

## SPORTOVNĚ NADANÝ ŽÁK NA BĚŽNÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLE ATHLETICALLY GIFTED PUPIL AT A MAINSTREAM PRIMARY SCHOOL

Monika Kadrnožková<sup>1</sup>, Nicole Wills<sup>2</sup>

<sup>1</sup> a <sup>2</sup> *Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky, Univerzita Karlova, Magdalény Rettigové 4, Praha 1*

### Abstrakt

Fenomén vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných dětí, žáků a studentů stále více rezonuje ve společnosti, a to nejen v návaznosti na změny ve vzdělávací politice a ve snaze o zajištění inkluzivního přístupu, ale také v kontextu výrazně vyššího mediálního zájmu o tuto problematiku. Příspěvek se zabývá problematikou vzdělávání sportovně nadaného žáka v běžné základní škole. Důraz je kladen na organizační možnosti ve vzdělávání u sportovně nadaného žáka (v souvislosti s nastavením individuálního vzdělávacího plánu) a na podporu sportovně nadaného žáka, tedy jeho rozvoj a sociální začlenění v běžné třídě základní školy. Zjišťována byla spolupráce na úrovni školy (třídní učitel, učitelé, školní poradenské pracoviště, rodiče, trenér atd.). Vzhledem k výzkumnému problému byl zvolen kvalitativní přístup, design případové studie. Případy byly vybrány záměrně, jednalo se o čtyři sportovně nadané žákyně, které se věnovaly odlišnému sportu na národní úrovni. Metodou sběru dat se stal polostrukturovaný rozhovor, analýza dat proběhla otevřeným kódováním a technikou vyložení karet. Z výsledků šetření lze konstatovat, že stávající přístup ke sportovně nadaným žákům na vybraných běžných základních školách není dostatečně komplexní. Absence individuálního přístupu, nedostatečná koordinace mezi vzděláváním a sportovními aktivitami a nedostatečná spolupráce mezi aktéry ovlivňují nejen výsledky ve vzdělávání, ale i celkový rozvoj a wellbeing sportovně nadaných žáků. Inspirace ze zahraničního modelu, kladení důrazu na individuální plány a týmovou spolupráci, by mohly vést k vyváženějšímu rozvoji a lepší podpoře nadaných žáků ve všech aspektech.

**Klíčová slova:** Sportovně nadaný žák, individuální vzdělávací plán, koordinace vzdělávání a sportovních aktivit, spolupráce, sociální začlenění, případová studie

### Abstract

The phenomenon of education for gifted and exceptionally gifted children, pupils and students is increasingly resonating in society in connection with changes in education policy and efforts to ensure an inclusive approach. The paper deals with the issue of education of a gifted pupil in a mainstream primary school. The focus is on the organizational possibilities in the education of the athletically gifted pupil and on the support of the athletically gifted pupil. Collaboration at the school level (class teacher, teachers, school counseling department,

parents, coach, etc.) was investigated. A qualitative approach, case study design was chosen. The cases were selected deliberately. The cases were four athletically gifted female students who were involved in a different sport at the national level. The method of data collection was semi-structured interview, and data analysis was done by open coding and card laying technique. The results of the investigation revealed that the current approach to sports gifted pupils in the selected mainstream primary schools is not comprehensive enough. It was found that there was a lack of individual approach, lack of coordination between education and sports activities and lack of cooperation between the actors. These identified factors affect not only educational outcomes but also the overall development and wellbeing of athletically gifted pupils. Inspiration from the foreign model, emphasising individual plans and teamwork, could lead to a more balanced development and better support of gifted pupils in all aspects.

**Key words:** Athletically gifted pupil, individual education plan, coordination of education and sports activities, cooperation, social inclusion, case study

## Úvod

Problematika vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných dětí, žáků a studentů se aktuálně dostává do popředí a to především v souvislosti se změnami ve vzdělávací politice, ve společenském pojetí inkluzivního vzdělávání, ale také v souvislosti s mediálním ohlasem a aktuálními tuzemskými i zahraničními studii, které se zaměřují na možnosti obohacení kurikula ve vzdělávání nadaných dětí a žáků (Lojdová, et al. 2019; Desmet & Pereira, 2022; Sternberg et al., 2022; Johnsen, 2022; Kaplan, 2023). Pozornost je též upírána na rovné podmínky ke vzdělávání nadaných jedinců (Jung et al., 2022) či možnosti identifikace jejich nadání (Peters et al. 2020; Jabůrek et al., 2023; Sochová, 2023; Stephens et al., 2023).

## Definice sportovního nadání

Nadání můžeme chápat jako souhrn vrozených vloh, přičemž se může projevat v různých oblastech. Identifikovat nadání lze například v oblasti intelektové (matematické, jazykové, vědecké či technické) (Gagné, 2004). Již méně je však kladen důraz na identifikaci v oblasti umělecké a hudební (Ismail et al., 2022; Tichá, 2023). Problematickou oblastí pro identifikaci se může jevit sportovní nadání, kde se linie pojmů *nadání* a *talent* mnohdy překrývají (Tranckle & Cushion, 2006; Vaeyens et al., 2008). Za účelem identifikace sportovního nadání nelze využít stejné metody jako u identifikace intelektového nadání, protože není možné brát v potaz pouze vliv zralosti a relativní věk jedince. Některé vrcholové sportovní výkony se mohou projevit až v adolescenci (Davids, & Baker, 2007), například rychlobruslař bude podávat jiný výkon ve dvanácti letech a jiný výkon v osmnácti letech. V tomto ohledu je podstatné rozlišovat dle Gagného (2004) genotypické nadání, tedy nadání vrozené (vlohy) a fenotypické nadání (talent), který se tvoří prostřednictvím zrání a rozvíjení

vloh a je úměrně závislý na procvičování jedince (Vičar, 2017). Také raná výkonnost nezaručuje vždy pozdější úspěch. Biologická zralost může pomoci, nebo naopak uškodit ve sportovním výkonu (dle typu sportu) ve srovnání s chronologickým věkem jedince (Johnston et al., 2018). Tyto všechny aspekty mnohdy ztěžují identifikaci sportovního nadání a nastavení komplexního rozvoje sportovně nadaného jedince (Vaeyens et al., 2008).

### Sportovně nadání ve vzdělávacím procesu

Jaký by měl být efektivní přístup ke sportovně nadanému žákovi z hlediska porozumění jeho specifických vzdělávacích potřeb? Je mnoho možností, jak uvažovat o vhodné vzdělávací koncepci v souvislosti rozvojem sportovního nadání. Existují různé varianty pro podporu nadaných žáků. Stejně tak jako u intelektově nadaných žáků můžeme volit pro sportovně nadané žáky různé varianty, jak jejich potenciál rozvíjet (obohacování, akcelerace, speciální třídy, individuální vzdělávací plán či individuální vzdělávání) (Gagné, 2000).

- **Učitel podporující sportovně nadané žáky ve vzdělávání.** Učitelé by měli mít vyhrazen čas pro individuální konzultace se sportovně nadanými žáky pro naplnění jejich vzdělávacích potřeb (VanTassel-Baska & Stambaugh, 2005). Jako důležitá se jeví vzájemná spolupráce mezi učiteli a sportovně nadanými žáky v oblasti koordinace plánování vzdělávání i vzhledem k jejich dalším sportovním aktivitám a časté vytíženosti (DuFour & Eaker, 2009). Aby byl systém podpory funkční, potřebují podporu nejen žáci, ale také učitelé. Péče o nadané by tedy měla být akcentována i ze strany vedení školy. Učitelé samozřejmě mohou podporovat rozvoj nadaných žáků v jejich nejlepším zájmu, ale bez systematické podpory vedení školy nelze nastavit ani dlouhodobě udržitelný a kontinuální systém podpory nadání (Tomlinson & Allan, 2000). Vedení školy by mělo zajistit učitelům podporu v oblasti odlehčení administrace, vzájemných hospitací, společných setkáních k otázkám podpory nadání, ale i pro zajišťování zdrojů (materiálních, výukových či např. prostorových) (VanTassel-Baska & Stambaugh, 2005).
- **Pedagogické zkušenosti a znalosti v oblasti vzdělávání nadaných žáků.** Existuje poměrně nízké procento učitelů, kteří absolvovali během své pedagogické praxe kurz či seminář zaměřující se na podporu nadaných žáků (Westberg & Daoust, 2004). V ČR se v letech 2020–2022 zúčastnili obdobného semináře pouze 4 % učitelů ZŠ (Pavlas, 2022). Studie VanTassel-Baska et al., (2002) poukázala na signifikantní vztah mezi dosaženými výsledky nadaného žáka a učitelem, který pro jeho podporu využívá záměrné a vhodné strategie. Právě z těchto důvodů je velmi důležité učitele v dalším vzdělávání v této oblasti podporovat a motivovat je k využívání vhodných strategií a modelů v praxi (VanTassel-Baska & Stambaugh, 2005).

