

PRÁCE UČITELE S NADANÝM ŽÁKEM NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY – PŘÍPADOVÁ STUDIE A TEACHER'S WORK WITH A GIFT STUDENT IN THE 1ST STAGE PRIMARY SCHOOL – A CASE STUDY

Monika Kadrnožková¹, Eva Bezačinská²

¹ a ² Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky, Univerzita Karlova Praha, Magdalény Rettigové 4, Praha 1

Abstrakt

Příspěvek seznamuje čtenáře s problematikou vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků, kteří jsou vzdělávání stejně jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami v souladu s vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných¹. Dle Tematické zprávy ČŠI (Pavlas, 2022) stále existuje nedostatečné systematické rozvíjení podpory pro nadané a mimořádně nadané žáky ve školách. Cílem textu je představit, jaké vyučovací metody a organizační formy využívají učitelé pro práci s nadanými žáky na prvním stupni základních škol. Ve vztahu k tématu šetření byl zvolen kvalitativní přístup, konkrétně design případové studie. Jako případy bylo definováno pět záměrně vybraných základních škol, výzkumný vzorek tvořilo šest prvostupňových učitelů. Sběr dat probíhal metodou polostrukturovaných rozhovorů a obsahovou analýzou dostupné školní dokumentace. Pro analytické šetření byla zvolena metoda otevřeného kódování, data byla poté komparována technikou kontrastování, přičemž vzniklo šest kategorií, které byly dále interpretovány. Výsledky šetření poukazují na nedostatky především ve spolupráci škol s organizacemi, které podporují vzdělávání a rozvoj nadaných žáků, naopak pozitivně byly hodnoceny aspekty přípravy a práce učitelů s nadanými žáky a to nejen z hlediska vzdělávání, ale též z hlediska socio-emočního rozvoje.

Klíčová slova: nadaný žák, vzdělávání, základní škola, případová studie

Abstract

The paper introduces to the issue of education of gifted and exceptionally gifted students, who are educated in the same way as students with special educational needs in accordance with Decree No. 27/2016 Coll. According to the Czech School Inspectorate Thematic Report (Pavlas, 2022), there is still a lack of systematic development and emphasis of support for gifted and exceptionally gifted students in schools. The aim of this text presents the teaching methods and organizational forms used by teachers to work with gifted students at the first level of primary schools. We have chosen a qualitative approach with case study

¹ Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, část čtvrtá, ve znění pozdějších předpisů.

design (five primary schools). The research sample consisted of six first grade teachers. Data collection was conducted through semi-structured interviews and content analysis of available school data. The open coding method was chosen for the analytical investigation. The data was contrasted using the contrasting technique. Six categories emerged and were interpreted. The results of the investigation show gaps in the cooperation between schools and institutions that support the education and development of gifted students. Aspects of teachers' preparation and work with gifted students were positively evaluated, not only in terms of education but also in terms of socio-emotional development.

Key words: gifted pupil, education, primary school, case study

Úvod

Navzdory postupnému zlepšování situace se stále nedostává dostatečné podpory žákům nadaným a mimořádně nadaným ve srovnání s podporou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a to jak v systémových intervencích, tak i ve školních přístupech (Pavlas, 2022). V této souvislosti není nadaným žákům mnohdy poskytována podpora v takové míře, aby byl jejich rozvoj adekvátně naplňován. Celý proces může být ztížen samotnou identifikací nadaného žáka – přestože je již překonána představa o jednotné povaze inteligence (Gardner, 1993; Sternberg, 1986) a nadání se může projevat v různých oblastech, stále je nejčastěji identifikována právě oblast intelektuální (spojena především s nadáním matematickým, vědeckým či jazykovým). Nadání žáci se ale mohou projevat i v jiných oblastech, například v oblasti umělecké, pohybové, manuální či sociálně-osobnostní (VanTassel-Baska & Baska, 2021).

Na základních školách (dále jen "ZŠ") je identifikováno zhruba 5 % nadaných žáků (Pavlas, 2022), odborníci však předpokládají, že by se mohlo jednat až o 10–15 % nadaných žáků (Taber, 2007)². Mimořádně nadaných žáků je identifikováno na ZŠ pouze 0,1 % (Pavlas et al., 2022), statisticky by se však mohlo jednat až o 2–3 % (Hříbková, 2009). Nedostatečný a ne zcela systematický proces identifikace nadání se poté promítá i do absence možnosti nastavení podpůrných opatření (dále jen "PO") a individuální práce učitele s nadaným žákem. Situaci nezlepšuje ani zjištění České školní inspekce (dále jen "ČŠI"), která v Tematické zprávě věnované vzdělávání nadaných žáků z roku 2022 upozorňuje na situaci, kdy pouhé 4 % dotázaných pedagogů ZŠ absolvovali v posledních dvou letech v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen "DVPP") kurz zaměřený na problematiku vzdělávání nadaných žáků. Přitom neznalost kognitivního a emocionálního vývoje nadaných žáků spojených s jejich odlišnými vzdělávacími potřebami může vyvolat nejistotu jak na straně učitelů, tak u žáků samotných (Rocha et al., 2020). Institucionální podpora nadaných žáků má

² Již na stejný problém, tedy nízký počet identifikovaných nadaných žáků, upozorňoval Gear v roce 1976.

tedy i zde svou nezastupitelnou složku, rovněž jako podpora rodinného zázemí. Z uvedených podnětů vyplývá, že je nezbytné potřebám nadaných žáků přizpůsobit nejen sociální zázemí, ale také samotný vzdělávací proces (Eysink et al., 2015; Kapici & Coştu, 2023).

Aktuální stav

Školy a školská zařízení mají ze zákona (školský zákon)³ povinnost vytvářet podmínky pro rozvoj nadaných dětí, žáků a studentů. Podrobněji tuto úlohu vymezuje vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů⁴, která upřesňuje možnosti poskytování podpory prostřednictvím přiznání PO⁵. V případě, že žák není diagnostikován školským poradenským zařízením (dále jen "ŠPZ"), může být ze strany školy realizována podpora odpovídajícího PO na úrovni 1. stupně, kterou učitel formuluje v rámci plánu pedagogické podpory (dále jen „PLPP“), na kterém by se měl podílet také odborník ze školního poradenského pracoviště (dále jen ŠPP), nejlépe školní speciální pedagog a školní psycholog. Do procesu by měli též vstoupit oborové didaktici předmětů v oblasti žákova nadání. PLPP by neměl být v žádném případě pouze formalitou, ale měl by jasně deklarovat konkrétní požadavky na vzdělávání nadaného žáka, tedy rozšíření obsahu učiva a úpravu metod a organizace výuky. Pokud je shledána potřeba realizace podpůrného opatření na úrovni 2. až 5. stupně, může být zformulován individuální vzdělávací plán (dále jen "IVP") v návaznosti na doporučení ŠPZ. Učitelé by tak měli být schopni v případě IVP nadaného žáka naplňovat jeho individuální vzdělávací potřeby v oblasti prohloubeného obsahu učiva (enrichment), využívat preferované styly učení či například umožnit mu navštěvovat odborné exkurze a stáže. Výjimkou nemusí být ani vytvoření diferencovaných skupin či přeskokování ročníku ve vybraných předmětech (akcelerace). V případě akcelerace je žádoucí pracovat se sociálními, kognitivními a fyzickými vlastnostmi nadaného žáka, protože v případě akcelerace je začleněn do kolektivu starších spolužáků, což nemusí být vždy v souladu s jeho aktuálním socio-emočním vývojem.

³ Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (zákon č. 561/2004 Sb.), (konkrétně § 17. Vzdělávání nadaných dětí, žáků a studentů). <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

⁴ Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, část čtvrtá, ve znění pozdějších předpisů, (konkrétně § 27–31). <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>

⁵ Explicitně je nadaný žák zmíněn v příloze podpůrných opatření prvního až čtvrtého stupně (vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, část čtvrtá, ve znění pozdějších předpisů. <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>

Zvládnout všechny potřeby nadaného žáka se tedy jeví jako ne zcela snadný úkol, což dokumentuje i Tematická zpráva ČŠI (Pavlas et al., 2022), která upozorňuje, že vzdělávání žáků není ve školách systematicky rozvíjeno, což dokazují i často pouze formální zmínky o vzdělávání nadaných žáků ve školních vzdělávacích programech škol (dále jen "ŠVP"). Dále je zmiňováno, že v rámci rozvoje konkrétních oblastí nadání je stále plošně nejvíce praktikována žakovská účast na soutěžích a školních olympiádách, což by ale v žádném případě neměla být výhradní forma rozvoje nadání. Tento stav podtrhuje zjištění ČŠI (2022), které uvádí že až čtvrtina ZŠ nespolupracuje v rámci rozvoje nadání s externím subjektem a pouze 10 % ZŠ využívá možnosti síťování podpory napříč ČR⁶.

Podmínky pro vzdělávání nadaných žáků na ZŠ

V současné době většina evropských zemí v rámci podpory nadaných dětí, žáků a studentů inklinuje k vytváření podmínek pro jejich kvalitní vzdělávání, přičemž vycházejí především z tradičních hodnot své země. Vzhledem k odlišným a historicky ustáleným organizačním a obsahovým rámcům vzdělávání v různých zemích vznikají také různorodá řešení. V následující části stručně představíme, které aspekty mohou být podstatné pro vytvoření funkčního vzdělávacího systému nadaných.

1) Diferencovaný edukační systém. Většina západních zemí podporuje diferencovaný vzdělávací systém vzdělávání nadaných žáků⁷ (Hříbková & Charvátová, 1992). Některé země směřují v rámci proinkluzivní společnosti především k vnitřní diferenciaci nadaných žáků. V této souvislosti se nabízí možnost vytvářet individuální vzdělávací plány uzpůsobené na míru nadaným žákům. V některých zemích naopak vznikají v rámci vnější diferenciaci samostatné třídy s odlišným kurikulem pro nadané žáky či dokonce samostatné školy pro nadané. Typickým příkladem využití obou možností diferenciaci je **Slovensko**, nadaní žáci mohou být vyučováni v běžných třídách, přičemž na konkrétní předměty jsou sloučeni do skupin pro nadané (vnitřní diferenciaci). Druhou variantou je zřizování samostatných tříd uvnitř ZŠ nebo samostatných ZŠ se zaměřením na rozvoj všeobecného intelektového nadání (vnější diferenciaci). Obdobně je tomu v **Rakousku**, kde mohou být žáci rozděleni do odlišných skupin či tříd uvnitř škol, nebo navštěvovat speciálně zřizované ZŠ pro nadané. Aktuálně je v Rakousku sledován trend individuálního přístupu k nadaným žákům v běžných třídách v podobě enrichmentu, tedy obohacování výuky formou spolupráce s dalšími organizacemi⁸.

