

Naplňování vzdělávacích potřeb nadaných žáků v současné edukační praxi

Balalářská práce

Brno 2009

**Vypracovala Pavla Štrimplová
UČO 204846**

ÚVOD

Pedagogika posledních let je podrobena mnoha revolučním změnám. Jednou z oblastí, které se tyto změny současného školství výrazně dotýkají, je i problematika vzdělávání nadaných dětí, žáků a studentů. Legislativní vymezení této problematiky ve Školském zákoně a příslušných vyhláškách přineslo s sebou i řadu nových otázek, s nimiž se musí praktická pedagogika vypořádat. Školy nově zahrnují podporu rozvoje nadání u žáků do svých vzdělávacích programů a reflektují tak současně i změny kurikulární politiky ve školství a trendy edukačních přístupů k naplňování speciálních vzdělávacích potřeb žáků. Otázkou však je, zda je skutečně v praxi věnována patřičná pozornost rozvoji nadání u žáků a jejich podpoře, zda deklarovaná nabídka školy není jen formálním příslibem, ale zda škola skutečně naplňuje vzdělávací potřeby nadaných žáků. Tyto otázky praktické pedagogiky jsou velmi ožehavé a celá řada pedagogů se novými nároky souvisejícími se vzděláváním nadaných dětí, žáků a studentů cítí zaskočena.

Škola jako vzdělávací instituce bývá nejčastěji spojována s rozvojem nadání intelektového, které se poměrně snadno může v tomto prostředí manifestovat. Přesto nelze opomíjet, a to především na úrovni základního vzdělání, také identifikaci a rozvoj ostatních druhů nadání. Úkolem školy je tedy vytvořit takové prostředí a podmínky, v nichž nalezne uplatnění i rozvoj svého nadání každý žák s ohledem na vlastní individuální předpoklady.

Cílem mé bakalářské práce je průnik do problematiky vzdělávání nadaných žáků s ohledem na naplňování jejich speciálních vzdělávacích potřeb a zmapování skutečného stavu v této oblasti na konkrétní škole. Práce je členěna do tří kapitol. První a druhá kapitola tvoří teoretické východisko vlastního výzkumného šetření. V první kapitole se věnuji vymezení pojmu nadání, jeho definici, klasifikaci a projevům, které se odrážejí v charakteristice nadaných. Druhá kapitola je zaměřena na edukaci nadaných žáků a to jak na jejich identifikaci tak na edukační potřeby a možnosti jejich naplňování ve vzdělávacím procesu. Třetí část práce tvoří vlastní výzkumné šetření v terénu.

1. NADÁNÍ A NADANÍ

1.1 DEFINICE A MODELY NADÁNÍ

Laicky používané pojmy „nadání“ a „talent“ jsou nejčastěji spojovány s kladnou výjimečností ve výkonu v určitém okruhu lidských aktivit, která je provázena úspěchem – tedy pozitivní sociální odpovědí. V hovorovém jazyce jsou tyto termíny užívány jako synonyma bez ohledu na to, v jakých oblastech činností se toto nadání či talent projevuje.

V odborné literatuře se můžeme setkat se značnou nejednotností v používání termínů „talent“ a „nadání“. Někteří autoři (např. Dočkal 2005, Mónks a Yperburgrová 2002) je používají jako ekvivalenty. Dočkal (2005) v této souvislosti navíc zmiňuje i lingvistické hledisko a upozorňuje, že některé jazyky jako například francouzština, maďarština nebo polština používají pouze mezinárodně srozumitelné označení talent. Jiní autoři (např. Laznibatová 2001) s tímto názorem nesouhlasí a oba termíny striktně oddělují. Můžeme se tak setkat s označením „nadání“ ve smyslu všeobecných intelektových předpokladů a „talentu“ jakožto předpokladu pro specifickou neintelektovou činnost manifestovanou nejčastěji v oblasti sportu nebo umění. Osobně se přikláním k názoru, že oba termíny je možné sloučit, proto je i v této práci používám jako synonyma.

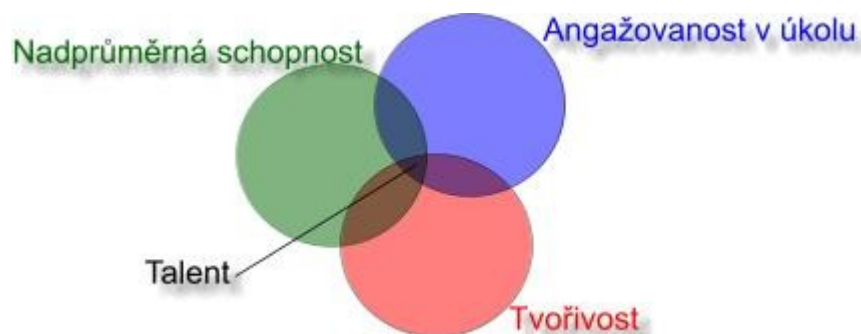
Již sama nejednotnost v základní terminologii předpovídá i značnou různorodost pohledů na nadání samotné, na jeho definici. Ve starších pramenech je nadání klasifikováno vysokou úrovní schopností. V současnosti se však v pojetí nadání nehovoří jen o schopnostech, ale i o ostatních vlastnostech a charakteristikách člověka, které ve vzájemné osobnostní jednotě umožňují podávat danému jedinci vysoké výkony v určité činnosti. Existuje však i názor, který zastává Dočkal (2005), že nadání podobně jako schopnosti, charakter či vůle, je jednou ze složek lidské osobnosti, která je v určité míře vlastní každému jedinci. Pokládá tedy nadání za *kvantitativní lidskou vlastnost, která je produktem konkrétního vývoje* (Dočkal 2005, s.42).

Množství lidských činností, ve kterých se nadání může projevat, vede k vyhraněnosti v definici nadání. Gearheart, Weishahn a Gearheartová (1988, in Jurášková 2006) rozdělují definice nadání do tří proudů:

- **definice založené na inteligenčním kvocientu** – definující určitou hranici IQ a za nadané se pak považují ti jedinci, jejichž hodnota IQ ji překračuje;
- **definice založené na talentu** - vycházející z prokázání nadprůměrného výkonu v určité oblasti, k jejichž posouzení se uplatňují výkonnostní testy a posudky odborníků;
- **definice založené na kreativě** – považující tvořivost za základní složku nadání a to v nejrůznějších oblastech lidské činnosti.

Oproti těmto vyhraněným definicím je v současnosti upřednostňováno komplexní pojetí nadání, které je vyjádřeno modely. Přehlednost a výstižnost těchto modelů nadání zdůrazňuje Jurášková (2006, s.17) a to především proto, že *podávají obraz nejen o vnitřní podstatě nadání, ale i o činitelích, které vedou k vyústění předpokladové složky nadání do nadprůměrného výkonu.* Mezi nejznámější a nejčastěji citované patří Renzulliho model nadání (1977), Mönksův model nadání (1999), Tannenbaumův model (1986) a model nadání podle Sternberga (1997).

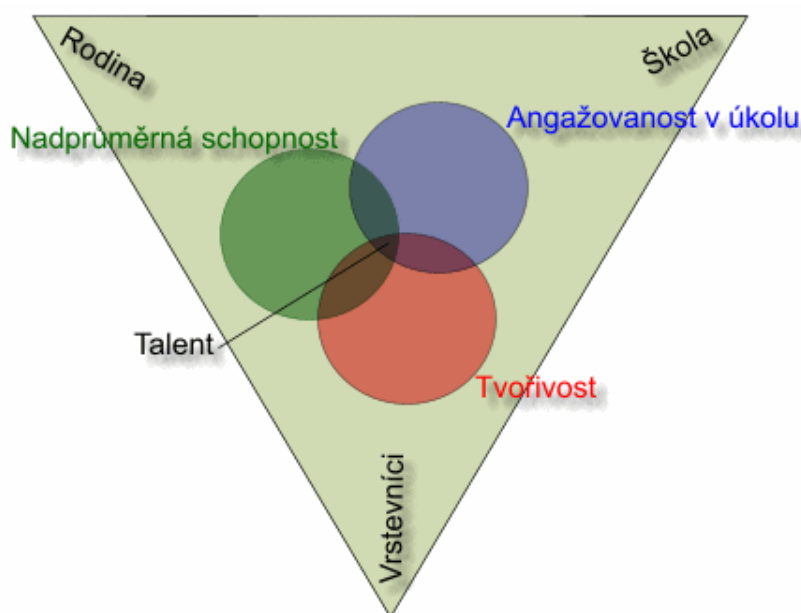
Renzulliho model nadání (1977, in Jurášková 2006) je založen na interakci třech charakteristických znaků osobnosti: nadprůměrných intelektových schopnostech, tvořivosti a motivaci (obr. č.1).



Obr.č.1 Model nadání J. S. Renzulliho (Portešová, [on-line])

Renzulli tedy vychází ve svém modelu z intelektového nadání, které však samo o sobě není dostatečné pro projevení se v konkrétních oblastech. Pro uplatnění vysokých schopností je podle něj potřebná motivace, která vede k aktivitě, angažovanosti, vytrvalosti a pracovitosti, jež se následně odráží v tvořivosti, vedoucí k objevování a vytváření nových poznatků. Tak je zdůrazněna vzájemná harmonická souhra a vyváženost zmíněných charakteristik, nutná k rozvoji nadání jedince.

