

Integrace nadaných dětí 1. ročníku na Základní škole Zlín (tř. Svobody 868, Malenovice)

Tomáš Kvarda

Bakalářská práce
2008



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2007/2008

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Tomáš KVARDA**
Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Integrace nadaných dětí 1.ročníku na Základní škole Malenovice**

Zásady pro vypracování:

1. Stanovení tématu bakalářské práce a kompletace odborné literatury
2. Zpracování teoretické části práce
3. Program pro nadané žáky na Základní škole Zlín-Malenovice
4. Kvalitativní výzkum práce s jednotlivými nadanými žáky
5. Výsledky

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tisková/elektronická**

Seznam odborné literatury:

JURAŠKOVÁ, J. Základy pedagogiky nadaných. Vyd. 1. Pezinok: Formát, 2003. 152 s. ISBN 80-89005-11-x

DOČKAL, V. Zaměřeno na talenty: aneb Nadání má každý. Vyd. 1. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2005. 251 s. ISBN 80-7106-840-3

MÖNKES, F.J., YPENBURG, I.H. Naše dítě je velmi nadané. Vyd. 1. Praha: Grada, 2002. 100 s. ISBN 80-247-0445-5

STERNBERG, R.J. Úspěšná inteligence. Vyd. 1. Praha: Grada, 2001. 208 s. ISBN 80-247-0120-0

RUISEL, I. Základy psychologie inteligence. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. 184 s. ISBN 80-7178-425-7

Vedoucí bakalářské práce:

Ing. Mgr. Svatava Kešpárková, Ph.D.
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

7. ledna 2008

Termín odevzdání bakalářské práce:

30. května 2008

Ve Zlíně dne 7. ledna 2008

prof. PhDr. Vladimír Švec, CSc.
ředitel



L.S.

Mgr. Jarmila Čalá
ředitel ústavu

ABSTRAKT

Integrace nadaných dětí do běžné základní školy je základním předpokladem pro jejich úspěšný vývoj. Aby byla tato integrace úspěšná, je třeba pracovat u nadaných žáků především na rozvoji jejich sociálních kompetencí. A právě mírou, do jaké si nadaní žáci sociální kompetence osvojili, se v této práci zabývám. Ta totiž určuje kvalitu jejich vztahů s okolím.

Jelikož nadání s sebou přináší často i různá specifika v oblasti sociální a emocionální, je vhodné při edukaci nadaných žáků těmto oblastem věnovat náležitou pozornost.

Klíčová slova: integrace, speciální třída, studijní skupina, sociální kompetence, nadaný žák, nadání, edukace

ABSTRACT

Integration of gifted children into a common elementary school is a fundamental prerequisite for their successful development. In order for the integration to be successful, it is necessary to work with gifted children above all on development of their social competences. And in this work I inquire the degree into which the gifted pupils acquire their social competences. Because it determines a quality of their interrelationship with others. Due to the fact that the gift often brings along various specifics in social and emotional areas, it is advisable to pay proper attention to this areas in education of gifted pupils.

Keywords: integration, special classroom, study group, social competence, gifted pupil, a gift, the education

Poděkování:

Děkuji vedoucí bakalářské práce Ing. Mgr. Svatavě Kašpárkové, Ph.D. za odborné vedení, pomoc a především za cenné a podnětné rady, které mi při zpracování práce poskytla.

Motto:

„Nejsem nerozumný. Jen nemám ten samý rozum jako vy.“

(Diogenes)

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 VYMEZENÍ POJMU NADÁNÍ	12
1.1 VZTAH MEZI POJMY NADÁNÍ A TALENT	12
1.2 ROZDĚLENÍ DEFINIC NADÁNÍ.....	13
1.2.1 Definice nadání.....	16
1.3 MULTIDIMENZIONÁLNÍ MODELY NADÁNÍ A TALENTU.....	21
1.4 INTELIGENCE JAKO JEDNA ZE SLOŽEK NADÁNÍ	28
1.5 TVOŘIVOST JAKO JEDNA ZE SLOŽEK NADÁNÍ.....	33
2 CHARAKTERISTIKA NADANÉHO ŽÁKA	35
2.1 KOLIK NADANÝCH DĚTÍ NALEZNEME V POPULACÍ?	39
2.2 INTELEKTOVĚ NADANÝ ŽÁK.....	40
2.2.1 Intelektové (rozumové) nadání	40
2.2.2 Charakteristika intelektově nadaného žáka	41
3 SPECIFIČNOST NADANÝCH DĚTÍ V OBLASTI SOCIÁLNÍ A EMOCIONÁLNÍ	43
4 EDUKAČNÍ POTŘEBY NADANÝCH ŽÁKŮ	47
5 FORMY EDUKAČNÍ PRÁCE S NADANÝMI ŽÁKY	49
6 SEGREGACE VERSUS INTEGRACE V EDUKACI NADANÝCH ŽÁKŮ	54
7 PEDAGOG V EDUKAČNÍM PROCESU	58
8 KLÍČOVÉ KOMPETENCE ŽÁKA V ETAPĚ ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	61
8.1 VÝZNAM KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ	61
8.2 TYPY KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ	62
8.2.1 Kompetence k učení	62
8.2.2 Kompetence k řešení problémů	63
8.2.3 Kompetence komunikativní.....	63
8.2.4 Kompetence sociální a personální	64
8.2.5 Kompetence občanské	64
8.2.6 Kompetence pracovní	65
II PRAKTICKÁ ČÁST	66
9 KONCEPCE VZDĚLÁVÁNÍ INTELEKTOVĚ NADANÝCH ŽÁKŮ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE ZLÍN	67

9.1	STRUČNÝ OBSAH PROJEKTU A ZDŮVODNĚNÍ JEHO POTŘEBNOSTI.....	67
9.2	CÍLE PROJEKTU	68
9.3	PŘÍNOS PRO CÍLOVOU SKUPINU	70
9.4	ZAPOJENÍ CÍLOVÝCH SKUPIN.....	71
9.5	LEGISLATIVNÍ VÝCHODISKA, PODPORA PROJEKTU ZE STRANY KLÍČOVÝCH INSTITUCÍ.....	72
9.6	POPIS REALIZACE PROJEKTU	72
9.6.1	Získávání teoretických informací o dané problematice, sběr dat, zkušenosti v ČR i zahraničí, navázání spolupráce s partnery.....	72
9.6.2	Strategie výběru, průběžné identifikace nadaných žáků, přijímání žáků z jiných škol.....	74
9.6.3	System dalšího vzdělávání pedagogů, příprava učitelů pro tvorbu IVP.....	75
9.6.4	Specifikace a úprava vzdělávacího programu školy, počty žáků ve třídě.....	75
9.6.5	Zvláštnosti výuky.....	76
9.6.6	Vytvoření podmínek pro vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných děti	78
9.7	NABÍDKA ODPOLEDNÍCH A MIMOŠKOLNÍCH AKTIVIT, SPOLUPRÁCE S PARTNERY.....	79
9.8	PRÁCE S INTEGROVANÝMI NADANÝMI ŽÁKY RŮZNÝCH ROČNÍKŮ ZŠ (HETEROGENNÍ SKUPINY).....	79
9.9	PLÁN NÁVAZNOSTI VZDĚLÁVÁNÍ NA II. STUPNI, NA JINÉM TYPU ŠKOLY	80
9.10	MECHANISMY PROPAGACE PROFILU ŠKOLY, ZPŮSOB INFORMOVÁNÍ O PÉČI ŠKOLY O NADANÉ ŽÁKY	81
9.11	PŘIDANÁ HODNOTA	81
9.12	V ČEM JE PROJEKT INOVATIVNÍ.....	82
9.13	RIZIKA PROJEKTU.....	83
9.14	MULTIPLIKAČNÍ EFEKTY	83
10	STUDIJNÍ SKUPINA INTELEKTOVĚ NADANÝCH ŽÁKŮ 1. ROČNÍKU NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE ZLÍN	85
11	ÚKOLY PRŮZKUMU	87
11.1	CÍL PRŮZKUMU	87
11.2	CHARAKTERISTIKA SLEDOVANÉHO VZORKU	87
12	PRŮZKUM SOCIÁLNÍCH KOMPETENCÍ NADANÝCH ŽÁKŮ 1. ROČNÍKU METODOU POZOROVÁNÍ A ROZHOVORU.....	89
12.1	POZOROVÁNÍ VÝUKY NADANÝCH ŽÁKŮ 1. ROČNÍKU INTEGROVANÝCH V BĚŽNÉ TŘÍDĚ S VRSTEVNÍKY	89
12.2	POZOROVÁNÍ VÝUKY NADANÝCH ŽÁKŮ 1. ROČNÍKU VE SPECIÁLNÍ TŘÍDĚ.....	92
12.2.1	Pozorování práce pedagoga při vyučování nadaných žáků 1. ročníku ve speciální třídě.....	95

12.2.2	Pozorování sociálních a personálních kompetencí nadaných žáků 1. ročníku ve speciální třídě.....	97
12.3	METODA ROZHOVORU S VYUČUJÍCÍ SPECIÁLNÍ TŘÍDY NADANÝCH ŽÁKŮ 1. ROČNÍKU.....	100
12.4	METODA ROZHOVORU S ŘEDITELKOU ŠKOLY.....	102
12.5	ANALÝZA A VYHODNOCENÍ SOCIÁLNÍCH KOMPETENCÍ NADANÝCH ŽÁKŮ 1. ROČNÍKU VE SPECIÁLNÍ TŘÍDĚ NA ZÁKLADĚ ZJIŠTĚNÝCH DAT	105
13	APLIKACE VÝSLEDKŮ PRŮZKUMU V PRAXI.....	109
13.1	STANOVENÍ SOCIÁLNÍCH KOMPETENCÍ NADANÝCH ŽÁKŮ 1. ROČNÍKU K DALŠÍMU ROZVOJI.....	109
13.2	DOHODA SE ŠKOLOU NA JEDNOTLIVÝCH KROCÍCH.....	111
13.3	POZOROVÁNÍ STANOVENÝCH SOCIÁLNÍCH KOMPETENCÍ NADANÝCH ŽÁKŮ 1. ROČNÍKU VE SPECIÁLNÍ TŘÍDĚ	111
13.4	ANALÝZA A VYHODNOCENÍ, NA KOLIK JSOU OPATŘENÍ ÚČINNÁ.....	115
	ZÁVĚR.....	119
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	121
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	124
	SEZNAM OBRÁZKŮ.....	126

ÚVOD

Ve své bakalářské práci se zabývám sociálními kompetencemi studijní skupiny nadaných žáků 1. ročníku na Základní škole Zlín. Míra osvojení si sociální kompetence nadanými žáky do značné míry určuje výslednou kvalitu jejich integrace do běžné základní školy. Integrace nadaných dětí mezi vrstevníky je základním předpokladem pro jejich úspěšný vývoj.

Mým úkolem je v úvodu se nejdříve seznámit s koncepcí vzdělávání intelektově nadaných žáků na Základní škole Zlín a studijní skupinou intelektově nadaných dětí 1. ročníku. Následně provést průzkum sociálních kompetencí studijní skupiny nadaných žáků 1. ročníku metodou pozorování a rozhovoru. Na základě dosažených výsledků vymezit sociální kompetence, kterými se bude vhodné ze strany školy dále zabývat. Seznámit vedení školy s výsledky a dohodnout se na dalším postupu. Následně sledovat, jak se škole daří stanovené sociální kompetence u nadaných žáků rozvíjet a nakolik jsou opatření účinná.

Práce se skládá z teoretické a praktické části.

Teoretickou část jsem rozčlenil na osm kapitol. V nich vymezuji jednak pojem nadání, charakterizují nadaného žáka, jeho specifika a edukační potřeby. Dále pak uvádím možné formy edukace nadaných dětí a srovnávám výhody jednotlivých přístupů. Zabývám se také pedagogem v edukačním procesu a v závěru teoretické části vyjmenovávám klíčové kompetence žáka v etapě základního vzdělávání.

Praktická část se skládá z pěti kapitol. V úvodu jsem přiblížil koncepci vzdělávání intelektově nadaných žáků na Základní škole Zlín a krátce pak i studijní skupinu nadaných žáků 1. ročníku. Následně jsem si stanovil úkoly průzkumu, provedl průzkum sociálních kompetencí nadaných žáků 1. ročníku. Poté jsem na základě dosažených výsledků stanovil oblasti, které bude vhodné u nadaných žáků dále rozvíjet. Seznámil jsem vedení školy s výsledky průzkumu a ta tyto poznatky zahrnula do edukační praxe. Dále jsem pozoroval, jak se škole daří stanovené oblasti naplňovat a na závěr jsem vyhodnotil, nakolik jsou opatření účinná.

K nápadu zpracovat bakalářskou práci na téma Integrace nadaných dětí 1. ročníku na Základní škole Zlín jsem dospěl v průběhu návštěv praxe ve zdejšího zařízení (cca 80 hodin).

Oceňuji zájem ředitelky školy PaedDr. Zdeňky Jančíkové a vstřícnou spolupráci. Ta projevila po vzájemné dohodě zájem, aby nějaká nestranná osoba provedla průzkum sociálních kompetencí u nadaných žáků 1. ročníku a škola tak dostala zpětnou vazbu z prostředí mimo zaměstnanců.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ POJMU NADÁNÍ

V literatuře můžeme najít mnoho vymezení a definic nadání - úzce i široce koncipovaných, s různým chápáním pojmu nadání. Téměř všechny se však shodují na tom, že nestanovují přesnou hranici, od které je jedinec nadaný a nedosahuje-li ještě této hranice, tak jej za nadaného nelze považovat (Jurášková, 2003).

1.1 Vztah mezi pojmy nadání a talent

Různí autoři používají a definují tyto pojmy odlišně. Někteří (Dočkal a kol., 1987, Tannenbaum, 1993, Mönks a Ypenburgová, 2002) (in Jurášková, 2003) doporučují mezi nimi nehledat rozdíly. Jiní považují nadání spíše za všeobecné intelektové předpoklady a talent charakterizují jako předpoklady pro jednu nebo několik málo oblastí (Gerheart, Weishahn a Gerhartová, 1988, Kingová a kol., 1985, Montgomeryová, 1996) (in Jurášková, 2003). Jiný pohled zaujímá Tailor (1968) (tamtéž), který chápe nadání jako velmi vysoký talent a talent jako oblast mezi nadáním a průměrem. Porterová (1999) (tamtéž) charakterizuje nadání jako předpokladovou složku (vysoké schopnosti na nějaký výkon), zatímco talent považuje za výkonovou charakteristiku. Podobný je i názor Brunaulta (2000) (tamtéž), který nadání považuje za individuální schopnost, měřitelnou psychometrickými testy (IQ), zatímco talent za sociální produkt, rozpoznávaný společností, pro který jsou důležité také charakteristiky, jako vytrvalost, tužba po vysokém výkonu, radost z učení.

Mnozí odborníci považují nadání za souhrn vysokých schopností nebo výkonů (Clarková, 1992, Kingová, 1985 a mnozí jiní) (in Jurášková, 2003), někteří (Dočkal a kol., 1987, Meszárošová, 1998) (tamtéž) ho pojímají jako složku osobnosti, která je vlastní každému jedinci ve větší či menší míře.

Mnozí termínu vysoké nadání, jak uvádí autoři Mönks a Ypenburgová (2002, s. 29), užívají výlučně pro označení mimořádné schopnosti v intelektuální oblasti, zatímco o talentu hovoří tehdy, jde-li o schopnosti vysloveně v oblastech slovesného umění, sportu, hudby nebo ve výtvarném umění. Toto různorodé užívání obou slov mnoho lidí kritizuje, protože se jimi zastírá jejich skutečný význam.

Jak dále dodávají, pedagogové a vědci oba pojmy odlišují. Tvrdí, že termín vysoké nadání odkazuje na mimořádné nadání ve více oblastech (jako jazyky, matematika a přiro-

dopis). Pojem talent pak pokládají za výstižný, když je někdo vynikající jen v jedné oblasti (např. v matematice).

Někteří pedagogové a vědci rozlišují mezi označením vysoce nadaný a talentovaný. A odkazují na výsledky testů inteligence a výkonu. Podle tohoto pojetí jsou vysoce nadaní ti, kteří náleží 10 % lidí s nejvyšším IQ. Kdo dosáhne nižších nadprůměrných hodnot IQ, je talentovaný.

Jak autoři dále uvádějí, neexistuje shoda v exaktním užívání obou pojmů. Proto se v mezinárodní literatuře dává přednost jejich užívání jako synonym. Také my užíváme pojmů talentovaný, talent, vysoce nadaný, vysoké nadání, nadaný a nadání jako synonym, tj. pokládáme je za pojmy, které mají velmi příbuzný, téměř totožný význam.

1.2 Rozdělení definic nadání

V souladu s pojmovou nejednotností existuje i množství definic a koncepcí, které poskytují různý pohled na chápání obsahu nadání (Jurášková, 2003). Hany (1987) (in Mönks a Ypenburgová, 2002, s. 15) zjistil, že existuje více než sto různých pojetí nadání.

Ziv (1977) (in Jurášková, 2003, s. 18-19) rozeznává tři široké přístupy k pojmu nadání:

- 1. Psychopatologický přístup** – intelektová výjimečnost je považována za mentální poruchu (ve smyslu tvrzení genialita má blízko k imbecilitě).
- 2. Sociálně-historický přístup** – za nadané jsou považováni jedinci, kteří z historického hlediska zanechali lidstvu své výtvořiny.
- 3. Statistický přístup** – nadání se definuje jako jistá mentální schopnost oproti zbytku populace (jako vrchní 3 % populace z hlediska normálního rozložení inteligence).

Tyto definice však svědčí, jak sama autorka zdůrazňuje o velmi úzkém přístupu k definování pojmu nadání. Vztahuje se jen na velmi vysoce nadané, geniální jedince a to jen v jedné (intelektové) oblasti.

Jurášková, (2003, s. 19) uvádí, že Gearheart, Weishahn a Gearhartová (1988) rozdělují definice nadání a z nich vyplývající způsob identifikace do tří skupin:

1. Definice založené na inteligenčním kvocientu

Jedinci, jejichž skóre IQ je nad jistou určenou hranicí, jsou považováni za nadané. Z praktických důvodů bývají tito jedinci často zařazováni do speciálních programů pro nadané a to na základě toho, že patří mezi prvních několik málo procent nejúspěšnějších řešitelů určitých testů (např. akademický výkon, testy inteligence, matematické testy apod.).

2. Definice založené na talentu

Vycházejí z prokázaného nadprůměrného výkonu v určité oblasti (hudba, tanec, matematika apod.). Při identifikaci nadaných jedinců se používají výkonové testy (pro oblasti matematiky, přírodních věd), v případě uměleckých talentů je potřebný expertní odborný posudek.

3. Definice založené na kreativité

Považují tvořivost za základní složku nadání, přičemž nejde jen uměleckou tvořivost, ale i o kreativitu v nejrůznějších oblastech lidské činnosti.

Dále podle potenciality nadání rozlišují Gearheart, Weishahn, Gearheartová (1988) (in Jurášková, 2003, s. 19) dvě kategorie:

1. Nadání jako průkazné, ustálené, založené na jistém výkonu

2. Nadání potencionální, neustálené, na úrovni schopností

Porterová (1999) (in Jurášková, 2003) rozlišuje definice nadání založené na:

- Jedné schopnosti (jednodimenzionálně definované – např. nadání na cizí jazyky – ve své podstatě však každé nadání závisí na celém souhrnu schopností).
- Více schopnostech (multidimenzionálně definované – např. intelektové nadání).
- Teoriích informačních procesů – v této souvislosti je zajímavým zjištěním, že nadaní věnují delší dobu a víc pozornosti strukturaci a analýze problému, pak jim však stačí jen krátký čas na samotné řešení (Myers, 1989).
- Kvalitativních diferenciacích – ty nehledají rozdíly mezi běžnou populací a nadaným v odlišné kvantitě, ale jiné kvalitě – např. na emocionální nebo neurologické úrovni (schopnost vybavování apod.).
- Kreativité v různých oblastech.

- Post-faktum definicích – označují za nadaného jedince, který už vytvořil něco výjimečné (pro praxi však tyto definice nepřinášejí příliš užitku).
- Odlišných pohledech různých kultur – to co se průměrnému Evropanovi může zdát vysoce inteligentní, může příslušník afrického kmenu považovat za zbytečné a platí to i opačně – přitom v obou případech může jít o jedince v rámci vlastní populace vysoce nadprůměrného.

Mönks a Ypenburgová (2002, s. 15-20) rozlišují čtyři různé modely vysvětlující nadání, jsou jimi:

- 1. Modely založené na schopnostech** – zdůrazňují kognitivní, osobnostní, nebo jiný potenciál. Podle příslušníků tohoto pojetí duševní (intelektové) schopnosti lze zjistit už v časném věku, a v průběhu života se již podstatně nemění (tj. že schopnosti jsou stabilní). Dále podle nich nacházejí již časně rozeznané vysoké duševní schopnosti svá vyjádření ve zvláštních výkonech často až v dospělém věku. K nejznámějším zástupcům tohoto pojetí patří např. M. Terman a S. Marland.
- 2. Modely kognitivních složek** – zaměřují se především na procesy zpracování informací. Zástupci tohoto směru hledají kvalitativní rozdíly v informačních procesech (např. čím se liší nadané děti ve svém způsobu přijímání a zpracování informací od dětí průměrně nadaných. Ve středu výzkumného zájmu nestojí ani tak konečný produkt, nýbrž cesta k němu. Mnozí navrhují místo o kvocientu IQ mluvit o QI, přičemž QI by vyjadřoval kvalitu zpracování informací.
- 3. Modely orientované na výkon** – rozlišují mezi vlohami a realizací vloh. Ne všechno, co v lidech vězí jako vloha nebo možnost, je převedeno do výkonů. Vloha je předpokladem pro to, aby někdo podal vynikající výkon. Pro tyto modely není směrodatný jen výkon skutečný, nýbrž věnují pozornost také činitelům, které stojí v cestě uskutečňování vloh (jsou nejen popisné, ale i cílově orientované). Každý člověk má být vychováván tak, aby se mohl vyvinout v souladu se svými schopnostmi.
- 4. Modely sociokulturně orientované** – vycházejí z toho, že nadání se může realizovat jen za vhodného spolupůsobení faktorů individuálních a sociálních. Zhodnocení mimořádných výkonů a vytváření podmínek pro navození mimořádných výkonů je vysokou měrou závislé na politickém pojetí a hospodářských předpokladech.

McAlpin (1996) (in Jurášková, 2003) rozlišuje rozdíly v chápání pojmu nadání ve třech oblastech:

- 1. Konzervativní versus liberální** – konzervativní definice přesně vyjadřují spodní hranici nadání (např. vrchních 5 procent populace). Většinou jsou založeny na jediném kritériu (např. IQ test). Liberální definice neuznávají takovouto restrikcii a zahrnují širší rozpětí populace (přibližně 15 až 20 %).
- 2. Jedno versus multidimenzionální** – jednodimenzionální definice jsou založeny na jedné doméně na rozdíl těch od multidimenzionálních. Čím víc dimenzí definice zahrnuje, tím je liberálnější.
- 3. Předpokladové versus konkrétní** – předpokladové (potencionální) jsou založeny na schopnostech vysokého výkonu, konkrétní vyžadují důkaz, uskutečnění vysokého výkonu (tyto však nezahrnují podvýkonové jedince).

Nadané definuje jako ty, kteří buď vykazují mimořádně vysokou úroveň své činnosti (ať už v celém spektru nebo v omezené oblasti), nebo ti, jejichž potenciál ještě nebyl pomocí testů ani experty rozpoznán. Autorka rozlišuje i mezi zjevným nadáním dětí a dospělých. Přičemž nadání dětí je obvykle vnímáno jako rychlejší vývoj v porovnání s jejich vrstevníky a nadání dospělých je spatřováno ve vysoké úrovni činnosti, založené na mnohaleté usilovné práci ve zvolené oblasti.

1.2.1 Definice nadání

Již Komenský (in Dočkal 2005, s. 37) chápal nadání jako psychickou výbavu každého člověka. Věděl, že velikých geníjů je málo a uvažoval i o nadání středním, hloupém, pomalém či tupém a o tom, jak jej lze pozitivně ovlivnit. Podobně dnes, jak dodává Dočkal (2005, s. 38), mnozí psychologové mluví o průměrném nebo podprůměrném či nedostatečném nadání a možnostech jeho rozvíjení.

Witty (in Portešová, Jak definovat talent a nadání? *Centrum rozvoje nadaných dětí* [online]. c 2006 [cit 2008-05-01] Dostupné z URL:

http://www.nadanedeti.cz/index.php?stranka_id=8), vyjádřil tvrzení, že nadané nebo talentované je to dítě, které soustavně vykazuje významné výkony v jakékoliv hodnotné oblasti snažení. (jeho tzv. „hodnotné oblasti snažení“ znamenají mnohem víc, než jen existenci jediného kritéria, například IQ. Je více než zřejmé, že právě tím tento autor v

mnohém předběhl svoji dobu. Jeho pojetí totiž ukazuje, že nejsou ani tak důležité vlastnosti osobnosti, jako její činy a skutky. O celou generaci později rozvinul a modifikoval tuto myšlenku Renzulli (tamtéž).

Autoři De Haan a Havighurst (tamtéž) navrhli definici nadání, která se částečně podobala Wittiho, ale která specifikovala 6 základních oblastí, ve kterých se vyšší schopnost může projevit. Těmito oblastmi jsou: intelektová schopnost, schopnost tvořivého myšlení, vědecká schopnost, schopnost sociálního vůdcovství, mechanické schopnosti a talenty ve výtvarném umění.

I když se často o De Haanově a Havighurstově pojetí hovoří jako o “pouhé definici”, autorka Portešová (tamtéž) tvrdí, že se ve skutečnosti jedná o první přístup, který definoval různé možné oblasti nadání a právě v tom je spatřován jeho neocenitelný přínos

Další komplexní definice, která vyjadřuje nadání (z pedagogického hlediska – vzhledem na odlišné učební potřeby nadaných dětí), je Marlandova definice (Jurášková, 2003). Jak uvádí Mönks a Ypenburgová (2002, s. 16), hovoří se v ní o tom, že nadání jedinci disponují potenciálními schopnostmi, které jsou výrazem jejich možností vysokých výkonů v intelektuální, kreativní, umělecké (hudební či výtvarné) nebo v jiné specifické akademické oblasti, nebo jsou výrazem jejich vysokých vůdcovských schopností. Jsou to děti, které potřebují k realizaci svého přínosu pro sebe i společnost vzdělávací program a servis, který není obvykle poskytovaný běžnými školami.

Marlandova definice, jak uvádí Jurášková (2003) je koncipována široce, zahrnuje totiž nejen konkrétní (perforační), ale i předpokladovou (potenciální) složku nadání (tím pokrývá i oblast podvýkonových nadaných, kteří především potřebují speciální péči).

Dodnes se hodnotí nedocenitelný význam této definice, zejména proto, že jasně deklarovala potřebu věnovat se této problematice na vládní úrovni s apelem, aby byly co nejdříve učiněny nezbytné kroky směřující k zabezpečení lepších podmínek pro nadané (Portešová, Jak definovat talent a nadání? *Centrum rozvoje nadaných dětí* [online]. c 2006 [cit 2008-05-01] Dostupné z URL:

<http://www.nadanedeti.cz/index.php?stranka_id=8>). Tímto způsobem byli nadaní vyčleněni jako zvláštní skupina se specifickými vzdělávacími potřebami, která vyžaduje diferencovaný vzdělávací přístup.

Porterová (in Jurášková, 2003) ve své definici rozlišuje nadání a talent. Specifikuje rozdíl mezi nadáním (jako předpokladovou charakteristikou) a talentem (jako výkonovou charakteristikou), ale zároveň klade důraz na sociokulturní prostředí jedince. Podobně jako Gardner (1999) zdůrazňuje, že různé kultury mohou mít odlišný názor na to, co je nadáním a co není.

Za nadané tedy autorka považuje ty děti, které mají oproti svým vrstevníkům výrazný náskok v tempu a komplexnosti učení, v některé z oblastí, které jsou oceňované a podporované společností, ve které žijí.

Projevy talentu jsou podle Porterové výkony, které jsou kvalitativně nebo kvantitativně výjimečné, ve srovnání s vrstevníky. Její definice však na rozdíl od Marlandovi a Clarkové nezdůrazňují potřebu diferencované pedagogické činnosti (Jurášková, 2003).

Clarková (in Dočkal a kol., 1987, s. 31) uvádí, že nadání je ve své podstatě biologický pojem, je označením pro vysokou úroveň inteligence a indikuje předčasný a akcelerovaný vývin funkcí mozku, zahrnuje smysly, emoce, poznání, intuici.

Musil (1989, s. 251) podobně jako Porterová (in Jurášková, 2003) rozlišuje předpokladovou a výkonovou složku nadání. Nadání vymezuje jako neucelený souhrn osobnostních předpokladů na jistou činnost. Tyto osobnostní předpoklady jsou buď vrozené, anebo i výchovou a vlastním úsilím získané, které však nositel nadání dosud soustavně a přesvědčivě neprojevuje. Jeho okolí tedy ještě nezjistilo, že je nadaný. A nezjistil to ani on sám, protože člověk si vytváří obraz o sobě na základě toho, jaký obraz si o něm vytvářejí jiní.

Talent odlišuje od nadání a definuje jej jako ucelenější systém příznivých osobnostních předpokladů na tvořivou činnost, který se opětovně a soustavně potvrzuje pozoruhodnými výsledky a tvořivými produkty.

Dále zdůrazňuje i estetické a jiné typy nadání (nejen intelektové) a zdůrazňuje v nich tvořivost.

Když se Musil (in Dočkal 2005, s. 21 a 40) snažil vysvětlit svou koncepci nadání, pojal to jako vyvracení mýtů. Nazval snahu definovat nadání pomocí přesně stanovené hranice na škále IQ (či jakékoli jiné) „mýtem limitu“.

Fulková (2006, s. 43) pokládá za talent mimořádně vysoký stupeň nadání. A též uvádí, že talent umožňuje dosahovat v jistém oboru nadprůměrně vynikajících výsledků.

V běžných základních školách, jak uvádí autorka, často pozorujeme, že některé děti neovládají probrané učivo, neplní příkazy učitele, nudí se, nebo jsou nedisciplinované, čímž narušují vyučovací proces. Tyto děti se pokládají za výjimečné. Jsou výjimečné ve dvou významech: s různým postižením (nedostatkem) na jedné straně nebo nadané či talentované na druhé straně.

Řešetka a kol. (1965, s. 230) považují nadání za vrozenou podmínku více méně vynikajících výkonů. Je souborem vrozených anatomických a fyziologických vlastností organismu především mozkové kúry, kterým říkáme vlohy.

Pýchová (1996, s. 330) rozumí nadáním schopnost podávat nadprůměrné výkony v jedné či ve vícero oblastech společenského života.

Dočkal (1994, s. 10) uvádí, že Talent je to, co ze svých vrozených předpokladů člověk v průběhu života učiní. Velký význam pro jeho formování má prostředí, v kterém člověk žije, ale především vlastní aktivita, která se stává zprostředkovatelem působení zděděných vloh a vlivů prostředí.

Podle Dočkala (2005, s. 52-55) je nadání to, co člověku umožňuje vykonávat lidskou činnost. Pokud je nadání určitého člověka nadprůměrné, dovoluje mu příslušnou činnost vykonávat lépe než jiným, pokud je průměrné, jeho výkony se od jiných ničím neliší, a pokud je nedostatečné, i výkony člověka jsou slabé. Toto autor nazývá kvantitativním aspektem nadání. Druhým aspektem nadání je aspekt kvalitativní. Ten rozhoduje o tom, ve které činnosti se člověk uplatní lépe a ve které hůře.

V jeho pojetí se nadání může manifestovat v činnostech pohybových, uměleckých, intelektových a praktických. Zároveň zdůrazňuje vzájemné prolínání jednotlivých nadání (např. organizační nadání může být jak intelektovým nadáním – užívá rozumových schopností, tak praktickým – organizace konkrétní práce, může mít různé podoby – ve sportu trenér, v oblasti umění dirigent, režisér apod.).

Do schématu nezařazuje nadání tvořivé, protože jak sám uvádí – tvořivé je jak pohybové, umělecké, intelektové tak i praktické nadání.

