

VÝUKA ZAMĚŘENÁ NA ŽÁKA A JEJÍ VÝZNAM PRO VZDĚLÁVÁNÍ NADANÝCH ŽÁKŮ
STUDENT-CENTERED INSTRUCTION AND ITS SIGNIFICANCE FOR THE EDUCATION OF GIFTED STUDENTS

Eva Trnová, doc., RNDr., PhD., Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, trnova@ped.muni.cz

Abstrakt

Článek se zabývá významem konceptu výuky zaměřené na žáka pro vzdělávání nadaných žáků. Vychází z vymezení tohoto konceptu v současné pedagogické literatuře a představuje jeho klíčové principy, zejména proměnu role učitele, sdílení rozhodování, rozvoj odpovědnosti za učení, změnu funkce vzdělávacího obsahu a formativně orientované hodnocení. Poukazuje na to, že tento koncept představuje vhodný rámec pro podporu specifických vzdělávacích potřeb nadaných, zejména v oblasti autonomie, hlubšího porozumění, tvořivosti a rozvoje vyšších kognitivních procesů. Současně upozorňuje na rizika spojená s redukováním podpory nadání na kvantitativní rozšiřování učiva a zdůrazňuje potřebu kvalitativní proměny výukového procesu. Pozornost je věnována také bariérám, které uplatňování této výuky provázejí, a možnostem implementace tohoto přístupu v pedagogické praxi i v přípravě budoucích učitelů. Je prezentována argumentace, že koncept výuky zaměřené na žáka může přispět k efektivnějšímu a smysluplnějšímu rozvoji nadaných žáků, pokud je chápán jako komplexní změna pojetí výuky, nikoli pouze jako soubor dílčích metod.

Klíčová slova: nadání žáci; vzdělávání nadaných; výuka zaměřená na žáka; learner-centred teaching; autonomie žáka; formativní hodnocení

Abstract

The article examines the significance of the learner-centred teaching concept for the education of gifted students. It is grounded in the definition of this concept in contemporary pedagogical literature and presents its key principles, particularly the transformation of the teacher's role, shared decision-making, the development of responsibility for learning, the changing function of educational content, and formative assessment. The article argues that learner-centred teaching provides a suitable framework for addressing the specific educational needs of gifted students, especially in terms of autonomy, deeper understanding, creativity, and the development of higher-order cognitive processes. At the same time, it highlights the risks associated with reducing support for giftedness to the quantitative expansion of curriculum content and emphasizes the need for a qualitative transformation of the teaching process. Attention is also paid to the barriers accompanying the implementation of this approach, as well as to possibilities for its application in educational practice and in pre-service teacher education. It is argued that learner-centred teaching can contribute to a more effective and meaningful development of gifted students if it

is understood as a comprehensive change in the conception of teaching rather than merely as a set of isolated methods.

Keywords: gifted students; gifted education; learner-centred teaching; learner autonomy; formative assessment

Úvod

Současné proměny vzdělávání kladou stále větší důraz na aktivní roli žáka v procesu učení, na rozvoj jeho autonomie a na schopnost smysluplně pracovat s poznáním. V tomto kontextu se do popředí dostávají přístupy, které překračují tradiční transmisivní model výuky a akcentují individuální potřeby a potenciál každého žáka. Tento posun je obzvláště důležitý v oblasti vzdělávání nadaných žáků, jejichž vzdělávací potřeby často přesahují možnosti tradiční výuky. Ve vzdělávání nadaných žáků se opakovaně ukazuje, že samotné „přidání práce navíc“ nestačí. Nadaný žák zpravidla nepotřebuje pouze rychleji postupovat stejným učivem jako ostatní, ale potřebuje učit se jinak: ve větší hloubce, s větším prostorem pro samostatné myšlení, hledání souvislostí, kladení otázek a vlastní intelektové objevování (Reis & Renzulli, 2021). Právě proto se v odborné diskusi stále více prosazují přístupy, které nestaví do středu výuky učitele a učivo, ale samotného žáka a jeho proces učení.

Jedním z významných konceptů, který na tyto změny reaguje, je *learner-centred teaching*. Tento přístup redefinuje vztah mezi učitelem a žákem, proměňuje roli učitele i pojetí učení. Zároveň zdůrazňuje aktivní zapojení žáků do konstrukce vlastního poznání. Odklání se od tradičního modelu výuky, v němž je učitel hlavním nositelem poznání a žák převážně jeho příjemcem, a naopak zdůrazňuje aktivní roli žáka v procesu učení, jeho podíl na rozhodování i odpovědnost za průběh vlastního učení. Učitel tak nevystupuje jen jako zprostředkovatel učiva, ale jako průvodce, facilitátor a partner v učení. Takto pojatý přístup může být pro nadané žáky mimořádně přínosný, protože lépe reflektuje jejich potřebu hlubšího poznávání, autonomie a intelektuálně podnětných činností.

V českém pedagogickém prostředí se pro anglický termín *learner-centred teaching* používá zejména ekvivalent *výuka zaměřená na žáka* označující přístup kladoucí důraz na aktivní roli žáka v procesu učení a přizpůsobení výuky jeho potřebám (Blažková, 2006; Švaříček et al., 2017; Národní pedagogický institut České republiky, 2023). Pro potřeby tohoto článku bude dále užíván český pojem *výuka zaměřená na žáka*.

