

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

Katedra primární pedagogiky

Diplomová práce

Práce s nadanými žáky v 1. ročníku základní školy

*The work with the talented pupils in the first
year of the primary education*

Vedoucí práce: PhDr. Helena Hejlová

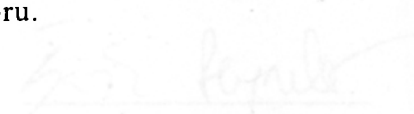
Autor: Šárka Hynková

Obor: Učitelství 1. st. ZŠ + FJ

Praha 2008

Poděkování:

Děkuji PhDr. Heleně Hejlové za odborné vedení, konzultace a podporu při vypracovávání diplomové práce. Dále děkuji rodičům nadaných žáků 1. ročníku ZŠ nám. Curieových za ochotu, spolupráci a podporu.

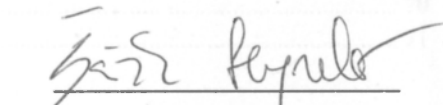

Sarika Hynková

.....	6
.....	8
.....	9
.....	9
.....	12
.....	16
.....	24
.....	26
.....	29
.....	29
.....	30
.....	30
.....	38
.....	38
.....	39
.....	41
.....	44
.....	44
.....	46
.....	49
.....	51
.....	55
.....	58
.....	59
.....	59
.....	61
.....	63
.....	65
.....	66

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila pouze uvedených zdrojů.

V Praze dne 25. března 2008


 Šárka Hynková

OBSAH

ÚVOD	6
TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1. NADÁNÍ.....	9
1.1. NADÁNÍ VERSUS TALENT	9
1.2. DEFINICE NADÁNÍ	12
1.3. MODEL Y NADÁNÍ	16
1.4. DRUHY A STUPNĚ NADÁNÍ.....	24
1.5. NADÁNÍ A TVOŘIVOST.....	26
2. DIAGNOSTIKA NADÁNÍ.....	29
2.1. VÝZNAM A PROBLÉMY IDENTIFIKACE NADÁNÍ.....	29
2.2. METODY A PRINCIPY IDENTIFIKACE NADÁNÍ.....	30
3. CHARAKTERISTIKA NADANÝCH DĚTÍ.....	38
3.1. OBECNÁ CHARAKTERISTIKA A KLASIFIKACE RYSŮ NADANÝCH DĚTÍ	38
3.2. ZNAKY NADANÝCH DĚTÍ V RANÉM A PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	39
3.3. PROBLÉMY VYVSTÁVAJÍCÍ Z CHARAKTERISTICKÝCH RYSŮ NADANÝCH DĚTÍ.....	41
4. FORMY PÉČE O NADANÉ ŽÁKY	44
4.1. MODEL Y VZDĚLÁVÁNÍ NADANÝCH ŽÁKŮ	44
4.2. ORGANIZAČNÍ FORMY VZDĚLÁVÁNÍ NADANÝCH ŽÁKŮ	46
4.3. VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY NADANÝCH ŽÁKŮ	49
4.4. METODY PRÁCE S NADANÝMI ŽÁKY	51
5. UČITEL NADANÝCH ŽÁKŮ.....	55
6. VZDĚLÁVÁNÍ MIMOŘÁDNĚ NADANÝCH ŽÁKŮ V LEGISLATIVĚ ČESKÉ REPUBLICKY.....	58
6.1. ŠKOLSKÝ ZÁKON Č.. 561/2004 SB.	58
6.2. VYHLÁŠKA Č. 62/2007 SB. O VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ, ŽÁKŮ A STUDENTŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI A DĚTÍ, ŽÁKŮ A STUDENTŮ MIMOŘÁDNĚ NADANÝCH	59
6.3. RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM	61
ZÁVĚR TEORETICKÉ ČÁSTI	62
PRAKTICKÁ ČÁST	65
7. CHARAKTERISTIKA ŠKOLY A ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU.....	66
7.1. CHARAKTERISTIKA ZÁKLADNÍ ŠKOLY NÁMĚSTÍ CURIEOVÝCH	66
7.2. ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM ZÁKLADNÍ ŠKOLY NÁMĚSTÍ CURIEOVÝCH, PRAHA 1	66
7.3. INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN	70
7.4. TEMATICKÝ PLÁN	70
7.5. KOMENTÁŘ KE ŠKOLNÍM DOKUMENTŮM.....	71

8. PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA, VYTVOŘENÍ SPECIÁLNÍ SKUPINY A RYSY ŽÁKŮ	72
8.1. PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA	72
8.2. SLOŽENÍ SPECIÁLNÍ SKUPINY	75
8.3. RYSY MIMOŘÁDNĚ NADANÝCH ŽÁKŮ	77
8.4. SPOLUPRÁCE S RODIČI	85
9. VÝUKA NADANÝCH ŽÁKŮ	90
9.1. STRUKTURA VYUČOVACÍ HODINY, JEJÍ PRŮBĚH A METODY A FORMY PRÁCE	90
10. HODNOCENÍ A SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ	101
10.1. AKCEPTAČNÍ HODNOCENÍ	101
10.2. SEBEHODNOCENÍ A TÝDENNÍ HODNOCENÍ	102
10.3. BODOVÁNÍ	103
10.4. DOPISY DĚTEM	103
10.5. SLOVNÍ HODNOCENÍ K POLOLETNÍMU A VÝROČNÍMU VYSVĚDČENÍ	104
11. UČITEL MIMOŘÁDNĚ NADANÝCH ŽÁKŮ	105
11.1. VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ MNŽ	105
11.2. TYPICKÉ PROBLÉMY VÝUKY MIMOŘÁDNĚ NADANÝCH ŽÁKŮ	106
11.3. PŘÍPRAVA UČITELE NA VÝUKU	109
ZÁVĚR PRAKTICKÉ ČÁSTI	111
ZÁVĚR DIPLOMOVÉ PRÁCE	113
POUŽITÉ ZDROJE	114
ANOTACE	116
ANNOTATION	116
PŘÍLOHY	

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Rozdílné chápání pojmů nadání a talent	11
Tabulka 2: Tradiční metody hodnocení při identifikaci nadání	35
Tabulka 3: Netradiční metody posouzení a možnosti identifikace nadání	35
Tabulka 4: Bloomova taxonomie kognitivních cílů	44
Tabulka 5: Varianty práce s nadanými dětmi	47
Tabulka 6: Typy akcelerace	52
Tabulka 7: Formy organizace enrichmentu	53

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Renzulliho tříkomponentový model	17
Obrázek 2: Monksův triadický model	18
Obrázek 3: Model 4 + 4 + 1 A. E. Czielesa	19
Obrázek 4: Hvězdicový model J. Tannenbauma	20
Obrázek 5: Sternbergův triarchický model	21
Obrázek 6: Gagného diferenciální model talentu a nadání	23

ÚVOD

V několika posledních letech je problematika péče o nadané žáky často diskutovaným tématem nejen na úrovni odborníků a médií, ale současně se tato otázka šíří také do povědomí široké veřejnosti. Zájem a poptávka veřejnosti, zejména pak rodičů nadaných dětí, po speciálních formách vzdělávání nadaných dětí způsobily vzrůst počtu základních škol v České republice, které nabízejí různé formy speciální péče o nadané žáky. Mezi ně se řadí také pražská základní škola, kde mi bylo nabídnuto zajišťovat od září 2007 individualizovanou péči o nadané žáky 1. ročníků v rámci předmětů matematika a český jazyk. Zájem o otázku vzdělávání nadaných žáků především na základních školách ve mně vzbudilo absolvování semináře o nadaných dětech na Pedagogické fakultě. Proto jsem neváhala nabídku práce s takovými žáky „vyzkoušet na vlastní kůži“.

Téma diplomové práce *Práce s nadanými žáky v 1. ročníku základní školy* bude zpracováno na základě osobních zkušeností z pedagogické praxe. Informace získané z odborné literatury a následně zpracované v teoretické části budou v praktické části doloženy reálnými zkušenostmi ze setkání s nadanými žáky a jejich praktické výuky z pohledu začínajícího učitele.

I když se zájem odborné i laické veřejnosti o nadané děti (jak jsem již výše uvedla) zcela jistě v posledních několika letech prohloubil, přesto je podle mého názoru na českém trhu stále nedostatek odborné literatury a jiných informačních zdrojů, které by dokázaly dostatečně srozumitelně odpovědět na praktické otázky rodin s nadanými dětmi, ale také učitelů, kteří přicházejí, stejně jako já, do kontaktu s nadanými žáky poprvé a hledají informace nebo inspiraci. V praktické části diplomové práce bych proto ráda více přiblížila alespoň jednu z možných forem vzdělávání nadaných žáků, předložila praktické ukázky výukových materiálů, které se osvědčily při výuce matematiky a českého jazyka.

V neposlední řadě budou uvedeny také ukázky vlastních prací nadaných žáků. Doufám, že výsledek mé diplomové práce přispěje k vytvoření jasnějšího obrázku o vzdělávání nadaných prvňáků.

Hlavními cíli diplomové práce tedy budou:

- v teoretické části bude cílem shromáždit dostupné informace o mimořádně nadaných dětech, které jsou českým učitelům k dispozici a co jim umožňuje česká legislativa;
- v praktické části bude cílem na základě akčního učitelského výzkumu zmapovat podmínky péče o mimořádně nadané žáky formou částečné segregace na předměty matematika a český jazyk a přiblížit nároky kladené na učitele a specifika jeho práce s těmito žáky.

Diplomová práce bude mít mapující, popisný charakter a pro řešení stanovených cílů a úkolů budou využity osobní několikaměsíční zkušenosti s výukou nadaných žáků v 1. ročníku základní školy.

TEORETICKÁ ČÁST

Hlavním cílem teoretické části diplomové práce bude seznámení se základními teoretickými poznatky odborníků v oblastech, které nějakým způsobem ovlivňují vzdělávání nadaných žáků, jako je diagnostiku nadání, charakteristicky nadaných žáků, formy péče o nadané žáky, uvedena také bude kapitola týkající se charakteristiky učitele nadaných žáků. Důležitou součástí teoretické části bude také nahlédnutí do školské legislativy, která tvoří mantinely možnostem vzdělávání nadaných žáků v českém školství.

Pro utvoření základního povědomí o problematice bude ale předně zapotřebí objasnit pojem „nadání“ vzhledem k pojmu „talent“ a seznámit se s jejich definicemi. Orientaci usnadní přehledné, graficky zpracované modely nadání.

Teoretická část vychází z uvedené literatury, nejvíce však byly využity publikace slovenských autorek J. Laznibatové (2003) a J. Juráškové (2003) a nová publikace autorů Fořtík, Fořtíková (2007), z internetových stránek bylo čerpáno zejména z <http://www.nadanedeti.cz>.

1. NADÁNÍ

1.1. *Nadání versus talent*

Již první seznámení s pojmy nadání a talent a jejich definicemi ve slovnících naznačuje, že výklad těchto termínů není zcela jednoznačný.

Psychologický slovník (Hartl, Hartlová, 2000, s. 338) definuje nadání souborem vloh „jako předpoklad k úspěšnému rozvíjení schopností, nejčastěji používáno ve spojení s jedinci podávajícími nadprůměrné výkony při činnosti tělesné nebo duševní“ a talent jako „soubor schopností, zpravidla pokládaný za vrozený, umožňující dosáhnout v určité oblasti nadprůměrných výkonů, též považován za projevené nadání, tj. odhalený úspěšnými výkony, někdy nazýván tvořivé nadání“.

Pro srovnání nahlédneme do Stručného psychologického slovníku, který vymezuje nadání z více aspektů. První se ztotožňuje s výše uvedenou definicí nadání Hartla a Hartlové, druhý chápe nadání jako všeobecné schopnosti, nebo jejich prvky, které podmiňují možnosti, úroveň a osobitost činností subjektu. Třetí hovoří o nadání jako rozumovém potenciálu, nebo inteligenci a celistvé individuální charakteristice poznávacích možností a schopností učit se. Další pak nazývá nadáním souhrn vloh a projevů vrozených předpokladů. Poslední výklad „nadání“ ztotožňuje s existencí vnitřních podmínek na dosahování vynikajících výsledků v činnosti. Talent je zde chápán spíše jako vysoká úroveň rozvoje speciálních schopností, k jehož realizaci je připojována ještě originalita a tvořivost.

S otázkou vhodného užívání pojmů „nadání“ a „talent“ se setkáváme ve většině knih, které se zabývají všeobecně nadáním nebo problematikou vzdělávání nadaných dětí a mládeže. Někteří z autorů se pokusili na základě vědeckých, pedagogických prací postihnout rozdíl mezi pojmy nadání a talent (M. Musil, J. Laznibatová), jiní se přiklánějí k jejich užívání v podobě synonym (V. Dočkal, F. J. Mönks).

M. Musil (1985, in Laznibatová, 2003, s. 62) se pokusil vymezit rozdíly mezi talentem a nadáním na základě analýzy prací několika autorů z pohledu kvalitativních a kvantitativních rozdílů takto:

1. kvantitativní rozdíly: talent se definuje jako vysoký stupeň nadání, nebo opačně,
2. kvalitativní rozdíly:
 - geneticko-vývojové: nadání (pochází od slova dané) představuje potenciální vlohy, talent je už výsledkem vývojového procesu,
 - obsahové: nadání se považuje za relevantní pro přírodní vědy, talent se vztahuje na humanitní obory
 - podle stupně všeobecnosti: nadání se chápe v širším slova smyslu jako všeobecnější předpoklady pro činnost, výkon, talent se chápe jako určité specifické nebo úžeji vymezené předpoklady pro činnost.

Sám Musil (1989, s. 65) vymezuje nadání jako „neucelený souhrn osobnostních předpokladů pro určitou činnost - vrozených i výchovou a vlastním úsilím získaných, které však nositel nadání doposud soustavněji neprojevuje.“ Talent pak chápe jako „ucelenější systém příznivých osobnostních předpokladů pro tvořivou činnost, který se opakovaně a soustavněji potvrzoval pozoruhodnými výsledky a tvořivými produkty.“

„Pedagogové a vědci oba tyto pojmy odlišují. Tvrdí, že termín „vysoké nadání“ odkazuje na mimořádné nadání ve více oblastech (jako jazyky, matematika a přírodopis). Pojem „talent“ pak pokládají za výstižný, když je někdo vynikající jen v jedné oblasti (např. matematice).“ (Mönks, Ypenburg, 2002, s. 29).

V cizině se otázkou rozlišení termínů talent a nadání zabývalo například také ministerstvo školství USA, které v roce 1993 navrhlo definici, která rozlišuje tyto dva termíny tímto způsobem: „Navrhuje omezit užívání slova „nadání“ (gifted) na dospělé a u dětí se soustřeďuje na rozvoj „talentu“ (Pasch a kol., 1998, s. 282).

Slovenská autorka a dlouholetá pedagožka nadaných žáků J. Jurásková ve své knize *Základy pedagogiky nadaných* (2003) shrnuje rozdílné názory různých autorů následující tabulkou¹:

Tabulka 1: Rozdílné chápání pojmů nadání a talent

ROZDÍLNÉ CHÁPÁNÍ POJMŮ	
NADÁNÍ	TALENT
ekvivalenty	
velmi vysoký talent	oblast mezi nadáním a průměrem
předpokladová (potenciální) složka	výkonová (performační) složka
všeobecné intelektové předpoklady	předpoklady pro jednu nebo více oblastí

Používat pojmy jako ekvivalenty doporučují např. Dočkal, Tannenbaum, Mönks a Ypenburgová. Taylor chápe nadání jako velmi vysoký talent a talent jako oblast mezi nadáním a průměrem. Rozlišení nadání a talentu na předpokladovou a výkonovou složku předkládají např. Poterová a Brunault. Kingová, Montgomeryová, Gearhart a další se přiklánějí k třetímu rozlišení ve výše uvedené tabulce – tj. nadání jako všeobecné intelektové předpoklady a talent jako předpoklady pro jednu nebo více oblastí (srov. Jurásková, 2003, s. 16).

Tabulku by bylo možno doplnit o možnost užívat pojem „nadání“ pro akademické disciplíny a „talent“ pro umělecké a sportovní hry, o které se dozvídáme v knize J. Sejalové (2004).

Pokud by měla diplomová práce uvést jednu z variant rozlišení nadání a talentu, přiklonila by se k té, jež vidí v nadání všeobecné intelektové předpoklady, a na talent pohlíží jako na předpoklady pro jednu nebo více oblastí. Nicméně se autor práce ztotožňuje s názorem V. Dočkala, který poukazuje na vhodnost užívání pojmů talent a nadání jako synonym a to vzhledem ke skutečnosti, že v některých jazycích pro ně nenajdeme dva různé termíny, ale talent i nadání jsou označovány jedním slovem. Například francouzský jazyk má pro tyto dva pojmy jediný výraz - *le talent*. Proto diplomová práce bude užívat těchto dvou pojmů jako ekvivalentů.

¹ Některé tabulky byly pro potřeby DP volně přeloženy ze slovenského jazyka

1.2. Definice nadání

S některými definicemi jsme se již seznámili v předchozí kapitole v souvislosti s názory odborníků na diferenciaci či ekvivalenci pojmů talent a nadání. Stejně jako se liší jejich pojetí tohoto problému, a možná právě proto, není jednota ani v samotné definici nadání

Laznibatová (2003, s. 63) uvádí klasifikaci definic nadání podle L. J. Lucita, který je rozdělil do 6 skupin podle přístupu autorů a koncepcí, na kterých jsou založeny.

1. Ex-post-fakto definice: nadaným je označován ten, který podává nadprůměrné výkony. Tyto definice jsou uváděny především ve starší literatuře.
2. IQ – definice: využity byly při použití prvních inteligenčních testů (např. L. Treman). Podnětem k odborným diskuzím se stala hranice IQ, od které se člověk považuje za nadaného.
3. Sociální definice: vycházejí z koncepcí nadání – např. P. Witty tvrdí, že nadané dítě je to, jehož výkon je vysoce nadprůměrný v každé potenciální cenné oblasti.
4. Definice vyjadřující nadání v procentech: nadání může být definováno jako 15 až 20 procent všech žáků 2. stupně základní školy, dále je také vztahováno k dětem patřícím ve škole mezi 15 až 20 procent nadaných jedinců, kteří mají mimořádný potenciál a svými schopnostmi podávají vynikající výkony. Odborníci však přicházejí se značnými rozdíly v procentuelním vyjádření počtu nadaných dětí. Například J. T. Webb a kol. uvádí pouze 2,5 procenta takových dětí.
5. Definice zdůrazňující kreativitu: J. Gowan (in Laznibatová, 2003, s. 64) tvrdí, že „nadané je každé dítě, které má přirozený potenciál rozvíjet svou tvořivost.“ Autoři těchto definic staví do popředí tvořivost.
6. Definice vzniklé při rozpracování modelů inteligence².

² viz. kapitola Modely nadání

Abychom správně porozuměli jednotlivým definicím nadání, je potřeba si ujasnit také pojmy „vlohy“ a „schopnosti“.

Podle Psychologického slovníku (Hartl, Hartlová, 2000, s. 673) jsou vlohy „vrozené fyziologicko-anatomické zvláštnosti především nervové soustavy, častěji však vrozené skupiny dispozic či schopností umožňující dosáhnout mimořádných a speciálních znalostí a dovedností, vlohy se dělí nejčastěji na oblast rozumových schopností, na oblast, ve které se projevují vlastnosti nervové soustavy, a oblast citového života.“

Schopnost slovník definuje jako „soubor předpokladů nutných k úspěšnému vykonávání určité činnosti, dovednosti, vyvíjejí se na základě vloh. J. P. Guilford schopnosti dělí na: a) vjemové – zrak, sluch aj.; b) psychomotorické; c) intelektové.

Forčík, Forčíková (2007, s. 12) nám objasňují propojení mezi schopnostmi, talentem a genialitou³ - „úroveň a stupeň rozvoje schopností vyjadřují pojmy talent a genialita“.

Výše zmínění autoři předkládají přehled různých variant chápání nadání (2007, s. 12). Může jít o:

1. kvalitativně osobitý *souhrn schopností*, které podmiňují úspěšné vykonávání činnosti,
2. *všeobecné schopnosti nebo všeobecné prvky schopností*, které podmiňují možnosti člověka, úroveň a vlastnosti jeho činnosti,
3. *rozumový potenciál nebo inteligenci*, celostní individuální charakteristiku poznávacích možností a schopností učit se,
4. *talent*, existenci vnitřních podmínek pro dosahování vynikajících výsledků v činnosti.“

Protože se diplomová práce se věnuje vzdělávání dětí s diagnostikovaným nadáním, seznamme se nyní s několika definicemi nadaného dítěte.

Všeobecně platí, že za intelektově nadané dítě se považuje dítě s vysokou úrovní rozumových schopností, přičemž jeho inteligenční kvocient⁴ (dále jen

³ Genialita: označení pro nejvyšší úroveň intelektuálních či tvůrčích schopností (u IQ přes 140): spolupůsobí však vždy další faktory jako je motivace, temperament, emocionalita i prostředí, takže bez šťastné souhry většiny faktorů se geniální schopnost nemusí tvořivě projevit.

IQ) musí při měření standardními psychologickými testy překročit hranici 130. Většina odborníků se však v současnosti shoduje na tom, že nadání není možné posuzovat z pouhých výsledků inteligenčních testů.

J. Laznibatová (2003, s. 64) a J. Jurášková (2003, s. 20) ve svých knihách seznamují s definicí S. Marlanda, podle Juráškové pravděpodobně první celistvou definicí nadání z pedagogického hlediska. S. Marland vidí nadané dítě jako takové, které vykazuje úspěch nebo potenciální schopnosti v některých z následujících oblastí:

1. všeobecná intelektová schopnost,
2. specifické akademické schopnosti (vlohy) – matematické, přírodní vědy, historie, literatura,
3. tvořivé (kreativní) a produktivní myšlení,
4. vůdčí schopnosti,
5. umělecké schopnosti
6. psychomotorické schopnosti.

Na stejném základě definovali druhy nadání Američané DeHaan a Havighurst (in Fořtík, Fořtíková, 2007). Zde se jedná o kategorie nadání, které se uplatňují také v současném rozlišování akademických talentů. Jsou to: intelektové schopnosti, které nejvíce souvisí se školní úspěšností (verbální, početní, prostorové, paměťové schopnosti); kreativní myšlení – schopnost rozpoznat problém, pružnost myšlení, schopnost tvořit myšlenky nebo produkty apod.; vědecké schopnosti – schopnosti využití čísel a algebraických symbolů, využívání vědeckých metod; vůdcovství ve společnosti zahrnuje schopnost pomáhat skupině dosáhnout vytyčených cílů a zkvalitňovat mezilidské vztahy; zručné schopnosti – manipulace, prostorová představivost, vnímání vizuálních vzorů, detailů, podrobností a rozdílů. Poslední kategorií je talent v krásném umění, který je spjat s umělci, hudebníky, spisovateli apod.

S Marlandovou definicí se můžeme setkat v legislativě USA (1979) a její podobu převzal i Izrael. Zákonodárství Kanady zařadilo do své definice nadání pouze první 3 oblasti v souvislosti s potřebou diferencovat mezi formami intelektového nadání (srov. Laznibatová, 2003, s. 64).

⁴ IQ – jde o číselné vyjádření úrovně inteligence poměrem mentálního věku dosaženého v testu k věku kalendářnímu násobeno stem, jeho původcem je W. Stern (Hartl, Hartlová 2000, s. 285).

Někteří odborníci z oblasti pedagogiky a psychologie definují nadané dítě jako jedince, který nosí některé z následujících charakteristik: předčasný vývin v oblastech, které souvisí s organizovanou soustavou poznatků (např. matematika, přírodní vědy, historie, jazyk); vlastní způsob učení a nadšení pro výkon (srov. Fořtík, Fořtíková 2007, s. 15).

Otázkou *l'enfant intellectuellement précoce* -volně přeloženo děti s urychleným intelektovým vývojem se zabývá francouzský odborník na otázku integrace a adaptace Jean-Marc Louis ve své knize *Mon enfant est-il précoce?* (2002, s. 11). Podle něj je nadané dítě takové, u nějž se předčasnost projevuje právě v oblasti intelektové a v oblasti jeho rozvoje. To znamená v těch dimenzích, které se ve většině případů projeví při psychometrickém a psychologickém testování zdůrazňujícím výjimečně rozvinuté schopnosti porozumění, úsudku (uvažování), logického myšlení, abstrahování a vztahů.⁵

Vliv sociokulturního prostředí jedince vzhledem k jeho nadání zaznamenalo více autorů. Jejich představitelkou je například L. Porterová s touto definicí: „Nadané děti jsou ty, které mají oproti svým vrstevníkům vzhledem ke své kapacitě výrazný náskok v tempu a komplexnosti učení v některé z oblastí, které jsou oceňované a podporované jejich sociokulturou.“ Poukazuje stejně jako Gardner (1999) na to, že různé kultury mají různý pohled na to, co je nadání. Vliv sociokulturního a socioekonomického postavení potenciálně nadaného jedince zdůrazňují také čeští odborníci Fořtík a Fořtíková (2007, s. 15): „S rozvojem nadání, s jeho prosazením, souvisí však také množství společenských faktorů, které v konečné fázi rozhodují, zda se dítě s vysokým rozumovým potenciálem projeví jako nadané, nebo zůstane nepoznané a nerozvíjené v okolí průměrných vrstevníků. Stěžejní roli zde mohou sehrát okolnosti jako např. socioekonomické postavení rodiny, osobnost a hodnoty rodičů, úroveň vzdělání rodičů, stimulace zájmů v dětství, šarm a chrizma osobnosti.“

Jedním z těch, kteří do svých definic nadaných jedinců zahrnují také jejich potřebu na specifické, speciální vzdělávání, je B. Clarková. Podle ní jsou nadanými jedinci ti, kteří podávají výkon nebo mají perspektivu výkonu na

⁵ Volně přeloženo z francouzského jazyka.

vysoké úrovni v oblastech poznávání, kreativity, v akademických oblastech, vůdcovství nebo ve vizuálním a reprodukčním umění a kteří k lepšímu rozvinutí svých schopností, vzhledem k jejich předčasnému a akcelerovanému vývinu, vyžadují starostlivost nebo aktivity, které školy běžně neposkytují. Také Kingová a kol. (1985) poukazují na specifika výuky nadaných jedinců, u kterých je k uplatnění neobyčejně rozvinutého stupně potenciálu všeobecných intelektových schopností třeba diferencovaného vyučování co do šířky a hloubky nad úroveň, která je standardně poskytována prostřednictvím běžných školních programů. A konečně Passow (1993, in Portešová⁶): „Nadané a talentované jsou ty děti, které jsou identifikovány kvalifikovanou osobou, a které jsou díky výrazným předpokladům schopny podávat vynikající výkony. Tyto děti potřebují diferencované vzdělávací programy a služby nad rámec běžných služeb, poskytovaných běžnou třídou, aby tak mohly přinést příspěvek sobě i společnosti.“

1.3. Modely nadání

Definice nadání a nadaného dítěte tak, jak je diplomová práce již představila, jsou dnes často nahrazovány různými koncepcemi a modely nadání. Především díky jejich přehlednosti a srozumitelnosti, ale také proto, že nehovoří jen o vnitřní podstatě nadání, ale ukazují i faktory a činitele, ovlivňující rozvoj nadání a jeho konečné vyústění do nadprůměrného výkonu.

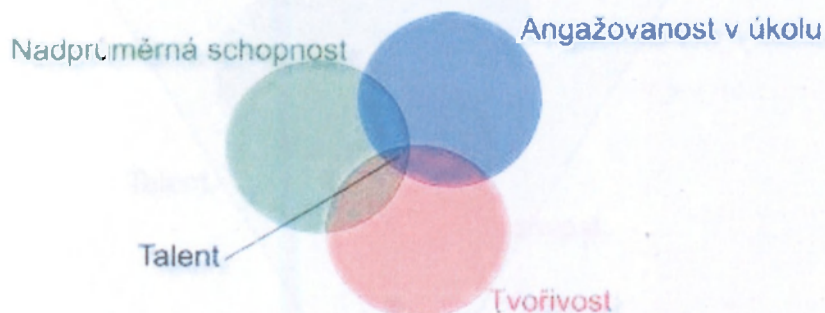
K jejich základnímu uspořádání diplomová práce využívá především přehledu modelů, které vybrala Š. Portešová.

1.3.1. Tříkomponentový model J. Renzulliho

Jedním z prvních modelů, který je i přes řadu odpůrců dodnes školsky využíván, je tříkomponentový model američana Josepha Renzulliho z roku 1977 (viz obr. 1). Na základě tohoto modelu definovali Renzulli a Reisová (1986, in Jurášková 2003, s. 24) nadání (talent) takto: „Nadání je výsledkem interakce třech základních vlastností – nadprůměrných, všeobecných anebo specifických schopností, vysoké úrovně motivace a vysoké úrovně kreativity.“ I oni zmiňují potřebu nadaných jedinců specifického vzdělávání. „Jedinci, kteří projevují

⁶ http://www.nadanedeti.cz/index.php?stranka_id=8

interakci mezi těmito vlastnostmi anebo jsou schopni jejich rozvoje, potřebují širokou paletu vzdělávacích možností a servis, který není běžně poskytován prostřednictvím regulérních školních programů.“

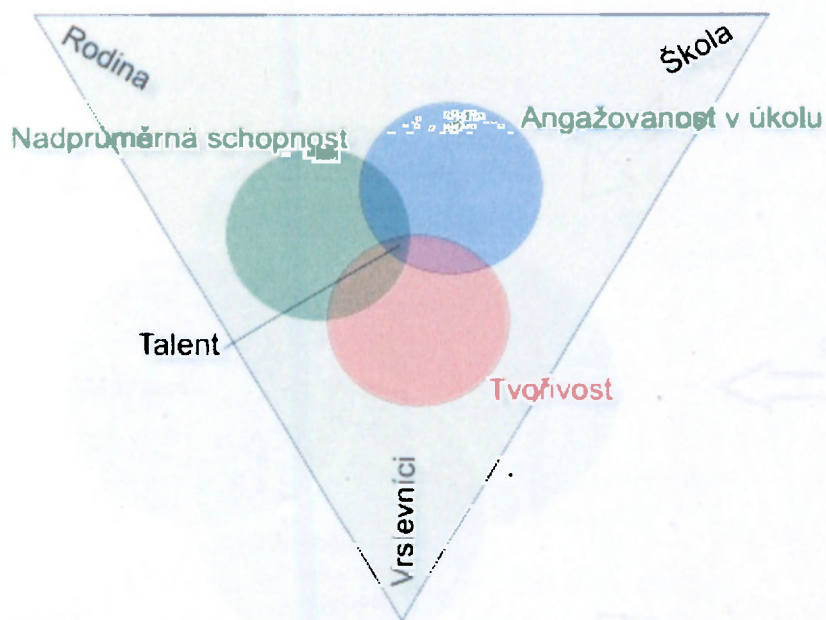


Obrázek 1: Renzullioho tříkomponentový model

Je důležité upozornit, že ani jedna z těchto tří vlastností samostatně nepředstavuje nadání. Proto je talent (nadání) znázorněn jako průnik tří kruhů. Nadprůměrné (intelektové) schopnosti samy o sobě nestačí k projevení nadání (především v perforační oblasti). Je zapotřebí angažovanosti v úkolu neboli motivace, zaujetí pro činnost, která je kreativní. K vlastnostem, které zahrnuje pojem angažovanost v úkolu, patří vytrvalost, trpělivost, sebedůvěra, víra ve vlastní schopnosti zvládnout obtížný úkol, vnímavost a lepší schopnost identifikovat významné problémy.