Model nadání podle F. J. Mönkse (2002) je dále rozpracovaný model Renzulliho. Mönks rozšiřuje triádu osobnostních znaků (vysoké intelektové schopnosti, motivaci a tvořivost) o tři sociální okruhy – rodinu, školu a vrstevnickou skupinu, které tvoří nepostradatelné sociální prostředí jedince, nutné pro rozvoj jeho vloh (obr. č.2). Dále zdůrazňuje (Mönks 2002, s.22), že o *vysokém nadání mluvíme teprve tehdy, když všech šest faktorů do sebe zapadá*. Nejde tedy pouze o samotnou vyváženost tří osobnostních znaků a tří nejdůležitějších sociálních vztahů, nýbrž o vzájemnou závislost obou těchto trojčlenných skupin.



Obr.č.2 Model nadání F. J. Mönkse (Portešová, [on-line])

Tento vícefaktorový model nadání, „*model triadické interdependence*“, jak jej Mónks (2002, s.24) nazývá, se nevztahuje jen na vysoké nadání projevené, nýbrž i na nadání potencionální, skryté.

Abraham J. Tannenbaum (1986, in Portešová [on-line], Jurášková 2006) ve svém modelu uvádí pět faktorů, které musí spolupůsobit, aby se potencionální nadání dítěte mohlo projevit jako demonstrováný rozvinutý talent, který lze podle něj přisoudit pouze dospělému jedinci. Mezi oněch pět faktorů řadí nadprůměrnou obecnou inteligenci, vyjímečné speciální schopnosti, neintelektové facilitátory (např. motivaci, vůli, sebedůvěru a podobně), vlivy prostředí a faktor náhody, tedy takové životní události, které nastartují změny ve směřování aktivity jedince (obr. č.3).



Obr.č.3 Tannenbaumův hvězdicový model (Portešová, [on-line])

Podle Tannenbauma úspěch závisí na kombinaci všech zmíněných faktorů, žádný z nich není nahraditelný a selhání pouze jednoho z nich může znamenat neúspěch.

Další model koncipuje **Sternberg** (1997, in Machů 2006, Jurášková 2006), který je založen na odlišném pohledu na podstatu nadání. Jeho „*triarchická teorie inteligence*“ vychází z nesouhlasu s objektivitou měření inteligence IQ testy, které podle něj neměří skutečné schopnosti ale výkon a zároveň nejsou schopny hodnotit míru adaptace jedince v neznámých situacích. Sternberg

označuje inteligenci jako schopnost učit se ze zkušenosti, myslet, zpracovávat informace, podstatné si pamatovat a využívat jich k řešení problémů každodenního života.

Na základě své teorie inteligence definuje tři druhy nadání, které jsou na sobě relativně nezávislé a rozvíjejí se v závislosti na genetických dispozicích a zejména prostředí jednotlivce (in Machů 2006):

- **nadání analytické** – umožňující rozebrat problém a porozumět jeho složkám;
- **nadání syntetické** – projevující se především velmi dobrou adaptací jedince v nových situacích;
- **nadání praktické** – zahrnující aplikaci jakýchkoli analytických či syntetických schopností do praxe.

K současným slovenským badatelům v oblasti nadání patří **V. Dočkal** (2005). Ten definuje nadání (Dočkal 2005, s.60) *jako celou osobnost člověka, pokud je hodnocena z hlediska činnosti a možné úspěšnosti v ní*. Jednotlivé vlastnosti tvořící osobnost uspořádal ve vztahu k činnosti do systému, kterým prezentuje strukturu nadání. Ta je podle něj tvořena **instrumentální složkou, aktivační složkou a lidským Já**. K instrumentální složce nadání řadí tělesné vlastnosti, rozumové, sensorické i motorické schopnosti a lidské dovednosti a vědomosti jakožto naučené formy chování. K aktivační složce nadání, která je odpovědná za využití jednotlivých komponent instrumentální složky, patří aktivita a motivace výkonu, volní vlastnosti a individuální zaměření osobnosti k určité činnosti. O Lidském Já pak Dočkal (2005, s.62) mluví v souvislosti s nadáním jako o *zastřešujícím aspektu integrace předešlých dvou složek, díky níž se celá stavba talentu nerozplyne*.

Za první komplexní definici nadání zdůrazňující pedagogické hledisko, tedy nikoli podstatu samotného nadání nýbrž odlišné vzdělávací potřeby nadaných dětí, je přijímána tzv. **Marlandova definice**: *Nadané a talenované děti jsou ty děti, které jsou identifikovány kvalifikovanými profesionály a které jsou vzhledem k vyjímečnému potencionálu schopné vysokých výkonů. Tyto děti*

potřebují k realizaci svého přínosu pro společnost vzdělávací program a servis, který není běžně poskytován regulárními školami.

Děti schopné vysokého výkonu jsou ty, které vykazují úspěch nebo potencionální schopnosti v některých z následujících oblastí:

- *všeobecná intelektová schopnost*
- *specifické akademické schopnosti*
- *produktivní nebo tvořivé myšlení*
- *vůdčí schopnosti*
- *umělecké schopnosti*
- *psychomotorické schopnosti* (in Jurášková 2006, s.14).

Výčet jednotlivých oblastí úspěchu nadaného žáka v této definici je však podle Dočkala (2005) nesystematický, jednotlivé kategorie se překrývají nebo se naopak úzce profilují.

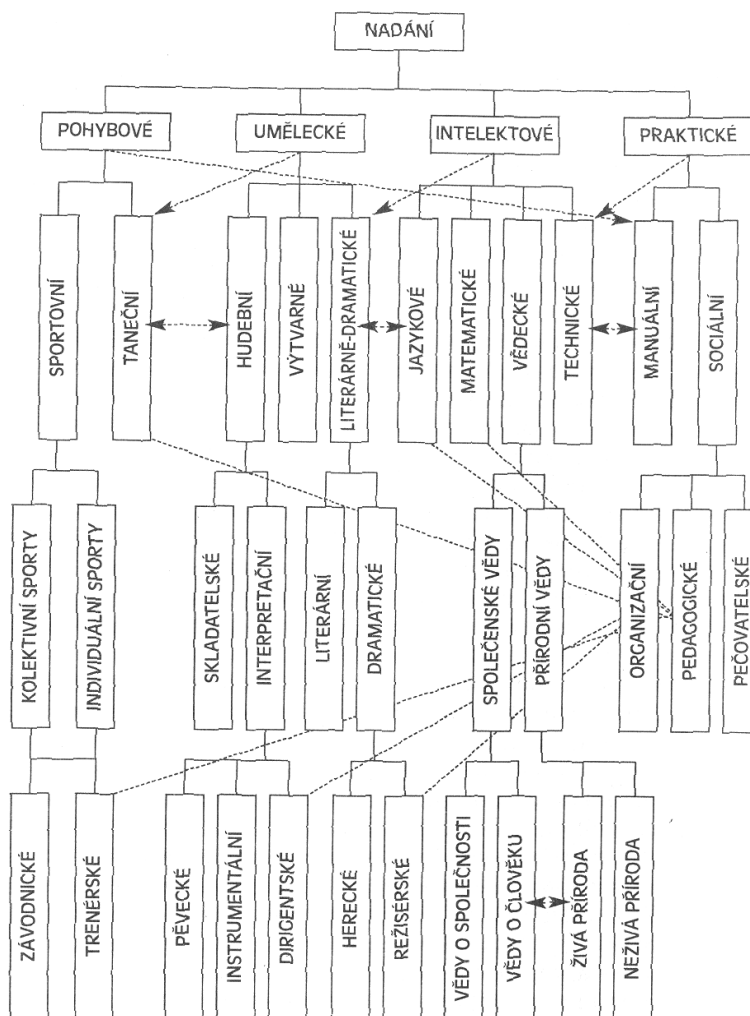
1.2 DRUHY NADÁNÍ

Podobně i v oblasti kategorizace nadání panují jisté nejasnosti, které vyplývají z nejednotnosti ve vymezení a používání základních pojmů. *Mnohé z nich vznikají, jak uvádí Hříbková (2005, s.41), směřováním rozdílu při jejich aplikaci v případě nadaných dětí a nadaných dospělých, a také v případě intelektového nadání a nadání v neintelektových oblastech.*

Machů (2006, s.39) uvádí dva základní typy klasifikace nadání a to vedle častěji používané **klasifikace horizontální**, která člení nadání podle druhů činností, v nichž se manifestuje, i **klasifikaci vertikální**, která rozlišuje nadání podle stupně aktualizace, tedy míry přechodu od potencionálního nadání k manifestovanému.

Nadání se projevuje ve všech oblastech lidských činností. *Vztáhneme-li tedy nadání jednoznačně ke kategorii činnosti, kritériem při jmenování jeho druhů bude klasifikace lidských činností* (Dočkal 2005, s.52). Čtyři základní oblasti činností, které kategorizoval Dočkal (2005, s.54) – *oblast činností pohybových,*

uměleckých, intelektových a činností praktických, se mohou vzájemně prolínat podobně jako i talenty, což autor prezentuje schematem uvedeným na obr.č.4.



Obr.č.4 Druhy nadání podle V. Dočkala

Vertikální spoje (plné čáry) naznačují hierarchii, horizontální a diagonální spoje (přerušované čáry) však upozorňují na to, že jednotlivé talenty vzájemně souvisí a hierarchie nemusí být jednoznačná. Například trenérské nadání je stejně tak sportovní jako pedagogické, režisérské nadání je stejně tak umělecké jako organizační. Z diagonálních vazeb jsou vyznačeny pro ilustraci jen některé.

