

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

Bakalářské kombinované studium
2010 – 2013

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Michal Peška

Identifikace a vzdělávání rozumově nadaného žáka na málotřídní
škole

Praha 2013

Vedoucí bakalářské práce:
Mgr. Lada Šimáková

COMENIUS UNIVERSITY PRAGUE

Bachelor Combined (Part time) Studies
2010 - 2013

BACHELOR THESIS

Michal Peška

Identification and education of intellectually gifted student in
small school with composite classes

Prague 2013

The Bachelor Thesis Work Supervisor:
Mgr. Lada Šimáková

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracoval samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpal, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 6.2.2013

Michal Peška

Poděkování

Chtěl bych poděkovat svému vedoucímu bakalářské práce Mgr. Ladě Šimákové za odborné vedení, za pomoc a rady při zpracování této práce.

Anotace

Bakalářská práce se zaměřuje na definování nadání, inteligence a nadaného žáka spolu s možnostmi jeho identifikace a jeho edukačními potřebami. Dále se zabývá tím, zda specifické prostředí málotřídní školy umožňuje identifikaci a vzdělávání rozumově nadaného žáka. Cílem práce je poskytnout základní teoretické informace o problematice identifikace a edukace rozumově nadaných žáků a ukázat aplikaci těchto informací na konkrétní kazuistice rozumově nadaného žáka. Práce poukazuje na to, že i když není jednoduché identifikovat a vzdělávat rozumově nadaného žáka, je možné plnit jeho specifické edukační potřeby nejen na plně organizované škole, ale i na málotřídní škole, ale pouze za předpokladu odborné zdatnosti pedagoga v problematice nadaných žáků a kvalitního zázemí.

Klíčové pojmy

Definice nadání, druhy nadání, identifikace nadaných dětí, inteligence, kritéria nadání, málotřídní školy, měření inteligence, nadané dítě, nadání, vzdělávání nadaných dětí.

Annotation

This bachelor thesis focuses on the definition of giftedness, intelligence and gifted pupil together with the possibilities of his identification and his educational needs. Furthermore it discusses if the specific setting of a small school with composite classes allows identification and education of the intellectually gifted pupil. The goal of this thesis is to provide basic theoretical information regarding the problems of identification and education of intellectually gifted pupils and to show the application of this information on a specific case study of intellectually gifted pupil. Thesis points out that even though it isn't easy to identify and educate intellectually gifted pupil, it is possible to fulfill his specific educational needs not only in a big standard school but also in a small school with composite classes, provided that the teacher who teaches him is qualified for teaching gifted children and has good conditions for education of this intellectually gifted child.

Key words

Conditions of giftedness, definition of giftedness, education of gifted children, gifted child, giftedness, identification of gifted children, intelligence, measuring intelligence, small schools with composite classes, types of giftedness.

OBSAH

ÚVOD.....	8
1. NADÁNÍ	10
1.1 Vymezení pojmu nadání	10
1.2 Definice nadání	12
1.3 Kritéria nadání	15
1.4 Druhy a stupně nadání.....	18
2. INTELIGENCE	21
2.1 Definice inteligence.....	21
2.2 Druhy inteligence	22
2.3 Měření inteligence a testy inteligence	23
3. NADANÉ DÍTĚ.....	25
3.1 Bystré dítě versus nadané dítě	25
3.2 Mýty o nadaných	26
3.3 Charakteristika nadaného dítěte	27
3.3.1 Typologie nadaných žáků.....	30
3.4 Speciální skupiny nadaných	31
4. IDENTIFIKACE NADANÝCH DĚTÍ.....	34
4.1 Terminologie a možné chyby v procesu identifikace	34
4.2 Fáze a metody v procesu identifikace.....	35
4.2.1 Metody používané v identifikačním procesu.....	36
4.3 Konkrétní postup identifikačního procesu a zásady, které je nutno dodržovat	37
5. VZDĚLÁVÁNÍ NADANÝCH DĚTÍ	40
5.1 Legislativa spojená s vzděláváním nadaných dětí.....	40
5.2 Školy a vzdělávání nadaných dětí.....	42
5.3 Varianty vzdělávání nadaných dětí z hlediska obsahu.....	44
5.4 Edukační potřeby nadaných dětí.....	45
5.5 Individuální vzdělávací program u nadaných dětí	46
6. PROSTŘEDÍ MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLY	49
7. PRAKTICKÁ ČÁST	52
7.1 Použité metody a techniky	52
7.2 Harmonogram postupu	53
8. CHARAKTERISTIKA SOUBORU.....	56
8.1 Analýza třídy	56
8.2 Kazuistika nadaného žáka.....	57
8.2.1 Názor rodičů nadaného žáka	59
8.2.2 Nestrukturovaný rozhovor s nadaným žákem.....	61
8.2.3 Nestrukturovaný rozhovor s třídním učitelem	64
8.2.4 Individuální vzdělávací plán nadaného žáka	69
ZÁVĚR	73
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	75
SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK.....	79

ÚVOD

Problematikou nadání se zabývá mnoho vědních oborů, nejvíce psychologie a pedagogika. V zahraničí se tímto tématem zabývá mnoho publikací a příruček pro učitele, u nás je takovýchto publikací minimum. V období vlády komunismu u nás stálo toto téma v pozadí, jelikož komunistický vzdělávací systém podporoval hlavně průměrnost a jednotu a odmítal vybočování z řady. Péče o nadané u nás tedy de facto neexistovala. Ke zlepšování v této oblasti dochází postupně. Problémy totiž působí různé mýty, které přežívají z minulosti o nadaných dětech a také morální dilema, které vystupuje do popředí, co se týče péče o rozvoj specifické části populace. Vedla se a nadále se i vede diskuze na téma, kdo má větší morální oprávnění na specifickou edukační péči, zda handicapovaní či nadaní. Ve většině případů zněla tato odpověď ve prospěch handicapovaných, což byl také důsledek působení různých mýtů o nadaných. V České republice byly mimořádně nadané děti postaveny na roveň dětí se speciálními vzdělávacími potřebami prostřednictvím vyhlášky 73/2011 novelizované vyhláškou 147/2011 Sb. Tyto děti totiž také mají speciální edukační potřeby, aby byly uspokojeny jejich poznávací, emociální a sociální potřeby. V současné době se situace nadaných ve školách pomalu zlepšuje, ale přesto přetrvává mnoho problémů. Kromě různých mýtů o nadaných, které jsou zakořeněné ve společnosti a o kterých bude i řeč v této práci, se zde promítá i vliv nejednotnosti koncepce našeho vzdělávacího systému a jeho podfinancování.

Jak již bylo zmíněno výše, oblast problematiky nadaných se v naší zemi i navzdory pomalému zlepšování, nachází na okraji zájmu. Na tuto skutečnost jsme narazili při vyhledávání informací potřebných ke vzdělávání intelektově nadaného žáka, který začal navštěvovat naší třídu. Problematika vzdělávání intelektově nadaných žáků nás zaujala, protože až do nedávné doby jsme si nedokázali představit, kdo je to nadaný žák a jak ho správně vzdělávat. Toto se stalo důvodem pro volbu tohoto tématu pro bakalářskou práci, protože jsme názoru, že intelektově nadaní žáci mají stejné právo na specifickou edukační péči jako žáci handicapovaní a že i navzdory pomalému zlepšování je toto jejich právo stále velmi zanedbáváno. Zároveň jsme chtěli zjistit, zda prostředí málotřídní školy, ve kterém se někteří intelektově nadaní žáci vzdělávají, dokáže pozitivně naplňovat jejich edukační potřeby.

Tato práce je rozdělena do dvou částí – teoretické a praktické. Cílem teoretické části je poskytnout čtenáři základní soubor informací týkající se toho, co je vlastně nadání, co je inteligence, kdo jsou nadané děti, jak je lze identifikovat, jak by měly být vzdělávány a také jak se liší prostředí málotřídních škol od škol plně organizovaných a jak tyto změny mohou ovlivnit naplňování edukačních potřeb intelektově nadaného žáka. Cílem praktické části je seznámit čtenáře s konkrétní kazuistikou nadaného žáka vzdělávaného v prostředí málotřídní školy, s jeho osobností, jak byl identifikován a jak jsou naplňovány jeho specifické edukační potřeby.

V teoretické části jsme ke zjištění potřebných informací využili studium odborné literatury, zákonů a právních předpisů a následnou analýzu informací získaných z těchto a z dalších zdrojů. V praktické části jsme ke zjištění potřebných informací využili metod dotazníku a strukturovaného rozhovoru.

Při vyhledávání informací potřebných k sepsání této práce, jsem narazil na údaj, že v současné době se ve škole, ve které panují ideální podmínky, projeví 2% až 5% mimořádně nadaných žáků, přičemž se odhaduje, že na školách může být až 10% mimořádně nadaných žáků (Rámcový vzdělávací program, 2007; Pedagogicko-psychologická poradna Karlovy Vary, 2007) a také určitá „stínová skupina“ nadaných žáků, kteří vykazují různé stupně nadání v různých oblastech. Podíváme-li se na tyto čísla blíže, zjistíme, že mnoha nadaným dětem se ve vzdělávacím systému nedostalo a nedostává adekvátní edukační péče, která by jim umožnila rozvinout jejich potenciál, pokud by byly řádně identifikovány a vzdělávány s ohledem na jejich specifické edukační potřeby. Věříme, že tato práce nám umožní lépe pochopit problematiku nadaných dětí a pomůže nám s jejich identifikací a zajištěním naplňování jejich specifických edukačních potřeb.

1. NADÁNÍ

Kapitolou o nadání začíná teoretická část této práce. V této kapitole se nejprve pokusíme vymezit pojem nadání, dále se pokusíme definovat, co je vlastně nadání a v závěrečné části kapitoly se seznámíme s kritérii nadání a druhy nadání.

1.1 Vymezení pojmu nadání

Vymezit základní pojmy v oblasti nadaných dětí je obtížnou záležitostí vzhledem k různým způsobům přístupů a úhlů pohledu. Mezi nejčastěji používané termíny v této oblasti patří nadání a talent. Tyto pojmy je velmi obtížné vymezit vzhledem k velkému množství různých definic, které se navíc vzájemně překrývají. Většina autorů publikujících v oblasti problematiky nadaných dětí, například A. J. Tannenbaum, F. J. Mönks, I. H. Ypenburg, E. J. Mason aj. vnímá pojmy nadání a talent jako synonyma. Menší část autorů mezi těmito pojmy diferencuje, například M. Musil, F. Gagné či J. Lazníbatová.

Pro legislativní účely je dle vyhlášky MŠMT č. 147/2011 mimořádně nadaný žák *„jedinec, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých rozumových oblastech, pohybových, uměleckých a sociálních dovednostech“* (Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, s. 507). Vyhláška zmiňuje pouze termín nadání, talent zde není vůbec zmiňován, tudíž lze odvozovat, že nadání a talent jsou zde vnímána jako synonyma.

Podobně k pojům nadání a talent přistupuje i Pedagogický slovník, který uvádí pojem talent jako synonymum k pojmu nadání a o samotném nadání hovoří jako *„o výjimečné složce osobnosti některých jedinců zejm. pro umělecké obory, pro sport, jazyky, matematiku.“* (Průcha, 2009, s. 164)

M. Musil (in Hříbková, 2009) považuje za společný významový základ těchto dvou pojmů fakt, že jsou definovány jako předpoklady na straně osobnosti, které podmiňují mimořádně úspěšnou činnost, výkon a produktivitu v určité oblasti. Rozdíly

mezi těmito dvěma pojmy spočívají ve dvou oblastech: kvantitě a v kvalitě. Z hlediska kvantity spočívá rozdíl v tom, že talent je většinou považován za vysoký stupeň nadání. Z hlediska kvality rozlišuje autor tři přístupy:

- podle geneticky-vývojového hlediska je nadání považováno za vrozené, kdežto talent je považován za výsledek vývojové interakce s prostředím
- podle obsahového hlediska mluvíme o nadání v případě přírodních věd a o talentu v případě humanitních oborů
- podle stupně všeobecnosti lze nadání vnímat jako všeobecnější předpoklady, přičemž tento pojem se často spojuje se stupněm inteligence; talent představuje úzce vymezené schopnosti

Gagné (in Hříbková, 2007, s. 9) rozlišuje pojmy nadání a talent následovně: *„Nadání vymezuje jako biologicky dané, přirozené schopnosti nebo vlohy a talent jako již rozvinuté schopnosti a získané dovednosti.*

Fořtík (2007, s. 12) uvádí, že nadání může být chápáno z několika různých pohledů:

- *kvalitativně osobitý souhrn schopností*
- *všeobecné schopnosti nebo všeobecné prvky schopností*
- *rozumový potenciál nebo inteligence*
- *souhrn vloh, vrozených daností, projev úrovně a vlastností vrozených předpokladů*
- *talent, existenci vnitřních podmínek pro dosahování vynikajících výsledků v činnosti*

Jak už bylo uvedeno výše, k tomuto oddělování významu nadání a talentu se přiklání pouze malá část autorů. Ve většině případů bývají pojmy nadání a talent vnímána jako synonyma. Toto propojení pojmů se objevuje i v základních definicích nadaných dětí, které používá většina autorů.

Pro účely této práce se autor této práce ztotožňuje s přístupem většiny odborníků působících v této sféře a pojmy nadání a talent jsou zde považovány a používány jako synonyma.

1.2 Definice nadání

Vzhledem k velké nejednoznačnosti ve vymezení základních pojmů v oblasti nadaných dětí, existuje i velké množství definic, které různým způsobem vnímají obsah nadání.

Avner (in Jurášková, 2006) rozlišuje tři přístupy k pojmu nadání:

- psychopatologický přístup – v tomto přístupu je intelektová výjimečnost považována za mentální poruchu, jinými slovy mezi genialitou a psychickou poruchou je jen úzká hranice
- sociálně-historický přístup – dle tohoto přístupu jsou za nadané osoby považováni ti jedinci, kteří z historického úhlu pohledu zanechali lidstvu epochální výtvoř
- statistický přístup – tento přístup definuje nadání jako jistou mentální schopnost určité části populace vůči zbytku populace, z hlediska rozložení inteligence v populaci jen malá část této populace má takovouto inteligenční schopnost

Gearhart, Weishahn a Gearhartová (in Jurášková, 2006) rozdělují definice nadání do tří oblastí:

- definice založené na inteligenčním kvocientu – za nadané jsou považováni ti jedinci, jejichž hodnota IQ se nachází nad jistou stanovenou hranicí
- definice založené na talentu – tyto definice vycházejí z prokázaného nadprůměrného výkonu v některé oblasti jako například matematika, přírodní vědy, hudba, atd.
- definice založené na kreativitě – dle těchto definic je základní složkou nadání tvořivost, přičemž zde není míněna tvořivost umělecká, ale kreativita v nejrůznějších oblastech lidské činnosti

Gearhart, Weishahn a Gearhartová (in Jurášková, 2006) dělí nadání dále podle potenciálu nadání na dvě skupiny:

- nadání prokázané, které je založeno na jistém výkonu
- nadání potencionální, které je založeno na úrovni schopností

Porterová (in Jurášková, 2006) rozlišuje následující druhy definic nadání:

- definice jednodimenzionální – definice na základě jedné schopnosti jako je např. nadání na matematiku
- definice multidimenzionální – definice na základě více schopností, což je např. intelektové nadání
- definice vycházející z teorií informačních procesů – tyto definice nehledají rozdíly mezi běžnou a nadanou populací v jiné kvantitě, ale v jiné kvalitě a to např. schopnost vzpomínání, schopnost analýzy problémů, schopnost řešení problémů, atd.
- definice vycházející z kreativity v různých oblastech
- definice post factum – dle těchto definic jsou za nadané jedince označováni ti, kteří už vytvořili něco výjimečného
- definice vycházející z odlišných pohledů různých kultur – v případě těchto definic mají různé kultury odlišné přístupy k tomu, co je považováno za nadání a projevy nadání

Mönks a Ypenburgová (2002) rozdělují definice nadání na několik modelů:

- model založený na schopnostech – tyto definice vycházejí z domněnky, že duševní (intelektuální) potenciál lze zjistit už v raném věku a že se tento potenciál v průběhu života v podstatě nemění
- model kognitivních složek – tyto definice se zaměřují hlavně na procesy zpracovávání informací
- model orientovaný na výkon – dle těchto definic je rozdíl mezi vlohami a realizací těchto vloh, ne všechny vlohy, které jedinec má se podaří zrealizovat; často se stává, že prostředí, v kterém daný jedinec vyrůstá, zapříčiní, že se jeho vlohy nerozvinou

- socio-kulturně orientované modely – zde definice vychází z toho, že vysoké nadání je možno realizovat pouze za vhodného spolupůsobení individuálních a sociálních faktorů

Výše jsme si uvedli pohledy některých autorů na členění definic nadání. Jak už bylo řečeno, kvůli nejednoznačným v přístupu k oblasti nadání existuje mnoho definic nadání. Nicméně zásadní význam pro další vývoj a bádání v této oblasti měly následující definice publikované v USA ve 20. století. Tyto definice jsou také citovány ve většině celosvětově uznávaných monografií a učebnic.

První z těchto definic je definice Paula Wittyho (Centrum rozvoje nadaných dětí, 2012), který vyjádřil tvrzení, že: „...*nadané nebo talentované je to dítě, které soustavně vykazuje významné výkony v jakékoliv hodnotné oblasti snažení.*“ Wittyho definice předběhla svou dobu tím, že odmítla existenci jednoho kritéria jako definici nadání, ale prostřednictvím „hodnotných oblastí snažení“ zdůraznila, že nejsou ani tak důležité osobnostní vlastnosti, jako skutky a činy této osobnosti.

Další byla definice De Haana a Havighursta, kteří navrhli definici, která přesněji specifikovala oblasti, ve kterých se může nadání projevit. Fořtík (2007) uvádí, že se jednalo o následující oblasti:

- intelektové schopnosti
- schopnost kreativního myšlení
- vědecké schopnosti
- schopnost vůdcovství ve společnosti
- mechanické (zručné) schopnosti
- talent v krásném umění

Velkým přínosem této definice bylo, že definovala různé oblasti, ve kterých se může nadání projevit.

Poslední definicí nadání je Marlandova definice, která bývá označována jako první komplexní definice, která vyjadřuje nadání z pedagogického hlediska, tzn. vzhledem k odlišným učebním potřebám nadaných dětí. (Jurášková, 2006) Tato definice byla součástí zprávy o stavu školství v USA z roku 1972, která velmi negativně

hodnotila tehdejší stav amerického školství a péči o nadané. Tato definice definuje, co je to nadání a nadané dítě a v kterých oblastech se může nadání manifestovat. Passow (in Portešová, 2011, s. 21) uvádí tuto definici: „*Nadané a talentované jsou ty děti, které identifikuje kvalifikovaná osoba a jež jsou díky svým výrazným předpokladům schopny podat výjimečný výkon. Jsou to děti, které potřebují diferencované vzdělávací programy a/nebo služby nad rámec běžných služeb poskytovaných běžnou třídou, aby mohly být přínosem sobě i společnosti. Oblasti, kde se může nadání a/nebo potencionální nadání projevit, jsou následující, ať už jednotlivě nebo v kombinaci: intelektová schopnost, specifická akademická schopnost, kreativní a produktivní myšlení, vůdcovská schopnost, umělecké schopnosti, psychomotorické schopnosti.*“ Velkým významem této definice bylo, že nejenže konstatovala, že nadání se může projevovat v různých oblastech a nemusí být nutně spojeno s výší IQ, ale také to, že upozornila, že je třeba se věnovat problematice nadaných na vládní úrovni a že je potřeba vytvořit lepší podmínky pro vzdělávání nadaných, jelikož i nadání mají své specifické vzdělávací potřeby a nároky.