1.3.2. Mönksův triadický model

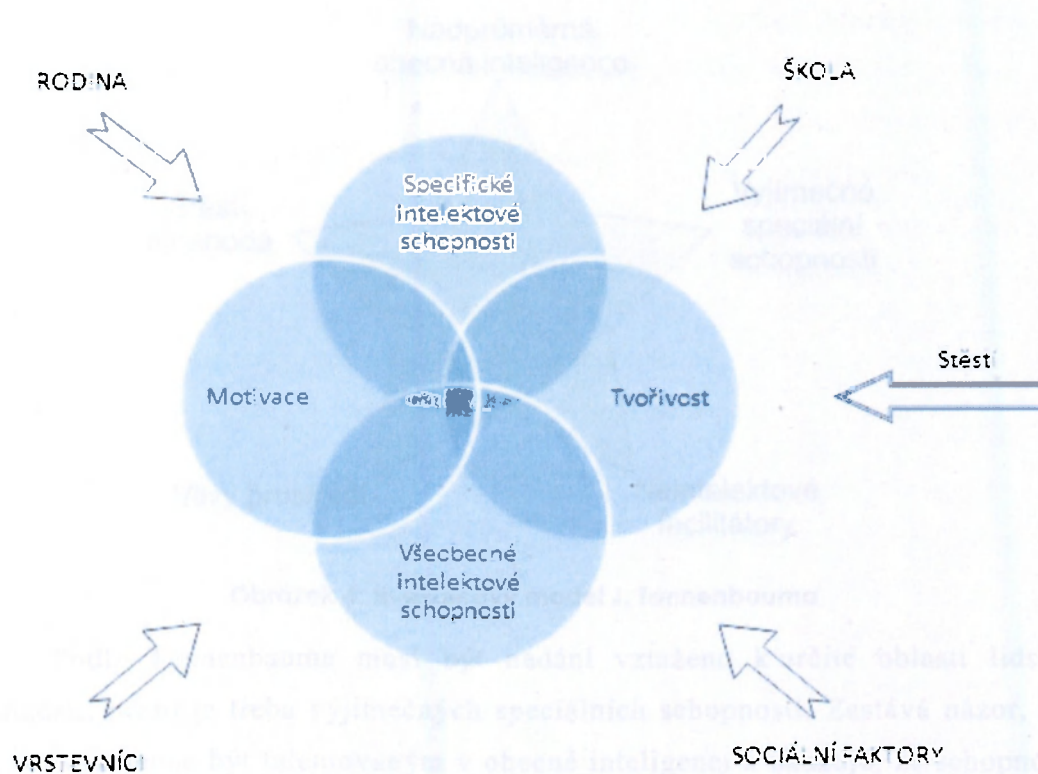
Svou modifikací Renzullioho modelu reagoval nizozemský odborník Franz J. Mönks (1992) na kritiku tříkomponentového modelu. Vytvořil tzv. triadický model (viz obr. 2), jenž zdůraznil vliv prostředí, ve kterém se dítě, dospívající nejčastěji pohybuje a které tak má jeden ze zásadních vlivů na rozvoj a realizaci nadání. Doplnil tedy základní faktory určující nadání (tak, jak je známe od Renzullioho) o klíčové faktory prostředí – rodinu, školu a vrstevníky. 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“.



Obrázek 2: Monksův triadický model

1.3.3. Model 4 + 4 + 1 A. E. Czielesa

Další z tzv. multidimenzonálních modelů nadání vytvořil A. E. Czielesel (viz. Obr. 3) opět rozšířením již známých modelů Renzulliho a Mönkse o několik vnitřních a vnějších podmínek a faktorů nadání. Oproti předchozím modelům přidal k interním Renzulliho faktorům do svého tzv. modelu 4+4+1 (4 kruhy + 4 vrcholy + štěstí) specifické intelektové schopnosti a k externím Monksovým sociální faktory a faktor štěstí – vhodně načasované příležitosti pro rozvoj a uplatnění nadání. K tomuto modelu se přiklání například i J. Laznibatová.



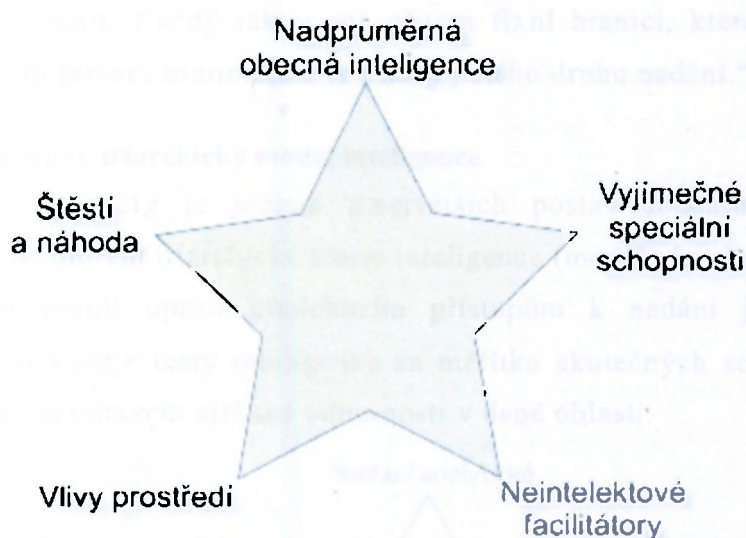
Obrázek 3: Model 4 + 4 + 1 A. E. Czesela

1.3.4. Model A. J. Tannenbauma

Abraham J. Tannenbaum definuje nadání takto: „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 lidskosti.“

Hvězdicový model (viz obr. 4) znázorňuje existenci 5 psychologických a sociálních vazeb, které existují mezi předpoklady k nadání a jeho naplněním, jeho projevem ve výkonu. Úspěch závisí na kombinaci všech těchto faktorů, avšak neúspěch může způsobit selhání pouze jediného z nich. Jedná se o:

- nadprůměrnou obecnou inteligenci,
- výjimečné speciální schopnosti
- neintelektové facilitátory,
- vlivy prostředí,
- náhoda, štěstí.



Obrázek 4: Hvězdicový model J. Tannenbauma

Podle Tannenbauma musí být nadání vztaženo k určité oblasti lidské činnosti, proto je třeba výjimečných speciálních schopností. Zastává názor, že je bezvýznamné být talentovaným v obecné inteligenci a ukazuje, že schopnost vysoce skórovat v inteligenčních testech je neproduktivní na rozdíl od vysokých skóre ve specifických schopnostech, jako například schopnosti řešit matematické problémy apod. Neintelektové facilitátory zahrnují takové charakteristiky, jako je nadšení pro oblast vysokého výkonu, síla osobnosti a ochota obětovat krátkodobou satisfakci pro splnění dlouhodobých cílů. V současné odborné literatuře se ze všech neintelektových faktorů nejvíce pozornosti věnuje motivaci (např. Renzulli).

Vlivem prostředí jsou míněny vnější vlivy, působící na rozvoj lidských schopností, jako například rodina, přátelé, společnost, politické, ekonomické instituce... Za primární vnější faktor se však dále považuje vliv rodinného prostředí, školy a vrstevníků, jak uvedl Mönks.

Štěstí a náhoda jsou pak události, které mohou pomoci talenty protlačit vpřed nebo je naopak zcela potlačit.

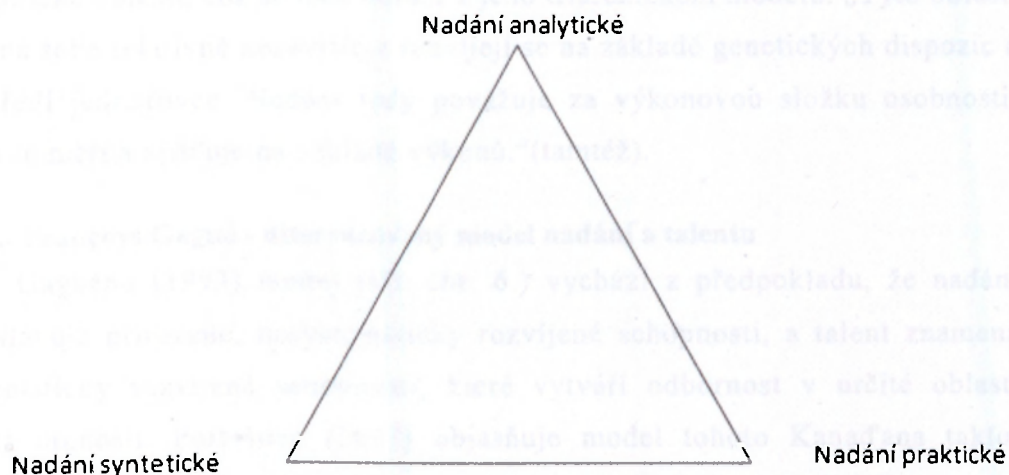
Jurášková (2003, s. 25) uvádí, že Tannenbaum oproti Czieselovi každý z pěti faktorů rozdělil na statickou a dynamickou dimenzi. „Statická dimenze obsahuje ty síly, které jsou fixní, neměnné a jsou součástí výbavy jedince. Dynamická složka se vzhledem k prostředí, chování jednotlivce a celkové

situaci může měnit. Každý faktor má přitom fixní hranici, která představuje v rámci daného faktoru minimum k realizaci jistého druhu nadání.“

1.3.5. Sternbergův triarchický model inteligence

Robert Sternberg je jednou z největších postav současné kognitivní psychologie a autorem triarchické teorie inteligence (model viz obr. 5).

Zásadní rozdíl oproti předchozím přístupům k nadání je v tom, že Sternberg nepovažuje testy inteligence za měřítko skutečných schopností, ale výkonu, který je odrazem získané odbornosti v dané oblasti.



Obrázek 5: Sternbergův triarchický model

Největší pravděpodobnost úspěchu v inteligenčních testech mají jedinci s analytickým nadáním, protože testy dávají důraz právě na tyto schopnosti (analogie, porozumění textu, řešení logických matic apod.)

Lidé se syntetickým nadáním už nemusí vždy uspět v testech inteligence, protože často vidí v zadání hlubší souvislosti, než byly tvůrcem testu zamýšleny. Syntetické nadání se projevuje ve schopnosti pochopení problému, intuice, kreativity.

Praktické nadání je pak aplikací prvních dvou druhů nadání či inteligence do každodenních pragmatických situací. Takový člověk nalézá velice snadno a rychle řešení nových situací v praktickém životě. (Srov. Sejvalová 2004, s. 14).

Jurášková (2003, s. 26) zmiňuje kromě výše uvedeného triarchického modelu inteligence také Sternbergův model rozvíjení odbornosti. Nadaný

jedinec je pak ten, který dokáže prvky tohoto modelu kombinovat zvláště efektivním způsobem tak, aby rychle dospěli k odbornosti anebo dosáhli kvantitativně nebo kvalitativně vyšší úrovně odbornosti.

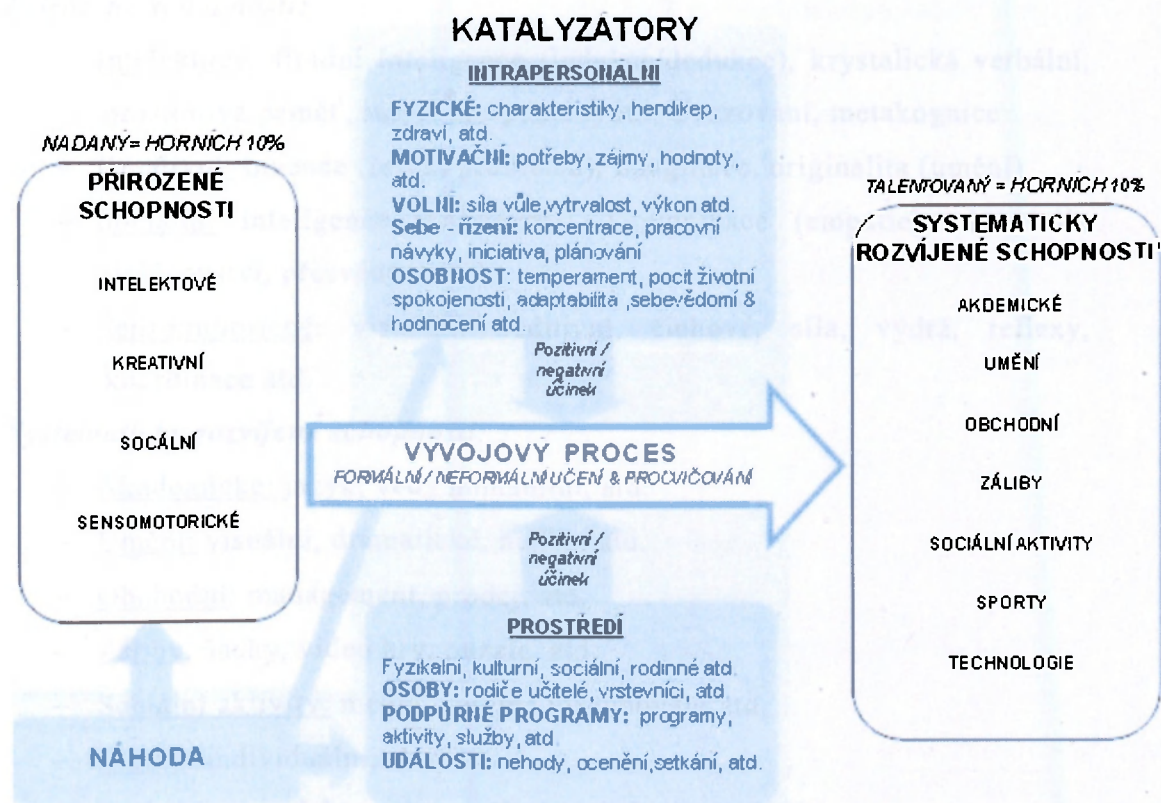
Prvky modelu odbornosti jsou následující: motivace, metakognitivní zručnost (pochopení a ovládání vlastního učení), učení (záměrné i nezáměrné), myšlení (kritické – analytické, tvořivé a praktické) a jím produkované vědomosti (dekorativní – „vědět, že“ a proceduální – „vědět jak“). Sterberg (in Jurášková, 2003) dále uvádí, že odbornost se projevuje buď v analytické anebo v praktické oblasti, což se také odráží v jeho triarchickém modelu. „Tyto oblasti jsou na sobě relativně nezávislé a rozvíjejí se na základě genetických dispozic a prostředí jednotlivce. Nadání tedy považuje za výkonovou složku osobnosti, která se měří a zjišťuje na základě výkonů.“(tamtéž).

1.3.6. François Gagné - diferencovaný model nadání a talentu

Gagného (1993) model (viz obr. 6.) vychází z předpokladu, že nadání představuje přirozené, nesystematicky rozvíjené schopnosti, a talent znamená systematicky rozvíjené schopnosti, které vytváří odbornost v určité oblasti lidské činnosti. Portešová (2007) objasňuje model tohoto Kanadana takto: „Gagného 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 Gagného (1993) původ v genetické struktuře lidských organismů, vyskytují se a vyvíjejí více méně spontánně a mají je v různé míře všichni lidé.

Model definuje 5 oblastí schopností:

- intelektové,
- tvořivé,
- socioafektivní,
- senzomotorické,
- ostatní tj. méně prozkoumané a poznané schopnosti jako extrasenzorické vnímání, dar léčit a další.“



Obrázek 6: Gagného diferenciální model talentu a nadání

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 (vůdčovství, přesvědčování)
- Senzomotorické: visuální, auditivní, čichové, síla, výdrž, reflexy, koordinace atd.

Systematicky rozvíjené schopnosti:

- Akademické: jazyk, vědy humanitní, atd.
- Umění: visuální, dramatické, hudby, atd.
- Obchodní: management, prodej, atd.
- Záliby: šachy, video hry, puzzle, atd.
- Sociální aktivity: média, veřejné vystupování atd.
- Sporty: individuální, skupinové
- Technologie: elektronika, počítače, obchod a technika.

Z modelů nadání byly pro diplomovou práci vybrány ty, které jsou označovány za nejčastěji využívané v praxi. Přinášejí různé pohledy na otázku nadání, ale také se vzájemně doplňují. Model E. A. Czielesa, který jako první zavádí ve svém modelu faktor štěstí, se zdá být pro účely diplomové práce nejsrozumitelnější, a proto se k němu přiklání. Jelikož právě štěstí a náhoda (např. při výběru školy, dosazení kvalitního učitele...) jsou často hlavní příčinou toho, že některým nadaným jedincům se dostane veškeré podpory a možnosti své nadání rozvíjet a jiní naopak zůstanou nerozpoznaní.

1.4. Druhy a stupně nadání

Z definic nadání, které byly výše uvedeny (např. definice S. Marlanda), je možno vyvodit základní druhy nadání. Jedná se o nadání:

- a) intelektové: vysoce nadprůměrné všeobecné intelektové schopnosti, víceméně rovnoměrně rozložené;
- b) akademické: vysoké schopnosti pro jednu nebo více akademických oblastí, u dětí se jedná o schopnosti v některých ze školních předmětů;

- c) tvořivé: vysoké schopnosti v v oblasti tvořivé produktivity;
 - d) vůdcovské: vysoké schopnosti pro řízení;
 - e) umělecké: vysoké schopnosti pro vizuální anebo perforační oblast umění.
- (Srov. Jurášková 2003, s. 28)

Kromě těchto základních druhů existují stupně nadání vytvořené na základě dosaženého inteligenčního kvocientu. Fořík, Fořtíková (2007) se přiklání k členění nadání podle S. M. Norbyho na následující stupně:

- bystrý jedinec: IQ 115 a více,
- nadaný jedinec: IQ 130 a více,
- vysoce nadaný jedinec: IQ 145 a více,
- výjimečně nadaný jedinec: IQ 160 a více,
- velmi vysoce nadaný jedinec: IQ 175 a více.

Známy jsou však i jiná členění nadání. Gagné (in Fořtík, Fořtíková 2007) nazval jedince s různým stupněm nadání takto:

- mírně nadaní: IQ 120 a více,
- středně nadaní: IQ 135 a více,
- vysoce nadaní: IQ 145 a více,
- výjimečně nadaní: IQ 155 a více,
- extrémně nadaní: IQ nad 160.

Silvermenová (in Jurášková 2003) zvolila členění na pouhé 3 stupně:

- mírně nadaní: IQ 115 – 129,
- středně nadaní: IQ 130 – 144,
- vysoce nadaní: IQ 145 a více.

Jako poslední budou uvedeny stupně nadání podle Tannenbauma (tamtéž), jehož rozdělení je založeno na užitečnosti výkonů a výtvorů nadaných pro společnost. Je však třeba připomenout, že tento způsob klasifikace je možný aplikovat až ve chvíli, kdy nadaný jedinec již něco vytvořil.

- Talent s jedinečným dosahem pro celé lidstvo (např. objev penicilínu, vakcíny proti dětské obrně apod.),
- talent s dosahem pro lidi, kterým je daná oblast blízká (Bach, Van Gogh apod.),

- talent projevující se v užší specializované oblasti (lékaři, politici apod.),
- talent projevující se v praktické oblasti – výkony, které mohou být oceňované ale i ignorované (ruční práce apod.).

1.5. Nadání a tvořivost

S definicemi nadání a identifikací nadaných jedinců jsou pak často spojovány také schopnosti invence, kreativity a originality. Tvořivost je zakomponována do některých modelů nadání⁷ a je taktéž podstatou jednoho z druhů nadání - tvořivého nadání. V závislosti na tom se můžeme setkat s nazváním nadaného dítěte dítětem tvořivým. S tímto označením přichází například Jean-Charlese Terrassier (1999)⁸.

Nejprve se opět podívejme, jak tvořivost definuje Psychologický slovník. Tvořivost je podle něj „schopnost, pro niž jsou typické takové duševní procesy, které vedou k nápadům, řešením, koncepcím, uměleckým formám, teoriím či výrobkům, jež jsou jedinečné a neotřelé.“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 631).

Tvořivost se opírá o kapacitu divergentního myšlení⁹ a J.-P. Guilford¹⁰ (in Louis 2002, s. 11) ji definuje na základě čtyř pilířů:

1. zručnost v nalézání pohotových východisek z aktuálních situací, problémů,
2. zručnost produkovat nápady v různých oblastech, intelektuální flexibilita,
3. snadné tvoření originálních nápadů,
4. schopnost hlubší a komplexní reflexe.

Z Guilfordových pilířů pak pramení několik faktorů, které jsou pokládány za ukazatele tvořivosti. (Srov. Jurášková 2003, s. 35-36, Laznibatová 2003, s. 47-48).

⁷ Viz. Kapitola Modely nadání

⁸ *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*, ESF, 1999.

⁹ „Myšlení tvořivé, tvůrčí, termín J.-P. Guilforda, myšlení charakteristické málo ohraničeným cílem, určeno 18 faktory tvořivosti např. flexibilitou, originalitou“. Opakem k divergentnímu myšlení je myšlení konvergentní – myšlení zužující prostor možnosti charakteristické hledáním správné odpovědi v určitém úkolu, na základě konvergentního myšlení jsou založeny testy inteligence. (Hartl, Hartlová, 2000, s. 333, 334)

¹⁰ *The Gifted child quarterly*, svazek 19, číslo 2.

- Fluence (plynulost): schopnost pohotově a lehce tvořit co nejvíce produktů různého druhu v limitovaném čase, vymýšlet a produkovat myšlenky nebo vytvářet jejich možná řešení. Fluence může být
 - a) významová (divergentní produkce sémantických jednotek),
 - b) asociační (divergentní produkce smysluplných vztahů),
 - c) výrazová (divergentní produkce smysluplných systémů).
- Flexibilita (pružnost): schopnost pružně vytvářet různorodé strategie řešení problémů, aktuálních situací, pestrost nápadů atd.
- Originalita: schopnost produkovat novátorské nápady, které jsou pro populaci statisticky jedinečné.
- Elaborace (vypracování): rozpracování nápadu, jeho detailizace, schopnost připojovat podrobnosti k základní vyprodukované myšlence.

Tyto ukazatele můžeme srovnat se základními charakteristikami tvořivého myšlení podle B. Clarkové. Její výklad je možná lépe srozumitelný laické veřejnosti, v praktické pedagogické činnosti se s těmito charakteristikami často setkáváme a některé z nich jsou také příčinami problémů nadaných žáků ve škole. Jsou to:

- nezávislost, neuznávání autority,
- schopnost odolávat skupinovému tlaku, včasné a dobře vyvinutý mysl pro strategii,
- více adaptabilnosti,
- více dobrodružnosti,
- velká tolerance k dvojsmyslnosti a nejasnosti,
- nízká tolerance nudy,
- preferování komplikovanosti, asymetrie, neurčitosti,
- výborná paměť, velký smysl pro detaily,
- široká znalost prostředí,
- potřeba podporujícího prostředí, senzitivita na prostředí,
- potřeba uznání,
- vysoké estetické hodnoty, dobrý estetický odhad,

- svobodný rozvoj pohlavní identity, nedostatek typicky mužské, resp. ženské identifikace.

Podrobněji se všeobecné charakteristice a problematice nadaných žáků ve školním prostředí bude diplomová práce věnovat v dalších kapitolách.

Definice samotné tvořivosti různých autorů jsou v souladu s jejími výše zmíněnými ukazateli a charakteristikami. Pro příklad uvádíme výklad současného odborníka K. Urbana (1990, in Laznibatová 2003, s. 47), který ji považuje za:

- a) schopnost vytvářet nové, neobyčejné a překvapující produkty jako řešení intenzivně vnímaného problému,
- b) to, co se smysluplně hledá pomocí vnitřní a široké percepce existujících a otevřených údajů a informací,
- c) vysoce flexibilní proces, analýzu a orientaci na řešení netypickými asociacemi a novými kombinacemi údajů a informací a také imaginativních prvků,
- d) syntetizování, strukturalizování a kombinace těchto údajů, prvků a struktur do nového tvarového řešení,
- e) schopnost dospět k tvarovému řešení,
- f) to, co je možné pomocí komunikace a smyslů zachytit a co jiní mohou chápat jako smysluplné a významné.

Nicméně stejně jako v předchozích případech, ani pozice tvořivosti v souvislosti s nadáním není úplně jednoznačná. Jean-Marc Louis (1999, s. 11) připomíná, že tvořivé schopnosti nemusí být automaticky spojeny s nadprůměrnou inteligencí, a tak existují i nadané děti, jejichž schopnosti nezahrnují tvořivost.

2. DIAGNOSTIKA NADÁNÍ

2.1. Význam a problémy identifikace nadání

Včasné rozpoznání a diagnostika nadání, nejlépe již v předškolním věku, je často určujícím faktorem toho, zda v pozdějších letech bude nadání podporováno a vhodně rozvíjeno. Zásadně totiž může ovlivnit výběr vzdělávacího zařízení, ať už se jedná o specializovanou školu, třídu či formu integrace v kolektivu běžné skupiny vrstevníků¹¹, výběr volnočasových aktivit atd. H. Gardner (1999) zdůrazňuje úlohu dětství pro rozvoj nadání. Tvrdí, že dětskost a tvořivost se vytrácí velmi rychle a tím zdůvodňuje to, že mnoho nadaných lidí dosahuje vrcholu v dosti mladém věku, proto je potřeba podporovat nadání již od co nejmladšího věku. Na základě zkušeností z praxe Laznibatová uvádí, že „charakteristické projevy mimořádných schopností a vývojového náskoku, resp. nadání jsou přítomné a začínají u dětí od nejranějšího věku (cca od 1,5 resp. 2. – 3. roku) života dítěte.“ (Laznibatová 2003, s. 158). Toto tvrzení dokládá argumentem, že specifické podoby intelektového nadání jsou rozpoznatelné již od doby, kdy se začíná rozvíjet řečová schopnost, tedy již od prvního roku života.

Diagnostika nadání v raném věku je daleko složitější než u dospělých osob, u kterých se již může opřít o výsledky práce. Proto i v této oblasti dochází k chybné či nepřesné identifikaci. Porterová (in Jurášková 2003) je dělí na dvě chyby:

- pozitivní chyba: tzv. neúčinná identifikace, kdy je dítě identifikováno jako nadané, ačkoli jím ve skutečnosti není,
- negativní chyba: tzv. neefektivní identifikace, kdy nadané dítě není rozpoznáno a je mu tak nadání upřeno.

Navíc je nutné si uvědomit, že ne z každého nadaného dítěte vyroste nadaný dospělý člověk. Může jít pouze o dočasný akcelerovaný vývoj, který se po nějakém čase opět srovná s populací vrstevníků.

Aby procento úspěšnosti identifikace bylo co nejvyšší, je třeba se dobře seznámit s jejími metodami a principy.

¹¹ Bližší rozpracování forem vzdělání nadaných žáků viz kapitola Formy péče o nadané žáky.

2.2. *Metody a principy identifikace nadání*

Fořtík, Fořtíková (2007, s. 14 – 15) rozdělili metody identifikace podle objektivnosti a subjektivnosti.

Subjektivní metody, kterými identifikace ve většině případů začíná, jsou zpravidla založeny na pozorování osob z prostředí, ve kterém se dítě nejčastěji pohybuje, tzn. školního, rodinného a z prostředí zájmových činností dítěte. K subjektivním metodám identifikace se řadí:

- Nominace skupiny učitelů: autoři Fořtík, Fořtíková záměrně uvedli nominaci v podání alespoň pěti učitelů a ne pouze jednoho, ve snaze podpořit objektivitu nominace a vyhnout se zaujatosti, subjektivních preferencí jednoho učitele. Nicméně mnoho odborníků (in Laznibatová 2003) považuje identifikaci učitelem za jednu z nejspolehlivějších metod. K jejím kritikům se řadí např. L. Treman, D. Lewis a za pravdu jim dává také slovenská autorka L. Klindová se svojí zkušeností, kdy učitelé zařadili do skupiny potenciálně nadaných až 50% dětí, které měly hodnoty IQ nižší než 120. Uvádí i pravděpodobné důvody této „neúspěšnosti“ (in Laznibatová 2003, s. 168).:
 1. Čím je dítě mladší, tím je určení nadání těžší, protože v raném věku se nedá postihnout nadání v celé komplexnosti,
 2. učitelé nadání chápou příliš široce anebo ho naopak zužují pouze na výkony,
 3. v jejich posudcích a při výběru se ve velké míře projevuje subjektivita (z hlediska menší problémovosti a disciplinovanosti jsou často nadhodnocována děvčata).

Na obhajobu učitelů je potřeba zmínit skutečnost, že nemají prakticky přístup k psychologickým testům a důvodem problematické identifikace může být i nedostatek času při vyučování sledovat znaky nadání u žáků. Pedagogové často také nejsou dostatečně proškoleni a seznámeni s charakteristickými projevy nadaných k tomu, aby úspěšně diagnostikovali nadání mezi svými žáky.

- Nominace spolužáky: i zde je třeba dbát na vyloučení zaujatosti ať v pozitivním či negativním slova smyslu. Spolužáci však vidí jedince

z jiného úhlu pohledu než například učitelé, rodiče atp., proto je jejich nominace často velmi přesná.

- Rodičovská nominace: je často také terčem obviňování ze zaujatosti. Pravda je ale taková, že rodiče jsou ti, kteří své dítě znají nejlépe a mají možnost sledovat jeho vývoj od narození v širokých souvislostech osobnostních charakteristik svého potomka. Díky tomu se ve velké části případů rodiče nemýlí. Podle Laznibatové se rodiče musí často vyrovnávat s předsudky okolí a obávají se přiznat, že podle jejich názoru potomek prokazuje mimořádné schopnosti, a to z několika důvodů. Jedním může být nejistota, jestli se jedná opravdu o nadání, dalším může být to, že ačkoliv si jsou nadáním jisti, bojí se, aby dítěti nebrali hravé dětství, nechtějí urychlovat jeho vývin a posledním, velice častým důvodem, je strach z reakce okolí. Navzdory těmto obavám je žádoucí, aby rodiče neváhali a nechali nadání svého dítěte potvrdit odborníky. Intelektové potřeby nadaných jsou totiž velmi intenzivní a jejich neuspokojováním se omezuje a brzdí přirozeně akcelerovaný vývin.
- Autonominace (vlastní navržení) – dítě například může samo zkusit popsat, jak se nadání projevuje anebo jak se může nedaný člověk cítit.
- Hodnocení výsledků činností – ve školním prostředí se může jednat o analýzu samostatných prací, individuálních nebo skupinových projektů. Rodiče zas mohou schraňovat výkresy, výrobky apod. Mohou být pak využity např. při analýze vývoje dětské kresby.
- Zapojení do soutěží: je možno považovat za autonominaci, pokud se dítě do soutěže přihlásí na vlastní popud a začne v nich být úspěšné. V praxi jsou to ale častěji učitelé nebo rodiče, kteří iniciují přihlášení dítěte do nějaké soutěže.

