

Ideální učitel z pohledu nadaných žáků

Bc. Vendula Sikorová

Diplomová práce
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2012/2013

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Vendula SIKOROVÁ**

Osobní číslo: **H10591**

Studijní program: **N7501 Pedagogika**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Ideální učitel z pohledu nadaných žáků**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek v rámci problematiky nadaných žáků a učitele nadaných žáků.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvalitativního výzkumu formou ohniskových skupin s nadanými žáky.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí, doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

HAVIGEROVÁ, Jana Marie. Pět pohledů na nadání. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3857-4.

HŘÍBKOVÁ, Lenka. Nadání a nadaní: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-1998-6.

JURÁŠKOVÁ, Jana. Základy pedagogiky nadaných. 1. vyd. Praha: IPPP, 2006. ISBN 80-89005-11-X.

KYRIACOU, Chris. Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování. 3. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-434-2.

LAZNIBATOVÁ, Jolana. Nadané dieťa: jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie. 1. vyd. Bratislava: Iris, 2001. ISBN 80-89018-53-X.

PRŮCHA, Jan. Učitel: současné poznatky o profesi. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 8071786217.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Eva Machů, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

30. listopadu 2012

Termín odevzdání diplomové práce:

26. dubna 2013

Ve Zlíně dne 14. února 2013


doc. Ing. Aněžka Lengalová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 24. 4. 2013

Vendula Sikarová

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací.

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odprá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělků jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k výši výdělků dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá profesí pedagoga nadaných žáků a problematikou nadaných žáků. Jedná se o diskutovaná a aktuální témata v této oblasti. V teoretické části práce jsou vymezeny a charakterizovány profesní a osobnostní charakteristiky pedagoga nadaných, představy o ideálním pedagogovi, charakteristiky nadaných dětí a vzdělávání intelektově nadaných žáků. Praktická část práce zahrnuje kvalitativní výzkum, jehož cílem je zjistit, jak si sami nadaní žáci představují ideálního pedagoga.

Klíčová slova: učitel nadaných, vzdělávání nadaných, nadání, nadané dítě, nadaný žák

ABSTRACT

The thesis deals with currently discussed topics in the field of education: the profession of a teacher working with gifted learners and the issues related to gifted learners. The theoretical part of the thesis defines and characterizes the professional and personal characteristics of the teacher. It presents the conception of an ideal educator, the characteristics of gifted children and the education of intellectually gifted students. The practical part includes a qualitative research aiming to find out how the gifted children themselves imagine an ideal educator.

Keywords: teacher of gifted students, education of gifted students, talent, gifted child, gifted student

Motto: „Průměrný učitel vypráví. Dobrý učitel vysvětluje. Výborný učitel ukazuje. Nejlepší učitel inspiruje.“

William Arthur Ward

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat paní Mgr. Evě Machů, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a pomoc, kterou mi poskytla během zpracování této diplomové práce

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 UČITEL NADANÝCH ŽÁKŮ	11
1.1 OSOBNOST UČITELE.....	11
1.1.1 Autorita	14
1.2 PROFESE UČITELE.....	16
1.2.1 Kompetence učitele	17
1.2.2 Zásady práce s nadanými žáky.....	19
1.2.3 Vzdělávání učitelů	21
1.3 IDEÁLNÍ UČITEL.....	23
2 NADANÝ ŽÁK.....	27
2.1 NADÁNÍ A TALENT.....	27
2.2 DRUHY NADÁNÍ A INTELIGENCE.....	29
2.3 ZNAKY A VÝVOJ NADANÝCH.....	31
3 VZDĚLÁVÁNÍ NADANÝCH	35
3.1 VZDĚLÁVÁNÍ Z HLEDISKA OBSAHU A ORGANIZAČNÍCH FOREM.....	35
3.1.1 Akcelerace a obohacení	35
3.1.2 Integrace a segregace.....	37
3.2 ŠKOLA PRO NADANÉHO ŽÁKA	39
II PRAKTICKÁ ČÁST	46
4 VÝZKUM.....	47
4.1 CÍL VÝZKUMU	47
4.2 VÝZKUMNÝ PROBLÉM (OTÁZKA)	47
4.3 METODA VÝZKUMU.....	48
4.3.1 Ohnisková skupina	48
4.4 VÝZKUMNÝ VZOREK	49
4.5 TECHNIKA ZPRACOVÁNÍ DAT	49
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU	50
5.1 KATEGORIE 1 – OSOBNOSTNÍ KOMPETENCE.....	50
5.2 KATEGORIE 2 – OBOROVĚ PŘEDMĚTOVÉ KOMPETENCE.....	54
5.3 KATEGORIE 3 – DIDAKTICKÉ KOMPETENCE	55
5.4 KATEGORIE 4 - INTERVENČNÍ KOMPETENCE.....	61
5.5 KATEGORIE 5 – SOCIÁLNÍ KOMPETENCE.....	63
5.6 SHRNUÍ	67
ZÁVĚR.....	69
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	70
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	74
SEZNAM TABULEK	75

ÚVOD

Svoji diplomovou práci jsem zaměřila na to, jak si nadaní žáci představují ideálního učitele. Toto téma jsem si zvolila, protože ho považuji za zajímavé, důležité a aktuální hned z dvojího pohledu. Jeden pohled se zabývá pedagogem a požadavky, které jsou na něj kladeny, a druhý pohled se zabývá nadanými žáky.

Učitel je významnou osobností v životě každého žáka, ať už si to uvědomuje nebo ne. Po rodičích je učitel další osobou, se kterou se žák (dítě) setkává po delší časový úsek, a která má na rozvoj žáka velký vliv. Učitel v žádném případě není pouhým zprostředkovatelem znalostí, protože na žáka působí vždy komplexně. Není totiž možné, aby se učitel před výukou oprostil od svých vlastností, názorů či hodnot, které vyznává. Žák může být tedy ovlivněn i v řadě jiných oblastí (hodnoty, postoje k různým problémům) než pouze v daném vyučovacím předmětu. Samozřejmě stěžejní oblastí zůstává právě výuka. Učitel může, ale také nemusí být dobrým průvodcem žáka na jeho cestě k poznání a vzdělávání se. Základem je kvalitní vzdělání samotného pedagoga, které by ho mělo připravit na budoucí povolání a situace, se kterými se ve své profesi může setkat. Samozřejmě se požadavky na pedagoga neustále proměňují v důsledku nových objevů a zjištění (je důležité i sebevzdělávání). Vše co jsem dosud napsala, se samozřejmě týká i pedagogů nadaných žáků. U těchto pedagogů je navíc potřebná dokonalá znalost problematiky nadaných a způsobů jak s nimi pracovat, aby se dokonale rozvíjel jejich potenciál. Oficiální požadavky na učitele jsou nám tedy většinou z odborné literatury a dalších zdrojů známe. Ovšem jak to vidí druhá strana? Jak se na učitele dívají sami nadaní žáci? Jaké požadavky mají oni?

Teoretická část se skládá ze tří hlavních kapitol. První kapitola se věnuje osobnosti a profesi pedagoga nadaných žáků, jaké by měl mít vlastnosti, profesní kompetence a podobně. Dále se věnuji problematice ideálního pedagoga, zde uvedu představy ideálu z odborné literatury i z výzkumů a zamyslím se, zda je vůbec možné ideálu dostat. Druhá kapitola se věnuje nadanému dítěti, zde definuji pojmy nadání a talent, popisují druhy nadání a inteligence a také se zabývám osobnostními a vývojovými charakteristikami nadaných dětí. Poslední kapitola se věnuje vzdělávání intelektově nadaných žáků. Jaké jsou současné přístupy a metody ve vzdělávání nadaných, vzdělávací potřeby nadaných, instituce zabývající se vzděláváním nadaných. V praktické části své práce jsem si vytyčila za cíl zjistit, jak si nadaní žáci představují ideálního pedagoga. Toto budu zjišťovat a vyhodnocovat pomocí kvalitativního výzkumu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 UČITEL NADANÝCH ŽÁKŮ

V této kapitole se budu věnovat problematice učitele nadaných žáků. Budu se zabývat osobností učitele, profesí učitele z hlediska kompetencí a vzdělávání učitelů a v neposlední řadě představami o ideálním učiteli nadaných žáků.

1.1 Osobnost učitele

Osobnost učitele je určitě tím základním prvkem jeho úspěchu či neúspěchu. Má vliv na to, jak učitel přistupuje ke svému vzdělávání a přípravě, jak přistupuje ke vzdělávání žáků a i k žákům samotným, jakou bude mít autoritu, jak bude oblíbený a mnoho dalšího.

Osobností se, podle Nelešovské (2005, s. 11), v psychologii rozumí „*individuální jednota člověka, vyznačující se integrací, interakcí a směřováním k cíli.*“

V Psychologickém slovníku je možné nalézt Allportovu (1937 cit. podle Hartl, Hartlová, 2000, s. 379) definici, ve které „*osobnost považuje za dynamickou organizaci psychofyzických systémů v jednici, která určuje jeho adaptaci na prostředí a jeho charakteristické způsoby chování a prožívání.*“

Vliv pedagoga není možné nahradit učebnicemi, mravními poučkami či soustavou trestů a povzbuzování. Důležitý je osobní příklad učitele a to co z něj vyzařuje. Mnoho škod ve vývoji žáků je způsobeno učiteli, kteří nejsou zcela duševně vyrovnaní (neurotici atd.). To znamená, že práci učitele rozhodně není schopen vykonávat každý (Kohoutek, 1996, s. 23).

Osobností pedagoga se z výzkumného hlediska zajímá mnoho odborníků, kteří vytvořili značné množství více či méně povedených typologií. Jednu z nejčastějších typologií osobnosti učitelů, které do značné míry určují vyučovací styl učitele, vytvořil W. O. Döring. Při její tvorbě vycházel ze všeobecné typologie psychologa, filozofa a vysokoškolského pedagoga E. Sprangera, která je založena na hodnotách upřednostňovaných v životě.

Tato typologie obsahuje šest základních typů osobnosti pedagoga:

Náboženský typ má tendence každé svoje jednání a pohnutky posuzovat z hlediska své víry v Boha, smyslu života, či duchovních principů. Charakterově je velmi spolehlivý. Bývá často vážný, uzavřený, nemá příliš smyslu pro humor. Chybí mu pochopení pro dětskou hru. Žákům (studentům) se proto nedovede zcela přiblížit a působí na ně jako

nudný puntičkář. Döring rozděluje náboženský typ na dva podtypy: více citový (pietistický) a více intelektuální (ortodoxní).

Estetický typ má jasnou převahu iracionálního prvku (např. intuice, fantazie, citu) nad racionálním, a to v myšlení i v jednání. Učitel má schopnost vžít se do osobnosti žáka a spoluutvářet ji. Jako nejvyšší hodnoty vidí krásu, harmonii, tvar, půvab, symetrii, styl. Je velmi individualistický a nezávislý. Tento typ má dvě varianty:

Aktivně tvořivý typ utváří osobnost žáků, jakoby tvořil umělecké dílo. Někdy však nebere dostatečný ohled na osobnostní zvláštnosti žáků a studentů, a proto naráží na neúspěch.

Pasivně receptivní typ naopak bere ohled na konkrétní osobnost žáka, rozvíjí v něm to, co je pro něho specifické. Umí se vcítit i do jiného typu osobnosti než je on sám. Proto ho žáci a studenti mají v oblibě.

Sociální typ se věnuje všem studentům a žákům bez rozdílu a neomezuje své sympatie jen na jednotlivce nebo podskupiny. Je vstřícný, tolerantní, trpělivý, strážlivý. Je schopný sebezapření. Chce vychovávat společensky prospěšné a užitečné jedince. U žáků je oblíbený určitě i proto, že většinou není příliš přísný a náročný. Často se spokojí i s nižší úrovní vědomostí, znalostí a dovedností žáků. Nejvyššími hodnotami tohoto typu učitele jsou kladné citové a psychosociální vztahy, láska k lidem, sociabilita, altruismus, filantropie.

Teoretický typ má mnohem větší zájem o teoretické poznání a o svůj vyučovací předmět než o samotného žáka. Zpravidla se ani nesnaží poznat osobnost žáka blíže a porozumět mu. Z učitelů teoretického typu mají často žáci strach. Tento učitel bývá vědeckým pracovníkem, který je aktivní na různých konferencích, seminářích nebo také sám publikuje. Dominantním zájmem je pro něho nalézání pravdy. Za svůj hlavní cíl považuje objektivně řadit a systematizovat své poznatky.

Ekonomický typ je charakteristický svou snahou dosáhnout u žáků či studentů maximálních výsledků s minimálním vynaložením energie a úsilí. Je úspěšným metodikem. Rád vede žáky k samostatné práci. Vzdělání chápe jako osvojení a rozvoj užitečných vědomostí a dovedností. Často je však až příliš praktický a nedokáže ocenit teorii a fantazii (originalitu). Má zájem především na tom, co vnímá jako užitečné. Jeho vyučovací cíle inklinují k pragmatické aplikaci.

Mocenský typ chce vždy a všude prosadit vlastní osobnost, a to třeba i agresí. Řídí se spíše snahou prosadit své názory a postoje než primárně kladným vztahem k žákům a studentům. Rád využívá své vlastní převahy a s oblibou kárá a trestá. Velmi uspokojivě prožívá skutečnost, že se ho žáci či studenti bojí. Zajímá se především o moc, vliv a uznání. Bývá náročný, kritický a žáky neoblíbený.

V rámci výše zmíněných charakteristik samozřejmě mohou existovat ještě i jiné, např. smíšené či méně výrazné typy.

Jako teoreticky propracovaná a psychologicky přesvědčivá se jeví i Caselmannova eliptická typologie učitelů. Za základní kritérium své typologie použil to, zda se učitel ve své pedagogické práci orientuje především na učení (učební předmět), nebo na žákovu (studentovu) osobnost. Podle tohoto kritéria rozdělil učitele na dva základní typy: *logotrop*, který je zaměřen především na učební předmět a důraz klade na vzdělání žáka, a na *pajdotrop*, který je zaměřený především na žáka a na utváření jeho osobnosti.

Z této teorie vychází čtyři typy učitelů:

Filozoficky orientovaný logotrop si za svůj základní pedagogický cíl vytyčuje vštípit žákům (studentům) svůj vlastní světový názor. S neúspěchy ve svém snažení se střetává zejména tehdy, když studenti nejsou dostatečně osobnostně zralí na přijetí takovýchto myšlenek nebo když jsou jiného světonázorového zaměření. Tento typ učitele bývá značně subjektivistický. Vlastní zkušenosti a názory studentů tedy příliš nerespektuje. Pokud jsou však studenti podobně psychicky založení jako on, silně je ovlivňuje intenzitou a hloubkou svého působení.

Odborně-vědecky orientovaný logotrop se vyskytuje mnohem častěji než logotrop orientovaný filozoficky. Typické pro ně je, že už od mládí se orientovali na svůj obor. Důsledkem toho je velká šířka a konkrétnost jeho vědomostí. Ve svém oboru pokládá za důležité všechno, a chce také studenty co nejvíce naučit. Umí žáky nadchnout pro svůj učební předmět, vzbudit o něj zájem a srozumitelně vysvětlit učivo (má vysokou metodickou úroveň). Má tedy velký vzdělávací vliv. Přímou výchovně už však působí méně, protože všechnu energii investuje do toho, aby žáky zaujal při výuce. Jeho nedostatkem bývá strohá přísnost, nedostatek pochopení a uznání, upřednostňování svého předmětu, přehlížení věkových i osobnostních zvláštností studentů.

Individuálně psychologicky orientovaný pajdotrop usiluje o pochopení každého žáka, chce si získat jeho osobnost a pak ji utvářet. Podstatu svého pedagogického působení vidí

právě ve výchově. Typický je pro něj rodičovský vztah k žákům, plný pochopení a důvěry, což ovlivňuje i úspěchy ve vyučování. Ve třídě důsledně dbá na pořádek a disciplínu. Často se u něj projevuje úsilí vrátit na správnou cestu i ty žáky, o kterých ostatní učitelé už pochybují. Má tedy smysl i pro práci s problémovými žáky, kteří mají například nejrůznější poruchy chování. Tento typ pedagoga se proto hodí také do funkce výchovného poradce školy a při dostatečném vzdělání i do funkce školního psychologa.

Obecně psychologicky orientovaný pajdotrop se zajímá nejen o utváření osobnosti jednotlivých žáků, ale klade si i všeobecnější výchovné cíle (jak vzbudit zájem všech žáků o méně zajímavé učivo, jak cvičit paměť či jak překonávat negativismus apod.). Hrozí mu přitom, že sleví z věcných požadavků na žáky. Výskyt tohoto typu pedagoga je řidší.

S pajdotropem a logotropem se kříží autoritativní a sociální typ učitele. Autoritativní typ se samozřejmě vyskytuje častěji u logotropů a sociální typ u pajdotropů. Autoritativní typ ve spojení s pajdotropem charakterizuje úsilí utvářet osobnost žáků podle vlastních představ, aniž by bral ohled na jejich individualitu. Sociální typ ponechává žákům větší volnost a chce být v podstatě jejich přítelem. Jestliže však má slabou osobnost a neoplývá dostatečnou autoritou, tak velmi často vznikají problémy s disciplínou (Kohoutek, 1996, 24 – 30).

1.1.1 Autorita

Velmi důležitou složkou osobnosti je v učitelské profesi autorita, která je v současnosti velmi skloňována. Je nesporné, že žáci určitou autoritu potřebují a také vyžadují. Učitel bez dostatečné autority má pouze malý vliv na žáky a to v komplexním měřítku. Co to ale vlastně autorita je?

Velmi výstižně se jeví obsahové vymezení v definici Kučerové (1999 cit. podle Vališová, Kasíková a kol., 2007, s. 394) že „*autorita je svou podstatou antropologická konstanta, která spoluvytváří pravidla skupinového života, organizační řád skupiny, spolupodmiňuje její biologické přežití, rozvoj jedinců i předávání zkušeností z generace na generaci.*”

Normy a hodnoty společnosti jsou tedy zakotveny v autoritě a autoritou jsou i prosazovány a předávány. To, jak jsou tyto normy a hodnoty prezentovány je záležitostí procesu výchovy, který souvisí s výchovnými styly, způsoby řízení a s uplatněnou mírou emočního vztahu mezi dospělými a dětmi. Na základě této teze je možné uvažovat o tom, že výchova a autorita jsou stejného původu a že autorita je od výchovy neoddělitelná: v obou případech jde o zprostředkování hodnot a norem společnosti. Pokud bude pedagog na děti

a mládež působit jako skutečná autorita, získává účinný nástroj k ovlivňování jejich přirozeného osobnostního rozvoje (Vališová, Kasíková a kol., 2007, 397).

Autorita má mnohá dělení a typologie. Pro profesi učitele jsou nejdůležitější pojmy **formální a přirozená autorita**.