⁶ Zřizuje Národní pedagogický institut ČR. <https://www.npi.cz/>

⁷ Vnitřní diferenciaci rozumíme rozřazení nadaných žáků do homogenních skupin pouze na určitou část výuky, po zbylý čas jsou žáci vyučováni společně s dalšími spolužáky v heterogenní skupině. Vnější diferenciaci znamená oddělení homogenní skupiny nadaných žáků po celou dobu výuky. Vnější diferenciaci může probíhat i uvnitř ZŠ, pokud jsou žáci odděleni po celou dobu výuky od ostatních žáků nebo mohou být v rámci vnější diferenciaci nadaní žáci vyučováni v samostatné budově (Fiedler, Lange, & Winebrenner, 2002).

⁸ Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Schulorganisationsgesetz, § 6).

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265>

Vnitřní diferenciaci pro vzdělávání nadaných žáků je plně uplatňována například ve **Finsku** dle zákona o základním vzdělávání⁹. Zajímavé je, že finský zákon nezná pojem *nadaný žák*, ale pracuje na úrovni pojmů urychlování a obohacování a spolupráce s dalšími organizacemi, které obohacují konkrétní vzdělávací potřeby žáka. Dítě, které vykazuje psychologické a fyzické schopnosti pro vstup do první třídy, může zahájit povinné základní vzdělávání již v šesti letech – běžně ve Finsku začíná povinná školní docházka až v sedmi letech (*exception to school starting age*). Inkluzivní přístup finského vzdělávacího systému podporuje žáky v individuální rovině, v základních školách existují dobrovolné skupiny (*voluntary additional basic education*) pro rozvoj žáků v konkrétních oblastech či si mohou žáci vybrat studium předmětů, které nejsou prioritně specifikovány v národním kurikulu (*The National Board of Education determine curriculum*).

Je zřejmé, že různé země volí odlišné přístupy ke vzdělávání nadaných žáků, některé dávají přednost vnější diferenciaci, jiné vnitřní diferenciaci a některé se zaměřují prioritně na společné vzdělávání s důrazem na individuální přístup k žákovi prostřednictvím úpravy obsahu kurikula, metod a forem výuky.

V České republice dle § 16 odst. 9 školského zákona není legislativně umožněno zřizovat samostatné ZŠ pro nadané žáky¹⁰, lze však v rámci vnitřní diferenciaci tyto žáky seskupovat do homogenních skupin pro určité předměty a tím rozvíjet jejich potenciál. Alternativou pro nadané žáky by mohla být nabídka v podobě víceletých gymnázií, zde však narážíme na fakt, že žák může být nadán pro jinou oblast, než rozvíjí právě víceletá gymnázia (například taneční, technická či umělecká aj.) a své nadání potřebuje rozvíjet také již na prvním stupni základního vzdělávání. Dalším aspektem je obecně se rozšiřující povědomí související s přesvědčením, že ve víceletých gymnáziích se sdružují převážně motivovaní žáci velmi často ještě více motivovaných rodičů, ale ne již žáci výhradně nadaní (Bican, 2019). Na obdobný problém můžeme narazit též u některých ZŠ nabízejících rozšířenou výukou předmětů či skupiny předmětů¹¹ (například v oblasti matematické, jazykové či přírodovědné), kde hraje opět významnou roli motivace rodiče žáka ho do konkrétní ZŠ zapsat a posléze do nabízené výběrové dráhy přihlásit¹². Jako další možná varianta se nabízí alternativní vzdělávací směry (například waldorfský vzdělávací program či vzdělávací program dle zásad Montessori) a to zejména v případech, kdy znalosti a motivace žáka o konkrétní obor přesahují znalosti samotného učitele či pokud není v běžné škole prostor pro jeho individuální rozvoj (Mönks, 2003). V takovém případě lze využít možnosti alternativního vzdělávacího přístupu v podobě

⁹ Basic Education Act 1998. <https://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf>

¹⁰ Lze zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem (školský zákon, § 16, odst. 9).

¹¹ K rozvoji nadání dětí, žáků a studentů lze uskutečňovat rozšířenou výukou některých předmětů nebo skupin předmětů (školský zákon, § 17, odst. 2).

¹² <https://zpravy.tiscali.cz/viceleta-gymnazia-neplni-rolu-ELITNICH-SKOL-PRO-VYJIMECNE-NADANE-331679>

úpravy organizace studia a vyučovacích metod, tak aby vybraný obor nadaný žák zkoumal do hloubky a ve zvýšené časové dotaci. V takovém případě učitel vystupuje spíše v roli mentora, který žáka provází na cestě poznáním a podporuje ho v jeho badatelské činnosti.

I přes inspirativní příklady z jiných zemí je důležité pracovat s aktuálními podmínkami v českém prostředí. Z uskutečněných šetření je zřejmé, že nadaní žáci v běžné ZŠ nedostávají potřebnou individuální podporu (Pavlas et al., 2022), což je zapříčiněno shodou více faktorů – mnoho žáků ve třídě s dalšími speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen “SVP”), nedostatečná informovanost o identifikaci a následné péči o nadané, přílišné zatížení přípravou a administrativními úkony atd.)

2) Specializovaná pracoviště. Odborná diagnostika nadaného žáka spadá do kompetence ŠPZ, jejichž úkolem je posoudit intelektové či mimo-intelektové nadání žáka ve spolupráci se školním psychologem, speciálním pedagogem a v součinnosti se zákonným zástupcem. Kromě závěrů z psychologického vyšetření, zde mají uplatnění také výsledky pedagogické diagnostiky učitele nadaného žáka, přičemž vždy je odborníkem posuzována míra nadání a výše potřeb. Pedagogická diagnostika je zaměřena především na reálné schopnosti a dovednosti žáka a dle souhrnných výsledků je poté školou vypracován IVP, který obsahuje úpravu forem, metod a obsahů ve vyučovacím procesu. Závěrečná zpráva ze ŠPZ je konzultována se zákonným zástupcem. Vzhledem k náročnosti identifikace nadaného žáka je aktuálně jako podpůrná identifikační metoda pro učitele vyvíjena a testována počítačová hra Invenio¹³, která zábavnou formou (žáci hrají počítačovou hru) vytipuje nadané žáky – aktuálně umí hra testovat kvantitativní usuzování, fluidní inteligenci, schopnost dedukce a indukce a efektivitu učení (Portešová et al, 2022).

Rodiče, potažmo ani učitelé si však mnohdy nejsou zcela jisti, jaké další kroky v případě diagnostiky nadání by bylo vhodné uskutečnit, přičemž podporu mohou nalézt právě u odborných společností zaměřujících se na nadané žáky, viz další bod.

3) Odborné společnosti. Ve snaze podpořit komunikaci mezi odborníky, rodiči a samotnými nadanými jsou zakládány odborné společnosti. Tyto společnosti umožňují sdílení informací, nabízejí možnost spolupráce a vzájemnou podporu mezi zainteresovanými stranami. Aktuálně je Národním pedagogickým institutem ČR¹⁴ (dále jen “NPI ČR”) zřizována Krajská síť podpory nadání¹⁵, která nabízí systematické aktivity a služby nejen pro kognitivně nadané děti, žáky a studenty, ale i pro pedagogy, rodiče a další zúčastněné s využitím regionálních kapacit a zdrojů. Dále zde také dlouhodobě působí mezinárodní organizace MENSA¹⁶ sdružující osoby s IQ nad

¹³ <https://www.invenio.muni.cz/o-inveniu-zakladni-informace>

¹⁴ <https://www.npi.cz/>

¹⁵ <https://www.talentovani.cz/system-podpory-nadani/krajske-site>

¹⁶ <https://deti.mensa.cz/>

130, která tyto osoby podporuje napříč celou ČR. Mezi dalšími můžeme zmínit například Talnet¹⁷, Qiido¹⁸, Centrum nadání¹⁹, Nadané děti²⁰, MINDNET²¹ či Centrum pro talentovanou mládež²². Mnoho z těchto organizací též pomáhá s identifikací a nominací nadaných dětí, žáků a studentů.

4) Dostupné vzdělávací nabídky. Je klíčové vytvářet dostatečné množství školních a mimoškolních vzdělávacích nabídek pro nadané. Tyto nabídky lze rozlišovat podle typu na formální (obohacující školní vzdělávací programy, rozšířené kurikulum a spolupráce s dalšími institucemi v rámci vzdělávání) a neformální (například školní kluby, zájmové činnosti, tábory, soutěže atd.). V rámci formálního typu lze nalézt ZŠ, které nabízejí ŠVP pro nadané žáky. Pro názorný příklad uvádíme státní ZŠ Curie v Praze, která má pro nadané žáky vytvořen vlastní ŠVP Šance²³ (v rámci ŠVP jsou diagnostikovaní nadaní žáci diferencováni v konkrétních předmětech do homogenních skupin). ZŠ Curie je také školou spolupracující s MENSOU ČR, která podporuje ZŠ napříč ČR při rozvíjení nadaných žáků (ZŠ spolupracující v oblasti nadání lze dohledat na webových stránkách organizace MENSA ČR²⁴).

Jako druhý typ podpory nadaných žáků vnímáme sektor neformálního vzdělávání, i zde nalezneme možnou spolupráci ZŠ s MENSOU ČR, která nabízí aktivity prostřednictvím tzv. Klubu nadaných dětí²⁵. Výhodou těchto klubů je, že odpadá náročná organizace nadaných žáků do skupin během formální výuky, protože kluby pro nadané děti fungují až po vyučování. Další možnosti jsou neziskové organizace poskytující podporu nadaných žáků v rámci zapojení do vzdělávacích programů uzpůsobených pro jejich rozvoj. Prostor na trhu je samozřejmě otevřen i soukromým subjektům, které se snaží poptávku uspokojit, nevýhodou u nich však je mnohdy finanční náročnost těchto aktivit. V neposlední řadě také akademická sféra nabízí v rámci svých edukačních programů možnosti pro rozvoj nadání. I přes poměrně širokou nabídku formálního a neformálního vzdělávání nadaných dětí, žáků a studentů je stále jejich rozvoj neuspokojivý, což může být zapříčiněno také nízkou mírou jejich identifikace.

