

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

František Šůstek

Specifika práce pedagoga s nadanými žáky  
v podmínkách 1. stupně základní školy

Olomouc 2020

Vedoucí práce: Mgr. Miluše Hutýrová, Ph.D.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využil, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Olomouc 7. 7. 2020

.....  
František Šústek

## **Poděkování**

Na tomto místě bych rád poděkoval Mgr. Miluši Hutyrové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, poskytování cenných rad a připomínek. Dále děkuji ředitelům a učitelům základních škol za vstřícnost a spolupráci při výzkumu a v neposlední řadě také děkuji mé rodině a přátelům za jejich podporu během celého studia.

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	František Šůstek
<b>Katedra:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Miluše Hutýrová, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2020

<b>Název práce:</b>	Specifika práce pedagoga s nadanými žáky v podmínkách 1. stupně základní školy
<b>Název v angličtině:</b>	The Specific aspects of educationalist's work with gifted children in elementary school
<b>Anotace práce:</b>	Tato diplomová práce se věnuje nadaným žákům, kteří jsou zařazeni v běžných třídách základních škol a jejich učitelům. Teoretická část se věnuje definici nadání, vyhledávání nadaných žáků a jejich charakteristickým projevům. Součástí je legislativní vymezení problematiky nadání a také učební strategie a popis procesů, které probíhají při učení. Praktická část je založena na kvalitativním výzkumu. Cílem bylo získat detailnější přehled o názorech pedagogů na fenomén nadání a jejich přístupy k nadaným žákům a dále analýza potřeb a zájmů dvou nadaných žáků v podmínkách běžné třídy 1. stupně základní školy. Pro tento výzkum byly použity metody strukturovaných a hloubkových rozhovorů.
<b>Klíčová slova:</b>	nadání, talent, nadaný žák, mimořádně nadaný žák, primární vzdělávání, charakteristiky nadaných žáků, strategie učení, práce učitelů s nadanými žáky
<b>Anotace v angličtině:</b>	The thesis deals with gifted pupils who are included in regular primary school classes and their teachers. In the theoretical part, there are chapters focused on the definition of giftedness, identification of gifted pupils and their characteristic manifestations. It includes a legislative definition of the issue of talent, as well as learning strategies and a description of the processes that take place in learning. The practical part is based on qualitative research. The aim was to more detailed overview of teachers' views on the phenomenon of giftedness and their approaches to gifted pupils and to analyze the needs and interests of two gifted pupils in the conditions of a regular primary school class. Methods of structured and in-depth interviews were used for this research.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	gift, talent, gifted pupil, exceptionally gifted pupil, primary education, characteristics of gifted pupils, learning strategies teacher's work with gifted pupils
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	10
<b>Rozsah práce:</b>	94
<b>Jazyk práce:</b>	český

# OBSAH

ÚVOD .....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 Nadání.....	9
1.1 Vymezení pojmů nadání a talent.....	9
1.2 Definice nadání .....	10
1.2.1 Kognitivní přístup .....	10
1.2.2 Osobnostně-vývojový přístup .....	11
1.2.3 Sociálně-kulturní přístup.....	12
1.3 Vyhledávání nadaných .....	14
1.3.1 Psychologické metody .....	15
1.3.2 Pedagogické metody .....	16
1.4 Charakteristiky nadaných.....	17
1.4.1 Touha poznávat a objevovat. ....	17
1.4.2 Samostatnost .....	17
1.4.3 Potřeba kontrolovat.....	17
1.4.4 Intuice.....	18
1.4.5 Prozíravost .....	18
1.4.6 Dyssynchronie.....	18
1.4.7 Perfekcionismus a nižší sebevědomí.....	19
1.4.8 Úzkostlivost .....	19
1.4.9 Overexcitabilita a teorie pozitivního rozpadu.....	19
1.4.10 Hypersenzitivita a empatie.....	20
1.4.11 Hluboký pohled na svět.....	20
1.4.12 Abstraktní myšlení .....	20
1.4.13 Paměť jako slon a výborná pozornost.....	20
2 Školská legislativa .....	22

2.1	Školský zákon .....	22
2.2	Vyhláška 27.....	22
2.3	Podpůrná opatření. ....	23
2.3.1	1. stupeň PO .....	23
2.3.2	2. stupeň PO .....	24
2.3.3	3. stupeň PO .....	24
2.3.4	4. stupeň PO .....	24
2.3.5	5. stupeň PO .....	24
3	Strategie učení.....	26
3.1	Kognitivní procesy .....	26
3.1.1	Soustředění.....	26
3.1.2	Paměť .....	27
3.1.3	Percepce .....	29
3.1.4	Řeč .....	30
3.1.5	Inteligence.....	30
3.1.6	Myšlení.....	31
3.1.7	Metakognice.....	31
3.2	Nekognitivní procesy .....	32
3.2.1	Význam druhých lidí pro rozvoj myšlení .....	32
3.2.2	Význam pojmů.....	33
3.2.3	Trivium.....	33
PRAKTICKÁ ČÁST .....		35
4	Přístupy pedagogů k nadaným žákům .....	35
4.1	Cíle a výzkumné otázky .....	35
4.2	Metodologie .....	36
4.3	Výběr účastníků výzkumu.....	37
4.3.1	Mikroregion Odersko.....	37

4.3.2 Školy .....	39
4.3.3 Pedagogové .....	40
4.4 Výsledky výzkumu a jejich interpretace .....	40
4.4.1 Strukturované rozhovory s pedagogy .....	40
4.4.2 Výběr nadaných žáků.....	76
4.4.3 Výsledky hloubkových rozhovorů.....	77
4.5 Závěry výzkumného šetření .....	81
4.6 Diskuse.....	82
ZÁVĚR.....	85
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ .....	87
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ .....	91
SEZNAM PŘÍLOH.....	94

# ÚVOD

Od chvíle početí se v ženském těle začne dít zázrak. Nejprve vzniká pár buněk, zárodek se vyvíjí v plod a později již můžeme vidět tělo nového člověka. Porodem však vývoj zdaleka nekončí! Děti dále rostou a rozvíjejí se, dokud z nich nejsou dospělí lidé jako jejich rodiče. Jako lidé se navíc od zvířat lišíme vědomím, vůlí a rozumem a to jsou oblasti, které jako lidé rozvíjíme a kultivujeme po celý život. Mozek používáme každý den i přesto, že si to vůbec neuvědomujeme. A používáním se náš mozek učí, vytvářejí se stále nové paměťové stopy a ty stávající se upevňují.

Každý jsme jiný. Stejně tak má každý rozdílné způsoby uvažování, přemýšlení, používání mozku i učení. Každý máme jinou kapacitu a každý ji využívá svým způsobem.

Lidé si našli cestu, jak získané vědomosti předávat dalším generacím a vynalezli školu. Poznatků však tímto způsobem přibývá, vědní odvětví se dělí a odborníci se specializují. Pokud má úroveň lidského rozumu růst, je potřeba rozum a poznání kultivovat. To je však možné pouze výchovou a vzděláním každého jednoho člena společnosti.

V talentovaných a nadaných dětech nacházíme obrovský potenciál. Ten ale může ležet ladem, pokud zůstane bez povšimnutí. Ba co víc, dítě samo uvidí, že mu vrstevníci nerozumí nebo nestíhají pozorně sledovat jeho tok myšlenek, ale nebude vědět, co s tím má dělat. Proč je jiné než ostatní a v čem. Když však dítěti ve správný čas pomůže osvěcený dospělý, skutečný učitel, partner a pomocník, který mu ukáže správný směr, celý jeho život se může rázem změnit z neštěstí na porozumění a nalezení radosti v nových skutečnostech.

Cílem této práce je seznámit čtenáře s problematikou nadání a nadaných žáků.

Diplomová práce se skládá z teoretické a praktické části. Teoretická část se v první kapitole věnuje fenoménu nadání, který popisuje a vymezuje. Poměrně široká část je věnována též charakteristickým znakům a projevům nadaných žáků. Ve druhé kapitole se seznámíme s legislativním vymezením nadání a nadaných žáků v českém prostředí. Třetí kapitola teoretické části je pak věnována strategiím učení, které jsou nezbytné pro porozumění kognitivním procesům probíhajícím při učení.

Praktická část diplomové práce je zaměřena kvalitativně a cílem bylo zjištění postojů a názorů pedagogů prvního stupně na fenomén nadání vyplývající z jejich zkušeností. Výzkumné šetření probíhalo formou strukturovaných rozhovorů. Doplnující metodou pak byly hloubkové rozhovory se dvěma nadanými žáky a jejich rodiči, které slouží jako doplňující výzkumná metoda, kterou lze výsledky hlavního výzkumu podepřít.



# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Nadání

Jako první je samozřejmě důležité definovat sám pojem nadání – jak se projevuje, jaké druhy nadání rozlišujeme, a zda je možné, aby se u některých jedinců neprojevalo vůbec. Nadání bylo a je popsáno z různých hledisek a spolu se zkoumáním jeho různých aspektů vznikla celá řada definicí, které se však ne vždy shodují.

### 1.1 Vymezení pojmů nadání a talent

Když pozorujeme dítě nebo mladého člověka, kterému se daří hrát velmi dobře na hudební nástroj, rád navštěvuje sportovní kroužky nebo je oproti ostatním spolužákům bystřejší a lépe zvládá školní povinnosti, často říkáme, že je velmi šikovný, talentovaný, nadaný a podobně.

Běžná praxe nepotřebuje tyto pojmy striktně rozlišovat, často je vnímá jako synonyma nebo pojmy, jejichž významy se z velké části překrývají. Stejně tak je chápou i mnozí odborníci, - Vladimír Dočkal (1987, s. 23), F. J. Mönks, I. H. Ypenburg (2002, s. 29). Václav a Jitka Fořtíkovi například ve své knize *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností* (2007, s. 12) uvádějí, že nadání může být chápáno z různého pohledu. „Může jít o:

- kvalitativně osobitý souhrn schopností, které podmiňují úspěšné vykonávání činnosti;
- všeobecné schopnosti nebo všeobecné prvky schopností, které podmiňují možnosti člověka, úroveň a vlastnosti jeho činnosti;
- rozumový potenciál nebo inteligenci; celostní individuální charakteristiku poznávacích možností a schopností učit se;
- souhrn vloh, vrozených daností, projev úrovně a vlastností vrozených předpokladů;
- talent, existenci vnitřních podmínek pro dosahování vynikajících výsledků v činnosti.

Víceznačnost takto definovaného pojmu poukazuje na více aspektů problému studia nadání“ (Fořtík a Fořtíková, 2007, s. 12).

Dále popisují možné rozdíly v chápání obou pojmů, nicméně se shodují:

Mezi teoretiky neexistuje jednoznačné rozlišování pojmů nadání a talent (Fořtík a Fořtíková 2007, s. 12).

V odborné literatuře je však možné setkat se i s názorem, že nejde o totéž. Někteří autoři odmítají tyto pojmy neodlišovat a kladou důraz na řádné vymezení a definici. Jolana Laznibatová se v knize *Nadané dieťa: jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie* (2001) odkazuje na analýzu Miroslava Musila z roku 1982, a považuje tak talent za vysoký stupeň nadání. Kromě tohoto kvantitativního rozlišení může být mezi pojmy navíc i rozdíl kvalitativní. Jana Marie Havigerová (2011, s. 18), podobně jako John Feldhusen (1986) považují nadání za výjimečnost v intelektových výkonech, naproti tomu talent považují za výjimečnost ve specifických schopnostech jako je sport, hudba atp. (Hříbková, 2009, s. 42).

Abychom však tyto pojmy mohli na vědecké úrovni používat a rozlišovat, je nutné je velmi pečlivě a přesně vymežit. Výše zmíněné citace dokazují, že však i v tomto ohledu panuje mezi odborníky množství zásadních nesrovnalostí (srov. Fořtík a Fořtíková, 2007, Hříbková 2009). Pro potřeby této práce tak budou oba termíny, tedy nadání i talent chápány synonymně a v rámci sjednocení se budeme držet termínu nadání.

## 1.2 Definice nadání

Při otázce co je to nadání, je nejjednodušší nahlédnout do slovníku. Psychologický slovník P. Hartla uvádí: „Nadání je soubor vloh jako předpoklad k úspěšnému rozvíjení schopností; nejčastěji používáno ve spojení s jedinci podávajícími nadprůměrné výkony při činnosti tělesné i duševní“ (Hartl, 2004, s. 146). V kontextu primární školy, nemůže nám uniknout ani pedagogický slovník kolektivu autorů J. Průchy, E. Walterové a J. Marešla: „V pedagogickém pojetí převládá tradiční představa o nadání jako o výjimečné složce osobnosti některých jedinců, zejména nadání intelektuálního typu (např. pro osvojování cizích jazyků, umělecký talent aj.)“ (Průcha 2013, s. 163). Z uvedených definic již začíná vyvstávat základní smysl pojmu nadání. Je zřejmé, že žáci s *nadáním* zřejmě budou něčím výjimeční anebo odlišní od ostatních. Nadání je však velmi komplexní pojem a není možné v jedné větě obsáhnout všechny aspekty a celý náhled na skutečnost. Lenka Hříbková ve své publikaci *Nadání a nadaní* (2009, s. 47). uvádí tři hlavní směry, oblasti, ze kterých vycházíme při snaze *nadání* ukotvit, specifikovat a definovat:

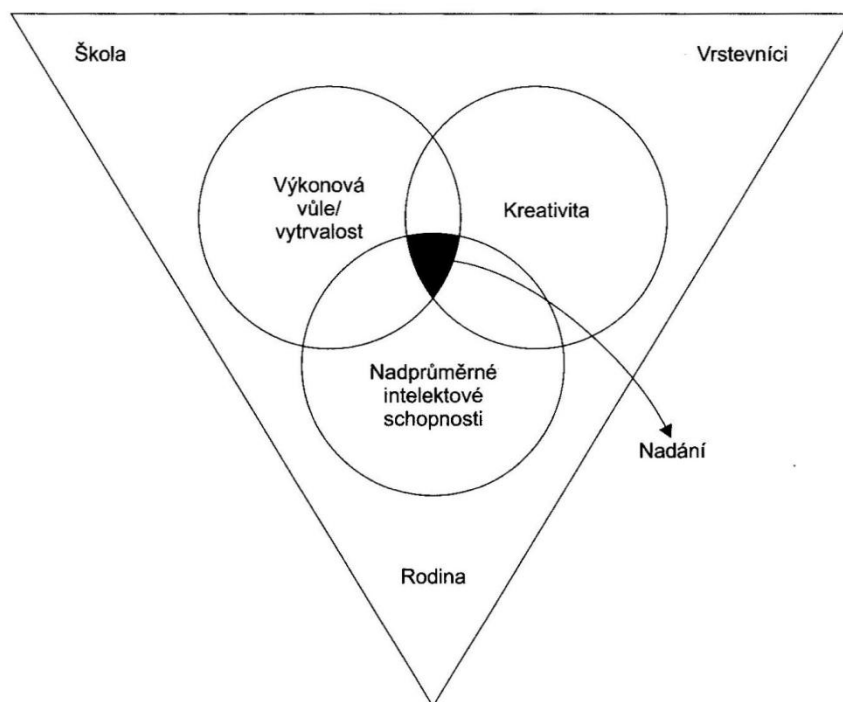
### 1.2.1 Kognitivní přístup

Chceme-li k nadání přistupovat z kognitivního hlediska, hraje velkou roli samozřejmě rozum, myšlení a inteligence. V historii se objevují jména jako Lewis Terman, Howard Gardner nebo Robert Sternberg, kteří se zkoumáním mozku a inteligence zabývali. Terman byl psycholog a na nadání nahlížel jako na dědičně daný inteligenční potenciál

(Hříbková, 2009 s. 51). Gardnerova teorie rozmanitých inteligencí posouvá myšlenku dál. Není možné fenomén nadání považovat za jedinou existenci měřitelnou inteligenčním testem. Naopak existuje podle něj více druhů inteligence, které mohou být na sobě nezávislé (Gardner, 2018, s. 39). Třetí zmíněný a dosud žijící představitel kognitivní psychologie, Robert Sternberg, vytvořil Triarchickou teorii inteligence, v níž rozlišuje složky inteligence: analytickou, kreativní a praktickou (Sternberg 2009, s. 524). Při srovnání s předchozím vymezením pojmů *nadání* a *talent* lze zcela zřetelně sledovat skutečnost, že nadání není jen otázka vysokého IQ, ale také kreativity, praktického talentu a podobně (srov. Fořtík a Fořtíková, 2007, str. 13, Hříbková, 2009, s. 48).

### 1.2.2 Osobnostně-vývojový přístup

Kdybychom inteligenci chápali jen jako dědičný předpoklad, školy by dnes neměly velký význam. Poznatky z vývojové psychologie například jasně ukazují, že i inteligence a kognitivní dovednosti se v průběhu vývoje člověka mění a vyvíjí. Stejně tak musíme nahlížet i na nadání. Joseph Renzulli viděl nadání jako souhrn nadprůměrných kognitivních schopností, ale také kreativity a tzv. angažovanosti v úkolu. Nadání je tedy propojením všech těchto tří složek (Hříbková, 2009, s. 76–78). Na něj navázal Franz Mönks, který ke třem základním komponentám přidal 3 další nedílné součásti, a to rodinu, školu a vrstevníky, které mají na nadání vliv a tvoří prostředí, v němž se nadání projevuje (Hříbková, 2009, s. 80).



Obrázek 1 Model nadání F. J. Monkse (Hříbková, 2009, s. 80).

Další komponenty postupně třídili John Feldhusen a Kurt Heller a dále uvažují, že nejde pouze o předpoklady nadání jako určité podmínky a potenciál, ale též o reálně uskutečněný výkon v některé oblasti (Hříbková, 2009, s. 81–85).

### 1.2.3 Sociálně-kulturní přístup

Tento přístup se od předchozího liší ve významu prostředí a podmínek, v nichž se nadání vyvíjí. Předmětem je tedy spíše vztah mezi těmito skutečnostmi, který určitě není statický. Lidské nadání ovlivňuje již prožitá zkušenost v daném sociálním prostředí či kultuře a tento vliv funguje také naopak (srov. Gardner, 2018 s. 66, Hříbková, 2009, s. 118).

Teorie rozmanitých inteligencí H. Gardnera popisuje sedm druhů inteligence podle toho, v jakém oboru může nadání vzniknout. Jde o inteligenci

- jazykovou
- hudební
- logicko-matematickou
- prostorovou
- tělesně-pohybovou
- interpersonální
- intrapersonální

Rozlišení spatřuje právě v tom, v jakých oblastech lidské kultury nebo sociálního prostředí je tato inteligence použita (Gardner 2018, s. 10). Vzhledem k vzájemné nezávislosti jednotlivých inteligencí se též nadání může projevit například jen v jedné oblasti, přestože ve všech ostatních se tentýž člověk projevuje průměrně (Hříbková, 2009, s. 122).

Abraham Tannenbaum spatřuje nadání ve vztahu k západní civilizaci, kde sleduje oblasti morální, sociální, ekonomické a výchovně-vzdělávací. Jejich postavení, význam a důležitost pro společnost se však může měnit, a v závislosti na tom považujeme schopnosti a dovednosti za důležitější nebo méně podstatné. Kritériem nadání tedy není nějaká konstanta (jako např. vysoké IQ), nýbrž společnost sama určuje, co je pro ni důležité a co považuje za nadání. V tomto vztahu Tannenbaum popisuje pět základních faktorů (Hříbková, 2009, s. 124–125):

- všeobecné intelektové schopnosti,
- speciální schopnosti,
- podporující konstelace neintelektových rysů,
- environmentální faktor

- štěstí v klíčových obdobích života.

Z hlediska vývoje takového nadání pak přihlížíme k Eriksonově teorii psychosociálního vývoje a Piagetově teorii kognitivního vývoje, ale zároveň nesmíme opomenout měnící se požadavky při vývoji jak v oblasti nadání, tak v sociální organizaci dané oblasti. S přihlédnutím k výše uvedenému osobnostně-vývojovému přístupu, z hlediska tří zmíněných oblastí – prostředí rodiny, vrstevníků a školy, vidíme opravdu velké množství proměnných, které mohou mít na rozvoj nadání velký vliv.

Dále v českém prostředí vyšla v roce 2011 kniha Pět pohledů na nadání, kde Jana Marie Havigerová uvádí množství definic různých autorů. Studie nabízí jakýsi souhrn definic, které vycházejí z rozličných teoretických směrů, a zároveň popisuje hlediska, z nichž je na tento fenomén nahlíženo. V přehledné tabulce uvádí pojetí nadání, které se můžou jevit i protikladně:

<b>NADÁNÍ</b>		
<b>latentní</b> vrozené předpoklady, dispozice, které se nemusí projevit (genotyp)	1.	<b>manifestované</b> výsledek rozvoje předpokladů, pozorované jevy (fenotyp)
<b>stabilní</b> v čase konstantní souhrn vlastností, které nelze výrazně ovlivnit a s vývojem se nemění	2.	<b>dynamické</b> souhrn rysů, které se s postupem času a působením vnějších vlivů mohou měnit
<b>jednodimenzionální</b> výhradně jedna charakteristika (například IQ, které nesouvisí s povahou učení, učením atp.	3.	<b>komplexní</b> zahrnuje celý systém (např. IQ v kombinaci s vhodnými povahovými rysy, rozvinutými zájmy, výsledky učení)
<b>společensky hodnotné</b> vztahuje se pouze na <b>některé druhy činností</b> (například úspěšnost ve hře v šachy naše společnost oceňuje, úspěšnost v online hrách nikoli)	4.	<b>nezávislé na hodnocení ve společnosti</b> vztahuje se k jakékoli činnosti (zahrnuje i jevy společnosti neoceňované, příp. znevažované)
<b>vzácné</b> nadání má jen velmi omezené množství lidí	5.	<b>běžné</b> nadání (v různých směrech) je v populaci široce rozšířené

Tabulka 1 Protikladné pojetí nadání (Havigerová, 2011, s. 19).

Havigerová uvádí podle své kolegyně Jolany Laznibatové, že velké množství definic lze souhrnně zařadit do šesti kategorií (Laznibatová, 2001, Havigerová, 2011, s. 20):

- **Ex-post-facto definice** – za nadané se označuje dítě, které **projevuje** vynikající, nadprůměrné výkony (manifestované).
- **Sociální definice** – nadané dítě je takové, které **má potenciál** podávat nadprůměrné výkony v jakékoli hodnotné oblasti (latentní, společensky hodnotné).
- **IQ definice** – nadaný je ten, kdo **má nadprůměrnou hodnotu** inteligenčního kvocientu, obvykle  $IQ > 130$  (jednodimenzionální).
- **Procentuální definice** – definice nadání je odvozena od křivky normálního rozložení psychických znaků v populaci (Gaussova křivka), tj. nadaný je ten, kdo v dané charakteristice **patří mezi nejlepších 2,14 %** (vzácné)
- **Definice zdůrazňující kreativitu** – v popředí zde stojí úroveň tvořivosti: nadané dítě je každé dítě, které má přirozený **potenciál rozvíjet svou tvořivost** (manifestované, komplexní).
- **Definice, které vznikly při rozpracování modelů inteligence** (různé).

Autorka se však nezaměřila pouze na teoretizování a odborný popis, ale knihu zaměřila také prakticky, proto je teorie jen jeden z pěti pohledů, které v knize uvádí. Poznatky shrnuje takto:

„Pro praktické potřeby není ani tak důležité teoretické vymezení pojmu nadání jako přesná charakteristika dítěte či skupiny dětí, se kterými chceme pracovat“ (Havigerová, 2011, s. 20).

### 1.3 Vyhledávání nadaných

První, kdo se s nadáním dítěte může setkat, jsou samozřejmě rodiče. Stehlíková uvádí již útlý věk 18 měsíců, kdy je možné pojmout podezření k nadání. Už tehdy je dítě napřed oproti ostatním zejména ve verbálních dovednostech, jako jsou žvatlání, slovní zásoba, slovní spojení a první věty. Běžně se však s identifikací nadprůměrnosti nebo výjimečnosti setkáme v předškolním a raném školním věku, kdy se dítě často pohybuje v kolektivu vrstevníků. Rodiče a učitelé vyzorují různé ukazatele, například čtení již v předškolním věku, abstraktní a složitější myšlenkové postupy oproti vrstevníkům nebo i bystrost a zvědavost, které mohou vést k objevení nadání.

Fořtík a Fořtíková (2015, s. 28–30) rozděluje metody, jimiž můžeme nadané dítě rozpoznat, na subjektivní a objektivní. Subjektivní metody zpravidla použijí osoby, které dítě

dobře znají v jeho přirozeném prostředí a se kterými je dítě v častém kontaktu. Nejčastěji to jsou rodiče, ve školním prostředí pak mohou nadání vyzorovat učitelé nebo spolužáci a to nejlépe na základě výsledků dítěte a jeho činností, případně zapojením do různých soutěží. V neposlední řadě může žák říci sám o sobě, že je nadaný, a vysvětlit, proč si to myslí. Subjektivní závěry jsou přirozenou cestou při zaznamenání mimořádností. Není však možné stavět pouze na nich, a objektivní prověření tak na sebe nenechá dlouho čekat. IQ testy jsou nejčastějším, ale zdaleka ne jediným nástrojem k identifikaci nadání. K dalším objektivním metodám rozpoznání nadání řadíme standardizované testy výkonu, dále didaktické testy anebo texty kreativity, které mohou měřit i neintelektové vlastnosti a pomohou ke komplexnějšímu pohledu na jedince.

Hříbková (2009, s. 153–154) pojímá vyhledávání nadaných spíše na základě oboru, jímž nadání zkoumáme, a proto pracuje s pojmy *vyhledávání*, *identifikace* a *výběr*.

Vyhledávání je podle ní obecné označení pro proces zkoumání, zda jedinec je, či není nadaný. Identifikace je pak způsob vyhledávání na základě potenciálu. Jde zejména o objevení silných stránek, tzv. latentní talenty, abychom tento potenciál mohli v budoucnu rozvíjet. Laznibatová (2001) klade důraz právě na časné rozpoznání, tedy identifikaci nadání, přestože Hříbková uvádí, že může jít pouze o pravděpodobnostní charakter zjištěných informací o možném vývoji dítěte (Hříbková 2009, s. 154). Naproti identifikaci stojí výběr. Výběrem rozumíme proces vyhledávání už ne na základě potenciálu, ale přímo na výkonu jedince, tedy až srovnáním s vrstevníky, např. když dítě umí číst ještě před zahájením povinné školní docházky, vidíme, že podává nadprůměrné výkony. Tento výběr se v České republice týká především starších dětí, např. přechodem na nižší gymnázia po pátých a sedmých ročnících základní školy.

### 1.3.1 Psychologické metody

Ať už se v praxi jedná o identifikaci nebo výběr, vždy je potřeba postupovat odborně a objektivně. Pro stanovování odborné diagnózy nadání u žáků v českých pedagogicko-psychologických poradnách slouží standardizovaný IQ test zároveň s psychologickou diagnostikou dítěte. Nejčastěji se dnes využívají testy označené jako WISC (Wechslerovy inteligenční škály pro děti) a Stanford–Binetovy inteligenční testy, kterým je ale vytýkána např. nedostatečná specializace na nadání. Známé jsou i další testy jako Woodcock–Johnsonův se zaměřením na individuální růst v určitém období, nebo SONR – inteligenční test, jehož výsledky nejsou podmíněny verbálními dovednostmi a znalostmi, a je tak možné nezávisle měřit jiné dimenze inteligence (Hříbková 2009, s. 161). Jak už ale bylo zmíněno,

neměříme pouze skutečnost, zda je člověk lidově řečeno chytrý, nebo ne. Víme, že inteligence má více složek, a přesto, že WISC se zatím jeví jako nejpracovanější testy, které máme, neboť zahrnují verbální a performační škálu, a jsou nejpoužívanější, je jim někdy vytýkána nepřesnost nebo neúplnost s ohledem na nadání jako komplexní rys osobnosti.

Dalšími zajímavými nástroji jsou pak testy divergentního myšlení a tvořivosti. Nejznámější standardizovaný test dostupný v Česku je Torrancův figurální test tvořivého myšlení, starší test originality Kreatos a Urbanův figurální test tvořivosti. V neposlední řadě jsou užitečnými nástroji pro vyhledávání nadaných také posuzovací škály chování a metody pozorování chování dítěte.

Ani takto získaný inteligenční profil dítěte však nemusí být jednoznačný, může být naopak velmi rozmanitý. Přestože v některých oblastech svými výsledky dítě vyniká, v jiných může zaostávat pod průměrem. Proto je nutné, aby tuto analýzu posoudil odborník a rozhodl, zda, do jaké míry a ve které oblasti je opravdu možné dítě považovat za nadané. V opačném případě se může jednat například pouze o dyssynchronní vývoj, anebo nadprůměrný výkon či potenciál jen v dílčí složce osobnosti.

A přestože pedagogické poradny disponují dobrými diagnostickými nástroji, poznání odborníků se rozšiřuje a narůstá a v tomto ohledu máme před sebou mnoho práce. Stehlíková uvádí, že se v budoucnu bude nutné také zaměřit na pojetí kreativity a jejího měření, pojetí praktické inteligence, sociální, emoční nebo intuitivní, protože ty do IQ testů zatím zcela zahrnuté nejsou, přesto jsou nedílnou součástí jak inteligence, tak i nadání (Stehlíková, 2018, s. 24, 27).

### **1.3.2 Pedagogické metody**

Pokud se nadání žáci pohybují ve školním prostředí, je pravděpodobné, že podezření na nadání může nabýt pedagog. Doporučení učitele je tedy asi nejčastěji využívaná metoda k vyhledání nadaného, ale zdaleka ne jediná. (Hříbková, 2009, s. 166) Prací učitele je každodenní diagnostika žáků v nejběžnějších situacích, neustále tak dává pozor na výkony svých svěřenců. Analýza všech informací, jako jsou školní známky, výsledky v didaktických testech, posouzení od spolužáků nebo i účast na různých soutěžích může být dalším pomocníkem při vyhledávání.

V neposlední řadě nelze opomenout ani žákovské portfolio, které společně s pozorováním žáka a rozhovorem tvoří nedílnou součást veškeré diagnostiky a řadí se tak nejen mezi metody pedagogické, ale i psychologické.



## **1.4 Charakteristiky nadaných**

Předchozí pojednání ukazuje, jak lze na nadání nazírat, ale také jak je náročné jej definovat, přestože popsat nadaného člověka obtížné není. Z laického pohledu se nadaný žák jeví jako mladý človíček, u kterého si povšimneme odlišnosti vůči průměrným vrstevníkům. Následující kapitola představí, jak je možné postupovat, pokud odborný posudek toto podezření potvrdí, jaké jsou charakteristiky nadaného žáka, jaké jsou společné znaky pro větší množství takových lidí a jak se nadání může projevovat. Hlavním zdrojem bude publikace Moniky Stehlíkové *Nadané dítě*, v níž autorka uvádí množství charakteristik typických pro nadané děti.

### **1.4.1 Touha poznávat a objevovat.**

Nadané děti už od nejútlejšího věku projevují touhu po objevování světa a poznávání nových věcí. Projevit se to může i tak, že se samy naučí číst už mezi čtvrtým a pátým rokem. Je to pro ně přirozený vývoj pro uspokojení svých potřeb poznávat. Co nadanému dítěti naopak nevyhovuje, je nuda. Jakmile je v prostředí bez podnětů, nemůže nic zkoumat, poznávat nové věci a objevovat, bude to velmi špatně snášet. Zde můžeme také zařadit stereotypní prostředí a chování, které nadanému často nevyhovuje (Stehlíková, 2018, s. 45–46).

### **1.4.2 Samostatnost**

Každé dítě v určitém věku požaduje určitou míru svobody a samostatnosti. U nadaných se pak tato potřeba projevuje především tak, že chtějí rozhodovat sami o sobě. Nesnesou nátlak a manipulaci. V tomto případě mnohem lépe pomáhá dítěti situaci vysvětlit a zdůvodnit (Stehlíková, 2018, s. 47).

### **1.4.3 Potřeba kontrolovat**

Kontrola souvisí s předcházející samostatností. „Touha znát a chápat může být jednak radostí a vášní, jednak cestou k nabytí kontroly nad věcmi a situacemi i nad sebou samým“ (Stehlíková, 2018, s. 48). Při objevování se totiž dítě zpětnou kontrolou ujišťuje, že předešlé základy jsou dostatečně pevné a může v poznávání pokračovat dále (Stehlíková, 2018, s. 48–49).

#### **1.4.4 Intuice**

Intuice se na první pohled může jevit jako opak racionálního myšlení a logiky, avšak nejde o žádnou mystiku nebo nadpřirozeno. Spíše naopak. Intuice je předmětem seriózního vědeckého zkoumání a přistupuje se k ní mnohem více jako k přirozenému instinktu. Intuice nemůže logické uvažování nahradit, ale do určité míry jej vyvažuje. Je to určité vnitřní nastavení, které nám při rozhodování pomáhá. Nasloucháním sobě samému tak můžeme lépe porozumět i věcem kolem sebe, což v dnešní době zahlcené informacemi není vždy jednoduché (Stehlíková, 2018, s. 49–51).

#### **1.4.5 Prozíravost**

Prozíravostí zde rozumíme zvýšenou schopnost chápat. Nadané dítě si nejenže dobře pamatuje, ale také hlouběji analyzuje situace, vše vyhodnocuje a rychle nachází souvislosti a klade otázky. To se také může projevit jako hledání smyslu života, pokládání filosofických nebo existenciálních otázek, přemýšlení o smrti a podobně. To vše může dospělým připadat směšné nebo nesmyslné právě proto, že se tím dítě zabývá mnohem dříve než jeho vrstevníci (Stehlíková, 2018, s. 51).

#### **1.4.6 Dyssynchronie**

Pojem dyssynchronie jednoduše označuje poruchu synchronizace. Skutečnosti, nebo vývoj, které obvykle probíhají ve stejnou dobu, jsou rozděleny a vývojem buď akcelerovány, nebo naopak zaostávají. U nadaných může jít nejen o různé úrovně všemožných aktivit, ale zejména jednotlivých složek osobnosti. Máme zde na mysli složku intelektovou, emocionální, psychomotorickou a sociální. Jako příklad můžeme uvést nadané dítě ve věku 10 let, které je intelektově v předstihu o dva roky, sociálně vystupuje přibližně na své věkové úrovni, ale zároveň může mít problémy v psychomotorické oblasti.

Z celkového pohledu může tato skutečnost působit chaoticky, je proto potřeba, aby odborník při stanovování diagnóz bral vše v potaz. I s takto složitou osobností je možné a nutné pracovat, rozvíjet ji a vzdělávat (Stehlíková, 2018, s. 51–56).

Existují ale i novější výzkumy, které zpochybňují asynchronní vývoj nadaných dětí. Dušan Fábik publikoval v časopise Svět nadání článek (Fábik, 2018, s. 59–76), ve kterém ukazuje nesprávnost této teorie na příkladu třech případů jednání nadaných dětí v různých situacích. Tyto případy podepírá množstvím výzkumů z oblastí emoční inteligence, emoční regulace, úzkosti a deprese, stability osobnosti anebo zvládání stresu. Všechny studie, které v článku Fábik vyjmenovává, poukazují na adekvátní emoční zdatnost nadaných jedinců,

příčemž v mnohých oblastech nadané osoby dosahují významně lepší výsledky, jako např. vyšší emoční inteligenci či efektivnější emoční regulaci, případně jde o stabilnější osobnost.

Na závěr Fábik poukazuje, že projev negativních emocí ze strany nadaných nemusí znamenat emoční zaostalost v porovnání s kognitivní stránkou a spíše zdůrazňuje nutnost snahy o porozumění skutečným emočním potřebám při výchově a rozvoji dětí (Fábik, 2018, s. 70).

#### **1.4.7 Perfekcionismus a nižší sebevědomí**

Když nadaný žák něco dělá, má většinou teoretickou představu o tom, jak má výsledek vypadat. Tato představa je často dokonalá a dítě tak na sebe klade nepřiměřené nároky. Jeho výkon pak samozřejmě nemůže očekávání odpovídat, a proto si dítě přestane tolik věřit. Není schopno vyhovět samo sobě, svým očekáváním a je na sebe příliš kritické (Stehlíková, 2018, s. 60–63).

#### **1.4.8 Úzkostlivost**

Perfekcionismus a následný strach z neúspěchu, přehnaná sebekritika anebo nízké sebevědomí mohou být těžké i pro běžné žáky. Pro nadané se stávají obtížnějšími o to víc, neboť jsou spojeny s dalšími předchozími body jako přemýšlením nad smyslem nebo chápáním skutečnosti v širokých souvislostech. Tento problém se pak může projevovat až úzkostlivostí (Stehlíková, 2018, s. 64).

#### **1.4.9 Overexcitabilita a teorie pozitivního rozpadu**

Overexcitabilitou rozumíme hlubší, intenzivnější prožívání skutečnosti, než je běžné (srov. Stehlíková, 2018, s. 66). Stehlíková těchto overexcitabilit rozlišuje pět.

- Emoční se může projevovat vytvářením velmi silných vazeb např. na blízké osoby.
- Intelektová se projevuje nejčastěji zvědavostí, touhou po pochopení věcí a poznání pravdy, ale nemusí přímo souviset s vysokým IQ.
- Vysoká představivost souvisí s mimořádnou úrovní fantazie.
- Psychomotorická overexcitabilita se projevuje jako výrazná aktivita a živost dětí.
- Pátá, smyslová, poukazuje na vnímání, které je velmi intenzivní.

Teorie pozitivního rozpadu popisuje pět úrovní hloubky prožívání. Při přechodu z předcházející na vyšší úroveň však dochází k přehodnocování svých vlastních postojů a

hodnot, což pro jedince není vždy jednoduché. Jelikož se nadaní pohybují spíše ve vyšších úrovních, je pravděpodobné, že mají i více než jednu z uvedených overexcitabilit (Stehlíková, 2018, s. 67–70).

#### **1.4.10 Hypersenzitivita a empatie**

Vysoká citlivost vychází z fungování mozku a mozkové aktivity. Umožňuje nám velmi intenzivně vnímat emoce jak vlastní, tak i lidí kolem, ale je nutné naučit se emoce ovládat a přiměřeně s nimi zacházet (Stehlíková, 2018, s. 70–72).

#### **1.4.11 Hluboký pohled na svět**

V duchu sokratovského „Vím, že nic nevím“ si nadaní a velmi chytrí jedinci uvědomují, že poznání může být často nejednoznačné, křehké a skutečnost kolem nich je velmi komplexní. Není jednoduché najít odpovědi na složité životní otázky jako je životní povolání a smysl vlastní existence, hledání svého místa, reflektování života svého i na vyšších obecných rovinách a další (Stehlíková, 2018, s. 72–74).

#### **1.4.12 Abstraktní myšlení**

„Abstraktní myšlení je považováno za jeden ze znaků inteligence“ (Stehlíková, 2018, s. 76). A právě nadaní jsou schopni už v mladém věku přemýšlet v abstraktních pojmech, o principech a nezabývají se konkrétními jednotlivostmi. Lidé v jejich okolí by to neměli opomíjet a přehlížet nebo bagatelizovat, ale vhodně usměřňovat a rozvíjet (Stehlíková, 2018, s. 76–77).

#### **1.4.13 Paměť jako slon a výborná pozornost**

Pokud nadané dítě něco zaujme, dokáže se soustředit déle a intenzivněji než jeho průměrný vrstevník. Také se ukazuje, že nadaní mají lepší předpoklady pro zapamatování informací a to jak v krátkodobém, tak v dlouhodobém měřítku (Just, Carpenter, 1992, Stehlíková, 2018, s. 78-79).

Charakteristika nadaných a jejich projevů ve školních lavicích je velmi zajímavá. Stehlíková uvádí přehlednou tabulku, která srovnává projevy bystrého žáka s dobrými školními výsledky a nadaného žáka.

Premiant / chytré dítě	Nadané dítě
Zná odpovědi	Klade otázky
Zajímá se	Je velmi zvědavé
Dává pozor	Prokazuje vysoké zaujetí – myšlenkové, emoční i tělesné
Má dobré nápady	Má neotřelé nápady
Pilně pracuje	Pracuje spíše v intervalech mezi vysokým vypětím a odpočinkem
Odpovídá na otázky	Ptá se na detaily a souvislosti
Poslouchá se zájmem	Projevuje názor
Snadno se učí	Většinou už to zná, neučí se
Látku si několikrát opakuje	Jedno až dvě opakování plně stačí
Rozumí obsahu	Zobecňuje
Má rádo vrstevníky	Má rádo starší/dospělé
Rozumí smyslu sdělení	Dospívá k závěrům
Vnímá	Je intenzivní
Opakuje naučené	Vytváří nové
Má rádo školu	Rádo se učí
Přijímá informaci	Nakládá s informací
Dobře si pamatuje	Dobře vymýšlí
Má odbornost, je zdatné v předmětu	Objevuje
Má rádo přímé úkoly	Má oblibu v komplexnosti
Je pozorné	Je bystrým pozorovatelem
Je spokojené, že se učí	Je sebekritické

*Tabulka 2 Srovnání projevů bystrého a nadaného žák. (Stehlíková, 2018, s. 119, srov. Lazníbatová, 2001, Havigerová, 2011, s. 84).*

Z uvedených příkladů můžeme vidět, že přemýšlení nadaných je kvalitativně jiné než u školních premiantů, je nestandardní a někdy se může jevit jako zlobení, nepozornost nebo nesoustředěnost, přestože může jít například o nutnost krátké přestávky během intenzivního přemýšlení. Neustálé doptávání se na detaily a další souvislosti pak může působit velmi rušivě a provokativně, což ovšem vychází z potřeby informace ukotvit a zasadit do kontextu, na kterém dítě staví a znalosti rozvíjí.

## 2 Školská legislativa

V legislativě České republiky je celá problematika nadaných žáků ukotvena v několika dokumentech, které definují potřebné pojmy, zachycují vzdělávací možnosti, které mají nadaní k dispozici a určují postupy a mechanismy, jimiž se řídíme v běžné v praxi.

### 2.1 Školský zákon

Základní dokument pro české prostředí je český školský zákon. Tedy zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

V paragrafu 17 školského zákona čteme, že školy vytvářejí podmínky pro rozvoj nadání dětí. Z tohoto důvodu se zavádí tzv. rozšířená výuka některých předmětů (Zákon 561/2004 Sb.). Takto vznikají školy se zaměřením na matematiku, jazyky, přírodní vědy nebo hudební výchovu či sport, do kterých je možné nadaného žáka zařadit. Existují také školy s rozšířenou výukou více předmětů, nebo i všech.

Dále je možné požádat o přeřazení mimořádně nadaného žáka do vyššího ročníku (Zákon 561/2004 Sb.). K tomu je ale zapotřebí vyjádření školského poradenského zařízení a lékaře daného dítěte a zároveň také splnění zkoušky, kterou stanovuje ředitel školy a která prověří, zda tento mimořádně nadaný žák má opravdu dostatečné znalosti učiva, které se na škole probírá ve vynechávaném ročníku.

Konkrétní definice nadaného žáka ani popis rozdílů mezi nadaným a mimořádně nadaným žákem však v zákoně chybí. Až teprve vyhláška, k níž odkazuje § 19 bod k), přináší podrobnější vysvětlení.

### 2.2 Vyhláška 27

Jedná se o vyhlášku č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, konkrétně o její čtvrtou část.

*(1) Za nadaného žáka se pro účely této vyhlášky považuje především žák, který při adekvátní podpoře vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech.*

*(2) Za mimořádně nadaného žáka se pro účely této vyhlášky považuje především žák, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech (Vyhláška č. 27/2016, Sb., §2).*

Takto jsou na začátku pojmy nadaný a mimořádně nadaný žák vymezeny. Nadaný je tedy ten, kdo prokáže vyšší úroveň znalostí anebo dovedností než jeho vrstevníci. Nemusí to být jen znalosti jazyka nebo matematiky, ale může jít též o výkony v tělocviku, hudební výchově a podobně. Lepší výsledky zároveň nejsou omezeny jen jedním předmětem, nadprůměrné výkony mohou být víceoborové.

Pokud tento nadaný bude velmi výrazně nad průměrem a k tomu se ukáže jeho originalita při řešení úloh, neotřelost nápadů a návrhů a kreativita, pak bude považován za mimořádně nadaného.

## **2.3 Podpůrná opatření.**

Podpůrná opatření jsou úpravy vyučovacích metod, cílů nebo organizace a hodnocení vzdělávání. Slouží v zájmu žáka se specifickými potřebami, neboť mu jsou uzpůsobeny na míru. Jde tedy o jakési vylepšení podmínek, individuální přístup s cílem odstranění překážek, zjednodušení a zefektivnění vzdělávání. V souvislosti s nadanými může jít právě o možnost individuálního zrychlení postupu ročníky nebo učivem, větší prohlubování znalostí oproti vrstevníkům tak, aby se dítě vzdělávalo. Na velmi zjednodušeném příkladě můžeme vidět, že pokud nadaný žák vstoupí do první třídy a umí již číst a psát, je vhodné přezkoumat, zda by pro něj čas strávený s vrstevníky, kteří se tuto látku teprve učí, byl přínosný.

Příloha č. 1 vyhlášky 27 uvádí přehled podpůrných opatření. Podpůrná opatření jsou řazena do pěti stupňů a na všech úrovních se zabývají několika aspekty vzdělávacích potřeb. Vyššího stupně podpory může žák dosáhnout vždy až poté, co se prokáže, že předchozí stupeň nedostačuje k naplnění potřeb ve vzdělávání.

### **2.3.1 1. stupeň PO**

*„Podpůrná opatření prvního stupně představují minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání a jsou poskytována žákovi, u kterého se projevuje potřeba úprav ve vzdělávání nebo školských službách a zapojení v kolektivu“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).* Jde tedy o pružné reagování na individuální potřeby žáka – o úpravy metod, obsahu a forem samotných pedagogů např. při přípravách vyučovacích jednotek, kdy je potřeba zohledňovat aktuální situace a potřeby žáků. Úpravy mohou probíhat přímo v hodinách, kdy je kladen důraz na individualizaci, průběžné hodnocení a zpětnou vazbu, zařazení aktivizujících metod a vhodných činností. Obsah a očekávané výstupy vzdělávání však zůstávají beze změny, stejně tak není potřeba zařizovat do výuky nějaké speciální pomůcky, ale pracuje se nástroji, které používají vyučující i všichni žáci v běžné výuce.

### **2.3.2 2. stupeň PO**

Druhý stupeň podpory již pro nadané umožňuje obohacení dílčích výstupů školního vzdělávacího programu, tudíž je na rozdíl od 1. stupně již nezbytná úprava obsahu vzdělávání. Přesto by ale měly být zachovány očekávané výstupy, což znamená, že obohacení jednoho předmětu se nemůže odehrávat na úkor jiných vzdělávacích oblastí. Spolu s druhým stupněm podpůrných opatření zajišťuje škola nebo školské poradenské zařízení přibližně 1 hodinu týdně k tzv. pedagogické intervenci, anebo zavede předmět speciálně pedagogické péče, kde je žákovi poskytována individuální či skupinová péče, reflektují se podpůrná opatření, pokroky ve vzdělávání, žákovy potřeby a další nutné záležitosti.

### **2.3.3 3. stupeň PO**

Individuální vzdělávací plán je možné zařadit už ve druhém stupni podpory, ale zpravidla se zavádí ve třetím. Navrhuje jej školské poradenské zařízení a škola je pak povinna individuální plán pro žáka zpracovat. Vychází ze školního vzdělávacího plánu a je přizpůsoben žákovým individuálním potřebám tím, že se upravují a obohacují metody i obsah výuky, často nad rámec očekávaných výstupů (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

### **2.3.4 4. stupeň PO**

Čtvrtý stupeň podpory již vyžaduje významné zásahy do úprav vzdělávacího procesu. Je určen pro „mimořádně nadané žáky, kteří vyžadují výraznou individualizaci vzdělávání nad rámec příslušného stupně vzdělání, dosahují mimořádných výsledků a vyžadují i úpravy ve formách vzdělávání“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb.). Individuální vzdělávací plán se tedy stává téměř nezbytnou součástí a kromě metod a organizačních forem je nutné výuku obohacovat rozšiřováním a prohlubováním učiva. Zároveň, pakliže se bavíme o nadání a jeho rozvoji, je 4. stupeň nejvyšší možný, kterého lze dosáhnout.

### **2.3.5 5. stupeň PO**

„Charakter speciálních vzdělávacích potřeb žáka vyžaduje nejvyšší míru přizpůsobení organizace, průběhu a obsahu vzdělávání“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb.). Vzdělávací proces tedy vedou i speciální pedagogové a ve speciálně upraveném prostředí a podmínkách uzpůsobených žákovi. V pátém stupni už nenajdeme zmínku o nadání, proto se i v praxi zavádí pouze pro osoby, jež potřebují ve vzdělávání kompenzovat nedostatky. To není případ nadaných, u nichž se spíše naopak rozvíjejí silné stránky.