Podobně také Mönks a Ypenburgová (2002, s.27) uvádějí čtyři oblasti, ve kterých se může zvláštní nadání projevit:

- oblast duševních schopností, intelektuálních výkonů;
- oblast tvořivosti a produktivnosti;
- oblast umění, výtvarné i muzické umění;
- oblast sociální, zde se mívá vůdcovské kvality.

Podle těchto autorů existují jak jednotlivé tak i smíšené formy vysokého nadání.

Sociokulturní orientace v přístupu k problematice nadání se promítá do rozlišení druhů nadání podle Tannenbauma (1983, in Hříbková 2005). Ten ve svém způsobu členění nadání upřednostňuje kritérium společenského přijetí a hodnotí různé druhy superiority. Kategorizuje tak nadání do čtyř skupin a to na:

- tzv. „**vzácné nadání**“ (scarcity), jehož nositelé přispívají k reformování společnosti a tak posouvají její vývoj vpřed;
- tzv. „**obohacující nadání**“ (surplus), jehož nositelé svými produkty obohacují společnost, vytvářejí společenskou nadstavbu, kultivují myšlení a senzitivitu lidí skrze objevy a uměleckou tvorbu;
- kategorie tzv. „**vymezeného nadání**“ (quota) označuje ty vysoké výkony, které se projevují a uplatňují v povoláních, jakými jsou např. právníci, učitelé, sociální pracovníci atd. Tuto sféru činností označuje jako „intelektuální služby“ a zastává názor, že úspěch v ní závisí více na nadání pro tuto oblast než na dosaženém vzdělání;
- v kategorii tzv. „**neobvyklého nadání**“ (anomalous) je dosažený výkon na hranicích lidských možností v určité, jen velice úzké oblasti činností – např. ve vrcholovém sportu.

1.3 INTELIGENCE A TVOŘIVOST JAKO SLOŽKY NADÁNÍ

Intelligence a tvořivost (kreativita) jsou v některých modelech nadání (Renzulliho, Mönksův) jeho složkami. Každá zvlášť je potom podstatou některého z druhů nadání, intelligence podstatou nadání intelektového, tvořivost nadání tvořivého. Každá z nich se podílí na manifestaci nadání a to především ve schopnostech vytvářet něco nového.

Intelligence

Podobně jako pro nadání, tak ani pro inteligenci neexistuje pouze jedna všeobecně platná definice. Také Průcha (2003, s.88) zmiňuje v Pedagogickém slovníku pod pojmem inteligence dvě pojetí a to:

1. *Podle Sternberga jde o účelnou nebo úspěšnou adaptaci člověka v kontextu reálného světa (Sternberg, R. J.: Kognitivní psychologie. Praha, Portál 2002).*
2. *Schopnost člověka názorně nebo abstraktně myslet v řečových, numerických, časoprostorových a jiných vztazích a nalézt řešení problému. Umožňuje účelně jednat, úspěšně zvládnout komplexní i specifické situace.*

Původní představu o jednotné nestrukturované inteligenci nahradily tzv. hierarchické teorie inteligence. Ty předpokládají, že inteligenci tvoří různé schopnosti, které však nejsou absolutně nezávislé, ale společně vytvářejí obecnější „trasy“, případně i zcela všeobecnou složku (Dočkal 2005, s.101). V konkrétních činnostech se tak uplatňuje jak všeobecná složka inteligence tak i speciální diferencované schopnosti, které se v hierarchické struktuře integrují. Všeobecnou inteligenci lze podle materiálu, s nímž myšlení pracuje, členit na verbální a neverbální inteligenci, podle charakteru procesů myšlení na inteligenci reprodukční a tvořivou. Jejich vzájemnou kombinací vznikají čtyři skupiny schopností, které Dočkal (2005, s.107) označuje jako *základní faktory inteligence*.

Řada odborníků však oproti tomu trvá na názoru, že jednotlivé schopnosti, struktury inteligence jsou vzájemně nezávislé. Z tohoto názoru vyšel i Gardner (1999, in Jurášková 2006) a definoval sedm relativně samostatných druhů inteligence: jazykovou inteligenci, hudební inteligenci, logicko-matematickou inteligenci, prostorovou inteligenci, tělesně-pohybovou inteligenci, intrapersonální inteligenci a interpersonální inteligenci. Tento výčet však posléze Gardner rozšířil o inteligenci přírodovědnou a nevylučuje ani existenci dalších druhů inteligence.

Psychologové zkoumající oblast lidské inteligence usilovali samozřejmě i o nalezení způsobu jak ji měřit. V současné době je k tomuto účelu k dispozici celá řada testů, které lze podle Myerse (1989, in Jurášková 2006) rozdělit na:

- **předpokladové**, které předpovídají schopnost naučit se něco nového
- **výkonné**, které měří, co už se jedinec naučil

a dále podle toho, zda měří

- **všeobecné** schopnosti/výkony
- **specifické** schopnosti/výkony.

Mezi nejznámější a v současné praxi nejpoužívanější patří Wechslerovy testy a Ravenovy testy progresivních matic.

Wechslerovy testy, označované zkratkami WAIS, WAIS-R, WISC, náleží podle Juráškové (2006) do skupiny předpokladových testů měřících všeobecné schopnosti. V současné praxi se využívá nejnovější verze, která byla vyvinuta v roce 1991 (WISC-III). Testy se skládají z verbální části obsahující 6 subtestů (informace, slovní zásoba, porozumění, aritmetika, podobnosti, číselné rozpětí) a výkonné části, která obsahuje 5 subtestů (dokončení obrázků, uspořádání obrázků, skládačky, sestavení předmětu a číselné symboly). Test je vždy aplikován individuálně.

Jako kulturně nezávislé testy jsou označovány **Ravenovy testy progresivních matic**. Jedná se o test neverbální, proto je využíván při identifikaci nadaných dětí mezi neslyšícími popřípadě dětmi s jiným oslabením postihujícím verbální oblast komunikace. Test je rozdělen do pěti celků po 12 úlohách v oborech analogie, souvislosti, změn, přeskupování, analýzy a syntézy.

Pro vyjádření výsledků těchto testů se využívá tzv. **intelligenční kvocient** – *číselný údaj vyjadřující úroveň intelektových schopností jedince vzhledem k jeho věku* (Průcha 2003, s.89). Je označován zkratkou IQ a vyjadřuje poměr mentálního a chronologického věku jedince násobený stem. Je-li IQ jedince větší než-li 100, pak se jedná o jedince s vyšší inteligencí, než by odpovídalo věkovému standardu, a pokud je IQ menší než 100, jedinec má nižší inteligenci,

než by odpovídalo věkovému standardu. Pásmo průměrných hodnot se pohybuje mezi 90-110 body.

Na vyjádření inteligence jedince inteligenčním kvocientem je založena i kategorizace stupňů nadání v oblasti nadání intelektového. Jedná se o metricky založený systém s hranicemi podle výsledků IQ. Ovšem i v sestavování těchto škál se mnozí autoři různí a to především v představě o jednotlivých stupních nadání a hranici mezi nimi. Zde uvádím kategorizaci dle Gagného (1998, in Jurášková 2006), která označuje pět stupňů intelektového nadání:

- **mírně nadaní** tvoří horních 10% populace s IQ 120 a více;
- **středně nadaní** s IQ 135 a více tvoří horních 10% z předešlého stupně;
- **vysoce nadaní** s IQ 145 a více tvoří 10% z předešlého stupně a jejich zastoupení v populaci je 0,1%;
- **vyjímečně nadaní** s IQ 155 a více tvoří 10% z předešlého stupně a zastoupení v populaci je celkem 0,01%;
- **extrémně nadaní** a IQ nad 165 tvoří opět 10% z předešlého stupně, jejich zastoupení v populaci je 0,001%.

Přes odlišnosti v kategorizaci jednotlivých stupňů intelektového nadání lze konstatovat, že všeobecně se *za spodní hranici nadání považují dvě standardní odchylky od normy* - tedy hranice IQ 130 (Jurášková 2006, s.23).

Tvořivost

Definování pojmu tvořivost je opět provázáno různorodostí pohledů na její podstatu a projevy v lidských činnostech. Většina uváděných definic má jeden společný znak – vytváření, schopnost vytvářet něco nového a jiného. Průcha (2003, s.253) definuje tvořivost jako *duševní schopnost vycházející z poznávacích i motivačních procesů, v níž ovšem hrají důležitou roli též inspirace, fantazie, intuice. Projevuje se nalézáním nových řešení, která jsou nejen správná, ale současně nová, nezvyklá, nečekaná. Proces tvořivosti mívá několik etap, mj. přípravu, dozrávání nápadu, „osvícení“, kontrolu, opracování.*

V tvořivém procesu se zjevně projevují a uplatňují takové schopnosti jako je pružnost (flexibilita) pro vytváření pestré škály nápadů a schopnost jejich

spontánních změn i vysoká originalita (jedinečnost) nápadů a jejich rozpracování.