¹⁷ <https://www.talnet.cz/>

¹⁸ <https://www.qiido.cz/>

¹⁹ <http://www.centrumnadani.cz/centrum-nadani/o-nas.html>

²⁰ <https://www.nadanedeti.cz/o-nas-uvodem>

²¹ <http://mindnet.cz/>

²² <https://www.ctm-academy.cz/rekli-o-nas/spolecnost-pro-talent-a-nadani>

²³ https://www.zscurie.cz/?page_id=408

²⁴ <https://deti.mensa.cz/index.php?pg=spolupracujici-skoly>

²⁵ <https://deti.mensa.cz/index.php?pg=knd>

Nadaný žák na ZŠ

Obecně platí, že nadané děti vykazují vyšší úroveň inteligence a kognitivních schopností, které jsou ale také doprovázeny strachem z neúspěchu vznikajícím v důsledku jejich vysokého očekávání z vlastního výkonu (Narimani & Mousazadeh, 2010). Tyto aspekty často doprovází nejen vysoká míra motivace a vytrvalosti, ale také touha po perfekcionismu, frustrace či emoční nestabilita (Rinn et al., 2008). Při výuce mohou inklinovat k atypickému hledání správného řešení při nalézání odpovědí na zadané úkoly, což může často znesnadňovat spolupráci s vyučujícím (Altintas & Ilgun, 2016). U nadaných žáků není výjimečné, že oproti vrstevníkům mluví, čtou a píšou již v raném věku a jsou mnohem více náchylnější k pocitu frustrace při nedostatečném plnění stanovených výkonových norem (Manasawala & Desai, 2019). Učitelé na základě žákových projevů dle Hříbkové (2009) chápou nadání jako mimořádně rozvinuté schopnosti nebo jako výsledek kombinace intelektu, tvořivosti, znalostí, dovedností a motivace. S uchopením pojmu nadání však souvisí i stereotypní představa, že tito žáci musí excelovat ve všech oblastech a nepotřebují již další speciální pomoc při svém rozvoji (Portešová et al, 2014). Ve spojitosti s nadáním je také velmi často uváděn pojem *dvojitá výjimečnost*. Dvojitá výjimečnost je stav, kdy charakteristické projevy nadání mohou být u žáka skryty za další SVP, například poruchu autistického spektra, dyslexii či jiné SPU (Baum et al., 2021). Identifikace nadaného žáka učitelem je v tomto případě ztížena, protože nadání je maskováno za znevýhodnění a žák se poté projevuje jako průměrný (Webb et al., 2005).

Metodologie

Cílem šetření bylo popsat, jaké vyučovací metody a organizační formy využívají učitelé na 1. stupni ZŠ pro práci s nadanými žáky. Jako výzkumný problém byly identifikovány možnosti práce učitele s nadaným žákem na 1. stupni ZŠ. Vzhledem k charakteru výzkumného problému a hledání odpovědí na položené otázky byl vybrán kvalitativní přístup jakožto pružný typ, kdy je možné upravit zvolený výzkumný plán dle situace v terénu (Hendl, 2005). Při zajišťování odpovědí bylo pracováno s limitem výzkumníka v roli *cizince* s obavou z uzavřenosti respondentů vůči výzkumným otázkám. Během výzkumu však tento limit nebyl potvrzen, což přisuzujeme upřímnému zájmu výzkumníka a jeho odbornému teoretickému zázemí, který během sběru dat využíval. Data byla sebrána v rámci šetření uskutečněného v bakalářské práci spoluautorky Bezačinské nesoucí název: Jaké vyučovací strategie volí učitelé při práci s nadanými a mimořádně nadanými žáky na ZŠ (Bezačinská, 2003).

Výzkumné otázky

Pro konkretizaci výzkumného problému byly navrženy následující výzkumné otázky:

1. Jakým způsobem se učitelé připravují na vzdělávání s nadanými žáky?
2. Jaké vyučovací metody a organizační formy učitelé využívají pro vzdělávání nadaných žáků?
3. S jakými dalšími institucemi učitelé spolupracují na vzdělávání nadaných žáků?
4. Jaké faktory mají vliv na práci učitele s nadaným žákem?

Fáze plánování a vstup do terénu

Pro zkoumání fenoménu a zajištění validity dat je v kvalitativním výzkumu důležité zaopatření vstupu do terénu, kde se daný jev odehrává. Výzkumník přicházel do vybraných ZŠ v roli *cizince*, tedy jakožto neznámá osoba, která jednorázově vstupuje do zkoumaného prostředí (Švaříček, 2007). Sběr dat probíhal od října do listopadu v roce 2022.

Výběr vzorku

Výzkumný vzorek (učitelé ZŠ), byl vybrán metodou záměrného výběru (účelově vytipovány ZŠ, ve kterých jsou na prvním stupni vzdělávání nadaní žáci s přiznaným PO. Dodržet kritérium vzdělávání nadaného žáka na prvním stupni ZŠ bylo prioritní pro výběr ZŠ, protože standardní metoda výběru (kdy neznáme vlastnosti základního souboru) by v tomto úzce profilujícím šetření nedokázala poskytnout vhodné respondenty (Miovský, 2006). Vedení vytipovaných ZŠ bylo osloveno prostřednictvím e-mailové korespondence. Dále proběhla graduální analýza vzorku, tedy vzorek nebyl sestaven ihned, ale postupně v návaznosti na logickou kontinuitu sběru dat. Pro získání dalších případů byla využita metoda sněhové koule začínající u prvního získaného respondenta (Švaříček, 2007).

Design výzkumu

Jako vhodná výzkumná strategie se jevila případová studie, která umožňuje zkoumat jevy v reálném kontextu, přičemž je využito maximum dostupných zdrojů dat (Švaříček, 2007; Yin, 2015). Zaměření studie je exploratorního charakteru, tedy zkoumá fenomén a jeho vnitřní struktury v rámci vzdělávací instituce se zaměřením na interakci mezi učitelem a nadaným žákem (Hendl, 2005). Po sběru a analýze dat prvního případu následovaly další případy, tak aby byla vhodně podpořena a rozšířená datová základna.

Etické aspekty

V rámci zajištění důvěrnosti a validity dat byli účastníci předem seznámeni s průběhem a účelem výzkumu, dále jim byl předložen informovaný souhlas a vysvětleny jednotlivé kroky jejich participace ve výzkumu. V rámci etických zásad jsou také všechny vybrané ZŠ a dotazování učitelé pro účely výzkumu zcela anonymizováni.

Volba případů

Pro výzkum byly vybrány jak typické reprezentativní případy (běžné ZŠ), tak extrémní případy (ZŠ nabízející výběrové třídy s profilací a ZŠ uplatňující alternativní ŠVP). Vzhledem ke zkoumání fenoménu na pěti ZŠ se jednalo o mnohonásobnou případovou studii (Hendl, 2005). Ve vybraných ZŠ bylo vytipováno celkem šest učitelů prvního stupně, kteří v posledních dvou letech pracovali s nadaným žákem. Ti byli dále osloveni e-mailovou formou a vyzváni k individuálnímu rozhovoru.

Tabulka č. 1. Popis případů

Základní škola	Rozšířená výuka	Vyučující/dosažené vzdělání	Nadaný žák	Diagnostika nadaného
Zelená	Rozšířená výuka anglického jazyka, matematiky a sportu	Pampelišková/učitelství pro 1. stupeň	Konrád	Diagnostikován PPP ve 2. třídě, PO 3. stupně (dvojí výjimečnost/ADHD)
Fialová	Rozšířená výuka hudební výchovy, rozšířená výuka matematiky a přírodovědných předmětů na 2. stupni	Macešková/učitelství pro 1. stupeň	Vilibald	Diagnostikován PPP před nástupem do 1. třídy, PO 2. stupně
Oranžová	Alternativní ŠVP (Montessori), česko-anglická výuka	Hyacintová/učitelství pro 2. stupeň Sněženková//učitelství pro 1. stupeň	Mína/Osvald	Diagnostikována PPP v 1. trojročí, PO 2. stupně/Diagnostikován PPP v 1. trojročí, PO 3. stupně (dvojí výjimečnost/PAS)*
Červená	Výběrová škola pro nadané a talentované (není v rejstříku MŠMT)	Tulipán/bez pedagogického vzdělání	Osvald	*Totožná diagnóza.
Bílá	Bez profilace	Sedmírásková/učitelství pro 1. stupeň	Háta	Diagnostikována PPP ve 2. třídě, PO 3. stupně

ZŠ Zelená

Sídlištní **ZŠ Zelená** (cca 650 žáků) se profiluje jako ZŠ se zaměřením na sport, přičemž nerozděluje žáky do výběrových sportovních tříd. Naopak zde probíhá vnitřní diferenciací žáků na prvním stupni v rámci tzv. půlených hodin a dalších nadstandardních hodin (v rámci neformálního vzdělávání po výuce), které jsou pro žáky studující v programu *Světa vzdělání*²⁶ povinné. V rámci programu Svět nadání zde probíhá rozšířená výuka anglického jazyka, matematiky, logického myšlení a informačních a komunikačních dovedností. Žáci jsou do této skupiny vybíráni na základě talentových zkoušek, není však potřebná diagnostika nadání ze strany ŠPZ.

Učitelka **Pampelišková** je aprobovaná jak pro první stupeň ZŠ, tak pro druhý stupeň ZŠ a SŠ. Průběžně své vzdělávání doplňuje aktivní účastí na seminářích NPI ČR. V době, kdy vyučovala nadaného žáka **Konráda** studovalo ve třídě celkem osm žáků s PO druhého a třetího stupně, měla přiděleny dvě asistentky pedagoga. Nadaného žáka **Konráda** vyučovala od třetí do čtvrté třídy. Konrádovi byla diagnostikována ve druhé třídě *dvojitá výjimečnost*, čímž mu bylo přiznáno PO třetího stupně. Jeho nadání se projevovalo především v oblasti verbální, matematické, logické a v představivosti, jeho znevýhodněním byla diagnóza ADHD²⁷. Své nadání ve čtvrté třídě dle slov učitelky Pampeliškové již velmi dobře maskoval, práci vždy dokončil se až se zvoněním, aby si byl jist, že nedostane další úkol. Žák Konrád nebyl zapojen do výběrového programu Světa vzdělání.

ZŠ Fialová

Výběrová **ZŠ Fialová** (cca 900 žáků) s rozšířenou hudební výchovou na prvním stupni a s rozšířenou výukou matematiky a přírodovědných předmětů na druhém stupni žáky pro vstup do těchto drah testuje formou talentových zkoušek. Ve ŠVP zmiňuje především využití skupinové a projektové výuky, předmětové soutěže, exkurze a umělecké soutěže v kontextu rozšířené výuky hudební výchovy. Učitelka **Macešková** má více jak třicetiletou praxi ve vzdělávání na ZŠ a na Základní umělecké škole (dále jen "ZUŠ"), přesto zmiňuje, že nadaný žák **Vilibald** byl jejím prvním diagnostikovaným nadaným žákem a popisuje ho jako *extrémně nadaného*. I přes intelektuální vyzrálou nebylo možné u Vilibalda využít možnost předčasného zaškolení, protože jeho sociální kompetence nebyly adekvátní pro začlenění do třídního kolektivu. Nadaného žáka Vilibalda vzdělávala učitelka Macešková po celý první stupeň (od první do páté třídy), přičemž je zajímavé, že se nikdy neúčastnila žádných kurzů zaměřených na vzdělávání nadaných žáků. U Vilibalda proběhla diagnostika již před vstupem do primárního vzdělávání ve ŠPZ a s nástupem do první třídy vstupoval s přiznaným PO druhého stupně.

²⁶ Cílem rozšířené výuky v programu Svět vzdělání je vytvoření optimálních podmínek pro rozvoj dětí.
<https://svetvzdelani.cz/>

²⁷ Attention deficit hyperactivity disorder – porucha pozornosti s hyperaktivitou.

ZŠ Oranžová

Základní škola Oranžová (cca 600 žáků) je tvořena dvěma separátními odděleními – běžnou ZŠ a větví vzdělávající dle ŠVP Montessori, kde bylo uskutečněno šetření. Podstatné je zdůraznit odlišnost organizačního modelu vzdělávání dle ŠVP Montessori, kdy jsou žáci rozděleni místo klasického prvního a druhého stupně do tzv. trojročí (1.–3. třída, 4.–6. třída a 7.–9. třída). V každém trojročí zde studuje cca 20–24 žáků, ŠVP se mimo odkazu k principům Montessori pedagogiky zaměřuje také na dvojjazyčnou výuku žáků (česko-anglickou) napříč vzdělávacími oblastmi, které jsou na rozdíl od ŠVP běžných ZŠ rozčleněny do učebního plánu dle specifického schématu. Rozhovor zde proběhl se dvěma vyučujícími (učitelky Hyacintová a Sněženková). Učitelka **Hyacintová** původně absolvovala studium českého a německého jazyka pro druhý stupeň ZŠ a SŠ, aktuálně působí jako vyučující druhého trojročí. Během své profesní dráhy byla konzultantkou pro nadané žáky v pedagogicko-psychologické poradně (dále jen “PPP”) a připravovala kurzy zaměřené na práci s nadanými žáky. Nadanou žákyni **Mínu** převzala učitelka Hyacintová z prvního trojročí, ve kterém jí bylo diagnostikováno PO druhého stupně. Intelektové schopnosti Míny se projevují především ve verbálním projevu, v písemném projevu a v přírodovědné a výtvarné oblasti. Mína je příkladem úspěšného nadaného žáka, je motivována ve všech oblastech vzdělávání a dokáže vhodně plánovat svůj čas, organizovat různorodé aktivity a též je velmi schopná v komunikačních dovednostech.

Druhá vyučující **Sněženková** působí ve školství dvacátým rokem a mimo prvostupňového vzdělání má též specializaci na SPU. Stejně jako učitelka Hyacintová působí ve druhém trojročí a již absolvovala několik kurzů zaměřených na práci s nadanými žáky. Učitelka Sněženková vzdělává prvním rokem žáka **Osvalda** diagnostikovaného s dvojí výjimečností – diagnóza nadání a poruchy autistického spektra (dále jen “PAS”). Osvaldovi je v rámci PO na úrovni 3. stupně přiznána podpora ze strany asistenta pedagoga, jenž je doporučen i pro spolupráci s pedagogickým pracovníkem v rámci zájmového vzdělávání. Osvald je dle vyučující nadstandardně verbálně a komunikačně vyspělý s hlubokým přesahem do odlišných vědních oblastí. Postupně bylo v rámci rozhovoru odhaleno, že Osvald navštěvuje též doplňkové neformální vzdělávání v ZŠ Červená, viz případ níže.

ZŠ Červená

ZŠ Červená ve svém názvu má název “základní škola” přesto však běžnou ZŠ není, jedná se o partnerskou organizaci MENSA ČR, ZŠ není zapsána v Rejstříku škol a školských zařízení MŠMT. ZŠ Červená pracuje s principem individualizace a žáci jsou postaveni do role badatelů, kteří formou experimentu získávají znalosti, dovednosti a zkušenosti. Nejsou zde klasičtí učitelé, ale *mentori*, kteří podporují skupinu žáků ve svém rozvoji (skupinu tvoří čtyři žáci a dva mentori). Je nutné upřesnit, že aktuálně jsou otevřeny pouze dvě skupiny pro žáky ve věku 7–11 let, kteří navštěvují ZŠ Červená dva dny v týdnu po dobu čtyř hodin (od osmi do

dvanácti hodin) a zaměřují se především na rozvoj v následujících oblastech: matematika, fyzika, chemie, informatika, kybernetika a inženýrství. Pokud se žák dostane skrze talentové zkoušky na ZŠ Červená (individuální pohovor), je nutné ve své ZŠ, kde plní povinnou školní docházku, zažádat o IVP. Aktuálně je celé stipendium na ZŠ Červená pro žáky hrazeno sponzorskými dary. Vyučující **Tulipán** nemá pedagogické vzdělání ani pedagogickou praxi ve formálním vzdělávání, naopak se již přes dvacet let věnuje pedagogické činnosti v neformálním vzdělávání. Je vhodné zmínit, že učitel Tulipán je zakladatel ZŠ Červená, přičemž jeho dcera byla první žákyní této školy. ZŠ Červená si klade za cíl podpořit nadané žáky v konkrétních exaktních vědách (a to i takové, kteří by si tento program z finančních důvodů nemohli dovolit). Pro případovou studii byl důležitým respondentem, protože pracoval pouze s nadanými žáky, s čímž souvisí i nastavení strategie výuky (přibližující se formou vysokoškolské výuce – rozložení studia na semestry, semestrální práce, přednášky, experimenty atd.).

ZŠ Bílá

Základní škola Bílá byla respondentem označena jako škola “vesnického typu” (cca 230 žáků), ve svém ŠVP je profilována jako běžná ZŠ podporující vzdělávání žáků se ŠVP a vzdělávání žáků nadaných. Učitelka **Sedmikrásková** má více než dvacetiletou praxi a též působila jako ředitelka jiné ZŠ. Aktuálně studuje na vysoké škole studijní program Speciální pedagogika. V rámci dalšího vzdělávání absolvovala například kurz Hejného matematiky či Elkonina, ale žádný kurz zaměřený na nadané žáky. Její nadanou žákyní je **Háta**, která přestoupila do ZŠ až ve druhé třídě, přičemž její diagnostika ve ŠPZ proběhla až na základě pedagogické identifikace učitelky Sedmikráskové. Aktuálně je Háta vzdělávána s využitím PO na úrovni 3. stupně podpory a vyniká v oblastech verbálních a matematických, v logických operacích a ve hře na hudební nástroj.

Metoda sběru dat

První metodou sběru dat byl zvolen hloubkový rozhovor, který prostřednictvím dotazování hledá způsob řešení zkoumaného jevu u respondenta (Kvale, 1996). Nejvhodnějším typem se jevil polostrukturovaný rozhovor, který byl připraven dle schématu pyramidového modelu Wengrafa (2001) za pomoci základních, specifických a tazatelských otázek. Poté proběhla doslovná transkripce datových záznamů a jejich analýza. Jako druhá metoda pro zajištění triangulace dat, byla provedena analýza pedagogické dokumentace ZŠ, konkrétně internetových zdrojů zkoumaných ZŠ včetně jejich ŠVP.

Analýza dat

Analýza dat proběhla na základě systematického porovnávání a hledání pravidelností, data byla dále rozčleněna do systému kategorií se zaměřením na vytváření vztahových sítí případů mezi sebou (Švaříček, 2007). Nejprve byla data segmentována, tedy rozdělena do relevantních částí a poté proběhlo **otevřené kódování** (Miovský, 2006). Po zakódování všech rozhovorů byly kódy porovnány napříč rozhovory, zkontrolovány a případně přeformulovány (nejvíce byly uplatněny kódy vykazující krátkou větu či popisný úsek). V rámci **kategorizace** dat vzniklo nejdříve 31 subkategorií obsahujících 834 kódů, po detailním rozboru byl ustálen počet kategorií na 6. Před vznikem samotných kategorií byla využita **technika kontrastování**, která je vystavěna na volbě dvou extrémně odlišných případů, mezi které jsou rozloženy ostatní šetřené případy (Švaříček, 2007). Technika kontrastování podpořila vznik dvanácti subkategorií, které se významně lišily ve zjištěných aspektech šetřených ZŠ. Uvádíme pouze relevantní subkategorie, které znázorňují největší extrémy vážící se k práci s nadanými žáky.

Tabulka č. 2. Subkategorie vzešlé z techniky kontrastování, příklady extrémů

Kategorie	Subkategorie	Náročnost přípravy pro nadané žáky	
P Ř Í P R A V A	Vyučující	Tulipán – Červená ZŠ (soukromá)	Hyacintová a Sněžková – ZŠ Oranžová (Montessori)
	Strategie	Jeden den výuky (4 hodiny) si připravuje dva dny (dále dokumentuje proběhlý den a připravuje následnou reflexi).	Nepřipravují se nikterak na nadaného žáka, počítají s tím, že si o práci řekne žák sám.
	Subkategorie	Pomůcky pro nadané žáky	
	Vyučující	Tulipán – Červená ZŠ (soukromá)	Hyacintová a Sněžková – ZŠ Oranžová (Montessori)
	Strategie	Žáci sami navrhnu aparaturu a posléze si ji i sami sestrojí.	Nemají žádné jiné pomůcky než ty, které jsou využívány ostatními žáky v rámci výbavy třídy.
	Subkategorie	Individuální vzdělávací plán nadaného žáka	
	Vyučující	Tulipán – Červená ZŠ (soukromá)	Macešková – ZŠ Fialová (výběrová)

	Strategie	Potřebuje být v IVP zohledňová n, aby žáci mohli být dva dny v Červené ZŠ.	Využívá IVP, vysvětluje i kolegům kvůli kontinuitě vzdělávání.	Vnímají IVP jako formální záležitost, se kterou dále sami 1) nepracují, 2) nevyužívají IVP ani kolegové.	
Kategorie	Subkategorie	Osobnostní styl učitele v kontextu nadaného žáka			
U Č I T E L	Vyučující	Tulipán – Červená ZŠ (soukromá)	Macešková – ZŠ Fialová (výběrová)	Sněženková – ZŠ Oranžová (Montessori)	Sedmikrásková – ZŠ Bílá (vesnická)
	Strategie	Nechtějí být ve výuce zaskočení, chtějí mít připravené odpovědi.		Má své limity a nemůže někdy nabídnout odpověď na všechny dotazy.	Zdůrazňuje, že i učitel je někdy unaven a už není schopen vymyslet například invenci.
	Subkategorie	Absolvované kurzy pro práci s nadaným žákem			
	Vyučující	Tulipán – Červená ZŠ (soukromá)	Sedmikrásková – ZŠ Bílá (vesnická)	Sněženková – ZŠ Oranžová (Montessori)	
	Strategie	Nezúčastnili se žádných kurzů s tematikou práce s nadaným žákem.		Absolvovala několik kurzů pro práci s nadanými žáky, žádný jí ale zcela neodpověděl na otázku, jak s nimi pracovat.	
Kategorie	Subkategorie	Podpora nadaného žáka v jeho výjimečnosti			
ŽÁK	Vyučující	Tulipán – Červená ZŠ (soukromá)		Sněženková – ZŠ Oranžová (Montessori)	Pampeliškova – ZŠ Zelená (sídlištní)

	Strategie	Očekává, že zvýší sebevědomí nadaných žáků, že sami budou moci říkat, co vše již zkusili vytvořit/vyrobit/zažít.	Vnímá, že se nadaný žák svým nadáním chlubí před spolužáky, kteří tento stav tolerují.	Nadaný žák vyžaduje, aby byla práce např. ve skupinách řešena podle něho. Neakceptuje jiné varianty řešení.
Kategorie	Subkategorie	Asistent pedagoga – pomoc u nadaného žáka		
V Ý U K A	Vyučující	Macešková – ZŠ Fialová (výběrová)	Hyacintová a Sněženková – ZŠ Oranžová (Montessori)	
	Strategie	Asistenta pedagoga ve třídě u nadaného žáka nikdy neměla, musela si tedy poradit sama.	Mají asistenta pedagoga standardně i bez PO (financují rodiče). Pomáhá právě u nadaných žáků kdykoliv je potřeba.	
	Subkategorie	Využití akcelerace		
	Vyučující	Macešková – ZŠ Fialová (výběrová)	Sedmikrásková – ZŠ Bílá (vesnická)	Pampeliškova – ZŠ Zelená (sídlištní)
	Strategie	Nadaný žák docházel od druhé třídy na zeměpis a přírodopis na druhý stupeň včetně druhostupňových organizačně náročnějších vzdělávacích akcí, kterých se zúčastnil.	Nadaná žákyně akcelerovala, ale socio-emocionálně se nedokázala začlenit.	Nadaný žák nepřipustil ani opustit své místo v lavici či v rámci pohybu po třídě.

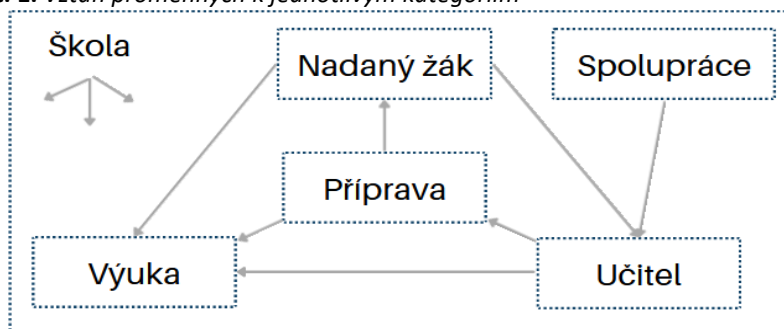
Kategorie	Subkategorie	Školní poradenské pracoviště		
Š K O L A	Vyučující	Macešková – ZŠ Fialová (výběrová)	Hyacintová– ZŠ Oranžová (Montessori)	
	Strategie	Úzce spolupracuje se speciálním pedagogem, má v něm velikou oporu, zároveň s ním též sídlí v jedné kanceláři.	Nechce spolupracovat s školním speciálním pedagogem, protože on se stará dle jejího názoru o děti s poruchami učení.	
Kategorie	Subkategorie	Spolupráce s dalšími institucemi		
S P O L P R Á C E	Vyučující	Tulipán – Červená ZŠ (soukromá)	Sněženková – ZŠ Oranžová (Montessori)	Sedmikrásková – ZŠ Bílá (vesnická)
	Strategie	Navázána spolupráce se Science centre ²⁸ a s univerzitami, kde žáci běžně plní své dílčí úkoly a inspirují se zde.	Žáci by si měli najít dle principů Montessori aktivity sami.	Nemá s tím zkušenosti, ale pokud by ji třeba navrhnul aktivitu rodič, nebránila by se.

Vzhledem k vytvořeným subkategoriím následovalo vytvoření tzv. “mapy”, která detekovala možné vztahy a jejich proměnné, tyto proměnné byly následně technikou vyložení karet rozřazené do šesti kategorií: **příprava, vyučující, nadaný žák, výuka, škola a spolupráce** a dále interpretovány (Švaříček, 2007).

Obrázek č. 1 deskriptivně zaznamenává kategorie, které působí na zkoumanou oblast práce učitele s nadaným žákem. Je očividné, že možnosti práce učitele s nadaným žákem jsou vždy limitovány vedením, kulturou a klimatem dané ZŠ. Důležitou roli hraje též spolupráce se ŠPP a především spolupráce s rodiči nadaného žáka. Podrobná interpretace dat následuje v další části.

²⁸ <https://www.sciencecentra.cz/>

Obrázek č. 1. Vztah proměnných k jednotlivým kategoriím



Interpretace dat – Příprava

Na otázku: **V čem se liší vaše příprava na vyučování s nadaným žákem?** odpovídaly Hyacintová a Sněženková shodně, žádnou speciální přípravu pro nadané žáky nechystají. Oproti tomu Pampelišková a Macešková se pečlivě připravují, Sedmikrásková pouze pokud ji zbyde čas (až po přípravě do běžné výuky). Na dotaz: **Kde učitelé hledají a získávají potřebné informace pro práci s nadanými žáky?** se v odpovědích shodovali. Nejčastějším zdrojem inspirace je internet. Tulipán i přesto, že většinu informací má “v hlavě” na internetu dohledává detailní informace. Sedmikrásková a Sněženková vyhledávají: “náročnější úkoly nebo kvízy”. Pampelišková a Macešková jmenovaly osvědčené internetové zdroje (FB skupiny či internetové stránky určené pro nadané děti) a Hyacintová využívala zdroje ze své bývalé pozice konzultanta pro nadané v PPP (vlastní přípravy vzdělávacích materiálů zaměřujících se na specifika nadaných žáků). Sedmikrásková se také pozitivně vyjádřila ke kvalitě zpráv z PPP: „...opravdu tam píšou konkrétní knížky, publikace. Zpráva je individualizovaná... Není to to Ctrl+C, Ctrl+V, opravdu se tam našlo strašně moc námětů”.

K otázce: **Co se vám v přípravě osvědčilo?** Pampelišková shrnula, že i někdy maximální příprava neznamená výhru: „Hlavně nebrat nic osobně,...s tím máme všechny učitelky problém, když si dáš strašně záležet a teďka se úplně těšíš, jak ta hodina bude boží a jak ta aktivita ho bude bavit a on přijde a je rozsekaný už jako z domu, protože se doma něco seběhlo. A prostě ten papír ti roztrhá a hodí do koše.“. Sedmikrásková dodává: „...když to připravím, mám na to čas, tak mám z toho lepší pocit, že Hátu to víc baví, že mám pocit, že se jí věnuju“. Hyacintové se osvědčilo nechat rozhodnutí, na čem bude pracovat, na žačce samotné: „...úplně si dobře neumím představit, že bych řekla, tak dneska si dáš ty houby“. ...A Tulipán potvrzuje svůj postoj: „Vždy jsem připraven a nejsem zaskočen“.

Vyučující

Všichni učitelé až na Maceškovou, která se za svou praxi nesetkala s diagnostikovaným nadaným žákem: „na předcházejícím pracovišti se na toto až tak moc nehrálo“, nadaného žáka (diagnostikovaného) již vzdělávali. Z nabytých zkušeností konstatují: „mnohdy je nejlepší, co můžeme jako pedagogové udělat, je dát těm dětem prostě pokoj a nechat je jít si svojí cestou“ (Hyacintová). Na závěr rozhovoru byla položena otázka: **Co by si vzkázal, pokud by se mohl vrátit na začátek vzdělávání nadaného žáka?** V odpovědích zaznělo: „nebičovat se a nebejt na sebe tak náročná, nečekat od sebe, že to bude prostě hned zalitý sluncem“ (Pampelišková) či „Dělej to tak, jak umíš a naplno, jako jak to zvládneš“ (Sněženková). Další výpovědi se týkaly možného přístupu: „možná ten tablet i v té první třídě jsem klidně mu mohla dát do ruky,...v jeho případě možná ten asistent by byl dobrý“ (Macešková). „Jak mají děti ten předmět speciálně pedagogické péče, tak prostě nějakou tu hodinu pro ty nadané, ...možná ta hodina navíc, že bych si mohla víc vydupat“ (Sedmikrásková), „byla bych ráda, kdyby se mi to dařilo lépe, tak hodně potřebují zpětnou vazbu. Oni jako to, že jsou dobrý, to jim řekne každý. Ale proč jsou dobrý, v čem jsou dobrý a co je na té práci teda to hodnotný, a co by se mělo vypíchnout... to je to, co hodně potřebují“ (Hyacintová).

