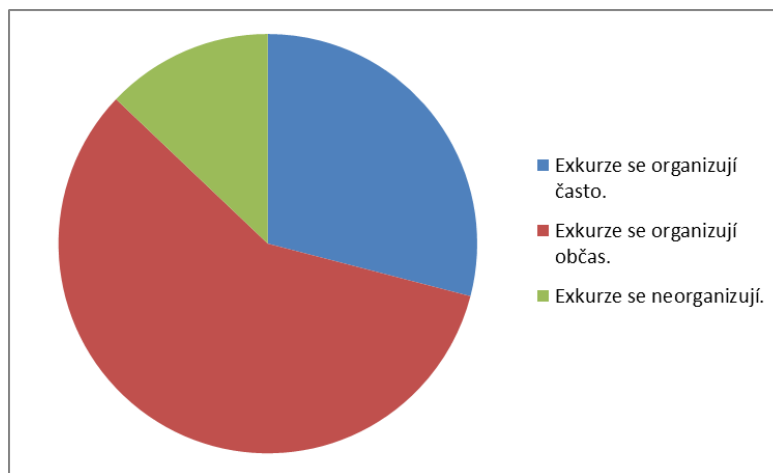
Na otázku o organizační podpoře mimoškolního vzdělávání nadaných žáků uvedlo 12 % respondentů, že tato podpora existuje přímo ve škole. Jde převážně o kroužky pro nadané a mimořádně nadané žáky. Dokonce jeden respondent zmínil, že jejich škola poskytuje jedenkrát měsíčně mimoškolní vzdělávací aktivitu nejen pro žáky, ale společně pro žáky i jejich rodiče. 50 % respondentů se shoduje v tom, že v okolí školy je uspokojivá nabídka dostupných mimoškolních vzdělávacích aktivit pro nadané žáky, dalších 38 % podobné aktivity ve své škole i v okolí postrádá.



Graf 5: Jaká je ve vaší škole organizační podpora mimoškolního vzdělávání nadaných žáků

Podle průzkumů se kroužkům pro nadané žáky věnuje zhruba 44 % základních škol. Nejčastěji pak spolupracují se základními školami uměleckými, středisky volného času nebo vysokými školami (Pavlas, et al. 2022, s. 30).

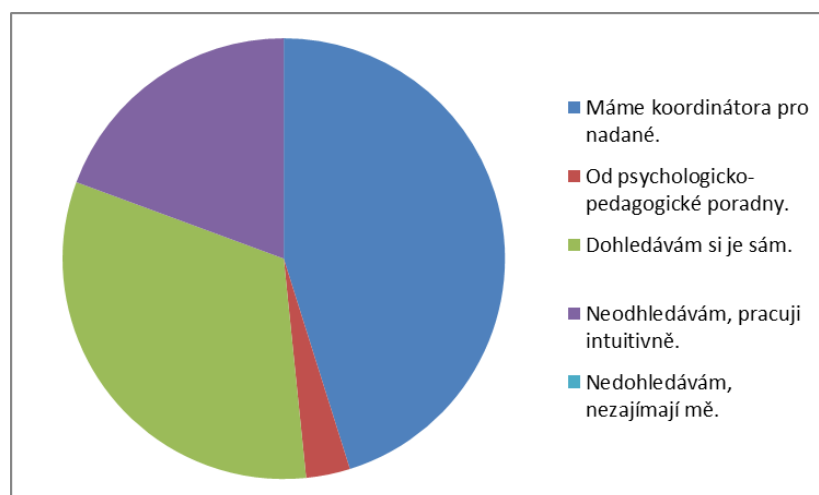
Všichni dotázaní učitelé se shodují, že odborné exkurze jsou pro ně přínosem do výuky a vítají je. Celkem 30 % uvádí, že jejich školy organizují odborné exkurze často, více jak polovina ale přiznává zařazování exkurzí pouze občas. Zbývajících 13 % respondentů působí na školách, jež žádné exkurze neorganizuje.



Graf 6: Jaký je postoj školy k Vašemu zájmu o organizování odborných exkurzí

Na dotaz, jak respondenti osobně podporují rozvoj zájmu žáků, odpovídali různě a vlastními slovy. Většina uvádí, že se je snaží motivovat, podporovat jejich zájem o daná témata, zvědavost, vztah k tvůrčí a samostatné činnosti. Snaží se jim nabízet aktivity, které vedou k novým poznatkům. Organizují různé exkurze a soutěže, z nich zmiňují například Veletrh vědy a různé oborové soutěže. Zmiňují se také, že jim nabízí rozšiřující témata nebo zvyšují objem práce. Jeden respondent se nadaným žákům věnuje i ve svém volném čase. Někteří zmiňují, že se žákům věnují spíše oni individuálně, protože ze strany školy není snaha vzdělávání nadaných dětí podporovat.