Pro zjištění možné korelace mezi výškou inteligence a tvořivostí byla uskutečněna řada výzkumů. Mõnks (2002) zmiňuje výzkumy, podle nichž je většina tvořivých lidí zároveň i vysoce nadaná, ovšem ne všichni vysoce nadaní jedinci jsou také tvořiví. Dočkal (2005) oproti tomu hovoří o tvořivosti jako o nedílné součásti každého talentu.

1.4 CHARAKTERISTIKA NADANÝCH

Tak jako každý jedinec má zcela individuální osobnostní rysy a vlastnosti, tak i mezi nadanými existuje bezpočet individuálních charakteristik. Přesto se nadaní jako skupina oproti průměrné populaci jeví jako skupina poměrně homogenní. A právě identifikace znaků, které charakterizují nadané jako skupinu v globálním pohledu i přes četné individuální odlišnosti, je vzhledem k rozpoznání vhodných přístupů ve vzdělávání a výchově těchto jedinců stěžejní.

Žáci s uměleckým nadáním

Vývoj uměleckého nadání v dětství úzce souvisí s rozvojem nadání intelektového, proto je nutné při posuzování uměleckého talentu vždy sledovat komplexní inteligenci dítěte. Pro umělecké talenty je typické, že tvořivá část intelektu převládá nad reprodukční složkou inteligence, která se však v umělecké tvorbě uplatňuje také. Kromě inteligence je nedílnou podstatou uměleckého nadání také výkonná motivace, aktivita a sebepojetí (Dočkal 2005). Obvykle se setkáváme s diferenciací uměleckých schopností podle jednotlivých druhů umění. Přesto lze najít u uměleckých talentů mnohé společné znaky. Dočkal (2005, s.194) tyto znaky, jejichž společným základem je schopnost silného prožitku a přímého zapojení emocí, definuje jako:

- *schopnost uměleckého hodnocení* – schopnost hodnotit a interpretovat reálno spolu s vlastní niternou vizí a laděním;

- *schopnost uměleckého vyjádření* – schopnost zvolenými prostředky vyjádřit vnitřní obsah díla;
- *obecné umělecké zaměření osobnosti* – schopnost široce zaměřit svoje umělecké zájmy.

Hudební nadání definoval C. E. Seashore (in Dočkal 2005, s.195) jako *soubor speciálních hudebních schopností: melodického a harmonického sluchu, smyslu pro rytmus a hudební paměti*. Intelektový profil hudebně nadaného jedince je podle Dočkala (2005) typický nadprůměrnou celkovou inteligencí s dominancí v oblasti tvořivých schopností a to i u jedinců, kteří se věnují pouze interpretaci a ne skladbě. Interpretační nadání se vyvíjí již v dětství, skladatelské a dirigentské talenty se prosadí až v adolescenci a mladé dospělosti.

Výtvarnému nadání nebylo věnováno doposud tolik výzkumného zájmu jako nadání hudebnímu. Dětská kresba je především předmětem zájmu psychologů, neboť její úroveň je spolehlivým diagnostickým ukazatelem reprodukční inteligence. Výtvarné nadání je u dětí patrné především na formální stránce výtvarného projevu a po desátém roce věku i na přetrvávajícím zájmu o tuto činnost. Výtvarný dětský talent lze charakterizovat především vyjímečnou vizuální pamětí a schopností odhalení chyb ve vlastní i cizí tvorbě. V intelektovém profilu výtvarně nadaného dítěte převládají složky neverbální tvořivosti, ovšem i ostatní složky inteligence musejí vykazovat nadprůměrný rozvoj (Dočkal, 2005).

Pro **literárně dramatický talent** je *typická nadprůměrná inteligence s vrcholem v oblasti verbální tvořivosti* (Dočkal, 2005, s.200). Dramatické nadání, jakožto interpretační talent, je charakterizováno především pohybovou a verbální pamětí a tvořivostí, pohybovou koordinací a fonetickými schopnostmi. Přestože mnohé literárně dramatické aktivity jsou časté již u dětí předškolního věku, o vyjímečném recitačním či hereckém talentu lze mluvit až v období pubescence. Nadání v literární tvorbě, která vyžaduje mnoho zkušeností, se projevuje ještě později, v adolescenci.

Žáci pohybově nadaní

Pohyb patří k přirozeným projevům života. Každý lidský pohyb je dokladem nejen tělesného rozvoje, ale i rozvoje psychiky, lidského vědomí a rozumu. A právě ve vysoké úrovni usměrňování a řízení různých pohybových aktivit lze spatřovat pohybové nadání. Pohybové nadání je úzce spjato i s nadáním uměleckým a praktickým, jež se společně uplatňují v různých oblastech lidských činností. Sama tělesná zdatnost jedince, tedy zděděná konstituce rozvíjená a podporovaná pravidelným cvičením a přísným životním stylem, ještě nadání netvoří. Činnost pohybově nadaných jedinců vyžaduje i vyšší kapacitu inteligence, na což poukazuje Dočkal (2005, s.207) ve svém profilu pohybově nadaného dítěte. *Celková inteligence však nemusí být tak nadprůměrná jako u intelektově nebo umělecky nadaných. V její struktuře dominují v období puberty verbální schopnosti.* Mezi všeobecné schopnosti pohybově nadaných lze řadit zejména jejich mimořádně vyvinutý smysl pro rytmus a synchronizaci a z volných vlastností pak abnormální míru vytrvalosti.

Ve sportovním nadání lze identifikovat dvě oblasti, v nichž se pohybový talent projevuje a to v závislosti na konkrétním zájmu jednotlivce - individuální sport a kolektivní sport. U obou je velmi důležitá schopnost zvládnutí velké psychické zátěže spojené s pravidelným tréninkem a účastí na sportovních soutěžích. U kolektivního sportu se pak významně uplatňuje i schopnost kooperace. Sportovní nadání se projevuje již u dětí předškolního věku, jejichž orientace na sportovní směr, kterému se budou věnovat, je nejčastěji ovlivněna nejbližším okolím, převážně sportovně aktivní rodinou.

Pro **taneční nadání** je charakteristické umělecké zaměření osobnosti. Pohybové i umělecké schopnosti tvoří taneční nadání v jisté harmonické kooperaci a jejich vzájemný podíl se liší podle konkrétní taneční činnosti (balet, scénický tanec, společenský tanec, choreografie), ve které je talent uplatňován. Jako zvláštní kategorii zmiňuje Dočkal (2005) specifické nadání učitele tance, ve kterém se uplatňují pedagogické schopnosti.

Žáci s praktickým nadáním

Talentu pro vykonávání praktických, manuálních činností se nevěnuje příliš pozornosti. Tato činnost je považována za běžnou a v některých případech i pohrdanou. Přesto nepochybujeme o tom, že jedinec, který takovou činnost vykonává vysoce kvalitně, pro ni má talent. Společnou charakteristikou praktického nadání je praktická inteligence. Podle R. Sternberga (2001, in Dočkal 2005, s.214) *se prakticky inteligentní lidé vyznačují tím, že velmi lehce nabývají tzv. skrytých poznatků a umějí je bezproblémově využívat při řešení praktických problémů v běžné životní praxi.* Velmi významné je pro tyto jedince tedy zkušenostní učení spojené s výkonem určité činnosti, přestože získané poznatky musejí často odvodit i z neúplných informací. Základem pro rozvoj tohoto druhu nadání je motivace, zájem o praktické činnosti. Mezi jedinci s praktickým nadáním rozlišuje Dočkal (2005) několik skupin:

- **jedinci s manuálním nadáním** – jejichž speciální instrumentální charakteristikou jsou tělesné dispozice a pohybové schopnosti, aktivační charakteristikou potom zaměření na předměty;
- **jedinci se sociálním nadáním** – ve kterém dominuje vůdcovský talent, vyžadující projevy vysoké úrovně sociální a emocionální inteligence v interpersonálních vztazích;
- **jedinci s organizačním nadáním** – se schopností řídit lidi, dnes často označované jako manažerské nadání;
- **jedinci s pedagogickým nadáním** – u nichž se kloubí organizační schopnosti, empatie i vyjadřovací a komunikační schopnosti ;
- **jedinci s pečovatelským nadáním** – odlišní pouze v aktivační složce, vyznačující se zájmem o život a osudy jiných.

Intelektově nadaní žáci

Intelektově nadaní jedinci se od průměrné populace liší především značnými rozdíly v oblasti kognitivního vývoje a v oblasti emocionality. Jurášková (2006, s.30) shrnuje charakteristiku nadaných dětí podle mnohých autorů a označuje nadané jako *osoby s disproportionálním asynchronním vývojem.* Tato asynchronnost podle ní znamená, že *nadaní mohou být aktuálně v různém*

stadiu vývoje v oblasti kognitivní, fyzické a emocionální. Vzhledem k značné rychlosti rozvoje těchto oblastí lidské psychiky v dětském věku, je rozdíl právě u nadaných dětí velmi markantní. Disproporcionalitu lze u nadaného dítěte vzhledem k vzdělávacím aktivitám pozorovat jak v jedné tak i ve více kognitivních oblastech.

Obecné osobnostní charakteristiky, které jsou typické pro intelektově nadané jedince, se mohou různou měrou projevovat v různých věkových obdobích. Především v předškolním a školním věku, tedy v období zapojení dítěte do výchovně-vzdělávacího procesu, jsou uvedené charakteristiky nejvíce patrné.