Formální autorita vychází ze samotné role učitele ve výuce a jeho pozice ve škole. Je tedy dána i začátečníkům. Tuto autoritu zajišťuje např. školní řád, pracovní řád učitelů či klasifikační řád. Míra této autority závisí i na koncepci školy, to znamená, že větší důraz se na autoritu klade v klasických školách oproti těm alternativním, kde vzájemný vztah funguje více na partnerství.

Přirozená autorita už je naopak výsledkem vlastního úsilí. Některým jako by byla vlastní, jiní učitelé si ji postupně budují, na základně profesních zkušeností. Tato autorita je chápána tak, že učitel si získal úctu a uznání žáků natolik, že dochází k překrytí formální autority. Je rysem sociální a mravní zralosti a znakem profesionality (Vašutová, 2002, s. 33).

Autoritu je možno budovat hned několika způsoby, které je vhodné vzájemně skloubit. Velmi důležité je **vyjadřování vlastního postavení** (statusu), který vyplývá z učitelské role. Jedná se tedy o potvrzování formální autority a to především jednáním učitele. Žáci vnímají učitelovo postavení při uvolněném a sebejistém projevu, který se pozná především z tónu hlasu, postoje, výrazu tváře a očního kontaktu. Učitel musí dávat najevo, že se může pod záštitou svého statusu chovat jinak, než žáci (např. může chodit volně po třídě, řídit učební činnosti, začínat a ukončovat aktivity). Pokud učitel v těchto situacích jedná jako ten, kdo má právo rozhodovat, vytváří atmosféru, která podpoří jeho autoritu.

Druhý způsob ovlivňující vznik přirozené autority je **kompetentní vyučování**. Je důležité dávat najevo, že učitel svému oboru a vyučovaným tématům rozumí, že ho zajímají a že také dokáže dobře naplánovat vyučovací hodinu a organizovat jednotlivé činnosti. Tímto bude stoupat autorita učitele a tedy i jeho možnosti při ovlivňování chování žáků. V případě, že učitel nezvládá výuku a svůj obor, vnímají to žáci jako neúctu k nim či dokonce urážku a nemají důvod si takového učitele vážit a respektovat jej.

Dále je důležité **manažerské řízení třídy**. Nejpodstatnější je vytvoření jasných dohod a postupů pro provádění různých činností, požadavků na chování žáků a pravidel prosazování učitelova názoru v případě konfliktu. Tato pravidla musí být žákům dobře známá a tedy učitelem vyhlášená nebo jasně pochopitelná z jeho chování. Tempo hodiny

by především v začátku mělo být svižné a hodina by v rámci možností neměla být narušována, k čemuž je potřeba uplatňovat přiměřené metody řízení hodiny.

V neposlední řadě učitelovu přirozenou autoritu posílí **účinné řešení nevhodného chování žáků**. Ať už se jedná o triviální či závažnější události tak to, jak učitel k takovým projevům chování přistupuje, je čtvrtým hlavním zdrojem autority. Tato autorita bude posílena v přímé úměře s tím, jak účelně a spravedlivě tyto případy učitel řeší (Kyriacou, 2008, s. 99 – 103).

1.2 Profese učitele

Učitelská profese je bezesporu velmi společensky důležitá a má své hluboké historické kořeny. Neumím si představit, že by společnost fungovala bez učitelů, stejně tak, jako například bez lékařů. Vyžaduje značnou zodpovědnost a nadšení pedagogů pro jejich práci, zvláště pokud se chtějí věnovat specifickým skupinám žáků například těm mimořádně nadaným. Jedná se také o profesi poměrně prestižní, protože v průzkumech pravidelně zaujímá pozici mezi prvními pěti.

Pojem profese jako takový má samozřejmě mnoho výkladů a interpretací, které se od sebe navzájem mohou značně lišit.

Profese podle Průchy (2002, s. 19) znamená „*povolání spojené s určitou kvalifikací nebo odbornými znalostmi a dovednostmi, většinou vykonávané na základě zákonného oprávnění.*“ Jedná se tedy o povolání kvalifikované, a tudíž jej nemůže vykonávat každý.

Profesi je možno dále charakterizovat jako „*základní obor, druh pracovní činnosti vykonávané jako zaměstnání, povolání*“ (Petráčková, Kraus a kol., 2001, s. 621).

Řada sociologů se shoduje na několika rysech, které jsou uvedeny jako charakteristické pro ryzí profese:

1. expertní teoretické a praktické znalosti nezbytné pro řešení společenských otázek
2. zájem o větší prospěch společnosti
3. autonomie v rozhodnutích týkajících se profese
4. etický kodex, podle kterého se musí příslušníci profese chovat a mít zodpovědnost
5. existence profesní kultury projevující se ve fungování profesní organizace (Vašutová, 2004, s. 20).

Jelikož je možné v těchto bodech najít, ve srovnání s učitelským povoláním, pár nepřesností či rozdílů, často se v odborných kruzích vedou spory o to, zda je učitelství

skutečně profese či takzvaná semiprofese. Širokou veřejností je ale učitelství rozhodně vnímáno jako profese.

1.2.1 Kompetence učitele

Pojem kompetence je v souvislosti s učitelskou profesí stále více skloňovaný, a to v různých významech. Obvykle se tento pojem překládá jako schopnost, dovednost, způsobilost či pravomoc. Jedná se vlastně o jakýsi profesní standard, kterého by měli kvalitní učitelé dosahovat.

Podle Vašutové (2004, s. 92) „*profesní kompetence učitele vymezujeme jako otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností a zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápané celostně. Kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolích. Definování struktury kompetencí má význam v profesionalizaci učitelů, jejich hodnocení i v profesní identitě.*“

Stručněji lze tento pojem definovat jako „*komplexní soubor určitých dispozic a dovedností učitele, které jsou složeny z dílčích či speciálních kompetencí. Jde o schopnosti, způsobilosti potřebné k úspěšnému vykonávání profese.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 110).

Tak jako existuje mnoho vysvětlení a definic, co jsou kompetence, existuje také velké množství jejich druhů a dělení. Uvádím zde kompetence, které považuji za nejdůležitější, a kterými jsem se inspirovala také při pojmenovávání kategorií v praktické části své diplomové práce.

Obecně můžeme kompetence rozdělit následovně:

Kompetence oborově předmětová – je požadavkem kvality a kvantity znalostí ve vyučovacím předmětu, kterému se pedagog věnuje. Učitel musí být schopen v rámci své aprobace transformovat poznatky příslušných oborů do vzdělávacích obsahů vyučovacích hodin. Důležitá je i integrace mezioborových poznatků a vytváření mezioborových vztahů.

Kompetence didaktická – pokrývá výběr a didaktickou transformaci učiva. Zahrnuje strategie vyučování a učení, pedagog dovede využívat metodický repertoár či styly učení, které je schopen přizpůsobit individuálním potřebám žáků.

Kompetence pedagogická – je v obecném vztahu k výchovné a vzdělávací práci pedagoga. Jedná se o systém znalostí z oblasti pedagogických věd, pedagogické a sociální psychologie či filozofie výchovy a etiky. Učitel tedy musí ovládat procesy a podmínky výchovy, podporuje rozvoj individuálních kvalit žáků, má znalosti o právech dítěte a respektuje je ve své práci. Pro dokonalé získání těchto dovedností je velmi důležitá praxe.

Kompetence manažerská – představuje znalosti učitele o podmínkách a procesech fungování školy, administrativních úkonech spojených s evidencí žáků či organizaci a řízení učebních i mimoškolních aktivit žáků.

Kompetence diagnostická, hodnotící – učitel dokáže v praxi použít prostředky pedagogické diagnostiky, které využívá k diagnostikování žakových projevů, výkonů, faktorů ovlivňujících učební výsledky žáků (styl učení žáka, klima třídy apod.). Je také schopen identifikovat žáky se specifickými poruchami učení nebo žáky nadané.

Kompetence sociální – se týká dovednosti jednat v různě náročných pedagogických, ale i lidských situacích, rozumět jim a umět je řešit. To od pedagoga vyžaduje orientaci v sociální dynamice skupiny, struktuře sociálních vztahů, rolí, pozic, což umožňuje aktivně a promyšleně ovlivňovat klima třídy, aby bylo co nejvíce pozitivní.

Kompetence prosociální – znamená připravenost učitele pomáhat potřebným, být otevřen druhým, umět spolupracovat, být solidární s ostatními a nést zodpovědnost za druhé. Učitel také ovládá prostředky socializace žáků a dokáže úspěšně řešit konflikty.

Kompetence komunikativní – učitel dokáže navazovat, udržovat a rozvíjet komunikaci se žáky, jejich rodiči, svými kolegy, vedením školy i dalšími komunikačními partnery. Ovládá prostředky pedagogické komunikace, dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace ve třídě či škole.

Kompetence intervenční – představuje schopnost účinně řešit výchovné situace, problémy žáků a rozpoznávat sociálně patologické projevy žáků. Jedná se také o připravenost na práci s různorodou populací žáků (minority, sociálně znevýhodnění apod.)

Kompetence osobnostní – zde hraje hlavní roli psychická a fyzická zdatnost a odolnost, dobrý aktuální zdravotní stav, mravní bezúhonnost (předpoklad dobré reprezentace), osobní postoje a hodnotová orientace a vlastnosti potřebné pro profesi pedagoga jako jsou empatie, asertivita, trpělivost, tolerance, zodpovědnost, důslednost apod.

Kompetence osobnostně kultivující – učitel má rozsáhlé všeobecné znalosti, umí vystupovat jako reprezentant své profese, zajímá se o společenské a kulturní dění, má osobnostní předpoklady pro kooperaci s kolegy, je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků (Vašutová, 2002, s. 26 – 30).

1.2.2 Zásady práce s nadanými žáky

V rámci dobrého výkonu profese pedagoga nadaných žáků je důležité znát určitá pravidla, jak s těmito žáky pracovat a komunikovat. Odborná literatura nabízí velké množství těchto zásad a pravidel, z nichž některé zde uvádím.

Učitel by měl v edukačním procesu uplatňovat doporučení, která jsou vytvořena na základě učebních charakteristik a dalších psychologických zvláštností nadaných žáků:

Adekvátní stimulace potenciálu dítěte – nadaní žáci jsou přirozeně zvědaví a vnitřně motivovaní. Potřebují ale podněty, které je budou přirozeně stimulovat. Dále potřebují neustále nové informace, které budou dostatečně pestré a složité.

Nabídka adekvátního kurikula – učitel musí modifikovat obsah, ale i metody a formy vyučování. Vhodně zvolené metody výuky by žáky měly vést k využívání problémového, kritického a kreativního myšlení. Tento postup žákům pomáhá v poznávání vlastních postupů při řešení úkolů.

Podpora rozvoje zájmů – mimořádně nadané děti mají často expertní znalosti v oboru, který je zajímá. Učitel by se měl podílet na tom, aby žák dokázal své zájmy objevit, a na jejich základě potom může vytvářet obohacující aktivity.

Demokratický přístup – i velmi malé nadané děti přistupují k dospělým jako k rovnocenným partnerům, netolerují tedy direktivní chování a vynucenou autoritu. Dítě není ochotné podřídit se příkazu, pokud nemá dostatečně zdůvodněný jeho smysl. Nadaní jsou ve většině případů velmi komunikativní a je potřeba tuto vlastnost vhodně rozvíjet. Je potřeba počítat s tím, že tyto děti se hodně ptají, jsou poměrně kritické a rády chytají za slovo.

Nepodílet se na vzniku problémů – nadané děti mohou být kvůli své specifičnosti negativně vnímány některými učiteli. Učitel schopný vyučovat nadané žáky, by měl být na specifické projevy zaměřen pozitivně a vhodně je rozvíjet pomocí řady edukačních strategií.

Nabídka podnětného sociálního prostředí – nadané dítě se může v kolektivu běžných vrstevníků cítit nepochopené a osamocené. Tyto děti potřebují partnery, kteří mají podobné zájmy a podobné myšlenkové pochody. Je tedy dobré nabízet dětem příležitosti k setkávání se stejně zaměřenými jedinci, například pomocí seskupení do intelektově jednotných skupin v rámci školy nebo nabídkou mimoškolních zájmových kroužků. Základem by mělo být zapojení především do společných aktivit ve třídě.

Kompenzace problémových kognitivních i afektivních stránek osobnosti – u nadaných žáků není potřeba rozvíjet pouze jejich talent, ale také kompenzovat problémové stránky. Jde například o nácvik studijních dovedností, rozvoj osobnostně-sociální stránky či rozvoj psychomotoriky.

Nenálepkovat – označování žáka nálepkou „nadaný“ ovlivňuje stereotypní názory okolí, což může mít dopad na vývoj dítěte. Spolužáci i učitelé mohou dítě v důsledku nálepky přijímat negativně, ale i obdivně až nekriticky. Dítě se tedy buď uzavírá do izolace, nebo se může rozvíjet nezdravé sebevědomí.

Individuální přístup – čím mimořádnější je nadání, tím specifičtější jsou osobnostní a emocionální zvláštnosti. Přístup tedy musí být osobitý, individuální a akceptující (Machů, 2010, s. 80 – 81).

„Akceptujme fakt, že vysoce nadané děti existují, chodí do školy nelze od nich žádat, aby se přizpůsobily normě průměru na úkor svých vývojových možností. Omezování nebo potlačování duševních schopností u nich může vést nejenom ke ztrátě motivace, ke zlenivění a vzdorovitosti, ale i k trvalým negativním psychickým následkům. Školy jsou tu pro děti.“ (Mönks, Ypenburg, 2002, s. 53 - 54)

Desatero pro učitele

1. Učitel musí vždy vědět, co už žáci znají, a dává najevo, že to ví.
2. Učitel nenutí nadané žáky opakovat základní úroveň učiva jenom proto, že ji právě probírá se třídou.
3. Místo práce na základní úrovni a jejího procvičování má učitel žákům poskytnout možnost zúčastnit se činností, stimulujících jejich další rozvoj (na složitější a abstraktnější úrovni).
4. Učitel si zjistí, jaké jsou zájmy těchto žáků, a bere je v úvahu při přípravě projektů.
5. Učitel žákům poskytuje určitou volnost ve způsobu využití svého „ušetřeného času“.
6. Učitel žákům dovoluje postupovat v učení rychleji, než jejich spolužáci.

7. Učitel nechává žáky při učení často užívat techniky vlastního objevování a vyhýbá se dominantním výukovým metodám.
8. Učitel důvěřuje schopnosti žáků učit se netradičními způsoby.
9. Učitel pomáhá nadaným žákům najít podobné vrstevníky, neposuzuje jejich sociální dovednosti pouze na základě toho, jak vycházejí se svými spolužáky.
10. Učitel žáky motivuje (umí je nadchnout) možností volby, vlastního výběru témat, úkolů, postupů, učí je stanovovat vlastní cíle a hodnotit vlastní práci (Tematické zprávy České školní inspekce, 2008, online).

Je nutné také dodržovat obecná pravidla komunikace. Odborníci se shodují s názorem Fořtíka a Fořtíkové (2007, s. 26), kteří uvádějí tato pravidla pro práci s nadanými:

1. Neautoritativní komunikace – nadané děti mají silný pocit autonomie, a proto není dobrým způsobem výchovy a komunikace autoritativní styl plný zákazů a příkazů bez vysvětlení. Je naopak potřeba s dětmi diskutovat a předkládat jim argumenty.

2. Pozorné naslouchání – je velmi důležité už v předškolním věku. Učitel by měl naslouchat potřebám a názorům nadaných žáků a respektovat je.

3. Nenutit nadané dítě do činnosti – není dobré přehnaně jim strukturovat čas či vnucovat vlastní (i když třeba správná) pravidla her a dalších činností. Může dojít k utlumení touhy po objevování a poznávání. Pokud ale děti narušují pořádek či nerespektují obecná pravidla, je samozřejmě potřeba zasáhnout.

4. Prostor pro prezentaci dítěte – každé dítě by mělo zažívat pocit osobního úspěchu, protože uznání a pochvala jsou pro rozvoj osobnosti klíčové. Je tedy potřeba nechat nadaným žákům prostor pro prezentaci jejich výtvorů, myšlenek a nápadů.

5. Provádět společné hodnocení činností – pokud má dítě možnost hodnotit výsledky své činnosti, vede to ke schopnosti posoudit své vlastní nedostatky a k objektivitě, díky které žák postupně zjišťuje, že kritika může být i pozitivním faktorem osobnostního rozvoje.

1.2.3 Vzdělávání učitelů

Vzdělávání učitelů nadaných žáků je stěžejním bodem, který poté vede k úspěšnému vzdělávání nadaných žáků a k jejich rozvoji žádoucím směrem tak, aby byli pro naši společnost co nejvíce prospěšní. Vzdělání učitelů v této oblasti je u nás zatím velmi nedostatečné (existují spíše kurzy postgraduální) a mnoho učitelů neví, jak nadané žáky identifikovat, či jak s nadanými žáky pracovat, pokud se s nimi setkají ve své třídě.

Znalosti o vzdělávání a podporování nadaných dětí by měly být zahrnuté do všeobecné přípravy budoucích učitelů, protože je pravděpodobné, že se téměř každý učitel s nadaným žákem ve své pedagogické praxi setká. Měl by proto vědět, jak s ním pracovat a jak dále smysluplně rozvíjet jeho nadání. Sám musí být dostatečně kreativní a flexibilní, aby žákům dokázal předat informace, uměl se jim přiblížit a vycítil jejich potřeby. Nadaný žák potřebuje vedení ve formě opory, podpory a porozumění (Laznibatová, 2001, s. 140, 141).

Podle Hříbkové (2005, s. 168) je „*v současné době v Evropě nejznámější pracoviště, které se zabývá problematikou vzdělávání učitelů pro práci s nadanými dětmi, v Nizozemí na Univerzitě v Nijmegen. Požadavky kladené na uchazeče o postgraduální studium jsou velmi náročné, přesto již tento kurz absolvovaly stovky učitelů z celé Evropy včetně Evropy východní.*“

V České republice je možné zaznamenat na některých pedagogických fakultách realizaci různých kurzů a volitelných předmětů pro budoucí učitele, které se vztahují k tématům vzdělávání nadaných. Problémem v našich podmínkách je především to, že řada kurzů či seminářů se zaměřuje na nadané žáky po psychologické stránce a tudíž jsou pedagogické či didaktické otázky v této oblasti ještě značně opomíjeny, což je určitě špatně, protože v každodenním kontaktu jsou se žáky spíše pedagogové (Hříbková, 2005, s. 169).