Dočkal (2005, s. 60) dále uvažuje, že nejvýstižněji lze nadání definovat jako celou osobnost člověka, pokud ji hodnotíme z hlediska činnosti a možné úspěšnosti v ní (neupřel by žádným lidským vlastnostem při regulaci činnosti nějakou roli). Proto se pokusil jednotlivé vlastnosti, které osobnost tvoří, uspořádat ve vztahu k činnosti do smysluplného systému, jež pomůže nadání lépe popsat. Strukturu nadání, dle Dočkala (2005, s. 60-65) tvoří tři složky nadání:

1. Instrumentální složka nadání – obsahuje vlastnosti, které se uplatňují jako nástroje činnosti. Patří k ní:

- Tělesné vlastnosti – podílí se svým způsobem na každém lidském výkonu.
- Schopnosti – mohou být více reprodukční, nebo tvořivé, vždy se však prolínají (intelektové, zrakové a sluchové, motorické).
- Zručnosti, dovednosti a vědomosti – jsou to naučené formy chování.

2. Aktivační složka nadání – je odpovědná za to, že jednotlivé komponenty instrumentální složky budou v činnosti použity. Patří k ní:

- Aktivita a motivace výkonu – snaha dosažení úspěchu a vyhnutí se neúspěchu.
- Vlastnosti vůle – je spoluodpovědná za to, zdali člověk svůj talent rozvine, zda překoná překážky a zda své aktivity dovede k úspěšnému konci (cílevědomost, houževnatost, vytrvalost).
- Zaměření osobnosti – reguluje směr snažení individua (zájmy postoje, hodnoty).

3. Lidské Já – jeho nejdůležitějšími aspekty ve vztahu k činnosti jsou: adekvátní sebeobraz a sebehodnocení, sebevědomí, důvěra ve vlastní síly, snaha po seberealizaci apod. Poznání sebe sama a porozumění vlastním motivům a emocím podmiňují fungování lidského Já – Gardner (1999) je nazývá intrapersonální inteligencí.

Dočkal (2005, s. 63) tedy tvrdí, že člověk má jen jedno nadání, které je charakterizované všemi složkami. Druhy nadání (intelligence) ve smyslu jak je uvádí Gardner (1999) jsou jen části tohoto jednotného nadání a v žádném případě, jak zdůrazňuje Dočkal (2005, s. 63) a taktéž Sternberk (2002) nejsou nezávislé. Podobně jako Gardner (1999) tvrdí, že výčet druhů inteligencí nemůže být nikdy úplný, tak ani výčet jednotlivých komponent nadání, dle Dočkala (2005, s. 62) nemůže být úplný.

Freemanová (in Vondráková, *Péče o nadané děti jako znak dobré školy*. [online]. poslední revize 30.11. 2006 [cit 2008-12-01] Dostupné z URL:

<<http://www.snptm.wgz.cz/zajimave-clanky/pece-o-nadane-deti-jako-znak-2.html>>)

definuje nadané jako ty, kteří buď vykazují mimořádně vysokou úroveň své činnosti (ať už v celém spektru nebo v omezené oblasti), nebo ti, jejichž potenciál ještě nebyl pomocí testů ani experty rozpoznán. Autorka rozlišuje i mezi zjevným nadáním dětí a dospělých. Přičemž nadání dětí je obvykle vnímáno jako rychlejší vývoj v porovnání s jejich vrstevníky a nadání dospělých je spatřováno ve vysoké úrovni činnosti, založené na mnohaleté usilovné práci ve zvolené oblasti.

Nadání se může týkat současně více oblastí, např. intelektu, umění, tvořivosti, pohybových a sociálních dovedností, nebo může být omezeno na jednu či dvě z nich. Ale potenciál, ať už je jakýkoli, se může rozvinout do mimořádně vysoké úrovně činnosti pouze v podmínkách poskytujících přiměřené vybavení a psychologické příležitosti k učení.

Dále Freemanová (tamtéž) zdůrazňuje, že diskuse o přesných definicích a identifikaci nadaných dětí probíhají už téměř celé století a budou bezpochyby pokračovat, nicméně pro vzdělávání je produktivnější (a vědecktější) posuzovat úspěšnost z hlediska dynamických interakcí mezi jedincem a vzdělávacími příležitostmi, kterých se mu v životě dostalo. Děti, které mají potenciál pro mimořádně vysokou úroveň činnosti, mohou potřebovat takové vzdělávací podmínky, jaké nespecializované školy nabídnout nemohou.

1.3 Multidimenzionální modely nadání a talentu

Jak uvádí Portešová (Multidimenzionální modely talentu a nadání. *Centrum rozvoje nadaných dětí* [online]. c 2006 [cit 2008-05-01] Dostupné z URL:

<http://www.nadanedeti.cz/index.php?stranka_id=16>) – v současné odborné literatuře se již téměř nesetkáme s jednotlivými definicemi nadání a talentu, ale spíše býváme seznámeni s širě koncipovanými modely, které se snaží postihnout nadanou osobnost v celém jejím rozsahu. Autorka hovoří o tzv. multidimenzionálním přístupu a jde o postižení nadání nebo talentu jakožto výsledku vzájemného působení osobnostních faktorů, faktorů prostředí a někdy i dalších proměnných, jako je například štěstí a náhoda.

Model Tannenbauma

Tannenbaum (in Portešová, Multidimenzionální modely talentu a nadání. *Centrum rozvoje nadaných dětí* [online]. c 2006 [cit 2008-05-01] Dostupné z URL:

<http://www.nadanedeti.cz/index.php?stranka_id=16>) zdůrazňuje, že pokud uvažujeme, že rozvinutý talent existuje pouze u dospělých, potom by navrhovaná definice nadání u dětí byla formulována tak, že značí jejich potenciál k tomu, aby se staly uznávanými umělci nebo významnými producenty myšlenek v oblastech činností, které zvyšují morální, fyzický, emocionální, sociální, intelektuální a estetický život lidství.

Tannenbaum (tamtéž) při objasňování svého modelu definuje 5 psychologických a sociálních vazeb, které existují mezi zmíněným příslibem a jeho naplněním. Úspěch závisí na kombinaci všech těchto zmíněných faktorů, avšak neúspěch může způsobit selhání pouze jediného z nich. Jedná se o: nadprůměrnou obecnou inteligenci, výjimečné speciální schopnosti, neintelektové facilitátory, vlivy prostředí, štěstí a náhoda.



Obr. č. 1: Hvězdicový model Tannenbauma

(in Portešová, Multidimenzionální modely...)

- **Obecná inteligence:** obecnou inteligenci definuje Tannenbaum (tamtéž) jednoduše jako g faktor, reflektovaný v testech obecné inteligence (IQ testy). Připomíná však, že jednotlivé oblasti talentu vyžadují odlišnou míru této obecné schopnosti.

- **Speciální schopnosti:** Tannenbaum (tamtéž) a další (např. Robinson) dokládají, že odhalení speciálních schopností je velmi důležité zejména u jedinců s vysokým IQ. Je totiž bezvýznamné být talentovaným v obecné inteligenci. Tannenbaum (tamtéž) ukazuje, že schopnost vysoce skórovat v inteligenčních testech je neproduktivní na rozdíl od vysokých skóre ve specifických schopnostech, jako například schopnosti řešit matematické problémy nebo chemicky analyzovat úroveň znečištění ovzduší. Nadání musí být tedy dle Tannenbauma (tamtéž) vždy vztaženo k určité oblasti lidské činnosti.
- **Neintelektové faktory:** jsou poměrně těžko měřitelné, protože je vždy obtížné odlišit, jak se osobnostní vlastnosti podílejí na vysokých výkonech, tedy, které z nich jsou za výkon zodpovědné, které jsou jen částečně zodpovědné a které jsou pouze důsledkem, nebo vedlejším produktem skutečného výkonu.

Stojí za to podotknout, jak uvádí autorka Portešová (tamtéž), že v současné odborné literatuře se ze všech neintelektových faktorů nejvíce pozornosti věnuje motivaci (Ren-zulli), vytrvalosti motivu a úsilí, důvěře ve své schopnosti, síle charakteru a sebepojetí (Olsezewski-Kubilius, Kulieke, Krasney).

- **Vnější vlivy:** vyprahlé kulturní klima nemůže vést k rozkvětu jakéhokoliv lidské schopnosti. Každý z nás žije simultánně v několika světech (rodina, přátelé, společnost, politické, ekonomické instituce...) Společenské podmínky jsou kritické stimuly pro vývoj nadání a talentu. Nadání dnes je něco zcela jiného než v minulých epochách a než v budoucnosti, protože každá dějinná etapa ukazuje své potřeby a disponuje sankcemi. Každá sociální struktura odpovídá odlišně na existenci lidského potenciálu. Za primární vnější faktor se však považuje vliv rodinného prostředí, školy a vrstevníků.
- **Faktory náhody:** jsou ve většině modelů ignorovány a hlavní pozornost se soustřeďuje na vlivy, které jsou snáze pozorovatelné. Je však evidentní, že právě faktory náhody by mohly ozřejmit, proč je například jednodušší předvídat úspěšnost ve škole, než v pozdějším životě. Svoji roli zde jistě hraje také ekonomika, sociální události, zaměstnání, rodina, vlastní zdraví... Jedná se vždy o komplexní skutečnosti, které mohou pomoci talenty protlačit vpřed nebo je naopak zcela potlačit.

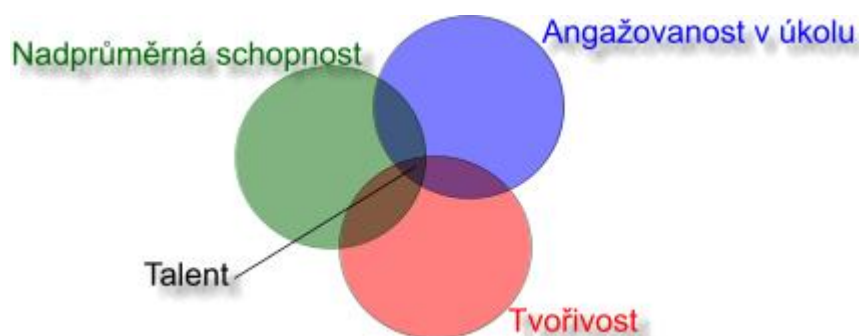
Tannenbaum (tamtéž) se domnívá, že pouze takto pojatý psychosociální model nám může dostatečně pomoci pochopit skutečnou podstatu talentu a nadání.

Model Renzulliho - tříkruhová koncepce nadání

Dle Renzulliho (in Portešová, Multidimenzionální modely talentu a nadání. *Centrum rozvoje nadaných dětí* [online]. c 2006 [cit 2008-05-01] Dostupné z URL:

<http://www.nadanedeti.cz/index.php?stranka_id=16>) mají lidé, uznalí za své výrazné výkony, poměrně dobře definovatelnou sadu tří vzájemně se prolínajících shluků: nadprůměrná schopnost, angažovanost v úkolu, tvořivost.

Je důležité upozornit, že žádná z těchto komponent samostatně nadání netvoří. Jedná se totiž o interakci mezi zmíněnými třemi shluky (tamtéž):



Obr. č. 2: Renzulliho tříkomponentový model

(in Portešová, Multidimenzionální modely...)

- **Nadprůměrná schopnost:** může být definována jako obecná schopnost, tedy schopnost získávat informace, integrovat zkušenosti, následkem čehož vznikají odpovídající adaptivní odezvy na nové situace. Patří sem verbální a numerické usuzování, prostorové vztahy, paměť a slovní plynulost. Tyto schopnosti jsou většinou měřeny testy obecných schopností nebo obecnými testy inteligence.
- **Specifické schopnosti:** jsou prostředkem k získávání znalostí a dovedností v jedné nebo více specializovaných činnostech nebo v určité omezené oblasti. Patří sem například takové oblasti jako je chemie, balet, matematika, sochařství, fotografování apod. Každá specifická oblast se poté dělí na další specifické oblasti a s tím souvisí i

nutná přítomnost dalších specifických schopností (fotografování portrétů, krajiny, žurnalistické fotografování...). Přičemž je nutné podotknout, že některé specifické schopnosti mají úzký vztah k obecným schopnostem (matematika), jiné k nim mají vztah vzdálenější (umění).

- **Angažovanost v úkolu:** jedná se o jistou formu motivace. Zatímco motivace se obvykle definuje jako obecně stimulující proces, který spouští odezvu organismu, angažovanost v úkolu znamená energii koncentrovanou na specifický problém nebo specifickou oblast. K často používaným vlastnostem, které nejčastěji obsahuje pojem angažovanost v úkolu, patří vytrvalost, trpělivost, sebedůvěra, víra ve vlastní schopnosti zvládnout obtížný úkol, vnímavost a lepší schopnost identifikovat významné problémy.
- **Tvořivost:** plynulost, pružnost, originalita myšlení. Jsou to schopnosti, o jejichž podstatě se často diskutuje zejména v souvislosti s tím, zda testy divergentního myšlení, kterými disponujeme, skutečně měří „opravdovou“ tvořivost.

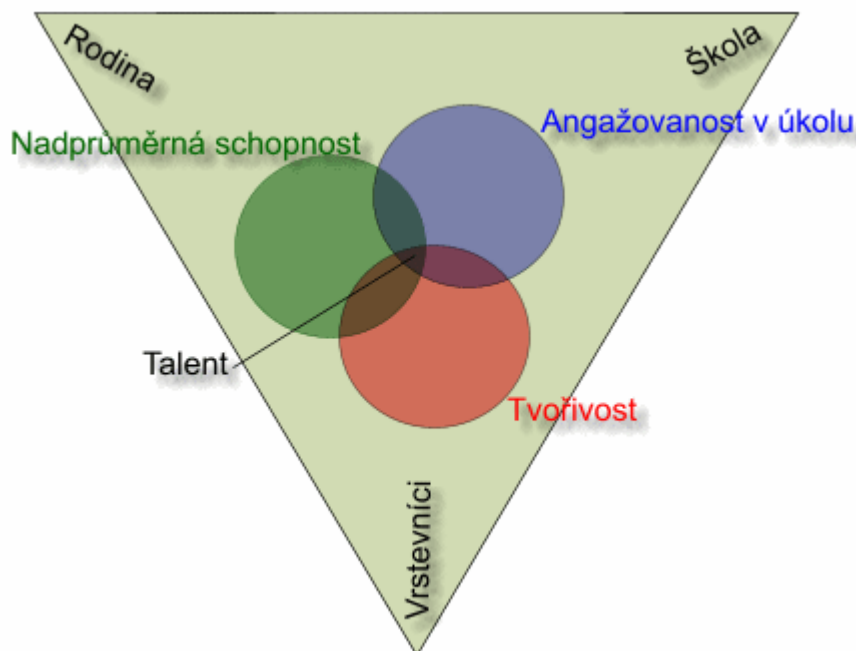
Renzulli (tamtéž) tvrdí, že nadání se skládá z interakcí mezi třemi základními shluky lidských vlastností - tedy nadprůměrné obecné schopnosti, angažovanosti v úkolu a vysoké úrovně tvořivosti. Nadané a talentované děti jsou ty, které mají nebo jsou schopny rozvinout tento soubor schopností a použít je v jakékoliv společensky hodnotné oblasti. Dětem, které manifestují nebo jsou schopny vyvinout interakci mezi těmito třemi shluky, vyžadují velkou šíři vzdělávacích příležitostí a služeb, které nejsou většinou běžně poskytovány v normálních programech.

Mönksův triadický model

Mönks (in Portešová, Multidimenzionální modely talentu a nadání. *Centrum rozvoje nadaných dětí* [online]. c 2006 [cit 2008-05-01] Dostupné z URL:

<http://www.nadanedeti.cz/index.php?stranka_id=16>) modifikoval Renzulliho model a navrhl začlenit triádu osobnostních faktorů a triádu faktorů prostředí. Angažovanost v úkolu nahrazuje obecněji „motivací“, která podle něj lépe vystihuje podstatu problému a zahrnuje angažovanost v úkolu, schopnost riskovat, anticipaci, plánování a vyhlídky do budoucnosti. Pojem „nadprůměrná schopnost“ dále nahrazuje pojmem „vysoká intelektová schopnost“. Mönksova triáda rovněž zahrnuje hlavní sociální oblasti, ve kterých se

dítě nebo adolescent pohybuje, a těmi jsou rodina, škola a vrstevnická skupina. Vznik a vývoj nadání tedy dle Mönkse závisí z velké části na podporujícím prostředí.



Obr. č. 3: Mönksův triadický model

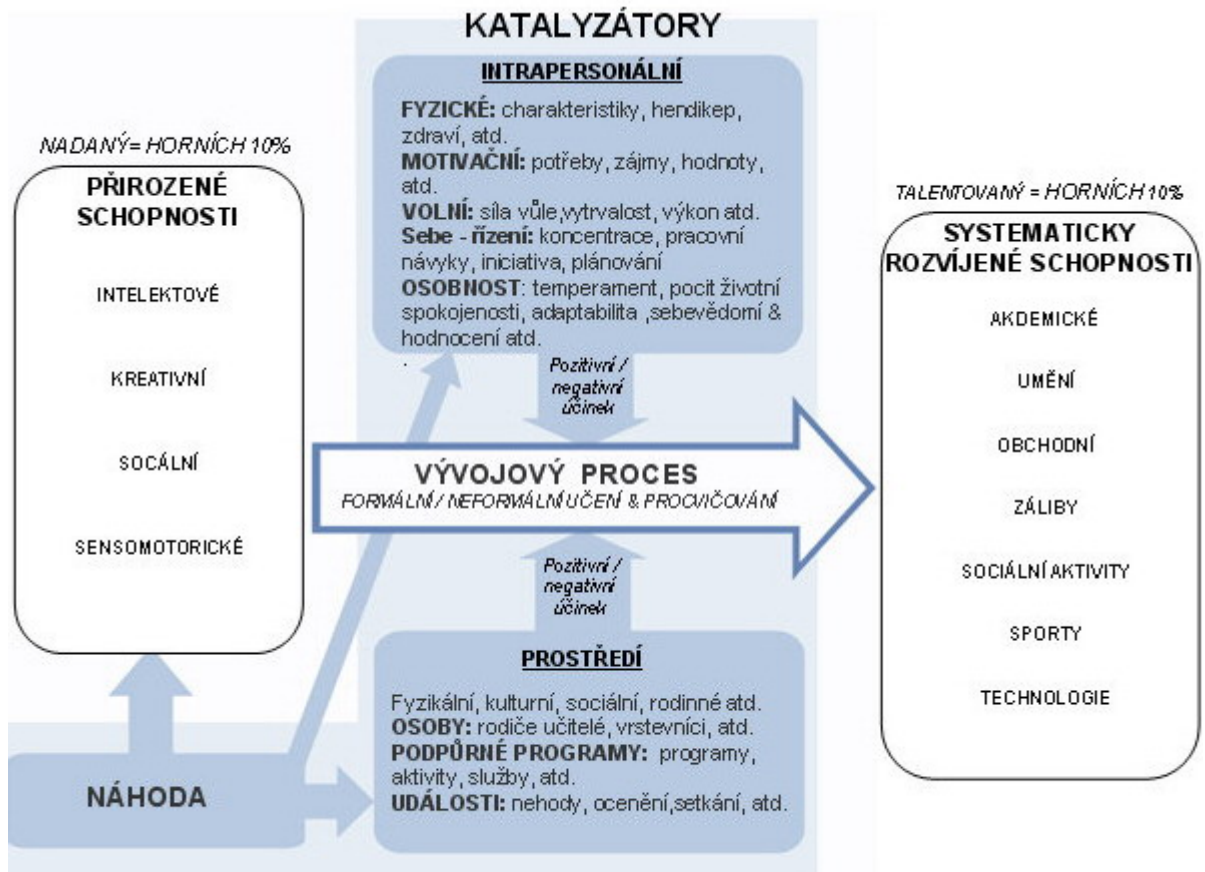
(in Portešová, Multidimenzionální modely...)

Gagneho diferencovaný model nadání a talentu

Gagneho (in Portešová, Multidimenzionální modely talentu a nadání. *Centrum rozvoje nadaných dětí* [online]. c 2006 [cit 2008-05-01] Dostupné z URL:

<http://www.nadanedeti.cz/index.php?stranka_id=16>) model vychází z předpokladu, že nadání představuje přirozené, nesystematicky rozvíjené schopnosti a talent znamená systematicky rozvíjené schopnosti, které vytváří odbornost v určité oblasti lidské činnosti. Gagneho model ukazuje, že výskyt talentů je závislý na uplatnění jedné nebo více schopností v určité oblasti, jejichž rozvoj je urychlován tzv. intrapersonální katalýzou (tj. motivace, sebedůvěra) a tzv. katalýzou prostředí (tj. škola, rodina, společnost), prostřednictvím systematického učení a získávání dovedností. Schopnosti mají dle Gagneho (tamtéž) původ v genetické struktuře lidských organismů, vyskytují se a vyvíjejí více méně spontánně a mají je v různé míře všichni lidé.

Ve svém modelu definuje 5 oblastí schopností: intelektové, tvořivé, socioafektivní, senzomotorické, ostatní tj. méně prozkoumané a poznané schopnosti jako extrasenzorické vnímání, dar léčit a další.



Obr. č. 4: Gagneho diferenciální model talentu a nadání

(in Portešová, Multidimenzionální modely...)

1. Přirozené schopnosti:

- **Intelektové** - fluidní inteligence (indukce/dedukce), krystalická verbální, prostorová paměť, smysl pro pozorování, usuzování, metakognice
- **Kreativní** - invence (řešení problémů), imaginace, originalita (umění)

- **Sociální** - inteligence (vnímavost), komunikace (empatie, takt), vliv (vůdcovství, přesvědčování)
- **Senzomotorické** - vizuální, auditivní, čichové atd.

2. Systematicky rozvíjené schopnosti:

- **Akademické** - jazyk, humanitní vědy..
- **Umění** - vizuální, dramatické, hudba..
- **Obchodní** - management, prodej..
- **Záliby** - šachy, video hry, puzzle..
- **Sociální aktivity** - média, veřejné vystupování..
- **Sporty** - individuální, skupinové
- **Technologie** - elektronika, počítače, obchod & technika..

Zde byly uvedeny jen nejdůležitější modely a definice talentu a nadání. Jak uvádí Portesová (Multidimenzionální modely talentu a nadání. *Centrum rozvoje nadaných dětí* [online]. c 2006 [cit 2008-05-01] Dostupné z URL:

<http://www.nadanedeti.cz/index.php?stranka_id=16>), existují desítky dalších pojetí a přístupů, vztahujících se k těmto pojmům. Výše zmíněná pojetí jsou však nejužívanější a dávají určitých přehled o hlavních dimenzích, které je nutno při identifikaci i diagnostice potencionálního i projeveného nadání zvažovat.

1.4 Inteligence jako jedna ze složek nadání

Podobně jako problematika nadání, ani oblast lidské inteligence není zdaleka jednotně a jednoznačně definována. Tento fakt hodnotí výstižně Youngson (2000) (in Jurášková, 2003). Jak tvrdí, na inteligenci je nejzajímavější, že vůbec nevíme, co to je. Též už Spearman (1927) (tamtéž) konstatoval, že inteligence se stala pojmem, který má tolik významů, že v konečném důsledku nemá žádný. V mnohých definicích a modelech nadání se však pojem inteligence uvádí jako jedna ze složek nadání.

Jak uvádí Houška (*Jsme tak bohatí, abychom mohli plýtvat nadáním dětí?* [online]. c 2003 [cit 2008-19-01] Dostupné z URL:

<http://www.baraka.cz/baraka/Baraka/b_3/b_3_jsme_tak_bohati.html>), inteligence představuje soubor převážně výkonových schopností. Často ji psychologové definují jako schopnost přizpůsobit se podmínkám, schopnost učení či schopnost využití dříve získaných poznatků v nové situaci. Bývá spojena se schopností analýzy, obvykle i tvořivostí. Projevuje se v mnoha oblastech - analýza, abstraktní představivost, sociálně komunikační dovednosti, verbální projev apod.

Protože lidská inteligence je nesmírně složitý jev, žádnému autorovi se dosud nepodařilo postihnout ho v plné míře. Koncepce abstraktní inteligence sestavené badateli je možné seřadit do pěti kategorií: faktorové, kognitivní, biologicko-fyziologické, systémové a vývojové (Ruisel, 2000, s. 25). Zkoumání inteligence probíhá intenzivně již více jak sto let.

Nejdříve vznikly faktorové koncepce. Spearman (in Ruisel, 2000, s. 40) předpokládal existenci všeobecného faktoru „g“ a specifických faktorů „s“, které ovlivňují výkon v inteligenčních testech. Thurstone (1937) (tamtéž) zjistil sedm primárních mentálních schopností.

Hierarchické modely navrhli Vernon, Burt, a Catell. Catell (1971) (tamtéž) vypracoval koncepci fluidní a krystalizované inteligence. Fluidní inteligence je výrazněji ovlivněná dědičností a krystalizovaná inteligence souvisí se zkušenostmi člověka (Jurášková, 2003). Fluidní inteligence od jistého věku klesá, krystalizovaná se od určitého věku zvyšuje.

Faktorové přístupy kritizoval Guilford (1967) (in Ruisel, 2000, s. 40). Opíral se o trojitou klasifikaci schopností a vytvořil teoretický model složený ze 120 položek. Inteligence se podle něj skládá ze tří dimenzí (operace, obsah a produkt) (Jurášková, 2003). Je to operace vykonávaná v nějaké oblasti, poskytující jistý typ produktu. Guilford identifikoval 4 typy informací anebo obsahu (figurální, sémantická, symbolická a behaviorální), 5 typů operací anebo procesů myšlení (kognice, paměť, konvergentní, divergentní produkce a hodnocení) a 6 typů produktů anebo výsledků operací (jednotky, triady, vztahy, systémy, transformace a implikace). Průsečík každé z třech dimenzí vytváří unikátní schopnost, kterých může být až výše zmiňovaných 120.

Kognitivní koncepce inteligence jsou seskupené do tří výzkumných proudů: kognitivně-korelačního, kognitivně-komponentového a kognitivně-obsahového (Ruisel, 2000, s. 40).

V rámci kognitivně-korelačního přístupu se průběh základních informačních procesů zkoumá pomocí úkolů řešených v laboratořích a výsledky se srovnávají s výkonem dosaženým v testech inteligence (IQ). O studium kognitivních procesů ovlivňujících inteligenci se snaží i kognitivně-komponentový přístup. Úkolem psychologů je zkoumat úlohy v inteligenčních testech a následně určit poznávací procesy a strategie, které se při řešení těchto úloh používají. Kognitivně-obsahový přístup zdůrazňuje roli konkrétních poznatků při inteligentním chování, zvláště při expertní činnosti.

Biologicko-fyziologické koncepce studují inteligenci z hlediska stavby a fungování mozku. Uvažuje o celostním působení mozku, hemisférové specializaci, evokovaných potenciálech a tomografii (tamtéž).

O komplexnější studium inteligence se pokoušejí představitelé systémového přístupu Gardner a Sternberg (Ruisel, 2000, s. 40). Gardner (1999) rozpracoval teorii „mnohočetné inteligence“. Tvrdí, že inteligence bychom měli chápat jako potenciál a nejlépe je lze pozorovat, když se uplatňují při konkrétní činnosti. Na základě výzkumů z oblasti psychologie, etnologie a dalších oborů dokazuje existenci nejméně sedmi relativně nezávislých druhů inteligence, které jsou různým lidem dány v různé míře. Jsou jimi (Gardner, 1999):

- jazyková inteligence (jazyk v hovorové, psané i znakové formě, např. psaní básní, čtení, slovní paměť, rétorika apod.),
- hudební inteligence (rozlišení zvuků, hudební sluch, schopnost komponovat, cit pro melodii a rytmus, např. zpěv, hra na hudební nástroj apod.),
- logicko-matematická inteligence (analytické a systematické myšlení, řešení problémů, logické uvažování, provádění důkazů, matematické operace apod.),
- prostorová inteligence (orientace v prostoru, prostorové myšlení, schopnost interpretovat informaci ve dvou anebo třech dimenzích např. čtení z map, malířství, sochařství apod.),
- tělesně-pohybová inteligence (pohybová koordinace a interpretace jazyka těla, např. při tanci, herectví, sportu apod.),
- intrapersonální inteligence (směřuje dovnitř – porozumění vlastnímu chování, uvědomění si vlastních potřeb, silných a slabých stránek, znalost vlastních pocitů apod.),

- interpersonální inteligence (směřuje ven, k jiným lidem - vnímání chování, citů a motivace jiných lidí).

Gardner (in Sternberg, 2002) přiřazuje v současnosti k těmto sedmi i osmou inteligenci a to přírodovědnou (pochopení, jak je uspořádána příroda). Zkoumají se však i možnosti objevení dalších – existenciální (otázky prapodstaty) a spirituální inteligence (kosmické otázky) - Hymer a Michael, 2002, Freemanová, 1998 (in Jurášková, 2003).

Zatímco Gardner (1999) klade důraz na odlišnost jednotlivých stránek inteligence, Sternberg (2002) a Dočkal (2005) zase zdůrazňují jejich spolupráci.

Sternberg (2002, s. 524-527) představil triarchickou (trojitou) teorii inteligence, podle které má inteligence tři stránky, které jsou jejími vztahy:

1. K niternému světu – zpracování informace ve třech složkách: řídicí procesy (užívané k plánování, vyhodnocování řešení problémů), výkonnostní komponenty (užívané pro výkon příkazů řídicích procesů), komponenty získávání znalostí (užívané k učení jak se řeší problémy).
2. Ke zkušenosti – rozdílná míra zkušenosti: žádná zkušenost (vyšší nároky na inteligenci až zahlcení), rozsáhlá zkušenost (zautomatizování činnosti).
3. K zevnímu světu – adaptace na zevní prostředí, přetváření existujícího prostředí za účelem vytvoření prostředí nového a volba nového prostředí.

Sternberg (2001, s. 92) zavedl též pojem úspěšné inteligence, jako jednoty analytické, kreativní a praktické inteligence.

- Analytické myšlení nám umožňuje řešit problémy a posoudit kvalitu myšlenek (např. porovnávání a analyzování).
- Tvořivé myšlení nám umožňuje překročit hranice známého a vytvořit nové myšlenky (např. vynalézání, uspořádávání).
- Praktické myšlení je potřebné při efektivním využívání myšlenek v běžném životě (např. aplikování, užití).

Úspěšná inteligence je potřebná na dosažení důležitých cílů v životě. Nejeftivnější je, když vyvažuje všechny tyto tři aspekty. Zároveň k tomu Sternberg dodává, že nestačí pouze vlastnit tyto schopnosti, ale je důležitější vědět, kdy a jak je vhodně využít.

Vývojovým koncepcím inteligence věnovali největší pozornost Piaget a Vygotskij (Ruisel, 2000, s. 40). Podle Piageta (1999) (in Jurášková, 2003) inteligence představuje stav rovnováhy, ke které směřují všechny postupné adaptace senzomotorické a poznávací, a též všechny asimilační a akomodační styky mezi organismem a prostředím. Asimilaci vysvětluje jako působení organismu na prostředí a akomodaci jako působení prostředí na organismus. Vysvětluje tedy inteligenci jako přizpůsobování se organismu prostředí a opačně, přizpůsobování si prostředí organismem. Definice zároveň zahrnuje fylogenetický vývoj člověka, který postupnými změnami sebe a svého prostředí dospěl až do dnešní doby. Podle Vygotského (1976) (in Ruisel, 2000, s. 40) vývoj inteligence výrazně ovlivňuje zóna nejbližšího vývoje. (oblast změn, ke kterým dochází mezi fází závislosti na druhých a fází, kdy něco dokáže udělat samostatně). Dítě nejdříve řeší úlohy s pomocí a až potom samostatně.

Dosavadní výzkumy inteligence byly orientovány téměř výlučně na všeobecnou (teoretickou) nebo psychometrikou inteligenci, nejčastěji vyjadřovanou pojmem IQ. Požadavky praxe koncem 19. století vedly ke konstrukci inteligenčních testů, které vyžadovaly schopnost řešení abstraktních problémů. Avšak již na počátku 20. století upozornil Thordnike (in Ruisel, 2000, s. 41), že kromě abstraktní inteligence je žádoucí věnovat pozornost i sociální a mechanické inteligenci. Mechanická inteligence se později začala nazývat praktická inteligence. Dnes je k dispozici nejvíce poznatků o sociální a praktické inteligenci. K nim se řadí i emoční a morální inteligence, které však ještě čekají na zdůvodnění své existence.