Jurášková (2006, s.31) nabízí široký výčet těchto charakteristik a projevů, který je zpracovaný podle mnoha autorů, a rozděluje je do tří základních oblastí:

Ve sféře kognitivní:

- *brzká schopnost číst*
- *schopnost rychlého učení, vysoká kvalita informací*
- *široká slovní zásoba*
- *výborná paměť*
- *dobrá argumentace a schopnost řešení problémů*
- *různé zájmy*
- *výborné pozorovací schopnosti*
- *schopnost dlouhodobé koncentrace pozornosti a vytrvalost pro oblasti zájmu*
- *vysoký stupeň energie*
- *velká představitivost*
- *tendence klást otázky autoritám*
- *perfekcionismus*
- *neobyčejná zvědavost*
- *obliba komplikovanosti.*

V afektivní oblasti:

- *citlivost v personální sféře*
- *upřednostňování starších společníků před vrstevníky*

- *zájem o otázky morálky a spravedlnosti*
- *smysl pro humor*
- *vysoká vnitřní motivace*
- *nekonformnost*
- *kritičnost.*

V motorické oblasti:

- *neobyčejná smyslová vnímavost*
- *disktepance mezi tělesným a duševním vývojem*
- *někdy se vyskytující nezájem o tělesné aktivity.*

Nadané dítě samozřejmě nemusí disponovat všemi uvedenými projevy. Jejich rozpoznání je důležité k identifikaci nadaných, nikoli však jednoznačnou zárukou talentu. Individuální charakteristiky jsou stěžejní pro stanovování specifických výchovných a vzdělávacích potřeb nadaných a pro možnost individuálního přizpůsobení vzdělávacího programu.

Z uvedených charakteristik vyplývá, že intelektově nadaný žák nemusí být vždy žákem s výborným prospěchem a chováním. Právě vyjímečnost nadaných s sebou přináší i řadu problémů. Specifickou skupinu mohou tvořit i problémy vzniklé na základě nedostatečné možnosti (případně nemožnosti) dítěte projevit vlastní vlohy.

Jednotlivé oblasti problémů, které se mohou u nadaných dětí vyskytovat uvádí Webb (1994, in Jurášková 2006):

- Problémy v oblasti **jemné motoriky** související s diskrepancí mezi fyzickým a psychickým rozvojem se projevují především neschopností realizovat své představy v kresbě či výrobku. Jsou časté především u dětí v předškolním a raném školním věku.
- Problematická je dále oblast **vztahů s vrstevníky** a to především pro tendence nadaných dětí řídit a organizovat dění kolem sebe, stanovovat pravidla. Někteří autoři také uvádějí vyšší výskyt introvertnosti v populaci

nadaných a s tím související problémy v navazování kontaktů a ve spolupráci.

- Přílišná **sebekritika a perfekcionalismus** nadaných dětí ústí do jejich hlubokého rozčarování nad neschopností splnit vysoko, nereálně vytyčené cíle.
- Poněvadž nadaní nevidí jen různé možnosti řešení, ale i potencionální problémy, které s nimi souvisejí, mají tendence se těmito **problémům vyhýbat a neriskovat**, což může vést až k podvýkonnosti.
- Tzv. **dvojnásobně vyjímeční** – nadaní se somatickým a smyslovým postižením, ale také nadaní žáci s poruchami učení a lehkou mozkovou dysfunkcí.

Tyto problémové projevy mohou negativně ovlivnit výsledky edukačního procesu nadaných žáků, pokud by jim nebyla věnována náležitá pozornost v rámci diferencovaného vzdělávacího přístupu.

2. EDUKACE NADANÝCH ŽÁKŮ

Zákonitostmi edukace nadaných dětí a mládeže se v současnosti zabývá **pedagogika nadaných**, jeden z intenzivně se rozvíjejících vědních oborů pedagogiky, která je zároveň často uváděna i jako jedna z oblastí speciální pedagogiky a to vzhledem ke speciálním vzdělávacím potřebám nadaných žáků v edukačním procesu.

2.1 LEGISLATIVNÍ RÁMEC VZDĚLÁVÁNÍ NADANÝCH ŽÁKŮ

Východiskem strategických změn, které jsou v současnosti v českém školství realizovány, je **Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – tzv. „Bílá kniha“** – *systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu (Bílá kniha, s.7)*. Tento dokument vyjadřuje vládní záměry v oblasti vzdělávání a z nich vyplývající legislativní a organizační opatření potřebné k jejich realizaci. Rovněž problematika vzdělávání nadaných jedinců je v tomto dokumentu ošetřena. Je zde vyjádřen zájem společnosti vytvářet potřebné podmínky pro rozvoj a uplatnění nadaných jedinců. Jako doporučení v této oblasti je zdůrazněna potřeba co nejširší nabídky činností různého zaměření pro předškolní děti i žáky základních škol, a to jak ve škole, tak i mimo ni ve volném čase a realizace uceleného systému péče o nadané jedince, který by propojil poradanskou, pedagogickou i výzkumnou činnost v této oblasti, včetně vzdělávání pedagogů.

Zohlednění nadání žáka jakož to specifické charakteristiky jeho osobnosti, která zároveň klade odlišné nároky na přístup k edukaci tohoto jedince, je obecně zakotveno v **Zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání**, ve znění pozdějších předpisů, dále jen školském zákoně, který nabyl účinnosti 1. ledna 2005. Právě zde se v §2, odst.1, písm.b) *zohledňování vzdělávacích potřeb jedince* uvádí jako jedna z hlavních zásad vzdělávacího procesu. Týž zákon v §17, odst.1 ukládá školám a školským zařízením povinnost vytvářet podmínky pro rozvoj nadání dětí, žáků a studentů. Jako nástroje k naplňování těchto podmínek může škola využít i možnosti uskutečňování rozšířené výuky některých předmětů nebo skupin

předmětů (§17, odst.2). V kompetenci ředitele školy je podle §17, odst.3 přeřazení mimořádně nadaného žáka do vyššího ročníku, při splnění podmínek v tomto bodě uložených. Rovněž ředitel školy může s písemným doporučením školského poradenského zařízení povolit nezletilému žákovi s mimořádným nadáním na žádost jeho zákonného zástupce a zletilému mimořádně nadanému žákovi na jeho vlastní žádost vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu (§18).

Pravidla a náležitosti zajišťování vzdělávacích potřeb nadaných dětí, žáků a studentů, možné úpravy organizace jejich vzdělávání, náležitosti individuálního vzdělávacího plánu a podmínky pro případné přeřazování mimořádně nadaných žáků do vyššího ročníku jsou stanoveny **Vyhláškou č.73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.**

Činnosti, které přispívají k vytváření vhodných podmínek, forem a způsobů práce pro žáky nadané a mimořádně nadané, jsou rovněž obsahem poradenských služeb. **Vyhláška č.72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních** zahrnuje poskytování pedagogicko-psychologického a speciálně pedagogického poradenství a podpory při výchově a vzdělávání žáků včetně individuální psychologické a speciálně pedagogické diagnostiky jejich mimořádného nadání do standardních činností pedagogicko-psychologických poraden.

Povinný obsah, rozsah a podmínky pro jednotlivé etapy vzdělávání vymezují rámcové vzdělávací programy, kurikulární dokumenty na státní úrovni. **Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV)** vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Předškolní vzdělávání má být maximálně přizpůsobeno vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny a vývojová specifika má při vzdělávání dětí plně respektovat. RVP PV zdůrazňuje nutnost vazby vzdělávání k individuálně různým potřebám a možnostem jednotlivých dětí, včetně vzdělávacích potřeb specifických – tedy i potřeb nadaných dětí.

Na předškolní vzdělávání a výchovu v rodině navazuje základní vzdělávání. Je jedinou etapou vzdělávání, kterou povinně absolvuje celá populace žáků a to ve dvou obsahově, organizačně a didakticky navazujících stupních. Závazný rámec základního vzdělávání vymezuje **Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání** (RVP ZV). Ten ošetřuje problematiku výchovy a vzdělávání mimořádně nadaných žáků poněkud detailněji. Věnuje se jak identifikaci nadých, tak jejich charakterizaci ve vztahu ke vzdělávacímu procesu. Dále naznačuje priority ve výchově a vzdělávání nadaných žáků a především uvádí příklady pedagogicko-organizačních úprav jejich výuky.

2.2 IDENTIFIKACE NADANÝCH ŽÁKŮ

Cílem identifikace nadaných žáků je poskytnutí speciální edukační péče pro rozvoj jejich nadání a saturace jejich výchovně vzdělávacích potřeb. *Identifikací nadaných se nejčastěji rozumí proces vyhledávání dětí, které svými předpoklady a chováním vyhovují zařazení do speciální edukační nabídky určené pro nadané děti* (Hříbková, 2005, s.80). Na tomto procesu se podílí, většinou nezáměrně, nejbližší okolí dítěte, především rodiče, dále pak pedagogové a v konečné fázi také psycholog či odborník z dané oblasti. Identifikační proces zahrnuje několik etap. Hříbková (2005) rozlišuje tři etapy identifikačního procesu:

1.etapa – **nominační** – může být realizována rodiči, učiteli ale i vrstevníky. Jde o vyjádření předpokladu, že dítě je nadané v určité oblasti. V našich podmínkách nahrazuje nerealizovanou plošnou identifikaci.

2.etapa - **screening** - je založena především na pozorování a referencích ze strany rodičů a učitelů, které je zaměřeno na reakce dítěte v kognitivní, emocionální, fyzické i sociální oblasti.