Navíc jak říká Švancara (1999 cit. podle Laznibatová, 2001, s. 144) „*i když není potřebné, aby každý psycholog byl pedagogem, vychovatelem, je žádoucí, aby každý pedagog nadaných dětí byl zčásti psychologem, aby svým žákům rozuměl.*“

Aby mohl učitel nadané žáky úspěšně identifikovat, vést a vyučovat, měl by dosáhnout takové úrovně vzdělání, jakou představují níže uvedené stupně kvalifikačního rozvoje pedagoga:

1. stupeň – **začátečnictví** – učitel je schopen rozpoznat nadaného žáka od ostatních a začít ho chápat jako mimořádnou osobnost. Sám začíná čerpat informace v odborné literatuře i od zkušenějších kolegů.
2. stupeň – **pokročilé začátečnictví** – učitel si začíná na základě získaných informací a poznatků začíná vytvářet souvislosti. Dokáže například nadaného žáka zaměstnat různými aktivitami v případě, že se začne nudit nebo zlobí a dokáže jeho schopnosti využít i pro ostatní děti.

3. stupeň – **aktivní schopnost práce s nadanými žáky** – učitel je schopen sestavit pravidla i plán výuky pro nadaného žáka. Dále se vzdělává v této problematice z naší i zahraniční literatury.

4. stupeň – **znalost** – učitel si uvědomuje svoji odpovědnost vůči žákovu nadání a identifikuje se s ní. K žákům přistupuje individuálně a vypracovává strategie vzdělávání nadaného žáka.

5. stupeň – **odbornictví** – učitel se stává špičkovým odborníkem, který nemusí nic plánovat a jednotlivé cíle ve výchově a vzdělávání vychází z jejich přirozenosti. Sám pak dokáže vychovávat další odborníky z řad pedagogů (Čermák, Turinová, 2005, s. 25, 26).

Učitel, který se chce věnovat výchově a vzdělávání nadaných žáků by měl zajisté znát následující tematické okruhy, které by si měl osvojit v době studia či postgraduálně:

Nadané dítě - kognitivní, sociální a emociální aspekty nadání, vztah nadání a pohlaví, stereotypy a nadané dítě, metody pedagogické identifikace nadaných a koncepce podpory nadaných žáků

Specifika jednotlivých druhů nadání

Vytváření studijních programů pro nadané žáky - modely integrace, interdisciplinární programy pro nadané

Informační technologie - rozvoj schopností ve vyhledávání, klasifikaci a organizování informací

Kreativní myšlení - rozvoj myšlenkových strategií, metakognice

Techniky otevírání zvědavosti - práce s otázkou a problémem jako s motivačními nástroji (Zapletalová, 2004, online)

Tak jako ostatní učitelé i učitel nadaných žáků by neměl usnout na vavřínech a nadále musí aktivně pracovat na svém dalším vzdělávání. Měl by se účastnit různých seminářů, kurzů a nadále studovat aktuální odbornou literaturu. Potřebné informace může hledat také v časopisech se školní tematikou či za využití moderních technologií.

1.3 Ideální učitel

Dostáváme se ke klasické problematice ideálu. Představa o čemkoliv ideálním je nedílnou součástí našich životů, málokdy ale něco nebo někdo ideálu skutečně dosáhne. I přes to, že problematika nadaných žáků, je u nás stále poměrně novou oblastí, tak existuje celá řada

představ o ideálním učiteli. Jelikož se ideálu v podstatě dosáhnout nedá, bylo by dobré, aby se mu většina pedagogů postupem času alespoň přiblížila.

Při řešení problematiky učitelů nadaných často vyvstane otázka, zda by také učitel měl být nadaným jedincem, aby dokázal plnohodnotně vést nadané žáky. Učitel ale bezpodmínečně nadaným být nemusí a existují důležitější charakteristiky než nadání. Není také až tolik důležité, aby učitel sám byl tvořivý, důležité je, aby uměl tvořivé nápady ocenit a povzbuzovat je. Nemusí být tedy sám tvůrcem originálních výtvorů (Jurášková, 2006, s. 121).

Ovšem jiní autoři jsou toho názoru, že tvořivost je pro učitele přece jenom důležitá například při vytváření speciálních učebních materiálů a úkolů pro nadané žáky.

Makerová vytvořila tři základní skupiny kvalifikačních charakteristik, které by učitelé nadaných žáků měli mít:

Filozofické charakteristiky – zahrnují učitelovy postoje k žákům a přístup učitele ke vzdělávání, jeho zájem o sebevzdělávání, odbornost u aprobačních předmětů a schopnost předměty propojovat, celkový kulturní rozhled pedagoga.

Profesní charakteristiky – jsou používané strategie vyučování, schopnost je střídat podle povahy tématu. Dále jsou zde řazeny sociální a poradenské dovednosti učitele a jeho důkladná znalost problematiky nadaných.

Osobnostní charakteristiky – empatie, tolerance k dvojznačnosti, autenticita, entuziasmus apod. Zmiňovanými charakteristikami se vyznačují lidé s vysokou mírou sebeaktualizace (Makerová, 1982 cit. podle Hříbková, 2005, s. 169).

Ideální pedagog nadaných by měl oplývat následujícími charakteristikami:

Tolerance ke specifickým charakteristikám nadaných, k protichůdným názorům a vyjádřením, k nekonformnosti, k netradičním názorům, k odlišnému způsobu řešení úkolů (nadaní přemýšlí jiným způsobem).

Vcítění se (empatie) do osobního prožívání žáků, pochopení a akceptování jejich pocitů, postojů, názorů a reakcí.

Vyrovnanost a nestrannost při řešení konfliktů, při přímých a někdy nepříjemných vyjádřeních ze strany žáků na jejich osobu a také při „chytání za slovíčka“. Učitel nemá vytvářet obraz vlastní neomylnosti, naopak má být schopen přiznat svou chybu a být přístupný konstruktivní kritice a opravám ze strany žáků. Toto chování je dobrým příkladem pro žáky, kteří si uvědomí, že omyl je běžnou součástí našeho života.

Takt pro korektní přístup k žákům v nepříjemných a citlivých situacích. Velmi důležitý je takt při hodnocení výkonů žáků.

Pružnost pro přizpůsobení se různým měnícím se situacím ve vyučování a pro změny související s individuálním přístupem k žákům.

Smysl pro humor, který je u nadaných žáků velmi oceňovaný, pokud je používám vhodně a není negativně namířen proti žákům.

Důvěryhodnost, která vytváří ve třídě pocit důvěry a bezpečí. Žáci musí vědět, že se na učitele mohou bez obav obrátit se svými problémy, že mohou říct svoje návrhy bez strachu ze zlehčování situace či výsměchu.

Vysoký profesionalismus pro tvorbu promyšlených učebních činností, uplatňování pedagogických zásad a udržování optimálního klimatu při vyučování (Jurášková, 2006, s. 121 – 122).

Velmi důležitými vlastnostmi pro to, aby byl učitel nadaných žáků opravdu dobrým a úspěšným, jsou tolerance, flexibilita, široké spektrum zájmů, bohaté vědomosti, připravenost náročněji a tvrději pracovat a také schopnost akceptovat osobité potřeby a specifické vlastnosti nadaných žáků.

Dále by učitel nadaných dětí měl být:

- osobnostně zralý a zkušený
- vysoce inteligentní
- měl by mít zájem o kulturu a umění
- vysoce orientovaný na výkony
- schopný akceptovat způsob vidění žáků
- systematický, pořádkumilovný, profesionální
- podnětný, plný fantazie, nadšený
- schopný podporovat názory žáků a připravený zúčastňovat se aktivit spolu se žáky

(Bishop, 1975 cit. podle Laznibatová, 2001, s. 143 – 144, 147)

Dále uvádím nejdůležitější charakteristiky učitelů, které vyplynuly z výzkumu za účasti nadaných žáků a jsou seřazeny podle důležitosti, kterou jim žáci přikládají:

1. Odbornost a zájem se dále vzdělávat
2. Vynikající způsobilost k výuce určitého předmětu
3. Demokratický a kooperativní přístup
4. Široké zájmy
5. Používání pochval a projevování uznání

6. Flexibilita
7. Spravedlnost a nestrannost
8. Smysl pro humor
9. Zájem o problémy druhých
10. Příjemný osobní vzhled a chování

(Sisk, 1987 cit. podle Hříbková, 2005, s. 170)

Učitel, který se věnuje práci s nadanými žáky, by měl být entusiastický, mít smysl pro humor a zároveň být ochotný přiznat chybu. Z hlediska intelektu k požadavkům patří zejména nadprůměrná inteligence, hluboká znalost oboru, široké zájmy, orientace na celoživotní vzdělávání, kreativní myšlení a excelentní komunikační schopnosti. Měl by mít vzhled do kognitivních, sociálních a emocionálních potřeb nadaných studentů; mít schopnosti flexibilně upravovat osnovy, používat učební strategie podporující vyšší stupně myšlení; podporovat studenty v samostatném učení; upřednostňovat způsoby výuky orientované na studenty; být ochoten žákům pomáhat; jeho práce musí být dobře organizovaná a probíhat v klidném učebním prostředí (Zapletalová, 2004, online).

2 NADANÝ ŽÁK

V této kapitole se budu věnovat problematice nadání a talentu, dále rozlišení oblastí nadání, identifikaci nadání a specifikům vývoje nadaných jedinců.

2.1 Nadání a talent

Základním problémem je odlišení talentu a nadání. Mezi těmito pojmy existuje velice tenká hranice a různí autoři je pojímají naprosto rozdílně. Univerzální vymezení těchto pojmů prakticky není možné vysledovat. Jedna skupina autorů talent a nadání slučuje, druhá skupina je naopak popisuje odlišně a vzájemně vymezuje.

Fořtík a Fořtíková (2007, s. 12) uvádějí, že „*nadání může být chápáno z různého pohledu, přičemž může jít o:*

- *kvalitativně osobitý souhrn schopností, které podmiňují úspěšné vykonávání činnosti*
- *všeobecné schopnosti nebo všeobecné prvky schopností, které podmiňují možnosti člověka, úroveň a vlastnosti jeho činnosti*
- *rozumový potenciál nebo inteligenci; celostní individuální charakteristiku poznávacích možností a schopností učit se*
- *souhrn vloh, vrozených daností, projev úrovně a vlastností vrozených předpokladů*
- *talent, existenci vnitřních podmínek pro dosahování vynikajících výsledků v činnosti“*

V Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 131) je nadání uvedeno jako „*schopnosti člověka pro takové výkony určitých činností intelektuálního nebo fyzického charakteru, které se mohou jevit jako výjimečné ve srovnání s běžnou populací“*.

Fořtík a Fořtíková (2007, s. 12) definují talent „*jako vysokou úroveň rozvoje schopností, především speciálních. O talentu hovoříme na základě výsledků činnosti člověka, které se vyznačují novostí, originalitou přístupu.*“

Jak uvádí Hříbková (2005, s. 43) ve své poměrně široké definici, která ponechává prostor, pro různé druhy schopností: „*Nadání je často chápáno jako potenciál (potenciálem mohou být myšleny např. schopnosti, motivace, vlastnosti, rysy apod.) na straně osobnosti k určité činnosti podmiňující mimořádný výkon (výsledek, produkt činnosti).*“

Stern (1967 cit. podle Hříbková, 2005, s. 42) odlišoval „*tzv. speciální nadání, které nazýval talent, od všeobecného nadání, které nazýval inteligencí.*“

Podle Musila (1989 cit. podle Machů, 2006, s. 7) „*termín vysoké nadání odkazuje na mimořádné nadání ve více oblastech a pojem talent je výstižný, pokud jedinec vyniká jen v jedné oblasti.*“

Pojem nadání bývá často definován třemi následujícími způsoby:

1. Pojem je definován synonymně s vysokým IQ - uplatňuje se například v biologických výzkumech nadání
2. Pojem se vztahuje ke kreativitě - jedinec, který disponuje tvořivým potenciálem, nemusí v životě podávat tvořivé výkony
3. Pojem je definován jako vysoký stupeň rozvoje speciálních schopností - vysoké speciální schopnosti nemusí korelovat s vysokým IQ
(Eysenck, Barrett 1993 cit. podle Hříbková, 2005, s. 42)

Podle Čápa a Mareše (2001, s. 152 - 153) je nadání „*soubor dobře rozvinutých schopností pro určitou oblast lidské činnosti, např. nadání pro matematiku, jazyky, určitou oblast umění. Setkáváme se však i s tím, že se výrazu nadání užije pro soubor vloh. Výrazem talent, případně genialita, se označuje zvlášť vysoký až zcela výjimečný stupeň schopností či nadání.*“

Nadání můžeme definovat také podle modelů, které vytvořili Mönks a Ypenburg:

1. **Modely založené na schopnostech** – duševní (intelektuální) schopnosti lze zjistit už v časném věku a v průběhu života se nemění (schopnosti jsou stabilní)
2. **Modely kognitivních složek** – zaměřují se na procesy zpracování kognitivních informací. Ve středu zájmu nestojí konečný produkt, ale spíš cesta k němu
3. **Modely orientované na výkon** – zdůrazňují rozdíl mezi vlohami a jejich realizací. Vloha je předpokladem (ale ne zárukou) pro to, aby někdo podal vynikající výkon
4. **Sociokulturně orientované modely** – vycházejí z toho, že nadání se může realizovat jen za spolupůsobení individuálních a sociálních faktorů (Mönks, Ypenburg, 2002, s. 15-18)

Přímo nadané dítě je popsáno v definici z roku 1972 z USA (Sejvalová, 2004, s. 17), a ta říká, že „*jsou to děti, které jsou identifikovány profesionálně kvalifikovanými osobami jako děti s přednostmi význačnými pro schopnost vysokého výkonu. Tyto děti vyžadují diferencované vzdělávací programy a služby nad rámec běžně poskytovaných klasickým vzdělávacím programem k tomu, aby mohly přispět ke svému prospěchu i užitku*

společnosti. Děti schopné vysokého výkonu zahrnují ty, které demonstrují prospěch a nebo potenciál v jedné či více z těchto oblastí:

- *všeobecné intelektové schopnosti,*
- *specifická/jednotlivá akademická způsobilost,*
- *kreativní a produktivní myšlení,*
- *schopnosti vůdcovství,*
- *psychomotorické vlastnosti.*“

2.2 Druhy nadání a inteligence

Nadání u dítěte můžeme zaznamenat v mnoha oblastech. Chceme-li je konkretizovat, je dobré je zobecnit do několika kategorií. Odborná literatura se většinou shoduje na následujících celcích:

1. **Intelektové schopnosti** – zahrnují obecné verbální, početní, prostorové, paměťové schopnosti a faktory uvažování v rámci základních mentálních funkcí. Kombinace těchto schopností je základem pro další druhy talentů.
2. **Specifické akademické vlohy** – jsou realizací intelektových schopností ve specifických oblastech. Např. matematické nadání, nadání pro přírodní vědy atd.
3. **Kreativní nadání** – pomáhá jedinci tvořit stále nové nápady a produkty, vymýšlet další využití pro objekty a materiály.
4. **Vědecké schopnosti** – jsou realizací zejména intelektových a kreativních schopností. Dále se člení na technické, matematické, jazykové nadání aj.
5. **Vůdcovství ve společnosti** – je schopnost pro kvalitní mezilidskou komunikaci a vedení osob.
6. **Mechanické (zručné) schopnosti** – jsou úzce spjaty s talentem v umění, vědě i strojírenství. Úspěch spočívá ve schopnosti manipulace, prostorové představivosti a ve vnímání vizuálních vzorů, detailů, podobností a rozdílů.
7. **Talent v krásném umění** – nachází svůj výraz především v umění výtvarném, hudebním, hereckém a tanečním.
8. **Psychomotorická schopnost** – je realizací pohybových vloh. Zahrnuje nadání na různé druhy sportů či umělecké pohybové aktivity (Machů, 2006, s. 12-13).

V současné době se setkáváme s různými klasifikacemi nadání. Jedná se například o klasifikaci **horizontální** a **vertikální**.

V případě horizontální klasifikace se setkáváme s členěním nadání podle druhů činností. Jde například o nadání hudební, výtvarné, jazykové, matematické, sportovní.

Při vertikální klasifikaci se nadání rozlišuje podle stupně aktualizace. Členíme ho na latentní (potenciální) a manifestované (aktuální) nadání. Aktuálním nadáním se rozumí výkony podávané v současné době. Potenciální nadání umožní jedinci v budoucnosti dosahování kvalitativně či kvantitativně vyšších výkonů (Hříbková, 2005, s. 48).

Gardner popsal následujících sedm typů inteligence:

1. **Logicko-matematická inteligence** - takto inteligentní děti se orientují ve světě čísel. Rády počítají aritmetické příklady z hlavy, například výpočet pravděpodobností, vymýšlejí experimenty, řeší matematické hádanky.

2. **Jazyková (lingvistická) inteligence** - děti s tímto druhem inteligence jsou citlivé na význam a pořadí slov. Rády vyhledávají informace v novinách, snadno si zapamatují místa, vyprávějí fantastické historky. Baví je čtení dopisů, hrají si se slovy.

3. **Prostorová inteligence** - děti vytváří názorná schémata, kreslí přesné podoby lidí. Velmi snadno si pamatují informace vizuálního charakteru, mají výbornou představivost.

4. **Tělesně pohybová (kinetická) inteligence** - děti jsou schopny používat tělo k sebevyjadřování, jsou zručné v manipulaci s předměty a mají v oblibě různé pohybové aktivity (plavání, turistika). Musejí být v neustálém pohybu, jsou zručné v manuálních činnostech.

5. **Hudební (hudebně – rytmická) inteligence** - jedinec vnímá citlivě zvuky okolí, rytmy, tóny. Děti umí často hrát na několik hudebních nástrojů, vynikají ve zpěvu a přesném intonování.

6. **Přírodní inteligence** - děti se s oblibou pohybují v přírodě. Zabývají se fyzikou, astronomií, chemií. Mají pozitivní vztah ke zvířatům.

7. **Personální inteligence** – dělí se na interpersonální a intrapersonální.

a) Interpersonální - děti rády navazují a udržují mnoho společenských kontaktů. Mají nespočet mimoškolních aktivit, zapojují se do společných prací v týmu.

b) Intrapersonální - jedinci mají silnou vůli, vyhraněné názory. Rádi se věnují osobním zájmům, nenechají se ovlivnit druhými.

(Gardner, 1983 cit. podle Machů, 2006, s. 15-17)

Podle Gagného (1998 cit. podle Jurášková, 2006, s. 22) je možné nadané dělit z hlediska intelektu následovně:

„1. mírně nadaní – horních 10% populace s IQ 120 a více

2. *středně nadaní – jedinci s IQ 135 a více (horních 10% z předešlého stupně)*
3. *vysoce nadaní – jedinci s IQ 145 a více (tvoří 0,1% populace)*
4. *výjimečně nadaní – jedinci s IQ 155 a více (tvoří 0,01% populace)*
5. *extrémně nadaní – jedinci s IQ 165 a více (tvoří 0,001% populace)*“

2.3 Znaky a vývoj nadaných

Řada výzkumů se soustředila na objevení specifických rysů osobnosti nadaných jedinců. Přímou souvislost mezi nadáním a určitými osobnostními rysy se nepodařilo potvrdit. Místo konkrétních vlastností je ale možné rozlišit určité obecné charakteristiky, které jsou pro nadané jedince zpravidla typické.