- **Individuální přístup.** Individuální přístup by měl učitel uplatňovat s přihlédnutím ke specifickým vzdělávacím potřebám a individuálním odlišnostem nadaného žáka. Pro sportovně nadaného žáka lze využít například učitele – tzv. koordinátora nadaných či jiného vytipovaného učitele, se kterým by mohl žák konzultovat své vzdělávací potřeby. Dále lze v oblasti sportu využít možnosti obohacování a rozvíjet žáka například ve spolupráci s učitelem tělesné výchovy.
- **Rozvíjení sportovně nadaného žáka.** Nejprve je vhodné identifikovat silné a slabé stránky žáka a jeho tréninkový plán přizpůsobit aktuálním potřebám. Sportovně nadaní žáci by neměli být rozvíjeni dlouhodobě pouze v jednom konkrétním sportu, ale naopak by mělo docházet k podpoře rozvoje v různých sportovních oblastech (což může nabídnout právě školní prostředí), stejně tak jako by měl být navržen různorodý tréninkový program (Baker et al., 2003). Jednou z hlavních výhod při trénování odlišných sportů ve formálním vzdělávání je rozvoj taktického uvažování, sebekontrola a opodstatněný je též prvek motivační (Bakker et al., 1990). Pro sportovně nadané žáky lze ve vzdělávacím programu využít prvky implicitního učení formou hry, tedy zkoušet též takové sporty, kde učitel pouze vysvětlí pravidla hry, ale dále již žáci řeší problémové situace v rámci samotné hry s minimálním zásahem učitele. Po ukončení hry následuje zpětné vyhodnocení taktických metod a problémových situací, které žáci ve hře využili (Farrow & Abernethy, 2002). I zde je důležité zahrnout do podpory rozvoje sportovně nadaného žáka prvky vyrovnání se s emočním a kognitivním vzrušením či neúspěch z výsledku soutěže (Orione et al., 2021). Dle Tematické zprávy ČŠI (Pavlas, 2022) je pro rozvoj sportovně nadaného žáka na základních školách v České republice stále nejčastěji využívána účast na sportovních soutěžích a spolupráce se sportovními kluby.
- **Psychosociální podmínky sportovně nadaného žáka.** Je důležité myslet na celostní rozvoj sportovně nadaného žáka, tedy nejen na rozvíjení jeho fyzické stránky, ale také na psychosociální aspekty. Mnoho sportovně nadaných žáků vykonávajících sport na vrcholové úrovni musí upozadit své ostatní potřeby před časovou náročností tréninků, soutěží a dalších aktivit spojených se sportem (Quinaud et al., 2022), proto je důležité klást důraz na jejich wellbeing. Vhodné je vytvářet podporující, bezpečné a motivující zázemí, kterého je možné dosáhnout, pokud že všechny zainteresované strany navzájem spolupracují (žák, třídní učitel, učitelé, speciální pedagog, trenér a rodiče.) (Lundqvist et al., 2023). Výzkumná zjištění ukazují, že kombinace nároků ve vrcholovém sportu spolu se studijními nároky na žáka mohou negativně ovlivnit jeho wellbeing (např. stres, vyhoření, deprese a úzkost) či zkrusit vnímání očekávaného výkonu (zvýšit riziko zranění nebo onemocnění) (Stambulova et al., 2021; Thompson et al., 2022). Pozitivní rozvoj sportovně nadaného žáka se tedy vyznačuje především podpurným, psychologicky bezpečným a posilujícím prostředím zahrnujícím odborníky jak z

formálního prostředí (např. třídní učitel či učitel tělesné výchovy), tak ze sportovního prostředí (trenéři, sportovní fyzioterapeuti a další) (Hauser et al., 2022). Důležité je také podporovat pozitivní vztah mezi třídním učitelem a sportovně nadaným žákem, protože třídní učitel má na žáka zásadní vliv a též ovlivňuje jeho postoj k celé škole (Mareš & Čáp, 2001; Pelikán, 2002).

- **Důraz by měl být kladen také na sebevědomí, motivaci ve vzdělávání a strategii zvládnání neúspěchů** u sportovně nadaného žáka. Rozvoj sportovního nadání ve formálním vzdělávání by měl být pro žáky též zábavou, učitel by měl cíleně podporovat složky záměrného cvičení a záměrné hry dle potřebného poměru vůči věku a pokročilosti žáků. Dle studie Côté & Hay (2002) například u žáků ve věku 7–12 let převládá při cílené hře frekvence záměrné hry nad frekvencí záměrného cvičení. Učitel by si tedy měl být vědom také biologického vývoje žáků a jejich aktuální potřeby v nastavení sportovní hry. V některých základních školách zřizujících sportovní třídy můžeme nalézt obohacující programy, které jsou určeny pro žáky s odlišným sportovním zaměřením. Například pro žáky hrající tenis, badminton či hokej vytvářejí učitelé tělesné výchovy záměrné hry pro rozvoj oblasti koordinace ruka/noha/postoj (Kröger & Roth, 1999).
- **Na sportovně nadaného žáka může být vyvíjen vyšší tlak ve spojení s očekáváním vysokých sportovních výkonů a zároveň dobrých výkonů ve vzdělávání.** V závislosti na vyšší míře stresu mohou sportovně nadaní žáci pociťovat frustraci, například pokud dle svého názoru nejsou dostatečně produktivní (Webb et al., 2020). Stres nadaných žáků mohou ovlivnit také rozdíly, které jsou mezi nadanými žáky a jejich vrstevníky (Yazid et al., 2019). Již Galbraith (2022) uvádí, že izolace nadaných žáků od svých vrstevníků vede k tlaku na konformitu a skrývání či zlehčování nadání za účelem získat uznání skupiny vrstevníků. Z těchto důvodů by do spolupráce při zvládnání stresu měli být zahrnuti učitelé, rodinný příslušníci, trenéři a speciální pedagogové nebo školní psychologové ze školního poradenského pracoviště (ŠPP), tak aby podpora koordinace zvládnání stresu byla efektivní. Týmová spolupráce je zde klíčovou prioritou po dosažení kladných výsledků ve všech výše zmíněných aspektech (Memmert, 2006). Pro zvládnání stresu je nezbytné, aby si sportovně nadaní žáci osvojili toleranci vůči frustraci a stresu, která jim umožňuje stát se vytrvalými ve svém úsilí a pomůže jim vypořádat se s případnými neúspěchy. I z těchto důvodů se v zahraničí můžeme setkat s přístupy, které kladou enormní důraz na wellbeing a mentální zdraví sportovně nadaných žáků, kterým je školou z organizačního hlediska upravován vzdělávací plán přímo na míru jejich potřebám (Lundqvist et al., 2023).

## Sportovně nadaný žák v legislativním procesu

Institucionální péče o jedince se sportovním nadáním ve vzdělávání je zajišťována koncepcí státní podpory MŠMT (Zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání<sup>1</sup> a Vyhláškou č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných<sup>2</sup>). Dle školského zákona (§ 17, odst. 2) lze využít pro rozvoj sportovně nadaných žáků rozšířenou výuku některých předmětů nebo skupin předmětů. Dále může ředitel dle školského zákona (§ 17, odst. 2) třídním se sportovním zaměřením nebo žákům vykonávajícím sportovní přípravu odlišně upravit organizaci vzdělávání. V rámci individuálního rozvoje sportovně nadaných žáků lze formulovat individuální vzdělávací plán (IVP). Psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku nadaných žáků poskytují dle vyhlášky 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních<sup>3</sup> Pedagogicko-psychologické poradny, které též připravují podklady pro vzdělávací opatření a dokumentaci pro vzdělávání nadaných žáků.