1.3 Kritéria nadání

V předchozím textu je konstatováno, že pojem nadání a následně i definice nadání bývá obtížné specifikovat vzhledem k velkému množství rozdílných přístupů, které se mohou i navzájem překrývat. Nicméně pro potřeby vzdělávacího systému bylo třeba vymezit přesnější kritéria nadaného dítěte.

Zpočátku se v této oblasti uplatňovalo hlavně jednodimenzionální pojetí nadání, kdy v centru pozornosti byly pouze rozumové schopnosti. Tento přístup měl své kořeny ve výzkumu Lewise Termana.

Lewis Madison Terman, který bývá považován za „otce“ pedagogiky nadaných, byl americký profesor na univerzitě ve Stanfordu, který provedl jeden z nejrozsáhlejších a nejdéle probíhajících výzkumů nadaných dětí. Terman se ve svém výzkumu zaměřil na systematický výzkum sociálních, emocionálních a dalších charakteristik 1528 identifikovaných nadaných dětí, které splnily kritérium mimořádně vysokého IQ v hodnotě nad 140 (Portešová, 2011).

Terman ve svém výzkumu popsal jím vybrané děti jako značně nadprůměrné po stránce fyzické, zdravotní a sociální, s kvalitní morálkou a velmi úspěšné ve škole. Na

jedné straně tato pozitivní charakteristika nadaných dětí pomohla odbourat stereotypy, které se do té doby týkaly nadaných, kdy být nadaný bylo vnímáno jako neoddělitelně propojené s psychickými poruchami a psychopatologií. Druhým, negativním, efektem bylo, že Termanova charakteristika nadaného dítěte vedla k vytvoření „zjednodušujícího rovnítka mezi nadáním, dobrým sociálním a emočním přizpůsobením i schopností dosahovat nadprůměrných výsledků ve všech testech výkonových i v testech schopností“. (Portešová, 2011, s. 20)

Tento výzkum pak odstartoval období dominance IQ v definování a identifikaci nadaných dětí. Testy IQ začaly být používány jako jediné měřítko pro stanovení toho, zda je dítě nadané či není. Zjednodušeně řečeno, pokud dítě dosáhlo v testu IQ hodnoty 130 a vyšší, bylo považováno za nadané, pokud dosáhlo hodnoty nižší, bylo považováno za nenadané. Tento přístup vedl k tomu, že z vzdělávání nadaných dětí byly vyloučeny ty nadané děti, které třeba nebyly v některých školních oblastech úspěšně, byly sociálně vyloučené či samotářské, případně jejich nadání bylo kombinováno s některou ze specifických vývojových poruch školních dovedností – tzv. „děti s dvojitou výjimečností“.

Postupně v průběhu Termanova výzkumu bylo zjištěno, že část jím vybraných dětí se nestala v životě tak úspěšnými, jak by se dalo usuzovat z jejich předpokladů. Toto se stalo důležitým podnětem pro řadu dalších badatelů, kteří začali zkoumat, zda existují i jiné schopnosti a vlastnosti než jen výše IQ a Termanova charakteristika nadaných dětí, které by mohly mít vztah k většímu úspěchu nadaného dítěte v pozdějším životě. Badatelé začali odmítat kritérium výše IQ jako jediné měřítko pro definování nadání.

Proto bylo toto jednodimenzionální pojetí nadání vystřídáno multidimenzionálním pojetím, které bere v potaz širší škálu charakteristik. Nadání není jen důsledkem vysoce rozvinutých schopností, ale svou roli zde mají i další nekognitivní charakteristiky a osobnostní vlastnosti a také sociální prostředí. (Hříbková, 2009)

Další potřeby vzdělávacího systému vedly k tomu, že nadání začalo být také rozdělováno na nadání manifestované a latentní. Ve většině případů se ve vzdělávacím systému setkáváme s dětmi s manifestovaným nadáním, tzn. s dětmi, u kterých se

nadání už projevilo. Jedná se hlavně o starší děti, jejichž nadání už se vyprofilovalo určitým směrem.

Latentní nadání se týká dětí, u kterých byl většinou psychologickým vyšetřením zjištěn potenciál k podávání vysokých výkonů v budoucnu. Tento druh nadání nalezneme spíše u mladších dětí, jejichž potenciál se ještě nevyprofiloval. Gagné (in Hříbková, 2009) uvádí, že toto latentní nadání přechází v manifestované za předpokladu, že dochází k vnější stimulaci rozvoje dítěte prostřednictvím podpůrného sociálního a společensko-kulturního prostředí. Důležitou roli v tomto procesu mají rodiče, kteří mohou významně přispět k manifestaci nadání svého dítěte. V oblasti výchovy a vzdělávání nadaných dětí vychází pro rodiče spousta knižních publikací různé kvality, které si kladou za cíl poskytnout rodičům rady, jak správně vychovávat a vzdělávat jejich nadané dítě.

Kritéria, podle kterých je dítě považováno za nadané či nenadané se neustále mění v závislosti na sociálně-kulturním kontextu. Každá kultura má různé představy o nadání a má různé hodnotové preference jednotlivých složek nadání. Proto je charakteristickým znakem těchto kritérií jejich relativnost. Například euro-americká kultura kladla a stále klade velký důraz na rozumové schopnosti nadaných, a proto při vyhledávání nadaných hrají důležitou roli výsledky inteligenčních testů. Tento způsob v minulosti vedl k určitému elitářství, kdy velká část populace byla vnímána jako nenadaná, kromě dětí nadaných, jejichž nadání bylo determinováno prostřednictvím inteligenčních testů. Těmto dětem pak bylo umožněno rozvíjet svůj potenciál. Na opačném pólu stojí kultura asijská. Tato kultura vnímá každé dítě jako osobu, která se narodila s podobným potenciálem být nadaná jako ostatní děti. Vrozené dispozice k nadání jsou brány v potaz, ale klíčovými faktory jsou zde píle, vytrvalost a praxe.

Otázce kritérií nadání se věnuje mnoho autorů. Například americký psycholog R. J. Sternberg (in Hříbková, 2009) vymezil pět obecných kritérií používaných k hodnocení nadání a k označení „nadaný“. Jedná se o:

- excelentnost – dotyčná osoba je superiorní v některé oblasti nebo oblastech vzhledem k vrstevníkům
- vzácnost – u dotyčné osoby musí být vysoká úroveň rozvoje určité vlastnosti, přičemž takováto úroveň se vyskytuje u vrstevníků velmi zřídka

- produktivita – oblasti, v kterých je dotyčná osoba hodnocena jako superiorní, musí umožňovat produkování a vytváření komplexnějšího díla
- demonstrovatelnost – superiorita dané osoby v určitých oblastech musí být prokázána také pomocí jednoho či více testů, které jsou dostatečně validní a reliabilní
- hodnotnost nebo také užitečnost – daná osoba musí vykazovat superiorní výkony, které přináší hodnotu, smysl a užitek jí nebo společnosti

Shrneme-li si tuto podkapitolu, lze říci, že kritéria nadání jsou poměrně široká a proměnlivá. Tato kritéria se mění v závislosti na době, společnosti a kultuře. V současné době převládá v euro-americké kultuře v postoji k nadání multidimenzionální přístup, který se snaží postihnout všechny oblasti ovlivňující nadání a zároveň definovat určitá kritéria nadání pro potřeby vzdělávacího systému. Negativem je i nadále přetrvávající přehnaný důraz kladený na výsledky inteligenčních testů při identifikování nadaných dětí a také nedostatečná podpora zjišťování latentního nadání a jeho stimulace k přechodu do nadání manifestovaného.

1.4 Druhy a stupně nadání

V současnosti se můžeme setkat s dvěma klasifikacemi členění nadání, a to s klasifikací vertikální a s klasifikací horizontální.

Jak už název napovídá, klasifikace vertikální rozlišuje nadání podle stupně aktualizace. Sem zařazujeme v předchozí kapitole zmíněné latentní a manifestované nadání. Zatímco nadání manifestované nám říká jaký je aktuální stupeň nadání, nadání latentní nás informuje o potenciálním nadání, které může v budoucnu dosahovat různých úrovní. (Hříbková, 2009)

Prostřednictvím horizontální klasifikace rozdělujeme různé typy nadání. Konečná (Konečná, 2010) rozděluje nadání do tří základních skupin. První skupinou je intelektové neboli rozumové nadání. Toto nadání se pak dále dělí na vědecké, technické, vůdcovské, matematické, jazykové, atd. Druhou skupinou je nadání umělecké, kam spadá dramatické, hudební, pohybové a výtvarné nadání. Třetí skupinu tvoří nadání sportovní.

Podle definic dalších autorů (Jurášková, 2006) lze druhy nadání rozdělit do pěti velkých oblastí:

- intelektové, což jsou vysoce nadprůměrné všeobecné intelektové schopnosti
- akademické, která zahrnuje vysoké akademické schopnosti pro některou oblast nebo oblasti, v případě menších dětí některý ze školních předmětů
- tvořivé, kde se toto nadání projevuje velkými schopnostmi v oblasti tvořivé produkce
- vůdčí, což je nadání k řízení a reprezentaci lidí a iniciování různých událostí či situací ve prospěch dalších lidí
- umělecké, přičemž zde máme na mysli vysoké nadání pro vizuální nebo perforační oblast umění

Kromě těchto druhů nadání existují i nadání sportovní, tzn. vysoké schopnosti v některé oblasti sportu a nadání praktické, tzn. nadání hlavně v manuální oblasti.

Některé z těchto druhů nadání lze identifikovat většinou úspěšně prostřednictvím různých psychometrických nástrojů, a to nadání intelektové, akademické a tvořivé, hůře se identifikuje nadání vůdčí. V případě uměleckého či sportovního se toto nadání identifikuje spíše na výkonové úrovni a bývá posuzováno profesionály v této oblasti.

Jelikož tato práce se zabývá vzděláváním rozumově nadaného žáka, budeme nadále pod pojmem nadání mít na mysli nadání intelektové. Nadání intelektové lze poměrně úspěšně identifikovat prostřednictvím psychometrických nástrojů, jako jsou třeba testy inteligence.

Gagné (in Jurášková, 2006) rozdělil stupně nadání v intelektové oblasti na základě metrického systému s hranicemi podle výsledků IQ:

- mírně nadaní, kteří mají IQ 120 a vyšší a tvoří horních 10% populace
- středně nadaní, kteří mají IQ 135 a vyšší a tvoří horních 10% z předešlého stupně
- vysoce nadaní, kteří mají IQ 145 a vyšší a tvoří horních 10% z předešlého stupně – tzn. 0,1% populace
- výjimečně nadaní, kteří mají IQ 155 a vyšší a tvoří horních 10% z předešlého stupně – tzn. 0,01% populace

- extrémně nadaní, kteří mají IQ 165 a vyšší a tvoří horních 10% z předešlého stupně – tzn. 0,001% populace

Nordby (in Fořtík, 2007) používá odlišné členění stupňů intelektového nadání:

- bystrý jedinec – jedinec s IQ 115 a vyšším
- nadaný jedinec – jedinec s IQ 130 a vyšším
- vysoce nadaný jedinec – jedinec s IQ 145 a vyšším
- výjimečně nadaný jedinec – jedinec s IQ 160 a vyšším
- velmi vysoce nadaný jedinec – jedinec s IQ 175 a vyšším

Ze všech uvedených druhů nadání, považujeme za nejdůležitější pro budoucí rozvoj společnosti nadání intelektové. Mnoho lidí spojuje intelektové nadání výhradně jen s inteligencí. Inteligence sice hraje v intelektovém nadání důležitou roli a tvoří základ pro rozumové nadání, ale pro rozvoj intelektového nadání jsou důležité i integrovaná osobnost a její osobnostní faktory. Patří mezi ně sebevědomí, motivace k výkonu, aktivita a vůle. Dále jsou důležité i schopnosti abstraktního a logického uvažování, slovní zásoba, vyjadřování, různé druhy paměti, motorika, atd.

2. INTELIGENCE

Jelikož se tato práce zabývá vzděláváním rozumově (intelektově) nadaného žáka, budeme se v této kapitole věnovat inteligenci, která představuje základ intelektového nadání a jejíž výše ovlivňuje potencionální stupeň intelektového nadání. Nejdříve si definujeme co je to inteligence, následně se budeme věnovat druhům inteligence a v závěru této kapitoly se stručně seznámíme s testy inteligence.

2.1 Definice inteligence

S pojmem inteligence se v současnosti setkáváme v mnoha různých oblastech, kde je uváděna s mnoha různými významy. Toto je důsledkem toho, že samotný pojem inteligence je stejně jako pojem nadání obtížně definovatelný a jeho pojetí se neustále vyvíjí. Některé z velkého množství definic inteligence uvádíme níže.

Pedagogický slovník (Průcha, 2009, s. 108) definuje inteligenci dle Sternberga jako: *„schopnost učit se a schopnost přizpůsobovat se svému prostředí, jež může v různých sociálních a kulturních souvislostech vyžadovat různé druhy přizpůsobení.“*

Podle Piageta (in Jurášková, 2006, s. 24) *„inteligence představuje stav rovnováhy, ke kterému směřují všechny postupné adaptace senzomotorické a poznávací a též všechny asimilační a akomodační styky mezi organismem a prostředím.“* Stručně řečeno Piaget nejenže definuje inteligenci podobně jako Sternberg tj. schopnost organismu přizpůsobit se prostředí, ale také jako přizpůsobování se prostředí organismu.

Cattel (in Jurášková, 2006, s. 24) definuje inteligenci jako: *„kombinaci charakteristik jedince, která zahrnuje schopnost pro náhled do komplexu vztahů a procesů, zahrnutých v abstraktním myšlení, adaptabilitu v řešení problémů a kapacitu na získání nové kapacity.“* Cattel nejenže tedy definuje inteligenci jako schopnost porozumět okolnímu prostředí a přizpůsobit se mu, ale také se zároveň zmiňuje o schopnosti rozvoje prostřednictvím učení.

Stern (intelligence.cz, 2007) definuje inteligenci jako všeobecnou schopnost jedince vědomě orientovat své myšlení na nové požadavky, jako všeobecnou duchovní schopnost přizpůsobit se novým životním úkolům a podmínkám.

Wechsler (Časopis Mensa, 2008) vnímá inteligenci jako vnitřně členitou a zároveň globální schopnost jedince účelně jednat, rozumně myslet a efektivně se vyrovnávat se svým okolím.

2.2 Druhy inteligence

Vzhledem k výše zmíněné obtížné definovatelnosti pojmu inteligence, i k samotnému dělení inteligence je přístupováno různě. Existují autoři, kteří se přiklánějí pouze k jedné hlavní podstatě inteligence, ale jsou i autoři, kteří vnímají inteligenci jako velmi různorodou s různými druhy inteligencí. Níže je uveden výběr z některých koncepcí vnímání inteligence.

Podle anglického psychologa Charlese Spearmana (in Jurášková, 2006) se inteligence skládá z všeobecného inteligenčního faktoru „g“ a ze specifického faktoru „s“ a je sama o sobě nedělitelná. Podle Spearmana se faktor „g“ uplatňuje při řešení všech problémových situací a kognitivních úloh a „s“ faktor představuje specifické schopnosti. Výsledný výkon jedince v daném testu pak závisí na kombinaci faktorů „g“ a „s“. (Sternberg, 2001)

Na Spearmanův výzkum navázal americký psycholog Raymond Cattell, který uznával existenci „g“ a „s“ faktorů, nicméně předpokládal, že Spearmanův faktor „g“ lze rozdělit na dva samostatné faktory – fluidní inteligenci a krystalickou inteligenci. Fluidní inteligenci vnímal jako inteligenci vrozenou, nezávislou na kultuře, vzdělání, výchově, atd., kdežto krystalizovanou inteligenci vnímal jako inteligenci, která je rozvíjena prostřednictvím procesu získávání informací a je závislá na našem sociokulturním prostředí.

Americký psycholog Luis Thurstone odmítl Spearmanovu teorii nedělitelné inteligence a představil vlastní teorii multifaktorové inteligence, která se skládá ze sedmi základních schopností: verbální porozumění, verbální plynulost, numerické schopnosti, prostorová představivost, paměť, rychlost vnímání, induktivní usuzování.