K objektivním metodám jsou zpravidla zapotřebí odborníci, můžeme je také nazvat testovými metodami, jelikož se k diagnostice většinou užívají standardizované testy. Jsou to:

- IQ testy: mohou být verbální nebo neverbální. Zahrnují úlohy, „které vyžadují zapamatovat si určité prvky, porozumět logickým vztahům mezi nimi, nalézt analogii, podobnost a použít analogická pravidla při

odhalování jiného vztahu, prokázat schopnost zobecňovat...“ (Lazníbatová 2003, s. 171) Dodnes patří k nejvyužívanějším metodám identifikace nadání, jeho intelektové oblasti. Nesou však s sebou i některé problémy, které budí diskuze u odborné i laické veřejnosti. Vedou se např. o hranici IQ zjišťovaného právě těmito testech, která již označuje nadání. Všeobecně je platná hranice 130, ale je možné jedinci, kterému bylo naměřeno IQ 129, upřít nadání? Vytýkána jim je také jejich nekomplexnost, neposkytuje ucelený rozbor nadání. Jsou pak vhodné především při diagnostice kognitivně nadaných jedinců. Dalším z problémů, znesnadňující práci pedagogů, je, jak uvádí Fořtík, Fořtíková (2007, s. 28), „exkluzivní právo psychologů na jejich používání“ a poukazují také na přetrvávající problémy právě v komunikaci mezi psychologickou a pedagogickou veřejností.

- Standardizované testy výkonu: zahrnují např. metody měření různých schopností a znalostí. K měření výkonu jsou kromě testů užívány také dotazníky a pozorovací škály.
- Didaktické testy: mohlo by se zdát, že jde o testy, které jsou běžně zadávány žákům v jednotlivých školních předmětech. Zásadním rozdíle, kterým se od nich tato diagnostická metoda liší, je její širší využitelnost. Jde o tzv. „výstupní test znalostí a dovedností, na jehož základě by se mohly porovnávat výsledky dětí z jednotlivých škol.“ (Fořtík, Fořtíková 2007, s. 28).
- Testy kreativity: oproti IQ testům je mohou v upravené formě využívat i pedagogové. Podle Davise a Rimmové (in Fořtík, Fořtíková 2007) se „mohou testy kreativity využívat u studentů, jejichž výjimečný talent není ve školní výuce patrný.“

Identifikaci nadaných, která zahrnuje již zmíněné metody, ale dostala spíše „etapový“ charakter, navrhli Renzulli a Reisová (in Fořtík, Fořtíková 2007, s. 31). Seznamují nás s postupem o čtyřech krocích, které by měly potvrzení či vyvrácení nadání předcházet.

- Navržení na základě testu: navržení po absolvování standardizovaného inteligenčního nebo výkonového testu.

- Alternativní cesty: např. nominace dalších osob nebo výsledky testů tvořivosti.
- Závěrečný návrh: návrh dalšími učiteli, aby bylo zamezeno případným osobnímu preferování žáka jedním učitelem.

Velice komplexní a podrobnou identifikaci nadání, zahrnující kroky od prvotní nominace až k praktickému zařazení žáka do vzdělávacího procesu s vytvořením specifických podmínek vzdělávání, uvedla Clarková (in Jurášková 2003):

- 1) Vyhledávání:
 - a) nominace (ze strany pedagogů, psychologů, rodičů, vrstevníků nebo autonomizace),
 - b) posouzení projevů, výkonů a výsledků práce žáka.
- 2) Multidimenzionální screening:
 - a) Nominace,
 - b) zpráva učitele o žákovi obsahující intelektové, sociální, tělesné a emoční charakteristiky a projevy, učební styl a motivaci žáka,
 - c) rodinná a osobní anamnéza,
 - d) identifikace vrstevníky (např. využitím sociogramu),
 - e) přehled zájmů, výsledků práce, standardizované testy.
- 3) Vytvoření profilu žáka.
- 4) Doporučení žáka komisí zabývající se výběrem a zařazováním nadaných žáků.
- 5) Vytvoření kazuistiky žáka, která zahrnuje údaje z multidimenzionálního screeningu, rozhovor s rodiči a výsledky standardizovaných testů.
- 6) Rozhodnutí komise o identifikaci a umístění žáky do vhodného učebního programu.
- 7) Umístění dítěte do programu vzdělávání nadaných.
- 8) Vytvoření individuálního vzdělávacího plánu žáka na základě kazuistiky a stanovení oblastí individuálního rozvoje.
- 9) Vytvoření vhodného vzdělávacího programu.

Clarková však ve svém modelu identifikace nadání počítá s existencí odborných komisí a pracovníků, kteří se specializují přímo na identifikaci nadaných, což zatím v našich podmínkách není zcela zajištěno.

Laznibatová (2003) shrnula metody nejčastěji využívané v evropských podmínkách:

1. Učitelské dotazníky, v nichž je zaznamenáno, co žák dělá, ví, o co se zajímá ve vyučování apod.,
2. hodnocení praktiků, lektorů – žákovy poznatky v praktickém vyučování,
3. psychologická metody – hlavně inteligenční testy, testy kreativity anebo série testů, které zahrnují i zájmy, motivaci atp.,
4. pedagogické pozorování - dlouhodobější zkoumání výkonových a osobnostních charakteristik žáka různými pedagogy,
5. soubor pozorování, v němž jsou evidovány všechny sociální kontakty – rodina, rodiče, vrstevníci, učitelé apod.

Současná školská legislativa vyžaduje odborný posudek psychologa, zvláště pak tehdy, pokud chce škola čerpat finanční podporu na integraci mimořádně nadaných žáků, je nutné, aby daný psycholog byl pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny.

Přehled tradičních (tab. 2) a netradičních (tab. 3) testů a úloh, které jsou v psychologické praxi využívány k posouzení nadání v různých oblastech podle H. Jellena a J. Verduina, uvádí Laznibatová (2003, s. 173).

Tabulka 2: Tradiční metody hodnocení při identifikaci nadání

Kognitivní oblast	Afektivní oblast	Konativní oblast
individualizované inteligenční testy, baterie testů	škála temperamentu, metody hodnocení osobnosti	rozsah zájmů
školské akademické výkonnostní testy	postojové škály	dotazníky motivace
úlohy na myšlení, řešení problémů	hodnotový dotazník	škály očekávání
Test sociální kognitivity	metody posouzení empatie	test motivace, snaha dosáhnout poznatků

Tabulka 3: Netradiční metody posouzení a možnosti identifikace nadání

Kognitivní oblast	Afektivní oblast	Konativní oblast
metody pozorování	metody pozorování	metody pozorování
soutěže, hry, olympiády, např. šachy, matematické hry	sebehodnocení, vzájemné hodnocení	dobrovolné služby
ceny	autonomizace	třídní služby
nácvik, předvedení	vzájemná nominace	vychovatelské práce
škála humoru	škála humoru	dodržování dohody a realizace
metody hodnocení tvořivosti		

K nejpoužívanějším testům inteligence pro děti předškolního a školního věku se řadí Treman-Merillové zkouška a Stanford-Binetova škála. U dětí především druhého stupně se nejvíce osvědčily standardizované testy.

Z uvedených identifikačních postupů je patrné, že pro správnou diagnostiku není možné využívat pouze subjektivní nebo jen objektivní metody. Je třeba je vhodně kombinovat, protože jedině tak je pravděpodobné, že se

podarí dosáhnout komplexního rozboru nadání, které je nezbytné k jeho následnému správnému rozvíjení.

Avšak všechny zmíněné postupy by se měly řídit principy, se kterými seznamuje Dočkal (2005) a dodává, že naše společnost je ale ještě daleko od jejich naplnění:

- a) Výběr má být koncipován jako přirozená součást výchovně-vzdělávacího procesu, ne jako jednorázová akce, která předchází výuce.
- b) Princip stejných šancí: každý má právo na vzdělání, tedy i právo být vybrán pro některou z jeho specializovaných forem.
- c) Princip vědeckosti: nutnost postupovat v souladu s adekvátní vědeckou teorií nadání a poznatky o jeho struktuře a vývoji. Výběr musí být multidisciplinární a členy výběrového týmu by měli být psycholog, pedagog, specialista v oblasti, pro kterou se výběr uskutečňuje, a podle potřeby lékař.
- d) Princip stupňovitosti a vzrůstající komplexnosti výběru: jedinec prochází několika výběrovými stupni, minimálně při přechodu z jednoho školního stupně na druhý.
- e) Princip reverzibility znamená, že ne každý, který byl jednou vybrán, musí ve výběru setrvat, pokud přestane plnit výběrová kritéria.

Také Porterová (in Jurášková 2003) se zabývala zásadami, které je potřeba se při identifikaci nadání držet. Kromě již uvedených principů V. Dočkala (viz výše) udává následující:

- Zásada advokacie: identifikace by měla sledovat zájmy všech dětí a upřednostněné by měly být skutečné potřeby dětí před administrativními požadavky,
- zásada komplexnosti: identifikovaných má být maximální možný počet nadaných jedinců, aby se předešlo negativní chybě (viz odstavec Význam a problémy identifikace nadání),
- zásada pragmatismu: metody by měly být efektivní vzhledem k finančním a personálním zdrojům,

- zásada utility: postupy by měly odhalit více než jen přítomnost nadání, ale měly by také rozpoznat silné stránky a potřeby dítěte a měly by také pomoci v plánování vzdělávacího programu.

Dodržováním principů a zásad, které byly předloženy, by se měly co nejvíce eliminovat chyby při identifikaci nadání. Je však otázka, zda jsou identifikujícím osobám (ať už pedagogům, psychologům nebo ostatní odborné a laické veřejnosti) vytvořeny takové podmínky, aby byly schopny všechna tato doporučení aplikovat v praxi.

3. CHARAKTERISTIKA NADANÝCH DĚTÍ

3.1. *Obecná charakteristika a klasifikace rysů nadaných dětí*

Velkým pomocníkem a vodítkem usnadňujícím identifikaci nadaných dětí je bezesporu výčet jejich charakteristických vlastností, rysů projevujících se v předškolním věku i a po nástupu nadaného dítěte do školy tak, jak je sestavila řada odborníků, pohybující se v této oblasti. Zároveň však nikdy nebudeme mít stoprocentní jistotu, že nadané dítě se bude projevovat právě těmito charakteristikami nebo naopak, že tyto rysy nebude mít dítě, u kterého se nadání nakonec vůbec neprojeví.

Všeobecně Dočkal (2005) charakterizuje nadané dítě jako bystřejší a šikovnější než jeho vrstevníci, dosahuje vyšších výkonů obecně nebo v některé konkrétní oblasti, už v předškolním věku se spontánně učí číst nebo počítat v oboru nad deset, rychleji se učí, víc si zapamatuje, informace si ověřuje z různých pramenů, je aktivní, zvědavé, má široké spektrum zájmů i v oblastech, které pro většinu dětí začnou být zajímavé až ve vyšším věku, dokáže se soustředit na předmět svého zájmu, odmítá konvence, je kritické k autoritám, má smysl pro humor a má estetické cítění.

Clarková, Porterová, Webb a další povětšinou rozdělili jejich obecné charakteristiky do tří sfér - kognitivní, afektivní a motorické (in Jurášková 2003).

Do kognitivní oblasti spadá: předčasné čtenářství, schopnost rychlého učení, vysoké množství informací, široká slovní zásoba, výborná paměť, dobrá argumentace a schopnost řešit problémy, široké zájmy výborné pozorovací schopnosti, dlouhodobá koncentrace pozornosti a vytrvalost, vysoký stupeň energie, představitosti, tendence klást otázky autoritám, perfekcionismus, neobyčejná zvědavost a obliba v komplikovanosti.

Afektivní oblast zahrnuje: citlivost v personální sféře, upřednostňování starších společníků před vrstevníky, zájem o otázky morálky a spravedlivosti, smysl pro humor, vysoká vnitřní motivace, nekonformnost a kritičnost.

V motorické oblasti nadání vynikají neobyčejnou smyslovou vnímavostí, nerovnoměrností mezi tělesným a intelektuálním vývinem, výskytem nezájmu o tělesné aktivity.

Hříbková (2005) rozděluje projevy chování nadaného dítěte do 6 oblastí:

1. Kreativní oblast, do které spadá bohatá fantazie a představivost.
2. Sociální oblast je charakteristická vstřícností, empatií, často až přecitlivělostí, organizačními schopnostmi, smyslem pro spravedlnost, neuznáváním autoritativní komunikace aj.
3. Intelektová oblast: rané čtenářství a počtářství, spontánní tvorba např. matematických úloh, pozornost, zvědavost.
4. Specifické oblasti: v předškolním věku jsou jejich zájmy nevyhraněné, i když u některých dětí už je patrné, zda se jejich nadání vyvíjí intelektovým, uměleckým nebo pohybovým směrem.
5. Oblast řeči se projevuje ve velmi brzké tvorbě prvních slov a širokou slovní zásobou, schopností reprodukovat vyprávěný příběh.
6. Oblast jemné a hrubé motoriky je na jednu stranu rozvíjena brzkým zájmem o drobné předměty v okolí dítěte a tyto děti jsou velmi brzy schopny opisovat slova, kopírovat obrázky, ale na straně druhé se často vyskytují právě v této oblasti problémy, což se projevuje horší grafomotorikou a odmítáním pohybových aktivit.

3.2. Znamky nadaných dětí v raném a předškolním věku

Odlišnosti vývinu lze u nadaných dětí pozorovat již v období velmi raného dětství. Vývoj nadaného dítěte od narození je asi o 30% rychlejší než vývoj ostatních dětí stejného věku (Farmer in Fořtík, Fořtíková 2007). Podle zkušeností rodičů, jak uvádí příručka Ratgebera (in Lazníbatová 2003), jejich dítě

- brzy po narození fixovalo a rozpoznávalo osoby a věci;
- na svoje okolí reagovalo již po několika týdnech úsměvem;
- navazovalo kontakt s okolním světem dříve než ostatní děti;
- potřebovalo málo spánku;
- naučilo se dříve sedět, chodit a mluvit.

Mnohé nadané děti začínají kolem druhého roku poznávat některá písmena velké tiskací abecedy. Za výrazný projev nadání se považuje to, že některé z nich rozpoznávají první písmena dříve, než se naučí mluvit. Za pozornost stojí také fakt, že nadané dítě brzy ztrácí zájem o běžné hračky a raději se věnuje

věcem denní potřeby, různým stavebnicím a postupem času se stává nejoblíbenější zábavou kniha, počínaje dětskými leporely.

Kognitivního vývoj v předškolním věku se promítá do oblastí, které jsou směrodatné také při vstupu nadaného dítěte do školy, a to ve čtení, psaní a počítání.:

1. Čtení: kromě již zmíněné širší slovní zásoby a raného spontánního čtenářství bez pomoci rodičů (a to již okolo třetího až čtvrtého roku), kterému předchází rychle osvojený jazykový projev, užívání složitých větných konstrukcí apod., je třeba dodat, že tyto děti (většinou) čtou lépe a více než jejich vrstevníci a jsou schopny chápat i těžší texty, obsahující náročné a cizí výrazy a abstraktní pojmy.
2. Psaní: v návaznosti na zaujetí pro čtení se projevuje také touha napodobovat tvary tiskacích písmen, a když se naučí „psát“ i slova, s neúnavností této nově nabyté schopnosti využívají, i v případě, že jejich grafomotorické schopnosti často nejsou dostatečně rozvinuté.
3. Počítání: stejně brzy, jak se nadané děti učí poznávat písmena, rozpoznávají takto i číslice a začínají s nimi nakládat různým způsobem a řešit úlohy různé náročnosti. (Srov. Laznibatová 2003, s. 221-223)

Seznam projevů dítěte ve starším předškolním a mladším školním věku, do kterých se promítá vyšší kognitivní vyspělost, sestavili Roedellová, Jacksonová a Robinson (in Laznibatová 2003):

- brzy používá řeč, krátká slova, intonuje, má pokročilý slovník a používá správně i cizí slova,
- dobře si pamatuje příběhy, písničky, básničky (využívá rytmus a rým),
- celkově má velmi dobrou verbální aktivitu, verbalizační schopnosti,
- používá metafory a analogii,
- využívá řeč k vyjádření komplexních myšlenek, pojmů a informací,
- jazykovou obratností dokáže ovlivňovat situace a řešit problémy,
- umí rychle použít specifické techniky a demonstrovat je,

- ve svém prostředí se dokáže rychle orientovat, lokalizovat věci a umisťovat předměty,
- brzy umí určit pravou a levou stranu, chápe pohyby doprava a doleva a rozumí takovým pokynům,
- má dobrou představivost,
- má schopnost uspořádat, systematizovat věci podle smyslu, barvy, tvaru...
- skládají i náročnější skládačky, lehce určují, kam patří jednotlivé části,
- kreativně tvoří vzorce a formy, kopíruje a vyvíjí nové symetrické vzory,
- rychle eviduje změny v okolí, na věcích, lidech, v situacích a prostoru,
- sestavuje poznatky do celků, hierarchií, umí vyvodit závěry,
- zajímá se o abstraktní a komplexní otázky (např. život, smrt, elektřina...),
- spojuje zkušenosti a poznatky kombinací z minulosti přes přítomnost do budoucnosti,
- má specifický smysl pro humor,
- prokazuje citlivost pro potřeby a pocity ostatních lidí,
- všímá si svého okolí a rozpoznává změny,
- pokouší se řešit konflikty mezi dětmi využitím verbálních schopností, ovlivňuje děti k řešení, odstranění konfliktů.

3.3. Problémy vyvstávající z charakteristických rysů nadaných dětí

Projevy zrychleného vývoje nadaných mohou být a jsou často konfrontovány s vývojem v určitých oblastech odpovídajícím běžné populaci nebo i pomalejším. Proto se odborná veřejnost shoduje na charakteristickém nerovnoměrném – asynchronním vývoji, který je příčinou nesnází a problémů, s nimiž se setkáváme ve výchově a vzdělávání nadaných žáků.

Problémy mohou pramenit z asynchronie (Laznibatová 2003):

- intelektově-motorické: nerovnoměrnost panuje mezi rozumovým a tělesným vývinem, nadprůměrnost v jedné oblasti na úkor podprůměrnosti v oblasti druhé;
- intelektově-senzomotorické: schopnost snadno se naučit číst, vyspělá úroveň myšlení i v počtech v rozporu s obtížemi v grafomotorickém projevu, např. nácvičku písma;

- intelektově-verbální: rozpor mezi rychlostí, pružností a originalitou myšlení a schopností verbalizace (verbalizace rychlého myšlenkového sledu);
- intelektově-emocionální: problémem je zde emocionální a sociální nezralost při zvládnání emocionálně vypjatých situací;
- intelektově-sociální: potřeba komunikace a kontaktu se svým okolím je v nerovnováze s nižší schopností socializace a budování sociálních vztahů, která je způsobena vysokou kritičností, nezávislostí a neuznáváním autorit.

Souhrn charakteristik z negativního pohledu, jež mohou být zaviněny i výše zmíněnými disproporcemi, předkládá Winebrennerová (in Sejvalová 2004, s. 18):

- odmítají práci, nebo pracují nedbale;
- jsou nervózní při tempu práce třídy, pro ně nedostatečné, málo aktivní, nebo když nevidí pokrok v práci;
- protestují proti rutinní a předvídatelné práci;
- kladou choulostivé otázky, vyžadují zdůvodnění, proč se mají věci dělat určitým způsobem;
- odmítají určování práce a příkazy;
- během dne sní;
- ovládají třídní diskuze;
- bývají panovačné k učitelům i spolužákům;
- jsou netolerantní k nedokonalosti vůči sobě i ostatním;
- jsou přecitlivělé vůči kritice, snadno se rozpláčou.
- odmítají se podřídit;
- odmítají kooperativní učení;
- „hrají divadlo“ a ruší spolužáky,
- mohou se stát „třídním šaškem“.

Dalšími faktory, které mohou znesnadňovat práci nadaných, a také práci s nimi, je perfekcionismus, kvůli kterému si takové děti na sebe kladou příliš vysoké nároky a těžko se pak vyrovnávají s neúspěchem. Kvůli strachu z neúspěchu se někteří z nich vyhýbají riskování, což může následně vést i

k podvýkonnosti. S perfekcionismem je spojena i vysoká míra sebekritiky, věčná nespokojenost se sebou samým. Zvláštním případem je tzv. dvojí výjimečnost. Jedná se o nadané handicapované, kteří musí čelit sociálním a emociálním problémům souvisejícím s jejich handicapem (např. frustraci).

Je jasné, že vzhledem k uvedeným pozitivním i negativním charakteristikám, mají nadané děti nárok na speciální péči ve výchovně-vzdělávacím procesu. Proto, aby jeho nadání bylo správně rozvíjeno a protože ne vždy je práce s nadanými žáky jednoduchá, je třeba také odborně vzdělaných a proškolených pedagogů. „Speciální péče“ by tedy měla být zajištěna i jim. Tomu, jakými vlastnostmi by měl učitel nadaných žáků disponovat, se bude diplomová práce věnovat v následující kapitole.

CHARAKTERISTIKA	AKTIVNÍ SLOVESA
<ul style="list-style-type: none"> • vysoká inteligence • široké zájmy • rychlá práce • vysoká schopnost koncentrace • vysoká schopnost abstrakce • vysoká schopnost kritického myšlení • vysoká schopnost tvořivosti • vysoká schopnost organizace • vysoká schopnost komunikace • vysoká schopnost spolupráce • vysoká schopnost řešení problémů • vysoká schopnost adaptace • vysoká schopnost samostatnosti • vysoká schopnost iniciativy • vysoká schopnost odpovědnosti • vysoká schopnost vůle • vysoká schopnost vytrvalosti • vysoká schopnost disciplíny • vysoká schopnost organizace • vysoká schopnost komunikace • vysoká schopnost spolupráce • vysoká schopnost řešení problémů • vysoká schopnost adaptace • vysoká schopnost samostatnosti • vysoká schopnost iniciativy • vysoká schopnost odpovědnosti • vysoká schopnost vůle • vysoká schopnost vytrvalosti • vysoká schopnost disciplíny 	<ul style="list-style-type: none"> • dělat, doplňovat, psát, opakovat, pojmenovat, popisovat, přifadit, reprodukovat, seřadit, vybrat, vysvětlit, bránit • dokázat, jinak formulovat, ilustrovat, interpretovat, objevit, odhadnout, převést, přeložit, převést, vyjádřit vlastními slovy, vyjádřit jinou formou, vyvodit, vypočítat, zkontrolovat, změnit

4. FORMY PÉČE O NADANÉ ŽÁKY

4.1. Modely vzdělávání nadaných žáků

Z důvodů zvýšení efektivnosti vzdělávání nadaných žáků odborníci věnovali mnoho pozornosti také jejich vzdělávacím modelům. Tyto modely nabízejí „organizovaný uspořádaný souhrn cílů, metod a aktivit určených k rozvíjení osobnosti nadaných žáků“ (Jurášková, 2003, s. 82).

Pro potřeby diplomové práce budou uvedeny jen dva z nich, které jsou uvedeny také na portálu RVP, a to Bloomova taxonomie, Renzulliho Model otáčivých dveří (Revolving Door Model).

Bloomova taxonomie byla vytvořena Americkou psychologickou společností v roce 1948. Můžeme ji rozdělit do šesti základních celků, pro které byl vytvořen soubor tzv. aktivních sloves, která by měla pomoci pedagogům aplikovat Bloomův model do praxe (srov. Dimenze kognitivního procesu, 2007; Bloomova taxonomie kognitivních cílů, 2007 a Jurášková, 2003, s. 82 a 83):

Tabulka 4: Bloomova taxonomie kognitivních cílů

KATEGORIE A KOGNITIVNÍ PROCES	CHARAKTERISTIKA	AKTIVNÍ SLOVESA
Zapamatování (poznávání, rozpoznávání a vybavování)	uložení a vybavení znalosti z dlouhodobé paměti -zapamatování si faktů, terminologie, způsoby nakládání s fakty, klasifikace kategorií, kritéria a metodologie, všeobecné pojmy, teorie a struktury	definovat, doplnit, napsat, opakovat, pojmenovat, popsat, přiřadit, reprodukovat, seřadit, vybrat, vysvětlit, určit
Pochopení (interpretace, doložení příkladem, klasifikace, sumarizace, usuzování, porovnávání, vysvětlování)	konstruování významu na základě na základě získaných sdělení včetně ústního, písemného nebo grafického vyjádření – přeložení, interpretace, extrapolace	dokázat, jinak formulovat, ilustrovat, interpretovat, objasnit, odhadnout, opravit, přeložit, převést, vyjádřit vlastními slovy, vyjádřit jinou formou, vysvětlit, vypočítat, zkontrolovat, změřit

Aplikace (vykonávání, zavádění – implementace)	pravidla a procesy nejsou použité v kontextu, ve kterém byly osvojené - používání faktů a informací	aplikovat, demonstrovat, diskutovat, interpretovat údaje, načrtnout, navrhnout, plánovat, použít, prokázat, registrovat, řešit, uvést vztah mezi, uspořádat, vyčíslit, vyzkoušet
Analýza (rozlišování, uspořádání, přisuzování)	vysvětlení a rozložení celku na části	analyzovat, provést rozbor, rozhodnout, rozlišit, rozčlenit, specifikovat
Syntéza	spojení částí do celku, přičemž části jsou překombinované tak, že vzniká nový celek – vytvoření něčeho nového použitím nové informace	kategorizovat, klasifikovat, kombinovat, modifikovat, napsat sdělení, navrhnout, organizovat, reorganizovat, shrnout, vyvodit obecné závěry
Hodnocení (kontrolování)	posouzení podle daných kritérií a standardů	argumentovat, obhájit, ocenit, oponovat, podpořit (názory), porovnat, provést kritiku, posoudit, prověřit, srovnat s normou, vybrat, uvést klady a zápory, zdůvodnit, zhodnotit

Renzulliho Model otáčivých dveří nerespektuje americkou tradici, která prosazuje pečlivou selekci a testování nadaných žáků a naopak nechává žáky, kteří mají o tento program zájem, aby se sami přihlásili, ale nároky jsou natolik vysoké, že nakonec zbudou jen ti nejschopnější (srov. Sejvalová, 2004). Je možné říci, že jde v podstatě o tzv. přirozenou selekci nadaných dětí.

Renzulliho obohacovací aktivity se skládají z třech základních typů (srov. Jurášková 2003, s. 94):

1. Aktivity I. typu: všeobecné pozorování – „Cílem je vyvolat v žácích hluboký zájem o některou oblast, kterou budou v dalším průběhu obohacení zkoumat a studovat“ (Jurášková 2003, s. 94). Prostřednictvím učebních center (dle Rendulliho např. humanitní vědy, matematika a logika, umění, psaní, sociální studie a přírodní vědy) je žákům nabízeno mnoho témat a oblastí na základě různých

materiálů z dané oblasti. Školní práce v centrech aktivit je doplňována návštěvami muzeí, besedami apod.

2. Aktivity II. typu: skupinový trénink – „Cílem je rozvoj procesů myšlení a cítění, které budou žáci potřebovat při realizaci aktivit v další úrovni modelu“ (Jurášková 2003, s. 94). Zahrnuje kognitivní a afektivní trénink (schopnosti kreativního myšlení, kreativní řešení problémů a rozhodování, kritické a logické myšlení, afektivní schopnosti); zručnosti v samostudiu (poslouchání, vnímání, pozorování, čtené, dělání poznámek, podtrhávání, rozhovor a průzkum a analyzování a organizace údajů); pokročilí zručnosti zkoumání a práce s informačními zdroji (příprava na výzkum, orientace v knihovnách a jiné zdroje informací) a zručnosti v ústní, písemné a vizuální komunikaci.
3. Aktivity III. typu: zkoumání reálných problémů – jedná se o „aktivity, ve kterých se žák stává skutečným výzkumníkem reálných problémů s využitím vhodných výzkumných metod“ (Jurášková 2003, s. 95). Produkt výzkumu je realizován s využitím hluboké motivace žáka, samostatnost, tvořivé řešení problémů a následně prezentován před obecnstvem.

Dalšími vzdělávacími modely, jak je uvádí Jurášková (2003) jsou např. Integrovaný vzdělávací model Clarkové, Třístupňový obohacovací model vzdělávání nadaných v elementárních ročnících vypracovaný Feldhusenem a Kolloffovou, Program učebních strategií Hildy Taboové a další.

4.2. Organizační formy vzdělávání nadaných žáků

Současná koncepce vzdělávání nadaných nabízí několik forem jeho organizace. Vzdělávání nadaných se realizuje v třech základních prostředích:

1. především ve škole, přímo ve vyučování,
2. formou mimoškolních aktivit,
3. v rodinném prostředí

První z nich je všeobecně pokládáno za to, kde by se mělo nadání nejvíce rozvíjet a realizovat. Teorie nabízí školám poměrně velký výběr možností, jak

nadané žáky vzdělávat, avšak jejich správná realizace souvisí s mnoha podmínkami, které je nutné zajistit.

Následující souhrnný přehled (viz tab. 5) všech možností vzdělávání v rámci školního prostředí nadaných žáků sestavila podle H. Jellena aj. Verduina Jolana Laznibatová (2003, s. 128):

Tabulka 5: Varianty práce s nadanými dětmi

1. soukromá individuální výchova
2. speciální internátní školy
3. speciální celodenní školy
4. speciální celodenní školy ve spolupráci s běžnými školami
5. speciální třídy se speciálními osnovami, metodami a možnostmi
6. speciální třídy s obohacujícími a urychlenými metodami výuky
7. věkově heterogenní speciální třídy, popř. v nich převládá jeden ročník
8. speciální „expres“ třídy s normálními nebo akceleračními osnovami
9. individualizovaný „pull-out“ – program na denní bázi v jednom ročníku
10. individualizovaný „pull-out“ – program na hodinové bázi v jednom ročníku
11. mimořádná forma speciálních tříd (dvě hodiny denně)
12. mimořádná forma speciálních tříd (jeden nebo dva dny v týdnu)
13. mimořádná forma speciálních tříd (jeden nebo dva dny v měsíci)
14. běžné třídy a výzkumný kabinet („Resource room“)
15. další rozdělení skupin podle úrovně v jednom anebo více předmětech
16. běžné třídy s dostatečnými kurzy anebo prací v kolektivu
17. běžné třídy s odborným učitelem na občasnou individualizaci
18. běžné třídy s částečnou účastí na vyučování ve vyšších ročnících
19. částečná vnitřní diferenciacce skupinového vyučování
20. běžné třídy, ve kterých se jen v případě problémů zavádějí opatření, např. problémy s nadáním atd.
21. běžné třídy s dostatečnou mimoškolskou učitelskou péčí
22. běžné třídy s rozšířenými mimoškolskými aktivitami, jako jsou odpolední a víkendové kurzy, letní školy, tábory, exkurze, korespondence, soutěže.