3.etapa – **individuální** - je založena na individuálním hodnocení dítěte a realizována především testovými metodami, analýzou produktů dítěte popřípadě rozhovorem.

Je tedy zřejmé, že identifikační proces není jen otázkou institucionální, ale hrají v něm nezastupitelnou roli i rodiče a blízké sociální okolí dítěte, které významně

ovlivňuje nejen identifikaci, ale především samotný rozvoj nadání dítěte. Rodiče vnímají projevy svého dítěte ve zcela přirozených podmínkách a často je pak srovnávají s projevy jejich vrstevníků. Rozdílnost v počínání nadaných dětí však nemusí rodiče přisuzovat vždy právě nadání. Mohou v nich spatřovat velkou zátěž a komplikovanou výchovnou situaci. Pomůckou v oblasti identifikace nadaných dětí pro rodiče ale i pedagogy mohou být například orientační testy, které publikoval Fořtík (2007).

V individuální fázi identifikačního procesu, která je většinou realizována v pedagogicko-psychologických poradnách, jsou z psychologických metod nejčastěji používány individuální **testy inteligence**, o kterých již byla řeč dříve. K dalším metodám, které jsou v tomto procesu využívány, patří **testy divergentního myšlení a tvořivosti**. U nás je pro tuto oblast dostupný standardizovaný Torrancův figurální test tvořivého myšlení z roku 1984, který však vypracovává normy pouze pro děti ve věku 10 - 13 let. Další důležitou informací sloužící k identifikaci nadaného žáka jsou **informace o jeho motivaci**, které je možné získávat prostřednictvím dotazníků nebo motivačních rozhovorů, a **posuzovací škály chování**, které umožňují rozeznat charakteristiky a chování jednotlivce v průběhu různých činností. Nedílnou součástí identifikace je i **rozběr portfolia** – souboru prací a materiálů, které dítě vytvořilo za určitou dobu (Hříbková 2005).

Výsledky identifikačního procesu stěžejně ovlivňují výběr z nabídky vzdělávacích možností a tak zásadně přispívají k rozvoji nadání žáka. Je však vždy nutné dodržet určité zásady v tomto procesu, aby se zminimalizovala možná chyba. Především je nutné upozornit na to, že nadání nejsou vždy jen žáci s vynikajícím prospěchem, ale mohou to být i žáci, jejichž výkon je oslaben specifickými poruchami učení, senzorickými poruchami nebo lehkou mozkovou dysfunkcí. Jurášková (2005, s.42) uvádí v této souvislosti tyto všeobecné zásady identifikačního procesu:

- **Zásada advokacie** – *identifikace by měla sledovat zájmy všech dětí, upřednostněné by měly být skutečné potřeby dětí před administrativními požadavky.*

- **Zásada ochrany** – identifikační metody by měly být založené na nejnovějších vědeckých poznatcích a zjištěních.
- **Zásada rovnoprávnosti** – v identifikačním procesu nesmí být znevýhodněna žádná společenská skupina.
- **Zásada pluralismu** – v identifikaci je třeba vycházet z co nejširší definice nadání.
- **Zásada komplexnosti** – identifikován má být maximální možný počet nadaných jedinců.
- **Zásada pragmatismu** – identifikační metody by měly být efektivní vzhledem k finančním a personálním zdrojům.
- **Zásada utility** – identifikační postupy by měly odhalit více než samotnou přítomnost nadání. Měly by též rozpoznat silné stránky dítěte, jeho potřeby, pomoci v plánování vzdělávacího programu.

V oblasti identifikace uměleckého a pohybového nadání se v nominační fázi uplatňují především rodiče a pedagogové běžných škol. V praxi se však můžeme setkat i se screeningovým šetřením, které na běžných školách provádí odborníci z umělecky a pohybově zaměřených škol a konzervatoří. Individuální diagnostikou těchto talentů se pak zabývají výhradně příslušní kvalifikovaní profesionálové.

2.3 SPECIÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY NADANÝCH ŽÁKŮ

Pokud zde chceme hovořit o vzdělávacích potřebách nadaných jedinců, je třeba nejprve specifikovat tyto potřeby vzhledem k jednotlivým druhům nadání.

Pro rozvoj všech druhů nadání, i **uměleckého, pohybového a praktického nadání**, je důležitá možnost uplatnění tohoto nadání a ocenění výkonů s tím spojených. Mimořádně důležitý je však také mnohostranný rozvoj osobnosti dítěte, na který nelze ani při formování konkrétního talentu zapomenat. Současný vzdělávací systém postupně rozšiřuje nabídku pro uplatnění jednotlivých druhů „neintelektového“ nadání nad rámec povinného vyučování především možností rozšíření výuky a výběru volitelných předmětů. Nově se

zavádí na školách také předmět dramatická výchova, v němž lze uplatnit taktéž široké spektrum žakových schopností a jeho nadání. Mimo rámec povinného vyučování je i organizace volnočasých aktivit, které jsou plně v kompetenci každé školy a vychází především ze zájmů žáků.

Je třeba zdůraznit, že na úroveň rozvoje **uměleckého nadání** má významný vliv umělecká profesionalita pedagoga v daném oboru. Žáci s uměleckým nadáním mohou své schopnosti rozvíjet formou zájmového vzdělávání, které se uskutečňuje ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání, zejména ve střediscích volného času, školních družinách a školních klubech. Další formou rozvoje uměleckého nadání je vzdělávání v *základních uměleckých školách*, které jsou součástí výchovně vzdělávací soustavy a poskytují základy vzdělání v jednotlivých uměleckých oborech. Je zde zajištěna profesionální péče o všechny děti, které o daný obor jeví zájem, často již od předškolního věku, ale také příprava pro vzdělávání ve středních školách uměleckého zaměření a v konzervatořích. V rámci středoškolského vzdělávání existuje pro umělecky nadané žáky nabídka *umělecko-průmyslových škol* pro studenty s výtvarným nadáním a *konzervatoří*, které rozvíjejí talent hudební i dramatický. V oblasti umění je taktéž organizována celá řada soutěží, kterých se mohou žáci zúčastnit, porovnat své výsledky s jinými a zároveň získat nové zkušenosti.

Sportovní aktivity jsou přístupny široké dětské veřejnosti v mnohých tělovýchovných a sportovních organizacích. **Pohybové nadání** lze tedy jistě rozvíjet i mimo školní vyučování. Jeho rozvoj na profesionální úrovni je však velmi náročný na čas, a proto mnohé školy nabízí možnost vzdělávání v tzv. sportovních třídách, či se zřizují samostatné sportovní školy, které pomáhají žákům organizačně zvládnout jak nároky vzdělávání, tak náročný trénink. Na středoškolské úrovni poskytují tuto možnost organizace vzdělávání školy gymnaziálního typu a střední školy, které ve studijních programech propojují sportovní zaměření a sportovní management. Pro rozvoj pohybového nadání v oblasti sportu je velmi důležitý především individuální přístup ke správnému „načasování“ vrcholových výkonů tak, aby nebyl později ohrožen fyzický nebo psychický vývoj jedince, proto je i zde kladen velký důraz na profesionalitu trenéra.

Jako nejdůležitější aspekt pro rozvoj **praktického nadání** uvádí Dočkal (2005, s.218), *uvědomění si jeho hodnoty*. Především pro rodiče s vyšším vzděláním to často bývá problém. Podobně i ve školách je větší důraz kladen na teoretické znalosti a rozvoji praktických dovedností není často věnována patřičná pozornost. Dítěti je třeba dát možnost realizovat se v praktických činnostech, zažít úspěch, který následně vede k jeho další aktivaci. Obohacení školní praxe o manuální činnosti nesmí však vést k samoučelnosti. Každá manuální činnost má být prováděna účelně, samoučelná činnost praktické nadání degraduje. Jako vhodné se jeví především širší využití výrobků např. rozšíření školního dekoračního či praktického inventáře, při akcích školy a podobně. Rovněž rozvoj intelektu prakticky nadaných dětí nelze opominout a to i vzhledem k tomu, že k výkonu mnohých praktických profesí je žádáno středoškolské, u některých i vysokoškolské vzdělání.

O edukačních potřebách **intelektově nadaných žáků** panuje mnoho mylných představ. Mezi laickou veřejností je značně rozšířen názor, že nadání je „vrozený dar“, jehož prosazení není třeba věnovat vyššího úsilí. Tento názor sám o sobě tedy zavrhuje jakoukoli speciální péči, která by měla být nadaným jedincům poskytována. Taktéž představa nadaného dítěte, jako bezproblémového, aktivního žáka je mylná, jak jsem již naznačila v jedné z předchozích kapitol o charakteristice nadaných. Z některých chybných představ vychází však i řada pedagogů a tak mohou negativně ovlivnit výsledek vzdělávání nadaného žáka. K rozšířeným mýtům o nadaných mezi pedagogy patří například názor, že nadaným žákům stačí poskytnout více učiva, tedy obohatit učivo pouze o další nová fakta.

Vzdělávací potřeby intelektově nadaných žáků lze podle Juráškové (2006, s.45) shrnout do několika širších okruhů, které se v podstatě kryjí se zásadami, které je potřeba uplatňovat v edukačním procesu nadaných žáků:

- **Potřeba výrazné stimulace** – zahrnuje potřebu podnětů a aktivit, které jsou na hranici, nebo až nad hranicí jejich zkušeností. Tyto podněty pak musejí být nejen nové a složité, ale i pestré.