Tato studie má teoretický charakter. Vychází z odborné literatury zaměřené na daný koncept a problematiku vzdělávání nadaných žáků. Výběr zdrojů je založen na relevantních odborných publikacích a má převážně interpretační a syntetizující charakter. Cílem studie je představit tento přístup jako inspirativní rámec pro vzdělávání nadaných žáků. Zaměřuje se na jeho základní principy a ukazuje, jak se promítají do role učitele, sdílení rozhodování, odpovědnosti za učení, práce s obsahem i hodnocení. Zároveň naznačuje jeho využitelnost pro pedagogickou praxi orientovanou na rozvoj nadání. Upozorňuje také na to, že skutečná podpora nadání nespočívá pouze v obohacování učiva, ale v proměně samotné logiky výuky směrem k větší individualizaci, aktivitě žáka a kvalitnějším učebním zkušenostem. Pozornost

je věnována rovněž jeho možnostem, limitům a nárokům, které klade na učitele i vzdělávací prostředí.

Vymezení konceptu výuky zaměřené na žáka

Koncept výuky zaměřené na žáka představuje vzdělávací přístup, který opouští tradiční model výuky orientovaný primárně na učitele a přesouvá těžiště vzdělávacího procesu směrem k žákovi. V předložené studii je vymezen jako filozofie výuky, která reaguje na proměny vzdělávacího paradigmatu 21. století a na potřebu nově promýšlet vztah mezi výukou a učením. Podstatou tohoto konceptu je přesvědčení, že kvalita vzdělávání nespočívá pouze v tom, kolik obsahu učitel předá, ale především v tom, jakým způsobem si jej žák osvojí, jak aktivně se zapojí do procesu poznávání a nakolik si rozvine schopnost učit se samostatně a dlouhodobě (Weimer, 2013; Meece, 2003).

Základem konceptu je, že se proměňuje nejen organizace výuky, ale především samotné pojetí role učitele a žáka. Učitel již nevystupuje převážně jako autorita předávající hotové poznatky, ale jako facilitátor či mentor, který vytváří podmínky pro aktivní učení. Žák se naproti tomu přesouvá z role pasivního příjemce do role aktivního účastníka vzdělávacího procesu a spolutvůrce poznání (Meece, 2003). Je nutné zdůraznit, že přijetí této změny v rolích není automatické. Přejít od výuky, kde je učitel v „hlavní roli“ (teacher-centred teaching), k výuce, kde v určité míře přebírá tuto roli žák (learner-centred teaching), může vyvolávat odpor jak na straně učitelů, tak žáků, zejména z důvodu neznalosti, nejistoty či setrvačnosti tradiční školní kultury (Greer et al., 2010; Weimer, 2013; Wei Li, 2016).

Z teoretického hlediska se studie opírá především o Weimer (2013), která výuku zaměřenou na žáka charakterizuje prostřednictvím pěti klíčových změn: změny role učitele, změny v rozložení moci, změny funkce obsahu, změny odpovědnosti za učení a změny účelu a procesů hodnocení. Právě těchto pět oblastí tvoří základní rámec výuky zaměřené na žáka a zároveň umožňuje poměrně přesně vymezit, v čem se tento přístup odlišuje od tradiční transmisivní výuky (Weimer, 2013). Na tomto rámci je dále založeno zdůvodnění významu konceptu výuky zaměřené na žáka pro vzdělávání nadaných žáků.

Proměna role učitele

První a současně zásadní změnou je proměna role učitele, která byla naznačena již v předchozím textu. Význam této oblasti zdůrazňuje také Weimer (2013), která ji ve druhém přepracovaném vydání své knihy řadí na první místo mezi pěti klíčovými postuláty výuky zaměřené na žáka. Tento posun zdůvodňuje výzkumnými zjištěními, podle nichž nelze bez proměny role učitele uskutečnit ani další změny spojené s tímto přístupem. Přejít od tradičního pojetí vyučování k výuce zaměřené na žáka je v praxi náročný a klade na učitele nové požadavky; právě proměna jeho role však představuje výchozí předpoklad tohoto procesu (Weimer, 2013, p. 24).

V tradičním pojetí výuky učitel do značné míry rozhoduje o tom, co mají žáci dělat, co si mají osvojit a jak mají postupovat. Zaujímá pozici hlavního aktéra výuky a vzdělávací obsah je výrazně vázán na jeho činnost. Žák naproti tomu zůstává převážně v roli pasivního příjemce. Toto pojetí je však kritizováno z hlediska podpory skutečného učení, neboť „tvdou práci učení“ nemůže za žáka vykonat učitel, ale pouze žák sám (Weimer, 2002; Weimer, 2013). V alternativním pojetí orientovaném na žáka se proto role učitele proměňuje. Učitel žáky podporuje, provází, vytváří podmínky pro jejich učení, usměrňuje je a napomáhá jim v osvojování klíčových konceptů v prostředí, které rozvíjí jejich vztah k učení i osobní růst. Významnou součástí této změny je rovněž vytváření kvalitních a dynamických vztahů mezi učitelem a žáky, založených nikoli na jednostranném předávání poznatků, ale na spolupráci (Weimer, 2002; Weimer, 2013; Greer et al., 2010).