Necelá polovina dotázaných uvádí, že ve škole zjišťuje formy podpory koordinátor pro nadané a mimořádně nadané žáky. Jeden uvádí, že tyto informace získává od pedagogicko-psychologické poradny. 30 % z nich si však dohledává formy podpory sama a 16 % si informace nedohledává a s nadanými žáky pracuje spíše dle vlastní intuice.



Graf 7: Jak zjišťujete formy podpory pro nadané žáky

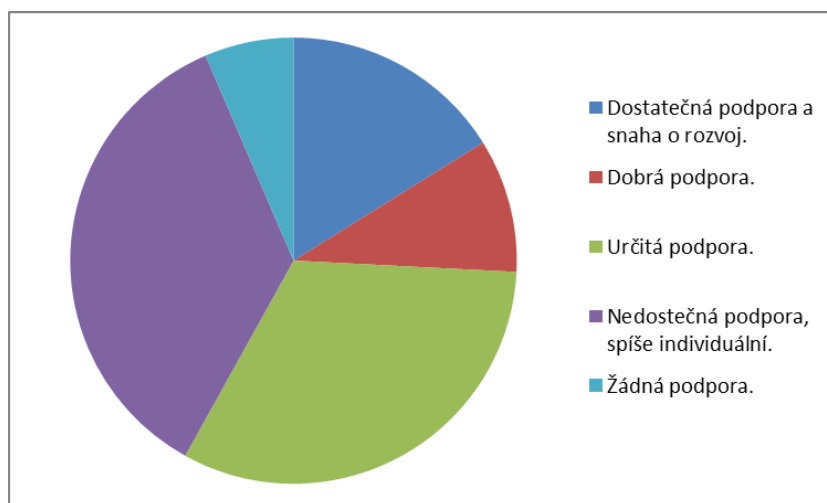
Dle České školní inspekce zastává funkci koordinátora podpory pro nadané a mimořádně nadané žáky ve většině případů výchovný poradce nebo vedení školy, méně často pak školní speciální pedagog, jiný pedagogický pracovník nebo školní psycholog (Pavlas, et al. 2022, s. 21).

Jen minimum učitelů pracuje samostatně na plánu pedagogické podpory nebo individuálním vzdělávacím plánu. Stejně tak je jich jen minimum z přípravy těchto dokumentů vynecháno. Necelá polovina dotázaných na plánu pedagogické podpory nebo individuálním vzdělávacím plánu pracuje samostatně nebo společně s ostatními vyučujícími. Část však přiznává, že na těchto dokumentech nepracuje, ačkoliv by chtěla. Jen malá část dotázaných pak připouští, že na nich nepracuje, protože o ně nemají zájem. Pouze jeden respondent uvádí, že v jejich škole má toto na starosti školní speciální pedagog.

Vzhledem k tomu, že prakticky vždy na druhém stupni vyučuje žáka více učitelů, je žádoucí, aby v těchto dokumentech návrhy na úpravu v jednotlivých předmětech vždy vypracovávali jednotliví vyučující a následně je společně konzultovali, aby byla mezipředmětová témata dobře propojována a navazovala na sebe. Z autorčiny zkušenosti je ideální, pokud proběhnou návrhy na jednotlivé úpravy a následně se ještě sejde porada učitelů spolu se školským poradenským pracovníkem.

10 % dotázaných odpovídá kladně na otázku, jestli mají ve škole dostatečnou podporu nadaných žáků, a zároveň se snaží v této oblasti i nadále rozvíjet. 16 % cítí, že má dostatečnou podporu, ale zároveň se ji nijak nesnaží dále rozvíjet. 32 % dotázaných cítí, že mají určitou podporu nadaných žáků, jeden doplňuje, že se snaží získávat zkušenosti od

jiných a posílit podporu těchto žáků. 33 % uvádí, že mají ve škole nedostatečnou podporu a necelá desetina respondentů ve škole žádnou podporu pro nadané a mimořádně nadané žáky nemá.



Graf 8: Jak pohlížíte na podporu nadaných žáků ve Vaší škole

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy doplnilo šablony na zavedení i rozvoj systému podpory nadaných žáků, aby pomohlo školám v této oblasti jejich působení. Cílem tohoto školního systému podpory nadaných žáků je pomoci nastavit všechny oblasti rozvoje nadání – jeho vyhledávání, pedagogickou práci v hodinách, spolupráci s externími subjekty atd. Jde o podporu různých metod výuky, podporu vzdělávání učitelů, různé projektové dny, osvětové aktivity, tandemové vyučování. Cíl této podpory byl vždy konkretizován na danou školu s nutností nastavení reálných cílů, jež je možné realizovat prostřednictvím projektu šablon (MŠMT ČR 2023).