Mezi základní koncepční materiály pro rozvoj sportovně nadaných žáků patří Koncepce podpory sportu 2016–2025 (schválená usnesením vlády č. 591 ze dne 27. června 2016)<sup>4</sup>, která předkládá směry rozvoje a podpory českého sportu. V oblasti rozvoje sportovně nadaných žáků předkládáme následující strategické body, které bez dostatečné podpory ze strany státu mohou negativně ovlivnit jejich rozvoj: vysoká ekonomická spoluúčast rodiny na zajištění sportovních aktivit žáků; pokles odbornosti v kontextu nízkého zastoupení výzkumu ve sportu; problémy s propojením sportovní kariéry a vzděláváním (program Duální kariéra); nízká základna dobrovolníků v zájmové trenérské činnosti a stále nízký počet pohybových aktivit dětí ve školách (85 % pohybových aktivit dětí je realizováno v EU právě na školách). Ve státní koncepci podpory sportu 2016–2025 jsou považovány vynikající výsledky sportovců za unikátní ve smyslu nenahraditelného společenského významu a pozitivní propagace České republiky. Mimo sportovní reprezentace České republiky pracuje Koncept podpory sportu 2016–2025 též s rozvojem výkonnostních sportů bez perspektivy republikové nebo mezinárodní reprezentace, jedná se o sporty, které nejsou v systému podpory talentované mládeže a lze u nich rozvíjet výkonnostní sport formou krajských nebo okresních soutěží.

<sup>1</sup>[https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwi8-o-Sot6AAxV2\\_rsIHfbmBxgQFnoECBMQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.mvcr.cz%2Fsoubor%2Fsb103-08-pdf.aspx&usg=AOvVaw1Y0kQK3MuhmGnR\\_fdwlx-u&opi=89978449](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwi8-o-Sot6AAxV2_rsIHfbmBxgQFnoECBMQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.mvcr.cz%2Fsoubor%2Fsb103-08-pdf.aspx&usg=AOvVaw1Y0kQK3MuhmGnR_fdwlx-u&opi=89978449)

<sup>2</sup> <https://www.msmt.cz/file/45084/download/>

<sup>3</sup> <https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=72&r=2005>

<sup>4</sup> <https://www.msmt.cz/file/49562/>

Vzhledem k výše uvedené problematice jsme se rozhodly provést sondu do školního prostředí běžné základní školy se zaměřením na sportovně nadané žáky, kteří reprezentují Českou republiku v různých sportovních odvětvích a mají ředitelem školy upravenou organizaci vzdělávání formou IVP či jsou z běžného vzdělávacího procesu vyčleněni a vzdělávání formou individuálního vzdělávání (tzv. domškoláci). Zajímalo nás především, jakým způsobem spolupracují sportovně nadaní žáci, učitelé a další pedagogičtí pracovníci na plánování a organizaci jejich vzdělávání.

## Metodologie

Vzhledem k výzkumnému problému byl zvolen kvalitativní přístup pro porozumění několika konkrétních případů popisujících možnosti vzdělávání sportovně nadaných žáků s IVP.

**Výzkumný problém** je zaměřen na fenomén, jakým způsobem je přistupováno k žákům se sportovním nadáním na základní škole. Především je kladen důraz na dopad IVP při rozvoji sportovně nadaného žáka v kontextu začlenění do běžného vzdělávacího procesu.

1. *Jakým způsobem je upravena organizace vzdělávání v případě sportovně nadaného žáka s IVP?*
2. *Jakým způsobem je žák se sportovním nadáním ve škole podporován ve vzdělávání?*

## Design výzkumu

Design případové studie byl zvolen vzhledem k potřebě porozumění několika konkrétním případům (Švaříček, 2007). Cílem bylo popsat vztah mezi případem a jeho okolím a dynamické prostředí včetně faktorů, které determinují jednotlivé případy (Yin, 2003). Design výzkumu byl vybrán v souladu s výzkumnými otázkami, které směřují ke zjištění, jakým způsobem jsou žáci rozvíjeni v rámci IVP nebo individuálního vzdělávání, a jak tyto úpravy ovlivňují jejich vzdělávací proces. Volba případu probíhala záměrným výběrem respondentů s předem určenými kritérii (Merriam, 1988). Respondentky byly osloveny na základě kontaktu jedné z výzkumnic. Vybrány byly čtyři žačky, které v oblasti sportu reprezentují Českou republiku, přičemž tři navštěvují běžné základní školy s přiznaným IVP v rámci individuálního rozvoje sportovního nadání a jedna žačka je zařazena do individuálního vzdělávání. Každá žačka se věnuje na národní úrovni jinému sportu pod záštitou T. J. Sokol ve Středočeském kraji. Pro nasycení dat byla zařazena do výzkumu též matka žákyně v individuálním vzdělávání. Anonymizace dat proběhla v souladu se zajištěním anonymity respondentů, kterým byl záměr výzkumu řádně vysvětlen a spolupráce stvrzena podpisem informovaného souhlasu.

Tabulka číslo 1. Výzkumný vzorek

Respondent	Věk	Sportovní věk	Ročník	Sport	Hodinová dotace tréninku za týden	Dosažený úspěch
Anna	2	10	7.	Tenis	17	Mistryně ČR
<b>Matka Anny</b>	Anna je individuálně vzdělávána na ZŠ podle § 41 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).					
Bára	4	7	8.	Synchronizované krasobruslení	13	Mistryně ČR (skupina)
Dana	4	6	8.	Atletika – běh	6 – 7	Vicemistryně ČR (běh na 300 metrů)
Eva	4	8	9.	Disco dance	3+ (dle situace až 10 hodin týdně)	Vicemistr ČR (skupina)

\*Sportovní věk je období, ve kterém se sportovec věnuje systematické sportovní přípravě (Zahradník & Korvas, 2012).

**Anna** je dvanáctiletá dívka věnující se tenisu od svých dvou let (rodiče jsou bývalí vrcholoví tenisté). Aktuálně je v sedmém ročníku ZŠ, je zařazena do individuálního vzdělávání a je vyučována výhradně svou matkou (přezkoušení v ZŠ absolvuje jednou za čtvrt roku). Tenisový trénink trvá denně 2 – 3 hodiny, dále následují kondiční tréninky. S rozšiřováním tréninkového programu postupně přestala docházet do ZŠ, v minulém roce docházela do ZŠ alespoň na dvě hodiny denně, aktuálně již absolvuje pouze povinné přezkoušení.

**Bára** je čtrnáctiletá dívka věnující se aktuálně skupinovému krasobruslení. Od tří let se věnovala gymnastice a plavání, v šesti letech nastoupila do nově vzniklého krasobruslařského klubu, dle trenéra ovšem začala s profilací sólové krasobruslařky již pozdě. V pandemické době se od kolegyně dozvěděla o možnosti skupinového krasobruslení, začala ihned trénovat online, a jakmile situace povolila, začlenila se prezenčně do dvou týmů, se kterými aktivně soutěží. Trénuje jak na ledě, tak na suchu ve zdvojeném režimu (za dva týmy), celkem tedy 13 hodin týdně.



**Dana** je čtrnáctiletá dívka v osmém ročníku ZŠ. Rodiče ji vedli ke sportu od dětství, atletice se věnuje aktuálně šestým rokem, přičemž se specializuje na běh na středně dlouhou trať na 300 metrů, na 400 metrů a na skok daleký. Tréninku věnuje sedm hodin týdně.

**Eva** je čtrnáctiletá dívka v devátém ročníku ZŠ, která aktivně tančí skupinový disco dance. Sportu se věnuje od tří let, tanci od osmi let, přičemž klub si vyhledala s pomocí rodičů. Standardně trénuje hodinu a půl dvakrát týdně, často ale má tým tréninky navíc, hodinová dotace tak může být až třináct hodin za týden (dle potřeby). Sólově dříve též soutěžila, nyní se však věnuje skupinovému tanci.

### Sběr dat

Jako metoda sběru dat byl uplatněn hloubkový rozhovor s otevřenými otázkami za účelem pochopení fungování vzdělávacího procesu ve spojitosti s IVP sportovně nadaných žáků. Pro typ rozhovoru byl zvolen polostrukturovaný rozhovor sestavený z předpřipraveného seznamu témat a otázek, které vycházely z hlavních výzkumných otázek šetření (Švaříček, 2007). Strukturace otázek pro rozhovory byla připravena dle pyramidového modelu Wengrafa (2001) a obsahovala základní výzkumné otázky (ZVO), specifické otázky (SVO) a tazatelské otázky (TO). Rozhovory byly nahrány v souboru mp3 a posléze proběhla jejich doslovná transkripce.

**Tabulka číslo 2.** Ukázka sestavení schématu rozhovoru dle Wengrafa (2001)

<b>VO1</b>	Jakým způsobem je upravena organizace výuky v případě sportovně nadaného žáka s IVP?
<b>VO1</b>	Se kterými pedagogickými pracovníky žák spolupracuje na organizaci svých studijní povinností?
<b>TO1</b>	Jak často se žák setkává/konzultuje se třídním učitelem?
<b>VO2</b>	Jakými způsoby je žák se sportovním nadáním ve škole podporován?
<b>VO2</b>	Se kterými pedagogickými pracovníky žák řeší své vzdělávací potřeby?
<b>TO2</b>	Navštěvuje žák speciálního pedagoga nebo školního psychologa ve ŠPP?

## Analýza dat

Analýza dat proběhla technikou otevřeného kódování v programu Word – text jednotlivých rozhovorů byl nejprve rozdělen na samostatné jednotky, kterým byly přiřazeny kódy. Dále proběhla jejich revize, přejmenování, úprava dle potřeby s upřesňujícími memy k jejich obsahu a byl vytvořen seznam kódů (Švaříček, 2007). Následovala systematická kategorizace kódů dle jejich společných vlastností. Z otevřeného kódování vznikly čtyři kategorie: **problematika absence, organizace ve vzdělávání, zvládání studijní zátěže a klima třídy**. Interpretační linie je ve všech případech provázána problematikou vysoké absence žákyň kvůli sportovnímu vytížení.

## Problematika absence

Tři žákyně (Bára, Dana a Eva) vykonávají sportovní přípravu a ředitelé jim dle školského zákona (§ 17, odst. 2) umožňují úpravu organizace vzdělávání prostřednictvím IVP. Čtvrtá žákyně, Anna, dříve využívala IVP, aby mohla odcházet ze školy dříve, ale s nárůstem absence ředitel ZŠ doporučil individuální vzdělávání: *“...Pan ředitel nám řekl, že není možné na základně sportovních výsledků udělat individuální plán, že by to bylo složitý a že je jednodušší udělat domácí školu.”* (Matka Anny). Tato situace matce Anny byla předložena jako vhodné řešení a ona jej přijala. Pro ověření, že matka Anny je kompetentní k individuálnímu vzdělávání Anny, stačilo (dle § 41 školského zákona) prokázání vysokoškolským titulem: *“Do školy jsem jen přinesla svůj vysokoškolský diplom, mám vystudovaná práva.”* (Matky Anny). Pro zjištění širší úpravy organizace ve vzdělávání bylo zásadní zjistit, v jakém rozsahu žákyně absentují. Právě **absence** u žákyň hraje roli ve vztahu ke vzdělávání, a to hned z několika aspektů: **ovlivňuje nastavení organizace vzdělávání v souvislosti se zameškanou látkou; má vliv na zvládání studijní zátěže; působí na klima třídy a sociální začlenění mezi spolužáky.**

### 1) Organizace vzdělávání

Z hlediska *absence* je důležité zmínit, že pouze Anna neplní povinnou školní docházku jako ostatní žákyně ve škole, ale vzdělává se výhradně se svou matkou v domácím prostředí, neřeší tedy organizaci vzdělávání jako ostatní žákyně, protože si tempo výuky nastavuje se svou matkou sama, na rozdíl od žákyň, které se musí přizpůsobit **tempu ve škole**. Nejvíce svou absenci řeší Bára, i přesto že se snaží do školy docházet dle svých slov co nejvíce, je svou vysokou absencí přirovnávána ke spolužákům, kteří zameškávají z jiných důvodů (např. dovolená s rodiči): *“...já se snažím chodit, jakože co nejvíce do školy i když paní učitelka si to asi nemyslí nevím. Děti, který prostě jezdí furt na dovolený, tak mají větší absenci furt než já. Za půlrok jsem měla asi 160 zameškaných hodin, bylo to buď kvůli sportu, nebo že jsem se zranila kvůli sportu.”* (Bára). Druhou nejvíce absentují je Dana, které se daří skloubit trénink s docházkou, takže nezmešká v celkovém součtu za pololetí tolik hodin: *“...něco se tomu*

obětovat musí, takže občas vynechávám no tu školu, ... tak zhruba 4 hodiny týdně." (Dana). Také Dana uvádí, že někteří učitelé mají výhrady k její absenci: "Občas mají narážky, třeba z matiky, ty si zase chyběla, kde si byla." (Dana). Eva zmešká z dotazovaných žákyň (mimo Anny) nejméně času: "...třeba jen po soutěži jedna hodina, že tam nejdu, že to třeba máme do neděle do pozdě do večera, tak nejdu na jednu hodinu." (Eva). Eva si nevybavuje, že by jí některý učitel konfrontoval kvůli její absenci. Úpravu vzdělávání v rámci IVP (ať již organizačního charakteru či po obsahové stránce) nemá žádná ze čtyř žákyň mimo Anny, která je vzdělávána v domácím prostředí. Bára, Dana i Eva se tedy musejí se studijními nároky vypořádat ve stejném režimu jako jejich spolužáci.

Žádná ze žákyň **nenavštěvuje ve své škole ŠPP** (nejsou v kontaktu se školním speciálním pedagogem ani se školním psychologem). Anna, Dana a Eva též ani nenavštěvují žádné ŠPZ, pouze Bára dříve docházela do PPP, ne však v souvislosti se sportovním nadáním, ale kvůli diagnostice dyslexie. Přesto však nevyužívá aktuálně žádné PO, protože má špatnou zkušenost s jednáním učitelky v souvislosti s využíváním PO: "...na základce mě jedna učitelka kvůli tomu vyčleňovala z kolektivu, že mi třeba dala jedničku, když jsem celý test měla blbě. A my jsme to nechtěly, mamka řekla, ať klidně dostanu tu pětku." (Bára). Po těchto zkušenostech Bára PO nevyužívá: "Takže mám papír a nevyužívám to." (Bára).

Anna v případě potřeby **vyhledává učitele pro konzultaci**: "No já jako jdu na ten předmět a když mám u toho napsanou tu učitelku, když mám třeba dějepis, tak mám tu učitelku, která se mi tu hodinu věnuje." (Anna), není to však příliš časté: "...No ona mamka to docela umí, takže ty konzultace moc nepotřebuju." (Anna). Bára, Dana a Eva nevyužívají konzultace s učiteli pro doplnění látky. Jsou ale přesvědčené, že pokud by potřebovaly pomoci, například se zameškanou látkou, **učitelé by je podpořili**: "...čeština, matika, angličtina, to bych si za tím učitelem došla, oni by mi to určitě vysvětlili, to by nebyl problém." (Eva)... "Stoprocentně ano, kdybych za nimi přišla." (Dana). Dana doplňuje, že pokud potřebuje cokoli řešit v rámci svého studia, vyhledá **třídního učitele** nebo **tělocvikářku**. Bára, Dana i Eva **využívají pomoci spolužáků**, rodinných příslušníků nebo samostudia při doplňování zameškané látky: "...napsala jsem kamarádce, doplnila jsem si výpisky, pak jsem koukala na videa na internetu, když to byla třeba nějaká gramatika, tak jsem koukala třeba na videa, abych to pochopila...takže spolužáci a pak starší sestra a máma (Dana)...maximálně spolužáci...pošlou zápisky nebo případně vysvětlí novou látku (Eva)...když mi něco chybí, tak řeknu kamarádům, vyfotí mi to..." (Bára). Záleží též na dni, kdy žákyně chybí: "...mám takový štěstí, že v pátek máme lehký hodiny, takže tam moc zápisků není, takže většinou o nic moc nepřijdu." (Dana). S doplňováním látky dle svých slov Dana nemá *vůbec* žádný problém.