- **Potřeba modifikovaného kurikula** – klade důraz na zabezpečení efektivnosti působení stimulů na rozvoj nadaných dětí formou modifikace vzdělávacího obsahu, metod i forem výuky.
- **Potřeba argumentačně založené komunikace** – vyjadřuje nutnost podpory otevřené komunikace, která akceptuje různé argumenty nadaného, a současně zahrnuje i diskrétnost v hodnocení žákovských výkonů.
- **Potřeba kontaktu s vrstevníky podobného zaměření** – zdůrazňuje potřebu partnerů pro rovnocennou komunikaci, kteří mají podobné zájmy a jsou jim vlastní podobné myšlenkové pochody.
- **Potřeba individuálního přístupu** – vyjadřuje především nutnost akceptace specifických projevů nadaných, jejich osobnostních a emocionálních zvláštností.

Pro efektivní rozvoj žákovského intelektového potenciálu je třeba tyto potřeby naplňovat nejen v rámci povinného vzdělávání, ale i v oblastech zájmového vzdělávání a dalších volnočasových aktivit.

Rovněž rodina hraje v naplňování výchovně vzdělávacích potřeb nadaných dětí velmi významnou roli. Nessia Laniado (2004, s.24) poukazuje na nutnost změny postoje rodičů k inteligenci dítěte, který se odráží v jejich výchově. Zdůrazňuje především pohled na inteligenci jako na *semínko, které se může rozvíjet, nikoli jako dědictví, s nímž nelze nic dělat*. Na aktivní přístup rodičů ve výchově nadaného dítěte a spolupráci rodiny se školou se soustřeďuje James R. Campbell (2001). Ten nabízí rodičům řadu nástrojů, postupů a řešení, které jim mohou pomoci ve výchově dítěte a rozvoji jeho potenciálu. Své názory i zkušenosti řady rodičů shrnuje do 76 rad, jejichž dodržování je podle něj klíčem k úspěšnému rodičovství.

Otázce rodičovských postojů a přístupů k nadaným dětem se věnuje i Dočkal (2005). V souvislosti s tím zmiňuje řadu závěrů z výzkumů, které problematiku rodinné výchovy nadaných dětí sledují. Uvádí například že, *fungující úplná rodina vytváří pro formování nadání mnohem lepší podmínky než rodina neúplná* (Dočkal 2005, s.134). Dále si všímá otázek počtu sourozenců v rodině a vzájemných sourozeneckých konstelací a jejich míry vlivu na rozvoj

jednotlivých druhů nadání. Uvádí rovněž, že *talenty, a to nejen ty intelektové, vyrůstají zejména v rodinách, kde rodiče dosáhli vyššího vzdělání*. Podobně pak mají vliv na rozvoj nadání a úspěšnost dětí i sociální faktory, ekonomické postavení rodiny a její náležitost k určité sociální vrstvě. Pro rodiče nadaných dětí, resp. pro všechny rodiče, pak koncipuje „Desatero výchovných doporučení“, které vycházejí z Campbellových prací a jeho vlastních výchovných zkušeností.

Úkolem každého rodiče, nejen rodičů nadaných dětí, je přispět k rozvoji všech složek osobnosti dítěte, ale především mu být zdrojem bezpečí a jistoty, oporou v každé životní situaci. Proto je důležitý opravdový a hluboký vztah rodiče k dítěti, zájem o jeho aktivity a podpora jeho snah, bez nichž by se nadání dítěte nemohlo dále rozvíjet.

2.4 INTELEKTOVĚ NADANÍ ŽÁCI VE VYUČOVACÍM PROCESU

Výukové programy pro diferencované vyučování intelektově nadaných žáků jsou založené především na modifikaci obsahu vyučování, procesu, vyučovacího prostředí a produktu. Tyto modifikace vycházejí ze specifických edukačních potřeb nadaných a mohou být uplatňovány jak individuálně tak skupinově.

Modifikace obsahu se uskutečňuje prostřednictvím akcelerace a obohacení. *Akcelerací* (urychlováním) se rozumí *rychlé vzdělávání v základní škole, časný přechod na školy vyššího stupně či možnost přeskočení jedné nebo několika tříd* (Mönks, Ypenburgová 2002, s.54), tedy časové urychlení zvládnutí předepsaného obsahu učiva pro daný ročník nebo stupeň. *Obohacení* (enrichment) znamená rozšiřování a prohlubování učební látky, v němž je stěžejní důraz kladen na podněty, které mají být nejen v dostatečném množství ale i kvalitě, tak aby podněcovaly vyšší úroveň myšlení žáka. Jako základní charakteristiky modifikace obsahu uvádí Jurášková (2006) abstrakci pojmů a temat, komplexnost myšlenek a pojmů a obsahovou pestrost. Mezi nejznámější

a nejčastěji využívané metody tohoto druhu patří „brainstorming“ a projektová výuka.

Modifikace procesu jakožto způsobu, kterým se prezentuje nový obsah, *zahrnuje vyučovací metody a úrovně myšlení, které žák používá* (Jurášková, 2006, s.58). Proces se modifikuje prostřednictvím

- tempa - rychlosti získávání, zkoumání a nakládání s informacemi,
- zkoumání – pozorování, zkoumání a indukce vedoucí k objevování nových principů a myšlenek,
- myšlení – používání a rozvíjení vyšších úrovní myšlení a argumentace.

Využití specifických metod ve vyučování nadaných žáků, *by mělo vést k vytváření a poskytování podnětů, které v žácích vzbudí adekvátní kognitivní aktivitu* (Jurášková, 2006, s.60). Za nejefektivnější se považuje užívání metod objevujících, metod vícepodnětných a metod samostatné práce. Metodou objevující se myslí takový postup, při němž je žákům nové učivo předkládáno formou problémové úlohy, jejíž řešení vede k poznání pravidla a jeho zobecnění. Metody vícepodnětové redukují mechanický nácvik v procvičování a upevňování učiva na minimum prostřednictvím nejednoznačných zadání, paradoxů, rébusů a hádanek. Metody samostatné práce kladou požadavek na maximální aktivizaci a vytíženost žáka i na zájem pedagoga o práci žáka.

Modifikace učebního prostředí zahrnuje psycho-sociální klima třídy a její materiální podmínky, které by měly být vždy orientované na žáka.

Modifikace produktu se týká výsledků učební činnosti žáků. Jde nejen o hmatatelné produkty, které jsou výsledkem kreativní aplikace poznatků a zručnosti, ale i o nehmatatelné produkty, které jsou výsledkem kognitivního a afektivního rozvoje žáka. Produkty intelektově nadaných žáků jsou typické především převahou obsahové složky nad formální a vlastními způsoby řešení.

K jisté modifikaci dochází také v **hodnocení** nadaného žáka. Nejen že má splňovat obecné požadavky na hodnocení žáků, tedy objektivitu, spravedlnost a formativitu, ale má být i pozitivní, individuální a diskrétní, což vede k aktivizaci žáka a zároveň pozitivně ovlivňuje formování jeho sebevědomí. Lze také

uplatnit různé formy hodnocení, nejen nejčastěji používané hodnocení učitelem, ale také vzájemné hodnocení žáků a především hodnocení žáka sebou samým – sebehodnocení, které může být zaměřeno na oblast výkonu i vlastního procesu.

Vyučování nadaných žáků, podobně jako vyučování ostatních žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, je možné uskutečňovat několika **formami**. O výhodách či nevýhodách jednotlivých forem výuky je vedena řada diskuzí. Přesto lze konstatovat, že především poskytnutím široké škály možností a výběru z nich, lze dojít k naplnění vzdělávacích potřeb konkrétního jedince. Jurášková (2006, s.91) dělí jednotlivé formy do čtyř kategorií:

Homogenní školy – školy, v nichž se všechny třídy skládají z nadaných jedinců. Výhodou této segregované formy jsou především dobré podmínky pro organizaci akcí zaměřených na rozvoj nadání. Nevýhodou může být určitá izolace nadaných žáků a omezení jejich kontaktu s vrstevníky.

Homogenní třídy – jsou formou segregace nadaných žáků do třídy, která je součástí běžné základní školy. Vzájemná existence obou typů tříd má výhodu v možnostech kontaktů mezi žáky, může zde ovšem dojít i k nezdravé rivalitě mezi těmito skupinami žáků.

Skupinová forma – znamená umístění nadanějších dětí z daného ročníku do jedné třídy spolu s běžnými žáky. Tato forma umožní vyniknout dětem, které byly doposud zastíněné nadanými žáky, a rozvoj nadaných v organizačně náročnějších formách výuky, jako je např. diferencované vyučování.

Individuální vyučování – je formou individuální integrace nadaného žáka do běžné třídy. *Tato integrovaná forma výuky může být realizována v běžné třídě s pedagogickým asistentem pro nadané děti, v běžné třídě se zabezpečenými odbornými konzultacemi nebo v běžné třídě, ve které péči o nadané dítě zajišťuje pouze kmenový učitel* (Dočkal, 2005, s.160). Další možnou individuální formou je **domácí vyučování**, které je možné u nás realizovat na prvním stupni základní školy. Dítě je tak vzděláváno doma zpravidla rodičem a do školy dochází jednou za pololetí ke zkouškám z příslušného učiva. Povolení tohoto

individuálního vzdělávání je plně v kompetenci ředitele školy, kam byl žák přijat k plnění školní docházky, na základě písemné žádosti zákonného zástupce žáka (Školský zákon §41).