Ve vzdělávání nadaných žáků je tato změna mimořádně významná. Nadaní žáci zpravidla nepotřebují pouze větší množství učiva, ale především vzdělávací podněty podporující hlubší porozumění, řešení náročnějších úloh, zkoumání souvislostí, tvořivý přístup k problémům a určitou míru samostatnosti v učení (Fořtíková, 2009; Hříbková, 2011). Z hlediska konceptu výuky zaměřené na žáka to znamená, že učitel vystupuje jako odborný průvodce, jenž klade náročné otázky, podněcuje hlubší analýzu, vede žáka k argumentaci a nabízí mu příležitosti k samostatnému objevování. U nadaných žáků je vhodné posilovat mentoringový rozměr učitelské role, protože právě ten podporuje jejich potřebu autonomie, intelektuální výzvy a smysluplného dialogu. Důležité je rovněž to, aby učitel nezužoval práci nadaného žáka pouze na reprodukci správných odpovědí, ale aby podporoval jeho schopnost hledat a ověřovat různé postupy řešení, formulovat hypotézy, promýšlet vlastní postup a pracovat s alternativními řešeními problému (Červenková, 2013; Dostál, 2015).

Rozložení moci ve výuce

Druhou zásadou konceptu výuky zaměřené na žáka je změna v rozložení moci (balance of power). Tato oblast úzce souvisí s proměnou role učitele. V tradičním modelu je rozhodovací pravomoc koncentrována převážně na straně učitele, který určuje, co, kdy, kde a jak budou žáci studovat. Přestože samotné rozhodnutí, zda se žák skutečně bude učit, nelze vynutit, učitel má zásadní vliv na to, jaká bude motivace k učení a jaké podmínky pro něj vzniknou. Jednou z cest, jak tuto motivaci podpořit, je právě předávání části „rozhodovací moci“ žákům. Učitel může volit strategie, které žákům umožní rozhodovat o tom, co, kdy, kde a jak se budou učit, přičemž míra takové autonomie musí odpovídat jejich schopnosti zacházet s odpovědností, která je s ní spojena (Greer et al., 2010; Weimer, 2013; Wei Li, 2016).

Současně je důležité zdůraznit, že rozložení moci není chápáno jako oslabení pozice učitele ani jako jeho rezignace na vedení výuky. Weimer (2013) výslovně uvádí, že jde o sdílení moci, nikoli o soutěž či konflikt mezi učitelem a žáky. Učitel sice uplatňuje menší míru přímé kontroly a žáci jsou do procesu učení zapojováni aktivněji, celý proces však nadále zůstává pedagogicky promyšlený a cíleně vedený. Konkrétně se tento princip může projevovat například nabídkou možnosti volby, zapojením žáků do nastavování pravidel či jejich podílem na rozhodování o podobě úkolu nebo pracovního postupu.

Z hlediska vzdělávání nadaných žáků je sdílení rozhodování zvláště významné, neboť právě nadaní žáci mohou rigidní a plně řízenou výuku vnímat jako demotivující. Potřebují vyšší míru autonomie, možnost volby a prostor pro vlastní intelektuální iniciativu. Autonomie však nemá být chápána jako absence struktury či pedagogického vedení. Také nadaný žák potřebuje jasně vymezená očekávání, přiměřeně náročné úkoly, průběžnou podporu a odborné vedení, které mu umožňují rozvíjet vlastní potenciál podnětným způsobem (Fořtík & Fořtíková, 2015; Hornstra et al., 2020; Šimko, 2012). Právě vyvážení autonomie a struktury je podstatné pro udržení jeho aktivního zapojení i při řešení náročnějších úkolů: autonomie podporuje angažovanost nadaných žáků ve školním učení, zatímco struktura poskytuje oporu jejich dlouhodobějšímu a cílenému rozvoji (Hornstra et al., 2020; Snickers-Mommer et al., 2024). V českém prostředí se současně zdůrazňuje, že práce s nadaným žákem má být systematická, opřená o vhodné podmínky, odborně připraveného učitele a promyšlené pedagogické vedení (Jurášková, 2006; Hříbková, 2011; Šimko, 2012).

Koncept výuky zaměřené na žáka umožňuje tuto změnu v rozložení moci pedagogicky uchopit a převést ji do konkrétních didaktických rozhodnutí. V praxi se může projevovat například nabídkou volby tématu, zdrojů, výzkumné otázky, postupu řešení, formy výstupu či způsobu prezentace výsledků. Nejde tedy o rezignaci na strukturu výuky, ale o vytváření prostoru pro aktivní spolurozhodování, které u nadaných žáků podporuje vyšší míru angažovanosti a vnitřní motivace.

Odpovědnost za učení

Třetí zásadou přístupu k výuce zaměřené na žáka je odpovědnost za učení. Tato zásada bezprostředně navazuje na sdílení moci. Pokud se žáci podílejí na rozhodování, musí zároveň přijímat odpovědnost za důsledky svých voleb. Mezi mírou autonomie a mírou odpovědnosti existuje přímý vztah. Je nutné zároveň upozornit, že učitel nikdy nemůže přenést odpovědnost za vzdělávací výsledky zcela na žáka, protože ta je spojena s jeho profesní rolí. Jeho úkolem je proto citlivě rozpoznávat, jakou míru odpovědnosti je žák vzhledem ke svému vývoji a schopnostem schopen nést a tuto schopnost postupně rozvíjet prostřednictvím vedení a podpory (Weimer, 2013).