V roce 1995 přišel Goleman (in Ruisel, 2000, s. 50) s pojmem emoční inteligence. Upozornil, že náš přístup k inteligenci je omezený, protože nebereme v úvahu schopnosti, které jsou rozhodující pro štěstí a úspěch jednotlivce a harmonii společnosti. Emoční inteligence se týká kompetencí, které jsou nezávislé na IQ, ale podstatně ovlivňují úspěch na pracovišti, sociální a intimní vztahy. Podle Golemana se EQ (emoční kvocient) jedince skládá ze sedmi kvalit nebo schopností: uvědomění si sebe, sebemotivace, vytrvalost, kontrola impulzů, regulace nálad, empatie, naděje nebo optimismus. Jak víme, běžný IQ nejčastěji předpovídá akademický výkon vyjádřený školními známkami. Ale pokud se za kritérium životních úspěchů pokládají jiné ukazatele než školní známky, potom se schopnosti tvořící emoční inteligenci s IQ většinou rozcházejí.

1.5 Tvořivost jako jedna ze složek nadání

Tvořivost je v některých modelech nadání, např. Mönks-Renzulliho, jednou z jeho složek (Jurášková, 2003). Tvořivost je i podstatou tvořivého nadání jako jednoho z druhů nadání. Nicméně podobně jako u inteligence existuje množství definic a vymezení tvořivosti, většinou mají společný hlavní znak – vytváření, schopnost vytvářet něco nové a jiné.

Jak uvádějí Mönks a Ypenburgová (2002, s. 27), tvořivost se často považuje za důležitý ukazatel pravděpodobného vysokého nadání. Jde o obtížný pojem, který nelze jednoduše vyjádřit. Dosud není žádná obecně platná a akceptovaná definice tvořivosti a kromě toho není zřetelné, co lze v časném dětství pokládat za ukazatele pozdější možné tvořivosti. Proto dále vysvětlují, že někdo může být velmi tvořivý a originální ve vymýšlení a řešení matematických úloh, neuspěje však třeba v psaní. Jiný může být zase mimořádně tvořivý v jedné či několika různých oblastech během určitých životních fází, ale ne trvale a nepřetržitě.

Jak tvrdí dále Mönks a Ypenburgová (tamtéž) v konsensu s Dočkalem (2005), nadání i tvořivost musí být vždy posuzovány vzhledem k určité výkonnostní oblasti. Nikdo není pouze tvořivý, či pouze nadaný. Z množství výzkumů vyplývá, že většina tvořivých osob je také vysoce nadaná. Totéž však neplatí obráceně. Ne všechny vysoce nadané osoby jsou také tvořivé.

Podle Myerse (1989) (in Jurášková, 2003) je tvořivost schopnost produkovat myšlenky, které jsou nové a hodnotné. Myers (tamtéž) vymezil tři komponenty anebo charakteristiky, které jsou důležité pro kreativní produkci:

- expertíza (dobře rozvinutá zásoba poznatků)
- imaginativní schopnosti (schopnost vidět věci z jiného pohledu, rozeznávat vzory, vytvářet nové spojení)
- vnitřní motivace (radost z tvoření pro samotný proces, ne pro vnější odměnu).

Některé tyto znaky jsou zahrnuté i v Parnesově (1967) (tamtéž) definici, tvrdí, že tvořivost je funkce vědomostí, imaginace a hodnocení. Tvořivý proces chápe jako proces nacházení faktů, vytváření problémů, idejí, řešení a akceptace řešení.

Podle Hartla a Hartlové (2000) (tamtéž) je tvořivost schopnost, pro kterou jsou typické také duševní procesy, které vedou nápadům, řešením, koncepcím, uměleckým formám, teoriím, či výrobkům, které jsou jedinečné a novátorské.

Zelina a Zelinová (1990) (tamtéž) vymezují tvořivost jako interakci subjektu s objektem, při které subjekt mění vnější svět, vytváří nové, užitečné a pro subjekt, referenční skupinu anebo populaci významné hodnoty.

V tvořivém procesu se podle Khatena (1992) (tamtéž) uplatňují schopnosti, které vystihují 4 kategorie (ty původně zavedl Guilford). Jsou jimi:

- Fluence (plynulost) – schopnost vytvářet mnohá řešení stejného druhu.
- Flexibilita (pružnost) – schopnost produkovat množství nápadů odlišného druhu, pestrost nápadů, spontánní změny ve směřování myšlení bez vnějšího požadavku na tuto změnu.
- Originalita – schopnost vytvářet novátorské nápady, které jsou jedinečné i pro populaci.
- Elaborace (vypracování) – rozpracování nápadu, jeho detailizace, schopnost připojovat podrobnosti k základní vyprodukované myšlence.

Cropley (2001) (tamtéž) spojuje kreativní produkci s třemi základními charakteristikami:

- Novost – neobvyklý, ne běžný produkt
- Efektivita – něco, co skutečně funguje
- Etika – něco, co splňuje jisté morální kritéria (ne destruktivní produkty)

2 CHARAKTERISTIKA NADANÉHO ŽÁKA

Nadaní jedinci se dle Juráškové (2003) jako skupina odlišují od průměrné populace hlavně v oblasti kognitivní a emocionální. Přestože je každý člověk jedinečným a neopakovatelným individuem v rámci lidského společenství, je důležité poznat určité charakteristické znaky, kterými se skupina nadaných dětí vyznačuje v globálu. Abychom tak mohli dospět při diferenciaci až k individualizaci (v přístupu, výchově, vzdělávání).

Vondráková (*Péče o nadané děti jako znak dobré školy*. [online]. Datum poslední revize 30.11. 2006 [cit 2008-12-01] Dostupné z URL: <<http://www.snptm.wgz.cz/zajimave-clanky/pece-o-nadane-deti-jako-znak-2.html>>) uvádí, že nadané děti nejsou homogenní skupinou. Liší se nejen druhem a mírou svého nadání, ale např. i vytrvalostí, zájmem a ochotou podřídit se autoritě. Nadané rozděluje do dvou kategorií (tamtéž):

- **výrazně nadprůměrní** – obvykle se snadno a rychle učí, bývají konformnější a jsou-li motivováni, bývají úspěšní. Tato skupina nejvíce profituje z možnosti vzdělávat se ve výběrových školách, třídách a na víceletých gymnáziích.
- **mimořádně nadaní** – tvoří ji asi 2% dětí. Mívají větší problémy v přizpůsobivosti.

Nadané děti podle Vondrákové (tamtéž) ostře vnímají pravidla a rozpory, což jim často brání chovat se konformně, a následně jim tak činí problémy ve vztahu k autoritám. Těmto žákům nestačí pouhé přeskupování v rámci třídy. Potřebují pracovat se staršími, či zcela individuálně.

Pro tuto skupinu žáků, jak dále uvádí autorka, je nezbytná horizontální i vertikální propustnost vzdělávacího systému, bez ohledu na jejich věk a stupeň školy.

Kalous a Obst (2002, s. 78) charakterizuje nadaného žáka (podle výzkumů Konečného (1992) a v konsensu s Freemanovou (in Vondráková, Nadané děti 1. *Společnost pro talent a nadání - kolektivní člen mezinárodní společnosti ECHA* [online]. c 2002 [cit. 2008-04-01] Dostupné z URL: <<http://www.talent-nadani.cz/>>) tímto způsobem:

- **paměť a znalosti** – svými znalostmi přesahuje stanovené požadavky,
- **rychlost myšlení** – snadno a rychle chápe nové učivo, odpovídá rychle a s jistotou (více času stráví plánováním, ale potom rychleji rozhodují),

- **zpracování problémů** – objevují se u něj často tvořivé odpovědi (zjistí, co je a co není důležité a rychleji se doberou k podstatě věci),
- **přednost dostávají složitější úkoly** – mají tendenci dělat hry a úkoly složitějšími, aby byly zajímavější.
- **spontánní zájem** – o další informace a rozvoj své zájmové činnosti v tom směru,
- **mimořádná motivace** – pracovní a učební nasazení,
- **autoregulace učení (sebeřízení)** – sami nejlépe vědí, jak se učit, a jsou schopni si sami své učení kontrolovat,
- **potřeba uplatnit a projevit své znalosti** – dovednosti.

Freemanová (in Vondráková, Nadané děti 1. *Společnost pro talent a nadání - kolektivní člen mezinárodní společnosti ECHA* [online]. c 2002 [cit. 2008-04-01] Dostupné z URL: <<http://www.talent-nadani.cz/>>) uvádí, že mnohé z výše uvedených projevů je možné pozorovat už u předškolních dětí. Freemanové definice (tamtéž), je totožná s Obstovou (2002, s. 78) definicí nadání, obsahuje však navíc ještě tyto tři body:

- **Pružnost** – i když je jejich myšlení obvykle systematictější, než myšlení ostatních dětí, jsou schopni si uvědomovat a přijmout i jiný možný způsob učení a řešení problémů.
- **Už od raného věku mají mimořádnou schopnost záměrného a dlouhodobého soustředění.**
- **Časná symbolická aktivita** – velmi brzy se naučí mluvit, číst a psát.

Laznibatová (1995, s. 4) charakterizuje nadané dítě takto:

- **všeobecné intelektuální schopnosti** (vysoká inteligence);
- **speciální školní schopnosti** (vysoké schopnosti ve společenských nebo přírodních vědách);
- **vizuální a umělecké schopnosti** (velký talent na malbu, sochařství, divadlo, hudbu a jiné umělecké schopnosti);

- **psychomotorické schopnosti** (nadprůměrné schopnosti ve sportu, technice, mechanice a v jiných oblastech vyžadujících vynikající jemnou a hrubou motorickou koordinaci);
- **kreativní nebo produktivní myšlení** (mimořádně vysoké schopnosti na odhalování nových, mimořádných nebo početných myšlenek);
- **vůdcovská schopnost** (mimořádná schopnost angažovat jiné osoby k dosažení společenských cílů).

Zahraniční výzkumy uvádějí, že minimálně 10 – 15 % nadaných má výrazné problémy ve školním výkonu a přizpůsobivosti (Vondráková, *Péče o nadané děti jako znak dobré školy*. [online]. Datum poslední revize 30.11. 2006 [cit 2008-12-01] Dostupné z URL:

<<http://www.snptm.wgz.cz/zajimave-clanky/pece-o-nadane-deti-jako-znak-2.html>>).

Simonton (1988) (tamtéž) uvádí sedm obecných osobnostních charakteristik, které jsou pro nadané jedince zpravidla typické (uvádí vlastnosti nadaných jedinců, kteří se v dospělosti stali vynikajícími osobnostmi a díky tomu jsme se o nich dozvěděli):

1. Nadaní a talentovaní jedinci vlastní silnou osobnost. Působí většinou dosti suverénním dojmem, avšak někdy se ve škole mohou jevit jako skromní a tiší jedinci. V jiném prostředí však vystupují dominantně a je patrné jejich pozitivní sebehodnocení.
2. Mají silnou motivaci a zájem o určitý obor činnosti. Tento rys, pokud je spojen se školou, je většinou zřetelně patrný. Avšak někteří jedinci mohou ve škole působit neutrálním dojmem a přitom ve volném čase to mohou být velcí znalci historie, což učitel odhalí zcela náhodně.
3. Typickým rysem je rovněž nonkonformismus. Nadaní žáci patří často mezi rebely a vůdce nespokojenců. Vlivem výchovy nebo působením rodiny se někdy stává, že se někteří z nich podřídí příkazům, se kterými vnitřně nesouhlasí. Jakmile je to však jen trochu možné, volí svůj vlastní, vlastními argumenty zdůvodněný způsob jednání.
4. Nadaní žáci pracují cílevědomě. U některých je tato vlastnost zjevná u jejich zájmů o předměty ve škole, jiní se cílevědomě věnují svým zájmům mimo školu.
5. Cílevědomost úzce souvisí s angažovaností, se kterou se nadaní žáci plně věnují i obětují činnostem, které je zajímají. Jak uvádí Cropley (1967), “nadaní žijí svůj život naplno”.

6. Typickým rysem nadaných jedinců je rovněž jejich zvědavost. Nadaní žáci cítí neustálou potřebu informací, proto někteří doslova sužují učitele neustálými dotazy.
7. V oblasti svého nadání a některých příbuzných oblastech produkují nadaní žáci originální myšlenky, podávají výjimečné výkony nebo vytvářejí neobvyklé, originální produkty.”

Za nejčastěji užívanou charakteristiku nadaných žáků se však uvádí následující (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1.9. 2007). Praha: VÚP, 2007. 126 s. [online]. Datum poslední revize 8. 8. 2007 [cit 2008-06-03] Dostupné z URL: <http://www.vuppraha.cz/soubory/RVPZV_2007-07.pdf>):

- Žák svými znalostmi přesahuje stanovené požadavky;
- Problematický přístup k pravidlům školní práce;
- Tendence k vytváření vlastních pravidel;
- Sklon k perfekcionismu a s tím související způsob komunikace s učiteli, který může být i kontroverzní.
- Vlastní pracovní tempo.
- Vytváření vlastních postupů řešení úloh, které umožňují kreativitu.
- Malá ochota ke spolupráci v kolektivu.
- Rychlá orientace v učebních postupech.
- Záliba v řešení problémových úloh zvláště ve spojitosti s vysokými schopnostmi oboru.
- Přeceňování svých schopností u žáků s pohybovým nadáním.
- Kvalitní koncentrace, dobrá paměť, hledání a nacházení kreativních postupů.
- Vhled do vlastního učení.
- Zvýšená motivace k rozšiřování základního učiva do hloubky, především ve vyučovacích předmětech, které reprezentují nadání dítěte.
- Potřeba projevení a uplatnění znalostí a dovedností ve školním prostředí.

2.1 Kolik nadaných dětí nalezneme v populaci?

Americký psycholog Taylor (1975) (in Dočkal, 2005, s. 74) slovem talent označoval jakoukoli speciální schopnost, dokazoval, že nadaný člověk je každý člověk, protože alespoň z myslitelné množiny schopností musí mít nadprůměrně (totiž nad 50 %) rozvinutou. Prostý nadprůměr však nestačí, dodává Dočkal (2005 s. 74), ani jedna izolovaná speciální schopnost. Ačkoli tedy nějaké nadání má každý, za nadané pokládáme jen některé osoby. Protože se různé druhy nadání mohou překrývat, celkového počtu (jakýchkoli) talentů v populaci se nedobereme, dodává. Pro jednotlivé oblasti činnosti uvádí, že nadaných dětí je v populaci 2 – 5 %. To odpovídá přibližně i procentům, které uvádí Vondráková (*Péče o nadané děti jako znak dobré školy*. [online]. Datum poslední revize 30.11. 2006 [cit 2008-12-01] Dostupné z URL:

<<http://www.snptm.wgz.cz/zajimave-clanky/pece-o-nadane-deti-jako-znak-2.html>>), ta hovoří o 2 – 3 % nadaných dětí v populaci.

Vondráková (tamtéž) v konsensu s Musilem (1989) uvádí, že nadání mohou být i ti, jejichž potenciál nebyl ještě rozpoznán. Mnozí z nich jej ani v životě nerealizují a jejich počet se dá velmi těžko odhadovat.

Odborníci, kteří se zabývají dlouhodobým výzkumem nadání však došli k závěru, že kdyby měly všechny děti šanci na úplný rozvoj svých schopností, dokázalo by 20 – 25 % z nich vyniknout v některé z oblastí lidské činnosti (tamtéž).

Množství žáků s mimořádným nadáním, jak je uvedeno v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1.9. 2007). Praha: VÚP, 2007. 126 s. [online]. Datum poslední revize 8. 8. 2007 [cit 2008-06-03] Dostupné z URL:

<http://www.vuppraha.cz/soubory/RVPZV_2007-07.pdf>), v konsensu s Mönksem a Ypenburgovou (2002, s. 21), se odhaduje na 3 až 10 %. Přičemž mimořádně nadaný žák může disponovat jedním, ale i několika druhy nadání.

2.2 Intelektově nadaný žák

2.2.1 Intelektové (rozumové) nadání

Dočkal (2005, s. 180) vyjadřuje intelektové nadání podle jednotlivých složek nadání. Strukturu intelektového nadání tvoří podle něj tři složky nadání:

- 1. Lidské já** – všeobecné regulativní složky nadání (jsou to ty vlastnosti, které se podílejí na vykonávání jakékoli činnosti). Intelektové nadání (ale stejně tak i nadání umělecké, pohybové a praktické) vyžaduje přiměřené uvědomění si vlastních možností, svých silných i slabých stránek, integrovanou osobnost. S vysokou mentální kapacitou by se mělo spojovat vysoké sebevědomí, což však nevylučuje přiměřenou osobní skromnost.
- 2. Instrumentální složka nadání** – v ní má dominovat rozvinutá všeobecná inteligence. Ne všechny její součásti musí být výrazně nadprůměrné, ale dohromady musí tvořit funkční integrovaný systém. Pokud by některé intelektové schopnosti (např. tvořivé) výrazně zaostávaly, ty ostatní, byť jakkoli mimořádné, k plné funkčnosti intelektu stačit nebudou. Rozumové schopnosti jsou charakteristické pro všechny intelektově nadané. Tyto schopnosti musí být rozvinuty více než u jiných druhů nadání, protože kromě obecné regulativní funkce slouží přímo jako nástroje intelektové činnosti.
- 3. Aktivační složka nadání** – v ní je pro všechny intelektově nadané charakteristická aktivita (tj. mentální energie, též psychická vzrušivost). Nezbytná je též adekvátní výkonová motivace a vůle.

Autor dále zdůrazňuje, že je třeba věnovat pozornost nejméně čtyřem druhům intelektových schopností (intelektovým faktorům): verbálním a neverbálním reprodukčním a verbálním a neverbálním tvořivým schopnostem. Podle toho který faktor (které faktory) ve struktuře intelektu dominuje, může být člověk více nebo méně úspěšný v různých druzích intelektové činnosti. Navazují-li na dostatečně rozvinutý reprodukční intelekt dominantní tvořivé schopnosti, můžeme hovořit o tvořivém nadání.

K jednotlivým druhům intelektového nadání patří podle Dočkala (2005, s. 182): jazykové nadání, matematické nadání, nadání pro vědeckou práci a nadání pro technické vědy.

2.2.2 Charakteristika intelektově nadaného žáka

Pro intelektově nadané žáky školního věku, jak uvádějí autoři Jurášková a Dočkal (Výchovno-vzdelávací program žiaka so speciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v základnej škole: Program pre intelektovo nadaného žiaka. [online]. Datum poslednej revízie 26. 9. 2007 [cit 2008-12-01] Dostupné z URL:

<<http://www.statpedu.sk/buxus/docs//integracia/integrnadan3.pdf>>), je typický akcelerovaný kognitívny vývin, ktorý sa pri dostatočnej motivácii a tvorivosti za adekvátnej stimulácie zo strany prostredia promítá do vysokých (v porovnaní s vrstevníkmi) výkonů v jednej alebo viacerých intelektových činnostiach. Ne vždy to musí byť učebná činnosť vo škole. Práve preto je treba intelektově nadané deti podchytiť a vytvoriť jim pro vzdelávaní adekvátne podmienky.

Podle Juráškové a Dočkala (tamtéž) mezi typické charakteristiky intelektově nadaných dětí patří:

- brzké čtení (dítě se naučí číst ještě v předškolním věku),
- objevení kalkulačních způsobilosti už v předškolním věku (sčítání a odčítání do deseti),
- dobrá paměť, rychlost a lehkost učení,
- vysoká intelektuální zvědavost,
- aktivita, motivace, radost z objevování nového,
- široké spektrum zájmů,
- zájmy netypické pro daný věk, zanícenost pro některou oblast, hluboké vědomosti dítěte v této oblasti (dinosauři, astronomie, zeměpis, živočichové a pod.),
- schopnost soustředit se na předmět svého zájmu,
- kladení nezvyklých, hraničních otázek (co je za nekonečnem, co je před životem a pod),
- široká slovní zásoba a dobrá argumentace,
- potřeba vymýšlet nové, nekonvenčnost, kritickost k autoritám.

Ne každé nadané dítě, jak uvádějí dále autoři, je nositelem všech či alespoň většiny těchto charakteristik. Skupina intelektově nadaných je velmi různorodá – není možné hovořit o typickém představiteli intelektově nadaných.

S intelektově nadanými se někdy pojí i problémové charakteristiky. Patří k nim (tamtéž):

- nižší potřeba spánku, někdy až jeho poruchy,
- nedostatečně rozvinutá grafomotorika,
- nízké sebevědomí,
- snížená sociální adaptace, emocionální problémy, negativismus,
- neochota podřídit se vnější autoritě,
- neochota přijmout prohru,
- perfekcionismus, příliš vysoké požadavky na sebe anebo okolí,
- neobvykle doslovné chápání významu slov (např. „chytání za slovíčka“ apod.).

Intelektové nadání se může dle autorů Juráškové a Dočkala (tamtéž) dále pojit i s některými postiženími anebo narušeními, kromě tělesných a sensorických to bývají i vývojové poruchy učení, poruchy pozornosti a hyperaktivita (ADD/ADHD), případně poruchy chování. V jednotlivých případech se s mimořádným nadáním mohou současně vyskytovat i takové poruchy jako zvědavost, ojediněle i Aspergerův syndrom, psychiatrické a neurotické poruchy (např. deprese) a pod.

Zahraniční výzkumy uvádějí, že minimálně 10 – 15 % nadaných má výrazné problémy ve školním výkonu a přizpůsobivosti (Vondráková, *Péče o nadané děti jako znak dobré školy*. [online]. Datum poslední revize 30.11. 2006 [cit 2008-12-01] Dostupné z URL:

<<http://www.snptm.wgz.cz/zajimave-clanky/pece-o-nadane-deti-jako-znak-2.html>>).

3 SPECIFIČNOST NADANÝCH DĚTÍ V OBLASTI SOCIÁLNÍ A EMOCIONÁLNÍ

Na specifičnost nadaných dětí v oblasti sociální a emocionální poukazovala již Hollingworthová (1926, 1942) (in Sejvalová, 2004, s. 23) ve svém longitudinálním výzkumu geniálních dětí. Její práce přispěla k osvětě v oblasti spektra potřeb, které děti v rámci školního prostředí mají a které nebývají většinou uspokojovány. Sejvalová (2004, s. 23-24) dále uvádí, že mnoho programů, jež se v minulosti snažily brát v úvahu potřeby nadaných dětí, se zaměřovalo především na rozvoj kognitivních složek (tj. snažily se poskytovat dostatek učiva – obohacováním a přínosný způsob vzdělávání – alternativní vzdělávací systémy), aby nebyl intelektový talent u dětí ve škole promarněn.

Postupně během let se však čím dál více ukazovalo, že škola musí reflektovat specifické sociální a emocionální potřeby nadaných dětí (Sejvalová, 2004, s. 24). Rozšíření učiva, poskytnutí možnosti rozvoje v oboru, ve kterém mladý člověk vyniká nad ostatními, nemusí narazit na úrodnou půdu, pokud bude jeho motivace narušena neuspokojováním základních psychosociálních potřeb, které v dané chvíli má. Proto se tato stanoviska začala (v zemích vyspělých v péči o nadané děti) stávat středem pozornosti pracovníků s nadanými a jejich zohlednění nedílnou součástí všech edukačních programů.

Webb (1993) (in Sejvalová, 2004, s. 24) vytvořil zajímavou klasifikaci sociálních a emocionálních potřeb. Rozlišuje mezi dvěma zdroji (příčinami) problémů u nadaných dětí. Tyto zdroje definuje jako exogenní (vnější) a endogenní (vnitřní). Mezi exogenní problémy socio-emocionální povahy řadí veškeré skutečnosti, které vyjadřují konflikt nadaného jedince s okolním prostředím. Jsou to například problémy ve škole, jež nejsou odhaleny. Endogenní zdroj představuje vnitřní boj pramenící z prostého faktu, že dítě je nadané. Řešením exogenních problémů je optimalizace okolního prostředí. Mezi problémy exogenního typu Webb řadí napětí mezi adaptací (konformitou) a individualitou, napětí v důsledku očekávání druhých lidí, vrstevnické vztahy, deprese nebo vztahy rodič – potomek.

Autorka dále uvádí, že vnitřní problémy se většinou odstraňují složitěji. Jsou přímo spojeny s nadáním. Jde většinou o tyto příčiny problémů: vnitřní nesoulad, vrstevnické vztahy (jejich vnitřní prožívání), perfekcionismus a strach z neúspěchu, více druhů nadání, které nemusejí být v souladu a existenciální deprese.

Některé osobnostní vlastnosti nadaných žáků, jak je uvedeno v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1.9. 2007). Praha: VÚP, 2007. 126 s. [online]. Datum poslední revize 8. 8. 2007 [cit 2008-06-03] Dostupné z URL:

<http://www.vuppraha.cz/soubory/RVPZV_2007-07.pdf>), mohou znesnadňovat vytváření nekonfliktních vztahů ať již k vrstevníkům, nebo k učitelům i k sobě samým. Především sklon k perfekcionismu, zvýšená kritičnost k sobě i k okolnímu světu a specifický druh humoru mohou patřit k faktorům, které ovlivňují vytváření vztahů k vrstevníkům - spolužákům. Tam, kde se nevytvořily podmínky pro to, aby se dítě naučilo zacházet se svými specifickými schopnostmi, může paradoxně být jeho mimořádné nadání příčinou vytvoření negativního sebeobrazu a popírání vlastních schopností. Jindy se stane, že vlivem nepodnětného a málo vstřícného prostředí se žák uzavírá do vnitřního světa svých schopností a odmítá s okolním prostředím vrstevníků komunikovat. Tato situace je častá vzhledem k tomu, že mezi nadanými žáky je mnoho introvertů se špatnou sociální přizpůsobivostí, kterým vyhovuje omezená komunikace s okolím anebo je u nich patrná větší tendence ke komunikaci s věkově staršími.

Velmi důležité také je, do jaké míry druh nadání žáka koresponduje se schopnostmi a možnostmi jeho okolí, tzn. jeho rodiny, školní třídy, učitelů i vrstevníků. V době, kdy žáci vstupují do školy, je pro ně důležité, aby se stali členy komunity, do které patří vzhledem ke svému věku, a to i přesto, že tito žáci obvykle snadno komunikují s dospělými nebo staršími spolužáky. Často právě nadaní mají strach, že se jim nepodaří začlenit se do komunity, ke které se věkově vztahují. Dochází tak k tomu, že se jejich snaha o včlenění se do přirozené vrstevnické skupiny spojuje s tendencí k popření vlastních schopností. S přibývajícím věkem se u těchto žáků zvyšuje jejich sociální vnímavost, kdy si dobře uvědomují svoje přednosti i nedostatky a svoje postavení ve skupině vrstevníků, kdy se jejich mimořádné nadání může stát i důvodem k obdivu vrstevníků.

Pro vytváření pozitivního klimatu mimořádně nadaným žákům je zapotřebí dostatek vnímavosti okolí ke specifickým žákům.

Jak uvádí Mönks a Ypenburgová (2002, s. 21), člověk je sociální bytost, což znamená, že pro jeho zdravý vývoj je nezbytná dobrá sociální interakce, zejména s rodinou, školou a s okruhem přátel. Zmíněné interakce podstatně přispívají k realizaci vloh. Dobře

fungující interakce mezi jedincem a jeho okolím ale mohou nastat pouze tehdy, když si jedinec dostatečně osvojí sociální kompetenci (tj. když je schopný mít s jinými uspokojivý kontakt).

Pozici nadaného žáka v sociální skupině nadaných žáků zjišťovala výzkumem (autorka a garant projektu experimentálního ověřování péče o nadané děti v segregovaných podmínkách ZŠ na Slovensku) Laznibatová spolu s Mačišákovou (1998, s. 155). Z výsledků vyplynulo, že vztahy v rovnocenné skupině nadaných dětí v třídách pro všeobecně nadané děti jsou velmi specifické. U nadaných byli zjištěny jisté vzájemné vztahy mezi intelektovou úrovní a výsledky sociometrických ukazatelů, co se týče přátelských vztahů a oblíbenosti v kolektivu. Ve skupinách nadaných dětí nelze uvažovat o jednoznačném vedení skupiny ve smyslu vůdce skupiny a podřízený, zatímco v běžných kolektivech se projevuje jistá dominance. V třídách nadaných dětí se relativně malá skupina dělí na dvojice a trojice s poměrně pevnou vazbou, existují zde i dyadické vztahy a děti si našli kamaráda spolužáka.

Z dosažených výsledků jiné studie autorek Laznibatové a Mačišákové (2000, s. 304-322) vyplývá, že ve všech zkoumaných ukazatelích zjevně chorobného stavu úzkosti, úzkosti a úzkostlivosti jako i faktorů sociální akceptace se nepotvrdili statisticky významné rozdíly mezi intelektově nadanými žáky Školy pre mimoriadne nadané deti v Bratislave – a žáky z běžné ZŠ na Slovensku. Dosažené hodnoty v jednotlivých faktorech osobnostního dotazníku B-J.E.P.I. ukazují, že nadané děti jako skupina jsou osobnostně dobře disponované, bez extrémních výkyvů v jednotlivých oblastech (neurotizmus anebo psychotizmus). Nepotvrdila se ani tendence k zvýšené introverzi nadaných. Stejně tak se ukázalo, že oblast sociální akceptace je na stejné úrovni jako u dětí běžné populace a že jako skupina vykazují přiměřenou sociální začleněnost. Na dobré sociální vybavenosti sledovaných nadaných dětí se podle autorek podílí i specifický vliv Školy pre mimoriadne nadané deti. (Laznibatová, Mačišáková, 2000, s. 304-322)

Psycholog Heider (in Tajanovská, Když je dítě příliš chytré. In *Marianne*. [online]. Datum poslední revize 21. 11. 2007 [cit 2008-27-03] Dostupné z URL:

<http://www.marianne.cz/clanek/1044/kdyz_je_dite_prilis_chytre.html>), který v Institutu pedagogicko-psychologického poradenství v ČR zkoumá mimořádně nadané děti tvrdí, že není pravidlem, že nadaní žáci mají vždy problémy s vrstevníky. V roce 2006

provedli průzkum, při němž sbírali psychologové data o 150 dětech od 2,5 do 7 let, které měly IQ nad 125. Z průzkumu vyplynulo, že polovina z těchto dětí byla sociálně zdatná a druhou část tvořily ty, které mohou mít z různých důvodů potíže v kolektivu. Výzkum také dále potvrdil, že nadané děti více trpí (v pěti až deseti procentech) některou z poruch učení a trochu častěji než u ostatních dětí se u nich objevuje také zpoždění v oblasti motoriky.

4 EDUKAČNÍ POTŘEBY NADANÝCH ŽÁKŮ

Jak uvádí autoři Jurášková a Dočkal (Výchovno-vzdelávací program žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v základnej škole: Program pre intelektovo nadaného žiaka. [online]. Datum poslední revize 26. 9. 2007 [cit 2008-12-01] Dostupné z URL: <<http://www.statpedu.sk/buxus/docs//integracia/integrnadan3.pdf>>) k speciálním výchovně-vzdělávacím potřebám intelektově nadaného žáka patří to, že:

- Nadané děti potřebují úlohy na vyšší než běžné úrovni. Těžko snášejí dlouhodobý mechanický nácvik a dril. Proto i trénink jednoduchých zručností (jako krasopis, počítání apod.) potřebují procvičovat na stimulujících úlohách. Stimulující úlohy pro nadané jsou ty, které předpokládají zapojení vyšších úrovní myšlení – tj. logické myšlení, řešení problémových úloh, komplexnější – vícekrokové úlohy (tj. ty, při kterých nacvičují danou zručnost prostřednictvím řešení jiné, komplexnější úlohy, např. při nácviku psaní neopisují slova, ale nejdříve vyřeší přesmyčku a napíší až výsledné řešení).
- Nadané děti většinou ukončí požadované úlohy dříve a ve zbývajícím čase potřebují být smysluplně zaměstnané – mít možnost se zabývat úlohami navíc. Smysluplnost znamená, že pro nadané dítě jsou činnosti podnětné a pracuje na nich s radostí. Když např. skončí pravopisné cvičení dříve, není vždy vhodné zadávat jim další pravopisné cvičení – to pro ně už může být příliš mechanické. Mělo by řešit úlohu jiného typu anebo na vyšší úrovni, případně i z jiné oblasti jako je daný vyučovací předmět. To se týká nejen práce ve společné třídě, ale i v oddělených skupinách nadaných dětí.
- Některé části učiva mohou být nadaným dětem už známé. Je proto vhodné dopředu si ověřit jejich znalosti (týká se to např. prvouky, přírodovědy anebo matematiky) a potom je podněcovat k smysluplné činnosti (např. práce na samostatném referátu, samostatná práce s literaturou, pracovní list s problémovými úlohami apod.). Problémové úlohy jsou ty, při kterých dítě využívá známé poznatky v dosud neznámých souvislostech – kde řeší úlohy pro něj nového typu.
- Cílem speciální edukace intelektově nadaných žáků není mechanické osvojení si nových poznatků. Informace, které žáci získají, mají sloužit rozvoji jejich vyšších poznávacích schopností a celé osobnosti. Nové poznatky jsou prostředkem rozvíjení, ne cílem vzdělávání.