Otázka na formy podpory přímo v dané škole se velmi různí. Nejčastější odpovědí je zapojování do soutěží, olympiád, projektů, ale také testování IQ. Častěji se také objevuje skupinová výuka, projektové dny, individualizace práce v rámci třídy, ale také odpolední dobrovolná výuka, kluby nebo kroužky. Část respondentů uvádí také vzdělávání učitelů nebo lepší mezipředmětové propojení a rozšiřování informací k učení se novému. Shodují se pak, že více podpory je na prvním stupni základních škol, na druhém stupni si pak pedagogové nastavují individuálně parametry výuky dle jednotlivých předmětů a zájmu žáků.

Zhruba třetina respondentů neví, jak by upravila formy podpory, a pouze jeden je s nastavenými formami zcela spokojen. Velká část vidí problém ve financování, v nedostatku času a ocenili by zejména čas na skupinovou výuku, která by byla vyčleněna

pouze pro nadané a mimořádně nadané žáky. Jeden uvádí, že největším problémem je pro něj inkluzivní prostředí školy. Další doplňuje, že je také potřeba o problematice nadaných více hovořit v třídním kolektivu, aby ostatní žáci nevyčleňovali ty nadané z kolektivu a nechápali je jako nepříteli. Je také vhodné zapojovat nadané děti více v kolektivu, aby pomáhali ostatním a třídní kolektiv se tím sblížoval. Více respondentů by také ocenilo možnost více mimoškolních aktivit.

V pohledu na spolupráci svých kolegů při podpoře nadaných dětí se rozdělují respondenti do tří skupin. Třetina vidí spolupráci optimisticky a uvádí například, že spolupráce je čínorodá, na dobré úrovni, učitelé vzájemně se motivují atd. Třetina z nich se staví k tomuto tématu neutrálně, vidí spíše problém v nedostatečné informovanosti, ale převládá u nich pocit, že to směřuje k lepšímu. Třetina je pak přesvědčena o negativním přístupu svých kolegů k nadaným dětem, používají dokonce výrazy typu zadupat nadání a mají pocit bezmoci.

Dle autorky bezmoc pomáhat nadaným žákům v kolektivu učitelů, kteří je nechtějí přijmout a podporovat, může vést i k větší šanci syndromu vyhoření, a to nejen u začínajících učitelů.

11 Souhrnné výsledky šetření

Stanovenými cíli průzkumu bylo zjistit a popsat pohled vyučujících z běžných základních škol na nadané a mimořádně nadané žáky na druhém stupni, a to v různých oblastech.

V rámci průzkumu zodpovídali respondenti otázky z různých oblastí vzdělávání a podpory nadaných žáků. Otázky se týkaly jejich práce a s nimi i problematiky vzdělávání nadaných žáků ve školách, ve kterých pracují.

Z průzkumu vyplynulo, že vyučující využívají různé metody. Převažuje však podpora žáků k tomu, aby vlastními slovy byli schopni interpretovat naučenou látku a prezentovat podstatu naučeného. Aby dokázali, že se látku nejen naučili, ale také ji pochopili, osvojené informace dokáží zpracovat a promítnout do složitějších otázek. Vyučující podporují žáky k rozeznání a reprodukci dříve naučeného a snaží se je vést ke kritickému myšlení. Je zde snaha podporovat tvorbu vlastních závěrů a aplikaci naučeného. Do výuky se snaží zapojovat zajímavé a názorné pomůcky, rozšiřovat materiály, kde mohou žáci najít více informací, nabízet rozšířený výklad látky a podporovat mezipředmětové propojení v rámci probírané látky. Je podporováno také skupinové a projektové vyučování. U minima dotázaných se objevuje skupinová výuka určená výhradně pro tyto žáky, avšak někteří by ji podporovali a byli by za ni rádi. Vyučující se snaží zapojovat většinou celý třídní kolektiv, aby podpořili začlenění nadaných a mimořádně nadaných žáků a vytvářeli tak optimální klima třídního kolektivu.

Potvrzují se tak i závěry z odborné literatury. Například J. Cihelková zmiňuje práci typu náměty do výuky pro osvojování schopnosti myšlení, skupinové práce aj., ale současně upozorňuje, že akcelerace studia v českém školství spíše chybí. Nebývá často využívána, a pokud už využita je, jde spíše o podporu jednostranného zaměření žáka.

Převážná část preferuje kombinaci různých učebních stylů, avšak převažuje především slovně-pojmový styl, jakým je například podpora výuky s vědeckými poznatky aj.

Dostupnost volnočasových a mimoškolních aktivit pro žáky je zhruba pouze u poloviny dotázaných. Často však jde spíše o základní umělecké školy, kroužky, kluby, kurzy aj., které jsou určeny pro všechny děti. Jen málo z nich je určeno pro nadané žáky. Pokud již někde takové aktivity existují, jde spíše o volnočasové aktivity v rámci školy, případně jsou realizovány samotnými učiteli v rámci jejich osobního volného času, protože

mají zájem podporovat nadané a mimořádně nadané žáky, ale bohužel jim nejsou schopni v okolí jejich školy žádnou takovou aktivitu nabídnout.