Americký psycholog Howard Gardner na základě svých výzkumů z oblasti etnologie, psychologie a další oblastí, vytvořil teorii rozmanitých inteligencí, ve které stanovil, že existuje sedm druhů inteligencí. Tuto teorii poprvé publikoval v roce 1983 ve své knize *Frames of mind*, kde uvedl následující druhy inteligence: jazyková, hudební, logicko-matematická, prostorová, tělesně-pohybová, intrapersonální a interpersonální. Ve své knize *Intelligence Reframed* přidává do tohoto seznamu osmý druh inteligence – inteligenci naturalistickou. (Howard Gardner, *Multiple intelligences and education*, 2008)

2.3 Měření inteligence a testy inteligence

Vzhledem k velkému množství pojetí inteligence vzniklo a nadále i vzniká množství testů měřících inteligenci. V průběhu historie se objevilo mnoho pokusů o měření inteligence, nicméně zásadní průlom v této oblasti je spojován se jménem Alfreda Bineta. Binet odmítal pokusy o měření inteligence za pomoci jednoduchých postupů. Byl toho názoru, že inteligenci lze nejlépe změřit prostřednictvím komplexních testů, které by zjišťovaly různé funkce jako např. paměť, chápání, představivost, atd. Velkým přínosem jeho práce bylo, že začal využívat věk u dětí jako nezávislé kritérium inteligenční kompetence. Jinými slovy: inteligentnější děti zvládaly i úkoly určené starším dětem. (Sternberg, 2001)

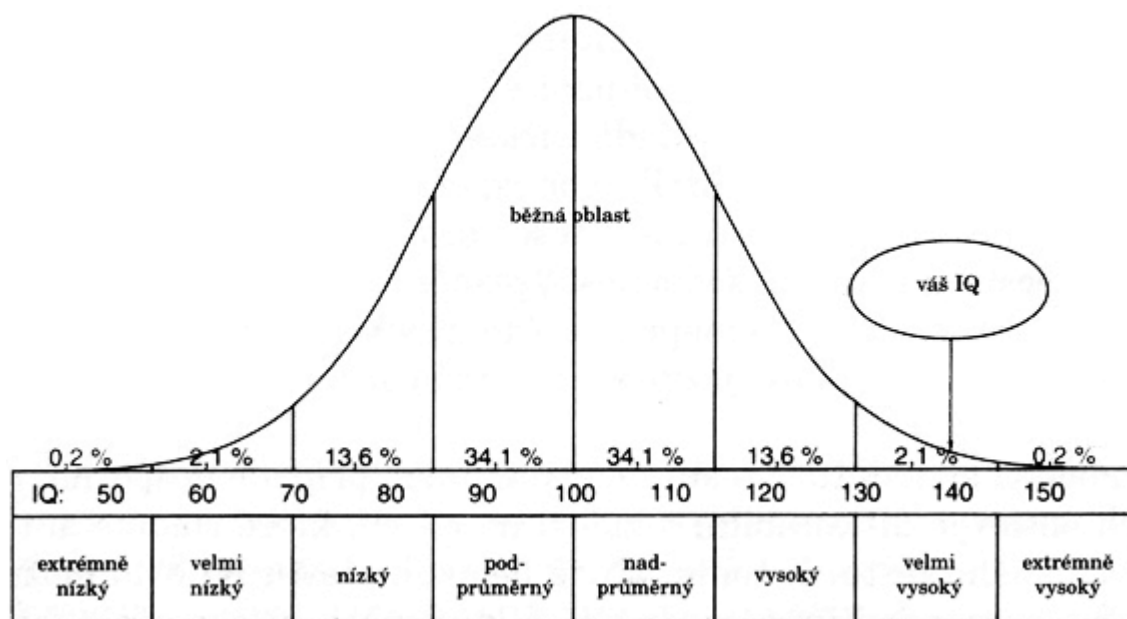
Na toto Binetovo zjištění navázal německý psycholog Stern, který definoval inteligenční kvocient neboli IQ jako prostředek pro vyjádření úrovně inteligence. Stern definuje IQ jako poměr mezi mentálním věkem, který vystihuje skutečnou úroveň dosaženého mentálního vývoje, a chronologickým věkem, který je skutečným kalendářním věkem. Tento poměr následně násobí stem, přičemž hodnota 100 představuje hodnotu průměrné inteligence.

$$IQ = 100 \times \text{mentální věk} / \text{chronologický věk}$$

Podle dosaženého výsledku v testu, lze zařadit dítě do některé z inteligenčních skupin. Různí autoři provádějí různé dělení, některé příklady dělení do skupin dle

výsledného IQ byly uvedeny v podkapitole 1.4 Druhy a stupně nadání. Níže uvedený obrázek č. 1, uvádí rozložení inteligence v populaci na základě Gaussovy křivky.

Obr. č. 1: Rozložení inteligence v populaci podle Gaussovy křivky



Zdroj: Časopis Mensa, 2008

U Binetových testů provedl v roce 1916 Lewis Terman Stanfordovu revizi a tyto testy, nazvané jako Stanford-Binetovy testy, se staly základem moderních IQ testů. Na tyto testy navázaly další druhy inteligenčních testů např. Wechsler testy či Ravenovy testy. Stanford-Binetovy testy a Wechsler testy se ve svých posledních revizích používají i v dnešní době. (Konečná, 2010)

3. NADANÉ DÍTĚ

Poté, co jsme se seznámili s pojmy nadání a inteligence, se budeme v této kapitole věnovat definici toho, kdo je vlastně tím nadaným dítětem. Nejprve od sebe odlišíme bystré dítě a nadané dítě, seznámíme se s některými mýty o nadaných, charakterizujeme si nadané dítě a v závěru se zmíníme o speciálních skupinách nadaných.

3.1 Bystré dítě versus nadané dítě

Abychom si mohli přesněji definovat nadané dítě, musíme nejprve odlišit nadané děti od „bystrých dětí“. Mezi těmito dětmi a dětmi nadanými tzn. dětmi, u kterých bylo diagnostikováno IQ nad 130, je mnoho rozdílů. Je důležité tyto charakteristiky znát, ale neznamená to, že by učitelé měli rozvíjet jen děti nadané v domnění, že bystré dítě bývá ve škole méně úspěšné než dítě nadané. Často tomu je naopak, „...jelikož nadaným dětem nejednou jejich osobnostní, sociální a emocionální specifika znesnadňují dosáhnout úspěchu.“ (Kovářová, 2009, s. 43) Cvetkovič-Lay (in Laznibatová, 2003) uvádí následující charakteristiky:

Tab. č. 1: Rozdíly mezi bystrým a nadaným dítětem podle Cvetkovič-Lay

Bystré dítě	Nadané dítě
Zná odpovědi	Klade otázky
Zajímá se	Je zvědavé
Má dobré nápady	Má neobvyklé nápady
Odpovídá na otázky	Zajímá se o detaily, rozpracovává, dokončuje
Je vůdcem skupiny	Je samostatné, často pracuje samo
Se zájmem naslouchá	Projevuje silné emoce, přitom poslouchá
Lehce se učí	Všechno už ví

Je oblíbené u vrstevníků	Více mu vyhovuje společnost starších dětí a dospělých
Chápe významy	Samostatně vyvozuje závěry
Vymýšlí úkoly a úspěšně je řeší	Iniciuje projekty
Přijímá úkoly a poslušně je vykonává	Úkoly přijímá kriticky, dělá jen to, co ho baví
Přesně kopíruje algoritmy úloh	Vytváří nová řešení
Dobře se cítí ve škole	Dobře se cítí při učení
Přijímá informace, vstřebává je	Využívá informace, hledá nové možnosti aplikace
Dobře si pamatuje	Kvalitně usuzuje
Je vytrvalé ve sledování	Velmi pozorně sleduje
Je spokojené se svým učením a výsledky	Je velmi sebekritické

Zdroj: Laznibatová, 2003

Z výše uvedených charakteristik lze odvodit, že většina pedagogů dává přednost dětem bystrým, s kterými se jim dobře spolupracuje a často je považuje za nadané. Ve skutečnosti pravé nadané dítě může být to, které se při vyučování projevuje rušivě a často neplní požadované úkoly, jelikož už toto vše zná a považuje to tudíž za zbytečné.

3.2 Mýty o nadaných

Být označen za nadaného ve společnosti, která si neváží intelektu, může pro nadané dítě představovat stigma, které ho odděluje od dalších dětí. Mnoho nadaných dětí by chtělo mít normální vztahy s dalšími dětmi, nicméně jejich označení za nadané má často vliv na ostatní, kteří se pak k nim chovají odlišně. Už od raného věku tyto nadané děti vnímají svou odlišnost od dalších dětí. V mladším věku je tato odlišnost často vnímána ostatními dětmi pozitivně, ale v období dospívání toto pozitivní vnímání ze strany ostatních dětí většinou mizí. Problém ovšem nebývá na straně nadaných dětí, ale ve společnosti, ve které vyrůstají. Společnost si ne vždy váží intelektu a častokrát se

staví odmítavě k tomu, aby přiznala těmto dětem, že jsou nadané a že podávají vynikající výkony v pozitivním slova smyslu. Výjimku v této oblasti představují sporty, na jejichž příkladě si lze lehce ukázat, kde leží skutečné priority společnosti. Pokud bychom porovnali, kolikrát jsou v médiích zmiňována jména slavných sportovců a kolikrát jména slavných vědců, dostali bychom pravděpodobně výsledek, ve kterém by sportovci přehledně zvítězili. A to i navzdory faktu, že ti, kteří posouvají naši společnost kupředu, bývají většinou vědci než sportovci.

V souvislosti s tímto přístupem k nadaným, zakořenilo ve společnosti mnoho mýtů o těchto nadaných dětech, které, ač nepravdivé, i nadále kolují ve společnosti. Níže uvádíme příklady některých z nich.

- Nadané děti jsou podivíni, knihožrouti, sociálně neschopní.
- Nadané dítě musí excelovat ve všech školních předmětech.
- Nadané dítě může být, čím chce.
- Přeskočení ročníku zničí dítěti život.
- Vstup nadaného dítěte do výběrové školy bude mít negativní dopad na jeho sebepojetí.
- Z mimořádně nadaného dítěte vyroste úspěšný člověk.

3.3 Charakteristika nadaného dítěte

Jak už bylo uvedeno výše, tato práce se zaměřuje na intelektově nadané děti, proto se zde budeme zabývat charakteristikou intelektově nadaného žáka. V oblasti intelektově nadaných dětí bylo provedeno už mnoho výzkumů, z jejichž shrnutí lze konstatovat, že navzdory tomu, že: „... existují značné individuální rozdíly mezi nadanými dětmi ve všech oblastech...“ (Hříbková, 2009, s. 92), některé společné znaky se projevují u většiny z nich.

V kognitivní oblasti byli a častokrát i nadále jsou, považováni za nadané žáky ty děti, jejichž hodnota IQ je vyšší než 130. Nicméně toto měřítko bylo považováno za

omezující, neboť nepostihlo všechny skupiny nadaných, jelikož hodnota dosaženého IQ odpovídala dosažené úrovni rozvoje konvergentního myšlení, které bylo právě využíváno pro řešení typů úloh obsažených v těchto testech IQ. Děti, u kterých dominovalo divergentní myšlení, tj. hledaly více možných řešení dané úlohy, byly těmito testy znevýhodněny. Postupem času byla tato nevýhoda testů IQ eliminována tím, že do nich buď byly začleněny úlohy divergentního typu, nebo byly sestavovány samostatné testy zjišťující úroveň rozvoje tvořivosti. Shrnutím různých výzkumů v této oblasti bylo odborníky nakonec konstatováno, že nadané děti mají více rozvinuté tvořivé a intelektové schopnosti, než jejich vrstevníci. Není to tím, že by měly jiné kognitivní schopnosti, než běžné děti v jejich věku, ale některé jejich kognitivní charakteristiky předstihují ostatní a že výkonem například odpovídají výsledkům dětí až o pět let starších.

Charakteristiky nadaných dětí v kognitivní oblasti si dále rozdělíme na tři druhy charakteristik: intelektové, tvořivé a paměť. V oblasti intelektových charakteristik se často objevují u nadaných dětí tyto znaky (Hříbková, 2007; Hříbková, 2009):

- rády čtou a mají široký slovník, zajímají je abstraktní pojmy
- při získávání informací samostatně používají různé zdroje encyklopedického druhu a moderní technologie
- mají informace, znalosti a vhled do „neškolních“ oblastí života a jsou schopny je podle potřeby aplikovat
- mají záliby ve strukturování informací a vytváření systémů
- jsou schopny delší koncentrace pozornosti než ostatní děti stejného věku

V oblasti tvořivých charakteristik jsou to následující znaky:

- snadno rozehrávají fantazii a imaginaci
- projevují intelektuální hravost a zvědavost
- dovedou být nekonvenční v uvažování
- jsou schopny přijímat nové informace a vyžadují je

- jsou velmi flexibilní v myšlení a dospívají k originálním způsobům řešení problémů

V oblasti paměti se jedná o tyto znaky:

- mají často vynikající krátkodobou a dlouhodobou paměť
- jsou dobří pozorovatelé a zapamatují si i drobné detaily

Další oblastí charakteristik nadaných dětí, kterou se zabýváme, je oblast nekognitivních charakteristik a projevů. Tuto oblast si rozdělíme na charakteristiky motivační, emocionální a sociální. V oblasti motivačních charakteristik se jedná zejména o následující projevy (Hříbková, 2007; Hříbková, 2009):

- převažuje u nich vnitřní motivace nad vnější
- mají rozmanité zájmy a neunavuje je duševní činnost
- jejich chování a jednání je často řízeno vědomým cílem

V oblasti emocionálních charakteristik se jedná hlavně o tyto znaky:

- citlivost až přecitlivělost
- impulzivnost a expresivnost při obhajování názorů
- zvýšená potřeba emocionální podpory a emocionálního přijetí

V oblasti sociálních charakteristik jsou to následující znaky:

- mají smysl pro humor, který je někdy nesrozumitelný okolí
- v sociální skupině často zauímají extrémní pozici
- vyhledávají starší děti pro komunikaci a činnosti
- mají odvahu k prezentování vlastních názorů
- mají vysoké nebo extrémně nízké sociální dovednosti

Z hlediska vzdělávání nadaných dětí jsou také velmi důležité jejich charakteristické znaky v oblasti učení a působení ve škole. Za základní charakteristiky v této oblasti lze považovat následující (Hříbková, 2007; Hříbková, 2009):

- rychlé učební tempo
- preferují individuální učení a práci před skupinovou
- nemají rádi učení mechanické a paměťové
- preferují problémové úlohy
- jejich znalosti v oblasti zájmu přesahují požadovaný rozsah i hloubku učiva
- často zpochybňují daný stav, polemizují s učiteli
- při učení využívají fantazie a představivosti
- mají tendence ke strukturování řešeného problému

Výše uvedené znaky představují stručný výčet nejběžnějších znaků u nadaných dětí. Nelze aplikovat všechny tyto znaky na všechny nadané děti, protože pro nadané děti jsou typické značné rozdíly v jejich znacích.

3.3.1 Typologie nadaných žáků

Vzhledem k velkým rozdílům mezi nadanými dětmi, nejsou některé nadané děti ve škole úspěšné. Na základě výše uvedených charakteristik a zkušeností odborníků sestavili Betts a Neihart (in Kovářová, 2009) následující typologii nadaných dětí, s kterými se lze ve škole setkat:

- úspěšné nadané dítě – dobře se učí, dovede jednat s dospělými, nemá problémy s chováním
- vysoce tvořivé nadané dítě – má problémy přizpůsobit se školnímu systému, chce měnit pravidla, má problémy s chováním
- nadané dítě maskující své schopnosti – je pro něj důležité sociální přijetí vrstevníky, má nízké sebevědomí a sebehodnocení

- „ztroskotané“ nadané dítě – neustále v opozici vůči všem, snížené sebevědomí, velice nevyrovnané výkony
- nadané dítě s poruchou školních dovedností – v důsledku projevů poruchy školních dovedností nedosahuje výsledků, které by odpovídaly jeho nadání, má nízké sebevědomí
- autonomní nadané dítě – silná individualita, nezávislé, nebojí se riskovat

3.4 Speciální skupiny nadaných

Specifikou kapitoly v charakteristice nadaných dětí tvoří speciální skupiny nadaných. O některých už jsme se letmo zmínili v předchozím textu a nyní si je shrneme.

První skupinu zde představují dívky. Množství nadaných dívek brzy zjišťuje, že jejich mimořádné nadání se neslučuje s jejich pohlavím. Mnohé tyto dívky se nakonec nestanou nadanými ženami, což bývá způsobeno působením kombinací různých faktorů. Jedná se hlavně o stereotypy zakořeněné ve společnosti v souvislosti s ženským pohlavím, nízké sebehodnocení, obavy z úspěchu, aj. Freemanová (in Sternberg, 2005) uvádí, že výzkumy bylo zjištěno, že nadané dívky nemají menší potenciál než nadaní chlapci. Nicméně u nadaných dívek dochází s postupem času ke snižování sebevědomí a sebehodnocení. Toto snižování začíná být znát hlavně v období puberty, které zde představuje důležitý předěl. „...úroveň sebehodnocení se začíná snižovat a dívky méně důvěřují svým schopnostem.“ (Konečná, 2010, s. 64) Tato tendence ke snižování sebehodnocení pokračuje i nadále v období dospívání. Jako negativní vlivy působící na toto snižování, bývají uváděna očekávání rodičů, učitelů a společnosti. Bystrý chlapec kladoucí otázky je vnímán lépe než dívka. Tyto vnitřní a vnější faktory působící na sebehodnocení a sebevědomí nadaných dívek, je ovlivňují i dále do budoucna při výběru dalších studovaných oborů a profesí.

Reisová a Hébert (in Pfeiffer, 2008) uvádí, že některé nadané dívky vnímají své nadání jako sociální znevýhodnění kvůli reakcím svých vrstevníků. Úmyslně pak podceňují své nadání, aby se vyhnuly tomu, že by byly považovány za fyzicky

neatraktivní nebo za sociálně znevýhodněné. Tyto dívky se také vyhýbají soutěžení, aby si zachovaly vztahy i za cenu toho, že nevyužívají své schopnosti. Další roli zde také hraje faktor, že nadané dívky mívají větší sklon k perfekcionismu než nadaní chlapci. Nadané dívky, u nichž dosáhne perfekcionismus nezdravé úrovně, se snaží dosáhnout nemožných cílů, vyniknout v mnoha oblastech a žijí ve velké úzkosti z toho, že udělají chybu.

Freemanová (in Sternberg, 2005) upozorňuje na další faktor, kterým je systém vzdělávání dívek v různých státech. Některé státy vzdělávání dívek vůbec neumožňují, ale i mezi těmi, které ho umožňují, existují rozdíly. Příkladem byl výzkum z roku 2000 porovnávající úspěchy nadaných dětí mezi USA a Velkou Británií. Bylo zjištěno, že v Británii akademické úspěchy nadaných dívek převyšují úspěchy nadaných chlapců v téměř všech oblastech studia. Zatímco v USA je ve výsledcích testů jasný rozdíl mezi nadanými dívkami a nadanými chlapci v neprospěch dívek. Freemanová odhaduje, že úspěch nadaných dívek v Británii je způsoben dvěma faktory: větší důvěra dívek ve své schopnosti a změny ve stylu a obsahu školního kurikula a způsobu hodnocení, kdy došlo ke snížení počtu testů testujících krátkodobou paměť ve prospěch dlouhodobých školních prací na bázi projektů.

Další speciální skupinu nadaných představují děti „dvakrát výjimečné“. Jedná se o děti, které mají na jedné straně výjimečné nadání, ale současně trpí nějakým handicapem. Americké psychologičky Brodyová a Millsová definují tyto děti následovně: *„Nadaní žáci, u nichž se zároveň projevuje porucha učení, jsou ti, kteří prokazují významné nadání nebo talent a dovedou podat vynikající výkon, avšak kvůli poruše učení je pro ně školní výkon v některých aspektech znesnadněn.“* (in Portešová, 2011, s. 29) Tyto děti bývá velmi obtížné identifikovat, jelikož se jejich handicap a nadání často navzájem kompenzují a tyto děti pak bývají označovány jako průměrné. Zároveň jsou ve zvýšené míře ohroženy emocionálními a sociálními problémy. U spousty těchto dvakrát výjimečných dětí dochází se začátkem školní docházky k velkému snížení sebehodnocení. Zažívají ve škole mnohem víc neúspěchů, než očekávají, což u nich může vést ke strachu ze selhání a frustraci.