Nadaný žák

Učitelé uvedli, že každý žák měl oblast, ve které nevynikal (konkrétně tělesná výchova). Konrád „nebyl úplně pohybově kultivovaný“ (Pampelišková), Vilibald „v čem nevynikal, byl tělocvik“ (Macešková) a Hátě nešel „trošku tělocvik“ (Hyacintová). Hátá byla jediná, které indispozice nevadila. Další problémovou oblastí se staly sociální kompetence. Hátá občas „...něco řekne, co se úplně nehodí“ (Hyacintová), Konrád „...se nedokázal těm dětem přiblížit, o přestávkách byl vlastně vesměs sám a měl jako velice zvláštní projevy“ (Pampelišková), Oswald „...je vznětlivý, náročný a je třeba i docela nepříjemné dětem, že se neustále vytahuje s tím svým nadáním“, Mína „...velmi dobře chápe sociální vztahy, ale ne vždycky v nich umí dobře chodit, jo často ji zraňují projevy těch ostatních lidí, anebo obráceně.“ (Sněženková).

U žáků s dvojitou výjimečností (Konrád a Oswald) mělo druhé znevýhodnění negativní vliv na zvolené vyučovací strategie – velmi těžce také nesli neúspěch. Pampelišková sdělovala Konrádovi známky (mimo jedniček): „...úplně na konci vyučování, protože to byl vždycky bugr“. Sněženková se snažila vyvarovat krizovým situacím u Osvalda: „...je hodně háklivý na to, když mu kdokoliv do čehokoliv zasahuje a když nedejbože si někdo myslí něco jinak“.

Pozitivně vnímáme, že všichni rodiče spolupracovali s učiteli na tvorbě IVP. Macešková a Sedmikrásková byli s rodiči v kontaktu průběžně celý školní rok (konzultovali obsah i formu vzdělávání). Hyacintová zmínila odlišné představy o obsahu výuky Míny při konzultacích s rodiči. Pampelišková s rodiči řešila převážně problémové chování Konráda. Tulipán po každém vyučování podrobně informoval rodiče. Pouze Sněženková uvedla, že frekvence kontaktu s rodiči nadaného žáka se nelišila od frekvence s ostatními rodiči.

Výuka

Učitelé poukazovali na problém s volbou vhodné formy výuky, kdy se ne vždy osvědčily jejich navržené metody výuky. Pampelišková: „...já třeba miluju skupinovou výuku nebo projektovou výuku, což je vždycky jako týmová práce, které ten Konrád nebyl úplně schopen..., on vlastně nebyl schopen přijmout někoho do toho svého projektu, ať jsme dělali cokoli, tak on si to chtěl dělat sám“, vyhovoval mu rozhovor: „Spíš taková heuristická metoda. **Hele, pojďme na to přijít. To měl rád.**“. Naopak frontální styl výuky opravdu „**nesnášel**“. Macešková jak již bylo zmíněno, nechala žáka prezentovat své výsledky třídě. Pro příklad uvedla – v první třídě se žáci učili písmenka, Vilibald již zvládal číst knihy, „Měl encyklopedii... a vždycky na to písmenka hledal v encyklopedii něco, to si nastudoval, potom si to nakreslil, protože krásně kreslil..., na konci hodiny to byla jeho chvíle, kdy předstoupil před třídu a teď těm děčkám vlastně vysvětloval, že jsme se učili to a to písmenka... a teď jim o tom vyprávěl. Často také využívala rozhovor, kdy žáci seděli na koberci: „Vilibald vykládal. Děcka se ho ptala, on jim odpovídal...“. Při skupinové výuce Vilibald střídal skupiny: „...a těm děčkám jako pomáhal“.

Tulipán využívá: „**badatelskou formu výuky toho nejryzejšího charakteru**“. Příkladem uveďme experiment s kostkou. Výuka začíná přednáškou: „...za co označujeme za náhodu a nahodilou událost. Jaká je pravděpodobnost z úhlu pohledu fyziky... matematiky. Jaký je rozdíl mezi nimi.“, následuje seminář, kde žáci hledají: „hypotézy, které z přednášky vyplývají...“. Po nalezení hypotéz následuje navržení experimentu. Poté dochází k realizaci experimentu: „Studenti rozhodnou, udělají sérii pokusů v hodů kostkou, že si každý vezme stejnou kostku a udělají sto hodů. Ty budou evidovat a pak budou statisticky vyhodnocovat, jak která čísla padala, s jakou frekvencí a zda to odpovídá té pravděpodobnostní předpovědi, která nám pro ty hody kostkou vychází z hlediska matematiky. Pokud ne, tak proč a kde jsou tedy ty limity té teorie pravděpodobnosti“. Dále navrhnu a vytisknu 3D model kostky, Tulipán však pokus ztíží: „Jsem tam zakouzlit, tak jsme vyrobili nevyváženou kostku a díky tomu, že ta kostka je nevyvážená a tak ona nám zasáhne do té statistiky.“ Žáci zjišťují, že změřené výsledky neodpovídají hypotéze a jsou schopni: „...odvodit, z té pravděpodobnosti, že se jedná o nevyváženou neboli cinknutou kostku. A dokonce dokážou odvodit, která ta strana je těžší, která ta strana je lehčí, čili jak je ta kostka znehodnocena.“. Následuje vyhodnocení a formulace závěrů. Závěrem výuky jsou praktická cvičení, kdy si žáci na základě získaných

znalostí navrhnu projekt s následnou realizací: *“Čili takto ověřujeme nakolik jejich znalosti jsou schopni zase aplikovat do toho praktického dění”*. V průběhu výuky je kladen důraz na spolupráci mezi žáky: *„Vždy budou mít okolo sebe lidi, se kterými budou muset spolupracovat...“*. Žáci pracují samostatně mimo prostory laboratoře na své semestrální práci. Tulipán uzavírá popis metod výuky: *„Individualismus tady nepotlačuji, ale jaksi nevytvářím prostor pro to, aby si ho mohli sami prosazovat“*.

Sedmikrásková též umožňuje Hátě doplňovat její výklad: *„Třeba v češtině podstatná jména, ona už zná vzory, takže doplní i ten vzor, jakože obohacuje tu výuku přímo.“*, často ji také nechává pomoci spolužákům. Při četbě má k dispozici své knihy. Skupinová práce je více oceňována ostatními žáky než samotnou Hátou, Sedmikrásková jí zadává složitější úkoly k samostatné práci, ale dodává: *„...frontální jí taky víceméně vyhovuje, protože jedním uchem poslouchá a druhým řeší záludnosti na počítači.“* V případě Hyacintové a Míny byly využívány stejné metody jako pro ostatní žáky v trojročí. Vyučující používá skupinovou, individuální i frontální výuku, ale dodává: *„Úplně jí netěší pracovat sama, není to jako její.“*, též nechává Mínu prezentovat výsledky před žáky. Sněženkové se osvědčila individuální práce s Osvaldem: *“...přijde ke mně ke stolu, něco mi ukáže a já si všimnu... třeba že u přímé řeči zapomněl dvojtečku, tak mu vysvětlím pravidlo. On je hrozně spokojenej... fakt mu nemusím dávat žádnou mimořádnou péči.“* a dodává, že trojročí v alternativní ZŠ možnost tohoto typu práce podporuje. Učitelé vycházeli při volbě výukové metody ze svých zkušeností a preferencí nadaného žáka (upřednostňovali samostatnou práci, práci ve dvojicích, ve skupině či badatelskou činnost). Mimo toho byl využíván obohacování a urychlování.

Na otázku: **Co se Vám ve výuce osvědčilo?** Sněženková uvádí: *„Za každou cenu za ním přijít tak, aby ani trošku neměl pocit, že může vycítit, že jako bych mu chtěla doplnit jeho genialitu něčím, ...je hrozně háklivý na to, když by někdo jako by mu chtěl něco nabídnout a tím mu dá najevo, že to jako nezná.“* Hyacintová kladla důraz na práci s chybou a zpětnou vazbu: *„velmi se osvědčuje nesoustředit se na chyby spíš se soustředit na to, že to dítě se dokáže do toho tématu daleko víc ponořit... je velmi dobré umožnit mu dohledávat, jo to se osvědčilo, že fakt klást maximální důraz na to, ne co řeknu já jako průvodce, ale to, co to dítě si samo je schopno najít.“* Macešková nechává Vilibalda pracovat samostatně, poté svou práci prezentuje před třídou (je třídě vzorem), při skupinové výuce funguje jako *hnací motor* pro žáky, kteří mají potřebu se také projevit. Mimo Konráda a Míny byla žákům doporučená akcelerace v konkrétních předmětech, jejich nepřítomnost v kmenové třídě dávala prostor ostatním žákům se projevit, a naopak nadaným možnost vyniknout i jinde: *„Když odešel na druhý stupeň do nějaké té hodiny, tak pro někoho to zase byla výzva, že se mohl jako ukázat, že on taky teda něco ví.“* Sedmikrásková uvádí: *„Určitě dát jí prostor, ...nechat ji hodně jako svobodně, nedrilovat“*. Též je pro inovaci ve výuce využívána elektronika (například místo kreslení ve výtvarné výchově natočit na mobilní telefon příběh z lega).

Co je výzvou pro učitele u nadaných žáků? Pro Tulipána jednoznačně slovní zásoba žáků: „*Jejich slovní zásoba je velmi omezená. Je vidět, že strašně málo čtou. Neznají ani výrazy, které jsou běžně používané, například nýbrž, jenž.*“. Pro Sedmikráskovou usměrnění Háty „*aby nepoučovala*“ a vysvětlit ostatním, proč nemusí, co jiní musí, proč má k dispozici počítač „*a my nemůže ani telefon*“. Největší výzvou však pro ni bylo „*ukočírovat tu třídu, aby se nějak úplně nerozpadly ty vztahy*“. Macešková vnímala samotnou výuku jako výzvu: „*...protože ten kluk je neskutečně nadanej. Má neskutečnej přehled.*“. Výzvou se stala i komunikace s rodiči: „*Protože maminka má úplně jinou představu o tom, co by Mína dělat měla, než mám představu já.*“ (Hyacintová). Výzvou se pro ni stal i čas: „*Pokud mě o něco požádá a já zrovna v tu chvíli nemůžu...*“. Sněženková jmenovala problém se zaujetí: „*Nalákat ho na něco, co si myslím, že by ho mohlo zajímat, že by to mohlo být to něco nadstandardního. A jestli on mi na to kývne nebo nekývne.*“. Pampelišková přiznala, že výzvou bylo naučit se s technologiemi: „*...takže kvůli němu jsem se naučila Scratch. Kvůli němu jsem se naučila Javu. Kvůli němu jsem se začala zajímat o novější záležitosti.*“. Při volbě vhodné strategie byly učitelé limitováni složením třídy (především dalšími žáky s PO) a typem školy (běžná, alternativní nebo soukromá).

Škola

ŠVP se ukázal důležitým aspektem pro využití různorodé práce s nadanými žáky. Sněženková hodnotila způsob výuky v ZŠ Oranžová (Montessori oddělení) jako velmi podporující: „*...že my tady opravdu aspoň těm dětem dáme možnost, že se můžou jako fakt rozvíjet tím svým tempem do hloubky, v tom, v čem jsou nadaný.*“ a srovnávala to se svou předchozí zkušeností z klasické ZŠ: „*V tý klasice to fakt jako nejde. Prostě tam to je, já jsem z toho úplně zoufalá, jak se furt hrozně mluví o podpoře nadaných žáků, ale tam prostě, jestliže se má učitel ve třídě věnovat 8 dětem s dyslexií, které jsou úplně mimo, pak má zvládnout nějakou normu a pak se má ještě zvlášť teda věnovat tomuhle, ... né mu na začátku dát nějaký náročný úlohy a celou hodinu si tam dělej sám, tak to prostě nejde.*“ Podporu ze strany školy cítila Macešková: „*... jak nadaní, tak teda i ti nenadaní žáci, kteří zas potřebují jako pracovat i jinak, tak si myslím, že jako podpora na naší škole teda je*“. Pampelišková konstatovala, že podpora ze strany školy ji chybí, proto využila kontaktu s vyučujícími z oddělení Světa vzdělání, kteří nejsou oficiálními pedagogickými pracovníky ZŠ Fialová.

Spolupráce

S výjimkou Tulipána každý vyučující komunikuje se ŠPZ na začátku a na konci školního roku (příprava IVP a jeho vyhodnocení). Tulipán má se ŠPZ unikátní zkušenost, protože pracovníci ŠPZ byli pozváni při vzniku ZŠ Červená do laboratoří, kde výuka probíhá a celý koncept jim byl individuálně představen. Na základě tohoto seznámení s konceptem vzdělávání v ZŠ Červená ŠPZ (konkrétně PPP) doporučuje rodičům nadaných žáků zúčastnit se výuky právě v této škole (například žák Osvald). Tulipán odesílá rodiče s žákem po přijímacím

pohovoru zpět do PPP s konkrétními návrhy pro rozvoj nadání: „...do té poradny posílám informaci o tom dítěti, jaký na to máme náhled a ta poradna tím má tak trošku zjednodušenou práci, že už ví, na co se má zaměřit, netestuje tu úplnou všestrannost nadání, jestli tam je talent na malířství a tak dál, ale jde po tom matfyzu, takže z tohoto úhlu pohledu.“

Spolupráce mezi ZŠ Oranžovou (Sněženková) a ZŠ Červenou (Tulipán), kterou dva dny v týdnu navštěvuje zmíněný žák Osvald, byla předmětem zájmu. Tulipán uvedl, že kmenovým ZŠ vždy nabízí možnost spolupráce: „...ve všech školách jsme nahlásili, že pokavad by byl jakýkoliv problém, ať neváhají nás kontaktovat“. Sněženková v době rozhovoru neznala přesný název ZŠ Červené a informace měla pouze od Osvalda a rodičů, což jí postačovalo: „...asi nepotřebuji úplně s nimi komunikovat..., nemám jako nějakou potřebu to řešit, protože já tady s tím stejně dál nic neudělám, protože to je opravdu už taková úroveň úplně, jako já se nebudu přeceňovat. Jsem prostě národnáčka, byť mě matematika ohromně baví a myslím si, že do ledasčeho vidím, tak mám svoje limity a nebudu dělat, že těm dětem nabídnu cokoliv.“ ZŠ Červená byla pro Sněženkovou oporou, kde Osvald dostává podněty, prostor a péči pro rozvoj svého nadání, který mu běžná ZŠ nemůže poskytnout. Naopak Sněženková by uvítala, kdyby více nadaných žáků mohlo školu jako je ZŠ Červená navštěvovat.

Ke spolupráci se další respondenti vyjadřovali spíše skepticky, kontakt s vyučujícími, byť učí nadaného žáka v rámci akcelerace, je minimální. Z vyjádření respondentů je toto vyhýbání se důsledkem obavy z práce navíc, protože propojit výuku kontinuálně v kmenové třídě a ve třídě akcelerované se jeví náročné. Žádný z respondentů nespolupracuje s dalšími institucemi pro rozvoj vzdělávání nadaného žáka.

Odpověď na výzkumné otázky

Jak se učitelé připravují na vzdělávání nadaných žáků?

Je zřejmé, že profilace školy v souvislosti s nastaveným ŠVP má dopady na přípravu učitelů pro vzdělávání nadaných žáků. V případě školy Oranžové (Montessori oddělení) převažuje filozofie, že nadaný žák si o práci řekne sám a individuální přístup je zde prosazován u všech žáků bez rozdílu. Naopak ve školách běžného typu převažovala individuální příprava pro nadané žáky, což sebou přineslo úskalí *práce navíc*, které se promítlo i do ne zcela fungující spolupráce mezi vyučujícími v případě akcelerace žáka. Výjimkou je Tulipán, který se připravuje pouze na výuku žáků nadaných. V této souvislosti je zřejmé, že jeho příprava je náročná svým hlubokým přesahem do vědních oborů, ovšem je třeba vzít v potaz, že ve své roli již neřeší diferencovanou přípravu dle potřeb různorodých žáků v běžné třídě. Učitelé též vymezili své limity, kdy nedokáží být připraveni vždy na všechny dotazy (výjimaje Tulipána) a projevíli upřímnou radost, pokud nadaného žáka jejich připravená práce osloví.

Jaké vyučovací metody a organizační formy učitelé využívají ve vzdělávání nadaných žáků?

Učitelé mají snahu využívat různé organizační formy výuky, mimo klasické frontální výuky nejčastěji zmiňovali skupinovou výuku, partnerskou výuku (dvojice), individuální výuku, projektovou výuku či otevřené vyučování. U nadaných žáků vyhodnocují jejich uplatnění velmi individuálně dle úrovně jejich sociálních a emočních schopností. Ukázalo se, že velmi dobře funguje, pokud žák své znalosti může prezentovat třídě, poradit spolužákům či při vhodných komunikačních schopnostech vést skupinu. V případě, že nadaný žák naopak projevuje sociálně-emoční nestabilitu, je vhodné nevystavovat ho přílišnému tlaku skupinové práce, ale přesto ho začleňovat ho do komunity třídy alespoň občasnou kooperací například v rámci projektů. V rámci organizačních forem jsou školy schopny žákovi poskytnout rozvoj nadání formou akcelerace, kde ale nebyla prokázána kontinuální návaznost v reflexi probraného učiva ve vyšším ročníku a v kmenové třídě. Mezi uplatňovanou metodu patří též enrichment, naopak se neprojevila přílišná snaha o navázání dalšího rozvoje formou spolupráce s dalšími institucemi, viz níže. Škola, která se v tomto ohledu vymykala je ZŠ Červená, jejíž náplní je rozvíjet potenciál nadaných dětí, což uplatňuje formou prakticky vysokoškolského typu výuky (semestrální práce, badatelská výuky, experimentální výuka atd.).

S jakými dalšími institucemi učitelé spolupracují při vzdělávání nadaných žáků?

V tomto ohledu jednoznačně převyšuje ostatní ZŠ Červená, jejímž posláním je vzdělávat a rozvíjet nadané žáky. Systematicky spolupracuje s PPP, zve si odborníky z praxe a spolupracuje se Science center a vysokými školami. Její přesah je tomto ohledu ojedinělý, ale očekávatelný. Ostatní respondenti z vybraných ZŠ spoluprací v tomto ohledu zatím nerozvinuli, a to ani z hlediska kontaktování Krajské sítě podpory nadání (NPI ČR) ani z hlediska oslovení institucí, které by mohly rozvíjet potenciál nadaných žáků. Pouze ZŠ Zelená (sídlíšní) spolupracuje s organizací Svět vzdělání, ale ze zjištěných informací zde není fungující aktivní propojení mezi vyučujícími školy a vyučujícími dané organizace.

Jaké faktory mají vliv na práci s nadanými žáky?

Faktory lze dle zjištění definovat na: 1) formálního charakteru, tedy zda škola podporuje rozvoj nadání (ať již formou urychlování a obohacování akcelerace, enrichmentu či spolupráce s dalšími organizacemi) a umožňuje učitelům se v této oblasti dále vzdělávat. Pro všechny učitele (mimo Tulipána) je nepřítelem čas, který hodnotí jako nedostačující z jejich strany pro rozvoj nadaného žáka. 2) Z hlediska neformálního charakteru hraje zásadní roli vždy učitel a jeho přístup k nadání a chuť nadaného žáka podporovat. Z rozhovorů plyne, že to není zcela jednoduchý úkol, zvláště při zohlednění ostatních žáků, ať již běžných nebo se SVP. Z výpovědí respondentů však je patrné, že se této odpovědnosti nevyhýbají, ba naopak se snaží nejen o jejich intelektuální rozvoj, ale také o rozvoj v sociální, emoční a komunikační oblasti, ve které naopak nadaní žáci mají své deficity.