Z širšího hlediska je možné školní vzdělávací formy vhodné pro nadané žáky rozdělit do těchto oblastí:

- Homogenní školy: jedná se o školy, které navštěvují pouze nadaní žáci. Jejich výhoda je v tom, že veškeré vybavení (materiální i personální) může být kompletně přizpůsobené jen těmto žákům. Za nevýhodu se pak obecně považuje určitá izolovanost nadaných dětí od běžné populace vrstevníků. Z tohoto důvodu se také diplomová práce shoduje s názorem Clarkové, která tuto formu vzdělávání doporučuje především vysoce nadaným jedincům.
- Homogenní třídy: takovéto třídy jsou součástí běžných škol, ale jejich žáky jsou pouze nadaní žáci. Výhodou tohoto systému je kontakt nadaných dětí se svými vrstevníky z běžných tříd. Nicméně tato výhoda se při nevytvoření vhodného akceptujícího prostředí může stát rizikem vyčleňování nadaných dětí, vzájemné nesnášenlivosti a nezdravé rivality.
- Skupinová forma: v této formě skupinového vyučování je skupina nadaných zařazena do jedné třídy společně s běžnými žáky. Nadaní žáci tak mají prostor k zdravému konkurenčnímu prostředí a přitom také mají možnost nalézt rovnocenné partnery pro řešení různých úloh. Existují různé názory na to, zda ze začlenění do běžného kolektivu profitují také běžní žáci. Na jednu stranu se pro ně mohou nadaní žáci stát tzv. tahouny, nutící je k vyšším výkonům, tudíž i běžní žáci dosahují lepších výsledků (k této verzi se přiklání více odborníků). Na straně druhé však vyvstává otázka, zda nedojde k jejich zastínění nadanými spolužáky a následné demotivaci běžných žáků.

Skupinovou formu práce s nadanými žáky můžeme rozdělit na tzv. tracking – to znamená, že všechny děti seskupíme do skupin podle dosažených výkonů na delší čas; další možností je seskupování podle schopností podle aktuálně zadávaných instrukcí (tato forma je pružnější, skupiny se mohou podle potřeby měnit). Vrstvovité – diferencované učení se opírá o kognitivní úroveň žáků, podle které

jsou jim zadávány úlohy. Celá třída tak pracuje na jednom tématu, ale úkoly jsou diferencovány podle individuálních učebních potřeb.

- Individuální vyučování: do běžné třídy je zařazeno jen jedno nadané dítě. Tato forma značně riskuje vyčlenění dítěte z kolektivu spolužáků (ať už ostatními dětmi nebo sebou samým). Ani učitel se mu nemůže věnovat v patřičném rozsahu. (srov. Jurášková, 2003 s. 103-104)

Prostředí běžné třídy v souvislosti se vzděláváním nadaných žáků bylo pozorováno mnohými odborníky (např. Clarková). Jejich závěry mluví o nevhodnosti tohoto prostředí pro rozvoj nadaných žáků, pokud je výuka vedena tradičním způsobem. Vhodnější formou může být tzv. odtrhnutí od třídy – odchod z třídy, které umožňuje nadaným žákům v určitém čase opustit třídu a absolvovat výuku se speciálními postupy, na vyšší úrovni ale většinu času tráví se svými běžnými vrstevníky. I zde platí rizika, která již byla uvedena. Třídy s překřížením ročníků mohou být dalším způsobem, jak pracovat s nadanými. Dochází ke spojení několika ročníků, žáků různého věku do jedné učební skupiny. Automaticky se tak eliminuje riziko předepsaného tempa a jednotné náročnosti (srov. Laznibatová 2003, s. 129).

Ať už je zvolena kterákoliv z uvedených možností organizace vzdělávání nadaných jedinců, její úspěšnost je vždy závislá na tom, jak jsou naplňovány specifické vzdělávací potřeby těchto žáků.

4.3. Vzdělávací potřeby nadaných žáků

Skutečnost, že nadaní žáci potřebují specifické podmínky pro své vzdělávání, jasně vyplývá z jejich charakteristik. Věnujme se nyní základním potřebám nadaných, které je třeba pro adekvátní rozvoj nadání respektovat.

Pasch a kol. (1998, s. 286) považují za prvořadé „držet se kurikula pro daný ročník, ale především pomáhat dětem růst.“ Aby „růst“ těchto dětí mohl opravdu probíhat, mělo se jeho okolí (především však pedagogové) seznámit s oblastmi, jejichž podporování, upevňování a rozvíjení musí být součástí výchovně-vzdělávacího procesu.

Speciální vzdělávací potřeby charakterizovali Feldhusen a Robinson-Wyman (in Jurášková 2003, s. 53):

1. Maximální osvojení základních zručností a pojmů.
2. Učební aktivity na vhodné úrovni a ve vhodném tempu.
3. Rozvoj konvergentních schopností, hlavně v logické dedukci a konvergentním řešení problémů.
4. Zkušenosti v kreativním myšlení a řešení problémů.
5. Stimulace představivosti, obrazotvornosti, prostorových schopností.
6. Rozvoj sebeuvědomění a akceptace vlastních schopností, zájmů a potřeb.
7. Podpora vytváření a naplňování vysokých cílů a aspirací.
8. Přístup k různým oblastem studia, umění, profesí.
9. Rozvíjení nezávislosti, sebekontroly a disciplíny v učení.
10. Poskytování příležitostí k interakci s jinými nadanými žáky.
11. Poskytování velkého množství informací o různých tématech.
12. Podporování čtení a přístup k různým materiálům.

Také Clarková (in Laznibatová, 2003, s. 109) uvedla šest základních bodů, které by měl program pro vzdělávání nadaných obsahovat:

- a) Zabezpečení různé úrovně podnětů, příležitostí a zkušeností, které zvláště vyhovují potřebám nadaných, za pomoci kterých se dále rozvíjí jejich potenciál.
- b) Vytvoření prostředí, které pozitivně hodnotí a posiluje jejich inteligenci, afektivní rozvoj (emocionalita, motivace) a intuitivní schopnost.
- c) Angažování v aktivní účasti a kooperaci nadaných dětí a jejich rodičů.
- d) Vytvoření času a prostoru a forem povzbuzování nadaných dětí, aby objevovaly samy sebe, svoje síly, schopnosti, nepoznané dispozice a staly se tím, čím se mohou stát.
- e) Vytvoření příležitostí pro nadané děti, aby mohly být co nejčastěji a co nejvíce v interakci s vrstevníky, resp. s dospělými nebo

rovnocennými partnery různých schopností, s různou úrovní nadání a talentu.

- f) Podporování nadaných jedinců, aby si hledali a našli svoje místo v takové oblasti lidské činnosti, která jim bude nejvíc vyhovovat, aby se naplno realizovaly jejich schopnosti.

4.4. Metody práce s nadanými žáky

Specifika a nároky nadaných žáků na vzdělávání mohou být realizovány například v jedné ze základních metod práce s nadanými žáky.

Jednou z nich je akcelerace: zahrnuje jakýkoli prostředek, s jehož pomocí nadaný žák dělá rychlejší pokroky než v běžném vyučování. (srov. Laznibatová 2003, s. 127) Jurášková (2003, s. 58) objasňuje akceleraci takto: „Poskytnutí učebních aktivit a obsahu na vyšší úrovni nebo rychlejším tempem...zjednodušeně můžeme říct, že jde o urychlení obsahu výuky.“ Dělí akceleraci na vnější a vnitřní.

Vnější akcelerace bývá zajištěna:

- dřívějším vstupem do školy (před šestým rokem věku),
- přeskočením některé třídy,
- účastí na vyučování ve vyšších ročnících v rámci jednoho nebo i více vyučovacích předmětů
- absolvování dvou ročníků zároveň v rámci jednoho školního roku.

Vnitřní akcelerace je spojena s obsahem, který je zhuštěn a urychlen. Patří k ní:

- Telescoping: redukce času, který je určen k probrání učiva, které je požadováno osnovami pro daný ročník. Tento postup umožňuje absolvování dvou ročníků v jednom školním roce.
- Compacting: žákům je umožněno projevit, co už z učiva ovládají a zbytek času věnovat rozvíjejícím aktivitám podle vlastního zájmu.

Novotná, L. (2004) uvádí typy akcelerace:

Tabulka 6: Typy akcelerace

Předčasný vstup na vyšší úroveň vzdělávání (počínaje MŠ).	Žák je přijat do školy dříve, než je obvyklé.
"Přeskakování ročníků".	Žák vynechá ročník studia a přechází o ročník výše než by měl; většinou k této změně dochází na konci resp. začátku školního roku (např. žák 3. ročníku přechází do 5.ročníku).
Akcelerace v předmětu.	Žák je umístěn do skupiny žáků s lepšími výsledky v určitém předmětu či předmětech; nepostupuje však do vyššího ročníku.
Vertikální seskupování.	Žák je zařazen do věkově heterogenní třídy; mladší tak mohou spolupracovat se staršími.
Paralelní studium.	Žák základní školy může současně studovat některé předměty na střední škole, apod.
"Zhuštění" studia. Rychlíkové třídy.	Dítě se učí podle normálních osnov, které ovšem zvládne za třetinu času. Většinou dochází k omezení úvodních aktivit, drilu, apod. V ušetřeném čase se věnuje rychlejšímu studiu daných osnov. Poměrně oblíbeno u odborníků.
Studium organizované samotným žákem.	Žákovi jsou poskytnuty studijní materiály, aby mohl pracovat vlastním tempem. Zatímco ostatní děti ve třídě pracují na přednášené látce, tento žák již pracuje na něčem jiném. Dítě přebírá zodpovědnost za časování vlastní práce.
Mentoring.	Žák pracuje s odborníkem v oblasti (možná třídní učitel nebo někdo mimo školu).
Celoroční školní docházka.	Žák dochází do školy i o víkendech či o prázdninách.
Korespondenční kurzy.	Žák absolvuje středoškolské či vysokoškolské kurzy korespondenční formou.
Mimoškolní aktivity.	Žák navštěvuje vzdělávací kurzy nabízené na vyšší úrovni, např. univerzitní.

Dalším, ze základních přístupů je obohacení (enrichement). Tato metoda využívá prohloubení a rozšíření učiva, učebních aktivit nad rámec běžných osnov za účelem

rozvoje intelektových, emocionálních, morálních a sociálních schopností nadaných žáků (srov. Jurášková 2003, s. 58).

Formy organizace enrichmentu (Novotná, L., 2004):

Tabulka 7: Formy organizace enrichmentu

Nezávislé studium, výzkum a umělecké projekty.	Možnost nezávislého studia či nezávislých projektů nabízí dětem neomezené možnosti; mohou pracovat na výzkumech v jakékoliv oblasti, na jakémkoliv tématu. M mohou pracovat samostatně, ve dvojicích či v malých skupinách.
Výuková centra.	Jde o pracovní místa pro jednotlivce i skupiny. Žáci si mohou vybírat, ve kterém z center budou pracovat. Je důležité, aby učitel zajistil, že čas strávený v tomto centru je dobře využit.
Výlety.	Výlety mají být pojímány jako aktivní získávání informací v nejrůznějších oblastech, které mohou žáci později využít např. i ve svých projektech.
Sobotní programy.	Jedná se o jakési "minihodiny", které vyučují dobrovolníci z řad učitelů, studentů VŠ, apod. Nadaní se tak mohou stýkat se svými intelektuálními vrstevníky.
Letní programy.	Jedná se o letní kurzy a workshopy (dílny), které jsou určeny pro nadané a talentované. Většinou jsou tematicky zaměřené. M mohou být organizovány učiteli i odborníky.
Mentoring.	Spolupráce s odborníky (umělci, vědci, atd.) v dané oblasti, kteří v rámci školy či mimo ni pracují s nadanými a rozšiřují jejich odborné znalosti v dané oblasti.
Soutěže.	Soutěže mohou být pořádány jak školami tak jinými organizacemi. Nabývají podob místních, regionálních či celostátních a mezinárodních.
Modifikace výuky v běžné třídě.	Diferenciace výuky v běžné třídě např. zhuštěním učiva a seskupováním žáků podle schopností či zájmů.

Pracovní společenství.	Tato společenství existují např. v Německu. Každé společenství má stanovena výběrová kritéria, jako nadšení a zvědavost, bohatství nápadů, nadání pro daný obor, vytrvalost, schopnost vydržet zvýšenou zátěž, schopnost týmové práce.
Místnost pomůcek.	Nadaní žáci tuto místnost navštěvují během výuky a spolupracují zde se speciálně připraveným učitelem na projektech.

Postupy a strategie, které umožňují přistupovat k interindividuálním zvláštnostem mimořádně nadaných žáků, se nazývají diferenciace. Patří do ní uzpůsobení hodnocení, obsahu, metod v závislosti na nárocích a potřebách nadaných žáků (srov. Laznibatová 2003, s. 127).

Aplikace těchto strategií do vyučování napomáhá ukojit potřebu nadaných žáků po:

- adekvátní stimulaci, která by měla být na hranici jejich dosavadních zkušeností nebo nad ní, aby nadané žáky nutila k využití svého potenciálu;
- adekvátním kurikulu, zajišťujícím rozšíření, prohloubení a obohacení obsahu, využití heuristických a problémových metod, dostatek prostoru, vlastní tempo apod.;
- korektní komunikaci, která nevyužívá autoritativní, direktivní přístup, který nadané děti neakceptují a zároveň rozvíjí tvořivé myšlení při argumentaci, otevřené komunikaci a měla by do ní spadat i diskrétnost (netransparentnost) hodnocení žáků;
- adekvátním úzkém sociálním prostředí, ve kterém je možno komunikovat s jedinci s podobnými zájmy, podobně smýšlení a tím eliminace pocitu osamocení a nepochopení;
- individuálním přístupu, citlivému k jejich zvláštnostem. (Srov. Jurášková 2003, s. 54).

5. UČITEL NADANÝCH ŽÁKŮ

Mezi laickou veřejností se i dnes často setkáváme s názorem, že učitel nadaných dětí má práci usnadněnou, protože jeho žáci často již ovládají látku daného ročníku nebo si ji velice rychle osvojí. Tyto domněnky jsou však mylné. Nároky kladené na učitele nadaných žáků nejsou malé, určitě jsou srovnatelné s nároky na učitele běžných tříd a v určitých situacích můžeme říct, že jsou i vyšší. Stejně jako ne každý učitel běžné třídy by mohl být učitelem postižených dětí na speciální škole, tak by pro něj nebyla vhodná ani práce s nadanými žáky. Obdobně to samozřejmě může platit i naopak.

Osobnostní charakteristiky nadaných žáků, o nichž již bylo mnohé řečeno v předchozích kapitolách, s sebou přináší situace, jejichž řešení nejsou vždy snadná a kladou značné nároky na povahové vlastnosti a pedagogické schopnosti učitele. Musí být například nápomocen při překonávání typického strachu ze selhání stanovením realistických cílů a očekávání, vyrovnat se se „slovíčkařením“ nadaných, podporovat jeho nadšení a kreativní postoje, ale také ho učit respektu vůči ostatním žákům, trpělivosti vyslechnout názor druhých a v neposlední řadě se učitel nadaných žáků bude jistě potýkat s autoritou, kterou nadané děti často odmítají respektovat. „I velmi samostatné děti potřebují starostlivé vedení, jasná pravidla „hry“ a vymezení možného a nemožného. Potřebné zákazy musí být smysluplně a dobře podložené, logicky argumentované a jasné, protože nadané děti dokážou logicky vyvrátit nesmysl a nepřijmou neexaktní vysvětlení a tvrzení.“ (Laznibatová 2003, s. 141 – 142). Nadané děti nejsou ochotné respektovat příkaz vyžadovaný bez vysvětlení pouze z pozice „autority“ – učitele, rodiče nebo jiného dospělého, chtějí vědět z jakého důvodu a za jakým účelem je jim něco nařizováno.

Jaký by měl tedy učitel nadaných žáků být? Značně vysoké nároky na charakteristiku a kompetence učitelů nadaných žáků kladou Davis a Rimm (1998, in Nováková, 2004). Podle jejich názoru je takový učitel „nadprůměrně inteligentní, má kulturní a intelektuální zájmy, touží po dokonalosti, je entusiastický a tolerantní, dobře vychází s nadanými lidmi a má široké všeobecné znalosti. Zná podstatu nadání a potřeby nadaných, dokáže nadané žáky identifikovat, dokáže rozvíjet či vybírat vhodné metody a materiály pro

výuku nadaných, je zručný učitel s dobrými vlastnostmi myšlení včetně tvořivosti a řešení problémů, je dobrý v kladení otázek, dokáže sám iniciovat nezávislý výzkum, dokáže učit individualizovaně, dokáže pracovat s nadanými z různých etnických skupin, je dobrý poradce nadaných a talentovaných.“ Takto by asi skutečně vypadal ideální učitel nadaných žáků. Je však třeba si uvědomit, že pravděpodobně ne mnoho učitelů se může pyšnit všemi těmito vlastnostmi a dovednostmi, proto je vhodné z nich vybrat ty, bez kterých by se dobrý učitel nadaných žáků opravdu neobešel.

Mnoho odborníků klade důraz především na důležitost osobnostních charakteristik, vlastností. Podle Juráškové (2003, s. 131 - 132) jsou to především:

- tolerance: především specifických vlastností nadaných žáků, ale také k jejich nekonformnosti, netradičním názorům a v neposlední řadě také k odlišnému způsobu řešení úloh;
- empatie jako předpoklad tolerance, umění vcítit se do pocitů druhých a akceptovat je;
- vyrovnanost a nestrannost (spravedlivost) je důležitá při řešení konfliktů a problémů ve třídě, s ní se pojí také ochota přiznat chybu či diskutovat nad připomínkami žáků, kteří mají často tendenci „chytat za slovo“, upozorňovat na nedostatky a žádat jejich nápravu či vysvětlení - takových chvílích je důležité, aby se učitel nestavěl do vševědoucí role a šel tak příkladem žákům, kteří lpí přehnaně na dokonalosti, aby přijali chyby jako součást běžného života;
- takt je zapotřebí především při hodnocení výkonů jednotlivců, na které jsou nadaní žáci často velmi citliví;
- pružnost, schopnost reagovat na náhlé změny podle aktuální situace ve výuce;
- smysl pro humor, kterým nadaní žáci disponují více než běžné děti (lépe rozumí vtipu, nadsázce apod.) a je jimi také velmi ceněn;

- důvěryhodnost vyvolávající u žáků pocit, že se mohou přijít bez obav svěřit se svými problémy, ale také s návrhy řešení beze strachu z výsměchu apod.;
- profesionalismus projevující se ve schopnosti tvorby promyšlených činností, utváření optimálního učebního klima...

Jiní upozorňují především na vlastnosti, které podporují kreativitu. Patří k nim například A. Cropely, který vypracoval následující výčet vlastností nejen učitelů nadaných dětí úspěšně podporujících kreativitu svých žáků (in. Laznibatová 2003, s. 143):

- povzbuzují své žáky k nezávislému učení,
- mají kooperativní, sociálně-integrativní styl učení,
- motivují žáky zvládnout faktografie vědomostí, aby byli otevření nezávislému myšlení,
- myšlenky žáků hodnotí až ve chvíli, kdy jsou dokonale vypracované a zformulované,
- podporují sebehodnocení žáků,
- otázky a návrhy žáků berou velmi vážně,
- nabízejí žákům příležitost pracovat s nejrůznějším materiálem a v nejrůznějších podmínkách,
- pomáhají žákům vyrovnat se s frustrací a selháním.

Zatímco výše zmíněné charakteristiky J. Juráškové se týkali spíše povahových rysů osobnosti učitele, A. Cropely se již více zaměřil přímo na styl výuky, do kterého se jistě všechny povahové rysy a vlastnosti uvedené Juráškovou promítají. Společně tyto dva seznamy dávají poměrně jasnou představu o tom, jaký by měl učitel nadaných žáků být. Autor diplomové práce zastává názor, že uvedenými vlastnostmi by měli disponovat také učitelé v běžných třídách.

Být dobrým učitelem nadaných žáků (a nejen jich) není lehké zvláště pro učitele začínající a cesta k úspěšnému pedagogickému působení je často trnitá. Proto by měl být pedagog neustále připraven přehodnotit své názory, upravit postupy a formy výuky, nebránit se alternativním metodám výuky, nebát se poučit ze svých chyb a především by měl být jednoduše lidský.

6. VZDĚLÁVÁNÍ MIMOŘÁDNĚ NADANÝCH ŽÁKŮ V LEGISLATIVĚ ČESKÉ REPUBLIKY

6.1. Školský zákon č. 561/2004 Sb.

Vzdělávání mimořádně nadaných žáků se řídí, stejně jako vzdělávání běžné žakovské populace, zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání neboli školským zákonem a vyhláškou Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy 62/2007 Sb. Zákon udává hranice, v rámci kterých je realizováno vzdělávání mimořádně nadaných žáků, a je proto třeba, aby se s ním všichni, kteří se podílejí na vzdělávání těchto dětí, seznámili.

Z obecných ustanovení v § 2, který se týká zásad a cílů vzdělávání, se kromě jiných bodů stanovuje zásada zohledňování vzdělávacích potřeb jedince. Tato zásada jasně apeluje také na potřeby mimořádně nadaných žáků a jejich právo na specifické formy vzdělávání.

§4 ustanovuje rámcové vzdělávací programy jako stanovitele konkrétních cílů, forem, délky a povinného rozsahu vzdělávání. Rámcovému vzdělávacímu programu také náleží stanovení podmínek pro vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. I když se zde výslovně nezmiňují mimořádně nadaní (z kontextu zákona¹² se žáky se specifickými vzdělávacími potřebami myslí zdravotně postižení žáci), diplomová práce se přiklání k názoru, že mimořádně nadaní jedinci se řadí mezi žáky se specifickými vzdělávacími potřebami. Jak bude uvedeno dále, Rámcový vzdělávací program se zabývá i žáky mimořádně nadanými. Se stejnou situací se setkáváme také v § 5 o školních vzdělávacích programech, kde jsou zmiňováni žáci se specifickými vzdělávacími potřebami, je však z praxe potvrzené, že škola, která nějakým způsobem poskytuje péči mimořádně nadaným žákům, má tuto skutečnost zpracovanou ve svém školním vzdělávacím programu.

„Škola a školská zařízení vytvářejí podmínky pro rozvoj nadání dětí, žáků a studentů.“ Takto hovoří § 17, odstavec 1 o vzdělávání nadaných dětí, žáků a studentů. V odstavci 2 a 3 se zmiňují speciální formy vzdělávání a to možnost

¹² „Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.“ (Školský zákon č. 561/2004, § 16, odstavec 1)

rozšířené výuky některých předmětů nebo skupin předmětů a možnost přeřazení do vyššího ročníku na základě žádosti s vyjádřením školského poradenského zařízení a vykonání zkoušky z učiva.

Pomocí pedagogů ve vzdělávání nadaných by měl být individuální vzdělávací plán, kterému je věnován § 18 a § 19 Školského zákona.

V paragrafu, který se věnuje plnění školní docházky, je zmíněna možnost nástupu do školy v pěti letech, pokud dítě „dosáhne šestého roku v době od počátku školního roku do konce roku kalendářního...“ (Školský zákon 561/2004 Sb., § 36, odstavec 3). U některých nadaných dětí je diskutována možnost nástupu do školy ještě před splněním věkové hranice stanovené zákonem. Tento problém některé ze škol řeší otevřením tzv. „nultých“ ročníků, po jejichž absolvování může dítě plynule přejít do 2. ročníku¹³.

6.2. Vyhláška č. 62/2007 Sb. O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

„Vzdělávání dětí žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (...) a vzdělávání dětí žáků a studentů (...) mimořádně nadaných se uskutečňuje s pomocí podpůrných opatření, která jsou odlišná nebo jsou poskytována nad rámec individuálních pedagogických a organizačních opatření spojených se vzděláváním žáků stejného věku ve školách, které nejsou samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením (...).

Závěr odstavce 1 výše uvedeného § 1 vyhlášky MŠMT¹⁴ může navodit dojem, že mimořádně nadaní žáci se řadí k žákům se zdravotním postižením. To je však mylný dojem. Podle odstavce 3 se podpůrnými opatřeními při vzdělávání mimořádně nadaných myslí „využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, didaktických materiálů, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující vzdělávací potřeby těchto žáků“ (Vyhláška č. 62/2007, §1, odstavec 3).

¹³Zdroj: <http://www.centrumnadani.cz/poradna/otazky.html>

¹⁴ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

Ve třetí části vyhlášky věnované speciálně vzdělávání žáků mimořádně nadaných v § 12 se ustanovuje jaký žák je pro potřeby vyhlášky považován za mimořádně nadaného, dále pak že identifikaci nadaného žáka provádí školské poradenské zařízení a také možnost ředitele vytvářet v některých předmětech skupiny pro mimořádně nadané žáky z žáků stejných nebo různých ročníků.

Všechny náležitosti, které by měl mít individuální vzdělávací plán (dále jen IVP) mimořádně nadaného žáka (dále jen MNŽ), popisuje § 13. IVP obsahuje (srov. Vyhláška č. 62/2007, §13, odstavec 3) :

- závěry psychologických vyšetření popisující oblast, typ a rozsah nadání a vzdělávací potřeby MNŽ, případně také vyjádření praktického lékaře,
- údaje o způsobu poskytování individuální pedagogické nebo psychologické péče,
- vzdělávací model pro MNŽ, rozvržení učiva, pedagogické postupy, zadávání a plnění úkolů, hodnocení, úpravu zkoušek,
- seznam doporučených učebních pomůcek, učebnic a materiálů,
- určení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým bude škola spolupracovat,
- personální zajištění úprav a průběhu vzdělávání MNŽ,
- určení pedagogického pracovníka školy pro sledování průběhu vzdělávání MNŽ a pro zajištění spolupráce se školským poradenským zařízením,
- předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků nad rámec prostředků státního rozpočtu.

IVP musí být vypracován po nástupu MNŽ do školy, nejpozději však do 3 měsíců od zjištění jeho mimořádného nadání. V průběhu školního roku může být doplňován a upravován.

Přeřazení MNŽ do vyššího ročníku je věnován § 14, který stanovuje složení zkušební komise, na jejímž rozhodnutí závisí, zda bude nadaný žák přeřazen do vyššího ročníku, a pravidla pro skládání zkoušky.

Tolik se věnuje mimořádně nadaným žákům školský zákon a vyhláška. Popisují povinnosti a práva MNŽ, jeho rodičů a ostatních osob, které se podílejí

na jeho výchově a vzdělávání. Pro bližší informace je možné nahlédnout do Rámcového vzdělávacího programu.

6.3. Rámcový vzdělávací program

Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP) podává širší informace počínaje definováním nadání, jako „soubor schopností, které umožňují jedinci dosahovat výkonů nad rámec běžného průměru populace“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2005, s. 111). Další část podává informace o metodách, které jsou využívány při identifikaci nadání. Specifika MNŽ, jejich charakteristiky které pozitivně i negativně ovlivňují výchovný a vzdělávací proces takových žáků. RVP věnuje pozornost také vytváření vztahové sítě u mimořádně nadaných dětí často ovlivňované silnou tendencí k introverzi, perfekcionismu, zvýšenou kritičností, specifickým druhem humoru a vlivem prostředí. Na závěr jsou uvedeny možné úpravy způsobů výuky MNŽ se seznamem příkladů pedagogicko-organizačních úprav, který zahrnuje (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2005, s. 112):

- individuální vzdělávací plány;
- doplnění, rozšíření a prohloubení vzdělávacího obsahu;
- zadávání specifických úkolů;
- zapojení do samostatných a rozsáhlejších prací a projektů;
- vnitřní diferenciaci žáků v některých předmětech;
- občasné (dočasné) vytváření skupin pro vybrané předměty s otevřenou možností volby na straně žáka;
- účast ve výuce některých předmětů se staršími žáky.

Zde popsaný obsah základního znění RVP je obohacen na internetových stránkách www.rvp.cz o odborné články vypracované řadou odborníků na danou oblast (např. Eva Vondráková, Jitka Sejvalová, Lucie Novotná a další.).

Školský zákon i Rámcový vzdělávací program informují o základních právech, pravidlech a možnostech, které legislativa České republiky umožňuje. Pro utvoření úplného a podrobného obrazu o mimořádně nadaných dětech je však potřeba sáhnout po dostupné odborné literatuře.

ZÁVĚR TEORETICKÉ ČÁSTI

Teoretická část měla za úkol shromáždit informace o nadaných žácích a jejich vzdělávání dostupné českým učitelům. Měla také nahlédnout do české legislativy a zjistit, co základním školám v tomto směru umožňuje.

První kapitola byla věnována prvotnímu seznámení, vymezení pojmu nadání, jeho srovnání s pojmem talent, představení různých definic nadání a jeho klasifikace tak, jak je uvádí odborná literatura. Osoby pracující jakýmkoliv způsobem s nadanými dětmi by se měly seznámit s názory panující mezi odbornou veřejností. Kapitola ukázala, že mezi odborníky není jednotný názor nejen na rozdíl nebo shodnost pojmů nadání a talent, ale shoda nepanuje ani v samotné definici nadání. Odborná literatura nabízí mnoho variant a je pouze na čtenáři, ke které z nich se přikloní. Diskutabilní se ukázal také výskyt kreativity u nadaných dětí.

Protože pro učitele, kteří se s problematikou nadaných setkávají poprvé, mohou být definice nesrozumitelné, 2. kapitola předložila modely nadání, které jsou díky grafické názornosti jasnější. Zároveň z nich jasně vyplývají faktory, ovlivňující nadání a jeho další rozvoj, ať už si vybereme pouze jeden z nich nebo s nimi pracujeme komplexně. Faktory uvedené v každém z nich mají určitý podíl na vývoji nadání a je na každém, který (nebo které) z nich považuje za zásadní. Je potřeba znát vše, co nadání ovlivňuje (faktory pozitivní i negativní), zvláště pak kvůli správné diagnostice nadání u dětí, které se věnuje kapitola 3.

Správná diagnostika nadání je v podstatě jedním z prvních zásadních kroků k úspěšnému rozvoji nadání dítěte. Proto ji přiblížila 3. kapitola teoretické části. Upozornila na důležitost včasné identifikace nadaných a současně seznamuje s problémy, se kterými se odborníci setkávají. Orientace v této problematice je důležitá, zvláště pokud je učitel jedním z těch, kdo nominuje potenciálně nadaného žáka, k bližšímu diagnostickému vyšetření. Se znalostmi diagnostických metod se jim bude lépe spolupracovat se školskými poradenskými centry, které identifikaci nadaných provádějí. Z přehledu možných osob, které navrhnou žáka k diagnostice, se učitel řadí k méně

objektivním. Je dobré, aby s tímto faktem byli pedagogové obeznámeni, aby se neobjektivnosti mohli bránit, v lepším případě se jí zcela vyhnout.