Bára, Dana i Eva zmiňují **odlišný přístup** v jednání učitelů ve vztahu k jejich sportovnímu nadání, ke sportovním úspěchům či již zmiňované absenci: *“No s třídní teď mám celkem dobrou vztah a ona právě, že se bála že mám velkou absenci. Jako nebyla to největší absence, co byla u nás ve třídě a to neřešila, jenom tu moji.”* (Bára). Bára vnímá, že přístup učitelů je ovlivněn její absencí: *“...s tou jednou učitelkou. Ta furt byla na mě našťavaná, že chybím a tady to, ale teď jak jsme byli na lyžáku, tak se to zase srovnalo, teď mě má zase ráda, ale byla, taková jako nevrhá.”* (Bára). Někteří učitelé projevují i osobní zájem na výsledcích: *“Pan učitel říkal, že mě nikam nepustí, když mu nepošlu video, jak jsme jeli...podle pana učitele jsem sportovní talent.”* (Bára). Eva uvádí, že po sportovních úspěších se stala například oblíbenkyní: *“...tělocvikář mě má víc rád, kvůli tomu, že sportuju, jinak se od ostatních učitelů vztah nezměnil.”* (Eva). Velmi dobře vychází s učitelkou Dana: *“...třídního vidím minimálně třikrát týdně...on je skvělejší ke mně ostatní jsou taky v pohodě.”* (Dana).

## 2) Zvládání studijní zátěže

Z rozhovorů vyplynulo, že všechny žákyně považují **domácí přípravu za nezbytnou** vzhledem k jejich sportovní vytíženosti. Nejvytíženější sportovkyní se jeví Anna, která pokud netrénuje, věnuje se právě učení: *“No já se učím s mamkou jako, mamka využívá každý čas volný, když nehraju, netrénuju.”* (Anna). Bára, Dana a Eva hovoří o časové zátěži, která je na ně kladena během víkendů, které tráví velmi často na soutěžích: *“...já si potřebuju našprtát a ten druhý den si to hnedka říct. Takže pokud píšeme v pondělí a jsem na závodech celý víkend, tak nedokážu být připravená.”* (Bára)...většinou se učím o přestávkách pak ve škole v pondělí, protože o víkendu to prostě nestíhám...zatím to tak nějak zvládám.” (Dana)...hůř jsem připravená než normálně, když nemám celý víkend. Ale taky záleží, když je čtvrtletí, pololetí, tak toho máme hromadu, občas máme toho jenom kousek, ale občas toho je fakt hodně do tý školy. “ (Eva). Bára, Dana i Eva potvrzují, že víkendová sportovní zátěž může ovlivnit jejich vzdělávací výsledky, ale především **má vliv na jejich fyzický a psychický stav**: *“...často se vracíme v pondělí nad ránem, tak dospívám pondělí a někdy mi ještě není dobře, tak někdy dospívám i úterky že jo doma... (Bára)...jo na to tělo, je to náročnější, je to určitě víc náročný po tom víkendu...občas to prostě pokazím a pak si to opravím.”* (Dana)...na testy se připravuju vždycky, jako že bych přišla do školy úplně nepřipravená tak to se mi jako nestalo, ale unavená jsem...Určitě, potom se rozhodně tolik nesoustředím.” (Eva).

Rozdílné jsou však názory Báry, Dany a Evy na **zátěž spojenou s doplněním zameškané látky**: *“...Jakože je horší, když tam není ten poslech že jo, když tam sedím tak si to pamatuju mnohem líp. Když se to musí naučit od spolužáků to je takový těžší, ale myslím si, že o moc horší to není.”* (Bára). Dana nevěnuje domácí přípravě příliš času, jak sama uvádí: *“...jsem ten typ, co se moc nemusí učit, že to mám víc v sobě, takže na test se podívám, naučím, ale že bych se každý den učila biflovala to ne...tak každý den půl hodky, hodku...já jsem se nikdy moc neučila.”* (Dana). Přesto že Dana bez větších problémů zvládá kompetenci k učení,

vnímá svou situaci do jisté míry nekomfortně: *"...hlavě mi přijde, že jsem pozadu, přijde mi, že jsem ve skluzu a že mi něco uniká."* (Dana). Eva se připravuje do školy denně hodinu a půl a trvá na své samostatnosti ve školní přípravě: *"Ne já si dělám věci sama do školy. Neříkám, že by mi nechtěli pomoc, ale já si chci tu přípravu do školy dělat sama."* (Eva).

### 3) Klima třídy

**Začlenění žákyň do třídního kolektivu** se ukázalo jako problematické ve všech čtyřech případech. Anna zmiňuje, že vzhledem k individuálnímu vzdělávání ve škole nemá mnoho přátel: *"...já se s nima moc nebavím."* (Anna) a nezúčastňuje se ani školních akcí: *"...jenom jednou a jinak nikdy."* (Anna) a dodává: *"Nikdy jsem se necítila součástí kolektivu."* (Anna). Bára se dle svých škol cítí ve škole *dobře*, přesto její nejkomfortněji: *"...když jsem sama doma. Nebo mezi těma kamarády na ledě, tam je to taky dobrý."* (Bára). Dana ve třídě naráží na názor spolužáků, že velmi často chybí: *"...hodně mi spolužáci říkaj jak jako chybim, že prostě tomu sportu obětovávám hodně a je to takový občas, že se necejtím moc dobře."* (Dana) a doplňuje, že se nejlépe cítí při sportování: *"...po závodech nebo když dokončím nějakou těžkou trénink."* (Dana). Eva uvádí, že vztah ke škole je *v poho*, ale zároveň doplňuje, že nejlépe se cítí na tréninku: *"Nejradši jsem na tréninku že jo asi."* (Eva). Jako jediná ze žákyň uvádí, že má více přátel ve škole než na tréninku, její spolužáci jsou Evou seznámeni s důvody, proč ve škole chybí: *"...ví, že nemůžu mít čas kvůli sportu."* (Eva). Eva se také dle svých slov nesešla s negativním postoje spolužáků souvisejícím s její absencí.

Negativně vnímají svou **neúčast kvůli tréninkům a závodům na školních akcích** Bára, Dana i Eva: *"No tak na tom výletu se vždycky stane nějaká mela, co vždycky pak dva tejdny třeba lidi řeší, a já to třeba nevím, co se tam stalo."* (Bára)...*byli na lyžáku, takže to se mě hodně dotklo, jako by to mi přišlo hodně, že jsem vypadla z toho kolektivu, ale jinak se s tím nějak snažím srovnat.* (Dana)...*Jako asi trochu jo. Oni na to měli třeba vzpomínky, anebo nějaký vtipy o tom nebo nějaký spojený písničky, třeba s tím výletem a já jsem tomu třeba vůbec nerozuměla, těm vtipům, nic."* (Eva). Z těchto důvodů se Dana snaží zúčastnit co nejvíce školních akcí: *"Jezdim co nejvíc můžu."* (Dana), ale ne vždy se kvůli sportu nakonec zúčastní: *"No většinou, že se to nehodí kvůli tréninkům, že jsou tam důležité závody. Tak třeba teďka jsem nejela na lyžák, protože to bylo před důležitěma závody no."* (Dana). Anna, Bára a Dana se též shodly, že **nejvíce přátel mají ve sportu:** *"... na tom tenise."* (Anna)...*mezi těma kamarády na ledě* (Bára)...*Tak to určitě ve sportu, tam mám mnohem větší kamarády než ve třídě.* (Dana).