Diskuze

Potřeby nadaných žáků vyžadují úpravy vzdělávacího procesu (Kapici & Coştu, 2023), z hlediska aktuálního nastavení inkluze se nedaří nadaným žákům tyto úpravy zajistit v míře, kterou by potřebovali (Pavlas et al., 2022). Diferencovaný vzdělávací systém, který umožňuje nadané žáky kvalitně vzdělávat v oblasti jejich nadání není v tuzemském prostředí stále zcela systémově zajištěn. I přesto, že zde vznikají centralizované organizace podporující školy v oblasti rozvoje nadání (Krajská síť podpory nadání NPI ČR), stále se jedná spíše o individuální projekty, které si školy vytváří samy (výběrové třídy, propojení s organizacemi podporující nadání či uplatnění vnitřních organizačních mechanismů škol). Rozdíl je též vnímán mezi běžnými a alternativními proudy vzdělávání, které uplatňují svá vlastní řešení individualizace pro rozvoj nadání.

Z šetření vyplývá, že pro nadané žáky, které dostatečně nerozvíjí klasické pojetí výuky v běžné ZŠ a potřebují pro svůj rozvoj hlubší podněty a více badatelsky orientované prostředí, je ZŠ Červená velmi funkční alternativou. Přístup učitele Tulipána koresponduje s možností mentorských programů v zahraničí, které jsou nabízeny nadaným žákům nad rámec jejich povinného vzdělávání (Berger, 1990). Tyto mentorské programy svým akademickým pojetím dokáží uspokojit potřeby nadaných žáků a vytvářet úzkou spolupráci v rámci komunity stejně intelektově nadaných žáků (Clase & Clasen, 1997). Velkým benefitem je individuální rozvoj nadaného žáka, ovšem zde je z dlouhodobého hlediska upozorněno na finanční zátěž, která s sebou výuka jednoho mentora a dvou žáků přináší (v tomto případě je stipendium plně hrazeno sponzorskými dary). Jako problémové se jeví též vyhledávání nadaných žáků do mentorských programů. Efektivním příkladem je spolupráce Tulipána s PPP, která je seznámena s jeho vzdělávacím programem a rodičům nadaných žáků navrhuje rozvoj nadání právě v ZŠ Červené. Vyšší míru individualizace a přesahu do hloubky vědních oborů uplatňuje též Montessori oddělení ZŠ Oranžové, zde jsou však uplatňovány odlišné principy práce pro všechny žáky, ne pouze pro nadané (Mönks, 2003).

Potvrdilo se také, že nadaní žáci mají též své slabé stránky pramenící z vysokých nároků, které na sebe kladou (Narimani & Mousazadeh, 2010). V souvislosti s perfekcionalismem a sníženou schopností sociálně-emočních dovedností pak naopak potřebují podporu při začlenění do kolektivu a fungování ve vrstevnické skupině. Učitelé si tohoto znevýhodnění byli vědomi a uplatňovali vhodné metody pro snížení negativních dopadů. Též se snažili vyvarovat stereotypizace, že si nadaní žáci dokáží poradit sami a práce navíc je pro ně dostačujícím stimulem (Portešová et al., 2014). **Zřejmě nejslabšími články se tak staly: spolupráce, kdy mimo ZŠ Červené nedocházelo k navazování kontaktů s odborníky či organizacemi zabývajícími se vzděláváním nadaných, absence spolupráce pedagogů mezi sebou v rámci akcelerace nadaného žáka uvnitř školy a neuspokojivé předávání informací o potřebách nadaného žáka mezi zainteresovanými pedagogy, což koresponduje se závěry**

Šetření Tematické zprávy ČŠI v oblasti podpory vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků v ZŠ a SŠ (Pavlas et al., 2022).

Limity výzkumu

Šetření zachycuje jedinečné vlastnosti zkoumaného jevu a rozkrývá možnosti porozumění, jakým způsobem pracuje učitel s nadaným žákem na prvním stupni ZŠ. Vzhledem k zachycení konkrétních případů nelze výsledky šetření generalizovat, ale je možné uvažovat o navazujícím kvantitativním šetření doplňujícím tuto problematickou oblast vzdělávání.

Závěr

Cílem šetření bylo popsat, jaké vyučovací metody a organizační formy využívají učitelé na 1. stupni ZŠ pro práci s nadanými žáky. Případová studie byla provedena na pěti odlišných ZŠ, sběr dat probíhal prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s šesti učiteli prvního stupně ZŠ. Závěry šetření potvrdily, že učitelé chápou rozvoj nadaného žáka jako velmi náročnou a zodpovědnou úlohu, která je ztížena mnoha faktory (nedostatek času, náročná příprava, chybějící podpora spolupráce s dalšími organizacemi či nutnost věnovat se běžným žákům a žákům s dalšími SVP). Efektivní možností se jeví diferenciací nadaného žáka na určitý časový úsek do úzce profilují homogenní skupiny (v tomto případě se jednalo o dva dny na ZŠ Červené pro nadané²⁹). V nastíněném modelu se tento vzdělávací systém ukázal jako fungující pro všechny zainteresované strany: učitele, nadaného žáka, rodiče i PPP. Považujeme tedy za předmětné tento model prozkoumat do budoucna detailněji.

Literatura

Altintas, E., & Ilgun, S. (2016). The Term " Gifted Child" from Teachers' View. *Educational Research and Reviews*, 11(10), 957–965.

Baum, S. M., Schader, R. M., & Owen, S. V. (2021). *To be gifted and learning disabled: Strength-based strategies for helping twice-exceptional students with LD, ADHD, ASD, and more*. Abingdon: Routledge.

Berger, S. L. (1990). *Mentor relationships and gifted learners*. New York: ERIC Clearinghouse.

Bican, J. (2019). *Víceletá gymnázia neplní roli elitních škol pro výjimečně nadané*. <https://zpravy.tiscali.cz/viceleta-gymnazia-neplni-rol-i-elitnich-skol-pro-vyjimecne-nadane-331679>.

²⁹ ZŠ Červená není zapsána v rejstříku škol a školských zařízení.

- Bezačinská, E. (2013). *Jaké vyučovací strategie volí učitelé při práci s nadanými a mimořádně nadanými žáky na ZŠ*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Clasen, D. R., & Clasen, R. E. (1997). Mentoring: A time-honored option for education of the gifted and talented. *Handbook of gifted education, 2*, 218–229.
- Eysink, T. H., Gersen, L., & Gijlers, H. (2015). Inquiry learning for gifted children. *High ability studies, 26*(1), 63–74.
- Fiedler, E. D., Lange, R. E., & Winebrenner, S. (2002). In search of reality: Unraveling the myths about tracking, ability grouping, and the gifted. *Roeper review, 24*(3), 108–111.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic books.
- Gear, G. H. (1976). Accuracy of teacher judgment in identifying intellectually gifted children: A review of the literature. *Gifted Child Quarterly, 20*(4), 478–490.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, sro.
- Hříbková, L. (2009). *Nadání a nadaní*. Praha: Grada Publishing as.
- Hříbková, L., & Charvátová, M. (1992). Péče o talentovanou populaci v západních zemích. *Proměny vzdělávání v mezinárodním kontextu. Praha: Karolinum, 100–108*.
- Kapıcı, H. Ö., & Coştu, F. (2023). Gifted pupils' learning experience in virtual laboratories. *Journal of Turkish Science Education, 20*(1).
- Kvale, S. (1996). The 1.000-page question. *Qualitative inquiry, 2*(3), 275–284.
- Manasawala, S. A., & Desai, D. N. (2019). Meeting the educational needs of a gifted child: A parent's narrative. *Gifted Education International, 35*(3), 189–200.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing.
- Mönks, F. J. (2003). Serving the needs of gifted individuals: The optimal match model. *Agora IX: Alternative education and training processes, 37–50*.
- Narimani, M., & Mousazadeh, T. (2010). A comparison between the metacognitive beliefs of gifted and normal children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2*(2), 1563–1566.

- Pavlas, T., Mokrý, L., Andrys, O., Suchomel, P., Zatloukal, T., Tomek, K., Pražáková, D., & Folwarczný, R. (2022). *Podpora vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků v základních a středních školách*. Česká školní inspekce, Praha: ČŠI. https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/TZ_Podpora_vzdelavani-nadanych-zaku.pdf.
- Portešová, Š., Budíková, M., & Juhová, D. (2014). Myths about gifted learners from the perspective of teachers. *The New Educational Review*, 37, 229–242.
- Portešová, Š., Jabůrek, M., Ťápal, A., & Straka, O. (2022). The Effect of Computer-Based Feedback in Game-Like Fluid Reasoning Tasks. *Studia Psychologica*, 64(2), 155–172.
- Rinn, A. N., McQueen, K. S., Clark, G. L., & Rumsey, J. L. (2008). Gender differences in gifted adolescents' math/verbal self-concepts and math/verbal achievement: Implications for the STEM fields. *Journal for the Education of the Gifted*, 32(1), 34–53.
- Rocha, A., Almeida, L., & Perales, R. (2020). Comparison of gifted and non-gifted students' executive functions and high capabilities. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 8(4), 1397–1409.
- Taber, K. S. (2007). "Science education for gifted learners?". In Taber, K. S. (ed.). *Science Education for Gifted Learners*. London: Routledge, 1–14.
- Sternberg, R. J. (1986). Inside Intelligence: Cognitive science enables us to go beyond intelligence tests and understand how the human mind solves problems. *American scientist*, 74(2), 137–143.
- Švaříček, R., Šed'ová, K., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007.
- VanTassel-Baska, J., & Baska, A. (2021). *Curriculum planning and instructional design for gifted learners*. Abingdon: Routledge, 2021.
- Webb, J. T., Amend, E. R., & Webb, N. E. (2005). *Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults: ADHD, bipolar, OCD, Asperger's, depression, and other disorders*. Arizona: Great Potential Press, Inc.
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative research interviewing: Biographic narrative and semi-structured methods*. London: Sage.
- Yin, R. K. (2015). *Qualitative research from start to finish*. New York: Guilford publications.

Zákon č. 245/2008 Z. z. Zákon o výchově a vzdělávání (školský zákon) (2023).
<https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/>

¹Monika 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.

²Eva Bezačinská aktuálně studuje na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy studijní program Speciální pedagogika. V rámci svého studia se zabývá tematikou v oblasti podpory nadaných žáků.