- Není vhodné nadané děti motivovat k vyššímu výkonu individuálními soutěžemi (kdo dřív vypočítá, kdo nejlépe vyřeší a pod.). Tyto činnosti mohou být pro perfekcionista děti zbytečně stresující. Nadané děti se musí naučit spolupracovat (někdy jsou příliš individualistické), proto je vhodnější před konkurencí upřednostňovat spolupráci (práci ve skupinách).
- Nadané děti někdy řeší úlohy svým vlastním způsobem. Je užitečné nevnucovat jim osvědčený způsob, ba právě naopak, nechat je samostatně řešit neznámé úlohy. Způsoby řešení si potom mohou vzájemně porovnávat, argumentovat pro a proti. Rozvíjí se tak jejich metakognice.
- Některé nadané děti si kladou příliš vysoké cíle. Proto je užitečné umožnit jim vytváření správného sebeobrazu častým sebehodnocením.
- Někdy mají učitelé tendenci vyplnit volný čas nadaných dětí na hodině tím, že je pověří pomocí slabším spolužákům. Ačkoli občasné aktivity tohoto typu mohou pozitivně stimulovat emocionální vývin nadaného žáka, stavět ho do role pomocníka učitele při práci se zbytkem žáků není vhodné. Pedagog má mít na paměti především rozvíjení silných stránek samotného nadaného dítěte.
- Při práci s nadanými dětmi s postižením anebo různými narušeními se speciálněpedagogická činnost musí při reedukaci soustředit na rozvíjení silných stránek intelektově nadaného žáka. Například při práci s intelektově nadaným dyslektikem věnovat kromě nápravy poruchy dostatečný prostor stimulaci oblastí vysokého výkonu žáka, a to i s pomocí kompenzačních pomůcek a aktivit (PC, zvukové nahrávky, diferencovaný text apod.).
- Při rozvíjení kognitivní stránky intelektově nadaného žáka je důležité rozvíjet celou jeho osobnost a soustředit se na reedukaci (eliminaci, nápravu) případných problémových projevů chování souvisejících s jeho nadáním (snížené sebevědomí, perfekcionismus apod.).

5 FORMY EDUKAČNÍ PRÁCE S NADANÝMI ŽÁKY

Běžně zažití formy práce s nadanými žáky se zakládají na dvou zčásti se překrývajících způsobech, jimiž lze ve škole rozvíjet nadání žáků (Vondráková, *Nadané děti 1. Společnost pro talent a nadání - kolektivní člen mezinárodní společnosti ECHA* [online]. c 2002 [cit. 2008-04-01] Dostupné z URL: <<http://www.talent-nadani.cz/>>). Jsou to:

- **diferenciace** – přiměřenost vzdělávacího programu a učiva charakteristikám žáka,
- **individualizace** – žák má větší odpovědnost za obsah a rychlost s jakou v učení postupuje. Po dětech by se mělo chtít, aby kontrolovaly kvalitu své práce.

Většina z níže uvedených systémů školní péče o nadané děti, jak uvádí autorka Portešová (Možnosti práce s nadanými dětmi ve škole. *Centrum rozvoje nadaných dětí* [online]. c 2006 [cit 2008-10-01] Dostupné z URL:

<http://www.nadanedeti.cz/index.php?stranka_id=49>), existuje v zahraničí již řadu let. Zmíněné systémy přitom úspěšně fungují souběžně, vedle sebe, protože není možné říct, že jen jeden jediný přístup je nejlepší a optimální pro vzdělávání všech nadaných dětí. Konkrétní typ školy, její uspořádání a metody výuky, které škola praktikuje v souvislosti s pedagogickou péčí o nadané děti, volí rodič po konzultaci s učiteli a psychology. Tato volba se odvíjí zejména od aktuálního profilu schopností, osobnosti a od adaptačních, sociálních a emocionálních charakteristik nadaného dítěte.

Obecně existují ve světě tyto tři základní formy vzdělávání nadaných (tamtéž):

1. Akcelerace (urychlování)

Mimořádně nadané dítě postupuje školními osnovami, v případě tohoto opatření, mnohem rychleji než ostatní děti. Může „přeskočit“ některý nebo některé ročníky, případně zahájit docházku dříve, než jeho vrstevníci. Tato eventualita se doporučuje dětem s nadprůměrným nadáním a velmi dobrou schopností sociální adaptace.

2. Obohacování osnov

Osnovy pro běžnou třídu jsou, v rámci tohoto postupu, obohacovány směrem k rozšíření a prohloubení učiva. Jedná se v podstatě o opak akcelerace. Dítě zůstává v běžné třídě, probírá však značně rozšířenou látku.

3. Péče o nadané děti v rámci běžné třídy

V tomto případě však musí jít o skutečnou, důslednou integraci, nejen ponechání nadaného dítěte v běžné třídě.

V běžné třídě může být podle Juráškové a Dočkala (Výchovno-vzdelávací program žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v základnej škole: Program pre intelektovo nadaného žiaka. [online]. Datum poslednej revízie 26. 9. 2007 [cit 2008-12-01] Dostupné z URL:

<<http://www.statpedu.sk/buxus/docs//integracia/integrnadan3.pdf>>) integrovaný jeden intelektově nadaný žák, dvojice, trojice anebo skupina intelektově nadaných žáků. Práce pedagoga reflektuje tuto skutečnost.

Přístup pedagoga nezávisí jen od individuality integrovaného intelektově nadaného (intelektově nadaných) žáků, ale i od počtu integrovaných žáků v jedné třídě. Od této skutečnosti se odvíjejí organizační formy edukační práce s integrovanými intelektově nadanými žáky. Při jednom žákovi anebo velmi malém počtu žáků je přístup víc individualizovaný, při skupině integrovaných žáků je možné víc uplatňovat skupinové aktivity.

Co je nutné zabezpečit při péči o nadané děti v rámci běžné třídy (Portešová, Možnosti práce s nadanými dětmi ve škole. *Centrum rozvoje nadaných dětí* [online]. c 2006 [cit 2008-10-01] Dostupné z URL:

<http://www.nadanedeti.cz/index.php?stranka_id=49>):

- Seznámení učitelů s možnostmi identifikování a diagnostikování nadaných dětí, s možnými postupy a metodami, které mohou ve své třídě využít.
- Identifikování nadaných dětí ve třídě.
- Rozšíření obvyklých výukových materiálů určených pro ostatní žáky.
- Plánování dalších postupů práce s těmito vybranými dětmi.

Výhody tohoto přístupu:

- Není nutná reorganizace třídy.
- Třídní učitelé si mohou individuální program dětí sami organizovat.
- Dítě si nemusí zvykat na nový kolektiv.
- I další děti mohou občas na tomto individuálním programu participovat.

Nevýhody tohoto přístupu:

- Jiné priority, které musí učitel ve třídě často řešit, neumožňují věnovat se nadaným dětem za všech okolností.
- Učitel musí věnovat speciální čas a energii na přípravu individuálního plánu pro toto dítě.
- Ne všichni učitelé jsou ochotni zapojit se do vzdělávání nadaných dětí.
- Každá třída potřebuje speciální výukové materiály.

4. Skupiny několika nadaných dětí v rámci jedné třídy

Při realizování tohoto modelu se spojí rozumově nadané děti z jednoho ročníku do jedné skupiny a jsou integrovány do jedné běžné třídy. Tato skupina se tak učí jako celek podle individuálního programu v rámci běžné třídy.

Výhody tohoto přístupu:

- Ne všichni učitelé v ročníku musí pracovat s nadanými dětmi, tím se snižují požadavky na plánování a čas věnovaný speciální přípravě jednotlivých učitelů.
- V rámci běžné třídy se prohlubují sociální interakce mezi nadanými i nenadanými žáky.

Nevýhody tohoto přístupu:

- Tato třída může být vnímána jako elitářská.
- Na průměrné žáky v dané třídě s nadanými mohou být kladeny příliš velké nároky.

5. Nadané děti v běžné třídě, jejichž výuku v určitých oblastech organizuje speciální učitel

Ve všech třídách dané školy s daným modelem jsou identifikovány, případně psychologicky diagnostikovány, rozumově nadané děti. Všechny mají k dispozici speciální materiály a pomůcky pro nadané žáky, které si škola již dříve vytvořila. V určitých hodinách je k dispozici specialista na vzdělávání nadprůměrně nadaných žáků, který jejich výuku v těchto předmětech zcela vede. Speciální učitelé jsou absolventy specializačního studia pro práci s nadanými žáky.

Výhody tohoto přístupu:

- Každá škola si vytvoří vlastní plán vzdělávání nadaných dětí, postup integrace všech nadaných žáků. Systém je vytvořen až do konce základní školní docházky, čímž je přístupný pro všechny úrovně nadaných dětí.
- Třídní učitelé tak nejsou zahlceni individuální přípravou a péčí o nadané děti.
- Optimální využití času speciálního učitele i žáka.
- Materiály jsou již vytvořeny pro všechny nadané děti, což umožňuje určitou konzistentní péči i zpětné ověřování vhodnosti a efektivity zvolených postupů.
- Dítě zůstává ve známém prostředí.

Nevýhody tohoto přístupu:

- Třídním učitelům může vadit, že částečně ztratili možnost ovlivňovat rozvoj nadaných dětí.
- Nutnost přítomnosti speciálního učitele nadaných dětí – koordinátora.

6. Nadané děti, které na část dne odcházejí na jiné třídy

Nadané děti odcházejí každý den nebo každý týden ke společné výuce s dalšími nadanými dětmi a opět se vrací na další předměty do své kmenové třídy. V těchto nově vytvořených skupinách mají speciální učitele, kteří je v daných oblastech vzdělávají.

Výhody tohoto přístupu:

- Studenti mají větší příležitost kontaktovat se s podobně nadanými vrstevníky, což je rozvíjí zejména v sociální oblasti.
- Žáci jsou vyučováni v souladu se speciálními postupy a osnovami, které odpovídají jejich schopnostem.
- Učitel se může dobře soustředit na vzdělávání poměrně homogenní skupiny nadaných dětí.
- Studenti jsou zároveň stále v kontaktu se svými vrstevníky.

Nevýhody tohoto přístupu:

- Každodenním „stěhováním“ se narušují hodiny v běžné třídě.

- Práci v kmenové třídě je nutno zorganizovat tak, aby nadaní žáci „nepřišli“ o některé důležité přednášky - nutno sladit aktivity obou učitelů.
- Vytvoření rozvrhu je složité.
- Ostatní děti nemusí mít pro toto „dvojí“ vzdělávání pochopení, může je to demotivovat.

7. Speciální třídy pro nadané žáky v běžné škole

Nadaní studenti jsou po důkladné identifikaci a diagnostice začleněni do speciálních tříd pro nadané žáky. V těchto třídách obvykle vyučuje jeden nebo více učitelů, kteří mají speciální vzdělání v oblasti péče a vzdělávání nadaných dětí. Zvýšený počet učitelů bývá při tomto vzdělávacím opatření nutností, zejména proto, aby se dostatečně respektovaly individuální vzdělávací potřeby jednotlivých dětí, jejichž profil schopností, byť leží v oblasti nadprůměru, se může velice lišit.

Výhody tohoto přístupu:

- Speciální osnovy a vyučovací postup může být v tomto případě velmi dobře sladěn.
- K dispozici jsou speciální učebnice a materiály jakožto běžná součást výuky.
- Učitelé pracují s homogenní výkonnostní skupinou a mohou tak postupovat velmi rychle.

Nevýhody tohoto přístupu:

- Obviňování z elitářství.
- Taková třída je obvykle jen jedna ve větším městě, což často vyžaduje dojíždění nebo stěhování se.

6 SEGREGACE VERSUS INTEGRACE V EDUKACI NADANÝCH ŽÁKŮ

Segregovaná edukace jak uvádí Hříbková (2005, s. 38), představuje specializované třídy pro děti s vysoce nadprůměrným intelektem. V tomto případě se postupuje rychlejším tempem, ale zároveň se rozšiřuje a obohacuje učivo. Vychází se z přirozeného vývojového náskoku nadaných dětí a vyučovací proces se přizpůsobuje i specifickým zájmům a individuálním schopnostem dětí. Tento typ vyučování však vyžaduje, aby byla zabezpečená spolupráce se špičkovými odborníky z různých oblastí. Tyto formy vzdělávání se vyskytují v USA a Kanadě, v Evropě je podobně zaměřených škol jen minimum. Známé jsou spíše na vyšších stupních škol a gymnáziích.

Segregovaná výchova talentů, jak tvrdí Dočkal (2005, s. 158) se realizuje ve speciálních školách pro nadané děti i ve světě, má však mezi odborníky mnoho odpůrců. Segregaci nadaných se vyčítá totéž, co segregaci postižených: mají-li se totiž nadané děti naučit fungovat v normální společnosti a přinášet jí jako nadaní dospělí užitek, musí se s touto společností naučit i žít, komunikovat a spolupracovat už jako děti.

Integrovaná edukace (též inkluzivní vzdělávání) se realizuje na školách v běžném sociálním prostředí vrstevníků nadaného dítěte, přičemž se jedná o děti stejného věku. Kromě základního učiva se aplikuje prohlubování, rozšiřování učiva pro nadané děti. Dočkal v roce 2000 vypracoval projekt péče o nadané děti v běžných třídách na prvním stupni základní školy. Nadané děti – tolik, kolik se jich v regionu najde doporučuje zařadit do běžné třídy mezi vrstevníky. Pracují podle běžných osnov, ale mají upravený učební plán a k dispozici podpůrného učitele. Do tohoto programu jsou děti zařazené na základě několikastupňového výběru: prvotní posouzení dělá učitelka v mateřské škole anebo rodiče, potom děti absolvují testování struktury reprodukčních schopností, analytického intelektu, tvořivosti a sociální zdatnosti. Psycholog zohledňuje i výsledky pozorování a psychologických vyšetření. Rozhodnutí o zařazení dítěte do programu se činí na základě komplexního zhodnocení všech těchto údajů, které se však nedají vyjádřit číselně jako třeba IQ. Je tedy méně „exaktní“, ale mnohem spolehlivější. Tento program byl realizovaný v Lučenci na Slovensku, a jak uvádí Dočkal (2005, s. 159), téměř všichni první absolventi tohoto programu byli ve školním roce 2004/05 přijati na osmileté gymnázium.

Třetí možností edukace, představující kompromis mezi oběma předchozími způsoby (tj. segregací a integrací), jak uvádí Dočkal (2005, s. 162), nazýváme **kombinovanou edukací**. Spočívá v tom, že nadané děti chodí do třídy s vrstevníky, ale některé vyučovací hodiny, předměty navštěvují ve vyšších ročnících. Nadané dítě dochází na předmět, ve kterém má evidentní náskok před spolužáky do třídy vyššího ročníku. Ve světě se této formy úspěšně využívá.

Další možností kombinované edukace je podle Dočkala (tamtéž) speciální třída. Pokud by žáci této třídy měli alespoň některé hodiny společné s vrstevníky z běžné třídy, nejednalo by se o segregovanou edukaci. Tento způsob se zatím moc nevyužívá, ale jak sám autor doporučuje, vzhledem na sociální vývoj dětí by jej všem speciálním třídám doporučil. Pokud jsou tyto třídy zaměřeny na vzdělávání intelektových talentů, nevidí důvod, proč by jejich žáci nemohli mít třeba tělocvik nebo esteticko-výchovné předměty ve smíšených skupinách s ostatními dětmi.

Dočkal (2005, s. 160) uvádí tyto formy edukace nadaných dětí:

1. Segregovanou edukaci realizují:

- Speciální škola internátní – (míra segregace je nejvyšší) sportovní školy a taneční konzervatoř.
- Speciální škola s denní péčí – osmiletá gymnázia a matematická gymnázia.
- Speciální třída běžné školy – všechny třídy s rozšířeným vzděláváním a sportovní třídy.

2. Kombinovanou edukaci představují:

- Speciální třída, přičemž část vyučování probíhá v běžné třídě – speciální třídy zaměřené na vzdělávání intelektových talentů, kdy nadaní žáci mají tělocvik a esteticko-výchovné předměty společně s ostatními dětmi běžné třídy.
- Běžná třída, přičemž se část vyučování realizuje ve speciální třídě nebo ve třídě vyššího ročníku – nadané dítě je žákem běžné třídy, ale na některé hodiny dochází do speciální třídy pro nadané, pokud taková na škole existuje. Jinou alternativou (nezávisí na existenci speciální třídy) je možnost docházet na předmět, ve kterém má nadané dítě evidentní náskok před spolužáky do třídy vyššího ročníku.

- Běžná třída, přičemž část vyučování zabezpečuje odděleně speciální pedagog – speciální pedagog se nadaným dítětem věnuje nejen v kmenové třídě, ale na některé hodiny je vyjímá a pracuje s nimi odděleně.

3. Integrovanou edukaci realizují:

- Běžná třída s podpůrným učitelem pro nadané děti – speciální pedagog má v porovnání s třídním více času připravovat pro žáky alternativní materiály, případně individuální i skupinové edukační plány (jediným problémem může být finanční zajištění speciálního pedagoga).
- Běžná třída se zabezpečenými odbornými konzultacemi – každá třída, pokud o to má učitel zájem si může zajistit odborné konzultace. Pedagogicko-psychologická poradna může s učiteli spolupracovat i při péči o nadané.
- Běžná třída, ve které péči o nadané děti zajišťuje pouze kmenový učitel – nadané děti musí být ve třídě identifikovány a učitel s nimi pracuje podle individuálního výchovně-vzdělávacího programu. Přípravuje jim např. rozšiřující učební materiály a zadává jim alternativní úkoly. Učitel nadaným dětem věnuje speciální péči, avšak jen takovou, na jakou sám stačí.

Při srovnávání, která z forem edukace je výhodnější, Dočkal (2004, s. 143-144) připomíná rizika sociálního vývoje při segregované edukaci, což potvrzují výsledky experimentálního šetření integrace nadaných žáků do běžných tříd ZŠ. Při porovnání sociálního vývoje nadaných dětí v segregovaných a integrovaných třídách výzkum potvrdil vhodnost integrovaného modelu, přičemž nadaní žáci edukovaní v integrovaných podmínkách byli sociabilnější a méně agresivní než nadaní žáci homogenních tříd pro nadané děti.

Při rozhodování o tom, která forma edukace je pro dítě nejvhodnější, jak uvádí autoři Duchovičová a Komora (2007) je třeba zhodnotit několik kritérií:

1. Věk dítěte – čím je dítě mladší, tím méně vhodné je ho segregovat. Ne náhodou se všude ve světě školství diferencuje až po desátém až jedenáctém roce dítěte.
2. Úroveň nadání – segregovaná edukace je vhodnější pro extrémně nadané jedince (čím je úroveň talentu dítěte nižší, tím vhodnější pro jeho rozvoj budou integrované formy výchovy a vzdělávání).

3. Druh talentu – čím specifitější a náročnější (finančně, materiálně, organizačně) jsou požadavky na činnost, kterou mají děti vykonávat, tím vhodnější pro ně může být segregovaná edukace.

V podmínkách celoplošného záměru rozvíjení nadaných dětí dále Duchovičová a Komora (tamtéž) dodávají, že je lépe uskutečnitelný model integrované edukace a to v běžné třídě školy, kde péči o nadané děti zajišťuje kmenový učitel ve spolupráci s odborníky: psychologem, resp. speciálně připraveným učitelem. Tento přístup však vyžaduje podporu po stránce materiálně-technické a organizační a především podporu dobré připravenosti učitelů na specifika dětí vyžadujících speciální edukační přístup.

Psycholog Heider (in Tajanovská, Když je dítě příliš chytré. In *Marianne*. [online]. Datum poslední revize 21. 11. 2007 [cit 2008-27-03] Dostupné z URL:

http://www.marianne.cz/clanek/1044/kdyz_je_dite_prilis_chytre.html), který v Institutu pedagogicko-psychologického poradenství ČR zkoumá mimořádně nadané děti zdůrazňuje, že každé z těchto dětí je individualita a potřebuje trochu jiný přístup. Není proto možné vytvořit jediný vzdělávací program.

Jak dodává Vondráková (tamtéž) právě izolace talentů, jejich vyčlenění ze společnosti a obavy, že budou mít později problémy se zařazením do běžné populace, to jsou argumenty, které mluví proti další možnosti vzdělávání těchto dětí – speciálním školám a třídám jen pro nadané. Autorka tvrdí, že je to nesmysl. Podle jejích slov i dítě, které je takzvaně integrované, může být sice uprostřed kolektivu, ale zároveň naprosto oddělené a osamělé, protože má jiné zájmy a ostatní spolužáci mu nerozumějí. Táže se pak po smyslu takové integrace. Přiznává také, že zařazení talentu do běžné třídy někdy funguje dobře, nicméně některé děti jsou natolik jiné, že řešením jsou pro ně jen speciální školy a třídy.

Autorka také zdůrazňuje, že bychom se na tuto problematiku neměli dívat černobíle. Podle ní neexistuje otázka integrovat – neintegrovat, a ani ve světě se nedá vysledovat jednoznačný trend, jak s talenty pracují. To, co funguje na jedno dítě, jinde pohoří. Proto je zapotřebí nabídnout rodičům dostatek různých možností a informací. Aby si mohli vybrat.

7 PEDAGOG V EDUKAČNÍM PROCESU

Postoje učitelů k nadaným žákům ve třídě jsou obzvlášť důležité, protože do velké míry určují vztah žáků k školní činnosti a jejich výkony v tom kterém vyučovacím předmětu.

Už Komenský (in Venděl, 1998, s. 5) připomínal, že mnoho talentů hyne ve školách vinou učitelů, kteří nedovedou zvládnout ty, kteří jsou „hrdí a svobodomyšlní“. Optimální vývoj nadání jedince tedy závisí na interakci osobnostních dispozičních faktorů a socializačních faktorů.

Mönks a Ypenburgová (2002, s. 23) zdůrazňují, že není nic nespravedlivějšího než jednat s nestejnými dětmi jako se stejnými a shodně je vychovávat.

Podle Laznibatové (1995, s. 4) pro nové přístupy k nadaným dětem ve slovenských podmínkách je třeba si všimnout i pozoruhodného rovnocenného zastoupení faktorů rodiny a školy a velkého důrazu na jejich vzájemnou kooperaci, což zdůrazňují prakticky všichni slovenští odborníci zabývající se problematikou nadání.

Co se týče školy, v systému výchovy a vzdělávání se všeobecně upřednostňují, a na Slovensku to platí dvojnásobně, víc kognitivní aspekty a zanedbávají se osobnostní, emocionální, motivační a sociální aspekty, které jsou pro optimální vývoj jedince a jeho uplatnění v životě mimořádně důležité. Zjištění Klementa (in Laznibatová, 1995, s. 6) jsou proto alarmující, jelikož pouze 14% dotázaných studentů pedagogických akademií v Rakousku pokládá za potřebné podporovat na základní škole nadané žáky a až 42% se domnívá, že důležitější je pomáhat slabě prospívajícím žákům. Ve vyspělých zemích se začíná klást důraz na to, aby podporování nadaných dětí bylo součástí všeobecné připravenosti učitele, jeho všeobecné pedagogické kompetence. Dobrý učitel by proto měl být senzibilní, měl by vědět, co pro každé dítě je nejdůležitější a podporovat to.

Pýchová (1996, s. 330-334) upozorňuje, že je potřebné, aby edukaci nadaných žáků vedli speciálně vyškolení učitelé. Učitel bez speciální přípravy by totiž mohl sehrát ve vývoji jejich nadání negativní roli a přispět tak k jejich celkovému neprospěchu (např. potlačováním, odmítáním originálních nápadů a vyžadováním průměrného standardu práce). Autorka dále uvádí, že studie Seelyho (1977) a Siskové (1987) shrnuly nejdůležitější schopnosti, které by učitelé nadaných žáků měli mít (tamtéž):

- ovládání vyučovacého předmětu;

- ovládnání charakteristik a potřeb nadaných žáků;
- ovládnání didaktiky, včetně speciální didaktiky svého oboru;
- neustálé osvojování nových poznatků v edukaci.

Nakonec připomíná, že mezi důležité osobnostní charakteristiky učitelů nadaných žáků se řadí (tamtéž):

- inteligence a kultivovanost,
- široké spektrum zájmů a nadání,
- houževnatost a cílevědomost,
- systematicčnost a pružnost,
- nadšení pro práci s lidmi.

Jurášková a Dočkal (Výchovno-vzdelávací program žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v základnej škole: Program pre intelektovo nadaného žiaka. [online]. Datum poslední revize 26. 9. 2007 [cit 2008-12-01] Dostupné z URL: <<http://www.statpedu.sk/buxus/docs//integracia/integrnadan3.pdf>>) uvádějí doporučení pro postup pedagoga v edukačním procesu s intelektově nadaným žákem:

- akceptuje žáka s intelektovým nadáním a respektuje specifika jeho osobnosti a chování,
- zohledňuje jeho speciální edukační potřeby,
- rozvíjí a stimuluje jeho poznávací schopnosti,
- dbá na všestranný rozvoj jeho osobnosti, a to v oblasti kognitivní, motivační, volní i sociální,
- vytváří podmínky pro začlenění intelektově nadaného žáka do kolektivu,
- pozitivně ho hodnotí a povzbuzuje.

Vondráková (2002) (in Khýr, Nadané děti. *Odborné články a informace*. [online]. [cit 2008-26-02] Dostupné z URL:

<http://www.pppnj.adslink.cz/data/odborneclanky/nadane_deti.html>) vyjmenovává následující pokyny pro učitele pracující s nadanými dětmi v běžné třídě:

- učitel by měl vědět, co už žáci znají
- měl by dát najevo, že to ví
- nenutit je opakovat základní úroveň učiva jenom proto, že ji právě probírají se třídou
- místo práce na základní úrovni by měl poskytnout možnost zúčastnit se činností stimulaující další rozvoj
- zjistit, jaké jsou jejich zájmy, a zohlednit je při přípravě projektů
- poskytnout jim určitou volnost ve způsobu, jakým využijí ušetřený čas
- dovolit jim postupovat v učení rychleji než jejich spolužáci
- nechat je při učení často užívat techniky vlastního objevování a vyhnout se dominantním výukovým metodám
- důvěřovat jejich schopnosti učit se netradičními způsoby
- pomoci nadaným žákům najít jim podobné vrstevníky
- motivovat je možností volby vlastního výběru
- dopřát jim hodně zkušeností se stanovováním vlastních cílů a hodnocením vlastní práce

Jak upozorňuje Dočkal (1994, s. 10), talent se rozvíjí na základě vrozených dispozic. Když se někdo narodí s podmíněnými danostmi, žádná výchova z něj génia neudělá, nicméně v rámci těchto daností mu jistě může pomoci. Naopak, když je někdo „od přírody“ nadprůměrný, potřebuje k rozvoji svého nadání patřičné podmínky. Nevyhovující podmínky mohou jeho nadání celkově utlumit a genetické předpoklady tak zůstanou nevyužity.

Je proto zapotřebí, uvádí Vondráková (*Péče o nadané děti jako znak dobré školy*. [online]. Datum poslední revize 30.11. 2006 [cit 2008-12-01] Dostupné z URL:

<<http://www.snptm.wgz.cz/zajimave-clanky/pece-o-nadane-deti-jako-znak-2.html>>),

aby učitelé dokázali rozpoznat nadané žáky a byli vybaveni pro práci s nimi. Zejména má-li být realizován záměr společného vzdělávání žáků všech úrovní nadání ve stejné třídě, je nutné připravit učitele pro úspěšné zvládnutí tohoto náročného úkolu.

8 KLÍČOVÉ KOMPETENCE ŽÁKA V ETAPĚ ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Klíčové kompetence (způsobilosti), jak je uvedeno v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1.9. 2007). Praha: VÚP, 2007. 126 s. [online]. Datum poslední revize 8. 8. 2007 [cit 2008-06-03] Dostupné z URL:

http://www.vuppraha.cz/soubory/RVPZV_2007-07.pdf), představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.

8.1 Význam klíčových kompetencí

Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1.9. 2007). Praha: VÚP, 2007. 126 s. [online]. Datum poslední revize 8. 8. 2007 [cit 2008-06-03] Dostupné z URL:

http://www.vuppraha.cz/soubory/RVPZV_2007-07.pdf). Osvojování klíčových kompetencí je proces dlouhodobý a složitý, který má svůj počátek v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a postupně se dotváří v dalším průběhu života. Úroveň klíčových kompetencí, které žáci dosáhnou na konci základního vzdělávání, nelze ještě považovat za ukončenou, ale získané klíčové kompetence tvoří neopomenutelný základ žáka pro celoživotní učení, vstup do života a do pracovního procesu.

Klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.

Ve vzdělávacím obsahu Rámcového vzdělávacího programu je učivo chápáno jako prostředek k osvojení činnostně zaměřených očekávaných výstupů, které se postupně propojují a vytvářejí předpoklady k účinnému a komplexnímu využívání získaných schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí.

8.2 Typy klíčových kompetencí

V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány: kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1.9. 2007). Praha: VÚP, 2007. 126 s. [online]. Datum poslední revize 8. 8. 2007 [cit 2008-06-03] Dostupné z URL:

<http://www.vuppraha.cz/soubory/RVPZV_2007-07.pdf>).

8.2.1 Kompetence k učení

Na konci základního vzdělávání žák:

- vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení
- vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě
- operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy
- samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti
- poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich

8.2.2 Kompetence k řešení problémů

Na konci základního vzdělávání žák:

- vnímá nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností
- vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problému
- samostatně řeší problémy; volí vhodné způsoby řešení; užívá při řešení problémů logické, matematické a empirické postupy
- ověřuje prakticky správnost řešení problémů a osvědčené postupy aplikuje při řešení obdobných nebo nových problémových situací, sleduje vlastní pokrok při zdolávání problémů
- kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů hodnotí

8.2.3 Kompetence komunikativní

Na konci základního vzdělávání žák:

- formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu
- naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje
- rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění
- využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem

- využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi

8.2.4 Kompetence sociální a personální

Na konci základního vzdělávání žák:

- účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce
- podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá
- přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají
- vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty

8.2.5 Kompetence občanské

Na konci základního vzdělávání žák:

- respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí
- chápe základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, je si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo školu
- rozhoduje se zodpovědně podle dané situace, poskytne dle svých možností účinnou pomoc a chová se zodpovědně v krizových situacích i v situacích ohrožujících život a zdraví člověka

- respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit
- chápe základní ekologické souvislosti a environmentální problémy, respektuje požadavky na kvalitní životní prostředí, rozhoduje se v zájmu podpory a ochrany zdraví a trvale udržitelného rozvoje společnosti

8.2.6 Kompetence pracovní

Na konci základního vzdělávání žák:

- používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky, adaptuje se na změněné nebo nové pracovní podmínky
- přistupuje k výsledkům pracovní činnosti nejen z hlediska kvality, funkčnosti, hospodárnosti a společenského významu, ale i z hlediska ochrany svého zdraví i zdraví druhých, ochrany životního prostředí i ochrany kulturních a společenských hodnot
- využívá znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost, činí podložená rozhodnutí o dalším vzdělávání a profesním zaměření
- orientuje se v základních aktivitách potřebných k uskutečnění podnikatelského záměru a k jeho realizaci, chápe podstatu, cíl a riziko podnikání, rozvíjí své podnikatelské myšlení

II. PRAKTICKÁ ČÁST

9 KONCEPCE VZDĚLÁVÁNÍ INTELEKTOVĚ NADANÝCH ŽÁKŮ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE ZLÍN

Ukázku projektu, zaměřeného na vzdělávání intelektově nadaných žáků na Základní škole Zlín (tř. Svobody 868, Malenovice), jsem zvolil proto, abych se seznámil a zároveň se mnou i každý čtenář této práce, s tím, jak a jakým způsobem integrace těchto dětí na škole probíhá.