4. kapitola měla za úkol shromáždit charakteristické osobnostní vlastnosti nadaných žáků, se kterými se učitel ve své pedagogické praxi s největší pravděpodobností setká. Některé z charakteristik kladou na učitele značné nároky, a pokud s nimi bude předem počítat, připraví se na ně, snadněji zvládne adekvátní reakci na ně. Učitel také bude vědět, kterých vlastností nadaných žáků může ve výuce využít (vnitřní motivace, vytrvalost, výborná paměť, u žáků 1. ročníku např. schopnost čtení, psaní...) a které se naopak bude muset snažit usměrnit či potlačit (netolerance k nedokonalosti, kladení vysokých nároků sám na sebe i okolí, panovačnost, rušení druhých při práci...).

Kapitola Formy péče o nadané žáky seznámila v první části s modely vzdělávání nadaných žáků, které jsou v praxi častěji využívány. Dále pak byly představeny různé organizační formy a metody vzdělávání nadaných, které jsou využívány u nás i ve světě, a snaží se naplňovat uvedené vzdělávací potřeby těchto žáků. Přehled o možnostech vzdělávání nadaných umožní výběr formy nebo metody nejlepší pro danou základní školu či třídu.

Všechny předchozí kapitoly ukázaly, že vzdělávání nadaných není pro jejich učitele snadný úkol. Jaké nároky jsou kladeny na osobu učitele, jeho vlastnosti a znalosti přiblížila předposlední kapitola teoretické části. Učitele oplývajícího všemi vyjmenovanými vlastnostmi, znalostmi a schopnostmi bychom asi nehledali snadno. Důležité však je mít vůli se tomuto „ideálu“ co nejvíce přiblížit vytrvalou prací sám na sobě, využitím možnosti vzdělávání v této oblasti...

Vzdělávání mimořádně nadaných žáků se musí řídit zákonem, a proto byla poslední kapitola věnována právě legislativě České republiky a vymezila tak základní pravidla, práva a možnosti vzdělávání mimořádně nadaných žáků u nás. Kromě Školského zákona č.. 561/2004 Sb. a Vyhlášky 62/2007 Sb. seznámila také s obsahem Rámcového vzdělávacího programu. V rámci zmiňované vyhlášky se učitel mimo jiné dozví, které body musí obsahovat individuální vzdělávací plán mimořádně nadaného žáka.

Teoretická část diplomové práce podala přehled dostupných informací o mimořádně nadaných žácích a stala se tak východiskem k zpracování části praktické.

Praktická část diplomové práce bude na základě školského výzkumu zaměřena především na mimořádně nadané žáky formou částečné segregace v rámci vyučovacího předmětu matematika a český jazyk a přiblížit nároky kladené na učitele a rodiče těchto žáků.

První část zpracování kapitola zaměřená na význam, obsah a tvorbu školního vzdělávacího programu, školního vzdělávacího programu a školního vzdělávacího programu mimořádně nadaného žáka. Úvodní část také se věnuje školnímu vzdělávání, programem Základní školy nám. Curieových v rámci jejího standardu a požadavky také a organizační formou speciální péče o nadané žáky. Úvodní tato část školy zvolila.

Druhá část práce probíhá a obsah pedagogické diagnostiky, na jejímž základě bylo vytvořeno speciální skupina, v níž se vzdělávají mimořádně nadaní žáci a učitelé. Tato skupina bude charakterizována, zaznamenáno bude vývoj výuky a povaha pobídní žáků ve skupině. Kapitola zaměřená na skupinu mimořádně nadaných žáků také popisuje děti, které vedly jejich rodiče a učitelé při diagnostice mimořádně nadání. V neposlední řadě bude také popsána péče rodičů a učitelů žáků.

Ve zkratce osobních zkušeností z několikaměsíční výuky skupiny mimořádně nadaných žáků budou vylíčeny formy a metody práce s těmito žáky v rámci školní školy, především pak využití tematické výuky.

Poslední část práce, života nadaných žáků ve školním prostředí. Na základě zkušeností a předchozí práce s těmito žáky v rámci segregované výuky v rámci školní školy, budou zpracovány požadavky a nároky kladené na učitele mimořádně nadaných žáků a jeho kompetence. V této části budou popsány zkušenosti učitelů s nadanými žáky na výuku a možnosti segregace žáků.

Všechny tyto zkušenosti části bude doplněna buď přímo v textu, nebo v příloze v podobě pracovního materiálu – fotodokumentaci, vlastní práce nadaných žáků, poznámky učitelů a rodičů žáků.

PRAKTICKÁ ČÁST

Cílem praktické části diplomové práce bude na základě akčního výzkumu zmapovat podmínky péče o mimořádně nadané žáky formou částečné segregace těchto žáků na předměty matematika a český jazyk a přiblížit nároky kladené na učitele a specifika jeho práce s těmito žáky.

V úvodu bude zpracována kapitola zaměřená na význam, obsah a tvorbu školních dokumentů - školního vzdělávacího programu, tematického plánu a individuálního vzdělávacího plánu mimořádně nadaného žáka. Úvodní část také seznámí se školním vzdělávacím programem Základní školy nám. Curieových věnující se péči o nadané a potožmo také s organizační formou speciální péče o nadané žáky, kterou tato základní škola zvolila.

Dále bude popsán průběh a obsah pedagogické diagnostiky, na jejímž základě byla utvořena speciální skupina, v níž se vzdělávají mimořádně nadaní žáci a někteří další. Tato skupina bude charakterizována, zaznamenáno bude věkové složení a poměr pohlaví žáků ve skupině. Kapitola zaměřená na skupinu mimořádně nadaných zahrne také popis rysů dětí, které vedly jejich rodiče k podstoupení diagnostiky mimořádného nadání. V neposlední řadě bude také popsána spolupráce s rodiči žáků.

Na základě osobních zkušeností z několikaměsíční výuky skupiny mimořádně nadaných žáků budou vylíčeny formy a metody práce s těmito žáky v 1. ročníku základní školy, především pak využití tematické výuky.

Pomocí pozorování života nadaných žáků ve školním prostředí, kmenových třídách a především pak při práci těchto žáků v rámci segregované výuky matematiky a českého jazyka, budou zpracovány požadavky a nároky kladené na učitele mimořádně nadaných žáků a jeho kompetence. V této části budou předložena také očekávání rodičů mimořádně nadaných žáků na výuku a potožmo tedy i na učitele.

Většina z výše zmíněných částí bude doplněna buď přímo v textu, nebo v přílohách o bohatý obrazový materiál – fotodokumentaci, vlastní práce nadaných žáků, pracovní listy tvořené učitelem apod.

7. CHARAKTERISTIKA ŠKOLY A ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU

7.1. Charakteristika Základní školy náměstí Curieových

Základní škola nám. Curieových je devítiletou základní školou s rozšířenou výukou cizích jazyků. Od školního roku 2000/2001 se věnuje integraci žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, a to o žáky handicapované na jedné straně a na straně druhé se od roku 2006/2007 věnuje péči o žáky mimořádně nadané. Pro zajištění optimální péče o nadané žáky škola zvolila formu integrace do běžných tříd ve spojení s částečnou segregací na předměty matematika a český jazyk. Výuka těchto dvou předmětů probíhá ve speciální skupině s menším počtem žáků a je zajišťována pedagogem školeným pro práci s mimořádně nadanými žáky.

7.2. Školní vzdělávací program Základní školy náměstí Curieových, Praha 1

Školní vzdělávací program (dále jen ŠVP) je důležitým dokumentem tvořeným každou školou, ve kterém jsou zaneseny základní informace o škole, jejím pojetí vzdělávání, informacemi o tom, jakým způsobem škola naplňuje rámcový vzdělávací program apod. Popsán je zde samozřejmě také způsob péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, tj. zdravotně postižené žáky, ale také žáky mimořádně nadané.

ŠVP Základní školy nám. Curieových je tvořen šesti klíčovými kapitolami, v nichž jsou shrnuty základní informace o škole, jejím fungování, vzdělávací a výchovné cíle...

Pro utvoření základního povědomí bude nejprve uvedena hrubá struktura obsahu ŠVP této školy. Posléze však vzhledem k zaměření diplomové práce bude pozornost věnována pasážím, ve kterých se blíže mluví o mimořádně nadaných žácích a formě jejich vzdělávání na této škole.

Obsah ŠVP:

1. Identifikační údaje
2. Charakteristika školy:
 - Umístění: historie
 - Úplnost a velikost školy

- Vybavenost školy: vybavení prostorové, materiální, technické, hygienické
- Charakteristika pedagogického sboru
- Charakteristika žáků
- Dlouhodobé projekty a mezinárodní spolupráce
- Spolupráce s rodiči a jinými subjekty

3. *Charakteristika školního vzdělávacího programu:*

- Zaměření školy: základní filosofie programu, profilace a zaměření školy
- Výchovné a vzdělávací strategie školy: kompetence – sociální a personální, k řešení problémů, k učení, komunikativní, pracovní, občanské
- Zabezpečení vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: žáků se specifickými poruchami učení, žáků s mentálním postižením a mimořádně nadaných žáků
- Začlenění průřezových témat: osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, environmentální výchova, mediální výchova

4. *Učební plán:*

- Učební plán
- Využití disponibilní časové dotace
- Nabídky vyučovacích předmětů vzdělávacího oboru další cizí jazyk
- Nabídky povinně volitelných vyučovacích předmětů
- Poznámky k jednotlivým vyučovacím předmětům

5. *Učební osnovy*

6. *Hodnocení žáků a autoevaluace školy:*

- Hodnocení žáků: pravidla pro hodnocení, oblasti hodnocení, kritéria pro hodnocení žáků, hodnocení žáků ve

vyučovacích předmětech, hodnocení žáků ve zvláštních případech

➤ Autoevaluace školy

7.2.1. Ošetření problematiky mimořádně nadaných žáků v ŠVP

Pro mimořádně nadané žáky platí samozřejmě všechny zásady, výchovné a vzdělávací cíle apod. tak, jak je uvádí ŠVP ZŠ nám. Curieových. Jelikož však vzdělávání nadaných žáků klade specifické nároky na školu, je potřeba, aby se této problematice v ŠVP věnovala zvýšená pozornost.

První zmínka o vzdělávání mimořádně nadaných žáků (dále jen MNŽ) je zařazena ihned do úvodní charakteristiky základní školy a posléze do charakteristiky žáků navštěvujících tuto školu. „*Od roku 2006/2007 integrujeme žáky mimořádně nadané do běžných třídních kolektivů*“. Jak je uvedeno, škola poskytuje speciální péči MNŽ druhým rokem a pro jeho naplnění zvolila, jak je uvedeno v odstavci věnující se dlouhodobým projektům školy, systém integrace: „*Do výuky prvního stupně jsme pilotně zařadili program, v němž věnujeme zvýšenou pozornost mimořádně nadaným dětem. Cílem tohoto projektu je umožnit těmto žákům se speciálními vzdělávacími potřebami kontakt s vrstevnickou skupinou a zároveň zajistit vzdělávání na úrovni odpovídající jejich schopnostem.*“ Proto je nadaným žákům poskytována péče formou segregace pouze ve dvou vyučovacích předmětech, ve kterých se nejvíce projevují rozdíly mezi MNŽ a běžnou populací žáků. Skupina MNŽ je vedena pedagogem školeným pro práci s těmito dětmi v rámci hodin matematiky a českého jazyka. Ostatní hodiny zajišťují třídní učitelé (popř. učitelé anglického jazyka a etické výchovy).

Tvorba individuálních vzdělávacích plánů patří k základním dokumentům, podle kterých se vzdělávání nadaných řídí, proto i tento dokument je v ŠVP zmíněn v souvislosti s budováním kompetencí k učení. „*Vypracováváme individuální plány, dle kterých individuálně postupuje při vzdělávání žáků nadaných, integrovaných a žáků se specifickými poruchami učení.*“

Největší pozornost ŠVP nadaným žákům věnuje v kapitole Zabezpečení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzhledem k jeho komplexnosti

zde bude uvedeno úplné znění odstavce o vzdělávání mimořádně nadaných žáků.

„Vzdělávání žáků mimořádně nadaných probíhá ve třídách 1. stupně, žáci pracují v rámci pilotního programu, jehož tvůrcem je naše základní škola. Projekt funguje od začátku školního roku 2006/2007. Realizujeme v něm program Integrace mimořádně nadaných žáků do běžné třídy se segregací na předměty matematika a český jazyk. Vedení školy podniklo k úspěšné realizaci projektu několik zásadních kroků. Prvními byly kroky ekonomické a legislativní. Následovaly změny personální a navázání spolupráce s odborníky z IPPP, PPP Praha 1, Centra nadání a StaN – ECHA. Pro třídy integrující mimořádně nadané žáky byly stanoveny základní pilíře výuky a pro skupinu mimořádně nadaných žáků rozšířena její obsahová náplň. Nedílnou součástí projektu zůstala i propagace tohoto programu. Rozčlenění tříd na menší celky a jejich vzájemné propojení se v průběhu školního roku ukázalo jako výhodné.

Mimořádně nadaní žáci pracují pod vedením odborníků – primárních pedagogů zaměřených na práci s mimořádně nadanými žáky v rámci oddělené výuky v matematice a českém jazyce, v ostatních předmětech pak pracují v kmenové třídě, kde vyučující pracují aktivizačními metodami, formou diferencovaného vyučování. Hodnocení žáků je úzce propojeno s pedagogickou diagnostikou a respektuje individuální dispozice žáků. Důraz je kladem na motivační funkci hodnocení a posilování sebehodnotících dovedností žáků.“

Výše uvedený odstavec shrnuje všechny nejdůležitější informace o směru, kterým se tato základní škola ve vzdělávání MNŽ ubírá.

O integrovaných žácích (tedy i MNŽ) se hovoří také v souvislosti se hodnocením žáků. Konkrétně pak poskytuje možnost slovního hodnocení: „...je možné využít na vysvědčení pro hodnocení integrovaných žáků, o jeho zavedení žádají písemnou formou rodiče žáka.“¹⁵

Úplné znění ŠVP podává komplexní informace o základní škole. Pro rodiče nadaných dětí je vhodným zdrojem informací při výběru vzdělávací strategie jejich potomků.

¹⁵ Podrobněji se hodnocení nadaných žáků v praktické části věnuje kapitola Hodnocení nadaných žáků.

7.3. Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán (dále jen IVP) nadaných žáků vypracovává pedagog zajišťující jejich výuku matematiky a českého jazyka. Při jeho tvorbě učitelka vycházela z vyšetření pedagogicko-psychologické poradny, osobních zkušeností z kontaktu s žákem ve výuce i mimo ni (škola v přírodě) a v neposlední řadě také z konzultace s rodiči žáků.

IVP mimo jiné obsahuje:

- závěry a doporučení odborného pracoviště (pedagogicko-psychologická poradna),
- organizaci speciální péče v rámci školy
- vyučovací předměty, ve kterých je zajišťována speciální péče a jejich konkrétní cíle, úprava organizace výuky, časové a obsahové rozvržení učiva, forma zadávání úkolů, organizace závěrečných zkoušek atd.,
- kompenzační a učební pomůcky, vybavení, učebnice, učební texty,
- způsob hodnocení a klasifikace,
- stanovení odpovědného vyučujícího,
- formu spolupráce s rodiči,
- vyjádření rodičů (návrhy, připomínky, nápady)

IVP byl vypracován všem žákům s diagnostikovaným nadáním od pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP) do 3 měsíců od nastoupení povinné školní docházky. Během školního roku prošla diagnostikou PPP ještě jedna dívka. IVP jí proto bude vypracováno dodatečně do 3 měsíců od vystavení potvrzení o mimořádném nadání dívky.

Ukázka individuálního vzdělávacího plánu mimořádně nadaného žáka 1. ročníku je k nahlédnutí v příloze diplomové práce.

7.4. Tematický plán

Tematický plán předmětů matematika a český jazyk pro mimořádně nadané žáky vychází z tematických plánů běžných 1. ročníků. Pro potřeby výuky MNŽ je však plán doplněn o rozšíření a prohloubení učiva.

Tematický plán byl vypracován ve spolupráci všech učitelů 1. ročníků. Na jeho rozšíření pro výuku MNŽ pracovala pouze učitelka, zajišťující výuku matematiky a českého jazyka těchto žáků.

Časové a obsahové rozvržení výuky se učitelé snaží dodržovat, někdy je však potřeba v závislosti na okolnostech (škola v přírodě, dlouhodobější absence vyučujícího, celkové pracovní tempo třídy...) upravit především časové rozvržení a látku probrat dříve nebo později. Například různá roční období, svátky, výročí, kulturní události apod. jsou mimořádně vhodné k probrání určitého učiva, problematiky, a proto může být do výuky zařazena o trochu dříve nebo později oproti původnímu plánu. Je však samozřejmě třeba mít na vědomí vývojová stádia žáků a vyhnout se zařazení učiva, na které žáci nejsou ještě zralí.

7.5. Komentář ke školním dokumentům

Všechny výše uvedené školní dokumenty by měly být vodítkem a pomocníkem školy, učitelů i rodičů ve vzdělávání nadaných dětí. Často se ovšem setkáváme s tím, že např. IVP se stává pouhým povinným dokumentem, který se zpracuje, ale už se s ním dále nepracuje. Důvodem může být vysoká vytíženost ve výuce nebo únava učitele množstvím dokumentů, které musí zpracovávat a které by měl také průběžně reflektovat a upravovat. Ať už je důvod jakýkoliv, správně vytvořené a vhodně využívané školní dokumenty by měly učitelům spíše pomáhat než mu práci znesnadňovat.

8. PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA, VYTVOŘENÍ SPECIÁLNÍ SKUPINY A RYSY ŽÁKŮ

8.1. Pedagogická diagnostika

Prvních čtrnáct dní školního roku proběhala v 1. ročnících pedagogická diagnostika. Účastnili se jí všichni žáci, kteří již absolvovali diagnostické vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně a s jakýmkoliv výsledkem, a žáci, jejichž rodiče si přáli, aby jejich dítě bylo zařazeno do speciální skupiny na předměty matematika a český jazyk. Se všemi těmito žáky byl proveden test dosažených znalostí z matematiky a českého jazyka v rozsahu učiva 1. ročníku. Diagnostika byla vedena učitelkou, která byla vybrána pro výuku skupiny nadaných žáků. Každá testovaná část učiva 1. ročníku byla hodnocena známkami 1 – 5.

Žáci, kteří již měli diagnostikované nadání, byli do speciální skupiny přednostně přijati, avšak i tyto děti musely pedagogickou diagnostikou projít, aby se zjistilo, zda budou se speciální skupinou chodit na oba dva předměty, nebo pouze na jeden z nich.

8.1.1. Pedagogická diagnostika znalostí z učiva českého jazyka

Z českého jazyka probíhala diagnostika ve třech základních oblastech, zahrnujících tyto znalosti a dovednosti:

1. Psaní:

- Zvládá základní hygienické návyky při psaní; zvládá čáry, oblouky, vlnovky, zátrhy, ovály, kličky; orientuje se v liniatuře (individuální použití pomocné liniatury); píše a spojuje písmena, slabiky a slova, používá interpunkci, znaménka; dodržuje správné pořadí písmen a úplnost slova; převádí slova a věty z podoby mluvené do podoby psané; píše správné tvary písmen; čitelnost, úhlednost a celková úprava písemného projevu.

2. Jazykové vyučování:

- Rozlišuje věty, slova, slabiky a hlásky; poznává písmena abecedy ve vztahu jim odpovídajícím hláskám; orientuje se a

poznává interpunkční znaménka v textu i mimo něj; uvědoměle čte, plynule spojuje slabiky a slova, vyslovuje délky hlásek; umí se orientovat v článku a rozlišit jednotlivé komponenty; znělost hlasu, artikulace, srozumitelné mluvení.

3. Čtení a literární výchova:

- Plynule čte jednoduchý text s porozuměním; zvládá techniku čtení (správné dýchání, frázování atd.), recituje kratší básnický text; zná některá rozpočítávadla, říkanky; orientuje se v textu Slabikáře, čítanky, textu pro děti; zná některý dětský časopis; umí porozumět pojmům a výrazům při praktické činnosti (říkadla, rozpočítávadla, hádanka, pohádka, báseň, loutkové divadlo, maňáskové divadlo, spisovatel, kniha, časopis, ilustrace); vyjadřuje své pocity z četby, hodnotí vlastnosti postav.

Hlavním kritériem pro přijetí do speciální skupiny na český jazyk byla čtenářská dovednost. Většina žáků s již potvrzeným mimořádným nadáním si čtenářskou dovednost osvojila již v předškolním věku, proto by zařazení žáka nečtenáře do skupiny čtenářů bylo velmi problematické. Tento problém však nastal pouze u jednoho mimořádně nadaného žáka. Na začátku roku byl proto chlapec přijat pouze do hodin matematiky. Předpokládalo se však, že podobně jako většina nadaných žáků si tento chlapec čtenářskou dovednost osvojí rychleji než ostatní děti v běžné třídě. Po zvládnutí čtení by byl plynule přeřazen do speciální skupiny i na hodiny českého jazyka.

Z žáků, jejichž rodiče projevíli zájem o zařazení do speciální skupiny, ale kteří neměli diagnostikované nadání z pedagogicko-psychologické poradny, byli na základě čtenářské dovednosti přijati do hodin českého jazyka celkem tři žáci.

Vzhledem ke kritériu přijetí do skupiny vybraní žáci nejlépe zvládli část čtení a literární výchovy. Z této oblasti měli někteří z nich potíže pouze s pojmem „ilustrace“. V ostatních částech této oblasti byli žáci hodnoceni známkou 1. Z jazykového vyučování většina žáků nedokázala v textu najít uvozovky a pomlčku. Ostatní interpunkční znaménka nedělala žákům potíže.

Malá a velká tiskací písmena zvládly všechny vybrané děti na 1, psací písmena však dokázaly poznat pouze některá (větší problémy vznikaly při poznávání velkých psacích písmen). Z velkých a malých psacích písmen byla dětmi rozpoznána především ta, která svým tvarem připomínají velká a malá písmena tiskací, např. b, d, o, j, i, h, a. Všechna psací písmena dokázala poznat pouze jedna dívka. V oblasti psaní všechny vybrané děti byly schopny psát tiskacím písmem. Psát správně písmem psacím zvládla jedna dívka. Většina žáků dobře držela tužku a dodržovala správné pořadí písmen a úplnost slova. Problémy u více žáků způsobovalo psaní jednotlivých prvků písmen a číslic.

8.1.2. Pedagogická diagnostika znalostí z učiva matematiky

V matematice se diagnostika opírala o dvě základní oblasti a zkoumala následující znalosti a dovednosti:

1. Čísla 0 až 20:

- Čte a zapisuje čísla 0 až 20; orientuje se ve vztazích větší, menší, rovno; rozlišuje a umí použít znaky $<$, $>$, $=$, $+$, $-$; sčítá a odčítá čísla v oboru 0 – 10 a 10 – 20 bez přechodu přes 10; dokáže vytvořit konkrétní soubor (korálky, kuličky apod.) s daným počtem prvků do 20 (včetně); porovnává čísla a soubory prvků s počtem prvků do 20; řeší slovní úlohy vedoucí k porovnávání čísel v oboru 0 – 20.

2. Orientace v prostoru:

- Ovládá pojmy: vpravo, vlevo, pod, nad, před, za, hned před, hned za; umí určit pořadí prvků a čísel; rozeznává geometrické tvary: trojúhelník, čtverec, obdélník, kruh, krychle, kvádr, válec; orientuje se v prostoru (vpravo, vlevo, vpřed, za); umí pracovat se skládkami a stavebnicemi.

Pro přijetí do skupiny na matematiku bylo rozhodující, jakým způsobem si žáci poradí s operacemi sčítání, odčítání v oboru do 20. Tímto kritériem neprošel opět pouze jeden žák s diagnostikovaným nadáním, a proto začal navštěvovat pouze hodiny českého jazyka.

Do hodin matematiky byli přijati také tři žáci bez potvrzeného nadání.

Všichni přijatí žáci byli schopni početních operací (sčítání, odčítání) v oboru do 20. Většina z nich ovládala také přechod přes 10 a uměla sčítat a odčítat také vyšší čísla – většina do 30, někteří do 100 a dva žáci byli schopni z paměti sčítat a odčítat čísla do 1000. Žáci většinou neznali znaménka $<$, $>$, ale po malé dopomoci diagnostikující učitelky znaménka bezchybně použili. Někteří žáci měli také problémy s pojmy před, za, hned před a hned za. Z geometrických útvarů nikdo nezaváhal u obdélníku, trojúhelníku, čtverce a kruhu. Většina pak poznala také válec. Krychle byla označována za kostku a pro kvádr děti neuměly najít správný název.

Na základě pedagogické diagnostiky bylo do speciální skupiny přijato celkem jedenáct dětí. Během prvního čtvrtletí se však skupina rozšířila ještě o další dva žáky bez diagnostikovaného nadání, jejichž rodiče o zařazení do speciální skupiny nežádaly, byli však navrženi třídními učiteli, protože se projevíli jako velmi dobří čtenáři. Tím se řady žáků této skupiny rozšířily na konečných třináct.

8.2. Složení speciální skupiny

Po provedení pedagogické diagnostiky bylo do speciální skupiny přijato jedenáct žáků (včetně 8 diagnostikovaných nadaných). Během 1. čtvrtletí byli připojeni ještě dva chlapci. Do speciální skupiny tedy v současné době dochází celkem třináct žáků prvních ročníků – čtyři děvčata a devět chlapců. Z toho osm žáků prošlo vyšetřením pedagogicko-psychologické poradny s výsledkem diagnostikovaného mimořádného nadání. Šest z nich byli chlapci a dvě dívky. Pět zbývajících žáků (tři chlapci a dvě dívky) buď ještě žádným vyšetřením neprošlo, nebo jejich zpráva z vyšetření nepocházela z pedagogicko-psychologické poradny. Pokud chce totiž základní škola čerpat finanční podporu na péči o mimořádně nadaného žáka, musí být jeho nadání diagnostikováno pedagogicko-psychologickou poradnou.

Hodiny českého jazyka i matematiky navštěvuje z celkového počtu žáků ve skupině sedm dětí – tři dívky a čtyři chlapci. Oba dva předměty navštěvuje šest žáků mimořádně nadaných – dvě dívky a čtyři chlapci. Jeden žák s diagnostikovaným nadáním navštěvuje pouze hodiny matematiky a jeden pouze hodiny českého jazyka.

Většina žáků speciální skupiny nastoupila do první třídy v dovršených šesti letech.

Jenda dívka nastoupila do školy jako pětiletá (šesti let dovršila v říjnu). Tato žákyně sice nemá potvrzení o mimořádném nadání z pedagogicko-psychologické poradny, avšak dle vyšetření klinického psychologa její mentální věk je zhruba o půl až jeden rok vyšší. Dívka byla přijata pouze do hodin matematiky, protože na začátku roku její čtenářská dovednost nedosahovala požadované kvality.

Jeden chlapec ze skupiny nastoupil do školy jako sedmiletý. Ze stejných důvodů jako výše zmíněná dívka byl přijat pouze do hodin matematiky. Tento chlapec žádným vyšetřením neprošel, avšak již při nástupu do školy byl schopný početních operací s čísly cca do 100.

Rozložení schopností a znalostí není mezi žáky rovnoměrné. Někteří inklinují především k jedné oblasti, jiní projevují široké znalosti hned v několika z nich. Většina žáků velmi dobře chápe i složitější instrukce (podané i v písemné formě) a je schopna na jejich základech bez větších problémů plnit zadané úkoly. Především v tomto směru se často liší diagnostikované nadané děti oproti těm, které byly do skupiny přijaty „pouze“ na základě např. čtenářské dovednosti. Nadaní žáci rychleji pochopí, jak mají pracovat, na rozdíl od ostatních žáků, kteří potřebují větší dopomoc učitele. Na tuto rozdílnost je třeba dbát například při skupinové práci a vyváženě kombinovat přítomnost nadaných a ostatních žáků ve skupině. Kvůli této nevyrovnanosti mezi jednotlivými dětmi diplomová práce zastává názor, že třináct žáků ve skupině je horní mezí, kterou může učitel zvládnout, pokud má zajišťovat individuální péči jejím členům. Proto také po dosažení této hranice byl po dohodě s vedením školy vyhlášen tzv. stop stav a žádný žák bez potvrzení o nadání z pedagogicko-psychologické poradny už nebyl do stávající skupiny přijat.

Složení třídy by se tedy do konce školního roku neměl měnit a to hlavně vzrůstajícím počtem. Je možné, že pokud se učitelé prvních tříd shodli na tom, že děti (nebo většina z nich) v kmenových třídách již dosáhly stejných dovedností jako některý žák bez diagnostikovaného nadání (např. ve čtení),

bude tento žák plynule zpět zařazen do běžné třídy. Ke změně složení skupiny může dojít především uvnitř jí samé a to tak, že žáci navštěvující jen jeden předmět mohou začít navštěvovat i předmět druhý.

Bližší popis formy vzdělávání nadaných žáků a také individuální charakteristiky žáků budou zahrnuty do dalších kapitol praktické části diplomové práce.

8.3. Rysy mimořádně nadaných žáků

Speciální skupina je tvořena především žáky, kteří se již v raném věku projevovali určitými specifickými dovednostmi a rysy, na jejichž základě se rodiče rozhodli pro návštěvu odborníka v oblasti nadání. Všeobecný přehled osobnostních rysů a charakteristik mimořádně nadaných žáků byl již podán v teoretické části diplomové práce a o problémech s nimi spojenými hovořila kapitola věnovaná požadavkům na učitele MNŽ. Jelikož veškerá speciální péče se odvíjí právě od specifických potřeb pramenících z charakteristik MNŽ, jejich výčet prolíná celou praktickou částí. Proto níže uvedené výpovědi rodičů seznámí spíše s vývojovými specifiky a způsobem myšlení nadaných žáků tak, jak je od narození zachytili. Důraz je kladen především na dobu a způsob osvojení čtenářské, písarské a počtářské dovednosti.

Výpovědi rodičů budou doplněny o projevy žáka po nástupu do školy.

MATOUŠ

„První Matoušovo slovo bylo auto (vyslovil to jako UMTO) a bylo to zhruba v osmi měsících. V té době ještě ani neseděl, neležl. Pokud jde o pohybový vývoj, byl celkem pozadu (paní doktorka tomu říkala hraniční motorický vývoj), takže veškerou energii, kterou ušetřil na pohybu, vkládal do poznávání.

O knihy se začal zajímat zhruba v 10 - 11 měsících, o první písmena v 11 - 12 měsících. Během pár týdnů se zřejmě stihl naučit v podstatě všechna písmena... což jsem v té době ještě nepoznala. Poznala jsem to v listopadu (bylo mu 15 měsíců), kdy mě naprosto šokoval - přišel k igelitové tašce s nápisem BAUHAUS a ten nápis po písmenech přečetl a chtěl vědět, co to znamená. V té době vlastně ještě pořádně nemluvil, a když mluvil, tak poměrně

nesrozumitelně, zato písmena a komunikaci pomocí písmen používal docela efektivně. Například, když jsem nerozuměla nějakému slovu, které se snažil vyslovit, ukazoval na kostku s příslušným písmenem, které mu nešlo vyslovit.