Následující sumarizace zobecňuje charakteristiky nadaného jedince do několika kategorií – kognitivní charakteristiky, nekognitivní charakteristiky, charakteristiky učení.

Kognitivní charakteristiky můžeme dále rozdělit na intelektové charakteristiky, tvořivé charakteristiky a paměť. Jedinci, jejichž nadání by bylo možné začlenit mezi *intelektové charakteristiky*, se vyznačují např. tím, že při získávání informací samostatně používají encyklopedie a moderní technologie, zajímají se o vztahy příčiny a následku, jsou schopni rozeznat vztahy mezi jevy, zobecňovat. Charakteristický je pro ně bohatý slovník, při hodnocení svých a cizích výsledků činnosti se řídí vlastními kritérii.

Tvořivými charakteristikami jsou obdařeni jedinci, kteří při školních i mimoškolních činnostech projevují intelektuální hravost a zvědavost, jsou schopni přijímat nové informace a vyžadují je, jsou flexibilní v myšlení a k řešení různých úkolů dospívají originálním způsobem, snaží se hledat svoje vlastní odpovědi na dané otázky.

Ve třetí podkategorii – *paměti* – se nadaní jedinci vyznačují vynikající pamětí, jsou dobří pozorovatelé a dlouhodobě si zapamatují drobné detaily, pozornost však věnují zejména věcem a jevům, které je zaujaly.

Nekognitivní charakteristiky a projevy se dále člení na motivační charakteristiky, emocionální charakteristiky a sociální charakteristiky.

Motivační charakteristiky se obvykle vyznačují např. tím, že takový jedinec zpravidla zdůrazňuje převahu vnitřní motivace před vnější, jeho chování a jednání je často řízeno vědomým cílem. Nebojí se riskovat a vyznačuje se vytrvalostí při vykonávání činností, které jej opravdu zajímají.

Mezi typické *emocionální charakteristiky* patří např. zvýšená potřeba emocionální podpory a emocionálního přijetí, citlivost až přecitlivělost, impulsivnost při obhajování názorů. Takové jedince často přitahuje estetická dimenze věci.

Sociální charakteristiky se vyznačují potřebou volnosti a aktivity, vytvářením tlaku na okolí ke zvýšení pozornosti k sobě samému. Tento jedinec často v sociální skupině zaujímá extrémní pozici, má extrémně vysoké nebo nízké sociální dovednosti. Má odvalu k prezentování vlastních názorů, smysl pro humor, kterému však ostatní nemusejí rozumět. Často vyhledává starší děti pro komunikaci a činnosti.

Mezi základní **charakteristiky učení** a školních projevů intelektově nadaných se řadí např. následující:

- relativně dobře se adaptují v novém učebním prostředí,
- preferují individuální učení a práci před skupinovou,
- jsou schopni samostatně vyhledávat potřebné informace a orientovat se v nich,
- znalosti v oblasti zájmu nadaných přesahují požadovaný rozsah i hloubku učiva,
- mají v oblíbenosti učení prostřednictvím manipulace s objekty a experimentací,
- tíhnou spíše k individuálnímu učení a řešení problémů,
- preferují problémové úlohy,
- převažuje tendence ke strukturování řešeného problému,
- je patrná snaha o dokonalé provedení úkolu, které je v souladu s jejich představou,
- často zpochybňují daný stav, polemizují s učiteli,
- mají potřebu prezentovat své znalosti nebo dovednosti před třídou.

Tyto charakteristiky jsou pozorovatelné zejména při učení dětí doma a při vyučování ve škole (Hříbková, 2005, s. 94-96).

Podle Hříbkové (2005, s. 96) „je třeba zdůraznit, že na nadání poukazuje zejména současný výskyt několika kognitivních a nekognitivních charakteristik, málokdy pouze jediné a nikdy ne všech. Znamená to, že zdaleka není nutné, aby byly přítomny všechny.“

Odborníci sestavili řadu doporučení pro rodiče, učitele a vychovatele, ve kterých upozorňují na to, čeho si mohou všimnout, chtějí-li rozpoznat u dítěte nadprůměrnou inteligenci.

Takové dítě zpravidla:

- je bystřejší a šikovnější než jeho vrstevníci
- dosahuje vyšších výkonů obecně, nebo v některé konkrétní oblasti či činnosti
- už v předškolním věku umí číst nebo počítat nad deset

- rychleji se učí
- víc si zapamatuje
- informace ověřuje z různých pramenů
- je aktivní
- je zvědavý
- má široké spektrum zájmů
- zajímají ho věci, které pro většinu dětí začnou být zajímavé až ve vyšším věku
- dokáže se soustředit na předmět svého zájmu
- odmítá konvence, je kritické k autoritám
- má smysl pro humor
- má estetické cítění

(Dočkal, 2005, s. 127)

Nadané děti jsou velmi často charakterizovány jako „*osoby s disproportionálním asynchronním vývojem*“ (Nordby 2002 cit. podle Jurášková, 2006, s. 30). Asynchronnost spočívá v tom, že nadaní mohou být v různých stádiích vývoje v oblasti kognitivní, fyzické či sociální. Nadané dítě může být extrémně nadprůměrné v matematickém logickém uvažování, ale „pouze“ nadprůměrné v kalkulačních schopnostech, může být mimořádně schopné ve vyjadřování myšlenek a hodnocení okolních jevů, ale méně nadprůměrné v oblasti gramatických pravidel. Může tedy vznikat nevyrovnaná úroveň v rámci matematických, jazykových a dalších schopností, což je způsobeno právě disproportionálním vývojem. Řada nadaných dětí má paradoxně v důsledku urychleného motorického vývoje (dříve sedí, chodí apod.) problémy s jemnou motorikou (manipulace s předměty, psaní apod.), která často oproti běžným dětem zaostává (Jurášková, 2006, s. 30).

Často se stává, že učitelé bez problémů identifikují bystré dítě a to potom nesprávně považují za nadané. Přiložená tabulka vyjmenovává některé školní projevy bystrého žáka ve srovnání s nadanými (Machů, 2006, s. 27).

Bystré dítě	Nadané dítě
Umí odpovídat	Klade další otázky
Zajímá se	Je zvědavé
Má dobré nápady	Má neobvyklé nápady
Odpovídá na otázky	Zajímají ho detaily, rozpracovává, dokončuje
Je vůdcem skupiny	Je samostatné, často pracuje samo
Jednoduše se učí	Většinu už zná
Mezi vrstevníky je oblíbené	Víc mu vyhovuje společnost starších dětí
Chápe významy	Dělá závěry
Přesně kopíruje zadaná řešení	Vytváří nová řešení
Dobře se cítí ve škole/školce	Dobře se cítí, když se učí (něco nového)
Přijímá informace	Využívá informace
Je vytrvalé při sledování	Sleduje pozorně
Je spokojené s vlastním učením a výsledky	Je velmi sebekritické

Tabulka 1 – Rozdíly mezi bystrým a nadaným dítětem

3 VZDĚLÁVÁNÍ NADANÝCH

Školský systém by měl poskytovat vzdělání všem skupinám občanů, tedy i těm minoritním, mezi které nadaní žáci bezesporu patří. Vzdělávání nadaných žáků je specifickou oblastí pedagogiky a vyžaduje zkušené pedagogy k tomu, aby bylo do plné míry rozvinuto nadání, kterým jsou žáci obdařeni

3.1 Vzdělávání z hlediska obsahu a organizačních forem

Nadaní žáci mají na obsah výuky oproti běžným žákům odlišné požadavky, což je způsobeno zrychleným vývojem v určitých oblastech. Je proto důležité jim nějakým způsobem obsah výuky upravovat. Nejznámějšími strategiemi modifikace jsou akcelerace (urychlení) a obohacení (enrichment). Pod těmito názvy je zahrnuta široká škála metod.

3.1.1 Akcelerace a obohacení

Akcelerace je v podstatě urychlení školního procesu, které se užívá v případě, že dítě nevyhovuje tempo vyučování určitého předmětu (nebo více předmětů), protože ho zvládá mnohem rychleji. Jedná se o razantnější zásah do průběhu studia, z toho důvodu je potřeba vždy důkladně zvážit, zda k akceleraci přistoupit a je-li pro daného žáka vhodná. Dítě by mělo být v dané oblasti opravdu vynikající, navíc emocionálně stabilní a schopné porozumět tomu, co ho čeká, co akcelerace obnáší (Fořtík, Fořtíková, 2007, s. 46 – 47).

Akcelerace může mít řadu negativních dopadů, jako jsou adaptační problémy, absence některých základních znalostí a dovedností z neabsolvovaných ročníků a pokud akcelerace probíhá v prostředí běžné školy a třídy, pak může být problémem také tzv. nálepkování rozumově vyspělejších dětí a jejich vyčleňování z kolektivu (Machů, 2010, s. 82 – 83).

Organizační formy, které podporují akceleraci, mohou dle Hříbkové (2007, s. 56) být:

„a) Předčasný nástup do školy – kognitivně a sociálně zralé dítě nastupuje do prvního ročníku základní školy v nižším věku než je obvyklé.

b) Nástup do druhého ročníku základní školy – pokud dítě zvládá požadavky učiva prvního ročníku, má možnost začít docházku až od druhého.

c) Přeskakování ročníků – pokud dítě ovládá učivo v daném předmětu, má možnost opakovaně během školní docházky přeskočit v jednom nebo více předmětech ročník.

d) Ukončení výuky v určitém předmětu za kratší dobu – např. jestliže je obvyklá délka výuky určitého předmětu 4 školní roky, žák či student ji absolvuje za 3 roky.

e) *Docházka na výuku v určitém předmětu na vyšší stupeň školy.* Např. žák 8. ročníku má možnost navštěvovat výuku určitého předmětu na střední škole.

f) *Výuka podle individuálního vzdělávacího plánu.*

g) *System volitelných předmětů.* “

Velmi obvyklou komplexní organizační formou u akcelerační varianty je segregace. Segregované formy jsou celkově zaměřeny přímo na vzdělávání nadaných žáků (Machů, 2010, s. 77).

Druhou variantou vzdělávání nadaných je **obohacení** (enrichment). Jak uvádí Hříbková (2007, s. 57) nadaný žák „nepostupuje v učivu rychleji než ostatní spolužáci, ale obsah učiva je koncipován tak, aby probírané téma bylo za stejnou dobu ve srovnání s ostatními spolužáky zvládnuto ve větší šíři a hloubce a bylo podstatně podrobnější“. Obohacení tedy napomáhá nadaným žákům ke zlepšení tvořivého myšlení, schopnosti řešení problémů, iniciaci samostatného výzkumu atd. Modifikace v tomto smyslu probíhá do šířky (nová témata ve vyučování) i do hloubky informací (podrobnější rozvedení tématu). Při obohacovací variantě jsou žáci integrováni v běžné (kmenové) třídě a nepřekračují svůj ročník. Důležitou roli v obohacování mají extra materiály, které by měly být žákovi neustále k dispozici (např. v knihovně) a svým tematickým zaměřením jsou v souvislosti s obsahem vyučování. Žák po nich může sáhnout při předčasném dokončení úkoly či z důvodu další motivace (Fořtík, Fořtíková, 2007, s. 46).

Co je obohacení?	Co rozhodně není vhodné obohacení?
Rozšíření učiva či náhrada tradiční učební aktivity	Více práce v hodině
Používá kreativní a produktivní myšlení	Používá reproduktivní myšlení
Rozvíjí vyšší úroveň myšlení, podporuje představivost a generalizace	Práce v hodině založená na učení jmen, míst
Všestranně rozvíjí osobnost, je založeno na vzdělávacích potřebách nadaných žáků	Nabídka nadstandardních separovaných informací, které nemají užitek
Rozvoj samostatného kritického myšlení	Práce na základě algoritmických postupů
Učit se věci, které vycházejí z určité podstaty a mají praktické vyústění	Učit děti jen proto, aby byly aktivizované

Tabulka 2 – Co je a co není obohacená výuka

Enrichment varianta využívá při výuce například těchto organizačních forem a metod:

a) *Samostatné studium* – nadaní žáci jsou pověřeni nastudováním určitého tématu, zjišťováním informací. Výsledky své práce pak prezentují před třídou.

b) *Individuální vzdělávací plán*

c) *Projektové vyučování* – zejména nadaní jsou často pověřováni řešením projektů.

d) *Skupinové vyučování* – žáci v jedné třídě nepracují na stejném úkolu.

e) *Účast na výuce ve vyšším ročníku* – nadaní žáci mohou v určitém předmětu navštěvovat vyučování ve vyšším ročníku.

f) *Přítomnost pomocníka* – konzultanta učitele ve třídách, ve kterých jsou integrováni nadaní žáci, je zaváděna v předmětech vztahujících se k oblasti nadání žáků.

g) *Systém volitelných předmětů*“ (Hříbková, 2007, s. 58).

3.1.2 Integrace a segregace

Tak jako v jiných odvětvích speciálního školství i v oblasti vzdělávání nadaných se vedou diskuze o tom, zda je pro nadané žáky vhodnější integrovaná, či segregovaná forma vyučování. Samozřejmě oba tyto směry mají své klady i zápory a také příznivce a odpůrce.

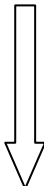
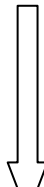
Integrovaná forma vzdělávání se realizuje na školách, kde je nadaný žák či skupina žáků v běžné třídě se svými vrstevníky. Základním předpokladem je zabezpečení výuky kompetentními pedagogy (absolventi speciálních kurzů či postgraduálního studia zaměřeného na vzdělávání nadaných). Důležité jsou také nadstandardní učební pomůcky a obohacující programy (prohlubování a rozšiřování učiva). Tato forma vzdělávání u nás v současných podmínkách, vzhledem k rozvoji nadání, nefunguje ještě příliš dobře. Problémem jsou především nekompetentní učitelé, vysoký počet žáků ve třídách nebo také samotná identifikace nadaných žáků (Laznibatová, 2001, s. 111).

Integrace s sebou může nést řadu problémů. Jedním z nich je například tzv. **nálepkování**. K tomu dochází v případě, že jsou žáci neustále označováni jako intelektově nadaní, což vede k jejich vyčlenění od ostatních žáků buď v rámci školy (integrace ve speciální třídě) nebo v rámci třídy (individuální integrace). Dochází tak často k situacím, kdy jsou nadaní žáci terčem nadávek, výsměchu a dalších prvků šikany. Často ale také sám nadaný žák může v důsledku nálepkování nabýt pocitu výjimečnosti (toto se týká i žáků speciálních škol), což je samozřejmě také nežádoucí vývoj. Nálepkování je možné předejít vhodným (neodlišujícím) označením tříd či škol. Při individuální integraci žáka se doporučuje diskuze s celým kolektivem třídy, kdy učitel vysvětlí, proč se někdo učí jiným způsobem

(např. tak jako některé děti potřebují víc jídla a jiné méně, tak jako jsou některé otužilejší a jiné potřebují více oblečení, tak některé děti potřebují více učení).

Dalším problémem může být **izolovanost**, protože i při opatrném označování nadaných si ostatní žáci mohou uvědomovat jejich odlišnost, což může v konečném důsledku vést k jejich izolaci. Nejrizikovější situací je pouze jeden intelektově nadaný žák, který může mít pocit, že si nemá s kým popovídat, že mu ostatní nerozumí. Učitel by se měl samozřejmě snažit žáka zapojit do společných aktivit (ne však za každou cenu) a předejít či zamezit tomu, aby byl považován za podivína.

Pokud je nadaný žák ve třídě jediný, může nastat situace, že bude dlouhodobě ve všech předmětech nejlepší. Tento fenomén se nazývá **status neomylného žáka**. Pokud totiž učitel neposkytuje žákovi podněcující úlohy a obohacení, může si žák první místo vydobýt bez velké námahy. Tato situace u žáka později způsobí absenci zkušeností s překonáváním překážek, neúspěchu, prohry či s přijímáním kritiky. Je proto důležité správně vyvažovat ocenění nadaného žáka a ostatních spolužáků a také volit vhodné aktivity, ve kterých mají šanci na úspěch i ostatní (Jurášková, 2006, 93 – 94).

klasická integrovaná třída třída s asistentem pedagoga pro nadaného žáka třída se skupinou nadaných žáků třída s vynětím pro vybrané předměty doplňkové programy (např. e-learning) mentoring, stáže nezávislé studium (kontrakty) speciální třídy pro nadané žáky v rámci běžné školy domácí vyučování speciální školy pro nadané žáky	integrace  přechodné formy  segregace
--	---

Tabulka 3 – Příklady edukačních forem nadaných žáků

Machů (2010, s. 77)

Segregovaná forma vzdělávání se realizuje především ve specializovaných třídách či celých školách pro mimořádně nadané žáky. V takovýchto zařízeních se znatelně uplatňuje akcelerace a učivo zde je také rozšířené a obohacené. Vychází se zde z vývojového náskoku dětí a vyučování se přizpůsobuje specifickým zájmům a individuálním schopnostem či potřebám. Je tedy zajištěn vysoce individualizovaný přístup k nadaným dětem a funguje zde i spolupráce s odborníky z různých vědních oblastí (Laznibatová, 2001, s. 110 – 111).

Segregace je tradičním modelem především v USA, kde se již ve 30. letech 19. století začaly objevovat první třídy pro nadané žáky. Spolu s tím samozřejmě vznikly spory o formách vzdělávání. Homogenní vyučování je kritizováno hlavně kvůli značné izolovanosti nadaných od jejich vrstevníků, kteří svým různorodým složením reprezentují obraz lidské populace. Nadaný žák tedy může mít postupem času problémy se začleňováním do různých kolektivů a v budoucnosti i se zařazením do běžných společenských vztahů. Na druhou stranu pokud je dítě mezi podobně nadanými, může docházet ke vzájemnému kladnému ovlivňování v učení. Tento způsob vzdělávání se ale doporučuje pouze pro opravdu vysoce nadané žáky (Machů, 2006, s. 33).

Segregace je charakteristická především pro USA a Kanadu. V evropských podmínkách je uplatňována spíše až na vyšších stupních či gymnáziích. Na základních školách se segregace vyskytuje zřídka, ale je možné zaznamenat určitý vývoj například ve zřizování specializovaných tříd pro nadané v rámci základních škol (Laznibatová, 2001, s. 110 – 111).

3.2 Škola pro nadaného žáka

Výběr a následný vstup do školy je významným krokem v životě každého dítěte i jeho rodičů. U nadaných žáků je především výběr školy opravdu velmi důležitý a každý zodpovědný rodič by se touto záležitostí měl zabývat, protože může značně ovlivnit budoucí život dítěte jak pozitivním, tak bohužel i negativním směrem. Tato kapitola je v úzké souvislosti s problematikou segregace a integrace a budu se zmiňovat o tom, jaké vzdělávací možnosti pro nadané žáky existují a čemu při výběru školy věnovat pozornost.