Mezi vyučujícími převažují ti, kdo se chtějí podílet na tvorbě plánů pedagogické podpory a individuálních vzdělávacích plánů. Na těchto dokumentech většinou pracují v kolektivu vyučujících a konzultují je spolu. Jen minimum z nich se na něm nepodílí z toho důvodu, že nechce, případně by se chtělo podílet, ale v jejich škole ho zpracovává někdo jiný, například školní speciální pedagog aj. Spolupráce na těchto dokumentech je velmi přínosná, protože každý vidí žáka z jiného úhlu pohledu a dokáže předat zkušenosti a postřehy pro práci i svým kolegům. Zároveň to umožňuje lepší práci ve výuce, protože každý předmět má svá specifika a potřebuje jiný přístup k individualizaci a práci s daným žákem.

Jak zmiňuje i Mönks, v každém předmětu lze nabídnout žákovi víc. Tím ovšem nemyslí doučování a pomoc slabším spolužákům. Jde spíše o snahu nabízet více podnětů. Nabídka stejné podpory, jako je věnovaná slabému žákovi, protože i on ji potřebuje, a její absence může vést ke ztrátě motivace (Mönks a Ypenburg 2022, s. 56–58).

Právě i společnou komunikací nad individuálním vzdělávacím plánem lze docílit lepší podpory a možnosti podělit se o rozšíření učiva v látce, která je multipředmětová.

Vyučující z druhého stupně základních škol pak pohlízejí na potřebu speciální péče při vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných za důležitou. V řadě škol již působí někdo, kdo dohlíží na podporu těchto žáků, koordinuje práci s nimi a kolegům předkládá potřebné informace. V některých školách je zavedena pozice koordinátora pro práci s nadanými a mimořádně nadanými žáky. Zhruba u třetiny zůstává nutnost, že si musí informace dohledávat sami. Někteří si však formy podpory nedohledávají a ani se nechtějí v tomto ohledu rozvíjet. Všeobecně se pak shodují, že ve školách je alespoň nějaká forma podpory. Ideální podporu cítí asi desetina z nich a třetina má dojem, že podpora vzdělávání těchto žáků je stále nedostatečná. Tím potvrzují i závěry z průzkumu České školní inspekce z roku 2022, který navazoval na průzkum z roku 2016.

Jedním z dílčích cílů bylo zjistit, jaké problémy mají učitelé se vzděláváním a rozvojem nadaných žáků. Průzkum ukazuje, že největším problémem je pro ně malá podpora kolektivu nebo vedení při snaze vzdělávat nadané žáky, pohled některých učitelů na nadané žáky, ale také financování a koordinace práce s nadanými žáky. Dle průzkumu forma podpory nadaných a mimořádně nadaných žáků sice roste, ale velmi pomalu a učitelé se v této oblasti příliš nevzdělávají. Jde tedy stále převážně o práci jednotlivců, ne

celého školního sboru jako celku. Jen málo z nich cítí podporu v kolektivu ohledně práce s těmito žáky, ale zároveň přiznávají, že se časem tento přístup zlepšuje.

11.1 Navrhovaná opatření

Z průzkumu vyšlo, že je malá podpora, která by vedla k dalšímu vzdělávání učitelů v oblasti nadaných žáků. Dle autorky práce je potřeba více podpořit povinnost škol vzdělávat se pravidelně v problematice nadaných žáků v rámci DVPP, a to nejen v rámci jedinců, ale v rámci celého pedagogického sboru jako celku. Školy by toto měly mít povinné a více dokládáné, aby se opravdu realizovalo pravidelné vzdělávání učitelů. Potřeba je ovšem učitele a školy motivovat k rozšiřování poznatků, ale zároveň jim k tomu poskytnout podporu. Mnohé školy mohou mít problém s DVPP například z důvodů časových nebo finančních. Toto lze řešit i přes Národní pedagogický institut, který poskytuje nejen placené a prezenční semináře, ale zároveň i kvalitní bezplatné webináře, dostupné všem i bez potřeby finanční opory.

Rozvoj učitelů by mohl vést i k rozšíření výukových metod. K tomu může pomoci nejen dozdělávání, ale také spolupráce s kolegy, sdílení zkušeností, materiálů nebo pomůcek, možnost experimentovat a zkoušet nové cesty a postupy s podporou vedení školy. Pomoci by mohla také tandemová výuka nebo i skupinová výuka, aby měl učitel dostatek prostoru při výuce k vyzkoušení nových metod a následně lepší aplikaci ve větším kolektivu.