První souvětí řekl v roce a tři čtvrtě. "Musíme si koupit nanuk, protože byl Matouš hodnej". V té době také začal používat také novotvary k tomu, aby vyjádřil termíny, které neznal. Luční kobylka byl "Broukovej konik" apod.

První slova jako celek začal číst a také psát zhruba v necelých dvou a půl letech. Ve třech letech už četl celé věty. Začínal číst encyklopedie, zatím spíše obrázkové s krátkými popisky.

V pěti letech už četl i nahlas zcela plynně a začal se zajímat o dlouhé texty, textové encyklopedie s menším množstvím obrázků, beletrii.

Pokud jde o počítání, nepamatuji se přesně na termíny, ale sčítal a odčítal už zhruba ve třech letech. Mezi čtvrtým a pátým rokem se začal zajímat o násobení, dělení, mocniny, záporná čísla, procenta, rovnice s jednou neznámou atd. Vždy když zahlédl nějaký podnět, třeba nápis "Sleva 20 %", zajímal se o tu danou operaci. - "Co jsou to procenta?", "Co je to MINUS PET STUPNU CELSIA". Nebo v reklamě na nějaké auto či co, bylo použito jako symbol, chtěl vědět, co je to "na druhou" a tak podobně. Vždy ho zajímala spíš ta daná operace. O velká čísla se nijak zvlášť nezajímal, stačilo mu operovat na číslech do stovky, ale objevovat nové typy operací s čísly ho bavilo.

Ve třech letech se naučil nazpaměť celé pohádky z mechu a kapradí, které měl nahrané na kazetě, stejně jako Pohádku Dlouhý, Široký a Bystrozraký a další dokázal je přesně reprodukovat po celé desítky minut. Vyprávěl je často před usnutím, či při dlouhých jízdách autem své sestře Ladě.

Byl vždy velmi precizní ve vyjadřování, často trvalo celé dlouhé vteřiny či minuty, než našel správnou odpověď, a tu potom pronesl vcelku jako dlouhé a složité souvětí. Nesnášel, když byl tlačěn k rychlým a nepromyšleným odpovědím.

Pohybové aktivity v předškolním věku nevyhledával, nepotřeboval ani velké množství kamarádů. Často se stávalo, že si bral na hřiště místo míče knihu a proseděl celou procházku na lavičce. Stačil si sám, nebo ještě lepší bylo, když měl jednoho posluchače, kterému to všechno mohl vyprávět.

Měl problémy s respektováním autorit, pokud nepochopil důvody, proč se má něco dělat, nebyl ochoten se podřídit. Vždy ovšem fungovala "dospělá" komunikace na bázi vzájemné dohody. Když se na něčem se svými vychovateli "dohodl" a "slíbil", tak vždy slib a dohodu dodržel."

U Matouše se ve výuce nejvíce projevuje velmi dobrá paměť, logické myšlení a značně rozvinuté komunikační schopnosti spojené s širokou slovní zásobou. Je vášnivý čtenář – čte s porozuměním, plynule a přednesem. Stále u něj přetrvává precizní pomalé vyjadřování, a pokud nejsou požadované úkony logicky zdůvodněny a jemu se nezdají důležité, odmítá je vykonat. Matoušův výkon při vyučování ovlivňují problémy s přechodem od jedné činnosti k druhé. Často není schopen se odpoutat od činnosti, která právě zaujala jeho pozornost.

MAREK

„Na Markovi jsme nikdy nějak zrychlený vývoj nepozorovali, spíše nezvykle hluboké a dlouhotrvající soustředění na činnost. Působilo a stále nám působí těžkosti, když ho potřebujeme přesvědčit, aby svou činnost ukončil.

Ve 4 měsících první pokusy o lezení - "píd'alkování", v 6 měsících se "plazil" z jednoho pokoje do druhého a záměrně si před sebou házel dřevěné kolečko; vzepřel se o víko od papírové krabice a postavil se na nohy a posadil, v 8 měsících hrál s bratrem honičku lezením po kolenou, "Kolo mlýnské", chodil kolem nábytku, stoupal si na špičky a dělal "shyby" na dvířkách od trouby, v 9 měsících první slůvka, v 10 měsících běhal a tancoval bez opory, ukazoval prstem v knížkách, stavěl kelímky na sebe a zasunoval je do sebe podle velikosti, navlékal kolečka na tyčku, ve 20 měsících říká říkanku "Mámo, táto v komoře je myš", zpívá sám část ukolébavky, první jednoduché věty, v 25 měsících se za hodinu trénování naučil jezdit na kole s pomocnými kolečky.

V. předškolním věku se vedle koncentrace, kdy vůbec nevnímá základní fyziologické potřeby (žízeň, hlad, potřeba spánku a odpočinku) začal výrazněji projevovat jeho nekonečný "hlad po informacích a pochopení zákonitostí světa" a zejména rychlost s jakou nové poznatky chápe a používá. O čísla a později o písmena se začal myslím zajímat asi ve 3 letech, ale doba mezi prvními poznatými čísly (písmeny) a počítáním s nimi v řádu tisíců (plynulým čtením odborných knih s porozuměním) byla velice krátká - asi rok. Odmalička miluje

stavebnice a je schopen sestrojít hračku z LEGA podle plánek určených pro mnohem starší děti, zároveň si vynalézá vlastní složité funkční stavby - např. brzdy pro auta.“

U Marka se od začátku školního roku asi v největší míře projevil akcelero vaný vývoj. Při nástupu do školy uměl operovat s čísly asi do 100. Asi po třech měsících už sčítá, odčítá a rozkládá čísla čtyřciferná a asi od pololetí je schopen tyto matematické úkony aplikovat na pětimístná. Sám si také vyvozuje násobení a dělení dvěma a to i čísel lichých.¹⁶ Marek má výbornou paměť a logické myšlení. Mimořádné znalosti se projevují v oblasti živočišné a rostlinné říše. Je vášnivý čtenář, problémy však přetrvávají ve správné artikulaci a výslovnosti.

DANIEL

Daník uměl abecedu a čísla do 9 (pak se je brzy naučil kombinovat) v 15 měsících, abecedu a čísla se naučil na pěnových puzzle, protože bydlíme ve 4. patře bez výtahu, aby rád chodil do schodů, počítali jsme schody a brzy jsem zjistila, že si pamatuje, jak jsou čísla řazeny po sobě (to mohlo být mezi prvním a druhým rokem. Také v té době se je naučil psát a určitě do 3 roku už četl a sčítal. Protože jsem si nedělala poznámky, už se mi to zpětně tak přesně nevybavuje. Má hudební sluch, učí se na flétnu a na klávesy.

U Daniela se projevují výjimečné matematické schopnosti, již na začátku první třídy byl schopen operovat s dvojcifernými až trojcifernými čísly. Velmi dobře a rád čte – plynule s porozuměním a přednesem. Projevuje se u něj však strach z neúspěchu a chyby. V oblasti verbální se projevuje široká slovní zásoba.

ANTONÍN

Tonda začal mluvit velmi brzy. Někdy kolem deseti měsíců začal používat první slova (mami, babi, tati). Naopak chodit začal až kolem čtrnácti měsíců. V osmnácti měsících rozpoznával základní barvy. Někdy v té době začal také rozpoznávat počty jeden a dva. Ve dvou letech už mluvil v jednoduchých větách a zřetelně tak, že mu rozuměli i lidi na ulici, nejen blízcí příbuzní. Velmi rád

¹⁶ Bližší popis vyvození viz kapitola Učitel mimořádně nadaných žáků – individualizace výuky.

komunikoval s dospělými (na ulici, v tramvaji,...). Nicméně ještě neuměl vyslovit všechny hlásky. Poslední se naučil r a ř asi ve čtyřech letech. Ve dvou a půl letech uměl rozpoznat prvních asi osm tiskacích písmen a všude okolo sebe je vyhledával. Písmena ho hodně zajímala, a tak se na ně často ptal. Postupně se naučil všechna a téměř zároveň se naučil i malá tiskací písmena. Písmena se snažil hlavně psát. Oblíbená zábava byla zapisovat text, který si vymyslel, ale já jsem mu ho musela diktovat po písmenkách. Bez problémů dokázal vyjmenovat souhlásky ve slově, ale neuměl tvořit slabiky a proto nerozpoznával samohlásky. Někdy před čtvrtým rokem objevil křížovky. Rád je se mnou vyplňoval – zapisoval písmenka, která jsem mu diktovala. Křížovky jsem využila k tomu, aby se naučil slabikovat. Takže ve čtyřech letech začal číst jednoduchá slova i když vždy daleko raději psal. Začal psát svoje první "příběhy". Text zapisoval foneticky, nedokázal správně rozpoznat hranici slov, vynechával písmenka. Pokud měl možnost, psal text raději na počítači, protože to bylo pro něj pohodlnější a také více vyhovovalo jeho požadavku "dokonalosti". Pokud psal tužkou na papír, převracel některá písmenka a vadilo mu, že nemůže již napsaný text opravit.

Tonda také velmi rád hraje slovní hry. Zhruba od tří a půl roku hraje slovní fotbal. Některé hry si i sám vymyslí. Poslední povedená, kterou vymyslel: Jeden hráč řekne slovo a druhý musí najít významově jiné slovo, které ale první slovo v sobě obsahuje. Například ŘEKA - poŘEKAdlo.

Tondu vždycky lákaly technické věci, stavby, plány, schémata,... Odmalička miluje kolejovou stavebnici a stav z ní velmi složitá kolejiště, která případně ještě doplňuje o stavby ze stavebnice Duplo. Již ve školce na jeho výkresech byly nejčastěji plány, plánky, mapy, schémata a to věci vymyšlených, tak i reálných. Nikdy dobrovolně nekreslil kytičky, zvířátka ... Na webu má schéma pražského metra, které vyrobil v pěti letech sám v PowerPointu, pouze s drobnou prvotní pomocí. Na počítači ho neláká hraní akčních her, ale vlastní tvorba. Například v programu RailRoad Simulator navrhuje železnice.

Přínejmenším od pěti let je schopen (a rád to dělá) zapsat nějaký pracovní postup - algoritmus nebo zformulovat pravidla vlastní hry. Případně si i vymyslí vlastní systém značek pro zápis nějakého postupu. Letos k Vánocům

dostal program *ImagineLogo*, což je dětský grafický programovací jazyk a v něm začíná tvořit své první "počítačové aplikace".

Zhruba od pěti let je schopen, do určité míry, pracovat s mapou. Umí podle mapy naplánovat jednoduchou trasu, a pokud se soustředí, tak je schopen ji i dodržet. Poté co projde určitou trasu s mapou v ruce, je schopen ji do mapy zakreslit.

Co se týká matematiky, tak ho čísla a číslice začaly zajímat asi ve třech letech. Ve třech letech uměl přečíst označení autobusů a tramvají, takže trojmístná čísla do 300. Ve čtyřech letech uměl počítat víc než do tisíce. Měl období (v necelých pěti letech), kdy ho velmi zajímal zápis čísel a uměl přečíst až šestimístná čísla. Cenovky uměl přečíst včetně desetinných čísel. Tato čísla uměl i porovnat. Zajímal se o zápis římských čísel. Po čase toto období skončilo a on bohužel zapomněl některé dovednosti, které předtím zvládal. Zhruba od pěti let má představu o záporných číslech. Částečně i chápe pojem nekonečno, fascinuje ho a rád ho používá, v některých situacích až překvapivě správně. Je schopen vyřešit jednoduché sudoku. Počty a počítání nemá rád. Nemá dobrou mechanickou paměť, takže i u jednoduchých příkladů si pomáhá nějakým praktickým názorem.

Pokud ho něco opravdu zaujme, tak je schopen soustředěně pracovat v klidu i několik hodin (viz plánek metra vystavený na internetu, na něm vydržel pracovat celý den). Obtížně se soustřeďuje "na pokyn". Již ve dvou a půl letech byl schopen se soustředit i více než hodinu, pokud to bylo něco pro něj zajímavého.

Toník má velice rozvinutou prostorovou orientaci, širokou slovní zásobu, výbornou paměť. Čtení nepatří k jeho oblíbeným činnostem a není zcela plynulé. Problémy vznikají především z nepozornosti – vypouštění písmen při psaní, opomíjení interpunkčních znamének. Když se však soustředí, je schopen pracovat bezchybně.

VÍTEK

Mluvení v běžné normě, chůze v 15. měsících, poznávání písmen někdy mezi 2-3rokem, na základě dotazů "Co to je?". Každé písmeno měl spojeno s pomocným slovem H - houpačka, U - umyvadlo.... Hledal si je prakticky všude.

Matematika - od malinka velký zájem o techniku a mechaniku (jak co funguje, kresba zaměřená na technické výkresy, plány strojů atd., kresba postavy v 6ti letech - nerad kreslí lidi, nebaví, jen schematicky, bez správných proporcí a často chybí i různé části těla např. ruce) - početní operace až v 5-6 roce (je narozen v XII/2000), sám si našel způsob početní operace se zápornými čísly - dle jeho vyjádření na základě toho, když jsme si spolu povídali o teploměru (má představu číselné osy a pohybu po ní).

Co mi napovědělo...? Velmi dlouho vůbec nic, protože mám kamarádku s podobně zaměřeným klučinou o rok starším, proto jsem si myslela, že Vítek je ve srovnání s ním normální zvidavé dítě, které se hodně ptá. Často mě udivovalo, jak některé věci dokázal dát do souvislosti nebo dojít k novým správným závěrům.

Do poradny jsme šli až po (mnou)absolvování přednášky dr. Fořtíkové (Centrum nadání, pozn. autora DP), kde mi v předložených obecných charakteristikách spousta věcí na Vítečka "seděla". Pojala jsem podezření, ale stejně až do vyslovení závěru v PPP tomu nevěřila.

U Vítka se projevuje především sociální nevyzrálost v disproporci s komunikativními a vyjadřovacími schopnostmi. Výrazné jsou spíše matematické schopnosti, prostorová představivost, logické myšlení. Vzhledem k tomu, že si teprve osvojuje čtenářské dovednosti, navštěvuje se speciální skupinou pouze hodiny matematiky.

MAGDALENA

Madlenka uměla abecedu ve 20 měsících, formou básničky - (Ondřej Sekora - Ferda Mravenec). V té době rozeznala všechna velká tiskací písmena (hra s pěnovými puzzle). Jestli znáte Ferdu Mravence - vedle tiskacích písmen jsou i písmena psací, i tiskací. (takže je vždy viděla spolu) Byla to její oblíbená knížka a opravdu ji uměla skoro celou zpaměti. Mimořádná ale byla v té době její schopnost vyjadřování... Velmi dobře, jasně a zřetelně mluvila, měla

obrovskou slovní zásobu... okolí se velmi často divilo... neustále jsme spolu četly..., velmi jsem se jí věnovala..., mluvily jsme spolu o všem a nikdy jsem ji na otázku neodpověděla negativně. Vyráběly jsme spoustu věcí, stříhaly, lepily, prostě 3 roky neustálé zábavy a povídání. Jednoho dne přišla, že neví, jak dát písmenka k sobě. Vysvětlila jsem jí, že b é je b, c é je c.. jak písmenka spojit a bylo to. Tenkrát se zasmála a druhý den četla. Čím delší slovo, tím větší radost... Ještě nebyla ani tříletá a už měla průkazku do knihovny... Počítání šlo tak nějak ruku v ruce s větší zodpovědností a informacemi co kolik stojí.

Magdalenka vyniká vyjadřovacími schopnostmi, logickým myšlením a vynikající pamětí. Akcelerovaný vývoj je patrný jak v oblasti matematiky tak i jazyka. Již při nástupu do první třídy uměla psát psacím písmem. Je velmi dobrá čtenářka – čte s porozuměním, plynule a s přednesem.

MAX

Max se s mluvením nějakou dobu neprojevoval, ale někdy kolem 2. roku se najednou rozpovídal, mluvil pomalu, zřetelně, hlubokým hlasem, a zato pořád (bylo to úsměvné). Poprvé přečetl písmeno M, a to někdy kolem 3. roku, pak se sám nějakým způsobem "naučil" abecedu. Prostě najednou věděl, jaké písmeno se jak vyslovuje a píše. Mezi 3. -4. rokem pak začal s ohromným zájmem číst. Neměl problém spojovat písmena ve slabiky, četl i slova, která ve svém věku nemohl znát a vědět, co znamenají. Vzpomínám, že kolegyni přečetl z monitoru v kanceláři celou účetní osnovu, když mu bylo něco okolo 4 let.

Psát tiskacím písmem uměl taky již v předškolním věku, celkem rád si něco spisoval, měl a má spoustu notýsků s obrázky a psaním, ale vzhledem k jeho rezervám v jemné motorice jeho písmo není dodnes moc úhledné a má problémy s "krasopisem".

Co se týče počítání, patří asi celkem k běžnému průměru (možná lehkému nadprůměru), v předškolním věku si často pomáhal prsty a zvládl celkem běžné úkony sčítání do deseti, eventuálně dvaceti, posléze i lehké příklady na odečítání. Občas zaujme znalostí nějaké "speciality" např. mi správně odpověděl na otázku, že největší dvojciferné číslo je 99, nejmenší trojciferné 100 apod.

Max vyniká především rozvinutou slovní zásobou obsahující např. také slova terminologie z oblasti výpočetní techniky. Čte plynule s porozuměním a snaží se o přednes. Problémy se projevují především v jemné motorice při psaní psacím písmem, orientaci v liniatuře, vynechávání písmen či interpunkčních znamének. Dlouhodobě se mu nedaří osvojit si správné držení psacího náčiní.

8.4. Spolupráce s rodiči

Jednou ze základních podmínek úspěšného vzdělávání nadaných žáků je dobrá spolupráce školy s rodiči. Samotný učitel je pak hlavním spojujícím článkem zajišťující komunikaci s rodiči, informující o úspěších a problémech jejich ratolestí a celkově o chodu třídy.

Žáci byli diagnostikováni a přijímáni do speciální skupiny na základě žádosti rodičů. Proto s nimi byla navázána úzká spolupráce již před začátkem školního roku. Toto navázání kontaktu se později ukázalo jako velmi přínosné a předešlo se tím případným nedorozuměním a komplikacím. První osobní setkání učitelů, vedení školy a rodičů budoucích prvňáků proběhlo již v květnu na akci 1. třída nanečisto. V tu dobu však ještě nebylo zcela jasné, kteří žáci budou navštěvovat speciální skupinu. Všichni učitelé prvních ročníků včetně učitelky vybrané pro speciální skupinu byli oficiálně rodičům představeni při první hromadné schůzce rodičů s vedením školy a učiteli. V průběhu letních prázdnin byla komunikace, při níž se řešila například společná četba pro děti, udržována elektronickou poštou. Rodiče byli také požádáni, aby sepsali svá očekávání od vzdělávací formy nadaných, kterou nabízí program školy.

8.4.3. Očekávání rodičů od výuky ve speciální skupině

Očekávání sepsaná rodiči byla pro učitelku jakýmsi „vodítkem“, kterým směrem se má ve výuce ubírat. Pomohla jí na začátku školního roku sestavit strukturu výuky, ujasnit si metody, které budou ve výuce využívány, a v neposlední řadě si díky nim učitelka mohla utvořit bližší obrázek o rodičích svých budoucích žáků. Rodiče tuto spolupráci také uvítali, jelikož byl u nich vyvolán pocit, že se učitelka zajímá o jejich názor, nebude je z výuky vyčleňovat a bude ochotna s nimi komunikovat a spolupracovat.

Pro ilustraci jsou zde některá očekávání uvedena:

1. „Pro mne je důležité, aby ze školy nebyl otrávený a postupně si získával vědomosti a rozšiřoval znalosti, kterými již teď "oplývá", dále aby se začlenil do kolektivu, našel si kamarády.“
2. „... obohacení běžného učiva (rozšířená témata); práce na projektu, propojení s tím, co vidí okolo sebe, co je zajímavá; spolupráci mezi dětmi a vedení k ní; bezpečné klima; BEZ SOUTĚŽÍ.“
3. „Dobrý den, chtěla bych, aby se M. naučila pracovat samostatně (referáty) i v týmu (každý umí něco), aby se nebála složitých úkolů, uměla si vyhledávat informace (knihovna, internet, zkušenosti různých věkových skupin). Naučila se jasně, zřetelně a souvisle vyjadřovat. Aby se naučila dát prostor druhým, aby pochopila propojenost všeho učiva... Líbila by se mi týmová spolupráce (děti, učitel, rodiče) na různých projektech vybraných dětmi. (Akce: správný člověk). Přála bych si toho mnohem, mnohem více, ale pro I. třídu by to zatím stačilo, ne?“
4. „Očekáváme zaměření na další rozvoj dítěte v tom, v čem je nadprůměrné či velmi dobré, posílení jeho předností a také upozornění na slabší stránky (fungující individuální zpětná vazba), ať už se to týká předmětů výuky nebo sociálních projevů. Také očekáváme přátelský nestresující přístup k dětem.“
5. (Toto očekávání bylo zasláno až po úvodních dvou týdnech, během nichž probíhala pedagogická diagnostika. Do té doby byli žáci spojeni s běžnými třídními kolektivy. Pozn. Autora DP). „Od tohoto systému výuky očekávám zejména, že M. bude chodit častěji domů nadšený jako dnes, když "objevil možnosti školní knihovny" :-)). Že bude mít možnost se naučit, že i škola je místo, kde se můžu dozvědět mnoho nových zajímavých věcí, které jsem ještě nevěděl a porozumět jim ... - ne že je to nuda, kterou musím nějak přetrpět, abych se "někdy" mohl věnovat tomu, co mě baví. Že bude mít možnost setkávat se, přátelit se a spolupracovat s dětmi, které jsou jako on a přestane si připadat "divný" svou obrovskou touhou po učení. Že mu učení bude dál připadat zábavné a vzrušující - myslím, že jste asi taky na něm viděla tu velkou

úlevu jako já - "Mami!! Já už nebudu MUSET chodit na tu češtinu do žluté třídy a budu si moci číst!! (Děkuji moc, že jste mu to řekla hned). I těch pár dní "normální" výuky bylo pro nás i pro něj dost utrpení (nejistota a neustálý vnitřní baj: "chci to udělat dokonale" x "to mi připadá nesmyslné, proč to mám dělat", od doby, kdy v prvním úkolu napsal nějaký text, už nechce napsat ani slovo a tvrdí, že to neumí...)"

6. „Přáli bychom si, aby naše dcera chodila do školy ráda - to znamená, aby ji výuka bavila, aby si vážila pani učitelky, protože je chytrá, milá a trpělivá a podává jí zajímavé/nové informace zajímavou formou. Tedy aby se neučila, co již umí (není toho asi mnoho, ale opakování základních věcí, které již jednou pochopila, ji demotivuje od další spolupráce), aby měla prostor pro tvůrčí věci - ptát se, samostatně vymyslet, střídát činnosti, pracovat v týmu, nesesedět na jednom místě dlouhou dobu. Motivuje ji samozřejmě pochvala, rozhovor (jak věc pochopila, co sama ví...), možnost si věc osahat či vyzkoušet - je zvyklá chodit na výstavy, do divadel, výtvarných dílen apod. a věci zkoušet sama dělat - někdy jí to ovšem jde trochu pomaleji, protože se věci snaží dělat pečlivě a "jak mají být" :-). Co se pracovního prostředí týče, špatně se soustředí v hluku nebo spěchu - nižší počet dětí ve třídě je tedy výborný nápad. „
7. „Ráda bych, aby moje dcera byla ve škole šťastná a aby byla i nadále motivovaná k učení se nových věcí a aby se nenudila. Pevně věřím, a to byl také můj důvod, proč jsem vaši školu zvolila, že individuální přístup k žákům, práce v malých skupinách a spolupráce s námi rodiči, umožní naplnění mých očekávání. Co se týká konkrétního přístupu k mé dceři, která v současné době již velmi dobře čte, výborně se vyjadřuje, dobře počítá a logicky myslí (v matematice snadno aplikuje jednoduché vzorce), preferuji prohlubování jejich znalostí oproti jejich akceleraci. V žádném případě bych nechtěla svoji dceru přetěžovat. Za velmi důležité také považuji rozvoj jejich sociálních dovedností. Pokud bude moje dcera i na konci první třídy stejně nadšená a motivovaná jako je

nyní, moje očekávání budou naplněna (a je mi celkem jedno, zda bude počítat do 100, násobit do 1000 či číst latinské texty ☺).“

8. *„Nejprve proč jsem ho nedala do školy u nás na sídlišti a proč raději dojíždíme? Obávala jsem se, aby první třídu nestrávil vybarvováním obrázků, neukousal se nudou, případně bojem s paní učitelkou, která musí naučit všechny žáky číst a počítat a nemůže se věnovat neustálému zabavování otravujícího se jedince. Bála jsem se, aby to, že má před svými vrstevníky v některých oblastech náskok, se nestalo nevýhodou, ale aby mohl tento náskok smysluplně využít k dalšímu rozvoji. Na druhou stranu jsem velmi ráda, že chodí do třídy, kde probíhá zároveň i normální výuka, že v případě, pokud se ukáže, že jeho schopnosti odpovídají spíše běžným žákům, může se bez problémů začlenit zpátky do své třídy. Navíc prostředí, které by se skládalo výhradně z mimořádně nadaných dětí, mi připadá nezdravé. Co očekávám od vlastní výuky ve vybrané skupině dětí? Především to, že budou zatěžováni přiměřeně jejich schopnostem a tím se budou jejich schopnosti dále rozvíjet, nezakrní a oni si nezvyknou lajdačit. Naopak se naučí způsobům práce odpovídajícím jejich schopnostem. Neočekávám, že se budou hluboce věnovat nějakému konkrétnímu oboru (matematice ap.), každého z nich zajímá něco jiného a pokud se naučí využívat svých schopností, tak už si cestu do větších hloubek najdou sami.“*

Zaslaná očekávání v učitelce vesměs vzbudila dojem, že spolupráce a komunikace s rodiči nebude problém. Očekávání rodičů byla přiměřená, rozumná a do velké míry se potvrdilo to, co bylo učitelkou předpokládáno. Důležitou informací byl například požadavek na nezahrnování soutěží do výuky. Učitelka tak byla předem upozorněna na možné nežádoucí reakce, které by soutěžení mohlo u některého žáka vyvolat.

Během prvního týdne školního roku proběhla nejen první třídní schůzka, na které byli rodiče seznámeni se základními organizačními informacemi, pravděpodobným průběhem výuky, jejími cíly, metodami apod. Druhý týden

v září proběhla individuální konzultace s každým z rodičů, při které byl vyplněn základní dotazník o dítěti¹⁷.

V průběhu školního roku pak probíhá intenzivní elektronická komunikace a v případě potřeby z obou stran je možná individuální konzultace kdykoliv během roku. Konají se samozřejmě také třídní schůzky všech prvních ročníků, na kterých je učitelka nadaných žáků také k dispozici pro případné dotazy rodičů.

Problém v komunikaci s rodiči se vyskytl pouze v jednom případě, a to u žáka, který byl do skupiny zařazen až později a matka, se kterou žije, nemá doma ani v práci přístup k elektronické poště, proto komunikace s ní není tolik intenzivní. Jako prostředek komunikace je tedy pouze notýsek žáka nebo telefon, ale přes veškerou snahu komunikace občas vážně a některé podrobnější informace či nečekané změny se k této matce nedostanou. Z těchto důvodů se občas stane, že její syn přinese složitější úkol později nebo není vypracovaný tak, jak bylo zadáno. V tomto případě je však na vině právě ztížená komunikace než nedbalost rodiče či žáka.

Otevřená komunikace a spolupráce s rodiči se nejednou velmi vyplatila. Pokud rodiče cítí, že nejsou „odstrkovaní“ nebo vyřazováni z chodu třídy, velmi ochotně se zapojují do aktivit třídy, přispívají nápady, radami, ale také pomůckami a vybavením třídy, a spolupráce s nimi je velmi příjemná.

¹⁷ Viz příloha Dotazník pro rodiče

9. VÝUKA NADANÝCH ŽÁKŮ

Základní škola nám. Curieových si ve svém vzdělávacím programu stanovila prohlubující a rozšiřující model vzdělávání mimořádně nadaných žáků. K naplňování Školního vzdělávacího programu volí učitelka různorodé metody a formy práce.

Tato kapitola nejprve seznámí se strukturou hodiny a po té se bude věnovat metodám a formám práce, které se v jednotlivých částech vyučovací hodiny objevují.

9.1. *Struktura vyučovací hodiny, její průběh a metody a formy práce*

9.1.1. **Struktura vyučovací hodiny**

Speciální výuka nadaných žáků probíhá v rámci hodin matematiky a českého jazyka. Hodiny matematiky probíhají 5 krát týdně (každý den jedna hodina), hodiny českého jazyka se konají 8 krát týdně (dva dny v týdnu jedna hodina, tři dny v týdnu dvě hodiny). Pokud probíhají dvě hodiny českého jazyka denně, je jedna z nich věnována psaní a jazykové výchově a druhá čtení a literární výchově.

Pokud by měla být uvedena obecná struktura hodiny, ve většině případů by se hodina dělila přibližně na tyto základní části:

- úvod: zahrnující společnou úvodní aktivitu, motivaci – cca 10 min;
- hlavní část 1: práce v písance, učebnici – cca 10 – 15min
- hlavní část 2: speciální aktivity nebo pracovní listy – samostatná nebo individuální práce – cca 15 min;
- závěr: zhodnocení hodin, odevzdání DÚ, samostatné práce atp. cca 5 min.

9.1.2. **Metody a formy práce v jednotlivých částech vyučovací hodiny**

- Úvod hodiny

Jelikož se složení skupiny mění, na hodinu češtiny nebo matematiky přichází několik žáků, kteří navštěvují jen jeden předmět, je úvodní aktivita zaměřena na jakési „stmelení“ členů skupiny, navození příjemné, ale i pracovní atmosféry. Úvodní část hodiny je alespoň jednou týdně věnována tzv. komunitnímu kruhu“. Každý může říci, co v minulých dnech zažil, nebo

jednoduše cokoliv, co má na srdci. Během prvního čtvrtletí byla úvodní aktivitou každé vyučovací hodiny tzv. „Tleskaná“ (2 krát tlesknout, říci své jméno, 2 plesknout do kolen, říci jméno spolužáka). Žáky byla velmi oblíbená a po počátečních nesnázích se ji všichni brzy naučili zvládat. Během 2 měsíců již však bylo znát, že zájem o tuto hru u některých žáků opadá, a proto byla potřeba určitá obměna této činnosti. Na výzvu učitelky tedy někteří z žáků přispěli návrhy, jak „Tleskanou“ obměnit. Většina žáků navrhovala různé jiné kombinace tleskání, pleskání a pořadí jmen nebo různá slovní doplnění (přidání pozdravu) apod. Po hlasování však byla většinou zvolena varianta, kdy si děti vybraly nová jména z určené oblasti (oblast se většinou pojila s probíraným tématem - zvířata Austrálie, věci spojené s vánočními zvyky, rodinní příslušníci apod.). Tato varianta žáky bavila, ale projevilo se, že jejich zájem trvá pouze v den, kdy si jména mění, a nejsou už ochotni u jmen setrvat delší čas, a tak zdokonalit průběh hry. V tu chvíli již tato aktivita neměla požadovaný efekt. V důsledku toho učitelka přistoupila k celkové změně úvodní aktivity.