U těchto dvakrát výjimečných dětí se jejich nadání nejčastěji kombinuje se specifickými poruchami vývojovými poruchami školních dovedností, s poruchami chování ADHD, s Aspergerovým syndromem. Největší část této skupiny nadaných

s handicapem tvoří nadaní žáci s dyslexií. Bartoňová (in Pipeková, 2010) popisuje dyslexii jako poruchu ve vyjadřování řeči psanou a při zpracování psané řeči, při které má dítě problémy s rozpoznáním a zapamatováním jednotlivých písmen, s rozlišováním zvukově podobných hlásek, se spojováním hlásek v slabiku, což následně ovlivňuje rychlost čtení, správnost čtení a porozumění čtenému textu. Tento handicap se pak u těchto dětí prolíná s jejich nadprůměrnými schopnostmi a projevuje se ve velmi nerovnoměrných školních a mimoškolních výkonech. Americká psychologka Robinsonová (in Portešová, 2011, s. 71) konstatuje: *„Mohou mít špatné organizační schopnosti, ve vyučování jsou netrpěliví, neschopni zvládnout základní pravopis nebo čtení, mohou mít špatné vztahy s vrstevníky, nízké sebevědomí, nenávidí školu, objevují se i znaky školního selhávání. Současně však mohou mít vynikající slovní zásobu, výborné analytické schopnosti, dokážou porozumět textu, projevují výjimečné zájmy a v určitých oblastech i talent nebo uplatňují sofistikovaný způsob řešení problémů.“*

4. IDENTIFIKACE NADANÝCH DĚTÍ

V této části práce se budeme zabývat identifikací nadaných dětí. Nejprve se seznámíme s terminologií v této oblasti a upozorníme na chyby, kterých bychom se měli v procesu identifikace vyvarovat. Poté se budeme věnovat fázím identifikačního procesu a používaným identifikačním metodám. Následně si přiblížíme konkrétní strukturu identifikačního procesu včetně zásad, které bychom měli dodržovat.

4.1 Terminologie a možné chyby v procesu identifikace

Hovoříme-li o procesu vyhledávání nadaných, dříve nebo později se setkáme s dvěma klíčovými pojmy, kterými jsou identifikace a výběr. Pro lepší orientaci v této oblasti je třeba si ujasnit jejich význam.

Identifikace nadaných je proces, při kterém jsou vyhledávány děti, jejichž předpoklady a chování je opravňují k zařazení do speciální edukační nabídky. Zaměřujeme se tedy na tzv. latentní talenty, tj. děti, u nichž se jejich nadání ještě nemanifestovalo a to z různých důvodů. Většinou se jedná o děti mladšího věku, u nichž bývá identifikace jejich nadání obtížná právě kvůli jejich věku.

Pod pojmem výběr nadaných se rozumí vyhledávání nadaných, kdy kritériem pro posuzování nadání je podávaný výkon v dané oblasti, přičemž do speciální edukační nabídky jsou zařazovány jen ty nejúspěšnější děti, které v této oblasti podávají mimořádný výkon. (Hříbková, 2007) Tento výběr se zaměřuje spíše na starší děti, u nichž se jejich nadání už manifestovalo.

V této práci se zaměřujeme na identifikaci nadaných, tj. jak identifikovat latentní nadání u dětí. Jak již bylo řečeno výše, identifikace je tím náročnější, čím je dítě mladší. Jurášková (2006) uvádí jako časté problémy identifikace související s nižším věkem dětí nedostupnost standardizovaných testů, resp. jejich nižší reliabilitu u mladších dětí, nemožnost použít osobní dotazník a také krátké období života na to, aby dítě projevilo dostatek výkonových charakteristik. Nicméně, čím dříve se povede identifikovat nadání u dítěte, které vede k zařazení dítěte do speciálního edukačního programu, tím je edukační působení efektivnější. Zároveň je ovšem důležité počítat v procesu

identifikace s určitými chybami. Porterová (in Jurášková, 2006) rozděluje tyto chyby do dvou skupin a to na chyby pozitivní, kdy dítě bývá identifikováno jako nadané i když nadané není, tudíž se identifikace stává neúčinnou; a na chyby negativní, kdy proces identifikace selže při zachycení nadaného dítěte a identifikace se tudíž stává neefektivní. Za účelem minimalizace možnosti vzniku těchto chyb, se doporučuje použít v procesu identifikace více metod a měření.

4.2 Fáze a metody v procesu identifikace

Mnoho publikací, které se zabývají problematikou nadání, zdůrazňuje význam rané identifikace nadání. I když je proces identifikace nadání v tomto období obtížný, poskytnutí možností pro obohacení a případně i urychlení rozvoje nadání je důležitější.

Samotný proces identifikace se obvykle skládá z několika fází, které bývají nazývány různě. Hříbková (2009) dělí tento proces na dvě fáze a to na fázi subjektivní a fázi objektivní.

Do subjektivní fáze jsou zahrnovány všechny způsoby označení dítěte, které vychází z laických metod a vyhodnocení předpokladů dítěte pro účast v speciální edukační nabídce. Jiní autoři označují tuto fázi jako fázi nominační. Fořtík (2007) uvádí několik způsobů, jak může být dítě nominováno pro zařazení do speciální edukační nabídky a to nominace učitelem či učiteli, nominace spolužáky, nominace rodiči, nominace na základě hodnocení výsledků činností a nominace na základě zapojení do soutěží.

Po fázi subjektivní následuje fáze objektivní. Využívají se informace o přihlášeném dítěti, které byly získány ve fázi subjektivní. Následně bývají používány různé psychologické a pedagogické metody k analýze jedinců přihlášených k účasti v této edukační nabídce. Po skončení této fáze je pak dítě buď zařazeno, nebo nezařazeno do speciální edukační nabídky. Při vyhodnocování výsledků a následném rozhodování o zařazení či nezařazení dítěte do edukační nabídky, se uplatňuje buď hledisko exkluzivní, nebo inkluzivní. U exkluzivního hlediska jsou před zahájením identifikačního procesu stanoveny u všech používaných metod přesné hranice, které musí zájemce o zařazení do speciální edukační nabídky překonat, aby do ní byl zařazen, přičemž pokud daný jedinec nepodal dobrý výkon jen v jediné z těchto metod, byl

z nabídky vyloučen. Tento způsob byl kritizován, jelikož vedl k odmítnutí mnoha nadaných, právě na základě nižšího výkonu v některé z více metod. V rámci hlediska inkluzivního jsou stanovena pásma, v nichž by se měly dosažené výsledky pohybovat. Při rozhodování o zařazení do edukační nabídky se tudíž bere v potaz i možnost nižšího výkonu v některé metodě, přičemž i zájemce, který dosáhl průměrného výkonu v některé z metod, má šanci na přijetí.

4.2.1 Metody používané v identifikačním procesu

Hříbková (2009) uvádí tři základní druhy metod používaných v identifikačním procesu. Jedná se o metody psychologické, pedagogicko-psychologické a pedagogické.

Mezi nejčastěji používané psychologické metody patří i nadále testy inteligence a to i navzdory kritice jejich užívání v případě, kdy jsou rozhodující nebo jedinou metodou identifikace. Od dob Termanova výzkumu, ve kterém hrály testy inteligence rozhodující roli, se přístup k testům inteligence změnil a v současnosti bývají testy inteligence většinou součástí baterie testů pro posouzení nadání a ve většině případů už nemají rozhodující roli. Další skupinu psychologických metod představují testy divergentního myšlení a tvořivosti. Těchto testů existuje, stejně jako testů inteligence, více druhů a zabývají se tvořivostí při hledání různých způsobů řešení problému a zjišťují například tvořivou schopnost originality, komplexnost pohledu, tendenci k překonávání bariér tvořivosti aj. Další psychologickou metodou je používání motivačních dotazníků nebo motivačních rozhovorů. Jejich cílem je získat informace o motivaci, jelikož motivace je důležitým předpokladem pro podávání dobrých výkonů. Často používanou psychologickou metodou v procesu identifikace jsou posuzovací škály chování. Dítě je pozorováno v různých situacích a v průběhu vykonávání různých činností, přičemž jeho projevy chování jsou posuzovány dle stanovených škál chování. Při sestavování těchto škál se vychází z charakteristik a projevů chování nadaných, které jsou opakovaně potvrzovány různými výzkumy. Míra přítomnosti každé uváděné charakteristiky a typičnost jejího projevu v chování konkrétního dítěte se posuzuje na několikastupňové stupnici. Existují i varianty těchto škál pro předškolní děti a jejich funkcí je sledování přítomnosti nadaného chování u dětí v tomto věku.

Druhou skupinou identifikačních metod jsou metody pedagogicko-psychologické. Tyto metody se výrazně zaměřují na dítě ve školní práci a ve školním prostředí a jejich cílem je zjišťování vzdělávacích efektů a specifčnosti postupů žáka při řešení různých úkolů. Příkladem těchto metod je práce s portfoliem žáka, pozorování žáka ve školním prostředí a to zejména při učení a také rozhovor s žákem při řešení nebo ihned po řešení úkolů.

Třetí skupinu metod představují metody pedagogické. Tyto metody jsou součástí baterie identifikačních a výběrových metod na vyšších stupních vzdělávacího procesu. Patří mezi ně doporučení učitele, posuzovací škály chování žáka, pozorování, didaktické testy, školní známky, výsledky různých soutěží, analýza produktů činnosti dětí, výsledky sociometrického šetření, atd.

Kromě těchto tří hlavních skupin metod identifikace existují ještě různé alternativní metody, které se používají, pokud jsou jejich výsledky potřebné pro zařazení či nezařazení do edukační nabídky. Jsou to např. různá antropometrická měření, měření reakčního času, měření EEG, atd.

4.3 Konkrétní postup identifikačního procesu a zásady, které je nutno dodržovat

Clarková (in Jurášková, 2006) uvádí konkrétní postup, jak by měl probíhat identifikační proces:

- a) vyhledávání – dochází k nominaci žáka jako potencionálně nadaného učiteli, rodiči, spolužáky, psychologem a následně jsou posuzovány žákovy projevy, výkony a výsledky
- b) multidimenzionální screening – zpráva učitele o žákovi, která obsahuje jeho intelektuální, sociální, tělesné a emocionální charakteristiky a projevy, jeho učební styl a motivaci; rodinná a osobní anamnéza; identifikace vrstevníky; inventář zájmů, výsledky žákových prací, standardizované testy
- c) vytvoření profilu studenta

- d) doporučení žáka ke komisi, která se zabývá výběrem a zařazováním nadaných žáků
- e) vytvoření kazuistiky žáka zahrnují údaje z multidimenzionálního screeningu, rozhovor s rodiči a výsledky standardizovaných testů
- f) rozhodnutí komise o identifikaci a umístění žáka do vhodného edukačního programu
- g) umístění dítěte do programu vzdělávání nadaných
- h) tvorba individuálního vzdělávacího programu žáka na základě jeho kazuistiky a zároveň stanovení oblastí individuálního rozvoje
- i) vytvoření vhodného vzdělávacího programu

Tento postup není samozřejmě jediným používaným identifikačním postupem, existuje více postupů, které se v jednotlivých krocích odlišují. Nicméně bez ohledu na odlišnosti v jednotlivých postupech, by měly všechny tyto postupy dle Porterové (in Jurášková, 2006) dodržovat následující všeobecné zásady:

- zásada advokacie – identifikace má sledovat zájmy všech dětí a skutečné potřeby těchto dětí by měly mít přednost před administrativními požadavky
- zásada ochrany – identifikační postupy by měly být založeny na nejnovějších vědeckých poznatcích
- zásada rovnoprávnosti – žádná společenská skupina nesmí být v identifikačním procesu znevýhodňována
- zásada pluralismu – při identifikaci je třeba vycházet z co nejširší definice nadání
- zásada komplexnosti – identifikován by měl být maximální možný počet nadaných
- zásada pragmatismu – metody používané při identifikaci by měly být finančně a personálně efektivní

- zásada utility – identifikační postupy by měly odhalovat nejen samotnou přítomnost nadání, ale také silné stránky dítěte, jeho potřeby a měly by pomoci v plánování vzdělávacího programu daného dítěte

5. VZDĚLÁVÁNÍ NADANÝCH DĚTÍ

Cílem této kapitoly je stručně seznámit čtenáře s problematikou vzdělávání nadaných dětí. Vzhledem k tomu, že vzdělávání nadaných dětí se ve většině případů odehrává ve školách, začneme tuto kapitolu legislativou spojenou s vzděláváním těchto dětí. Poté se seznámíme s tím, jak se staví školy k vzdělávání nadaných, jelikož ne všechny školy vítají nadané ve svých třídách. V další části se budeme zabývat variantami vzdělávání nadaných z hlediska obsahu. Poté se seznámíme s edukačními potřebami nadaných a v poslední části této kapitoly se budeme zabývat významem a tvorbou individuálního vzdělávacího plánu a tím, jaké edukační cíle by měl v případě vzdělávání nadaných naplňovat.

5.1 Legislativa spojená s vzděláváním nadaných dětí

Co se legislativy týče, tak mezi základní legislativní dokumenty, které řeší problematiku vzdělávání nadaných lze zařadit zákon č.561/2004 Sb. v aktuálním znění a dvě prováděcí vyhlášky a to vyhláška 72/2005 Sb. novelizovaná vyhláškou 116/2011 a vyhláška 73/2005 novelizovaná vyhláškou 147/2011 Sb. Tyto dokumenty jsou součástí Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice, který byl vydán v roce 2001.

V zákoně č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání neboli školském zákoně jsou žáci s mimořádným nadáním postaveni na roveň žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento zákon nařizuje školám, aby vytvářely vhodné podmínky pro rozvoj nadání jejich žáků a studentů a také umožňuje přeřadit mimořádně nadaného žáka do vyššího ročníku bez absolvování ročníku předchozího. Dále umožňuje vzdělávání toho žáka dle individuálního vzdělávacího programu (dále jen IVP). Pokud se jedná o mimořádně nadané dítě předškolního věku, umožňuje přijetí tohoto dítěte k povinnému školnímu vzdělávání již v 5 letech, místo ve standardních 6 letech.

Mezi vyhlášky, které navazují na školský zákon a řeší problematiku vzdělávání mimořádně nadaných, patří vyhláška 116/2011 Sb., o poskytování poradenských služeb

ve školách a školských poradenských zařízeních a vyhláška 147/2011 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Ve vyhlášce 116/2011 Sb. jsou specifikovány poradenské služby nejen na školách, ale i ve školských zařízeních, přičemž důležitou pozici zde má pedagogicko-psychologická poradna (dále jen PPP), která hraje hlavní roli při identifikaci nadaných. V případě vyhlášky 147/2011 Sb. se problematikou nadaných zabývá hlavně její třetí část, která definuje kdo je dle legislativy považován za mimořádně nadaného žáka (viz podkapitola 1.1 této práce) a také stanovuje pravidla pro přeřazování mimořádně nadaných žáků do vyššího ročníku bez absolvování předchozího.

Na základě školského zákona a následných prováděcích předpisů, je možno realizovat vzdělávání mimořádně nadaných v České republice následujícími způsoby:

- integrováním nadaných žáků do běžných tříd základních škol
- utvářením samostatných tříd pro nadané žáky
- utvářením samostatných škol pro nadané žáky

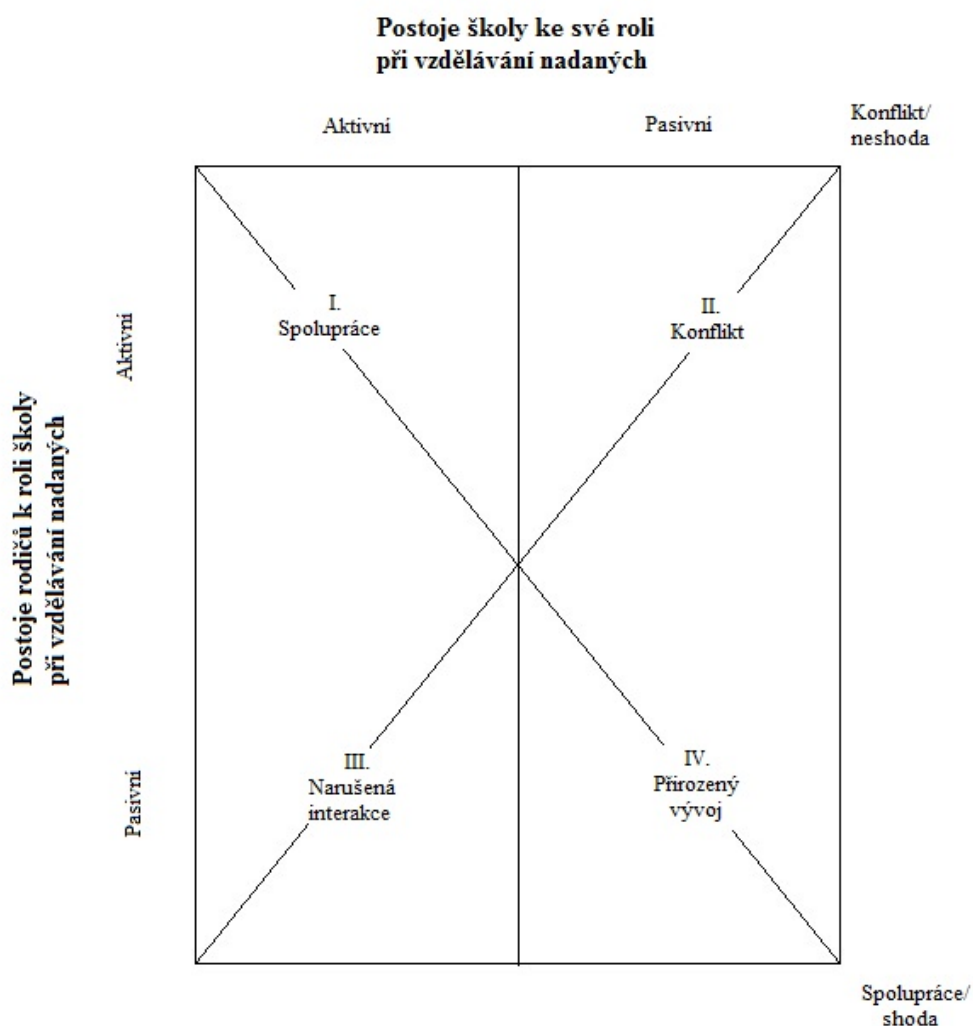
Každý z výše uvedených způsobů má své výhody a nevýhody a vždy je třeba volit takový způsob, který je pro konkrétní mimořádně nadané dítě vhodný. V rámci České republiky je pravděpodobně nejčastěji používaný způsob integrace nadaných do běžných tříd základních škol. Tato integrace je prováděna ve třech základních formách (Kovářová, 2009, s. 51): „*třída se skupinou, třída s vynětím a třída se skupinou a vynětím.*“ V případě třídy se skupinou je ve třídě vytvořena malá skupina (4 – 5) nadaných žáků, kteří své edukační potřeby realizují ve skupině vrstevníků s podobnými edukačními potřebami a zároveň v rámci výuky spolupracují i s běžnými žáky. V případě třídy s vynětím odchází nadaný žák v určeném čase ze třídy a pracuje buď individuálně pomocí odpovídajících speciálních postupů, nebo je zařazen na výuku daného předmětu do vyššího ročníku. V případě tříd se skupinou a vynětím se jedná o kombinaci dvou výše zmíněných způsobů. Skupina mimořádně nadaných žáků je integrována v běžné třídě ZŠ a na vybrané předměty opouští kmenovou třídu a vzdělává se samostatně pod vedením speciálního pedagoga.