Společnou odpovědí velké části respondentů je i fakt, že necítí podporu kolektivu při vzdělávání nadaných žáků a pracují spíše jako jednotlivci. Bylo by tedy vhodné alespoň jednou ročně pořádat školení, které bude pro všechny pedagogické pracovníky společné a poskytne jim nejen společné vzdělávání, ale také možnost diskuze nad tématy a nalezení nových společných řešení v různých oblastech vzdělávání. Učitelé si zde mohou vyměnit své názory, pohled na věc a pod vedením školitelů často přijdou na to, že mluví o stejných cílech, ale pouze mají rozdílný názor na to, jak k nim lze dojít. Výměna zkušeností může být přínosná pro celý kolektiv. S tímto by mohla pomoci také supervizní sezení.

Důležitá je podpora učitele, který má o tuto problematiku zájem, možnost, aby nalezené informace sdílel s ostatními kolegy a ti je v rámci samostudia museli projít. Ideální je mít v každé škole koordinátora pro nadané a mimořádně nadané žáky. U učitelů, kteří nejeví o toto zájem, by se měl zjistit důvod, proč se této problematice vyhýbají, a snažit se překážky odstranit nebo jim případně pomoci najít cestu k tomu, jak by mohli

nadané žáky více rozvíjet. S tím je samozřejmě opět spojené i vzdělávání. Podpora je velmi důležitá i u začínajících učitelů, kteří jsou často silně motivovaní, ale může u nich ze zbrklého startu postupně dojít i k vyhoření.

Například z článků Dyscentra vychází, že je vhodné zařazovat například supervizní setkání učitelů. Nemusí se to pak týkat celé sborovny, ale může jít o menší kolektivy nebo analýzy jednoho učitele, které mu dokáže dát zpětnou vazbu na jeho práci. Podpoří se tak komunikace a zároveň je to prospěšné i z preventivních důvodů, aby nedocházelo u učitelů k syndromu vyhoření (Dys-centrum 2023).

Pomoc s uvedením do problematiky by mohly také pedagogicko-psychologické poradny v rámci supervizí, supervizora zvenku nebo psychologa, aby se pedagogický sbor naučil spolu dobře komunikovat a odstraňovat tak problémy plynoucí z nedostatečné komunikace v rámci vzdělávání nadaných žáků. Možností by mohly být i teambuildingové aktivity, aby se kolektiv lépe seznámil a učitelé si mohli předat své zkušenosti.

Vhodná by byla také větší osvěta v možnostech testování žáků, aby se učitelé a školy nespolehali pouze na vlastní diagnostiku a pedagogicko-psychologické poradny. Využití různých organizací k ověření hypotéz z vlastního pedagogického pozorování, např. společností Mensa apod. Dle autorky této práce je Mensa testování přínosné zejména z důvodu lepší dostupnosti pro rodiče, kteří s dítětem často neabsolvuji vyšetření z časových nebo osobních důvodů. Některé školy také toto vyšetření dětem financují, aby bylo dostupné všem, kdo projeví zájem.

Financování bylo v době průzkumu možné čerpat ze šablon, pro mnohé školy byly ale administrativně náročné. Jednodušší forma financování mimoškolních aktivit a kurzů v rámci podpory vzdělávání by motivaci učitelů a vedoucích pracovníků podpořily. V případě obtíží ve financování nebo prostoru by byla vhodná spolupráce s některým z volnočasových středisek nebo institucí zaměřenou na volný čas v okolí. Mohlo by to dopomoci k lepšímu rozvoji a sjednocení podpory na více místech, která může žák navštěvovat. V případě žáků ze slabšího sociálního prostředí je vhodné zjistit, zda v těchto organizacích neexistuje podpůrný program, který by hradil žákovi volnočasovou nebo mimoškolní aktivitu a mohl ho navštěvovat.

12 Závěr

Práce je zaměřena na téma pohledu učitelů z druhého stupně základních škol na nadané žáky. Výsledkem je závěr šetření, který shrnuje průzkum.

Z výsledků je zřejmé, že učitelé pracují různými metodami. Všeobecně se pak snaží podporovat rozvoj nadaných žáků a podílet se nejen na jejich vzdělávání, ale i na přípravě podpůrných opatření. V této oblasti však aktivně pracují stále spíše jako jednotlivci ve svých školních kolektivech.

Myslím, že cíl průzkumu, tedy zjistit a popsat pohled vyučujících na nadané žáky v různých oblastech, byl splněn. Byla zodpovězena i hlavní průzkumná otázka, jak vyučující na druhém stupni běžných základních škol pohlíží na proces vzdělávání a rozvoj nadaných žáků.

Výsledky mě příliš nepotěšily, doufala jsem, že většina škol již přistupuje k rozvoji nadaných žáků zodpovědněji.

Tento průzkum mě vedl k získání dalších informací nejen formou literatury, ale i různých školení v této problematice. V této oblasti bych se chtěla i nadále rozvíjet a snažit se tak pomoci najít cestu i svým kolegům nejen v naší škole.