## Výzkumná zjištění

### 1. Jakým způsobem je upravena organizace výuky v případě sportovně nadaného žáka s IVP?

Jediná Anna je aktuálně v individuálním vzdělávání jako tzv. *domškolák*, k tomuto rozhodnutí její matka dospěla ve chvíli, kdy jí bylo ze strany ředitele řečeno, že by byla organizace v rámci IVP náročná a doporučil Annu zařadit do individuálního vzdělávání. Vzdělávání Anny je tedy nadále plně v kompetenci matky a do školy chodí pouze na přezkoušení, i přesto občasně využívá konzultace s učiteli konkrétních předmětů v případě nejasností. Se třídním učitelem ani jiným pedagogickým pracovníkem ale není v pravidelném kontaktu. Ostatní žákyně (Bára, Dana a Eva) mají uzpůsoben IVP v rámci náročnosti jejich sportovních aktivit. Jako největší problém se projevila **absence** žákyň. Bára, Dana a Eva vnímají, že postoj učitelů se vůči nim mění v návaznosti na jejich vysokou absenci. I přesto, že se žákyně snaží maximálně do školy docházet, učitelé vnímají jejich snahu jako dostatečnou. Se žádnou žákyní třídní učitel kontinuálně **nekonzultuje** organizační úpravy ve vzdělávání vzhledem k jejich absenci. Žákyně ale věří, že v případě potřeby by jim učitelé se sestavením vzdělávacího plánu pomohli.

Vzhledem k vysoké absenci žákyně přijímají svou **odpovědnost za domácí přípravu**, Bára, Dana a Eva uvádějí, že určitě chtějí studovat střední školu, případně vysokou školu, protože vzdělání je dle jejich názoru *důležité* a jsou si vědomi, že nebudou moci reprezentovat po celý život. Domácí příprava je pro ně zatěžující v návaznosti na víkendové závody, kvůli kterým žákyně často chybí i v pondělí a v návaznosti na tréninky ve všedních dnech. **K doplňování a doučování látky volí nejčastěji žákyně pomoc od svých spolužáků nebo upřednostňují samostudium. Naopak využívají minimálně pomoci učitelů.**

### 2. Jakým způsobem je žák se sportovním nadáním ve škole podporován ve vzdělávání?

Ani jedna ze žákyň aktuálně nespolupracuje se školním speciálním pedagogem nebo školním psychologem ŠPP z důvodu podpory rozvoje sportovního nadání či zvládnání studijních nároků. Pouze Bára navštěvovala PPP kvůli diagnostikované dyslexii v PO druhého stupně. Její zkušenosti s vypořádáním PO druhého stupně ze strany Bářiny učitelky ale vnímala negativně. Problém nastal v nejasně vymezených kritériích Bářiného hodnocení (z jejího pohledu dostávala dobré známky, ať udělala jakékoliv množství chyb). Po této zkušenosti se domluvila se svou matkou, že již nadále nebude využívat PO žáka se SVP. Žákyně se vyjádřily jak ke školnímu klimatu, tak k postoji učitelů. **Vztah s učiteli ovlivňuje opět absence žákyň, i přesto, že vztah vymezují jako *dobrý*, vnímají jistou *nevrlost* či *naštvanost* kvůli vysoké absenci. Naopak, především u učitelů tělesné výchovy je vnímán značně pozitivnější postoj skrze sportovní úspěchy, kdy učitelé se sami aktivně ptají na jejich výsledky a zaznamenané úspěchy.**

**Psychické a fyzické zatížení žákyň je vysoké**, popisují především únavu, kterou pociťují, protože si o víkendu prakticky neodpočinou, do školy jdou pak unavené a nemají kdy v týdnu načerpat sílu, protože ve volném čase dohánějí zameškanou látku. O tomto problému s nikým nemluví, ani s učiteli ani s pedagogickými pracovníky ŠPP. Žákyně (mimo Evy) se shodují, že nejvíce přátel mají na sportovišti, protože zde mezi nimi také tráví nejvíce času. Problémem je, že žákyně nemají čas jezdit na školní akce, kde se podle jejich názoru nejvíce utužují vztahy v kolektivu. **Žákyně se bez možnosti absolvování školních akcí cítí vyčleněné z kolektivu a též dodávají, že se cítí lépe na sportovišti než ve třídě.**

## Diskuze

U dotazovaných žákyň v ZŠ nedochází k rozvíjení jejich sportovního nadání formou obohacování či akcelerace, jak navrhuje Gagné (2000), ale pouze je jim ředitelem dle § 17, odst. 2 školského zákona upravena organizace vzdělávání (IVP). Jedné žákyni bylo ředitelem doporučeno individuální vzdělávání. Systém podpory nadání ve škole by měl umožnit učitelům rozvíjet se v oblastech podpory nadaných žáků, vedení by tedy mělo jít naproti inovačním možnostem, jak žákovi (se sportovním nadáním) v rozvoji pomoci (Tomlinson & Allan, 2000), což ne zcela odpovídá situaci, jak je k žákyním s IVP přistupováno. Z rozhovorů vyplynulo, že se největším problémem v organizaci vzdělávání žákyň jeví absence. Dle VanTassel-Baska a Stambaugh (2005) by učitelé měli nadaným žákům poskytovat individuální konzultace. V tomto ohledu ale není spolupráce mezi učitelem a žákem naplňována, přestože žákyně deklarují, že by jim učitelé při vyzvání pomohli. Učitelé sami s žákyněmi aktivně nekonzultují IVP ani možnosti, jak jejich výuku efektivně organizovat vzhledem k jejich dalším sportovním aktivitám a časté vyčleněnosti, což může mít zásadní vliv na jejich kontinuální vzdělávání (DuFour & Eaker, 2009). Žákyně nemají přiřazeného koordinátora nadání ani nekonzultují s pedagogickými pracovníky ŠPP. Ani jedna ze žákyň nenavštěvuje dle § 17, odst. 2 školského zákona třídu se sportovním zaměřením. Učitelé tělesné výchovy v běžné třídě pro ně nevytváří žádný speciální tréninkový systém ani různorodý tréninkový program, který by rozvíjel jejich potenciál (Baker et al, 2003; Orione et al, 2021). Rozvoj sportovně nadaných žákyň se zúžil, stejně jako uvádí Pavlas (2022), pouze na reprezentaci školy na sportovních soutěžích (pokud mají volnou časovou kapacitu).

Psychosociální podmínky ve vzdělávání žáka jsou důležité pro jeho duševní rozvoj a o to více je podstatné na ně klást důraz v kontextu fyzické a časové náročnosti tréninkových režimů. Žákyně se vyjádřily, že i ony musí upozadit své potřeby před tréninkovým režimem (absence na školních akcích a málo volného času), což odpovídá výsledkům studie Celostní rozvoj talentovaných sportovců prostřednictvím dvojí kariéry (*The holistic development of talented sportspersons through dual-career*) autorů Quinaud, Capranica, Doupona a Guidotti (2022). Wellbeing žáka je ovlivňován kvalitním zázemím a spoluprací všech osob podílejících se na rozvoji žáka (Lundqvist et al., 2023), tato spolupráce se v případě žákyň nepotvrdila.

Rodiče, trenéři ani učitelé společně nekomunikují ani žádným způsobem nespolupracují. Vztah se třídním učitelem (mimo žákyně v individuálním vzdělávání, která se s ním vídá pouze na přezkoušení) popisují všechny žákyně jako *dobry* a *v pohodě*, ani jedna s ním ale nekonultuje organizaci svého studia a neřeší s ním své vzdělávací potřeby. Nedochozí tedy k naplnění ve smyslu Pelikána (2002), který popisuje optimální vztah žáka s třídním učitelem jako *blízký*. Naopak byl zjištěn pozitivní vztah mezi učiteli tělesné výchovy a sportovně nadanými žákyněmi v kontextu podpory a zájmu o jejich výkony, což může dle Hausera et al. (2022) mít pozitivní vliv na jejich wellbeing. Třídní klima negativně ovlivňuje absence žákyň na školních akcích a společně strávený čas s vrstevníky, což může zvyšovat rizikový faktor stresu a úzkosti (Yazidna et al, 2019; Stambulova, Ryba, & Henriksen, 2021; Thompson et al., 2022). Žákyně se cítí lépe ve sportovním prostředí, tedy tam kde trénují, než ve své třídě (stejně tak mají mimo jedné žákyně více přátel na sportovišti než ve škole).