„O mimořádně nadaných žácích a studentech v současnosti hovoří školský zákon č. 561/2004 Sb. i vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání žáků mimořádně nadaných.“ (Fořtík, Fořtíková, 2007, s. 39)

Na základě právních předpisu má povinnost integrace nadaného žáka každá škola. Je ovšem vždy na zvážení zda za každou cenu trvat na integraci žáka ve škole, která může být například nejbližší bydlišti, ale očividně zde chybí snaha vedení či pedagogů se dítěti specifitěji věnovat a respektovat jeho potřeby (Fořtík, Fořtíková, 2007, s. 39).

V zásadě se školy, kam může nadaný žák docházet, dělí na běžné a specializované. Toto je možné rozdělit do čtyř širších kategorií:

Homogenní školy – jedná se o speciální školy, v nichž jsou úplně všichni žáci nadaní. Tyto školy bývají značně flexibilní v rámci uspokojování specifických potřeb žáků či organizování různých akcí, které jsou zaměřeny na rozvíjení nadaných žáků. Celá škola a jednotlivé učebny jsou přizpůsobeny potřebám žáků. Nevýhodou je izolace žáků a nedostatečný kontakt s běžnými vrstevníky.

Homogenní třídy – jedná se o třídy, které jsou sestaveny z nadaných žáků, ale nachází se v prostředí běžné školy. Společná existence obou typů tříd, může být dobrým způsobem, jak žáky vést ke vzájemné akceptaci, ale bohužel se situace může vyvinout tak, že bude docházet k posměškům či vzájemné rivalitě. Jelikož jsou na takovéto škole nadaní žáci v menšině, stává se, že dojde k izolovanosti celé třídy. Flexibilita v těchto podmínkách už také není tak velká. Pokud má tato forma integrace fungovat dobře, je důležité, aby se žáci z obou skupin setkávali alespoň v některých předmětech (tělesná výchova, výtvarná výchova, školní klub apod.) Naprostou nutností je pak vytvářet neodsuzující prostředí, čemuž by měli jít příkladem především pedagogové.

Skupinové vyučování – zde jde o umístění skupiny nadanějších žáků společně do jedné třídy daného ročníku. Díky tomuto nadaní žáci získávají rovnocenné partnery pro spolupráci na řešení různých úkolů a také pro komunikaci. Ve třídách, kde byly děti zastíněny přítomností nadaného žáka, se zvýšila aktivita a výkonnost. Ovšem ve třídách se skupinovým vyučováním dosahují vyšších výkonů taktéž i běžní žáci.

Individuální vyučování – v běžné třídě se ocitá pouze jeden nadaný žák. V tomto případě vzniká značné riziko izolace. Nadaný žák se může cítit osaměle bez podobného vrstevníka. Práce učitele je zde také náročná, protože se musí věnovat širokému spektru žáků ve třídě. Může se stát, že učitel začne využívat žáka jako svého „pomocníka“, kdy se místo vlastního rozvoje věnuje rozvoji svých spolužáků, což je naprosto nevhodné.

„ I když se pedagogové věnují nadanému individuálně, neměli by jej vrstevníci vnímat jako někoho odlišného, vzdáleného od normálu. Aktivita pro talentované musí být pro ostatní

jasné a průchodné. Všechny děti by měly dostat šanci pracovat na alternativních úkolech. Pro zkušeného pedagoga může být tento přístup vhodným prostředkem k motivaci všech žáků ve třídě.“ (Machů, 2006, s. 49)

Domácí vyučování – už z názvu je patrné, že dítě nenavštěvuje pravidelně školní zařízení, ale je vyučováno doma zpravidla jedním z rodičů. U starších žáků a náročnějších předmětů se na výuce může částečně podílet i odborník. Tento model je populární hlavně v USA. Rizikem může být, že dítě nedosáhne takové úrovně znalostí, jako jeho vrstevníci ve škole a dále pak je dítě značně izolováno od svých vrstevníků a je ochuzeno o značné množství společenských záležitostí. Dostupné výzkumy však ukazují, že sociální adaptabilita těchto dětí je srovnatelná s ostatními. Ve výzkumu znalostí dosáhli doma vyučované děti dokonce vyšší skóre než běžně vyučované děti (Jurášková, 2006, s. 91 – 92).

Speciální škola pro nadané žáky je u většiny odborníků považována za lepší možnost v případě, kdy běžné školy nedokážou mimořádně nadaného žáka plně integrovat. Problematika nedokonalé či nedostatečné integrace je u nás stále aktuální.

Běžné učivo na školách je koncipováno pro mírně nadprůměrné žáky a je tedy logické, že u většiny žáků je potřeba více času a opakování pro pochopení učiva. Nadaný žák většinou zvládá a chápe probíranou látku už po prvním přednesu. Probíraná látka je pro ně často nezajímavá a nadaný žák se ve škole nudí. Pokud není dostatečně vytěžovaný, je další rozvoj jeho nadání minimální. Klasické metody vyučovány tedy absolutně nemohou uspokojit vzdělávací potřeby mimořádně nadaných žáků. Individuální (značně proklamovaný) přístup k žákům se na běžných školách využívá velmi málo, protože v podmínkách klasické třídy se, i přes snahu pedagoga, v podstatě realizovat nedá. Nadané dítě tedy musí často čekat a přizpůsobovat se ostatním. V důsledku tohoto mohou vznikat závažné kázeňské problémy či naopak uzavření se do sebe a celkové znechucení ze školy, do které děti se coby prvňáčci velmi těšili. Základem pro dobrou péči o nadané žáky je tedy ochota školy těmto žákům poskytovat vzdělání, dále modifikace učiva (akcelerace, obohacení), přiměřený počet žáků ve třídě, kompetentní pedagog a spolupráce s odborníky (Laznibatová, 2001, s. 80 – 81, 100).

Body, které by měla mít škola vyjasněné v případě plánování péče o mimořádně nadané žáky:

1. Strategie výběru nebo průběžné identifikace nadaných žáků

Podle platných zákonů musí nadané dítě diagnostikovat pedagogicko-psychologická poradna. V nejlepším případě by to měla být taková, která se orientuje v problematice

nadaných dětí (je jich u nás ovšem velmi málo). V těchto poradnách umí také školám pomoci například se sestavováním individuálního vzdělávacího plánu.

2. Systém dalšího vzdělávání pedagogů v péči o mimořádně nadané žáky

V naší republice existuje prozatím jenom velmi malé množství fundovaných odborníků, kteří se problematikou vzdělávání nadaných žáků dlouhodobě zabývají. Pokud má tedy škola zájem o kurzy či školení pro pedagogy, měla by se vždy obracet na instituce, které mají v rámci těchto kurzů oficiální akreditace. Tato školení jsou velmi důležitá, protože v rámci běžné přípravy na povolání učitele se studenti s touto problematikou setkávají spíše zřídka například oproti vzdělávání žáků s postižením či poruchami učení. Jelikož je tato problematika poměrně nová, je možné zaznamenat také nedostatek odborné literatury v češtině. Lektoři, kteří o této problematice přednášejí, čerpají především ze zahraniční literatury a dokážou tedy pedagogům ve školách tyto těžko dostupné informace zpřístupnit.

3. Specifikace a úprava vzdělávacího programu školy

Je velmi užitečné se ptát, zda má škola ujasněnou metodologii výuky a je připravena na to, jak kupříkladu adaptovat pokročilé žáky, kteří budou využívat akcelerace (přeskočení ročníku), jaké formy obohacování pro žáky chystá, jaké výukové materiály bude využívat v případě, že obsah standardních učebnic už žák zná.

4. Úprava organizačních forem výuky

Vzdělávání nadaných žáků často vyžaduje i organizační změny v chodu školy – zřízení školní knihovny nebo laboratoře, kam mohou žáci docházet v rámci samostudia či práce na projektech, vytváření heterogenních vzdělávacích skupin (napříč ročníky) apod.

5. Technické vybavení školy

Nadaní žáci s sebou mohou nést zvýšené nároky na technické vybavení školy (vyšší počet počítačů s přístupem na internet, kvalitní a rychlé připojení, nová tiskárna, scanner atd.) Na většině škol s tímto v současnosti už nebývají větší problémy. Stává se, že je záměr věnovat se péči o nadané žáky pro školy prostředkem, jak přinutit zřizovatele k navýšení financí za účelem zlepšení technického vybavení. Velmi dobré je, pokud škola pořídí řadu odborných publikací, encyklopedií, vzdělávacího softwaru, didaktických her, populárně-naučných knih apod. Těmto pomůckám se může nadané dítě věnovat, například když ostatní žáci procvičují novou látku.

6. Odpolední školní aktivity, spolupráce s organizacemi v rámci víkendových či letních akcí

Pokud nadaného žáka nějaký obor opravdu zajímá, věnují vzdělávacím aktivitám velké množství času. Škola by tedy měla být schopna poskytnout kvalitní kroužky, které se budou lišit od běžné školní nabídky. To znamená nabízet například kroužek logiky, šachový klub, klub deskových her, odpolední volitelní předměty. V nabídce existují také letní tábory a jednorázové akce pro nadané děti i jejich rodiny. Je tedy dobré ptát se školy, jaké zájmové činnosti pro žáky organizuje.

7. Příprava učitelů pro tvorbu individuálních vzdělávacích plánů (IVP)

IVP je nezbytnou součástí školní práce s nadanými žáky. Ze zákona má mít žák tento plán k dispozici do tří měsíců po rozpoznání nadání. Finální podobu IVP schvaluje rodič dítěte. Učitelé by měli vědět, jak plán sestavit, popřípadě tomu může být nápomocna odborná poradna (co je v IVP nezbytné apod.). Je potřeba učitele podpořit v jejich úsilí, pokud mají snahu plán sestavit a dítěti se věnovat odlišně. V každém případě to znamená práci navíc a často se stává, že vedení školy pedagoga za tuto práci ani finančně neodmění, což bohužel bývá demotivující.

8. Plán návaznosti studia žáků na 2. stupni ZŠ, případně na jiném typu školy (SŠ, víceleté gymnázium apod.)

Poměrně častým trendem s dlouhou tradicí je „přesazování“ nadaných žáků po páté třídě na víceletá gymnázia. Rodiče mají často představy, že právě gymnázia dětem dříve poskytnou větší objem informací, které jim běžná škola neposkytuje. Navíc mají v naší republice gymnázia velmi pevnou pozici při výběru dětí z pátých tříd. V případě že dítě navštěvuje základní školu, ve které funguje studijní skupina či třída pro nadané žáky, je potřeba se dívat na situaci trochu jinak. Jestliže dítě od první třídy postupuje podle individuálního plánu, na určité předměty má vlastního stájního vedoucího, aktivně se podílí na internetových kurzech v oborech zájmu a škola je výborně technicky vybavená, tak v tomto případě může být přeřazení dítěte na gymnázium poněkud násilným zásahem do procesu výuky. Na gymnáziu se k žákovi s největší pravděpodobností budou chovat stejně jako ke všem ostatním, budou ho nutit pracovat rutinním způsobem a individuální přístup zde učitelům není příliš vlastní. Je proto potřeba toto rozhodnutí velmi dobře zvážit a určitě je důležité do tohoto rozhodování zařadit i samotné dítě, které dokáže nejlépe říct, zda se ve svojí škole cítí dobře, nebo zda by ji raději chtěl změnit. V neposlední řadě je důležité ptát se školy, zda počítá s návazností skupiny či třídy nadaných na 2. stupeň školy,

případně na nějakou střední školu. Některé školy totiž v důsledku „boje“ s gymnázií nabízí programy pro nadané pouze v 1. – 5. ročníku.

9. Spolupráce s klíčovými institucemi, bez kterých nelze nadané děti integrovat

O záměru věnovat se nadaným dětem by škola měla vždy dostatečně informovat veřejnost, ale v první řadě zřizovatele a také krajský úřad. Bez podpory těchto institucí by záměr vzdělávat nadané velmi brzy vyšel do ztracena. Navíc u těchto institucí je možné žádat o finanční prostředky pro integraci. Z tohoto důvodu by se o vývoj situace měli rodiče nadaných žáků zajímat. Určitě ale není vhodné spoléhat pouze na finanční podporu ze státního rozpočtu. Je třeba využívat také možností finančních darů od sponzorů, prodávat projekty do různých fondů a zajímat se o další způsoby, jak získávat finance. I tato snaha rodiče lépe přesvědčí o tom, jestli je škola opravdu schopná se na integraci dobře připravit.

10. Mechanismy propagace profilu školy a způsob informování rodičů o plánované péči to tyto žáky

Pro rodiče je podstatné, jak dává škola o svém záměru vědět veřejnosti. Školy se pochopitelně chlubí tím, že pro nadané žáky připravují speciální program či zřizují speciální třídy a skupiny. Při návštěvě školy je důležité ptát se na výše zmíněná témata. Díky tomu je možné zjistit, jestli se škola připravuje opravdu pečlivě nebo se pouze snaží získat vyšší počet žáků v rámci konkurenčního boje. Je dobré se jít podívat také na běžný chod školy, do výuky, promluvit si s učiteli. Toto určitě poskytne lepší obrázek o tom, co má škola skutečně k dispozici (Fořtík, Fořtíková, 2007, 40 – 43).

11. Reference

Nezanedbatelným vodítkem je také pověst školy a zkušenosti těch, kteří školu navštěvují či navštěvovali. Samozřejmě tyto informace mohou být značně subjektivní, ale stejně subjektivní je i náš vlastní dojem, který ze školy máme. Je potřeba si uvědomit, že všechny oficiálně dostupné informace (letáčky, webové stránky apod.) jsou vytvářeny za určitým účelem a mohou tedy také být značně zkreslené (Havigerová, 2011, s. 120).

Školy, které se specializují pouze na nadané žáky, jsou u nás velmi výjimečné. Povedlo se mi najít pouze Mensa gymnázium a základní školu Cesta k úspěchu.

Mensa gymnázium je osmileté gymnázium, které přijímá studenty z 5. i 9. tříd. Zřizovatelem školy je společnost Mensa ČR. Škola poskytuje studentům nadstandardní péči s individuálním pedagogickým i psychologickým přístupem. Podporuje u studentů

radost z poznávání, tvořivost, pracuje také na jejich sociálních dovednostech a sebezpoznávání, učí je týmové práci (u nadaných žáků to často bývá problém).

Studentům na gymnáziu je již od počátku studia umožněna vysoká profilace pomocí řady volitelných předmětů a seminárních prací. Výuka některých předmětů (matematiky, cizích jazyků) probíhá ve smíšených skupinách podle vyspělosti studentů tak, aby student vždy pracoval ve skupině, jejíž tempo a úroveň nejlépe odpovídá jeho schopnostem. Některé obory jsou vyučovány přímo na katedrách vysokých škol vysokoškolskými profesory. Základní podmínkou přijetí na gymnázium je úspěšné absolvování vstupního testu do Mensy ČR (IQ nad 130) - členství podmínkou studia není.

Škola počítá také s dvojí výjimečností (ADHD, dyslexie, dysgrafie, Aspergerův syndrom apod.), působí zde výchovná poradkyně a probíhá spolupráce se dvěma psychology, Dyscentrem a dalšími organizacemi (Mensa gymnázium, 2013, online).

Soukromá základní škola **Cesta k úspěchu** nabízí nadaným dětem nadstandardní vzdělávací přístup, jehož cílem je naplnění vědomostních, poznávacích, emocionálních a sociálních potřeb žákyň a žáků. Škola má na zřeteli celkový rozvoj osobnosti dítěte se zvláštním důrazem na podporu jeho kladného sebehodnocení, komplexního myšlení, přirozené touhy po vědě, zkoumání a úspěchu ve společnosti.

Ve škole je garantován nízký počet žáků ve třídě a pracuje se samostatně i ve skupinách. Je zde podpora demokratického prostředí, kladení otázek a odpovědí. Rozvíjí také umění prezentovat své znalosti i schopnost naslouchat druhým či diskutovat. Učivo je dle individuálních schopností a dovedností žáků rozšířené, prohloubené a obohacené. Pedagogové vytváří své vlastní pracovní listy, učební pomůcky a materiály, které jsou „ušité na míru“ každého dítěte. I zde je potřeba absolvovat před přijetím speciální testy. Absolvent této základní školy může ve svém dalším studiu pokračovat například na již zmíněném Mensa gymnáziu a bude mu tak zaručen specifický přístup až do nástupu na vysokou školu (Cesta k úspěchu, 2010, online).

Samozřejmě se obě školy nacházejí v našem hlavním městě a tak může být pro spoustu rodičů z jiných regionů problém, najít ve svém okolí odpovídající péči o nadané dítě. O radu či pomoc se ale mohou obrátit na řadu organizací, které se touto problematikou zabývají, například Společnost pro talent a nadání, Centrum rozvoje nadaných dětí, Centrum Filip, Mensa a další.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUM

Vzhledem k tomu, že jsem se chtěla v dané problematice dostat více do hloubky, dát větší prostor k vyjádření respondentům, být s nimi v osobním kontaktu a také jim umožnit vzájemnou interakci, zvolila jsem si pro svou práci kvalitativní typ výzkumu.

U kvalitativního výzkumu se výsledků nedosahuje pomocí statistiky či obdobných principů. Užívají se nematematické způsoby vyhodnocení, kterých existuje poměrně široká škála. Za nejčastější metody sběru kvalitativních dat je považován rozhovor nebo pozorování. Často jsou tyto metody kombinovány (Strauss, Corbin, 1999).

V této kapitole budu rozebírat cíl výzkumu, výzkumný problém, metody výzkumu, výzkumný vzorek, analýzu výzkumu, shrnutí výzkumu a závěr.

4.1 Cíl výzkumu

Hlavní cíl výzkumu jsem zformulovala následovně:

Zjistit jak si nadaní žáci představují ideálního učitele.

Dílčí cíle

1. Zjistit, které faktory osobnosti jsou u ideálního učitele nejdůležitější.
2. Zjistit, co je pro žáky v určených oblastech ve vyučování ideální.

4.2 Výzkumný problém (otázka)

Jak si nadaní žáci představují ideálního učitele?

Dílčí výzkumné otázky

1. Jaké vlastnosti žáci u učitele preferují?
2. Jaký rozsah znalostí by měl mít ideální učitel?
3. Jaké vyučovací metody a postupy žáci považují za ideální?
4. Má ideální učitel používat tresty?
5. Jaký je ideální vztah učitele a žáka?

4.3 Metoda výzkumu

Výzkum jsem provedla pomocí ohniskových skupin, což je jedna z metod kvalitativního výzkumu.

4.3.1 Ohnisková skupina

Jako metoda kvalitativního výzkumu je ohnisková skupina jakousi formou skupinového rozhovoru. Nejedná se však o prostou výměnu otázek badatele a odpovědí respondentů, ale významnou roli hrají také interakce uvnitř skupiny, které jsou vyvolány předkládanými tématy výzkumníka. Interakce jsou tedy v ohniskové skupině prvkem, který ji odlišuje od běžného skupinového rozhovoru. Ohniskové skupiny jsou jednou z novějších metod na poli kvalitativního výzkumu. Výhodou této metody je poměrně rychlý sběr velkého množství informací. Naopak nevýhodou je, že získaná data přece jenom nejsou tak podrobná jako v případě individuálního hloubkového rozhovoru (Morgan, 2001, s. 13 - 14).