9.1 Stručný obsah projektu a zdůvodnění jeho potřeby

Tento projekt školy je zaměřen na rozvoj schopností a dovedností intelektově nadaných žáků na základním stupni vzdělávání. Cílem je adekvátní edukací podpořit rozvoj nadání. Nadané dítě může být v tomto období rozpoznáno a rozvíjeno, ale také nedocenoeno a zanedbáno. Nadání totiž není jednou provždy dané a neměnné.

Klíčovým obdobím se jeví podle moderních výzkumů právě první roky školní docházky.

Nadané děti jsou výrazné individuality od útlého věku. Mimořádně nadaní žáci se ve škole často projevují jako problémoví, protože jejich projevy jsou mnohdy specifické zejména v sociální a emocionální oblasti. Jejich nadání nebývá někdy ani rozpoznáno a rozvíjeno. Bývá na místě tyto děti označovat jako se speciálními vzdělávacími potřebami a zaslouhují si mimořádnou péči, jak je stanoveno i v legislativě. (Zákon č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, §17, §18. provádějícím předpisem je vyhláška MŠMT ČR č. 73/2005 Sb. – Vyhláška o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Vzdělávání mimořádně nadaných obsahuje i Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, část D, odstavec 9. Poslední z řady školských závazných dokumentů je Informace ke vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, vydaná Institutem pedagogicko-psychologického poradenství Praha (dále jen IPPP Praha) v prosinci 2006.

Pedagogická teorie dnes přiznává (stejně jako legislativa) speciální vzdělávací potřeby kterémukoliv dítěti, které v jakémkoliv období svého vývoje nedokáže optimálně profitovat z běžného způsobu výchovy a vzdělávání a jeho rozvoj je potřebné realizovat metodami speciální výchovy a vzdělávání. To se bezesporu týká i nadaných dětí, pro které je běžný způsob vyučování nemotivující a školou odevzdávané poznatky nedostatečné.

Škola má již osmnáctileté zkušenosti se specializovanou rozšířenou výukou talentů v oblasti hudební výchovy. Škola se naučila tyto talenty vyhledávat a má dlouholeté zkušenosti s jejich rozvíjením v rámci devíti ročníků základní školy.

Po roční přípravě byla od 1. září 2007 otevřena v prvním ročníku studijní skupina intelektově nadaných dětí. Jedná se o model integrace homogenní skupiny intelektově nadaných žáků do běžné školy. Jde o samostatnou třídu osmi intelektově nadaných žáků 1. ročníku, přičemž část vyučování (výchovy – hudební, výtvarná, tělesná a pracovní činnosti) probíhá v běžné třídě. Tato forma integrace vychází z koncepce uplatňované již třináctým rokem na Slovensku, kde se zmiňovaný model osvědčil na dvaceti čtyřech základních školách, které pracují podle projektu autorky PhDr. Jolany Laznibatové.

9.2 Cíle projektu

- Škola umožňuje dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně dětem mimořádně nadaným maximálně rozvíjet schopnosti a dovednosti v souladu s koncepcí celoživotního učení.

Mimořádně nadaným žákem se rozumí jedinec, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých rozumových oblastech.

- Obohacení vzdělávací nabídky základních škol ve městě Zlín a ve Zlínském kraji.
- Návaznost na systematickou péči o nadané jedince v preprimární sféře, jak s ní bylo v některých mateřských školách v našem regionu již započato.

Čtyři pilíře projektu Základní školy Zlín (oblasti na něž je zaměřena pozornost):

1. Správná včasná diagnostika – identifikace mimořádně nadaných dětí.
2. Vzdělávání a příprava pedagogického sboru.
3. Kvalifikovaná individuální péče o nadané dítě v průběhu výuky v základní škole.
4. Dobré materiální zázemí školy a tříd

Ad 1: Správná včasná diagnostika – identifikace nadaných a mimořádně nadaných dětí

Při včasné identifikaci a diagnostice se mohou opřít o spolupráci s poradenskými zařízeními a Centrem nadání. Škola dále spolupracuje s mateřskými školami, pediatry (v nejbližším okolí), s mateřskými centry. Prostřednictvím různých osvětových činností se snaží oslovit rodiče a informovat je o příznacích mimořádného nadání, o možnosti vzdělávání mimořádně nadaných dětí na Základní škole Zlín apod. Podpůrnými aktivitami jsou například letáky a informace v tisku a dalších médiích. Přibližně dvakrát v roce škola pořádá diagnostický den, kde probíhá prvotní diagnostika. Na ni navazuje systematické vyšetření ve školském poradenském zařízení.

Ad 2: Vzdělávání a příprava pedagogického sboru

Pedagogové a vedení školy absolvovali odborné kurzy a školení. Další vzdělávání učitelů v této oblasti průběžně dále pokračuje (všechny učitelky I. stupně i vedení školy byli proškoleni ve speciálních kurzech, pořádaných IPPP Praha).

Ad 3: Kvalifikovaná individuální péče o nadané dítě v průběhu výuky v základní škole

Úpravy vzdělávání pro mimořádně nadané žáky vycházejí z principů diferenciací a současné individualizace s ohledem k vzdělávacím potřebám žáků.

Vzdělávání mimořádně nadaných žáků se uskutečňuje podle **individuálního výchovně-vzdělávacího plánu** (dále jen IVP), který uvádí rozsah a obsah vzdělávacích opatření. Tento plán vychází ze školního vzdělávacího programu, ze závěrů psychologického vyšetření a z vyjádření zákonných zástupců dítěte. Individuální výchovně-vzdělávací plán obsahuje: závěry psychologických vyšetření (bližší popis typu a rozsahu nadání, popis vzdělávacích potřeb žáka), údaje o způsobu poskytování péče, časové a obsahové rozvržení učiva, popis pedagogických postupů, způsoby zadávání a plnění úkolů, způsoby hodnocení. Dále jsou v něm uvedeny doporučené učební pomůcky, učebnice a učební texty, materiály. V plánu je také konkretizováno personální zabezpečení péče (pracovník školského poradenského zařízení, se kterým škola spolupracuje při zajišťování péče, pracovník školy, který sleduje a realizuje průběh vzdělávání). Plán je zpracován učitelkou nejpozději do 3 měsíců (po provedení prvotní pedagogické diagnostiky) po nástupu mimořádně nadaného žáka do školy. Tento dokument je sestaven v součinnosti se školským poradenským zařízením a s rodiči žáka. Může být v průběhu školního roku doplňován a upravován.

V procesu úpravy vzdělávání těchto žáků se využívají zejména postupy tzv. **obohacování** učiva (v rovině rozšiřování, prohlubování), a dále **akcelerace** učiva (tj. rychlejší zvládnutí učební látky žákem).

Z hlediska organizační formy předpokládá školní projekt tzv. **kombinovanou edukaci**: oddělená výuka speciální třídy nebo skupiny (tzn. hlavní předměty: jazyk český, matematika, cizí jazyk, člověk a svět (dříve tzv. prvouka), zbývající část vyučování (tj. výchovy: hudební, výtvarná, tělesná a pracovní činnosti) probíhá v běžné třídě. Výsledkem je vyvážení segregované formy s plným začleněním mezi ostatní žáky školy. Tímto chce škola vytvořit předpoklady pro příznivý sociální vývoj nadaných žáků. Soužití s běžnou populací je odborníky doporučováno zejména v mladším školním věku, kdy jsou klade-ny základy sociálního rozvoje osobnosti.

Ad 4: Dobré materiální zázemí školy a tříd

Materiály, literatura, deskové hry a další pomůcky, základní vybavení, které je připraveno pro práci s nadanými žáky. Počítá se s průběžným doplňováním materiálního zázemí i za pomoci sponzorů.

9.3 Přínos pro cílovou skupinu

Výhody uplatňované edukace formou homogenní skupiny či třídy spočívají v tom, že žák s mimořádnými schopnostmi je po dobu vyučování s jinými nadanými dětmi spojen. Může být ostatními pochopen, podporován a podněcován. Praxe ukazuje, že ve skupině dětí, které spadají do běžného spektra populace, bývá často takový žák izolován a osamocen. Není většinou reálně možné vytvořit pro jeho rozvoj vhodné podmínky. Např. v šesti letech, po nástupu do základní školy není v silách žáka pracovat jako „samouk“, je-li mu zadána činnost odlišná od většiny třídy. Zároveň nebývá v silách pedagoga věnovat se během vyučování tomuto jednotlivci osobně dostatečně, resp. optimálně, má-li s větším počtem žáků probírat běžné učivo, opakovat, procvičovat atd.

Důležitým cílem je současné formování osobnosti nadaných dětí se zaměřením na sociální a emocionální sféru. Škola se bude snažit eliminovat případné problémy které s sebou někdy mimořádné nadání přináší.

V materiálu se také zmiňují o tom, že není mnohdy jednoduché po desetiletích zakořeněného jednotného systému vzdělávání neměřit všem dětem stejným metrem, bez ohle-

du na jejich možnosti (tj. nedávkovat všem stejné množství učební látky). Změna v uvažování a úsilí o uvedení nových myšlenek do života dělá tedy druhotně cílovou skupinou tohoto projektu i celý učitelský sbor.

9.4 Zapojení cílových skupin

Rodiče, kteří by měli zájem o umístění dětí na Základní školu Zlín, bude škola oslovovat prostřednictvím:

- Inzerce v regionálním tisku (včetně popisu charakteristických vlastností nadaných dětí).
- Prostřednictvím letáků ve vhodných prostorech.
- Prostřednictvím webových stránek školy.
- Prostřednictvím informací na internetových stránkách spolupracujících subjektů (např. Mensa ČR a jiné).
- Prostřednictvím Sdružení rodičů při škole.
- Prostřednictvím informací ústně sdělených (např. v mateřských školách).

Je též zapotřebí citlivě informovat o potřebě vhodného vzdělávání a podporování nadaných dětí, překonávat určité společenské bariéry a tradiční konzervativní myšlení a postoje veřejnosti. Je nezbytná přiměřená, sofistikovaná osvětová činnost, aby se s poznatky ze současné pedagogiky a psychologie nadaných dětí, zejména o jejich potřebách a vhodných způsobech zaškolení seznámila pedagogická i laická veřejnost. Jde o oblast novou, i proto jsou nezkreslené informace odborníků a postoje bez předsudků velmi důležité.

S rodiči, kteří projeví zájem nebo budou vytipováni, škola provede vstupní pohovor, seznámí je s novým projektem a domluví se s nimi na pravidlech vzájemné spolupráce (ta je rovněž velmi významná).

9.5 Legislativní východiska, podpora projektu ze strany klíčových institucí

Současný koncepční a legislativní rámec, z něhož vychází projekt péče o nadané děti tvoří: Národní program rozvoje vzdělávání (Bílá kniha), Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, (§ 17), Vyhláška MŠMT ČR č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (části 1, 3). Dále Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (část D, odst. 9).

Podporu záměru školy věnovat se systematicky mimořádně nadaným dětem v homogenní skupině (formou studijní skupiny či třídy) projevil představitel Zlínského kraje), zástupci České školní inspekce. Zřizovatel školy jímž je Statutární město Zlín, vyslovilo souhlas s pilotním ročníkem ve školním roce 2007 – 2008 za splnění dvou podmínek: že bude kvalifikovaně proškolen učitelství sbor I. stupně a dále budou stanovena a deklarována jasná pravidla fungování experimentu směrem k rodičům nadaných žáků. Tato pravidla byla za účasti zástupců odboru školství Zlínského krajského úřadu, zástupců České školní inspekce a zástupců školského poradenského zařízení (Olomouc) přednesena na schůzce rodičů ve škole 18.1. 2007. Ředitelka školy konzultovala tento projekt s řadou dalších odborníků. Projekt „Výuka mimořádně nadaných dětí“ byl předložen Školské radě jako koncepční záměr školy a byl školskou radou 8.1. 2007 schválen.

9.6 Popis realizace projektu

9.6.1 Získávání teoretických informací o dané problematice, sběr dat, zkušenosti v ČR i zahraničí, navázání spolupráce s partnery

Před zpracováním projektového záměru čerpání zkušeností z pramenů, zabývajících se danou problematikou. Ředitelka i celý sbor vyučujících I. stupně byli proškoleni (akreditovanými vzdělávacími programy) IPPP Praha.

Vyučující 1. třídy absolvovala rovněž i speciální kurz tamtéž. Tato zkušená vyučující má mimo jiné i dlouholetou praxi v dyslektických třídách na I. stupni.

Ředitelka školy se zúčastnila 16.10. 2006 mezinárodní konference „Vzdělávání nadaných v srdci Evropy“, která se konala na MŠMT ČR v Praze.

Škola navázala kontakty za účelem sdílení zkušeností, výměny poznatků a praktických materiálů mezi základními školami, které výuku mimořádně nadaných již realizují nebo se na ni připravují.

27.2. 2007 proběhla celodenní hospitace – exkurze ve třídě pro nadané děti v ZŠ Hálova Olomouc.

Navštívili kroměřížskou školu U Sýpek v rámci jejich diagnostického dne. 16.2. 2007 zde proběhla interaktivní dílna, v níž vystoupili se svými příspěvky zástupci 12 škol z Moravy.

14.2. 2007 se uskutečnila hospitace a exkurze ředitelky v ZŠ Kubranská cesta v Trenčíně ve třídě pro mimořádně nadané žáky.

Vzdělávání nadaných se na Slovensku dlouhodobě věnuje ve Výskumném ústavu detskej psychológie a patopsychológie v Bratislavě PhDr. V. Dočkal, CSc. Poskytl škole metodicko-didaktické materiály, s nimiž pracují pedagogové na Slovensku.

Ředitelka i učitelka 1. třídy navštívily mateřskou školu v Napajedlích, kde se individuální práci s nadanými dětmi (tj. které již prošly v této MŠ plošnou screeningovou diagnostikou ve školském poradenském zařízení), již úspěšně věnují.

III/2008 se uskutečnila hospitace a konzultace učitelky 1. třídy na ZŠ Máj II v Českých Budějovicích.

III/2008 se učitelka 1. třídy zúčastnila interaktivní dílny v Praze.

IV/2008 se uskutečnila hospitace a konzultace vedení školy a učitelského sboru na ZŠ v Trenčíně.

V plánu jsou další hospitalizace a dotazování se např. ve speciální ZŠ v Bratislavě atd.

Škola zamýšlí formou pololetních pracovních setkání členů vedení a zejména pedagogů uskutečňovat průběžné předávání zkušeností, pracovních materiálů mezi výše uvedenými školami, které vyučují skupiny nebo třídy mimořádně nadaných. Tyto základní školy se (vzhledem ke vzdálenosti, jež je dělí) neohrožují konkurencí, naopak jsou přesvědčeni, že určitým spojením sil dosáhnou synergického efektu.

V přípravě na vzdělávání nadaným školám všestranně pomáhá i Mensa ČR. Postupně se seznamují také s činností Společnosti pro talent a nadání, která se již řadu let věnuje péči o nadané u nás, a jinými subjekty.

Veškeré materiály, pracovní listy, které použijí ve výuce, budou konzultovat s psychology, kteří jsou v expertní skupině při IPPP, zaměřené na práci s mimořádně nadanými dětmi.

V únoru a březnu 2007 se uskutečnila jednání se zástupci Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Byla dohodnuta a ze strany UTB přivítána spolupráce od září 2007 v několika formách: studenti denního studia sociální pedagogiky mohou podle svého zájmu o toto téma realizovat v ZŠ Zlín průběžnou odbornou praxi (přibližně v roli asistenta pedagoga), dále budou zadána témata pro dílčí a diplomové práce studentů, související se vzděláváním mimořádně nadaných ve zdejší škole (monitorování, vyhodnocování apod.). Podle zájmu studentů, uvažujeme následně i o případných dalších formách (koučování, mentorování apod.).

9.6.2 Strategie výběru, průběžné identifikace nadaných žáků, přijímání žáků z jiných škol

Žáci budou zařazeni do speciální první třídy nebo speciální skupiny na základě psychologického vyšetření ve školském poradenském zařízení. Prvotní vyšetření je možné realizovat i v rámci dvou diagnosticko-poradenských dnů, které jsou pořádány ve škole. Vyšetření mohou probíhat průběžně až do konce daného školního roku (tj. do konce srpna). Na základě doporučení k integraci (vydá školní poradenské zařízení) budou rodiče školou písemně vyzooměni o zařazení dítěte do specializované třídy nebo studijní skupiny.

V případě, že má žák na jiné škole velký náskok proti ostatním dětem, učí se rychleji a lépe a škola, kterou navštěvuje, nemá pro něj dostatek prostoru, času, materiálu, aby dále rozvíjela jeho mimořádné schopnosti, bude zajištěna prostupnost mezi školami. Rodiče takového žáka mají možnost požádat v rámci platné legislativy o přestup na tuto školu, kde mu může být zajištěno zařazení do homogenní třídy (skupiny) nebo do heterogenní skupiny. I v tomto případě individuální integrace musí žák úspěšně absolvovat psychologické vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně u psychologa, který je zaměřen na práci s mimořádně nadanými dětmi.

9.6.3 Systém dalšího vzdělávání pedagogů, příprava učitelů pro tvorbu IVP

Projekt si vyžádá neustálé zvyšování a prohlubování kvalifikace, získávání základních dovedností většiny pedagogického sboru. Využijí například cyklus speciálních seminářů, organizovaných IPPP Praha, vzdělávání Dyscentra Praha, Národního institutu pro další vzdělávání a jiné. V rámci projektu zamýšlí nabídnout pracovní příležitosti absolventům VŠ. Pedagogové, kteří budou přímo pracovat s nadanými žáky ve třídě nebo skupině, musí projít důkladnější přípravou (projevem podpory projektu ze strany Krajského úřadu Zlínského kraje bylo povýšení limitu školy na další vzdělávání pedagogů v roce 2006). Učitelé na ZŠ Zlín musí být schopni sestavit individuální vzdělávací plán „na míru“ pro každého žáka. Toto vzdělávání zajistí i v budoucnu především IPPP Praha.

9.6.4 Specifikace a úprava vzdělávacího programu školy, počty žáků ve třídě

Škola realizuje integraci intelektově nadaných žáků tak, aby byla zajištěna návaznost v komplexní ucelené formě od první třídy ZŠ až po ukončení základního vzdělání a dále po maturitu. Tento projekt by měl probíhat ve 2 až 3 etapách:

1. 1.-5. ročník
2. 6.-9. ročník (tj. II. stupeň ZŠ), pak postup na 4leté gymnázium, maturita
3. možnost po I. stupni navázání na osmileté (popř. po 7. ročníku na šestileté) gymnázium, maturita

Model výchovy a vzdělávání mimořádně nadaných musí průběžně reagovat na jejich specifické potřeby, zohledňovat jejich charakteristické rysy (např. v počátečním období na I. stupni jsou časté: motorická neobratnost, grafomotorické obtíže, sociální disharmonie, prvky perfekcionismu a emoční lability apod.). Musí také reflektovat jejich znaky osobnosti a současně respektovat jejich individualitu. Na navrhovaném modelu chce ZŠ Zlín ověřovat specifické metody a formy práce ve výchově a vzdělávání:

- Rozšířený, prohloubený a adaptabilní učební obsah jednotlivých předmětů (začleněných do Školního vzdělávacího programu, dále jen ŠVP).
- Individuální formy edukačních postupů podle specifického zaměření a potřeb jednotlivých žáků (adaptabilní učební plány).

- Ověřování nových forem hodnocení výkonů žáků (např. referátů, testů, projektů a nejrůznějších aktivit). Hodnocení slovní – průběžné – jako převažující na I. stupni. Bodové, procentuální a jiné hodnocení úspěšnosti na vyšším stupni. Finální klasifikace bude známkou. Současně se budou využívat v souladu s duchem současné reformy vzdělávání i formy sebehodnocení a kolektivního, resp. vzájemného hodnocení výkonů, aby docházelo ke zvyšování sebezpoznání, pěstování vlastní zodpovědnosti za výkon i za své vlastní učení. Celkovým cílem je zvyšování objektivity hodnocení nadaných žáků.

Na I. stupni může být ve specializované třídě maximálně 15 žáků. Minimální počet pro speciální třídu není v současné době legislativně stanoven, škola však předpokládá minimálně 8 žáků. V případě počtu 15 žáků pracují ve třídě 2 učitelky nebo 1 učitelka a 1 asistent pedagoga, třída se dělí do dvou skupin dle výkonnosti, zájmu, skutečných dispozic, popř. dle určení vedením školy. V případě studijní skupiny v rámci třídy pracuje v hlavních předmětech s mimořádně nadanými žáky 1 pedagog.

Vedení školy musí průběžně reagovat na vznik různých situací, např. příchod nového žáka z jiné školy, na přeřazení žáka do běžné paralelní třídy či na jinou školu, pokud se ukáže, že nesplňuje požadovaná kritéria apod. Škola také uvažuje o možnosti přeřazení žáků běžné paralelní třídy do některé skupiny mimořádně nadaných dětí dle jejich úrovně (např. v některém předmětu).

9.6.5 Zvláštnosti výuky

Škola počítá s nutností vypracovat nové pedagogické materiály. Při jejich tvorbě chce vycházet ze zkušeností v zahraničí i u nás, popřípadě již existující materiály získat a přeložit do českého jazyka.

Pracovní materiály se nyní připravují obvykle na každou vyučovací hodinu formou pracovních listů. Postupně se kompletují a v konečné fázi se mohou upravit do podob doplňkových učebnic, které je možno předat k posouzení MŠMT, popřípadě IPPP.

Vychází-li škola ze zkušeností slovenského modelu, v počátcích školní docházky je přihlíženo k vývojové úrovni žáků, je zohledňována jejich psychomotorická úroveň tím, že se od počátku v první třídě užívá tiskací písmo a po zvládnutí i psacího písma se zrov-

noprávňuje tiskací i psací písmo. To se projeví tím, že žák si může vybrat písmo, které upřednostňuje, protože mu lépe vyhovuje.

Cílem hodnocení homogenní skupiny mimořádně nadaných dětí je stavět na jejich přirozené touze po poznání, na jejich zvědavosti a mnohdy hlubokém zájmu o určitou oblast světa. Je třeba si všimnout toho, co udělali správně, chyby pak společnými silami postupně překonávat. Velmi ceněné a žádané jsou i netradiční přístupy a řešení navržená přímo dětmi. Vedou k tvůrčímu přístupu, rozvoji sebevědomí. Součástí hodnocení je i sebehodnocení žáka.

Setrvání žáka ve specializované třídě si vyžaduje splnění výkonového minima každého jednotlivce. To znamená, že každý žák musí splnit základní úroveň testů dle výstupů jednotlivých ročníků v ŠVP. Výkonový limit stanoví škola a jeho plnění se ověří závěrečnými testy. Testy připravuje škola. Jejich úkolem je zjistit úroveň vědomostí, dovedností a schopností v každém vzdělávacím oboru. Testy slouží zároveň k posouzení výkonu žáka a jeho zařazení do skupiny, které se může průběžně měnit dle jeho aktuálního výkonu.

Testy současně poskytují zpětnou vazbu učitelům, informují je, s kterým učivem mají žáci větší potíže a jak je realizované vzdělávání efektivní. Na jejich základě se učitel snaží najít optimální míru zatížení tak, aby je nenutil přepínat své síly, ale na druhé straně jim nedovolil zlenivět. Vyučování je chápáno jako trénink vytrvalosti a psychické odolnosti vůči neúspěchu, jde o to, aby se dítě naučilo postupně a systematicky pracovat, aby poznalo řád a pravidla, aby pracovalo co nejbližší k hranici svých individuálních možností, aby byl plně využit jeho potenciál.

Škola využívá všech možností v rámci školního dne (pobyt v relaxačních prostorách o přestávkách, společné projekty apod.), aby docházelo k přirozenému setkávání nadaných žáků s ostatními spolužáky, aby se vhodně posilovaly přátelské kontakty a rozvíjely se tak co nejlépe sociální kompetence těchto, ale i všech ostatních dětí. Také v hodinách nepovinných předmětů (např. pro ZŠ Zlín tradiční sborový zpěv v rámci rozšířené hudební výchovy), společná soutěžní i koncertní vystoupení, škála zájmových kroužků i společný pobyt ve školní družině poskytne přirozené podmínky sociálního vývoje osobností dětí.

9.6.6 Vytvoření podmínek pro vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných dětí

1. Materiální a technické vybavení školy
2. Personální zabezpečení
3. Další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen DVPP)

Třída pro nadané žáky je umístěna v budově školy, v pavilonu I. stupně (v běžné třídě s nadstandardní výbavou). Žáci využívají Informačního centra na I. i II. stupni (Informační centrum na I. stupni je současně relaxační místností, vybaveno overbally, kobercem), počítačovou učebnu, přestávky tráví společně s ostatními třídami I. stupně v prostorách atria školy (za příznivého počasí), nebo na chodbě, kde jsou prvky k pohybové relaxaci dětí.

Ad 1: Požadavky na materiální vybavení specializované třídy:

- Několik PC s připojením na internet (zapojení se do výuky on-line) – počet dle počtu žáků
- 1 ks datový projektor, ozvučení
- 1 ks interaktivní tabule SMART board 560 nebo 580 nebo podobné zařízení
- 1 ks Flip Chart
- 1 ks notebook
- Mikroskop a další pomůcky z oblasti přírodních věd (možnosti zapůjčení z II. stupně)
- Dostatečné množství odborné literatury pro žáky i pedagogy
- Koberec ve třídě
- Panely k prezentaci prací
- Vhodný nábytek uložení pomůcek
- Soubor deskových her k rozvoji kognitivních dovedností

Ad 2: Personální zabezpečení studijní skupiny (třídy) – pro školní rok 2007/08:

- 1 učitelka na výuku skupiny v hlavních předmětech (úvazek 0,727) (v dalších letech dle počtu zapsaných žáků)
- 0,5 úvazku – vychovatelka ŠD (nárůst celkového počtu žáků v ŠD)

- 0,2 úvazku – školní psycholog – dle možností

Ad 3: DVPP:

Ve škole předpokládají, že v následujících letech budou věnovat intenzivní trvalou pozornost všem příležitostem k dalšímu průběžnému vzdělávání v dané oblasti. To bude jednou ze dvou priorit: tvorba a realizace ŠVP a vzdělávání nadaných. Budou organizovat tak jako dosud i mezi svými učiteli vzájemné hospitace, které jsou cenným vzděláváním z tzv. „vlastních zdrojů“.

9.7 Nabídka odpoledních a mimoškolních aktivit, spolupráce s partnery

Kromě všech stávajících aktivit, které jsou všem žákům školy k dispozici zamýšlí rozšířit nabídku o zřízení herního centra ve škole (zájmový kroužek deskové hry), ve spolupráci s Domovem dětí a mládeže Astra Zlín. Plánují pořádat např. herní odpoledne pro děti. Navázali spolupráci s Dětskou mensou a ve školním roce 2007/2008 tak realizují kroužek Dětská Menzička.

Výhodu spatřují v možnosti nadaných žáků harmonizovat svůj rozvoj návštěvou některého z oborů ZUŠ, která sídlí v objektu školy. (obory: hudební, taneční, literárně-dramatický, výtvarný).

Samotná úspěšná osmnáctiletá tradice rozšířené hudební výchovy je příležitostí rozvíjet hudební vlohy. Do obou pěveckých sborů (Čamlíci i Carmina bona) mohou docházet i žáci z nehudebních tříd, pokud splňují hudební předpoklady.

Škola bude spolupracovat nebo již spolupracuje s následujícími subjekty: PPP, DDM Astra Zlín, mateřské školy v okolí, ZUŠ Zlín – Malenovice, Mensa ČR, Centrum nadání, UTB Zlín a další.

9.8 Práce s integrovanými nadanými žáky různých ročníků ZŠ (heterogenní skupiny)

Péče o nadané žáky probíhá ve dvou liniích:

1. homogenní skupina (samostatná třída, popřípadě studijní skupina) – začne se od první třídy.

2. integrovaní žáci v různých ročnících školy, kteří budou pracovat podle individuálních plánů.

Práce s oběma skupinami umožní průběžně srovnávat a vyhodnocovat formy, metody práce a hlavně konečný efekt obou způsobů výuky.

Ad 2: Výhled: Již při diagnostické fázi, z výsledku vyšetření ve školském poradenském zařízení, se stanoví oblast nadání žáka, zpracuje se pro něj IVP. Hlavní předměty (český jazyk, matematika, cizí jazyk...) mohou žáci absolvovat ve vyšším ročníku, přírodovědné předměty by bylo vhodné vyučovat ve specializované učebně vybavené PC s internetem, s dostatečným množstvím odborné literatury a dalšími potřebnými pomůckami. Žáci různých tříd by se soustředili v odborné učebně, kde by pod vedením zkušeného pedagoga pracovali dle svých individuálních plánů, plnili samostatně uložené úkoly, popřípadě společně zpracovávali projekty na zadané téma. Škola předpokládá, že se v budoucnu zúčastní i některé z forem výuky on-line (např. na Matematicko-fyzikální fakultě UK Praha). V integrovaných skupinách se mohou soustředit zvláště žáci I. stupně a zvláště žáci II. stupně. Personální zajištění: 1 pedagog – absolvent VŠ, odborný asistent pro práci s žáky I. stupně, 1 pedagog – absolvent VŠ, odborný asistent pro práci s žáky II. stupně.

9.9 Plán návaznosti vzdělávání na II. stupni, na jiném typu školy

Po ukončení I. stupně může třída či skupina nadaných žáků pokračovat plynule na II. stupni bez výrazných změn. Bude akcentována spolupráce a komunikace pedagogů I. a II. stupně a to průběžně i po přechodu do 6. ročníku.

Ucelený systém péče o nadané a mimořádně nadané děti zahrnuje i středoškolské období až po maturitu. Naše škola zajistí pouze počáteční, tj. základní stupeň vzdělávání, bude však iniciovat jednání a bude se snažit navázat spolupráci s některým z gymnázií v nejbližším okolí (Zlín, Otrokovice). Cílem je zabezpečit návaznost v systematickém vzdělávání mimořádně nadaných žáků po ukončení některého ze stupňů ZŠ.

Škola očekává, že ne-li všichni, tedy převážná většina nadaných žáků upřednostní víceleté gymnázium před II. stupněm ZŠ.

9.10 Mechanismy propagace profilu školy, způsob informování o péči školy o nadané žáky

Škola se prezentuje rozmanitými způsoby ve veřejnosti, z nichž k podstatným patří:

- Prezentace činnosti školy na vývěsních panelech v místě (obchodní středisko Merkur Malenovice, vestibul školy), vystoupení žáků a jiné akce školy
- Prezentace na vlastních webových stránkách školy, na webových stránkách spolupracujících subjektů
- Informace v regionálním tisku
- Plakáty, letáky na jednotlivé aktivity – vývěsní služba, MHD
- Spolupráce s médii (např. s Českým rozhlasem Brno – pořad Apetýt na téma: vzdělávání mimořádně nadaných dětí – říjen 2006)
- Rodiče a veřejnost získávají informace i osobním vystoupením na informačních schůzkách (říjen 2006 – informace valné hromadě Sdružení rodičů, leden 2007 – schůzka Školské rady, informativní setkání s rodiči předškolních dětí v obou malenovických mateřských školách a jiné.
- Tento písemně zpracovaný projektový záměr byl předložen zřizovateli, odboru školství krajského úřadu Zlínského kraje, zlínskému inspektorátu České školní inspekce, psychologům nejbližších PPP, kteří se zaměřují na práci s nadanými dětmi. Bude dále upravován a doplňován.
- V případě zájmu může být ustaven Klub rodičů nadaných dětí při ZŠ, který bude koordinovat spolupráci rodičů a školy a pomáhat škole při vytváření dobrých podmínek pro vzdělávání mimořádně nadaných žáků.

9.11 Přidaná hodnota

Realizace projektu vyžaduje neustálé sledování novinek a doškolování ze strany většiny pedagogického sboru. Veškeré získané dovednosti a poznatky budou učitelům užitečné a podporující individuální diferenciaci v jejich pedagogické práci ve všech třídách.