- Úvodní aktivity

Od druhého čtvrtletí se v úvodních aktivitách žáci věnují zábavnému procvičování dovedností z daného předmětu, tedy matematiky nebo českého jazyka.

Herní aktivity nebo inspirace k nim jsou čerpány především z knihy *Škola? V pohodě!* Tomáše Kotena (2006). Příklady krátkých aktivit, které měly u žáků úspěch, jsou uvedeny zde:

Aktivity – matematika:

- „*Hop, hop*“: učitel hází míčkem o zem a žáci v duchu se zavřenýma očima počítají, kolikrát míč udeřil o zem. Žáci pak mohou sčítat nebo odčítat výsledky např. dvou kol...
- „*Tajná čísla*“: žáci jsou rozděleni do dvojic. Každý žák má na zádech nalepené tajné číslo. Jeden z dvojice pokládá druhému otázky tak, aby uhodl číslo, které má na zádech. Odpovědi mohou znít pouze ano, ne. Po uhodnutí čísla si žáci role vymění.
- „*Číslo nás probudí*“: domluvíme se s žáky na nějakém čísle. Po té žáci položí hlavy na lavice a „usnou“. Učitel zadává různé početní

- operace, a pokud je výsledek domluvené číslo, žáci se „budí“ – zvedají hlavu)
- „*Bingo x bongo*“: Žáci si do prázdné tabulky (3 x 3) zapíší čísla. Učitel dává příklady a pro kontrolu zapisuje jejich výsledky. Když se jejich výsledek objeví mezi čísly v tabulce, žák ho přeškrtně. Pokud má žák zaškrtnutá 3 políčka (vodorovně, svisle, šikmo) hlásí „Bongo“. Kdo má zaškrtnutá všechna políčka, zvolá „Bingo“.
 - „*Fazole*“: Učitel připraví misku fazolí. Každý žák z misky nabere hrst a provede odhad a přepočítání. Za každých 5 (3) fazole, o které se odhad lišil, má žák trestný bod.
 - „*Matematický had*“: žáci si sednou do kroužku a začínající žák vymyslí nějaký příklad na sčítání nebo odčítání. Jeho soused vymyslí další takový, aby jeho první číslo bylo výsledkem předchozího příkladu. Př.: 1. žáka: $7+3$, 2. žák: $10+7$, 3. žák: $17-5, \dots$
 - „*Matematické domino*“: hraje se stejně, jako běžné domino, na kartičkách jsou však početní příklady a výsledky. Žáci mohou domino sami vyrábět.
 - „*Jedovaté fazole*“: Po kruhu skupiny (2 – 6 žáků) se posílá kelímek s fazolemi (korálky) – jedna fazole je barevně odlišena. Žáci postupně ubírají jednu, dvě, max. tři fazole a snaží se, aby na ně nezbyla „jedovatá fazole“. Na koho fazole zbude, má trestný bod.
 - „*Bum*“: učitel se s žáky domluví na několika číslech. Žáci počítají od 1 např. do 50 a místo čísel, ve kterých se objeví domluvená čísla, musí říci „bum“.
 - „*Počítání s nádechem*“: Žáci soutěží o to, kdo dokáže na jeden nádech napočítat nejvíce čísel. Kromě řady čísel mohou děti odříkávat čísla vždy např. o 3 větší než předchozí (řada může jít samozřejmě i sestupně).

Aktivity – český jazyk:

- „*Vláček*“: hra se hraje podobně jako Zlatá brána. Dva žáci dělají „bránu“, ostatní utvoří vlak. Vlak se pohybuje na slova: Jede vláček, kolejíček, co nám veze, kdo to ví? Veze nám na začátku, kdo to slovo dopoví? Doplňují se různá písmena nebo slabiky. Kdo je ve chvíli, kdy říkanka skončí, pod „bránou“, musí vymyslet slovo, které danou slabikou nebo písmenem začíná.
- „*Ztracená slova*“: každý žák vymyslí 3 libovolná slova a napíše je na papír. Po té se papíry zamíchají a každý žák si jeden vybere. Jeho úkolem je pak vymyslet takovou větu, která bude obsahovat všechna 3 slova.
- „*Skrývačky*“: hledání skrytých slov ve větách – např. Chlapec hnal rozzuřeného kejhajícího housera ze zahrady.
- „*Jací jsme*“: každý žák si vymyslí ke svému křestnímu jménu přídavné jméno začínající na stejné písmeno: např. Talentovaný Tomáš, Laskavá Lucie... Hraje se v kruhu a děti si musí zapamatovat a přeříkat všechna „jména“ žáků před ním, tzn. poslední v řadě si musí zapamatovat „jména“ všech dětí ve skupině.
- „*Rýmovaná*“: Učitel má připraveny úryvky z básniček a žáci musí doplnit poslední slovo tak, aby se rýmovalo s prvním veršem.
- „*Tvoření slov*“ : Žáci si vylosují kartičku s delším slovem a z písmen tohoto slova se snaží vytvořit co nejvíce slov dalších.
- „*Češtinářský had*“: Každý žák má papír, na který napíše jedno slovo, pak všichni svůj papír pošlou sousedovi vpravo. Ten musí přichodící slovo rozdělit na slabiky a vymyslet další, které bude začínat poslední slabikou slova předchozího – př. Husalátkakaramelavicelá...
- „*První písmeno*“: Žáci losují slova a pomocí změny prvního písmena tvoří slovo nové – př. růže – kůže.

Herní aktivity se mění a opakují dle aktuální potřeby a zájmu. Je samozřejmě možno je použít v kterékoliv části hodiny, pokud jsou žáci unavení, vyčerpaní a je potřeba opět načerpat síly a obnovit pracovní nasazení.

- Hlavní část 1

Cvičení v učebnici, písance nebo diktáty a desetiminutovky do cvičných sešitů jsou zařazeny hned na začátek hodiny záměrně. Žáci jsou ještě čerství a jsou schopni se koncentrovat na jednotvárnější, pro některé méně záživné aktivity. Převážně se také jedná o činnost, při níž žáci sedí na jednom místě.

- Hlavní část 2

Je možné říct, že práce v druhé hlavní části hodiny by měla pro žáky být v podstatě odměnou za práci v první části hodiny. Jedná se buď o velmi oblíbenou skupinovou práci, práci ve dvojicích či individuální, samostatnou práci každého. Během této části se žáci mohou volně pohybovat po třídě, zvolit si sobě pohodlné místo pro vypracování úkolu, vyhledávat informace v knihách atp.

V této části skupina pracuje především na pracovních listech a aktivitách spojených se čtrnáctidenním tématem.¹⁸

Tematická výuka

Výuka probíhá ve čtrnáctidenních tematických blocích. První den jsou žáci seznámeni s novým tématem. Žáci se dozvědí, kterým aktivitám se mohou po čtrnáct dnů doma věnovat. Aktivity jsou tvořeny tak, aby svou náplní byla pro děti přitažlivá a každé si mohlo vybrat takovou, jejíž druh zpracování a náročnost mu bude vyhovovat. Jsou proto zařazeny aktivity, kde se musí zapojit výtvarné nebo hudební schopnosti, schopnost vyhledávání informací a tvorba referátu, tvůrčího psaní. Žáci se během prvních dnů zapíší na jednu nebo více aktivit dle vlastního výběru. Někteří žáci si vyberou až 3 aktivity.

Po čtrnácti dnech pak každý žák svou aktivitu prezentuje před celou třídou. Tato prezentace je pro žáky velkým motivačním prvkem, velmi rádi představují svou práci, výrobky a znalosti. Nejprve žák přednese a předvede vše, co má připravené, a v závěru prezentace mají jeho spolužáci možnost hodnotit jeho výstup, klást doplňující otázky, doplňovat informace, připojovat vlastní zkušenosti k tématu apod.

¹⁸ Ukázky tematických pracovních listů viz Přílohy.

Během celých dvou týdnů se ve výuce objevují pracovní listy zaměřené na dané téma, ve kterých se žáci dozvídají nové informace a často je k nim připojen i tematický domácí úkol.

Do dnešního dne byla uskutečněna tato témata: Pravěká obydlí, Křižovatka, Děti jako já – práva dětí, Austrálie, Rodina, Vánoce – tradice a zvyky, Cestujeme po Evropě.

Pro příklad budou uvedeny aktivity vypsané k některým z témat:

a) Rodina:

1. *Rodokmen naší rodiny:* vytvoř rodokmen tak, aby z něj byly jasné příbuzenské vztahy – to znamená: kdo je koho syn, kdo je koho tetička, sestra, bratr, babička, dědeček.
2. *Vývoj dítěte od narození po vstup do školy:* co umí miminko po narození, kdy začíná sedět, lézt, chodit, mluvit...
3. *Zvířecí rodina:* vyber si nějaké zvíře a zjisti, jak se starají samec a samice o svá mláďata, jak mají rozdělené rodičovské role,...
4. *Povolání někoho z rodiny:* představ povolání některého člena tvé rodiny, můžeš ho předvést pantomimicky a pak o něm říct několik informací.
5. *Život vašich babiček, dědečků, prababiček, pradědečků:* Porovnej, jak žiješ ty a jaké dětství měli tví prarodiče – co a jak se dříve učili ve škole, jaké hry děti hrály, jaké byly jejich povinnosti doma...
6. *Rodina rytíře a statkáře ve středověku:* vyhledej si informace o tom, jak žili rodiny ve středověku a pak porovnej život rodiny statkáře a rytíře.

b) Pravěká obydlí:

1. *Obydlí pravěkých lidí:* Vyhledej informace o tom jak žili lidé v pravěku a vytvoř o tom referát maximálně na 5 minut.
2. *Pravěký básník:* Vymysli báseň o životě pravěkých lidí, báseň musí mít alespoň 2 sloky.
3. *Jeskyňní hudba:* slož krátkou písničku nebo pouze melodii, kterou by podle tebe mohli zpívat nebo hrát lidé v pravěku.

4. *Model pravěkého obydlí*: můžeš modelovat z hlíny, modelíny, malovat, kreslit vystřihovat.

c) Křižovatka:

1. *Plakát na téma „Děti a nebezpečí silničního provozu“*: plakát upozorňuje děti na nebezpečí spojená se silničním provozem.
2. *Televizní spot na téma „Správné chování řidičů a chodců“*: zahraj krátkou scénku o správném chování účastníků silničního provozu.
3. *Dopravní policista*: Vyhledej informace o tom, jaká znamení používá dopravní policista, když řídí dopravu na křižovatce. Policistu buď nakresli v různých pozicích, nebo se sám nauč, jak se má řídit doprava na křižovatce, a pak předved' před třídou.
4. *Dopravní pexeso – dopravní značky*: vyrob do třídy pexeso s dopravními značkami.
5. *Model nebezpečné křižovatky*: vyber si nějakou křižovatku z okolí školy nebo tvého domova, vytvoř její model, vyznač na něm nebezpečná místa a navrhni, jakým způsobem bychom mohli zajistit její větší bezpečnost.

d) Děti jako já – práva dětí:

1. *Listina práv dětí na celém světě*: Vyhledej a sepiš práva, která mají děti na celém světě. Sepsaná práva výtvarně zpracuj.
2. *Africká škola*: Vyhledej si informace o tom, v jakých školách a co se učí děti v chudých zemích Afriky. Čím se liší od škol v České republice? Vytvoř model nebo nakresli, jak škola vypadá.
3. *Příručka první pomoci pro ohrožené děti*: Zjisti, které světové nebo české organizace se starají o ochranu práv dětí a snaží se pomáhat dětem v nouzi. Vytvoř příručku, ve které budou uvedeny názvy, telefonní čísla nebo jiné kontaktní údaje na tyto organizace. Stručně také popiš, co dělají, o co se starají.
4. *Leták – Pomáhejme ohroženým dětem*: Vytvoř letáček, který by vyzýval lidi v České republice, aby pomáhali bojovat proti porušování práv dětí.

e) Cestujeme po Evropě:

1. *Můj oblíbený stát Evropy:* Vyber si některý ze států Evropy, který tě něčím zaujal, kam by ses chtěl/a podívat. Zjisti o něm informace a představ ho spolužákům. Můžeš se zaměřit například na zvyky, které se v dané zemi dodržují, na jídelníček....
2. *Nejvyšší hora Evropy:* Vytvoř model nejvyšší hory Evropy. Najdi o ní nějaké informace – např. kdo ji pokořil jako první, jak je vysoká, kde leží...
3. *Model/mapa Evropy:* Vytvoř model/vlastní mapu Evropy. Zakresli nebo vymodeluj do ní státy, hlavní města, pohoří, nížiny a vše, co tě dále napadne, co je podle tebe důležité (veliké řeky...).
4. *Kapesní atlas Evropy:* Vytvoř vlastní malý atlas Evropy, který bude obsahovat alespoň 10 států Evropy. Zapiš do něj informace, které považuješ za důležité (státní vlajku, počet obyvatel, hlavní město...).
5. *Zvířata Evropy:* Vyber pro tebe zajímavá zvířata, která žijí na území Evropy, představ je spolužákům. Zjisti, kde se s nimi můžeme setkat, a proč žijí právě v těchto podmínkách.
6. *Evropská „nej“:* Co je v Evropě nejvyšší, nejdelší, nejlidnatější, nejstarší, nejbohatší, největší, nejmenší... zkrátka všechna „nej“ o Evropě, její přírodě, státech, městech, lidech,..., která se ti podaří zjistit. Všechna „nej“ zpracuj do brožury.

Období zpracovávání jednoho tématu se může dle potřeby prodloužit nebo také zkrátit. Druhý případ však ještě nikdy nenastal.

Výuka v tematických blocích se ukázala jako velmi přínosná a u žáků oblíbená. Děti při plnění aktivit získávají nové informace, které si musí vyhledat, při prezentaci rozvíjejí vyjadřování a mluvený projev. Někteří z žáků již dosáhly takové úrovně, že mají ke své prezentaci poznamenáno pouze několik záchytných bodů a podrobnější informace k jednotlivým bodům již prezentují z paměti. V závěrečné části prezentace, kdy je prostor pro pokládání

otázek, se žáci učí obhájit vlastní názor a pohotově reagovat na připomínky spolužáků.

Samostatná práce

Samostatná práce byla do výuky pravidelně zařazována od prvních dní školního roku. Jednalo se především o pracovní listy, které byly buď pro všechny žáky stejné, nebo byly vypracovány ve dvou variantách – lehčí a těžší (především v matematice). Zadání však bylo identické. Organizace proto spočívala většinou v tom, že si žáci s učitelkou nejdříve zopakují pravidla pro samostatnou práci:

- pracujeme tak, abychom nerušili ostatní při práci,
- pokud si s něčím nevím rady, poprosím o pomoc nejprve kamaráda a pokud mi ani on neporadí, zvednu ruku a počkám, až ke mně přijde paní učitelka,
- nevykřikuji, zvedám ruku a čekám, až ke mně paní učitelka přijde.

V závislosti na typu úkolů se objevují tato další pravidla:

- úkoly plním postupně, nejdříve vypracuji úkol číslo 1 a pak teprve přistoupím k úkolu číslo 2,
- pokud si ani po poradě s učitelkou nebo s kamarádem nevím s některým úkolem rady, vynechám ho, vrátím se k němu později a mezitím pracuji na jiném úkolu.

Po ujasnění si pravidel práce, učitelka vysvětlí všem žákům, co je od nich v samostatné práci očekáváno. V případě, že součástí úkolů samostatné práce není nácvik psaní, mohou si žáci pro práci vybrat místo ve třídě, které jim je příjemné a vyhovuje jim.

Žáci pak samostatně pracují. Ti rychlejší, kteří odevzdají práci dříve, obdrží instrukce pro další práci.

Od začátku ledna, kdy většina dětí byla schopna samostatně pracovat a porozumět zadání v písemné formě, učitelka přistoupila k reorganizaci samostatné práce. Každý z žáků obdržel svůj vlastní šanon. Učitelka připravila větší počet pracovních listů, které žáci mají v průběhu týdne vypracovat. Pro práci na úkolech ze šanonů je každou hodinu vyhrazených cca 10 min. Děti si mohou svobodně zvolit pořadí, ve kterém budou na pracovních listech pracovat.

Je jim také ponechána možnost se v době vyhrazené této práci rozhodnout, že čas využijí k jiné činnosti (čtení, kreslení, vlastní zájmy apod.). Jsou však odpovědni za to, že v pátek budou pracovní listy vypracovány všechny. Žáci tak přebírají zodpovědnost za svá rozhodnutí, práci a učí se rozvrhnout si čas tak, aby byly úkoly splněny. Pokud je žák přítomen celý týden a přesto zadanou práci neodevzdá kompletní, řeší se problém individuálně – učitelka zjišťuje důvody, proč tato situace nastala (špatné rozvržení času, nezaujetí úkoly, únava, nedbalost...) a poté se s žákem domluví na nápravě (dokončení práce o víkendu, v příštím týdnu atd.).

Způsob práce s „šanoný“ se velmi osvědčil. Žáci cítí odpovědnost za svou práci a na druhou stranu oceňují možnost se v rámci určitých mezí sami rozhodnout, kdy, co a jak budou zpracovávat.

Skupinová práce a práce ve dvojicích

Skupinová práce v žácích posiluje a upevňuje sociální dovednosti, ochotu přizpůsobit se druhým, schopnost domluvit se na řešení úkolů, postupu atd. Upevňovat tyto schopnosti a dovednosti u nadaných žáků je velmi důležité, jelikož právě v této oblasti se setkáváme u mimořádně nadaných žáků s problémy. Právě z těchto důvodů musí učitel pečlivě rozmyslet složení skupin či dvojic. Složení skupin by mělo být vyvážené, tudíž nesdružovat vůdčí typy nebo naopak introvertní typy v jedné skupině, ale různé typy žáků spíše kombinovat. Vůdčí a extrovertní typy pak „táhnou“ introvertnější a naopak introverti vůdčí osobnosti mírně „korigují, usměrňují“.

Pro skupinovou práci jsou opět zavedená pravidla, která se před začátkem práce rekapitulují:

- Spolupracujeme, pokud něčemu nerozumíme, poradíme se nejdříve se svými partnery ve skupině. Když ani společně nepříjdeme na řešení, přihlásíme se a vyčkáme, až nám přijde poradit paní učitelka.
- Pracujeme všichni, střídáme se ve psaní, vybarvování...
- Pracujeme tak, abychom nerušili ostatní skupiny při práci.

Stejně jako při samostatné práci platí, že skupinky mohou úkoly vypracovávat na jim vyhovujícím místě ve třídě. K překvapení učitelky žáci od

první chvíle skupinovou práci velice kladně hodnotili a komunikace ve skupině, společné objevování řešení jim nedělala větší problémy. V případě, že nějaké komplikace v komunikaci mezi členy skupiny nastanou, učitelka žáky nejprve povzbudí ke vzájemné domluvě, aby se pokusili najít nějaké východisko, teprve pokud ani po té žáci nenaleznou společné řešení, zasahuje vyučující.

- Závěr hodiny

Závěr hodiny je věnován hodnocení, sebehodnocení a organizačním věcem.

Struktura hodiny se samozřejmě mění v závislosti na zaujetí a aktuálním rozpoložení žáků úkolem nebo náročností úkolu a také aktuální potřeby učitele. Například při hodinách čtení a literární výchovy je většina času v hodině věnována vlastnímu hlasitému nebo tichému čtení. Do těchto hodin jsou zařazovány tzv. čtenářské dílny, při kterých žák čte v průběhu 30 minut svou vlastní knihu, kterou si vybere a v závěru vyplňuje dotazník¹⁹ k obsahu přečteného. Výše uvedená struktura hodiny tedy není univerzální a vždy aplikovaná.

¹⁹ Dotazník ke čtenářské dílně viz Přílohy.

10. HODNOCENÍ A SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ

V průběhu roku se ve výuce objevují následující formy hodnocení:

1. každého týdne:

- klasifikace známkami formou akceptačního hodnocení,
- hodnocení týdne,
- sebehodnocení,
- slovní hodnocení,
- bodování;

2. delších časových úseků:

- písemné hodnocení formou dopisů dětem (cca každých 14 dní),
- čtvrtletní hodnocení formou pohlednic dětem a rodičům,
- slovní hodnocení jako příloha pololetního a výročního hodnocení.

Na základě konzultace s odborníky, věnující se dlouhodobě oblasti nadaných, se učitelka snaží, aby veškeré hodnocení výkonů bylo netransparentní – neprůhledné. To znamená, že žáci si nikde (na vyvěšených tabulkách, přehledech...) nemohou porovnávat své známky se známkami svých spolužáků (kolik má kdo jedniček...). Hodnocení každého žáka je pouze mezi ním a paní učitelkou. Transparentnost hodnocení může nastat pouze při hodnocení povinností žáků, které každý z nich má možnost a povinnost splnit, například vypracování domácích úkolů apod.

Celkově v hodnocení žáka převažuje slovní hodnocení. Dají se jím vyzdvihnout žakovy úspěchy a upozornit také na to, v čem by se mohl ještě zlepšit, což jedna známka neumožní.

10.1. Akceptační hodnocení

Tato forma hodnocení spočívá v ponechání možnosti každému obdržet dobrou známku. Akceptační hodnocení je využíváno mimo jiné v hodnocení samostatné práce. Odevzdané chybně, nebo neúplně vyplněné pracovní učitelka vrací žákům do té doby, než je odevzdají ve správné formě. Mezi žáky ve skupině jsou výkonnostní i znalostní rozdíly, a proto někteří žáci odevzdají

správná řešení hned napoprvé, pro některé je úkol těžší a na jeho vyřešení potřebují více času nebo správné řešení odhalí až na základě prvotního omylu. Výsledkem akceptačního hodnocení je to, že každý po určité době z práce dostane jedničku. Jeho variantou je také hodnocení matematických desetiminutovek. Učitelka při opravování početních příkladů pouze uvede počet chybných výsledků. Pokud si žák při opravě dokáže chybu najít a správně opravit, není důvod, proč by nemohl dostat také jedničku. Najít chybu mezi všemi výpočty je značně náročné.

Akceptační hodnocení usnadňuje práci především žákům, kteří mají strach z vlastní chyby a volí raději snadnější úkoly, i když jejich schopnosti by jim umožňovaly řešit úlohy značně náročnější. Také žáci perfekcionista (a nejen oni) se tímto způsobem učí pracovat s chybou, poznají, že chybovat je lidské a lépe se s nimi smíří.

10.2. Sebehodnocení a týdenní hodnocení

Na konci každého týdne žák vyplňuje dotazník²⁰, ve kterém hodnotí nejen to, jak se mu týden líbil, jak byl spokojený s úkoly apod., ale klade také důraz na složku sebehodnotící. Žák uvádí, co se mu uplynulý týden podařilo, co se mu nedařilo a co bude chtít v následujícím týdnu zlepšit. V následujícím týdnu pak může žák zhodnotit, jak se mu podařilo svá předsevzetí naplnit.

V dotazníku je prostor pro jakékoliv sdělení žáka učitelovi. Vyplněný hodnotící dotazník slouží také jako zpětná vazba pro vyučujícího. Vyčte z něj, jak byla výuka pro žáky zajímavá, jak se cítí, co se jim líbí a co naopak ne.

Sebehodnocením se žák učí vidět své výkony v reálném světle. Žáci příliš sebekritičtí se učí oceňovat to, co se jim povedlo. Pokud se žákovo hodnocení nějakým způsobem neshoduje s reálnou situací, učitelka se mu snaží individuálně dopomoci k tomu, aby si rozvzpomněl na konkrétní situaci, která se vymyká jeho sebehodnocení (ať už v pozitivním nebo negativním smyslu). Postupem času žáci dělají v sebehodnocení pokroky a zásah učitele už je třeba pouze výjimečně.

²⁰ Hodnotící dotazník „Hodnocení týdne“ viz Přílohy.

10.3. Bodování

Od začátku ledna jsou žáci hodnoceni v průběhu týdne body. Každý dostane na začátku týdne přiděleno 20 bodů a za určité „prohřešky“ jsou body strhávány. Nejdříve každý z žáků napsal tři „prohřešky“, které mu nejvíce vadí. Pak se sečetlo, kolik každý „prohřešek“ dostal hlasů a podle toho jim byl také přidělen počet bodů, které se za něj budou strhávat.

Bodově ohodnoceny byly tyto nežádoucí projevy:

- vykřikování,
- rušení ostatních při práci,
- neslušná slova,
- ubližování,
- ničení práce druhých nebo věcí ve třídě.

Vždy na konci týdne žáci vidí, kolik bodů jim zbylo a musí napsat, proč jim byly body strženy. Kartičku si pak odnášejí domů, aby ji ukázali také rodičům.

Bodový systém pozitivně ovlivňuje klima třídy, protože žádný z žáků nechce o své body přijít, tudíž většinou stačí jedno napomenutí učitelky a žák si už dává pozor. Důležitým pozitivem je také fakt, že žáci s častějšími kázeňskými problémy mají možnost každý týden začít s čistým štítem – nezůstává jim trvalé označení „zlobilů“. A protože u velké většiny žáků velmi dobře funguje pozitivní i negativní zpětná vazba od rodičů, je pro děti nový týden výzvou ke zlepšení sebekontroly a kázně.

10.4. Dopisy dětem

Hodnocení formou dopisů²¹ probíhá přibližně každých čtrnáct dní. Každému žákovi učitelka napíše dopis, ve kterém shrnuje jeho úspěchy, neúspěchy za dva týdny výuky. Dopis si klade za úkol povzbudit a motivovat žák k dalším výkonům, ke zlepšení, a proto se ho učitelka snaží vždy formulovat tak, aby byly nejdříve vyzdvíženy a zdůrazněny úspěchy žáky a až poté upozorňuje na oblast, ve které by se žák mohl zlepšit.

²¹ Ukázka dopisu pro žáka viz Přílohy

Každý dopis je určen pouze svému adresátovi (dítěti) a je jen na něm, zda dopis ukáže jiným osobám (spolužákům, rodičům) nebo ne. Avšak právě vzhledem k tomu, že tato forma hodnocení má spíš pozitivní charakter, děti se na své dopisy velmi těší a rády se s nimi především doma chlubí.

10.5. Slovní hodnocení k pololetnímu a výročnímu vysvědčení²²

Slovní hodnocení je vypracovááno pouze integrovaným žákům, tedy i žákům mimořádně nadaným. Vytváří ho vyučující předmětu, v němž je těmto žákům poskytována speciální péče a přikládá se ke klasickému vysvědčení. Jsou v něm vylíčeny žakovy pokroky, shrnuty úspěchy a neúspěchy školní práce v průběhu pololetí.

Tradicí Základní školy nám. Curieových se stalo čtvrtletní slovní hodnocení žáků formou velké pohlednice s fotografií dítěte. Jsou na ní v několika větách shrnuty školní výsledky dítěte. Pohlednice spíše slouží jako památka na první třídu pro žáka a jeho rodiče.

Všechny formy hodnocení by vždy měly být pro žáka motivací k další práci, povzbudit v něm vůli k zlepšení a neodradit ho zdůrazňováním neúspěchů.

²² Ukázka pololetního slovního hodnocení viz Přílohy

11. UČITEL MIMOŘÁDNĚ NADANÝCH ŽÁKŮ

Úkolem kapitoly o nárocích a požadavcích kladených na učitele skupiny nadaných žáků není prosazovat názor, že jeho úloha je o mnoho těžší než úloha učitelů běžných tříd. Je třeba důrazně upozornit, že autorka diplomové práce by pravděpodobně volila stejný nebo podobný systém (metody, formy práce) výuky, i kdyby byla učitelkou běžné třídy. Učitelství je náročné povolání, ať už je věnováno dětem z běžných tříd, dětem nadaným nebo dětem handicapovaným. Protože však mají mimořádně nadaní žáci svá určitá specifika, jsou proto také specifické nároky kladeny na jejich učitele. Charakteristikám nadaných, jejich specifickým vzdělávacím potřebám a požadavkům na jejich učitele se již věnovala teoretická část diplomové práce, a tak se tato kapitola pokusí shrnout situace z praktické výuky, ve kterých se projevují zvláštnosti nadaných žáků a učitel se na ně musí připravit a vyrovnat se s nimi.

11.1. *Vzdělávání učitelů MNŽ*

Diplomová práce zastává názor, že budoucím učitelům mimořádně nadaných žáků by mělo být poskytováno speciální vzdělávání. V současnosti je studentům pedagogických fakult nabízena tematika vzdělávání nadaných žáků nabízena pouze v rámci volitelných seminářů nebo jen jako dílčí část jednotlivých přednášek. Proto když budoucí učitel neprojeví sám zájem o tuto oblast vzdělávání, setká se s ní pouze velmi okrajově. Ve vzdělávání studentů – budoucích učitelů MNŽ nejvíce chybí přímá pedagogická zkušenost s takovými žáky.

Přestože v České republice stále nepanují ideální podmínky pro vzdělávání učitelů MNŽ, situace se pozvolna zlepšuje a školám a veřejnosti jsou nabízena školení zaměřená na problematiku nadání. Základní škola nám. Curieových využívá odborná školení i služby supervizí odborníků především společnosti Centrum nadání. Odborníci Centra nadání nabízejí také hospitace ve výuce nadaných žáků a následné supervize. Těchto služeb využívá i Základní škola nám. Curieových. Semináře a konference s tematikou vzdělávání nadaných jsou nabízeny také Společností pro talent a nadání STaN-ECHA.

11.2. Typické problémy výuky mimořádně nadaných žáků

11.2.1. Individualizace výuky

Nesnadnou situací pro učitele se stává také značná akcelerace některých žáků. V průběhu školního roku se výrazně prohlubují rozdíly mezi jednotlivými žáky ve skupině. Tyto rozdíly se projevují především v hodinách matematiky. Někteří z žáků jsou již v březnu schopni vyvodit násobení či dělení – u jednoho žáka dokonce dělení takových příkladů jako např. $29:2$ nebo pamětné sčítání a odčítání až pěticiferných čísel²³. Tato situace vyžaduje od učitele vytváření až 3 variant úloh, pracovních listů apod..

Pro bližší představu individuální akcelerace mimořádně nadaného žáka je uveden tento příklad popsany matkou žáka:

V únoru se Marek naučil dělit čísla, ke kterým není potřeba znalost násobilky. Pokud máte chvíli času popíši Vám, jak došlo k tomu, že se naučil dělit, protože to je opravdu typický příklad jeho způsobu myšlení. - "Mami, kolik je půlka z 29?" - Napsala jsem mu na papír, jak se počítá $29 : 2$ (že nejdřív počítáme kolik dvojek se vejde do té jedné dvojky a pak do devítky). Marek si sám vyvodil, že když mu zbyla ještě jednička, tak ji může rozdělit na dvě půlky a pak říká: - "Aha, takže půlka února byla v poledne 14tého !" - " ?? " No, a pak chtěl samozřejmě vědět, jak se dělí i jiná čísla. Když je to dělení se znalostí násobilky, tak to nějakým způsobem odhaduje, kolik to asi je (nevím sama dost dobře, jak). Násobilku jsem ho neučila, a když si chce něco násobit, tak si to postupně přičítá - aspoň se cvičí ve sčítání, že?