Do obou skupin jsem měla připraveny polostrukturované rozhovory s oblastmi, kterým se chci věnovat a podle této struktury jsem pokládala otázky, případně pokládala doplňující otázky a korigovala tok diskuze, abychom neskouzli k jiným tématům, či neustrnuli příliš dlouho v jedné problematice, což jsem vzhledem k přidělenému času musela opravdu kontrolovat.

Základní struktura otázek v rozhovoru:

1. Preferujete učitele určitého pohlaví?
2. Jaký věk je pro vás u učitele ideální?
3. Jaké charakterové vlastnosti jsou pro vás u pedagoga nepostradatelné?
4. Měl by podle vás být učitel skutečným odborníkem na předměty, které vyučuje?
5. Čím na vás dokáže pedagog udělat ve výuce dojem?
6. Jaké aktivity ve vyučování považujete za zábavné a zajímavé?
7. Jakým způsobem by měl ideální učitel ověřovat vaše znalosti?
8. Popište, jak by měl ideální učitel hodnotit vaši práci a výkony?
9. Jak se stavíte k užívání trestů?
10. Jaké tresty by měl případně ideální učitel používat?
11. Jaký je pro vás ideální vztah učitele a žáka?
12. Je důležitá vzájemná důvěra?
13. Co všechno by o vás jako o žácích měl učitel v ideálním případě vědět?

14. Dovedli byste popsat vašeho oblíbeného učitele, co na něm máte rádi?

4.4 Výzkumný vzorek

Žáci 6. a 7. třídy byli rozděleni do dvou skupin – 9 a 10 žáků. Na každou skupinu jsem měla časovou dotaci cca 50 minut. Tento čas byl pro výzkum základního rozsahu dostačující. Rozhovory probíhali na půdě školy pro nadané žáky (Mensa gymnázium) s vědomím vedení školy a za souhlasu rodičů žáků, které předem informoval zástupce ředitele. Vše jsem zaznamenávala na diktafon a před zpracováním dat jsem provedla transkripci audio záznamů.

4.5 Technika zpracování dat

Pro svou práci jsem si zvolila techniku nazvanou „vyložení karet“. Po tom, co jsem rozhovory přepsala do písemné podoby, jsem data zpracovala základní technikou otevřeného kódování. Snažila jsem se o zachycení podstatných pojmů a slovních spojení. Z kódů jsem následně vytvořila podstatné kategorie. K analýze jednotlivých kategorií použiji právě techniku vyložení karet, která je nadstavbou nad otevřené kódování.

Jak říká Švaříček a Šed'ová (2007, s. 226) „výzkumník vezme kategorizovaný seznam kódů, kategorie vzniklé skrze otevřené kódování uspořádá do nějakého obrazce či linky a na základě tohoto uspořádání sestaví text tak, že je vlastně převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií.“

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

V této části práce se zabývám analýzou zjištěných dat, která jsem rozdělila podle relevance do několika **kategorií** a **podkategorií**. V závěru výzkumu naleznete shrnutí.

5.1 Kategorie 1 – Osobnostní kompetence

První kategorií, kterou jsem vytvořila, je kategorie s názvem „Osobnostní kompetence“. Jsou v ní obsaženy podkategorie, týkající se pohlaví a vzhledu učitele, ale především vlastností ideálního učitele.

Žena či muž?

Vlastnosti – dimenzionální rozsah

Pohlaví - nepodstatné

Názory na pohlaví učitele se u žáků poměrně různili. Pro učitelku ženského pohlaví se vyjadřovali většinou chlapci. Samozřejmě si ženu učitelku představují jako mladou a atraktivní. Hodně žáků preferovalo také učitele mužského pohlaví v důsledku předešlých pozitivních zkušeností.

V zásadě se však žáci shodli, že:

„Je to jedno, jsou důležitější faktory, které o tom rozhodují.“

„Já bych se rozhodovala podle toho, jak by ten učitel učil, takže by mi bylo jedno, jestli by to byla učitelka nebo učitel.“

To znamená, že obraz učitele jako ideálu tvoří důležitější faktory než pohlaví.

Věk učitele

Vlastnosti – dimenzionální rozsah

Věk - průměrný

Věk učitele by měl být podle žáků kolem 30 – 40 let. Učitel by *„neměl být starý, ale nějaké zkušenosti by mít měl. Tak pět let praxe.“* Žáci preferují učitele mladšího věku, ale přesto je pro ně důležitá určitá zkušenost s učitelkou profesí. Objevil se také názor, že učitel může být i starší, *„pokud by to nebyl nějaký nevrlej páprda“*, se kterým souhlasili i ostatní. Starší učitelé ztrácí podle žáků postupem času chuť do života, používají jiné metody výuky.

Z výše uvedených informací vyplynulo, že do určité míry jsou pohlaví a věk důležité, ale v představách o ideálním učiteli hrají významnější roli následující oblasti.

Vlastnosti učitele

Vlastnosti – dimenzionální rozsah

Přirozená autorita – zásadní

Spravedlnost – požadovaná

Nespravedlnost – odsuzovaná

Trpělivost – nezbytná

Smysl pro humor – oceňovaný

Přívětivost – oceňovaná

Cholerismus - nežádoucí

V této kategorii je nejvíce patrná různorodost požadavků na vlastnosti pedagoga.

Stěžejní vlastností, od které se odráží všechny další požadavky, je **přirozená autorita**.

Žáci v rozhovorech buď přímo zmiňovali termín „přirozená autorita“ nebo například slovo „respekt“.

„Někdo prostě třeba učit nemůže. Jako oni to třeba i dobře říkaj, ale lidi je prostě nevnímaj, nedovedou si získat tu pozornost.“

„Učitel by měl být takový, že si dokáže ve třídě udržet klid.“

„...ale musí mít taky ten učitelskej respekt, takže takovej odstup.“

Na žáky pozitivně působí různé chování učitelů. Z rozhovorů se dalo vysledovat, že někteří žáci si oblíbí (a vyžadují) **autokratického** pedagoga, který se nebojí jednat rázně.

„Moje nejoblíbenější učitelka je přísná a proto se nikdo neodvází ani ceknout. Je skvělá.“

„Učitel by měl být pokud možno co nepřísnejší, protože někteří spolužáci neumí zavřít pusy.“

Spíše však žáci požadují učitele **liberálního**, který nezvyšuje hlas a řeší vše v klidu.

„Měl by být trpělivý, hodný a přátelský. Také by měl být milý. Vadí mi, když je učitel přísný a zlý.“

„Když je učitel milej a má nadhled, tak ho maj děti rády a maj k němu respekt. Když na ně řve, tak k němu nikdo nemá respekt, maximálně se ho bojí.“

V ideálním případě by se ale měl učitel nacházet někde ve středu mezi oběma extrémami, tedy by měl být učitelem **demokratickým**, který používá různé přístupy, a to vždy na základě dané situace.

„Učitel by neměl být ten, co na děti jenom řve a je zlý, ale taky ne ten, který je moc hodný a žáci ho neposlouchají.“

„Učitel by měl být hodný, pokud jsme hodní, ale i trochu přísný. Kdyby nebyl hodný, tak by nás to tolik nebavilo. Ale kdyby nebyl přísný a moc nám dovoloval, to by taky nebylo dobré, protože bychom se tak moc nenaučili a byli bysme neukáznění.“

„Ideální učitel by neměl být moc přísný, abych měl hodiny s ním rád, ale neměl by být ani příliš hodný, aby zlobivým žákům neprocházely věci, které normálně prochází.“

„Moje oblíbená paní učitelka na nás občas i křičela, ale ne moc.“

Další důležitou vlastností je **spravedlnost**. Toto téma bylo pro žáky velmi citlivé a hodně se ke spravedlnosti (či spíše nespravedlnosti) učitelů vyjadřovali. I když by se mohlo zdát, že žáci mnohdy požadují spravedlnost pouze v případech, kdy je to v jejich vlastní prospěch, není tomu tak. Žáci jsou ochotni uznat, že je v některých případech spravedlivé, aby na ně učitel zvýšil hlas, zakřičel či použil jiný trest, protože *„když fakt děláme bordel a nedá se v tom učit, tak mě to i samotnému někdy vadí.“*

„Pokud nejsou respektované pravidla, měl by učitel použít trest.“

Více než ke spravedlnosti se však žáci vyjadřovali k **nespravedlnosti** učitelů. Ta totiž žáky většinou velmi zasáhne, mrzí je takové jednání a to, že jim učitel nedůvěřuje, což vede také k oslabení důvěry žáků k učiteli. Pro žáky je velmi důležité, aby si učitel k nastalé situaci vyslechl jejich stanovisko.

„Mě třeba štve, že někomu něco vysvětluju v lavici, že to třeba ten spolužák nechápe a ten učitel, protože je na mě zasedlej, tak k nám nepřijde, když se hlásím, tak mu to vysvětlím sám a pak dostanu poznámku za to, že kecám a ani si ten učitel nenechá vysvětlit, o čem jsme se bavili, nemá ke mně tu důvěru.“

„Zrovna dneska se mi stalo, že jsem v hodině kecal a dostal za to poznámku i spolužák, co nic neříkal a to jsem ještě tomu učiteli říkal, že von nekecal.“

„Mě třeba štve, když někdo kecá, já ho napomenu a dostanu za to poznámku.“

„Já si taky myslím, že by měl bejt férovej a víc jako koukat na ty lidi, třeba když se tam bavěj, tak aby se chvílku koukal, jestli opravdu mluví ten nebo ten.“

Samostatné téma je pak nespravedlnost učitele v přístupu k děvčatům a chlapcům ve třídě. Většinou se cítí ukřivděně právě chlapci. Například jim vadí, *„že když kecaj holky u nás ve*

třídě, tak ten učitel je ani nenapomene, ale když kecáme my kluci, tak ten učitel nám dá prostě pětku nebo poznámku. Já bych chtěl, aby to bylo na všechny stejně, ale učitelé strašně chráněj holky.“ Dívky se bránili tím, že u nich se jedná spíše o výjimečné případy, oproti tomu chlapci jsou napomínáni neustále, takže s nimi učiteli dojde dříve trpělivost.

Další vlastnost, kterou žáci uváděli jako důležitou, je **trpělivost**. Ta je z pohledu žáků nejdůležitější především při výkladu učiva. Žáci totiž v souvislosti s trpělivostí nejvíce zmiňovali situaci s vysvětlováním nepochopené látky. V takovéto situace by měl učitel být ochoten látku znovu vysvětlit a nerozčilovat se když žáci učivu hned neporozumí.

„Měli jsme třeba učitelku, která nám nic nevysvětlila, a hned jsme psali test, takže hlavně učitele, který by to uměl vysvětlit tu látku a aby byl trochu klidnej.“

„Jakmile někdo udělal nějakou chybu, tak na něho učitelka vyštěkla jak na psa.“

Žáci ocení trpělivost také vzhledem k pracovnímu tempu jednotlivých žáků (nadaní žáci často mívají obtíže například s grafomotorikou).

„Učitel by neměl žáky podceňovat a měl by jim dodávat sebevědomí. Kdyby měl někdo s něčím potíže, měl by se je snažit postupně odstranit.“

„Důležité vlastnosti jsou pro mě, aby nebyl moc přísný a aby bral ohled na mou rychlost.“

S úsměvem jde všechno líp. Pravdivost pořekadla potvrdili i samotní žáci, kteří často zmiňovali, že učitel by měl mít určitě **smysl pro humor**. Slovy žáků, „aby byl učitel vtipnej.“

„Moje oblíbená učitelka je hodně vtipná.“

„Já mám jednu učitelku na angličtinu a je to s ní fajn, že třeba když řeknu, že je něco vtipný, tak místo aby nadávala, tak se tomu se mnou zasměje.“

„Pan učitel Kalivoda, ten je vtipnej.“

V neposlední řadě je pro žáky podstatné, aby se k nim učitel choval mile, **přívětivě** a přátelsky.

„...měla i vlastní děti, takže se k nám uměla dobře chovat, že s tím má sama zkušenosti.“

„Já mám v paměti moji první učitelku z první třídy. Byla hodně mladá a my jsme byli úplně první její třída a ona byla strašně milá a jako prvňáčci jsme se tam nebáli do té školy.“

„Já mám třeba nejradši našeho učitele na dějepis, že von je právě hrozně hodnej.“

„Moje bývalá učitelka na klavír, která byla hodná...“

„Na paní učitelce Omelkové se mi líbí, že je právě taková přátelská...“

Stabilně je u žáků neoblíbená především jedna vlastnost či spíše typ povahy a tím je **choleric**. Podle žáků se nejčastěji projevuje nepřívětivou povahou, častými výbuchy vzteku, netrpělivostí, zbytečným zvyšováním hlasu apod.

„Učitel by neměl být ten, co na děti jenom řve a je zlý.“

„Hlavně to nesmí bejt ten cholerickej učitel.“

5.2 Kategorie 2 – Oborově předmětové kompetence

Vlastnosti – dimenzionální rozsah

Hluboké znalosti – požadované

Přehled – dokonalý

Zajímavosti – oceňované

Jistě není žádným překvapením, že nadaní žáci u ideálního učitele požadují hluboké znalosti a dokonalou orientaci, a to především v oboru, který vyučuje.

„Měl by být odborníkem na předměty, které mě učí.“

„Učitel by měl znát všechno, co nás učí na 100%, protože kdyby to nevěděl, tak je v koncích.“

Důležitý je také přehled v učivu, které je aktuálně probíráno, to znamená, aby vyučující neustále nelistoval v učebnici, ale spíše plynule vyprávěl (přednášel) k tématu. Pro žáky je dále podstatné, aby pedagog dokázal odpovědět na jejich otázky. Pokud učitel odpověď nezná, klesá z pohledu žáků jeho prestiž a hodnověrnost.

„Já nemám ráda učitele, kteří přijdou do hodiny a vědí jenom to, co je v učebnici a když se ten žák zeptá na něco, co tam není, tak voni si to prostě musí někde najít, prostě vůbec nevěděj.“

„U spousty učitelů tady je vidět, jak voni maj ty poznámky a vždycky se tak jako kouknou...“

„No měl by toho většinu umět z hlavy, aby to všechno nečet a uměl to vysvětlit.“

Ne všichni žáci s těmito názory souhlasili a padl i výrok na obranu učitelů.

„Podle mě se učitelé na naší škole v učivu orientují skvěle, jenom si nemůžou pamatovat všechno, takže mají nějaké poznámky.“

Žáci dále velmi oceňují zajímavosti, které učitel sděluje k daným tématům.

„Třeba u souislýho textu je dobrý, že přihodí pár zajímavostí, aby to nějak okořenil.“

Tyto „bonbonky“ hodinu příjemně oživí, žáci vidí, že učitel se o daný obor skutečně zajímá a také si takovéto informace lépe a déle uchovávají v paměti. Tomuto tématu se podrobněji věnuji v kategorii „Didaktické kompetence“

U znalostí učitele se žáci nelibě vyjadřovali především k ne odbornosti, tedy nedostatku znalostí z dané oblasti. Žáci zmínili i zkušenost s učiteli, kteří byli o takzvaně o lekci dřív, než oni.

„My jsme třeba měli na francouzštinu supl a ta učitelka učila tak, že byla o lekci dřív než my. Vůbec jí to nešlo, špatně to vyslovovala.“

„Třeba na základce jsme měli učitelku, kterou jsme učili spíš my, než ona nás.“

„Já myslím, že když už jsou ty jazyky, tak ten učitel, který to vyučuje, by buď mohl pocházet z toho místa, nebo alespoň že tam pobýval pár let. Naše paní učitelka tam byla a ta už opravdu dobře naučí.“

Znalosti učitele jsou tedy pro žáky bezesporu důležité, avšak ještě důležitější než odbornost pedagoga je to, zda má vůbec chuť a schopnosti žákům vědomosti předávat a předávat je tak, aby byli pro žáky srozumitelné, zajímavé a užitečné.

„Učitel by měl být takovej nadšenec do toho. A měl by se na učitele hodit. Ne, že to učivo ho baví, ale nebaví ho nás učit.“

5.3 Kategorie 3 – Didaktické kompetence

Tato kategorie se týká toho, jak učitel ovládá strategie vyučování a především do jaké míry dovede využívat metodický repertoár. Jedná se například o vyučovací metody, hodnocení žáků, užívání trestů a podobně.

Vyučovací metody

Vlastnosti – dimenzionální rozsah

Monologické metody – časté

Zajímavost - oceňovaná

Metody předvádění – oblíbené

Metody motivační a aktivizační – zábavné

Skupinová práce - preferovaná

Monologické metody jako výklad, vyprávění či přednáška, jsou nedílnou součástí téměř každé vyučovací hodiny a těžko se jim dá úplně vyhnout. Pro žáky mnohdy nejsou tyto

metody příliš oblíbené, jak jsem však zjistila, je to především v případech, kdy je výklad nudný, ničím nezpestřený. Nejpodstatnější je tedy obsah výkladu, který by měl být dostatečně zajímavý, pestrý, zábavný a srozumitelný. A ideální učitel by měl být schopen takový výklad sestavit.

„Jako vono to může bejt třeba hrozně zajímavý, ale mluví pořád stejně, tak u toho se člověk hrozně nudí.“

„Nejdůležitější je, aby to uměl učit, přednášet. Když tam jenom stojí a říká tohle, tohle, tohle udělejte takhle, tak je to taky nuda, když je to monotónní a o ničem.“

„Je důležité, aby to ten učitel učil tak, aby mě to bavilo.“

„Naše třídní ze základky dovedla věci dobře vysvětlit.“

„Moje oblíbená učitelka suprově učí, umí to, dost si od ní pamatuju.“

„...uměla mi to dobře vysvětlit. Neřekla mi jenom, jak se to hraje správně, ale řekla mi třeba i chyby, který dělám v tý skladbě a ukázala mi kde a kdy a proč to asi dělám.“

Nejčastěji zmiňovaným požadavkem, který by měl být součástí výkladu je tzv. „bonbonek“ čili jakási zajímavost, která zpestří výuku a žák si snáze zapamatuje potřebné informace. Dále žáci oceňují, pokud se učitel podělí o svou osobní zkušenost, týkající se probírané látky.