Materiální vybavení školy, které je jedním z pilířů projektu, bude využíváno všemi žáky školy (současné době 305 žáků) i všemi pedagogy.

V pozdější době lze očekávat, že někteří členové pedagogického sboru na základě přibývajících zkušeností z práce s nadanými, mohou získané kompetence uplatnit a pracovat jako lektoři DVPP (vypracování akreditovaných programů, po jejich následném schválení na MŠMT ČR).

9.12 V čem je projekt inovativní

Zkušenosti ukazují, že práce s talentovanými žáky bývá na školách v našich podmínkách často opomíjena nebo je pouze deklarována. Někdy se péče o talenty ztotožňuje s účastí jednotlivců v olympiádách a soutěžích. Často se omezuje jen na zadávání úkolů navíc nebo výpomoc bystřejších žáků slabším zastupováním role učitele. Na tom samo o sobě není nic špatného, je to určitým řešením v běžném režimu školy a do života to může být cennou přípravou na týmovou práci i na roli vedoucího týmu. Nicméně potenciál nadprůměrně nadaných žáků je možné využít i jinak – ku prospěchu růstu a rozkvětu jejich intelektu a nadání.

Tito žáci by měli mít právo na předkládání nových poznatků, širších, hlubších konsekvencí a detailů, tvůrčích aplikací. Mají právo na předkládání nových informací, jež ještě neovládají, nebýt znovu učeni to, co už zvládli, musí být přiměřeně vytíženi (hlavně novými atypickými úkoly). Nadaným by mělo být nabídnuto širší a rozmanité spektrum vzdělávacích aktivit na uspokojení jejich specifických vzdělávacích potřeb. Kromě samostatného programu homogenní skupiny počítá škola s individuálním plánem učení nadaných žáků, kombinující společnou práci se třídou, případné návštěvy vyučovacích hodin ve vyšších ročnících a část samostatnou s podporou určeného pedagoga a to v té oblasti nebo oblastech, které reprezentují nadání dítěte.

V současné době v celém Zlínském kraji projeví zájem pracovat systematicky v rámci své profilace s mimořádně intelektově nadanými dětmi dvě školy. Jednou z nich je právě ZŠ Zlín. Škola se domnívá (jak vyplývá ze strategických koncepčních politických dokumentů – Dlouhodobý záměr rozvoje vzdělávací soustavy ČR i v našem kraji), že pro Zlínský kraj – náš region – s ambicí rozvíjet vzdělanost a uplatnitelnost absolventů na trhu práce se jedná o zajímavý, potřebný a ze strany rodičů vítaný a očekávaný počin.

9.13 Rizika projektu

Za možná rizika realizace projektu ZŠ Zlín považují:

- Možnost nedostatečného zájmu rodičů nadaných a mimořádně nadaných žáků
- Obtížné překonávání společenských bariér a konzervativního myšlení a postojů veřejnosti
- Ukončení projektu po uplynutí zkušebního období pro jeho pokusné ověřování z nedostatku finančních prostředků
- Nedostatečné pochopení nové koncepce školy ze strany některých pedagogů
- Nepostačující materiální vybavení školy

Předcházení případným rizikům:

- Dostatečná publicita a propagace nového systému péče o nadané na veřejnosti, osvěta
- Zajištění finanční podpory u zřizovatele a KÚ Zlínského kraje
- Hledání podpory u sponzorů, formou grantů
- Pravidelné diskuse uvnitř sboru

9.14 Multiplikační efekty

Základní multiplikační efekt spočívá v dopadu na celou školu, a to ve zkvalitnění výuky pro všechny žáky a ve zlepšení materiálních podmínek školy. Vybavení, které škola pořídí po získání finančních prostředků bude k dispozici všem žákům. Počítají s proškolením celého pedagogického sboru, které, jak pevně věří, se odrazí na úrovni práce většiny učitelů se všemi dětmi.

Jako důležité spatřují i posílení dobrého jména školy i v souvislosti s tím, že chtějí nabídnout vybraným oborům na UTB ve Zlíně možnost vykonávání pedagogické praxe, tím spolupracovat s erudovanými odborníky tohoto pracoviště. Vzhledem ke studentským praxím by naše poznatky i nové zkušenosti mohly přispět i ke vzdělávání a rozvoji budoucí pedagogické generace.

Pokud se škola bude věnovat systematické práci s nadanými dětmi, cítí se tímto faktem být zavázána být školou nadprůměrnou a inovativní.

Ve Zlíně – Malenovicích, dne 28.3. 2007. Koncepti vzdělávání intelektově nadaných žáků na ZŠ Zlín, tř. Svobody 868 vytvořila PaedDr. Zdeňka Jančíková – ředitelka školy.

10 STUDIJNÍ SKUPINA INTELEKTOVĚ NADANÝCH ŽÁKŮ 1. ROČNÍKU NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE ZLÍN

Od 1. září 2007 byla na Základní škole Zlín (tř. Svobody 868, Malenovice) otevřena v prvním ročníku studijní skupina intelektově nadaných dětí.

Vyučování těchto intelektově nadaných dětí probíhá ve třídě o malém počtu žáků. Třídou tedy navštěvuje celkem osm dětí ve věku šesti let. Jedná se o homogenní skupinu (samostatnou třídu) nadaných. Snahou školy je integrovat tuto homogenní skupinu intelektově nadaných žáků do běžné školy a to kombinovanou formu edukace (tzn. oddělená výuka speciální třídy nebo skupiny) kdy hlavní předměty: jazyk český, matematika, cizí jazyk, prvouka probíhají odděleně ve speciální třídě a zbývající část vyučování jako jsou výchovy: hudební, výtvarná, tělesná a pracovní činnosti probíhá v běžné třídě s vrstevníky.

V hlavních předmětech pracuje s nadanými žáky 1 pedagog. Ten přizpůsobuje svou činnost tak, aby tempo vyučovacího procesu zvládali všichni žáci. Třídní učitelka zároveň reflektuje jednotlivé znaky osobnosti těchto dětí a současně respektuje jejich jedinečnou individualitu. Zaměřuje se na rozvoj schopností a dovedností intelektově nadaných žáků, přičemž snahou je adekvátní edukací podpořit rozvoj nadání.

Ve vyučování se využívá specifických forem edukační práce, které vycházejí z principů diferenciací a současné individualizace s ohledem k vzdělávacím potřebám žáků:

- Vzdělávání nadaných žáků se uskutečňuje podle Individuálního výchovně-vzdělávacího plánu (který uvádí rozsah a obsah vzdělávacích opatření) každého z žáků.
- V procesu úpravy vzdělávání těchto žáků se využívá především postupů obohacování a akcelerace učiva.
- Využívají se nové formy hodnocení výkonů žáků (např. referátů, testů, projektů a dalších aktivit) a to slovního průběžného hodnocení, jež převažuje právě v 1. třídě (ale i na I. stupni). Finální klasifikací je známka. Využívá se současně v souladu s duchem současné reformy kurikulární i formy sebehodnocení a kolektivního hodnocení (tj. vzájemného hodnocení výkonů), aby docházelo u žáků ke zvyšování sebe-

poznání, pěstování vlastní zodpovědnosti za výkon i za své vlastní učení. Celkovým cílem je zvyšování objektivitu hodnocení nadaných žáků.

Třídní učitelka připravuje zpravidla na každou vyučovací hodinu pracovní materiály ve formě pracovních listů, které dle potřeby doplňuje o práci s učebnicí.

Snaží se u nadaných žáků stavět na jejich přirozené touze po poznání, zvědavosti a mnohdy hlubokém zájmu o určitou oblast světa. Všimá si toho, co udělali správně a chyby pak společnými silami postupně překonávají.

Pedagog předkládá dětem nové poznatky, širších, hlubších souvislostí a detailů. Snaží se o to, aby byli přiměřeně vytiženi (hlavně novými atypickými úkoly).

Nadaným žákům je umožněno širší a rozmanité spektrum vzdělávacích aktivit na uspokojení jejich specifických vzdělávacích potřeb. Jednou z výhod školy je i možnost nadaných žáků harmonizovat svůj rozvoj návštěvou některého z oborů ZUŠ, která sídlí v objektu školy. (obory: hudební, taneční, literárně-dramatický, výtvarný).

Vyučování je chápáno jako trénink vytrvalosti a psychické odolnosti vůči neúspěchu, jde o to, aby se dítě naučilo postupně a systematicky pracovat, aby poznalo řád a pravidla, aby pracovalo co nejlíže k hranici svých individuálních možností, aby byl plně využit jeho potenciál.

V počátcích školní docházky se přihlíží také k vývojové úrovni žáků, je zohledňována jejich psychomotorická úroveň. Neméně důležitým je současně i formování osobnosti nadaných dětí se zaměřením na sociální a emocionální sféru. Škola se snaží eliminovat případné problémy které s sebou někdy mimořádné nadání přináší.

Za zmínku stojí i několik specifík specializované třídy:

- Dětské časopisy encyklopedie
- Koberec v zadní části třídy
- Panely k prezentaci prací
- Nábytek na uložení pomůcek každého z žáků
- Soubor deskových her k rozvoji kognitivních dovedností dětí v zadní části třídy

11 ÚKOLY PRŮZKUMU

Průzkum jsem měl možnost uskutečnit na Základní škole Zlín, díky vstřícnosti a velkému zájmu ze strany ředitelky školy PaedDr. Zdeňky Jančíkové a třídní učitelky nadaných žáků Mgr. Ivany Štěpánové.

Pro průzkum jsem si zvolil následující postup:

1. Určit cíle průzkumu.
2. Pomocí metody pozorování zjistit úroveň sociálních kompetencí u nadaných žáků 1. ročníku. Pozorování doplnit o metodu rozhovoru s třídní učitelkou a ředitelkou školy, taktéž k zjištění sociálních kompetencí žáků, ale ve smyslu triangulace (větší objektivita, případně obohacení dat).
3. Analyzovat, vyhodnotit a interpretovat výsledky zjištěných dat.
4. Dohoda se školou na jednotlivých krocích
5. Pomocí metody pozorování zjistit úroveň sociálních kompetencí těchto žáků, po uskutečnění školou navrhovaných opatření, zaměřených na rozvoj sociálních kompetencí nadaných žáků.
6. Vyhodnotit a interpretovat výsledky pozorování, zda došlo k nějaké změně (po navrhovaném řešení).

11.1 Cíl průzkumu

Zjistit nynější stav sociálních kompetencí nadaných žáků 1. ročníku. Seznámit školu s dosaženými výsledky a dohodnout se na dalším postupu. Realizace navržených opatření pro rozvoj úrovně sociálních kompetencí nadaných žáků. Po implementaci navržených opatření zjistit, zda byla opatření účinná.

11.2 Charakteristika sledovaného vzorku

Sledovaným vzorkem bude 8 intelektově nadaných žáků 1. ročníku na ZŠ Zlín (tř. Svobody 868, Malenovice). Jedná se o studijní skupinu osmi intelektově nadaných žáků, administrativně začleněnou do třídy 1. A. Tato studijní skupina má výuku 16 hodin týdně segregovaně ve speciální třídě a 5 hodin integrovaně (výchovy – hudební, výtvarná,

tělesná a pracovní činnosti) s vrstevníky v 1. A. Věkové rozmezí intelektově nadaných dětí je šest až sedm let. Přičemž šestiletými jsou jeden hoch a jedna dívka.

12 PRŮZKUM SOCIÁLNÍCH KOMPETENCÍ NADANÝCH ŽÁKŮ 1. ROČNÍKU METODOU POZOROVÁNÍ A ROZHOVORU

12.1 Pozorování výuky nadaných žáků 1. ročníku integrovaných v běžné třídě s vrstevníky

Při svém prvním záměrném pozorování vyučovací hodiny jsem měl možnost se zúčastnit integrovaného vyučování nadaných dětí ve třídě s vrstevníky a to nejen v hodinách výchov (hudební, výtvarné, tělesné a pracovního vyučování), ale i v hodinách jako český jazyk a vlastivěda. Tato možnost vznikla díky tomu, že třídní učitelka nadaných žáků měla pracovní povinnosti mimo školu. To mi umožnilo srovnat nadané děti s těmi z běžné třídy (potažmo specifika v edukaci nadaných žáků formou segregace a integrace).

Toto pozorování mi sloužilo spíše jako srovnání žáků 1. ročníku běžné třídy s nadanými žáky téhož ročníku, abych si tak udělal jednak lepší obrázek o tom, co je shodné pro děti stejné věkové kategorie a zároveň mohl srovnat jednotlivé rozdíly mezi dětmi běžné populace a dětmi intelektově nadanými. Výsledky pozorování nadaných žáků integrovaných v běžné třídě s vrstevníky jsem však nestanovoval. Ve svém průzkumu jsem se dále zabýval jen nadanými žáky 1. ročníku ve speciální třídě.

Třídní učitelkou třídy (kde byli nadaní žáci integrováni díky nepřítomnosti jejich třídní učitelky) je Mgr. Romana Sojková. S žáky této třídy však mají nadaní žáci společné hodiny výtvarné výchovy, hudební výchovy, tělesné výchovy a pracovních činností. Děti obou skupin si proto nejsou cizí a vznikají mezi nimi přátelství. To je zcela patrné především o přestávkách, částečně i ve vyučování. O přestávkách bylo možné vypořádat projevy přátelství a užšího kamarádství především mezi nadanými děvčaty a děvčaty běžné třídy. Mezi nadanými hochy a hochy z běžné třídy se větší kamarádství, které bylo patrné u děvčat, tolik neprojevovalo, nicméně do her se spolužáky o přestávkách se také zapojovali. Všeobecně pak nadaní hoši i dívky mnohem více tíhli k sobě, ať už v komunikaci, hraní si o přestávkách, ale i v komunikaci v hodině, v radách jeden druhému apod., patrně i díky tomu, že se vzájemně znají nejlépe ze speciální třídy, kde spolu tráví převážnou část vyučování.

Třída, kde vyučování probíhalo, je dobře materiálně vybavená a celkově její prostředí působí stimulujícím dojmem. Za zmínku stojí například koberec umístěný v zadní části třídy, portfolia každého z žáků umístěné na polici, skříňky na učebnice, počítadlo před tabulí, stěny osazené obrázky a pracemi žáků apod.

Vyučovací hodina českého jazyka probíhala v pátek a byla první hodinou v tomto dni. Před začátkem vyučování se všichni žáci s učitelem vzájemně pozdraví a přivítají. Následně třídní učitelka Mgr. Romana Sojková zkontroluje prezenci a mezitím mají žáci poslední prostor na přípravu na hodinu (příprava pomůcek, posazení apod.). Učitelka před započítím práce zahájí hodinu krátkým úvodem a nastíní čím se budou v dnešní hodině zabývat.

První společnou aktivitou pro celou integrovanou třídu byla prezentace vlastnoručně vytvořených básniček nadaných žáků (jejich přečtení) před spolužáky a následná diskuse nad tématy a významy použitých slov. Jednalo se o pracovní úkol nadaných žáků z minulé hodiny na téma vesmír, obloha, sluníčko. Všechny nadané děti své výtvary nadšeně prezentovaly, případně pokud byly vyzvány, tak se pokusily objasnit zamýšlený význam slov. Diskuse přesahovala látku českého jazyka a propojovala jiné předměty (např. prvouku, astronomii, biologii, matematiku apod.). Učitelka do diskuse vhodně položenými otázkami zapojila značnou část žáků (každý žák řekl svůj názor, když mu učitelka dala slovo) a téma rozvedla do širších souvislostí. Zajímavé myšlenky nebo nápady dětí dále rozvíjela a obohacovala.

Další vyučovací činností byl nácvik psaní (konkrétně psacího písmene „k“). Této činnosti se účastnili všichni žáci kromě nadaných. Ti dostali jiný úkol, jelikož již během prvního půl roku probrali učivo celé první třídy. Jejich úkolem bylo opsat básničku (týkající se Velikonoc) z tabule do tvaru vajíčka a to následně zajímavě výtvarně ztvárnit. Ostatní žáci tedy nacvičovali psaní písmene k do sešitu a učitelka je při tom kontrolovala. Těm žákům, kterým to nešlo, anebo o nichž učitelka ví, že jim psaní nejde pomáhalo a nacvičovala s nimi psaní na tabuli. Zároveň nezapomínala na dohled a případnou pomoc nadaným žákům. Tito pracovali až do konce vyučování samostatně, přičemž si v určitých věcech v případě potřeby vypomohli.

Poslední aktivitou v hodině českého jazyka bylo čtení. Toho se účastnili opět pouze žáci běžné třídy. Nadaní žáci pokračovali na výtvarném ztvárnění vajíčka. Učitelka vyvolá-

vala ke čtení postupně jednotlivé žáky. Tyto aktivity již vystačily do konce vyučovací hodiny.

Ve vyučování se nadaní žáci projevovali výrazně aktivněji a suverénněji, než jejich kolegové. Vyučující jim dávala dostatečný prostor pro vyjádření a oslovovala je častěji než zbytek třídy, někdy je usměřňovala. Vyvolávala však všechny žáky a zaměřovala se na celou část třídy. Všem žákům věnovala pozornost a přistupovala k nim dle jejich schopností. Před žáky si dokázala vybudovat přirozený respekt.

V hodině tělesné výchovy projevovali všichni žáci hravost. Náhradou za rozcvičku byly hry s míčem ve dvojicích, které byly zároveň zaměřeny na rozvoj kooperace, neboť vyžadovaly nasazení obou dětí z dvojce. Jednalo se pro příklad o pohyb s míčem ve dvojici bez dotyku rukou, štafetové soutěžení s míčem apod. Při jedné z aktivit (konkrétně při pohybu s míčem ve dvojici bez dotyku míče rukou) nadané žačky projevily tvořivé myšlení, když přišly na to, že společný pohyb s míčem bude daleko rychlejší a efektivnější, když se chytanou vzájemně za ramena. Během těchto aktivit ve dvojicích vznikl konflikt mezi nadanou dívkou a jinou dívkou třídy. Nadaná dívka přiběhla (nejdříve za mnou a poté se zapojila i vyučující) a stěžovala si, že její partnerka chce mít pro sebe stále jen výhody a poukázala na nespravedlivost takového jednání. Konflikt se rychle urovnal a žákyně pokračovaly ve dvojici dál.

Náplní celého zbytku hodiny tělesné výchovy byl nácvik hodů míčem (za sebe, před sebe, obouruč, odbíjená, soutěž v hodů apod.). Během těchto aktivit vznikl konflikt mezi nadaným žákem (který se rozbřečel) a spolužákem z běžné třídy, když nadanému hochovi spadl na hlavu míč, který na něj pravděpodobně hodil neúmyslně. Vše se rychle vysvětlilo a pokračovalo se dál.

Při vysvětlování pravidel žákům se například jedna nadaná dívka učitelky zeptala, jak se bude postupovat v případě, že se zapíská a míč bude zrovna ve vzduchu. Druhá taktéž nadaná spolužačka zase navrhla odlišné pojetí pravidel. Do diskuse o pravidlech se hned zapojili i nadaní hoši. Vyučující námítky respektovala, k vysvětlení pravidel však použila racionální argumenty, kterými nadané žáky nakonec přesvědčila a začalo se hrát.

V hodině tělesné výchovy se výkony mezi jednotlivými žáky vyrovnaly a někteří žáci běžné třídy tyto nadané děti v pohybových aktivitách s míčem výrazně předčili. U některých nadaných dětí bylo patrné, že jsou méně obratné.

Nadané děti byly o přestávkách nesmírně sdílné, především děvčata, která mi samy od sebe začala vyprávět o tom, že jejich paní učitelka je na horách a jak moc se už na ni těší apod. O velké přestávce vznikl problém, když jeden nadaný hoch nechtěl jíst svačinu jejíž součástí bylo maso. Svačinu dětem připravuje na přání rodičů škola. Dvě nadané žáčky se do konfliktu hned vložily a snažily se jej vyřešit. S pomocí učitelky problém vyřešili a hoch vzal svačinu domů rodičům s tím, že už příští svačiny nabízené školou odhlásí.

Nadaní žáci byli nesmírně komunikativní. Úspěšně spolu spolupracovali na řešení problémů i ve vyučování, často se vzájemně vyhledávali o přestávkách a jsou, zdá se, nejlepšími kamarády. Přáteli se i s ostatními dětmi třídy, ale ne v takové frekvenci. Několik nadaných žáků se mi přiznalo, že se v hodinách s běžnou třídou (při suplování) občas nudí, že jsou raději ve své třídě, kde je jich míň, mohou se více projevit, zvládnou více aktivit (jsou více, tj. optimálně vytíženi), mají lavici jen sami pro sebe atd.

12.2 Pozorování výuky nadaných žáků 1. ročníku ve speciální třídě

V pořadí druhé záměrné pozorování, které jsem uskutečnil, se odehrávalo ve speciální třídě. Tuto navštěvuje osm nadaných žáků. Jedná se o studijní skupinu, která má samostatně vyučování v hlavních předmětech jako: jazyk český, matematika, cizí jazyk, člověk a svět (dříve tzv. prvouka), čtení, obohacení a zbývající část vyučování probíhá v běžné třídě s ostatními dětmi. Třídní učitelkou studijní skupiny, vyučující nadané žáky ve speciální třídě, je Mgr. Ivana Štěpánová. V předmětech, které mají nadaní žáci společně s vrstevníky v běžné třídě (výchovy – výtvarná, hudební, tělesná a pracovní činnosti) je vyučují jiní učitelé.

Speciální třída je velmi dobře materiálně vybavená a stimuluje k aktivitě. Ke specifikům třídy patří celkově menší počet lavic (tj. devět lavic ve třídě), přičemž každý nadaný žák sedí sám v jedné lavici. Dále stojí za zmínku koberec umístěný v zadní části třídy, hry na rozvíjení logického myšlení, encyklopedie a časopisy, pomůcky jako globus, mikroskop, portfolia každého z žáků, hodnotící kalendář (slouží k sebehodnocení žáků každý týden, jak se jim dařilo v uplynulém týdnu, jak byli úspěšní, jak se jim týden líbil apod.), skříňky na učebnice, stěny osazené obrázky a pracemi žáků apod.

Při příchodu do vyučování se třídní učitelka Mgr. Ivana Štěpánová s žáky společně pozdraví, zapíše prezenci a před započítím práce zahájí hodinu krátkým úvodem, přičemž žákům nastíní, čím se budou v dnešní hodině zabývat.

V hodině matematiky probíraly nadané děti geometrii. Prvním úkolem však bylo na rozebrání několik početních úkolů do sešitu. Na úkolu pracují žáci samostatně, v případě potřeby se přihlásí a požádají o pomoc. Kdo byl hotový, přihlásil se a učitelka zkontrolovala správnost výsledku. U žáků byla zřejmá velká touha po soutěžení a bylo vidět, že je to velmi baví. Předháněli se kdo bude lepší. Jeden z žáků však po skončení projevil nespokojenost. Tvrdil, že je to nespravedlivé, že jeho spolužák byl nejlépeší, protože látku už ovládal a proto vyhrál. Přesto však nespokojený žák byl hned druhým nejlépeším řešitelem ve třídě.

Další aktivitou byla kontrola domácího úkolu z geometrie a následně další jeho využití v hodině. Učitelka se postupně zeptá (vyvolá) každého žáka, k jakému dospěl výsledku. Pokud se všichni shodují, správný výsledek potvrdí a pokračuje se dál. Pokud se výsledky liší, řekne, jaký je správný výsledek a zeptá se každého žáka zvlášť, jakým způsobem k počtu dospěl.

Dále učitelka rozdala pracovní listy a žáci měli za úkol vybarvit políčka, která odpovídala výsledku po sečtení a odečtení zadaných čísel. Žáci pracovali samostatně, učitelka postupně kontrolovala každého žáka, jak se mu daří řešit úkol, věnovala všem stejnou pozornost. V případě potřeby, když si někdo nevěděl rady, dala žákovi návod, aby ho tak navedla na správné řešení. Pokud se naopak žákovi dařilo úspěšně postupovat při řešení nebo se mu cokoli povedlo, pochválila jej. Učitelka se stihla věnovat všem žákům a každému jednotlivě dle potřeby. Děti si při práci sami braly slovo a komentovaly své poznatky a postup v řešení. I běžně během celé výuky si žáci sami berou slovo kdykoli, i tehdy, kdy to není zrovna vhodné, protože tím ruší ostatní a učitelka je musí usměrnit. Impulzivně a spontánně reagují na cokoli, komentují situace, dění ve třídě, činnosti spolužáků nebo ty, které právě vykonávají.

V dalším úkolu se zabývali geometrií. Učitelka si chtěla ověřit, co si pamatují z předchozí hodiny. Dostali za úkol narýsovat do sešitu úsečku, všechny žáky si zkontrolovala, i způsob správného rýsování a pokračovala dále. Měli za úkol narýsovat bod, který této úsečce náleží. U jedné žáčky se vyskytla chyba a proto vyzvala jinou dívku,

kteřá zvládla úkol správně, aby správné řešení narýsovala na tabuli a vysvětlila. Pak zadala učitelka, aby narýsovali do sešitu bod, který náleží přímce a nenáleží úsečce. Učitelka kontroluje jednotlivě žáky, jak se jim daří při řešení úkolu a těch co jsou hotoví, se zeptá, jak k řešení dospěli.

Posledním a pro žáky viditelně nejzajímavějším úkolem v hodině matematiky byl samostatný úkol, kdy měli z určitého obrazce, složeného ze serek posunem maximálně šesti serek dostat obrazec, který bude tvořit 15 čtverců. Obrazec byl tvořen jedenácti sirkami. Žáci uvažují při řešení úkolu v čem je ten „figl“, protože se úkol zdá zdánlivě neřešitelný. Sdílejí spolu vzájemně své názory a poznatky, ale každý se na to snaží přijít sám za sebe. Jedné žákyni se nakonec podaří přijít na způsob řešení. Protože „figl“ spočíval ve správné interpretaci vzniklého obrazce, totiž připočtením i čtverců, které vzniknou vzájemným seskupením.

V další hodině, hodině čtení, žáci dostali za úkol opsat text do písanky. Úkol plnili samostatně a soustředili se na něj. Další aktivitou bylo čtení z čítanky. Učitelka vyvolávala postupně každého z žáků. Ostatní žáci dávali pozor a soustředili se na čtení. Poté, co text dočetli, se učitelka žáků zeptala, o čem se v textu hovořilo a každý postupně přidával své poznatky. Učitelka žáky nemusela vyvolávat, byli aktivní a někteří se sami hlásili a jiní si i sami brali slovo, doplňovali a komentovali spolužáky. Když si příběh vzájemně přiblížili, učitelka se dále děti zeptala, na jaké téma příběh vlastně byl. Situace se opět opakovala a každý žák vyjadřoval svůj vlastní názor na věc. Postupně vznikla ve třídě diskuze nad správným chápáním tématu článku. Učitelka se pak děti v jednu chvíli zeptala, jestli byl pes odjakživa přítel člověka. Diskuse pokračovala. Jedna dívka si vzala slovo a vyjádřila svůj názor ve smyslu, že pes nebyl odjakživa přítelem člověka, že žil nejdříve v přírodě, jako divoký pes a dodala zároveň, že někdy se lidé chovají hůř jako zvířata, protože dávají psy do útulku. Následně paní učitelka děti vyzvala, aby se přesunuly do vedlejší místnosti, kde je knihovna a internet. Každý dostal za úkol vyhledat nějakou informaci o psovi, o jeho původu, aby se tak společně dobrali k nějakému závěru. Pak se společně posadili na koberec do kruhu a každý představil, jaké informace k danému tématu se mu podařilo vyhledat. Na základě těchto informací nakonec dospěli k závěru, že pes byl dříve než zdomácněl volně žijícím živočichem, podobně jako dnes vlk.

12.2.1 Pozorování práce pedagoga při vyučování nadaných žáků 1. ročníku ve speciální třídě

Třídní učitelkou nadaných žáků 1. ročníku ve speciální třídě je Mgr. Ivana Štěpánová. Jedná se o zkušenou pedagožku (navíc je proškolenou dyslektickou asistentkou a má za sebou několikaletou praxi v práci s žáky se specifickými poruchami učení), která prošla potřebnými vzdělávacími kurzy práce s nadanými žáky.

Při vymezení oblastí pro pozorování práce pedagoga ve vyučování jsem vycházel z tabulky pro analýzu vyučovací hodiny autorky O. Zelinkové (2001, s. 191-193).

Zahájení výuky

Vyučující potřebuje určitou dobu na zahájení a organizační přípravu hodiny. Dává žákům čas k tomu, aby se připravili na hodinu (např. příprava pomůcek, usazení apod.) a mezitím zkontroluje prezenci. S žáky se společně pozdraví a před započítím práce zahájí hodinu krátkým úvodem, přičemž žákům nastíní, čím se budou v hodině zabývat. Tento úvod slouží zároveň i jako motivace, získání zájmu a pozornosti žáků.

Fyzická přítomnost učitele

Mgr. Štěpánová se pohybuje při výuce po celé učebně a je tak dobře viditelná pro všechny žáky. Všechny žáky má stále pod dohledem a stihne se věnovat každému zvlášť podle jeho individuální potřeby. Věnuje stejnou pozornost každému dítěti (udržuje oční kontakt se všemi žáky). Její gestikulace je optimální. Při pohybu po třídě působí učitelka důstojně a důvěryhodně.

Verbální kontakt se žáky

Jazyk je optimální, přístupný dětem jejich věkové kategorie. Učitelka dokáže měnit rytmus a intonaci při hovoru. V případě potřeby umí zvýšit hlas, napomenout, usměrnit, ale i pochválit a poukázat na kvality určitého jednání, jevu apod.

Žáky oslovuje vždy zdvořile, jejich křestním jménem a tyká jim.

Všechny otázky směrem k žákům jsou učitelkou přesně položeny a přizpůsobeny jejich schopnostem a věku vždy tak, aby povzbuzovaly jejich touhu po poznání a hledání odpovědí. Otázky dostávají nejčastěji otevřené (motivují je k uvažování, hledání řešení, kreativitě), uzavřené jen v určitých situacích při řešení některých úkolů apod. Otázky mají vždy nějaký význam ať už k rozvíjení probíraného tématu z širší perspektivy, pro-

blémové otázky atd., nikdy však nejsou bezdůvodné a pouze proto, aby řeč nestála. Jsou adresovány všem žákům bez rozdílu a každý má možnost se k nim vyjádřit.

Vyjadřování žáků

Vyučující vyvolává průběžně během vyučování všechny žáky, každý z nich dostane přibližně stejný prostor. Žáci jsou vyvoláváni jednak spontánně, protože vždycky se jich hlásí několik najednou (velmi často zaznívají správné odpovědi, aniž by se dotyční hlásili), ale také dostávají slovo poté, co byli dotázáni, jelikož paní učitelka dává stejný prostor všem žákům. Ve třídě je totiž i několik žáků, kteří se hlásí téměř soustavně, znají odpověď.

Odpovědím žáků paní učitelka naslouchá pozorně a případně je dále rozvede a integruje je dále do vyučování. V případě nepřesnosti nebo nejasnosti pomáhá žákům odpověď lépe formulovat. Pokud není odpověď správná, vyvolá jiného žáka, aby odpověděl, anebo v případě že neví nikdo ze třídy, chvíli žáky nechá uvažovat a lehce napoví. Pokud žáci přesto k závěru nedospějí, učitelka jim správnou odpověď prozradí.

Otázkám žáků se nevyhýbá, naopak je mnohdy dále rozvede a integruje je do průběhu vyučovací hodiny. Mnohdy se tak hodina zajímavě obohatí o nové poznatky a probíraná látka je přiblížena žákům z širší perspektivy. Stejně jako otázkám i odpovědím žáků pozorně naslouchá, pomáhá je lépe formulovat a případně je koriguje. Musí však jít ze strany žáků o otázky přiměřené (tj. otázky k věci, podnětné, smysluplné apod.) jinak je vyučující považuje za vyrušování a žáky přiměřeně usměrní. V případě potřeby učitelka nevhodnou nebo nesprávnou otázku kritizuje konstruktivně.

Atmosféra ve speciální třídě je živá a stimulující. Podněcuje žáky k aktivitě, diskusím mezi sebou i s učitelem. Postoj paní učitelky k žákům je laskavý, přiměřeně přizpůsobivý, otevřený, trpělivý, s porozuměním. Je možné vyzorovat i nadšení učitele pro komunikaci. Snahou je i rozvíjet kritické myšlení u žáků.