V zahraničí jsou podporovány modely, které sportovně nadaným žákům umožní lépe organizovat vzdělávání a propojit tak časově náročné tréninkové programy. **Tyto modely vycházejí z týmové spolupráce učitelů, pedagogických pracovníků ŠPP, rodičů a trenérů tak aby byl maximálně podpořen nejen jejich výkon, ale především jejich wellbeing (Memmert, 2006).** Dle výpovědí žákyň nebyl ani v jednom případě takovýto model využíván. Žákyně své studijní povinnosti plnily především prostřednictvím svépomoci či pomoci od spolužáků. Žádná z nich neměla přiděleného pedagogického pracovníka (ani učitele, ani pracovníka ŠPP), který by jim v otázkách organizace studia a zvládnání studijních nároků či začlenění se do třídy pomáhal. Z těchto důvodů považujeme za důležité prostudovat do hloubky možnosti podpory a spolupráce u sportovně nadaných žáků, tak aby byla zachována kontinuální vzdělávací dráha žáka, aby byl podporován jeho wellbeing, mentální zdraví a vzdělávací plán sestaven přímo na míru jeho potřebám v rámci výkonu sportu (Lundqvist et al., 2023). Autorky jsou si vědomi limitů výzkumu, tedy že nelze generalizovat výsledky kvalitativního šetření provedeného u čtyř sportovně nadaných žákyň. Další možnosti se nabízejí v rozšíření datové základny, jako příklady dobré praxe by mohly být využity přístupy učitelů tříd se sportovním zaměřením.

## Závěr

Kvalitativní šetření bylo cíleno na fenomén přístupu k žákům se sportovním nadáním na běžné základní škole. Důraz byl kladen na dopady IVP při rozvoji sportovně nadaného žáka v běžném vzdělávacím prostředí a možnosti jeho podpory. Závěry šetření ukazují, že aktuální přístup ke sportovně nadaným žákům není plně v souladu s moderními pedagogickými postupy k podpoře jejich celkového rozvoje. Není zde dostatečně reflektována potřeba individuálního přístupu a koordinace mezi školním vzděláváním a sportovními aktivitami. Absentuje též komunikace a spolupráce mezi učiteli, pedagogickými pracovníky ŠPP, trenéry a rodiči, což může ovlivnit nejen školní výsledky, ale i wellbeing žáků. Navrhovaný model spolupráce, který je praktikován v zahraničí a klade důraz na koordinaci a týmový přístup, by



mohl být inspirací pro zlepšení současné situace. Důležité je nejen podporovat sportovní výkony, ale také dbát na celkový wellbeing žáků a jejich mentální zdraví. Zohlednění potřeb sportovně nadaných žáků a sestavení IVP na míru, které by akceptovalo jejich sportovní aktivity, může vést k jejich vyváženějšímu a úspěšnějšímu rozvoji. Důležité je také posílit spolupráci mezi těmi, kteří mají na vzdělávání a sportovním růstu žáků podíl. Celkově lze tedy konstatovat, že pro optimální podporu sportovně nadaných žáků je nutné revidovat stávající postupy a implementovat takové, které staví na individuálním přístupu k žákům a týmové spolupráci zainteresovaných osob. Tímto způsobem lze zvýšit míru vyváženého rozvoje sportovně nadaného žáka.

## Literatura

- Baker, J., Coté, J., & Abernethy, B. (2003). Learning from the experts: Practice activities of expert decision makers in sport. *Research quarterly for exercise and sport*, 74(3), 342–347. <https://doi.org/10.1080/02701367.2003.10609101>
- Bakker, F. C., Whiting, H. T., & Van der Burg, H. (1990). Sport psychology: concepts and application. *Biological Psychology*, 32(2–3), 222–225. [https://doi.org/10.1016/0301-0511\(91\)90018-C](https://doi.org/10.1016/0301-0511(91)90018-C)
- Côté, J., & Hay, J. (2002). Children's involvement in sport: A developmental perspective. In J. M. Silva & D. E. Stevens (Ed.), *Psychological Foundations of Sport*, 484–502. [https://www.researchgate.net/profile/Jean\\_Cote3/publication/37627080\\_Children%27s\\_involvement\\_in\\_sport\\_A\\_developmental\\_perspective/links/55b78ac008aed621de0466e7/Childrens-involvement-in-sport-A-developmental-perspective.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Jean_Cote3/publication/37627080_Children%27s_involvement_in_sport_A_developmental_perspective/links/55b78ac008aed621de0466e7/Childrens-involvement-in-sport-A-developmental-perspective.pdf)
- Davids, K., & Baker, J. (2007). Genes, environment and sport performance: Why the nature-nurture dualism is no longer relevant. *Sports medicine*, 37, 961–980. <https://link.springer.com/article/10.2165/00007256-200737110-00004>
- DuFour, R., & Eaker, R. (Eds.). (2009). *On common ground: The power of professional learning communities*. Indiana: Solution Tree Press. <https://teachers.yale.edu/pdfs/ocg/ocg6.pdf>
- Desmet, O. A., & Pereira, N. (2022). The achievement motivation enhancement curriculum: Evaluating an affective intervention for gifted students. *Journal of Advanced Academics*, 33(1), 129–153. DOI: 10.1177/1932202X211057424
- DuFour, R., & Eaker, R. (2009). *Professional learning communities at work tm: best practices for enhancing students achievement*. Bloomington: Solution Tree Press.

- Farrow, D., & Abernethy, B. (2002). Can anticipatory skills be learned through implicit video based perceptual training? *Journal of sports sciences*, 20(6), 471–485. <https://doi.org/10.1080/02640410252925143>
- Gagné, F. (2000). A differentiated model of giftedness and talent (DMGT). *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*, 2. <https://campbellms.typepad.com/files/gagne-a-differentiated-model-of-giftedness-and-talent-dmgt.pdf>
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High ability studies*, 15(2), 119–147. <https://doi.org/10.1080/1359813042000314682>
- Galbraith, J., & Delisle, J. (2022). *The gifted teen survival guide: Smart, sharp, and ready for (almost) anything*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- Hauser, L. L., Harwood, C. G., Höner, O., O'Connor, D., & Wachsmuth, S. (2022). Talent development environments within sports: a scoping review examining functional and dysfunctional environmental features. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1–27. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2022.2129423>
- Ismail, M. J., Anuar, A. F., & Loo, F. C. (2022). From physical to virtual: A new learning norm in music education for gifted students. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 23(2), 44–62. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v23i2.5615>
- Jabůrek, M., Portešová, Š., Straka, O., & Palíšek, P. (2023). Jak identifikovat mimořádně nadané děti objektivně a zábavně? Pomocí diagnostického systému Invenio. *E-psychologie*, 17(2), 88–93. [https://www.researchgate.net/profile/Michal-Jaburek/publication/372412251\\_Jak\\_identifikovat\\_mimoradne\\_nadane\\_deti\\_objektivne\\_a\\_zabavne\\_Pomoci\\_diagnostickeho\\_systemu\\_Invenio/links/64b574afc41fb852dd7d82f9/Jak-identifikovat-mimoradne-nadane-deti-objektivne-a-zabavne-Pomoci-diagnostickeho-systemu-Invenio.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Michal-Jaburek/publication/372412251_Jak_identifikovat_mimoradne_nadane_deti_objektivne_a_zabavne_Pomoci_diagnostickeho_systemu_Invenio/links/64b574afc41fb852dd7d82f9/Jak-identifikovat-mimoradne-nadane-deti-objektivne-a-zabavne-Pomoci-diagnostickeho-systemu-Invenio.pdf)
- Johnsen, S. K. (2022). Standards in gifted education. In J. L. Roberts, T. F. Inman, & J. H. Robins (Eds.), *Introduction to Gifted Education*, 35–57, London: Routledge.
- Johnston, K., Wattie, N., Schorer, J., & Baker, J. (2018). Talent identification in sport: a systematic review. *Sports medicine*, 48, 97–109. <https://link.springer.com/article/10.1007/s40279-017-0803-2>