Zákony nám též určují pravidla, jak postupovat. Máme-li žáka, u něž jsme na základě různých ukazatelů pojalí podezření, že by mohlo jít o nadání, zpravidla již má zavedena podpůrná opatření prvního stupně. Tím rozumíme to, že vyučující na základě zaznamenaných odlišností upravuje výuku např. variabilní obtížností úloh, individuálním přístupem k žákovi, formativní a individuálně normované hodnocení atd. Pokud zaznamenáme, že v některém směru nám tato opatření nestačí a žákovy potřeby nejsou naplněny, může škola vydat doporučení k posouzení žáka ve školském poradenském zařízení. V primární škole za dítě rozhodují rodiče nebo jiní zákonní zástupci, kteří v této věci mají právo zvolit, zda je nutné na tuto skutečnost brát zřetel, a pokud ano, podají žádost do pedagogicko-psychologické poradny.

V poradně se dítětem zabývá odborník a vyhodnocuje závažnost „problému“, stupeň nadání, oblasti nadání atd. Škola a v případě potřeby i rodiče zároveň poskytují všechny potřebné doplňující informace, např. o předchozích opatřeních ve třídě a výuce atp. Výsledkem přezkoumání je zpráva o dítěti, kterou dostanou zákonní zástupci.

Následné rozhodnutí je opět na zákonných zástupcích dítěte, kteří mohou se zprávou pracovat pouze jako s informací, jíž není nutné dále věnovat pozornost, a dítě tak z hlediska školní praxe bude běžným žákem, nebo se s výsledky z poradny rozhodnou nadále zabývat a diagnostiku přijmou jako podklad pro další rozvoj. Dítě se stává podle diagnostiky nadaným žákem.

Součástí zprávy z pedagogicko-psychologické poradny jsou doporučení podpůrných opatření, která umožní dítěti přizpůsobit podmínky a průběh výuky. Ta jsou nejprve formou návrhu podána škole a diskutována ještě předtím, než je dostanou zákonní zástupci žáka. Ti pak mají opět právo veta a mohou doporučení o opatřeních odmítnout. Pokud je ale přijmou, obdrží je i vyučující dítěte, který má povinnost se jimi zabývat a výuku podle potřeby žákovi přizpůsobovat tak, aby byla podpůrná opatření naplňována.

Samozřejmě i nadále dochází k průběžnému monitorování, pedagog se denně věnuje diagnostice ve vyučovacím procesu a nyní ještě bedlivěji zaznamenává, zda navržená opatření a jejich naplňování mají očekávaný efekt. Pokud by se prokázalo, že opět podpora pro žáka opět není dostačující, celý proces by se opakoval s novým přezkoumáním, zprávou s nově zjištěnými poznatky a informacemi a návrhem nových podpůrných opatření.

## 3 Strategie učení

Každý žák, ať už nadaný či nikoli, má právo na vzdělání a optimální rozvoj svých schopností a dovedností. Aby učitel mohl adekvátně přizpůsobit výuku nadanému žákovi, potřebuje vědět, jakým způsobem se tento žák učí, jak poznává nové informace a vstřebává je. Stanovování vhodných učebních strategií proto vyplývá z potřeb žáka a pro efektivní vyučování je proto nezbytné.

### 3.1 Kognitivní procesy

Kdykoli poznáváme svět, učíme se novým věcem anebo si jen pro sebe přemýšlíme, vždy nám v mozku probíhají tzv. kognitivní procesy. Tedy procesy zpracovávání informací a vjemů kolem nás, vybavování si vzpomínek, a mnoho dalších (srov. Sternberg, 2002, s. 13, Krejčová, 2013, s. 13).

Lenka Krejčová v publikaci *Žáci potřebují přemýšlet* (2013) uvádí celkem sedm oblastí, které se podílejí na chodu centrální nervové soustavy a tedy i poznávacích procesů.

#### 3.1.1 Soustředění

Soustředění, neboli pozornost, „je nesmírně důležitý kognitivní proces, protože doprovází všechny ostatní kognitivní procesy“ (Krejčová, 2013, s. 19). Vždy, když něco děláme, máme-li vypočítat složitý příklad, potřebujeme se na něco zeptat anebo třeba sledujeme film, či hrajeme hru, potřebujeme se na to soustředit. Záměrně byly vybrány různé aktivity, aby bylo jasné, že na některé je potřeba soustředit se více a na některé méně. Vždy přitom hraje roli několik aspektů:

##### 3.1.1.1 Náročnost úkolu

V první řadě je to individuální náročnost. To, co je náročné pro mě, může být pro někoho jiného velmi jednoduché. Závisí to hlavně na individuálních schopnostech a zkušenostech. Pokud je pro mě úkol složitý, potřebuji k jeho vyřešení více soustředění a naopak (Krejčová, 2013, s. 20).

##### 3.1.1.2 Míra abstrakce

Míra abstrakce nám říká, kolik používáme při řešení úkolu pojmů, informací, znaků a podobných abstraktních postupů. Jestliže učitel dětem předvede názornou ukázkou, pokus či vzorový předmět, bude pochopení jednodušší, než kdyby složitě verbálně popisoval, o co jde. Žáci by se pak museli mnohem více soustředit, byli by dříve unavení a jejich pozornost by klesala rychleji. (Krejčová, 2013, s. 21).

### 3.1.1.3 Komplexnost

Do třetice s náročností souvisí komplexnost úkolů. Nemusí jít o složitě promyšlené abstrakce, jako spíš o úkoly, které mají více proměnných, na které musíme myslet při řešení. Například v rušném prostředí je pozornost náročnější, protože zároveň zaměřujeme soustředění na eliminaci rušivých vlivů. Jakési soustředění na to, čeho si všimnout nechceme. Krejčová uvádí jako příklad školní diktát, kdy je nutné soustředit se nejen na správné doplňování gramatických jevů, které procvičujeme, ale zároveň je důležité pozorně poslouchat, co slyšíme, a také dbát na množství prvků psaného textu, jako interpunkce, diakritika a mnoho dalšího (Krejčová, 2013, s. 21).

Pro efektivní udržení pozornosti v praxi doporučuje Krejčová tyto postupy (Krejčová, 2013, s. 23–26):

- Při práci nejen s nadaným žákem je tedy potřeba dbát na to, aby bylo soustředění rozvíjeno a správně usměrňováno. Co tedy mohou rodiče doma i učitelé ve škole pro rozvoj soustředění dělat?
- Soustřeďte se na práci společně s žákem.
- Pojmenujte své chování v průběhu práce žáků.
- Buďte žákům nablízku.
- Zaměřujte pozornost žáků.
- Aktivujte pozornost otázkami.
- Eliminujte rušivé vlivy z okolí.
- Myslete na akustické i vizuální vjemy.
- Žáci musejí vědět, nač se mají soustředit.
- Hovořte se žáky o tom, co je a není důležité.

### 3.1.2 Paměť

Paměť je nedílnou součástí učení a poznávání. I ta je předmětem mnoha výzkumů a ukazuje se, že jde o celé spektrum systémů, které na základě různých způsobů fungování slouží různým úkolům a potřebám (Krejčová, 2013, s. 30).

Nejčastěji se setkáme s rozdělením na *krátkodobou* a *dlouhodobou* paměť. Je rozdíl mezi situací, kdy nám někdo nadiktuje telefonní číslo nebo SPZ auta a my jen hledáme tužku, abychom si informaci zapsali, a tím, kdy jako učitelé musíme spoustu informací vědět a pamatovat si je dlouhodobě. Jde o různé doby uchování informací.

Například Petr Kulišťák (2003, str. 154) však rozlišuje paměť podle charakteru vzpomínek. *Procedurální* paměť, jak už název napovídá, nám umožňuje zapamatovat si nějaký proces. Častým opakováním určité činnosti dochází k tzv. podmiňování, a tudíž si pamatujeme bezděčně. Dobrým příkladem je např. zavazování tkaniček, které se všichni učíme v dětství a každodenním opakováním už nemusíme přemýšlet nebo dlouho vzpomínat jak se to dělá. Naproti procedurální paměti stojí *deklarativní* paměť. Pamatujeme si něco, co nám bylo deklarováno, řečeno, nebo co jsme prožili. Takto můžeme vzpomínat na zážitky, uchovávat vzpomínky a následně si je vybavovat, zároveň také udržíme v paměti učivo, které potřebujeme ke zvládnutí testů a zkoušek ve škole, nebo informace nutné k výkonu profese v zaměstnání (Kulišťák, 2003, s. 154–155).

Jiný pohled nám poskytne rozlišení na paměť *mechanickou* a *logickou*. Zatímco například dětské říkanky nebo písně se učíme mechanicky, jiné informace se snažíme zapamatovat podle logických souvislostí, návazností informací a struktury, což může vést k hlubšímu pochopení významu. *Pracovní* paměť je ta, kterou používáme při aktuálním řešení nějakého problému. Jestliže na něčem pracujeme, potřebujeme uchovat v paměti, co je naším cílem (jaké bylo zadání), co je třeba udělat, co už jsme udělali, co jsme zjistili a čím navážeme (Krejčová, 2013, s. 32; Kulišťák, 2003, s. 155).

Další druhy paměti rozlišujeme podle našich smyslových modalit. Někdo si snadno zapamatuje píseň, kterou slyší, jiný je schopen si vybavit podrobné detaily obrazu, který viděl a někdo podle ukázky rychle a přesně napodobí pohyby tanečníka, jako by je uměl odjakživa. Smysly nám pomáhají si věci zapamatovat a uchovat a můžeme tak sledovat rozdíly v preferencích různých stylů. (Krejčová, 2013, s. 32)

Podívejme se na možnosti, jak využívat paměť při učení a přemýšlení, a co pro lepší zapamatování můžeme udělat v prostředí školy (Krejčová, 2013, s. 33–37):

- Nezapomeňte, že neexistuje jedna paměť, ale mnoho různých druhů paměti.
- Paměť se proměňuje v závislosti na vývoji jedince.
- Stejně tak je nutné žáky naučit, že si mají zapamatované informace opakovat.
- V souvislosti se zapamatováním (a neefektivním opakováním) se mohou projevit tzv. proaktivní a retroaktivní útlum.
- Při zapamatování se naopak snažíme přispět k tzv. pozitivnímu transferu.
- Informace k zapamatování je třeba strukturovat do smysluplných celků.
- Mnemotechnické pomůcky nejsou pro každého.
- Prožívání ovlivňuje naši paměť.

- Při zapamatování i vybavování informací může napomáhat vizualizace či verbalizace.
- Paměť můžeme trénovat i cíleně.

### 3.1.3 Percepce

Na úplném začátku, kdy se dítě něco učí, je vnímání neboli percepce. Vnímáme skutečnosti kolem sebe a poznáváme svět. Pro učení a přemýšlení je důležité myslet na kvalitu našich vnímacích schopností a dovedností. Patří mezi ně analýza a syntéza, tedy určité zaměření na jednotlivosti, anebo naopak spojování v celek. Také se vyvíjí schopnost vnímat tzv. smysluplné celky. Když napíšeme dvojtečku, pomlčku a závorku, náš mozek vše spojí ve smysluplný celek, který se podobá obličejí, tzv. smajlík (Krejčová, 2013, s. 40–42).

Velmi důležitou charakteristikou vnímání je jeho konstantnost neboli stálost. Jakmile si jednou utvoříme představu určitého vjemu, dokážeme příslušný objekt vnímat bez ohledu na jeho velikost, tvar, barvu, polohu (Krejčová, 2013, s. 43–44). Pokud žáci nemají rozvinutou tuto vlastnost vnímání a my jim na tabuli nakreslíme strom červeným fixem, je možné, že žáci nepoznají, že jde o strom. Nakreslený objekt nevnímají jako strom právě kvůli tomu, že strom má hnědý kmen a zelenou korunu a není červený. Toto je banální příklad, ale ve škole takto mohou nastat situace, kdy žáci nevědí, co se od nich očekává, nerozumí zadání a v důsledku toho selhávají (Krejčová, 2013, s. 44).

Podobně jako u paměti, i zde máme několik druhů smyslových modalit vnímání. Někdo vnímá lépe mluvený projev, přednášku, výklad učiva, jiný preferuje psaný text, obrázky, grafická znázornění anebo prožitek spojený s emocí (Krejčová, 2013, s. 45).

Reuven Feuerstein uvádí navíc 6 druhů modalit na základě míry abstrakce a formátu vyjádření informací (in Krejčová, 2013, s. 45–46).

- **Obrazová** – obrázky, film, fotografie, anebo nejlépe přímá zkušenost.
- **Figurální** – skutečnost je znázorněna figurou, zjednodušením ale vystižením podstaty.
- **Verbální** – slovní vyjádření informace
- **Numerická** – vyjádření čísla, množstvím
- **Grafická** – informace jsou vyjádřeny graficky, diagramem, schématem, na mapě apod.
- **Logicko-verbální** – jde o vyjádření slovy, ale zároveň složitějšími obraty, vystižením vztahů a komplexním zasazením do kontextu.

### 3.1.4 Řeč

S trochou ironie můžeme říci, že spoustu lidí mluví, aniž by vůbec přemýšlela. V čem ale je důležitá řeč, pokud se bavíme o myšlení?

Řeč je nedílnou součástí našich životů. Děti komunikují již před narozením a od malička je učíme mluvit (Krejčová, 2013, s. 52). Nejen ve školním věku se tak setkávají se spoustou otázek, zadání a povelů. Důležité pro nás je, že o věcech přemýšlíme ve slovech, kterými je pojmenováváme. Skutečnost nějak nazveme, slovo je forma a pojem je obsah skutečnosti, tedy to, co se nám vybaví. V současné době existují dva hlavní přístupy k tomu, jak se řeč učíme. „*Kognitivní přístup* chápe jazyk jako určitý systém prvků, pojmů, pravidel, která mají být osvojena. Naopak *sociokulturní přístup* zdůrazňuje interakci a kulturní zkušenost, která buduje řečové dovednosti“ (Krejčová, 2013, s. 54).

Ve škole přes všechny ostatní nároky je potřeba myslet i na řečové dovednosti a jejich rozvoj (Krejčová, 2013, s. 53):

- Vytvářet žákům dostatek příležitostí pro řečové projevy.
- Důsledně vyžadovat odpovědi v celých větách a vyvarovat se ukazovacích zájmen.
- Pomáhat žákům doplňujícími otázkami.
- Nechat žáky vyjádřit vlastními slovy, co se naučili, viděli, zažili, co se dočetli.
- Věnovat pozornost porozumění novým pojmům, jejich významům i správnému zápisu.
- Využívání komunikačních her a zařazování slovních cvičení pro obohacování slovní zásoby.

### 3.1.5 Inteligence

Inteligenci již byly věnovány podrobnější kapitoly výše, zde je však potřeba alespoň krátké doplnění. Má-li žák podprůměrnou inteligenci, neznamená to pro nás jako učitele, že rezignujeme. Podobně, pokud zjistíme, že má žák inteligenci vysokou, neznamená to, že se o něj nemusíme starat vůbec a bude se vzdělávat a vychovávat sám. Vždy je potřeba trpělivě se přizpůsobovat žakovým potřebám. Upravit výuku aby jednak podprůměrně inteligentní žák nebyl příliš stresován nereálným očekáváním, ale aby se i nadaný a vysoce inteligentní žák rozvíjel a dozvídal nové informace.

### 3.1.6 Myšlení

Myšlení je další proces, který probíhá při poznávání a je také neoddelitelnou složkou našeho vnímání, prožívání, zážitků a zkušeností. Pons, Rosnay a Cuisinier (2011, s. 78–84) dokonce tvrdí, že myšlení nemůže existovat bez prožívání, stejně jako se ukazuje, že emoce mají do jisté míry kognitivní obsah a lze je kognitivně zpracovat.

Myšlení a jeho vývoji se věnovali významní psychologové Jean Piaget a Lev Semjonovič Vygotskij. Piaget na vývoj osobnosti pohlíží jako na postup vývojovými obdobími. Tím, že poznáváme svět a své okolí se překonáváme a zdokonalujeme a i myšlení se tak dostává na vyšší vývojové úrovně. Vygotskij ve svém konceptu o zóně nejbližšího vývoje klade důraz na okolí, ve kterém jsme, a za nejdůležitější podněty považuje sociální interakce se zkušenějšími. Ti nám předkládají k řešení takové problémy, které jsou o trochu náročnější než naše vývojová úroveň, což je pro nás adekvátní výzva přispívající k přirozenému rozvoji (Vygotskij, 1976, s. 27).

### 3.1.7 Metakognice

Metakognice je pojem označující přemýšlení o myšlení (srov. Krejčová, 2013, s. 94; Sternberg, 2009, s. 502). Učitelé nebo i rodiče často užívají pokyny jako „vzpomeň si,“ „přemýšlej,“ „dávej pozor,“ „soustřeď se.“ Ale málokdy děti vedeme k tomu, aby přemýšlely nad tím, jak přemýšlejí, jak na něco přišly, jak si něco zapamatovaly. Za základní operace, které používáme při metakognici, jsou považovány monitorování a seberegulace či sebekontrola (Krejčová, 2013, s. 95).

Krejčová dále uvádí, co vše můžeme udělat pro nácvik přemýšlení o myšlení u dětí (Krejčová, 2013, s. 100–101):

- Metakognici je třeba chápat jako prostředek učení, nikoli jeho cíl.
- Hovoříme o postupech práce, stanovujeme, na co se musíme soustředit, které složky úkolu je třeba vzájemně kombinovat apod.
- Je třeba se žáků ptát, co určitá zkušenost znamená v konkrétním úkolu.
- Podněcovat žáky ke skupinovým diskusím o způsobech práce.

Všechny tyto strategie učení je nutné u žáků podporovat, a zejména u těch nadaných. Zároveň by učitelé při práci se svými žáky měli mít neustále na zřeteli spoustu poznatků o způsobech myšlení a učení dětí, protože je to nezbytně nutný předpoklad k tomu, aby žáci skutečně přemýšleli a jejich kognitivní schopnosti a dovednosti se vyvíjely (Krejčová, 2013, s. 104).

## 3.2 Nekognitivní procesy

Dosud jsme se věnovali pouze kognitivním procesům, tedy jak myslíme a jak myšlení ovlivňuje učení. To však rozhodně nejsou jediné procesy, které mají vliv na průběh a kvalitu učení. Mezi nekognitivní procesy můžeme zařadit spoustu proměnných, které sami dobře známe - nemáme náladu na učení, hraje rádio či televize nebo se někdo jiný baví nahlas v místnosti.

### 3.2.1 Význam druhých lidí pro rozvoj myšlení

Lidé v našem okolí do jisté míry ovlivňují náš život, ať už přímo, nebo nepřímo, a stejně tak i naše myšlení. Jedním z pojmů, který psychologie používá k popisu vlastního přesvědčení jedince o tom, zda nějaký úkol zvládne, je *vnímaná osobní účinnost* (Bandura, 1997, s. 37). Doll, Brehm a Zucker navíc tento pojem specifikovali pro školní prostředí a pojmenovali tzv. vnímanou akademickou účinnost. Je pokládána za jeden z velmi důležitých zdrojů motivace ke školní práci i sociálního a emocionálního přizpůsobení ve škole. Vyjadřuje přesvědčení jedince, do jaké míry je schopen učit se a ve škole uspět (Doll, Zucker, Brehm, 2004, Krejčová, 2013, s. 108–109). Toto přesvědčení ovlivňuje mnoho proměnných. Krejčová (2013, s. 110–114) vyjmenovává např. tyto:

- charakter úkolů
- seberegulace vlastního chování
- způsob subjektivního porozumění situaci
- úroveň náročnosti úkolu
- oblast úkolu (např. humanitní vědy, matematika atd.)
- rozsah obecnosti úkolu
- intenzita vnímané akademické účinnosti
- prostředí a podmínky pro plnění úkolu

Tato vnímaná účinnost má nejčastější příčiny v několika skutečnostech. Jednou z nich jsou vlastní zkušenosti žáka. Na základě toho, co již zvládl, nebo nezvládl, posuzuje sám sebe, vnímá a odhaduje, zda nový problém dokáže vyřešit, nebo ne. Pokud je přesvědčený, že nedokáže, je vhodné, aby učitel dokázal problém strukturovat a přizpůsobit tak, aby jím žáka provedl, a ten jej zvládl úspěšně (Krejčová, 2013, s. 110).

Další příčinou jsou zkušenosti získané pozorováním svého okolí. Pokud žák vypozeruje, že na daném úkolu před ním všichni selhali, on sám se bude cítit nejistě a vnímaná akademická účinnost u něj může být velmi nízká (Krejčová, 2013, s. 115).



„Třetí zdroj rozvoje vnímané akademické účinnosti představují informace, které učitelé, vrstevníci i rodiče sdělují dítěti i dospívajícímu o jeho chování, práci, dovednostech, schopnostech apod“ (Krejčová, 2013, s. 115).

Kromě této zpětné vazby od okolí zde máme ještě emocionální prožívání žáků a jejich vnímané tělesné reakce. Všechny tyto skutečnosti mají vliv na to, jestli žák sám sebe vnímá jako schopného splnit úkol, který je před ním, či nikoliv a zda je tedy jeho vnímaná akademická účinnost vysoká, či nízká. Je ovšem nutné brát zřetel také na to, že tato účinnost nemusí nutně předurčovat, zda žák skutečně uspěje. Pro učitele je důležitá podpora žáků v jejich dovednostech a schopnostech (Krejčová, 2013, s. 117–118).

### **3.2.2 Význam pojmů**

„Pojmy jsou již od dob Aristotela pokládány za základní stavební kameny našeho myšlení“ (Plháková, 2004, s. 269). Pojmy potřebujeme, abychom se uměli vyjádřit a abychom mohli pochopit sdělení jiného člověka. Na pojmech stavíme své myšlenky, vytváříme si pojmovou síť, a ta nám pomáhá učit se další a další pojmy. K tomu využíváme také abstrakci a generalizaci, pomocí kterých jsme schopni nové pojmy vytvářet na základě podobnosti s předcházejícími zkušenostmi.

Jak se pojmy učíme je rovněž zajímavé téma. Teorii konceptuálního učení rozpracoval norský speciální pedagog Magne Nyborg. V ní uvádí tři úrovně osvojování pojmů: asociaci, diskriminaci a generalizaci (Krejčová, 2013, s. 124–126).

Pro učitele je tohle uvědomění důležité, neboť sděluje žákům informace v pojmech. A žáci tyto pojmy přijímají. Učitel by tedy měl znát stávající pojmový aparát žáků, protože v opačném případě nebude schopen své sdělení upravit do takové podoby, aby mu žák porozuměl. Při výuce musí docházet k tzv. pojmovému transferu, tedy aby žáci pojmům rozuměli a uměli je použít nezávisle na probíraném učivu nebo konkrétní situaci.

### **3.2.3 Trivium**

„Čtení, psaní i počítání jsou velmi komplexní a ucelené aktivity a dispozice pro jejich osvojení se rozvíjejí již od útlého věku“ (Krejčová, 2013, s. 135). Přestože si je mnozí dokonale osvojili a zautomatizovali, jiným mohou působit potíže celý život. Uvedme například žáky s dyslexií, dysgrafií či dyskalkulií. Jejich postoj k těmto triviálním dovednostem může být zcela odlišný od vztahu ke čtení u těch, pro něž může být dokonce zdrojem odpočinku a zábavy (Krejčová, 2013, s. 134).

Brigitte Sindelar, rakouská psycholožka, uvádí devět dílčích funkcí, které jsou důležité pro čtení s porozuměním: zrakové a sluchové rozlišení figury a pozadí, zrakové rozlišování tvarů, prostorová orientace, zraková a sluchová paměť, sluchové rozlišování řeči, intermodální vztahy a vnímání seriality. Výhodou je, že uvedené kognitivní funkce neslouží jen ke čtení, ale aplikujeme je přirozeně i při počítání nebo psaní (in Krejčová, 2013, s. 136).

Jestliže je kterákoliv z uvedených dílčích schopností či dovedností oslabená, mohou se logicky objevit také obtíže v celkové funkčnosti, tedy čtenářském a písemném projevu nebo v matematice (Krejčová, 2013, s. 138).

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 4 Přístupy pedagogů k nadaným žákům

Praktická část je věnována zejména pedagogům 1. stupně základních škol. Zaměříme se na zjištění jejich názorů a postojů vzhledem k nadaným žákům a jejich získané zkušenosti. Domníváme se, že nadaným žákům není věnována dostatečná pozornost. Chceme také zjistit, jak se nadaní žáci projevují, jaké jsou jejich zájmy a potřeby, a proto byli do výzkumu zařazeni též nadaní žáci a jejich rodiče. Následné zjištění chceme srovnat s výpověďmi učitelů o tom, jak reagují na projevy nadaných žáků ve svých třídách a jakým způsobem pro ně upravují výuku.

### 4.1 Cíle a výzkumné otázky

Hlavním cílem praktické části diplomové práce je zmapovat aktuální situaci přístupu k nadaným dětem mezi pedagogy prvního stupně základních škol.

Konkrétněji se výzkum zaměřuje na informovanost vyučujících o nadání, jejich postoje a názory na nadané žáky, dále zjištění jejich zkušeností s výukou nadaných, jejich možnosti úprav výukových metod a přístupů k takovým žákům. Z těchto cílů vycházejí následující výzkumné otázky.

*VO1. Jaké informace, znalosti a vzdělání o nadání a mimořádném nadání potřebují pedagogové na 1. stupni základních škol? Jaké teoretické znalosti a zkušenosti má daný účastník výzkumného šetření?*

Tuto otázkou zjistíme celkový profil vyučujícího, jeho pedagogické vzdělání a zkušenosti. Dále se otázka zaměřuje na informovanost učitelů o nadání, znalosti, které je nutné naplnit k uspokojivému odvedení jejich práce ve vzdělávání nadaných. Bez dostatečného teoretického základu není možné optimalizovat výuku potřebám žáků, natož specifickým potřebám žáků nadaných a mimořádně nadaných.

*VO2. Jaká je specifikace názorů pedagogů o zařazení nadaných žáků do běžných tříd 1. stupně základních škol*

Následující otázka zjišťuje názory a informace, které vyučující o nadaných mají, zda mají vhodně nastaveny podmínky pro výuku nadaných a také jestli je podle učitelů pro nadané vhodné jejich zařazení v běžné třídě, anebo je pro ně lepší jiný způsob vzdělávání.

### VO3. *Jakým způsobem reagují pedagogové na projevy nadaných žáků?*

Tato otázka míří k postojům vyučujících, jejich dovednostem a pedagogické praxi. Snažíme se zjistit, jestli mají vyučující dostatek prostředků a vhodné podmínky k individualizovanému přizpůsobení výuky nadanému žákovi. Dále zjišťujeme, jaké faktory ovlivňují jejich výuku a přizpůsobování se nadaným, co by pedagogům pomohlo, aby se nadaným mohli věnovat lépe a kvalitněji, a aby jejich nadání mohlo být rozvíjeno efektivně.

## 4.2 Metodologie

Pro výzkumné šetření byla využita metoda rozhovoru s vyučujícími prvního stupně základních škol. Rozhovor je nejčastěji používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu (Švaříček, 2014, s. 159). Tato metoda umožňuje přirozený kontakt s respondenty, ale zároveň vyžaduje dobrou přípravu tazatele resp. výzkumníka. Podle Mojžíry Svobody (Svoboda, 2013, s. 111) můžeme diagnostický rozhovor z hlediska pružnosti a vázanosti rozdělit na neřízený, který se vyznačuje volným výběrem témat, otázek i způsobem dotazování, a řízený rozhovor, jenž je organizovaný a zaměřený k určitému cíli. Svoboda dále rozlišuje tři typy rozhovoru podle míry standardizace:

- Standardizovaný, neboli strukturovaný rozhovor je veden podle předem vypracovaného schématu.
- Částečně standardizovaný rozhovor, někdy též polostrukturovaný, má jasný záměr a cíl, avšak přesné pořadí a formulace otázek zůstává na výzkumníkovi.
- Volný rozhovor má jasný a konkrétní cíl, ale nejsou dány prostředky a způsob, jakým se k cíli dostat.

Podle tohoto rozdělení byl ve výzkumu použit strukturovaný rozhovor vlastní konstrukce. Byla předem pečlivě vytvořena struktura rozhovoru s pedagogem a podle tohoto postupu rozhovor vždy probíhal. Otázky byly přesně definované za účelem zjištění požadovaných informací. Všichni účastníci výzkumu tedy dostali stejně formulované otázky v předem stanoveném pořadí. Nevýhodou takto vedeného rozhovoru je nemožnost zcela pružného reagování na vývoj rozhovoru, tím se však do jisté míry eliminuje riziko ovlivnění výsledků výzkumníkem a na základě způsobu, jakým otázky pokládá.

Doplňující metodou k tomuto výzkumu mezi učiteli prvního stupně byly hloubkové polostrukturované rozhovory uskutečněné se dvěma mimořádně nadanými žáky, jejich rodiči a také s učiteli. Polostrukturovaný rozhovor můžeme definovat jako nestandardizované dotazování výzkumníka pomocí několika otevřených otázek, jejímž účelem je získat vylíčení

žitého světa dotazovaného s respektem k interpretaci významu popsaných jevů. Pomocí otevřených otázek může badatel porozumět pohledu jiných lidí, aniž by jejich hledisko omezoval pomocí výběru položek v dotazníku (Švaříček, 2014, s. 159). Dále volnější vedení a struktura rozhovoru umožňuje snadnější navázání kontaktu mezi tazatelem a účastníkem, což může znamenat upřímnější a bezprostřednější projev (Chráska, 2016, s. 177). Výzkumníkovi pak poskytuje možnost pružnějšího reagování a zařazení dalších otázek, které vyplynou v průběhu rozhovoru (Reichl, 2009, s. 112).

Nadaní žáci, kteří se účastnili rozhovoru, byli zařazeni v běžné třídě s vrstevníky a účastnili se s nimi běžné výuky. Cílem bylo porozumět vzdělávacím potřebám těchto mimořádně nadaných žáků, analyzovat situaci ve škole a porozumět jí, a to z pohledu jejich i z pohledu rodičů, dále zjistit míru spokojenosti žáků se školou, výukou nebo pedagogem a zjištěné informace použít jako doplnění pohledu pedagogů na nadané žáky a k vytvoření uceleného popisu situací nadaných ve vzdělávání.

### **4.3 Výběr účastníků výzkumu**

Pro výzkum byla zvolena odlehlá část severní Moravy, krásná oblast Oderských vrchů, kde jsem navštěvoval základní školu v dětství. Školy v tomto regionu poskytují žákům zajímavé možnosti vzdělávání a tento výzkum pomůže analyzovat současnou situaci v regionu a také zaměřit na nadané žáky v této oblasti více pozornosti.

#### **4.3.1 Mikroregion Odersko**

Odersko je území Moravskoslezského kraje, které se nachází v západní části okresu Nový Jičín a zaujímá rozlohu přibližně 19 103 ha (Mikroregion 1, 20. června 2020, 15:24). Jde o dobrovolný svazek deseti obcí za účelem vzájemné spolupráce při rozvoji v různých oblastech lidského působení. Nejde jen o individuální přístup každé obce, ale o regionální propojování, sdílení zkušeností a vytváření dobrých vztahů i na širším území a v hlubším kontextu (Mikroregion 1, 20. června 2020, 15:24).

Severní oblast mikroregionu tvoří část Nízkého Jeseníku, která díky svým krásným přírodním zákoutím byla vyhlášena přírodním parkem Oderské vrchy. Z velké části zde region hraničí s Vojenským výcvikovým prostorem Libavá. Na jihu se v údolní nivě řeky Odry otevírá region do Moravské brány. Hlavním turistickým lákadlem jsou přírodní zajímavosti, které jsou vyhledávány především za účelem odpočinku a rekreace.

Centrem celého regionu je město Odry, první město na řece, podle níž nese jméno (Odry, 20. června 2020, 15:31). Odry jsou malé průmyslové město, které mělo k 31. 12. 2019

7 285 obyvatel (ČSÚ, 20. června 2020, 15:57). První písemná zmínka pochází z roku 1234. Ve 14. století byly Odry město opevněné hradbami. Původní hrad byl v 16. století přestavěn na renesanční zámek, který v roce 1964 vyhořel a zmizela tak nejcennější památka města. Nyní se na místě původního zámku nachází funkcionalistická stavba obchodního domu Odra. Z historického jádra města zde tedy zůstaly pouze renesanční měšťanské domy na náměstí, které společně se sochou Panny Marie a neoklasicistní kašnou tvoří městskou památkovou zónu (Odry, 20. června 16:18).

Mezi největší podniky a tedy i zaměstnavatele místního obyvatelstva patří zejména závod Semperflex Optimit, který funguje v Odrách již od roku 1866. Semperflex Optimit je jedním z největších výrobců průmyslových a hydraulických hadic na světě a přibližně 90 % své produkce vyváží na zahraniční trhy. S více než 870 zaměstnanci je tato společnost také jedním z největších zaměstnavatelů v regionu (Semperflex, 20. června 2020, 16:31). K dalším závodům můžeme zařadit Mateiciuc, a.s. a Hein & spol. – keramické závody, spol. s.r.o.. První zmíněná firma se zabývá vývojem, výrobou, distribucí a exportem plastů a plastových výrobků (Mateiciuc, 20. června 2020, 16:49), druhá vyrábí kachle, kachlová kamna, keramické obkládačky a dlaždice (Hein, 20. června 2020, 17:08). Obě firmy co do velikosti podle počtu lidí spadají do kategorie 100 – 199 zaměstnanců (Mikroregion 2, 20. června 2020, 17:45). Důležité je zmínit také firmu EUROVIA Kamenolomy, a. s., která je pro region velmi významná jednak svojí velikostí, jednak také značným způsobem ovlivňuje ráz krajiny části oderského regionu. Patří k výrazným a tradičním výrobcům a dodavatelům drceného a těženého kameniva na českém trhu a právě v Jakubčovicích nad Odrou těží horniny v jednom z největších kamenolomů v České republice (Eurovia, 20. června 2020, 17:22).

Celkový počet obyvatel Mikroregionu Odersko k 1. 1. 2014 byl 14 992 s mírně klesajícím trendem. Chlapci do 15 let tvoří 7,22 % a muži nad 15 let 42,42 %. Dívek do 15 let je v mikroregionu 7,21 % a žen nad 15 let 43,15 % (Mikroregion 2, 20. června 2020, 17:52).

Charakteristika školství a vzdělávání v Mikroregionu Odersko je velmi důležitá pro pochopení situace v regionu a podmínek na školách. Z Českého statistického úřadu máme informace o dosaženém vzdělání pro jednotlivé obce, nicméně Mikroregion Odersko není celek státní správy, proto je nutné informace zpracovat pro všechny obce a města spadající do mikroregionu zvlášť.

STUPEŇ VZDĚLÁNÍ	ZÁKLADNÍ A BEZ VZDĚLÁNÍ	STŘEDNÍ BEZ MATURITY	ÚPLNĚ STŘEDNÍ S MATURITOU	VYŠŠÍ ODBORNÉ A NADSTAVBOVÉ	VYSOKOŠKOLSKÉ	NEZJIŠTĚNO
<b>Mikroregion Odersko</b>						
Počet obyvatel	3 058	4 838	2 758	369	859	484
Podíl	24,73 %	39,12 %	22,30 %	2,98 %	6,95 %	3,91 %
<b>Moravskoslezský Kraj</b>						
Počet obyvatel	207 720	362 120	267 023	36 781	116 072	46 625
Podíl	20,21 %	35,1 %	25,87 %	3,56 %	11,24 %	4,52 %
<b>ČR</b>						
Počet obyvatel	1 613 986	2 952 112	2 425 064	365 048	1 114 731	476 691
Podíl	18,04 %	32,99 %	27,10 %	4,08 %	12,46 %	5,32 %

Tabulka 3 Dosažené vzdělání obyvatel Mikroregionu Odersko  
(Mikroregion, 20. června 2020, 18:01).

V uvedené tabulce můžeme vidět, že více než 75 % obyvatel mikroregionu dosáhne maximálně středoškolské vzdělání a téměř 25 % zůstane pouze u základního. Ve srovnání s Moravskoslezským krajem i Českou republikou region zaostává v množství úspěšných maturantů i absolventů vyšších a vysokých škol. Je zde naopak vyšší počet vyučených bez maturity anebo pouze základně vzdělaných občanů. Dosahované vzdělání přibližně odpovídá vzdělávacím možnostem.

#### 4.3.2 Školy

Přímo v Mikroregionu jsou celkem 4 plnoorganizované základní školy. Je to ZŠ Komenského a ZŠ Pohořská v Odrách, ZŠ Spálov a ZŠ Kunín. Dále je ve vesnicích regionu ještě 6 malotřídních škol s třídami pro 1. – 5. ročník. Mateřských škol je v regionu celkem 12. „Středoškolské studijní obory nabízejí dvě střední školy v Odrách“, které se svým zaměřením orientují na ošetřovatelství, pedagogiku a sociální činnost a dále na podnikání v obchodu a službách, v technických oborech, nebo nabízejí výuční obory kadeřník, prodavač, masér atd. (Mikroregion 2, 20. června 2020, 20:15).

### **4.3.3 Pedagogové**

Výzkumné šetření probíhalo mezi učiteli prvního stupně čtyř základních škol v Mikroregionu Odersko, z toho tři školy byly plnoorganizované a jedna malotřídní. Učitelé byli kontaktováni nejprve elektronicky, poté bylo sjednáno osobní setkání. Všichni účastníci byli vždy nejprve krátce uvedeni do tématu a seznámeni s cílem práce a výzkumu. Přestože někteří ihned navázali na úvodní informace a začali sdílet své zkušenosti a názory, Byl rozhovor veden podle předem připraveného schématu a do záznamového archu byly postupně zapisovány všechny jejich odpovědi.

Výzkumné šetření mezi pedagogy probíhalo v druhé půli května 2020, brzy po znovuotevření škol v rámci uvolňování bezpečnostních opatření z důvodu pandemie COVID19.

Celkem se výzkumu zúčastnilo 22 učitelů, kteří mají pedagogickou praxi a byli ochotni se výzkumu zúčastnit. Všichni byli vyučující prvního stupně a třídními učiteli svých žáků. Nezáleželo však na zkušenostech s výukou nadaných. V celém vzorku byl zastoupen pouze jeden muž. Většina učitelů zaujímala ochotný a pozitivní přístup a rozhovory tak probíhaly v příjemné atmosféře, což učitelům umožňovalo pravdivě a přirozeně sdělit názory, zkušenosti a informace cenné pro výzkum.

## **4.4 Výsledky výzkumu a jejich interpretace**

Velmi důležitá část pedagogického výzkumu je práce, kterou nejde vidět, ale o to je důležitější. Jedná se o analýzu získaných dat, v našem případě dat kvalitativních. Rozhovory bylo získáno a zaznamenáno mnoho informací, které byly následně pečlivě zkoumány a vyhodnocovány. Následně byl zvolen také způsob jejich prezentace v práci.

### **4.4.1 Strukturované rozhovory s pedagogy**

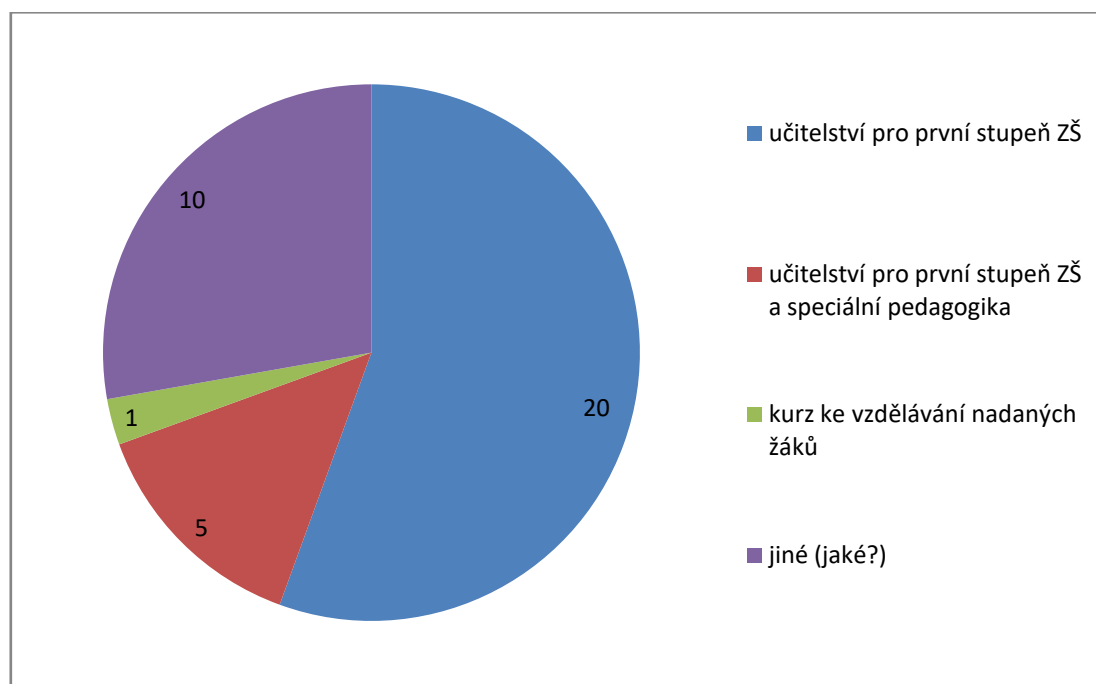
Rozhovor byl pevně strukturován, a tudíž byly všem učitelům položeny stejné otázky a rovněž byly připraveny pro všechny stejné možnosti výběru odpovědí. Odpovědi jsou zde analyzovány po jednotlivých otázkách s následným shrnutím. Nabídka odpovědí byla předem pečlivě promyšlena a zvolena. Počet odpovědí v tabulce označuje, kolik účastníků vybralo danou možnost. Procentuální podíl nám říká, kolik procent ze všech účastníků tuto možnost zvolilo. V součtu všech procent za celou tabulku může vyjít i více než 100 z toho důvodu, že bylo možné vždy označit více možností odpovědi.



#### 4.4.1.1 Otázka č. 1. Jaké máte dosažené vzdělání?

Nabídka odpovědí	Počet odpovědí	Procentuální podíl
<i>učitelství pro první stupeň ZŠ</i>	20	90,91 %
<i>učitelství pro první stupeň ZŠ a speciální pedagogika</i>	5	22,73 %
<i>kurz ke vzdělávání nadaných žáků</i>	1	4,55 %
<i>jiné (jaké?)</i>	10	45,45 %

Tabulka 4 Otázka č. 1



Graf 1 Otázka č. 1

Více než 90 % vyučujících na daných školách má vystudován obor, jenž vykonávají, tedy učitelství pro první stupeň. Navíc téměř čtvrtina učitelů má vzdělání speciální pedagogiky. Ale pouze jeden vyučující absolvoval nějaký kurz ke vzdělávání nadaných.

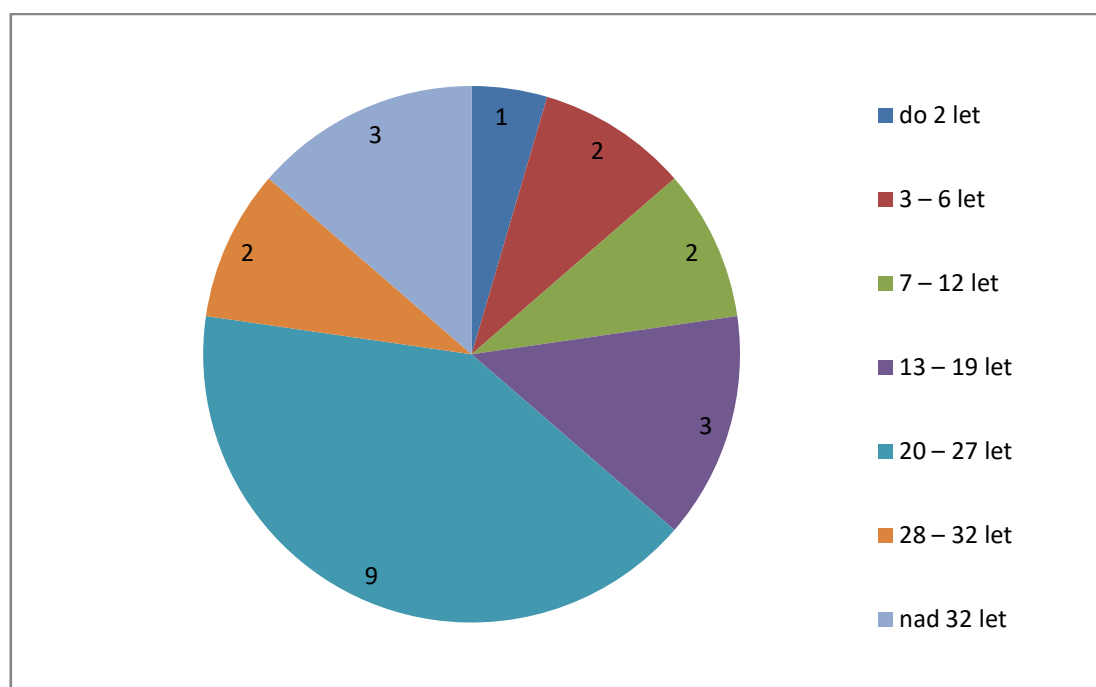
Mezi ostatní odpovědi byly zařazeny tyto možnosti: *různá školení 2x, poruchy učení 2x, Montessorri pedagogika 2x, Hejného metoda 1x, asistent žáka 1x, učitelství pro 2. stupeň 1x, sociologie 1x, vysokoškolské učitelství 1x a MBA 1x.*

Z uvedeného vidíme, že vyučující jsou většinou vhodně aprobováni pro svůj výkon. Zároveň však zaměření na nadané žáky, nebo vzdělávání se v oblasti nadání není mezi pedagogy časté. Z jiných odpovědí navíc nebyly žádné, které by se vzděláním v oblasti nadání nebo o nadaných žácích přímo souvisely.

#### 4.4.1.2 Otázka č. 2. Jaká je Vaše přímá pedagogická praxe?

Nabídka odpovědí	Počet odpovědí	Procentuální podíl
do 2 let	1	4,55 %
3 – 6 let	2	9,09 %
7 – 12 let	2	9,09 %
13 – 19 let	3	13,64 %
20 – 27 let	9	40,91 %
28 – 32 let	2	9,09 %
nad 32 let	3	13,64 %

Tabulka 5 Otázka č. 2



Graf 2 Otázka č. 2

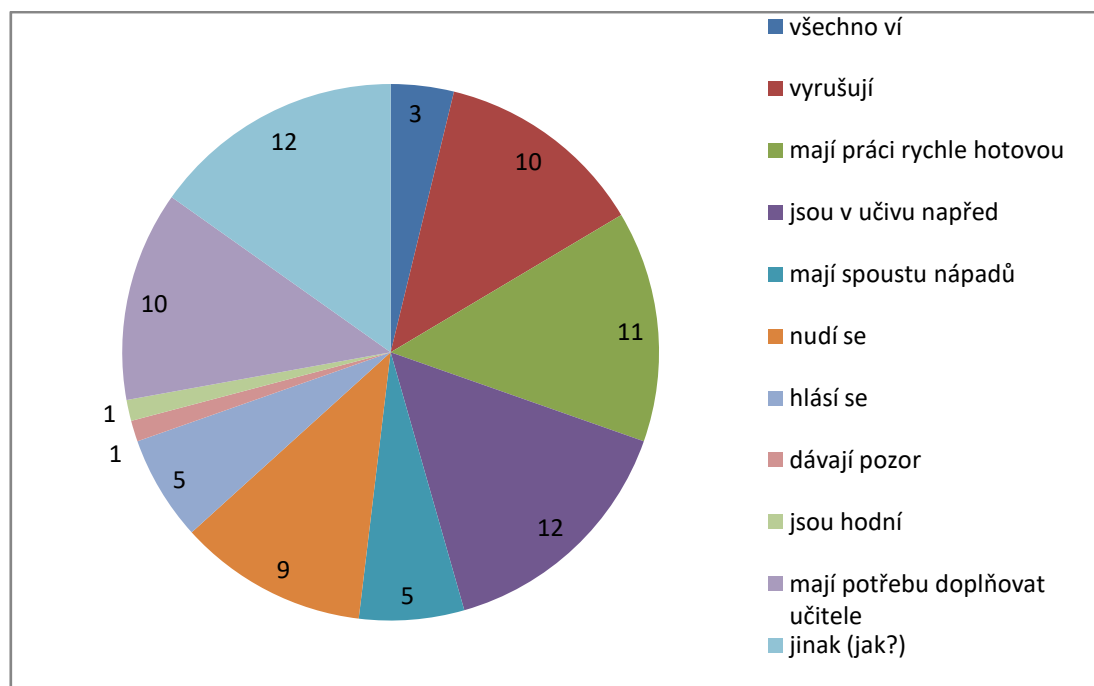
Škála možností výběru byla zvolena podle sedmi platových stupňů uvedených v platových tabulkách učitelů pro rok 2020. S touto skutečností však nebyla zjišťována žádná spojitost vzhledem k tématu výzkumu.

Bylo zjištěno, že na základních školách, kde probíhal výzkum, vyučují především zkušení učitelé. Více než 60 % vyučujících má zkušenosti s přímou pedagogickou činností za více než 20 let.

#### 4.4.1.3 Otázka č. 3. Jak se podle Vás projevují nadaní žáci?

Nabídka odpovědí	Počet odpovědí	Procentuální podíl
<i>všechno ví</i>	3	13,64 %
<i>vyrušují</i>	10	45,45 %
<i>mají práci rychle hotovou</i>	11	50,00 %
<i>jsou v učivu napřed</i>	12	54,55 %
<i>mají spoustu nápadů</i>	5	22,73 %
<i>nudí se</i>	9	40,91 %
<i>hlásí se</i>	5	22,73 %
<i>dávají pozor</i>	1	4,55 %
<i>jsou hodní</i>	1	4,55 %
<i>mají potřebu doplňovat učitele</i>	10	45,45 %
<i>jinak (jak?)</i>	12	54,55 %

Tabulka 6 Otázka č. 3



Graf 3 Otázka č. 3

Mezi jinými projevy nadaných byly zařazeny tyto: *mají oblast svého zájmu 7x, jsou komunikativní/mají potřebu komunikovat 3x, tvořivost 2x, jsou pasivní 1x, neudrží pozornost 1x, nerespektují autority 1x, jsou nenápadní 1x, žalují 1x, vyžadují pravidla a jejich dodržování 1x, citlivost 1x aktivní 1x, všímaví 1x, mají postřeh 1x, jsou důslední 1x.*

Zde je nutné vyzdvihnout zejména první zmíněnou oblast projevu nadaných žáků, kterou učitelé opakovaně vyzdvihovali přesto, že nebyla v nabídce odpovědí. Jedná se o oblast zájmu těchto nadaných dětí. Účastníci používali slovní spojení jako „*má aktivní zájem*“, „*je kreativní v oblasti*“, „*hlubší zájem/zájem o prohloubení*“, „*nadprůměrný v oblasti*“ nebo „*zajímá se o nějakou konkrétní problematiku*“.

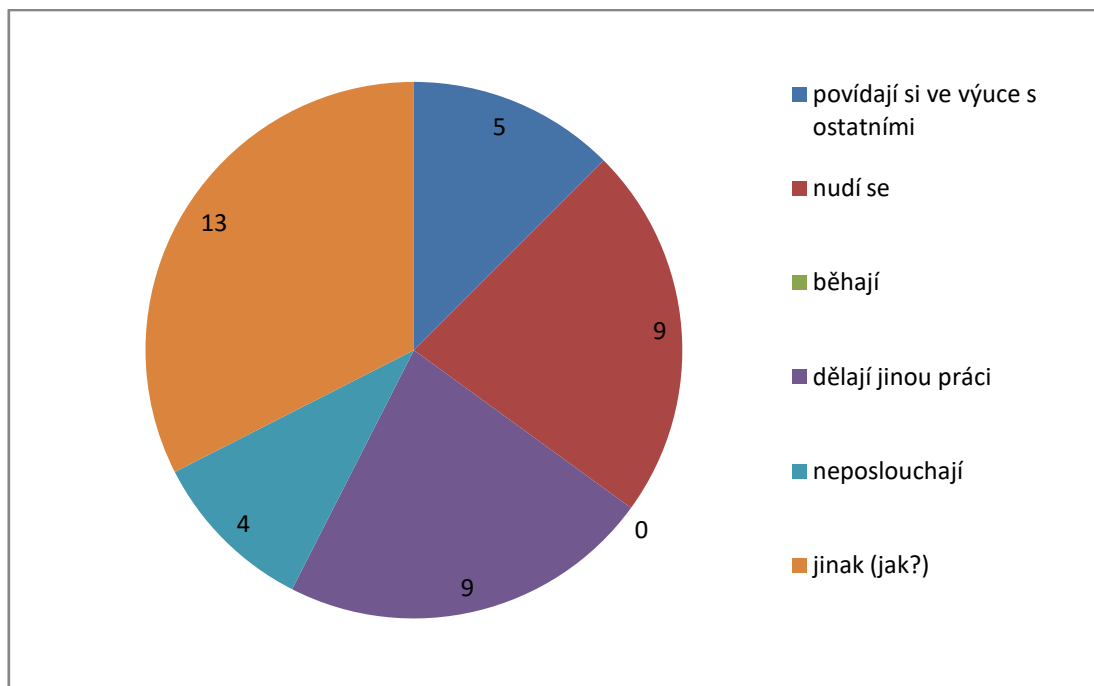
Co tedy učitelé očekávají od nadaných žáků? Podle jakého chování žáků se domnívají, že jde o nadaného? Více než polovina učitelů považuje za nadané takové, kteří jsou v učivu napřed. Podle učitelů mají také nadaní žáci často rychle hotovou svoji práci a vyrušují.

Naopak nepovažují za projev nadání to, že dítě je hodné, anebo dává pozor. Tyto odpovědi se zároveň objevily pouze u jednoho účastníka, který zvolil obě. Dále učitelé ve velké míře neočekávají, že se nadaní budou hlásit, a že budou všechno vědět, nebo přijdou s velkým množstvím nápadů.

#### 4.4.1.4 Otázka č. 4. Jak nadaní žáci zlobí?

Nabídka odpovědí	Počet odpovědí	Procentuální podíl
<i>povídají si ve výuce s ostatními</i>	5	22,73 %
<i>nudí se</i>	9	40,91 %
<i>běhají</i>	0	0,00 %
<i>dělají jinou práci</i>	9	40,91 %
<i>neposlouchají</i>	4	18,18 %
<i>jinak (jak?)</i>	13	59,09 %

Tabulka 7 Otázka č. 4



Graf 4 Otázka č. 4

Za jiné projevy zlobení u nadaných považují učitelé tyto: *nepozornost 2x, radí ostatním/pomáhají 2x, vrtění/pošťuchování 2x, ignorování 1x, ztrácí se do svého světa 1x, vykřikují 1x, skáčou do řeči 1x, nechtějí čekat na ostatní 1x.*

Dva účastníci vůbec nebyli schopni zlobení nadaných posoudit a nevybrali žádnou z možností. Výpovědi zdůvodňovali nejčastěji tím, že nadané děti vůbec nezlobí a jsou hodné, anebo nepovažují uvedené projevy za zlobení, nýbrž za nimi vidí nevyhnutelnou potřebu žáka se projevit, kterou není možné nazvat zlobením. Jeden vyučující považuje zlobení za natolik individuální a situační, že rovněž nevybral žádnou z uvedených možností.

Z předchozích odpovědí vidíme, že učitelé neočekávají, že nadaní žáci budou vzorně sedět v lavici, dávat pozor a budou hodní. Tato otázka je tedy více než na místě. Jak učitelé očekávají, že nadaní budou zlobit, když nejsou hodní?

Nejčastěji očekávanými projevy zlobení u nadaných z pohledu pedagogů jsou tedy nuda a jiná práce, než kterou učitel zadá.

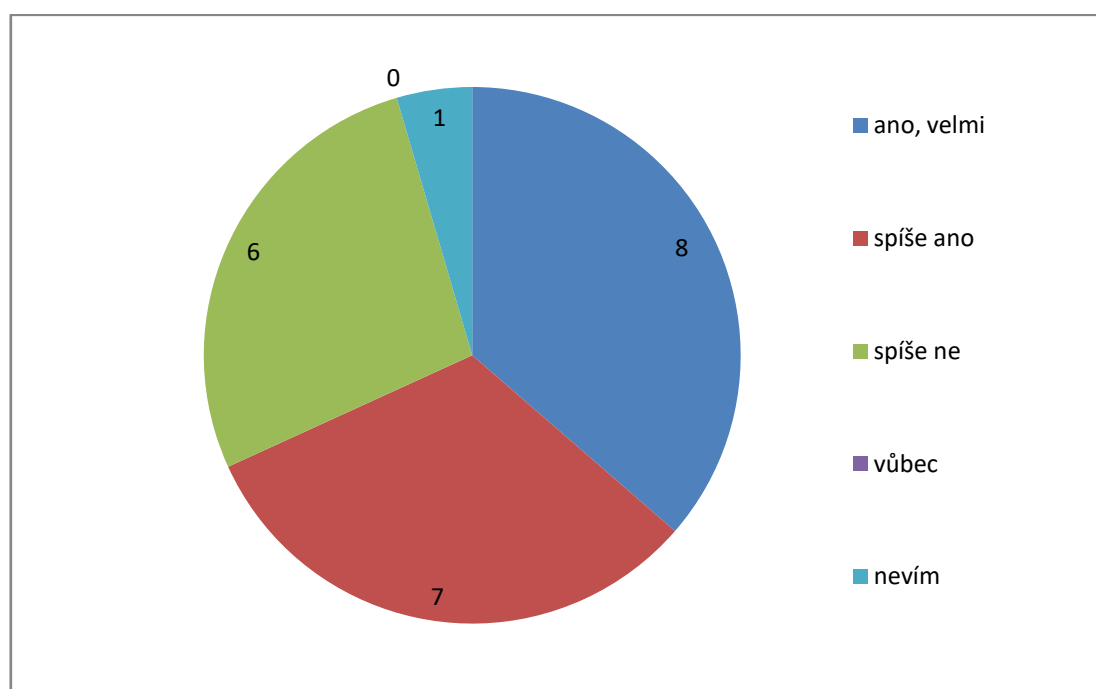
Otázky 3 a 4 byly často propojovány vzájemnými souvislostmi. Můžeme vidět, že většina učitelů očekává, že nadaný žák je v učivu napřed a v důsledku toho se ve školní lavici nudí, anebo si najde jinou práci.

Velmi málo očekávaný jev je fyzická aktivita nadaných během výuky, tedy vyrušování běháním, vrtěním nebo neposedností.

#### 4.4.1.5 Otázka č. 5. Jsou podle Vás nadaní žáci pedagogy zanedbáváni?

Nabídka odpovědí	Počet odpovědí	Procentuální podíl
<i>ano, velmi</i>	8	36,36 %
<i>spíše ano</i>	7	31,82 %
<i>spíše ne</i>	6	27,27 %
<i>vůbec</i>	0	0,00 %
<i>nevím</i>	1	4,55 %

Tabulka 8 Otázka č. 5



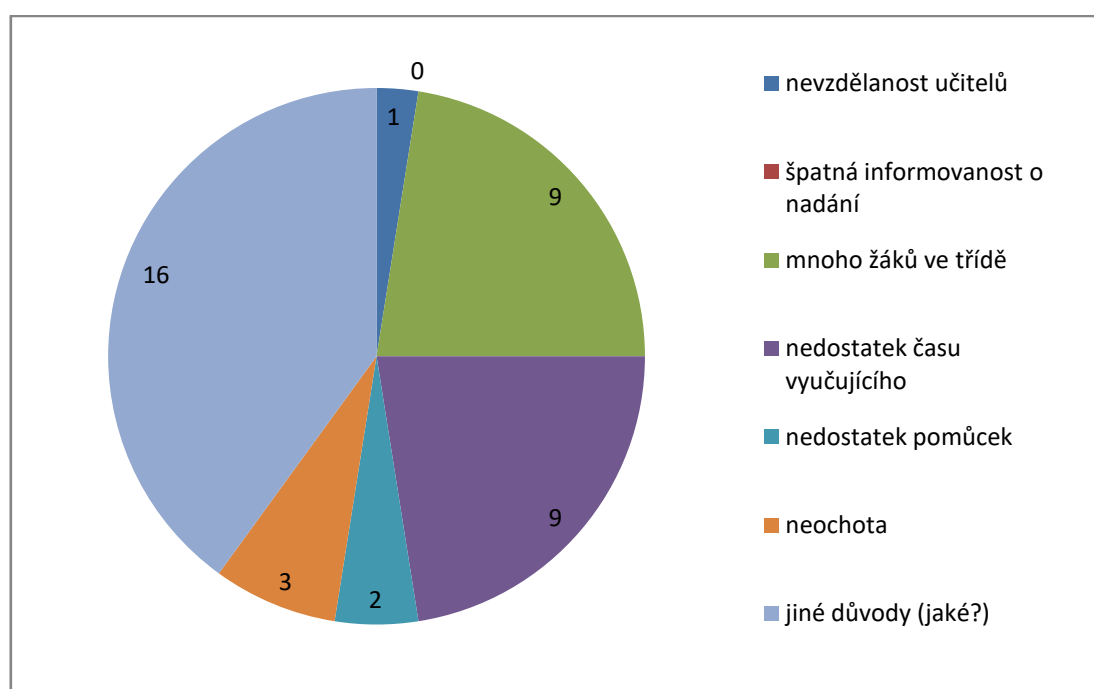
Graf 5 Otázka č. 5

Většina pedagogů zastává názor, že v českém školství jsou nadaní žáci zanedbáváni. Z celkového počtu si přibližně třetina myslí, že velmi. Naopak není žádný učitel, podle kterého nejsou nadaní žáci zanedbáváni vůbec. Po důvodech proč jsou nadaní žáci zanedbáváni, pátrala následující otázka.

#### 4.4.1.6 Otázka č. 6. Proč jsou nadaní zanedbáváni?

Nabídka odpovědí	Počet odpovědí	Procentuální podíl
<i>nevzdělanost učitelů</i>	1	4,55 %
<i>špatná informovanost o nadání</i>	0	0,00 %
<i>mnoho žáků ve třídě</i>	9	40,91 %
<i>nedostatek času vyučujícího</i>	9	40,91 %
<i>nedostatek pomůcek</i>	2	9,09 %
<i>neochota</i>	3	13,64 %
<i>jiné důvody (jaké?)</i>	16	72,73 %

Tabulka 9 Otázka č. 6



Graf 6 Otázka č. 6

Jiné uváděné důvody zanedbávání nadaných žáků: *důraz na slabší 7x, poruchy učení/dvoji výjimečností 2x, práce navíc 2x, je náročné věnovat se nadanému 2x, frontální výuka 1x, školský systém 1x, nadaní nejsou podporováni z vedení školy 1x, různorodá třída/rozdílné výkony žáků 1x, problémy s inkluzí 1x, absence asistenta 1x, syndrom vyhoření 1x.*

Učitelé vypovídali jednak ze svých zkušeností nasbíraných za léta praxe ve školním prostředí a českém školském systému, a také podle informací, které měli konkrétně ze školy, kde aktuálně vyučují, též od kolegů, anebo z informací, které mají o jiných školách.

Téměř polovina učitelů považuje za příčiny zanedbávání nadaných žáků celkové množství žáků ve třídách a nedostatek času vyučujícího. Tyto odpovědi spolu úzce souvisejí. Učitel se během vyučovací hodiny věnuje celé třídě. Pokud je ve třídě více žáků, podíl času, který připadne na jednoho žáka, je mnohem menší, než v případě menšího počtu žáků. Pedagog tak nemá příliš prostoru k diferenciaci výuky a přizpůsobení individuálním potřebám jednotlivých žáků, ať už nadaných či nikoliv.

Zároveň je nutné zmínit velký důraz českého školství na slabší žáky. Sedm učitelů uvedlo, že nadaní jsou zanedbáváni proto, že jsou upřednostňováni žáci slabší. Tito mají větší možnosti podpory a vyžadují více pozornosti učitele, který pak nemá prostor věnovat stejný čas a úsilí ve vztahu k nadaným žákům. Konkrétní slovní spojení, která zazněla při rozhovorech jsou: „slabší/slabí žáci“, „žáci s obtížemi“, „věnovat se těm, co neumí“, nebo „důraz na opačné spektrum“.

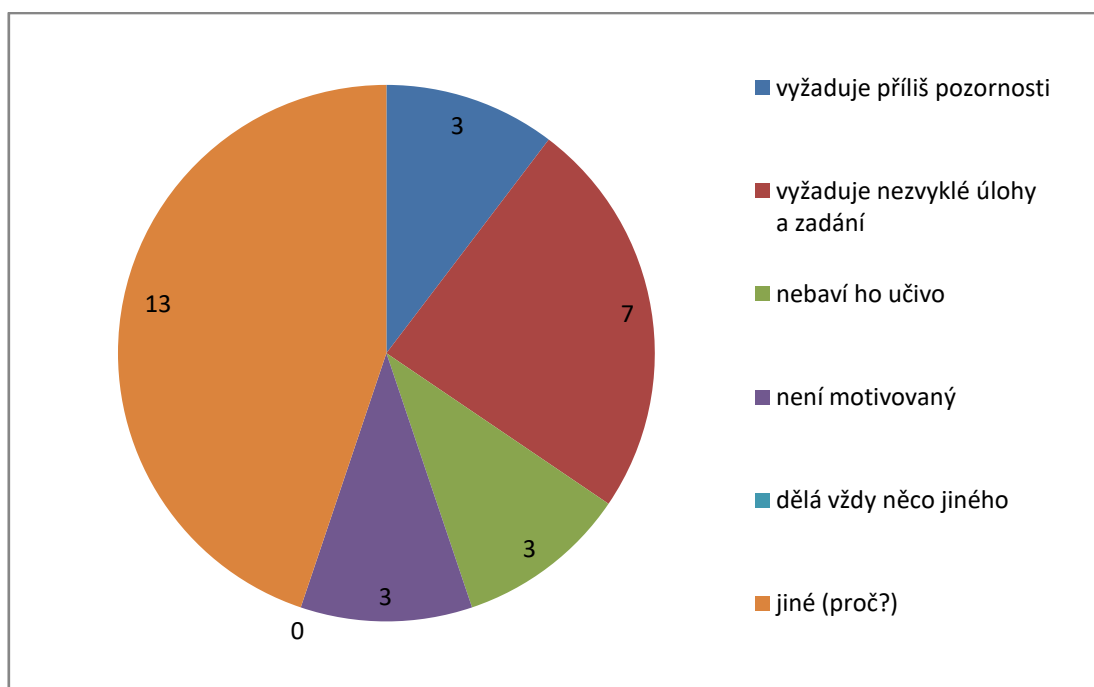
Na druhou stranu nikdo z učitelů si nemyslí, že by potřebovali více informací o nadání, většinou předpokládají dostatečnou vzdělanost pedagogů a pomůcky pro výuku nadaných žáků dle jejich názoru rovněž nechybí v zásadní míře.

#### **4.4.1.7 Otázka č. 7. Pokud si myslíte, že je náročné věnovat se nadanému žákovi, můžete své tvrzení zdůvodnit?**

<b>Nabídka odpovědí</b>	<b>Počet odpovědí</b>	<b>Procentuální podíl</b>
<i>vyžaduje příliš pozornosti</i>	3	13,64 %
<i>vyžaduje nezvyklé úlohy a zadání</i>	7	31,82 %
<i>nebaví ho učivo</i>	3	13,64 %
<i>není motivovaný</i>	3	13,64 %
<i>dělá vždy něco jiného</i>	0	0,00 %
<i>jiné (proč?)</i>	13	59,09 %

Tabulka 10 Otázka č. 7





Graf 7 Otázka č. 7

Z celkového počtu 22 pedagogů byli čtyři, kteří nevybrali žádnou možnost a své tvrzení odůvodnili tím, že si nemyslí, že je náročné věnovat se ve třídě nadanému žákovi.

Další důvody, proč je pro učitele náročné věnovat se nadaným jsou tyto: *je to pro učitele práce navíc 7x, učitelův příprava zabere více času 3x, je náročné připravovat výuku pro žáka v oboru jeho zájmu 2x, je náročné zkoordinovat práci dětí ve třídě 1x, učitel k tomu nemá dispozice 1x, vyžaduje individuální přístup 1x, je těžké nadaného zaujmout 1x.*

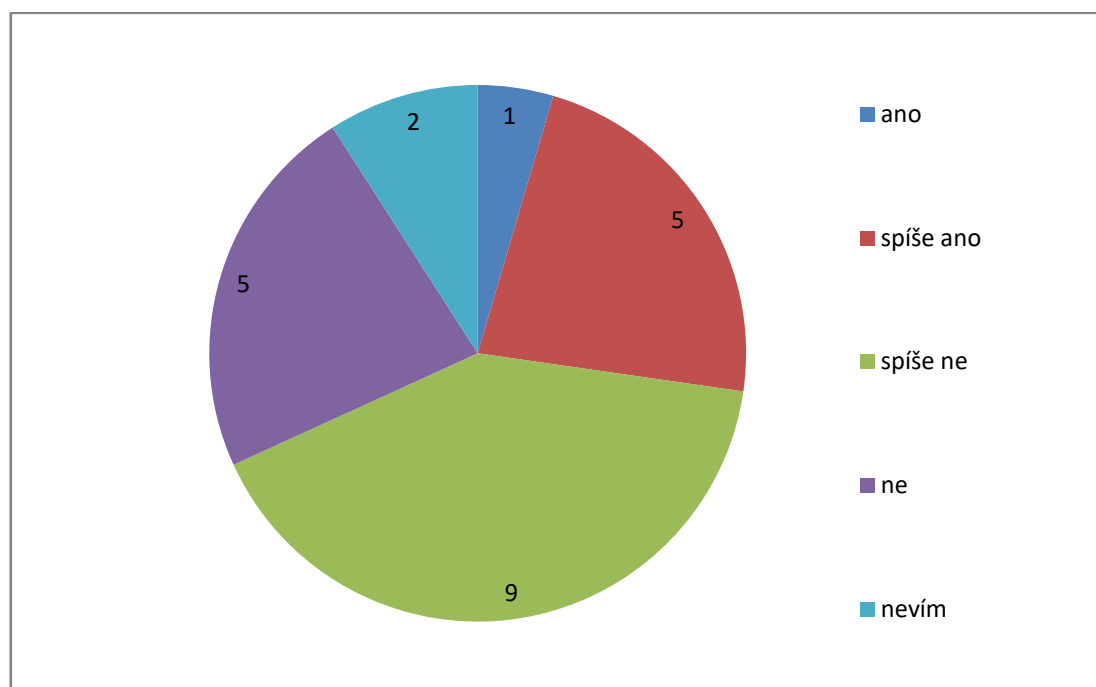
Nikomu z učitelů nevadí, pokud žák dělá *jinou práci*. Pro některé je však práce s nadaným náročná v tom, co žáci vyžadují. Na rozdíl od ostatních běžných žáků vyžadují nadaní *nezvyklé úlohy*. Příprava takových úloh pak zabere více času, než příprava na standardní výuku.

Přesto, že se odpovědi u žádné z možností nesešly ve výraznějším počtu, tedy žádná z odpovědí nebyla označena většinou učitelů a nejvíce se shodují pouze v případě necelé třetiny účastníků, byli to pouze 4 učitelé, kteří si myslí, že není náročné věnovat se nadanému žákovi v běžné třídě. Důvody, proč je těžké se věnovat nadaným žákům, jsou velmi různorodé. Záleží tedy nejen na charakteru a potřebách nadaného žáka, ale zároveň na profilu vyučujícího a jeho vlastních silných a slabých stránkách a dovednostech, které má přirozeně osvojeny, a které jsou pro něj naopak výzvou.

#### 4.4.1.8 Otázka č. 8. Je nadaný „jedničkář“?

Nabídka odpovědí	Počet odpovědí	Procentuální podíl
<i>ano</i>	1	4,55 %
<i>spíše ano</i>	5	22,73 %
<i>spíše ne</i>	9	40,91 %
<i>ne</i>	5	22,73 %
<i>nevím</i>	2	9,09 %

Tabulka 11 Otázka č. 8



Graf 8 Otázka č. 8

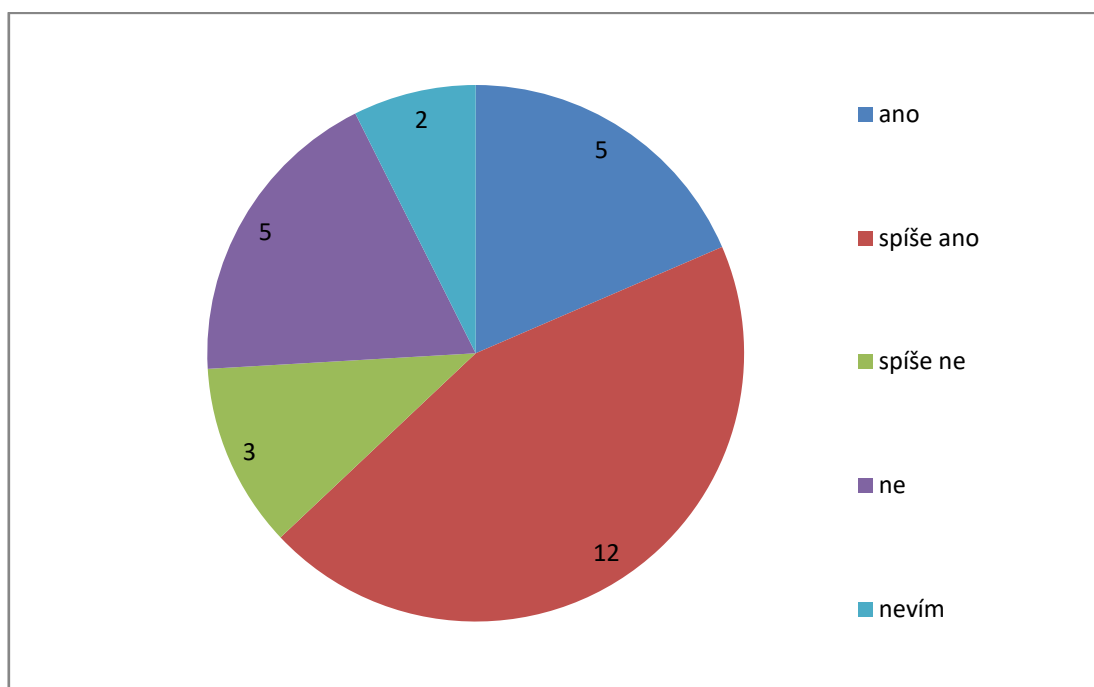
Více než 70 % vyučujících si nepředstaví nadaného žáka jako „jedničkáře“. Nevylučují zcela, že by nadaný nemohl mít samé jedničky, nicméně to od něj spíše neočekávají.

Naopak pouze jeden účastník odpověděl jasné ano, a očekává, že nadaný žák by měl mít ve škole samé výborné známky.

#### 4.4.1.9 Otázka č. 9. Mají nadaní žáci dobrý prospěch?

Nabídka odpovědí	Počet odpovědí	Procentuální podíl
<i>ano</i>	5	22,73 %
<i>spíše ano</i>	12	54,55 %
<i>spíše ne</i>	3	13,64 %
<i>ne</i>	0	0,00 %
<i>nevím</i>	2	9,09 %

Tabulka 12 Otázka č. 9



Graf 9 Otázka č. 9

Přesto, že z předchozí otázky víme, že většina učitelů nepovažuje nadané za „jedničkáře“, očekávají však od nich celkový prospěch spíše dobrý. Pouze tři vyučující si myslí, že nadaní spíše nemají dobrý prospěch. V následující otázce se zastavíme u důvodů, proč si to učitelé myslí.

#### 4.4.1.10 Otázka č. 10. Proč?

Tato otázka byla bez nabídky odpovědí. V kontextu rozhovoru následovala za dvěma otázkami cílenými na školní prospěch nadaných žáků. V jedné však byl použit pojem „jedničkář“ ve druhé byl použit pojem *dobrý prospěch*. Pokud se učitelé doptávali k upřesnění otázky, dotaz byl z pravidla položen takto: *Čím to je, že žáci mají dobrý prospěch?* a nebo, pokud byly v rozporu odpovědi první a druhé otázky: *Čím to je, že žáci mají dobrý prospěch, ale nejsou jedničkáři?*

Vzhledem k tomu, že se otázka vztahuje k předcházejícím informacím, stejně tak výsledky byly zařazeny do několika skupin podle společných znaků.

### **Skupina 1:**

Učitelé, kteří v otázkách 8 a 9 odpovídali záporně

Důvody těchto vyučujících byly, že *jde o zájem nadaných žáků, žáci se musí nějak projevit, potřebují podnětné prostředí* (1x), dále, že nemají dobrý prospěch, *protože je škola nebaví* (1x), nebo že jde pouze o *oblasti jejich zájmu a talentů, ve kterých prospívají*, a mají i dobré známky, a v ostatních oblastech nikoliv (2x); a také že *vyšší intelektové nadání bývá vyváženo jinou oblastí, např. chování* (1x). Pedagogové, kteří od nadaných žáků očekávají horší prospěch a známky tedy většinou předpokládají, že nadání mají zájem jen o některé oblasti, a proto zanedbávají jiné, které po nich vyžaduje škola. To celkově působí jejich špatný prospěch a známky.

### **Skupina 2:**

Učitelé, kteří v otázce 8 odpověděli negativně a v otázce 9 pozitivně.

11 účastníků bylo zařazeno do této skupiny, z nichž deset zmiňovalo v různých obměnách totéž. A sice oblast zájmu dítěte versus nezájem. Používali slovní spojení jako „*obor/oblast zájmu*“, „*zaměření*“, „*pozornost na obor a nezájem*“, „*ostatní považuje za nedůležité*“, „*to, co ho nebaví*“. Dále byly zmíněny odpovědi „*spoléhají na svoji inteligenci a nesnaží se*“, nebo má dobrý prospěch, „*protože je bystrý*“.

Tito učitelé tedy předpokládají, že nadaný žák není „jedničkář“, protože nemá ve všech předmětech vzorný výkon, ale je nadprůměrný v oblasti svého zájmu a v ostatních oblastech podává průměrné výkony, které ale stačí k tomu, aby vyučující zhodnotili jejich celkový prospěch jako dobrý. Šest z těchto jedenácti účastníků navíc uvedlo v ot. 3., že očekávají, že nadání žáci jsou v učivu napřed, často tedy předpokládají, že v předmětech svého zvýšeného zájmu.

### **Skupina 3:**

Učitelé, kteří v otázce 8 i 9 odpovídali pozitivně.

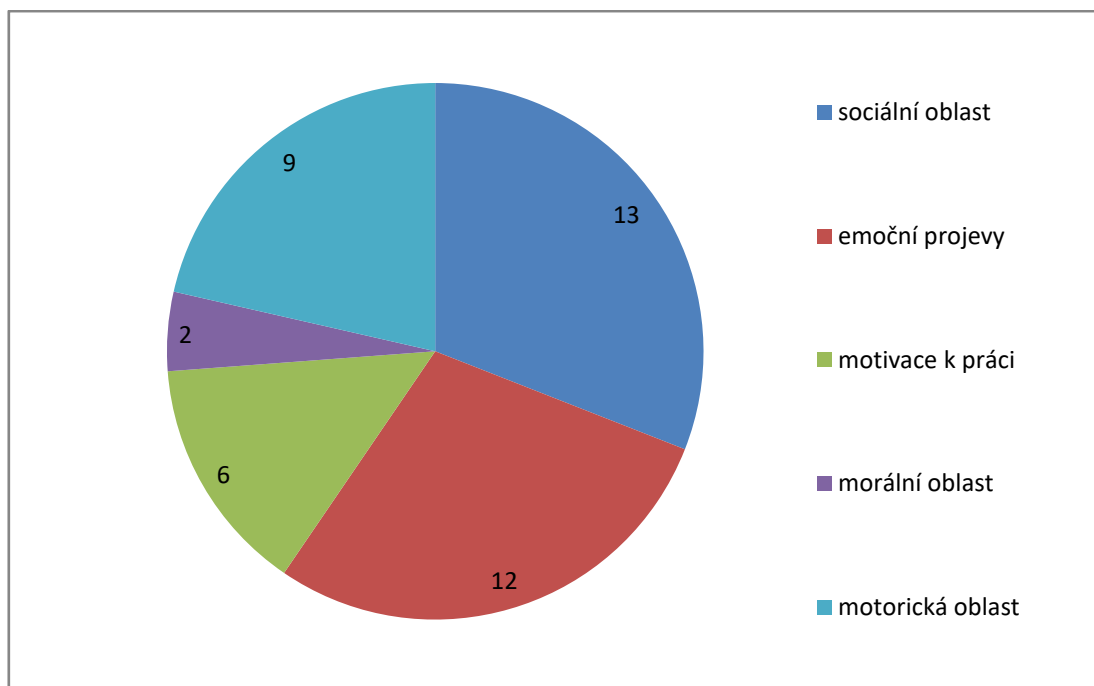
Učitelé, kteří by označili nadané za jedničkáře a očekávají od žáků dobrý prospěch, uváděli tyto důvody: „*zvládají školu i práci navíc*“, „*protože jsou intelektově nadaní*“, „*díky spolupráci vedení učitel a rodič*“, a „*dokáží dobře zvládat běžné učivo, pokud je zajímavá*“.

Skupina č. 2 a 3 dohromady tvořily více než 75 % všech účastníků. Většina učitelů se tedy domnívá, že nadaní žáci přesto, že nemusejí nutně mít samé jedničky, mají dobrý prospěch zejména díky tomu, že jsou nadprůměrní v oblastech svého zájmu. Často jsou dokonce popředu oproti vrstevníkům. Navíc díky jejich intelektovým schopnostem zvládají i ostatní předměty, které je možná nebaví nebo nezajímají, ale zvládnou školní požadavky natolik zdatně, že jejich celkový prospěch je považován za dobrý.

#### 4.4.1.11 Otázka č. 11. Ve kterých oblastech mají nadaní žáci možné problémy?

Nabídka odpovědí	Počet odpovědí	Procentuální podíl
<i>sociální oblast</i>	13	59,09 %
<i>emoční projevy</i>	12	54,55 %
<i>motivace k práci</i>	6	27,27 %
<i>morální oblast</i>	2	9,09 %
<i>motorická oblast</i>	9	40,91 %

Tabulka 13 Otázka č. 11



Graf 10 Otázka č. 11

Z odpovědí, které učitelé dále uváděli, byly zaznamenány tyto: *praktická inteligence* 3x, *grafomotorická oblast* 1x, *chování* 1x, *výchovy (předměty)* 1x.

V jednom případě byla zaznamenána striktně odmítavá odpověď u možnosti sociální oblast se slovy „to je mýtus“.

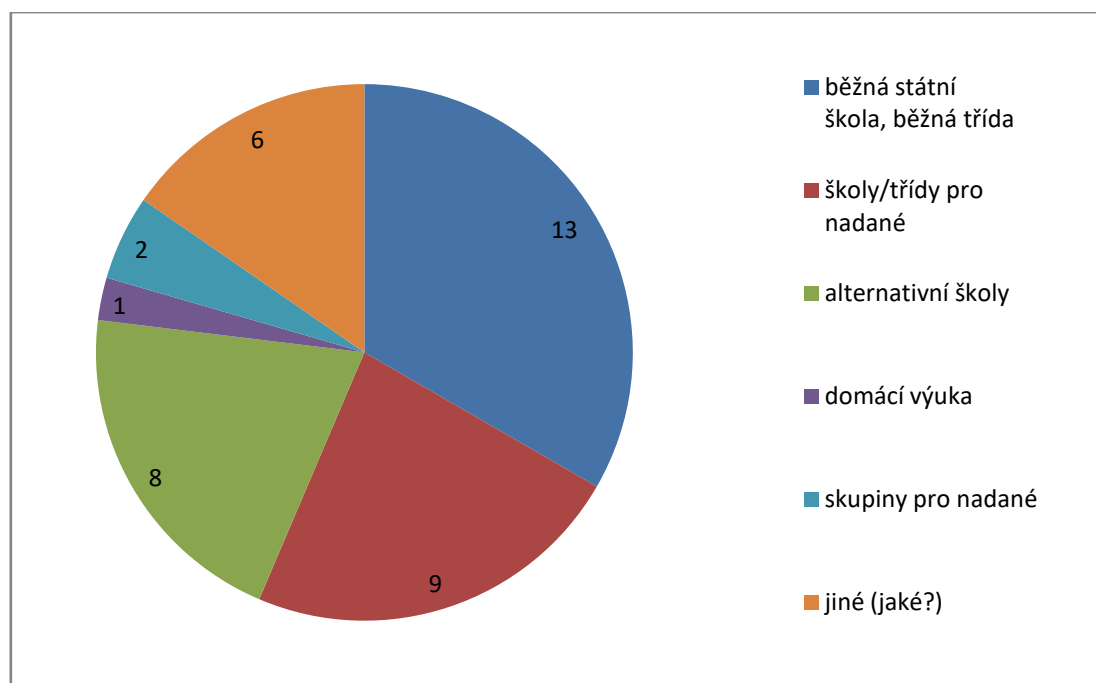
Tři účastníci nebyli schopni vůbec rozhodnout a vybrat z následujících možností, neoznčili proto žádnou odpověď. Zdůvodnění bylo u všech stejné. Někteří nadaní žáci mohou mít problémy nebo nedostatky v některých zmíněných oblastech, ve více zároveň, nebo i v jiných neuvedených, podobně jako běžný žák. Ale tyto projevy jsou natolik individuální, že je nelze takto kategorizovat a obecně o nadaných žácích rozhodnout.

Je patrné, že většina učitelů předpokládá u nadaných žáků problémy v sociální oblasti a v emočních projevech. Naopak v morální oblasti problémy očekávány nejsou. Zároveň také pouze malá část učitelů od nadaných očekává problémy s motivací k práci.

#### 4.4.1.12 Otázka č. 12. Jaké vzdělávání je podle Vás pro nadané nejlepší?

Nabídka odpovědí	Počet odpovědí	Procentuální podíl
<i>běžná státní škola, běžná třída</i>	13	59,09 %
<i>školy/třídy pro nadané</i>	9	40,91 %
<i>alternativní školy</i>	8	36,36 %
<i>domácí výuka</i>	1	4,55 %
<i>skupiny pro nadané</i>	2	9,09 %
<i>jiné (jaké?)</i>	6	27,27 %

Tabulka 14 Otázka č. 12



Graf 11 Otázka č. 12

Za nejlepší způsob vzdělávání pro nadané žáky považují učitelé *zařazování žáků do běžných tříd*. Velmi malé procento učitelů se domnívá, že pro nadané je vhodná *domácí výuka*.

Mezi jinými způsoby vzdělávání se nevyskytovalo příliš mnoho nových možností. Učitelé spíše zdůvodňovali, která možnost je pro nadaného žáka lepší, a komentovali v čem.

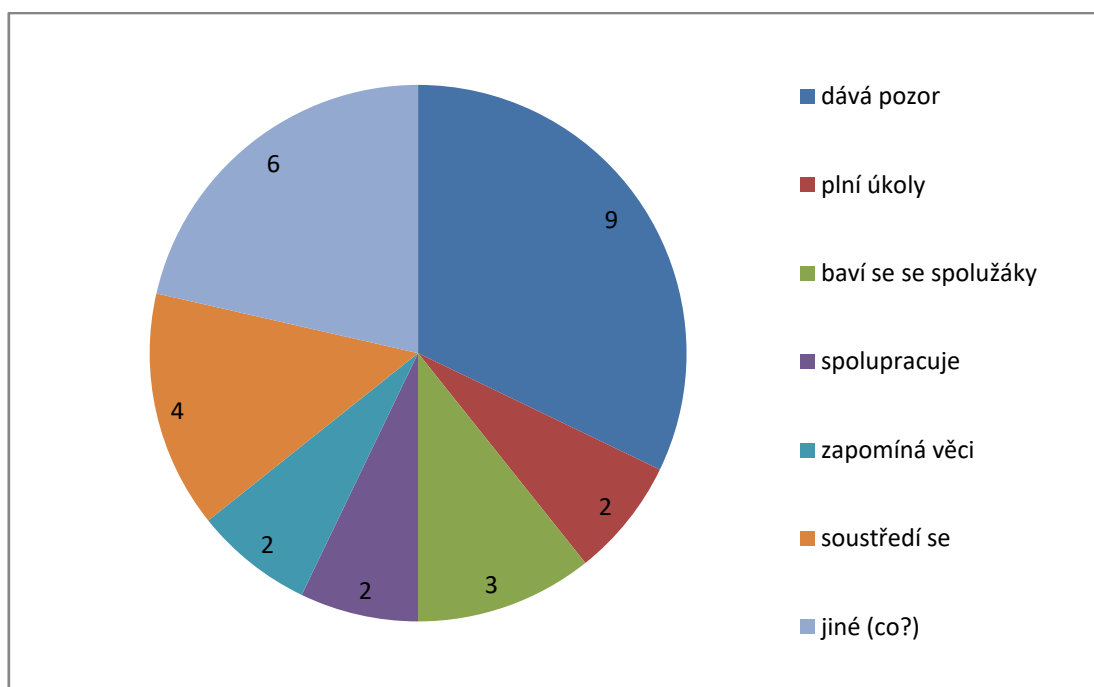
Mnozí učitelé, kteří vybrali možnost zařazení nadaného žáka do běžné třídy, zdůrazňovali důležitost socializační funkce školy. Tyto odpovědi korespondují s otázkou č. 11, kde se ukazuje, že většina učitelů očekává, že nadaní budou mít nedostatky v sociální oblasti, a proto je dobré je ponechávat v běžných třídách, kde jim třídní kolektiv různorodých vrstevníků může pomoci v tréninku sociálních dovedností.

Další komentáře k těmto odpovědím byly následující: *nejlepší vzdělávání nejlépe posoudí rodina žáka 1x nezáleží na škole, ale na kvalitě učitele 2x, nejlepší pro nadané je výuka zaměřená prakticky 1x, nejlepší je rozvíjet děti v tom směru, kterým jsou nadány 1x, vhodná je každá škola, která respektuje potřeby nadaného žáka 1x*, a jednou zaznělo, že je *nejlepší běžná škola, ale pouze v případě, že má pedagog k dispozici asistenta*. (Tato odpověď není započítána k první možnosti.)

#### 4.4.1.13 Otázka č. 13. Co nadaný žák většinou nedělá, jak se určité neprojevuje?

Nabídka odpovědí	Počet odpovědí	Procentuální podíl
<i>dává pozor</i>	9	40,91 %
<i>plní úkoly</i>	2	9,09 %
<i>baví se se spolužáky</i>	3	13,64 %
<i>spolupracuje</i>	2	9,09 %
<i>zapomíná věci</i>	2	9,09 %
<i>soustředí se</i>	4	18,18 %
<i>jiné (co?)</i>	2	27,27 %

Tabulka 15 Otázka č. 13



Graf 12 Otázka č. 13

Mezi jinými projevy, které učitelé neočekávají u nadaných žáků, byly zařazeny tyto: *aktivita (nadaní žáci jsou spíše pasivní, nebo se nudí) 2x, skrývání nadání 2x, nerad ukazuje slabinu 1x, každý žák individuálně 1x, projevuje svůj názor 1x, nesouhlasí s učitelem 1x.*

Čtyři účastníci navíc opět nedokázali z uvedených možností vybrat takovou, která by byla charakteristická pro nadané žáky, a na otázku neodpovídali.

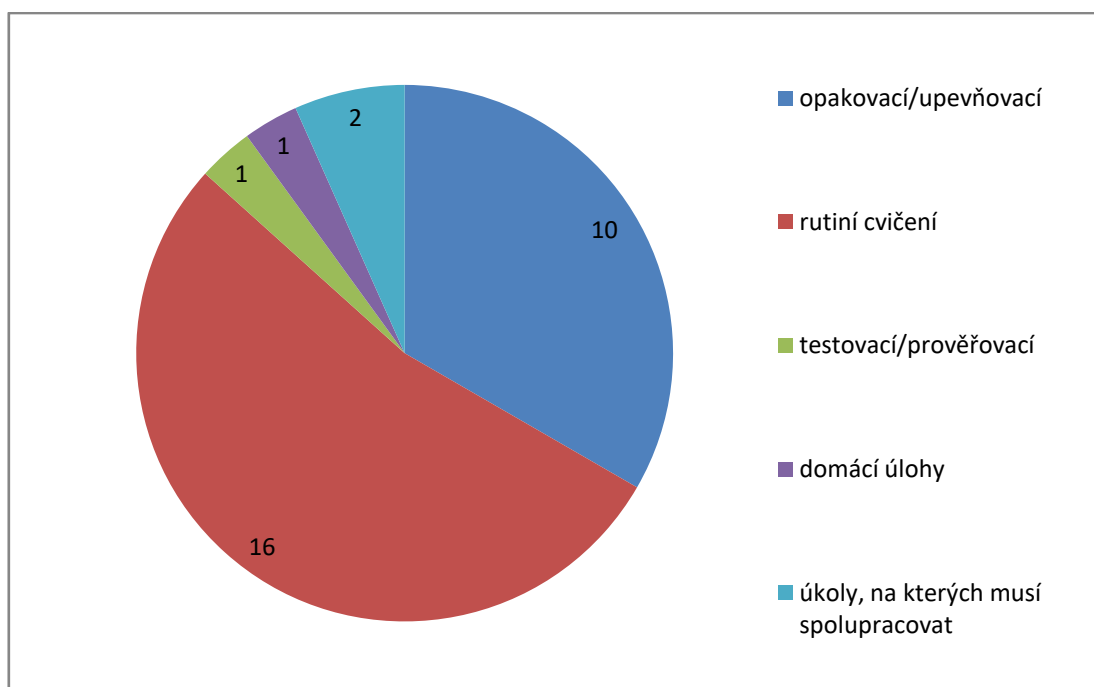
Žádná z těchto možností nebyla zvolena většinou účastníků. Výrazná dominance je pouze u první možnosti – *dává pozor*, kterou vybralo přibližně 40 %. Tato otázka je velmi podobná otázce v úvodu, č. 3, pouze v negativní formulaci. V otázce č. 2 pouze jeden vyučující vybral možnost, že nadaní žáci se projevují tím, že *dávají pozor*. Výsledky u obou otázek potvrzují, že učitelé opravdu ve větší míře očekávají, že nadaní žáci v jejich třídách nedávají pozor. U této otázky je to přibližně 40 % učitelů.

#### 4.4.1.14 Otázka č. 14. Jaké úkoly nadaný žák odmítá plnit?

Nabídka odpovědí	Počet odpovědí	Procentuální podíl
<i>opakovací/upevňovací úkoly</i>	10	45,45 %
<i>rutinní cvičení</i>	16	72,73 %
<i>testovací/prověřovací úkoly</i>	1	4,55 %
<i>domácí úlohy</i>	1	4,55 %
<i>úkoly, na kterých musí spolupracovat</i>	2	9,09 %

Tabulka 16 Otázka č. 14





Graf 13 Otázka č. 14

Tři učitelé nedokázali na tuto otázku odpovědět a nevybrali žádnou možnost.

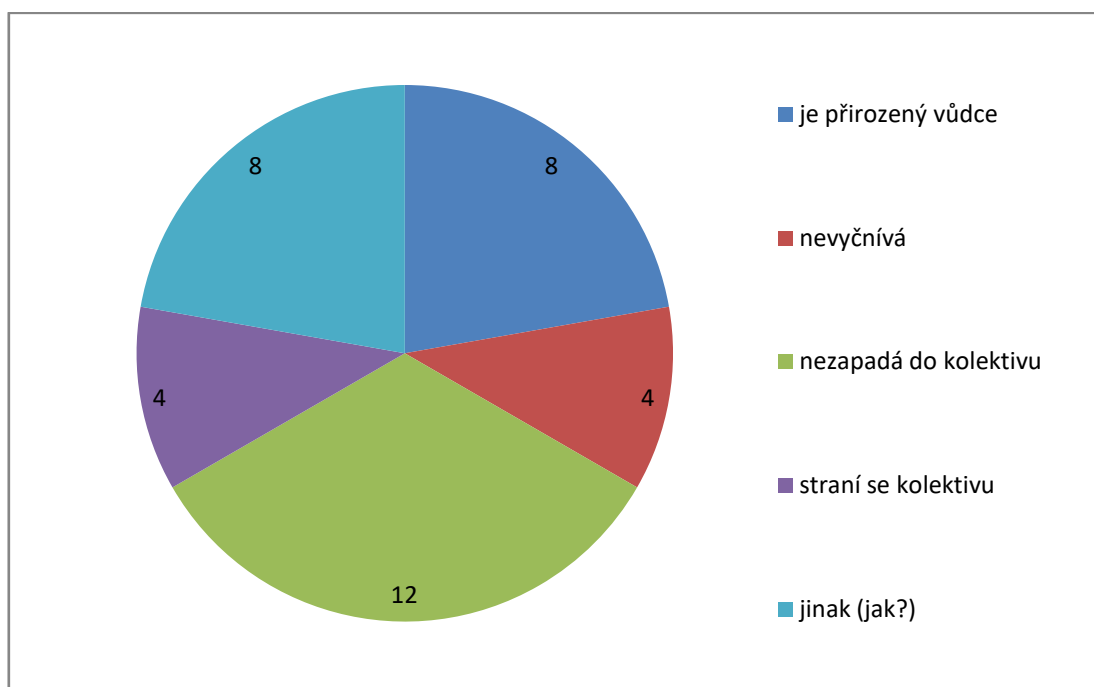
Učitelé zmiňovali také jiné typy úkolů, než byly v nabídce odpovědí. Nadání odmítají dále plnit například *úkoly, které sami považují za zbytečné* 1x, *lehké/jednoduché úkoly* 1x, *potřebují práci v kolektivu, spolupráci, projekty* 1x, *potřebují zajímavé učivo* 1x. Znovu byly zmíněny oblasti zájmu. Dítě odmítá plnit *úkoly, které nespádají do oblasti jeho zájmu a nadání* 2x.

Většina učitelů se tvrdí, že žák odmítá plnit *rutinní cvičení*. Tuto odpověď vybralo 16 z 22 účastníků. Můžeme se dále ptát, proč tyto úlohy odmítají plnit a jestli je nutné je do výuky zařazovat. Méně pedagogů vybralo možnost *opakovacích/upevňovacích* cvičení. Tyto je však určitě nezbytné ve výuce zařazovat, jako nutnost procvičit nově probrané učivo a získané poznatky. Naprostá většina učitelů nevybrala možnosti *domácích úloh* nebo *prověřovacích cvičení*, a podobně i *úkoly, na kterých musí žáci spolupracovat*.

#### 4.4.1.15 Otázka č. 15. Jak se nadaný žák projevuje v kolektivu?

Nabídka odpovědí	Počet odpovědí	Procentuální podíl
<i>je přirozený vůdce</i>	8	36,36 %
<i>nevyčnívá</i>	4	18,18 %
<i>nezapadá do kolektivu</i>	12	54,55 %
<i>straní se kolektivu</i>	4	18,18 %
<i>jinak (jak?)</i>	8	36,36 %

Tabulka 17 Otázka č. 15



Graf 14 Otázka č. 15

Učitelé dále opakovaně zmiňovali, že projevy v kolektivu vždy záleží na osobnosti žáka a jsou individuální. Někteří opět nedokázali situace zhodnotit a posoudit, nebo generalizovat. Pojmy, které v rozhovorech používali, byly: *záleží na osobnosti, výchově, povaze dítěte, anebo projevy jsou velmi individuální.*

Přibližně polovina účastníků vybrala možnost *nezapadá do kolektivu*. Zároveň ale pouze 4 účastníci vybrali možnost *straní se kolektivu* anebo *nevyčnívá*. Učitelé zmiňovali, že nadaný žák *nezapadá do kolektivu* nikoli vlastní vinou, jako spíše tím, že kolektiv jej vyčlení. Nadaný žák se výrazněji odlišuje od ostatních, proto jej třídní kolektiv nepřijme. Z otázky č. 11 navíc vidíme, že podle učitelů mohou mít nadaní časté problémy v sociální oblasti anebo v projevech emocí. To se v třídním kolektivu samozřejmě projevuje a odpovědi spolu korelují.

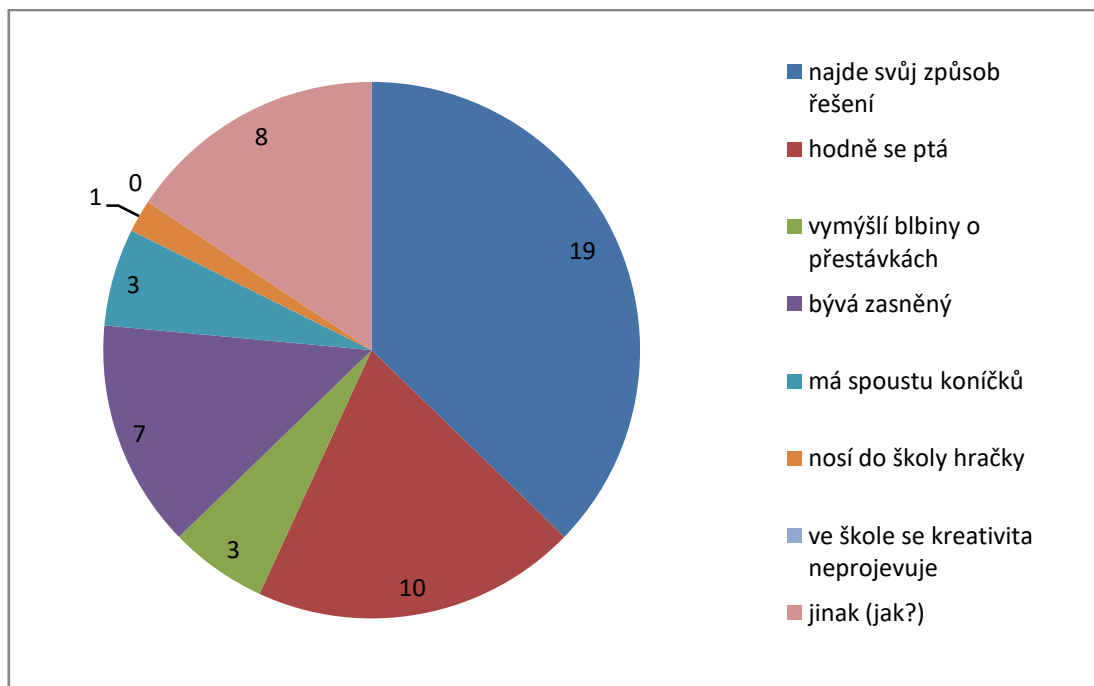
Více než třetina učitelů zvolila odpověď, že nadaný může být *přirozený vůdce* kolektivu, což by mohlo být v rozporu s nejčastěji vybranou možností. Někteří výběr zdůvodňovali tím, že nadaný může využít svého nadání, nebo inteligence např. k motivaci ostatních.

Zároveň je důležité neopomenout odpovědi, které se opakovaly a nebyly v nabídce možností. Učitelé uváděli příklady různých projevů v kolektivu v rozdílných situacích. Někdy nadaní žáci stáli mimo kolektiv, přestože při jiném úkolu je spolužáci brali za vzor nebo tahouna. Spoustu projevů pak bylo velmi individuálních a situačních, což může vysvětlit i výše zmíněný rozpor v odpovědích. Projevy nadaných žáků v kolektivu proto často závisejí na charakteru a povaze dítěte. Pokud je dítě přirozeně komunikativní a extrovert pravděpodobně může být spíše vůdce, než nadaný introvert, který se věnuje samostatně svým zájmům.

#### 4.4.1.16 Otázka č. 16. Jak se projevuje kreativní žák?

Nabídka odpovědí	Počet odpovědí	Procentuální podíl
<i>najde svůj způsob řešení</i>	19	86,36 %
<i>hodně se ptá</i>	10	45,45 %
<i>vymýšlí blbiny o přestávkách</i>	3	13,64 %
<i>bývá zasněný</i>	7	31,82 %
<i>má spoustu koníčků</i>	3	13,64 %
<i>nosí do školy hračky</i>	1	4,55 %
<i>ve škole se kreativita neprojevuje</i>	0	0,00 %
<i>jinak (jak?)</i>	8	36,36 %

Tabulka 18 Otázka č. 16



Graf 15 Otázka č. 16

Další projevy kreativity, které učitelé zmiňovali: Kreativita se projevuje *nezvyklými nápady nebo jejich množstvím* 3x, *odvahou k jejich vyslovení a realizaci* 2x, kreativní žák *využívá vědomosti* 1x, *dovede si zjednodušit práci* 1x, *je aktivní* 1x, *má fantazii* 1x, dále se kreativita projevuje *v tom, co žákům jde, v čem jsou dobří* 1x, *detaily* 1x anebo *tvořivostí v sociální oblasti a vztazích* 1x.

Tato otázka nebyla spojována s nadanými žáky. Cílem bylo zjistit, co učitelé považují za projev kreativity u svých žáků. Nejčastěji vybranou odpovědí byla hned první možnost – *najde svůj způsob řešení*. Dále téměř polovina učitelů považuje *časté dotazy* za projev kreativity a necelá třetina účastníků si ještě myslí, že kreativní žák *bývá zasněný*.

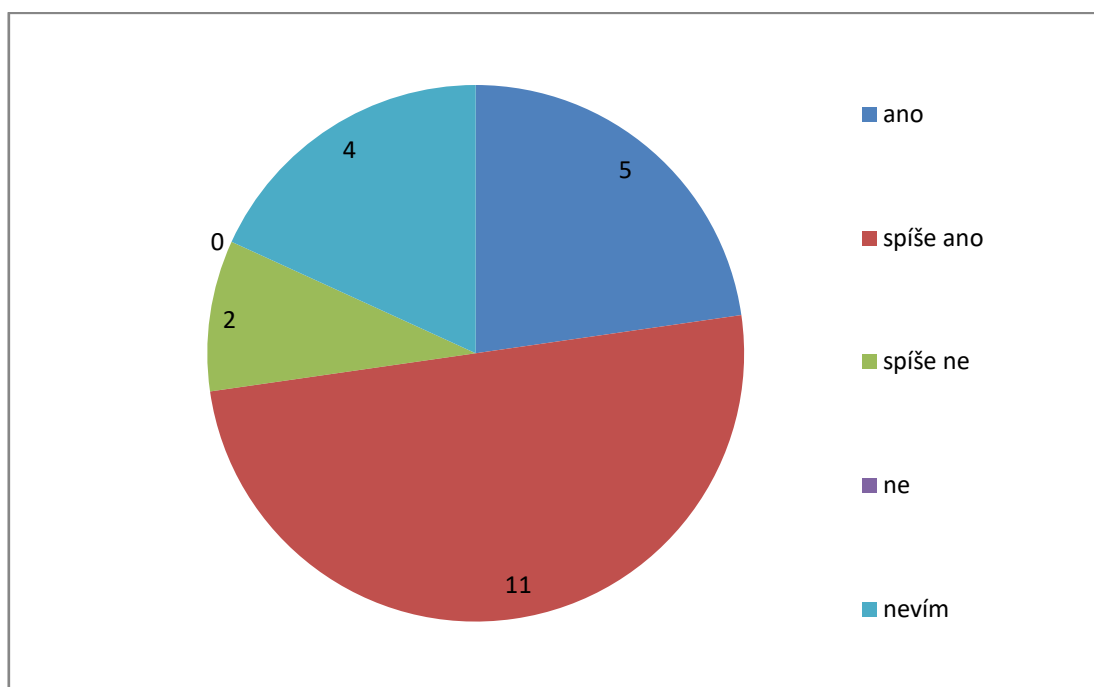
Všichni učitelé stojí za tím, že ve škole je prostor pro kreativitu a u žáků se tedy projevuje. Avšak velmi málo z nich očekává, že se projevuje nošením hraček do školy, nebo vymyšlením hloupostí a blbin o přestávkách.

Zajímavé je zjištění, že většina učitelů nespojuje kreativitu s množstvím koníčků. Tuto možnost vybrali pouze tři účastníci a všichni zároveň vybrali alespoň jednu další možnost.

#### 4.4.1.17 Otázka č. 17. Jsou nadaní žáci kreativní?

Nabídka odpovědí	Počet odpovědí	Procentuální podíl
<i>ano</i>	5	22,73 %
<i>spíše ano</i>	11	50,00 %
<i>spíše ne</i>	2	9,09 %
<i>ne</i>	0	0,00 %
<i>nevím</i>	4	18,18 %

Tabulka 19 Otázka č. 17



Graf 16 Otázka č. 17

Čtyři vyučující zvolili možnost *nevím* a své tvrzení opět zdůvodňovali např. *individualitou nadaných žáků* 3x a také *zaměřením* 2x Předpokládali, že v oblasti jejich zájmu a nadání jsou nadaní žáci kreativní a v jiných nikoli, proto neuměli rozhodnout, zda zvolit *ano*, či *ne*.

Tato otázka byla úmyslně volena až po předcházející. Záměrem bylo nejprve zjistit, co učitelé považují za projevy kreativity a až následně zjistit, zda považují nadané za kreativní. Z důvodu zamezení prvotního propojování nadání a kreativity bylo voleno toto pořadí otázek.

Bylo zjištěno, že většina učitelů, téměř 75 % považuje nadané za kreativní.

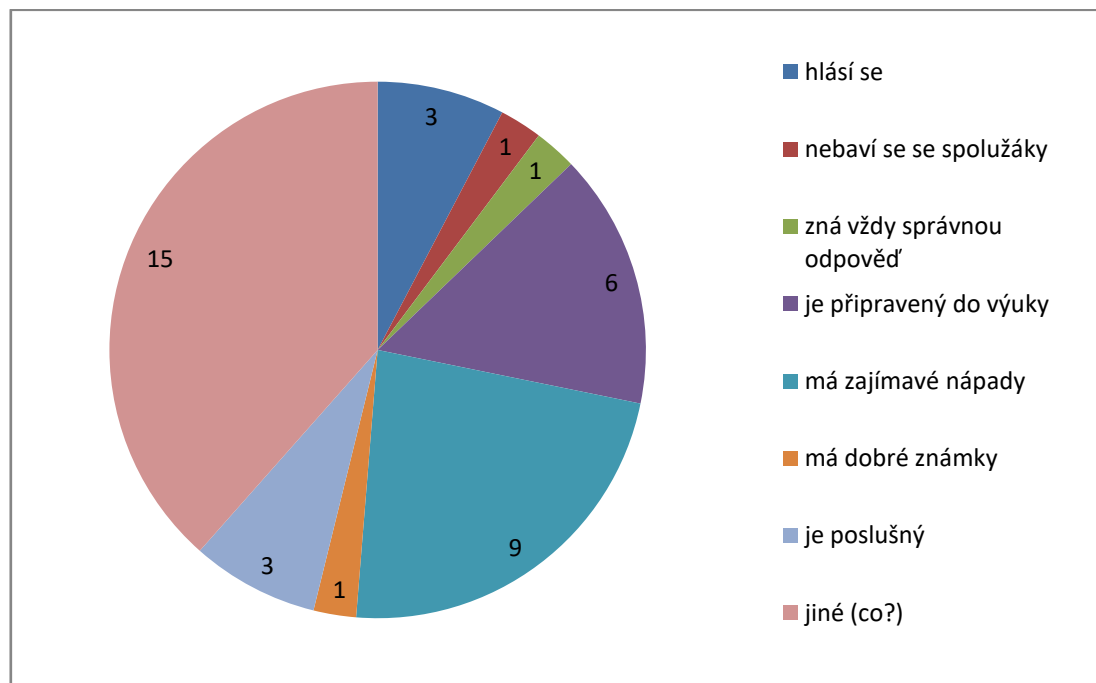
Nikdo z dotazovaných nezvolil možnost *ne*, a pouze dva zvolili *spíše ne*. Tito učitelé pak odpovídali v předcházejících otázkách takto: Za projevy kreativity u žáků považují *hledání svého způsobu řešení, aktivitu, zajímavé nápady* a schopnost *využívat vědomosti*.

Pokud většina učitelů považuje nadané žáky za kreativní, pak také můžeme říci, že většina učitelů od nadaných očekává, že budou hledat své způsoby řešení problémů a úloh. Nezanedbatelná část bude taky těch, kteří od nadaných žáků očekávají spoustu dotazů.

#### 4.4.1.18 Otázka č. 18. Pokud máte oblíbeného žáka, co na něm obecně oceňujete?

Nabídka odpovědí	Počet odpovědí	Procentuální podíl
<i>hlásí se</i>	3	13,64 %
<i>nebaví se se spolužáky</i>	1	4,55 %
<i>zná vždy správnou odpověď</i>	1	4,55 %
<i>je připravený do výuky</i>	6	27,27 %
<i>má zajímavé nápady</i>	9	40,91 %
<i>má dobré známky</i>	1	4,55 %
<i>je poslušný</i>	3	13,64 %
<i>jiné (co?)</i>	15	68,18 %

Tabulka 20 Otázka č. 18



Graf 17 Otázka č. 18

Odpovědi v této otázce byly velmi různorodé a žádnou z odpovědí nevybrala většina učitelů.

Mezi nejčastěji vybrané odpovědi z nabídky možností byly zajímavé nápady žáků a připravenost do výuky. Ani tohle ale není recept, jak se stát oblíbeným žákem svého učitele.

Naopak dobré známky, ukázněnost v lavici a nebavení se se spolužáky anebo znalost správných odpovědí jsou charakteristiky, které vybral vždy pouze jeden z dotazovaných. Žádná z nich proto nemusí být nutně známkou oblíbenosti žáka.

Patnáct učitelů kromě uvedených možností jmenovalo jiné charakteristiky, a z nich třináct, což je více než 50 %, dokonce nezvolilo žádnou z uvedených možností a jmenovali pouze vlastní.

Celý seznam byl zapsán a následně rozdělen do dvou hlavních skupin.

1. Měkké dovednosti:

*spolehlivost 2x, spolupráce 2x, komunikativnost 2x, flexibilita 1x, přístup 2x, aktivita 2x, ochota pomoci a poradit ostatním 1x, dodržování pravidel 1x.*

2. Osobní nebo osobnostní charakteristiky:

*osobní/osobnostní sympatie 2x, lidskost 1x, humor 1x, kamarádství 1x, srdečnost 1x, otevřenost 1x, zájem 1x, bezelstní/čestní žáci 1x, optimismus 1x, soutěživost 1x.*

3. Další charakteristiky:

*posun/zlepšení 1x, společně prožitý čas i mimo školu 1x, nevyrušuje 1x.*

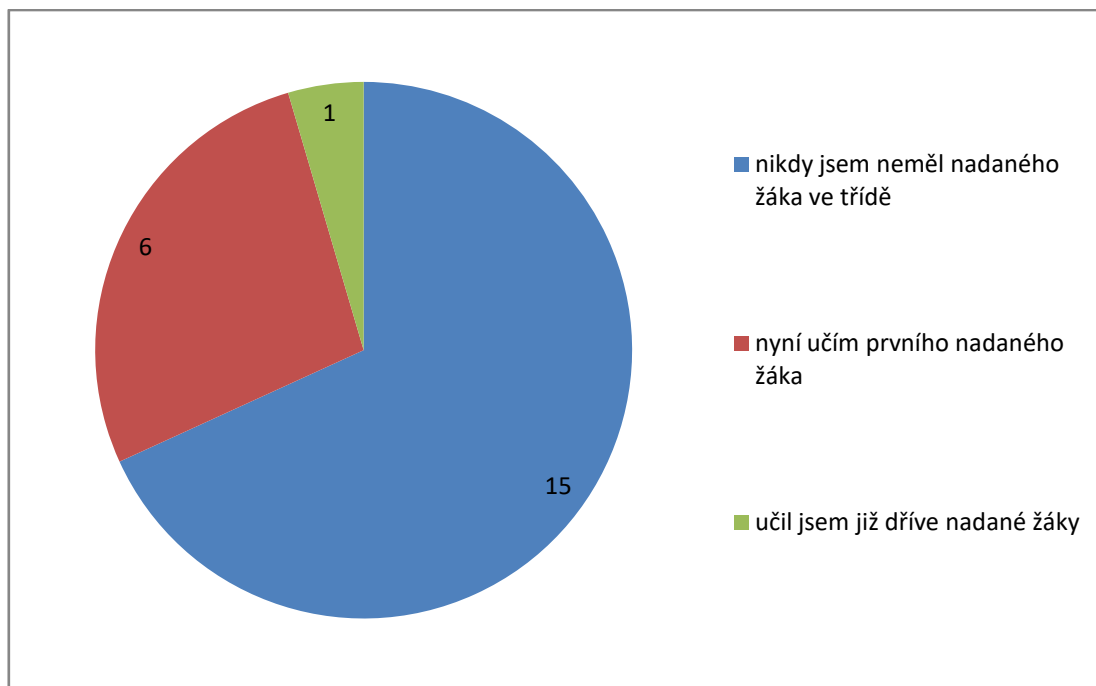
Kromě uvedených byli také 2 učitelé, kteří nedokázali podle výše uvedených možností rozlišit oblíbené žáky, anebo uvedli, že nemají žádné oblíbené žáky. Jeden z učitelů pak uvedl, že každý žák je jeho oblíbený.

Podle čeho si tedy učitelé vybírají nadané žáky? Ze získaných informací nemusí k oblíbenosti nutně vést školní úspěch, nebo aktivity spojené se školou. Většina učitelů uvedla takové charakteristiky oblíbených, které se školním prostředím nespojují. Jako nejoblíbenější se ukazují osobnostní sympatie, často vrozené charakterové vlastnosti, sociální dovednosti, které si žák nese již z rodiny, anebo měkké dovednosti, které ve školním kolektivu a vztazích umí využívat.

#### **4.4.1.19 Otázka č. 19. Jaká je Vaše zkušenost s výukou nadaného žáka, který byl/je diagnostikován?**

<b>Nabídka odpovědí</b>	<b>Počet odpovědí</b>	<b>Procentuální podíl</b>
<i>nikdy jsem neměl nadaného žáka ve své třídě</i>	15	68,18 %
<i>nyní učím prvního nadaného žáka</i>	6	27,27 %
<i>učil jsem již dříve nadané žáky</i>	1	4,55 %

Tabulka 21 Otázka č. 19



Graf 18 Otázka č. 19

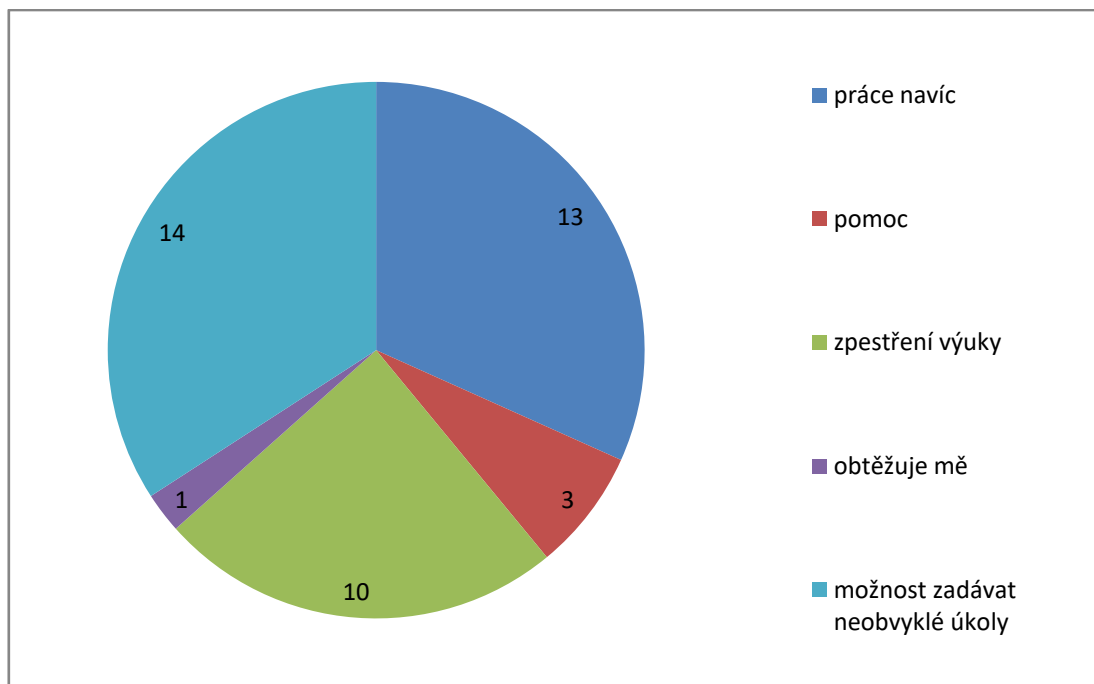
V této otázce se ukázalo, že většina učitelů se ve své třídě nikdy nesetkala se žákem, který by měl vysoké nadání diagnostikováno z pedagogicko-psychologické poradny nebo jiného zařízení. Přesto víme z otázky č. 2, že většina učitelů již učí delší dobu. Může se zdát, že délka praxe může ovlivnit, zda se vyučující s nadaným žákem setká, či nikoliv, nicméně našly se případy, které tuto skutečnost popírají. Mezi účastníky byl vyučující s přímou praxí menší než 6 let, který přesto vyučuje nadaného žáka – tedy se s ním setkal. Zároveň bylo množství učitelů s praxí delší než 20 let, kteří nadaného žáka ve své třídě nikdy nevyučovali. Není tedy možné ani na základě určité pravděpodobnosti spojovat délku pedagogické praxe se zkušenostmi s nadanými žáky.

#### 4.4.1.20 Otázka č. 20. Co pro Vás znamená mít ve třídě nadaného žáka?

Nabídka odpovědí	Počet odpovědí	Procentuální podíl
<i>práce navíc</i>	13	59,09 %
<i>pomoc</i>	3	13,64 %
<i>zpestření výuky</i>	10	45,45 %
<i>obtěžuje mě</i>	1	4,55 %
<i>možnost zadávat neobvyklé úkoly</i>	14	63,64 %

Tabulka 22 Otázka č. 20





Graf 19 Otázka č. 20

Učitelé vyjmenovávali i jiné možnosti, co pro ně přítomnost nadaného znamená. Patřily mezi ně: *motivace pro ostatní 3x, radost 3x, výzva 2x, zodpovědnost 1x, pomoc pro spolužáky 2x, možnost nadaného žáka poznat 1x.*

Vzhledem k tomu, že velmi malé procento učitelů má zkušenost přímo s diagnostikovaným nadaným žákem, byly všechny následující otázky (pokud není výslovně uvedeno) vztahovány k bystrým, rychlým, šikovným, chytrým žákům, které učitelé mají ve svých třídách. Označení těchto žáků vycházela z běžného užívání pojmů daným učitelem a často se lišila jednak mezi jednotlivými účastníky, ale také i v průběhu jednoho rozhovoru.

Většina učitelů si je vědoma toho, že přítomnost nadaného žáka ve třídě s sebou přináší více času vyučujícího na přípravu hodin. Zejména pak tyto odpovědi souvisejí s možností zadávat úkoly, které v hodinách obvykle nezařazuje.

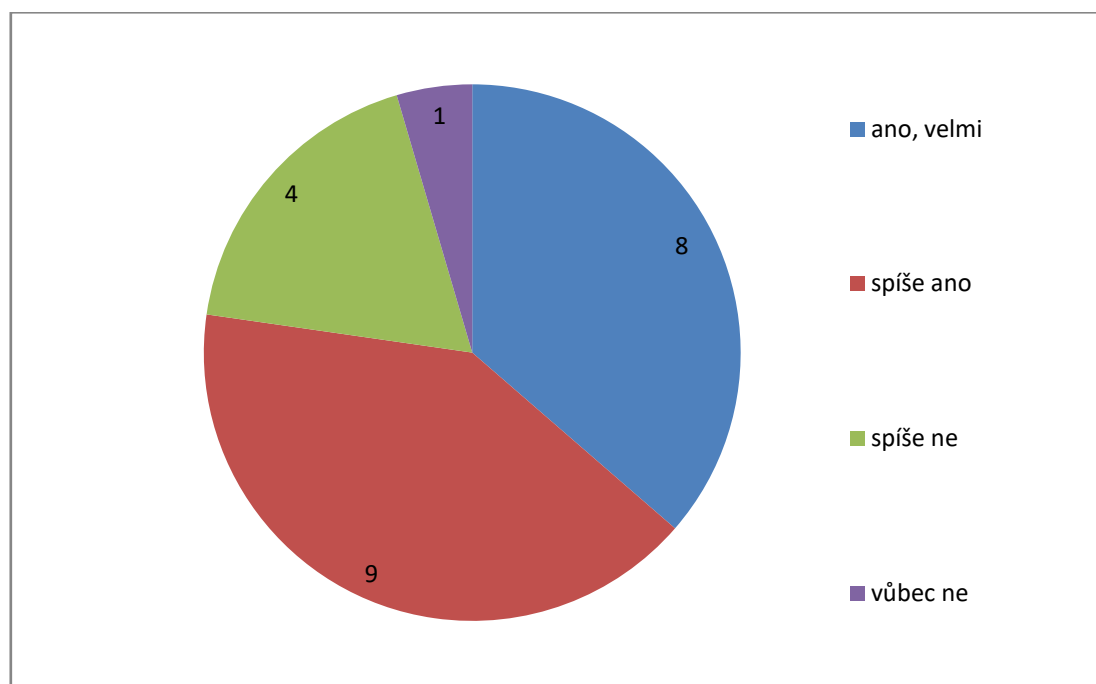
Pro velkou část učitelů je však nadaný žák také určitým *zpestřením* a ozvláštňením běžné výuky. Mohou to potvrzovat též opakovaně zmíněné důvody jako *radost*, anebo *výzva*.

Pouze jednoho z dotazovaných učitelů nadaný žák ve třídě obtěžuje a pro velmi málo učitelů je tento žák pomocí. Buď jej při výuce oni sami nevyužívají jako pomocníka, anebo projevy nadaného nepomáhají učiteli při výuce či vedení třídy.

#### 4.4.1.21 Otázka č. 21. Je pro Vás náročné věnovat se nadanému žákovi?

Nabídka odpovědí	Počet odpovědí	Procentuální podíl
<i>ano, velmi</i>	8	36,36 %
<i>spíše ano</i>	9	40,91 %
<i>spíše ne</i>	4	18,18 %
<i>vůbec ne</i>	1	4,55 %

Tabulka 23 Otázka č. 21



Graf 20 Otázka č. 21

U této otázky bylo zjištěno, že pro více než 70 % učitelů je spíše náročné věnovat se nadanému žákovi. Tyto odpovědi korelují se zjištěním v předchozí otázce a v otázce č. 7. Pro většinu učitelů je náročné věnovat se nadanému proto, že vyžaduje větší množství času stráveného nad přípravou výuky, pro učitele je to tedy často náročná práce navíc.

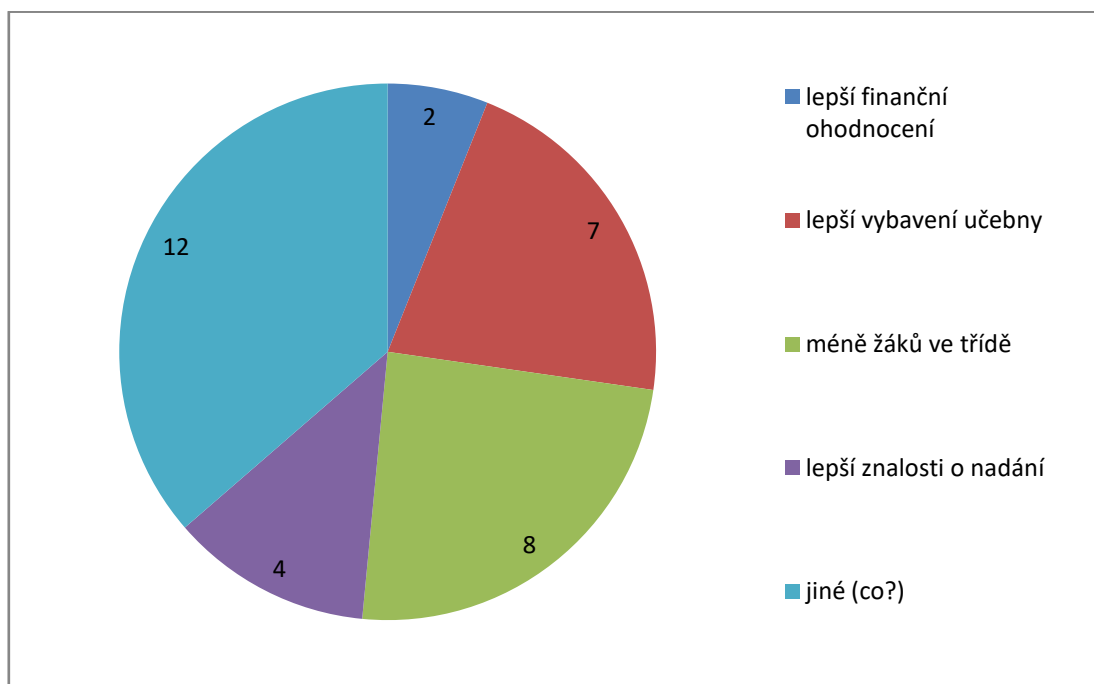
V otázce 7 odpovídali někteří učitelé, že nadaní vyžadují zadávání nezvyklých úkolů. V souvislosti s otázkami 20 a 21 vidíme, že je to sice pro učitele těžké, ale přesto se nadaným věnují, diferencují jim výuku a reagují na jejich potřeby přesto, že to pro ně není jednoduché a musí vynaložit úsilí navíc. Někteří v tom navíc spatřují osobní výzvy a růst, vidí v této práci smysl a mají radost z pestré výuky, rozvoje a růstu žáků.

Pouze 5 učitelů odpovědělo, že výuka nadaného pro ně není příliš náročná a z nich jeden náročnost zcela odmítl.

#### 4.4.1.22 Otázka č. 22. Co by Vám pomohlo, abyste se nadaným mohla více věnovat?

Nabídka odpovědí	Počet odpovědí	Procentuální podíl
<i>lepší finanční ohodnocení</i>	2	9,09 %
<i>lepší vybavení učebny</i>	7	31,82 %
<i>méně žáků ve třídě</i>	8	36,36 %
<i>lepší znalosti o nadání</i>	4	18,18 %
<i>jiné (co?)</i>	12	54,55 %

Tabulka 24 Otázka č. 22



Graf 21 Otázka č. 22

Mezi jiné skutečnosti, které by pomohly lépe se věnovat nadaným žákům, učitelé uváděli: *asistent 5x, více času 4x, nemuset řešit podprůměrné žáky/ostatní věci 3x, sdílení zkušeností 1x kontakty na koho se obrátit 1x, vidina cíle vývoje nadaných 1x, propojení a spolupráce více škol pro nadané 1x.*

Žádnou z možností v této otázce nevybrala většina pedagogů. Nejvíce odpovědí pak bylo u možností *méně žáků ve třídě* a *lepšího vybavení učebny*. Opět se potvrzují a propojují odpovědi z otázek č. 5 a 6. Nadání jsou podle většiny pedagogů v českém systému zanedbáváni. Učitelé sami mají zkušenost mnoha žáků ve svých třídách a ocenili by, aby jich bylo méně, pokud by měli více rozvíjet nadané a věnovat se jim.

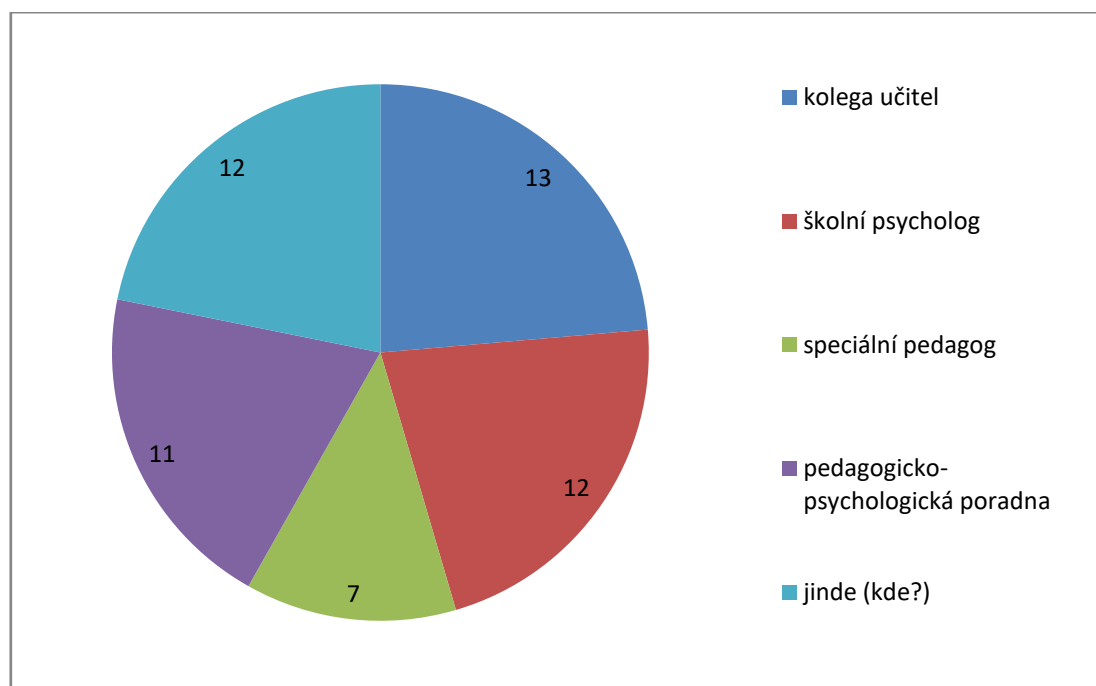
Množství žáků ve třídě také, jak už bylo zmíněno dříve, souvisí s množstvím času. Čtyři pedagogové uvedli, že by potřebovali právě více času, aby se nadaným mohli věnovat intenzivněji, a pět vyučujících by ve své třídě ocenilo asistenta pedagoga. To je ovšem možnost, která se v českém prostředí vzhledem k nadaným žákům většinou nepraktikuje.

Pouze dvěma dotazovaným učitelům by kromě jiných odpovědí pomohlo lepší finanční ohodnocení. Pro srovnání s otázkou č. 2, oba tito pedagogové spadají do většinové kategorie a mají více než 20 let pedagogické praxe.

#### 4.4.1.23 Otázka č. 23. Když potřebujete pomoc týkající se nadaného žáka, na koho se obrátíte?

Nabídka odpovědí	Počet odpovědí	Procentuální podíl
<i>kolega učitel</i>	13	59,09 %
<i>školní psycholog</i>	12	54,55 %
<i>speciální pedagog</i>	7	31,82 %
<i>pedagogicko-psychologická poradna</i>	11	50,00 %
<i>jinde (kde?)</i>	12	54,55 %

Tabulka 25 Otázka č. 23



Graf 22 Otázka č. 23

Někteří učitelé vyjmenovávali ještě další možnosti, kam se s případným problémem obrátit pro pomoc: *samostudium/literatura/internet* 4x, *oborový učitel 2. stupně* 3x,

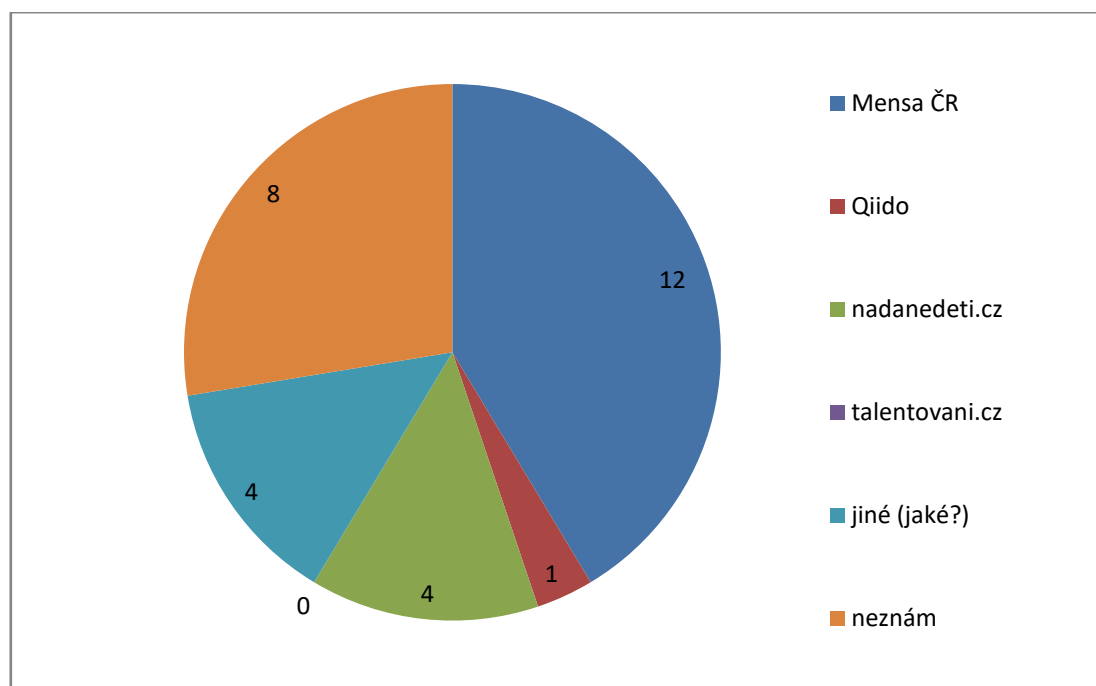
rodiče/zákonní zástupci 2x, školení 2x, výchovný poradce 1x, ředitel školy 1x, asistent 1x, jiná škola 1x.

Většina pedagogů by hledala pomoc mezi svými kolegy a dále by se obrátili na školního psychologa a jen o něco méně i na pedagogicko-psychologickou poradnu. Někteří učitelé dokonce uváděli hierarchický postup, který byl podobný, jako možnosti výběru odpovědí. Nejprve by se tedy poradili mezi kolegy, poté teprve šli pro pomoc za školním psychologem anebo speciálním pedagogem, a až nakonec se obrátili na pedagogicko-psychologickou poradnu, či jiné zařízení. Speciálního pedagoga navíc někteří učitelé nevybrali z toho důvodu, že na škole tuto pozici neměli obsazenou.

#### 4.4.1.24 Otázka č. 24. Znáte nějaké organizace, které se věnují rozvoji nadání/nadaným žákům?

Nabídka odpovědí	Počet odpovědí	Procentuální podíl
<i>Mensa ČR</i>	12	54,55 %
<i>Qiido</i>	1	4,55 %
<i>nadanedeti.cz</i>	4	18,18 %
<i>talentovani.cz</i>	0	0,00 %
<i>jiné (jaké?)</i>	4	18,18 %
<i>neznám</i>	8	36,36 %

Tabulka 26 Otázka č. 24



Graf 23 Otázka č. 24

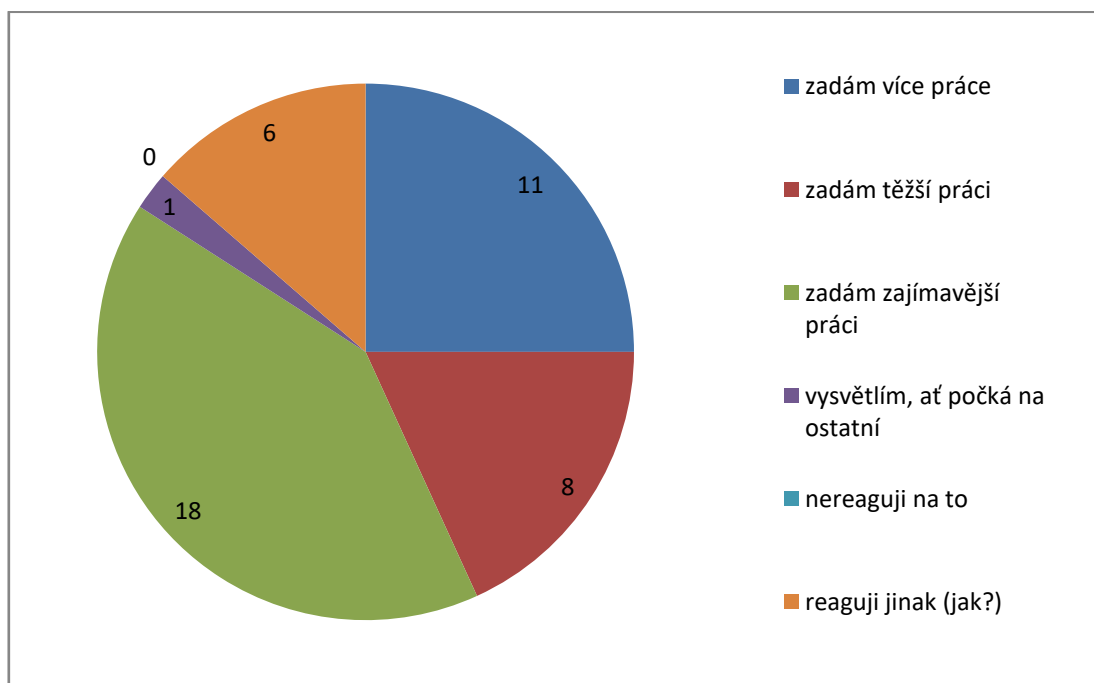
Mezi jinými organizacemi, které učitelé zmiňovali, byly tyto: *školní soutěže a olympiády 2x, PORG Ostrava 1x, svetvzdelani.cz 1x, Krajské centrum podpory nadání Hranice (ikap.cz) 1x.*

Bylo zjištěno, že z organizací, které se věnují nadaným a jsou mezi učiteli známé, je pouze jedna, a to Mensa ČR. Tuto odpověď zvolilo 12 z 22 učitelů. Ostatní organizace jsou mezi účastníky spíše neznámé a jsou tak pouze výjimky učitelů, kteří znají nějakou další společnost, která se věnuje rozvoji nadání a nadaným dětem.

#### 4.4.1.25 Otázka č. 25. Co děláte, když se nadaný žák ve škole nudí, nebo má vše hotovo?

Nabídka odpovědí	Počet odpovědí	Procentuální podíl
<i>zadám více práce</i>	11	50,00 %
<i>zadám těžší práci</i>	8	36,36 %
<i>zadám zajímavější práci</i>	18	81,82 %
<i>vysvětlím, ať počká na ostatní</i>	1	4,55 %
<i>nereaguji na to</i>	0	0,00 %
<i>reaguji jinak (jak?)</i>	6	27,27 %

Tabulka 27 Otázka č. 25



Graf 24 Otázka č. 25

Mezi další reakce učitelů vzhledem k nadaným žákům byly jmenovány tyto: *pomoc ostatním/kontrola 3x, dám žákovi více úkolů na výběr 1x, pomoc vyučujícímu – přinést, nachystat na další hodinu atd. 1x, žák si sám najde svoji práci 1x.*

Většina vyučujících zadává nadaným žákům zajímavější práci, pokud mají vše dokončeno. Jen polovina učitelů vybrala možnost zadání více práce, a ještě méně učitelů by zadalo těžší práci. Podstatné ale je, že naprostá většina by zadala alespoň nějakou práci. Někteří opakovaně zmiňovali, že žák by se v opačném případě začal nudit nebo zlobit, a ve škole je proto potřeba jej zaměstnat.

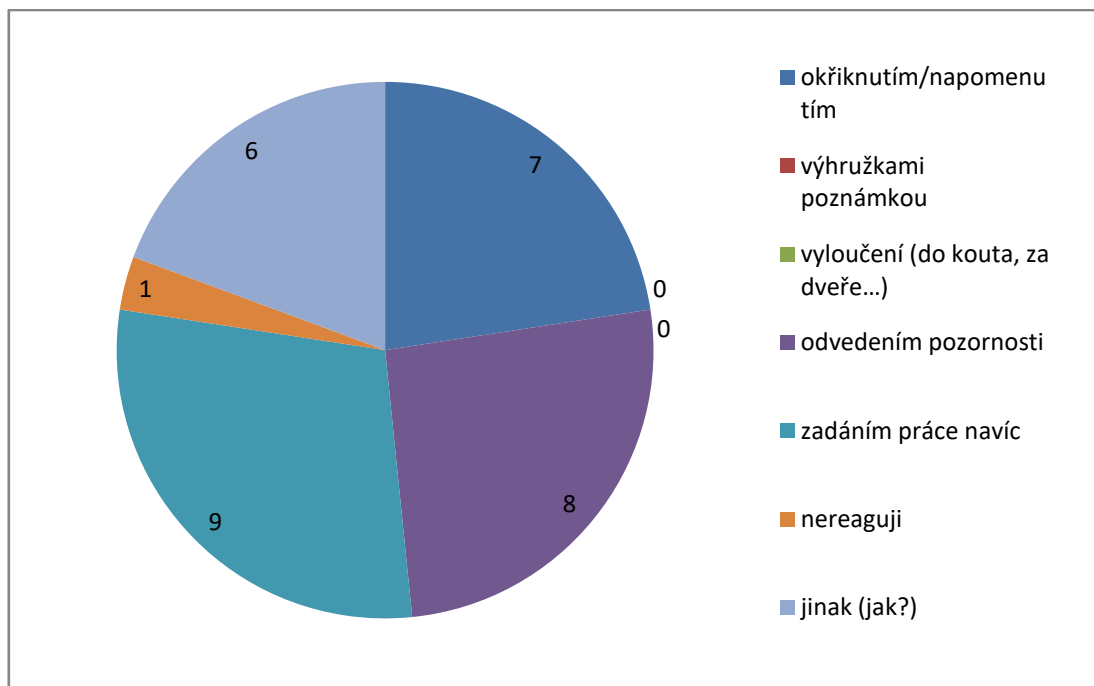
Dále je důležité zjištění, že každý z učitelů by zareagoval alespoň nějak. Nikdo nevybral možnost, že na nudu nadaných žáků nereaguje a pouze jeden označil možnost, aby nadaný počkal, než budou mít práci hotovou i ostatní.

Z odpovědí v otázce č. 3 vidíme, že přibližně polovina dotazovaných považuje nudu a skutečnost, že má žák práci rychle hotovou, za častý projev nadaných žáků. Dále toto zjištění koreluje s odpověďmi z otázek č. 20 a 21. Pro učitele je často náročné věnovat se nadaným právě proto, že tito žáci mají práci rychle hotovou. Z toho důvodu musí učitelé žákům připravovat práci navíc, která by pro ně v některých případech mohla být zajímavá, ale tyto přípravy mohou být pro učitele náročné a stojí je více času a úsilí.

#### 4.4.1.26 Otázka č. 26. Jak reagujete na zlobení nadaných žáků?

Nabídka odpovědí	Počet odpovědí	Procentuální podíl
<i>okřiknutím/napomenutím</i>	7	31,82 %
<i>výhružkami poznámkou</i>	0	0,00 %
<i>vyloučením (do kouta, za dveře...)</i>	0	0,00 %
<i>odvedením pozornosti</i>	8	36,36 %
<i>zadáním práce navíc</i>	9	40,91 %
<i>nereaguji</i>	1	4,55 %
<i>jinak (jak?)</i>	6	27,27 %

Tabulka 28 Otázka č. 26



Graf 25 Otázka č. 26

Další reakce vyučujících na zlobení nadaných žáků: *upozornění na pravidla* 4x, *fyzický kontakt, např. položení ruky na rameno* 1x, *volání rodičům* 1x.

Tato otázka se také zaměřila na reakce vyučujících, ale tentokrát v situacích, kdy žák zlobí, nebo nějak ve výuce vyrušuje. Žádná z možností nebyla zastoupena většinou. Nejvíce však učitelé odpovídali *zadáním práce navíc*. Tato možnost navíc potvrzuje zjištění v předchozí otázce. Dále se učitelé snaží odvést pozornost nadaného žáka od předmětu, který narušuje výuku, anebo jej napomenou. Tuto možnost navíc podporují další opakovaně zmiňované odpovědi učitelů, které ale vnímali mírněji, než okřiknutí, nebo napomenutí žáka. Čtyři učitelé tuto odpověď formulovali jako *upozornění na porušování pravidel*, jejich *připomenutí* anebo *domluvou* žákům.

Další odpovědi ukázaly, že nikdo z vyučujících nepoužívá silnější výhružky poznámkou, a také nikdo žáky kvůli vyrušování nevyklučuje z kolektivu za dveře, nebo do kouta, ani jinak.

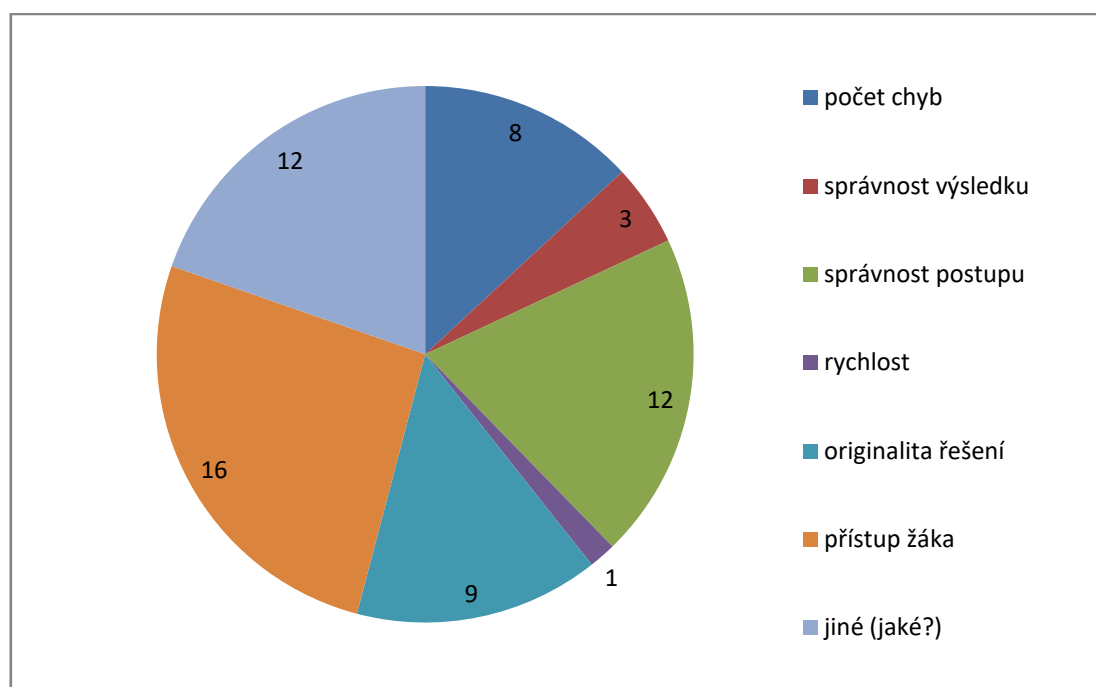
Jeden z vyučujících vybral také možnost *nereagují*. Svoji odpověď zdůvodnil tím, že žáci někdy vyrušují, protože si chtějí získat pozornost. V takových případech podle něj ignorování zlobení, nebo nereagování může být také dobrá forma reakce, která povede k tomu, že žák například začne pracovat na zadaném úkolu.



#### 4.4.1.27 Otázka č. 27. Na co kladete důraz při hodnocení práce žáků?

Nabídka odpovědí	Počet odpovědí	Procentuální podíl
<i>počet chyb</i>	8	36,36 %
<i>správnost výsledku</i>	3	13,64 %
<i>správnost postupu</i>	12	54,55 %
<i>rychlost</i>	1	4,55 %
<i>originalita řešení</i>	9	40,91 %
<i>přístup žáka</i>	16	72,73 %
<i>jiné (jaké?)</i>	12	54,55 %

Tabulka 29 Otázka č. 27



Graf 26 Otázka č. 27

Pro učitele byly také zásadní další faktory, které zohledňují při hodnocení svých žáků: *pokrok žáka 5x, snaha 2x, znalosti 1x, samostatnost 1x, zodpovědnost 1x, ochota udělat práci navíc 1x, aktivita/zájem 1x, čas, který tomu žák věnoval 1x.*

Nejvíce učitelů bere v potaz přístup žáka, který je pro ně důležitý. Pokud žák plní úkoly aktivně a zodpovědně, bude většinou lépe hodnocen, než pokud je jeho přístup lhostejný. Hned druhou nejčastěji vybranou možností byla správnost postupu. Může to být jednak správně aplikovaný postup, který se žáci ve škole naučili anebo na druhou stranu to, že žák při řešení úkolu zvolil takový postup, který vedl ke správnému výsledku, tudíž byl postup správný.

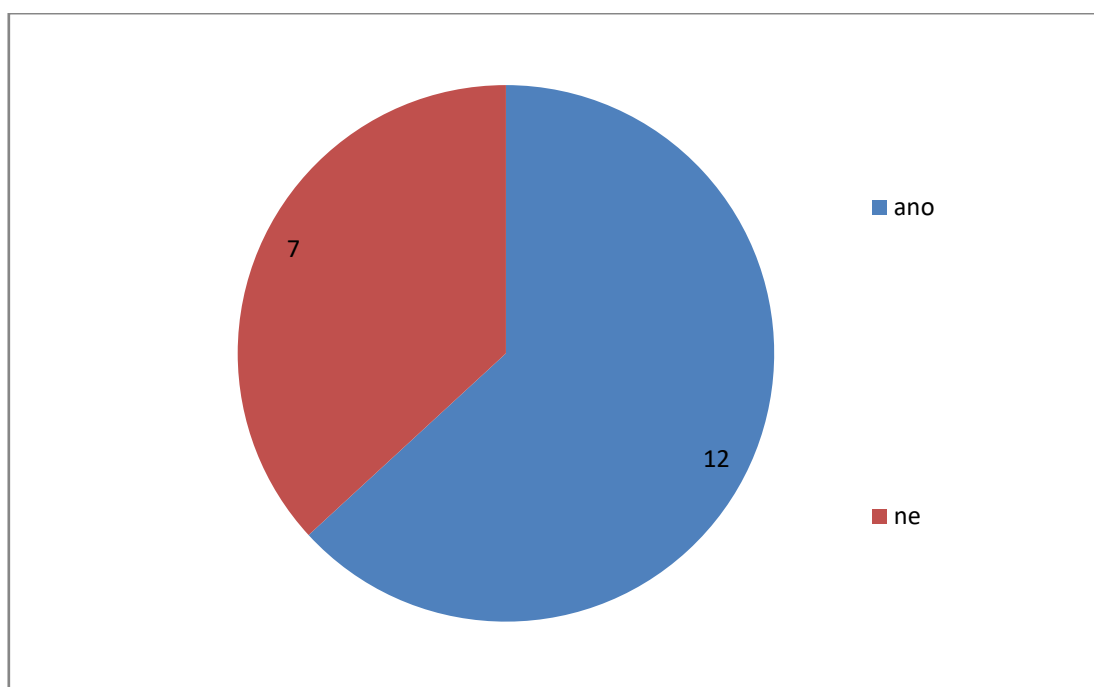
Z ostatních odpovědí je však zřejmé, že učitelům většinou nejde o to, aby žáci měli vždy správný výsledek, anebo práci rychle hotovou. Můžeme předpokládat, že u většiny učitelů získá dobrou známku pravděpodobně spíše ten žák, jehož přístup k úkolu bude aktivní a zodpovědně vynaloží přiměřené úsilí na jeho vyřešení, přesto, že se nedobere správného výsledku, na rozdíl od žáka, jehož přístup k úkolu bude lhostejný přesto, že by zvládl úkol vyřešit se správným výsledkem.

Někteří učitelé také rozdělovali možnosti podle předmětů, ve kterých zrovna hodnotí. Uváděli, že v matematice kladou větší důraz na správnost výsledku a postupu, naproti tomu v českém jazyce je pro ně důležitější počet chyb, a ve vlastivědě a výchovách naopak oceňují originální řešení.

#### 4.4.1.28 Otázka č. 28. Rozlišujete domácí úkoly pro nadaného a pro ostatní žáky?

Nabídka odpovědí	Počet odpovědí	Procentuální podíl
<i>ano</i>	12	54,55 %
<i>ne</i>	7	31,82 %

Tabulka 30 Otázka č. 28



Graf 27 Otázka č. 28

Poslední dvě otázky byly věnovány domácím úkolům a jejich zadávání.

Z 22 dotazovaných pedagogů dvanáct rozlišuje domácí úkoly pro nadané a ukládá jim tedy jinou práci než ostatním. Sedm učitelů v tomto ohledu nadané žáky nerozlišuje a celé třídě zadává domácí úlohy stejné.

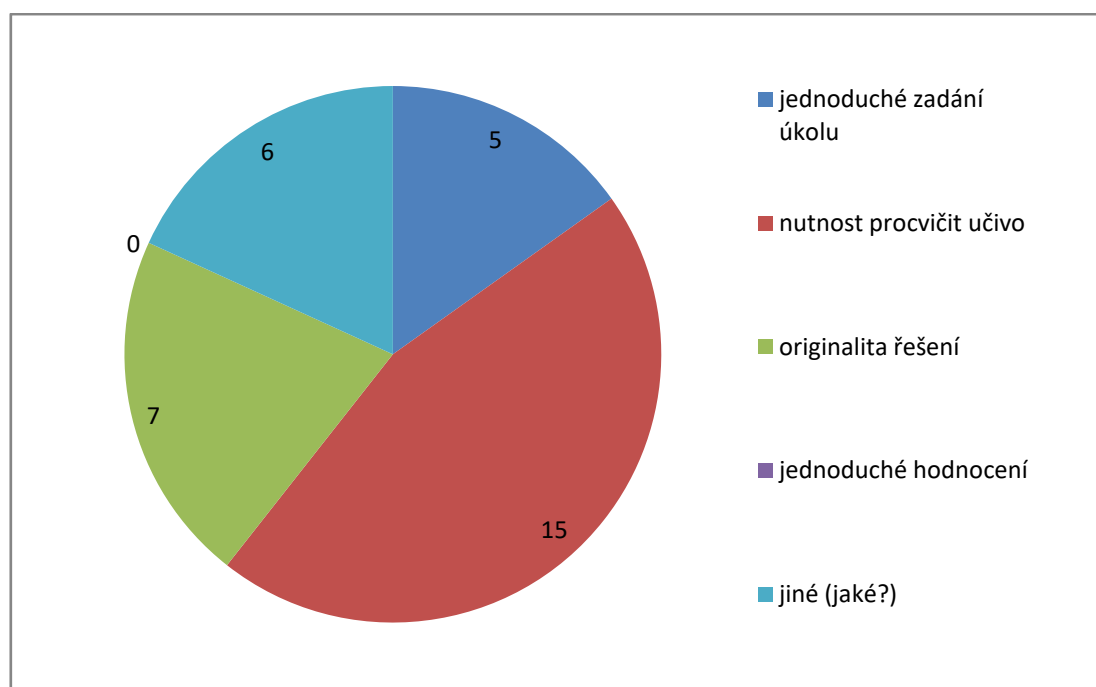
Pět vyučujících odpovědělo, že zadávají domácí úkoly dobrovolné, takže se žáci de facto diferencují sami. Tři z nich však navíc označili odpověď ne, ostatní žádnou.

Jeden vyučující nezadává žádné domácí úlohy.

#### 4.4.1.29 Otázka č. 29. Jaká jsou kritéria pro zadávání domácích úkolů?

Nabídka odpovědí	Počet odpovědí	Procentuální podíl
<i>jednoduché zadání úkolu</i>	5	22,73 %
<i>nutnost procvičit učivo</i>	15	68,18 %
<i>originalita řešení</i>	7	31,82 %
<i>jednoduché hodnocení</i>	0	0,00 %
<i>jiné (jaké?)</i>	6	27,27 %

Tabulka 31 Otázka č. 29



Graf 28 Otázka č. 29

Učitelé, kteří uvedli jiná kritéria pro zadávání domácích úloh, nejčastěji volili tyto možnosti: *individuální potřeby žáka/osobní rozvoj* 3x, *domácí úkoly dlouhodobější/týdenní projekty* 3x, *denně číst* 1x, *nutnost dokončit práci, kterou žák nestihnul ve škole* 1x.

Poslední otázka cílila na zjištění důvodů, proč učitelé zadávají domácí úlohy a jaká jsou kritéria pro jejich zadávání.

Většina učitelů zadává domácí úlohy, aby si žáci zopakovali doma učivo, které probírali ve škole. Aby se k němu alespoň vrátili.

Nikdo z učitelů naopak nezadává úlohy proto, aby se jim jednoduše kontrolovaly a hodnotily.

Zajímavé byly rovněž výpovědi některých učitelů, kteří pojímali domácí práci žáků mnohem kreativněji. Uváděli, že zadávají domácí úkoly dlouhodobějšího charakteru, nejčastěji týdenní, anebo nezadávají úkoly vůbec, ale jen jaksí monitorují dobrovolnou domácí práci žáků, kteří si vymýšlejí vlastní úlohy, nebo pracují na projektech či komplexnějších problémech. Mohou navíc i spolupracovat ve dvojicích či skupinkách, což jim umožňuje větší svobodu při zpracovávání úkolů, anebo možnost sdílení informací a zájmů s ostatními kamarády.

#### **4.4.2 Výběr nadaných žáků**

Ve školách, kde probíhal výzkum mezi pedagogy, byli také vyhledáni diagnostikovaní nadaní žáci, kteří by byli ochotni k rozhovoru.

Byla tedy kontaktována školní psycholožka jedné ze škol, na kterých výzkum probíhal, a po ochotném souhlasu všech stran byla domluvena setkání se dvěma nadanými žáky, jejich rodiči i vyučujícími žáků za účelem zjištění doplňujících informací k základnímu výzkumu. Tato část výzkumu byla realizována v průběhu měsíce května.

Individuální rozhovory celkem se šesti účastníky byly zaznamenány diktafonem a jejich přepis je součástí příloh práce. Účastníci byli vždy dotázáni, zda je možné rozhovor zaznamenávat, seznámení s informacemi o následném zpracování, přepisu rozhovoru a vymazání identifikujících údajů a osobních informací. Všichni ochotně souhlasili. Rozhovory s učiteli byly vedeny ve školním prostředí jejich tříd, zatímco rozhovory s nadanými žáky a jejich rodiči byly uskutečněny v jejich domácím prostředí.

Tyto polostrukturované rozhovory probíhaly volněji, v přátelské atmosféře. Otázky byly voleny více situačně, následné dotazy pak byly spíše upřesňující nebo prohlubující, a teprve až se téma vyčerpalo, byla nastolena další dosud nezodpovězená otázka.

Celý rozhovor s každým účastníkem trval přibližně 20 – 25 minut. Tento čas dostačoval k zodpovězení všech otázek i k udržení plné pozornosti respondentů, neboť nepříjemná atmosféra, stres nebo nedostatek psychického komfortu by mohly výzkum ohrozit, a proto bylo nutné rozhovor zbytečně neprodlužovat.

### 4.4.3 Výsledky hloubkových rozhovorů

Všechny hloubkové rozhovory byly zaznamenány diktafonem a následně přepsány a podrobně analyzovány. Přepisy rozhovorů jsou uvedeny v seznamu příloh této práce. Vzhledem k rozdílnosti formulací pokládaných otázek i průběhu rozhovoru není možné informace rozebrat po jednotlivých otázkách jako výzkum strukturovaným rozhovorem. Bylo proto nalezeno několik společných témat, které se prolínají výpověďmi všech účastníků a doplňují zjištění hlavního výzkumu.

#### 4.4.3.1 Zájmy, projevy, potřeby

Zájmy nadaných jsou důležité, protože děti jimi vyjadřují, co je baví a jaké jsou jejich potřeby. Nejprve byl rozhovor zaměřen na školní prostředí, kde nadaný žák (N1) vyjmenovává to, co jej ve škole baví: „*Nejvíce ze všech předmětů mě docela začíná bavit vlastivěda.*“ Jeho maminka potvrzuje: „*Vždycky ho bavil ten vesmír, od malička.*“ Dále nadaný vyjmenovává mnoho kroužků, které ve škole navštěvuje nad rámec povinné docházky: „*Kroužky? No, právěže docela dost. Třeba do skautu chodím, pak ve čtvrtek mám folklór, ve středu sbor a basket. Ten je taky super...*“ A maminka opět doplňuje jeho vzdělávací zájmy: „*My jsme hodně jezdili třeba do science center do Ostravy, do Olomouce, do Brna, ...CTMko pořádá dálkové vzdělávání – objevitelské soboty.*“

Druhého nadaného žáka (N2) ve škole baví nejvíce matematika. Jeho maminka to dokládá na příkladu: „*(N2) věděl, že má 2000 korun, a listoval si v katalogu a viděl tam lego za 900 a byl schopný už v první třídě říct: Maminko, to lego stojí 900, takže když si ho koupím, tak mi zbude 1100... v době, kdy se učili počítat do deseti.*“ Na matematice se žákovi dále líbí „*taková technická skládanka nebo naprogramování robota.*“

Mimoškolních koníčků a zálib vyjmenovávali oba nadaní žáci více. Některé byly shodné, jiné naopak odlišné. Co však bylo shledáno u obou nadaných žáků společné, je jejich hluboký zájem o to, co je nadchne. První maminka vypovídá: „*On je chvílku blázen do dějepisu, chvílku je blázen do matiky, (...) chvílku do zvířat, chvílku do... prostě vždycky se do něčeho nadchne a pak blbne.*“ „*A může to být cokoliv?*“ „*Jo, třeba půl roku je nesnesitelný, protože mluví jenom na jedno téma...*“ a dále: „*On se nemusí učit, on se na to jednou podívá a je mu úplně jedno, který je to obor.*“ Velmi podobně odpovídala i druhá maminka: „*(...) ale když už ho něco baví, tak opravdu jede naplno...*“ a tatínek přidává: „*Když tvoří nějakou hru, tak tím dějem žije třeba tři dny. Oni si vytvoří nějaký děj, a pak druhý den to rozvíjí a..., až mi to někdy přijde, že je, jak se říká lidově, v jiném světě.*“ „*...on se umí fakt nadchnout pro to, co dělá.*“ „*Ať je to cokoliv, co ho zrovna zaujme?*“ „*Mhm, no (souhlasně přikyvuje).*“ „*Může*

*to být od té hudby, přes sport, nějakou příhodu...“ „Ano, včera zrovna se rozhodl, že bude sekat zahradu. A byl z toho úplně nadšený, museli jsme se jít všichni podívat, kolik už toho posekal, jak se mu to povedlo, a fakt z toho měl úplně upřímnou radost, že to zvládl a že ho to bavilo ještě k tomu.“*

Další společný prvek vyzorovaný v rozhovorech je představivost a touha něco vytvářet, nějakým způsobem ztvárnit, uskutečnit svoji představu. *„Třeba teď už jsem udělal asi tři prezentace přes Google o nějakých divech.“ „Do školy?“ „Ne do školy.“ „Jenom tak jsi udělal prezentaci, jo?“ „Hm (souhlasně).“* Paní učitelka nadaného žáka potvrzuje jeho tvořivý přístup ve škole: *„Třeba něco tvoří, ... maluje, vytváří knížičky a tak... spoustu věcí si vytváří sám, je tvořivý...“* Jeden z největších koníčků nadaného žáka (N2) je lego. Vypráví o něm: *„Na legu se mi líbí, že když se na něco dívám, tak mám inspiraci, a z toho lega to můžu vytvarovat.“* Dále mluví též o Minecraftu: *„Když hraju na creative, tak ... třeba mě něco napadne a postavím to.“* Při rozhovoru s rodiči bylo přímo uvedeno: *„Co ho baví na legu?“ „Že tvoří nebo že má nějakou představu, kterou převede v tu hmotnou, konkrétní věc nebo tvar.“* A také: *„Je pravda, že málokdy se stane, že by mu dlouho vydržela ta stavba, která je podle plánu. Potom prostě dostane nějaký nápad a využije ty kostičky na to, aby z toho poskládal něco úplně jiného, ať už to má jakékoliv barvy... a vytvoří si z toho něco svého. Cokoliv ho napadne.“*

Bylo také zjištěno, že společným nedostatkem obou nadaných mohou být některé záležitosti týkající se jemné motoriky. První maminka uvádí: *„(...) sice je třeba levý, naštěstí nemusí nic ručně dělat, protože to by asi nedopadlo dobře...“* nebo dále: *„Je třeba manuálně strašně nezručný, strašně dlouho trvá, tvrdá ruka...“* a druhá maminka podobně zmiňuje: *„Co trošku potřeboval více od první třídy, a pořád ještě potřebuje, je dohlédnout na psaní a čtení...“* Žák: *„Ale čtení už mi jde líp, ale to psaní mi nejde.“* A dále: *„No, začal jsem se ve psaní víc snažit. Jakože se soustředím a... prostě píšu pomalu.“*

Tato oblast jemné motoriky navíc koresponduje s odpověďmi učitelů. V otázce č. 11 předpokládá devět učitelů, což je asi 40 % dotazovaných, že nadaní žáci mají v motorické oblasti možné obtíže či nedostatky. V tomto ohledu oba případy tuto skutečnost potvrzují. Zajímavé je také srovnání s výpověďmi u otázky č. 14, kde více než 70 % učitelů odpovědělo, že nadaný žák odmítá plnit rutinní úkoly. Jemná motorika je však oblast dovedností, jíž je nutno procvičovat právě častým opakováním a zdokonalováním, které může být někdy velmi rutinní. Maminka nadaného žáka (N1) uvádí: *„Kdyby to nebylo jenom sčítání a odčítání, tak si myslím, že ho ta matematika třeba začne bavit.“* *„Jako že nějaký úplně mechanický úkol?“* *„Jo, oni to rovnou řekli i v té poradně, že by mu stačilo dát pět příkladů a spíš něco*

*rozvíjejícího než pořád dokolečka. Tím pádem ho to nemůže nadchnout, a nebude ho to bavit...“*

#### **4.4.3.2 Nadaný žák v kolektivu**

Sociální oblast nadaných žáků je velmi bohatá a rozmanitá. Dotazy na kamarády a kolektiv vhodně navazovaly právě na žákovy zájmy a byly vybrány také z důvodu doplnění výzkumu, zejména otázky č. 11 a č. 15.

První nadaný žák (N1) odpovídá na otázku „*A co spolužáci, kolektiv?*“ „*Mám tam docela dost dobrých kámošů, ale dokážu se tam zabavit skoro s každým.*“

Maminka jeho výpověď potvrzuje a rozšiřuje: „*...měl vždycky dost kamarádů...*“ „*On, když se baví třeba s tříletýma děčkama, tak je schopný se chovat jako tříleté děčko, aby se jim přizpůsobil..., když se baví s velkýma, tak se přizpůsobí...*“

„*Jeho něco nadchne a on třeba třičtvrtě družiny, všechny kluky do toho zbláznil. Zajímal ho vesmír, tak najednou všechno, co bylo na hřišti bylo... tam byla jedna planeta, tam byla raketa, a všichni ho prostě poslouchali a hráli si podle něho.*“ Tato výpověď potvrzuje nejen výše uvedený hluboký zájem o věc, která jej momentálně nadchne, ale také ukazuje, že tento nadaný žák se určitě nestrání kolektivu, dokáže ostatní strhnout a spolupracovat s nimi. Jeho vyučující také tvrdí: „*On si k sobě vytváří dvojice kohokoliv z kolektivu, kdo má stejný zájem. Nehledí na to, jestli starší, nebo mladší, ani kdo co umí, neumí, nebo jak se chová, ale spíš přilne k tomu, kdo má momentálně podobné zájmy a spolu s ním něco vytváří. Není ani nikdy sám.*“

O společenském charakteru mluví také maminka nadaného žáka (N2): „*Je velmi přátelský, velmi rychle si dokáže najít kamarády. Tím, že je opravdu komunikativní, tak i v tom kolektivu úplně v pohodě.*“ Žák sám v průběhu rozhovoru opakovaně zmiňoval, že s kamarády tráví čas venku, hrají různé hry, píše si s nimi nebo se s nimi baví o přestávkách.

Tyto výpovědi částečně zpochybňují zjištění v otázce č. 11, kde téměř 60 % pedagogů předpokládá, že nadaný žák má problémy v sociální oblasti. Případy dvou nadaných ukázaly, že v sociální oblasti žádné zásadnější problémy nemají. Vyučující nadaného žáka (N1) dokonce uvádí: „*...mnohem více, citlivěji vnímá ty sociální vztahy mezi dětmi.*“ Takže tohoto žáka zajímají nejen vztahy kamarádů vzhledem k sobě samému, ale také vztahy ostatních k sobě navzájem. „*Kluci tady mezi sebou si řekli příjmením, něco se pošťuchali a (N1) už přišel s tím, že ten chlapeček je ohrožený, šikanovaný a že se k němu ostatní chovají zle. Ale z pohledu toho chlapečka, který se tady pošťuchoval, to byla sranda.*“ Na takto popsané situaci je určitě vidět vysoká sociální citlivost. Nadaný žák se nebojí pouze o bezpečí

vlastní, ale i o ostatních spolužáků. To, jak tvrdí Fábik (2018, s. 68), určitě není projev nižších sociálních dovedností nebo sociální zaostalosti oproti kognitivnímu vývoji.

#### 4.4.3.3 Zanedbávání nadaných

V otázce č. 5 při výzkumu mezi pedagogy bylo zjištěno, že většina učitelů si myslí, že nadaní žáci jsou ve školách zanedbáváni. Přesto jsou výpovědi rodičů trochu odlišné. *Co pro vás vzdělání znamená? „Pro mě strašně moc. Myslím si, že to otevírá dveře pro daleko větší rozhled.“ „Určitě poskytnutí teda nějakého rozhledu, plus uvedení toho člověka do společnosti, protože tam získává spoustu nejenom zkušeností a vědomostí, ale i celkového přehledu.“ „A je teda pro vás vzdělávání důležité?“ „No samozřejmě.“ Vzdělání je tedy pro rodiče nadaných důležité, a proto jim není lhostejný výběr školy či pedagoga a vzdělávací možnosti pro své dítě pečlivě zvažují. Zároveň jsou však s vyučujícími svých dětí spokojeni: „Já myslím, že on měl vždycky štěstí na učitele, takže to bylo vždycky bez problému.“ Jinde uvádí: „Jo, to já jsem hodně v kontaktu (s vyučující). S ní jsem byla pravidelně, ona mi vždycky řekla, co a jak, když jsem se zeptala... V pohodě, úplně.“ A dále: „Trojku, čtverku jsem byla fakt nadšená..., ...ta učitelka ho fakt podporovala a dokázala nadchnout ty děcka pro všechno.“ Druhá maminka popisuje situaci ve škole takto: „Věděli jsme, že paní učitelka umí rozpoznat včas třeba a pracovat dobře tady i s tímhle... (o nadání)“ „Jsme spokojeni velice s přístupem paní učitelky, celkově s tím, jakým způsobem vede výuku. ...víme, že to funguje skvěle.“ Dále maminka konkretizuje: „(N2) je takový temperamentnější... a někdy je těžší to udržet v nějaké míře a paní učitelka opravdu má na to cit a umí to vystihnout a najde si tu cestičku a přesně ví, co na něho platí.“ Zároveň na otázku *Co vám chybí nebo co byste ještě ocenili navíc?* odpovídali: „Myslím si, že žádný výraznější problém jsme tam nikdy neřešili ani nepociťovali.“ „To nevím, možná by manžela něco napadlo, ale já si asi neuvědomuju.“ Dále také oběma žákům byl ve škole vytvořen individuální studijní plán, kterým škola upravuje přístup k žákovi. „Takže jak jste vymýšleli ten individuální plán, tak to bylo ve spolupráci s tím vyučujícím?“ „Jo, jo, my jsme se bavili a oni říkali, že by tam dali nějaké takové... Ale, většinou to dopadlo spíš tak, že málokdy měl něco rozvíjejícího navíc, spíš dělal s téma staršíma.“ Paní učitelka potvrzuje: „On byl v třetí třídě, tak já jsem si ho vzala sem do čtvrté, páté. ...a já jsem si ho jako třetíka vzala sem mezi ty starší.“ Podobně druhá maminka sděluje: „Právě díky tomu individuálnímu plánu byla možnost nakoupit nějaké další pomůcky i pro (N2), s tím, ...že to má přednostně on...“*

Přestože rodiče jsou se školou a výukou svých nadaných dětí spokojeni, učitelé jsou přesvědčeni, že nadaní jsou zanedbáváni. Ze zjištění v otázce č. 6 můžeme předpokládat, že



kdyby pedagogové měli méně žáků ve třídě, více času anebo by nemuseli věnovat tolik pozornosti slabším žákům, dovedli by se lépe věnovat nadaným žákům a rozvíjet je tak efektivněji. Z otázky č. 22 také víme, že některým učitelům by pomohlo lepší vybavení učebny anebo asistent pedagoga, kterého je možné poskytnout žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

#### **4.5 Závěry výzkumného šetření**

*VO1. Jaké informace, znalosti a vzdělání o nadání a mimořádném nadání potřebují pedagogové na prvním stupni ZŠ? Jaké teoretické znalosti a zkušenosti máte Vy?*

Bylo zjištěno, že většina dotazovaných učitelů má vystudován obor učitelství pro první stupeň, kde také vyučují. Někteří navíc absolvovali obor speciální pedagogika, ale pouze jeden vyučující absolvoval kurz ke vzdělávání nadaných. Přestože většina z pedagogů má mnohaleté zkušenosti, jen málo z nich se setkalo s výukou diagnostikovaného nadaného žáka ve své třídě. Učitelé také tvrdí, že by jim nepomohly lepší teoretické znalosti o nadání tolik, jako například méně žáků ve třídě, lepší vybavení učebny či asistent pedagoga, což jsou skutečnosti, které umožňují upravit nadanému žákovi výuku na míru a věnovat se mu efektivněji. Navíc velmi málo učitelů uvedlo, že pokud potřebují pomoc týkající se nadaného žáka, hledají informace v literatuře či na internetu anebo jim pomáhá školení.

*VO2. Jaké názory o zařazení žáků v běžných třídách převládají mezi pedagogy 1. stupně ZŠ?*

Většina učitelů je přesvědčena, že pro nadaného žáka je nejlepší, aby na prvním stupni základní školy byl zařazen v běžné třídě. Mnoho učitelů toto tvrzení zdůvodňovalo nutností rozvoje žáka v sociální oblasti. Uvedené zjištění vyplývá také ze skutečnosti, že učitelé očekávají možné problémy nadaných žáků v této oblasti. Proto není dobré jej v mladším školním věku vyčleňovat z běžného kolektivu vrstevníků a vzdělávat nestandardním způsobem. O něco méně pedagogů, zhruba 40 %, si také myslí, že může být vhodné nadaného žáka zařadit do třídy či skupiny pro nadané, kde bude věnována větší pozornost rozvoji jeho silných stránek či oblastí, ve kterých vyniká. Zároveň si ale učitelé uvědomují rizika spojená například s větším počtem žáků ve třídách nebo s ne zcela optimálním vybavením učeben, které mohou vést k tomu, že nadaný žák bude v běžné třídě zanedbáván, nebude mu věnována dostatečná pozornost a jeho čas strávený ve škole tak nemusí být efektivní.

### VO3. *Jakým způsobem reagují učitelé na projevy nadaných žáků?*

Bylo zjištěno, že učitelé považují za projevy nadaných nejčastěji to, že jsou v učivu napřed, mají práci rychle hotovou a vyrušují nebo doplňují učitele. Také očekávají, že se nadaní žáci ve škole nudí anebo dělají jinou práci. Nejčastější reakcí učitelů je zadávání dodatečné práce, která je pro nadaného žáka zajímavá. Tyto úkoly by však neměly být rutinní, monotónní nebo příliš jednoduché, neboť takové úkoly nadaní žáci odmítají plnit. Pro mnohé učitele je však přítomnost nadaného žáka ve třídě zajímavou příležitostí zadávat netradiční úlohy, avšak to s sebou přináší mnoho práce navíc, která pro učitele není jednoduchá. Někteří na nadané ve své třídě pohlížejí pozitivně a vidí v jejich rozvoji radost, pomoc a motivaci i pro ostatní žáky ve třídě.

## 4.6 Diskuse

Diplomová práce se zabývá problematikou nadaných žáků zařazených do běžných tříd 1. stupně základních škol.

Výzkumné šetření probíhalo na čtyřech základních školách v Mikroregionu Odersko. Dotazovali jsme se učitelů na jejich zkušenosti s výukou nadaných žáků a také byla zjišťována jejich stanoviska k fenoménu nadání. Naprostá většina učitelů k nadaným žákům přistupuje velmi pozitivně přesto, že se s přímo s diagnostikovanými žáky ve svých třídách často nesetkávají.

Dotazovaní učitelé se často ptali, proč mě zajímají nadaní a proč právě ti, kteří jsou zařazeni do běžných tříd. Můj celkový přístup k práci byl praktický a snažil jsem se vycházet ze svých zkušeností a znalostí o školním prostředí. Domnívám se, že existují nadaní, kteří žijí v menších městech či na vesnicích, kde není příliš široká nabídka vzdělávacích možností, a vlivem těchto podmínek jsou nuceni volit kompromisy. Navíc jsem přesvědčen, že většina nadaných ve společnosti dokonce není ani identifikována, a proto jsou velmi často zařazováni právě do běžných tříd s ostatními žáky. Tento výzkumný problém byl pro mě velmi zajímavým tématem a velkou výzvou zároveň. Jsem přesvědčen o tom, že nadaní žáci jsou v českém školském systému zanedbáváni. Ale je to opravdu tak, jak se domnívám?

Výpovědi učitelů vycházejí z jejich souvislé pedagogické práce a každodenního kontaktu s žáky. Na přímou otázku, zda jsou nadaní žáci zanedbáváni, opravdu většina odpověděla, že ano. Hned vzápětí následovala otázka po důvodech, kde učitelé opakovaně zmiňovali, že nemají vhodné podmínky pro to, aby se nadaným mohli věnovat naplno, jak by uměli či jak by bylo potřeba. Některým schází více času, lepší vybavení učebny anebo by jim pomohl asistent. Mnoho učitelů však je zároveň přesvědčeno o tom, že velkým problémem

českého školství je vysoký počet žáků ve třídách. Učitelé nemohou dostatečně diferencovat výuku a věnovat se rozvoji nadaných, pokud se počet dětí ve třídě blíží třiceti.

Dalším a asi největším problémem je skutečnost, že podpora, kterou škola věnuje žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, se soustředí v mnohem větším měřítku na žáky s nedostatky. Můžeme zmínit zejména specifické poruchy učení jako dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie nebo také specifické poruchy chování, pozornosti a další. Rodiče těchto žáků obvykle aktivně řeší znevýhodnění svého dítěte, kterému není možné vyhovět bez patřičného dokumentu, posudku a potvrzení od odborníka. Nadaní žáci však nemají nedostatky a školní učivo většinou zvládají. Během mého výzkumu bylo zjištěno, že učitelé očekávají od nadaných spíše dobrý prospěch. Proto rodiče těchto žáků nemají potřebu řešit ve škole problém týkající se znevýhodnění, a tudíž nevolají po spravedlnosti, když se jejich žák ve škole nudí. Neřeší aktivně to, že jejich dítě tráví čas ve škole neefektivně a probírané školní učivo jej nijak nerozvíjí. Navíc se během dotazování ukázalo, že podle učitelů jsou nadaní často v učivu napřed. Co tedy znamená, že žák tráví pět hodin denně ve škole, kde se učí a procvičuje něco, co už dávno ví? A jak by vypadaly jeho schopnosti a dovednosti, kdyby tento čas využil dle svých potřeb a k rozvoji svých silných stránek? Školy jsou pod nátlakem hlasitějších rodičů, aby řešily naléhavější problémy a doháněly nedostatky, a proto často nemají prostor věnovat pozornost a podporu nadání. A pokud ano, činí tak spíše jen tehdy, když mají k dispozici prostředky navíc.

Výsledky výzkumu ale ukazují též druhou stranu mince. Většina dotazovaných učitelů se domnívá, že pro nadaného žáka je nejlepší vzdělávat jej v běžné třídě. Odpověď specializovaných tříd pro nadané byla v počtu výběrů až na druhém místě. Můžeme předpokládat, že tyto odpovědi pramení ze zkušeností. Mnoho učitelů nemá zkušenost s výukou v celé třídě nadaných dětí ani s alternativním vzděláváním. Možná z toho důvodu jsou přesvědčeni, mnozí navíc se svou dlouholetou praxí, že se nadaným dá věnovat individualizovaně i v běžné třídě a výuku jim optimalizovat. Brání jim v tom však často vysoký počet dětí ve třídě.

Ve školním prostředí je hojně diskutovaný pojem *nálepkování*. Jde o jakési označení žáka, který je „chytrý“, nebo „hloupý“, „jedničkář“, „flákač“, „problémový“ a mnoho dalších. Toto označení pak žáka jistým způsobem zařadí do určitých kategorií a velmi často vede k tomu, že je k němu přistupováno s předsudky, a to nejen mezi učiteli, ale i mezi žáky navzájem, a dokonce tyto nálepky často pronikají i mimo školní prostředí. Jedna z nálepek ale může být i „*nadaný*“! Pokud pošleme žáka do pedagogicko-psychologické poradny a

následně jej označíme za nadaného, dyslektika nebo jakkoli jinak, hrozí, že tímto označením bude žák trpět, a toto zařazení s sebou může následně nést kromě užitku i rizika a nedostatky.

Naneštěstí mě až při vyhodnocení napadla dodatečná otázka do výzkumu, a to: *Je podle Vás dobré posílat potenciální nadané žáky do poraden k diagnostice? Pokud ano, v čem to může být přínosné, a pokud ne, proč?* Sám si, jako budoucí učitel s touto otázkou nevím rady a zajímaly by mne názory ostatních pedagogů.

Návrh praktického řešení této situace v českém školství není jednoduchý, nicméně věřím, a z vlastní pedagogické praxe jsem o tom přesvědčený, že pro efektivní výuku je zcela zásadní snížení počtu žáků ve třídě připadajících na jednoho pedagoga. Tento návrh vyplývá z výsledků výzkumu předložené práce. Jsem si alespoň částečně vědom mnohem širšího kontextu celé této personální problematiky. Výzkum se například nezabýval problematikou možností podpory žáků se speciálně vzdělávacími potřebami, které mají školy k dispozici, ani tím jak tyto možnosti využívají, jaká je jejich kapacita a dalšími oblastmi. Je to však návrh podložený názory vyučujících, jenž vypovídá o potřebách učitelů v jejich praxi a přístupech k nadaným.

Zde zároveň vidím příležitosti pro další výzkum, aby i tato práce byla součástí širšího kontextu v oboru pedagogické praxe. Věřím, že zjištěné informace pomohou nejen v teoretické rovině, ale zejména přispějí ke zlepšení vzdělávacího prostředí a možností, které jsou poskytovány nejen nadaným žákům v českých školách.

## ZÁVĚR

Diplomová práce s názvem Specifika práce pedagoga s nadanými žáky v podmínkách 1. stupně základních škol si kladla za cíl obeznámit čtenáře s problematikou nadání a nadaných žáků. Práce se skládá ze dvou hlavních částí.

V teoretické části jsou shrnuty jak základní poznatky pedagogiky, tak i dalších vědních oborů, které tvoří důležitý přehled o problematice nadání. Je členěna do tří kapitol, v nichž se věnuje nejprve vymezení pojmu nadání a talent, definování nadání jako takového a odbornému obeznámení se s celým oborem a přístupy k nadání. Dále pokračuje legislativním vymezením a shrnutím možností, jež jsou nadaným žákům nabízeny k úpravě a individualizaci přístupů. Nebylo opomenuto ani shrnutí hlavních charakteristik a projevů nadaných žáků, široká část byla věnována učebním strategiím, popisu kognitivních i nekognitivních procesů, které nadání využívají při učení, a také možnostem jejich cvičení a rozvoje.

Praktická část se zaměřila na realizaci výzkumu, jenž se týkal nadaných žáků zařazených do běžných tříd 1. stupně základních škol. Výzkum byl orientován kvalitativně metodou strukturovaných rozhovorů s pedagogy, v jejichž rámci byly zjišťovány názory, postoje a zkušenosti pedagogů vzhledem k nadaným žákům. Výzkumný vzorek byl vybrán na čtyřech základních školách v Mikroregionu Odersko, kde se výzkumu účastnili všichni ochotní učitelé 1. stupně.

Došlo k naplnění všech cílů a výsledky ukazují, že většina učitelů v primární škole má dostatek teoretických znalostí anebo nemají potřebu své znalosti doplňovat dalším vzděláním. Ocenili by však možnost věnovat se nadaným žákům ve větší míře, lepší vybavení učeben, nižší počet žáků ve třídě nebo asistenta pedagoga. Vyučující se zároveň domnívají, že ve školství je větší pozornost zaměřena na žáky s nedostatky než na žáky s vyšším potenciálem k rozvoji. Přestože nemají dostatek prostoru věnovat se nadaným žákům optimálně, zastávají názor, že vzdělávání v běžné třídě je pro tyto žáky v podmínkách 1. stupně základních škol lepší než zařazení do specializovaných tříd pro nadané, zvláštních kroužků nebo vzdělávání alternativním způsobem.

Dále byly provedeny hloubkové rozhovory se dvěma nadanými žáky, jejich rodiči a učiteli. Ve stejném regionu byli vybráni dva diagnostikovaní nadaní žáci, jejichž rodiče byli ochotni podílet se na výzkumu. Rozhovory se zaměřovaly na popis a analýzu konkrétních případů, a výsledky slouží k hlubšímu vhledu a porozumění postojům pedagogů vzhledem k nadaným žákům v tomto konkrétním regionu. Výsledky ukazují několik aspektů, které jsou

společné pro oba případy nadaných žáků. Jedním z nich je hluboký zájem. Pokud se nadaný nadchne pro nějaký zájem, je ochotný mu věnovat spoustu svého času, a to komplexně a soustavně delší dobu. Ukázalo se, že tito nadaní žáci nemají problémy v sociálních oblastech, jsou komunikativní a mají spoustu kamarádů. Nedělá jim problém kamarádit se s kýmkoli, kdo s nimi má společný zájem. Zároveň toto zjištění rozporuje výpovědi učitelů, kteří se domnívají, že nadaní žáci mají v této oblasti obtíže. Můžeme předpokládat, že tato skutečnost odráží široce rozšířenou, avšak mylnou teorii o tom, že nadaní žáci jsou sice v kognitivním vývoji akcelerováni, ale v oblasti sociální nebo emoční naopak zaostávají. Fábik upozorňuje na nesprávné aspekty této teorie, a dva dotazovaní nadaní žáci potvrzují, že v sociální oblasti nedostatky neprojevují. Zajímavé a rozporuplné zjištění bylo shledáno v oblasti zanedbávání nadaných žáků. Přestože většina učitelů je přesvědčena o tom, že v českých školách jsou nadaní žáci zanedbáváni, rodiče nadaných jsou s výběrem školy spokojeni a spolupráce a individuální přístup vyučujícího jim vyhovuje. Vzhledem k tomuto zjištění lze předpokládat, že z pohledu rodičů je škola žákovi přizpůsobena, přesto však učitelé vidí další možnosti, jak výuku zefektivnit, nemají však prostředky a kapacitu k jejich uskutečnění.

Zpracováním tohoto tématu jsem se důkladně zorientoval ve fenoménu nadání, především z pohledu vědního oboru pedagogiky. Přestože jsem při realizaci výzkumu vystupoval objektivně a nestranně, některá vlastní očekávání a předběžné domněnky se mi potvrdily, jiné naopak vyvrátily. Nejedno zjištění pro mě bylo překvapující, nicméně všechny získané informace byly zajímavé a přínosné. Věřím, že tato práce může pomoci i dalším pedagogickým výzkumníkům.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ

BANDURA, Albert, et al.: Role of Affective Self-Regulatory Efficacy in Diverse Spheres of Psychosocial Functioning. *Child Development*. 2003, roč. 74, č. 3, s. 769–782. ISSN 0009-3920.

DOČKAL, Vladimír. *Psychológia nadania*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1987. Pedagogická a psychologická literatúra.

DOLL, Beth, Katherine BREHM a Steven ZUCKER. *Resilient classrooms: creating healthy environments for learning*. 2nd ed. New York: Guilford Press, c2014. Guilford practical intervention in the schools. ISBN 978-1-4625-1334-5.

FÁBIK, Dušan. Jestvuje asynchrónie emočných a intelektových schopností nadaných detí?. *Svět nadání: Časopis o nadání a nadaných*. Číslo 1, ročník VII., Praha: Národní institut pro další vzdělávání ve spolupráci s Institutem výzkumu dětí, mládeže a rodiny, 2018. s. 59-76. ISSN 1805-7217.

FELDHUSSEN, J. F.: Individualized teaching of gifted children in regular Classroom. Buffalo, DOK Publishers 1986. In HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Nadání a nadaní: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha: Grada, 2009. *Psyché* (Grada). ISBN 978-80-247-1998-6.

FEUERSTEIN, R., L. FALIK, Y. RAND a Ra. S. FEUERSTEIN. *The Dynamic Assessment of Cognitive Modifiability: The Learning Propensity Assessment Device, Theory, Instruments and Techniques*. Jerusalem: ICELP Press, 2002. ISBN 9659049005. In KREJČOVÁ, Lenka. *Žáci potřebují přemýšlet: co pro to mohou udělat jejich učitelé*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0496-1.

FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Vyd. 3. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2011. *Pedagogická praxe* (Portál). ISBN 978-80-262-0043-7.

FOŘTÍK, Václav a Jitka FOŘTÍKOVÁ. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Vydání druhé. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0969-0.

FREEMAN, Joan. *Educating the Very Able: Current International Research*. London: The Stationery Office. 1998. Dostupné z: <http://www.joanfreeman.com/>

GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Vydání druhé. Přeložil Eva VOTAVOVÁ. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1303-1.

HARTL, Pavel. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. s. 146. ISBN 80-7178-803-1. Dostupné také z: <https://kramerius-vs.nkp.cz/uuid/uuid:a9d07983-ab84-4442-8786-e649062b5ba0>

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

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

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

JUST, M. A., & CARPENTER, P. A. (1992). A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory. *Psychological Review*, 99(1). 1992. In STEHLÍKOVÁ, Monika. Nadané dítě: jak mu pomoci ke štěstí a úspěchu. Praha: Grada, 2018. s. 78. ISBN 978-80-271-0512-0.

KREJČOVÁ, Lenka. Žáci potřebují přemýšlet: co pro to mohou udělat jejich učitelé. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0496-1.

KULIŠTĚK, Petr. Neuropsychologie. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-554-7. Dostupné také z: <https://kramerius-vs.nkp.cz/view/uuid:95ec9aa0-9a2b-11e4-a808-005056827e52?page=uuid:0fa21180-ac9d-11e4-a357-5ef3fc9ae867&fulltext=pam%C4%9B%C5%A5>

LAZNIBATOVÁ, Jolana. Nadané dieťa : jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie. Bratislava: Iris, 2001. 394 s. ISBN 8088778328.

MÖNKS, F. J. a Irene H. YPENBURG. Nadané dítě: rukověť pro rodiče a učitele. Praha: Grada, 2002. Výchova a vzdělávání. ISBN 80-247-0445-5.

MUDRÁK, Jiří. Nadané děti a jejich rozvoj. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5089-7.

NELEŠOVSKÁ, Alena a Hana SPÁČILOVÁ. Didaktika primární školy. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1236-5.

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. Psychologie dítěte. Přeložil Eva VYSKOČILOVÁ. Praha: Portál, 2014. Klasici. ISBN 978-80-262-0691-0.

PLHÁKOVÁ, Alena. Učebnice obecné psychologie. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-1086-6.

PONS, F., M. de ROSNAY a F. CUISINIER. Cognition and Emotion. In: AUKRUST, V. G., ed. *Learning and Cognition in Education*. Oxford: Elsevier, 2011, s. 78-84. ISBN 978-0-12-381438-8.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2013. s. 163. ISBN 978-80-262-0403-9. Dostupné také z: <https://kramerius-vs.nkp.cz/uuid/uuid:5454a76d-789e-494b-9a85-53f4ea7a5936>

REICHEL, Jiří. Kapitoly metodologie sociálních výzkumů. Praha: Grada, 2009. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.

STEHLÍKOVÁ, Monika. Nadané dítě: jak mu pomoci ke štěstí a úspěchu. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0512-0.



STERNBERG, Robert J. Kognitivní psychologie. Vyd. 2. Přeložil František KOUKOLÍK. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-638-4.

SVOBODA, Mojmír a Pavel HUMPOLÍČEK, ŠNOREK, Václav, ed. Psychodiagnostika dospělých. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0363-6.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. Myšlení a řeč. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976. Knižnice psychologické literatury.

### **Elektronické zdroje:**

Zdroj: MIKROREGION ODERSKO, Mikroregion Odersko - dobrovolný svazek obcí [online]. [cit. 20. června 2020]. Dostupný z: <http://www.odersko.cz/dobrovolny-svazek-obci/> (Mikroregion 1)

Zdroj: MIKROREGION ODERSKO, Strategický plán Mikroregionu Odersko 2015 – 2022 [online]. [cit. 20. června 2020]. Dostupný z:

<http://www.odersko.cz/dobrovolny-svazek-obci/strategicke-dokumenty/> (Mikroregion 2)

Zdroj: ODRY, oficiální web města, Název, znak a prapor [online]. [cit. 20. června 2020]. Dostupný z: [http://www.odry.cz/vismo/dokumenty2.asp?id\\_org=10908&id=419541&n=nazev%2Dznak%2Da%2Dprapor](http://www.odry.cz/vismo/dokumenty2.asp?id_org=10908&id=419541&n=nazev%2Dznak%2Da%2Dprapor) (Odry)

Zdroj: ODRY, oficiální web města, Průvodce po oderských památkách [online]. [cit. 20. června 2020]. Dostupný z: <http://www.odry.cz/pruvodce-po-oderskych-pamatkach/d-60585/p1=2376> (Odry)

Zdroj: SEMPERFLEX OPTIMIT, O nás [online]. [cit. 20. června 2020]. Dostupný z: <https://www.semperflext.com/cs/semperflext-optimit/> (Semperflext)

Zdroj: MATEICIUC, Historie a současnost [online]. [cit. 20. června 2020]. Dostupný z: <https://mat-plasty.cz/historie-a-soucasnost> (Mateiciuc)

Zdroj: HEIN, Český výrobce kachlů a kachlových kamen [online]. [cit. 20. června 2020]. Dostupný z: <https://www.hein.cz/> (Hein)

Zdroj: EUROVIA Kamenolomy, O společnosti [online]. [cit. 20. června 2020]. Dostupný z: <http://www.euroviakamenolomy.cz/OSpolecnosti> (Eurovia)

Zdroj: ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD, Veřejná databáze, Odry (okres Nový Jičín) [online]. [cit. 20. června 2020]. Dostupný z: [https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/cs/index.jsf?page=profil-uzemi&uzemiprofil=31588&u= VUZEMI\\_43\\_599701#profil31613?page%3Dprofil-uzemi%26rqp%3DA%26pvo%3DPU-MOSZV-DEMSTAV%26z%3DT%26f%3DTABULKA%26clsp%3D31613&w](https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/cs/index.jsf?page=profil-uzemi&uzemiprofil=31588&u= VUZEMI_43_599701#profil31613?page%3Dprofil-uzemi%26rqp%3DA%26pvo%3DPU-MOSZV-DEMSTAV%26z%3DT%26f%3DTABULKA%26clsp%3D31613&w) (ČSÚ)

## **Zákony:**

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online] c2006 [cit. 18. dubna 2020]. Dostupný z: <http://msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [online] [cit. 18. dubna 2020]. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasiky-ke-skolskemu-zakonu>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních [online] [cit. 18. dubna 2020]. Dostupný z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasiky-ke-skolskemu-zakonu>.

## SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Obrázek 1 Model nadání F. J. Monkse (Hříbková, 2009, s. 80). .....	11
Tabulka 1 Protikladné pojetí nadání (Havigerová, 2011, s. 19).....	13
Tabulka 2 Srovnání projevů bystrého a nadaného žák.(Stehlíková, 2018,s. 119, srov. Laznibatová, 2001, Havigerová, 2011, s. 84).....	21
Tabulka 3 Dosažené vzdělání obyvatel Mikroregionu Odersko (Mikroregion, 20. června 2020, 18:01). .....	39
Tabulka 4 Otázka č. 1 .....	41
Tabulka 5 Otázka č. 2.....	42
Tabulka 6 Otázka č. 3.....	43
Tabulka 7 Otázka č. 4.....	44
Tabulka 8 Otázka č. 5.....	46
Tabulka 9 Otázka č. 6.....	47
Tabulka 10 Otázka č. 7.....	48
Tabulka 11 Otázka č. 8.....	50
Tabulka 12 Otázka č. 9.....	51
Tabulka 13 Otázka č. 11.....	53
Tabulka 14 Otázka č. 12.....	54
Tabulka 15 Otázka č. 13.....	55
Tabulka 16 Otázka č. 14.....	56
Tabulka 17 Otázka č. 15.....	58
Tabulka 18 Otázka č. 16.....	59
Tabulka 19 Otázka č. 17.....	61
Tabulka 20 Otázka č. 18.....	62
Tabulka 21 Otázka č. 19.....	63
Tabulka 22 Otázka č. 20.....	64

Tabulka 23 Otázka č. 21 .....	66
Tabulka 24 Otázka č. 22 .....	67
Tabulka 25 Otázka č. 23 .....	68
Tabulka 26 Otázka č. 24 .....	69
Tabulka 27 Otázka č. 25 .....	70
Tabulka 28 Otázka č. 26 .....	71
Tabulka 29 Otázka č. 27 .....	73
Tabulka 30 Otázka č. 28 .....	74
Tabulka 31 Otázka č. 29 .....	75
Graf 1 Otázka č. 1 .....	41
Graf 2 Otázka č. 2 .....	42
Graf 3 Otázka č. 3 .....	43
Graf 4 Otázka č. 4 .....	45
Graf 5 Otázka č. 5 .....	46
Graf 6 Otázka č. 6 .....	47
Graf 7 Otázka č. 7 .....	49
Graf 8 Otázka č. 8 .....	50
Graf 9 Otázka č. 9 .....	51
Graf 10 Otázka č. 11 .....	53
Graf 11 Otázka č. 12 .....	54
Graf 12 Otázka č. 13 .....	56
Graf 13 Otázka č. 14 .....	57
Graf 14 Otázka č. 15 .....	58
Graf 15 Otázka č. 16 .....	60
Graf 16 Otázka č. 17 .....	61
Graf 17 Otázka č. 18 .....	62

Graf 18 Otázka č. 19 .....	64
Graf 19 Otázka č. 20 .....	65
Graf 20 Otázka č. 21 .....	66
Graf 21 Otázka č. 22 .....	67
Graf 22 Otázka č. 23 .....	68
Graf 23 Otázka č. 24 .....	69
Graf 24 Otázka č. 25 .....	70
Graf 25 Otázka č. 26 .....	72
Graf 26 Otázka č. 27 .....	73
Graf 27 Otázka č. 28 .....	74
Graf 28 Otázka č. 29 .....	75

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha č. 1. Strukturovaný rozhovor

Příloha č. 2: Připravené otázky pro rozhovor s nadaným žákem

Příloha č. 3: Připravené otázky pro rozhovor s rodiči nadaného žáka

Příloha č. 4: Připravené otázky pro rozhovor s pedagogem

Příloha č. 5: Přepis nahrávky č.1.

Příloha č. 6: Přepis nahrávky č. 2.

Příloha č. 7: Přepis nahrávky č. 3.

Příloha č. 8: Přepis nahrávky č. 4.

Příloha č. 9: Přepis nahrávky č. 5.

Příloha č. 10: Přepis nahrávky č. 6.

## **Příloha č. 1**

Strukturovaný rozhovor s pedagogy

1. Jaké máte dosažené vzdělání?

*učitelství pro první stupeň ZŠ*

*učitelství pro první stupeň ZŠ a speciální pedagogika*

*kurz ke vzdělávání nadaných žáků*

*jiné (jaké?)*

2. Jaká je Vaše přímá pedagogická praxe?

*do 2 let*

*3 – 6 let*

*7 – 12 let*

*13 – 19 let*

*20 – 27 let*

*28 – 32 let*

*nad 32 let*

3. Jak se podle Vás projevují nadaní žáci?

*všechno ví*

*vyrušují*

*mají práci rychle hotovou*

*jsou v učivu napřed*

*mají spoustu nápadů*

*nudí se*

*hlásí se*

*dává pozor*

*jsou hodní*

*mají potřebu doplňovat učitele*

*jinak (jak?)*

4. Jak nadaní žáci zlobí?

*povídají si ve výuce s ostatními*

*nudí se*

*běhají*

*dělají jinou práci*

*neposlouchají*

*jinak (jak?)*

5. Jsou podle Vás nadaní žáci pedagogy zanedbáváni?

*ano, velmi      spíše ano      spíše ne vůbec      nevím*

6. Proč jsou nadaní zanedbáváni?

*nevzdělanost učitelů  
špatná informovanost o nadání  
mnoho žáků ve třídě  
nedostatek času vyučujícího  
nedostatek pomůcek  
neochota  
jiné důvody (jaké?)*

7. Pokud si myslíte, že je náročné věnovat se nadanému žákovi, můžete své tvrzení zdůvodnit?

*vyžaduje příliš pozornosti  
vyžaduje nezvyklé úlohy a zadání  
nebaví ho učivo  
není motivovaný  
dělá vždy něco jiného  
jiné (proč?)*

8. Je nadaný „jedničkář“?

*ano      spíše ano      spíše ne ne      nevím*

9. Mají nadaní žáci dobrý prospěch?

*ano      spíše ano      spíše ne ne      nevím*

10. Proč?

11. Ve kterých oblastech mají nadaní žáci možné problémy?

*sociální oblast  
emoční projevy  
motivace k práci  
morální oblast  
motorická oblast*



12. Jaké vzdělávání je podle Vás pro nadané nejlepší?

*běžná státní škola, běžná třída*

*školy/třídy pro nadané*

*alternativní školy*

*domácí výuka*

*skupiny pro nadané*

*jiné (jaké?)*

13. Co nadaný žák většinou nedělá, jak se určitě neprojevuje?

*dává pozor*

*plní úkoly*

*baví se se spolužáky*

*spolupracuje*

*zapomíná věci*

*soustředí se*

*jiné*

14. Jaké úkoly nadaný žák odmítá plnit?

*opakovací/upevňovací úkoly*

*rutinní cvičení*

*testovací/prověřovací*

*domácí úlohy*

*úkoly na kterých musí spolupracovat*

15. Jak se nadaný žák projevuje v kolektivu?

*je přirozený vůdce*

*nevyčnívá*

*nezapadá do kolektivu*

*straní se kolektivu*

*jinak (jak?)*

16. Jak se projevuje kreativní žák?

*najde svůj způsob řešení  
hodně se ptá  
vymýšlí blbiny o přestávkách  
bývá zasněný  
má spoustu koníčků  
nosí do školy hračky  
ve škole se kreativita neprojevuje  
jinak (jak?)*

17. Jsou nadaní žáci kreativní?

*ano      spíše ano      spíše ne      ne      nevím*

18. Pokud máte oblíbeného žáka, co na něm obecně oceňujete?

*hlásí se  
nebaví se se spolužáky  
zná vždy správnou odpověď  
je připravený do výuky  
má zajímavé nápady  
má dobré známky  
je poslušný  
jiné (co?)*

19. Jaká je vaše zkušenost s výukou nadaného žáka, který byl/je diagnostikovaný?

*nikdy jsem neměl nadaného žáka ve své třídě  
nyní učím prvního nadaného žáka  
učil jsem již dříve nadané žáky*

20. Co pro vás znamená mít ve třídě nadaného žáka?

*práce navíc  
pomoc  
zpestření výuky  
obtěžuje mě  
možnost zadávat neobvyklé úkoly*

21. Je pro Vás náročné věnovat se nadanému žákovi?

*ano, velmi      spíše ano      spíše ne      vůbec ne*

22. Co by vám pomohlo, abyste se nadaným mohla více věnovat?

*lepší finanční ohodnocení*

*lepší vybavení učebny*

*méně žáků ve třídě*

*lepší znalosti o nadání*

*jiné (co?)*

23. Když potřebujete pomoc týkající se nadaného žáka, na koho se obrátíte?

*kolega učitel*

*školní psycholog*

*speciální pedagog*

*pedagogicko-psychologická poradna*

*jinde (kde?)*

24. Znáte nějaké organizace, které se věnují rozvoji nadání/nadaným žákům?

*Mensa ČR*

*Qiido*

*nadanedeti.cz*

*talentovani.cz*

*jiné (jaké?)*

*neznám*

25. Co děláte, když se nadaný žák ve škole nudí, nebo má vše hotovo?

*zadám více práce*

*zadám těžší práci*

*zadám zajímavější práci*

*vysvětlím, ať počká na ostatní*

*nereaguji na to*

*reaguji jinak (jak?)*

26. Jak reagujete na zlobení nadaných žáků?

*okřiknutím/napomenutím*

*výhrůzkami poznámkou*

*vyloučení (do kouta, za dveře...)*

*odvedením pozornosti*

*zadáním práce navíc*

*nereaguji*

*jinak (jak?)*

27. Na co kladete důraz při hodnocení práce žáků?

*počet chyb*

*správnost výsledku*

*správnost postupu*

*rychlost*

*originalita řešení*

*přístup žáka*

*jiné (jaké)?*

28. Rozlišujete domácí úkoly pro nadaného a pro ostatní žáky?

*ano*

*ne*

29. Jaká jsou kritéria pro zadávání domácích úkolů?

*jednoduché zadání úkolu*

*nutnost procvičit učivo*

*originalita řešení*

*jednoduché hodnocení*

*jiné (jaké)*

## **Příloha č. 2**

Připravené otázky pro rozhovor s nadaným žákem:

- Co tě baví? Baví tě chodit do školy? Proč?
- Co tě baví v předmětech ČJ, M, PŘ, VL (PRV)?
- Co ti na škole vadí? Chybí?
- Jak by vypadala ideální škola? V čem by byla jiná?
  
- Jaká je tvoje učitelka? Co se ti na ní líbí? Co by měla umět, dělat?
- Věnuje se ti učitel v hodinách dostatečně? Nudíš se? Máš moc práce? Baví tě?
- Jaká je parta spolužáků ve třídě?
- Jak se doma připravuješ do školy? Jak se učíš? Co ti pomáhá?
- Líbí se ti školní pomůcky, učebnice, vybavení, atd.?
- Kdo ve tvém okolí je pro tebe inspirací nebo vzorem? Kdo ti pomáhá při učení, je chytrý, hodně toho ví a umí ti poradit? Nebo se radši učíš sám?
  
- Jaké máš zájmy, záliby, koníčky? Co tě baví?
- Kde hledáš informace, když tě něco zajímá?
- Jaké navštěvuješ kroužky, zájmové spolky, mimoškolní aktivity?
- Co tě na nich baví?
- Na co jsem zapomněl? O čem mi chceš ještě povědět?

### **Příloha č. 3**

Připravené otázky pro rozhovor s rodiči nadaného žáka:

- Co pro vás znamená vzdělání?
  - Jak se to projevuje prakticky?
  - Jste se školou spokojeni? Co vám chybí? Kde jsou nedostatky?
  - Jaké faktory jsou pro vás důležité pro výběr školy?
  - Jste spokojeni s vyučujícím? V čem?
  - Jak probíhá vaše komunikace a spolupráce s vyučujícím?
  - Jak probíhá komunikace a spolupráce s PP poradnou?
- 
- Co mu jde a proč? Co mu nejde?
  - V jakých situacích žák potřebuje s učivem pomoci, na co stačí sám? Co mu pomáhá?
  - Kolik času věnujete svému dítěti při přípravě do školy?
  - Jste spokojeni se školním vybavením, učebnicemi, pracovními sešity, listy a materiály, které máte od školy k dispozici?
  - Jaké vybavení máte doma, které žák používá? Encyklopedie, knihy, internet, TV, naučná videa, pořady atd.
  - Jak trávíte čas s dítětem mimo školu? Výlety, exkurze, prohlídky, atd.
  - Jaké má koníčky? Co ho baví?
  - Jaké má kamarády? Jak se projevuje v kolektivu?
- 
- Kde vidíte mezery ve vzdělávání? Co vám pro dítě chybí?
  - Jak vidíte pro dítě budoucnost?
  - Na co jsem zapomněl?

#### **Příloha č. 4**

Připravené otázky pro rozhovor s pedagogem:

- Co podle Vás žáci potřebují?
- Co potřebují nadaní žáci? V čem se nadaní odlišují od ostatních žáků?
- Jaké máte zkušenosti se vzděláváním nadaných žáků?
- Co podle vás potřebuje pedagog vědět pro tuto činnost?
- Máte dostatek informací, vzdělání, školení pro vzdělávání nadaného žáka?
- Na koho se obrátíte s prosbou o pomoc?
  
- Jak jste přišli na to, že je nadaný?
- Jak se daří naplňovat podpůrná opatření nadaného žáka?
- Máte dostatek času na přípravu IVP, individualizované výuky?
- Jakým způsobem upravujete nadanému žákovi výuku?
- Jak probíhá komunikace s poradenským zařízením školy a dalšími pracovišti?
- Jak probíhá komunikace a spolupráce s rodiči nadaného žáka?
- Máte ve třídě asistenta pedagoga? Jak vám pomáhá? V čem je nezbytný? V čem vám chybí?
  
- Jak vnímáte pozici nadaného žáka v běžné třídě?
- Jak se projevuje v kolektivu?
- Jaké má zájmy?
- Jak žáky hodnotíte? Známkou, slovně?
- Jaké didaktické pomůcky používáte? Potřebujete některé, které nemáte k dispozici?
- Jaké další vybavení máte nebo nemáte k dispozici a chybí vám, nebo naopak velmi pomáhají?
- Co žákovi ve škole chybí?
- Co dalšího vám chybí, nebo potřebujete pro zkvalitnění výuky nadanému žákovi ve vaší třídě?
- Na co jsem zapomněl?

## **Příloha č. 5**

### **Přepis nahrávky č.1**

Transkripce rozhovoru s matkou nadaného žáka.

**Datum realizace rozhovoru:** 9. 5. 2020

**Délka rozhovoru:** 12:55 min.

**Hezitační a responzní zvuky:** ee, eeh, hm, ehm, mhm, em

**Delší pauza mezi mluvenými úseky:** (.), (..) (...)

**Komentář přepisovatele:** (pozn.přepisovatele uvedena v závorce) (pousmání) (smích)

T: tazatel

R: respondent, matka. Jméno nadaného žáka je nahrazeno (N1)

T: Tak rozhovor s rodičem, no. Tak já mám první otázku takovou, co pro vás vzdělání znamená, vůbec? Co to jako, je to pro vás hodně?

R: Pro mě strašně moc, jako takhle. Furt si myslím, že to otevírá vlastně dveře pro daleko větší rozhled. Není to úplně nutně podmínka, ale myslím si, že jako čím více to vzdělání má, tím má člověk větší výběr a obzvláště pokud na to má tak proč to nevyužít, že. Na druhou stranu, já odsuzuju, že kdyby třeba, na to někdo neměl, tak jsem říkala, i kluci třeba, kdyby šli třeba na učňák, tak si myslím, že můžou být úplně daleko, třeba si i víc vydělat, ale zase jako to vzdělání si říkám, že rozšiřuje ty možnosti obrovské...

T: Hm, jak třeba prakticky, jak se to potom projevuje, třeba při výběru školy? Nebo takhle? Máte nějaké jako preference, nebo co považujete za důležité?

R: Hmm, Tak asi hlavně aby to děcko bavilo teda. Takže jako kdyby třeba mělo dělat něco s odporem tak asi ne, že. Takže ať si vybere podle svého. Jako třeba učitelství má zakázané, jo... To jako jsme mu předem řekli, že v žádném případě (se smíchem). Takže tak. Ale jako jinač, on pořád vykládá, že bude dělat teda astrofyziku a podobně, ale ještě uvidíme, co ho jednou bude bavit, protože to je každou chvilku něco jiného.

T: Ted'ka ho baví co?

R: Ho bavilo..no jako, vždycky ten vesmír, od malička, že. Takže tak, to ho bavilo, ale on chvilku má, je blázen do dějepisu, chvilku je blázen do matiky, ale to výjimečně, chvilku do zvířat, chvilku do...prostě do něčeho, prostě vždycky se do něčeho nadchne a pak blbne.

T: A má to jakoby, že ho zajímá to, co ho právě nadchne a může to být cokoliv? Jakože když ho nadchne cokoliv, tak ho to potom zajímá a věnuje se tomu?

R: Joo, třeba půl roku je nesnesitelný, protože mluví jenom na jedno téma a vůbec nic ho nezajímá v tu chvilku. My jsme měli nějaké období loni, jak bylo těch 50 let od letu na Měsíc, tak my jsme půl roku poslouchali tadyk tohle...on nastudoval všechny knížky, všechno viděl, nonstop se díval na televizi, na všechny dokumenty tady o tomhle, takže on podrobně řekne o programu Apollood prvního dne, všechny lidi vyjmenuje, prostě všechno. A potom ho třeba něco,.. pak byl jednou v družině, tam zůstal sám na chvilku, než jsem přišla s děckama, objevil atlas, chytly ho atlasy. Takže začal všechno, mapy prostě úplně šílené, což se mi hodilo, protože jsem nevěděla, jestli máme vůbec někoho na olympiádu, když on byl čtvrták, že. Takže jsem



ho dala jako čtvrtáka na olympiádu a skončil ještě na devátém místě a bez jakékoliv přípravy, v podstatě jenom díky tomu, že byl do toho maniak. Jo, teďkom ho chytl Harry Potter, takže někdy to jsou paradoxně takové dětské věci. Jednou měl období zvířat, takže nastudoval všechno o zvířatech. Někdy má ten vesmír, prostě...dinosauři, takže všechno o tom, takže on má vždycky takové období, takže nemůžeme kupovat půl roku předem něco, že ho to baví, protože nikdy nevíme, co bude za toho půl roku.

T: Třeba, jak to má naopak, třeba když potřebuje do školy dělat něco, nebo když ho třeba zrovna baví něco jiného...?

R: No, tak někdy je problém. Jako on to udělá, jako udělá to, protože on to má, jak říkám, většinou všechno zadarmo, že to on se nemusí učit, nebo něco takového, on se na to jednou podívá a je mu úplně jedno, který je to obor. Jo, sice je třeba levý, naštěstí nemusí nic ručně dělat, protože to by asi nedopadlo dobře, ale co se týká té teorie, tak on v podstatě pochopí všechno. Nemá problém ani s češtinou s něčím takovým, takže on si to udělá, spíš mu všechno strašně dlouho trvá, protože ho rozptyluje, on by potřeboval holou místnost, kde není vůbec nic, jenom to, co má dělat a pak je rychle hotový, jinak on dělá padesát tisíc věcí, než se k tomu dobere, když ho to chytne, tak zase dělá, třeba, má dělat nějaký projekt nebo něco, a pokud dělá na své téma, tak on je schopný udělat projekt na 12 stránek A4 hustě popsaných, protože ho to chytne. Takže to je někdy problém, no.

T: A když, on potřebuje, nebo potřebuje i ostatní lidi, třeba musíte se učit s ním? Nebo učit..nebo nějak ho jako podporovat?

R: Hmm, no potřebuje hodně jako tu kontrolu. Nebo jako třeba takhle se s ním neučím v podstatě vůbec, ale musím ho hlídat. To znamená, musím mu věčně říkat, už jsi to udělal? A dělej.. a pohni si a už zase děláš něco jiného, protože on si mezitím stihne přečíst čtyři knížky místo cvičení, které by měl na 10 minut. On to dělá dva dny, protože mezitím stihne přečíst tři knížky. Jo, takže tady tímhle způsobem musím to...ale jakože bych musela něco vysvětlovat. Ale třeba když něco udělá, tak rád má tu kontrolu. že on rád u toho mluví, nejradši by byl, kdybych u něho byla, ale toho zas nechcu. Ale jako vždycky přijde a pojd' mi to zkontrolovat. Ale já nechcu, vždyť tam máte řešení. Já vím, ale chcu, abys mi to zkontrolovala.

T: A třeba ještě i výchovně...mimo zájmy, co na něj platí, třeba nějaká striktní to? Nebo domluva nějaká?

R: Jako v podstatě, s tím není problém, že by byl nějaký extra zlobivý, ale jako někdy, on je takový mimoň a hlavně když má něco dělat: převléct se, uklidit a takové, tak to je prostě práce na hodiny a tam fakticky, když mu to řeknu slušně, tak slyším: ehmm, jasně, ehmm, jasně a počtvrté teda už fakt řvu a pak je to během chvílinky, takže musím zařvat, to je asi jediné, co na něco působí.

T: Já se podívám, co tady mám dál. Ehm, třeba, komunikace s vyučujícím, jako z vaší strany, jako ze strany rodiče...eee, jak to probíhá?

R: Já myslím, že v pohodě, že on měl vždycky štěstí na učitele, takže to bylo vždycky bez problému. On vycházel s nima, protože jako na to, jsem říkala (N1), prosím tě, za chvíli budeš na radě, neboj. Takže on je jako, jsem říkala, i v té školce, měl od malička štěstí na to že ho chápali, to znamená, že on je třeba manuálně strašně nezručný, strašně dlouho trvá, tvrdá ruka, prostě všechno, takže já jsem říkala, jak jsem úplně nešťastná, třeba jak stříhá a nějak podobně a ve školce říkali: však on se tím nebude živit, on se bude živit hlavou, to je v klidu. Takže tohle měli jako pochopení a tím že jsem ve škole, takže tím pádem jsem se vždycky domluvila a třeba jsem bojovala v té druhé třídě, kdy on vlastně už uměl to učivo těch třetáku, ale pořád měl tvrdou ruku a moc nepsal a když jsem se zeptala, tak oni ho nechali, on všechno

umí tak oni ho nechali si číst encyklopedii... a já jsem byla úplně naštvaná, takže přišel domů a dvě hodiny musel chudák psát a já jsem říkala, když tam si hraješ a děláš si to, co tě baví, tak budeš dělat doma. Jo, Takže tímhle způsobem, já jsem vždycky říkala, že bych chtěla, aby psal, nebo něco a „však on to potom z toho něco udělá, jako třeba něco takového, nějaký projekt nebo něco“... a já jsem říkala, ja chcu, aby si tu ruku hlavně uvolnil, protože se musí naučit i psát pořádně, že. Takže s tím byt trošku problém, že ale třeba v té trojce, oni ho dali mezi čtvrtáky, pátáky, a to byl úplně nejšťastnější. To si fakticky, tam byl úplně spokojený, dělal to učivo, udělal si čtverku a pětku v podstatě s obouma dvouma a ještě to mohl vysvětlovat a už tam nebyl s těma malýma, a to bylo to úplně ideál.

T: Takže on je věkově teďka ve čtvrté třídě?

R: Ve čtvrté, věkově, no.

T: A chodí do páté?

R: No, ne, oficiálně je čtvrták. On je čtvrták, teď měli to monte, takže tam měli tottrojročí... takže jedna, dvě, tři a když bylo zase čtverka a pětka, tak chtěli někoho, protože bylo méně děcek, tak ho strčili mezi čtvrtáky, pátáky a příští rok se vlastně otevírá ta šestka a on vlastně půjde s nima dál, i když oficiálně bude pořád páták, jo. Takže zatím nemá něco z poradny, tím, že měl mít teď kontrolu, tak tím, že to teďka padlo, takže ji neměl, takže říkali, že možná v červenci, ale já bych ho tam nechala.

T: Takže i třeba s tím ještě jak jste třeba vymýšleli ten individuální plán, tak to bylo ve spolupráci s tím vyučujícím?

R: Jo, jo, to myjsme se bavili a oni říkali, že by tam dali nějaké takové ale, většinou to dopadlo spíš, že málokdy měl něco navíc, jako rozvíjející, spíš dělal s těma staršíma. Takže on si udělal s těma staršíma, ho to bavilo, protože to dělali ti starší a pak machroval, že může vysvětlovat třeba pátákům takové věci. Takže tak. Ne že by se podle toho postupovalo moc.

T: A s tou pedagogicko-psychologickou poradnou, to jste nějak v kontaktu pravidelně?

R: Já jsem jim tam akorát byla na tom vyšetření a teďkom měl mít, na konci, myslím 30. března měl mít kontrolu, teda to padlo, díky té situaci, tak jsem tam teďkom psala jim mail, tak oni mi vlastně odpovídali, že červenec, že první půlka července a že možná, že až v září, že to posunou, oni mají vlastně daleko více té práce a já jsem, mně je to jasné, když dělají ty odklady a takové ty věci, takže jako má teďkom to prošlé tu kontrolu, ale jinak, když jsem tam volala předtím, tak ze začátku jsem si říkala, já jsem to dlouho odkládala, já jsem tam nechtěla volat, tak vlastně Maruška zástupkyně mi strčila do ruky telefon a zavolej tam, protože oni dělají vždycky dopředu tak ať máš potvrzené, tak jsem zavolala. Takže ze začátku to bylo takové jednání, co si jako představuju ten individuál a to se dává jen těm mimořádně, takže spíš takové mě odlákali, takže jsem tam šla se strachem a potom, jak ho poznali, tak už to bylo v pohodě, takže dali mi doporučení, dali mi nějaké knížky na doporučení a tak...

T: A jakoby teďka tam budete chodit...já vůbec nevím, jak to komunikace, jako rodič a poradna, jestli to je...

R: No, oni v podstatě udělají ten papír, pošlou doporučení a pak je vlastně dva roky klid.

T: Není potřeba...

R: No, no a on nemá nějaké takové, že on nemá výchovné problémy, on nemá ani problémy, že by třeba si nemohl najít kamarády, nebo něco takového, vycházet se všema, takže tím pádem, tady ty speciální věci on nepotřebuje, nějaké takové extra...

- T: Takže nějakou, já nevím, jsem se učil třeba o dvojí výjimečnosti...
- R: Ve škole je třeba mají, ale on tady tohle nemá. Takže on, mu je to úplně jedno, jsem říkala, spíš je to problém, protože on, když se baví třeba s tříletýma děckama, tak je schopný se chovat jako tříleté děcko, aby se jim přizpůsobil, a navíc tím machruje, protože může to, když se baví s velkýma, tak se přizpůsobí, tím pádem já jsem radši, když se baví se staršíma, protože se chová, jak ten starší. Takže měl vždycky dost kamarádů a všechno, spíš je takový, každý říká, že bude jednou politik, protože on, jeho něco nadchne a on třeba v družině, třičtvrtě družiny, všechny kluky do toho zbláznil, takže ho zajímal vesmír, tak najednou všechno, co bylo na hřišti bylo, tam byla jedna planeta, tam byla raketa, tam bylo to a všichni ho prostě poslouchali a hráli si podle něho. A takhle vždycky vymýšlel ty kraviny, no, s tím...
- T: A dalo by se i nějak říct...že třeba s vyučujícím spolupracujete? Jako...
- R: Joo...to já jsem hodně v kontaktu. Třeba teďka mají tu (jméno učitelky), takže s ní jsem byla pravidelně, ona mi vždycky řekla, co a jak, když jsem se zeptala pravidelně, takže jo, takže něco jsme si doporučili, někdy mi dala nějaký materiál, knížku třeba, co mi dala, takže joo. V pohodě, úplně.
- T: A...vy jako rodiče jste spokojeni s tím teda vyučujícím?
- R: Joo, teď jako s tou (jméno učitelky), co měli tu čtverku, pětku, tak jsem byla fakt jako, ne, trojku, čtverku, tak jsem byla fakt nadchnutá, protože v té dvojce jsem byla, jako dost jsem pěnila a nechávala jsem ho tam vlastně jenom díky kamarádům, jsem říkala, půjde to toho, klasiky, všechno. Pak jsem říkala, tak ho dali do těch starších, no a ta učitelka ho jako fakt podporovala a dokázala nadchnout ty děcka pro všechno. Takže jako ta jsem říkala, že jo, že to bude dobré.
- T: A třeba má nějaký ještě potenciál, nebo jak to říct, nebo třeba i mezery, kde by se to ještě dalo zlepšit? Nebo nějaký potenciál...
- R: Hmm, no, já bych řekla, že jo, že vždycky to jde, že je spíš třeba dávat mu více, než třeba s těma staršíma vždycky, protože on tadyk tohle opakuje. Letos mi třeba připadalo, že v matice dělali furt jenom sčítání a odčítání, násobení a dělení a furt nic, takže třeba v podstatě rovnice až teďkom jsem s ním začala dělat a podobně, ale že je třeba fakt mu dávat takové logičtější věci a nějaké takové ty hlavolamy a takové. Ho ta matiky, i když má tam vlastně, mu dali percentil 99,9, takže mu dali 169 jako vlastně IQ bodů na matematickou tu, tak nikdy ho to extra nechytlo. Ale třeba teďko jsme dělali rovnice, dali jsme si ty a ho to bavilo a říkal mi mamí, dej mi ještě nějaké. Takže v podstatě, kdyby to nebylo jenom sčítání a odčítání, tak si myslím, že ho ta matematika třeba začne bavit.
- T: Jako že na to nějaký úplně mechanický úkol?
- R: Jo, oni to rovnou řekli i v té poradně, že v podstatě, když jsem mu to vysvětlila, že by mu stačilo dát pět příkladů a spíš něco rozvíjejícího, než pořad dokolečka, tím pádem ho to nemůže nadchnout a ho to nebude bavit a bude to dělat s nechtí. Takže tadyk tohle a když jsem viděla třeba ty cvičení, co nosil domů a na to procvičení měl to stejné, jako ty děcka, tak on to počítal, ale to bylo furt jenom takové mechanické, no tak to vypočítám, tak to tam bude, ale nějak ho to nerozvíjelo, takže...a tím pádem ho to ani nenadchlo, že možná kdyby bylo něco jiného tak asi jo, asi by to bylo lepší.
- T: Eee...a teda kromě školy ještě, eee, věnujete se nějak těm koníčkům, třeba víc? Nebo jezdíte na nějaké vzdělávací, já nevím, exkurze nebo...

- R: No...my jsme hodně jezdili třeba do toho, do nějakých těch science center do Ostravy, do Olomouce, do Brna, nebo do muzea jsem ho brala a takové věci a teďkom třeba, jak je to online vzdělávání, jo, nebo ještě třeba v menze nám nabídli takové ty příměstské jakoby tábory, takže byl takový kratší, tak tam byl, vždycky to má nějaké to téma, takže někdy ho to nadchlo, někdy to bylo horší, takže tam párkrát byl a teďkom to CTMko vlastně pořádá takové to dálkové vzdělávání pro ty, vlastně pro ty děcka, nám to poslali a my to teďka zkusíme, to je zadarmo, vlastně díky tomu, jak jsou ty objevitelské soboty, tak tam on se vlastně přihlašuje sám a má kolem deseti hodin týdně, vlastně na nějaké téma zase v rámci toho vesmíru a takové, má tam fyziku si tam vybral, chemii si vybral, zkusí si to prostě a to ho baví jako takhle.
- T: A takže využíváte různé i další encyklopedie, co máte doma?
- R: Jo, no, toho má dost...
- T: To je dobré...
- R: A ještě doma, třeba on je dobrý na hudební nástroje, že má absolutní hudební sluch a zase jsem říkala, že kdyby cvičil více, než dvakrát týdně půl hodiny, tak to je úplně někde jinde, než tady tohle, ale zase u něho se to všechno hrozně rychle uchytí a musí ho to trochu bavit...že (N1)? On furt špehuje někde za rohem (smích)
- T: Tak jo, tak já myslím, že snad to stačí.
- R: Jo... (smích)

## **Příloha č. 6**

### **Přepis nahrávky č. 2**

Transkripce rozhovoru s nadaným žákem.

**Datum realizace rozhovoru:** 9. 5. 2020

**Délka rozhovoru:** 14:26 min.

**Hezitační a responzní zvuky:** ee, eeh, hm, ehm, mhm, em

**Delší pauza mezi mluvenými úseky:** (.), (..) (...)

**Komentář přepisovatele:** (pozn.přepisovatele uvedena v závorce) (pousmání) (smích)

T: tazatel

R: respondent, dítě. Jméno nadaného žáka je nahrazeno (N1)

T: Tak co tě baví? Co tě baví?

R: Ve škole?

T: No, můžeme začít ve škole.

R: No, nejvíc ze všech předmětů mě docela začíná bavit vlastivěda. No...

T: Co tam berete?

R: Teď bereme...teď jsme měli třeba pracovní list na demokratický stav ČR, takže, no...

T: A mimo školu?

R: Mimo školu...teď mě zaujal Harry Potter

(.)

Jinak...no, včera jsme byli s mamkou na kole do (název vesnice)...

T: Takže na kole tě to baví...

R: No, to taky, pak jsme, pak jsme dali trampošku, už, takže docela rád skáču a doma...doma si třeba hraju s legem.

T: A...eee, je třeba něco, co tě nebaví ve škole, nebo co se ti nelíbí?

R: Noo, jako...

T: Cokoliv. Třeba, jestli tě tam něco nebaví, já nevím, co to může být...Je něco co tě nebaví ve škole?

R: Ani moc ne.

T: Ani moc ne? Tak to je dobré (smích)

Eee a co tvoje učitelka?

R: Je v pohodě.

T: Je v pohodě?

R: Jo.

T: Eee a...

(.)

A spolužáci, kolektiv?

R: Jo, mám tam docela dost dobrých kámošů, ale dokážu se tam zabavit skoro s každým.

T: Jo, dokážeš se zabavit s každým...a jak, eee, s kým se ti líp zabavuje třeba?

R: Noo...s těma nejlepšíma kámošema se mi zabaví líp.

T: Hm

R: Jako třeba (jméno spolužáka), ten byl se mnou třeba na klokánkovi matematickém minulý rok

(.)

T: Takže když máte nějaké společné třeba záliby...

R: Hmm...docela jo.

T: Jo? Eee...dokázal bys třeba popsát, jak by vypadala ideální škola?

R: No...hmm...

T: Jak by vypadala ideální škola?

(.)

Třeba kolik je vás třeba teďka ve třídě?

R: Hmm...dvacet.

T: Dvacet. A třeba bylo by lepší, kdyby vás tam bylo víc, nebo míň?

R: Hm, no spíš míň, protože třeba...hm, prostě my se teď spíš musíme přemísťovat mezi dolní učebnou, kde máme angličtinu a horní učebnou, kde máme zbytek...

T: Hmm

R: Jenže...přes...jenže ta dolní učebna, tam se musí jít přes venek, to znamená, že mi tam, že mi se prostě musíme přemísťovat přes tu chodbu, a tak a tam taky docela dost dlouho čekáme, protože třeba když jdeme z angličtiny, tak (jméno učitelky), to je naše paní učitelka toho zbytku, ta má delší hodiny než...v angličtině, takže tam vždycky čekáme a někdo tam třeba může docela dělat bordel.

T: Hm, jasně...a, eee, třeba, když máte přestávky, nebo takhle to ti vyhovuje? Nebo...hm, třeba bys chtěl školu odpoledne, nebo co já vím...

R: Odpoledne asi ne.

T: Vyhovuje ti to tak, jak to je...tak jak to máte třeba s paní učitelkou, jo?

R: Docela jo.

T: Dobře. Takže a je něco, co ti, co bys řekl, že ti třeba vadí, kromě toho, co jsi říkal, že se musíte přesouvat přes venek mezi těma třídama...

R: No...

T: Něco třeba, že děláte něco, co tě nebaví, i když to jsi vlastně říkal, že ne.

R: Někdy...prostě se třeba stalo, že nás nějaký učitel obvinil z něčeho...z klasiky, obvinil z něčeho, co dělá taky klasika...

T: Co to znamená klasika?

R: No, prostě, my tam máme montesori a...

T: Jo, takhle, jojo

R: Klasické vyučování...

T: Hm...takjo a když se ještě podíváme na nějaké tvoje zájmy mimo školu, nebo řekněme třeba mimo školu, nebo co děláš mimo školu, tak eee, kde třeba hledáš informace, když tě něco zaujme? Třeba teďka si říkal, že čteš Harryho Pottera, tak to jenom čteš, nebo...

R: Já jsem zjistil, že na wikipedii, prostě je článek o...docela dost dlouhý článek o bradavicích, o Harrym Potterovi, o Ronu...o Ronovi, Hermioně a tak dále...

T: Takže to taky čteš?

R: No.

T: Jo? A kromě internetu třeba ještě někde?

R: Jo, třeba v knížkách. Docela dost hledám...

T: V knížkách. Hledáš z knížek, máte velkou knihovnu?

R: No...docela jo.

T: Jojojo  
A třeba...

R: My třeba máme obrovskou knihu, která je prostě, kde jsou prostě zvířata a tak...hodně zvířat, většina.

T: Ty tě taky zajímají?

R: Třeba teď už jsem udělal...teď, asi tři prezentace přes Google o nějakých divech.

T: Do školy?

R: Ne do školy.

T: Jenom tak jsi udělal prezentaci, jo?

R: Hm. (suhlasně)

T: Tak to je pěkné. A jako...jak bys řekl, že je ve škole, kolik bys řekl...máš ve škole hodně práce? Nebo spíš míň, nebo je to tak akorát?

R: Tak přibližně akorát.

T: Přibližně akorát...takže se ani nenudíš, ani to není nějak extra náročné?

R: Ne, není.

T: Není to jo? Dobře.

Hm, no a musíš se doma třeba učit vůbec, nebo...

R: Jo, teď se doma učím. My máme právě, že přes googleclassroom...

T: Jo, teďka, jasně. Protože nechodíte do školy... a normálně předtím třeba?

R: Předtím...

T: Když se chodilo do školy jako běžně, nebo na podzim třeba, když jsi chodil do školy, jako jestli ses musel doma učit třeba když jsi věděl, že budeš zkoušený, tak...

R: Zkoušený...ani moc ne.

T: Hm, takže jako když se tě učitelka na něco v hodině zeptá tak všechno víš?

R: Hm.

T: Jo? Víceméně?

R: Hm, já třeba právě, že...učitelka vysvětluje pátákům přídavná jména a tak, tak společně ještě s nějakýma dalšíma třetákama ve třídě...teda čtvrtákama, jsem s pátákama...

T: Hm, jo. Když je pro tebe, co třeba děláš, když je pro tebe něco těžké na pochopení? Když třeba, ty jsi říkal, že děláš i s těma pátákama, tak, eee, je někdy pro tebe něco těžké na pochopení?

R: Hm, no...třeba, jak jsem měl, prostě, jsme měli vždycky nějaké domácí cvičení, tak jsem prostě byl s tím sešitem docela popředu a třeba my jsme teprve nezačali ani probírat přídavná jména a já už jsem začal s...se zájmenama, ale tam třeba, jsem vůbec nevěděl, jak zní ty druhy zájmen a tak. Jsem se to nikdy předtím neučil, takže mi prostě mamka vytiskla ze školy nějaké věci a tak.

T: A ty jsi, tobě stačí, když si to jenom přečteš?

R: No, jako když si to, než se to učím nazpaměť, tak si to musím přečíst víckrát logicky.

T: Jojo... Ale neděláš třeba to, že bys potřeboval někoho, aby ti to vysvětlil...

R: No, někdy třeba, třeba v těch rovnicích mi to mamka musela vysvětlit

T: Jo, takže mamka ti to vysvětlí...

R: Ale...

T: A potom to už chápeš.

R: Jo, ale třeba teď v těch rovnicích, no.

T: Hm, hm, jo.

A kromě mamky, třeba i učitelka ti takhle pomáhá někdy s vysvětlením, nebo tím, že to vysvětluje v hodinách?

R: Hm, no jako v hodinách to vysvětluje docela dost.

T: Jo? A to ti stačí?

R: No, asi jo.

T: Takže ty jsi popředu, ty už to chápeš, máš to třeba přečtené a ona ti to, ona to třeba vysvětlí ostatním a ty jenom třeba posloucháš?



R: Jo.

T: Dobře.

R: ...jestli tam není ještě něco dodatečného.

T: Jojojo, ehm, a učíš se teda radši sám, nebo s někým?

R: No...jak kdy.

T: A kdy třeba sám a kdy s někým?

R: Hm, no...sám na to mám...

T: Ještě jednou?

R: Že sám na to mám více klidu a že, zase s někým...je to prostě takové...

T: Jak to vysvětlit, třeba někdo jiný ti třeba pomůže to vysvětlit, nebo najít ty správné slova? Může to tak být? Nebo...

R: Jo, nějak tak.

T: Jo? Že když ti to, když si něco přečteš a třeba to úplně nepochopíš, tak ti to někdo dovysvětlí? Jo?

R: Hm, jo, asi nějak tak.

T: Nebo já nevím, já jenom tak se snažím nějak pomoci, nebo...kdyby to tak nebylo, tak klidně řekni, že ne..., Jaké máte ve škole, eee, třeba pomůcky školní, co používáte?

R: Hm...no...

T: Tak třeba nějaké učebnice.

R: No, do učebnicí...učebnice právě, že spíš nám to vysvětluje paní učitelka, než si to přečteme v učebnicích, my ty učebnice moc nemáme, spíš ty pracovní sešity a v těch taky moc neděláme, protože děláme spíš v nějakých pracovních listech.

T: Hm, dobře, takže pracovní listy, které vám paní učitelka rozdává?

R: Jo, okopíruje ve sborovně, anebo rovnou u nás ve třídě.

T: Hm, a nějaké další vybavení? Máte třeba...

R: Třeba vzadu třídy máme police s pomůckama.

T: Jaké tam jsou třeba pomůcky?

R: No..., Jako se mění postupně s tím, co probíráme.

T: A jsou tam třeba knihy, nějaké? Encyklopedie?

R: Jo, právě že tam mám, právě že na rohu, vedle dveří máme právě že takovou poličku, kde si vždycky dáváme encyklopedie na aktuální téma z vlastivědy.

T: A kromě knížek ještě nějaké pomůcky tam jsou? Já nevím třeba co teďka probíráte, tak...

R: Teď probíráme...hm, no.

T: Nebo než začala krize koronavirová.

- R: Tak to jsme probírali, to jsme začali probírat zeměpis, takže tam byly třeba různé mapy a tak. Měli jsme tam atlasy. Předtím jsme třeba probírali novověk, takže jsem já měl prezentaci o studené válce a jsme tam měli, měli jsme tam třeba nějaké knížky o tom, jak to vypadalo za doby komunismu a tak.
- T: Hm, tak to jo, já si to tady ještě projedu, jestli...ještě něco tady mám. A navštěvuješ nějaké kroužky?
- R: Kroužky? No, právě že docela dost.
- T: Jo? Jaké?
- R: Třeba do skautu chodím, pak ve čtvrtek mám třeba folklór, pak ve středu...
- T: Folklór?
- R: No, kroužek.
- T: A to je...co tam děláte?
- R: No...
- T: Zpěv, nebo je to tanec?
- R: No, oboje dvoje najednou.
- T: Oboje dvoje najednou. Jojojo, hm.
- R: Hm, pak ve středu mám, já myslím, že sbor jsem měl a basket jsem měl. Ten je taky super. V úterý mám klarinet a pak mám myslím, že florbal, ale...jo v pondělí klavír a nauka.
- T: Tak to je dost koníčků, tak to je super. A všechno tě baví zhruba stejně? Nebo něco úplně nejvíc?
- R: No, tak podobně, stejně.
- T: Jo? Tak to jo.
- Dobře, tak snad, asi mi to tak bude stačit, tak jo. Děkuju.

## Příloha č. 7

### Přepis nahrávky č. 3

Transkripce rozhovoru s vyučujícím nadaného žáka.

**Datum realizace rozhovoru:** 26. 5. 2020

**Délka rozhovoru:** 17:02 min

**Hezitační a responzní zvuky:** ee, eeh, hm, ehm, mhm, em

**Delší pauza mezi mluvenými úseky:** (.), (..) (...)

**Komentář přepisovatele:** (pozn.přepisovatele uvedena v závorce) (pousmání) (smích)

T: tazatel

R: respondent, pedagog. Jméno nadaného žáka je nahrazeno (N2)

T: Tak já mám takovou jenom otázku na začátek, když vy vyučujete, tak co vlastně podle vás žáci potřebují?

R: Jako obecně? nebo ten nadaný žák?

T: Obecně žáci bych začal.

R: Co potřebují, tak, nejvíc asi bezpečné prostředí, někde, kde se cítí dobře, útulné prostředí, to patří k tomu, nějakou jako strukturu toho prostředí, eeh, potom určitě práce na těch vztazích, aby jako se cítili dobře mmm, jako s učitelem i s těmi ostatními dětmi, aby se necítily ohroženy, no, a když je prostředí v pohodě a vztahy, na vztazích se pracuje a oni se necítí ohroženi, tak pak už to učení prostě funguje tak nějak (pousmání) líp, když nemají strach, no.

T: A když to vztáhnem teda na toho nadaného? Tak potřebuje něco, třeba navíc? nebo...

R: No, jako, třeba konkrétně u (N1), ten eeh, mnohem více, citlivěji a nevím, jestli to má každý nadaný žák, vnímá ty sociální vztahy mezi dětmi, takže tam jakékoliv eee spor mezi dětmi, nebo cokoliv, které může být i třeba pro jiné kluky hašteření nebo sranda, tak u toho (N1) je to veliký problém, vnímá to velice jako citlivě, má strach z takového trošku více agresivnějšího chování, nerozumí tomu, že to může být sranda, když se kluci pošťuchují, nebo prostě dělají takový ty, takže pro něho jako to bezpečné prostředí platí třeba i trojnásob, u (N1) někdy i víc. Kluci tady něco mezi sebou si řekli příjmením, něco se pošťuchali a (N1) už přišel s tím, že ten chlapeček je prostě ohrožený, šikanovaný, a že se k němu ostatní chovají ehm zle, ale z pohledu toho chlapečka, který se tady pošťuchoval bylo, to byla sranda. My jsme se tady jenom tak hráli, jo. A oni si hrajou ti kluci často drsně a třeba u toho (N1) konkrétně hm eehm takové ne sociální fobie, ale velice citlivý na jakékoliv sociální vazby a strach i třeba z rea, z určitých ee reakcí a chování eeh dospělých i dětí. Nerozumí některým možná těm věcem on totiž je intelektuálně jako kdyby mnohonásob na tom lépe než to sociální má... tam je jako obrovský rozdíl mezi jeho intelektuálními schopnostmi a jeho sociálními, sociální inteligencí, zpracování emocí, a, a v případě (N1) i jako i třeba co se týče motoriky. Jo, takže tam jako hrozně výrazný jedna ta oblast té, té intelektuální a ta oblast sociální, emoční, motorická a takové, je tam obrovské jako rozmezí, takže pro něho vůbec je to prostředí nejvíce důležitější bezpečné.

T: Mhm

- R: Ani ne tak po té materiální, jak aby se cítil jako s těmi ... ostatními dobře. Jak zněla otázka? (pousmání)
- T: No, jaké má, jaké má ty potřeby, nebo v čem se odlišuje od těch nenadaných...
- R: V čem se odlišuje, tak určitě v tomhle jo, a pak vlastně v náročnosti toho učiva. Když tady je on nemůže jet běžné učivo eeh dětí, které čtvrták podle svých schopností dělá učivo čtvrté třídy, někdy popředu, někdy pozadu, Kdežto ten (N1) eeh teďka jede minimálně o rok, o dva...
- T: Mhm
- R: Už, on jako kdyby, jak my jsme tady v Montessori a máme to druhé trojročí čtyřka pětka šestka, tak on v podstatě jede už pátou šestou třídou, takže ve všech hlavních předmětech
- T: Mhm
- R: vlastně jede jako kdyby jiné učivo, takže v tom, jako vlastně ta náročnost je jiná. Takže v učivu, ve vztazích a...a jinak je běžný kluk, jak každý jiný. Jako tady... ho všichni berou úplně jako sobě rovného, to je takový, pro mě je (N1) takový jako partner. (pousmání) ne žák (usmání).
- T: To je super
- R: Já si s ním můžu povídat o studené válce cokoliv, prostě to je super.
- T: No, a jakým způsobem třeba vy pro něho upravujete tu výuku tak jak, když už konkrétně...
- R: Jo
- T: Když víte, že je třeba popředu, nebo ještě možná nějaké další věci...
- R: Jo, vůbec nijak. On jede učivo o dva ročníky dál, takže nic neupravuju. Já jedu jenom prostě učivo a osnovy matematiky češiny a i z těch odborných předmětů o dva roky výš.
- T: Mhm
- R: Takže, já to nepotřebuju jako upravovat, protože on.. si tak jako vytipovala, že pro něho je tak ta pátá šestá třída a on prostě jede učivo, on je čtvrták, ale jede prostě tady tohle učivo. Takže nemusím jako nic extra upravovat no.
- T: Hmm jo,
- R: Občas pracuje i na těch pomůckách, spoustu věcí si vytváří sám, je tvořivý, hodně překresluje mapy, dělá různé knížky, ee, různých, třeba ho zajímá vesmír, Apollo, takže do hloubky proberte ty encyklopedie, toho jako strukturuje ten text, to vypisuje do těch knížeček a dělá si to takhle sám třeba i ty pomůcky tvoří a tak
- T: Mhm
- R: Takže nic neupravuju, on prostě je jenom o dva roky jinde.
- T: Mhm A..
- R: A samozřejmě když má matiku, tak tady má takové jako učebnice, koumáka, hlavolamy, ee pro ty chytré děti a tak a, a on kolikrát třeba ani po tom nesáhne, protože doma na něho maminka tlačí a ty věci mu hodně jako dává podnětné, tak on kolikrát chce třeba dělat si tu svoji práci, protože třeba doma nemá ten prostor dělat si to své, anebo často třeba chce dělat i to, co ostatní, protože hm prostě chce být s nima.
- T: Hm

- R: Takže nic. Jako má tu k dispozici, hlavně do té matiky, ale v podstatě tím, že tu jsou pomůcky pro tři ročníky, tak on může šáhnout po pomůcce šesté třídy a nemusí se mu to upravovat, protože tady už to upravené je.
- T: A co teda tady dělá, třeba když má nějakou svoji ehm, nebo, po čem šáhne, když nechce zrovna tuhle knížku
- R: Ted'ka v jakém předmětu?
- T: Třeba v matematice.
- R: Po čem sáhne, když sám chce něco dělat?
- T: No...
- R: Eeh, tak v češtině hrozně dělá rád eeh s tady ještě s další skupinkou docela jako velice chytrých dětí, koumáka češtinu pětku, a v matice ted'ka sahá tady s ještě jedním velice nadaným klukem na matematiku na klokánka, takže třeba dělal ty soutěžní věci, takové ty olympiády a tak. A oni tam mají i řešení, takže mě k tomu nepotřebují, oni si to vypracují, vypočtou a jenom kouknou na řešení, jestli postupovali správně, takže v podstatě úplně samostatně fungují, no... po čem sáhne, ještě... koumáa, dělá, klokánka...
- T: A tam jsou jako zadané úlohy, třeba slovní, nebo nějaké...
- R: Jo, to se úplně, to je jak olympiáda matematická, on si jako vezme matematickou olympiádu a to je odstupňované podle eeh úrovně, (listuje se sešitem) obtížnosti a on vlastně jako jede, to jsou úlohy za tři body, za čtyři, za pět a tady má přesně jak to se počítá. Takže on si to jako podle toho řešení i sám je schopný zkontrolovat. A prostě jako kdyby dělal nějaké matematické olympiády, takže on si řeší takové logické úlohy a eee, tohle třeba, no
- T: Dobře. A vymýšlí si třeba svoje úlohy?
- R: Eeh, vymýšlí třeba když má násobit trojčiferným číslem, tak nevezme trojčiferné, ale vymyslí si nějaké prostě fakt velké číslo a zkouší to třeba násobit, co mu vyjde. (.) To třeba dělá. Nebo když má nějakou úlohu, ee, logickou, tak třeba přemýšlí nad jako souvislostmi a zákonitostmi těch úloh třeba, když se, třeba něco... eeh, jsou různé eeh, více variant řešení, nějaké kombinatorické úlohy, nebo podobně, tak nad tím jako...
- T: A nějaké zobecňování a takhle?
- R: Zobecňování, nějakého pravidla a tak.
- T: Má třeba nějaké podpůrné opatření přímo, na papíře, nebo...
- R: Eeh, jo, on má individuální vzdělávací plán, chodí do pedagogicko-psychologické poradny, takže tam vždycky jako psychologická poradna napíše nějakou zprávu pro mě co doporučuje za literaturu, přístup k žákovi a...
- T: Mhm hm
- R: Způsob výuky a ... já vlastně taky ve škole ee to vezmu jako nějak v potaz a píšu mu každý rok novou tu individuální vzdělávací, tu, no...
- T: No, a jak, jak, kde vůbec byl nějaký první moment, kdy ten, se přišlo na to, že (N1) by mohl být nadaný, nebo vy jste ho jako učitelka doporučila do poradny? Nebo oni šli sami?
- R: Ne, nenene, já učím jenom starší děti, čtvrtá, pátá, a tady to druhé trojročí, takže on už prošel... a on, as, to maminka, já jsem, já jsem tu tři roky jo, takže (N1) už je tu čtyři a ještě tam chodil

- tři roky do školky do (uvedena obec), takže, to už si podle mě všimla maminka v předškolním věku
- R: No, já už jsem ho dostala s tím, že je to nadaný žák, tak ať se podle toho chovám (smích)
- T: Hm, jo...
- R: Takže já jsem jako neobjevila jeho talent, mně byl předán. Já jsem si ho vlastně vzala, on byl v třetí třídě, tak já jsem si ho vzala semka do čtvrté, páté, nás tu byli čtvrtáci páťáci a já jsem si ho jako třetáka vzala semka mezi ty starší. A nebyl sám třeták tady. Ještě tu byli další dva velice jako šikovní, my tu máme jako více jako nadaných dětí a v určitých směrech, takže nás tu bylo jako víc ještě těch jakotřetáčků.
- T: Jo, fajn. No, a v tom kolektivu? Jako je radši s těma třeba staršíma, s těma páťákama, šestákama, se kterýma řeší, nebo, přesto, že učivo řeší, nebo učivo, no, když to tak nazvu, řeší se staršími, ale baví se jako kamarádsky s mladšíma zase, nebo stejně věkově?
- R: Mm mm, (nesouhlas) On si k sobě vytváří dvojice kohokoliv z kolektivu, kdo má stejný zájem. Takže teďka tady baví jednoho chlapečka překreslovat mapy, kreslí eeh a potom, různé vrstevnice, kopce a ho velice baví (N1) taky zeměpis, takže on vždycky přilne k nějaké dvojici, která má podobné zájmy a s ním třeba něco tvoří, dělá ty vrstevnice, maluje, vytváří ty knížečky a tak. Tak ee, nehledí na to, jestli starší nebo mladší, spíš ee, eeh, ani kdo co umí, neumí nebo jak se chová, ale spíš jako přilne k tomu, kdo má jako momentálně podobné zájmy a spolu s ním něco jako vytváří. Není ani nikdy sám ani ho neznám, že by byl sám...
- T: Není nějaký, jako že by se třeba strnil, nebo... o přestávkách...
- R: Ne, to vůbec ne, vytváří vždycky s někým nějaké dvojice. Třeba možná dlouhodobější, ale střídá to. Není to, že by byl fixován na jednoho člověka. Docela to střídá.
- T: Máte pocit, že mu ve škole něco chybí?
- R: Hmm... (přemýšlí) no, tak... to nevím, ale tak samozřejmě jako (smích) vždycky by bylo co, já nevím, zlepšovat, tak třeba možná, eeh, je spousta jako škol, soukromých, která má perfektní moderní technické vybavení, které by třeba pro něho bylo mnohem lepší, třeba v Praze, nebo Brně je spousta škol takových jako soukromého toho, a tak třeba určitě tam by se třeba víc jako ... měl třeba více možností, než vesnická škola, která má třeba nějaký omezený rozpočet a s tím pracuje. Takže to jako těžko říct, nevím. Mně přijde spokojený, tak... nevím, nenapadá mě teďka, co by mu mohlo... Jo, možná někdy potřebuje třeba víc klidu, nás je tu hodně, a když se dělají ty skupinové práce, tak to hodně ruší, to je takový pracovní šum a on jak je citlivý na ty sociální vazby, tak ho to možná trochu jako vytrhuje od té pozornosti, jo, že možná...
- T: Mhm
- R: Eeh, kdyby byl úplně v nějakém tichém prostředí, že třeba tohle, si myslím.
- T: Mhm, No, a teďka otázka třeba na vás... nebo... zpátky, na učitele zase spíš. Co potřebuje učitel vědět, když vzdělává, nebo když má ve třídě nějakého nadaného žáka?
- R: Mhm... (pousmání) ježda, já nevím. Já jsem dostala (N1) a v podstatě jsem za sebou ani žádné kurzy pro nadané děti neměla, tak nějak jako intuitivně jsem s ním fungovala... a... já jenom prostě, to co vím jako z fakulty, ale určitě je jako fajn, když si člověk udělá prostě nějaké speciální kurzy v rámci kvicu (Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků), nebo cokoliv pro, právě pro ty nadané děti a měla jsem to i v plánu a nikdy jsem

to neudělala a jelikož ten (N1) fakt nějakým způsobem fungoval dobře, tak jsem to hodně jako intuitivně jako dělala.

T: Mhm

R: Ee, nevím jestli jako... možná potřebuje, možná některý potřebuje, možná některý nepotřebuje (smích), já nevím.

T: Ale vy necítíte tu potřebu, že byste, že by vám něco chybělo?

R: Přímo pro něho? Ne.

T: Dobře. Eeh... No, a jak vůbec vnímáte třeba toho nadaného ve třídě? Jako, je to pro vás třeba nějak... Co je to, co to pro vás znamená? Je to pro vás obohacení, nebo to je pro vás něco, jako spíš přítěž, nebo je to náročnější?

R: Jo ták, no, né, já jsem si ho vyžádala, já jsem tady rok pracovala, tak jsem dělala tady ty starší a já jsem vlastně, bylo přípravný týden a já jsem zašla za maminkou, ona tady pracuje, a řekla jsem víš co, já chci toho tvého (N1) ve třídě, dej mi ho mezi ty starší.

T: Mhm

R: A on hned nadšeně jo, to by bylo super, takže já jsem si ho jako vyžádala, já jsem ho znala.

T: Mhm hm

R: Sice on byl v jiné třídě, já jsem ho předtím neučila, ale jako věděla jsem o něm a chtěla jsem ho, protože eeh, já mám jako ještě vedle pjd'áku (pedagogická fakulta) přírodovědeckou fakultu a vím, že on miluje ty přírodní vědy a chtěla jsem ho, že to bude, že bude nadšený do těch projektů a těch příběhů v rámci té montessori pedagogiky a že to nadchne i ty ostatní a že budem jezdit na ty různé přírodovědné exkurze a že ho to obohatí. Takže já jsem si jako vyloženě vyžádala, aby byl se mnou ve třídě a je, je to velice obohacující. On je takový partner můj.

T: Mhm

R: Takový můj kolega v podstatě. (smích) Ne jako ve všem, ale prostě tady v těchhle jako oblastech to, A hlavně eh eehm děti ho neberou jako outsidera, takže přijímají ty jeho zajímavosti, někdy jako mluví s těma dětma a děti mu jako třeba ostatní nerozumí, ale jakože ho berou a je tím svým nadšením i jako třeba je takovou inspirací i pro ostatní, no, to je jako fajn, nosí zajímavé knížky do školy, a povídá spoustu zajímavých věcí a dělá jako hezké projekty, tak, takže naopak, mně je teďka právě líto, že už mi ho zase budou brát.

T: Mhm

R: Ale já už mu zase nemám po těch dvou letech co dát, on už prostě čtvrtou pátou třídou prošel a eeh, teď už prostě...

T: A to už půjde do toho třetího trojročí?

R: No, on, on půjde do šesté třídy on zase přeskočí ročník.

T: Jo hmm, a to nebude tady?

R: Bude to tady, ale nebudu to bohužel učit já.

T: Jo, jo. hm. Tak jo. Na něco jsem se zapomněl zeptat? Nebo...

R: Nevím.

## Příloha č. 8

### Přepis nahrávky č. 4

Transkripce rozhovoru s rodiči nadaného žáka.

**Datum realizace rozhovoru:** 21. 5. 2020

**Délka rozhovoru:** 33:54 min

**Hezitační a responzní zvuky:** ee, eeh, hm, ehm, mhm, em

**Delší pauza mezi mluvenými úseky:** (.), (..) (...)

**Komentář přepisovatele:** (pozn.přepisovatele uvedena v závorce) (pousmání) (smích)

T: tazatel

R: respondenti rodiče, nejčastěji matka. Jméno nadaného žáka je nahrazeno (N2)

T: Tak jenom taková otázka na začátek co pro vás vlastně znamená vzdělání?

R: Tak, co pro nás znamená vzdělání? .. hm ... hm ajej, no, jste si připravil zrovna takový oříšek na začátek. Určitě poskytnutí teda nějakého rozhledu, plus uvedení toho člověka, kterého se to týká do, určitě i do společnosti. Protože tam, tam získává, získává určitě spoustu nejenom zkušeností a vědomostí, ale i takového toho celkového přehledu. A samozřejmě s tím souvisí ta i ta sociální, sociá-ta komunikace a to všechno, aby opravdu byli, aby se to netýkalo jenom toho jednoho člověka, ale i všech těch, kteří se tam potkávají dohromady.

T: A je teda pro vás vzdělávání důležité?

R: No samozřejmě.

T: Hm, tak... No, a když máte to nadané dítě, tak co, co potřebuje, aby se dobře rozvíjelo? Podle vás, jako rodičů

R: No, hlavně dostatek podnětů

R: Hm

R: A i trošku, i trošku, opravdu to vnímáme úplně od malička, že potřebuje i trochu jiný přístup teda než, než, nemyslím jenom ostatní naše děti, protože vnímám že v určitých oblastech jsou teda jako všichni opravdu mají nějaké to nadání...

T: Hm

R: Ale u (N2) přímo je to opravdu, že je takový ... hm dost, dost citlivý od malička, na spoustu věcí, nejenom na, na věci které se týkají přímo jeho, ale i na, na, v podstatě všechno asi co se, co, co prožívá, jak má, má, má to fakt tak trošku, trošičku jinak nastavené no, nejenom, že, že fakt má, takový ten ... takový ten, takový ten vhlad trošku hlubší do věcí, že už když byl malinký, tak trošku, nebo ne trošku, ale hrozně brzo vlastně rozuměl třeba humoru, takovému tomu dospělému a tak, ale že opravdu jako to na něm bylo poznat, že, že je to všechno s ním trošičku jinak, no, ale... ale asi je to dobře, že to tak je

T: Hm, dobře. A podle vás, baví ho chodit do školy?

R: Baví ho chodit do školy určitě. Ví, že když, když už se to teda blížilo, že už byl opravdu ve školce ten, ten konec, tak už se teda nemohl, před, předtím to docela dlouho trvalo, než se to



přeplo, ale potom opravdu už přišel s tím, že teda se opravdu jako těší a nemůže se dočkat. A už ne jenom teda na to, že tam bude s těmi kamarády, ale i na to, že se konečně už něco nového dozví a že, když si jenom prohlíží knížku a ještě si tam neumí přečíst co se tam děje, tak že už teda tohleto nastane...

T: Jo, hm,

R: Než teda přišli starší sourozenci a řekli, že škola je nuda, tak potom přišlo takové to trošku, trošku „tddn tn“ (zklamání) Ale jako vím, že opravdu se to už v něm potom přeplo, že se do té škol těšil. (pousmání)

T: A teď je ve které třídě?

R: Ve druhé

T: Ve druhé

R: Hm

T: A Jak jste přišli, nebo kdy jste získali nějaké podezření, že, že je nadaný, nebo jak se to projevilo a jak jste to potom řešili?

R: Tak myslím si že opravdu už asi.. když měl dejme tomu třeba ty dva, tři roky, že, vlastně on začal brzo mluvit, taky jak už jsem říkala, že začal brzo rozumět tomu humoru, zrovna dneska jsme se o tom bavili s (N2), že, eeh, společenská hra, která je třeba od deseti let, tak bylo mu pět a neměl problém, opravdu jo, je to i strategie, neměl problém do toho proniknout, hrát to s náma úplně plnohodnotně, aniž bysme mu to museli nějak jako moc vysvětlovat, velice rychle vždycky pochopil věci, a když potom, vlastně už i ve školce to tak bylo, ale když potom teda začal chodit do školy, tak jsme viděli, že v některých těch, v některých těch předmětech nebo oblastech fakt už to bylo, že vlastně hrozně rychle to obsáhl, zvlášť teda jsme si toho všimli my, co se týče matematiky,

T: Hm

R: Že, tam sice, když, když jsme byli, když jsme byli v poradně, tak tam paradoxně teda neměl ty výsledky úplně nejvyšší z toho všeho, jakože tam ještě byly jiné oblasti kde to bylo trošičku lepší, ale zrovna v té matematice to tak nějak bylo poznat a opravdu v době kdy se učili třeba počítat do deseti, tak on byl schopný vlastně, když.. třeba.. když to vezmu trošku více zešíroka, tak naše děti mají založený svůj účet a mají třeba nějakou brigádu nebo něco a ty peníze se jim tam střádají a mají velmi dobrý přehled o tom kolik těch peněz tam mají a (N2) třeba věděl, má tam, dám příklad, dva tisíce, a listoval si v katalogu a viděl tam lego, za devět stovek. A byl schopný už v první třídě říct: Maminko, to lego stojí dva tisíce (myšleno 900), takže když si ho koupím, tak mi zbyde tisíc sto.

T: Hm

R: Jo, v době, kdy vlastně se počítalo ve škole do deseti nebo se lehce teprve přecházelo přes desítku, takže bylo nám jasné, že něco tam teda bude jako. (pousmání)

T: Takže a byli jste třeba v poradně ještě předtím než začal chodit do školy

R: To jsme nebyli. To jsme nebyli. To jsme si říkali, tak nějak uvidíme jak to půjde ještě jsme zvažovali vlastně montessori školu v (uvedeno místo)...

T: Mhm hm

- R: Ale nakonec, nakonec jsme teda přistoupili na tu klasiku už jenom vlastně kvůli spojení, i kvůli tomu, že tam teda starší sourozenci už chodili, tady na, do (název obce), takže jsme to už potom neměnili, ne-nechali jsme to tak a věděli jsme, že paní učitelka jako umí, umí rozpoznat včas třeba a pracovat dobře, dobře tady i s tímhle, takže, jsme to nechali tak no.
- T: A paní učitelka potom řekla, že opravdu, že máte navštívit poradnu třeba a...
- R: My jsme se s ní o tom bavili a ona říkala, že by to jako určitě nebylo, nebylo nic na škodu a šlo nám právě o to aby on se, tím, že třeba i v té matice byl teda fakt napřed, tak aby se tam fakt nezačal nudit. Protože potom tak jak jste se ptal na to, jestli se těší, tak jsme měli trochu strach, že to těšení by přešlo, protože by se právě opravdu tady tohleto dostavilo, že, že už teda to všechno vím a teď jim to dlouho trvá a jak by to bylo. Jo, takže vlastně teďka chodí i na matiku, dochází za třetíákama a už trošičku jakože fungujou vlastně jinak no, takže...
- T: hmm
- R: Takže proto. Takže my jsme vlastně přišli s tím první za paní učitelkou, jestli by to brala, jakože, jako plus nebo jako výhodu, a právě kvůli tomu, aby mohl být ten individuální plán, tak jsme se teda dohodli na tom, že to zkusíme a uvidíme, co nám tam řeknou.
- R: (žák) A mám aji takový matematický list pro třetí třídu a je to hlavně o logice...
- R: Hm, hmm, dobře
- R: (žák) A jakože když nemáš logiku, tak to nepochopíš
- R: hmm, tak jo, tak potom určitě taky ještě budeš odpovídat na něco
- T: S čím jste ve škole spokojeni?
- R: S čím jsme ve škole spokojeni... Jsme spokojeni velice s přístupem paní učitelky teda, nebo celkově celkově jako s tím jakým způsobem ona vede výuku. Už jsme u ní měli staršího syna, tam víme, že to funguje skvěle
- T: A v čem třeba konkrétně?
- R: No, dejme tomu, že... eee, někdy trošičku třeba bývá problém s kázní, nebo, nebo opravdu jak jsem říkala, že třeba (N2) potřebuje trošičku jakoby aby ho člověk poznal, aby věděl jakým způsobem na něj, aby to fungovalo teda.
- T: hmm
- R: Je takový trošičku temperamentnější a třeba nejenom o těch přestávkách ale i tak jakože pořád, pořád chce toho hodně říct a a někdy je trochu těžší to udržet v nějaké té, té míře a paní učitelka opravdu tady s tímhletem jako má na to cit a umí to opravdu tak jako vystihnout a najde si, najde si tu cestičku a přesně ví teda co, co platí na někoho, takže...
- T: Hmm
- R: Takže je to fajn.
- T: Ještě něco?
- R: Určitě jsme, jsme spokojeni hmm s vedením školy, tak jako celkově, tak jak to tam funguje, to nám vyhovuje určitě. No, nejsme úplně spokojeni asi s tím, jakým způsobem se tam.. cizí jazyk vyučuje, jakože i u těch starších dětí, že to moc teda nefunguje, nebo (pousmání) nějak to pořád.. ale to asi chybí na všech školách A myslím si, že žádný výraznější problém určitě jsme tam nikdy neřešili ani nepociťovali. Paní kuchařky vaří dobře, že... (pousmání)

- T: (pousmání) To je taky důležité
- R: Takže tak celkově určitě ten, ten přístup, jako nemáme, nemáme nějaký důvod na tu školu, něco špatného říkat, určitě ne.
- T: A třeba školní pomůcky? Nebo vybavení, co máte k dispozici od školy, nebo co mají přímo ve škole?
- R: Ten první stupeň určitě, aspoň z toho, co mám teda já zkušenost, tak si myslím, že tam to funguje dobře, že i , i těch pomůcek je relativně dost, a právě díky tomu individuálnímu plánu teda byla i možnost nakoupit nějaké další pomůcky i pro (N2), s tím, že to teda funguje opravdu tak, že jakoby i ty děti i ti spolužáci vědí, že to má přednostně on, ale když za ním přijdou, domluví se nebo i oni mají třeba dříve hotovou svoji práci, na to čas, tak samozřejmě to mají k dispozici i ostatní děti. Ještě teď mě napadla jedna věc s čím úplně třeba teda jedna věc se kterou úplně nejsme spokojeni, ale to asi je bolest celkově jakoby těch, toho prvního stupně, že to je propojení s tím předškolním vzděláváním. A to je asi v tom, že teda já učím, učím ve školce, když zrovna nejsem na mateřské, a opravdu to tam pociťuju i, že když se jakoby pracuje na tom, že, dělá se diagnostika, pak se to nějakým způsobem předává teda těm učitelkám, ještě, ještě před zápisem, nebo snažíme se jakoby o těch dětech se bavit, aby to fungovalo, tak už tam potom není nikdy žádná zpětná vazba, už to jakoby nefunguje, že my, jakože ten, ta školka, nebo ty učitelky by hrozně rádi to poskytlí těm učitelkám, aby věděli právě, že to dítě je takové a takové, tohle na něj platí, takhle to funguje, tohle ho nebaví, ale tohle prostě se tam neděje tohle propojení
- T: A to škola, škola to nechce?
- R: Asi jako, nikdy jsme, nebo nikdy jsem ani já nepocítila, že by, že by jako byl o to nějaký velký zájem, nebo že by řekli, tak nám dejte ty, ten diagnostický list, nebo ať se na to můžem mrknout, víme, jsou to přecejenom noví žáčci, co s tím, jak s nima pracovat, že třeba to vnímám, že by to byla pomoc i pro ně, když s nima začínají, ale nějak to propojení tam není
- T: A Máte nějaký tip proč to nechcou, nebo proč to tak je?
- R: No, to mě vůbec nenapadá právě. Jakože jestli, jestli by to bylo už opravdu, jako chápu, že vždycky, když ten školní rok začíná, je toho hodně
- T: Hm
- R: tak jestli, jestli by to bylo ještě více práce s tím, protože toho papírování je už tak dost a jestli ještě fakt listovat v lejtrech, asi by to bylo náročné no jakože zajišťovat jakože když nastupuje já nevím dvacet dětí třeba do třídy ale, ale že možná by to bylo trošku zjednodušení i ta práce a nějak se to neděje no, to, nebo že i my bysme potom slyšeli jakoby, jak to funguje, jak ty děti zvládají a to už, to už se nějak nedozvíme no, ale tak to je takový jenom možná úplně mimo tady ten záznam...
- T: A ještě když se vrátím k té vyučující, tak, je něco, co vám třeba chybí? Nebo, co byste ještě ocenili, nějak navíc?
- R: Hm... To nevím, možná by manželka něco napadlo, ale já si asi neuvědomuju. Paní učitelka opravdu jako se snaží komunikovat teď úplně perfektně zareagovala na celou tu situaci, na to vyučování doma, že opravdu třeba i vnímám, že u těch starších dětí co jsou už na druhém stupni, tak někteří učitelé teda vůbec nebyli schopni navázat nějakým způsobem tu online výuku, anebo, nebo opravdu jako možná byli schopni navázat, ale ne tím způsobem, aby to bylo přijato a pochopeno, že to úplně není o tom jako něco vysvětlovat půl hodiny a pak

podržet lísteček „opište si“, ale, ale že paní učitelka opravdu jako se st-, tak jako do toho jako celkem zakousla a pak to funguje...

T: Jak to dělá? Jak to funguje?

R: Jak to dělá, dvakrát týdně teda mají děti online výuku,

T: Hmm

R: Většinou se to snaží střídat, že jeden den teda, tak jak se to teď zaměřuje všude na ty důležité předměty, český jazyk a druhý den matematika, mají to teda ob den většinou, a má to rozdělené ještě na dvě skupinky, že vlastně jich je ve třídě myslím patnáct tak jich je třeba šest a sedm, ať to nemá všechno najednou a má je trošičku asi rozdělené co jsem si všimla, jak jsou, ty skupinky

R: (žák) Sedmnáct

R: Ale dva tam nechodí

R: (žák) Ale s dvěma z (zahraníci) a jeden mluví.

R: No, takže co se tam připojujete, tak je vás třeba těch patnáct, a jakoby děti, které jsou trošičku bystřejší a pak děti, které potřebují asi trošku více toho vysvětlování, takže to má i tak rozdělené

T: Hmm

R: A mají vlastně opravdu, že jsou i jako teda video, že propojení a ona vždycky něco třeba vysvětluje nebo přímo má nějaký, nějaký, nějaké cvičení, a potom děti přímo jakoby, skoro jako kdyby to bylo v té třídě, tak je vyvolává a postupně od nich chce ty odpovědi a oni se navzájem slyší, takže to je úplně perfektní, že to funguje skoro jako kdyby seděli vedle sebe v té třídě.

T: Jo hmm, pěkné. A kolik času věnujete přípravě do školy doma?

R: No, kolik času

T: Nebo jako vy, jako rodiče

R: Mhm ano ano chápu

T: Potřebuje třeba s něčím pomoci, nebo...

R: No musím říct, že my máme celkem výhodu teda, že opravdu nemusíme, nemusíme moc dlouho, ani s tím (N2) u toho sedět, že co, co trošku potřeboval více od té první třídy a pořád ještě potřebuje, tak je teda dohlédnout na psaní a čtení, že

R: (žák) Ale jakože čtení už mi jde líp, ale to psaní mi nejde

R: No, čtení si někdy teda vymýšlí vyloženě, že si přečte začátek slova a už, už letí, už mu myšlenky běží někde daleko, takže to kolikrát jsou úplně novotvary, co vzniká a.. to psaní..

R: (žák) Pšoves

R: No, ano, třeba pšoves, něco mezi pšenicí a ovšem ee ovšem teda, ale ..ee, a to psaní to, jako je spíš asi o tom, že se mu vyloženě nechce no... ale jinak, co se týče matematiky, tak tam opravdu ta samostatnost je v tom teda veliká. Pokud to není taková ta jenom nepozornost, protože, (N2) má v sobě z nějakého důvodu odmalička za-, zakódované, nemůžeme na to přijít

ještě zatím proč to tak je, možná proto, že je třetí (pozn. 3. sorozenec), tak se snaží pořád dohnat ty před sebou, ale pořád se snaží všechno hnát na, na rychlost.

T: Mhm

R: Že eeh, někdy je to opravdu i ve škole, jsme se o tom bavili právě s paní učitelkou na těch třídních schůzkách, že má pořád v sobě, že chce být nejrychlejší, chce to mít první, a potom z takové té nepozornosti a z toho spěchu jsou ty chyby, které jsou ale vlastně zbytečné.

T: Mhm hm

R: Tak to je asi takový jediný důvod proč je.. le honem honem a už letět si hrát s legem, ale jinak, jinak opravdu i v tom děláni těch domácích úkolů je celkem samostatný a, a dá se to zvládnout tak, že jako nevnímám to tak, že bysme museli opravdu s ním sedět nějakým, nákým způsobem dlouho u toho

T: A má třeba úkoly stejné jako ostatní spolužáci? Nebo má úplně nějaké zvláštní, třeba složitější, nebo jako nějak víc na míru?

R: Domácí úkoly má většinou stejné co vím, a sem tam, ale to spíš, to spíše ve škole, že ještě paní učitelka pro něho má teda vždycky úkoly navíc

R: (Žák) Já většinou mám něco dřív a když to mám dřív, tak dostanu ještě nějaký list...

R: Ano, a na doma, na doma teda úplně výjimečně teda že opravdu je něco ještě jakoby, jakoby trochu těžší úkol, že a občas se to stane, ale není to pravidlem hodně, spíš tak aby opravdu si to, si to splnil a mohl se jít věnovat už zase něčemu dál

T: A když, když mu třeba něco nejde, tak, co mu pomáhá? Jako vysvětlit, nebo jenom dohlédnout aby, aby se na to soustředil, nebo něco jiného?

R: No, podle toho, čeho se to zrovna týká. Tak asi jste zmínil oba, obě dvě ty věci, buď vysvětlit, a nebo, nebo opravdu trošičku jakoby přepnout možná někdy tu pozornost někdy pomůže od toho prostě na chvíli odejít udělat si dvacet dřepů, proběhnout se po dvoře, a pak se k tomu vrátit aby opravdu byl schopný zase přepnout tu pozornost na to a soustředit se. A nebo, ano, to je velký problém, pokud je nevyspaný, teda, tak to nefunguje vůbec. Ale to si myslím, že to funguje asi u všech u nás

T: No, to mám taky zkušenost.

R: Mhm

T: Jak vystupuje v kolektivu?

R: Co já mám zkušenost od malička, tak (N2) je velmi přátelský, velmi rychle si dokáže najít teda kamarády, úplně když přijde někam, někam do, do prostoru kde jsou lidi, které, se kterými nikdy nebyl, když třeba někam se dostaneme...

R: (žák) Tak si třeba za deset minut můžu najít jednoho z nejlepších kamarádů...

R: Za chvíli přijde, ví jak se kdo jmenuje, pomalu kde bydlí, kolik má sourozenců, jako nemá problém. Tím, že je opravdu komunikativní, tak i v tom kolektivu úplně v pohodě. Strašně si dělá ze sebe trošku šaška, že hlavně teda před holkama co jsem si všimla (smích)

R: (žák) Jak kdy...

R: No, a ti, ty ostatní děti to zase, zase ale vítají no, prostě, asi někdo takový vždycky je v tom kolektivu potřeba, ať trošku zvedne tu náladu, takže. A musím říct, že i my to tak vnímáme, že

asi (N2) má kolik, osm a půl, skoro, že, a myslím si, že ještě nebyl asi jeden jediný den, kdy bysme se s ním nudili teda že opravdu jako je (pousmání) je s ním veselo takže to je fajn, že opravdu ta povaha je taková radostná, takže i v tom kolektivu je to vždycky poznat.

R: (žák) ...Když se špatně vyspím...

R: Ano ano, když se špatně vyspíš, tak to tak má každý

T: A baví se třeba i s vrstevníky, nebo spíš vyhledává starší, nebo mladší?

R: Já si myslím, že tak i tak, z toho co já mám vyzorované, že i ti vrstevníci, fajn, ale, ale má rád i teda ten kontakt s těma, s těma staršíma

R: (žák) Já se kamarádím i s (jméno staršího sourozence) kamarádama

R: S (jméno staršího sourozence) spolužákama, to je vlastně brácha nejstarší a ten je v deváté třídě teďka no

T: Mhm

R: Takže on se tak dá do řeči s kdekým a...

T: Jo,

R: Tím, že má teda i dva starší sourozence, tak mu to vůbec nevadí, ale zase se dokáže chovat i krásně k malým, protože máme ještě jednoho teda malého, takže on je opravdu, ten záběr má široký.

T: Mhm No, teda, teď se dostaneme k zájmům: Jaké jsou jeho zájmy? Já se potom budu ptát ještě i tebe, ale teďka chci slyšet maminku.

R: Tak, zájmy, no..., my nedávno jsme nad tím zrovna s manželem přemýšleli, že těch zájmů zase nemá tolik, ale když už teda ho něco baví, tak opravdu jede teda naplno zatím asi úplně nejvíce co ho baví, tak je opravdu lego. To je prostě úplně bezkonkurenční no, to jakmile na to přišel, tak to ho prostě, to opravdu jako u toho by proseděl hodiny. Teď teda občas, občas už ho ten starší pustí i k minecraftu, takže to, to taky jak objevil ten systém, tak to jako fakt, do toho pronikl velmi rychle, ... a hraje, začal hrát na kytaru, to už je vlastně možná dva roky zpátky mluvil o tom, že by si přál hrát na černou elektrickou kytaru, tak když jsme šli k zápisu, tak jsme mu teda nejdřív museli všichni vysvětlit, i pan učitel, že nejdřív se začíná na nečernou a neelektrickou, ale že se k tomu postupně dostane, tak to bylo trošku zklamání, ale, teda, nakonec se do toho zakousl, musíme ho do toho pořad ještě trošku honit, protože opravdu teprve začíná, takže teď ho, teď teprve ho to začíná bavit, ano, poslední týden už ho to začalo bavit (smích), a jinak asi opravdu takové to... i využívá toho, že jsme, že jsme na venkově, takže takové to běhání po venku a tak, spíše než, než že by fakt měl ještě nějaké další vyložené zájmy nebo záliby, nebo jak ty to vnímáš? (k manželovi) Zájmy, jaké má (N2) Říkala jsem lego, minecraft...

R: Já myslím, že ho docela baví příroda i. že?

R: Je fakt, že od malička má rád zvířata, teda, to je pravda, to je pravda.

R: A vždycky ho bavilo se o nich hodně dozvídat, no

T: A co ho baví na tom legu?

R: Co ho baví na legu... hm...

- R: Že tvoří, nebo že má nějakou představu, kterou převede v tu hmotnou, konkrétní věc, nebo tvar. Si myslím teda.
- R: Ale zase, je pravda, že málo, málokdy se stane, že by, že by mu dlouho vydržela ta stavba, která je podle toho plánu. Že potom prostě dostane nějaký nápad a využije ty kostičky na to, aby z toho poskládal něco úplně jiného, ať už to má jakékoliv barvy, tak prostě, nějakou fakt, tak jak... aby měl nějakou, nějakou představu, která třeba souvisí opravdu klidně i s tím minecraftem, nebo s čímkoliv a vytvoří si z toho něco svého. Cokoliv ho napadne v podstatě.
- T: A na té kytáře? Co myslíte, že ho na tom táhne?
- R: Na té kytáře hmm,... no to měl prostě takovou nějakou představu od malička, nevím, kde se to v něm vlastně vzalo, prostě, tak, jako, my hrajeme doma na různé hudební nástroje, tak jestli se mu to líbilo ten zvuk, o té kytáře vyloženě mluvil, možná to někde viděl, někoho viděl hrát na černou elektrickou kytaru, že ho to přímo chytlo, ale tak jak jsme říkali, že teprve teď opravdu ho to začíná bavit protože teď teprve se zapojila i ta druhá ruka, že už hraje melodii, už to není jenom o těch technických cvičeních, takže ten půlrok byl teda trošku trápení, ale, ale už snad jsme to překonali.
- T: To je klasická kytara, jako vybrnkávání
- R: Klasická mhm hm
- T: A ještě nějaké zájmy? Nebo ty zvířata, co ho baví na těch zvířatech, nebo na přírodě?
- R: Já mám pocit, že je to jenom takový ten, takový ten čirý prostě obdiv toho, že to je
- T: Mhm
- R: I že, to že máme prostě tady třeba ona teď zrovna spí teda ale fenu celkem velkou a to je takový jeho živý plyšák jako, přijde, pomazlí se úplně obdivuje jenom to, že to, že to funguje tak jak to je celé a, a dokáže, od malička dokázal opravdu nad tou přírodou žasnout. To jsem na něm vždycky obdivovala, že on opravdu to dokázal strašně pěkně vždycky vyjádřit, jakože fakt ten, ten úžas nad tím, že je něco krásné. To mě vždycky úplně fascinovalo. (pousmání)
- T: A třeba nějaké kroužky ještě ve škole navštěvuje, nebo mimo školu i nějaké sportovní...
- R: No,.. moc ne, chtěli jsme do skautu, jestli by chodil, to se mu zatím moc nechtělo...
- T: Mhm
- R: A jinak...
- T: Proč? nějak ho to nezaujalo? Byl tam třeba? zkusil to?
- R: A myslím... Nebyl, nebyl tam ještě, ale spíš si myslím, že, že tam zatím neměl žádného, nebo že, kdyby věděl o nějakém kamarádovi, který tam jde, tak okamžitě. Ale tím, že jsme tak jako ještě nechceš to zkusit a nevěděl možná o nikom zrovna kdo by tam teda byl z těch, z těch děcek, dětí, které zná, tak zatím ho to tam nějak netáhlo, a je pravda, že i on je docela rád doma. A že sice těch kroužků nemá moc, ale i tak když přijde někdy ze školy, tak je fakt už unavený, a je rád, že nikam nemusí, takže mám pocit, že zatím přece jenom je ve druhé třídě, takže zatím bysme určitě nic jako nepřidávali a uvidíme, co bude potom dál no. Uvidíme, co ho bude táhnout ještě. A je, ještě, ještě vlastně mluvil, od první třídy o gymnastice. strašně chtěl chodit do gymnastiky ale co tady je vlastně nabídka, tak to je.. tam jsou všude holky jenom (pousmání) tak jsme říkali že to by bylo až příliš velká asi pro něho taková jakoby nemyslím konkurence, ale že by tam potřeboval jako kdyby to šlo i trošičku jinak, jinak vést,

než jenom, jenom pro ty děvčata, ale to jako, ten pohyb, ten pohyb to taky má od malička rád. A to, o gymnastice opravdu mluvil. Dokonce o gymnastice na koni, tak jsme uvažovali, jestli by to šlo aspoň bez toho koně časem, tak (pousmání). Uvidíme, jestli třeba ještě začne.

- T: No a trávíte nějaké ještě, nebo vyhledáváte nějaké zvláštní aktivity jako ještě třeba na nějaký rozvoj, dovzdělání, že třeba záměrně jedete někam na, do muzea, na výstavu nebo nějakou exkurzi, nebo tak něco?
- R: O tom zatím nevím
- R: Záměrně asi, asi tak, že, že dostaneme tip jakoby na výlet asi, ale bereme to jako celkově pro celou rodinu. Určitě to asi u nás není, že by cíleně, cíleně kvůli (N2) jsme někam vyrazili. Spíš tak, že opravdu se prostě vyrazí někam celá rodina, aby to bavilo všechny a zajímalo. Takže asi tak spíš.
- T: A ještě se zeptám na to vybavení třeba doma, máte nějaké, já nevím, pro něho encyklopedie, knížky, co ho zajímá, nebo má možnost na internetu...
- R: Tak určitě má...
- T: Nebo čeho využívá, čeho všeho využívá, když ho něco zajímá?
- R: Encyklopedie máme, což vlastně jsme měli už nakoupené i pro starší děti, tak postupně jak právě, jak už jsem o tom mluvila, že nejenom už teda ty obrázky si prohlížel ale to ho taky bavilo úplně od malička, ale když už začal teda číst i sám, tak do toho začal trošičku taky víc pronikat, ale teď opravdu, tak jak už to asi tak v té moderní době dnešní je, tak spíš příběhne jestli si může půjčit tablet, nebo na chvilku můj telefon a něco si najít teda, spíš na internetu. že opravdu něco, něco ho zrovna osloví, zaujme anebo se přijde nás zeptat, jestli, a proč to tak je a jak to, jak to funguje a co to umí a takže buď, buď teda přijde za náma anebo opravdu spíš, spíš už než že by otevřel encyklopedii, tak spíš už dneska ten internet no.
- R: To jste se bavili o tom jeho, vztahu jako k ostatním, třeba spolužákům nebo kamarádům, že má takový silný jako hodně, strašně rád mezi vrstevníky...
- R: Že je přátelský a rychle si najde kamarády, jsem říkala no,
- R: A vždycky když tvoří nějakou hru, tak tím dějem žije třeba tři dny. Oni si vytvoří nějaký děj, a pak druhý den to rozvíjí a.. a znovu a až mi to někdy přijde, že je v jiném jak se říká lidově v jiném světě
- T: Mhm
- R: No, to vydrží taky někdy hodně dlouho. A úplně se odpoutá od všech dalších koníčků a třeba týden se tomu věnuje. I dva třeba. Například teď třeba staví bunkr někde...
- R: No, to jo
- R: To dá na druhou stranu skoro všechny jeho další aktivity
- R: Jak se na-, že on se umí fakt nadchnout no, pro to, co dělá.
- T: Ať je to cokoliv, co ho zrovna zaujme?
- R: mhm, no (souhlasně)
- R: Může to být od té hudby, přes sport, nějakou příhodu...
- R: Ano, včera zrovna se rozhodl, že bude sekat zahradu. A byl z toho úplně, úplně nadšený, museli jsme se jít všichni podívat, kolik už toho posekal, jak se mu to povedlo, a úplně měl



opravdu nejenom asi, že se vyplavují ty endorfiny teda tou prací nějakou, ale fakt, fakt z toho měl radost jako, úplně upřímnou radost, že to zvládl, a že ho to bavilo ještě k tomu.

T: Mhm

R: To byla úplná pecka. Takže opravdu cokoliv, no, když už, tak nadšený.

T: A ještě k těm kamarádům, je to, má to spíš, když vy jste říkali, že do skautu nejde, protože tam neměl kamaráda, tak je to spíš, že on se jakoby přidá k tomu kamarádovi, anebo spíš třeba nabere ty kamarády k sobě a strhne je pro něco?

R: No, to by, to dokáže taky, opravdu jako nadchnout i ty ostatní a co se týče toho skautu, tak mám trochu podezření, jak už to teda tak bývá, jak jsem mluvila i o té škole, jak mu starší sourozenci řekli, že je tam teda nuda a že už ho to pak nebude bavit, tak právě nejstarší syn, jak jsem říkala, že je deváták, tak ho to tam moc nebavilo, on na to není asi úplně ten typ, takže pravděpodobně si myslím, že asi projevil svůj názor a ten (N2) to nějakým způsobem přebíral aniž by teda měl tu svoji zkušenost, no, takže to si myslím, že na tom může mít velký podíl.

T: Dobře. A jak vidíte budoucnost? Tak jenom jako, plánujete zůstat na té škole do deváté třídy, nebo třeba přemýšlíte o nějakém gymnáziu nižším, nebo nějakou ještě jinou školu...

R: Tak nad tím jsme vůbec ještě nepřemýšleli. Nebo určitě ne já teda. Ty jsi přemýšlel nad tím, co dál?

R: Ne

R: Myslím si, že tak nějak přirozeně jsme to zatím brali, že prostě zůstane do deváté třídy a pak se uvidí, pro co se rozhodne dál, pro co se nadchne

T: Na co jsem zapomněl? Na co bych se měl ještě zeptat?

R: Hmm

T: Nebo, co chcete říct?

R: (...) Hmm, přemýšlím...

T: Myslíte si, že by třeba bylo lepší, kdyby byla nějaká třída pro ty nadané? Že by tam, jako, že by se to prostě rozdělilo...

R: Stoprocentně. Jsem o tom přesvědčen.

T: Hmm

R: Ikdyž už nejsem přesvědčený (pousmání) zase o těch vztazích mezi nimi, jestli by ti, kdyby byl jeden nadaný vedle druhého, jestli by si rozuměli i mimo jak se, jako mimo výuku a v tom volném čase no...