„Třeba by moh říkat svoje vlastní zkušenosti a zajímavosti.“

„Třeba u toho souvislýho textu, že přihodí pár zajímavostí, aby to nějak okořenil.“

„A taky když kolem toho třeba vypráví, co se mu stalo, co sám zažil a tak, tak je to zajímavější.“

„Třeba na dějepise jsou úžasný, když učitel říká takový dlouhý příběhy a nepíše nám tolik na tabuli. A dává nám k tomu zajímavosti, že třeba v jedný válce měli vobrovský luky. Pak ty testy nejsou ani tak těžký napsat.“

„Prostě když to je něčím zajímavý a nemáte chuť si dát sluchátka do uší a nevnímat.“

„Já mám rád učitele na dějepis, dělá nám většinou tu hodinu zajímavou.“

„Líbí se mi, že když se dostaneme k tématu, o kterém třeba člověk něco ví, tak přeruší ten svůj výklad a začne o tom s člověkem diskutovat, takže vlastně tu hodinu pak dokáže udělat zajímavou.“

Většina žáků preferuje průběžné provádění zápisků z hodin, i přes to, že to pro ně není nijak oblíbená činnost. Je dobré, pokud učitel podpoří výklad ještě prezentací či zápisky stěžejních informací na tabuli, aby žáci dovedli rozpoznat, co vše učitel považuje za důležité, a co ho tudíž bude zajímat v testech či při zkoušení.

„Je lepší, když to píše na tabuli, než diktuje.“

„Nebo když ty základní body napíše na tabuli a kolem toho vypráví víc, tak si toho můžeme zapsat víc my sami.“

„Pro mě je lepší, když si u toho povídání zapisuju z toho poznámky. Když mi to jenom říká, tak se mi to do tý hlavy úplně neusadí, když si to sám nenapišu.“

„Když píšeme do sešitu a pak jenom z toho je test a my se jenom učíme z toho sešitu, tak to není vono.“

Pro žáky jsou vždy atraktivní názorné ukázky. Již J. A. Komenský považoval názornost za jednu ze zásad správné výuky, kdy tato ukázka zajistí přímou žákovu zkušenost s daným jevem. Názorné ukázky je možno zařadit mezi **metody předvádění**.

„Jednou nám učitelka názorně předváděla, jak asi bylo těžké brnění, jako tahat na zádech Vojtu.“

„Třeba jedna učitelka, když jsme se učili o japonském divadle, tak nám to ukazovala, jak to tam probíhá.“

„Mohl by zkusit vyučovat tak, že třeba jednu hodinu sedíme v lavici a píšeme do sešitu o husitské válce, další hodinu o tom píšeme test a další třeba trochu zábavnější formou, kdy bychom si třeba zkusili tu válku zahrát.“

„Ona nám i názorně předvádí a vypráví různé příběhy, je to takový pestrý.“

Jako další zpestření výuky žáci vítají různé zábavné aktivity, do kterých se mohou zapojit, ale které souvisí s daným předmětem. Mohou sloužit k lepšímu zapamatování či opakování učiva, protože zde velmi silně funguje motivace žáků. Jedná se tedy o **metody motivační a aktivizační** konkrétně o **didaktické hry**.

„Vyučování by mělo být zábavné jak pro učitelku, tak pro žáky. Když máme matematiku, tak třeba že je nějaký obrázek, ve kterém jsou příklady a my je máme vypočítat a podle toho obrázek vybarvit.“

„Děláme různé testy na počítači, je to zábava a mnohem líp se to naučím.“

„Je dobrý, když nás učí zábavně, někdy i hrou nebo soutěží.“

Mladší žáci často uváděli jako oblíbenou aktivitu hru s názvem Zamrzlík, která se dá použít například v matematice, angličtině apod. Jde o hru, která většinu žáků slině motivuje kvůli touze být nejrychlejší nebo alespoň nebýt poslední.

„Trochu bych preferoval Amosovo heslo: „Škola hrou“, tzn. opakování v podobě her např. na Zamrzlíka v matematice.“

„Já bych chtěl delšího Zamrzlíka.“

„Hrát víc Početního krále.“

Žáci uvítají jakékoliv hry a aktivity, pokud je ovšem nepovažují za nudné a nepřiměřené jejich věku.

„My jsme měli na základní škole učitelku, ale vona se k nám chovala, jako bysme byli ve školce. V páté třídě jsme vyráběli papírový slepičky.“

Pokud navíc tyto aktivity probíhají v jiném prostředí než ve třídě (například venku), jsou o to oblíbenější.

„Někdy by nás třeba mohl vzít ven, abychom se vyřádili, ale aby to mělo něco společného s danou vyučovací hodinou.“

Samostatná práce žáků je další častou metodou užívanou ve výuce. Vede k praktickému používání získaných poznatků a k ještě lepšímu vstřípení učiva vlastním prožitkem. Spíše než samostatná práce je však oblíbená skupinová práce.

„Mě třeba hodně baví to vyučování tak, že se dělají hodně prezentace, ale tím myslím, že se dělají třeba plakáty nebo i na powerpointu, prostě hodně skupinový práce a projekty, to je nejlepší.“

„Měl by hodně využívat skupinové práce.“

„Víc mě baví skupinová práce než práce samostatná.“

Ověřování znalostí

Poměrně neoblíbenou součástí výuky je ověřování znalostí žáků. Této činnosti se však nedá nijak vyhnout, protože v současném systému hodnocení žáků získává učitel největší množství známek ke klasifikaci žáků právě zkoušením a testy či písemkami.

Vlastnosti – dimenzionální rozsah

Zkoušení – ústní

Při rozhovorech jsem se žáků ptala především na to, jaký způsob ověřování znalostí, zda test či ústní zkoušení, považují za vhodnější a oblíbenější. Jednoznačné odpovědi se mi nedostalo. Preference žáků ohledně testů a zkoušení se velmi různili a v konečném výsledku větší část žáků preferuje ústní zkoušení před písemným testováním.

Žáci, kteří preferovali ústní zkoušení, na mě působili značně extrovertně. V rozhovoru se mnou se vyjadřovali obširně, s komunikací neměli problém a nebyli ostýchaví. To všechno jsou zajisté faktory, které ovlivnily jejich preference. Další neopomenutelný důvod, který mohl ovlivňovat výběr, je problém některých žáků s písemným vyjadřováním (nadaní žáci mívají problémy s jemnou motorikou – rychlost psaní, vzhled písma apod.).

Výhodou ústního zkoušení je bezesporu přímá komunikace s pedagogem, která zaručuje snazší porozumění žákovu sdělení, nevznikají tedy zbytečná nedorozumění či nepochopení. V případě, že žák mírně tápe, může ho učitel nasměrovat pomocí vhodně mířených otázek.

„Ústní zkoušení, u písemného si člověk není tak jistý prostě, nemůže se tak dobře vyjadřovat, protože všechno musí napsat na ten papír. Nevidím taky reakce učitele na to, co píšu a nemůžu tam toho napsat až tak tolik.“

„Ústní, rozhodně ústní. Já nerad píšu, takže to radši řeknu. Taky nejsem omezenej prostorem papíru.“

„Já mám radši to ústní, protože u písemky nemůžu napsat všechno, co vím.“

„Zkoušení, protože tam se to může jakoby víc vysvětlit.“

„Já si myslím, že asi zkoušení, protože se dá říct spousta maličkostí k tomu.“

„Radši ústní zkoušení, protože ten učitel víc odpouští a líp mu to vysvětlím.“

„V písemce mi popisování tak moc dobře nejde a navíc nepíšu tak rychle, takže to někdy nestihnu do konce dopsat.“

„Já bych chtěl radši zkoušení, protože ten učitel víc odpouští a líp mu to vysvětlím.“

Nevýhodou ústního zkoušení je časová náročnost. Na takovéto prozkoušení celé třídy potřebuje učitel mnohem více času, než když žákům rozdá písemku a ověřuje znalosti celoplošně. Proto učitelé většinou preferují právě písemné testy a ústní zkoušení nebývá tak časté.

Hlavní výhodou písemného zkoušení je právě časová nenáročnost získání informací. Ovšem poté je potřeba investovat čas ještě do opravy testů, což tuto výhodu poněkud sráží. Učiteli také při opravování písemek chybí zpětná vazba od žáka v případě, že něčemu neporozuměl nebo si není jistý, co přesně chtěl žák svou odpovědí sdělit. Písemka je výhodná především pro žáky stydlivé, kteří jsou před spolužáky nervózní a nejsou schopni okamžitě reagovat na otázky učitele. Na papíře si mohou svoje odpovědi lépe promyslet, mohou se k nim vrátit a opravit je, a když něco neví, neznemožní se před celou třídou.

„Já si myslím, že je jako spíš dobrý ten test, protože spíš víme, z čeho bude, pokud nám to teda řekne.“

„Já se taky myslím písemný test, protože vono se nad tím člověk může líp zamyslet, ale když se tě zeptá u zkoušení, tak přemýšlíš a najednou voni maj pocit, že to neumíš, takže tě třeba přeruší a ani tě nenechá domluvit.“

„Radši písemka, protože vlastně při tom ústním na toho člověka všichni koukaj a bodně to znervózňuje.“

„Radši písemné, mám na to víc času.“

Hodnocení žáků

Ověřování znalostí žáků úzce souvisí také s jejich hodnocením a v našem školském systému zaujímá právě hodnocení to nejdůležitější místo. V současné době se stále více hlasů ozývá právě proti klasickému hodnocení známkami, které nemusí vždy odrážet reálné znalosti a schopnosti žáků. Na některých školách v současnosti funguje dvojí (slovní i číselné) hodnocení, přesto klasické známkování ve většině škol stále převládá.

Vlastnosti – dimenzionální rozsah

Spravedlivé hodnocení – zásadní

Komplexní hodnocení - smysluplné

Průběžné hodnocení - motivující

Hodnocení by podle žáků mělo být především spravedlivé, což je ovšem hodně neurčitý a subjektivní pojem. Podle toho co žáci popisovali, bych to popsala spíše jako požadavek komplexního hodnocení. To znamená, že učitel by měl vždy přihlídnout k silným a slabým stránkám studentů, k tomu jak se chovají v hodinách a také k tomu, jakou snahu vykazují v jednotlivých předmětech.

„Učitel by měl podle mě taky hledět na to, že když vidí, že člověk nepracuje a místo testu dělá blbosti, tak mu dá míň bodů, než u člověka, u kterýho vidí, že pracuje, ale napsal toho úplně stejně.“

„Třeba když ten učitel ví, že je člověk v něčem dobřej a prostě mu to nevyšlo, tak mu třeba dá opravu.“

„Měl by hodnotit všechny žáky stejně a nikomu nenadržovat, ale brát ohled na to, že někomu jde třeba čeština a někomu třeba matematika. Ale neměl by to přehánět tak, že třeba žákovi A jde matika a žákovi B čeština, ale nejde mu matika. Psal by se test z matiky a žák A by měl správně 89% a měl by dvojku a žák B by měl správně 83% a měl by jedničku.“

Žáci by také preferovali průběžné hodnocení (především za aktivitu a znalosti prokázané během vyučování). Průběžné hodnocení je také pro žáky řešením, které zaručuje, že nebudou tak často zkoušeni, dále funguje jako motivace pro aktivnější zapojení do výuky.

„Mně by se líbilo, kdyby se každou hodinu dělala známka za aktivitu. A pak by ani nemuselo být tolik těch testů. Určitě by nás to motivovalo se snažit.“

„Ale aby to zase nebyly takový ty malý zámky, který jsou natolik malý, že jich musí být nejmíň padesát, aby měly nějakou hodnotu.“

„Práce v hodině je přece to podstatný, všechno není jenom na těch testech.“

„Tak je to třeba lepší za aktivitu v hodině, když se třeba učitel zeptá na začátku, co bylo v minulý hodině.“

5.4 Kategorie 4 - Intervenční kompetence

Trestat či netrestat? To je vždy ta základní otázka. Tresty v různých podobách se objevují všude kolem nás a určitě nebudu přehánět, když prohlásím, že ve škole se s tresty (i když třeba nepřímo) setkal každý z nás. Jsou tedy nedílnou součástí výuky a naší školní docházky. A co na tresty ve vztahu k ideálnímu učiteli říkali žáci?

Vlastnosti – dimenzionální rozsah

Smysluplnost – vyžadovaná

Praktické tresty - preferované

Tělesné tresty - přijatelné

Trest by měl být přiměřený a rozhodně by neměl nikdy být ponižující.

„Veřejný ztrapňování bych nepodporovala.“

V podstatě všichni žáci se shodli na tom, že i ideální učitel může a také by měl používat tresty. Velmi mě překvapilo, že právě samotní žáci se hodně zabývali tím, aby tresty měly smysl a byly pro žáka skutečným trestem. To znamená, že ne všechny běžně používané tresty přijdou žákům smysluplné a účinné.

Žáci například preferují různé úkoly a práci navíc před poznámkami a podobnými záznamy o jejich nekázní.

„No mě třeba přijde, že je lepší mít třeba službu navíc, než dostat poznámku.“

„No tak rozhodně žádný poznámky nebo špatný známky, ale radši třeba něco napsat, že už to nebudu dělat a tak.“

Například výše zmíněný návrh, psaní vět za trest, byl okamžitě po vyřčení podroben kritice. Především z toho hlediska, že deset vět zvládne do druhého dne napsat každý a že by jich muselo být alespoň padesát. Mnohem lepší se mi však zdálo následující pojetí tohoto typu trestu:

„No mě se líbilo, když nám učitelka dávala jako trest deset vět zdůvodnění, proč jsme danou věc udělali.“

Takový trest donutí žáka nad svým jednáním přemýšlet a určitě mu napsání takovýchto deset vět trvá déle než pět minut.

Dalším poměrně nesmyslným trestem je podle žáků posílání za dveře, které v přeneseném smyslu působí spíše jako „odměna“. Samotný akt poslání za dveře sice vnímají jako trest, ale pobyt mimo třídu považují za kontraproduktivní, protože se vyrušující žák „uleje“ z části hodiny.

„Třeba posílat někoho za dveře je...no prostě není to podle mě dobrý trest. Mě osobně to třeba hodně vadí, ale je to fakt blbost v tom smyslu, že se tam neučím.“

„Poslat někoho za dveře, to pro mnohé ani trest není.“

Ptala jsem se tedy žáků, jaké tresty by navrhovali oni sami. Nejsem si však úplně jistá korektností všech zmiňovaných trestů a jejich účinností v praxi.

„Tak třeba naše paní učitelka na češtinu, vždycky když ji fakt už hodně štve, tak mu dá neomluvenou hodinu a ať jde domů, že jo. Je to jeho problém, že se to nenaučí a aspoň nás neruší.“

„Já bych dal jako trest, že tu dobu, kterou žák nepracuje, tak tu dobu by byl po škole.“

„Nebo ten, kdo dělá bordel, tak tomu bych tu známku za aktivitu v hodině dala za pět, takže by se mu postupně zhoršovala známka.“

„Tak bych dala pětku žákovi, kterého ten předmět baví a hodně o něm ví, ale třeba když se učitel zeptá někoho jinýho a voni to třeba vykřiknou, protože to chtěj říct.“

„To je pravda, protože učit se ten předmět je jedna věc a učit se, jak se chovat v té hodině je druhá věc.“

V rozhovorech jsme zabrousili i do problematiky tělesných trestů. Teoreticky by většina žáků nebyla proti fyzickým trestům, pokud by trest byl přiměřené intenzity (pohlavek, plácnutí rákoskou apod.).

„Já bych zavedl tělesný tresty, protože mi to přijde jakoby nejvíc účinný na takový ty fracky.“

„Třeba spíš plácnutí rákoskou, než facka.“

„Já mám třeba zkušenost s učitelem, kterej si v hodině hrál s křídou, a když někdo dělal bordel, tak tu křidu po něm hodil a bylo to účinné.“

Obrátila jsem se s problematikou tělesných trestů také na dívky. Dostalo se mi okamžité odpovědi: *„A tak proč ne. Nám by to stejně nic neudělalo, když nezlobíme.“*

Zajímalo mě také, zda by si žáci učitele vážili i po použití tělesného trestu. Většinou žáci odpovídali, že ano, v případě, kdy sami uznají, že si to daný žák skutečně zasloužil.

„Pokud je ten učitel normálně hodnej, tak jo. Prostě chápu, že když dělám bordel, tak mě musí potrestat.“

„Tak jako když je ten žák drzej.“

„Takhle no, podle toho, jak se k němu chová ten žák, když je na něj hubatej...“

„Když už to dojde to takový míry, tak už si o něm i většina spolužáků myslí, že je cáklej, že si to zaslouží.“

Objevil se však i názor, že takovýto trest učitel použije ze zoufalství.

„No mě by přišlo, že už je jako zoufalej, tak že musí přijít k tomu fyzickému.“

5.5 Kategorie 5 – Sociální kompetence

V této kategorii se budu věnovat otázkám, které se týkají utváření dobrého učebního klimatu, které vzniká především na základě vztahu učitele a žáka. Jak si tedy žáci představují, že by k nim měl ideální učitel přistupovat? O co by se měl zajímat a podobně. Tato kategorie je bezesporu další z důležitých oblastí učitelské profese. Učitel totiž nikdy není od žáků izolován. Při výuce dochází neustále ke vzájemné komunikaci a interakcím.

Přístup učitele k žákům, vzájemný vztah

Vlastnosti – dimenzionální rozsah

Partnerství - preferované

Vzájemná důvěra – vítaná

Důvěra učitele - zavazující

V podstatě všichni žáci si jako ideální přístup učitele k žákům představují tak, že učitel s nimi bude jednat jako se sobě rovnými (partnery) nebo alespoň přiměřeně jejich věku.

„Měli jsme na základce učitelku a ta se k nám chovala, jako bysme byli ve školce.“

„Jako sobě rovný nebo by nás aspoň neměl brát tolik jako děti.“

„No třeba na gymplu nás často berou jako partnery, ale na základce nás tak nebrali.“

Ovšem sami uznali, že jakási autorita ze strany učitele vždy musí existovat a učitele, který by se k žákům choval stejně jako ke kamarádům by v podstatě nechtěli. Rozhodně by však měla existovat vzájemná důvěra, tak jako v opravdu dobrém přátelství.

„Měl by působit jako jeden z nás, jako kamarád, ale ne úplně jako: „Čau vole, budeme se učit.“

Ale zase když se to vezme, tak kámoš je v životě důležitěj, protože si máte s kým popovídat, a když si člověk zrovna nejvíc nerozumí s rodičema, tak se může svěřit tomu učiteli.“

Velice se mi zalíbil nápad jedné s žákyň: *„Třídní učitel by měl dělat jednou až dvakrát týdně komunitní kruh, kde bychom se svěřili s tím, co nás trápí a s čím máme problém.“*

Pokud by se tento nápad uvedl do reality a zpracovalo se na tom, aby fungoval, tak si myslím, že by takováto pravidelná aktivita mohla být velmi přínosná pro žáky i pro učitele. Základním faktorem úspěchu je v tomto případě vzájemná důvěra žáků a učitele.

Důvěra ze strany učitele je pro žáky velmi důležitá. Přejí si, aby jim učitelé důvěřovali. Ovšem velké množství žáků si příliš neuvědomuje, že důvěru si člověk musí vybudovat, zasloužit. A že vzájemná důvěra žáka a učitele se bohužel u všech vybudovat nedá. Jako ideální stav by to však bylo velmi hezké.

„Věřit by nám určitě měl. Ale chápu, že některým lidem učitelé nedůvěřují, když se chovají jako grázlové. To se není čemu divit.“

„Mě přijde dobrý, když nám ten učitel věří a třeba netrestá celý kolektiv, že třeba když je nějaký průšvih, tak někomu věří, že to neudělal. Třeba kdyby nám většina učitelů věřila nebo by nás vylechla, tak by zjistila třeba něco důležitýho.“

„Důvěra podporuje to naše sebevědomí.“

„Vidíme, že nás nebere jako úplně malý, že třeba nic nezvládneme.“

Důvěru žáků v učitele velmi oslabí pocit křivdy, tedy jakékoliv jednání, které vůči sobě či kolektivu vnímají jako nespravedlivé. Toto zmiňují již v první kategorii.

Zeptala jsem se také, nakolik žáci důvěru učitele považují za závazek, nakolik se cítí zodpovědní, aby tuto důvěru nezklamali. Většina žáků důvěru za zavazující považuje, otázkou však zůstává, kolik z nich a nakolik se podle toho chová i v praxi.

„Kdybych se v nějakém předmětu dobře učil a ten učitel si mě vlastně oblíbil, a pak by mě třeba viděl, jak někde o přestávce dělám bordel a mlátím do zdi, tak bych si připadal blbě, když ten učitel si myslel, že se tak nechovám.“

„Většina z nás by si nedovolila toho učitele zklamat.“

„Já to vnímám jako závazek. Kdybych věděl, že mi učitel opravdu věří, tak bych mu říkal všechny ty pravé informace, ale když mě odbude jedním slovem...“

Velmi důležité pro žáky je, aby jim učitel naslouchal a byl ochoten s nimi diskutovat o různých problémech či tématech. Žáci chtějí mít vědomí toho, že jejich názory jsou pro učitele důležité.

„No mohl by se s náma i domlouvat na nějakých pravidlech a tak. Že jsme na to dost velcí, ale ti učitelé si to neuvědomují.“

„No i třeba v hodině, když se někdo něco zeptá a je to aspoň trochu k tématu, tak by mu učitel mohl odpovědět, prodiskutovat to s ním.“

Několik žáků v souvislosti s dobrým vztahem uvádělo buď doučovatele nebo učitele na nějaký hudební nástroj, to znamená, že výuka probíhala formou individuální práce a podle slov žáků bylo poznat, že takovýto druh práce jim velmi vyhovuje. Při takovéto výuce je spousta času na vysvětlení čehokoliv, s čím má žák problémy. Také vzniká užší vztah mezi učitelem a žákem, oba se navzájem lépe znají. Z toho důvodu je také snazší žáka určitým způsobem motivovat k činnosti a k tomu, aby se snažil podávat lepší výkony.

„No moje doučovatelka na angličtinu ví, co mě baví a připadá mi, že mě jako hodně naučí, že mě podporuje. A když se mi něco nedaří, tak mi dá najevo, že si musím máknout.“

„Moje bývalá učitelka na klavír mě hodně motivovala k tomu, abych se to učil, když jsem třeba na to kašlal.“

„Můj oblíbený učitel v hudebce učí výborně. Hlavně je mladej, dokáže mě naučit a bere mě dost jako kamaráda.“

Osobní informace

Pojem „osobní informace“ bych vysvětlila jako různé informace o žákovi, které ale přímo nesouvisí s výukou či školní docházkou jako takovou.

Vlastnosti – dimenzionální rozsah

Zájem o žáky – nezbytný

Koníčky a rodina - důležité

V ideálním případě by měl učitel znát například koníčky, které žáky baví. A také předměty, které je nejvíce baví a zajímají.

„Měl by vědět třeba nějaké zájmy, když to souvisí s tím předmětem.“

„Třeba když máme tělocvik a Bětka běhá a někdo dělá zase něco jinýho, tak ten učitel se s náma o těch zájmech baví a je to příjemný.“

„Jaký máme zájmy, takže aspoň by o nás měl vědět, co třeba děláme.“

„Třeba ty koníčky, jakej předmět nám jde.“

„Učitele by nemělo zajímat jenom to učení, ale aby nám třeba taky řekl, ať ve volném čase jdeme ven, ať si děláme i svoje zájmy, samozřejmě nesmíme zapomínat na školu, ale ne abychom byli pořád zahrabaný v posteli s učením“

Dále žáci uváděli, že by se jim líbilo, kdyby učitel znal informace o rodičích, především o tom jaké je jejich zaměstnání.

„Taky třeba to, co dělají rodiče. Protože když pak něco probíráme, tak by věděl, že třeba něčí rodiče v tom oboru pracují a mohl by se s ním o tom pobavit.“

Dále by měl učitel znát podrobnější informace o jednotlivých žácích, především pokud se jedná o třídního učitele.

„Mě se líbilo u kmošky ve třídě, že jejich učitelka je měla hrozně ráda, a že třeba věděla, kdy mají narozeniny a přála jim. Nic jim nedávala, prostě si na ně vzpomněla. Je to pěkný a určitě by třídní učitelé měli mít lepší přehled.“

„Nebo by měl vědět, jestli žák trpí třeba migrénama, aby věděl, jestli když žáka bolí hlava, tak mu dát Paralen a vyčkat, jestli to přejde nebo zavolat rodičům ať si pro něj přijedou.“

„Měl by vědět, jaký jsou naše slabý a silný stránky.“

„Taky by měl fakt dobře znát naše jména, protože u nás ve třídě máme tři Martiny a třeba dělá binec Martin K. a on si zapíše jiného Martina.“

5.6 Shrnutí

Jelikož jsem prováděla výzkum kvalitativní, nelze výsledky zobecňovat a používat na širokou skupinu žáků. Mohou ale jistě naznačit i některé obecné skutečnosti.

Výsledky výzkumu byly zaslány Mensa gymnáziu, kde mohou být účelně využity přímo v prostředí dané školy a je také možné s nimi dále pracovat.

Pomocí kvalitativního výzkumu a prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů v ohniskových skupinách jsem tedy zjišťovala, **jak si nadaní žáci představují ideálního učitele.**

V rámci **osobnosti** učitele není pro žáky příliš důležité pohlaví ani věk pedagoga. Pro žáky je zásadní přirozená autorita učitele a demokratický styl vedení vidí většina jako ten nejvhodnější. Musí být také spravedlivý, protože pocit křivdy oslabuje důvěru žáka v učitele. Trpělivost je důležitá především při výkladu a vysvětlování učiva. Učitel by se neměl rozčilit v případě, že žáci učivu nerozumí a je třeba si jej opakovat. Nadaní žáci mají často velmi specifický smysl pro humor, a proto ocení, pokud je učitel dovede rozesmát a připadá jim vtipný. Žákům také velmi pomáhá, pokud je učitel přívětivý a přátelský. Kromě nespravedlnosti žákům vadí hlavně cholericový pedagog, který má výbušnou povahu.

Nyní následuje shrnutí vyučovacích oblastí, na které jsem se ve výzkumu zaměřila.

Ve **vyučování** je pro žáky ideální, pokud má učitel hluboké znalosti a dokonalou orientaci ve svých aprobačních předmětech. Pedagog má při výkladu působit přirozeně a měl by být schopen odpovídat na otázky žáků. V opačném případě klesá jeho prestiž. Několik žáků se setkalo i s velmi nekompetentními pedagogy. Nejdůležitější ale je, aby měl učitel chuť a schopnosti žákům vědomosti předávat tak, že je považují za zajímavé a užitečné.

V oblasti **vyučovacích metod** žáci chápou nutnost používání monologických metod, ale jako ideál si představují, aby byl výklad alespoň zajímavý, pestrý a také srozumitelný. Nejvíce žáci ve výkladech ocení různé zajímavosti a osobní zkušenosti pedagogů. Při provádění zápisků považují za ideální podpořit výklad prezentací s nejdůležitějšími body či jejich zápis na tabuli, což jim pomáhá orientovat se v tom, které informace jsou podstatné. Velmi atraktivní jsou pro žáky názorné ukázky (metoda předvádění), které zajišťují přímou zkušenost žáka s daným jevem a usnadňují pochopení či zapamatování. Oblíbené jsou didaktické hry různého typu, které jsou pro žáky motivující a zároveň zábavné. V rámci

samostatné práce, preferují žáci práci ve skupinách, která je vede ke kooperaci a ke schopnosti kompromisu.

Ověřování znalostí není příliš oblíbené, ale žáci chápou, že je nezbytné. Některým žákům vyhovuje ústní zkoušení a jiným zase písemné, velmi záleží na povaze a schopnostech žáka. Je tedy určitě dobré kombinovat obě formy, aby bylo částečně vyhověno všem žákům. **Hodnocení** žáků musí být především spravedlivé a komplexní, tedy s přihlédnutím k jednotlivým individualitám žáků (silné a slabé stránky apod.). Ideální způsob hodnocení je pro žáky průběžné hodnocení (za aktivitu v hodině a znalosti prokázané během vyučování), které by značně snížilo četnost klasického zkoušení a testů.

I ideální pedagog by měl podle žáků používat **tresty**. Tresty musí ale být oprávněné a především smysluplné a účinné. To znamená, že by si měl učitel rozhodně použití trestu rozmyslet, jednat s chladnou hlavou a volit typ trestu tak, aby v dané situaci dával smysl a nemíjel se účinkem. V teoretické rovině nemají žáci zásadní problém ani s tělesným trestem, ale k jeho užití je zapotřebí pádný důvod.

Ve **vztahové rovině** žáci preferují, aby mezi nimi a učitelem fungovalo jakési partnerství (pro nadané žáky je toto velmi důležité), samozřejmě za dodržení určitých pravidel. Velmi podstatná je vzájemná důvěra, která se ale buduje pozvolna a i zdánlivé drobnosti ji mohou narušit. Důvěru učitele považují žáci za zavazující, na čemž se dá v mnoha ohledech dále stavět. Jako nejideálnější vztahy vnímali žáci vztahy s učitelem v kroužcích či na doučování, což naznačuje, že je pro žáky důležitý individuální přístup, který zaručuje užší vztah žáka a učitele. Tuto teorii podporuje také to, že žáci jsou velmi rádi a oceňují, když o nich učitel ví i ty informace, které se týkají jejich života mimo školu. Například jaké jsou jejich končíky, jaké navštěvují kroužky, co dělají jejich rodiče nebo kdy mají narozeniny.

Důležitým prvkem, který má vliv na všechny výše zmíněné oblasti je bezesporu **komunikace**. Pokud vztah učitele a žáků funguje na principu partnerství a důvěry, je dobré si vzájemně naslouchat a snažit se přizpůsobit svým potřebám, které se mohou týkat vzájemných vztahů, ale také samotného vyučování.

ZÁVĚR

Výše uvedená práce, se snažila čtenáře seznámit s problematikou nadaných žáků a jejich vzdělávání. Teoretická část se skládala ze tří hlavních kapitol. První kapitola se věnovala osobnosti a profesi pedagoga nadaných žáků. Druhá kapitola se věnovala nadanému dítěti a byly zde definovány pojmy jako nadání a talent, druhy nadání a inteligence a osobnostní a vývojové charakteristiky nadaných dětí. Poslední kapitola se věnovala vzdělávání intelektově nadaných žáků.

Nedílnou a velmi důležitou součástí vzdělávání žáků je právě pedagog, na což jsem se zaměřila v praktické části ve svém výzkumu, který se věnoval představě žáků o ideálním učiteli. Ideálu jako takového se nám asi nepodaří dosáhnout v ničem a nikdy, ale můžeme se snažit mu přibližovat.

Požadavky žáků (až na několik výjimek) nejsou nikterak přemrštěné a vyplývají z přirozeného školního života a zvláštností nadaných žáků. Žákům rozhodně nechyběla objektivita a sebekritika. Chtějí spravedlivého, ochotného a přátelského učitele, který je zapálený do svých učebních předmětů, má chuť žáky učit nové věci, nadchnout je. Zároveň se snaží využívat širokou škálu učebních metod, aby výuka nebyla monotónní. Oplývá přirozenou autoritou a respektem žáků. Pokud je to nutné, nebojí se uchýlit i k použití trestů. Tresty jsou ale promyšlené a smysluplné. Se žáky se snaží mít partnerský vztah založený na vzájemné důvěře, je-li to ovšem možné. O žáky se zajímá i v rovině osobní (především třídní učitel), ví, co je baví, jaké jsou jejich silné a slabé stránky, čemu se věnují ve volném čase apod.

Dobry učitel by se přinejmenším měl snažit, tyto požadavky naplňovat. Měl by se neustále rozvíjet, učit se novým věcem a prohlubovat znalosti o problematice nadaných žáků z hlediska vzdělávání i vývojových zvláštností. Oceněním pro něj potom bude dobře odváděná práce, spokojení žáci, spokojení rodiče a v konečném důsledku i spokojená společnost, které budou nadaní v budoucnu ku prospěchu v mnoha oblastech.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ALLPORT, G. W., 1937 cit. podle HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-X.
- [2] BISHOP, W. E., 1975 cit. podle LAZNIBATOVÁ, Jolana, 2001. *Nadané dieťa: jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: Iris. ISBN 80-88778-32-8.
- [3] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.
- [4] ČERMÁK, Vladimír a Lara TURINOVÁ, 2005. *Nadaní žáci na základní škole*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. ISBN 80-7044-715-X.
- [5] DOČKAL, Vladimír, 2005. *Zaměřeno na talenty, aneb, Nadání má každý*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny. ISBN 80-7106-840-3.
- [6] EYSENCK, H. J. a P. T. BARETT, 1993 cit. podle HŘÍBKOVÁ, Lenka, 2005. *Nadání a nadaní: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-213-X.
- [7] FOŘTÍK, Václav a Jitka FOŘTÍKOVÁ, 2007. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-297-3.
- [8] GAGNÉ, R. M., 1998 cit. podle JURÁŠKOVÁ, Jana, 2006. *Základy pedagogiky nadaných*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. ISBN 80-86856-19-4.
- [9] GARDNER, H., 1983 cit. podle MACHŮ, Eva, 2006. *Rozpoznávání a vzdělávání rozumově nadaných dětí v běžné třídě základní školy: příručka pro učitele a studenty učitelství*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3979-5.
- [10] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-X.
- [11] HAVIGEROVÁ, Jana Marie, 2011. *Pět pohledů na nadání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3857-4.
- [12] HŘÍBKOVÁ, Lenka, 2005. *Nadání a nadaní: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-213-X.

- [13] HŘÍBKOVÁ, Lenka, 2007. *Základní témata problematiky nadaných*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. ISBN 978-80-86723-25-9.
- [14] JURÁŠKOVÁ, Jana, 2006. *Základy pedagogiky nadaných*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. ISBN 80-86856-19-4.
- [15] KOHOUTEK, Rudolf a kol., 1996. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství. ISBN 80-85867-94-X.
- [16] KUČEROVÁ, Stanislava, 1999 cit. podle VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a kol., 2007. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1734-0.
- [17] KYRIACOU, Chris, 2008. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 3. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-434-2.
- [18] LAZNIBATOVÁ, Jolana, 2001. *Nadané dieťa: jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: Iris. ISBN 80-88778-32-8.
- [19] MACHŮ, Eva, 2010. *Nadaný žák*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-197-3.
- [20] MACHŮ, Eva, 2006. *Rozpoznávání a vzdělávání rozumově nadaných dětí v běžné třídě základní školy: příručka pro učitele a studenty učitelství*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3979-5.
- [21] MAKEROVÁ, J., 1982 cit. podle HŘÍBKOVÁ, Lenka, 2005. *Nadání a nadaní: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-213-X.
- [22] MÖNKS, Franz J. a Irene H. YPENBURG, 2002. *Nadané dítě*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0445-5.
- [23] MORGAN, David L, 2001. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Tišnov: Sdružení SCAN. ISBN 8085834774.
- [24] MUSIL, M., 1989 cit. podle MACHŮ, Eva, 2006. *Rozpoznávání a vzdělávání rozumově nadaných dětí v běžné třídě základní školy: příručka pro učitele a studenty učitelství*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3979-5.
- [25] NELEŠOVSKÁ, Alena, 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0738-1.

- [26] NORDBY, S. N., 2002 cit. podle JURÁŠKOVÁ, Jana, 2006. *Základy pedagogiky nadaných*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. ISBN 80-86856-19-4.
- [27] PETRÁČKOVÁ, Věra, Jiří KRAUS a kol., 2001. *Akademický slovník cizích slova: A – Ž*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0607-9.
- [28] PRŮCHA, Jan, 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-621-7.
- [29] PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ, 2003. *Pedagogický slovník*. 4. aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
- [30] SEJVALOVÁ, Jitka, 2004. *Talent a nadání- jejich rozvoj ve volném čase*. Praha: IDM MŠMT. ISBN 80-86784-03-7.
- [31] SISK, D., 1987 cit. podle HŘÍBKOVÁ, Lenka, 2005. *Nadání a nadaní: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-213-X.
- [32] STERN, W., 1967 cit. podle HŘÍBKOVÁ, Lenka, 2005. *Nadání a nadaní: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-213-X.
- [33] STRAUSS, Anselm L. a Juliet M. CORBIN, 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert. ISBN 808583460x.
- [34] ŠVANCARA, J., 1999 cit. podle LAZNIBATOVÁ, Jolana, 2001. *Nadané dieťa: jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: Iris. ISBN 80-88778-32-8.
- [35] ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [36] VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a kol., 2007. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1734-0.
- [37] VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2002. *Být učitelem: Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Karlova univerzita. ISBN 80-7290-077-3.
- [38] VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-082-4.

INTERNETOVÉ ZDROJE

- [1] CESTA K ÚSPĚCHU. Domů. *Cestakuspechu.cz* [online]. © 2010 [cit. 2013-01-10]. Dostupné z: <http://www.cestakuspechu.cz/web/cs/1-domu.html>
- [2] MENSA GYMNAZIUM. O škole. *Mensagymnazium.cz* [online]. © 2013 [cit. 2013-01-10]. Dostupné z: <http://www.mensagymnazium.cz/skola/o-skole>
- [3] VZDĚLÁVACÍ CENTRUM TURNOV. Tematické zprávy České školní inspekce, 2008. Desatero pro učitele: Jak pracovat s nadanými žáky? *Vctu.cz* [online]. © 2011 [cit. 2012-11-14]. Dostupné z: <http://www.vctu.cz/psycholog/?q=desatero-pro-ucitele>
- [4] ZAPLETALOVÁ, Jana, 2004. Péče o nadané žáky. *Učitelské noviny* [online]. Roč. 3, č. 20 [cit. 2012-11-8]. ISSN0139-5718.
Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=4381>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

apod. a podobně

atd. a tak dále

např. na příklad

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 – Rozdíly mezi bystrým a nadaným dítětem	34
Tabulka 2 – Co je a co není obohacená výuka.....	36
Tabulka 3 – Příklady edukačních forem nadaných žáků.....	38