5.2 Školy a vzdělávání nadaných dětí

Zahájení povinné školní docházky představuje velký mezník v životě každého dítěte. V souvislosti s touto velkou životní změnou by se měl každý zodpovědný rodič snažit vybrat takovou školu, která poskytne jeho potomkovi kvalitní vzdělání a je dobře dostupná z místa bydliště. Výběr školy pro nadaného žáka s sebou přináší další faktory, kterými se u běžného dítěte na počátku školní docházky normálně zabývat nemusíme. Existují školy, které běžně pracují s mimořádně nadanými žáky a daří se jim naplňovat jejich edukační potřeby. Na opačném konci spektra stojí školy, kde není vůle ani vedení, ani učitelů, specificky se věnovat nadanému dítěti a respektovat jeho netypické edukační potřeby. Někde mezi nimi se pohybují školy, které by rády z různých důvodů rozšířily nabídku služeb pro děti rozumově nadané, ale nejsou si vědomi všech okolností, na které musí být taková škola připravena. Pečovat o mimořádně nadané žáky není jednoduché a je třeba, aby daná škola měla plán jak vzdělávat tyto žáky. Fořtík (2007) uvádí následující oblasti, které by měly být vyjasněny v rámci tohoto plánu: strategie výběru nebo průběžné identifikace nadaných žáků, systém dalšího vzdělávání pedagogů v péči o mimořádně nadané žáky, specifikace a úprava vzdělávacího programu školy, úprava organizačních forem výuky, technické vybavení školy, nabídka odpoledních školních aktivit, příprava učitelů pro tvorbu IVP, plán návaznosti studia těchto žáků na druhém stupni ZŠ případně na jiném typu školy, spolupráce s klíčovými institucemi potřebnými pro integraci nadaných dětí, mechanismy propagace profilu školy a způsob informování rodičů o plánované péči o tyto žáky.

Velmi důležitou roli ve vzdělávání nadaných hrají nejen školy, ale i rodiče. Je proto podstatné, aby škola a rodiče navázali kvalitní spolupráci a postupovali obdobně při rozvoji osobnosti nadaného jedince. Colangelo (in Hříbková, 2009) vytvořil model základních typů interakce rodičů a školy při vzdělávání nadaných.

Obr. 2: Model základních typů interakce rodičů a školy při vzdělávání nadaných



Zdroj: Hříbková, 2009

První typ interakce označovaný jako spolupráce, vzniká při shodných postojích rodičů a školy a je pro vzdělávání nadaných nejvhodnější. Druhý typ interakce označovaný jako konflikt, vychází z rozdílných postojů rodičů, kteří požadují, aby škola byla aktivní při vzdělávání nadaných a školy, která odmítá diferencovat vzdělávací nabídky a vytvářet je. Třetí typ interakce označovaný jako narušená interakce spočívá v rozporu, kdy škola je aktivní při péči o nadané děti a má vypracovaný systém péče o ně, ale rodiče z různých důvodů nesouhlasí s účastí dítěte v tomto systému. Čtvrtý typ interakce označovaný jako přirozený vývoj vzniká, když obě strany zaujímají pasivní

postoj k rozvoji nadání dítěte s argumentem, že nadání se prosadí samo a není třeba jeho rozvoj nějak zvlášť podporovat.

5.3 Varianty vzdělávání nadaných dětí z hlediska obsahu

V podkapitole 5.1 jsme se zmiňovali o způsobech vzdělávání nadaných žáků z hlediska organizační formy. V podstatě se jednalo o dvě formy: separační a integrační. V rámci separační formy byly zmíněny možnosti vzdělávání nadaného žáka v samostatné třídě pro nadané žáky či soukromé škole pro nadané žáky. V rámci integrační formy se jednalo o integrování nadaných žáků do běžných tříd základních škol. V této podkapitole navážeme na výše zmíněné a budeme se zabývat variantami vzdělávání nadaných žáků z hlediska obsahu.

Vzhledem ke struktuře kognitivního potenciálu nadaných se předpokládá, že tato struktura vyžaduje diferencované vzdělávací osnovy a obsah vzdělávání by měl být v souladu s touto strukturou. Hříbková (2009) uvádí, že v současnosti existují dvě základní varianty vzdělávání nadaných z hlediska obsahu a to jsou akcelerační varianta (urychlující varianta) a enrichment varianta (obohacující varianta).

Při vzdělávání intelektově nadaných se často uplatňovala akcelerační varianta, která spočívá v tvorbě takových změn ve vzdělávacím obsahu pro nadané, které by ovlivnily především délku vzdělávání a vedly ke zkrácení obvyklé délky školní docházky. Tato varianta využívá různých organizačních forem vzdělávání nadaných jako například předčasný nástup do školy, zahájení školní docházky v druhém ročníku základní školy, přeskokování ročníků, ukončení výuky daného předmětu za kratší dobu, docházka na výuku v určitém předmětu na vyšší stupeň školy, možnost výběru náročnějších volitelných předmětů, vytvoření IVP v předmětu, ve kterém dítě vyniká aj. Typickou organizační formu u akcelerační varianty představuje separační forma. Prostřednictvím separace intelektově nadaných od ostatních žáků, lze dosáhnout maximálního urychlení výuky díky rychlému učebnímu tempu a vysokému intelektovému potencionálu nadaných. Tento způsob má ovšem i své nevýhody např. v podobě fyzické, emoční a sociální nezralosti nadaných, která se později projevovala v kontaktu se staršími spolužáky, kteří akceleraci neprošli. Akcelerační varianta také

není vhodná pro vzdělávání nadaných žáků ve společenských vědách, lépe ji lze aplikovat v jiných předmětech jako je například matematika.

Oproti akcelerační variantě je cílem enrichment varianty rozšíření, obohacení a prohloubení učiva. Nadaný žák tudíž nepostupuje v učivu rychleji než ostatní spolužáci, ale obsah učiva je strukturován tak, aby probírané téma bylo za stejnou dobu ve srovnání s ostatními žáky zvládnuto ve větší šíři a hloubce. Pro tuto variantu je typické propojení s integrační formou vzdělávání. Nicméně i tato varianta využívá více organizačních forem, jako například samostatné studium kdy jsou nadaní žáci pověřováni nastudováním určitého tématu, projektové vyučování, skupinové vyučování, účast na výuce ve vyšším ročníku, výuka podle IVP aj. Výhodou této varianty je, že pokud jsou splněny podmínky pro integraci a adekvátní vzdělávání nadaných, vzniká prostor pro výchovu nadaných dětí v podmínkách, které se více blíží reálnému sociálnímu prostředí.

V praxi se obě tyto varianty často kombinují a je obtížné je od sebe striktně oddělovat, jelikož „...akcelerace může být současně pro dítě obohacující a obohacování může zase vést k urychlení v jiné oblasti.“ (Hříbková, 2009, s. 184)

5.4 Edukační potřeby nadaných dětí

Nadané děti tvoří v dětské populaci specifickou skupinu, která má specifické, speciální vzdělávací potřeby. Potřebují přístup k podnětům a aktivitám, které souvisí s jejich nadáním a zároveň potřebují emocionální podporu od svých rodičů, rozšířené podněty a zdroje od školy a podnětné a rozvíjející sociální prostředí ze strany svých vrstevníků. Na základě těchto faktorů, můžeme vytvořit souhrn edukačních potřeb nadaných. Jurášková (2006) uvádí, že se jedná o následující potřeby:

- a) potřeba výrazné stimulace – intelektově nadaní nemají rádi mechanické aktivity, dril a jednoduché bezproblémové úlohy. Potřebují takové stimuly, které je vedou k tomu, aby v učebním procesu využili svůj mozkový potenciál a vyšší úroveň myšlení. Potřebují, aby byl naplněn jejich hlad po podnětech a intelektuální zvědavost, přičemž tyto podněty musí být nejen složité, ale i pestré.

- b) potřeba modifikovaného kurikula – aby docházelo k efektivnímu působení stimulů na nadané děti, musí být modifikována forma i obsah kurikula sloužícího k jejich vzdělávání. Tyto stimuly se nesmí omezovat jen na rozvoj jejich silných stránek, ale i jejich slabých stránek.
- c) potřeba argumentačně založené komunikace – nadané děti odmítají autoritu a direktivní přístup. Rády vyjadřují své názory, přičemž tento projev je třeba podporovat, protože otevřená komunikace akceptující různé argumenty, je jedním z předpokladů rozvoje tvořivého myšlení. Nicméně nesmíme zapomenout na stanovení jistých mantinelů, jejichž dodržování by bylo mělo být pro tyto děti, vzhledem k jejich inteligenci, jednoduché za předpokladu, že je považují za přiměřené.
- d) potřeba kontaktu s vrstevníky podobného zaměření – nadaní potřebují partnery pro komunikaci, kteří mají podobné zájmy a podobné myšlenkové pochody. Proto také tyto děti častěji vyhledávají společnost starších dětí nebo dospělých.
- e) potřeba individuálního a citlivého přístupu – nadané děti často projevují specifické, většinou osobnostní a emocionální zvláštnosti. Proto musí být přístup k nim osobitý a individuální, beroucí v potaz tyto zvláštnosti. Musí jim být poskytnuta možnost vlastní volby, zda chtějí na zadaném úkolu pracovat individuálně nebo s dalšími dětmi, a zároveň bychom se měli snažit je vést ke kooperaci s vrstevníky.

5.5 Individuální vzdělávací program u nadaných dětí

Zelinková (2011, s. 172) uvádí, že IVP je „... *závazný pracovní materiál sloužící všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka. Vzniká na základě spolupráce mezi učitelem, pracovníkem provádějícím reedukaci, vedením školy, žákem a jeho rodiči (zákonnými zástupci), pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálněpedagogického centra.*“ IVP je důležitý materiál, jehož přínos spočívá v tom, že umožňuje žákovi pracovat podle jeho schopností, individuálním tempem a bez

ohledu na učební osnovy. Slouží jako pomůcka k lepšímu využití potencialů dítěte. Může také mít motivační hodnotu. Žák se stává aktivním účastníkem vzdělávacího procesu a přebírá odpovědnost za své výsledky. Další význam IVP spočívá v tom, že umožňuje učitelům pracovat s dítětem na úrovni, na kterou ono dosahuje. Je vodítkem pro individuální vyučování a hodnocení a údaje získávané v průběhu vyučování mu slouží jako zpětná vazba, podle které je tento plán dále upravován. Další význam IVP spočívá v tom, že do jeho přípravy jsou zapojováni i rodiče dítěte, kteří se tak stávají spoluodpovědnými za výsledky práce svého dítěte. IVP je zároveň informuje o stávající situaci dítěte a o jeho potencialu do budoucna.

Existuje více koncepcí jak vytvářet IVP, které se od sebe liší stát od státu i v rámci jednoho státu. Neexistuje tedy jedna jediná správná a optimální struktura IVP. Nicméně je zde několik principů, podle kterých by měl být IVP utvářen.

- a) IVP by měl vycházet z diagnostiky odborného pracoviště – do IVP by měly být zapracovány ty poznatky, které upřesňují diagnózu, informují o psychických kvalitách dítěte a další důležité informace týkající se vzdělávacího procesu.
- b) IVP by měl také vycházet z pedagogické diagnostiky učitele – učitel by měl respektovat diagnózu odborného pracoviště a využít z ní údaje, které potřebuje ke své práci. Zároveň ovšem musí využít i svou pedagogickou diagnostiku, zkušenosti a intuici, které mu napomáhají při rozhodování ve výchovně-vzdělávacím procesu daného dítěte.
- c) IVP by měl respektovat závěry s diskuzí se žákem a rodiči – je třeba podporovat budování spolupráce s rodinou. Rodiče si musí uvědomovat, že podpisem IVP se zavazují ke spolupráci se školou na výchovně-vzdělávacím procesu svého dítěte. Žák si také musí být vědom toho a souhlasit s tím, že převezme také svůj díl odpovědnosti za své vzdělávací výsledky.
- d) IVP by měl být vypracováván pro ty předměty, ve kterých žák může rozvíjet své silné, ale i své slabé stránky.
- e) IVP by měl být vypracováván vyučujícím daného předmětu – při vypracovávání IVP by měl učitel sledovat vzdálené cíle (např. přestup na

druhý stupeň, ukončení školní docházky, apod.), dlouhodobé cíle (např. co by měl žák zvládnout na konci daného ročníku) a krátkodobé cíle (např. co by měl žák zvládnout v nejbližší době). Zároveň je třeba důsledně respektovat individuální potřeby dítěte.

IVP u nadaných dětí by mělo také cílit na naplňování jejich edukačních cílů. Jurášková (2006, s. 47) definuje všeobecný edukační cíl u nadaných následovně: *„Usměrňování osobnosti nadaných tak, aby co nejefektivněji zhodnotovali své nadání, pracovali samostatně, tvořivě a se zájmem a dokázali se co nejoptimálněji integrovat do různorodého sociálního kontextu.“* Za specifické edukační cíle v oblasti kognitivní považuje aktivní vyhledávání, aktivní zpracovávání a aktivní vytváření informací, poznatků, vědomostí a zručností. V oblasti afektivní hovoří o rozvíjení pozitivních stránek a regulaci problémových jevů u nadaných.

6. PROSTŘEDÍ MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLY

Vzhledem k tomu, že tato práce pojednává o vzdělávání rozumově nadaného žáka v prostředí málotřídní školy, zmíníme se v této kapitole o tom, co jsou vlastně málotřídní školy a jaké jsou hlavní rozdíly mezi těmito školami a plně organizovanými školami a jak tyto rozdíly mohou ovlivnit vzdělávací proces nadaného žáka.

„Za málotřídní školu je označována taková škola, v jejíž alespoň jedné třídě jsou vyučováni žáci více než jednoho ročníku.“ (Trnková, 2010, s. 11) V České republice lze málotřídně organizovat pouze první stupeň ZŠ. Ke spojování ročníků v těchto školách dochází z důvodu nízkého počtu žáků v jednotlivých ročnících. V těchto školách jsou kladeny na učitele vyšší nároky, jelikož musí organizovat výchovně-vzdělávací činnost souběžně pro několik ročníků v jedné třídě. Materiálně-technické a personální zabezpečení těchto škol bývá horší než na plně organizovaných školách.

Málotřídní školy se nachází primárně v malých sídlech, v drtivé většině venkovských. Vomáčka (1995) uvádí, že tato sídla netrpí anonymitou měst a jsou sociálně lépe přehledná, což ale může vést k vyššímu stupni sociální kontroly, který může být vnímán negativně. Málotřídní školy bývají kulturním a společenským centrem obce a přispívají k rozvoji života v obci. Je také prokázáno, že samotný fakt, že obec udržuje vlastní malou školu, přispívá kladně k identitě jejích obyvatel.

Hlavním znakem málotřídních škol je, že vyučování je v nich realizováno s věkově smíšenými skupinami žáků. Jelikož jeden učitel vyučuje současně žáky dvou a více ročníků, je třeba v rámci vzdělávacího procesu aplikovat specifické formy učení a vyučování. Tento specifický znak málotřídních škol má své klady a zápory. Učitel musí žáky všech ročníků zaměstnat nějakou aktivitou a to tak, aby se navzájem nerušili. Zároveň není jediným zdrojem učební aktivity žáka. Další zdroj totiž představují žákovi spolužáci, s kterými musí dobře vycházet a spolupracovat, aby dosáhli stanoveného cíle, což pomáhá rozvíjet sociální kooperaci. Skupinové vyučování také rozvíjí samostatnost a tvořivost žáků. Díky menšímu počtu žáků ve třídách, má také učitel více možností věnovat se individuálně jednotlivým žákům a žáci mají také větší prostor k tomu, aby mohli projevit své schopnosti a dovednosti.

Málotřídní školy mají také své nevýhody. Jak už bylo zmíněno výše, problémem někdy bývá horší materiálně-technické a personální zabezpečení. Co se personálního

zabezpečení týče, Trnková (in Trnková, 2007) se domnívá, že zde existují dva zásadní důvody pro tuto situaci. Prvním je fakt, že horší materiálně-technické zabezpečení může působit negativně na potenciální uchazeče o práci na těchto školách. Druhým důvodem je, že práce na málotřídní škole vyžaduje náročnější pedagogickou a didaktickou práci. Příprava učitelů základních škol je přitom primárně zaměřena na běžné, plně organizované školy a s málotřídními školami moc nepočítá.

Další mnohem častěji zmiňovanou nevýhodou je ekonomická náročnost tohoto typu škol. Z hlediska nákladů na žáka vyžaduje provoz malých škol obvykle vyšší částky než u škol velkých. Tento důvod bývá často používán jako argument k rušení tohoto typu škol.

V podkapitole 5.4 jsme se zmiňovali o edukačních potřebách nadaných dětí. Nyní si uvedeme, jak tyto potřeby ovlivňuje prostředí málotřídních škol. Co se týče potřeby výrazné stimulace, zde často mají málotřídní školy oproti plně organizovaným školám nevýhodu ve svém materiálně-technickém vybavení. Plně organizované školy mohou mít učebny zaměřené specificky na výuku daného předmětu a mít zde pro žáky k dispozici různorodé učební pomůcky. Důležitou roli v naplňování této potřeby také hraje vyučující, ovšem zde záleží spíše na kvalitě daného pedagoga, než na tom o jaký typ školy se jedná. Ohledně potřeby modifikovaného kurikula nevnímáme zásadní rozdíly mezi těmito školami. Plně organizované školy i školy málotřídní jsou schopny připravit IVP pro nadaného žáka a podle potřeby a v závislosti na kvalitě personálního obsazení mu modifikovat kurikulum. U potřeby argumentačně založené komunikace opět nezáleží tolik na typu školy, ale na kvalitě daného vyučujícího. Velký rozdíl mezi školami plně organizovanými a málotřídními ovšem vnímáme v oblasti potřeby kontaktu s vrstevníky podobného zaměření. Vzhledem ke skupinovému vyučování v málotřídních školách, mají nadané děti mnohem více možností spolupracovat se svými staršími vrstevníky, případně pomáhat mladším dětem, což má velký dopad na rozvoj jejich sociální kooperace. V oblasti potřeby individuálního a citlivého přístupu se domníváme, že výhodu mají opět málotřídní školy. Právě díky menšímu množství žáků v třídách má vyučující více prostoru věnovat se individuálně nadanému žákovi. Shrneme-li výše zmíněné informace, domníváme se, že málotřídní školy mohou nadaným poskytnout kvalitnější sociální prostředí a individuálnější přístup než školy plně organizované, nicméně školy plně organizované mívají často výhodu ve svém

materiálně-technickém zabezpečení a v kvalifikovanějším personálním obsazení. Ovšem bez ohledu na typ školy, nejdůležitější roli zde hraje kvalita vyučujícího.

7. PRAKTICKÁ ČÁST

Cílem praktické části práce je seznámit čtenáře se způsobem vzdělávání rozumově nadaného žáka v málotřídní škole, aby se čtenáři dostalo kromě teoretických informací i informací o jejich praktické aplikaci v reálném životě. Neboť teorie a praxe se často mohou poměrně značně lišit. Abychom dosáhli tohoto cíle, zpracovali jsme v rámci praktické části kazuistiku rozumově nadaného žáka, která zahrnuje nejen informace, jakým způsobem byl tento žák identifikován a jak je vzděláván, ale také jak je toto nadání vnímáno rodiči dotyčného žáka, jeho třídním učitelem, spolužáky a také samotným žákem.