Důležité je, že převzetí odpovědnosti za učení nepředstavuje pouze organizační dovednost, ale souvisí také s rozvojem kritického myšlení, vědomím důsledků vlastních rozhodnutí a schopností učit se z chyb. Uvedené pojetí podporuje posun od vnější k vnitřní motivaci, neboť žákům umožňuje ověřit si, že jejich volby mají reálný dopad na kvalitu vlastního učení. Právě tato oblast implementace výuky zaměřené na žáka však patří k nejobtížnějším. Dokládají to i výsledky výzkumu Trnové (2019, 2021), realizovaného mezi studenty učitelství, které ukazují, že ačkoli budoucí učitelé deklarují porozumění principům daného konceptu, cítí se nejméně jistí při jeho praktické realizaci. Největší obtíže přitom spojují právě s předáváním odpovědnosti za učení žákům, což zahrnuje například umožnění žákovské volby, podporu samostatného rozhodování a opuštění tradiční kontrolní role učitele. Tato zjištění naznačují, že posun k větší autonomii žáků nepředstavuje pouze změnu metod, ale vyžaduje hlubší proměnu profesního uvažování učitele. Jde o pedagogicky náročnou změnu, která vyžaduje hlubší proměnu edukačního prostředí i postupné nabývání zkušeností ze strany učitelů i žáků (Trnová, 2019; Trnová, 2021; Weimer, 2013).

Ve vztahu k nadaným žákům má tento princip mimořádnou důležitost. Často se předpokládá, že nadaný žák si své učení řídí automaticky, protože disponuje vysokými schopnostmi. Takový předpoklad je však z pedagogického hlediska zjednodušující. Vysoké intelektové schopnosti samy o sobě nezaručují rozvinutou seberegulaci, pracovní vytrvalost, schopnost dlouhodobého plánování ani odolnost vůči neúspěchu. Někteří nadaní žáci mohou být naopak zvyklí na rychlý úspěch a při setkání s náročnějším úkolem nebo neúspěchem reagovat zvýšenou frustrací, úzkostí či sebekritikou (Željeznov Seničar & Kukanja Gabrijelčič, 2025). V tomto ohledu nabízí výuka zaměřená na žáka vhodný rámec pro postupné rozvíjení odpovědnosti za vlastní učení, zejména tehdy, když učitel kombinuje podporu autonomie s jasnou strukturou, průběžnou zpětnou vazbou a vedením v oblasti seberegulace učení (Hornstra et al., 2020; Efklides, 2019). V praxi lze tohoto cíle dosahovat například prostřednictvím individuálně formulovaných cílů, dlouhodobějších projektů, výzkumných deníků, reflexivních záznamů nebo pravidelných konzultací nad průběhem práce. Odpovědnost za učení zde není na žáka přenesena jednorázově, ale je cíleně a postupně budována za podpory učitele (Efklides, 2019; Šimko, 2012).

Funkce obsahu

Čtvrtou zásadou konceptu výuky zaměřené na žáka je proměna funkce obsahu. Řada autorů dlouhodobě upozorňuje, že tradiční vzdělávání bývá často soustředěno především na předávání učiva a že právě tato orientace představuje jednu z významných bariér při přechodu k výuce zaměřené na žáka. V českém prostředí je zdůrazňováno, že obsah vzdělávání nemá být chápán pouze jako soubor poznatků určených k reprodukci, ale jako prostředek rozvoje žákova myšlení, porozumění a kompetencí (Švec, 2005; Weimer, 2002; Janík et al., 2009). Učitelé přitom často nabývají dojmu, že jejich hlavním úkolem je „stihnout probrat látku“, a kvalitu výuky následně implicitně poměřují množstvím předaných informací. Takové pojetí však přehlíží zásadní skutečnost, že obsah musí být žákem osvojen, interpretován a zpracován.

Pokud žák není do práce s obsahem aktivně zapojen, osvojuje si jej neefektivně a často pouze povrchně (Trnová, 2021; Weimer, 2013).

V přístupu preferujícím aktivitu žáka obsah neztrácí význam, ale mění se jeho funkce. Slouží nejen k budování znalostní báze, ale i k rozvoji učebních dovedností, schopnosti samostatně vyhledávat informace, aplikovat je v nových situacích a reflektovat vlastní učení. Weimer (2013) výslovně uvádí, že ve výuce zaměřené na žáka je důležitější způsob, jakým je obsah osvojován, než samotné množství implementovaného obsahu. Stejně důležitá je relevance učiva. Pokud žák nepovažuje kurikulum za smysluplné a užitečné, učí se je pouze kvůli splnění požadavků, nikoli kvůli budování významu plného poznání. Obsah má proto být propojen s otázkami vycházejícími z reálného světa, s praxí i s budoucími profesními potřebami žáků.

Právě tato zásada je pro vzdělávání nadaných žáků obzvlášť nosná. V praxi se totiž často objevuje redukované pojetí jejich podpory, které spočívá pouze v tom, že dostávají více téhož učiva. Takový postup však nemusí vést k hlubšímu rozvoji; může naopak vést k zahlcení nebo ztrátě zájmu. Z perspektivy zaměření na žáka by měl být obsah především hlubší, komplexnější, konceptuálně bohatší a intelektuálně smysluplný (Hornstra et al., 2020; Šimko, 2012). To předpokládá práci s abstrakcí, generalizací, mezioborovými vztahy, otevřenými problémy, transferem poznatků a autentickými tématy. Žáci by měli mít příležitost nejen rychleji postupovat, ale především pronikat pod povrch učiva, klást vlastní otázky, formulovat hypotézy, kriticky hodnotit zdroje a vytvářet vlastní interpretační rámce (Fořtíková, 2009; Fořtík & Fořtíková, 2015; Trnová, 2021). Takto pojatý obsah odpovídá principům konceptu, protože rozvíjí nejen znalosti, ale i schopnost samostatně myslet a učit se.