2.5 NADANÝ ŽÁK V BĚŽNÉ TŘÍDĚ

V souvislosti s přítomností nadaného žáka v běžné nespécializované třídě poukazuje Jurášková (2006) na dvě možná vyústění: *diagnostické a edukační*.

V prvním případě se jedná o děti, jejichž nadání je skryté, doposud neidentifikované. V této fázi je důležitá především role pedagoga, který si citlivě všímá projevů dítěte a rozpoznává příznaky nadání. Nadání dětí se může projevovat v řadě činností specifickými projevy. U některých nadaných dětí může být takových projevů mnoho, u jiných však mohou být některé projevy zcela skryté. Proto je důležité včasné rozpoznání a identifikace nadání, a to už v prvních letech školní docházky, ještě lépe v mateřské škole, tak, aby mohlo být nadání patřičně rozvíjeno. Čermák (2005, s.7) v této souvislosti uvádí, že *lze odhadnout, že schopnost rozvíjet vloh v intelektuální nadání lze očekávat na 1.stupni základní školy u 10 % žáků*.

V druhém případě jde o děti, u nichž již bylo nadání identifikováno, byly diagnostikovány jejich specifické schopnosti a osobnostní vlastnosti, na jejichž podkladě byla navržena vzdělávací opatření a vhodný typ edukační péče. Péče o tyto žáky vyžaduje od pedagoga důslednou přípravu a větší pohotovost během vyučování. Clarková (1992, in Jurášková 2006) upozorňuje ovšem i na nevhodné praktiky některých učitelů, kteří mají tendenci využívat nadané k neustálé pomoci a doučování slabších žáků v rámci vyučování, čímž je rozvoj jejich nadání silně potlačen.

Závazným dokumentem a prostředkem pro zajištění vzdělávacích potřeb mimořádně nadaného integrovaného žáka je **individuální vzdělávací plán (IVP)**. Tento dokument se vypracovává ve spolupráci se školským poradenským zařízením a zákonným zástupcem žáka nebo zletilým žákem. Za jeho zpracování odpovídá ředitel školy. Náležitosti individuálního vzdělávacího plánu jsou stanoveny Vyhláškou MŠMT č. 73/2005 Sb. Přínos IVP spočívá podle Zelinkové (2001, s.172) v následujících oblastech:

- *Umožňuje žákovi pracovat podle jeho schopností a individuálním tempem. Je pomůckou k lepšímu využití předpokladů žáka.*
- *Umožňuje učiteli pracovat s dítětem na úrovni, kterou ono dosahuje. Je východiskem plánovité aktivity ve vztahu ke konkrétnímu integrovanému žákovi. Je vodítkem pro individuální vyučování a hodnocení.*
- *Do přípravy se zapojují i rodiče, kteří se tak stávají spoluzodpovědnými za výsledky práce svého dítěte.*
- *Aktivní účast žáka mění jeho roli. Není pasivním objektem působení učitele, ale aktivním kooperátorem vlastního vzdělávacího procesu.*

Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných taktéž stanovuje pravidla pro možné **přeřazení** nadaného žáka **do vyššího ročníku** bez absolvování předchozího ročníku na základě zkoušky před komisí. V případě tohoto řešení *je však pravděpodobné, že i ve vyšším ročníku bude nadaný žák potřebovat diferencovaný přístup* (Jurášková, 2006, s.97).

Obě tato opatření, která může běžná škola ve prospěch rozvoje nadání žáka učinit, musejí vycházet ze žakových skutečných potřeb. Jednou z těchto potřeb, která je však mnohdy v praxi opomíjena a menší školy ji jen s obtížemi mohou naplnit, je kontakt s rovnocennými partnery ve vrstevnické skupině. V důsledku absence těchto kontaktů *může totiž docházet k tomu, že se snaha nadaných žáků o včlenění do přirozené vrstevnické skupiny spojuje s tendencí k popření vlastních schopností* (Šimoník, 2008 ,s.38). *V zájmu „socializace“ či v obavě ze šikany může nadání žáka zůstat skryto, dítě ztrácí motivaci a rezignuje na studijní úspěšnost. Potenciál mnoha nadaných dětí se tak přestává rozvíjet a ztrácí se* (Vondráková, 2008).

V běžné třídě lze pro práci s nadanými žáky využít řadu postupů. V situacích, kdy je nadaný žák s úkolem hotov dříve než zbytek třídy, může pracovat na **doplňkových úkolech** podobného typu. Učitel může také nabídnout žákovi **alternativní zadání úkolu**, většinou v podobě pracovních listů, který žák řeší samostatně. Tento způsob umožňuje řešit úkoly dohromady se třídou, avšak na vyšší úrovni, která odpovídá potřebám nadaného žáka. Další možností je

nabídka **alternativní činnosti**, tedy odlišné činnosti v jiné oblasti zájmu žáka. Tato činnost by měla být pro žáka vždy příjemná a stimulující. Všechny tyto doplňkové a alternativní činnosti však musejí být nějakým způsobem ukončeny a ohodnoceny, aby žák měl zpětnou vazbu a vědomí o smysluplnosti vlastní práce. K tomuto účelu je vhodná například prezentace před třídou či možnost vedení části vyučovací hodiny žákem. Jako další metodu diferencovaného vzdělávání žáků uvádí Jurášková (2006, s.97) **metodu MMM** (musí, měl by, může). Při použití této metody předkládá učitel žákům tři různé úlohy, z nichž první by měli zvládnout všichni, druhou ti, kteří skončí dříve a neměli s první problémem, a třetí úloha je dobrovolná. Taktéž metoda **stupňovitého vyučování** využívá nabídky aktivit různé náročnosti, které se týkají jednoho tematu, a zároveň jsou adekvátní vzdělávacím potřebám jednotlivců.

K možnostem školy, jak rozvíjet nadání žáka, patří samozřejmě i nabídka rozšířené výuky některých předmětů, dostatečně široký výběr volitelných předmětů a pestrá nabídka **volnočasých aktivit**. Škola taktéž může nabídnout příspěvek k mimoškolním opatřením podporujícím nadání tím, že dává k dispozici své prostory popř. i prostředky na organizování zájmové činnosti žáků. Velmi vhodné je také zapojení nadaných žáků do **soutěží**, při nichž dochází nejen k prezentaci a komparaci vědomostí a dovedností žáků, ale i k možnosti styku jedince se skupinou podobně zájmově orientovaných vrstevníků (Šimoník, 2008).

Na kvalitu péče o nadané žáky v běžných třídách má jednoznačně největší vliv sám vyučující. Úroveň jeho vědomostí o problematice edukace nadaných dětí i jeho pedagogických dovedností a kreativity se významně promítá do celého vyučovacího procesu. Velká náročnost je v souvislosti se vzděláváním nadaných žáků v běžných třídách spojována především s přípravou na diferencovanou výuku, na organizaci výuky a její vlastní realizaci a také na navození příznivého klimatu třídy, který může mít zásadní vliv na motivaci a sebehodnocení nadaného žáka. Proto osobnost samotného pedagoga a jeho přístup k žákovi jsou stěžejní pro úspěšný rozvoj talentu dítěte.

SEZNAM LITERATURY

CAMPBELL, J.R. *Jak rozvíjet nadání vašich dětí.* Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-516-4.

ČERMÁK, V., TURINOVÁ, L. *Nadání žáci na základní škole.* Ústí nad Labem : Univerzita J.E. Purkyně, 2005. ISBN 80-7044-715-X.

DOČKAL, V. *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý.* Praha : Nakladatelství Lidové noviny, 2005. ISBN 80-7106-840-3.

FOŘTÍK, V., FOŘTÍKOVÁ, J. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností.* Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-297-3.

HŘÍBKOVÁ, L. *Nadání a nadaní. Pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi.* Praha : Pedagogická fakulta UK, 2005. ISBN 80-7290-213-X.

JURÁŠKOVÁ, J. *Základy pedagogiky nadaných.* Praha : IPPP ČR, 2006. ISBN 80-86856-19-4.

LANIADO, N. *Jak od malička rozvíjet inteligenci dětí.* Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-870-8.

LAZNIBATOVÁ, J. *Nadané dieťa – jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie.* Bratislava : IRIS, 2001. ISBN 80-88778-23-8.

MACHŮ, E. *Rozpoznávání a vzdělávání rozumově nadaných dětí v běžné třídě základní školy.* Brno : Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-3979-5.

MÓNKS, F. J., YPENBURG, I. H. *Naše dítě je velmi nadané.* Praha : Grada Publishing, 2002. ISBN 80-247-0445-5.

PORTEŠOVÁ, Š., *Multidimenzionální modely talentu a nadání* [on-line]. [cit. 5.3.2009]. Dostupný na [www: <nadanedeti.cz/index.php?stranka_id=16>](http://www.nadanedeti.cz/index.php?stranka_id=16)

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.* Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

ŠIMONÍK, O., VÍTKOVÁ M., (eds.), *Výchova a nadání 1.* Brno : Pedagogická fakulta MU, 2008. ISBN 978-80-7392-024-1.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program.* Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, Bílá kniha

Zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

Vyhláška č.72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních

Vyhláška č.73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání