

Výchova a vzdelávanie žiakov so všeobecným intelektovým nadaním

Metodická príručka pre prácu so žiakmi
so zdravotným znevýhodnením a žiakmi
so všeobecným intelektovým nadaním

Zväzok 12

Výchova a vzdelávanie žiakov so všeobecným intelektovým nadaním

Autorky:

PhDr. Jana Jurášková, PhD.

Mgr. Martina Mátychová, PhD.

Obsah

1. Charakteristika všeobecného intelektového nadania a jeho vplyv na výchovu a vzdelávanie	5
2. Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov s VIN	9
3. Úpravy vo výchove a vzdelávaní žiakov s VIN	14
3.1 Úpravy obsahu	14
3.1.1 Metakognitívne zručnosti	17
3.1.2 Pokročilé riešenie problémov a tvorivé myslenie	18
3.1.3 Kritické myslenie a argumentácia	20
3.1.4 Vytrvalosť pri dlhodobých úlohách	21
3.1.5 Sociálno-emocionálne spôsobilosti	22
3.1.6 Tvorivosť a iniciatívnosť	23
3.1.7 Úpravy vo vzdelávacích procesoch v jednotlivých cykloch	23
3.2 Úpravy metód a prístupov	28
3.2.1 Metódy a prístupy so zameraním na podporu a rozvíjanie kognitívnej oblasti	28
3.2.2 Metódy a prístupy so zameraním na podporu a rozvíjanie emocionálneho, sociálneho a osobnostného vývinu	34
3.3 Úpravy foriem	42
3.3.1 Individuálne formy	42
3.3.2 Diferencované formy	42
3.3.3 Skupinové formy	43
3.4 Úpravy hodnotenia	44
3.5 Bezpečné vzdelávacie prostredie	45
3.6 Kompenzačné pomôcky	48
4. Spolupráca a podpora	50
Zoznam literatúry	51

Prílohy	53
Príloha 1	54
Príloha 2	61
Príloha 3	67
Príloha 4	74

PRACOVNÁ VERZIA

1. Charakteristika všeobecného intelektového nadania a jeho vplyv na výchovu a vzdelávanie

Základom všeobecného intelektového nadania (ďalej „VIN“) je vysoko nadpriemerný kognitívny potenciál. Žiak s VIN má potenciál prijímať a spracovávať kognitívne podnety nad rámec svojho fyzického veku. Jeho mentálny vek je teda vyšší ako jeho fyzický vek.

Definície intelektového nadania, resp. žiaka s intelektovým nadaním, zahŕňajú zvyčajne predčasne rozvinuté kognitívne schopnosti alebo vysoký kognitívny potenciál a potrebu špecifického prístupu vo vzdelávaní (napr. Marland, 1972). Niektoré definície alebo modely zahŕňajú aj tvorivosť, motiváciu alebo aj vonkajšie faktory, napr. Renzulli (1978) prienik troch oblastí - vysokých schopností, tvorivosti a vnútornej motivácie (zanietenia) ako nevyhnutný základ pre realizáciu nadania.

Definície orientované na celostný prístup popisujú (Columbus group, 1991), okrem predčasne rozvinutých kognitívnych schopností, aj asynchrónny vývin, intenzitu (aktivity, prejavov, prežívania), kvalitatívne odlišný vnútorný svet a zraniteľnosť.

Medzi typické prejavy v kognitívnej oblasti (napr. Silverman, 1997) patrí najmä zvedavosť, kladenie nezvyčajných otázok, rýchly vhľad, pochopenie problematiky, pohotové osvojovanie nových konceptov, obľuba komplikovanosti (preferencia sofistikovanejších úloh), abstraktné, logické, kritické myslenie (kvalitatívne odlišné myslenie), hlboký záujem o rôzne témy okolitého sveta, vysoká vnútorná motivácia a výborná koncentrácia pozornosti na oblasť záujmu.

Žiaci s VIN sa radi pohrávajú s myšlienkami, pátrajú po podstate javov, skúmajú rôzne možnosti, „preanalyzujú“.

Ich otázky, smerujúce k podstate javov alebo k podrobnostiam, môžu pre okolie vyznievať ako „nechápanosť“ alebo „provokácia“, v skutočnosti však ide o hlboký záujem o obsiahnutie danej oblasti. Realizácia (uplatnenie) vysokého kognitívneho potenciálu žiaka s VIN v školskej práci, a neskôr v profesionálnom živote, je prepojená s jeho osobnostným vývinom s možnými špecifikami a rizikami.

V osobnostnom vývine žiaka s VIN sa môžu prejavovať tieto riziká/špecifiká (Silverman, 1997, Web at al., 2005, Dweck, 1975):

- asynchrónia;
- dysfunkčný perfekcionizmus a fixné nastavenie mysle;
- vysoká intenzita a senzitivita.

Asynchrónia je nesúlad medzi jednotlivými oblasťami vývinu (intelektuálny, emocionálny, sociálny, rečový, motorický vývin). Emocionálny alebo sociálny vývin, aj keď je na veku primeranej úrovni, môže byť výrazne oneskorený v porovnaní s akcelеровaným intelektovým vývinom. Žiak môže niektoré náročné situácie alebo informácie kognitívne navnímať, ale môže mať problém s ich emocionálnym spracovaním.

Príklad

Sedemročné dieťa si prečíta text o klimatickej kríze. Porozumie mechanizmu otepľovania a jeho dôsledkov pre planétu. Emocionálne vníma ohrozenie prežitia ľudstva. Tento rozpor nevie spracovať, následne môže vykazovať zmeny v správaní (plačlivosť, prejavy úzkosti, poruchy spánku).

Dieťa môže vyhľadávať spoločnosť starších detí, s ktorými zažíva súlad po kognitívnej stránke, ale nemá ešte dostatok sociálnych skúseností a zručností, aby s nimi dokázalo primerane komunikovať aj v rámci neformálnych sociálnych situácií.

Príklad

Druhák je priradený na hodiny matematiky do štvrtého ročníka. Matematické úlohy rieši na úrovni spolužiakov, ale chce byť v centre pozornosti, vykrikuje riešenia, v diskusii nevníma, čo vravia spolužiaci.

V rámci motorického vývinu najčastejšie dochádza k nesúladu medzi pokročilými predstavami žiaka s VIN a ich realizáciou.

Príklad

Dieťa chce napísať „príručku“ o prehistorických zvieratách. Má predstavu o tom, čo napíše a nakreslí, ale jeho jemná motorika ešte nie je pripravená písať tak dlho a nie je pripravená kresliť také detaily. Dieťa sa unaví, nevládze a následne pociťuje frustráciu z nenaplnenia cieľa, ktoré si stanovilo.

V rámci rečového vývinu sa asynchrónia môže prejavovať v príliš rýchlej, ťažko zrozumiteľnej reči (napr. „hltanie slov“) v dôsledku rýchleho myslenia, rozvetveného myslenia (dieťa vníma mnohé možné dôsledky a rozvetvenie problému).

Dieťa nestihne tak rýchlo hovoriť, ako rozmýšľa. Táto asynchrónia sa môže prejaviť aj v písomnom prejave – dieťa rýchlo rozmýšľa, ale nestihne tak rýchlo písať. Písmo môže byť neúhladné alebo dieťa odmieta písať (napr. zápis slovnej úlohy alebo príkladu, ktoré už vypočítalo „v hlave“).

Asynchrónnosť môže byť aj vonkajšia. Prejavuje sa ako nesúlad dieťaťa/žiaka s VÚ s okolím. Dieťa môže pociťovať osamelosť, nepochopenie, vyčlenenie, vzhľadom na problémy, ktoré by chcelo komunikovať s okolím a nenachádzaním vrstovníka na takúto komunikáciu.

Príklad

Prvák je nadšený informáciami o nových technológiách, umožňujúcich zobrazenie povrchu vzdialenej planéty. Rozpráva o tom spolužiakom cez prestávku, ale tí sa otočia a venujú sa loptičkovej hre.

Dysfunkčný perfekcionizmus sa prejavuje najmä u žiakov, ktorí majú vlastnú sebahodnotu postavenú na svojich (intelektových) schopnostiach. Každý neúspech alebo chyba je zároveň ohrozením ich sebahodnoty. Títo žiaci sa snažia byť prví, riešiť úlohy rýchlo, bezchybne, vyzerať bistro. Ak si nie sú istí úspechom, radšej úlohu ani nezačnú riešiť. Niekedy tieto situácie rôzne komentujú (napr. úloha ich nebaví, nechce sa im riešiť).

Žiaci s prejavmi dysfunkčného perfekcionizmu majú tzv. fixné nastavenie vlastnej mysle (Dweck, 2000). Vnímajú svoju inteligenciu (kognitívne schopnosti) ako nemennú, a teda každá chyba či neúspech v ich očiach znamená, že nie sú dostatočne bystrí a ani sa to nedá zmeniť. Preto sa radšej úlohám, v ktorých nevidia okamžitý úspech, vyhýbajú. Rovnako vynaloženie snahy vnímajú ako neúspech, pretože v ich vnímaní snaha svedčí o tom, že človek nie je dostatočne schopný. Tak sa môžu dostať do začarovaného kruhu možného neúspechu a vyhýbania sa snahe a ďalšieho skúšania a opätovného rizika neúspechu.

V konečnom dôsledku ich vlastné fixné nastavenie brzdí v adekvátnom rozvoji a učení. Dôsledkom môže byť podvýkonovosť, prejavy bezmocnosti až paralýza a pasivita. Opakom je rozvojové nastavenie (označované aj ako rastové nastavenie) mysle.

Žiaci s rastovým/rozvojovým nastavením mysle sú presvedčení o rozvíjateľnosti schopností, naopak, žiaci s fixným nastavením sú presvedčení o nemennosti schopností.

Intenzita (Silverman, 2016), niekedy označovaná ako nadmerná vzrušivosť (zvýšená intenzita prežívania a reagovania, z angl. overexcitability), je nastavenie nervového systému na vysokú responzivitu na stimuly v oblasti psychomotorickej, zmyslovej, kreatívnej, intelektuálne alebo emocionálnej. Navonok sa prejavuje napríklad rýchlou rečou, gestikuláciou, tlakom na akciu (psychomotorická oblasť), intenzívnymi zmyslovými vizuálnymi, akustickými zážitkami (v oblasti zmyslovej), denným snením, fantazírovaním, potrebou novosti a pestrosti (v oblasti imaginatívnej), extrémnymi emóciami (v oblasti emocionálnej), skúmovými otázkami, obľubou teórie a analyzovaním (v oblasti intelektuálnej). V dôsledku intenzívneho prežívania môže byť žiak prestimulovaný s potrebou následného spracovávania podnetov.

Fixné nastavenie, dysfunkčný perfekcionizmus alebo multipotencialita (Blackburn, Erickson, 1986) žiakov s nadaním ako interné faktory a tlak na výkon ako vonkajší faktor môžu vyústiť do **syndrómu vyhorenia nadaného žiaka** alebo syndrómu bývalého nadaného dieťaťa (neformálne pomenovanie, z angl. gifted burn out syndrome, former gifted kid syndrome, Salmela-Aro, 2008).

Nadané dieťa, neskôr žiak či študent, ľahko dosahuje školský úspech, ale nezíska dostatok skúseností so situáciami, kde je potrebné pri učení prekonať prekážku, vyvinúť snahu. Keď prídu náročnejšie úlohy, nadaný žiak sa v rámci strachu z neúspechu týmto úlohám začne vyhýbať a v konečnom dôsledku nerealizuje svoje nadanie v adekvátnej miere, v extrémnejších prípadoch nastáva u žiaka paralýza (napr. ukončenie školskej dochádzky). Preto je vo vzdelávaní dôležité poskytovať žiakom s VIN primerané výzvy.

Vo vzdelávaní žiakov s VIN je preto potrebné prihliadať nielen na rozvoj ich kognitívneho potenciálu ale aj na podporu osobnostného vývinu a zvyšovanie psychickej odolnosti.

2. Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov s VIN

U žiaka s VIN v rámci vzdelávania možno predpokladať špecifické prejavy najmä v kognitívnej oblasti a v oblasti sociálno-emocionálnej.

Špecifiká výchovy a vzdelávania v kognitívnej oblasti:

- **rýchlejšie pochopenie učiva, získanie vhľadu a osvojenie si celkového konceptu;**
- **osvojenie si zručností s menším množstvom opakovania a precvičovania;**
 - Možné dôsledky: vyrušovanie z „nudy“, utiahnutie sa, denné snenie, „odpojenie“ sa od diania na hodine, prejavy psychomotorického nepokoja alebo pútanie pozornosti, „poučovanie“ ostatných.
 - Súvisiace potreby: možnosť pracovať s materiálom alebo realizovať aktivity adekvátne úrovni schopností a úrovni osvojenia učiva.
- **ostrovčekovité vedomosti:** má už osvojené poznatky v niektorých oblastiach, ktoré sú pre zvyšok triedy novým učivom - v časti má veľmi hlboké poznatky o danom jave, v časti nemá informácie (napr.: má veľmi hlboké vedomosti o lesných zvieratách, vrátane dĺžky zimného spánku a pod., ale nemá vedomosti o obojživelníkoch lesa alebo ovláda históriu bojov v druhej svetovej vojne, ale nemá informácie o slovenskom odboji);
 - Možné dôsledky: podcenenie naučenia sa neosvojených častí učiva, strach zo zlyhania, ak sa „odhalia“ jeho „nevedomosti“, sebahendikepovanie.
 - Súvisiace potreby: získať prehľad o tom, čo je potrebné si osvojiť; možnosť prezentovať, čo už vie.
- **silnejšiu potrebu zmysluplnosti, odmietanie činností, ktoré nevnímajú ako zmysluplné** (napr. robenie zápisu príkladu, ak ho vypočítajú z hlavy);
 - Možné dôsledky: odmietanie činností, ktoré nevnímajú ako zmysluplné; kladenie otázok na zmysel, spochybňovanie.
 - Súvisiace potreby: vnímať zmysel alebo dôvod realizácie činnosti, alebo ponuka alternatívnej činnosti.
- **uprednostňovanie nových informácií pred precvičovaním známych konceptov** (napr. zaujme ho nové písané písmeno, ale odmieta ho viacnásobne precvičovať);

- **podceňovanie precvičovania a opakovania** (napr. vníma, že už učivo ovláda, pretože mu rozumie, a nepotrebuje ďalšie precvičovanie)
 - Možné dôsledky: nezíska očakávané zručnosti, resp. úroveň automatizácie; v dlhodobom horizonte si neosvojí potrebu snahy alebo aj potrebnej rutiny na získanie zručností a návykov.
 - Súvisiace potreby: nastavenie na rozvoj, snahu, prekonávanie prekážok.
- **zaoberanie sa javom do podrobností**, ktoré môže okolie vnímať ako nepodstatné, môže byť vnímané ako „zámerné zdržovanie“ alebo provokovanie, upozorňovanie na nepresnosti vo vyjadreniach dospelého;
- **tendencia preanalyzovávať, zvažovať viacero riešení a dôsledkov;**
- **iné pochopenie úlohy** (napr. neberie do úvahy očakávaný kontext v matematickej slovnej úlohe);
- **vlastné riešenia, ktoré nemusia byť v súlade s očakávaním pedagóga;**
- **poukazovanie na presnosť slov, “chytanie za slovíčka”;**
- **kladenie hraničných otázok;**
 - Možné dôsledky: „zdržovanie“ vyučovacieho procesu otázkami, „nepochopenie“, neprijatie zo strany spolužiakov, získanie obrazu „nechápavého“, spomalenie práce, nerozhodnosť, ťažkosti s dokončením úlohy, „zaseknutie sa“ pri hľadaní optimálneho riešenia.
 - Súvisiace potreby: mať časový priestor na „preanalyzovanie“ a diskusiu o svojich riešeniach, prijatie.

Špecifiká výchovy a vzdelávania v sociálno-emocionálnej oblasti:

- **súťaživosť, porovnávanie sa s druhými;**
 - Možné dôsledky: upevňovanie fixného nastavenia, silné emocionálne prejavy, ak sa mu nepodarí zvíťaziť, „vyvyšovanie“ sa nad ostatnými.
 - Súvisiace potreby: zameranie na proces a podpora rastového/rozvojového nastavenia, zameranie na spoluprácu.

- **neochota prekonať prekážky, vyvinúť úsilie;**
- **neochota k zmene v zaužívaných procesoch** (napr. prechod na sčítanie pod sebou, chce naďalej počítať „z hlavy“);
- **strach zo zlyhania, strach z chyby, orientácia na vonkajšiu odmenu aj za cenu obmedzenia vlastného rozvoja** (napr. radšej vypočíta niekoľko jednoduchých úloh s vidinou pochvaly, odmeny, akoby si vybral náročnejšiu úlohu)
 - Možné dôsledky: upevňovanie fixného nastavenia, vyhýbanie sa výzvam, v dlhodobom dôsledku nedokáže vyvinúť snahu, vzdáva sa, riziko rozvoja dysfunkčného perfekcionizmu, riziko „vyhorenia“.
 - Súvisiace potreby: zameranie na rastové/rozvojové nastavenie, oceňovanie snahy.
- **rušivé prejavy správania pri nedostatku adekvátnych podnetov** (napr. ak trieda opakuje niečo, čo on už má osvojené);
 - Možné dôsledky: „odpojenie“ sa od vyučovania, znížená koncentrácia pozornosti, neosvojenie si potrebných návykov a pravidiel počas vyučovacej hodiny.
 - Súvisiace potreby: možnosť pracovať s materiálom alebo realizovať činnosti v súlade so schopnosťami a osvojenými vedomosťami a zručnosťami, možnosť prezentácie svojich poznatkov a záujmov.
- **neakceptovanie formálnej autority, vyzývanie autorít;**
 - Možné dôsledky: porušovanie pravidiel, nerešpektujúce prejavy smerom k autorite, odmietanie inštrukcií, rebélia.
 - Súvisiace potreby: rešpektujúci prístup.
- **možné prejavy utiahnutosti, vyčlenenia, najmä ak vníma, že nemá s kým zdieľať svoje myšlienky a záujmy;**
 - Možné dôsledky: odpojenie sa od vyučovania, podvýkonovosť, riziko vyhorenia.
 - Súvisiace potreby: možnosť zdieľať svoje záujmy a myšlienky s rovesníkmi podobného zamerania.

- **sebahendikepovanie** (ospravedlnenie zlyhania alebo vyhnutia sa pokusu o riešenie úlohy externými faktormi alebo faktormi nesúvisiacimi so schopnosťami (napr. „úloha je nudná“, „nechce sa mi“), zväčša v dôsledku fixného nastavenia mysle a strachu z neúspechu;
- **fixné nastavenie mysle** (vnímanie vlastnej inteligencie ako základu sebahodnoty);
 - Možné dôsledky: neosvojí si vedomosti a zručnosti adekvátne svojim schopnostiam, v dlhodobom dôsledku nezíska potrebné zručnosti na prekonávanie prekážok (snaha, ochota riskovať, riziko rozvoja dysfunkčného perfekcionizmu, riziko vyhorenia).
 - Súvisiace potreby: rastové/rozvojové nastavenie, práca s chybou.
- **intenzívne prejavy, najmä u mladších žiakov** (napr. psychomotorická aktivita, silné prejavy emócií, preanalyzovanie, fantazírovanie, citlivosť na senzorické vnemy);
- **prejavy utiahnutosti, emocionálnej nestability, sociálneho vyčlenenia v dôsledku asynchronie;**
 - Možné dôsledky: problémy s dodržiavaním pravidiel, rušenie vyučovania, odpojenie sa od vyučovania, denné snenie, získanie obrazu „nechápaného“.
 - Súvisiace potreby: psychologická podpora, možnosti relaxácie, možnosť zdieľania svojich myšlienok.

Nadaní žiaci tvoria heterogénnu skupinu. Ich prejavy sa líšia v závislosti od profilu schopností, osobnostných charakteristík, prostredia a podpory. Žiaci s porovnateľným intelektovým potenciálom môžu mať vo vzdelávaní rôzne prejavy. Žiaci s VIN dosahujú zvyčajne dobré školské výsledky, ale u niektorých žiakov, alebo za istých okolností, sa môže prejaviť školský podvýkon. Školský podvýkon môže súvisieť s nedostatočnými výzvami, perfekcionizmom, nízkou motiváciou alebo nevhodným školským prostredím.

Niektorí nadaní žiaci majú zároveň poruchy učenia, neurovývinové poruchy, poruchy vývinu reči atď. Ide o dvojité výnimočnosti (napr. autizmus alebo ďalšie pervazívne vývinové poruchy, porucha aktivity a pozornosti, narušená komunikačná schopnosť, vývinová porucha učenia, porucha správania). Ich nadanie môže maskovať oslabenie alebo naopak oslabenie môže maskovať nadanie.

Žiaci s VIN môžu manifestovať prejavy, ktoré pripomínajú niektoré poruchy alebo znevýhodnenia (Webb at al., 2005), pričom nejde o dvojité výnimočnosť, napr.:

- vysoká aktivita, dezorganizovanosť, netrpezlivosť (porucha aktivity a pozornosti);
- perfekcionizmus, intenzívny záujem o nejakú tému (obsedantno-kompulzívna porucha);
- senzitivita, nízke sociálne zručnosti (Aspergerov syndróm);
- denné snenie, strata koncentrácie (porucha aktivity a pozornosti);
- protiargumentácia, vzdorovitosť (porucha správania);
- zaoberanie sa etickými, filozofickými otázkami, zmyslom (depresívna porucha správania);
- pri čítaní nahlas hltá slová, domýšľa si text (vývinová porucha učenia).

Tieto prejavy môžu súvisieť aj s dvojitou výnimočnosťou - žiak s VIN má zároveň nejaké zdravotné znevýhodnenie.

3. Úpravy vo výchove a vzdelávaní žiakov s VIN

Úpravy vo výchove a vzdelávaní žiakov s všeobecným intelektovým nadaním (VIN) predstavujú prepojený systém zmien v obsahu, metódach a formách práce aj v hodnotení. Vychádzajú z individuálnych potrieb, aktuálnej úrovne vedomostí a zručností, spôsobu učenia a záujmov, sociálno-emocionálnych zručností a osobnostného vývinu žiaka.

Ich cieľom nie je zvyšovanie množstva práce ani výkonu, ale vytváranie podmienok pre rozvoj potenciálu žiaka, jeho samostatnosti v učení, kritického a tvorivého myslenia a schopnosti riadiť vlastné učenie, tiež posilňovanie psychickej odolnosti žiaka a prevencia a eliminácia rizík vo vývine.

Úpravy sa realizujú na základe priebežnej pedagogickej diagnostiky a prepájajú sa navzájom – zmeny v obsahu si vyžadujú primerané úpravy metód, organizácie práce aj spôsobu poskytovania spätnej väzby. Súčasťou úprav je diferencovaný prístup, možnosť voľby, dobrovoľnosť pri rozširujúcom obsahu a dôraz na proces učenia namiesto hodnotenia výsledku.

3.1 Úpravy obsahu

Obsah sa vo výchove a vzdelávaní žiakov s VIN flexibilne upravuje podľa ich aktuálnych potrieb. Obsah vzdelávania sa môže prehĺbovať, rozširovať, obohacovať a akcelerovať. (Obohatenie je aplikácia tém mimo štandardného učebného obsahu. Akcelerovanie je aplikácia obsahu z vyššieho ročníka alebo ročníkov, alebo v rámci daného ročníka ide o rýchlejšie osvojenie učiva.)

Úpravy v obsahu nadväzujú na mieru osvojenia učebného obsahu žiakom s VIN. Ak má žiak učivo alebo jeho časti osvojené, vytvára sa priestor na rozšírenie, prehĺbenie, obohatenie. Úpravy obsahu sa prepájajú s úpravami foriem a metód. Úpravy obsahu vychádzajú zo záujmu žiaka s VIN.

Žiak má mať možnosť výberu a dobrovoľnosti. Upravený učebný obsah nie je predmetom hodnotenia alebo klasifikácie, žiak pracuje s upraveným učebným obsahom v rámci vlastnej vnútornej motivácie.

Úpravy obsahu vychádzajú z priebežnej pedagogickej diagnostiky. Učiteľ zisťuje mieru osvojenia učiva, záujmy a spôsob učenia žiaka prostredníctvom pozorovania, rozhovoru, analýzy procesu a výsledkov učenia alebo krátkych úloh. Na základe toho ponúka žiakovi alebo spolu so žiakom navrhne primeranú mieru rozšírenia, prehĺbenia, obohatenia alebo akcelerácie.

U žiakov s VIN v mladšom školskom veku (v rámci prvého cyklu) sú rozdiely medzi osvojenými vedomosťami a zručnosťami a obsahovými štandardmi najvýraznejšie a pomerne ľahko identifikovateľné pedagógom. Ide najmä o rýchlejšie alebo skoré osvojenie čítania, rozvinuté matematické predstavy a rôzne poznatky o okolitom svete.

U žiakov v rámci druhého a tretieho cyklu sa vytvára priestor na úpravy obsahu v rámci rýchlejšieho osvojenia štandardného obsahu. Úpravy obsahu môžu byť realizované aj s ohľadom na vedomosti a zručnosti žiakov, ktoré si osvojili vďaka svojim záujmom a samoštúdiu. Pedagóg môže mieru osvojenia vopred diagnostikovať rozhovorom so žiakom, prípadne jeho preskúšaním.

Pri úprave obsahu sa dodržiavajú princípy:

- **Možnosť výberu** (žiak si vyberá z viacerých možností alebo sám navrhuje, čomu by sa chcel venovať).
- **Dobrovoľnosť** (žiak nie je nútený pracovať na rozšírení, prehĺbení či obohatení obsahu). Ak vypracuje úlohy skôr ako zvyšok triedy, alternatívou môže byť aj oddych, relaxácia.
- **Spätná väzba** namiesto hodnotenia/klasifikácie. Obsah navyše si žiak osvojuje na základe vnútornej motivácie. Klasifikovanie znamená tlak na výkon. Cieľom rozšírenia, prehĺbenia a obohatenia obsahu je sebarozvoj žiaka a procesné zameranie (práca s obsahom na základe záujmu), nie nastavovanie vyššieho výkonu. Známkovanie a hodnotenie znehodnocuje vnútornú motiváciu. Spätná väzba sa zameriava na proces (stratégie, postup, úsilie, rozhodovanie), nie iba na výsledok.
- **Zabezpečenie spätnej väzby a diskusie** zo strany pedagóga alebo vrstovníka (napr. práca v dvojiciach alebo skupinkách). Aj v prípade, ak žiak pracuje samostatne, potrebuje občas komunikovať, pýtať sa, diskutovať.

Tabuľka 1: Úpravy obsahu - príklady

Osvojené vedomosti a zručnosti	Prehĺbenie, rozšírenie	Obohatenie	Akcelerácia
Číta plynulo už na začiatku prvého ročníka.	Žiak číta náročnejšie texty.	Žiak číta texty z oblasti svojho záujmu (napr. Vesmír).	Žiak niektoré hodiny čítania navštevuje ako prvák v druhom ročníku so žiakmi druhého ročníka.
Na začiatku prvého ročníka sčítava a odčítava s prechodom cez základ.	Žiak dostáva alternatívne (náročnejšie) príklady, kým zvyšok triedy si osvojuje dané učivo.	Žiak rieši hlavolamy (napr. sudoku, labyrinty) alebo matematické záhady alebo matematické skladačky.	Žiak niektoré hodiny matematiky navštevuje vo vyššom ročníku.
Píše tlačným písmom slová a vety na začiatku prvého ročníka.	Osvojuje si písané písmo ako zvyšok triedy. Grafémy si precvičuje v rámci komplexnejších slov alebo viet.	Rieši tvorivé úlohy v rámci osvojeného písaného písma (napr. Napíš slová, ktoré sa začínajú na ... a končia na).	Žiak si osvojuje písané písmo ako zvyšok triedy, ale postupuje rýchlejším tempom.
Má osvojené učivo o vesmíre.	Naštuduje si údaje v encyklopédii o vesmíre a vytvorí náučnú nástenku, ktorú vystaví v triede.	Kým ostatní žiaci preberajú učivo, ktoré už má osvojené, pracuje na projekte podľa vlastného záujmu (napr. príručka o cicavcoch).	

Osvojené vedomosti a zručnosti	Prehĺbenie, rozšírenie	Obohatenie	Akcelerácia
Vie sčítovať aj odčítovať zlomky.	Rieši pracovný list so slovnými úlohami so zlomkami alebo vymýšľa vlastné úlohy so zlomkami.	Venuje sa činnosti v rámci sebarozvoja (napr. štúdium encyklopédie).	Navštevuje niektoré hodiny matematiky vo vyššom ročníku (v čase, kým jeho trieda preberá učivo o zlomkoch).
Plynulo hovorí v cudzom jazyku.	Na hodine číta časopis v cudzom jazyku a v závere hodiny referuje spolužiakom zaujímavosti.	Študuje si oblasť svojho záujmu v cudzom jazyku (napr. časopis o biológii).	Navštevuje hodiny cudzieho jazyka vo vyššom ročníku.

V rámci rozširujúceho, prehľbujúceho a obohacujúceho obsahu si žiaci rozvíjajú špecifické zručnosti:

3.1.1 Metakognitívne zručnosti

Žiak s VIN - časté prejavy:

- príde k výsledku veľmi rýchlo, bez potreby vedomého postupu; ak sa tento proces nerozvíja, žiak si nevytvára repertoár stratégií a pri náročnejších úlohách zlyháva, pretože nevie vedome zmeniť spôsob riešenia;
- fixuje sa na predstavu, že „to ide samo“, neuvedomuje si podmienky svojho učenia;
- rýchlo pochopí zadanie, čo ho vedie k preskakovaniu krokov – žiak sa neučí plánovať postup;
- môže podceňovať kontrolu výsledku („rozumím = viem“) a nevšimá si chyby;
- sa učí intuitívne, bez uvedomenia – žiak nevie svoj proces riadiť ani meniť;
- má tendenciu držať sa jedného funkčného postupu a odmieta zmenu;
- odmieta činnosti, ktoré nevidí ako zmysluplné (napr. precvičovanie).

Rozšírený, prehĺbený, obohacujúci obsah je upravený tak, aby viedol žiaka k narábaniu s obsahom rozvíjajúcim zručnosti:

- hľadať v úlohe rôzne možnosti;
- klásť otázky o situácii v úlohe;
- hľadať, čo by ešte bolo možné zistiť;
- rozvetvovať úlohu;
- analyzovať a porovnávať rôzne riešenia;
- riešiť projekty z reálnej praxe, riešiť problémy;
- riešiť sofistikované úlohy s prepojením prírodovedných oblastí;
- hľadať rôzne vysvetlenia, v diskusii analyzovať rôzne príčiny a vysvetlenia javov.

Príklady upraveného obsahu:

- Čo majú spoločné a odlišné zebra a kôň?
- Uvažuj, prečo je sneh biely.
- Čo by sa stalo, keby neexistovala gravitácia?

3.1.2 Pokročilé riešenie problémov a tvorivé myslenie

Žiak s VIN - časté prejavy:

- uprednostňuje rýchle a jednoduché riešenia, vyhýba sa zložitejším alebo viackrokovým zadaniam;
- pri náročnej úlohe sa môže rýchlo vzdať, pretože nie je zvyknutý na situácie, kde riešenia neprichádzajú okamžite;
- má tendenciu hľadať “správnu odpoveď” namiesto skúmania možností;
- preferuje známe postupy a vyhýba sa experimentovaniu;
- môže byť málo flexibilný v myslení (fixácia na jedno riešenie);
- nedokončuje komplexnejšie úlohy, ak si vyžadujú dlhší čas alebo ak nemá istotu, že úlohu vyrieši správne;
- má tendenciu k preanalyzovávaniu – cyklicky sa vracia k problému, generuje stále nové myšlienky a možnosti, nevie sa rozhodnúť pre postup a posunúť sa k riešeniu (obáva sa, že „na niečo zabudne“).

Rozšírený, prehĺbený, obohacujúci obsah je upravený tak, aby viedol žiaka k narábaniu s obsahom rozvíjajúcim zručnosti:

- riešiť otvorené úlohy s viacerými možnými riešeniami;
- navrhovať vlastné riešenia alebo postupy;
- kombinovať poznatky z rôznych oblastí (medzipredmetové prepojenia);
- experimentovať s rôznymi prístupmi a overovať ich funkčnosť;
- meniť podmienky úlohy a sledovať, ako sa mení riešenie;
- vytvárať hypotézy a overovať ich;
- pracovať s komplexnými problémami z reálneho života;
- navrhovať vlastné otázky a problémy na riešenie;
- hľadať viacero možných riešení a skúmať ich dôsledky;
- analyzovať problém do hĺbky (rozkladať ho na časti, skúmať vzťahy, príčiny a dôsledky);
- vedome spomaľovať riešenie a rozpracovať ho (nie len „prísť na odpoveď“, ale vysvetliť, prečo platí);
- uzatvárať riešenie – vybrať jednu z možností, zdôvodniť ju a dokončiť úlohu;
- pracovať s výberom – vedome sa rozhodnúť, ktorou cestou sa bude ďalej uberať (nie všetky nápady je potrebné rozpracovať);
- rozvíjať nápady (rozpracovať ich do detailu, vylepšovať ich);
- pracovať na dlhodobých tvorivých úlohách alebo projektoch.

Príklady upraveného obsahu:

- Navrhni riešenie reálneho problému (napr. ako znížiť hluk v triede/ako usporiadať zariadenie triedy efektívnejšie). Popíš postup a vyber najlepšie riešenie.
- Tu je nesprávne riešenie. Nájdi chybu a navrhni aspoň dva spôsoby, ako by sa dalo opraviť.
- Mesto má problém s dopravou. Čo by sa dalo urobiť? Navrhni viac riešení.

3.1.3 Kritické myslenie a argumentácia

Žiak s VIN - časté prejavy:

- má tendenciu veriť vlastnému prvému vysvetleniu bez hľadania alternatív;
- môže mať problém pracovať s neistotou a nejednoznačnými informáciami;
- vytvára rýchle závery bez dostatočných dôkazov;
- môže argumentovať intuitívne, bez jasnej štruktúry a opory v dôkazoch;
- ťažšie prijíma iný názor, najmä ak je presvedčený o správnosti svojho riešenia;
- nemusí rozlišovať medzi faktom, názorom a domnienkou.

Rozšírený, prehĺbený, obohacujúci obsah je upravený tak, aby viedol žiaka k narábaniu s obsahom rozvíjajúcim zručnosti:

- posudzovať informácie z rôznych zdrojov a porovnávať ich;
- rozlišovať medzi faktom, názorom a domnienkou;
- klásť otázky k informáciám („Ako to vieme?“, „Je to vždy pravda?“);
- hľadať dôkazy pre tvrdenia a opierať sa o ne pri argumentácii;
- formulovať vlastný názor a zdôvodniť ho;
- porovnávať rôzne názory a hľadať medzi nimi rozdiely;
- identifikovať chyby v uvažovaní alebo argumentácii;
- pracovať s viacerými možnými vysvetleniami;
- viesť diskusiu – reagovať na argumenty, dopĺňať ich, spresňovať.

Príklady upraveného obsahu:

- Rozhodni, ktoré z týchto tvrdení je fakt a ktoré názor. Ako si to zistil?
- Myslíš si, že domáce úlohy sú dôležité? Uveď aspoň dve dôvody.
- Nieкто povedal: „Všetci psi sú nebezpeční, lebo jeden ma pohrýzol.“ Čo si myslíš o tomto tvrdení?
- Štúdium falošných argumentov ako obohacujúci obsah.

3.1.4 Vytrvalosť pri dlhodobých úlohách

Žiak s VIN - časté prejavy:

- je zvyknutý na rýchly úspech, pri dlhodobej alebo náročnej úlohe stráca motiváciu;
- môže sa vyhýbať úlohám, ktoré si vyžadujú dlhší čas, opakovanie alebo postupné zlepšovanie;
- má problém rozložiť si úlohu na menšie kroky a plánovať postup;
- nedokončuje úlohy, najmä ak neprinášajú okamžitý výsledok;
- pri neúspechu rýchlo rezignuje („nejde mi to“);
- môže mať nízku toleranciu k frustrácii a neistote v procese;
- preferuje aktivity, v ktorých je okamžite úspešný, a odmieta tie, ktoré vyžadujú úsilie;
- nevníma proces učenia ako postupný, ale očakáva rýchly výsledok.

Rozšírený, prehĺbený, obohacujúci obsah je upravený tak, aby viedol žiaka k narábaniu s obsahom rozvíjajúcim zručnosti:

- plánovať postup riešenia (čo urobím najprv, čo potom);
- stanovovať si čiastkové ciele a sledovať ich plnenie;
- dokončovať začaté úlohy;
- vracaať sa k úlohe a postupne ju zlepšovať;
- pracovať s chybou ako súčasťou učenia;
- vytrvať pri náročnej úlohe aj bez okamžitého úspechu;
- reflektovať svoj pokrok („čo sa mi už podarilo“);
- riadiť svoj čas a tempo práce;
- pracovať na dlhodobých projektoch alebo zadaniach.

Príklady upraveného obsahu:

- Vyber si tému a vytvor projekt (plagát, prezentáciu, model). Naplánuj si, čo urobíš dnes a čo zajtra.
- Rozdeľ túto úlohu na menšie kroky. Čo urobíš ako prvé, druhé, tretie?

3.1.5 Sociálno-emocionálne spôsobilosti

Žiak s VIN - časté prejavy:

- môže prežívať intenzívnejšie emócie súvisiace s frustráciou, perfekcionizmom a prežívaním nespravodlivosti;
- citlivo vníma nespravodlivosť (v pravidlách, správaní druhých) a môže na ňu reagovať silnými emóciami alebo odmietaním spolupráce;
- môže zažívať osamelosť – rovesníci mu nerozumejú, alebo s ním nezdieľajú záujmy;
- ťažšie prijíma chybu alebo neúspech;
- preferuje samostatnú prácu, vyhýba sa spolupráci;
- môže mať tendenciu presadzovať vlastné riešenia a ťažšie prijímať iný názor;
- niekedy má problém vysvetliť svoje myslenie zrozumiteľne pre ostatných.

Rozšírený, prehĺbený, obohacujúci obsah je upravený tak, aby viedol žiaka k narábaniu s obsahom rozvíjajúcim zručnosti:

- pomenovať a vyjadriť svoje pocity a prežívanie (napr. nespravodlivosť, frustráciu) primeraným spôsobom;
- diskutovať o rôznych pohľadoch na situácie (čo je spravodlivé, pre koho a prečo);
- hľadať primerané spôsoby riešenia konfliktov;
- budovať vzťahy prostredníctvom spolupráce;
- rozvíjať empatiu – vnímať, ako situáciu prežívajú iní;
- prijímať odlišnosti v myslení, tempe a prístupoch;
- reflektovať svoje prežívanie v skupine („ako som sa cítil, prečo“);
- postupne prekonávať izoláciu zapojením do spoločnej činnosti;
- oceňovať proces (úsilie, pokrok, stratégiu), nielen výsledok;
- oceňovať prínos druhých (nápad, snahu, spoluprácu);
- poskytovať konštruktívnu spätnú väzbu (čo sa podarilo + čo sa dá zlepšiť).

Príklady upraveného obsahu:

- Je táto situácia spravodlivá pre všetkých? Pre koho áno a pre koho nie? Prečo?
- Vytváranie skupinových pravidiel na základe konsenzu.
- Povedz jednu vec, ktorá sa podarila, a jednu vec, ktorá by sa dala zlepšiť.

Návrh rozvíjania sociálno-emocionálnej oblasti v troch cykloch je uvedený v prílohe v tabuľkách 5 až 7.

3.1.6 Tvorivosť a iniciatívnosť

Žiak s VIN - časté prejavy:

- môže sa nudiť pri štandardných úlohách bez priestoru pre vlastný prístup;
- potrebuje možnosť voľby a autonómie – bez nej stráca motiváciu;
- môže sa vyhýbať úlohám s pevne daným postupom;
- môže mať veľa nápadov, ale problém vybrať jeden a realizovať ho;
- potrebuje rozvíjať schopnosť premeniť nápad na konkrétny výstup;
- má bohaté nápady, ale nie vždy ich dopravuje do fázy realizácie.

Rozšírený, prehĺbený, obohacujúci obsah je upravený tak, aby viedol žiaka k narábaniu s obsahom rozvíjajúcim zručnosti:

- navrhovať vlastné riešenia, postupy alebo produkty;
- preberať iniciatívu v učení (navrhnuť, čo a ako bude robiť);
- dokončiť vlastný projekt alebo úlohu;
- prezentovať a obhájiť svoj nápad;
- reflektovať vlastný proces tvorby („čo fungovalo, čo by som zmenil“).

Príklady upraveného obsahu:

- Ako by si mohol zlepšiť toto riešenie? Navrhni konkrétne úpravy.
- Štúdium životopisov tvorivých osobností v rámci rozširujúceho alebo obohacujúceho obsahu.

3.1.7 Úpravy vo vzdelávacích procesoch v jednotlivých cykloch

Úpravy vo vzdelávacích procesoch sa menia podľa veku žiaka, miery jeho samostatnosti a vývinových špecifík. V jednotlivých cykloch sa postupne zvyšuje náročnosť úloh, miera abstrakcie, samostatnosti aj zodpovednosti za vlastné učenie.

Základné princípy zostávajú rovnaké - pedagóg rozlišuje medzi rutinnou činnosťou a skutočným učením, upravuje náročnosť úloh, vytvára priestor pre zapojenie vyšších úrovní myslenia a vedie žiaka k uvedomovaniu si vlastného učenia.

Tabuľka 2: Úpravy vo vzdelávacích procesoch v troch cykloch

1. cyklus (1. – 3. ročník)			
Oblasť úpravy	Ako sa prejavuje v praxi	Čo robí učiteľ	Príklad
Diferenciácia náročnosti	Žiak rýchlo dokončí úlohu, opakovanie ho neposúva.	Skracuje rutinné úlohy, ponúka jednoduché problémové alebo tvorivé zadania.	Namiesto ďalších príkladov: „Vymysli tri vlastné príklady na násobenie.“
Metakognitívne zručnosti	Žiak rieši intuitívne, nevie vysvetliť postup.	Pýta sa na postup, pomenúva proces riešenia.	„Ako si na to prišiel?“
Pokročilé riešenie problémov	Potrebuje výzvu, nie ďalšie opakovanie.	Zadáva otvorené úlohy.	„Nájdí viac spôsobov riešenia.“
Tvorivé myslenie	Má nápady, ale nemá priestor ich uplatniť.	Zadáva úlohy typu „vymysli“, „vytvor“.	Vymysli vetu s čo najvyšším počtom mäkkých slabík.
Tvorivosť a iniciatívnosť	Lepšie pracuje pri možnosti výberu.	Ponúka viacero možností činností.	„Vyber si: úloha, kresba alebo vlastný príklad.“
Samostatná práca/Samoštúdium a dohody	Rýchle dokončenie úlohy.	Zavádza jednoduché dohody a „čo potom“ aktivity.	„Keď dokončíš, vyber si kartičku s výzvou (logická úloha / tvorivá úloha).“
Kooperácia podľa záujmu	Preferuje vlastné tempo, ale zároveň potrebuje spolupracovať s rovesníkom.	Prepája žiakov podľa záujmu alebo úrovne.	Dvojica rieši rozšírenú úlohu alebo hádanku podľa výberu.

2. cyklus (4. – 5. ročník)			
Oblasť úpravy	Ako sa prejavuje v praxi	Čo robí učiteľ	Príklad
Diferenciácia náročnosti	Žiak ovláda učivo, základné úlohy ho neposúvajú.	Zadáva náročnejšie varianty úloh v rámci tej istej témy.	„Vysvetli, prečo tento postup funguje.“
Metakognitívne zručnosti	Začína reflektovať vlastné učenie.	Vedie k pomenovaniu postupu a chýb.	„Čo ti pomohlo? Čo by si zmenil?“
Pokročilé riešenie problémov a tvorivé myslenie	Hľadá vlastné postupy, potrebuje komplexnejšie úlohy.	Zadáva úlohy s viacerými riešeniami.	„Vytvor úlohu, ktorá má viac riešení.“
Kritické myslenie a argumentácia	Spontánne kladie otázky, spochybňuje.	Vedie k zdôvodňovaniu a porovnávaniu riešení.	„Prečo si si vybral tento postup?“
Tvorivosť a iniciatívnosť	Má záujem ísť do hĺbky.	Umožňuje voľbu témy alebo výstupu.	Projekt na tému podľa výberu.
Samostatná práca/Samoštúdium a dohody	Dokáže pracovať kratší čas samostatne.	Zavádza krátkodobé dohody o práci.	Dohoda: čo robí po dokončení úloh.
Samostatná práca/Kooperácia podľa záujmu	Diskutuje, porovnáva riešenia.	Zoskupuje žiakov podľa záujmu alebo typu úlohy.	Skupina rieši náročnejšiu úlohu a porovnáva postupy.

3. cyklus (6. – 9. ročník)			
Oblasť úpravy	Ako sa prejavuje v praxi	Čo robí učiteľ	Príklad
Diferenciácia náročnosti	Rutinné úlohy vedú žiaka k stagnácii alebo vyhýbaniu sa.	Redukuje rutinu, zadáva komplexné úlohy.	Analýza problému namiesto opakovania.
Metakognitívne zručnosti	Potrebuje plánovať a riadiť učenie.	Vedie k plánovaniu, reflexii a hodnoteniu postupu.	„Ako si si rozdelil prácu?“
Pokročilé riešenie problémov a tvorivé myslenie	Rieši komplexné a otvorené úlohy.	Zadáva medziodborové a problémové zadania.	„Navrhni riešenie problému a zdôvodni ho.“
Kritické myslenie a argumentácia	Diskutuje, obhajuje názory.	Vytvára priestor na argumentáciu a prácu so zdrojmi.	Debata s oporou v texte alebo dátach.
Tvorivosť a iniciatívnosť	Prichádza s vlastnými nápadmi.	Podporuje vlastné projekty a ich realizáciu.	Vlastný projekt a prezentácia.
Samoštúdium a dohody	Schopný dlhodobej samostatnej práce.	Vytvára písomné dohody o samoštúdiu.	Dohoda: obsah, čas, výstup.
Kooperácia podľa záujmu	Potrebuje partnera na diskusiu.	Prepája žiakov podľa záujmu.	Skupina riešiaci náročné úlohy.

Odporúčania pre úpravy obsahu pri žiakoch s VIN:

- vychádzať z aktuálnej úrovne osvojenia učiva, záujmov a spôsobu učenia žiaka (priebežná diagnostika);
- neponúkať „viac toho istého“, ale kvalitatívne odlišné úlohy (prehĺbenie, rozšírenie, obohatenie, akcelerácia);
- prepájať úpravy obsahu s vhodnými metódami a formami práce (diferenciácia, projektové učenie, samostatná práca s podporou);
- vytvárať priestor pre možnosti výberu a autonómiu žiaka;
- zachovať dobrovoľnosť pri rozširujúcom a obohacujúcom obsahu;
- nevyužívať známkovanie pri rozšírenom obsahu – poskytovať spätnú väzbu zameranú na proces (stratégie, postup, úsilie);
- cielene rozvíjať kľúčové zručnosti: metakognitívne zručnosti, riešenie problémov, kritické myslenie, tvorivosť a vytrvalosť;
- zadávať otvorené, komplexné a zmysluplné úlohy, ktoré vedú k premýšľaniu, nie iba k rýchlemu výsledku;
- podporovať plánovanie postupu, dokončovanie úloh a prácu s chybou ako súčasť učenia;
- vytvárať priestor na diskusiu, spoluprácu a zdieľanie, aj pri samostatnej práci;
- pri akcelerácii zohľadňovať nielen vedomosti, ale aj sociálnu a emocionálnu pripravenosť žiaka;
- cieľom úprav obsahu nie je zvyšovanie výkonu, ale rozvoj potenciálu a samostatného učenia žiaka, napĺňanie individuálnych potrieb žiaka, zefektívnenie jeho učenia a podpora sociálno- emocionálnej oblasti a psychickej odolnosti.

Nevhodné a chybné prístupy pri úpravách obsahu:

- zadávanie „viac toho istého“ namiesto kvalitatívne odlišných úloh;
- automatické zaťažovanie žiaka ďalšou prácou bez možnosti voľby;
- nahrádzanie výučby „samostatnou prácou bez podpory“;
- hodnotenie rozširujúceho učiva známku;
- preceňovanie výkonu bez podpory procesu (žiak „vie“, ale nerozumie vlastnému postupu).

3.2 Úpravy metód a prístupov

Metódy a prístupy vo vzdelávaní žiakov s VIN sú zamerané na rozvíjanie vzdelávacej, kognitívnej oblasti a na podporu osobnostného vývinu, najmä psychickej odolnosti žiaka.

3.2.1 Metódy a prístupy so zameraním na podporu a rozvíjanie kognitívnej oblasti

Žiaci s VIN si potrebujú naplňovať kognitívne potreby, pričom obsah a zručnosti, ktoré si osvojuje trieda, často zvládnu za kratší čas, alebo niektoré vedomosti už majú osvojené. Základným prístupom v takýchto situáciách je ponuka náhradných alebo doplnkových aktivít za dodržania princípov:

- Výber a dobrovoľnosť – žiak má možnosť vybrať si náhradnú aktivitu alebo postupovať spolu so žiakmi. Žiak s VIN nemá byť „potrestaný“ úlohami, ktoré nechce robiť, len preto, že už ovláda dané učivo. Napr. Žiak s VIN nemá povinnosť ani záväzok zúčastňovať sa predmetových olympiád a predmetových súťaží.
- Neklasifikovanie – žiak nie je za doplnkovú aktivitu klasifikovaný, pedagóg mu poskytuje spätnú väzbu. Žiak s VIN nesmie byť pod tlakom podávania vyšších výkonov, pretože má VIN.
- Podmienkou je tiež komunikácia so žiakom s VIN počas riešenia náhradných úloh. Tak ako ostatní žiaci, aj žiak s VIN potrebuje aktuálnu spätnú väzbu.

Redukcia rutiny

Žiaci s VIN majú nízku toleranciu k jednoduchým, mechanickým úlohám, ak už poznajú princípy riešenia. Tlak na riešenie takýchto úloh môže viesť až k odporu k danému predmetu alebo učivu. Ide najmä o precvičovacie a opakovacie úlohy.

Na druhej strane, žiaci s VIN niekedy môžu považovať pochopenie konceptu za dostatočné osvojenie zručnosti a podcenia potrebu precvičovania v oblastiach vyžadujúcich automatizáciu (napr. násobilka, sčítovanie). V rámci vyučovacej hodiny pedagóg rozlíši, či ide o rutinné precvičovanie niečoho, čo už žiak s VIN ovláda, alebo ide o precvičovanie smerujúce k automatizácii alebo k osvojeniu zručnosti.

V prvom prípade sa rutina nahradzuje alternatívnymi aktivitami, ktoré sú pre žiaka s VIN podnetné a zaujímavé. Tieto aktivity môžu, ale nemusia súvisieť s daným učivom. Náhradné aktivity majú napomáhať sebarozvoju žiaka na základe jeho úrovne vývinu, záujmov a potrieb.

V druhom prípade je dôležitá komunikácia so žiakom s VIN, vysvetlenie zmyslu precvičovacích úloh, prípadne taká modifikácia úloh, aby boli pre žiaka s VIN dostatočne podnetné.

Niekedy si pedagóg všimne, že žiak s VIN rieši úlohy, ktoré už má zautomatizované a teda nepostupuje v učení a rozvoji. Niektorí žiaci s VIN (napr. s fixným nastavením alebo s dysfunkčným perfekcionizmom) si volia jednoduché úlohy, pretože sú pre nich bezpečné, majú zaručený úspech a vyhnú sa prípadnej chybe.

Je to však na úkor ich rozvoja (osobnostného aj kognitívneho). V tomto prípade pedagóg so žiakom komunikuje o tom, za akých podmienok nastáva skutočné učenie, nechváli žiaka za vyriešenie ľahkých úloh, ponúkne mu sofistikovanejšie úlohy a oceňuje snahu pri ich riešení, nezdôrazňuje výkon, smeruje žiaka na proces učenia a komunikuje rozvojovo, prípadne aplikuje atribučný tréning.

Príklad

Cieľom hodiny je precvičovanie malej násobilky. Žiak s VIN ovláda násobilku na úrovni automatizácie. Pedagóg ponúkne tomuto žiakovi iné, sofistikované úlohy, žiak ich rieši samostatne, pedagóg s ním priebežne komunikuje.

Pedagóg môže umožniť žiakovi pracovať na jeho vlastnom projekte, napr. tvorba príručky o živočíchoch Afriky. Žiak pracuje sám, na konci hodiny s ním pedagóg odkomunikuje, čo nové žiak zistil o živočíchoch. Pedagóg ponúkne žiakovi možnosť vytvoriť slovnú úlohu pre ostatných žiakov, ktorú odprezentuje a ostatní žiaci ju riešia. Pedagóg sa pred hodinou dohodne so žiakom s VIN, čo by rád robil, kým ostatní budú precvičovať násobilku, ktorú už on ovláda.

Príklad

Cieľom hodiny je precvičovanie malej násobilky. Žiak s VIN rozumie princípu násobenia aj delenia, ale výsledky príkladov rieši prepočítavaním. Pedagóg sa so žiakom pred hodinou porozpráva o cieľi nasledujúcej hodiny, vysvetlí mu, že vníma, že násobilke rozumie a tiež, že z praktických dôvodov je dôležité, aby sme násobilku presunuli do pamäte. Cestou k zapamätaniu je opakovanie. Pedagóg tiež môže navrhnúť žiakovi overenie pred precvičovaním a po precvičovaní, aby zmysel precvičovania bol zjavný. Môže so žiakom spraviť dohodu, že po vypočítaní daných úloh (je predpoklad, že ich vyrieši rýchlejšie ako zvyšok triedy) sa môže venovať činnosti na základe vlastného záujmu.

Sofistikované a problémové úlohy a aktivity (s dôrazom na vyššie úrovne myslenia)

Sofistikované úlohy sú komplexnejšie, preto žiak musí využívať vyššie úrovne myslenia a prepájanie viacerých princípov či postupov. Pri vytváraní sofistikovaných úloh môže pomôcť aplikovanie Bloomových kognitívnych taxonómií, a to najmä troch najvyšších úrovní (analýza, syntéza (kreativita), hodnotenie).

Pri problémových úlohách nie je žiakovi známy postup riešenia, musí ho sám objaviť. Sofistikované alebo problémové úlohy ponúka pedagóg žiakovi s VIN, ak učivo, ktoré preberá so zvyškom triedy, už ovláda, alebo môže ísť o rovnaké učivo, len úlohy sú prispôsobené kognitívnym potrebám žiakov s VIN.

Úlohy je vhodné ozvláštniť tak, aby žiak objavoval pravidlá a vzory, riešil problém alebo „tajomstvo“, mohol tvoriť vlastné úlohy a mal príležitosť vysvetľovať a zdôvodňovať svoje riešenie.

Úlohy pre žiakov s VIN sú vhodné vtedy, keď:

- vedú k **objavovaniu a skúmaniu**;
- obsahujú **problém alebo šifru**;
- umožňujú **viac riešení**;
- podporujú **tvorbu a argumentáciu**.

Príklad

Učivo o samohláskach a spoluhláskach, resp. mäkkých a tvrdých slabikách – kým žiaci podčiarkujú a dopĺňajú samohlásky a spoluhlásky, žiak s VIN môže riešiť sofistikované úlohy, napr.: Nájdi štát Európy/sveta, ktorý má najviac samohlások/spoluhlások. Nájdi v atlase názvy húb s mäkkými slabikami. Napíš krátky príbeh, v ktorom bude každé slovo obsahovať tvrdú slabiku alebo mäkkú slabiku.

Objavné vzdelávanie

Ide o induktívny spôsob učenia sa. Žiaci majú k dispozícii niekoľko informácií a sami prichádzajú na riešenia alebo objavujú nové princípy a zákonitosti. Tieto nemusia byť v zhode so známymi algoritmami. Proces objavovania je často spojený so skúšaním, s viacerými pokusmi, a teda zahŕňa aj prácu s chybou. Objavným vzdelávaním sa naplňajú kognitívne potreby žiakov s VIN, ale tiež sa buduje psychická odolnosť žiaka vo vzťahu k práci s chybou.

Príklad

Kým si trieda precvičuje malú násobilku, žiak s VIN má za úlohu vynásobiť dve veľké čísla. Na záver prediskutuje s pedagógom, ako postupoval. Výsledok si môže overiť na kalkulačke.

Rozšírenie, prehĺbenie, obohatenie učiva a učebných aktivít; akcelerácia

Žiak s VIN v rámci svojich kognitívnych záujmov môže mať niektoré učivo osvojené alebo čiastočne osvojené ešte predtým, ako pedagóg začne preberať daný obsah s triedou, alebo si osvojí dané učivo rýchlejšie ako zvyšok triedy, alebo je pre danú oblasť zaniatený a má vnútornú motiváciu venovať sa tejto problematike do väčšej šírky alebo hĺbky.

Pedagóg môže žiakovi ponúknuť samoštúdium danej témy v rámci hodiny alebo ako náhradnú činnosť počas iných vyučovacích hodín, ktorých obsah už má osvojený. Pri tomto prístupe je dôležité uplatniť princíp dobrovoľnosti a/alebo možnosti výberu. Pre zachovanie vnútornej motivácie sa odporúča tieto aktivity žiaka s VIN neklasifikovať, ale poskytovať mu spätnú väzbu.

Príklad

Žiak si v rámci učiva vlastivedy obľúbil tému hôr a vrcholov, spoznáva názvy a výšku vrcholov vo Vysokých Tatrách a pod. Pedagóg mu môže navrhnúť, aby si túto tému študoval počas hodiny vlastivedy v čase, keď ostatní žiaci preberajú bežné učivo alebo mu môže navrhnúť štúdium tejto témy počas matematiky, kým ostatní žiaci si budú precvičovať písomné odčítanie, ktoré už ovláda. Môže mu tiež navrhnúť, aby vytvoril prezentáciu o vrcholoch hôr Slovenska, ktorú predvedie spolužiakom na hodine vlastivedy. Pedagóg môže žiakovi navrhnúť vypracovanie referátu v rámci domácej prípravy ako alternatívu k úlohe, ktorú zadal celej triede.

Vytváranie podmienok na sebarozvoj

(rozvíjanie v oblastiach kognitívneho záujmu - projekty, samoštúdium, obohatenie)

Ak už žiak učivo alebo zručnosti má osvojené (skôr ako zvyšok triedy), sa s ním možno porozprávať alebo urobiť dohodu o tom, ako by mohol na vlastný sebarozvoj využiť čas, kým sa ostatní žiaci budú zaoberať daným učivom (napr. vytváranie vlastného projektu, štúdium v oblasti jeho záujmu, čítanie encyklopédie). So starším žiakom možno vytvoriť „dohodu“ – plán, na ktorých hodinách alebo častiach učiva daného vyučovacieho predmetu sa bude aktívne zúčastňovať a na ktorých hodinách alebo ich častiach sa bude venovať samoštúdiu. Súčasťou dohody môže byť aj očakávaný výstup.

Príklad dohody

Žiak ovláda učivo anglického jazyka (budúci čas), čo preukázal absolvovaním testu (vopred). Na hodinách, na ktorých sa bude preberať toto učivo (t.j. nasledujúcich šesť hodín, mimo piatkov, ktoré sú zamerané na konverzáciu) bude žiak čítať knihu ... v anglickom jazyku. Žiak počas tejto náhradnej činnosti bude dodržiavať pravidlá správania a bude pracovať samostatne. Na ďalšej hodine konverzácie porozpráva žiakom zaujímavosti, ktoré sa dočítal.

Vytváranie podmienok na zdieľanie, analyzovanie a kooperáciu

Žiak s VIN v rámci svojich kognitívnych záujmov a špecifik (napr. preanalyzovanie) potrebuje na komunikáciu rovesníka podobného zamerania, s ktorým môže zdieľať svoje myšlienky, riešenia alebo projekty.

Príklad

V rámci triedy, ročníka alebo školy možno vytvoriť skupinu, v ktorej budú žiaci pracovať na konkrétnom projekte alebo budú riešiť rozširujúce matematické úlohy.

Dohody o samoštúdiu alebo o práci v rámci sebarozvoja

Ak žiak s VIN už má preberané učivo/zručnosti osvojené, môže sa v čase, kým ostatní žiaci ešte pracujú s osvojovaným učivom, venovať aktivitám v rámci vlastného sebarozvoja. Tieto aktivity majú byť rozvíjajúce, v súlade so záujmom žiaka, zmysluplné a dobrovoľné.

V prípade ponuky zo strany učiteľa má mať žiak možnosť výberu. Dohoda sa realizuje ad hoc - učiteľ so žiakom dohodne, čomu sa bude venovať v rámci danej hodiny (alebo časti hodiny) alebo v prípade dlhodobého plánu (najmä u starších žiakov), môže byť dohoda platná dlhšiu dobu a písomná.

V písomnej dohode pedagóg so žiakom zdefinujú, ktorých častí učiva sa bude žiak zúčastňovať spolu s triedou, čomu sa bude venovať vo zvyšnom čase, aký bude výstup jeho samoštúdia, kde bude samostatnú aktivitu realizovať a aké pravidlá je potrebné dodržiavať, prípadne ďalšie podmienky. Pedagóg pred návrhom dohody overí u žiaka mieru jeho osvojenia učiva/zručností, ktoré bude v čase žiakovho samoštúdia preberať so zvyškom triedy.

Príklad

Predmet, meno žiaka, trieda, meno pedagóga.

Žiak sa bude v čase od 17. marca do 15. apríla venovať v rámci hodín matematiky samoštúdiu. Zúčastňovať sa bude vyučovacích hodín, na ktorých budeme preberať učivo: násobenie zlomkov a častí hodín, kde budeme robiť overovacie päťminútovky.

V rámci samoštúdia bude žiak: čítať knihu o matematických záhadách (vytvorí krátku prezentáciu pre spolužiakov), preštuduje si životopisy Perel'man, Nash, Kolmogorov, vytvorí zhrnutie a plagát, ktorý vystaví v triede. Vypracuje si príklady v zbierke úloh na strane

Počas samoštúdia bude žiak pracovať samostatne v triede alebo v priestore študovne/knižnice. Bude dodržiavať školské pravidlá a venovať sa činnosti popísanej vyššie. V prípade nedodržania dohody sa vráti do triedy a bude sa zúčastňovať aktivít spolu so spolužiakmi. Raz týždenne absolvuje konzultáciu s pedagógom v čase...

Podpis žiaka, podpis vyučujúceho

Renzulliho obohacovacia triáda (Renzulli, 1977)

Táto metóda je zameraná na spracovanie informácií v rámci obohacujúceho obsahu, na rozvoj zručností práce s informáciami a vytvorenie výstupu s jeho prezentáciou. Ide o obohatenie (aktivity) trojakého typu. V aktivitách prvého typu sa žiaci oboznamujú s rôznymi témami, osobnosťami, miestami, udalosťami, ktoré nie sú bežnou súčasťou vzdelávacieho obsahu a to listovaním v literatúre, sledovaním videí, návštevou múzeí, galérií, rôznych podujatí,

absolvovaním prednášok a stretnutí s osobnosťami. Cieľom je vzbudiť záujem žiaka o niektorú oblasť, s ktorou bude ďalej pracovať.

Aktivity druhého typu sú zamerané na rozvoj myslenia a cítenia, a to prostredníctvom rozvoja kreativity, riešenia problémov, zručnosťami v získavaní a spracovávaní dát (napr. klasifikácia, pozorovanie, experiment, rozhovor). Aktivity tretieho typu sú zamerané na štúdium reálnych problémov (individuálne alebo v malých skupinkách) a na tvorbu výstupu (projekt, štúdia, prezentácia).

Príklad

Prvý typ: Žiaci sa oboznamujú so živočíchmi chovanými v domácnostiach ako “domáce miláčiky”: psy, mačky, králiky, škrečky, plazy, hmyz, korytnačky, vtáky a pod., a to prostredníctvom kníh, časopisov, zdieľaním skúseností s chovom, návštevy výstavy, diskusiou s chovateľom, veterinárom, sledovaním populárno-náučných videí.

Druhý typ: Žiaci pracujú na úlohách, v ktorých triedia a klasifikujú tieto živočíchy, analyzujú a porovnávajú ich spôsob života, anatómiu, stravovanie, kontakt a vzťah s človekom, pozorujú zvieratko, pričom sledujú jeho spánkové návyky, vyskúšajú si tréning pomocou klikra.

Tretí typ: Žiaci vytvoria návrh na zábavný park pre rôznych domácich miláčikov, ktorý by mohol slúžiť komunite. Svoj projekt odprezentujú na miestnom úrade.

3.2.2 Metódy a prístupy so zameraním na podporu a rozvíjanie emocionálneho, sociálneho a osobnostného vývinu

Vzhľadom na možné špecifiká a riziká v osobnostnom vývine žiakov s VIN (dysfunkčný perfekcionizmus, fixné nastavenie mysle, intenzita (aktivity, prejavov, prežívania), asynchrónia), ktoré môžu mať negatívny vplyv na ich ďalší vývin a realizáciu ich nadania, sa vo vzdelávaní a výchove týchto žiakov aplikujú prístupy zamerané na podporu a zvyšovanie psychickej odolnosti.

Psychická odolnosť je schopnosť vysporiadať sa s nepriaznivými okolnosťami, s neúspechom, zvládať stres a záťaž bez negatívnych následkov na psychické fungovanie. V školskej práci to napríklad znamená, že žiak nemá strach z chyby, ale dokáže ju využiť na ďalší rozvoj. Na neúspech nereaguje paralýzou, ale naopak, vynaloží ďalšie úsilie na prekonanie prekážky.

Práca s chybou, učenie a objavovanie prostredníctvom pokusov

Pri práci s chybou žiak získava skúsenosti so situáciami, kde omyl, chyba, neúspech sú súčasťou procesu učenia a rozvoja, napr. chyba môže upozorniť na oblasti, ktoré je potrebné upevniť alebo zopakovať, môže ukázať cestu, ktorá nevedie k riešeniu a potrebu zmeny postupu. Práca s chybou je aj súčasťou objavného vzdelávania.

Znamená realizáciu viacerých pokusov, ktoré nevedú k riešeniu a postupné objavovanie správneho riešenia. Práca s chybou je veľmi dôležitým procesom vo vzdelávaní nadaných detí, ktoré majú často výkonové (fixné) nastavenie a pre strach z pochybenia sa môžu vyhýbať náročnejším úlohám. Tie sú, paradoxne, potrebné pre ich rozvoj. Podmienkou je nehodnotenie (tj. spravenie chyby je žiadúcou súčasťou objavného procesu).

Príklad

Na nácvik vysporiadania sa s chybou sú vhodné rôzne úlohy, ktoré sa riešia (spočiatku náhodným) dosadzovaním čísel, napr. algebrogramy alebo rôzne úlohy, ktoré sú pre žiakov nové a ešte nepoznajú algoritmus alebo postup riešenia, napr.: X má 5 krát viac ako Y, X má o 28 viac ako Y. Vyučujúci pri riešení dosadzovaním môže oceňovať pokusy žiakov. Pedagóg tiež môže popisovať, a tým aj zvedomovať postup práce s chybou: „Zistili sme, že tento postup nevyšiel, skúsime teda inú cestu.“, „Spravili sme šesť pokusov, postupne sme sa približovali k cieľu, až sme sa napokon dopracovali k riešeniu.“

Zameranie na proces (namiesto tlaku na výkon)

Žiak prechádza aktivitou, skúša, rieši, tvorí v rámci zanietenia pre danú aktivitu. V tomto procese sa nezameriava na dosiahnutie očakávaného výkonu, naopak, samotný výsledok je prirodzenou súčasťou procesu. Podmienkou je nehodnotenie.

Poznámka: Zapojenie sa do predmetových súťaží nie je univerzálnou formou podpory žiaka s VIN, naopak, očakávania a tlak na úspech môžu viesť k upevňovaniu fixného nastavenia, prejavom dysfunkčného perfekcionizmu alebo vyhoreniu. Účasť na predmetových súťažiach má byť pre žiaka s VIN zdrojom zaujímavých úloh a zážitkov (zameranie na proces) a musí byť dobrovoľná.

Vytváranie podmienok na podporu vnútornej motivácie

Žiaci s VIN sú vnútorne zameraní na pohrávanie sa s informáciami, získavanie nových informácií, analyzovanie. Toto zameranie nie je vždy v súlade s obsahom a aktivitami vyučovacej hodiny.

Vnútornú motiváciu je možné podporiť možnosťou výberu (napr. možnosť vybrať si z viacerých úloh alebo aktivít), zaujímavým obsahom (napr. v súlade s momentálnym kognitívnym zameraním žiaka), podmienkami na prirodzenú spoluprácu (napr. možnosť diskusie alebo riešenia úlohy so spolužiakom s podobným zameraním) (Kohn, 1999) a zmyslupnosťou aktivity (zmyslupnosť pre žiaka). Podmienkou je nehodnotenie, resp. nahradenie hodnotenia spätnou väzbou a procesnou diskusiou. Hodnotenie je súčasťou vonkajšej motivácie (napr. hodnotenie produktov samostatnej sebarozvojovej práce žiaka môže jeho vnútornú motiváciu pre danú aktivitu eliminovať).

Podpora autonómie

Niektorí žiaci s VIN môžu mať vlastné predstavy o svojom sebarozvoji a učení, ktoré nemusia byť v súlade so štátnym alebo školským vzdelávacím programom. V niektorých činnostiach a obsahoch nevidia zmysel, vnímajú ich ako brzdu ich rozvoja. Potrebujú mať autonómiu - kontrolu nad vlastným učením. Títo žiaci potrebujú mať možnosti výberu a príležitosti pre samostatné učenie, čo je možné zabezpečiť napr. dohodou o samoštúdiu alebo individuálnym učebným plánom (ak je súčasťou ich zamerania napr. účasť na seminároch, vzdelávacích akciách, pobytočných vzdelávacích aktivitách).

Procesná diskusia a spätná väzba

Hodnotenie, ak je spájané so schopnosťami žiaka (či už v pozitívnom alebo negatívnom zmysle) alebo s očakávaniami (či už splnenými alebo nesplnenými) a s tlakom na správnosť výsledku, môže žiaka odradiť od objavného vzdelávania, tvorivého prístupu alebo ochoty riešiť komplexnejšie úlohy a môže tiež podporiť nežiadúce fixné nastavenie žiaka.

Spätná väzba, ak je diskusiou o procese riešenia (tzv. procesná diskusia), sa zameriava na postupy a proces riešenia úlohy. Procesná diskusia je druh spätnej väzby, pri ktorej sa pedagóg zameriava na proces, ktorým žiak úlohu realizoval, nekonštatuje teda len výsledok alebo hodnotenie výkonu, ale popisuje spolu so žiakom cestu riešenia, komunikuje so žiakom

informácie o krokoch smerujúcich alebo nesmerujúcich k riešeniu (ktoré sú v rámci práce s chybou vítané), ale bez ohrozenia hodnotením.

Príklad

Otázky na procesnú diskusiu:

Ako si postupoval? Ktoré riešenia sa ukázali ako nevedúce k cieľu? Čo bolo náročné? Ktorá časť sa ti najviac páči? Koľko pokusov si skúsil? Čo by si zmenil? Rozmýšľam, že ja by som zmenila toto, čo na to povieš?

Žiak odovzdá projekt z geografie. Pedagóg sa pýta, ako postupoval, aké zdroje použil, čo bolo náročné, prečo sa rozhodol použiť dané údaje, či mohol v niečom postupovať inak. Diskutujú spoločne aj o tom čo sa zdá byť zaujímavé pedagógovi a čo žiakovi.

Kooperácia (namiesto konkurencie)

Žiaci s VIN nie sú vždy ochotní spolupracovať, najmä ak je spolupráca umelo navodzovaná (napr. učiteľ rozdelí žiakov do skupín, v rámci ktorých musia žiaci spolupracovať), pretože chcú mať svoju prácu pod kontrolou.

Pri spontánnej kooperácii, v rámci ktorej žiaci diskutujú o riešeniach, sporia sa, vysvetľujú si navzájom a argumentujú alebo zdieľajú svoje pohľady, pričom táto kooperácia vychádza zo záujmu pre danú činnosť, sa aj žiaci s VIN učia spolupracovať bez vonkajšieho tlaku na spoluprácu. Ide o spoluprácu na základe záujmu. Pedagóg organizuje skupiny na základe záujmu žiakov o danú činnosť.

Príklad:

Pedagóg umožní žiakom, ktorí majú už úlohu hotovú, porovnať si riešenia a diskutovať o nich.

Podpora sociálneho a emocionálneho rozvoja (napr. ranné kruhy, rozšírenie v rámci etickej výchovy)

Techniky rešpektujúceho prístupu (Kopřiva at al, 2008) a nenásilnej komunikácie (Rosenberg, 2003) napomáhajú žiakom poznať vlastné emócie a potreby a na ich základe hľadať vhodné stratégie ich napĺňania. Pedagóg rešpektuje žiakove emócie, rešpektuje a pomáha mu identifikovať jeho potreby a spôsoby ich napĺňania.

Príklad

Žiak počas hodín anglického jazyka prejavuje nechúť, odpor, odmieta plniť inštrukcie, má ironické poznámky smerom k spolužiakom a k požadovaným úlohám. Pedagóg pozve žiaka na rozhovor počas veľkej prestávky: „Zaznamenal som na posledných hodinách, že si nechcel vypracovávať úlohy, mal si poznámky smerom k žiakom a vyrušoval si ostatných pri samostatnej práci. Niekedy sa mi zdalo, že si bol akoby nahnevaný? Žiak pravdepodobne potvrdí zaznamenanú emóciu alebo pomenuje, ako sa cítil počas hodín. Pedagóg môže odhadovať, aká potreba je za jeho pocitmi, napríklad angličtina ho nebaví, úlohy sa mu zdajú byť monotónne... Napokon žiak odpovie, že on už angličtinu plynule ovláda a rád by robil počas hodín niečo, čo by bolo preňho zaujímavejšie a užitočnejšie.

Príklad

Pedagóg si všimne, že žiak je utiahnutý, počas prestávok sedí v lavici a číta si. V rozhovore s ním zistí, že žiak sa cíti osamelo, nevie sa začleniť medzi spolužiakov. Nezdieľajú jeho záujmy a nevie, ako sa im prihovoriť. Dohodnú sa na absolvovaní tréningu sociálnych zručností u školského psychológa.

Atribučný tréning (Dweck, 1975)

Atribučný tréning sa zameriava na zmenu spôsobu, akým človek pripisuje príčiny úspechu alebo neúspechu, a to tak, aby úspech pripisoval vlastnému úsiliu a neúspech jeho nedostatku. Ak žiakovi niečo nevychádza, podporí ho, aby skúšal iné možnosti. Ak žiak spraví chybu, podporí ho, aby vyskúšal inú cestu.

Ak sú úlohy príliš ľahké, komunikuje s ním, že mu mal zadať náročnejšie úlohy, aby sa z nich niečo naučil, pretože pri týchto nepreukázal žiadnu snahu, pokusy a teda toto už vie. Atribučný tréning je aj technikou na posilnenie rastového/rozvojového nastavenia mysle.

Príklad

Žiak sa prihlási, že má úlohu hotovú, povie výsledok, ale jeho riešenie nie je správne. Vyučujúci vraví: „Tu sa ukázalo, že riešenie nezafungovalo. Vráťme sa teraz sem, vidíme, že tento postup nevedol k výsledku a skúsme inú cestu....“

Rastové/rozvojové nastavenie vzdelávania

Ide o atmosféru, kde je oceňovaná snaha, úsilie, prekonávanie prekážok. Žiak je povzbudzovaný v skúšaní a zvedavosti, aj keď aktuálne nevedú k úspechu alebo sa ukážu ako chybná cesta, pričom však pokračuje v ďalších pokusoch. Pedagóg pri vyriešení úlohy žiaka nechváli za to, ako to vie, aký je šikovný, schopný alebo že úlohu vyriešil na prvýkrát, najrýchlejšie, bez chyby (teda nepodporuje fixné nastavenie mysle).

V atmosfére rozvojového nastavenia vzdelávania sa žiak cíti bezpečne, odkláňa sa jeho zameranie na ľahko dosiahnuteľný výkon, kladie si učebné ciele a zameriava sa na proces učenia. Rastové/rozvojové nastavenie vzdelávania vytvára podmienky, v ktorých žiak nevníma svoju hodnotu cez svoj intelektuálny výkon, nezameriava sa na to, aby obhájil pred okolím svoj intelekt, resp. nadanie. Zameriava sa na proces učenia, uvoľní svoju prirodzenú zvedavosť na objavovanie zákonitostí sveta. Podpora rastového/rozvojového nastavenia mysle je súčasťou prevencie a eliminácie prejavov dysfunkčného perfekcionizmu.

Tabuľka 3: Podpora rastového/rozvojového nastavenia mysle - príklady

Situácia	Zameranie na rastové/rozvojové nastavenie mysle (odporúčané)	Zameranie na fixné nastavenie mysle (nevhodné)
Úlohu vyriešil rýchlo.	Skús si vybrať náročnejšiu úlohu, aby si sa niečo nové naučil.	Výborne, ako rýchlo a bez chyby si to vyriešil!
Nechce začať riešiť úlohu.	Vyskúšaj. Skús dosadiť náhodné číslo. Sprav tri pokusy a potom sa na to pozrieme.	Tu je riešenie, odpíš si ho do zošita. Toto by si mal ľahko zvládnuť.
Teší sa, že rýchlo a prvý vyriešil úlohu.	Tak vidím, že toto už ovládaš, rada ti ponúknem úlohy, pri ktorých sa naučíš niečo nové.	Výborne, máš plusku.
Zdôrazňuje, že úlohu vyriešil na prvý pokus.	Zadala som ti úlohu, v ktorej si sa nič nové nenaučil, skús túto úlohu...	Si šikovný, že si to dal na prvýkrát.
Úlohu vyriešil bez chyby (v procese osvojovania nového učiva – nie v teste).	Vidím, že toto ti už ide, posuňme sa teda k úlohe, ktorá bude vyžadovať nejakú námahu.	Perfektné, nepochyboval som, že to dáš bez chyby.

Situácia	Zameranie na rastové/rozvojové nastavenie mysle (odporúčané)	Zameranie na fixné nastavenie mysle (nevhodné)
Úlohu riešil dlhšie, niektoré kroky mu nevyšli a napokon úlohu vyriešil.	Spravil si toľko pokusov, a to ťa doviedlo k cieľu, cítiš ten príjemný pocit?	No vidíš, nebolo to také ťažké!
Vraví, že úloha je príliš ťažká.	To som rada. Na takej úlohe sa veľa naučíš. Môžeme si začiatok prejsť spolu.	Daj tomu šancu a dáš to ľahko.
Dáva najavo, že ho úloha nebaví, vraví, že je to nuda.	Pedagóg najprv zistí, či je úloha príliš ľahká, v tom pípade môže povedať: Asi je to príliš ľahké a nič nové sa nedozvieš, môžem ti ponúknuť tieto úlohy? Ak žiak vníma úlohu ako príliš ťažkú, podporí ho: Možno sa ti javí ako ťažká, ale keď ju zvládneš, veľa sa naučíš a bude to príjemné.	Všetci to riešia. Vždy najprv nechceš začať a napokon to vyriešiš prvý.
Nechce začať úlohu, nevidí hneď riešenie.	Skús odhadnúť. (Ak žiak odmieta, odhadne pedagóg, spraví príklad pedagóg: dosadí výsledok, overí jeho platnosť na dané podmienky, keď výsledok nesedí, škrtne ho a osloví žiaka: skús ty nejaký výsledok...).	To dáš, uvidíš, že to zvládneš, nie je to ťažké.

3.3 Úpravy foriem

Formy vzdelávania je možné upraviť nasledovne:

3.3.1 Individuálne formy

Samoštúdium, samostatná práca

Žiak pracuje na alternatívnom zadaní adekvátnom jeho schopnostiam a osvojeným vedomostiam/zručnostiam (viď Úpravy obsahu). Alternatívne úlohy môžu byť rozšírením/prehĺbením osvojovaného učiva alebo môžu byť z úplne inej oblasti v súlade s aktuálnym záujmom žiaka. So staršími žiakmi je možné uzavrieť dohodu o samoštúdiu. Aj keď žiak pracuje samostatne, potrebuje komunikáciu, diskusiu a spätnú väzbu. Pedagóg priebežne so žiakom komunikuje.

Učenie s individuálnym prístupom

So žiakom pracuje v rámci individuálneho prístupu špeciálna pedagogička, pedagogická asistentka, pedagóg. Môžu spoločne pracovať na určenom projekte, objavovať riešenia matematických záhad, diskutovať o zaujímavej udalosti a ďalej ju spracovávať a pod. Pedagóg pôsobí ako spolupracovník alebo facilitátor. So žiakom môže pracovať priamo v triede alebo v inom priestore.

Akceleračné formy

Žiak navštevuje hodiny niektorého vyučovacieho predmetu vo vyššom ročníku (tzv. kompromisné vyučovanie), absolvuje niekoľko ročníkov v rámci jedného školského roka alebo "preskočí" niektorý ročník.

3.3.2 Diferencované formy

Pedagóg zadá žiakom triedy rôzne úlohy alebo aktivity. Žiaci si vyberú aktivitu alebo úlohu na základe záujmu. Môže ísť o úlohy rôzneho stupňa náročnosti alebo s rôznym výstupom.

Príklad

Úlohy rôzneho stupňa: Napíš vetu s podstatným menom a slovesom. Napíš vetu aspoň so štyrmi rôznymi slovnými druhmi. Napíš vetu so všetkými slovnými druhmi.

Úlohy s rôznym výstupom: Nakresli/znázorni/popíš/zdramatizuj malý a veľký krvný obeh.

3.3.3 Skupinové formy

Skupina v triede

V rámci triedy sa na vyučovaciu hodinu alebo jej časť vytvorí skupina, ktorá pracuje na sofistikovaných aktivitách alebo úlohách spolu s pedagógom, zatiaľ čo zvyšok triedy pracuje s iným pedagógom. Najčastejšie ide o ad hoc situáciu, keď si zvyšok triedy osvojuje učivo a žiaci v skupine, ktorí už majú učivo osvojené, pracujú na sofistikovaných zadaniach.

Kombinované skupiny

V rámci vyučovacej hodiny alebo hodín sa vytvorí skupina v rámci ročníka alebo v rámci trojročia alebo v rámci niekoľkých ročníkov a spolu s pedagógom sa venujú aktivitám, v rámci ktorých sú napĺňané ich kognitívne potreby (sofistikované úlohy, projekty s rôznou tematikou, rozširujúci, prehľbujúci obsah, obohatenie). Aktivity môžu byť zamerané aj na rozvoj osobnosti (emocionálna, sociálna oblasť, relaxácia).

Zoskupovanie možno realizovať pravidelne alebo príležitostne, na kratší čas (napr. jedna vyučovacia hodina alebo časť vyučovacej hodiny) alebo na celý vyučovací deň. Cieľom zoskupovania je napĺňanie potreby zdieľania myšlienok, potreby adekvátnej kognitívnej stimulácie, potreby analyzovania, pohrávania sa s informáciami.

Cieľom je tiež umožniť žiakom venovať sa oblasti kognitívneho záujmu, zaoberať sa informáciami do hĺbky, šírky, pohrávať sa s ideami a navzájom ich zdieľať s rovesníkmi (alebo spolučínikmi) s podobným zameraním. Obsahovou náplňou môžu byť aktivity ako obohatenie (tzv. Renzulliho obohacovacia triáda), realizovanie projektov, diskusie na určenú tému, rozšírený/prehľbený obsah konkrétneho vyučovacieho predmetu (napr. matematické hádanky, fyzikálne deje, tvorivé písanie).

Miestom na zoskupovanie môže byť trieda, vyhradený priestor v triede alebo v spoločných priestoroch školy, v priestoroch školského zariadenia (ak ide o zoskupovanie žiakov z viacerých škôl) alebo v inom priestore v závislosti od aktivít (napr. v exteriéri). Zoskupovanie sa môže uskutočniť aj v spolupráci s vysokou školou (napr. vysokoškolský pedagóg vedie seminár z biológie).

Zoskupovanie môže mať aj pravidelnú formu, v rámci ktorej možné využiť disponibilné hodiny na špecifický predmet (napr. Obohatenie, Projekty, Kritické myslenie, Sociálno-emocionálny rozvoj).

Zoskupovanie má byť pre žiakov s VIN dobrovoľné, zúčastňujú sa ho na základe vlastnej vnútornej motivácie. Aktivity nie sú hodnotené, uplatňuje sa procesná spätná väzba (napr. diskusia o spôsobe riešenia danej úlohy).

3.4 Úpravy hodnotenia

Formy hodnotenia založené predovšetkým na klasifikácii môžu mať negatívny vplyv na sebahodnotu žiakov s VIN, najmä v prípade, ak majú fixné nastavenie svojich intelektových schopností. Známkovanie a iné formy stupňovitého hodnotenia vytvárajú tlak na výkon a môžu tak upevňovať nezdravé vzorce v procese učenia sa (napr. vzorec bezmocnosti, vyhýbanie sa výzvam a prekážkam).

Dôsledkom známkovania tiež môže byť odklonenie žiaka od nastavenia na vnútornú motiváciu (Kohn, 1999) smerom k vonkajšej motivácii a závislosti od vonkajšieho hodnotenia. "Zbieranie" dobrých známok môže mať za následok riešenie jednoduchých úloh, v ktorých má žiak istotu, že bude úspešný a v konečnom dôsledku prijímaný okolím. Namiesto vlastného sebarozvoja a učenia sa niečoho nového sa žiak s VIN zameriava na získavanie známok a potvrdzovanie svojej sebahodnoty vonkajšími autoritami.

V prípade vnútorného nastavenia na učenie je možné aplikovať iné formy hodnotenia, napríklad absolvovanie. V rámci procesu učenia možno známky nahradiť procesnou diskusiou a spätnou väzbou.

Rastové/rozvojové zameranie na rozdiel fixnej spätnej väzby (napr.: "neovláda učivo", "nie je naučený") podporuje aplikovanie slovného spojenia "**EŠTE nemá učivo osvojené**" (z angl. Not Yet) . Ak učivo "ešte nie je" osvojené, zostáva priestor na ďalšie učenie. Znamená, že žiak je v procese učenia a rozvoja. (Dweck, 2014).

Podpora rastového/rozvojového nastavenia mysle napomáha budovaniu psychickej odolnosti žiakov, vynakladaniu úsilia, vnímaniu chyby v procese učenia ako podnetu na hľadanie ďalších ciest k riešeniu problému. Pri spätnej väzbe pedagóg oceňuje snahu, úsilie, skúšanie ("vyskúšal si toľko ciest a napokon si sa dopracoval k riešeniu") a vyhýba sa chváleniu schopností a inteligencie ("*si šikovná, keď ti to tak ide*", "*vedela som, že budeš prvá*").

Podporná spätná väzba sa zameriava na proces učenia, postup riešenia a pokrok žiaka. Umožňuje žiakovi rozumieť tomu, čo mu pomáha a čo môže zmeniť. Učiteľ vedie so žiakom

rozhovor o postupe riešenia, pomenúva silné stránky a ďalšie kroky, pracuje s chybou ako s informáciou, podporuje sebareflexiu. Tým znižuje tlak na bezchybnosť a podporuje ochotu zapájať sa do náročnejších úloh.

3.5 Bezpečné vzdelávacie prostredie

Bezpečné učebné (vzdelávacie) prostredie (Jurášková & Mátychová, 2016) je učenie v neohrozujúcom (Nováčková 2016) prostredí (ohrozením je napr. tlak na výkon, súťaženie, vysoké očakávania, porovnávanie medzi žiakmi, sankcionovanie chýb pri učení, chválenie jednotlivca), v ktorom je:

- kooperácia namiesto konkurencie;
- zameranie na proces namiesto zamerania na výkon;
- spätná väzba namiesto hodnotenia;
- rešpektujúci prístup namiesto autoritatívneho prístupu;
- vnútorná motivácia namiesto vonkajšej motivácie;
- rozvojové nastavenie namiesto fixného nastavenia.

Bezpečné vzdelávacie prostredie je pre žiakov s VIN základnou platformou pre budovanie psychickej odolnosti a pre prevenciu alebo elimináciu rizikových prejavov, najmä fixného nastavenia mysle, dysfunkčného perfekcionizmu.

Podporuje zameranie na zvládanie výziev, ochotu zdolať prekážky a zdravé riskovanie, rozvíjanie vytrvalosti a úsilia a podporu práce s chybou ako súčasťou učenia.

Tabuľka 4: Bezpečné vzdelávacie prostredie

Oblasť	Bezpečné vzdelávacie prostredie	Čo robí učiteľ	Čomu sa vyhýbať
Komunikácia učiteľa	Žiak zažíva rešpekt, prijatie a dôveru. Môže sa pýtať, priznať neistotu aj chybu bez obavy zo zosmiešnenia.	Komunikuje pokojne, vecne a s rešpektom. Počúva dôvody, postoje a potreby, pomenúva situáciu vecne so spätnou väzbou zameranou na proces, sprevádza žiaka situáciou, je nápomocný. Zachováva partnerský prístup aj jasné hranice. Oceňuje učenie, rozvoj, prekonávanie prekážok.	Príkazy bez vysvetlenia „lebo som povedal“, irónia, sarkazmus, znevažovanie emócií a potrieb, spochybňovanie schopností žiaka pri ťažkostiach, nálepkovanie, uplatňovanie autority z pozície moci.
Vnímanie rozmanitosti	Rozdielnosť je vnímaná ako prirodzená súčasť triedy. Žiaci rozumejú, že pracujú rôznym tempom a rôznymi spôsobmi.	Vysvetľuje rôznorodosť potrieb, tempa a spôsobov učenia. Neporovnáva hodnotu žiakov. O rozdieloch hovorí prirodzene a bez nálepkovania.	Označovanie žiakov výrazmi „génus“, „slabý“, „problémový“, zdôrazňovanie rozdielov ako východiska pre hodnotenie.
Spolupráca	Žiaci prirodzene diskutujú pri riešení úloh a problémov, podieľajú sa na spoločnom riešení.	Učiteľ napomáha diskusii a spolupráci, facilituje procesy.	Vytváranie konkurencie medzi skupinami („kto spraví najlepšie riešenie, projekt“).

Oblasť	Bezpečné vzdelávacie prostredie	Čo robí učiteľ	Čomu sa vyhýbať
Práca s výkonom a úspechom	Hodnota žiaka nie je viazaná na výkon. Dôležitý je proces učenia, výsledok je jeho súčasťou.	Oceňuje postup, premýšľanie, vytrvalosť, kladenie otázok, skúšanie a rôzne riešenia. Podporuje zapájanie sa do náročnejších úloh.	Chválenie rýchlosti, bezchybnosti, dosiahnutie výsledku bez snahy.
Práca s chybou	Chyba je vnímaná ako prirodzená súčasť učenia. Žiak sa nebojí skúšať nové postupy.	Pracuje s chybou ako s informáciou. Vedie žiaka k premýšľaniu o postupe a k hľadaniu ďalšieho kroku.	Zosmiešňovanie chyby, trestanie omylu, spájanie chyby s hodnotou žiaka.
Spätná väzba	Spätná väzba je vecná, zameraná na riešenie nie, na jeho nositeľa.	Vedie procesnú diskusiu.	Hodnotenie osoby („si šikovný/neschopný“), nálepkovanie, hodnotenie a známkovanie v procese učenia, porovnávanie žiakov.
Podpora žiaka v riziku (napr. perfekcionizmus, úzkosť)	Atmosféra rastového/rozvojového nastavenia.	Oceňuje snahu, prekonávanie prekážok, ponúka primerané výzvy, rešpektuje aktuálne ťažkosti žiaka.	Tlak na výkon, vnímanie žiakovej paralýzy ako „lenivosti“, spochybňovanie jeho problémov, známkovanie.

3.6 Kompenzačné pomôcky

Na podporu žiakov s VIN je možné zabezpečiť rôzne rozvojové kompenzačné pomôcky, napríklad programovacie sety, robotické stavebnice, experimentálne pomôcky, logické hry, ale aj vytvárať podmienky na úrovni školy, napríklad vybavenie počítačovej učebne, laboratória alebo školskej knižnice zameranej na rozvoj nadania.

Aj žiaci s VIN môžu mať špecifické prejavy, napríklad zvýšený psychomotorický nepokoj, senzorickú citlivosť alebo potrebu regulácie pozornosti. V takýchto prípadoch je možné na základe odporúčania odborníkov, zabezpečiť aj pomôcky zamerané na reguláciu správania a prostredia (napr. pomôcky na tlmenie hluku, pomôcky na zvládanie nepokoja a podporu sústredenia). Informácie ku kompenzačným pomôckam sú dostupné na stránke Ministerstva školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR.

Príklady použitia kompenzačnej pomôcky podľa prejavov a potrieb žiaka s VIN:

1. Rýchle riešenie úlohy, strata motivácie pri rutine

- Zameranie: vyššie úrovne myslenia
- Pomôcka:
 - logické a strategické hry;
 - programovacie sety, robotické stavebnice.

2. Intuitívne riešenie bez uvedomenia postupu

- Zameranie: metakognícia
- Pomôcka:
 - nástroje na tvorbu myšlienkových máp;
 - softvér na zaznamenávanie postupov.

3. Psychomotorický nepokoj

- Zameranie: regulácia pozornosti a správania.
- Pomôcka:
 - balančná podložka;
 - antistresová pomôcka;
 - sedací vak.

4. Senzorická citlivosť na hluk

- Zameranie: úprava podmienok
- Pomôcka
 - slúchadlá na tlmenie hluku, štuple – calmer.

5. Intenzívna potreba skúmania (nad rámec triedy)

- Zameranie: obohacovanie a prehĺbovanie učiva
- Pomôcka:
 - programovacie sety;
 - robotické stavebnice;
 - špecializovaný softvér;
 - fyzikálne a chemické výskumné sety.

4. Spolupráca a podpora

Podpora žiakov so všeobecným intelektovým nadaním je založená na spolupráci školy s odborníkmi, rodičmi a externými organizáciami. Zariadenia poradenstva a prevencie, školský podporný tím a vedenie školy spoločne nastavujú podporné opatrenia a podmienky vzdelávania.

Okrem školského prostredia je vhodné zapájať žiakov s VIN aj do aktivít, ktoré presahujú bežné kurikulum. Vysoké školy, Slovenská akadémia vied a ďalšie organizácie ponúkajú programy, ktoré umožňujú kontakt s odborným prostredím a podporujú hlbšie poznávanie. Ide napríklad o aktivity, ako sú noci výskumníkov, detské univerzity, podujatia SAV a vysokých škôl alebo rôzne odborné programy zamerané na popularizáciu vedy.

Aktivity, ktoré podporujú spoluprácu, stratégiu a hlbšie myslenie (napr. Pikomat, Pikofyz, Matboj, Pikopretek, Kockatý víkend, Riešky).

Tieto aktivity podporujú zvedavosť, umožňujú žiakovi ísť do hĺbky a rozvíjať svoje nadanie v autentickom prostredí. Zároveň vytvárajú priestor na stretávanie sa so žiakmi podobných záujmov. Účasť by mala vychádzať zo záujmu žiaka a smerovať k rozvoju jeho potenciálu, nie k plneniu požiadaviek a očakávaní školy.

Zoznam literatúry

Blackburn, A. C., Erickson, D. B. (1986). Predictable crises of the gifted student. *Journal of Counseling & Development*. 64(9), 552–555. IN: Clevenger L., (2022). Gifted Student Burnout. A Senior Thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for graduation in the Honors Program, Liberty University

Columbus Group (1991) In: Silverman, L.K. (2013). Asynchronous Development: Theoretical Bases and Current Applications. In Neville, C.S., Piechowski, M.M., Tolan, S.S. (Ed.) (2013) . Royal Fireworks Press.

Dweck, C. S. (2000). Self-theories: Their role in motivation, personality, and development. Philadelphia, PA: Psychology Press.

Dweck, C. (12. Sept. 2014) The power of yet. TEDx Norrköping. <https://www.youtube.com/watch?v=J-swZaKN2lc>

Dweck, C. S. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(4), 674–685.

Silverman, L. (2016) The unique inner lives of gifted children, National Talent Centre of the Netherlands., <https://www.youtube.com/watch?v=ctYVIYggRfg>

Jančová, A., Jurášková, J., Mátychová, M., Noščáková Ľ., Maslen, M. (2024). Hodnotenie žiakov a ich vzdelávacích výsledkov. Sprievodca. NIVaM. ISBN 978-80-565-1645-4 <https://vzdelavanie21.sk/wp-content/uploads/2024/12/Hodnotenie-ziakov-a-ich-vzdelavacich-vysledkov-1.pdf>

Jurášková, J., Mátychová, M.: Bezpečné vzdelávanie pre intelektovo nadaných: Prečo - kedy – ako – kde – pre koho. Zborník z konferencie:Bezpečná škola ako východisko vzdelávania (nielen) nadaných, Bratislava, 2017, ISBN: 978-80-971304-2-8

Kohn, A. (1999). Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Kopřiva, P., Nováčková, J., Nevolová, D., & Kopřivová, T. (2008). *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála.

Marland, S. (1972). Education of the gifted and talented. Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education and Background Papers Submitted to the U. S. Office of Education.

Nováčková, J. (2016). Mýty ve vzdělávání. (4.ed). PhDr. Pavel Kopřiva, Bystřice pod Hostýnem. ISBN: 978-80-901873-9-9.

Oleníková, S., Lipnická, M., Petrasová, A., Noščáková, Ľ., Tomovčíková, M., Jurášková, J., Mátychová, M., Lašová, E., Hincová, V. (2024). Hodnotenie žiaka v základnej škole. Komplexný hodnotiaci systém. NIVaM. ISBN 978-80-565-1554-9. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpglclefndmkaj/https://vzdelavanie21.sk/wp-content/uploads/2025/03/NIVAM_Hodnotenie_ziaka_ZS.pdf

Renzulli, J. S. (1977). The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 21(2), 227–233. <https://doi.org/10.1177/001698627702100216>

Renzulli, J. (1978). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappan* 60, no. 3, 180-184

Rosenberg, M. B. (2003). *Nonviolent communication: A language of life*. Encinitas, CA: PuddleDancer Press.

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., & Nurmi, J. E. (2008). The role of educational track in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *The British Journal of Educational Psychology*, 78(Pt 4), 663–689. IN: Clevenger L. (2022). Gifted Student Burnout. A Senior Thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for graduation in the Honors Program, Liberty University

Silverman, L. K. (1997). The construct of asynchronous development. *Peabody Journal of Education*, 72(3–4), 36–58.

Webb, J. T., Edward R. Amend, Nadia E. Webb, James T. Goerss, Paul Beljan, & Richard Olenchak. (2005). *Missdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults: ADHD, bipolar, OCD, Asperger's, depression, and other disorders*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Prílohy

Zoznam príloh

Príloha 1 Konkrétne prístupy pri špecifických prejavoch žiaka s VIN – príklady

Príloha 2 Návrh rozvíjania sociálno-emocionálnej oblasti v troch cykloch

Príloha 3 Zásobník úloh – príklady

Príloha 4 Kontrolný zoznam pre učiteľa

PRACOVNÁ VERZIA

Príloha 1

Konkrétne prístupy pri špecifických prejavoch žiaka s VIN - príklady

Špecifický stav/proces/situácia: Strach zo zlyhania

Konkrétne prejavy: vyhýba sa náročným úlohám; radšej povie „neviem“, akoby niečo vyskúšal; dáva najavo, že ho úloha nebaví.

Možná príčina: vníma možné ohrozenie sebahodnoty založenej na kognitívnych schopnostiach, fixné nastavenie mysle.

Čo pomôže: atribučný tréning; posilňovanie snahy, skúšania; posilňovanie procesu hľadania správneho riešenia cez chyby; procesná diskusia.

Čo je nevhodné: súťaž, konkurencia; „lákanie“ na známky a odmeny; nálepkovanie a hodnotenie („nebuď lenivý“), zľahčovanie („to dáš, je to ľahké“).

Špecifický stav/proces/situácia: Učivo už ovláda

Konkrétne prejavy: vyrušovanie, oslovovanie spolužiakov; vykrikovanie výsledkov a riešení; zaoberanie sa inými činnosťami; strata koncentrácie pozornosti na dianie v triede; denné snenie.

Možná príčina: nedostatok podnetov a aktivít, ktoré by naplňali potrebu kognitívnej aktivity.

Čo pomôže: ponuka inej činnosti; dohoda o individuálnej činnosti; diferencované skupinové vzdelávanie.

Čo je nevhodné: tlak na účasť v súťažiach v oblastiach, ktoré ovláda; hodnotenie náhradnej alebo individuálnej činnosti.

Konkrétna situácia: Žiak v štvrtom ročníku ovláda učivo vlastivedy – geografia Slovenska. Pedagóg so žiakom dohodne iné možné činnosti, ktoré môže žiak počas hodín vlastivedy realizovať (napr. čítanie knihy, práca na projekte podľa vlastného záujmu). Spíšu dohodu, ktorá obsahuje aj podmienky individuálnej práce (napr. nevyrušovanie, prezentácia vytvoreného produktu, účasť na konkrétnych spoločných aktivitách v rámci vlastivedy)

Špecifický stav/proces/situácia: Ostrovčekovité znalosti

(z nového učiva niektoré časti ovláda, často aj nad požadovanú úroveň, niektoré časti nemá osvojené)

Konkrétne prejavy: odpojenie od vyučovania alebo vyrušovanie, nezachytenie informácií, „podcenenie“ obsahu.

Možná príčina: informácie a zručnosti získal na základe vlastného záujmu prostredníctvom samoštúdia, zameral sa na preňho zaujímavé fakty z danej oblasti.

Čo pomôže: dohoda o samoštúdiu.

Čo je nevhodné: nútiť učiť sa spolu s triedou, ak už učivo ovláda, dokazovať žiakovi, že učivo neovláda.

Konkrétna situácia: Učiteľ so žiakom spíšu dohodu o samoštúdiu. V čase, keď sa bude v triede preberať to, čo už ovláda, môže sa venovať vlastnej činnosti na základe záujmu. V čase, keď sa bude v triede preberať učivo, ktoré ešte neovláda, sa bude učiť spolu s triedou. Môžu si spolu dohodnúť aj výstup zo žiakovej individuálnej aktivity (napr. referát na nástenku). Aktivita môže, ale nemusí, súvisieť s aktuálne preberaným obsahom.

Špecifický stav/proces/situácia: Vyrušovanie a pútanie pozornosti

Konkrétne prejavy: vykrikovanie, „šaškovanie“, oslovovanie spolužiakov, vykrikovanie riešení, príp. vykrikovanie „už mám“, „mám to hotové“, „to je ľahké“.

Možná príčina: úlohy sú pre žiaka príliš jednoduché; žiak „potvrďuje“ svoju „inteligenciu“ (fixné nastavenie); žiak hľadá potvrdenie/ocenenie/pochvalu.

Čo pomôže: atribučný tréning; poskytnutie úloh adekvátnych schopnostiam žiaka; oceňovanie snahy; vyhýbanie sa pochvalám za vyriešenie ľahkej úlohy.

Čo je nevhodné: pochvala (žiak s VIN nepotrebuje byť chválený za jednoduché úlohy, potrebuje skôr posilniť vysporiadanie sa s výzvami, ocenenie snahy a usilovnosti); tlak na riešenie úloh, ktoré už ovláda.

Konkrétna situácia: Pedagóg žiakovi navrhne, že mu ponúkne úlohy, v rámci ktorých sa naučí niečo nové, keďže úlohy riešené triedou už ovláda. Následne mu ponúkne aktivity alebo činnosti, ktoré budú preňho skutočným učením.

Špecifický stav/proces/situácia: Utiahnutie sa

Konkrétne prejavy: žiak sa nezúčastňuje aktivít, nehlási sa, vyzerá zasnívavý, neprítomný.

Možná príčina: nevidí zmysel v učebných aktivitách alebo sú preňho príliš jednoduché, „nudí sa“.

Čo pomôže: rozhovor s dieťaťom, ponuka individuálnej činnosti.

Čo je nevhodné: nútiť žiaka prispôbiť sa, aj keď daná činnosť nie je preňho rozvíjajúca a zmysluplná.

Konkrétna situácia: Po hodine požiadajú pedagóg žiaka o rozhovor, popíše žiakovi, ako vníma jeho správanie a skúsi „hádať“ čo je za tým... nezaujalo ťa to? čo by si robil radšej?, následne spolu vyberú činnosti, ktorým by sa žiak na hodine mohol venovať.

Špecifický stav/proces/situácia: Vyhýbanie sa výzvam

Konkrétne prejavy: ak sa mu nepodarí nájsť správne riešenie hneď, nechce skúšať, radšej povie „neviem“ alebo „nebaví ma to“, volí radšej ľahké úlohy.

Možná príčina: strach zo zlyhania (ako súčasť fixného nastavenia mysle alebo dysfunkčného perfekcionizmu).

Čo pomôže: atribučný tréning, ponuka možností, ako sa vysporiadať s úlohou, oceňovanie snahy, zameranie na proces, dosadenie náhodného riešenia a skúšanie, ako funguje.

Čo je nevhodné: výčitky, kritika, irónia („toto by nadaný mal zvládnuť“), chválenie rýchlosti a bezchybnosti, súťaženie v procese učenia.

Konkrétna situácia: Pedagóg povie žiakovi: to je v poriadku že nevieš, ale môžeme skúšať, napríklad takto (ak ide o príklad, možno dosadiť náhodný výsledok a overiť si ho), teraz skús ty dosadiť.. „Skúsme náročnejšiu úlohu, tu sa môžeš niečo naučiť“ (ak predchádzajúcu úlohu ľahko vyriešil)

Konkrétna situácia: V rámci samostatnej práce žiaka ponúkne pedagóg žiakovi životopisy vynálezcov, vedcov, ktorí objavili nové zákonitosti aj na základe skúšania, usilovnosti a prekonávania prekážok (napr. Edison, Maria Curie-Sklodowska, Grigori Pereľman)

Špecifický stav/proces/situácia: Rýchlo chápe a osvojí si koncept obsahu

Konkrétne prejavy: tvári sa „otrávene“ pri vysvetľovaní učiva, otáča sa, vyrušuje, stráca koncentráciu pozornosti.

Možná príčina: spôsob myslenia – komplexný vhlád, kognitívna akcelerácia.

Čo pomôže: ponúknuť úlohy na riešenie v súvislosti s preberaným učivom v čase, keď ostatným žiakom pedagóg vysvetľuje nové učivo, ponuka možnosti vysvetliť učivo spolužiakom.

Čo je nevhodné: tlak na zapojenie sa, počkanie, kým si spolužiaci osvoja učivo.

Konkrétna situácia: Vidím, že už máš vhlád, môžeš si vybrať z týchto zadaní, kým si to my s triedou ešte prejdeme. Vnímam, že už chápeš, skús nám dať kontrolné otázky.

Špecifický stav/proces/situácia: Podceňuje precvičovanie a opakovanie

Konkrétne prejavy: odmieta precvičovacie úlohy; tvrdí, že to už predsa vie.

Možná príčina: zamieňanie porozumenia za zvládnutie; fixné nastavenie.

Čo pomôže: podpora metakognície, vysvetliť význam precvičovania a automatizácie, upraviť formu precvičovania, oceňovať snahu.

Čo je nevhodné: tlak na mechanické opakovanie bez vysvetlenia.

Konkrétna situácia: Pedagóg pripraví (alebo požiadá žiaka, aby vypracoval) prezentáciu s ilustráciou procesu učenia, upevňovania spojov medzi neurónmi. Zrealizuje so žiakom „experiment“, pri ktorom si precvičí konkrétne úlohy a bude sledovať následné zlepšovanie zručností až po automatizáciu.

Špecifický stav/proces/situácia: Rýchle vyriešenie úlohy

Konkrétne prejavy: vykrikuje „už mám“, „to bolo ľahké“, vyrušuje.

Možná príčina: nízka náročnosť úloh, fixné nastavenie.

Čo pomôže: Podpora rastového/rozvojového nastavenia mysle, ponuka úloh adekvátnych schopnostiam žiaka.

Čo je nevhodné: odmeňovanie rýchlosti a bezchybnosti, chválenie ľahkého zvládania úloh.

Konkrétna situácia: Pedagóg reaguje na rýchle vyriešenie úlohy: „Kým ostatné deti ešte riešia, a teda niečo nové sa naučia, aj pre teba mám pripravenú úlohu, pri ktorej sa niečo nové naučíš. Ak nám ide niečo tak rýchlo vyriešiť, znamená to, že sa už neučíme, len opakujeme, čo už vieme“.

Špecifický stav/proces/situácia: Intuitívne riešenie úloh

Konkrétne prejavy: nevie vysvetliť, ako úlohu vyriešil, odmieta si spraviť zápis a zaznamenať postup riešenia (niekedy spojené s fixným nastavením mysle žiaka).

Možná príčina: pokročilý vhlád ako prejav kognitívnej akcelerácie alebo úlohy nedostatočne podnecujúce kognitívny potenciál žiaka.

Čo pomôže: podpora metakognície, pýtať sa na postup, aplikácia podnetných úloh.

Čo je nevhodné: zamerať sa len na výsledok, chváliť rýchle riešenie.

Konkrétna situácia: Žiak napísal výsledok úlohy, len čo ju učiteľ zapísal na tabuľu. Osloví žiaka: „Skús si dosadiť tieto čísla (dosadí vyššie čísla), ako ti to teraz vychádza? Skús rozmýšľať nahlas...”

Špecifický stav/proces/situácia: Preatalyzovanie

Konkrétne prejavy: spochybňuje, zdržuje sa detailmi, rozoberá všetky možné dôsledky, upozorňuje na nepresnosti, pohráva sa s myšlienkami.

Možná príčina: potreba komplexne pochopiť podstatu a uchopiť komplexne situáciu, koncept, problém.

Čo pomôže: ohraničiť zadanie, určiť čas a cieľ, „odložiť” myšlienky na neskôr, poskytnúť možnosť zdieľať so skupinou alebo s jednotlivcami s podobným zameraním.

Čo je nevhodné: zľahčovať otázky žiaka, označovať ich ako provokáciu, nedať žiakovi priestor, nerešpektovať jeho potrebu pohrávania sa s myšlienkami.

Konkrétna situácia: Žiaka učivo z fyziky veľmi zaujalo, pýta sa na ďalšie podrobnosti, možnosti. Čas plynie, niektorí žiaci „prevracajú očami”. Pedagóg povie: „Toto sú všetko veľmi zaujímavé otázky, ale teraz máme priestor len na tento zákon. Rád si s tebou o tomto pohovorím v čase...” alebo odporučí žiakovi zdroj, ktorý mu pomôže nájsť odpovede na jeho otázky.

Špecifický stav/proces/situácia: Autonómia v učení a v riešeniach

Konkrétne prejavy: má vlastné postupy riešení, postupuje ináč ako zvyšok triedy, chce mať kontrolu nad vlastným učením.

Možná príčina: potreba autonómie.

Čo pomôže: diskusia o rôznych riešeniach; rešpektovanie riešenia žiaka; ak trvá na inom riešení, zdôvodní zmysel iného postupu; zadanie úlohy tak, aby pre žiaka mal stanovený postup zmysel; rešpektovanie žiakovej autonómie.

Čo je nevhodné: tlak na stanovený postup riešenia.

Konkrétna situácia: Žiaci si osvojujú sčítanie pod seba, ale žiak píše naďalej príklady do riadku a rieši ich „z hlavy“, rovno napíše výsledok. Pedagógovi osvetľuje, že nemá zmysel 123 plus 156 písať pod seba, keď je jasné, že je to 279. Učiteľ zadá žiakovi také sčítance, aby ich žiak nevyrátal z hlavy a použité sčítania pod seba by bolo preňho užitočné a zmysluplné.

Špecifický stav/proces/situácia: Hľadá partnera na zdieľanie a diskusiu

Konkrétne prejavy: rozpráva, oslovuje spolužiakov, chce zdieľať, vyzerá nadšene, je ponorený do témy.

Možná príčina: potreba zdieľať s rovesníkmi podobného zamerania, socializácia prostredníctvom kognitívneho kanála.

Čo pomôže: prepájať žiakov podľa záujmu, tvorba ad hoc alebo pravidelných skupín na riešenie zadaných problémov, úloh alebo projektov.

Čo je nevhodné: izolovať žiaka v individuálnej práci.

Konkrétna situácia: Niekoľko žiakov prejavilo záujem o hlbšie ponorenia sa do oblasti planetárnych telies. Pedagóg vytvorí skupinu, ktorá odchádza na hodinu so špeciálnym pedagógom, kde zbierajú informácie, pracujú s nimi a napokon zrealizujú projekt.

Špecifický stav/proces/situácia: Problém s odklonením sa od danej činnosti

Konkrétne prejavy: pokračuje na úlohe, aj keď zvyšok triedy už rieši niečo iné, jeho problém zaujíma alebo chce úlohu doriešiť.

Možná príčina: silná vnútorná motivácia, potreba uzatvorenia, dokončenia (aj možný prejav dysfunkčného perfekcionizmu).

Čo pomôže: rešpektovať túto potrebu, umožniť dokončenie aj na nasledujúcej hodine, záujem o problém, diskusia so žiakom.

Čo je nevhodné: tlak na prerušenie činnosti.

Konkrétna situácia: Žiaci si osvojovali základy kombinatoriky, riešili konkrétne názorné úlohy. Žiak skúša kombinovať ďalej, zvyšuje čísla, hľadá vzory a zákonitosti. Ostatní žiaci sa už venujú inej činnosti. Pedagóg žiaka nechá pracovať, ak je potrebné z organizačných dôvodov činnosť ukončiť, dopredu osloví žiaka, poskytne mu perspektívu pokračovania a záujem o jeho činnosť.

Príloha 2

Návrh rozvíjania sociálno-emocionálnej oblasti v troch cykloch

Tabuľka 5: Rozvíjanie sociálno-emocionálnej oblasti v 1. cykle

1. cyklus (1. – 3. ročník)				
Oblasť rozvoja	Cieľ	Špecifikum VIN	Proces	Príklady aktivít
Sebahodnota	Vnímanie seba ako komplexnej bytosti (rastové/rozvojové nastavenie mysle).	Fixné nastavenie mysle, viazanie sebahodnoty na výkon.	Podpora sebaaprijatia a oceňovanie snahy a procesu.	Reflexia aktivít “čo sa mi podarilo, čo som sa naučil”.
Pomenovanie vlastných emócií a potrieb	Rozpoznávanie a pomenovanie základných emócií a potrieb.	Intenzívne prežívanie, ťažkosti s reguláciou emócií.	Bezpečný priestor na vyjadrenie bez hodnotenia, pravidelné pomenúvanie prežívania.	Kartičky emócií, ranný kruh, „Ako sa dnes cítim?“.
Prijatie chyby	Zapájanie sa do činnosti aj pri neistote.	Strach zo zlyhania, fixné nastavenie mysle.	Skúsenosť, že chyba nie je zosmiešnená ani trestaná, ale podporuje učenie.	Príbehy o chybe, zdieľanie „čo mi nevyšlo“, modelovanie učiteľom.
Zvládanie frustrácie	Zvládanie čakania a jednoduchých prekážok.	Nízka tolerancia frustrácie, potreba rýchleho postupu.	Postupné vystavovanie situáciám s miernou frustráciou a podpora bez hodnotenia.	Hry na čakanie, nedokončené úlohy, práca s „počkaj chvíľu“.

1. cyklus (1. – 3. ročník)				
Oblasť rozvoja	Cieľ	Špecifikum VIN	Proces	Príklady aktivít
Základy spolupráce	Spolupráca v malej skupine.	Súťaživosť, porovnávanie sa.	Skúsenosť spolupráce bez dôrazu na výkon a súťaženie.	Jednoduché skupinové úlohy, spoločné riešenia.
Prijatie rozmanitosti	Prirodzené prijímanie odlišností.	Tendencia hodnotiť, „chytanie za nepresnosti“.	Zdôrazňovanie spoločnej ľudskosti bez nálepkovania.	„Každý sme iný“, príbehy, diskusia.
Všimanie si druhých	Vnímanie emócií a potrieb druhých.	Zameranie na vlastné myslenie, nižšia sociálna citlivosť.	Vedenie k pozorovaniu druhých a pomenovaniu ich prežívania.	Obrázkové situácie, „Ako sa cíti kamarát?“.
Oceňovanie	Vyjadrovanie uznania druhým.	Orientácia na výkon (vlastný aj druhých).	Oceňovanie konkrétnych prejavov správania (nie výkonu).	„Dnes oceňujem...“, „Cením si...“.
Spolupatričnosť	Vnímanie príslušnosti k skupine.	Pocit odlišnosti, riziko vyčlenenia.	Spoluvytváranie pravidiel a zažívanie bezpečia v skupine.	Diskusia o pravidlách, triedne dohody.

Tabuľka 6: Rozvíjanie sociálno-emocionálnej oblasti v 2. cykle

2. cyklus (4. – 5. ročník)				
Oblasť rozvoja	Cieľ	Špecifikum VIN	Proces	Príklady aktivít
Sebahodnota	Vnímanie seba ako komplexnej bytosti (rastové/rozvojové nastavenie mysle).	Fixné nastavenie mysle, viazanie sebahodnoty na výkon.	Podpora seba prijatia, oceňovanie snahy a pokroku.	Reflexia pokroku, „čo som sa naučil“.
Sebauvedomenie	Pomenovanie vlastného prežívania a reakcií.	Vyššia miera introspekcie, ale aj preanalizovanie bez porozumenia.	Pravidelná reflexia situácií z učenia aj sociálnych interakcií.	Reflexia „čo bolo náročné“, „čo mi pomohlo“.
Práca s chybou	Nedať sa odradiť chybou a skúšať nové postupy.	Strach zo zlyhania, sebahendikepovanie.	Opakovaná skúsenosť, že chyba je súčasť učenia, nie hodnotenia.	Diskusia o chybách, „čo som sa naučil z chyby“.
Tlak na výkon	Rozlišovanie medzi učením a výkonom.	Orientácia na výkon, potreba úspechu.	Situácie bez hodnotenia, dôraz na proces a postup.	Diskusia „čo je úspech“, procesné hodnotenie.
Empatia	Vnímanie prežívania druhých.	Zameranie na vlastné myslenie, slabšie vnímanie sociálnych signálov.	Opakované situácie perspektívy a pomenovanie prežívania druhých.	Role-play, „ako sa cíti druhý“.

2. cyklus (4. – 5. ročník)				
Oblasť rozvoja	Cieľ	Špecifikum VIN	Proces	Príklady aktivít
Komunikácia	Rešpektujúca komunikácia v skupine.	Tendencia opravovať, presadzovať vlastné riešenia.	Nácvik rešpektujúcej komunikácie (aktívneho počúvania, pozorovania).	Skupinová práca s pravidlami komunikácie.
Perspektíva druhých	Chápanie rôznych pohľadov.	Presvedčenie o „správnosti“ vlastného riešenia.	Porovnávanie rôznych riešení a pohľadov bez hodnotenia.	„Ako by to riešil niekto iný?“
Oceňovanie a spätná väzba	Poskytovanie rešpektujúcej spätnej väzby.	Porovnávanie výkonu, hodnotenie druhých.	Riadené oceňovanie konkrétnych postupov a správania.	„Na tvojom riešení oceňujem...“
Kooperácia	Spolupráca na spoločnom riešení	Preferencia individuálnej práce, súťaživosť	Úlohy vyžadujúce spoluprácu bez dôrazu na individuálny výkon.	Skupinové projekty, spoločné zadania
Zodpovednosť za skupinu	Uvedomenie si vlastného vplyvu na skupinu.	Nízke uvedomenie dopadu vlastného správania.	Reflexia vlastného prínosu pre skupinu.	„Čo som priniesol skupine?“

Tabuľka 7: Rozvíjanie sociálno-emocionálnej oblasti v 3. cykle

3. cyklus (6. – 9. ročník)				
Oblasť rozvoja	Cieľ	Špecifikum VIN	Proces	Príklady aktivít
Sebahodnota	Vnímanie seba ako komplexnej bytosti (rastové/ rozvojové nastavenie mysle).	Fixné nastavenie mysle, viazanie sebahodnoty na výkon.	Podpora seba prijatia a realistického sebahodnotenia.	Reflexia „kto som“, „kam smerujem“.
Sebapoznanie	Porozumenie vlastnému učeniu a prežívaniu.	Silná introspekcia, ale aj neistota v seba prijatí.	Pravidelná sebareflexia a pomenovanie vlastných stratégií.	Denník učenia, reflexia po úlohách.
Perfekcionizmus	Zvládanie tlaku na bezchybnosť.	Perfekcionizmus, strach zo zlyhania.	Skúsenosti s náročnými úlohami bez dôrazu na bezchybnosť.	Analýza procesu, „čo nevyšlo a prečo“.
Zvládanie záťaže	Zvládanie náročných situácií a stresu.	Preťaženie, intenzita vnímania.	Postupné vystavovanie náročnosti a podpora regulácie.	Analýza situácií, stratégie zvládania.
Argumentácia	Rešpektujúca diskusia a argumentovanie.	Tendencia dominovať v diskusii alebo spochybňovať autoritu.	Vedené diskusie s pravidlami.	Debaty, diskusné kruhy.

Vzťahy	Budovanie vzťahov na základe záujmov.	Pocit odlišnosti, vyčlenenie, osamelosť.	Priestor na spoluprácu mimo výkonového porovnania.	Projekty podľa záujmu.
Sociálna citlivosť	Vnímanie potrieb skupiny.	Zameranie na vlastné myslenie.	Diskusie a situácie vyžadujúce zohľadnenie druhých.	Diskusné kruhy, spoločné rozhodovanie.
Oceňovanie a uznanie	Oceňovanie prínosu druhých.	Hodnotenie podľa výkonu.	Riadené oceňovanie procesov a spolupráce.	Reflexia projektov.
Kooperácia	Spolupráca na komplexných úlohách.	Preferencia individuálneho riešenia.	Dlhodobé úlohy vyžadujúce koordináciu a spoluprácu.	Projektové vyučovanie.
Spoločenská zodpovednosť	Uvedomenie si dopadu vlastného konania.	Kritické myslenie bez prepojenia na konanie.	Prepojenie učenia s reálnymi situáciami.	Projekty, komunitné aktivity.