Účel a procesy hodnocení

Pátou zásadou konceptu výuky zaměřené na žáka je proměna účelu a procesů hodnocení. Při této změně je nutné rozlišovat dvě základní funkce hodnocení: ověřování dosažených vzdělávacích výsledků, tedy funkci sumativní, a podporu dalšího učení, tedy funkci formativní. Zatímco v přístupu zaměřeném na učitele obvykle převládá sumativní funkce hodnocení, výuka zaměřená na žáka akcentuje jeho formativní pojetí. Hodnocení zde není chápáno pouze jako prostředek měření výkonu, ale jako nástroj řízení a podpory učení, který poskytuje zpětnou vazbu vedoucí k dalšímu rozvoji žáka (Weimer, 2013; Potts & Toft, 2026). Jeho cílem tedy není pouze posoudit výkon žáka, ale především podporovat další učení, seberegulaci a rozvoj vzdělávacího potenciálu v průběhu samotného procesu učení.

Také tato zásada sehrává ve vzdělávání nadaných žáků významnou roli, protože průběžné formativní hodnocení umožňuje lépe zachytit jejich aktuální úroveň porozumění, připravenost k náročnějším úkolům i potřebu hlubšího či komplexnějšího učebního podnětu. Výzkum Svendsenové a Burnera (2023), realizovaný jako případová studie mezi nadanými žáky v norském kontextu, ukazuje, že žáci hodnotili formativní hodnocení bez známek pozitivně, zejména proto, že pro ně bylo méně stresující a více podporovalo jejich vnitřní motivaci

k učení. Žáci ve výzkumu zároveň uváděli, že absence známek jim umožňuje soustředit se více na samotný proces učení, porozumění učivu a vlastní pokrok, nikoli pouze na výsledný výkon. Studie dále naznačuje, že tento typ hodnocení podporuje rozvoj sebereflexe a vede žáky k hlubšímu uvědomění si vlastních silných i slabých stránek. Formativní hodnocení je proto u nadaných žáků přínosné nejen jako nástroj podpory výkonu, ale také jako prostředek rozvoje reflexe, sebehodnocení a porozumění vlastnímu učení.

Důležitá je však i otázka, kdo se na hodnocení podílí. V tradičním pojetí je hodnotitelem téměř výlučně učitel, zatímco ve výuce zaměřené na žáka se významně posiluje role sebehodnocení a vrstevnického hodnocení. Weimer (2013) zdůrazňuje, že právě sebehodnocení úzce souvisí s přenosem odpovědnosti za učení na žáky, neboť bez schopnosti vlastního hodnocení nelze plně rozvíjet autonomní učení. Učitel má proto vytvářet takové učební situace, v nichž žáci mohou rozvíjet schopnost hodnotit vlastní práci i poskytovat konstruktivní zpětnou vazbu druhým, aniž by byla oslabena odborná úroveň a integrita hodnoticího procesu.

U nadaných žáků je promyšlené hodnocení mimořádně důležité také proto, že běžná známka často nedokáže vystihnout kvalitu myšlení, originalitu řešení, hloubku porozumění ani náročnost procesu, který při práci absolvují. Tito žáci proto zpravidla profitují z kvalitativní, rozvojově orientované zpětné vazby, která se nesoustředí pouze na správnost výsledku, ale také na postup práce, kvalitu řešení a možnosti dalšího posunu. Tato oblast nabývá zvláštního významu i vzhledem k tomu, že někteří z nich mohou citlivěji prožívat neúspěch, reagovat zvýšenou frustrací či sebekritikou a vykazovat rysy perfekcionismu nebo nižší tolerance k selhání (Šimko, 2012; Željeznov Seničar & Kukanja Gabrijelčič, 2025). Vhodné je proto pracovat s jasně formulovanými kritérii kvality, komentovanou zpětnou vazbou k procesu i výsledku, možnostmi úprav a přepracování práce, reflexí vlastního postupu a promyšleným vedením vrstevnického hodnocení. Studie Millerové a Olthouseové (2013) přitom ukazuje, že vrstevnická zpětná vazba může podporovat vyšší úroveň kritického myšlení, zejména pokud je strukturovaná a pedagogicky vedená.

Význam této zásady přesahuje samotnou práci se žáky a týká se i přípravy učitelů. Lze předpokládat, že učitel, který v profesní přípravě sám zažil autonomii, reflexi a formativně pojatou zpětnou vazbu, bude citlivější k rozmanitým vzdělávacím potřebám žáků, včetně žáků nadaných. Výzkumy ukazují, že cílená příprava a přímá zkušenost s výukou nadaných mohou proměňovat učitelské představy o nadání, posilovat porozumění specifickým potřebám těchto žáků a vést k větší ochotě přizpůsobovat výuku jejich potřebám.

Implementace konceptu výuky zaměřené na žáka v přípravě budoucích učitelů

Pro úspěšnou implementaci konceptu výuky zaměřené na žáka je zásadní, aby na něj byli učitelé systematicky připravováni již během pregraduálního studia. Budoucí učitelé by jej měli nejprve sami zažívat v roli učících se subjektů a následně jej aplikovat ve školní praxi v roli začínajících učitelů (Trnová, 2021). Empirická zjištění přitom ukazují, že takto koncipovaná příprava může vést k významnému rozvoji profesních kompetencí budoucích učitelů, zejména v oblasti podpory aktivního učení, práce s obsahem a rozvoje žákovské autonomie. Například výzkum realizovaný v prostředí pregraduální přípravy učitelů ukázal, že studenti, kteří sami zažili výuku založenou na principech výuky zaměřené na žáka, deklarovali výrazný rozvoj schopnosti motivovat žáky, podporovat jejich samostatné myšlení a pracovat s komplexnějšími učebními úlohami (Trnová, 2019).

Tento postup je významný také z hlediska obecnější pedagogické úvahy o utváření učitelských přesvědčení. Podle Guskeyho (1986) dochází k podstatnější změně učitelských přesvědčení zejména tehdy, když učitelé začnou nový postup úspěšně využívat a zároveň pozorují jeho pozitivní dopad na učení žáků. Lze tedy předpokládat, že zkušenost s výukou zaměřenou na žáka v pregraduální přípravě zvyšuje pravděpodobnost, že absolventi jej budou uplatňovat i ve své budoucí pedagogické praxi (Trnová, 2019; Trnová, 2021; Guskey, 1986).

Ve vztahu ke vzdělávání nadaných žáků je tento závěr zvlášť podstatný a mnohé skutečnosti již byly zmíněny v předchozím textu. Učitel, který má vlastní zkušenost s autonomií, reflexí a formativní zpětnou vazbou, může být citlivější k rozmanitým vzdělávacím potřebám žáků, včetně potřeb žáků nadaných. Naopak učitel, jehož profesní příprava byla založena převážně na transmisivním pojetí výuky, může mít tendenci vzdělávat i nadané žáky spíše reproduktivně. Příprava učitelů založená na principech tohoto přístupu proto nepředstavuje pouze inovaci vysokoškolské výuky, ale také důležitý předpoklad kvalitnější práce s heterogenní třídou, v níž je třeba vytvářet podmínky pro rozvoj žáků nadaných.

Bariéry implementace konceptu výuky zaměřené na žáka

Je nutné pojmenovat také bariéry, které mohou implementaci konceptu výuky zaměřené na žáka provázet. Ty se netýkají pouze organizačních podmínek výuky, ale zasahují i do hlubších profesních přesvědčení učitelů o jejich roli, autoritě a odpovědnosti za výsledky učení. Učitelé se mohou obávat zejména ztráty kontroly nad výukou, oslabení vlastní autority, poklesu úrovně znalostí, větší časové náročnosti i toho, že žáci nebudou schopni převzít odpovědnost za své učení. Trnová (2021) v této souvislosti ukazuje, že právě přesun odpovědnosti z učitele na žáka patří mezi oblasti, v nichž se budoucí učitelé cítí nejméně jistí. Nejde tedy pouze o technickou obtíž spojenou s volbou metod, ale o náročnou změnu pojetí učitelské role.

Další překážkou může být odpor ke změně hodnoticích postupů, zejména k zavádění sebehodnocení a vrstevnického hodnocení, s nimiž mají učitelé i žáci často omezenou zkušenost (Trnová, 2021; Weimer, 2013). Weimer (2013) upozorňuje, že výuka zaměřená na žáka vyžaduje proměnu pěti klíčových oblastí pedagogické praxe. Zejména zavádění jiné role učitele, odpovědnosti za učení a účelu hodnocení může být vnímáno jako ohrožující. Učitel se vzdává části přímé kontroly a musí vytvářet podmínky, v nichž žáci postupně přebírají aktivnější roli.

Tyto bariéry však nejsou nepřekonatelné. Koncept výuky zaměřené na žáka učitelskou autoritu nevyklučuje, ale redefinuje ji; autorita nemá být založena na dominanci a jednostranném řízení, nýbrž na odbornosti, podpoře, důvěryhodnosti a kvalitě pedagogického vedení. Tento pohled koresponduje také se zjištěními Minor et al. (2002), podle nichž jsou s představou efektivního učitele spojovány nejen odborné znalosti, ale také schopnost vytvářet podporující vztahy a respektující učební prostředí. Také vyšší časová náročnost přípravy nemusí být chápána pouze jako zátěž, ale jako investice do hlubšího učení a rozvoje dovedností s dlouhodobou hodnotou. Guskey (1986) navíc upozorňuje, že změna učitelské praxe je postupný proces, v němž se přesvědčení učitelů často proměňují až na základě zkušenosti s pozitivními dopady změny na učení žáků. Zavádění výuky zaměřené na žáka proto vyžaduje nejen metodickou připravenost, ale také podporu učitelů při postupné změně jejich profesního uvažování.

Ve vzdělávání nadaných žáků se tyto bariéry mohou projevovat ještě výrazněji. Učitelé mohou mít obavu, že vyšší míra autonomie povede k narušení kázně, že individualizace je organizačně neúnosná nebo že diferencované zadávání bude vnímáno jako nespravedlivé. Tyto obavy souvisejí mimo jiné s tradičním chápáním spravedlnosti jako rovnosti podmínek pro všechny žáky. Právě zde je však důležité rozlišovat mezi rovností a pedagogickou přiměřeností. Jak upozorňuje Tomlinson (2001), spravedlnost ve vzdělávání nespočívá v poskytování totožné výuky všem žákům, ale v cíleném přizpůsobování výuky tak, aby odpovídala jejich aktuální úrovni připravenosti, zájmům a potřebám.

Diferenciace je v tomto pojetí chápána jako proaktivní a systematický přístup, nikoli jako reakce na rozdíly mezi žáky. Podle Tomlinsona (2001) zahrnuje promyšlené přizpůsobování obsahu, procesu i výstupů učení tak, aby se každý žák mohl zapojit na odpovídající úrovni náročnosti. Tomlinson a Reis (2004) v této souvislosti zdůrazňují, že u nadaných žáků není diferenciace pouze „obohacením“ výuky, ale nezbytnou podmínkou jejich dalšího rozvoje. Absence adekvátní kognitivní výzvy může vést nejen k poklesu motivace, ale i k stagnaci či nevyužití jejich potenciálu.

Tento přístup proto může být chápán také jako rámec pro pedagogicky obhajitelnou diferenciaci, která nevychází z principu stejnosti, ale z principu přiměřenosti. Diferenciace v tomto smyslu nesnižuje nároky na žáky, ale naopak umožňuje jejich cílený rozvoj v souladu s jejich individuálními možnostmi a adekvátním tempem učení. Jak uvádí Weimer (2013), přístup zaměřený na žáka vytváří prostor pro to, aby se různí žáci mohli k učení vztahovat aktivně a aktivně a do hloubky, což je u nadaných žáků klíčové pro rozvoj jejich autonomie i hlubšího porozumění.

Závěr

Koncept výuky zaměřené na žáka byl představen jako komplexní pojetí, které zásadním způsobem proměňuje charakter výuky i roli jejích aktérů. Jeho jádrem je aktivní zapojení žáka do procesu učení, sdílení odpovědnosti, smysluplná práce s obsahem a využívání hodnocení jako nástroje jeho dalšího rozvoje. Analýza jednotlivých principů ukázala, že toto pojetí je v mnoha ohledech v souladu se vzdělávacími potřebami nadaných žáků, zejména s jejich potřebou autonomie, intelektuální výzvy, hlubšího porozumění a možnosti aktivně se podílet na vlastním učení.

Zároveň se ukazuje, že podpora nadaných žáků nemůže být redukována pouze na rozšiřování či zrychlování učiva. Klíčová je proměna samotné logiky výuky, která těmto žákům umožňuje rozvíjet jejich potenciál v širších souvislostech, pracovat s komplexními problémy, propojovat poznatky a reflektovat vlastní učební proces. Výuka zaměřená na žáka v tomto ohledu nabízí funkční rámec propojující kognitivní, motivační i osobnostní aspekty učení a vytvářející podmínky pro hlubší a smysluplnější rozvoj nadání.

Implementace tohoto pojetí však není bez obtíží. Vyžaduje změnu pedagogického myšlení, ochotu sdílet část rozhodování se žáky, systematicky rozvíjet jejich odpovědnost za učení a pracovat s náročnějšími formami hodnocení. Zásadní roli zde sehraává příprava učitelů, která by měla umožnit nejen teoretické porozumění těmto principům, ale také jejich vlastní zkušenost s výukou zaměřenou na žáka a její reflexi. Výzkumná zjištění přitom naznačují, že právě takto koncipovaná příprava může významně přispět k rozvoji profesních kompetencí budoucích učitelů a zvýšit pravděpodobnost, že budou tento přístup uplatňovat i ve své pedagogické praxi.

Závěrem lze konstatovat, že výuka zaměřená na žáka představuje perspektivní směr pro rozvoj vzdělávání nadaných žáků. Její přínos nespočívá pouze v efektivnějším osvojování učiva, ale především v podpoře samostatného, odpovědného a hlubokého učení, které umožňuje nadaným žákům plně rozvíjet jejich potenciál. V tomto smyslu jej lze chápat nikoli pouze jako dílčí pedagogickou strategii, ale jako nezbytný rámec pro proměnu výuky směrem k vyšší větší kvalitě, individualizaci a smysluplnosti vzdělávání, který je pro efektivní rozvoj nadání zásadní.

Seznam použité literatury

- Bangel, N. J., Enersen, D., Capobianco, B., & Moon, S. M. (2006). Professional development of preservice teachers: Teaching in the Super Saturday Program. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(3), 339–361. <https://doi.org/10.1177/016235320602900305>
- Blažková, R. (2006). Matematika na základní škole – problematika změn kurikula a změn role a klíčových kompetencí učitele matematiky. In J. Maňák & T. Janík (Eds.), *Problémy kurikula základní školy* (pp. 223–228). Masarykova univerzita.
- Chamberlin, M. T., & Chamberlin, S. A. (2010). Enhancing preservice teacher development: Field experiences with gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(3), 381–416. <https://doi.org/10.1177/016235321003300305>
- Červenková, I. (2013). *Výukové metody a organizace vyučování*. Ostravská univerzita.
- Dostál, J. (2015). *Badatelsky orientovaná výuka: Pojetí, podstata, význam a přínosy*. Univerzita Palackého v Olomouci. <https://doi.org/10.5507/pdf.15.24443935>
- Efklides, A. (2019). Gifted students and self-regulated learning: The MASRL model and its implications for SRL. *High Ability Studies*, 30(1–2), 79–102. <https://doi.org/10.1080/13598139.2018.1556069>
- Fořtíková, J. (2009). *Nadané děti*. Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
- Fořtík, V., & Fořtíková, J. (2015). *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností* (2nd ed.). Portál.
- Gilson, C. M., Gallagher, S., Connors, T. W., Pereira, N., Dash, L. O., & Little, C. A. (2024). *Universal educator preparation in gifted education* [Framing paper]. National Association for Gifted Children.
- Greer, A. G., Pokorny, M., Clay, M. C., Brown, S., & Steele, L. L. (2010). Learner-centred characteristics of nurse educators. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 7(1), 1–15.
- Guskey, T. R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15(5), 5–12.