Kázeň a plnění norem

Častým jevem je nepořádnost některých jedinců. Zvláště při začátku další vyučovací hodiny se stává, že některý z žáků nemá nachystané věci na hodinu, nebo má ještě věci z předchozí hodiny.

Výjimečně se stane, že vyučující musí na žáky zvýšit hlas až zakřičet, protože někteří rádi komentují dění a vyrušují tak ostatní. Nicméně komentáře jsou většinou vtipné (vyjadřují tvořivost a aktivitu dětí).

12.2.2 Pozorování sociálních a personálních kompetencí nadaných žáků 1. ročníku ve speciální třídě

Při vymezení oblastí pro pozorování sociálních kompetencí nadaných žáků ve vyučování jsem vycházel z tabulky pro analýzu chování dítěte autorky O. Zelinkové (2001, s. 196-197).

Děti mají s třídní učitelkou Mgr. Ivanou Štěpánovou výborný vztah. Jen co o přestávce před vyučováním vkročila do třídy, hned za ní žáci s radostí přiběhli a začali s ní komunikovat a sdílet své zážitky. Každý chtěl něco říci a výsledek byl ten, že mluvili jeden přes druhého a učitelka jim proto nemohla porozumět všem najednou.

Ve speciální třídě ať už o přestávkách nebo při vyučování je možné si všimnout „rodinnější“ tj. méně formální atmosféry mezi žáky a učitelkou ve srovnání se společným vyučováním při integraci nadaných žáků v běžné třídě. Při mnou provedeném pozorování v běžné třídě za účasti všech těchto integrovaných nadaných žáků tomu tak však nebylo. Vzhledem k tomu, že s učitelkou v běžné třídě měli nadaní žáci také velmi dobré vztahy, byli ke každému hodně otevření a sdílní, domnívám se, že je tato situace způsobená především malým počtem žáků ve speciální třídě (tj. 8 nadaných dětí ve třídě) resp. nejsou dohromady v tak velkém počtu jako při integraci v běžné třídě.

Emocionální stránka

Děti jsou pozorné k dění kolem sebe, dokážou se na každý úkol soustředit a ještě dokážou věnovat pozornost i dění ve třídě, spolužákům. Všichni žáci jsou značně sebevědomí při vystupování, v diskusích, obhajobě svých názorů a nebojí se riskovat. K dalším vlastnostem patří velká otevřenost a přátelskost jednak ke spolužákům a učitelce, ale i k cizím lidem, jak jsem si všiml. Výjimkou však je nadaný chlapec s Aspergerovým syndromem (druh artismu), tj. chlapec s tzv. dvojitou výjimečností. Zde se objevují potíže v mezilidských vztazích, s komunikací, zvláštní zájmy, obliba rutinní činnosti a další specifika Aspergerova syndromu. Chlapec má v hodinách k dispozici osobní asistentku.

Děti jsou hodně impulzivní. I ty, které patří ke klidnějším ve třídě, se dokážou prosadit a obhájit a stát si za svým názorem. Všechny děti jsou citlivé, některé, ty více emotivní se i rozpláčou, pokud se jim něco nepodaří, nebo cítí nespravedlnost. To je však jen záležitost okamžiku a hned se zase uklidní. I přes jmenované stránky jsou však emocionálně poměrně stabilní a vyrovnané.

Sociabilita a navazování kontaktů

Žáci sami z vlastního popudu navazují kontakty se svými spolužáky, učiteli i dospělými a jsou velmi zdatní ve způsobu komunikace. Hojně využívají naučených způsobů komunikace od dospělých. Ke komunikaci využívají převážně řeč, často doplněnou o miku a gestikulaci. Děti jsou bezprostřední a hojně využívají legrace a to i vtipných komentářů během vyučování. Jde především o inteligentní druh humoru. Např. učitelka se dětí ve vyučování zeptala, jaký svátek se blíží, ty odpověděli, že Velikonoce. Jedna dívka však dodala, že Vánoce, všichni se nechápavě začali smát a ona k tomu podotkla, že Vánoce, protože nám venku nasněžilo a odkázala ven na zasněženou střechu.

Sebeprosazování

Další vlastností, kterou není možné při pozorování nadaných dětí ve vyučování přehlédnout, je intenzivní prosazování své osoby, názorů, potřeba pozornosti učitele, snaží se na sebe upoutat pozornost, mnohdy i méně vhodným nebo nevhodným způsobem. Častým jevem je pokřikování po učiteli (není to však způsobeno tím, že by si paní učitelka nedokázala udržet kázeň a neměla u žáků přirozenou autoritu, právě naopak). Prosazují se buďto přímo odpověďmi bez přihlášení se (tento způsob je hodně častý u téměř všech dětí, jen několik málo jedinců se dokáže přihlásit), časté jsou komentáře situací ve vyučování nebo spolužáků a vtipné poznámky. Pokud žák něco zná (k probírané věci), hned se o to chce s ostatními podělit. Děti se někdy do úkolu tak vžijí, že bez přihlášení vykřikují správnou odpověď. Nedokáží s odpovědí počkat, až jim učitelka dá slovo. Např. jedna dívka se hlásí ještě častěji než ostatní, téměř stále. Dívka často vstává, chce být vyvolána, protože zná odpověď. Dívce se nelíbí, že jí paní učitelka nevyvolá, ale učitelka nemůže stále vyvolávat jen ji, protože musí pracovat se všemi žáky ve třídě.

Schopnost kooperace

Děti jsou velmi samostatné, mají svůj názor. Dovedou akceptovat názory svých spolužáků a vzájemně si pomáhají. Někteří z nich však mají občas problém vyslechnout spo-

lužáka, a uvědomit si, že je třeba dát prostor všem. Pokud se vyskytne opačný názor, než je ten jejich, zpravidla použijí argument k obhajobě svého tvrzení.

Nadaní žáci tráví přestávky společně. Výjimkou je jen jeden výrazně nadaný hoch, u něhož byl identifikován Aspergerův syndrom. Je výrazný individualista a samotář a méně se účastní společných aktivit se spolužáky, spíše když se pro to sám rozhodne anebo jej někdo vyzve. Nejčastější formou trávení volného času o přestávkách je hra. Děti si vymýšlí vlastní hry, anebo hrají společně deskové hry zaměřené na rozvoj logického myšlení, které jsou ve třídě volně k dispozici. Velkou přestávku tráví někdy i mimo speciální třídu a to společně s jinými dětmi na chodbě, kde jsou prvky k pohybové relaxaci.

Reakce na konflikty

Při vzniku nějakého konfliktu se velmi angažují. A to i v případě, že se konflikt nevztahuje k jejich osobě. Konflikt řeší diskusí a používají k obhajobě svých názorů argumenty. Jsou velkými zastánci práva a pravidel a snaží se o co možná největší spravedlnost. Již existující pravidla by rádi vylepšili, aby byla ještě spravedlivější. Na spravedlnost jsou hodně zaměřeni. Agresivitu ani výbušnost neprojevují, vše řeší většinou racionálně. Řešení konfliktu hádkou se vyskytlo jen výjimečně a to nejčastěji o přestávce. Většina dětí je citlivá a řeší konflikt rozumně, pokud se ukáže, že nemají pravdu, dokáží ustoupit, jsou však i tací, kteří si stojí pevně za svým a trvají na svém stanovisku. Dalo by se říci, že některé dokonce baví konfrontace názorů.

Schopnost přijímat kritiku

Žáci se nevztekají ani nekřičí, kritiku ve většině případů přijímají, pokud je oprávněná. Vyučující proto volí takovou formu kritiky, která je pro žáky přijatelná, aby byli schopni kritiku přijmout a uvědomili si, že je oprávněná. Namísto toho aby se vztekali, používají na svou obranu argumenty. Pokud se jim něco nepovede a jsou oprávněně kritizováni, snaží se více již chybu neopakovat a dosáhnout napříště v té samé činnosti úspěchu, popřípadě v nějaké jiné oblasti (činnosti) a následně být za něj učitelem pochváleni.

Vnímání sebe samého

S potřebou úspěchu úzce souvisí i potřeba pozitivního sebeobrazu, pozitivního vnímání sebe sama, která lze u těchto nadaných žáků vyzorovat. Všichni nadaní žáci třídy jsou orientováni na úspěch, věří si. Vystupují sebevědomě.

Hodnocení sebe samého

Žáci jsou vedeni k tomu, aby si sami dovedli přiměřeně ohodnotit svůj výkon a výsledky, kterých v zadaných úkolech dosáhli. Podle svého nejlepšího uvážení si v případě, že je k tomu paní učitelka vyzve, sami oznámkují svou práci. Učí se tak samostatnosti a především sami sebe umět objektivně hodnotit. Žákům se to vcelku daří. Přirozeně se snaží si dát známku spíše lepší než horší. Na druhou stranu někteří žáci jsou naopak velmi sebekritičtí a výrazně se u nich projevuje perfekcionismus. Kromě výše zmíněného sebehodnocení vlastních výkonů a výsledků, se žáci hodnotí také pravidelně vždy jednou na konci týdne. Zhodnotí tak uplynulý týden, jak se jim v jeho průběhu pracovalo, jak byli úspěšní a spokojení.

12.3 Metoda rozhovoru s vyučující speciální třídy nadaných žáků 1. ročníku

Rozhovor s vyučující jsem v průzkumu zvolil jako formu triangulace mnou dosažených výsledků pozorování sociálních kompetencí nadaných žáků. Tuto metodu jsem zvolil proto, abych podepřel, srovnal, případně doplnil výsledky mnou uskutečněného pozorování sociálních kompetencí s pohledem třídní učitelky na daný problém a mohl tak zpřesnit výsledky pozorování.

Rozhovor jsem uskutečnil s třídní učitelkou nadaných dětí Mgr. Ivanou Štěpánovou a zvolil jsem jej strukturovaný. Vyučující jsem kladl stejné otázky, které jsem si stanovil pro pozorování sociálních kompetencí. Rozhovor jsem realizoval v praxi bez vlastní fyzické přítomnosti a to formou dotazníku. Ten mi vyučující po týdnu vrátila a já se mohl v případě potřeby na některé otázky doptat. Tuto formu rozhovoru jsem zvolil jednak z hlediska úspory času mého a především vyučující, i pro větší promyšlení odpovědí ze strany tázané.

Vhodné bude ještě doplnit, že Mgr. Ivana Štěpánová je třídní učitelkou nadaných žáků ve speciální třídě a na integraci nadaných žáků v běžné třídě (tj. předměty výchov – výtvarná hudební, tělesná a pracovní činnosti) se nepodílí. Při integraci nadaných žáků v běžné třídě s vrstevníky provádějí edukaci jiní proškolení pedagogové (např. výtvarnou výchovu vede PaedDr. Zdeňka Jančíková – ředitelka školy a tvůrce projektu integrace nadaných dětí na zdejší základní škole). Metoda rozhovoru zaměřená na sociální

kompetence nadaných žáků Průzkum sociálních kompetencí nadaných žáků pomocí rozhovoru s vyučující byl tedy zaměřen jen na projevy těchto kompetencí u žáků ve speciální třídě. Jedná se tedy o třídu složenou z osmi nadaných dětí, vyučující a nyní nově i osobní asistentky nadaného hochy s Aspergerovým syndromem.

Otázky a odpovědi vyučující:

1. Jak se Vám spolupracuje s žáky při vyučování?

Na tuto otázku vyučující odpověděla, že záleží na tom, zda je úkol samostudiem, individuální nebo skupinová práce. K otázce dále uvedla, že jsou velmi chápaví, rádi pracují a nejrady mají projekty.

2. Projevují se nějaké potíže při edukaci nadaných žáků?

Vyučující neshledala přímo potíže, spíše jsou náročnější oblasti, na kterých dále pracují. Rodiče by někdy chtěli více, zapomínají však na psychiku, unavitelnost dětí. Cílem je, aby se vždy cítily ve škole dobře a bezpečně.

3. Jaké sociální kompetence spatřujete, že je třeba u nadaných žáků dále rozvíjet?

Odpověď na tuto otázku souvisí i s odpovědí na otázku předchozí. K oblastem, na kterých vyučující pracuje a jež se snaží dále rozvíjet patří, jak sama zdůrazňuje především: spolupráce ve skupině, respektování jeden druhého. Dále pak umění naslouchat druhým. U některých zase věřit si.

4. Které sociální kompetence se u nadaných žáků aktuálně snažíte rozvíjet (na které kladete zvýšený důraz)? Podařilo se Vám již na některých úspěšně zapracovat?

Vyučující odpověděla, že se snaží rozvíjet především ochotu vnímat a poslouchat spolužáka, nevidět jen sebe. K tomu, co se již podařilo, uvedla, že se jí postupně daří u žáků odbourávat tendenci prosazovat jen sebe.

5. Jaká je schopnost kooperace nadaných dětí?

Vyučující odpověděla ve smyslu, že se žáci o spolupráci víceméně snaží. Mnozí jsou silné individuality. Jsou však ochotni pomáhat jeden druhému.

6. Jaká je sociabilita nadaných dětí, navazování kontaktů?

Odpovědí bylo, že při navazování kontaktů nemá tato skupina potíže. Výjimku však tvoří nadaný žák s Aspergovým syndromem, který má od 5. měsíce školní docházky přidělenou osobní asistentku.

7. Jak intenzivně se nadaní žáci prosazují? Jakými prostředky?

Jak dotázaná uvedla, prozatím je to jen překřikováním – vynucováním si pozornosti. Toto se týká jedné skupiny. Jiní v klidu připraví pro druhé úkoly a vyčkávají.

8. Dokážou se přihlásit, když znají odpověď, anebo odpověď prozradí bez přihlášení?

Na otázku vyučující odpověděla, že přihlásit se žáky učí, některým to však stále nejde. Podotkla také, že jsou velmi impulsivní a mnozí se rádi předvádí.

9. Jak reagují na konflikty?

Zde uvedla vyučující, že nelze jednoznačně odpovědět, je to individuální. Každý z dětí je jiný. Jeden dokáže ustoupit, druhý řeší konflikt agresivně a stojí si za svým i když nemá pravdu.

10. Jsou schopni přijímat kritiku?

Odpověď byla jednoznačná, že ve většině případů ne. Vyučující musí chybu s žákem rozebrat a kritiku vyslovit nepřímou, tak, aby nebyla přímo kritikou.

11. Projevuje se soutěživost nadaných žáků ve vyučování?

Odpovědí bylo rovněž jednoznačné ano. Doplnila dále, že to souvisí hodně i s předváděním se. Snaží se však především, aby nedošlo k podceňování se u některých jednotlivců.

12. Vidíte to stejně/jinak? Případně jiné Vaše návrhy, nápady...

K doplňující otázce vyučující nic nevedla.

12.4 Metoda rozhovoru s ředitelkou školy

Způsob provedení i vše ostatní je totožné s metodou rozhovoru s vyučující speciální třídy nadaných žáků 1. ročníku.

Rozhovor s ředitelkou školy PaedDr. Zdeňkou Jančíkovou a zároveň tvůrkyní projektu integrace nadaných žáků na ZŠ Zlín (tř. Svobody 868 Malenovice) jsem zvolil proto, že

v oblasti edukace intelektově nadaných žáků má dobrý rozhled, zajímá se o problematiku nadaných a angažuje se v ní. Zároveň má ze svého postu nejlepší přehled o všem dění ve škole. Mohu tak získat informace o tom, co škola aktuálně realizuje, případně její plány do budoucna, v rámci nadaných žáků.

Kromě předmětů, které PaedDr. Zdeňka Jančíková ve škole vyučuje, vede také výuku výtvarné výchovy, při které jsou nadaní žáci 1. ročníku integrováni v běžné třídě s vrstevníky. Má tedy osobní zkušenost s edukací těchto nadaných žáků a zároveň může srovnat jejich specifika s ostatními dětmi ve třídě. Přestože jsem se zabýval výhradně sociálními kompetencemi (projevy) nadaných dětí ve speciální třídě, přizval jsem k rozhovoru i ředitelku školy, která vyučuje studijní skupinu nadaných žáků při integraci s vrstevníky v běžné třídě. Jedná se sice o odlišné edukační prostředí a výzkumný vzorek, pro mé účely však vhodný, ať již z výše uvedených důvodů, tak v neposlední řadě i pro zpřesnění dat, potažmo zvýšení objektivitu průzkumu

Otázky a odpovědi ředitelky:

1. Jak se Vám spolupracuje s žáky při vyučování?

Na tuto otázku mi paní ředitelka odpověděla, že velmi dobře. Dodala také, že práce je náročná, ale přináší jí uspokojení.

2. Projevují se nějaké potíže při edukaci nadaných žáků?

V odpovědi uvedla, že se projevují v sociální oblasti u některých dětí. Vysvětlila, že potíže pramení z odlišností a u některých dětí z nevyzrálosti. Dále připomněla výskyt autismu (Aspergerova syndromu) u jednoho nadaného hochy.

3. Jaké sociální kompetence spatřujete, že je třeba u nadaných žáků dále rozvíjet?

Dotázaná odpověděla, že empatie, komunikace – aktivní naslouchání, spolupráce, omezit prosazování sebe na úkor druhých.

4. Které sociální kompetence se u nadaných žáků aktuálně snažíte rozvíjet (na které kladete zvýšený důraz)? Podařilo se Vám již na některých úspěšně zapracovat?

Odpovědí bylo, že výše uvedené. Na další část otázky uvedla, že se již zlepšila komunikace mezi dětmi. A s důrazem na empatii pokračuje.

5. Jaká je schopnost kooperace nadaných dětí?

Na položenou otázku mi paní ředitelka odpověděla, že jak u kterého dítěte. U každého jsou individuální rozdíly. Podotkla také, že schopnost kooperace je u nadaných dětí většinou průměrná.

6. Jaká je sociabilita nadaných dětí, navazování kontaktů?

Odpověď byla jednoduchá a výstižná, dotázaná uvedla, že sociabilita nadaných dětí je spíše průměrná až podprůměrná.

7. Jak intenzivně se nadaní žáci prosazují? Jakými prostředky?

Paní ředitelka mi na dotaz jak intenzivně se nadaní žáci prosazují odpověděla, že ano, prosazují se dosti silně. A to převážně slovně. Na následující otázku uvedla, že někdy přijdou k vyučující říct jí vše z blízka.

8. Dokážou se přihlásit, když znají odpověď, anebo odpověď prozradí bez přihlášení?

Dotazovaná mi odpověděla, že jak kdy, je to různé u různých dětí. Většinou se hlásí. Občas však ještě vykřiknou.

9. Jak reagují na konflikty?

Odpovědí bylo, že racionální argumenty následně přijmou. Dodala také, že konflikty mezi některými nadanými jsou.

10. Jsou schopni přijímat kritiku?

Paní ředitelka odpověděla, že zatím v 1. třídě nebylo dostatek příležitostí toto v rámci předmětu výtvarná výchova posoudit.

11. Projevuje se soutěživost nadaných žáků ve vyučování?

Odpovědí bylo jasné ano, někdy se projevuje i skrytá soutěživost. Dodala také, že jsou velmi snaživí a velmi ambiciózní.

12. Vidíte to stejně/jinak? Případně jiné Vaše návrhy, nápady...

Paní ředitelka mi k doplňující otázce uvedla, že v této práci se zřetelně projevují odlišné charakteristiky nadaných dětí od ostatních třídních kolektivů.

12.5 Analýza a vyhodnocení sociálních kompetencí nadaných žáků 1. ročníku ve speciální třídě na základě zjištěných dat

Po emocionální stránce jsou děti poměrně stabilní a vyrovnané. Žáci jsou značně sebevědomí při vystupování, v diskusích, obhajobě svých názorů a nebojí se riskovat. Což potvrdila i odpověď ředitelky, když uvedla, že nadaní žáci jsou velmi snaživí a ambiciózní. dodala také že jsou soutěživí a projevuje se někdy i skrytá soutěživost (viz. otázka č. 11). Najdou se však jedinci, kteří jsou citlivější než jiní a projevují více emocí. Některé děti se i rozpláčou, pokud se jim něco nepodaří, nebo cítí nespravedlnost. Při přihlednutí k jejich věku a situacím, při nichž k tomu docházelo, bych to nepovažoval za nic neobvyklého. Z rozhovoru s třídní učitelkou dětí navíc vyplynulo (viz otázka č. 11), že se snaží podporovat u dětí zdravé sebevědomí a předcházet tak především tomu, aby nedošlo k podceňování se. Na druhou stranu je ve třídě i několik nadaných dětí, které na sebe nadmíru upozorňují a předvádějí se. Nicméně ať se chovají děti navenek jakkoli, podporovat u nich rozvoj zdravého sebevědomí je na místě.

Z hlediska navazování kontaktů a družnosti vykazují nesmírnou otevřenost, ať už k jiným spolužákům, učitelce, nebo cizím lidem. Sami z vlastního popudu navazují kontakty. V komunikaci jsou velmi zdatní. Ve srovnání s dětmi z běžné třídy jsem si všiml v oblasti komunikace výrazné akcelerace. Děti jsou nesmírně bezprostřední a hojně využívají humoru. Také odpověď paní učitelky, vztahující se k navazování kontaktů a družnosti, je zcela jasná a poukazuje na bezproblémovost nadaných dětí v této oblasti (viz otázka č. 6). Naopak odpověď paní ředitelky, na stejnou otázku, je zcela opačná. Uvedla, že sociabilita nadaných dětí je spíše průměrná až podprůměrná. Protože v odpovědích obou dotázaných byly velké nesrovnalosti a jedna popírala druhou, zajímal jsem se o tuto otázku více dopodrobna. Vzhledem k tomu, že jsem dospěl v pozorování ke stejným závěrům jako vyučující, ptal jsem se podrobněji paní ředitelky. Z rozhovoru vyplynulo, že při integraci jsou nadaní žáci v oblasti sociability na stejné úrovni, jako jejich vrstevníci v běžné třídě, tj. jejich sociabilita a navazování kontaktů jsou spíše průměrné až podprůměrné.

V oblasti sebeprosazování není problém v nedostatečném sebeprosazení, ale naopak spíše v přehnaném prosazování své osoby, názorů, postojů a především je třeba zdůraznit u většiny velkou potřebu upoutat na sebe pozornost (předváděním se, vykřikováním,

komentováním situací, ale i vtipnými poznámkami apod.) mnohdy nevhodným způsobem. Jako dosti nevhodné vidím pokřikování, mávání na učitele, aby si jich všiml, resp. aby je vyvolal, když znají odpověď (tj. vynucování si pozornosti). Nedokáží s odpovědí vyčkat, až jim vyučující dá slovo. Potom dochází k překřikování, protože se nedokáží přihlásit. Na druhou stranu je však nutné podotknout, že se to netýká všech jedinců, ale většiny z nich. Několik jedinců se dokáže přihlásit a nemusí na sebe nějak zvlášť poutat pozornost. Z odpovědi vyučující je patrné totéž, kdy uvedla jako nevhodné způsoby - překřikování a vynucování si pozornosti, ne však u všech žáků (viz. otázka č. 7). O žácích též uvedla, že jsou velmi impulzivní a mnozí se rádi předvádějí. Dodala také, že přihlásit se je učí, některým to však stále nejde (viz. otázka č. 8). I odpověď paní ředitelky je podobného rázu, nicméně je nutné vzít do úvahy rozdílné prostředí (tj. žáků je při integraci kolem třiceti a účastní se výchovného předmětu – výtvarné výchovy, kde téměř není třeba se hlásit a projevovat vědomosti, znalosti). V odpovědi tedy uvedla, že nadaní žáci se prosazují dosti silně a to převážně slovně a někdy přijdou až před učitele (viz. otázka č. 7). Na otázku, zda se žáci dokáží přihlásit mi odpověděla, že jak kdy, je to různé u různých dětí, většinou se však hlásí, někdy ještě vykřiknou (viz. otázka č. 8).

Pokud se jedná o schopnost kooperace mezi nadanými žáky, na jednu stranu si dokáží pomoci (to bylo patrné především při integraci v běžné třídě s vrstevníky, kdy se bezpečně vyhledávali a pomáhali si, ve speciální třídě však také), ale na druhou stranu jsou výrazné individuality a potřebují samostatně uvažovat, jednat a prosadit se. Myslím, že bude vhodné se u některých nadaných žáků zaměřit na to, aby dovedli vyslechnout názory spolužáků a neprosazovali jen sebe. Větší problém bych z hlediska kooperace neviděl, jedná se však o oblast, na které bude třeba dlouhodoběji pracovat. V podstatě i v odpovědi vyučující na otázku kooperace je obsaženo totéž (viz. otázka č.5), totiž že žáci jsou ochotni pomáhat jeden druhému a o spolupráci se víceméně snaží a zmínila se o některých z nich jako silných individualitách. Zároveň i její odpověď na další otázku, kdy jsem se ptal které sociální kompetence se u nadaných žáků snaží rozvíjet a na kterých se již podařilo úspěšně zapracovat (viz. otázka č. 4), souvisí s kooperací dětí a potvrzuje co jsem již uvedl výše. V odpovědi tedy uvedla ochotu poslouchat spolužáka a nevidět jen sebe, přičemž se jí daří odbourávat u žáků prosazování jen sebe (čili, daří se jí u žáků rozvíjet empatii). Na otázku kooperace mi paní ředitelka odpověděla, že v této oblasti jsou individuální rozdíly, u každého nadaného dítěte je to jinak. Dodala však

zároveň, že schopnost kooperace je u nadaných dětí většinou průměrná (tj. stejné úroveň, jako u jejich vrstevníků) (viz. otázka č. 5). S otázkou kooperace souvisí i odpověď ředitelky na jinou otázku, kde jsem se jí ptal, které kompetence se snaží u nadaných žáků rozvíjet. Ta mi odpověděla, že se snaží rozvíjet u nadaných dětí empatii, v komunikaci - aktivní naslouchání, spolupráci a omezit prosazování sebe na úkor druhých. Dodala také, že se již zlepšila komunikace u dětí a s důrazem na empatii pokračuje (viz. otázka č. 4).

Reakce nadaných žáků na konflikty jsou přiměřené. Při vzniku nějakého konfliktu se velmi angažují a to i v případě, že se nevztahuje k jejich osobě. K obhajobě svých názorů hojně využívají argumentů a diskuse. Jsou rovněž horliví zastánci práva a spravedlnosti. Agresivitu ani výbušnost při řešení konfliktů jsem u nich v hodinách mé přítomnosti nezaregistroval. Vyučující je však v odpovědi na otázku reakce žáků na konflikty jiného názoru. Uvádí totiž, že někteří žáci řeší konflikt agresivně a stojí si za svým, i když nemají pravdu. Zároveň ale uvádí, že se to týká jen několika dětí, ostatní dokáží ustoupit. Každý z nich je totiž jiný (viz. otázka č. 9). Byli také nuceni řešit vážnější konflikt dvou nadaných hochů (jeden z nich s identifikovaným Aspergerovým syndromem), který se odehrál o přestávce. Vzhledem k tomu, že během mé přítomnosti nedošlo u nadaných žáků z hlediska jejich reakcí na konflikty k žádným problémům a z mých pozorování jsem dospěl k závěru, že v této oblasti nemají potíže, budu se dále zabývat pouze možností výskytu agresivního způsobu řešení konfliktů u dvou nadaných hochů. Z odpovědi paní ředitelky jsem se dozvěděl, že konflikty mezi některými nadanými jsou, racionální argumenty však následně přijmou (viz. otázka č. 9). Potvrdila mi taky výše uvedený konflikt mezi dvěma nadanými hochy.

Jedná-li se o schopnost přijímat kritiku, žáci ji ve většině případu přijímají, pokud je oprávněná. Vyučující proto volí takovou formu kritiky, která je pro žáky přijatelná, aby byli schopni kritiku přijmout a uvědomili si, že je oprávněná. Odpověď vyučující na otázku jak jsou žáci schopni přijímat kritiku to potvrzuje. Uvedla, že ve většině případů přímou kritiku nejsou schopni přijímat a proto musí chybu rozebrat. Přičemž kritiku musí vyslovit tak, aby nebyla přímo kritikou (viz otázka č. 10). Na stejnou otázku mi paní ředitelka odpověděla, že zatím v 1. třídě nebylo dostatek příležitostí toto v rámci předmětu výtvarná výchova posoudit (viz. otázka č. 10). Pokud se nadaným dětem něco nepovede a jsou oprávněně kritizováni, snaží se více již chybu neopakovat a dosáhnout

napříště úspěchu a pochvaly od učitele. S potřebou být úspěšný pak souvisí i potřeba pozitivního sebeobrazu, pozitivního vnímání sebe sama, která se u nich výrazně projevuje.

V oblasti hodnocení sebe samého jsou žáci vedeni k tomu, aby si dokázali sami ohodnotit svůj výkon a dosažené výsledky. Žákům se to daří. Znamku si dají, většina z nich, vždy raději lepší. Někteří žáci jsou naopak zase velmi sebekritičtí a výrazně se u nich projevuje perfekcionismus.

Na otázku které sociální kompetence je vhodné u nadaných žáků dále rozvíjet, vyučující odpověděla, že spolupráci ve skupině - respektování jeden druhého, umění naslouchat druhým a u některých věřit si (viz. otázka č. 3). Na stejnou otázku mi paní ředitelka odpověděla, že se snaží rozvíjet u nadaných dětí empatii, v komunikaci - aktivní naslouchání, spolupráci a omezit prosazování sebe na úkor druhých (viz otázka č. 3).

13 APLIKACE VÝSLEDKŮ PRŮZKUMU V PRAXI

Aby měl provedený průzkum pro školu nějaký praktický význam, bylo třeba na základě dosažených výsledků vymezit konkrétní oblasti, na které se při rozvoji sociální kompetence nadaných žáků zaměřit.

Poté, co jsem tyto oblasti vymezil, bylo možné s výsledky průzkumu seznámit vedení školy (tj. ředitelku školy PaedDr. Zdeňku Jančíkovou), výsledky prokonzultovat a dohodnout se na způsobu realizace. Realizace spočívala v tom, že paní ředitelka s výsledky průzkumu seznámila vyučující speciální třídy nadaných žáků Mgr. Ivanu Štěpánovou a stejně tak jako u žáků rozvíjí od začátku jejich školní docházky vybrané sociální kompetence, zaměřili se nyní i na ty sociální oblasti, které jsem na základě průzkumu vymezil.

Můj úkol dále spočíval v tom, že jsem pozoroval, jestli u nadaných žáků dojde v konkrétně vymezených sociálních oblastech k nějakému pokroku, oproti předešlým pozorováním. Pro pozorování vybraných kompetencí jsem si stanovil dobu jednoho měsíce.

Na závěr jsem zhodnotil, na kolik se každá vybraná sociální kompetence daří u nadaných žáků naplňovat.

13.1 Stanovení sociálních kompetencí nadaných žáků 1. ročníku k dalšímu rozvoji

Výsledky mnou provedeného průzkumu (sociální kompetence, ke kterým jsem dospěl) jsem doplnil o ty sociální kompetence, které se škola snaží u nadaných žáků rozvíjet již od počátku školní docházky. Následně jsem všechny tyto vymezené sociální kompetence přehledně seřadil. Nyní bylo možné seznámit s těmito výsledky vedení školy (ředitelku školy) a dohodnout se na dalším postupu.

Oblasti sociálních kompetencí nadaných žáků, ke kterým jsem dospěl na základě provedeného průzkumu:

- Rozvíjet u dětí zdravé sebevědomí (ani nízké, ani příliš vysoké)
- Dokázat se přihlásit a nevykřikovat, vyčkat s odpovědí až jim dá vyučující slovo
- U několika jedinců odbourat tendence k agresivnímu způsobu řešení konfliktů

- Podporovat u dětí schopnost přijímat kritiku
- Podporovat spolupráci ve skupině (respektování jeden druhého, umění naslouchat druhým (empatie) – dokázat vyslechnout názor spolužáka a neprosazovat jen sebe)

Oblasti sociálních kompetencí nadaných žáků na kterých již škola pracuje:

- Učí se přihlásit a nevykřikovat
- Učí se projevit své pocity a formulovat potřeby (v pozorování, které jsem provedl, jsem tyto kompetence řadil k emocionální oblasti)
- Učí se základy společenského chování
- Učí se spolupracovat ve skupině

Výše uvedené sociální kompetence škola uvádí v charakteristikách školní práce v individuálním vzdělávacím plánu každého nadaného dítěte. Tyto kompetence se proto snaží u nadaných žáků rozvíjet již od počátku školní docházky.

Z uvedených sociálních kompetencí, které jsem zvolil k dalšímu pozorování potažmo k rozvoji u nadaných žáků je patrné, že jsou některé zcela totožné s těmi, které již škola rozvíjí. K této shodě nedošlo záměrně. K sociálním kompetencím, které jsem uvedl výše, jsem dospěl na základě průzkumu a ty které uvádí škola v individuálním vzdělávacím plánu jsem měl k dispozici až po dokončení průzkumu.

Dále se tedy budu zabývat jak těmi sociálními kompetencemi, ke kterým jsem dospěl na základě provedené analýzy a vyhodnocení předchozího průzkumu, tak těmi, které již škola rozvíjí.

Sociální oblasti, které budu u nadaných žáků dále vhodné rozvíjet:

1. Zdravé sebevědomí
2. Dokázat se přihlásit a nevykřikovat
3. Řešení konfliktů agresí
4. Schopnost přijímat kritiku
5. Spolupráce ve skupině
6. Dokázat projevit své pocity a formulovat potřeby
7. Základy společenského chování

13.2 Dohoda se školou na jednotlivých krocích

Ředitelku školy a tvůrkyni projektu integrace nadaných žáků na ZŠ Zlín PaedDr. Zdeňku Jančíkovou jsem seznámil s výsledky, ke kterým jsem průzkumem dospěl. Vše jsme společně prokonzultovali a dohodli se na dalším postupu. Tzn. že škola se zaměří, kromě sociálních kompetencí, které již u nadaných žáků sama rozvíjí, i na rozvoj těch sociálních kompetencí, ke kterým jsem dospěl na základě provedeného průzkumu. Mým úkolem bude sledovat rozvoj těchto vybraných sociálních kompetencí a následně zhodnotit, nakolik jsou opatření účinná.

13.3 Pozorování stanovených sociálních kompetencí nadaných žáků 1. ročníku ve speciální třídě

Na začátek bych chtěl podotknout, že všechny sociální kompetence, které jsem si stanovil k dalšímu ověření, jsem pozoroval měsíc po provedení prvotního pozorování sociálních kompetencí nadaných žáků ve speciální třídě.

Vyučující ve speciální třídě využívá k rozvoji sociálních kompetencí nadaných žáků zajímavých prostředků. Například během výuky běžného předmětu asi v jeho polovině vyzvala žáky, aby se přemístili do zadní části třídy na koberec a posadili se do kruhu. Toto sezení v kruhu často využívá k rozvoji různých sociálních kompetencí u žáků, ale nejen jich, slouží učitelce zároveň i ke vzdělávání. Kromě níže uvedeného sezení v kruhu využívá i tzv. Komunitní kruh, který je důvěrný, bez přítomnosti cizích osob, účastní se ho jen učitel a žáci, zároveň vše, co se při sezení odehraje zůstává jen mezi nimi a informace se nevynášejí. Z těchto důvodů jsem se jej nemohl zúčastnit a provést pozorování. Komunitní kruh slouží především k rozvoji sociálních kompetencí nadaných žáků, řešení problémů, většímu sblížení dětí apod.

Nyní si pro žáky sedící v kruhu připravila úkol týkající se vlastností člověka. Na papírech měla napsané jednotlivé vlastnosti člověka, záporné i kladné. Papírky měla vzhůru nohama a dala žákům vybrat který chtějí. Ti vybrali vlastnost tvrdohlavost. Vyučující dala žákovi sedícímu vedle ní kolovat kámen, který využívá symbolicky každý řečník když hovoří, jakmile dohovoří a předá kámen, znamená to, že skončil a nechce již nic víc dodat. Žáci dostali za úkol vysvětlit co si pod tímto příkladem představují, jak by takového člověka charakterizovali apod. Každý žák měl možnost se vyjádřit, kdo ne-

chtěl, nebo nevěděl, nemusel, ale každý možnosti využil. Po ukončení kolečka vyučující otázku rozvedla dále a zeptala se žáků jestli je někdo z nich tvrdohlaví anebo někdy byl. Pro mě s překvapením všichni žáci přiznali, že byli a někteří přiznali, že jsou často tvrdohlaví. Před dalším kolečkem vyučující otázku dále rozvedla a zeptala se žáků, jestli myslí že jde o vlastnost kladnou nebo zápornou a proč. Všichni žáci se shodli, že o zápornou.

Jako další vlastnost děti vylosovaly obětavost. Opět se žáků ptala na význam slova a děti dávali příklady a vyjadřovali svůj názor. Poté vhodně formulovanou otázkou se vyptávala dále. Zeptala se, jestli jsou nebo existují kolem nás nějakí obětaví lidé. Většina odpovídala příkladem, že některý z jejich rodičů, nebo prarodičů, dvě děti uvedly sebe, ale doplnily i některého z rodičů.

Společné sezení zabralo přibližně 10-15 minut hodiny a probrali dvě vlastnosti člověka. Ostatní si nechali na příští dny.

To byla ukázka jedné z aktivit, které vyučující s žáky provádí s cílem rozvoje sociálních kompetencí. Z velké části však sociální kompetence rozvíjí přímo při vyučování vhodným usměrněním a zpětnou vazbou žákům v případě, že jde o nevhodný způsob chování, nebo jednání.

Zdravé sebevědomí

Nízké sebevědomí jsem u žádného z žáků nezpozoroval. S rozvojem schopnosti věřit si, kterou vyučující speciální třídy považuje za vhodné u některých jedinců rozvíjet, souhlasím. Přesto však jedinci, kteří vykazují v některých situacích známky toho, že si méně věří, jsou v této oblasti oproti svým vrstevníkům z běžné třídy se zdravým sebevědomím výrazně nadprůměrní. Vzhledem k tomu, že všichni nadaní žáci mají pozitivní představu o sobě samém, někteří víc, někteří míň, ale u všech je velmi výrazná a zřetelná, tak schopnost věřit si nepatří mezi problémové oblasti při edukaci této třídy, spíše k okrajové oblasti, na kterou je vhodné pamatovat. Schopnost věřit si je u všech žáků na dobré úrovni.

Spíše než problém s nízkou sebedůvěrou vidím jako větší problém s přehnaným sebevědomím. Zase ne u všech dětí, ale u většiny. Děti patřící k této skupině se mnohdy snaží prosadit sebe na úkor druhých. Ví-li něco, hned se chtějí projevit, podělit se o poznatky.

Na tom by nebylo nic špatného, ale musí se také naučit neprosazovat sebe za každých okolností, protože nejsou ve třídě sami.

Dokázat se přihlásit a nevykřikovat

Děti se dokáží přihlásit v situacích, kdy učitel vyvolává postupně každého žáka a ti chodí napsat správné výsledky na tabuli. Problém s vykřikováním se ještě občas vyskytne při činnostech, kdy žáci pracují samostatně na zadaném úkolu. Stává se to také, když vyučující zadá celé třídě nějakou otázku nebo nějaký problémový úkol. Potom se většina žáků mnohdy ještě nedokáže přihlásit a mají tendenci odpovídat bez přihlášení nebo na učitele povolávají, aby si jich všiml a vyvolal je. Problém s vykřikováním je tedy častý především v situacích, kdy je položena nějaká otázka a žák ví nějaký zajímavý poznatek, tak se neovládne a jednoduše odpoví. Je způsobeno především silnou potřebou dětí vyjádřit se, pokud něco znají. Jedná se o převážnou většinu žáků, na druhou stranu je zde i několik dětí, které se dokáží přihlásit a vyčkat s odpovědí až jim dá vyučující slovo a nečiní jim to žádnou potíže.

Řešení konfliktů agresí

Agresivita ani výbušnost se při řešení konfliktů u nadaných žáků v hodinách mé přítomnosti nevyskytla. Náznaky agresivity jsem zaznamenal pouze v jedné situaci při vyučování, kdy nadaný hoch hájil své stanovisko argumenty tak důrazně a bezohledně, že došlo s vyučující ke konfliktu (slovnímu) a ta jej musela rázně zklidnit a usměrnit.

Tendence k agresivnímu způsobu řešení konfliktů se týká jen dvou nadaných hochů studijní skupiny, přičemž o jednom z nich jsem psal již výše a druhý má identifikován Aspergerův syndrom. Zbytek studijní skupiny nadaných žáků problém s agresivním způsobem řešení konfliktů nemá. Jedná se o problém, na který jsem narazil až na základě rozhovoru s vyučující a následně mi jej potvrdila i ředitelka školy při společné konzultaci o výsledcích průzkumu. Mezi hochy došlo v době mé nepřítomnosti k vážnějšímu konfliktu, který se pak dodatečně řešil.

Schopnost přijímat kritiku

Vyučující uplatní kritiku vždy kdy je třeba. Chyby, nedostatky, případně nevhodné způsoby chování nezlehčuje ani neomlouvá, ale je důsledná a žáky vhodně usměrňuje, navrhuje a používá vysvětlování k správnému postupu, případně vhodnému způsobu jednání dětí v kolektivu, včetně společenského chování. Forma kritiky je účinná, protože pro-

bouzí v žácích zájem (motivuje) zlepšovat se a k potřebě dosáhnout úspěchu. Žáci ji většinou přijímají, jelikož není namířená na ně (na jejich osobu), ale pouze na chybu jako takovou. Na druhou stranu vyučující žáky pochválí vždy, kdy je to možné, vždy, kdy se jim něco podaří, kritika je potom žáky přijímána jako motivující faktor.

Kritika ze strany učitele je směrem k nim vedena formou, kterou jsou žáci schopni přijmout a taky ji přijímají. Pro několik nadaných žáků studijní skupiny je to však stále problém a i když je kritika ze strany učitele opodstatněná, nejsou s to ji přijmout. Na svou obranu používají často argumentů, výmluv, i racionalizování a zlehčování problému.

Spolupráce ve skupině

Děti se učí poznávat a přijímat svou roli ve skupině, kontaktem s jinými dětmi, vycházet spolu navzájem, naslouchat druhému, respektovat jeden druhého, úspěšně spolupracovat na společném cíli apod.

Někteří žáci jsou příliš sebe-střední a prosazují jen svou pravdu. Naopak ostatní větší problém v této oblasti nemají. Všichni nadaní žáci jsou však velké individuality a mají většinou potřebu postupovat samostatně.

Dovedou akceptovat názory svých spolužáků a vzájemně si pomáhají. Někteří z nich však mají někdy problém vyslechnout spolužáka a uvědomit si, že je třeba dát prostor všem. Pokud se vyskytne opačný názor, než je ten jejich, zpravidla použijí argument k obhajobě svého tvrzení.

Nadaní žáci spolu velmi dobře vychází a spolupracují především o přestávkách, kdy si pro sebe vymýšlí vlastní hry, hrají si a komunikují společně.

Dokázat projevit své pocity a formulovat potřeby

Děti jsou hodně impulzivní a často reagují spontánně. I ty, které patří ke klidnějším ve třídě, se dokáží prosadit a obhájit a stát si za svým názorem. Nadaní žáci jsou značně sebevědomí při vystupování, v diskusích, obhajobě svých názorů a nebojí se riskovat.

Žáci jsou v těchto kompetencích úspěšní. Dokáží vyjádřit svůj názor i projevit své pocity a potřeby. Když něco nevědí, anebo něco potřebují, přihlásí se, nebo nějakým způsobem požádají o pomoc.

Základy společenského chování

Tuto oblast sociálních kompetencí se škole daří úspěšně u nadaných žáků naplňovat. Za dobu svého pobytu ve škole jsem nezpozoroval ve zmíněné oblasti větší nedostatky. Naopak jsem si všiml, že nadaní žáci některé kladné způsoby společenského chování okoukali od dospělých a v některých situacích jsem až žasl, že se bavím s dítětem a ono mi odpovídá téměř jako dospělý člověk, používá jeho řeč, gestikulaci, mimiku. Pro příklad, když jsem přišel do školy, to mě ještě děti skoro neznaly, tak jeden hoch, mi otevřel dveře, protože jsem se potřeboval dostat do školy. Řekl mi: „Dobrý den, přejete si“? „Koho hledáte, prosím Vás“? „Mohu Vám nějak pomoci“? Podobných situací a historek by bylo více, ale v hlavě mi utkvěla především tato a to slovo od slova.

Základy společenského chování dodržují nadaní žáci bez potíží. Pro příklad proto uvedu ty oblasti, které ovládají a kterých jsem si všiml. Jedná se o: umění poprosit druhého, požádat o pomoc, radu, umět poděkovat, pozdravit, omluvit se apod.

13.4 Analýza a vyhodnocení, na kolik jsou opatření účinná

Pokud se budu zabývat oblastí zdravého sebevědomí u nadaných žáků, hned v úvodu zmíním, že se jedná o oblast, na které bude třeba dlouhodoběji pracovat. A to především na projevech velkého až přehnaného sebevědomí u některých žáků a někdy až přehnané impulzivity u všech nadaných žáků. U jednoho nadaného hochy bych ani jednu z výše uvedených oblastí neuváděl, protože jeho sebevědomí je na velmi dobré úrovni a je optimální, zároveň i projevy impulzivity jsou přiměřené. U několika nadaných jedinců bude vhodné podporovat schopnost věřit si. Avšak vzhledem k tomu, že všichni nadaní žáci mají pozitivní představu o sobě samém, někteří víc, někteří míň, ale u všech je velmi výrazná a zřetelná, tak nízké sebevědomí nepatří mezi problémové oblasti při edukaci této třídy, spíše k okrajové oblasti, na kterou je dobré pamatovat. Pozornost bude vhodné také věnovat tomu, aby u některých nadaných jedinců nedocházelo k podceňování se, protože u těchto dětí je patrný sklon k perfekcionismu a sebekritičnosti. Jak už jsem předeslal v úvodní větě, rozvojem zdravého sebevědomí bude třeba se zabývat dlouhodoběji. Po měsíci pozorování v uvedené oblasti nedošlo u dětí zatím k žádnému viditelnému zlepšení.

Jedná-li se o dovednost žáka přihlásit se a nevykřikovat, určité pokroky oproti prvotnímu pozorování patrné jsou. Nicméně většině žáků to stále činí problém a nedokáží se přihlásit vždy. Souvisí to hodně i s jejich impulzivitou a spontánností. Pokud něco ví, ne že se nejdříve přihlásí, ale rovnou to řeknou (odpoví). Proto cílem je, aby se vyučující podařilo naučit ty nadané žáky, kterým to činí potíže, pokud něco znají, aby nejdříve zvedli ruku a vyčkali, až jim dá vyučující slovo. Přestože jich je ve studijní skupině jen osm (tj. ve speciální třídě), což je oproti běžné třídě nízký počet, musí se naučit, že i když budou chtít odpovědět na otázku učitele, nejde to vždy, když se hlásí, protože jsou spolu s nimi ve třídě i spolužáci. Ve srovnání s předchozím pozorováním této sociální kompetence u nadaných žáků, jsem si všiml určitého pokroku. Žáci se již dokáží přihlásit mnohem častěji, než tomu bylo v pozorováních, které jsem provedl dříve. Proto mohu konstatovat, že tato oblast sociální kompetence, kdy by žák měl být schopen se hlásit, se škole daří zatím úspěšně naplňovat a je třeba v ní dále pokračovat.

Dále jsem se rozhodl, na základě doporučení vyučující a ředitelky školy, pozorovat u dvou nadaných hochů tendence, řešit konflikt agresivně. U zbytku studijní skupiny nadaných žáků se agresivita ani výbušnost při řešení konfliktů v hodinách mé přítomnosti nevyskytla. Problém se totiž týká jen dvou zmíněných hochů. Náznaky agresivity jsem zaznamenal pouze jednou a to v situaci při vyučování, kdy nadaný hoch (jeden z výše zmíněných) hájil své stanovisko argumenty tak důrazně a bezohledně, že došlo s vyučující ke konfliktu (slovnímu) a ta jej musela rázně zklidnit a usměrnit. K této situaci došlo hned v prvním týdnu, kdy jsem se tuto oblast rozhodl sledovat. Za poslední tři týdny mého pozorování však již ve studijní skupině nadaných žáků k ničemu podobnému nedošlo. Jedná se o oblast, kterou je třeba ze strany vyučující dále sledovat a v případě opětovného výskytu řešit.

Na schopnosti přijímat kritiku, je třeba u žáků dále pracovat. Kritika ze strany učitele je směrem k nim vedena formou, kterou jsou schopni přijmout (tzn. musí ji vyslovit tak, aby nebyla kritikou). Pro některé nadané žáky studijní skupiny je to však stále problém a i když je kritika ze strany učitele opodstatněná, nejsou s to ji přijmout. Na svou obranu používají často argumentů, výmluv, i racionalizování a zlehčování problému. Výraznější změnu ve schopnosti přijímat kritiku u vybraných žáků jsem zatím nezaregistroval. Zbytek třídy s přijímáním kritiky výraznější problémy nemá, funguje u nich jako motivační

faktor. V rozvoji této sociální kompetence, bude vhodné, u vybraných žáků pokračovat dále. Výraznějších změn jsem si během měsíce pozorování nevšiml.

V oblasti spolupráce nadaných žáků ve skupině, je třeba dlouhodoběji pracovat. Děti se postupně učí poznávat a přijímat svou roli ve skupině, kontaktem s jinými dětmi, vycházet spolu navzájem, naslouchat druhému, respektovat jeden druhého, úspěšně spolupracovat na společném cíli apod. To, aby žáci neprosazovali jen sebe, je třeba dále rozvíjet. Někteří žáci jsou příliš sebe-střední a prosazují jen svou pravdu. Cílem tedy je, aby se naučili prosazovat v přiměřené míře a ne na úkor ostatních. Problematické z hlediska spolupráce může být i to, že všichni nadaní žáci jsou velké individuality a mají mnohdy potřebu postupovat samostatně. Nějaký větší pokrok v této oblasti jsem zatím u dětí nezaregistroval.

Z hlediska schopnosti projevit své pocity a formulovat potřeby, bych u nadaných žáků problém neviděl. Jedná se o oblast, v které jsou děti poměrně úspěšné. Dokáží vyjádřit svůj názor i projevit své pocity a potřeby. Když něco nevědí, anebo něco potřebují, přihlásí se, nebo nějakým způsobem požádají o pomoc. Jsou také hodně impulzivní a často reagují spontánně. I ty děti, které patří ke klidnějším ve třídě, se dokáží prosadit a obhájit a stát si za svým názorem. Všichni nadaní žáci jsou značně sebevědomí při vystupování, v diskusích, obhajobě svých názorů a nebojí se riskovat. U těch nadaných jedinců, u nichž je žádoucí podporovat větší sebedůvěru, bude vhodné zaměřit pozornost i na podporu projevení pocitů a formulaci potřeb. Úroveň těchto kompetencí se u nadaných žáků během mého pozorování neměnila.

Pokud jde o základy společenského chování, nadaní žáci je ovládají bez potíží. Tuto oblast sociálních kompetencí se škole daří úspěšně u nadaných žáků naplňovat. Za dobu svého pobytu ve škole jsem nezpozoroval ve zmíněné oblasti větší nedostatky. Naopak jsem si všiml, že nadaní žáci některé kladné způsoby společenského chování okoukali od dospělých a v některých situacích jsem až žasl, že se bavím s dítětem a ono mi odpovídá téměř jako dospělý člověk, používá jeho řeč, gestikulaci, mimiku. Žáci ovládají umění poprosit druhého, požádat o pomoc, radu, umět poděkovat, pozdravit, omluvit se apod.

Úkolem učitelů bude, vézt nadané žáky postupně k tomu, aby se jejich projevy ve všech zmíněných sociálních oblastech pohybovaly v přiměřených mezích a byli tak schopni se v budoucnu úspěšně začlenit do života společnosti.

ZÁVĚR

Cílem mé bakalářské práce bylo, se v rámci teoretické části seznámit s pojmem nadání, nadaným žákem a jeho specifiky - zvláště pak v oblasti sociální a emocionální, edukačními potřebami nadaných, formami jejich edukace, rolí pedagoga při edukaci těchto dětí a nakonec jsem se blíže zaměřil na kompetence žáka v etapě základního vzdělávání. V praktické části jsem v úvodu přiblížil koncepci vzdělávání intelektově nadaných žáků na Základní škole Zlín a studijní skupinu intelektově nadaných dětí 1. ročníku, která tvořila výzkumný vzorek. V průzkumu jsem se pak zaměřil na sociální kompetence u těchto žáků. K zjištění dat jsem využil metody pozorování a rozhovoru s vyučující a ředitelkou školy. Na základě dosažených výsledků, jsem vymezil sociální kompetence, kterými se bude vhodné ze strany školy dále zabývat. Seznámil jsem vedení školy s výsledky a dohodli jsme se na dalším postupu. Poté jsem sledoval, jak se škole daří stanovené sociální kompetence u nadaných žáků rozvíjet a nakolik jsou opatření účinná.

Průzkum ukázal, které sociální kompetence bude u nadaných žáků třeba dále rozvíjet, na kterých se škole daří úspěšně pracovat a zároveň ukázal i ty oblasti, na kterých bude třeba pracovat dlouhodoběji.

Dlouhodoběji tedy bude třeba u nadaných žáků pracovat na rozvoji zdravého sebevědomí a podporovat spolupráci ve skupině. Pozornost bude třeba věnovat také tomu, aby se nadaní žáci dokázali přihlásit a nevykřikovali, u dvou nadaných hochů zase jejich tendenci, řešit konflikt agresivně. Dále je třeba u nadaných žáků pracovat také na tom, aby byli schopni přijímat kritiku.

K sociálním kompetencím, které se škole u nadaných žáků daří úspěšně rozvíjet patří schopnost projevit své pocity a formulovat potřeby. V této oblasti je třeba pracovat dále jen u několika nadaných žáků. Dále se u nadaných dětí daří úspěšně pracovat na základech společenského chování.

K oblastem, ve kterých jsem zaznamenal po měsíci pozorování pokrok, patří především schopnost nadaných žáků přihlásit se a nevykřikovat, dále pak lze o určitém pokroku hovořit i v případě dvou nadaných hochů, u kterých během měsíce pozorování k agresivnímu způsobu řešení konfliktu nedocházelo.

Naopak k oblastem, ve kterých po měsíci pozorování nedošlo k viditelnému zlepšení, patří zdravé sebevědomí, schopnost přijímat kritiku, spolupráce ve skupině. Ve schop-

nostech projevit pocity a formulovat potřeby, stejně jako i v základech společenského chování, ke změnám nedošlo, nadaní žáci jsou v těchto sociálních kompetencích úspěšní.

O svém záměru provést na Základní škole Zlín průzkum, jsem informoval ředitelku školy a zároveň tvůrkyni programu integrace intelektově nadaných žáků na Základní škole Zlín PaedDr. Zdeňku Jančíkovou. Tento záměr paní ředitelka s nadšením přijala a přislíbila spolupráci. Při konzultaci mých návrhů průzkumu, mi sama doporučila, v kterých oblastech by byl pro školu průzkum nejvíce přínosný. Již v průběhu průzkumu, kdy jsem ji seznámil na základě dosažených výsledků s prvními zjištěními, přiznala jejich velký přínos, pro další práci s nadanými žáky a pochvalovala si vzájemnou spolupráci. Na její výslovnou žádost a po vzájemné dohodě, jsme se dohodli, že jeden výtisk své bakalářské práce škole věnuji k dispozici.

Vzhledem k tomu, že na pozorování vymezených sociálních kompetencí, které škola na základě výsledků průzkumu zahrnula do své edukační praxe a snaží se je u nadaných žáků rozvíjet, jsem měl jen měsíc času, bylo by vhodné v tomto pozorování (průzkumu) pokračovat dále a mít k jeho analýze a vyhodnocení delší časový horizont, aby tak byly změny, ke kterým by u nadaných žáků případně došlo, více patrné.

V odlišném pojetí průzkumu by bylo pro příklad možné rozšířit vzorek studijní skupiny nadaných žáků o jejich vrstevníky z běžné třídy, s kterými mají společně část výuky. Zde by bylo zajímavé provést průzkum sociálních kompetencí u všech zúčastněných. Jednalo by se však o průzkum, který by byl svým zaměřením časově a technicky náročnější.

Všechny stanovené cíle, které jsem si v této práci vytyčil, se mi povedly bezesbytku naplnit.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- DOČKAL, V. Keď povieme talent. In *Rodina a škola*, roč. XLI, 1994, č. 3, s. 10.
- DOČKAL, V. 2004. *Projekty edukácie nadaných detí a vzdelávanie učiteľov nadaných detí*. In *Psychológia a patopsychológia*, roč. 39, č. 2-3, s. 55-259.
- DOČKAL, V. a kol. *Psychológia nadania*. Vyd. 1. Bratislava: SPN, 1987. PNA 067-214-87.
- DOČKAL, V. *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý*. Vyd. 1. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2005. 256 s. ISBN 80-7106-840-3.
- DUCHOVIČOVÁ, J., KOMORA, J. Sociálna dimenzia inkluzívnej edukácie nadaných žiakov. In ŠIMONÍK, O., ŠKRABÁNKOVÁ, J., ŠTÁVA, J. *Dimenze pedagogické práce s nadanými žáky. Sborník referátů z mezinárodního semináře*. [CD-ROM]. Brno: PdF MU v Brně, 2007. 410 s. ISBN 978-80-7392-006-7.
- FULKOVÁ, E. *Kapitoly zo všeobecnej didaktiky*. Bratislava: Infopress, 2006.
- GARDNER, H. *Dimenze myšlení: Teorie rozmanitých inteligencí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999. 398 s. ISBN 80-7178-279-3.
- HOUŠKA, T. *Jsme tak bohatí, abychom mohli plýtvat nadáním dětí?* [online]. c 2003 [cit 2008-19-01] Dostupné z URL:
<http://www.baraka.cz/baraka/Baraka/b_3/b_3_jsme_tak_bohati.html>.
- HŘÍBKOVÁ, L. *Nadání a nadaní: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha: Karolinum, 2005. 209 s. ISBN 80-7290-213-X.
- JURÁŠKOVÁ, J., DOČKAL, V. *Výchovno-vzdelávací program žiaka so speciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v základnej škole: Program pre intelektovo nadaného žiaka*. [online]. Datum poslednej revízie 26. 9. 2007 [cit 2008-12-01] Dostupné z URL: <<http://www.statpedu.sk/buxus/docs//integracia/integrnadan3.pdf>>.
- JURÁŠKOVÁ, J. *Základy pedagogiky nadaných*. Vyd. 1. Pezinok: Formát, 2003. 152 s. ISBN 80-89005-11-x.

KALOUS, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. 448 s. ISBN 80-7178-235-X.

KHÝR, M. Nadané děti. *Odborné články a informace*. [online]. [cit 2008-26-02] Dostupné z URL: <http://www.pppnj.adslink.cz/data/odborneclanky/nadane_deti.html>

LAZNIBATOVÁ, J., MAČIŠÁKOVÁ, V. 1998. Analýza sociálních vztahov a štruktúr v triedach nadaných detí. In *Človek na počiatku nového tisícročia*. Bratislava: MO SR, s. 155-156.

LAZNIBATOVÁ, J., MAČIŠÁKOVÁ, V. Osobnostné, sociálne a emocionálne charakteristiky vývinu intelektovo nadaných detí. Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Bratislava. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 35, 2000, č. 4, s. 304–322. [online]. Datum poslednej revízie 5. 4. 2001 [cit 2008-28-02] Dostupné z URL: <<http://www.sav.sk/journals/ppd/ppd400.htm>>

LAZNIBATOVÁ, J. Súčasné prístupy k podporovaniu a starostlivosti o nadané deti. In *Pedagogické spektrum*, roč. IV, 1995, č. 3-4, s. 1-9.

MÖNKS, F. J., YPENBURG, I. H. *Naše dítě je velmi nadané*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2002. 100 s. ISBN 80-247-0445-5.

MUSIL, M. *Talenty cez palubu*. Bratislava: Smena, 1989.

PORTEŠOVÁ, Š. Jak definovat talent a nadání? *Centrum rozvoje nadaných dětí* [online]. c 2006 [cit 2008-05-01] Dostupné z URL: <http://www.nadanedeti.cz/index.php?stranka_id=8>.

PORTEŠOVÁ, Š. Možnosti práce s nadanými dětmi ve škole. *Centrum rozvoje nadaných dětí* [online]. c 2006 [cit 2008-10-01] Dostupné z URL: <http://www.nadanedeti.cz/index.php?stranka_id=49>.

PORTEŠOVÁ, Š. Multidimenzionální modely talentu a nadání. *Centrum rozvoje nadaných dětí* [online]. c 2006 [cit 2008-05-01] Dostupné z URL: <http://www.nadanedeti.cz/index.php?stranka_id=16>.

PÝCHOVÁ, J. K výuce nadaných a talentovaných žáků. In *Pedagogika*, roč. XLVI, 1996, č. 4, s. 330-338.

- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1.9. 2007). Praha: VÚP, 2007. 126 s. [online]. Datum poslední revize 8. 8. 2007 [cit 2008-06-03] Dostupné z URL: <http://www.vuppraha.cz/soubory/RVPZV_2007-07.pdf>
- RUISEL, I. *Základy psychologie inteligence*. Praha: Portál, 2000. 184 s. ISBN 80-7178-425-7.
- ŘEŠETKA, M. a kol. *Pedagogický slovník I. díl A-O*. Praha: SPN, 1965.
- SEJVALOVÁ, J. *Talent a nadání – jejich rozvoj ve volném čase*. Praha: IDM MŠMT, 2004. 60 s. ISBN 80-86784-03-7.
- STERNBERG, R. J. *Kognitivní psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. 642 s. ISBN 80-7178-376-5.
- STERNBERG, R. J. *Úspěšná inteligence: Jak rozvíjet praktickou a tvůrčí inteligenci*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2001. 208 s. ISBN 80-247-0120-0.
- TAJANOVSKÁ, E. Když je dítě příliš chytré. In *Marianne*. [online]. Datum poslední revize 21. 11. 2007 [cit 2008-27-03] Dostupné z URL: <http://www.marianne.cz/clanek/1044/kdyz_je_dite_prilis_chytre.html>
- VENDĚL, Š. Rozvíjame či brzdíme talenty?. In *Učitel'ské noviny*, roč. XXXVIII, 1998, č. 20, s. 5.
- VONDRÁKOVÁ, E. *Péče o nadané děti jako znak dobré školy*. [online]. Datum poslední revize 30.11. 2006 [cit 2008-12-01] Dostupné z URL: <<http://www.snptm.wgz.cz/zajimave-clanky/pece-o-nadane-deti-jako-znak-2.html>>.
- VONDRÁKOVÁ, E. Nadané děti 1. *Společnost pro talent a nadání - kolektivní člen mezinárodní společnosti ECHA* [online]. c 2002 [cit. 2008-04-01] Dostupné z URL: <<http://www.talent-nadani.cz/>>.
- ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 208 s. ISBN 80-7178-544-X.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ADD	Porucha pozornosti (Syndrom snížené pozornosti)
ADHD	Porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou
aj.	A jiné
apod.	A podobně
atd.	A tak dále
B-J.E.P.I.	Osobnostní dotazník (Eysenck)
cca	Cirka (přibližně)
č.	Číslo
DDM	Dům dětí a mládeže
DVPP	Další vzdělávání pedagogických pracovníků
EQ	Emoční kvocient
IPPP Praha	Institut pedagogicko-psychologického poradenství Praha
IQ	Intelligenční kvocient
IVP	Individuální výchovně-vzdělávací plán
KÚ	Krajský úřad
MHD	Městská hromadná doprava
MŠMT ČR	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
např.	Například
obr.	Obrázek
PC	Osobní počítač
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
QI	Kvalita zpracování informací
ŠD	Školní družina
ŠVP	Školní vzdělávací program

tj.	To je
tzn.	To znamená
tzv.	Takzvaný
UK Praha	Univerzita Karlova v Praze
UTB	Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
viz.	Jmenovitě
VŠ	Vysoká škola
ZŠ	Základní škola
ZUŠ	Základní umělecká škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

<i>Obr. č. 1: Hvězdicový model Tannenbauma.....</i>	<i>22</i>
<i>Obr. č. 2: Renzulliho tříkomponentový model.....</i>	<i>24</i>
<i>Obr. č. 3: Mönksův triadický model.....</i>	<i>26</i>
<i>Obr. č. 4: Gagneho diferenciální model talentu a nadání.....</i>	<i>27</i>