7.1 Použité metody a techniky

V rámci realizace praktické části bylo použito metod dotazníku a rozhovoru. Rodičům nadaného žáka byl pro zjištění potřebných informací předložen dotazník zabývající se charakteristikami nadaných žáků a studentů. Přepis vyplněného dotazníku je součástí podkapitoly 8.2.1. Pro zjištění potřebných informací od třídního učitele a od samotného žáka byla použita metoda nestrukturovaného rozhovoru. Přepis rozhovoru s nadaným žákem lze nalézt v podkapitole 8.2.2 a přepis rozhovoru s třídním učitelem se nachází v podkapitole 8.2.3.

Termín kazuistika je v současné době často používán jako synonymum k výrazu případová studie. Jedná se o detailní popis konkrétního jednotlivce a jeho případu. Informace obsažené v kazuistice jsou založené na různých metodách získávání informací aplikovaných u tohoto jedince. Kazuistika představuje písemné shrnutí všech informací, které o případu máme, kvalitativní analýzu těchto informací, vedoucí k určitým závěrům.

Gavora (in Gavora, 2000) označuje dotazník jako nejvíce frekventovanou metodu zjišťování údajů. Průcha (in Průcha, 2009, s. 58) definuje dotazník následovně: *„Výzkumný a diagnostický prostředek ke shromažďování informací prostřednictvím dotazování osob. Podstatou je soubor otázek nebo výroků zkonstruovaný podle kritérií vědecké metodologie, předkládaný v písemné formě.“*

Průcha (in Průcha, 2009, s. 250) definuje rozhovor následovně: „*Výzkumný prostředek používaný při dotazování, spočívající v přímé ústní komunikaci výzkumného pracovníka s respondentem či informantem. Je zaznamenávám na magnetofon či jinak a pak analyzován z hlediska obsahu rozhovoru, chování respondentů aj.*“ Gavora (in Gavora, 2000) rozděluje rozhovor na strukturovaný, polostrukturovaný a nestrukturovaný. Nestrukturovaný rozhovor umožňuje respondentovi úplnou volnost odpovědi na otázky, čímž se odlišuje od strukturovaného rozhovoru, který má pevně dané alternativy odpovědi, či od polostrukturovaného rozhovoru, který má také dané alternativy odpovědi, ale zároveň vyžaduje od respondenta objasnění anebo vysvětlení zvolených odpovědí.

7.2 Harmonogram postupu

Realizace praktické části této práce probíhala ve třech etapách – přípravné, realizační a vyhodnocovací.

V přípravné etapě, která proběhla v červenci a srpnu 2012, byly vyhledávány, analyzovány a zpracovávány relevantní informace potřebné k tvorbě této kazuistiky a také byl zkonstruován dotazník a formulovány otázky pro rozhovor. Zároveň také byla vypracována zpráva obsahující základní informace o škole, na které je tento intelektově nadaný žák vyučován a která následuje níže.

Základní škola Hořátev je školou málotřídního typu s dvěma odděleními pro žáky první až páté třídy. Nachází se v obci Hořátev se 720 obyvateli. Budova školy leží v klidné části obce a sousedí s budovou mateřské školy. Součástí školy je také školní pozemek, na kterém se nachází centrum volnočasových aktivit.

V budově školy se nachází tři učebny, sborovna a jídelna. V nejmenší z učeben se nachází PC učebna vybavená staršími počítači. Počítače jsou vybaveny širokou škálou různých vzdělávacích programů, které jsou integrální součástí vzdělávacího procesu a jsou při výuce často využívány. Všechny počítače jsou připojeny k internetu, což je dětmi často využíváno k plnění různých zadání a úkolů zadaných v průběhu vyučování. Další dvě učebny slouží jako třídní učebny, přičemž v menší z nich se vzdělává 1. a 2. třída a ve větší z nich 3., 4. a 5. třída. Větší z učeben slouží zároveň i jako školní družina. Obě učebny jsou kromě standardního vybavení vybaveny audiovizuální technikou a interaktivními tabulemi. V centru obou učeben se nachází

koberec, který často slouží jako centrum učebního procesu. Na chodbě školy se také nachází malá knihovna, ve které nalezneme kromě oddychové literatury také různé druhy encyklopedií a další zástupce naučné literatury. Vedle školy se také nachází centrum volnočasových aktivit, které bylo ze získaných grantů vybaveno různými herními prvky a osázeno stromy. Z prostorových důvodů se ve škole bohužel nenachází tělocvična, pro tělesnou výchovu jsou využívány prostory místní sokolovny.

Pedagogický kolektiv ve škole je složen ze dvou učitelů, jedné učitelky a vedoucí školní družiny. Mezi zaměstnanci jsou vztahy poměrně dobré, na profesní úrovni a nezasahují na osobní úroveň. Z pedagogických zaměstnanců má požadovanou kvalifikaci pouze ředitel školy, zbývající zaměstnanci se věnují dalšímu studiu za účelem získání potřebné kvalifikace. Zaměstnanci průběžně absolvují různé kurzy v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Mottem školy je fráze „You never walk alone.“ (Nikdy nejdeš sám), což přesně vystihuje filozofii školy, kterou je v maximální možné míře pomoci všem dětem, aby mohly ve škole uspět s ohledem na jejich specifické edukační potřeby. Atmosféra ve škole je velmi přátelská, dá se říci rodinného typu. Většina dětí se do školy těší a vztahy mezi učiteli a žáky jsou vstřícné. Děti vědí, že se mohou kdykoli obrátit na kteréhokoliv z pedagogických zaměstnanců školy. Vztahy mezi dětmi jsou většinou poměrně dobré, nejen v rámci ročníku, ale i mezi dětmi z různých ročníků. Starší děti rády pomohou mladším a děti se specifickými edukačními potřebami nejsou z kolektivu vylučovány, ale jsou do něj v různé míře začleňovány. Bohužel se čas od času objevují různě závažné případy lhaní a dětské šarvátky, které se pedagogové snaží řešit s citem. Škola už také řešila případy šikany a zanedbávání dítěte. Tyto případy byly řešeny ve spolupráci s rodiči a příslušnými institucemi a většinou byly kladně vyřešeny.

Ve školním roce 2012/2013 navštěvuje školu 33 dětí, z toho několik z nich má specifické edukační potřeby, ať už se jedná o autismus, specifické poruchy školních dovedností či mimořádné nadání. Některé z dětí do školy dojíždějí z okolních vesnic nebo měst.

Škola vytvořila dle rámcového vzdělávacího programu (dále jen RVP) svůj vlastní školní vzdělávací program (dále jen ŠVP). Tento ŠVP je nazván dle motto školy, která tímto heslem dává najevo svůj týmový duch a vzájemnou podporu a spolupráci. Škola je v duchu ŠVP místem, které žáky motivuje a podporuje k aktivnímu učení se. A

to nikoli encyklopedickým znalostem, ale pro život důležitým kompetencím učit se, řešit problémy a sociálním dovednostem. Charakter práce pak má v dětech mimo jiné podporovat pocit bezpečí, možnost pozitivního prožívání, získání zdravého sebevědomí, rozvíjení kritického myšlení a schopnost sebehodnocení. Cílem je vytvořit prostředí, kde se dětem s různorodými edukačními potřebami dostane nejen kvalitní a kvalifikované vzdělávací péče, ale kde se budou současně cítit bezpečně a spokojeně.

Co se týče zabezpečení výuky mimořádně nadaných žáků, škola se snaží vyhledávat a rozvíjet jejich nadání. Při zjišťování mimořádného nadání spolupracuje s PPP a na základě závěrů odborného vyšetření sestavuje a realizuje IVP. Škola nabízí možnost přeřadit mimořádně nadané žáky do vyššího ročníku na základě komisionální zkoušky. V rámci výuky je možno zařazovat práci v diferencovaných skupinách podle nadání žáka. Pro nadaného žáka učitel připravuje a zadává školní práci, která odpovídá a rozvíjí úroveň jeho dovedností v oblasti jeho nadání. Nadaní žáci mají možnost individuálně nebo skupinově využívat vybrané bloky výuky ve vyšším ročníku.

Po přípravné etapě následovala etapa realizační, která probíhala v září 2012, kdy byly prostřednictvím dotazníku a rozhovorů získány od konkrétního žáka, jeho rodičů a jeho třídního učitele informace potřebné pro realizaci kazuistiky.

V poslední, vyhodnocovací, etapě, byly informace získané v přípravné a realizační části interpretovány a zpracovány do podoby praktické části této práce. Tato etapa proběhla v říjnu 2012.

8. CHARAKTERISTIKA SOUBORU

V této kapitole se budeme věnovat kazuistice intelektově nadaného žáka, který navštěvuje málotřídní školu zmíněnou v 7. kapitole. Nejprve provedeme stručnou analýzu třídy, kterou navštěvuje, a poté se budeme věnovat osobě daného žáka, jak vnímají jeho nadání rodiče a on samotný, jakým způsobem bylo jeho nadání identifikováno, jak je vzděláván s ohledem na jeho edukační potřeby a v závěru se seznámíme s jeho IVP.

8.1 Analýza třídy

Vzhledem k tomu, že žák dochází do málotřídní školy, nelze provést analýzu pouze jeho ročníku, ale musíme provést analýzu celého oddělení málotřídní školy, které navštěvuje. V tomto oddělení jsou spojeny k výuce 3., 4. a 5. třída. Nachází se zde celkem 17 dětí, z toho 9 chlapců a 8 dívek. Věkové rozmezí je 8 až 11 let. Ve třídě se kromě nadaného žáka nachází také žák s diagnostikovanou dysortografií, žák s podezřením na vývojovou poruchu školních dovedností (jeho rodiče odmítají diagnostiku v PPP), žák s podezřením na ADHD (jeho rodiče se školou spolupracují nedostatečně a nejsou schopni doručit do školy výsledky vyšetření z PPP) a žákyně s diagnostikovanou intelektovou výkonností v hraničním pásmu.

Většina chlapců se zajímá o sport a navštěvují sportovní kroužek organizovaný školou. Jeden chlapec navštěvuje základní uměleckou školu, kde navštěvuje hru na hudební nástroj a jeden chlapec se věnuje závodně tanci. Některé z dívek navštěvují kroužek hry na flétnu. Mezi další populární a často navštěvované kroužky patří sportovní kroužek, modelářský kroužek a výtvarný kroužek. Některé děti také navštěvují kroužek malých hasičů organizovaný Sdružením dobrovolných hasičů Hořátek. Mezi další koníčky dětí v tomto oddělení patří počítačové hry, různé venkovní aktivity s kamarády, četba knih různých žánrů, florbal, karetní hra Bang.

Většina žáků má dobré komunikační schopnosti, přesto je v oddělení patrné rozdělení dětí do několika skupin. Děvčata se spíše drží stranou chlapců a také děti s lepšími školními výsledky mají někdy obtíže se spoluprací s dětmi se slabšími

školními výsledky. Větší část žáků ráda spolupracuje, přičemž je vidět, že nadaný žák patří mezi nejvíce oblíbené a respektované děti ve třídě. Na opačném konci se nachází tři žáci, kteří kromě svých slabších školních výsledků mají také nevýhodu v tom, že pochází z méně podnětného rodinného prostředí a nemají dostatečně rozvinutou slovní zásobu. Nicméně o hodinách se snaží spolupracovat a postupně se zlepšuje jejich zapojení do kolektivu.

Celkové klima třídy lze označit za poměrně pozitivní, ve třídě je většinou příjemná atmosféra, i když se občas objevuje přehnaná soutěživost, obzvláště mezi chlapci. Určitý problém představuje nerovnoměrné rozdělení v oblasti učebních dovedností, kde se větší část žáků nachází v pásnu slabého průměru až podprůměru, což se negativně projevuje na struktuře a tempu vyučovacích hodin a někteří nadprůměrní žáci mají v důsledku této skutečnosti sklony sklouzávat k pomalejšímu pracovnímu tempu. Žáci se jeden k druhému chovají většinou slušně, při interakci s žáky z méně podnětného rodinného prostředí dochází občas k menším komplikacím. Interakce mezi žáky a vyučujícími je pozitivní a většinou bezproblémová.

8.2 Kazuistika nadaného žáka

Pro účely této práce a z důvodu ochrany soukromí bylo jméno nadaného žáka změněno.

Arturovi je 10 let a vyrůstá v úplné fungující rodině. Oba jeho rodiče mají středoškolské vzdělání, přičemž otec pracuje jako živnostník a matka jako sekretářka. Artur má ještě starší sestru, které je 13 let.

Artur se už od útlého dětství projevoval jako nadané dítě. Velmi se zajímal o okolní svět, chtěl vědět, jak věci fungují, kladl neustále otázky typu „proč“. V předškolním věku se naučil číst a psát tiskacím písmem od své sestry. Četl si sám různé dětské knížky. Před nástupem do první třídy zvládl početní operace, které se probírají v první třídě. Do školy nastoupil v řádném termínu.

Ve škole se rychle adaptoval a v první třídě si paní učitelka velmi brzy povšimla, že se Artur o hodinách často nudí a že ho výuka moc nebaví. Vzhledem k tomu, že v té době docházela do téže základní školy do čtvrté třídy jeho sestra, u které bylo také prostřednictvím vyšetření v PPP zjištěno intelektové nadání, byl Artur po dohodě školy

a rodičů vyšetřen v PPP, kde bylo zjištěno, že se jedná o intelektově nadaného žáka, jehož intelektová výkonnost se pohybuje v pásmu vyššího nadprůměru. Výsledky názorových a verbálních zkoušek byly v pásmu nad hranicí normy. Bylo zjištěno, že Artur má velmi dobrou slovní zásobu a vynikající čtenářské a matematické schopnosti. Po dohodě s rodiči byl žákovi vypracován individuální vzdělávací plán, který respektoval jeho specifické vzdělávací potřeby. Arturovo nadání se obzvláště projevilo v matematické oblasti, kde byl po dohodě s rodiči a po splnění zákonem stanovených požadavků, přeřazen do druhé třídy. V třetí třídě se také zúčastnil Logické olympiády pořádané Mensou ČR, kde se umístil v první tisícovce nejlepších řešitelů. Artur zároveň rozšířil své mimoškolní aktivity o hraní na kytaru a kroužek mladých hasičů.

V současné době je Artur žákem čtvrté třídy. Neprojevuje se sám od sebe jako vůdčí typ, ale vzhledem k jeho oblíbenosti v kolektivu je často nominován do vůdčích pozic. Artur potřebuje delší čas na adaptaci v novém prostředí, jeví se jako introvert. Zároveň je také velmi ohleduplný, snaží se ochraňovat slabší a vystupovat proti nespravedlnosti. Své mimoškolní aktivity rozšířil o hru na flétnu, kroužek florbalu, sportovní kroužek a modelářský kroužek. I nadále velmi rád čte, především dětskou literaturu a encyklopedie.

Ve škole je Artur nadále vzděláván dle individuálního vzdělávacího plánu (IVP). V matematice probírá učivo společně s žáky páté třídy, přičemž je velmi často i předčí. Ve třetí třídě se začal ve škole učit anglicky, přičemž v tomto předmětu nad spolužáky vynikal a svůj náskok před spolužáky potvrzuje i ve čtvrté třídě. V ostatních školních předmětech také exceluje.

Vzhledem k tomu, že škola, na které se Artur vzdělává má pouze pět ročníků, Artur nastoupí za necelé dva roky do 6. třídy do větší školy v blízkém městě. I zde bude nadále důležité, aby bylo jeho nadání dále rozvíjeno a nadále naplňovány jeho specifické edukační potřeby, jinak je zde riziko, že Artur nevyužije plně svůj potenciál a ustrne v mírném nadprůměru. Škola doporučila Arturovým rodičům zvážit, zda Artura nepřihlásit do primy víceletého gymnázia místo do šesté třídy základní školy. Arturovi rodiče s tímto návrhem nesouhlasí, svůj nesouhlas zdůvodňují tím, že podle nich má na gymnázium ještě čas, jelikož ho může začít navštěvovat jako střední školu. Učitelé školy jsou toho názoru, že kvalitní gymnázium by poskytlo Arturovi mnohem lepší prostředí pro rozvoj jeho nadání, než je v silách běžné základní školy.

8.2.1 Názor rodičů nadaného žáka

V rámci Arturovi kazuistiky byli jeho rodiče požádáni o vyplnění dotazníku určeného pro identifikaci nadaných dětí. Jako vzor pro dotazník byl použit dotazník z knihy *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností* (Fořtík, 2007). Přepis vyplněného dotazníku uvádíme níže.

Tab. č. 2: Dotazník pro identifikaci nadaných dětí

Charakteristiky pro identifikaci nadaných žáků a studentů

Část A

Zaškrtněte kategorii, která podle vás nejlépe vystihuje vaše dítě.

KATEGORIE: 1 – většinou, 2 – často, 3 – občas, 4 – málokdy

	Charakteristika	1	2	3	4
1	Má široký slovník, vyjadřuje se jasně a plynule.	X			
2	Rychle myslí.		X		
3	Snadno si vybavuje fakta.	X			
4	Chce znát, jak věci fungují.		X		
5	Je vášnivý čtenář.			X	
6	Na první pohled nesouvisející fakta spojuje novým a originálním způsobem.		X		
7	Snadno se začne nudit.			X	
8	Chce znát zdůvodnění „proč“ – klade otázky téměř na cokoli.		X		
9	Má rádo věci pro dospělé a chce být se staršími lidmi.			X	
10	Je velice zvědavé.			X	
11	Je impulzivní – dříve jedná, než myslí.			X	
12	Je dobrodruh.				X
13	Když dostane příležitost, má sklony k ovládnutí druhých.			X	
14	Je vytrvalé, zůstává u úkolu, dokud jej nevyřeší.		X		
15	Má dobrou fyzickou koordinaci těla.		X		
16	Je nezávislé a samostatné.			X	
17	Dobře uvažuje.	X			
18	Má široký okruh zájmů.			X	
19	Je iniciativní.		X		
20	Hledá vlastní odpovědi a řešení problémů.		X		
21	Intenzivně se zajímá o budoucnost a světové problémy.		X		
22	Je schopné sledovat i náročné instrukce.			X	

23	Je schopné ve společnosti riskovat.				X
24	Má povahu vedoucího.			X	
25	Rádo hraje komplikované hry.			X	
26	Stanovuje si vysoké cíle.			X	
27	Má smysl pro humor.		X		
28	Vymýšlí a konstruuje nové výrobky/myšlenky.		X		
29	Neustále se snaží měnit stávající.				X
30	Vydrží se dlouho soustředit, což mu umožňuje úspěšně řešit problémy a zůstat u svých zájmů.		X		

Část B

	Charakteristika	ano	ne
1	Začalo vaše dítě číst ještě před vstupem do školy?	X	
	Pokud ano, naučilo se to samo?	X	
2	Hraje vaše dítě na nějaký hudební nástroj?	X	
	Jestli ano, na jaký?	kytara, zobcová flétna	
3	Jakých mimoškolních aktivit se vaše dítě účastní?	ZUŠ, florbal, mladí hasiči a další	
4	Jaké má vaše dítě specifické koníčky nebo zájmy?	stavebnice Lego, počítačové hry	
5	Jaké knihy v poslední době rádo četlo?	komiksy, dětskou literaturu, dětské encyklopedie	

Sem případně doplňte následující charakteristiky k popisu vašeho dítěte. Dítě má neobvyklé zájmy; specifické schopnosti; vztahy s druhými; atd.

Artur má převážně zájmy jako jiné děti. Má rád zvířata, rád jezdí na kole a sportuje. Baví ho tvořit nové věci i pomáhat při vaření. Ve vztahu k ostatním lidem je převážně ohleduplný, má snahu ochraňovat slabší a vystupovat proti nespravedlnosti.

Zdroj: Fořtík, 2007

Výsledek dotazníku potvrzuje známý fakt, že většina dětí se ve škole projevuje jinak než doma. Arturovi rodiče nevnímají svého syna jako nějak mimořádně nadaného, což je v rozporu s tím, jak se Artur projevuje ve škole a jak je vnímán svými

vyučujícími. Domníváme se, že fakt, že Arturovi rodiče nevnímají jeho nadání nikterak výjimečně je způsoben tím, že i jejich starší potomek, Arturova sestra, je také mimořádně nadaná a tudíž jim jeho nadání přijde jako něco běžného. Druhým faktorem, který má na tento pohled vliv, je absence možnosti srovnání Arturových výkonů v porovnání s jeho spolužáky a to nejen v rámci školního vyučování, ale i v rámci výsledků různých srovnávacích testů, kterých se Artur spolu se svými spolužáky ve škole a s mnoha dětmi z dalších škol v rámci celé republiky pravidelně každý rok účastní. Tento rozpor v pohledu na Arturovo nadání vyplývá i z informací získaných od Arturových vyučujících, které jsou uvedeny níže. Svůj vliv zde také hraje fakt, že Artur je povahovým založením introvert, činí mu obtíže získávat nové kamarády a přizpůsobovat se novému prostředí.

8.2.2 Nestrukturovaný rozhovor s nadaným žákem

Davidovi je deset let, je žákem základní školy a má IQ 150, tudíž ho lze podle jakékoli definice nadání založené na výši IQ, označit za nadaného. Nicméně navzdory výši svého IQ jsou jeho výsledky ve škole jen dobré i když by mohly být lepší. Ve škole má problémy se spoluprací a často se dostává do konfliktu s vyučujícími. Také nemá žádné kamarády a téměř žádné koníčky.

Frantovi je také deset let a chodí do stejné třídy jako David. Frantovo IQ je nižší, dosahuje hodnoty 118, což neodpovídá většině definic pro nadání založených na výši IQ. Přesto jsou jeho školní výsledky vynikající, mezi vyučujícími je populární a jeho třídní učitel si myslí, že má Franta před sebou skvělou kariéru. Franta má také mnoho koníčků a mezi spolužáky je velmi oblíbený.

Koho z nich můžeme označit za nadaného? Davida nebo Frantu? Nebo oba? Který z nich má speciální edukační potřeby nadaných?

V rámci kazuistiky tohoto nadaného žáka se v této části blíže seznámíme s Arturem, který byl po vyšetření v PPP označen za nadaného. S Arturem byl proveden se souhlasem jeho rodičů nestrukturovaný rozhovor, jehož cílem bylo zjistit, jaký je Arturův postoj ke škole a jak vnímá sám sebe a své nadání. Přepis rozhovoru uvádíme níže.

Otázka č. 1: Jak se ti líbí ve škole? Baví tě to tady?

Jo, hodně. No.

Otázka č. 2: Připadá ti učení ve škole náročné?

Ani ne. Já třeba když jdu ke kamarádům, tak předtím si připravím do školy. Předtím, než jdu ke kamarádům, si napíšu úkoly. Nemusím se učit.

Otázka č. 3: Máš pocit, že trávíš ve škole mnoho času?

No, ani tak ne, ale spíš ve družině třeba když jdu, tak jsem tady dýl. (pozn. Artur bývá třikrát do týdne ve školní družině, kde zůstává až do jejího konce v 15:30)

Otázka č. 4: Jaké předměty ve škole máš nejraději a proč?

Angličtinu a matematiku. A ještě český jazyk. Angličtina mě hrozně baví, protože tam mi to jde a matematika, protože tam počítám a čeština tam se doplňují různý ička a tak. Matematika, tam pracuju s páťákama, to se dá.

Otázka č. 5: Na který předmět se naopak moc netěšíš a proč?

Tak třeba hudebku. Protože tam musíme zpívat. To je lepší učit se ty noty. (pozn. i když Artur navštěvuje ZUŠ má z hudby raději noty než samotné hraní na hudební nástroje)

Otázka č. 6: Chtěl by ses dozvědět v některém z předmětů více informací? V kterém a proč?

No třeba o angličtině. Víc sloviček. Třeba když to opakuju trošičku dýl, tak bysme si tam mohli dát ještě nějaký jinačí.

Otázka č. 7: Stává se ti někdy, že se ve škole nudíš? Pokud ano, co děláš?

Ani ne. Když se nudím, hraju si s lego kostičkama nebo teď si skládám různý postavičky. (pozn. jedná se o modely z papíru)

Otázka č. 8: Kolik času věnuješ přípravě do školy?

Asi tak čtvrt hodky za den. Třeba doma, tak si z rozvrhu zkontroluju jaký věci si mám na ten den přinést a připravim si.

Otázka č. 9: Když něco nevíš, zjišťuješ si informace sám nebo se ptáš rodičů?

No hlavně se ptám rodičů. A nebo i Markéty. (pozn. Arturova sestra) Na internetu když můžu na počítač. Nebo se zeptám.

Otázka č. 10: Chodíš do nějakého kroužku? Do jakého?

Na kytaru, florbal a ještě na hasičák, sporták a ještě na šikulu.

Otázka č. 11: Co děláš ve volném čase, když přijdeš domů ze školy a nemáš kroužek?

No tak hlavně chodím ke kamarádům, na počítači už žádný hry nemáme. U kámošů si třeba hraju s Legem nebo jdem někam na hřiště. A nebo taky Luky, včera jsem u něj byl, tam hrajem Minecraft. Ke Štěpánovi do bazénu.

Otázka č. 12: Kolik kamarádů máš ve třídě? Setkáváš se s nimi i mimo školu?

Podle toho, kolik jich tam je. Asi tak tři čtvrtiny. Opravdický kámoši asi tři čtyři. Ráďa, Zdenka, Lukáš, Verča a Daniel.

Otázka č. 13: Máš nějakého nejlepšího kamaráda nebo kamarády?

Jo, Lukáše.

Otázka č. 14: Jak se ve škole cítíš?

Dobře, prostě jako doma, protože tady mám blízko dům.

Otázka č. 15: Jak ti to jde podle tebe ve škole?

No tak celkem jo. Možná někdy trošičku ne.

Otázka č. 16: Jakou hudbu/četbu/film máš rád a proč?

No třeba LMFAO a tak. nebo Nightwork. Z filmů třeba Harry Pottera. Koukal jsem na všechny díly. A nějaký animovaný. Líbí se mi fantasy. Z té četby Já Baryka, (pozn. jedná se o knihu z povinné školní četby) ale pak mám ještě doma Se psem je psina. Je to i kreslený. Já čtu rád takový fantasy, protože tam je třeba hvězdná brána. Teda brána času. To je o tom, jak se takový děti přestěhují a tam najdou loď a najdou tam tu bránu času. Ta je vezme třeba do Egypta. Já bych chtěl třeba do středověku. Tam měli různý ty hrady a tak.

Otázka č. 17: Máš nějaký vzor? Pokud ano, koho?

Nemám.

Otázka č. 18: Jaké povolání by tě bavilo? Čím bys chtěl být?

Třeba hasič. Protože chodím na hasičák. Nebo různýho průzkumníka nebo agenta.

Otázka č. 19: Připadá ti, že jsi chytřejší než tví spolužáci? Že v něčem vynikáš?

Trochu, ale třeba Ráďa, ten je chytřejší než já. Mě to jde rychlejc. Víc to pochopim. Třeba když nám něco pan učitel zadá, tak Lukáš neví co má dělat a přitom mu to pan učitel říkal.

Otázka č. 20: Napadá tě něco, co by si chtěl ve škole změnit?

No třeba tady kdyby byla trošičku větší, bylo tady víc tříd. Až třeba do sedmičky. Abych tady mohl být dýl. Třeba aby tady byly tři třídy. V jedné by byla paní učitelka Děkanová, ta by tam měla všechny co má v té třídě. Potom by byl pan učitel a úplně nahoře v té největší by byl pan učitel Vydra.

Rozhovor s Arturem proběhl v počítačové třídě, která byla v té době momentálně prázdná, Artur byl na rozhovor uvolněn z hodiny matematiky. Na začátku rozhovoru byl Artur nervózní, k určitému uvolnění došlo až později v průběhu rozhovoru. Na základě rozhovoru lze konstatovat, že Arturovi se ve škole líbí a že mu škola nečiní problémy. Zároveň zde lze vyzorovat, že Artur sám sebe nepovažuje za nějak mimořádně nadaného. Je si vědom rozdílu ve svých školních výkonech oproti výkonům svých spolužáků, ale nevnímá je jako nikterak zásadní. Domníváme se, že tento Arturův postoj, jak vnímá své nadání, je ovlivněn dvěma hlavními faktory. Prvním faktorem je už výše zmíněný fakt, že Arturovo nadání je v jeho rodině vnímáno jako něco, co není nikterak mimořádné, něco co je běžné. Druhým faktorem je Arturova snaha zapadnout mezi své spolužáky. Vzhledem k tomu, že většina Arturových spolužáků-kamarádů se pohybuje v intelektovém pásmu průměru až podprůměru, Artur se snaží z jejich společnosti nijak nevyčínat a proto se snaží neprezentovat své nadání nijak výrazně. Na Arturových odpovědích se také projevuje jeho introverze a problémy s adaptací na jiné prostředí.

8.2.3 Nestrukturovaný rozhovor s třídním učitelem

Další částí kazuistiky je nestrukturovaný rozhovor s Arturovým třídním učitelem. Cílem rozhovoru bylo zjistit, jak Arturovo nadání a Arturovu osobu vnímá jeho vyučující.

Otázka č. 1: Kolik let učíte?

Přibližně 21 let.

Otázka č. 2: Kolik nadaných žáků jste už učil?

Podle kategorizace ministerstva školství jenom jednoho, Artura, protože u něj bylo toto nadání diagnostikováno v rámci vyšetření v PPP. Dle mého pedagogického

úsudku jsem jich učil více, přibližně šest, ale u žádného z nich nebylo nadání oficiálně diagnostikováno.

Otázka č. 3: Jaký máte názor na problematiku nadaných žáků na základních školách?

Nadaní žáci se určitě na základních školách nachází a je potřeba je podporovat.

Otázka č. 4: Jak jste zjistil, že je Artur nadaný?

Arturova nadání si nejdříve všimla jeho třídní učitelka v první třídě, která si povšimla, že Artur zadané úkoly z matematiky řeší velmi rychle a dožaduje se dalších úkolů. Pokud mu nebyly poskytnuty, nudil se v hodinách. Rád řešil matematické úkoly s dětmi z vyššího ročníku, přičemž je mnohokrát všechny v rychlosti a správnosti řešení předčil.

Otázka č. 5: V jakých oblastech podle vás vyniká?

Vyniká v matematice. V ostatních oblastech ho vnímám jako nadprůměrného žáka, ale nemyslím si, že by v nich vynikal. Jeho velkými přednostmi jsou logické myšlení, matematicko-logická inteligence a představivost.

Otázka č. 6: Jak se vám spolupracuje s nadaným žákem?

Spolupráce s ním je standardní.

Otázka č. 7: Projevují se u tohoto nadaného žáka nějaká specifika, co se přístupu k učivu týče? Pokud ano, jaká?

Nemá příliš v oblibě klasické numerické příklady jako například počítání pod sebe. Raději řeší úlohy stavějící na logickém myšlení, jelikož v nich vyniká více než v klasickém numerickém počítání. Často mu přijde divné, že ostatní tyto úlohy založené na logice nechápu, zatímco on je chápe. Podobný pocit mívá i v českém jazyce, kdy v analýze a v práci s textem také dalece předhání nejen své spolužáky, ale i spolužáky z vyššího ročníku.

Otázka č. 8: Projevují se u tohoto nadaného žáka nějaká specifika, co se týče individuálního kontaktu s vyučujícím? Pokud ano, jaká?

Nejsem si žádných vědom. Pokud shledává práci zajímavou, tak kontakt s vyučujícím nevyžaduje. V případě, že si neví rady, se stejně jako ostatní děti přihlásí a požádá o vysvětlení.

Otázka č. 9: Projevují se u tohoto nadaného žáka nějaká specifika, co se týče jeho chování v kolektivu třídy a ve vztahu ke spolužákům? Pokud ano, jaká?

Je někdy velmi aktivní, v negativním slova smyslu. Nicméně se nesnaží své spolužáky manipulovat ani využívat svou inteligenci ke svému prospěchu.

Otázka č. 10: Ovlivňují specifika tohoto nadaného žáka nějakým způsobem váš výběr učebních metod? Pokud ano, jak?

Hlavní rozdíl vidím v matematice, kde, jelikož pracuje s vyšším ročníkem, jsem měl zpočátku trochu obavy, zda zvládne náročnost této látky. Nicméně tyto mé obavy se ukázaly jako nepodložené, jelikož Artur probíranou látku zvládá bez problémů. V rámci ostatních předmětů se snažím hodně využívat různých doplňkových aktivit. Například když Artur splní požadovanou náplň vyučovací hodiny ještě před koncem této hodiny, může využívat výukových programů na počítači k procvičování učiva.

Otázka č. 11: Domníváte se, že se nadaný žák ve škole nudí?

Dle mého názoru se přes mou snahu občas ve škole nudí. Snažím se mu věnovat, jak nejlépe mohu, nicméně ve třídě jsou přítomni i další žáci, kteří vyžadují mou asistenci. Není možné se celou vyučovací hodinu věnovat jenom Arturovi.

Otázka č. 12: Jak se tento nadaný žák vyjadřuje?

Oproti jeho spolužákům zde nevidím žádné větší rozdíly. Zaznamenal jsem u něj, že rozumí cizím slovům, která jeho spolužáci většinou neznají, nicméně při rozhovorech s nimi tato cizí slova používá jen velmi zřídka.

Otázka č. 13: Projevují se u něj schopnosti zobecňovat, hodnotit, posuzovat, postupovat systematicky, poučit se z vlastních chyb?

Určitě je schopen poučit se z vlastních chyb a postupovat systematicky. Většinou je schopen i odvozovat a zobecňovat.

Otázka č. 14: Jak vnímáte nadaného žáka ve srovnání s jeho spolužáky?

Artura vnímám jednoznačně jako nadprůměrného žáka, který je mi ve třídě mnohokrát i oporou, kdy pomáhá interpretovat probírané učivo i pro své nenadané spolužáky.

Otázka č. 15: Jaký je podle vás Artur po osobnostní stránce?

Je to chytrý, všímavý kluk, který svoji energii občas směřuje jinam než by měl.

Otázka č. 16: Jak podle vás vnímá Artur své nadání?

Je si svého nadání vědom, ale snaží se to před ostatními nedávat najevo. Zřejmě se snaží být svými spolužáky akceptován, aby nebyl brán jako nějaká výjimečná osoba.

Otázka č. 17: Jaká je úroveň spolupráce mezi školou a Arturovými rodiči?

Spolupráce s Arturovými rodiči je velmi dobrá. Rodiče komunikují se školou pravidelně, a pokud se vyskytnou nějaké problémy, tak se školou spolupracují na jejich odstranění.

Otázka č. 18: Domníváte se, že málotřídní škola dokáže poskytnout dostačující zázemí pro naplňování vzdělávacích potřeb nadaného žáka v porovnání s plně organizovanou školou?

Zde vnímám určitý nedostatek zkušeností na ústraně, jelikož jsem na velké škole nikdy neučil. Nicméně dle mého názoru není mezi málotřídní školou a velkou školou na prvním stupni žádný rozdíl. Na druhém stupni je větší škola schopna poskytnout lepší materiální a personální zázemí. Také je zde možnost začít navštěvovat gymnázium a začlenit se do toho proudu těch inteligentnějších a nadprůměrnějších žáků, kteří by mohli Artura motivovat svými výkony k lepším výsledkům, k většímu využití jeho potencialu. Zároveň by se na druhém stupni už mohla začít projevovat jeho orientace například třeba na fyziku nebo chemii a větší škola zde mívá většinou lepší možnosti, jak pomáhat rozvinout jeho zájem v těchto oblastech.

Otázka č. 19: V čem vidíte výhody či nevýhody mezi málotřídní školou a plně organizovanou školou, co se vzdělávání nadaného žáka týče?

Naše málotřídní škola je dle mého názoru vybavena celkem dobře a Artur může toto vybavení bez problémů využívat, ať už se jedná o interaktivní tabule nebo počítače. Jak už jsem uvedl dříve, na prvním stupni nevidím mezi těmito typy škol žádný rozdíl, ale na druhém stupni mají podle mě větší výhody velké školy, které jsou lépe schopny zajistit podporu svým nadaným žákům, jelikož mívají lepší materiální a personální podmínky. Zároveň je zde díky většímu množství žáků ve třídách, podle mého názoru větší šance, že se zde budou nalézat žáci, jejichž intelektová úroveň by mohla být na úrovni podobné Arturově, tudíž by ho svými výkony mohli táhnout více kupředu. Větší školy si mohou dovolit postupovat ve výuce rychleji a přizpůsobit se spíše těm lepším žákům, na rozdíl od málotřídních škol, které jsou nuceny se při výuce přizpůsobit spíše průměru schopností žáků.

Rozhovor s Arturovým třídním učitelem proběhl ve sborovně, která byla v té době momentálně prázdná. Cílem rozhovoru bylo zjistit, jak byl nadaný žák identifikován, jak je s ním pracováno a zda na něj může mít nějaký vliv fakt, že je vzděláván na málotřídní škole.

Z rozhovoru vyplynulo, že Artur byl identifikován jako nadaný žák po nástupu do první třídy, kdy si jeho tehdejší třídní učitelka povšimla, že Artur zvládá učivo matematiky první třídy bez jakýchkoliv problémů a dožaduje se učiva, které je obsahem matematiky pro druhou třídu a také se o hodinách často nudí. Jak už bylo zmíněno výše, byl Artur po dohodě s rodiči poslán na vyšetření do PPP, kde byl diagnostikován jako nadaný žák a byl pro něj vytvořen IVP.

Arturův třídní učitel a další vyučující se snaží k němu jakožto nadanému žákovi přistupovat v souladu s jeho IVP a naplňovat jeho specifické vzdělávací potřeby i když se toto nedaří tak, jak by si přáli. Za hlavní problém v této oblasti považujeme složení třídy, do které je Artur zařazen. Jak už bylo zmíněno výše a také v rozhovoru s třídním učitelem, složení třídy, ve které se Artur nachází, není optimální pro jeho plnohodnotný rozvoj. Mezi Arturem a jeho spolužáky panují, co se intelektové úrovně týče, velké rozdíly a i když se vyučující snaží Arturovi věnovat co nejvíce, jsou ve skutečnosti nuceni trávit mnohem více času u ostatních žáků.

Co se týče vlivu faktu, že je Artur vzděláván na málotřídní škole, Arturův třídní učitel se necítící dostatečně zkušený, aby mohl vyvozovat nějaká konkrétní stanoviska, jelikož veškerou svou učitelskou kariéru strávil na málotřídní škole a na velké, plně organizované škole, nikdy neučil. Co se týče materiálního zabezpečení, zde není podle něj na prvním stupni mezi málotřídní školou a velkou školou žádný větší rozdíl. Rozdíl v materiálním zabezpečení se projevuje na druhém stupni, kde mají větší školy jednoznačně výhodu oproti málotřídkám. Jako výhodu málotřídek vnímá fakt, že ve třídách je menší počet žáků, což umožňuje se jim věnovat individuálněji než na velké škole. Na velké škole by podle něj bylo riziko, že by Arturův talent nebyl dostatečně rozvíjen. Naopak jako výhodu velkých škol spatřuje větší intelektovou různorodost v rámci tříd, větší šanci na přítomnost tzv. „tahounů“, kteří by pomohli Arturovi při rozvoji potenciálu jeho nadání. Zde lze odvodit také jednu z výhod velkých škol oproti málotřídním školám. Tyto velké školy totiž nejsou na rozdíl od málotřídek nuceny bojovat o každého žáka a proto si mohou stanovit tempo výuky spíše podle lepších žáků

a nebrat takové ohledy na slabší žáky. Toto si málotřídní školy dovolit nemohou, protože každý žák, o kterého by daná škola mohla potencionálně přijít, by mohl mít negativní důsledky na financování této školy. Proto se jejich tempo výuky přizpůsobuje spíše průměru, kde se pohybuje většina dětí.

8.2.4 Individuální vzdělávací plán nadaného žáka

V závěru této kapitoly uvádíme IVP, na jehož základě je daný mimořádně nadaný žák vzděláván.

Jméno a příjmení žáka: Artur Nový

Datum narození: 2002

Školní rok: 2012/2013

Třída: 4. Ročník

Závěry vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně Nymburk ze dne: 11/2009

Jedná se o chlapce s aktuální intelektovou výkonností v pásmu vyššího nadprůměru. Při práci ve třídě doporučujeme chlapce motivovat obtížnějšími úkoly, využít možnost pomoci jiným spolužákům, přečíst něco třídě, vypracovat „referát“ z oblasti jeho zájmů apod. Podporovat všestranný rozvoj aktivit. Doporučujeme zohlednit znalosti a dovednosti chlapce, zvláště ve čtení a v početních operacích a zařazovat na tyto předměty se staršími žáky.

Pedagogická diagnostika:

Artur je nekonfliktní, introvertní, sebejistý, ohleduplný a vyrovnaný žák, který je mezi svými spolužáky velmi oblíben. S většinou svých spolužáků vychází bez problémů a často se zapojuje do společných aktivit. Neprojevuje se sám od sebe jako vůdčí typ, ale vzhledem k jeho oblíbenosti v kolektivu je často nominován do vůdčích pozic. S dospělými komunikuje bez problémů a má respekt k autoritám. Dokáže vyjádřit vhodným způsobem svůj názor, který dovede i obhájit a případnou kritiku ze strany

ostatních přijímá bez problémů. Je zvědavý, zajímá se o svět kolem sebe, jak věci fungují, často klade otázky. Pokud narazí na něco, co nezná, obrátí se buď s otázkami na dospělé, nebo se snaží si informace sám vyhledat. Při vyučování je soustředěný, zadané úkoly plní svědomitě a vytrvale. Jeho slovní zásoba je vyšší než slovní zásoba typická pro děti jeho věku, zná význam různých cizích slov, i když tato slova v konverzaci moc nepoužívá.

Další informace o žákovi:

Arturovými oblíbenými předměty jsou matematika a angličtina. Až na hudební výchovu ho další předměty také docela baví. Hudební výchovu nemá rád, přijde mu moc „holčičí“. Každý školní rok se účastní Logické olympiády pořádané Mensou ČR, kde se pravidelně umísťuje mezi nejlepšími. Ve svém volném čase navštěvuje základní uměleckou školu, kde se věnuje hře na flétnu, dále navštěvuje kroužek florbalu, sportovní kroužek, modelářský kroužek a kroužek Malých hasičů. Ve svém volném čase se rád věnuje počítačovým hrám, aktivitám s kamarády a také velmi rád čte.

Organizace výuky:

Žák navštěvuje 4. ročník v málotřídní škole. Ve třídě se učí spolu s žáky 3. a 5. ročníku. Celkem je ve třídě 16 dětí. Výuka většiny předmětů probíhá v jedné třídě. Výjimkou je výuka anglického jazyka, ve které je 4. a 5. ročník oddělen od 3. ročníku a vzdělává se v jazykové třídě. Žák se vzdělává podle IVP už čtvrtý školní rok. Výuka probíhá podle školního vzdělávacího programu „Nikdy nejdeš sám“, který byl vypracován ZŠ Hořátev v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem.

Základní strategie podpory nadání:

Žák je integrován v běžné třídě základní školy. Škola zvolila jako vhodnou strategii pro naplňování jeho specifických edukačních potřeb kombinaci akcelerace a obohacování učiva. V předmětu matematika byla zvolena akcelerace, jelikož žákovy logicko-matematické schopnosti dalece převyšují standardní náplň učiva pro jeho ročník a tudíž byl na výuku matematiky přeřazen o ročník výš a i zde exceluje a častokrát předstihuje v porozumění a aplikaci poznatků spolužáky z vyššího ročníku. Vzhledem k tomu, že

žákův intelekt je velmi nadprůměrný a baví ho i jiné předměty, byla ve většině ostatních předmětů zvolena forma obohacování a rozšiřování učiva.

Individuální modifikace a obsahové úpravy:

Akcelerace výuky bude probíhat v předmětu matematika, kde se žák bude vzdělávat s žáky vyššího ročníku. Vzhledem k tomu, že se 3. až 5. ročník vzdělávají společně v jedné třídě, není třeba pro výuky matematiky, aby žák přecházel do jiné třídy. Až žák postoupí do 5. ročníku, budou mu poskytnuty učebnice matematiky pro 6. ročník, podle kterých se bude vzdělávat a které využívá škola, do které po absolvování 5. ročníku nastoupí. Akcelerace v předmětu matematiky bude podle potřeby doplňována i aktivitami na obohacování a rozšiřování učiva.

Obohacování a rozšiřování učiva bude probíhat v následujících předmětech: český jazyk, anglický jazyk, vlastivěda a přírodověda. K těmto předmětům má žák pozitivní postoj a často se vzdělává sám čtením knih, které si vypůjčí v knihovně nebo je má doma k dispozici. K získávání nových informací využívá také hodně internet. Žák bude v těchto předmětech dostávat problémové úkoly zaměřující se na rozvoj jeho kreativity, logiky, analýzu a zpracování informací a prezentaci těchto poznatků před svými spolužáky. Zároveň mu budou také zadávány úkoly, které budou cíleny na vytváření postupů k řešení různých problémových úloh. Také bude podporováno jeho nezávislé pracovní tempo a možnost dobrovolné asistence spolužákům, kteří například budou potřebovat pomoci s výukovým problémem.

Doplňkové výukové pomůcky a materiály:

Žák bude mít volný přístup do školní knihovny, kde se nachází různé encyklopedie a jiná naučná literatura. Dále bude mít volný přístup k počítači s internetem. Při naplňování jeho IVP budou využity i další výukové materiály a pomůcky jako například pracovní listy, interaktivní tabule a názorné pomůcky dostupné ve škole pro jednotlivé předměty.

Vyhodnocování IVP:

Bude probíhat jednou za dva až tři měsíce v rámci kontaktu s rodiči. Kontakt proběhne buď v osobní rovině formou pozvání rodičů na schůzku ve škole, nebo budou rodičům zasláno vyhodnocení prostřednictvím elektronické pošty.

Způsob hodnocení a klasifikace:

Známkou.

Spolupráce s poradenským pracovištěm:

Pedagogicko-psychologická poradna Nymburk

Datum:**Podpisy:**

Ředitel školy

Třídní učitel:

Rodiče:

ZÁVĚR

Bakalářská práce s názvem Identifikace a vzdělávání rozumově nadaného žáka na málotřídní škole byla rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou. Cílem teoretické části bylo poskytnout čtenáři základní informace týkající se problematiky nadaných dětí a specifického prostředí málotřídní školy. Cílem praktické části bylo seznámit čtenáře s kazuistikou mimořádně nadaného žáka, který je vzděláván v prostředí málotřídní školy.

V teoretické části jsme se stručně seznámili s problematikou nadání, inteligence, nadaných dětí, jejich identifikací, vzděláváním a se specifickými prostředí málotřídních škol. Cílem bylo prezentovat jednotlivé části této problematiky včetně specifík, která se k nim pojí, ať už se jedná o celkovou obtížnou uchopitelnost této problematiky či mýty, které si většina laické veřejnosti s touto problematikou spojuje. Snažili jsme se uvést pouze nejzákladnější a nejdůležitější informace, jelikož tato problematika je velmi obsáhlá. Vzhledem k tomu, že jsme se zabývali vzděláváním nadaného žáka na málotřídní škole, což je prostředí, které je odlišné od prostředí „velké“ školy, jsme si také uvedli základní rozdíly ve specifících těchto typů škol, protože tato specifika mají určitý vliv na vzdělávání žáků.

V praktické části jsme se zaměřili na to, jak jsou výše uvedené teoretické informace přítomny, vnímány a realizovány v praxi, protože teorie a praxe bývají často velmi odlišné. Na konkrétní kazuistice nadaného žáka jsme si ukázali, jak byl tento žák identifikován a jak je vzděláván v prostředí málotřídní školy. Cílem bylo nejen seznámit čtenáře s procesem identifikace a vzdělávání tohoto žáka, ale také i s tím jak toto nadání vnímají jeho rodiče, jeho třídní učitel, spolužáci, ale hlavně jak vnímá své nadání samotný žák. Protože každý žák je jedinečný a zatímco jeden může vnímat své nadání jako dar a má veškeré podmínky k jeho rozvoji, tak druhý, který třeba takovéto podmínky nemá, může postupně začít vnímat své nadání jako prokletí.

Problematika výchovy a vzdělávání nadaných dětí je rozsáhlou oblastí, které se v České republice začala věnovat větší pozornost teprve v nedávné době. Zatímco nejen v zemích západní Evropy a také v USA a Kanadě se této problematice již delší dobu věnuje řada odborníků, u nás tato problematika stála až donedávna na okraji zájmu. Teprve v roce 2003 byla u nás vydána směrnice, která definovala nadaného žáka a jeho

vzdělávací práva. A i když se tomuto tématu začíná u nás věnovat čím dál více odborníků, vzdělávací péče poskytovaná nadaným dětem není mnohdy dostačující. Navíc ve společnosti i nadále přetrvává mnoho mýtů o nadaných, které se pak i odrážejí v přístupu mnoha pedagogů k nim. Stále zde například převládá názor z období dominance IQ, že vysoké IQ je rovno nadání, i když bylo toto tvrzení už před mnoha lety označeno za nepřesné.

System identifikace nadaných dětí není dostačující, jelikož nadané děti bývají často identifikovány až na škole, přičemž je dokázáno, že včasná identifikace těchto dětí už v předškolním věku napomáhá lépe rozvíjet jejich potenciál. Navíc mnoho nadaných dětí není identifikováno vůbec a jejich potenciál nakonec ve vzdělávacím systému zapadne. Namátkou si zde lze uvést tzv. dvakrát výjimečné děti. Celkově lze říci, že se v naší zemi ví o existenci nadaných, ví se, že mají speciální vzdělávací potřeby, ale chybí politická vůle pro poskytnutí adekvátního materiálního, personálního a finančního zázemí pro naplňování specifických vzdělávacích potřeb těchto dětí.

Hlavní přínos této bakalářské práce vidíme v tom, že seskupuje z různých zdrojů informace o nadaných dětech a předkládá je čtenáři v podobě základních informací nutných k vybudování určitého vhledu do této problematiky. Dále ukazuje v praxi realizaci vzdělávání nadaného dítěte, a jak je to vzdělávání ovlivňováno nejen školou, ale i jeho okolím. Zároveň nás také stručně seznamuje se specifiky málotřídních škol a s jejich vlivy na vzdělávání nadaných žáků.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

CAMPBELL, James R. *Jak rozvíjet nadání vašich dětí.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 172 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-717-8516-4.

FOŘTÍK, Václav a Jitka FOŘTÍKOVÁ. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 126 s. ISBN 978-807-3672-973.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu.* Překlad Vladimír Jůva. Brno: Paido, 2000, 207 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3179-6.

HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Základní témata problematiky nadaných.* Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007, 72 s. ISBN 978-808-6723-259.

HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Nadání a nadaní: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi.* Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 255 s. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4719-986.

JURÁŠKOVÁ, Jana. *Základy pedagogiky nadaných.* Vyd. 1. Překlad Jana Juřicová, Leona Jelínková. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006, 131 s. ISBN 80-868-5619-4.

KONEČNÁ, Věra. *Sebepojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí.* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010, 215 s. ISBN 978-802-1053-250.

KOVÁŘOVÁ, Renata a Iva KLUGOVÁ. *Edukace nadaných dětí a žáků.* 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009, 88 s. ISBN 978-80-7368-430-3.

LAZNIBATOVÁ, Jolana. *Nadané dieťa: jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie.* Bratislava: Iris, 2001, 394 s., [16] s. barev. obr. příl. ISBN 80-887-7832-8.

MÖNKS, F a Irene H YPENBURG. *Naše dítě je velmi nadané: rukověť pro rodiče a učitele.* Vyd. 1. Praha: Grada, 2002, 98 s. Výchova a vzdělávání. ISBN 80-247-0445-5.

PIPEKOVÁ, Jarmila et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky.* 3. přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010, 401 s. ISBN 978-807-3151-980.

PORTEŠOVÁ, Šárka. *Rozumově nadané děti s dyslexií*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 213 s., [8] s. barev. obr. příl. ISBN 978-807-3679-903.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 139 s. ISBN 80-717-8584-9.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-807-3676-476.

SPÁČILOVÁ, Hana. *Pedagogická diagnostika v primární škole*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009, 119 s. Skripta (Univerzita Palackého). ISBN 978-802-4422-640.

STERNBERG, Robert J. *Úspěšná inteligence: jak rozvíjet praktickou a tvůrčí inteligenci*. 1. vyd. Praha: Grada, 2001, 208 s. ISBN 80-247-0120-0.

TRNKOVÁ, Kateřina, Dana KNOTOVÁ a Lucie CHALOUPKOVÁ. *Málotřídní školy v České republice*. Brno: Paido, c2010, 197 s. ISBN 978-807-3152-048.

VOMÁČKA, Jiří. *Málotřídní školy: nástin pedagogické problematiky*. Liberec: Technická univerzita. Fakulta pedagogická, 1995, 120 s. ISBN 80-708-3170-7.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011, 207 s. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-262-0044-4.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

PFEIFFER, Steven I. *Handbook of giftedness in children: psychoeducational theory, research, and best practices*. New York: Springer, c2008, viii, 420 p. ISBN 978-038-7743-998.

STERNBERG, Robert J. a Janet E. DAVIDSON. *Conceptions of giftedness*. 2nd ed. New York: Cambridge University Press, 2005, x, 467 p. ISBN 05-215-4730-X.

Seznam použitých internetových zdrojů

Centrum rozvoje nadaných dětí [online]. © 2001-2012 [cit. 2012-08-14]. Dostupné z: <http://www.nadanedeti.cz/>

ENTLER, Eduard. Umí školy pracovat s nadanými žáky?. In: *Práce s talentovanou mládeží: sborník příspěvků z mezinárodní konference konané 25.-27. září 2008 v Brně = Working with Talented Youth : collection of abstracts of all lectures given at the international conference held on 25-27 Sep 2008 in Brno, Czech Republic*. Vyd. 1. Brno: Jihomoravské centrum pro mezinárodní mobilitu, 2008, s. 39-43. ISBN 978-80-254-3376-8. Dostupné z: http://www.jcmm.cz/cz/data/sbornik_final.pdf

Howard Gardner, multiple intelligences and education. *Infed* [online]. 2008 [cit. 2012-08-14]. Dostupné z: <http://www.infed.org/thinkers/gardner.htm>

Intelligence [online]. © 2007 [cit. 2012-08-14]. Dostupné z: <http://www.intelligence.cz/>

Intelligence a její měření. *Časopis Mensa* [online]. © 2008 [cit. 2012-08-14]. Dostupné z: http://casopis.mensa.cz/veda/intelligence_a_jeji_mereni.html

Krok za krokem s nadaným žákem. Tvoříme individuální vzdělávací plán mimořádně nadaného žáka. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2009. 72 s. [cit. 2012-08-14]. ISBN 80-87000-28-1. Dostupné z WWW: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/Tvorime-IVP_CELY-v2-web.pdf

Nadaný žák. *Pedagogicko-psychologická poradna Karlovy Vary* [online]. [2007] [cit. 2012-08-14]. Dostupné z: http://www.pppkv.cz/download/nadany_zak.pdf

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2012-08-14]. Dostupné z WWW: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

TRNKOVÁ, Kateřina. Podmínky vzdělávání na málotřídních školách. In: *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi pedagogického výzkumu: recenzovaný sborník*. Vyd. 1. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007, s. 124-133. ISBN 978-80-7394-061-4. Dostupné z: <http://www.ucitelske-listy.cz/2011/09/katerina-trnkova-podminky-vzdelavani-na.html>

Vyhledáváme rozumově nadané žáky. Metodická příručka. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. 68 s. [cit. 2012-08-14]. ISBN 80-87000-42-7. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/03/Vyhledavame-rozumove-nadane-zaky1.pdf>

Seznam použitých ostatních zdrojů

Česká republika. Vyhláška č. 116/2011 Sb. kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2011, roč. 2011, č. 116, 43. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1>

Česká republika. Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2011, roč. 2011, č. 147, 56. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vvyhlaska-c-116-2011-sb-ktou-se-meni-vyhlaska-c-72-2005-sb>

Česká republika. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, roč. 2004, č. 561, 190. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK

Seznam obrázků

Obrázek č. 1: Rozložení inteligence v populaci podle Gaussovy křivky

Obrázek č. 2: Model základních typů interakce rodičů a školy při vzdělávání nadaných

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Rozdíly mezi bystrým a nadaným dítětem podle Cvetkovič-Lay

Tab. č. 2: Dotazník pro identifikaci nadaných dětí

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Michal Peška

Obor: Speciální pedagogika - vychovatelství

Forma studia: kombinovaná

Název práce: Identifikace a vzdělávání rozumově nadaného žáka na málotřídní škole

Rok: 2013

Počet stran textu bez příloh: 67

Celkový počet stran příloh: 0

Počet titulů české literatury a pramenů: 19

Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: 2

Počet internetových zdrojů: 13

Vedoucí práce: Mgr. Lada Šimáková