Príloha 3

Zásobník úloh - príklady

Tabuľka 8: Zásobník úloh 1. cyklus

Matematika a informatika		
Aktivita	Čo to znamená	Zadanie
Šifra cez výpočty	Výsledky príkladov predstavujú písmená (A=1, B=2...).	Vyrieš príklady: $2+2=4$, $10+5=15$, $6+7=13$. Preveď výsledky na písmená a zisti slovo (DOM).
Rozklad čísla	Jedno číslo možno vytvoriť rôznymi spôsobmi.	Nájdí čo najviac spôsobov, ako vytvoriť číslo 10.
Vlastné pravidlo	Žiak vytvára číselný rad podľa pravidla.	Vytvor číselný rad (napr. 3,6,9...) a nechaj spolužiakov uhádnuť pravidlo.
Doplň podľa pravidla	Hľadanie vzoru v rade.	Doplň: 2, 4, 6, __, __ a vysvetli pravidlo.
Nájdí chybu	Hľadanie nesprávneho výpočtu.	Skontroluj: $7 + 5 = 11$. Nájdeš chybu?
Bludisko s pravidlom	Pohyb podľa matematického pravidla.	Prejdi bludiskom len po párných číslach.
Vlastná slovná úloha	Žiak vytvára zadanie.	Vymysli slovnú úlohu, kde výsledok bude 10.
Jednoduchá šifra	Čísla predstavujú písmená.	Rozlúšti: 4-15-13 (A=1...).
Vlastný kód	Žiak vytvorí vlastný systém.	Vymysli vlastný kód (napr. A=▲) a zakóduj slovo DOM.
Sčítanie so vzorom	Postupné sčítanie vedie k objavu.	Vypočítaj: $1+2$, $1+2+3$, $1+2+3+4$. Čo si si všimol?

Jazyk a komunikácia		
Aktivita	Čo to znamená	Zadanie
Prešmyčka	Zmena poradia písmen.	Z písmen slova PES vytvor nové usporiadanie a nájdi pôvodné slovo.
Príbeh z pohľadu	Zmena perspektívy.	Napíš krátky príbeh z pohľadu psa.
Iný koniec príbehu	Hľadanie alternatívy.	Zmeň koniec rozprávky tak, aby dopadla inak.
Otázky k textu	Tvorba náročnejších otázok.	Vytvor 3 otázky, na ktoré sa nedá odpovedať jedným slovom.
Skryté slová	Hľadanie slov v texte.	Nájdeš v texte slovo DOM?
Vlastná hádanka	Tvorba úlohy.	Vymysli hádanku pre spolužiakov.
Opis pre kreslenie	Presný opis situácie.	Opíš obrázok tak, aby ho spolužiak vedel nakresliť.
Človek a príroda		
Aktivita	Čo to znamená	Zadanie
Pozorovanie	Sledovanie zmien.	Sleduj rast rastliny počas týždňa a nakresli zmeny.
Odhad a overenie	Najprv predpoklad, potom test.	Odhadni, čo bude plávať (kameň alebo drevo) a over to.
„Prečo“ otázka	Hľadanie príčin.	Vymysli otázku: prečo prší?
Triedenie	Vytváranie skupín.	Roztried' predmety podľa vlastného pravidla.

Vedecká hádanka	Jav ako problém.	Ktoré látky sa rozpustia vo vode? Skús a zisti.
Rôzne		
Aktivita	Čo to znamená	Zadanie
Šifrovačka	Viackroková úloha..	Vyrieš príklady, výsledky použi ako kód a zisti slovo LES.
Hádanka pre skupinu	Tvorba úloh pre iných.	Vymysli hádanku pre inú skupinu.
Spoločný príbeh	Spoločná tvorba.	Každý žiak pridá jednu vetu do príbehu.
Mini-prezentácia	Vysvetlenie riešenia.	Vysvetli, ako si vyriešil úlohu (slovne alebo kresbou).

Tabuľka 9: Zásobník úloh 2. cyklus

Matematika a informatika		
Aktivita	Čo to znamená	Zadanie
Caesarova šifra	Posun písmen v abecede.	Posuň každé písmeno o 2: DOM → ? (FQO). Rozlúšti späť.
Šifra cez výpočty	Výsledky tvoria slovo.	Vypočítaj príklady a z výsledkov vytvor slovo DOM.
Viac riešení	Jedna úloha – viac odpovedí.	Nájdeš všetky spôsoby, ako vytvoriť číslo 24?
Zmena podmienky	Úprava zadania.	Zmeň úlohu tak, aby mala iný výsledok.
Postup riešenia	Vytvorenie návodu.	Napiš postup, ako vyriešiť slovnú úlohu.
Prvočísla	Čísla s dvoma deliteľmi.	Nájdeš všetky prvočísla do 20?
Dokonalé čísla	Súčet deliteľov = číslo.	Over: $6 \rightarrow 1+2+3$. Nájdeš ďalšie?
Deliteľnosť	Hľadanie pravidla.	Skús zistiť, kedy je číslo deliteľné 3.
Jazyk a komunikácia		
Aktivita	Čo to znamená	Zadanie
Argument	Zdôvodnenie názoru.	Napiš: „Postava mala pravdu, pretože...“.
Prešmyčka viet	Usporiadanie slov.	Usporiadaj vetu: „mačka / spí / na / okne“.
Otázky „prečo“	Hlbšie porozumenie.	Prečo sa postava rozhodla takto?
Analýza textu	Hľadanie významu.	Čo text naznačuje, ale nepovie priamo?
Človek a príroda		
Aktivita	Čo to znamená	Zadanie
Hypotéza	Predpoklad overenie. +	Čo sa stane, ak rastlina nemá svetlo? Over.

Mini-výskum	Zber a triedenie údajov.	Zisti informácie o planétach a zorad' ich podľa veľkosti.
Zmena podmienky	Skúmanie vplyvu.	Čo sa stane, ak rastline nedáš vodu?
Rôzne		
Aktivita	Čo to znamená	Zadanie
Interaktívne zážitkové hry	Viackrokové riešenie.	Vyrieš úlohy, získaj kód a odhaľ slovo.
Diskusia	Porovnanie riešení.	Ktoré riešenie je lepšie a prečo?
Prezentácia	Vysvetlenie riešenia.	Predstav riešenie svojej skupiny.

Tabuľka 10: Zásobník úloh 3. cyklus

Matematika a informatika		
Aktivita	Čo to znamená	Zadanie
Skúmanie prvočísel	Hľadanie vzorov.	Zapíš prvočísla do 50. Vidiš v nich vzor?
Deliteľnosť	Objavenie pravidla.	Skús vysvetliť, prečo je 12 deliteľné 3.
Dokonalé čísla	Špeciálne čísla.	Preskúmaj čísla 6 a 28. Nájdeš ďalšie?
Vlastné tvrdenie	Vytvorenie pravidla.	Vytvor tvrdenie o číslach a over ho.
Vlastná šifra	Tvorba kódu.	Vytvor vlastnú šifru a daj ju spolužiakom.
Modelovanie	Riešenie reálneho problému.	Vypočítaj, koľko stojí výlet pre triedu.
Postup riešenia	Porovnanie postupov.	Porovnaj dva spôsoby riešenia úlohy. Ktorý je lepší?
Jazyk a komunikácia		
Aktivita	Čo to znamená	Zadanie
Argumentačný text	Obhajoba názoru.	Napíš krátku úvahu na zadanú tému.
Analýza textu	Skrytý význam.	Nájdeš manipuláciu v texte?
Debata	Diskusia.	Obháj svoj názor v diskusii.

Človek a príroda		
Aktivita	Čo to znamená	Zadanie
Výskum	Hypotéza – test – záver.	Navrhni a urob experiment.
Analýza dát	Práca s údajmi.	Vytvor graf z údajov.
Riešenie problému	Reálna situácia.	Navrhni riešenie ekologického problému.
Rôzne		
Aktivita	Čo to znamená	Zadanie
Projekt	Tímová práca.	Spracuj projekt na vybranú tému.
Debata	Argumentácia.	Diskutujte o riešení problému.
Interaktívne, zážitkové hry	Komplexná úloha..	Riešte úlohy vedúce k finálnemu riešeniu. príklad → kód → slovo
Prezentácia	Výstup práce.	Prezentuj výsledok a obháň ho.

Príloha 4

Kontrolný zoznam pre učiteľa

Tabuľka 11: Kontrolný zoznam pre učiteľa

Konkrétna adaptácia	Používam	Plánujem	Nepotrebné	Príklady implementácie
Oblasť: Proces učenia				
Pedagogická diagnostika zameraná na kognitívne záujmy žiaka	☐	☐	☐	Pedagóg vedie so žiakom rozhovor o jeho kognitívnych záujmoch.
Diferencia náročnosti a redukcia rutiny	☐	☐	☐	Žiak vypracúva pracovný list s prešmyčkami vo vybraných slovách namiesto jednoduchých dopĺňovačiek.
Práca s chybou	☐	☐	☐	Žiak dosadzuje čísla do výsledkov a následne zisťuje, či je výsledok správny, postupnými "chybami" sa dopracuje k výsledku alebo objaví postup výpočtu.
Dohoda o samoštúdiu	☐	☐	☐	Žiak ovláda učivo o magnetizme (pedagóg si v rozhovore overil jeho znalosti a zručnosti). Spoločne vytvoria dohodu o tom, že v čase, kým zvyšok triedy bude pracovať na novom učive, žiak s VIN bude študovať stránku

Konkrétna adaptácia	Používam	Plánujem	Nepotrebné	Príklady implementácie
				NASA a o zaujímavostiach referuje spolužiakom.
Rozširujúci, prehlbujúci, obohacujúci učebný materiál a sofistikované úlohy	☐	☐	☐	Čítajúci žiak v prvom ročníku namiesto práce so šlabikárom dostane na čítanie detskú knihu, vytvorí k nej ilustráciu a odprezentuje ju spolužiakom.
Vnútna motivácia	☐	☐	☐	Žiak sa zahĺbil do štúdia sopiek, pedagóg mu umožní v rámci redukcie vytvoriť projekt na túto tému. Žiak si pýta viac príkladov na prednosti matematických operácií, páčia sa mu dlhé príklady so zátvorkami v zátvorkách. Pedagóg jeho prácu neklasifikuje, ale vedie procesný rozhovor a zdieľa s ním nadšenie pre túto činnosť.
Individuálne projekty	☐	☐	☐	Žiak v rámci samoštúdia na hodinách biológie vypracuje projekt o osobnostiach vedy v oblasti biológie.

Konkrétna adaptácia	Používam	Plánujem	Nepotrebné	Príklady implementácie
Vzdelávanie vo vyššom ročníku	☐	☐	☐	Žiak piateho ročníka sa nadšene venuje histórii druhej svetovej vojny. V rámci tejto témy navštevuje hodiny dejepisu v ôsmom ročníku. Žiak druhák ovláda učivo druhého ročníka, hodiny matematiky absolvuje v treťom a štvrtom ročníku.
Individuálne učenie s pedagógom	☐	☐	☐	Žiak má záujem o sofistikované logické úlohy z matematiky, raz týždenne absolvuje individuálnu hodinu z vyučujúcim matematiky. Žiak jednu hodinu v týždni absolvuje s pedagógom, kde diskutujú o oblasti záujmu žiaka, spolu spracúvajú informácie z danej oblasti.
Skupinové vzdelávanie	☐	☐	☐	Skupina žiakov s VIN z daného ročníka navštevuje hodinu "matematiky plus" jedenkrát týždenne.

Konkrétna adaptácia	Používam	Plánujem	Nepotrebné	Príklady implementácie
Oblasť: Osobnostné a emocionálne nastavenie				
Nastavenie mysle – rastové/rozvojové nastavenie	☐	☐	☐	Podpora snahy, povzbudzovanie pri prekonávaní prekážok, podpora sebahodnoty založenej na rozvoji a učení, nie na schopnostiach. Učiteľ verbalizuje proces („vidím, že si skúšal viacero postupov“, „zostal si pri tom, aj keď to bolo náročné“). Pri náročnej úlohe učiteľ vedie žiaka krok za krokom, aby sa nevzdával.
Vnímanie a vyjadrovanie vlastných pocitov a potrieb	☐	☐	☐	Pri prejavoch nepohody sa pedagóg pýta na žiakové pocity a skúša spolu s ním zistiť, aké sú za týmito pocitmi potreby, napr. „javí sa mi, že sa hneváš, potreboval by si viac času na svoju prácu?“
Psychologická podpora	☐	☐	☐	Školský psychológ sa stretáva so žiakom v pravidelných intervaloch, napr. raz za dva týždne s cieľom reflektovať žiakov proces učenia, vzťahy so spolužiakmi

Konkrétna adaptácia	Používam	Plánujem	Nepotrebné	Príklady implementácie
				a emočné prežívanie, viesť ho k osvojeniu relaxačných techník a pod.
Prežívanie nespravodlivosti	☐	☐	☐	Učiteľ podporuje diskusiu o spravodlivosti a pravidlách (napr. triedne dohody), čím sa posilňuje porozumenie rôznym situáciám.
Osamelosť a sociálne začlenenie	☐	☐	☐	Učiteľ sprostredkuje spoločné aktivity žiakom s podobnými záujmami (napr. projekt, krúžok, tematická skupina). Pedagóg si všíma signály izolácie (napr. častá samostatná práca, vyčlenenie). V triede sa buduje prostredie, kde je prijateľné byť „iný“ a pracovať odlišným tempom alebo spôsobom. Učiteľ podporuje zdieľanie záujmov žiaka s triedou (napr. krátka prezentácia)
Oblasť: Komunikácia a hodnotenie				
Procesná diskusia	☐	☐	☐	Žiak v rámci obohacujúcej činnosti

Konkrétna adaptácia	Používam	Plánujem	Nepotrebné	Príklady implementácie
				vypracoval návrh projektu múzea prehistorických zvierat. Pedagóg sa ho pýta, ako sa mu pracovalo, čo bolo náročné, čo ho viedlo k zoradeniu živočíchov podľa veľkosti, ako by mohol odprezentovať prácu spolužiakom.
Atribučný tréning	☐	☐	☐	V prípade úspechu pedagóg ocení snahu a prekonávanie prekážok, v prípade neúspechu pedagóg apeluje na vytrvalosť, zvýšenie úsilia.
Oceňovanie a zdôrazňovanie snahy	☐	☐	☐	Žiak rýchlo vypočíta príklady, ostatní žiaci ešte pracujú. Pedagóg žiakovi ponúkne iné príklady s komentárom, že v týchto uplatní snahu, bude musieť vyskúšať rôzne cesty, naučí sa tak prekonávať prekážky a tiež nájde nové postupy riešenia.
Absolvovanie	☐	☐	☐	Žiak je hodnotený z predmetov matematika a anglický jazyk formou "absolvoval" vzhľadom na výrazné prejavy

Konkrétna adaptácia	Používam	Plánujem	Nepotrebné	Príklady implementácie
				dysfunkčného perfekcionizmu.
Spätná väzba	☐	☐	☐	Pedagóg so žiakom diskutuje o procese učenia, jeho záujmoch, sociálnom začlenení vo vyhradený čas raz mesačne.
Oblasť: Pomôcky a prostredie				
Univerzálne a kompenzačné pomôcky	☐	☐	☐	Pri prejavoch psychomotorického nepokoja dostane žiak k dispozícii špecifické pomôcky napr. mačkadlo, podsedák. Na hodinách informatiky žiak pracuje s programovacím robotom.
Možnosť eliminácie rušivých podnetov	☐	☐	☐	Žiak môže použiť napr. slúchadlá alebo pracovať v menej podnetnom prostredí.
Oddychová zóna/tiché miesto	☐	☐	☐	Žiak má možnosť presunúť sa do tichého kútika pri preťažení alebo potrebe sústredenia.
Flexibilné usporiadanie triedy	☐	☐	☐	Možnosť usporiadania lavíc na individuálnu a skupinovú prácu.

Konkrétna adaptácia	Používam	Plánujem	Nepotrebné	Príklady implementácie
Dostupnosť rozširujúcich materiálov	☐	☐	☐	Žiak má k dispozícii knihy, úlohy, logické a strategické hry alebo zdroje nad rámec základného učiva.
Oblasť: Spolupráca a systémová podpora				
Zdieľanie informácií o žiakovi	☐	☐	☐	Učitelia si odovzdávajú informácie o nastavených podporných opatreniach, potrebách a fungujúcich stratégiách žiaka. Podpora žiaka je zosúladená medzi predmetmi.
Komunikácia s rodičom	☐	☐	☐	Vzájomná komunikácia o aktuálnom stave, prežívaní, o podpore, záujmoch a nastavení učenia.
Spolupráca s odborníkmi	☐	☐	☐	Školský podporný tím, konziliárne stretnutia, pozorovanie, návrhy.
Využívanie disponibilných hodín/organizačných možností	☐	☐	☐	Škola aktívne vytvára priestor (skupiny, akcelerácia, projekty).

Výchova a vzdelávanie žiakov so všeobecným intelektovým nadaním

Autorky:

PhDr. Jana Jurášková, PhD.

Mgr. Martina Mátychová, PhD.

PodĎakovanie:

PaedDr. Ľuboš Lukáč, PhD.

Mgr. Zuzana Mravcová

Recenzent:

PaedDr. Mária Veselovská

Jazyková korektúra:

PhDr. Miroslava Čerešníková, PhD.

Vydal: NIVAM

Vydanie: prvé

Formát: elektronický

Rok vydania: 2026

ISBN: 978-80-565-1721-5

EAN: 9788056517215