- Jung, J. Y., Jackson, R. L., Townend, G., & McGregor, M. (2022). Equity in gifted education: The importance of definitions and a focus on underachieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 66(2), 149–151. <https://doi.org/10.1177/00169862211037945>
- Kaplan, S. N. (2023). The grid: A model to construct differentiated curriculum for the gifted. In J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Eckert, & C. A. Little, C. A. *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*, 235–251, London: Routledge.
- Kröger, C., & Roth, K. (1999). Ballschule. *Ein ABC für Spielanfänger, Schorndorf 2002*. Kiel: Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. [https://www.schulportal-thueringen.de/services/resources/download/public/22958/Kroeger\\_Volleyball.pdf](https://www.schulportal-thueringen.de/services/resources/download/public/22958/Kroeger_Volleyball.pdf)
- Lojdová, K., Vlčková, K., & Kratochvílová, J. (2019, 30. srpna). *Jinakost, znevýhodnění, nadání? Diskurs práce s diverzitou žáků v plánovaném kurikulu studentů učitelství*. XXVII. konference České asociace pedagogického výzkumu (ČAPV), Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická Technické univerzity v Liberci, Česká republika.
- Lundqvist, C., Schary, D. P., Eklöf, E., Zand, S., & Jacobsson, J. (2023). Elite lean athletes at sports high schools face multiple risks for mental health concerns and are in need of psychosocial support. *Plos one*, 18(4), e0284725. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0284725>
- Mareš, J., & Čáp, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 411–440.
- Memmert, D. (2006). Developing creative thinking in a gifted sport enrichment program and the crucial role of attention processes. *High Ability Studies*, 17(1), 101–115. <https://doi.org/10.1080/13598130600947176>
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Orione, L., Fleith, D. D. S., & Veloso, F. (2021). The role of psychosocial support training in sports talent development. *Gifted and Talented International*, 36(1–2), 102–114. <https://doi.org/10.1080/15332276.2021.1953418>

- Pavlas, T, Mokr, L., Andrys, O., Suchomel, P., Zatloukal T., Tomek, K., Praakov, D., & Folwarczn, R. (2022). *Podpora vzdělávání nadaných a mimordn nadaných ak v základních a středních školách*. Česk školní inspekce, Praha: ČŠI. [https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022\\_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/TZ\\_Podpora\\_vzdelavani-nadanych-zaku.pdf](https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/TZ_Podpora_vzdelavani-nadanych-zaku.pdf)
- Pelikn, J. (2002). *Pomhat bt: otevren otázky teorie provzejc vchovy*. Praha: Karolinum, Univerzita Karlova.
- Peters, S. J., Carter, J., & Plucker, J. A. (2020). Rethinking how we identify “gifted” students. *Phi Delta Kappan*, 102(4), 8–13. <https://doi.org/10.1177/0031721720978055>
- Quinaud, R. T., Capranica, L., Doupona, M., & Guidotti, F. (2022). The holistic development of talented sportspersons through dual-career. *Frontiers in Sports and Active Living*, 4, 929981. <https://doi.org/10.3389/fspor.2022.929981>
- Sochov, L. (2023). *Zpsob identifikace jazykov nadanch ak a akn vyuujcmi zkladn školy* [bakalrsk práce, Pedagogick fakulta, Univerzita Karlova]. Digitln repozitr: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/180988/130353584.pdf?sequence=1>
- Stambulova, N. B., Ryba, T. V., & Henriksen, K. (2021). Career development and transitions of athletes: The international society of sport psychology position stand revisited. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19(4), 524–550. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2020.1737836>
- Stephens, K. R., Dudley, J., & Karnes, F. A. (2023). *Identification of the gifted: An overview of legal issues*. *Identification*, 101–119. DOI: 10.4324/9781003419419-7
- Sternberg, R. J., Ehsan, H., & Ghahremani, M. (2022). *Levels of Teaching Science to Gifted Students*. *Roeper Review*, 44(4), 198–211. <https://doi.org/10.1080/02783193.2022.2115178>
- vrek, R. (2007). *Kvalitativn vzkum v pedagogickch vdch*. Praha: Portl, s.r.o.
- Thompson, F., Rongen, F., Cowburn, I., & Till, K. (2022). The impacts of sports schools on holistic athlete development: a mixed methods systematic review. *Sports medicine*, 52(8), 1879–1917. <https://link.springer.com/article/10.1007/s40279-022-01664-5>

- Tichá, L. (2023). Podpora mimořádně nadaných žáků v uměleckém vzdělávání–Akademie MenART. *Hudební Výchova*, 31(2), 38–39.
- Tomlinson, C. A., & Allan, S. D. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Ascd. Heatherton: Hawker Brownlow Education.
- Tranckle, P., & Cushion, C. J. (2006). Rethinking giftedness and talent in sport. *Quest*, 58(2), 265–282. <https://doi.org/10.1080/00336297.2006.10491883>
- Vaeyens, R., Lenoir, M., Williams, A. M., & Philippaerts, R. M. (2008). Talent identification and development programmes in sport: current models and future directions. *Sports medicine*, 38, 703–714. <https://link.springer.com/article/10.2165/00007256-200838090-00001>
- VanTassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2005). Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom. *Theory into practice*, 44(3), 211–217. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4403\\_5](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4403_5)
- VanTassel-Baska, J., Zuo, L., Avery, L. D., & Little, C. A. (2002). A curriculum study of gifted-student learning in the language arts. *Gifted Child Quarterly*, 46(1), 30–44. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/001698620204600104>
- Vičar, M. (2017). Sportovní talent versus nadání. *Studia sportiva*, 11(1), 216–227. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=776262>
- Webb, J., Meckstroth, E., & Tolan, S. (2020). *Guiding the gifted child*. South New Century Drive: Distributors.
- Wengraf, T. (2001). Qualitative research interviewing: Conceptual Frameworks for Studying and Inferring from (Research) Interview Interaction Practice. *Qualitative Research Interviewing*, 16–51. DOI: 10.4135/9781849209717
- Westberg, K., & Daoust, M. E. (2004). *The results of the classroom practices survey replication in two states*. Connecticut: The National Research Center on the Gifted and Talented.

Yazid, A. F., Ali, A. R. K. R., & Theis, A. (2019). Correlation Study of Intelligence With Mental Health Issues Among Gifted and Talented Students. *Malaysian Journal of Youth Studies*, 2, 98–110. [https://www.researchgate.net/profile/Saodah-Ahmad/publication/337388025\\_Hubungan\\_Ibu\\_Bapa\\_Anak\\_dengan\\_Kesejahteraan\\_Diri\\_dalam\\_Kalangan\\_Pelajar\\_Universiti\\_di\\_Serdang\\_Selangor/links/5dd4ea84a6fdcc37897a6c22/Hubungan-Ibu-Bapa-Anak-dengan-Kesejahteraan-Diri-dalam-Kalangan-Pelajar-Universiti-di-Serdang-Selangor.pdf#page=102](https://www.researchgate.net/profile/Saodah-Ahmad/publication/337388025_Hubungan_Ibu_Bapa_Anak_dengan_Kesejahteraan_Diri_dalam_Kalangan_Pelajar_Universiti_di_Serdang_Selangor/links/5dd4ea84a6fdcc37897a6c22/Hubungan-Ibu-Bapa-Anak-dengan-Kesejahteraan-Diri-dalam-Kalangan-Pelajar-Universiti-di-Serdang-Selangor.pdf#page=102)

Yin, R. K. (2003). Designing case studies. *Qualitative research methods*, 5(14), 359–386.

Zahradník, D., & Korvas, P. (2012). *Základy sportovního tréninku*. Brno: Masarykova univerzita.

\*\*\*

### **Představení autorů**

<sup>1</sup>Monika Kadrnožková je vysokoškolským pedagogem působícím na katedře speciální pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Předmětem jejího výzkumného zájmu je oblast nadání prostupující všemi stupni vzdělávacího systému.

<sup>2</sup>Nicole Wills je studentkou speciální pedagogiky na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy navazujícího magisterského studia. Zajímá se o témata spojená s problematikou nadání v oblasti sportu a sama je aktivní členkou České obce sokolské a cvičitelkou v T.J. Sokol Říčany a Radošovice.