Seznam použitých zdrojů

- CIHELKOVÁ, J., 2017. *Nadané dítě ve škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1248-5.
- ČECH, T., 2002. Volnočasové aktivity dětí mladšího školního věku na počátku 21. století. In: HODAŇ, B., ed. *Volný čas a jeho současné problémy*. Olomouc: Hanex. ISBN 80-85783-37-1.
- ČŠI, 2016. *Tematická zpráva – Vzdělávání nadaných, talentovaných a mimořádně nadaných dětí a žáků* [online]. Praha: Česká školní inspekce [vid. 10. 10. 2022]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/html/TZ_Podpora_mimoradne_nadanych/resources/_pdfs/_cd41730df8506e04fb55dc6e765d8cc7_16.pdf
- DOČKAL, V., 2005. *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý*. Praha: NLN. ISBN 80-7106-840-3.
- DYS-CENTRUM, 2023. Jak si vedou supervize ve školství? *Dyscentrum.cz* [online]. 2023 [vid. 8. 2. 2023]. Dostupné z: <https://www.dyscentrum.org/aktuality/articles/252>
- FOŘTÍK, V. a J. FOŘTÍKOVÁ, 2007. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-297-3.
- FREEMANOVÁ, J. a J. FOŘTÍKOVÁ, 2009. *Volnočasové aktivity pro nadané a talentované u nás a ve světě*. Praha: NIDM MŠMT. ISBN 978-80-86784-83-0.
- HARTL, P., 1994. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-901549-0-5.
- HAVIGEROVÁ, J. M., 2011. *Pět pohledů na nadání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3859-4.
- HENDL, J., 2005. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.
- HŘÍBKOVÁ, L., 2009. *Nadání a nadaní*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1998-6.
- HUDECOVÁ, D., 2004. Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů. *Pedagogika* [online]. Roč. 54 č. 3, s. 274–283 [vid. 15. 1. 2022]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1809>
- CHRÁSKA, M., 2006. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

- JEDLIČKA, Richard, 2017. *Psychický vývoj dítěte a výchova*. Praha: Grada. ISBN: 978-80-271-0096-5.
- KNOTOVÁ, D., et al., 2014. *Školní poradenství*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4502-2.
- KONEČNÁ, V., 2010. *Sebepojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5325-0.
- MACHŮ, E., 2010. *Nadaný žák*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-197-3.
- MAJSTROVÁ, Z., 2011. O možnostech rozvíjení myšlení. In: *Clanky.rvp.cz* [online]. 24. 3. 2011 [vid. 10. 11. 2022]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/10347/O-MOZNOSTECH-ROZVIJENI->
- MAŇÁK, J., 2011. Aktivizující výukové metody. In: *Clanky.rvp.cz* [online]. 23. 11. 2011 [vid. 1. 2. 2023]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/o/14483/AKTIVIZUJICI-VYUKOVE-METODY.html>
- MÖNSK, J. F., a I. H. YPENBURG, 2002. *Nadané dítě*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0445-5.
- MŠMT ČR, 2017. *Plán pedagogické podpory* [online]. Praha: MŠMT ČR [vid. 23. 12. 2022]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/44240_1_1/
- MŠMT ČR, 2022. Podpurná opatření. *Msm.cz* [online]. 2022 [vid. 23. 12. 2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/podpurna-opatreni>
- MŠMT ČR, 2023. Podpora nadání a rozvoj sítě nadání ze šablon. *Msm.cz* [online]. © 2023 [vid. 1. 2. 2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mladez/podpora-nadani-a-rozvoj-site-nadani-ze-sablon-esf>
- NIDV, 2019. Oblasti DVPP a podpory. *Nidv.cz* [online]. 2019 [vid. 10. 3. 2023]. Dostupné z: <https://www.nidv.cz/oblasti-dvpp-a-podpory/prubezne-vzdelavani/zakladni-vzdelavani>
- NPI. Informace o DVPP. *Nidv.cz* [online]. 2023a [vid. 10. 3. 2023]. Dostupné z: <http://rozcestnik.nidv.cz/front/sekce/96?idCategory=96>
- PAVLAS, T., et al., 2022. *Tematická zpráva – Vzdělávání nadaných, talentovaných a mimořádně nadaných dětí a žáků* [online]. Praha: Česká školní inspekce [vid. 10. 10. 2022]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/TZ_Podpora_vzdelavani-nadanych-zaku.pdf
- PORTEŠOVÁ, Š., 2011. *Rozumově nadané dítě s dyslexií*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-990-3.