- Hornstra, L., Bakx, A., Mathijssen, A., & Denissen, J. (2020). Motivating gifted and non-gifted students in regular primary schools: A self-determination perspective. *Learning and Individual Differences*, 80, Article 101871. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101871>
- Hříbková, L. (2011). *Mimořádně nadané děti ve škole a v rodině*. Univerzita J. E. Purkyně.
- Janík, T. (Ed.). (2007). *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* Paido.
- Janík, T., Maňák, J., & Knecht, P. (2009). *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Paido.
- Jurášková, Z. (2006). *Základy pedagogiky nadaných*. Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
- Meece, J. L. (2003). Applying learner-centered principles to middle school education. *Theory Into Practice*, 42(2), 109–116. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4202_2
- Miller, M. T., & Olthouse, J. (2013). Critical thinking in gifted children's offline and online peer feedback. *Contemporary Educational Technology*, 4(1), 66–80. <https://doi.org/10.30935/cedtech/6092>
- Minor, L. C., Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E., & James, T. L. (2002). Preservice teachers' educational beliefs and their perceptions of characteristics of effective teachers. *Journal of Educational Research*, 96(2), 116–127.
- Národní pedagogický institut České republiky. (2023). *Model systému profesní podpory pro metodický kabinet Cizí jazyky*.
- Potts, J. A., & Toft, T. (2026, April 1). *Why assessment literacy matters for teaching gifted students*. National Association for Gifted Children. <https://www.nagc.org/news/why-assessment-literacy-matters-for-teaching-gifted-students>
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2021). Enrichment and gifted education pedagogy to develop talents, gifts, and creative productivity. *Education Sciences*, 11(10), Article 615. <https://doi.org/10.3390/educsci11100615>
- Snickers-Mommer, S., Hoekman, J., Mayo, A., & Minnaert, A. (2024). Triggered and maintained engagement with learning among gifted children in primary education. *Frontiers in Education*, 9, Article 1164498. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1164498>

- Svendsen, B., & Burner, T. (2023). Gifted students and gradeless formative assessment: A case study from Norway. *Journal for the Education of the Gifted*, 46(3), 259–275. <https://doi.org/10.1177/01623532231180883>
- Šimko, D. (2011). *Metodika práce učitele s mimořádně nadanými žáky*. Střední odborná škola Hranice
- Švaříček, R., Šedřová, K., Šalamounová, Z., & Sedláček, M. (2017). *Jak se učitelé učí: Cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování*. Masarykova univerzita.
- Švec, V. (2005). *Pedagogické znalosti učitele: Teorie a praxe*. ASPI.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). ASCD.
- Tomlinson, C. A., & Reis, S. M. (Eds.). (2004). *Differentiation for gifted and talented students*. Corwin Press.
- Trnova, E. (2019). Training pre-service teachers in interdisciplinary instruction of natural science subjects. In *INTED2019 Proceedings: 13th International Technology, Education and Development Conference* (pp. 6301–6305). IATED.
- Trnová, E. (2021). Learner-centred teaching at the Faculty of Education, Masaryk University Brno. In I. Huet, T. Pessoa, & F. T. S. Murta (Eds.), *Excellence in teaching and learning in higher education: Institutional policies, research and practices in Europe* (pp. 315–336).
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. Jossey-Bass.
- Weimer, M. (2013). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Wei Li, Y. (2016). Transforming conventional teaching classroom to learner-centred teaching classroom using multimedia-mediated learning module. *International Journal of Information and Education Technology*, 6(2), 105–112. <https://doi.org/10.7763/IJiet.2016.V6.678>
- Željeznov Seničar, M., & Kukanja Gabrijelčič, M. (2025). The experience of success and failure of gifted students at school. *European Journal of Educational Research*, 14(1), 185–198. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.1>

Eva Trnová vystudovala učitelství biologie a chemie na Přírodovědecké fakultě Masarykovy univerzity v Brně. Více než 30 let působila jako učitelka i zástupkyně ředitele na základní škole a gymnáziu. V současnosti pracuje na Pedagogické fakultě MU, kde se věnuje přípravě budoucích učitelů se zaměřením na vzdělávání nadaných žáků. Usiluje o sdílení aktuálních poznatků a zkušeností odborníků i pedagogů, kteří se věnují výzkumu nadání a práci s nadanými žáky. Dlouhodobě se specializuje na badatelsky orientovanou výuku a podporu nadaných žáků. K těmto tématům realizuje řadu odborných kurzů a publikuje monografie a články v časopisech na tato témata.