R: A záleží, jestli by to byli ti nadaní u kterých to vnímá ten pedagog, anebo jenom ti, kteří na to mají teda ten papír, když to řeknu lidově. Protože vím, třeba i já o spoustě děcek, které jsou fakt šikovné, už v té školce je to poznat, že jsou napřed, ale ti rodiče s nima do té poradny nejdou, a tak nějak ty děti potom sklouznou do toho průměru a jedou teda, mají pěkné známky, takže už se to jakoby neřeší dál jo, takže, těch dětí nadaných je určitě mnohem více než o kterých víme, protože prostě oni fakt v té poradně jako... nejdou.

T: Mhm

- R: No, takže těžko říci jak by to fungovalo, když bysme řekli, tak nadané děti dejme teda do třídy, kde to budou mít trochu jinak, protože které dítě teda by bylo v tu chvíli to nadané, nebo považované za to nadané. Jestli by se jim měřilo IQ, těžko, říkám, do té poradny půjde málokdo, takže jestli by to bylo jenom o tom citu toho pedagoga, pak by nemuseli zase souhlasit s tím rodiče, že ty děti budou najednou jinde, bylo by asi strašně ještě dlouhý proces a fakt komplikované no...
- T: To právě taky budu zjišťovat, jako, jestli ti učitelé považují za nadaného toho, kdo má dobré známky, dobrý prospěch, nebo vlastně co je to kritérium, jestli to je to, že se hlásí, nebo to, že...
- R: Nezlobí...
- T: Nevyrušuje, no..., Tak jo, tak děkuju. A já se teda ještě zeptám (N2).

## **Příloha č. 9**

### **Přepis nahrávky č. 5**

Transkripce rozhovoru s nadaným žákem.

**Datum realizace rozhovoru:** 21. 5. 2020

**Délka rozhovoru:** 29:52 min.

**Hezitační a responzní zvuky:** ee, eeh, hm, ehm, mhm, em

**Delší pauza mezi mluvenými úseky:** (.), (..) (...)

**Komentář přepisovatele:** (pozn.přepisovatele uvedena v závorce) (pousmání) (smích)

T: tazatel

R: respondent, dítě. Jméno nadaného žáka je nahrazeno (N2)

T: Tak ty jsi (N2)?

R: (N2)

T: (N2). Já jsem František. (pousmání) Baví tě chodit do školy?

R: Tak, docela jo.

T: Docela jo? A, tak dobře, tak co tě baví ve škole?

R: Hmm, matika ee, no, nejvíc matika.

T: Nejvíc matika. A co tě baví v maticce?

R: No, v maticce mě baví to,... jak to říct,... hm, že tam jsou prostě příklady, které mně třeba jdou, a líbí se mi, když mám nějaký čas navíc, protože.. ee, mám jakože tam různé obzvlášť věci, které jsou tam jakože pro mě, tak ee, jako je třeba taková technická skládanka, nebo naprogramování robota, tak to, to mě na tom baví.

T: Hm, A ty potřebuješ ten čas navíc protože, ee, ti dýl trvá, než na to přijdeš? Anebo protože potom můžeš dělat další věci?

R: Jakože, eeh, já, já prostě ten čas navíc eeh, mám z toho, že něco udělám rychle, a potom ten čas navíc ještě mám a můžu si jakože s těma věcma něco dělat.

T: Jo, ehm. A co ještě dalšího tě baví na té maticce?

R: Hm,... dál už asi nic.

T: Jo? A, a nějaký další předmět?

R: Hm, tak další eeh, předmětů tělocvik.

T: Tělocvik. A co tě baví na tělocviku?

R: No, tak, jakože jsem v tom docela dobrý, a líbí se mi tam, že se tam dělá různé pohyby, hrajou se různé hry, hrajou se týmové hry a takové věci.

T: Týmové hry tě baví?

R: Mhm, a hlavně závody se tam hodně hrají. Vždycky na začátku máme 5 minut rozběh, tak si eeh, jakože když přijdeme do tělocvičny, tak máme třeba minutu na to, abysme si dělali, co chtěli, nám přijde paní učitelka, a máme třeba 5 minut prostě běháme okolo a dáváme si třeba závody a to mě na tom baví.

T: Jo. mhm, rád soutěžíš?

R: Mhm

T: A vyhráváš?

R: Jak kdy. Záleží hlavně na tom družstvu.

T: A jsi radši, když vyhraješ, nebo když prohraješ?

R: Tak jako tam mně to je celkem jedno.

T: Jo? A co je na tom důležité?

R: Zúčastnit se

T: Zúčastnit se...

R: No, ale když jakože, celkem mě i baví vyhrávat, protože když třeba vyhraju, tak máme třeba nějaké, my sbíráme takové razítka, a za to potom dostáváme různé hodnoty a kdo má nejlepší hodnotu, tak ten dostane třeba nějakou odměnu, prostě se to různě hodnotí a jakože když prohrajeme tak taky nevádí.

T: Mhm, hlavně že...

R: Důležité je to, že prostě je tam ta účast a baví mě to.

T: Že se nepodvádí... taky důležité, že? (pousmání) Dobře, a... Co třeba český jazyk?

R: Tak český jazyk, jakože jde mi, ale moc mě nebaví.

T: A proč tě nebaví?

R: Hmmmm... jak to říct... eeh, jakože, eeh, ne, že by mi to vadilo, ale nemusím to.

T: Mhm, a co se učíte v češtině?

R: Tak v češtině se učíme různé slabiky, eeh, co se tam píše, teďka jsme u bě pě vě,... učíme se... teďka... takové ty...eeh, jak je tam třeba hrách nebo sud, tak že není to t, sut protože není víc sutů ale sudů, tak to teďka probíráme.

T: A je to pro tebe těžké?

R: Hmm, tak pro mě je to lehké.

T: Jo... Je něco, co je pro tebe těžké ve škole?

R: Tak to psaní...

T: Psaní... a v čem je to těžké?

R: No já se neumím moc soustředit.

T: Mhm, a ještě něco?

R: Hmm... asi nic.

- T: Dobře. A když jsme měli češtinu a matiku, tak ještě prvouku máte, ne?
- R: Hmm, prvouka mě baví, baví mě z ní hlavně testy, ty máme protě nějaké téma a probíráme to, že o tom napíšeme něco, jakože máme tam různé otázky, na ně odpovídáme, nebo třeba doplňujeme věty a potom se sami jakože oceňujeme, buď si dáme zbořený domeček, nebo polopostavený nebo postavený, a to jak se ohodnotíme my, a potom nás ohodnotí ještě paní učitelka, ať zjistíme, jak jakože jací jsme v tom byli.
- T: Mhm, a co tě na těch testech baví? Vy ty testy vymýšlíte?
- R: No, ... baví mě na nich... jak to říct, prostě to, co píšeme. Ta prvouka je taková zábavná, že o ní hodně vím, a vím co prostě vím co o ní říct.
- T: Mhm. A stane se ti, že tam někdy něco nevíš?
- R: No... jak kdy. Ale většinou to spíš vím.
- T: Jo, dobře. Jak vypadá vaše třída?
- R: Hmm..., mám jakože popsat stručně? nebo...
- T: Cokoliv, co tě napadne.
- R: No, tak když se vejde do dveří, tak prostě je tam prostor máme tam dá se říct i chodby, je tam prostě takové účko, je na bocích a vzadu, je do účka, uprostřed jsou lavice, uprostřed lavic je koberec a vepředu je paní učitelka tabu, tabule je interaktivní tabule a... jakože na těch zdech máme různé pomůcky, abecedu, a potom máme eeh, tam máme právě že hodnocení těch razítek...
- T: Mhm
- R: A... potom na... levé straně máme takovou velkou tabuli a vždycky jaké je období, tak takové si tam, dáme prostě, napíšeme eeh, to, velkým nějakým prostě vybarveným písmem, to napíšeme a dáme k tomu obrázky z jakého období to je.
- T: A líbí se ti ve třídě?
- R: Tak jo...
- T: Učí se ti tam dobře?
- R: Mhm (neochotný souhlas)
- T: A je něco, co tě tam ruší?
- R: Hmm... no, tak... v první třídě to byl (vyjmenovává tři spolužáky), protože si pořád tam na sebe pokřikovali jakože si povídali a když paní učitelka odešli, tak se za-, odešla, tak se začali bavit.
- T: Mhm
- R: A teď to je spíš (vyjmenovává spolužáky) ale ten (jeden ze jmenovaných spolužáků) už ne tak moc. Spíš ten (jiný z nich). A ten tam jakože křičí na něj a tak, vykřikuje a takové.
- T: A proč tě to ruší?
- R: No, tak protože třeba dělám nějaký příklad, a třeba mně to vyruší, že se leknu a napíšu něco třeba špatně.
- T: Jo, dobře.

R: Ale mě to rozruší.

T: A co ještě ti vadí na škole? Je něco, co ti vadí ve škole?

R: Hmm..., ..., Jakože něco bych našel, ale teď si nevzpomenu.

T: Teď si nevzpomeneš... A v čem by třeba byla.. Představ si ideální školu, v čem by to bylo jinak? Co by bylo jiné?

R: Byly by delší přestávky...

T: Delší...(pousmání) mhm

R: Eeh..., Potom asi... eeh, že by končilo eeh, jakože... že by končila dřív škola, aby se, jakože... my s bráchou, když skončí brzo škola, tak jdeme třeba do komunikačka, a tam, a tam prostě u počítačů něco děláme, tak to mě na tom-, by se mi líbilo, a...

T: Co třeba děláte na těch počítačích?

R: No, tak třeba se díváme na youtube, nebo

T: Jo...

R: Marek tam hraje s kámošama nějaké hry, nebo se tam můžou hrát společenské hry..

T: Mhm, a proč bys chtěl delší přestávky?

R: Tak abysme toho víc stihli, stihli si toho víc říct třeba, jak se nám to počítalo a takové.

T: Mhm, to rozebíráš s kamarády o přestávce? Dobře. Eeh A jakou tam máte teda partu, mezi spolužáky?

R: No, tak..., eeh, parta se spolužákama je asi (vyjmenovává jména spolužáků) A to jsou prostě řekl bych tak největší kamarádi, ze školy a potom mám ještě kamaráda, ale ten je úplně na jiné škole a to je (jméno).

T: A to jsou jako taky tvoji kamarádi

R: Mhm

T: Jo, super. A... Hmm, V čem jsou, když jsi řekl, že jsou to asi nejlepší kamarádi, tak v čem jsou lepší, nebo ne (pousmání) ne jako, zní to blbě, že jsou lepší než ostatní, ale proč jsou tady tihle nejlepší kamarádi?

R: Tak, eeh, nejvíce se mnou tráví čas, hodně si se mnou povídají, eeh, prostě... ee... jak to říct, no, to je asi všechno.

T: Rozumíte si...

R: No...

T: A co, co třeba společně, když trávíte čas, tak co třeba děláte?

R: Hmm, tak třeba různě kreslíme, dělá-, povídáme si vtipy, nebo si hrajeme a taky třeba... mají to takové..

T: Dobře, tak jo. A jaká je tvoje učitelka?

R: Tak... dobrá...

T: Je dobrá? Co je na ní dobré?

- R: No, že... není to jak u třeba, jak si stěžuje (bratr) s (sestrou) jakože na učitele, že jim to neumí vysvětlit, tak ona to prostě umí vysvětlit úplně dobře. Jak všechno chápe a prostě... ví jak to vysvětlit.
- T: Jo? A ještě něco?
- R: Hmm..., no, tak líbí se mi na ní, že třeba když odchází na velkou přestávku, tak třeba se mi líbí i jakože na ostatních, že se tam třeba něco řeší a přijde později, třeba o deset minut později, a my máme delší přestávku.
- T: Mhm, jo, to mají rádi všichni. Takže vidíš to, takže máš ty delší přestávky... (pousmání) Mhm, a je něco, co ti třeba na paní učitelce vadí?
- R: Mm-mm (nesouhlasně)
- T: Nebo kdyby, jak si představuješ třeba ještě lepší učitelku?
- R: ... Já asi nevím... Jakože..., ona není... ani, ani jakože moc hodná, jakože nerozmazluje, ani není zlá je prostě taková střední, a... to se mi na tom líbí.
- T: Mhm hmm, dobře. A jsou třeba chvíle ve škole, kdy se nudíš?
- R: Noo..., i jo.
- T: Jo? Kdy se třeba nudíš?
- R: Že... třeba... jak to říct... že třeba dělám matiku, někdo to třeba udělá dřív než já, domluví se se mnou, že třeba může něco dělat, a já to... se jakože... třeba když nějaký příklad nepochopím, tak to přeskočím a potom se k němu vrátit a pochopit ho, tak si to musím přečíst třeba dvacetkrát abych ho pochopil.
- T: A to tě nebaví, když to musíš číst víckrát?
- R: No jakože... většinou to je tak, že přečtu a vím.
- T: Mhm... A kdy eeh, kdy máš třeba moc práce? Kdy bys řekl, že třeba nestíháš, nebo že...
- R: No, nestíhám při psaní.
- T: Při psaní?
- R: Já, eeh, píšu docela pomalu, a jakože paní učitelka diktuje docela rychle a já když třeba... eeh... když třeba napíšu nějaké slovo a třeba tam mám nějakou chybu, tak i to chci opravit a mezitím už paní učitelka nadiktuje něco dalšího a já nevím co to je.
- T: Hm, čím bys řekl, že to je? Že píšeš tak pomaleji?
- R: No, začal jsem se ve psaní víc snažit. Jakože se soustředím a... prostě píšu pomalu.
- T: Mhm, protože se soustředíš a chceš to mít správně?
- R: Mhm (souhlasně)
- T: Hm, dobře. ... Tak, jaké dostáváš domácí úkoly?
- R: No, tak záleží z jakého jazyka. Jakože eeh, třeba když to vezmu z prvouky, tak jsme dostali, prvouku máme třikrát za týden, nebo dvakrát za týden, a... třeba že máme... že dostaneme třeba... nějaký... že je tam třeba, dostali jsme jednou jsme dostali takový domácí úkol z prvouky, že tam byla jedna stránka uprostřed, že pokračoval po dvou, po obou dvou

stránkách, a tam bylo prostě, že jsme měli napsat o svojí rodině. že tam bylo máma, táta, strejda, strejda, máma táty, strejda bráchy a takové.

T: A baví tě domácí úkoly?

R: No, záleží z čeho.

T: A z čeho tě baví?

R: Tak baví mě z prvouky, ze čtení a z matiky.

T: Mhm, co tě na nich baví?

R: Baví mě na nich, že to umím a mám to rychle.

T: Jo. A které tě nebaví?

R: Hlavně z češtiny, protože, já nevím z jakého důvodu, ale nebaví mě z češtiny a ze psaní, ale z toho psaní je to spíš proto, že mi to moc nejde A z té češtiny nevím, jak to popsat.

T: Mhm, A... hmm, děláš ty úkoly, domácí úkoly spíš sám, nebo třeba s kamarády, nebo s někým jiným?

R: Mmm, kamarádi, jakože, když dělám domácí úkoly, tak... ee, jakože si to dělám sám, protože já za kamarádama, nebo oni můžou za mnou až když já mám to hotové.

T: Mhm, dobře. A třeba ve škole? Když ee, když se něco učíte, nebo když máte vypracovat nějaký pracovní list, nebo něco, tak děláš to radši sám, anebo právě s těmi kamarády?

R: No... ee, záleží z jakého, jako jaká je to práce. Třeba týmová práce, to mě baví, že se můžu s těma kamarádama domluvit, můžeme si povídat a přitom, rozdělíme si práci, povídáme si při tom a děláme.

T: Mhm. Dobře. ee a co třeba děláš, když něčemu nerozumíš, nebo když ti něco nejde?

R: Hmm, tak přihlásím se a paní učitelka mi to vysvětlí, nebo tam mi pomůže nějaký kamarád.

T: A třeba doma, když nerozumíš nějakému úkolu?

R: No, tak se zeptám třeba, když nerozumím nějakému slovu, tak to přeskočím, dodělám ten úkol a potom se, ee potom počkám třeba na mamku nebo na taťku, oni mi s tím poradí jako třeba co to je za slovo.

T: Mhm. Jo, tak jo. A jaké máš ještě záliby, nebo zájmy mimo školu?

R: No, tak, můj asi největší zájem je trampoška...

T: Ano? Co tě na tom baví?

R: Tak baví mě skákat různé takové skoky, ee, učit se nové, vymýšlet různé a takové.

T: Mhm, a další záliby?

R: Mhm, další... další je asi jakože to chození za kamarádama a jakože hraní si s nima, hrát s nima různé hry a takhle.

T: A na těch hrách? Co tě baví? Když třeba hraje te společnou hru, tak co tě na tom baví?

R: No, záleží jaká je to hra...

T: Tak třeba která tě první napadne...



R: Tak na mars bitvy mě asi baví, že... jak to říct... prostě že jsme aktivní, jsme v pohybu a hrajeme si třeba na vojáky, že jsme prostě, střílíme po sobě a takové.

T: Mhm A... ještě se zeptám, ten cizí jazyk, když jsme se bavili s maminkou, tak maminka něco říkala o cizím jazyku, jaký se učíš cizí jazyk?

R: No, tak zatím jenom angličtinu.

T: Angličtinu, a to máš už od první třídy?

R: (kýve hlavou ano)

T: A ta ti jde?

R: No, celkem jo.

T: Jo? Dobře. A ještě nějaké další kroužky, nebo...

R: No tak, kroužky mám ee ping pong, ee, potom mám, potom jsem chtěl chodit do nervek

T: To je co?

R: To je, že... prostě, že, ee, je nějaký učitel, který si tě... prostě převezme a máš tam,... prostě nějaké další kamarády a prostě... ee, hraje se prostě, ta bitva.

T: Aha, to je nějaká bitva...

R: No, tak nerf bitva, proto se to jmenuje nervky

T: A ten ping pong, když jsi říkal, tak ten tě baví?

R: No, docela jo.

T: A hmm (pousmání) když docela, tak co tě na tom baví a co tě na tom nebaví?

R: No, nebaví mě na tom hrát asi turnaje, protože mi moc nejdou a baví mě na tom hrát třeba s robotem nebo skákat přes švihadlo, nebo si, nebo že s někým dobrým třeba on na mě dělá triky a já to zkusím vybírat

T: Mhm

R: Tak jo. Ještě něco tě napadá?

R: Mmm... potom mám nábožko,... co mám ještě za kroužky...

T: Nebo třeba i doma, co tě baví?

R: No tak, doma mě baví asi na dalším místě počítač a jakože, tablet a mobil.

T: Co tě baví na počítači?

R: Na počítači třeba hrát minecraft, nebo něco stavět, nebo něco se třeba dívat na youtubko,

T: A co děláš v tom minecraftu? Co stavíš?

R: Mm... záleží, jestli hraju na survival, nebo na creative. Když hraju na creative, tak stavím nějakou stavbu třeba mě něco napadne a postavím to, a když hraju creative... teda survival, tak prostě snažím se přežívat.

T: Mhm, a co z toho tě baví víc?

R: Hmm, oba mám to asi tak na stejno.

- T: Na stejno Mhm, a ještě něco tě baví na počítači?
- R: Mmm, třeba... psát si s kamarádama
- T: Píšete si hodně?
- R: No, teďka jsem na počítači hodně dlouho nepsal, to spíš na gmailu jsem víc na tabletu, ale tam se nemůže psát s kámošema, to je jiný takový chat, že se tam nedá moc psát, musím si ho vyhledat, poslat mu zprávu, přeposlat to, napsat předmět, komu a takové, a pak...
- T: Dobře. A ještě nějaké další koníčky, nebo zájmy, co tě baví?
- R: No, tak baví mě docela kytara a koníček je asi plavání?
- T: Jo? Co tě baví na plavání?
- R: No na plavání mě baví hlavně potápění a plavání pod vodou, protože pod vodou jsem docela dobrý a nad vodou, nad vodou už to umím taky docela dobře, umím plavat kraula a pejska ale pejsek už mi moc nejde, spíš toho kraula plavu a potom jakože skákat šipky mě na tom baví, nebo skákat do hloubky...
- T: Dobře, a na té kytáře?
- R: Na té kytáře mě baví, že teďka už umím hrát docela dobré písničky, jakože, nehraju ještě... jakože nehraju takhle, ale... jenom brnkám zatím, zatím jenom vybrnkávám, zatím nehraju jakože pppísničky normálně, atím je jenom vybrnkávám... a... baví mě na tom to, že už umím nějaké ty docela dobré písničky a baví mě se prostě hrát.
- T: A řekl bys, že ti to jde, na tu kytaru?
- R: Mmm, když mám nějakou novou skladbu, tak... ze začátku to nejde, a jak už si ji jednou přehraju, tak potom už to jde
- T: Jo? Dobře, tak jo. Nebo ještě nějaký další koníček tě napadne? Co tě baví?
- R: No, tak kolo.
- T: Kolo? jezdiš hodně na kole?
- R: Mmm... vyjedeme si třeba desetkrát za rok, si vyjedeme na nějakou túru, nebo výpravu.
- T: A co tě baví na kole?
- R: Na kole mě baví jezdit z kopce, nebo dělat, různé... nebo, jakože, dělat, jak to říct, nějaké triky...
- T: Na skokánky, jezdiš?
- R: No, na skokánky, jezdím úplně na malinké, že třeba skočím, že vyjedu nějaký kopec a skočím třeba přes nějakou díru, na skokánky ještě moc nejezdím, a potom mě ještě lyže
- T: Lyže? Tak to zase v zimě, že?
- R: A běžky. Ale z těch běžek mám ještě, mám takový špatný zážitek, jakože ne že by se mi to nelíbilo, ale vždycky, když jdu z běžek, ee, tak mám všechno mokré.
- T: A to se ti nelíbí?
- R: Ne, protože je mi zima, anebo... třeba se nám stalo, že jeden den úplně mrzlo, a když jsme jeli ee, s mamkou a s tetou jsme jeli, druhý den, jakože, to jsme jeli jenom my, předtím jeli ostatní

a teď jsme jeli jenom my, tak ten, tak to bylo buď úplně zmrzlé na led, anebo to bylo roztáté na bahno. Takže já jsem tam prostě potom tam bylo dobře, tak jsem se rozjel, a najednou přede mnou... (nejde rozumět) kaluž s blátem a narazil jsem do toho, tak jsem skočil do sněhu, ... a nejmí mě baví asi, tak že už skáču na skokánkách, ale baví mě sjíždět velké kopce.

T: Mhm, a lyžuješ, tady?

R: Jo, na sjezdovce

T: Anebo jezdíš i někam jinam?

R: No, jezdili jsme třeba na Hutisko, nebo potom jsme jeli ee, na chatu někam... a nebo, jsme jeli na Slovensko.

T: A i se školou jste jezdili?

R: Se školou ještě ne, to je myslím od třetího, nebo od čtvrtého stupně, ale... jakože, třídy, zatím ještě ne.

T: Dobře, tak... chceš ještě něco říct? Nebo mám se ještě na něco zeptat?

R: Já nevím.

T: Dobře, tak děkuju za odpovědi a mně to tak bude tačit.

R: Jo, a ještě to... můj koníček, jakože, ještě to úplně neumím, ale chci jakože... být a... ee, chci být youtuber, jakože už jsem, ale ještě jsem nenatočil video. Už jsem natočil jakože hodně videjí, ale... buď se nedotočily, nebo to šlo špatně vidět...

T: Mhm, A tím bys chtěl být, tím by ses chtěl žít? (pousmání)

R: Hmm, žít úplně ne, to je spíš... koníček

T: Jo, koníček? Tak to jo.

R: Někteří se tím žíví, ale můj je to koníček.

T: Jo? Tak to je super.

T: Jo, to jsem se chtěl zeptat ale, co se ti líbí na tom legu?

R: Tak na legu se mi líbí, že třeba když se na něco dívám, tak mám tu inspiraci, že třeba něco se mi líbí, a z toho lega to můžu vytvarovat, nebo že třeba něco uvidím u kamaráda a postavím něco podobného.

T: Mhm

R: Nebo skládat různé, jakože... věci, nebo se s tím hrát, nebo ee, objednávat si to lego, skládat ho hlavně...

T: Jo. A ještě ta kytara, když jsi říkal, že chceš hrát na tu černou elektrickou kytaru, tak jak jsi na to přišel?

R: Mm, my jsme byli na koncertě, a tam se mi to, jakože se mi zalíbila ta elektrická kytara, prostě jsem si řekl.. hm to by se mi líbilo na to hrát, a tak jsem prostě... eeh, jsem řekl, že na to chci hrát, tak jsem začal na tu normální a... chci hrát na tu elektrickou

T: Jo, mhm, tak jo, dobře. Tak ať se ti daří.

## **Příloha č. 10**

### **Přepis nahrávky č. 6**

Transkripce rozhovoru s vyučujícím nadaného žáka

**Datum realizace rozhovoru:** 21. 5. 2020

**Délka rozhovoru:** 27:34 min.

**Hezitační a responzní zvuky:** ee, eeh, hm, ehm, mhm, em

**Delší pauza mezi mluvenými úseky:** (.), (..) (...)

**Komentář přepisovatele:** (pozn.přepisovatele uvedena v závorce) (pousmání) (smích)

T: tazatel

R: respondent, pedagog, Jméno nadaného žáka je nahrazeno (N2)

T: No, tak já bych se vás na začátek chtěl zeptat, co podle vás potřebují žáci, vůbec? Co žáci potřebují?

R: Jako obecně?

T: Obecně...

R: Jako obecně ti malí žáci?

T: No

R: Tak určitě potřebují mít bezpečné zázemí, to znamená vytvořit jim nějaké bezpečné prostředí, aby se v tom cítili bezpečně, jistě a eh, aby měli i nějakou oporu v tom, kdo je vede, nebo kdo je vyučuje, aby tomu člověku věřili, zároveň, aby ho brali jako autoritu, ale nebáli se i vyjádřit třeba svoje nějaké potřeby nebo přání nebo něco jako, nějaké eeh věci, které souvisí s jejich nějakými potřebami. Prostě aby se nebáli vyjádřit svůj, neříkám názor, ale prostě něco, co je momentálně trápí, protože spousta dětí to třeba ze začátku neumí, bojí se vůbec něco říct, že...že třeba se jim chce na záchod i takové jako situace se stávají, no. Takže to si myslím, že je takový ten základ na začátku, když třeba děti přijdou do té první třídy. Vytvořit jim to prostředí, bezpečné prostředí, ve kterém se budou cítit dobře.

T: A je něco, co odlišuje ty nadané žáky, nebo v našem případě toho (N2), jestli se ty potřeby v něčem liší?

R: Eeh, třeba...

T: Nadaných a teda ve srovnání...

R: Třeba zrovna u něho to bylo tak, že on třeba tady tenhle ten, já bych řekla stud, vůbec neměl. Jo, že naopak on se nebál jakože okamžitě se projevovat, vyjadřovat se, jako komunikovat, eeh, že tam jako u něho to bylo takové jakože, byl na to jakoby svým způsobem zvyklý, okamžitě s tím dospělým třeba komunikovat navázat řeč, ptát se na něco.

T: Hm, v čem ještě se ten nadaný žák změnil?

R: Já za ta tvoje léta praxe, což je vlastně od devadesátého prvního roku, když si to spočítáte (smích), tak to už jako je řádka let, od toho jsem si akorát jednou odskočila na mateřskou, tak musím říct, že vlastně diagnostikovaného takhle žáka je ten (N2) vlastně první, jo. Protože

dříve, buď se to nedignostikovalo a jenom se ten žák prostě považoval za toho šikovného, nebo za toho jako, který byl prim, který tam prostě jako byl bystrý a tohleto, ale jestli to bylo nadání, to jako nevím, jo, je těžké to soudit. Takže my spíš jako vidíme v těch dětech to, že to jsou šikovné děti, bystré děti, dostáváme třeba do první třídy k nám chodí děti, které už umí číst, což je vlastně jakoby nám to naznačuje: aha, tak ten už jako někde výš, než ostatní děti, ale jestli je to nějaké nadání, tak to se vždycky ukáže až potom, až v průběhu toho prvního nebo druhého roku. Tak u Matýska to bylo trochu jinak, protože tam už vlastně ze školy jsme měli nějaké informace, že se jedná o žáka bystrého, který je takový zvědavější i rodiče sami vlastně přišli s tím, že si ho nechali vlastně jakoby už prošetřit tou poradnou, projít tou poradnou zjistit, jako to teda s ním vypadá, takže už vlastně nastoupil s tím, že už jsme věděli: aha, tak to je žák, který už prošel poradnou a už tam jakože naznačili, že může jednat o takové jakože...lepší ten start, no, tak bych to řekla.

T: Hm, hm..měla jste ho vy od první třídy?

R: Ano, měla.

T: A jak jste na to reagovala, když jste věděla, že budete mít nějakého nezvyklého žáka?

R: Eeeh, já ty rodiče, ty rodiče už jsem znala, protože já jsem učila vlastně jejich nejstaršího syna, který je momentálně v deváté třídě, ale ten...u něho to bylo zase trochu něco jiného, on byl spíše takový introvertní, ten bratr a moc se neprojevoval a byl takový jakože obyčejný, tam nešlo o nic takového. Tady u toho mladšího to byl úplný opak, on okamžitě byl takový, že eee extrovertní, nebál se komunikace, byl společenský, že a právě že tím, že už od začátku se projevoval tím, jakože jsme si o něčem povídali a teď on do toho něco dodal navíc nějakou, něco, co někde četl nebo někde viděl nebo slyšel, což jsem pochopila z toho, že on ani tak jakože nečte, ale spíš pozoroval nebo sledoval různé takové ty dokumenty, že tady tohle to asi bavilo. Nebyl to žák, který by třeba přišel prvního září a uměl číst, to třeba u něho nebylo, to on se učil postupně s těmi ostatními dětmi, třeba to čtení, ale byl napřed třeba v těch všeobecných znalostech, v tom je opravdu jako, v tom má navrch.

T: Hm a když se na to podíváme třeba předmět po předmětu, tak v českém jazyce, tam jste třeba viděla, že...

R: Ten český jazyk tam je to takové jakože, tam spíš vidím občas i takové náznaky jakoby lehké dyslexie, jo, což jako může být tady u těchto lidí, může se to projevit. Takže on třeba v tom čtení je takový zbrklejší snaží se to domýšlet ten text, ale ne vždycky se mu to tak jakože podaří, takže jako...nebylo to úplně to. Co se týká psaní nebo opisu, prepisu, tak on tím, že chce mít práci rychle hotovou, protože je to práce, si si myslím, že on ji nepovažuje za zas tak důležitou, tak ji chce mít rychle zvládnutou, ale je to na úkor té chybovosti zase potom, takže on už si tam pak nepohlídá nějaké ty chyby, takže mu tam sem tam vynechávají písmenka, zapomíná nějaká ta diakritická znaménka psát, takže na to jsme museli s maminkou sednout a naučit ho, aby si to dokázal zpětně po sobě kontrolovat, protože na to on byl pohodlný zase, to se mu zdálo být jako ztráta času, že, takže se ho učíme si to zpětně si to po sobě kontrolovat, takže v tom českém jazyce je to takové že tam pracovat musíme na tom...ale třeba, co se týká matematiky, tak to tam je bystrý, on má nějaké logické myšlení...eh, někdy třeba se zarazíme u nějaké primitivní věci...že jako mu to nenaskočí, ale potom jako zase, zase jo, ale nějaké takové rébusy a logické věci, uvažování, tak tam jako zase jo, takže to je takové jako některé takové ty věci co třeba procvičujeme, jako sčítání, odčítání, jedete pořád příklady a příklady, tak toho už moc jakože nebaví, on ze začátku jakože jo, ale potom to tak jakože splní, ale třeba tam naseká chyby, jo a zase je to spíš takové, jako ta zbrklost a nepozornost, ne že by to neuměl, jo že to jsou takové potom, postřehy. No a co se týká prvouky, tak si myslím, že to je předmět, který ho baví asi nejvíc, protože tam přece jenom může se předvést trochu v těch

svých znalostech, že on tím, jak má ten široký záběr těch znalostí a vědomostí všeobecných, tak mě samotnou občas překvapuje tím, že něco řekne – probíráme nějakou přírodu, něco a teď on si vzpomene, no a tam ten živočich, já nevím, o nějaké rybě začne povídat, že ta je taková a maková a já to třeba nevím že, takže pak si to vyhledáme hned na googlu, tak si to všichni že, se na to podíváme, co říká pán google, jestli (N2) má pravdu, takže on tady v těchto věcech nebo co se týká vesmíru, jo, taky občas nám řekne zajímavého, takže tady si myslím, že tady v této oblasti on je takový jako, má široký záběr.

T: Hmm...

R: Co se týká třeba výchov, když už to teda vezmu předmět od předmětu, tak pracovní činnosti a výtvarné činnosti tam je to takové jakože, zase rychle, rychle mít hotové a splněné. Ne, že by ho to nebavilo, ho to třeba baví, baví ho to jenom chvíli, něco ho baví dlouho, ale není to ten výsledek toho pečlivého člověka, co tam jako pěkně vybarví, pěkně si to rozmyslí a to, jako je to takové, takové trošku chaotické, no a ne úplně jako dokonalé bych řekla, zase když člověk nechce k té dokonalosti, že to zase ne. Co se týká tělocviku, tak tělocvik má rád, jako rád sportuje, rád se zapojuje do různých her a do různých cvičení, nerad prohrává, nerad se stává tím, který by měl ukázat, že mu něco nejde, takže pokud jako děláme něco v čem ví, že není až tak dobrý, tak se snaží se tomu vyhnout, že se snaží říct, že ho třeba něco bolí nebo prostě že se necítí a spíš si to nechá na později, kdy se třeba může předvést v něčem jiném, takže je i svým způsobem ambiciózní, rád předvádí svoje přednosti před dětmi, rád je...je taky soutěživý, to v každém případě, ale vždycky se snaží být jako ve předu, na těch předních příčkách, nejlépe jako první, že, nebo nejlepší, ať je to v čemkoliv.

T: Zlobí někdy nějak?

R: Eee...ano, musím říct, že ano, měli jsme třeba takové, ale spíš to je o přestávkách, jo že, že v hodině ne, ale třeba o přestávkách, on je takový hlučnější, je takový, chvilka, on někdy...jsou dny kdy je víc do sebe a že třeba o těch přestávkách si zaleze a třeba si tam jako s kamarádama si tam prohlíží nějaký časopis nebo nějakou knížku, nebo nad něčím debatují, nebo když jsme měli nějaké nové hry, tady ve třídě a byly to hry, které byly určené primárně pro něho, tak jsme mu dávala možnost, že on byl ten první, který si je osahával, ty hry, takže ať už to bylo tady tohleto, tady ta stavebnice, nebo robot, eh nebo nějaké jiné logické hry, tak ho to nesmírně, jako ze začátku bavilo a chtěl pořád jako on si splnil svoji práci a pak už jsme byli domluvení, když měl splněnou práci, tak si mohl už jako si jít tady na ty svoje hry, takže to jo, ale po čase, třeba po nějakém čase, už ho to nějak nezajímalo, už to prostě nechal, už si tam složil, pár věcí si složil a pak už jako že ne. Dobré bylo třeba i to, ho sledovat, že on do těch her postupně zapojoval i ty ostatní děti, když už jsem mu říkala, tak (N2) mohl by tam za tebou už někdo přijít? Pozval by sis tam k sobě někoho, komu bys to třeba vysvětlil, nebo s kým bys to třeba skládal...tak pak už jako jo a bavilo ho i to vysvětlovat, jo, jak to třeba funguje, nebo že přišel na to a na to...eee, ale ještě se vrátím teda k těm přestávkám. Takže když měl nějakou takovou činnost, tak jako dobrý, ale někdy se mu nechtělo se zabývat nějakou činností, takže bývá takový jakože hlučnější, teď běhá sem a tam, takový jakože hyperaktivní, prostě kluk, jo, takže takhle...to bych viděla jako, ono to není zlobení, jako zlobení, ale prostě takové, jakože občas porušoval nějaká ta třídní pravidla, že nesmíme běhat, jo, nesmíme tady po sobě vykřikovat nebo šarvátky nějaké vyvolávat, že, občas se stalo, že se s někým popichoval, jo že si prostě dva kluci nasednou, jo a tak jsou mezi nima nějaké ty...co se týká hodin ve vyučování, tak tam si nemůžu stěžovat, protože on většinou se snažil vyhovět, vyjít vstříc, i když ho třeba něco až tak nebavilo, tak vždycky jsme se snažili spolu nějak domluvit, že prostě tady toto zvládneme teďka tady tuhle práci a pak budeš mít tady tuhle tu jinou práci, takže vždycky se to snaží, jako, domluva s ním je, jako je zatím úplně v pohodě.

- T: Hm... Jak... Reagujete na to nejčastěji teda tou domluvou...
- R: Mhm (souhlasně)
- T: A jsou nějaké...eee, nebo kdy nastávají ty situace, kdy má potřebu zlobit, nebo kdy se začíná nudit nebo...
- R: Hm...eee, no...jako já bych to tak řekla, ono, hm, on není každý den jiný, tak jak říkám, někdy přijde takový jako pokorný, zklidněný, takový jakože soustředěný, spíš do sebe, ale z toho jsou dny, kdy je prostě jako, pořád musí se nějak projevovat a v hodinách třeba se to projevuje někdy tak, že i třeba okamžitě opravuje někoho. Někdo řekne něco špatně a on ho opraví okamžitě nahlas, aniž by jako čekal, až ho vyvolám nebo něco, jo a nebo prostě řekne jako takovou jakože připomínku, jestli jako, ale nedořekne, ale tak jako projevuje jakože chce ukázat na ten to vůbec jako neumí jo, a on se chce ukázat, že on je ten, který to...takže občas tady v toto. Museli jsme taky v první třídě jsem ho musela trošičku brzdit v tom že, ee, on nečekal, když jsem použila otázku nečekal, až ho vyzvu na odpověď, ale okamžitě to řekl nahlas, nedal možnost těm ostatním, jo, na to přemýšlení, takže to jsou věci které se pořád jako učí, protože někdy mi to na něm vidíte, že prostě je netrpělivý a už jako chce jít dál a teď čekáme než tam ten to jako...jo, takže, takže tak.
- T: Má zavedená nějaká podpůrná opatření?
- R: Eee, my jsme vlastně mu nastavili eee, rozšiřující plán učiva, v tom že vlastně, když zvládne vlastně všechno, to co máme, tak vlastně se snažíme mu rozšířit nějak ty vědomosti trošku kousek dál, jo, takže to jsme vlastně udělali. Navíc jsme udělali ještě to, že jsme se domluvili s paní asistentkou, kterou tady máme na nadane, šikovné my říkáme nadané, ale jsou to vlastně ti šikovní a bystré děti, máme ji teda tu paní asistentku, která pracuje s dětmi od třetího ročníku, ale my jsme se domluvili, že bude vlastně brávat i toho (N2) do té skupinky těch třetáků, takže dvakrát týdně, bude to teda v tomto školním roce dvakrát týdně, kdy ona si ho vždycky vyzvedla a oni se věnovali jednou týdně, něco dělali z matematiky, co se týkalo matematiky a jednou týdně z českého jazyka. Byli jsme taky domluveni na tom, že ho nebudeme do toho nutit, takže nechali jsme vlastně mu na výběr, pokud se cítil ten den, že jo, chci jít s těma třetákama, s těma staršíma, něco tam luštit, řešit, nebo i pracovat, tak prostě šel, ale když se mu nechtělo, tak prostě třeba řekl, hm, já paní učitelko dneska nechcu a já chcu zůstat tady, nebo já chci jít s vámi do haly, protože jsme měli jeden den zrovna tělocvik v hale, že, takže dali jsme mu možnost výběru, že jsme ho netlačili do toho násilím, že se musí zapojovat, tady do těch akcí těch strašících dětí, ale když chtěl tak šel, když nechtěl, mohl zůstat teda s náma, takže si vybral bylo to na něm. (.)

No a ještě, když se ptáte na ta podpůrná opatření, tak ještě další věc jsme měli možnost vlastně díky němu eee, pořídit nějaké věci a pomůcky navíc, které byly vypsány vlastně přímo na něco, takže proto jsme mohli pořídit takové ty dražší věci jako je tady tahle ta stavebnice nebo ten robot, kterého máme, eee, nebo nějaké lego...můžu vám to ((odchází)) (.)

Tohle je programovatelný robot, který je na ovládání a vlastně to fungovalo tak, že já jsem to donesla tu krabici tehdy, a (N2) byl tak jakože, eeh, byl natěšený a zvědavý, že já jsem mu tu krabici tak jakože vytáhla jsem mu to, předala jsem mu to aniž bych mu k tomu cokoliv řekla a on už sám vlastně si to začal složit, vzal si tady letáček a už a potom, to udělal během hodiny, jo, během hodiny a potom jsem za ním přišla a říkám mu, tak (N2), tak zjistil si jako to funguje nebo co...a on: Jo, tady jsem zjistil, že to jede tak a když zmáčknete toho a tady si to může...takže on vlastně si sám přišel na to, jak to funguje, což bylo úplně skvělé, no a já jsem mu potom už přidala jenom další kartičky, co se tím může dělat. Je to vlastně robot, kterého naprogramujete třeba na nějakou cestu, ať projde nějakou cestou, dáváte mu překážky, naprogramujete mu tu cestu, pustíte ho a teď sledujete, jestli jste to neprogramoval správně

nebo ne, takže tak. Takže vlastně díky němu jsme mohli pořídit i takové to věci, které bychom třeba normálně pořídit nemohli.

T: A k dalším pomůckám, používá třeba standardní učebnice jako ostatní žáci...

R: Určitě, určitě...ano. Bez toho to jako u těch malých dětí nejde, takže on normálně se učí normálně s náma, eeh, když dáváme nějaké procvičování, tak pro něco se třeba někdy nachystá procvičovací listy už nějaké třeba z nějakých těch koumáků, což jsou vlastně listy, které jsou určeny pro ty bystřejší děti, eeh, někdy ho to bavilo, ale některé věci, které byly spojené s textem, kde bylo více textu, tak tam jsme sledovala že ho to nebaví, protože ho nebaví se prokousávat tím textem, tím jak on je v té češtině trošku takový jakože tam...těžkopádnější, neříkám ale že...je to pořád jedničkář, jo, jako pořád jako má jedničky, ale práce s textem, když jsi ho měl nejdříve něco přečíst a zjistit co s tím má dělat a jak to má dělat, tak to ho nebaví, ale jakmile dostane nějaké schéma nebo nějaký obrázek, nebo něco, tak to ho baví víc.

T: A čím to je, že ho ten text tak nebaví nebo že...

R: Nevím, on i...já jsem právě nad tím taky přemýšlela, protože většinou tady tyhle ty děti jsou třeba...jsou to takoví ti knihomolové, co hodně mají různé encyklopedie, pořád v tom něčem čtou, že, zjišťují a on je spíš ten, který to nasává přes eeh, tu techniku, to znamená televizi, počítač takže on vlastně ty informace, to on je jak houba a něco si pustí, nějaký film a teď jako to nasaje, jak houba a pak vlastně vám to předává, jako informaci, kterou se dozvěděl a která ho zaujala...zajímá, ale není to jako, on má sice knížku, třeba teďka když jsme měli dílničku čtení, tak si děti přinesly knížku z domu a on si přinesl takovou tlustou knihu indiánských příběhů, malým písmem napsanou, mně bylo hned jasné, že prostě to pro něho moc až tak není, ale nechala jsem ho, tak jako se tím prokousával pomalinku, tak samozřejmě jako nedočel to že jako, ale snažil se. Pak nám třeba vyprávěl jako, co se tam jako, že ho ti indiáni zaujali, že dělali to a to a ten byl takový, ale nebylo to úplně to ono...spíš by ho bavilo, když už čtení, tak čtení něčeho, kde by se mohl něco dozvědět, než čtení nějakých těch příběhů a tak.

T: Hmm, dobře...je něco co...nebo takhle co by pedagog, co potřebuje vědět, když...nebo co byste doporučila aby si třeba ten učitel zjistil, když má jít učit toho nadaného žáka, co pro to vlastně učitel potřebuje vědět..?

R: Hm, když bude vědět, že tam má nějakého nadaného...

T: No, no...

R: Určitě se na to připravit, že ten žák se bude chovat možná jinak, že ho ze začátku bude jakoby zkoušet, toho učitele, protože (N2) byl takový, že když přijde někdo nový tak okamžitě, když se tady suplovalo tak okamžitě jsem měla zpětnou reakci, že ti dotyční zaregistrovali (N2), protože on okamžitě dával o sobě vědět, jo, že je bombardoval něčím a nebo že je zlobil něčím, což je rozčilovalo, ty vyučující, že, takže oni potom nevěděli třeba jak s ním, buď ho teda jako nemluv, neruš, přihlas se, když chceš něco říct, jo, a pak mi řekli, že on prostě zlobil nebo že se předváděl, ale každopádně jako, člověk, který by takového žáka dostal, tak by se měl připravit, že to bude žák, který bude zvědavý, který bude klást otázky, který bude mnohdy třeba i diskutovat nebo chtít diskutovat o něčem, že mu, že třeba nevezme nějakou striktní věc, teď to uděláš tak a tak, ale (N2) bude chtít třeba proč, to tak má udělat, proč to nemůže udělat třeba jinak, že, takže že bude mít tendenci třeba diskutovat s tím dotyčným, to by na to měl být člověk asi připravený no a pak pracovat s ním tak, aby zjistil, co toho žáka zajímá a dal mu možnost teda v tom trošku nějak jako jakoby i vyniknout, předvést ty svoje znalosti, to určitě, aby ten žák měl pocit, že se může i předvést, on to potřebuje, ale taky nabídnul tomu nějakou



práci, aby věděl, jak dál, aby neustrnul s těma ostatníma, protože se bude nudit, kdyby po něm lidi chtěli jenom to, co po ostatních...

T: Hm... a je něco, co vám chybí, abyste se mu mohla třeba lépe věnovat?

R: Chybí mi nějaký asistent, popravdě řečeno, protože já třeba mám třídu, kde nemám asistenta a třeba tady v tomhle tom by to byla velká pomoc, že bych mohla toho asistenta využít nejenom třeba pro něho, ale pro třeba i další děti, ze kterých by byla skupinka, kteří by už by mohli pracovat na něčem jiném, já jsem byla ráda teda aspoň za ty dvě hodiny týdně, kdy si ho brávala paní asistentka na ty nadané děti, ale pro toho Matýska by to chtělo být častěji, jo protože sama jsem potom musela třeba už i přemýšlet nad tím, „aha, tak uděláme toť to a (N2), když už bude hotový, tak pro něho musím mít nachystané tady toto“, někdy jsem měla čas, že děti měly práci a já jsem měla čas se mu věnovat, ale někdy to nešlo, protože já jsem mu třeba dala tu práci, ale musela jsem dělat s ostatní třídou, s ostatními dětmi a už jsem ho nechala v tom, jakoby plavat, což někdy si řeknete, ježiš, jako, eeh, měla bych se mu víc věnovat a teď vidíte, že se věnujete zase naopak těm nejslabším, kde vynaložíte tu energii, abyste ji něco vysvětlil a toho, který to umí tentokráte, tak ho necháte tak jakože plavat, ať si to teda jakože najde sám, což někdy jako bysme to potřebovali trošku naopak, že, nebo mít asistentku, která bude tam procvičovat s těma slabšíma a vy se můžete věnovat tomuto...někdy si říkáme že se momentálně v tom školství ta inkluze nabízí více právě těm dětem slabým nebo těm vlastně které až nestíhají, nebo jsou hodně prospěchově slabé a kde ten efekt není až takový do budoucna a naopak se zapomíná tady na ty děti nadané, šikovné, my bysme potřebovali víc prostoru, ať je můžem rozvíjet.

T: Hm a myslíte, že to je náročné, věnovat se těm nadaným?

R: Je, protože musíte, musíte hledat i něco, něco navíc, něco dalšího a navíc to, co ho čím ho zaujmete, to co ho bude bavit, protože ne všechno, co mu nabídnete ho baví třeba, jo, že vy si řeknete, no tak dám mu tady toto, dám mu ještě další pracovní list...někdy mě sám překvapí s tím, že sám si řekne „paní učitelko, já bych chtěl další pracovní list a já bych chtěl tady toto dělat a dejte mi ještě další, nachystejte mi další“ a z toho třeba mu to nabídnete a on nemá ty potřeby, on třeba prostě ten den řekne „no, já budu jenom odpočívat“, to si vytáhne třeba svůj časopis, neb svůj nějaký deník, nebo prostě jenom tak jakože si tam půjde jenom tak něco skládat, že prostě nepotřebuje někde vyplňovat něco...je to různé.

T: Hm, dobře, tak děkuju.

R: Jo? Všechno?

T: Mhm, děkuju moc za rozhovor

R: Doufám, že to aspoň k něčemu (smích) bude (smích)

T: Určitě jo.

R: Že něco z toho použijete. Dobře.

T: Nebo ještě jsem na něco zapomněl, se zeptat?

T: Ne, já myslím, že jako...