- PORTEŠOVÁ, Š., 2021a. Multidimenzionální modely talentu a nadání. In: *Nadanedeti.cz* [online]. 27. 2. 2021 [vid. 10. 8. 2021]. Dostupné z: <https://www.nadanedeti.cz/odborne-zdroje-clanky-modely-nadani>
- PORTEŠOVÁ, Š., 2021b. Dvojitá výjimečnost. In: *Nadané děti* [online]. 27. 2. 2021 [vid. 24. 3. 2021]. Dostupné z: <https://www.nadanedeti.cz/odborne-zdroje-clanky-dvoji-vyjimecnost>
- PRŮCHA, J., et al., 2009. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
- PUNCH, K., 2008. *Základy kvantitativního šetření*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-381-9.
- SHAPIRO, L., 2009. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-648-3.
- SKALKOVÁ, J., 2007. *Obecná didaktika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SLOWÍK, J., 2007. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1733-3.
- SOCHOROVÁ, L., 2011. Didaktická hra a její význam ve vyučování. In: *Clanky.rvp.cz* [online]. 26. 10. 2011 [vid. 1. 2. 2023]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/13271/DIDAKTICKA-HRA-A-JEJI-VYZNAM-VE-VYUCOVANI.html>
- STEHLÍKOVÁ, M., 2016. *Život s vysokou inteligencí*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0101-6.
- STEHLÍKOVÁ, M., 2018. *Nadané dítě*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0512-0.
- SVOBODOVÁ, J., 2011. Exkurze ve výuce. In: *Clanky.rvp.cz* [online]. 13. 6. 2011 [vid. 8. 3. 2023]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/10081/exkurze-ve-vyuce.html>
- UJEP, 2020. *Metodologie statistických výzkumů* [online]. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně [vid. 20. 3. 2023]. Dostupné z: <https://www.pf.ujep.cz/wp-content/uploads/2020/04/T%C3%A9ma-7-Metodologie-statistick%C3%BDch-v%C3%BDzkum%C5%AF-kopie.pdf>
- VÁGNEROVÁ, M., 2023. Základy obecné psychologie - doplňující studijní materiál k tištěným studijním textům. *Turbo.cdv.tul.cz* [online]. © 2023 [vid. 10. 8. 2021]. Dostupné z: <https://turbo.cdv.tul.cz/mod/book/view.php?id=5965&chapterid=6234>

Seznam příloh

Dotazník

Přílohy

Dotazník

Nadaní žáci v základní škole z pohledu učitelů

Průzkumné šetření k bakalářské práci.

Šetření se týká učitelů, kteří vyučují nadané a mimořádně nadané žáky na 2. stupni základních škol. U otázek 1 až 4 můžete zvolit i více možností.

Předem mnohokrát děkuji za vyplnění.

1. Naplňuje podle Vás škola a výuka kognitivní potřeby nadaných žáků? *

Text stručné odpovědi

2. Potřebují podle Vás nadaní ve škole specifickou péči? *

Text stručné odpovědi

3. Jaké využíváte metody při práci s nadanými a mimořádně nadanými žáky (dále jen nadanými žáky) na rozvíjení myšlení? *

- Metody vedoucí k reprodukci a rozeznávání dříve naučených informací.
- Metody vedoucí dovednosti vlastními slovy vyjádřit podstatu naučené látky.
- Metody k použití naučených znalostí a realizace s využitím vlastních zkušeností.
- Metody vedoucí k v uspořádání složitějších problémů na menší celky k pochopení problému.
- Metody vedoucí k využití většího množství osvojených poznatků k vytvoření vlastního závěru.
- Metody vedoucí k vyhodnocení správnosti vlastních závěrů.
- Metody vedoucí k dovednosti vyjádření vlastními slovy.
- Využívám jiné metody (lze uvést v následující otázce).

3a. Pokud využíváte jiné metody na osvojování schopnosti myšlení, uveďte, prosím, jaké.

Text stručné odpovědi

4. Jaké využíváte metody při práci s nadanými žáky na rozvoj pozornosti a paměti? *

- Zapojování zajímavostí do delšího přednesu látky, např. slovní nebo zapojení videí z ČTedu a jiných portálů ...
- Vybírání zajímavých pomůcek do výuky, např. interaktivní stavebnice, modely zvířat nebo těla apod.
- Zapojení jednoduchých her do výuky, např. výuková pexesa, přesmyčky, přiřazovací karty, kvízy.
- Skupinové projekty a nutnosti samostatnosti a aktivizace žáků.
- Poskytnutí dostatku času na prozkoumání zkoumaného.
- Možnost vlastního prozkoumání do větší hloubky za pomoci encyklopedií, dodatečného výkladu apod.
- Mnemotechnické postupy.
- Metody vybavení informací.
- Memorování pomocí rytmizace a vizualizace.
- Individuální postupy k lepšímu zapamatování látky, př. větší rozsah zápisu, detailnější nákres.
- Zapojení jednoduchých her na rozvoj paměti do výuky, např. pexeso, kvarteto.
- Využívám jiné metody (lze uvést v následující otázce).

4a. Pokud využíváte jiné metody na rozvoj pozornosti a paměti, uveďte, prosím, jaké.

Text stručné odpovědi

5. Jaký preferujete učební styl při práci s nadanými žáky?

- Zrakový (vizuální), př. vizualizace obrázky, grafické znázornění schémat, slovní metody provázené aktivizací ...
- Zvukový (auditivní), př. diskuzní metody, rytmizace, mnemotechnické pomůcky, ústní zkoušení
- Slovně-pojmový styl, př. podpora výuky vědeckými poznatky, členění látky do jednotlivé osnovy, projektov ...
- Hmatový a pohybový styl, př. práce s modely a pomůckami, příklady z každodenního života, aktivizační m...
- Propojuji více učebních stylů.

6. Jaký máte při výuce prostor pro obohacování učiva nad rámec ŠVP? *

- Prostor ve výuce mám.
- Prostor ve výuce spíše mám.
- Prostor ve výuce spíše nemám.
- Prostor ve výuce nemám.

6a. Pokud máte prostor ve výuce, uveďte, prosím, v čem se tento prostor projevuje, a jak můžete učivo a proces učení obohacovat.

Text stručné odpovědi

.....

7. Jakou máte podporu v nabídce volnočasových aktivit v rámci školy? *

- Škola nabízí mnoho volnočasových aktivit pro žáky.
- Škola nabízí několik volnočasových aktivit pro žáky.
- Škola nenabízí volnočasové aktivit pro žáky, jelikož jich dost zajišťují ostatní instituce v okolí (ZUŠ, Sokol ...
- Škola nenabízí volnočasové aktivit pro žáky, jelikož na tyto aktivity nemáme prostor.
- Škola nenabízí volnočasové aktivit pro žáky, jelikož o aktivity není zájem.

8. Jaká je ve vaší škole organizační podpora k mimoškolnímu vzdělávání nadaných žáků? *

- Škola nabízí mimoškolních vzdělávací aktivity pro nadané žáky.
- V okolí školy jsou dostupné mimoškolní vzdělávací aktivity pro nadané žáky.
- V okolí ani ve škole nejsou dostupné mimoškolní vzdělávací aktivity pro nadané žáky.

8a. V případě, že je ve vaší škole organizační podpora k mimoškolnímu vzdělávání nadaných žáků, uveďte jaké formy škola nabízí.

Text stručné odpovědi

.....

9. Jaký je váš postoj k organizování odborných exkurzí? *

- Odborné exkurze pro mě jsou přínosem do výuky.
- Odborné exkurze pro mě nejsou přínosem do výuky.

10. Jaký je postoj školy k vašemu zájmu o organizování odborných exkurzí?

- V rámci školy se často organizují odborné exkurze.
- V rámci školy se občas organizují odborné exkurze.
- V rámci školy se neorganizují odborné exkurze.

11. Jak konkrétně Vy podporujete rozvoj zájmu nadaných žáků?

Text dlouhé odpovědi

12. Jak zjišťujete formy podpory pro nadané žáky?

- Máme koordinátora pro nadané a mimořádně nadané žáky a ten sborovnu informuje o nových formách p ...
- Informace k formám podpory nám zasilá pedagogicko-psychologická poradna.
- Informace k formám podpory si musím dohledávat sám/sama.
- Formy podpory si nedohledávám, pracuji spíše intuitivně.
- Formy podpory si nedohledávám, protože mě nezajímají.

13. Jak se podílíte na vytváření plánů pedagogické podpory nebo individuálního vzdělávacího plánu (dále jen IVP) pro nadané žáky?

- Na plánu pedagogické podpory pracuji samostatně.
- Na plánu pedagogické podpory pracuji společně se svými kolegy a konzultujeme ho.
- Na plánu pedagogické podpory nepracuji, protože nejsem přizván. Ale rád bych se na něm podílel.
- Na plánu pedagogické podpory nepracuji, protože o tyto záležitosti se stará pověřená osoba.
- Na plánu pedagogické podpory nepracuji, protože nechci.
- Na IVP pracuji samostatně.
- Na IVP pracuji společně se svými kolegy a konzultujeme ho.
- Na IVP nepracuji, protože nejsem přizván. Ale rád bych se na něm podílel.
- Na IVP nepracuji, protože o tyto záležitosti se stará pověřená osoba.
- Na IVP nepracuji, protože nechci.
- Jiná...

14. Jak pohlížíte na podporu nadaných žáků ve vaší škole?

- Máme dostatečnou podporu nadaných žáků a snažíme se v této oblasti i nadále rozvíjet.
- Máme dobrou podporu nadaných žáků..
- Máme určitou podporu nadaných žáků.
- Máme spíše nedostatečnou podporu nadaných žáků. Podporu jim spíše dávají pouze jednotlivci a nikoliv ...
- Nemáme žádnou podporu nadaných žáků.
- Jiná...

15. Jaké formy podpory pro nadané žáky se u vás ve škole vyskytují?

Text stručné odpovědi

16. Jak byste upravil formy podpory pro nadané žáky?

Text dlouhé odpovědi

17. Jaký máte pohled na spolupráci svých kolegů na podpoře nadaných žáků?

Text dlouhé odpovědi