I když cílem učitelky není akcelerace učiva (potažmo žáka), z příkladu je vidět, že někteří žáci akcelerují, aniž by jim v tom dospělý (rodič, učitel...) pomáhal - jsou v první třídě schopni si samostatně vyvodit učivo druhého až třetího ročníku základní školy.

Proto při práci v učebnici prvního ročníku učitelka buď sama doplňuje některá čísla na alespoň dvouciferná, aby takovým žákům nabídla práci, která je pro ně alespoň částečnou výzvou, nebo tuto „úpravu“ nechává na samotných žácích. Také se málokdy stane, že všichni žáci pracují na stejné úloze, velmi se

²³ Bližší charakteristika tohoto a ostatních nadaných žáků viz kapitola Charakteristiky mimořádně nadaných žáků.

totíž liší tempo jejich práce. Někteří jsou schopni pracovat samostatně, pochopit zadání úlohy, ale někteří potřebují její dopomoc. Proto učitelka musí vysvětlovat různé úlohy několika skupinám.

Rozdíly mezi dětmi se promítají také do zadání domácích úkolů, které nejsou pro všechny žáky totožné. Učitelka se snaží zadávat takový typ úloh, který si daný žák potřebuje procvičit.

11.2.2. Prvopočáteční čtení a psaní

Vzhledem k tomu, že převážná většina nadaných žáků ve skupině si základní čtenářské a počtářské dovednosti osvojila již v předškolním věku, mohlo by se zdát, že tím má učitel značně usnadněnou práci. Na jednu stranu je jistě pravda, že takový učitel nemusí procházet například etapami prvopočátečního čtení, na druhou stranu však tyto schopnosti přinášejí i určité problémy.

Například není snadné, pokud do školy přichází nadaný žák, který již čte, ale při čtení například špatně dýchá, je mnohdy velice těžké naučenou nesprávnou techniku čtení odnaučit. Stejný problém nastává také při psaní. Nadaní žáci ve většině případů v předškolním ovládají psaní tiskacím písmem, tím se však také učí určitým způsobem držet psací náčiní. Pokud rodiče nejsou dostatečně obeznámeni s problematikou hygienických návyků při psaní a dítě nenaučí správně držet tužku, tak je pro učitele velmi nesnadné (často nesplnitelné) chybný způsob držení psacího náčiní žáka odnaučit. Tento problém nastal u jedné dívky, která měla z domova naučený tzv. „dráповitý“ úchop tužky. Při nácviку psaní psacím písmem na upozornění učitelky uchopila tužku správným způsobem, avšak ve chvíli, kdy na ni učitelka přestala dohlížet, automaticky tužku uchopila opět nesprávně. Správný úchop psacího náčiní byl pro dívku frustrující, protože v tu chvíli se odklon od nacvičeného držení tužky negativně projevil na tvarech psacích písmen a dívka z toho byla nešťastná. Po konzultaci tohoto problému s odborníky z Centra nadání bylo rozhodnuto, že pokud si tato dívka do konce prvního pololetí neosvojí správný úchop tužky a pera bez negativního vlivu na kvalitu písma, bude dívce tolerováno „dráповité“ držení psacího náčiní. Toto rozhodnutí se projevilo jako správné, jelikož dívka

je vášnivou písáčkou a přes nesprávný úchop psacího náčiní patří její písmo k nejlepším ve skupině.

Na rozdíl od problémů v prvopočátečním čtení a psaní v počítařských dovednostech nenastaly výraznější problémy.

11.2.3. Osobnostní rysy a charakteristiky mimořádně nadaných žáků

Z osobnostních rysů MNŽ, které ústí do problémových situací ve výuce, se ve zkoumané skupině projevuje především:

- perfekcionismus,
- neuznávání autorit, vyžadování odůvodnění příkazů – proč,
- kritičnost,
- sociální nevyzrálost,
- odmítání rutinní práce.

Učitel těchto žáků by se měl umět povznést především nad časté „upozorňování“ žáků na různé nedokonalosti v zadání úkolů, v písemném projevu učitele (zátrh o půl milimetru přesahuje pomocnou čáru apod.) ... Zde je nejučinnější prevencí nestavět se do role vševědoucího učitele. V této skupině už má učitelka například dobře vyzorováno, v kterých oblastech jaký žák vyniká. Těchto schopností pak využívá toho při některých otázkách žáků, na které buď sama nezná odpověď, nebo ví, že vysvětlení žákem bude lépe pochopeno – např. jeden žák má encyklopedické znalosti v poznávání všech živočichů (i hmyzu, mořských živočichů...) a rostlin, další žák se výborně orientuje na mapě, zná všechny státní vlajky, jiný umí velmi dobře vysvětlit, co znamenají složitější slova, která někteří žáci neznají.

Problém s uznáváním autorit se daří řešit logickým zdůvodněním učitelova požadavku. Důležité je také stanovení si pravidel třídy, využití rozvinutého smyslu pro spravedlnost, kterou většina žáků ve skupině má, vytvořit si určitý systém hodnocení chování ve třídě²⁴ atd. Vysoce rozvinutý smysl pro spravedlnost u žáků ve skupině vyžaduje stejný – spravedlivý – přístup učitele. A pokud v některém případě učitel „přimhouří oko“ nebo naopak stanoví vyšší

²⁴ Viz kapitola Hodnocení – bodový systém

„trest“ než je předem dohodnuto, musí umět logicky zdůvodnit, proč k této výjimce přistoupil.

Sociální nevyzrállost se projevuje především u jednoho žáka, který verbálně vystupuje jako dospělý, avšak není schopen volit adekvátní reakce či tón svého vyjadřování v určitých situacích. Proto vytváří dojem drzého a nevychovaného dítěte a tím také nechtěné předsudky učitelů. V tomto případě učitelka zjistila, že velmi dobře zafungovala zpětná vazba od ostatních dětí ve skupině, které dávají najevo nespokojenost s jeho projevy, ale také podpora, ocenění a vyzdvižení správného chování, reakce od učitelky. Tomuto také velmi pomohl tzv. Bodový systém hodnocení chování.

Rutinní práce je tvrdou zkouškou žáků i učitele. Větší problém však učitelka v této třídě musí řešit pouze s jedním žákem. Učitelka považuje za důležité, aby se tito žáci pravidelně cvičili v trpělivosti při méně záživné práci, jako jsou např. matematické desetiminutovky, které zařazuje obden hned v úvodu hodiny. Většinou bývá úspěšné povzbuzení a motivace formou další zábavnější aktivity, která bude následovat, když teď splní svoji povinnost.

11.3. Příprava učitele na výuku

Do přípravy učitelky na výuku se promítají výše uvedené všeobecné problémy.

Příprava učitele mimořádně nadaných žáků je náročná především tím, že mezi učebnicemi pro první třídu základní školy (stejně jako ani pro vyšší ročníky) neexistují žádné speciální učebnice. Běžná cvičení z učebnic pro první třídu je proto třeba upravit nebo rozšířit do těžších variant. Většinou se s učebnicí pracuje jen malou část vyučovací hodiny a zbytek je věnován pracovním listům. Právě tvorba vlastních speciálních pracovních listů²⁵ (jak bylo výše zmíněno často v několika variantách) je velmi časově náročná.

Opravy a přípravy domácích úloh, které nejsou jednotné pro všechny žáky, vyžadují také více času.

Pokud je do výuky zařazena skupinová práce, je třeba, aby si učitel předem velmi pečlivě sestavil vyvážené pracovní skupiny, které reflektují jak znalostní rozdíly mezi žáky, tak i jejich sociální schopnosti.

²⁵ Ukázka speciálních pracovních listů viz Přílohy

Diplomová práce zastává názor, že jedním z hlavních úkolů učitel mimořádně nadaných žáků v 1. ročníku ZŠ je nepotlačit prvotní nadšení těchto dětí ze vstupu do školy, neodradit je tím, že budou muset donekonečna opakovat to, co už znají se svými vrstevníky v běžné třídě. Vytvořit jim takové prostředí a výuku, aby neztratily o školu zájem. Podpořit jejich zvědavost a touhu poznávat vše nové, ale zároveň je připravit na skutečnost, že se celý život nebudou pohybovat pouze mezi nadanými lidmi a je třeba respektovat a umět se přizpůsobit i žáků, kteří jsou v některých ohledech pomalejší než oni.

Jako každý učitel je i ten, který učí nadané žáky, vystaven nesnadným situacím, které musí řešit. Avšak práce s těmito dětmi přináší také velký pocit zadostiučinění z pokroku, který u nich přichází rychleji, radosti a zaujetí, se kterou tito žáci věnují dobře připravené práci. Učitelovi je tímto způsobem poskytována okamžitá zpětná vazba toho, jestli byla hodina dobře připravena či nikoliv.

ZÁVĚR PRAKTICKÉ ČÁSTI

Praktická část diplomové práce měla za úkol zmapovat podmínky péče o mimořádně nadané žáky formou částečné segregace a přiblížit nároky kladené na učitele a specifika jeho práce s těmito žáky.

První kapitola se věnovala charakteristice Základní školy nám. Curieových a školním dokumentům, zejména pak školnímu vzdělávacímu programu této školy. Seznámila se způsobem péče, který tato škola zvolila k zajištění optimálních vzdělávacích podmínek mimořádně nadaných žáků. Popsala také dokumenty, které jsou vypracovávány především učitelem těchto žáků – individuálním vzdělávacím plánem a tematickým plánem. Oba dva dokumenty pomáhají učitelovi naplňovat vzdělávací potřeby nadaných dětí.

Škola si ve svém vzdělávacím programu zvolila pro péči o nadané žáky formu částečné segregace ve speciální skupině na dva vyučovací předměty. Průběh pedagogické diagnostiky, na jejímž základě byla speciální skupina vytvořena, popsala druhá kapitola. Zaměřila se také na rysy žáků ve skupině, na jejichž základě se rodiče těchto žáků rozhodli pro speciální formu vzdělávání svých dětí. V neposlední řadě tato kapitola seznámila s očekáváními rodičů žáků od vzdělávání jejich dětí ve speciální skupině. Shrnula jejich spolupráci se školou, potažmo s učitelkou zajišťující péči mimořádně nadaných žáků.

V další kapitole byly nastíněny části vyučovací hodiny skupiny mimořádně nadaných žáků společně s metodami a formami práce. Největší část byla věnována tematické výuce, která prolíná celým školním rokem. Seznámila s organizačními formami a metodami práce, které se ve výuce nadaných žáků osvědčily, ale také s problémy a nutností některé činnosti v průběhu školního roku upravit či zcela změnit.

Kapitola zaměřená na hodnocení a sebehodnocení žáků popisuje formy, kterými žáci hodnotí nejen výuku, ale také sami sebe. Hlavním způsobem hodnocení se zdá být hodnocení akceptační, které umožňuje klasifikaci na základě individuálních schopností a dobrých výsledků v něm může dosáhnout každý z žáků. Sebehodnocení probíhá především písemnou formou pomocí dotazníku a je důležitou sebereflexí žáka i jeho reflexí výuky.

V poslední kapitole se všechny předchozí kapitoly promítají do nároků na samotného učitele. Kapitola reflektuje vzdělávání učitelů nadaných žáků a zdůrazňuje, že i oni potřebují „speciální vzdělávání“, protože jsou na ně kladeny specifické nároky spojené s výukou mimořádně nadaných žáků. Důležitá část kapitoly je věnována problémům pramenícím z individualizace výuky spojené s prohlubujícími se rozdíly mezi žáky, dále z jejich osobnostních rysů a charakteristik. Nastíněna jsou také řešení vyvstalých problémů.

Praktická část diplomové práce shrnula všechny důležité části výuky a faktory, které ovlivňují kvalitu výuky mimořádně nadaných žáků.

ZÁVĚR DIPLOMOVÉ PRÁCE

Cílem diplomové práce bylo v teoretické části shromáždit informace, které jsou dostupné českým učitelům a seznámit s úpravami vzdělávání mimořádně nadaných, které umožňuje česká legislativa. Praktická část pak měla za cíl na základě akčního výzkumu popsat a zmapovat jednu z možných forem vzdělávání mimořádně nadaných žáků – částečnou segregaci na dva vyučovací předměty, a přiblížit nároky na učitele mimořádně nadaných žáků a specifika jeho práce s takovými žáky.

Teoretická část diplomové práce přinesla analýzou odborné literatury poznatky odborníků, kteří se dlouhodobě zabývají oblastí nadání. Na základě těchto poznatků je zřejmé, že mimořádně nadaní žáci mají specifické vzdělávací potřeby. S jejich pomocí mohou učitelé volit učební postupy, formy a metody, které zohledňují specifika nadaných žáků.

Praktická část potvrdila, že teoretická východiska, především pak charakteristiky a osobnostní rysy mimořádně nadaných žáků, výrazně ovlivňují jejich vzdělávání a všeobecně práci s nimi. Kapitoly této části pak přiblížily, jakým způsobem může v praxi vzdělávání mimořádně nadaných probíhat. Blíže seznámily s formou částečné segregace nadaných žáků, průběhem výuky, metodami a učebními strategiemi a nabídla praktické ukázky z výuky.

Praktická část vyústila v poslední kapitole, která se věnovala požadavkům a nárokům na učitele mimořádně nadaných žáků. Ukázala, s jakými problémy se učitel těchto žáků může ve své praxi setkat a nabídla také jejich možná řešení. Všechny kapitoly teoretické i praktické části dokázaly, že výuka nadaných žáků si žádá specifické kompetence od jejich učitele, a proto by se měla zvláštní pozornost věnovat také vzdělávání těchto učitelů.

Diplomové práci se podařilo nastínit problematiku vzdělávání mimořádně nadaných žáků formou jejich částečné segregace, upozornit učitele těchto žáků na její úskalí a nabídnout možná řešení těchto situací.

POUŽITÉ ZDROJE

1. Badegruber, B. *Otevřené vyučování*. Portál, Praha 1994. ISBN 80-7178-137-1
2. *Bloomova taxonomie výukových cílů*. [citováno 2. 3. 2008] [online]. URL: http://wiki.ped.muni.cz/index.php?title=Bloomova_taxonomie_v%C3%BDukov%C3%BDch_c%C3%ADl%C5%AF
3. Campbell, J. R. *Jak rozvíjet nadání vašich dětí*. Portál, Praha 2001. ISBN 80-7178-516-4
4. Dan, J. *IntelIGENCE a školní výkon ve vývoji a vzájemných souvislostech*. Masarykova univerzita v Brně, Brno 2002. ISBN 80-210-2948-X
5. *Dimenze kognitivního procesu*. [publikováno 22. 3. 2007] [online]. URL: <http://www.ucitelskyzpravodaj.cz/dopraxe/tabid/333/articleType/ArticleView/articleId/120/Dimenze-kognitivneho-procesu.aspx>
6. Dočkal, V. *Talent nie je dar*. Smena, Bratislava 1986.
7. Dočkal, V. *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý*. NLN, Praha 2005. ISBN 80-7106-840-3
8. Fořtík, V., Fořtíková, J. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Portál, Praha 2007. ISBN 978-80-7367-297-3
9. Gardner, H. *Dimenze myšlení*. Portál, Praha 1999. ISBN 80-7178-279-3
10. Gavora, P. *Aki sú moji žiaci?* Práca, Bratislava 1999. ISBN 80-7094-335-1
11. Hartl, P., Hartlová, H. *Psychologický slovník*. Portál, Praha 2000. ISBN 80-7178-303-X
12. Hříbková, L. *Nadání a nadání*. Karlova univerzita, Praha 2005. ISBN 80-7290-213-X
13. Jurášková, J. *Základy pedagogiky nadaných*. Pezinok, SVK: Formát, 2003. ISBN 80-89005-11-X
14. Kargerová, J., Krejčová V. *Začít spolu*. Portál, Praha 2003. ISBN 80-7178-695-0
15. Kasíková, H. *Kooperativní vyučování*. Karolinum, Praha 2004. ISBN 80-246-0192-3
16. Koten, T. *Škola? V pohodě!* Hněvín, Most 2006. ISBN 80-86654-18-4
17. Laznibatová, J. *Nadané dieťa jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. IRIS, Bratislava 2003. ISBN 80-88778-23-8

18. Louis, J.-M. *Mon infant est-il précoce?* DUNOD, Paris 2002. ISBN 2 10 006436 3
19. Musil, M. *Talenty cez palubu?* Smena, Bratislava 1989.
20. Novotná, L. *Možnosti rozvoje potenciálu mimořádně nadaných ve školním prostředí.* [publikováno 30. 6. 2004] [online]. URL: <http://www.rvp.cz/clanek/6/23>
21. *Péče o nadané žáky* [citováno 2. 3. 2008] [online]. URL: http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah_clanku.php?vydani=20&rok=04&odkaz=pece.htm&PHPSESSID=086bfe2a0bc2e41d60b3c0ed13671a04
22. Portešová, Š. *Multidimenzionální modely talentu a nadání.* [citováno 30. 11. 2007] [online]. URL: http://www.nadanedeti.cz/index.php?stranka_id=16&jazyk
23. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* Výzkumný vzdělávací ústav, Praha 2005.
24. Respektujeme potřeby jednotlivců ve vyučování. In: Pasch, M. a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině.* Portál, Praha 1998. ISBN 80-7178-127-4
25. Sejvalová, J. *Klíčové teorie nadání a jejich aplikace v práci s mimořádně nadanými žáky* [publikováno 30. 6. 2004] [online]. URL: <http://www.rvp.cz/clanek/313/19#5>
26. Sejvalová, J. *Talent a nadání.* IDM MŠMT. Praha 2004. ISBN 80-86784-03-7
27. *Vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.*
28. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).*

DALŠÍ ZDROJ:

Sdružení na podporu talentované mládeže České republiky, o. s.
 URL: <http://www.snptm.wgz.cz/zajimave-clanky>

ANOTACE

Diplomová práce se zabývá otázkou vzdělávání mimořádně nadaných žáků v prvním ročníku základní školy.

V teoretické části diplomová práce shromažďuje dostupné informace o nadání a mimořádně nadaných žácích a seznamuje s úpravami vzdělávání těchto žáků, které umožňuje česká legislativa.

Praktická část si stanovuje cíl na základě akčního výzkumu popsat a zmapovat jednu z možných forem vzdělávání mimořádně nadaných žáků – částečnou segregaci na dva vyučovací předměty, a přiblížit nároky na učitele mimořádně nadaných žáků a specifika jeho práce s takovými žáky.

ANNOTATION

La thèse s'adonne à la question d'enseignement des élèves doués dans la première année de l'école primaire.

La thèse résume dans la partie théorique des informations disponibles concernant le talent et les élèves doués. La partie théorique met au fait des modifications d'enseignement de ces élèves, qui sont permis par la législature tchèque.

La partie pratique poursuit un objet de décrire et lever une des formes possibles d'enseigne-ment des élèves doués – la ségrégation partielle - sur la base de la recherche d'action. Elle rapproche aussi des exigences sur l'enseignant des élèves doués.

PŘÍLOHY

Seznam příloh

Dotazník pro rodiče	II
Rozdíl ve vývoji nadaného a běžného dítěte	VI
Individuální vzdělávací plán	VII
Dopis dětem	XI
Pololetní slovní hodnocení	XII
Fotogalerie	XIII
• TŘÍDA	XIII
• ŽÁCI PŘI HODINĚ	XIV
• PROJEKT AUSTRÁLIE	XV
• PRÁCE ŽÁKŮ: AKTIVITY PRO TEMATICKOU VÝUKU	XVI
• TÉMA DĚTI JAKO JÁ ANEB PRÁVA DĚTÍ NA CELÉM SVĚTĚ	XVII
• TÉMA EVROPA	XVIII
Pracovní listy k tématům	XIX
Hodnotící a sebehodnotící listy	XXI

Dotazník pro rodiče

Dobrý den,

prosím Vás o vyplnění tohoto dotazníku. Tyto informace mi umožní blíže poznat Vaše dítě a usnadní tak kontakt a komunikaci s ním během prvních dnů a týdnů školního roku.

Děkuji za spolupráci. Sárka Hynková

Jméno a příjmení dítěte:

Věk (měsíc, rok narození):.....

Matka

• jméno, příjmení:.....

• povolání:.....

Otec:

• jméno, příjmení:.....

• povolání:.....

Sourozenci: ANO* NE

*Jméno a věk:.....
.....
.....

-
1. Navštěvoval Váš syn mateřskou školu? ANO NE
 2. Váš syn je PRAVÁK – LEVÁK – NEVYHRANĚNÝ
 3. Navštěvuje (navštěvoval) nějaké zájmové kroužky? ANO* NE

*Jaké?

.....
.....
.....
.....

4. Vašeho syna nejvíce zajímá, baví (např. příroda, hlavolamy, čísla ...):

.....
.....
.....

5. Mluví nějakým cizím jazykem? ANO* NE

*Jakým?.....

6. Při kontaktu s dětmi (můžete vybrat více možností):

- je přátelský, navazuje kontakt rychle, bez větších potíží,
- potřebuje čas na „rozkoukání“, ale po chvíli se zapojí mezi děti, je přátelský,
- bojácný, spíše se dětí straní,
- odmítá navázat kontakt, spolupracovat a komunikovat, reaguje v afektu, emotivně, někdy až agresivně,
- staví se do vůdčí role kolektivu, snaží se prosadit své názory a pravidla.

Pokud jste nenašli vhodnou charakteristiku v nabídce nebo chcete něco dodat, využijte k tomu, prosím, toto místo:

.....
.....
.....
.....
.....
.....

7. Váš syn reaguje na chybu (můžete vybrat více možností):

- a) adekvátně,
- b) odmítá dále pracovat,
- c) velmi emotivně – např. pláč, agresivita...

Místo pro Vaše poznámky:

.....
.....
.....

8. Téma, na které je Váš syn výrazně citlivý (např. pobyt v nemocnici, rozvod, úmrtí v rodině,...).

.....
.....
.....

9. Čtenářská dovednost (podle Vašeho názoru):

- a) čte „plynule“ celé věty, přečte delší text a rozumí mu.
- b) čte a rozumí jednotlivým slovům, kratším větám, ale delšímu textu nerozumí,
- c) slabikuje, čte jednoduchá slova,
- d) pozná jednotlivá písmena, přečte některé slabiky,
- e) pozná písmena, ale nečte.

Vaše poznámky:

.....
.....
.....
.....
.....

10. Písařská dovednost (podle Vašeho názoru):

- a) píše správně psacím i tiskacím písmem,
- b) píše správně tiskacím písmem,
- c) píše tiskacím písmem, dělá chyby (zrcadlově obrácená písmena, zaměněné pořadí písmen ve slově...),
- d) píše jednotlivá tiskací písmena, netvoří z nich slova,
- e) nepíše.

Vaše poznámky:

.....
.....
.....
.....
.....

11. Počtářská dovednost(podle Vašeho názoru):

- | | | |
|----------------------------|------|----|
| • počítá do | | |
| • sčítá | ANO* | NE |
| * s přechodem přes desítku | ANO | NE |
| • odčítá | ANO* | NE |
| * s přechodem přes desítku | ANO | NE |

Vaše poznámky:

.....

.....

.....

.....

.....

Děkuji :-)

Rozdíl ve vývoji nadaného a běžného dítěte

Vývojové mezníky	Normální vývoj	O 30% rychlejší vývoj
<i>Hrubá motorika</i>		
Otočí se, převrátí.	3 měsíce	2,1 měsíce
Samo sedí.	7	4,9
Dobře stojí samo.	11	7,7
Samo chodí	12,5	8,8
Vyjde schody.	18	12,6
Otočí stránky v knize.	18	12,6
Dobře běhá.	24	16,8
Skáče na obou nohách.	30	21
Jezdí na tříkolce s použitím pedálů.	36	25,2
Hází balon.	48	33,6
Poskakuje se střídáním nohou.	60	42
<i>Jemná motorika</i>		
Hraje si s chrástítkem.	3	2,1
Drží předměty mezi palcem a ukazovákem.	9	6,3
Spontánně čmárá.	13	9,1
Nakreslí postavu se dvěma částmi těla.	48	33,6
Nakreslí rozeznatelnou osobu s tělem.	60	42
Nakreslí osobu s krkem, rukama oblečením.	72	50,4
<i>Rozvoj jazyka</i>		
Hlasově odliší dva různé zvuky.	2,3	1,6
Řekne první slovo.	7,9	5,5
Reaguje na jméno.	9	6,3
Breptá s intonací.	12	8,4
Slovní zásoba 4-6 slov.	15	10,5
Jména předmětů.	17,8	12,5
Slovní zásoba 20 slov.	21	14,7
Spontánně kombinuje několik slov.	21	14,7
Používá jednoduché věty.	24	16,8
Používá osobní jména.	24	16,8

Příklad vývojové škály (in Fořtík, Fořtíková 2007, s. 23).

Individuální vzdělávací plán

Jméno a příjmení žáka : M.H.

Datum narození :

Základní škola nám. Curieových , Praha 1, náměstí Curieových 2

Třída :

Učební dokumenty :

Školní rok : 2007/2008

Poslední vyšetření odborného pracoviště (datum a místo) :

Závěry a doporučení odborného pracoviště :

Mimořádné nadání, které se nejvíce promítá do verbální a názorové oblasti. Vynikající vizuální paměť. Čtenářské dovednosti. Doporučeno zařazení do skupiny nadaných dětí.

Spolupráce s odborným pracovníkem:

Doporučené kontrolní vyšetření : 6/2008

Organizace speciální péče v rámci školy (kdy, kdo) :

Zařazení mezi mimořádně nadané žáky 1. ročníku.

Vytvoření IVP

Vyučovací předmět : matematika + český jazyk

Konkrétní cíle, úprava organizace výuky, časové a obsahové rozvržení učiva, forma zadávání úkolů, organizace závěrečných zkoušek atd.

MATEMATIKA:

Cíl: Upevnění, automatizace základních matematických dovedností, jejich procvičování a aplikace do různých matematických prostředí (čtvercová síť, počítání pohybem – krokování, číselná osa, tabulka, slovní úlohy...). Využití matematických znalostí v situacích běžného života. Rozvoj intelektových schopností, logického uvažování, kreativity (podpora různých forem a metod řešení matematických úloh), pozornosti, schopnosti verbálně vyjádřit postup řešení matematických úloh, podpora hledání vhodných učebních strategií. Důraz na koncentraci, pečlivost, trpělivost a pracovní tempo.

Rozvoj sociální a emocionální inteligence, schopnosti spolupráce, sebehodnocení, kritického myšlení. Práce s chybou – podpora zvládnutí neúspěchu.

Učivo (matematika):

- sčítání a odčítání v číselném oboru 0-20 s přechodem přes 10 (rozklad čísel) do konce listopadu, dále dle aktuálních schopností žáka
- matematické hry a hlavolamy: Autobus, tangramy, sudoku, matematické hlavolamy, matematické pohádky
- slovní úlohy o více, o méně, slovní úlohy s antisignálem
- tabulková evidence, orientace ve schématech
- pracovní listy na rozvoj logického myšlení
- rovinné útvary a tělesa

ČESKÝ JAZYK:

Cíl: Upevnění základních jazykových dovedností a jejich procvičování. Rozvoj čtení s porozuměním a přednesem, rozvoj schopnosti převyprávět děj, dramatizace, zpracovávání jednoduchých slohových útvarů, rozvoj tvůrčího psaní, komunikační dovednosti (např. argumentace). Zvládnutí dovednosti psát psacím písmem. Rozvoj kvality písemného projevu, koncentrace nad zadaným úkolem. Důraz na správnou artikulaci. Rozvoj sociální a emocionální inteligence, schopnosti spolupráce, sebehodnocení, kritického myšlení. Práce s chybou – podpora zvládání neúspěchu.

Učivo:

- čtení: plynulé s porozuměním a přednesem, frázování, reprodukce, čtení psacího písma
- psaní: správný sklon, hustota a tvary psacího písma, velká tiskací abeceda
- obohacování slovní zásoby, zdokonalování slovního projevu, vyjadřovací schopnosti (např. schopnost vyjádřit své pocity, pocity někoho jiného), artikulace
- dramatizace přečteného a vyprávěného textu, vlastní tvorba

ZPŮSOBY, ORGANIZACE A FORMY PRÁCE V PŘEDMĚTECH ČESKÝ JAZYK A METAMATIKA:

- práce ve skupině MNŽ v rámci předmětů matematika a český jazyk
- skupinová, samostatná práce
- práce na dlouhodobějších úkolech - čtrnáctidenní projekty, zapojení do celoškolských projektů
- využití pracovních listů, alternativních pracovních sešitů
- tvorba vlastních výukových materiálů: čtenářský deník, ...
- práce s PC

Práci zadává učitel ústně nebo písemně, spolupracuje s rodiči.

Kompenzační a učební pomůcky, vybavení, učebnice, učební texty :

český jazyk:

- písanka 1-4, slabikář, čítanka– nakladatelství FRAUS, 2007
- interaktivní tabule: Smart board
- PC, audio a video nahrávky
- pracovní listy – různé zdroje, vlastní tvorba učitelky
- beletrie a naučná literatura (encyklopedie, atlasy,..) ze školní knihovny, věnované nebo zapůjčené rodiči žáků, žáky, vyučujícím.
- vlastní rozšiřující materiál
- jazykové hry (karty s písmeny, slabikami, slovy, kostky s písmeny)
- jazykové deskové hry (Scrabble, Scrabble junior, Kriskros,)

matematika:

- Matematika 1 – 1. + 2. díl – nakladatelství FRAUS
- interaktivní tabule: Smart board
- PC
- pracovní listy – různé zdroje, vlastní tvorba učitelky
- krokovací pás, kostky, hrací kostky, kameny, kaštiny, fazole, párátko, karty s čísly, karty s úlohami na sčítání a odčítání, modely geometrických tvarů
- logické hry

Způsob hodnocení a klasifikace :

- průběžná diagnostika dosažených vědomostí a dovedností
- průběžné hodnocení učebních výkonů a sociálních dovedností (motivační nálepky, jablíčka, týdenní navrhování „dobrých kamarádů“)
- průběžné slovní hodnocení (dopisy dětem, písemné hodnocení do sešitů, na pracovní listy apod.)
- čtvrtletní slovní hodnocení (pohlednice s fotografií)
- ústní
- sebehodnocení
- známkování: průběžně do Notýsku (ŽK)
- hodnocení v pololetí a na konci školního roku: kombinace známek a slovního hodnocení

Odpovědný vyučující : Šárka Hynková

Spolupráce s rodiči :

- individuální konzultace: osobní, telefonicky, elektronickou poštou
- speciální třídní schůzky
- Klub rodičů MNŽ
- podpora práce na čtrnáctidenních tématech, projektech
- motivace dítěte, domácí příprava

Podíl žáka :

- sebehodnocení
- zpětná vazba výuky pro vyučujícího (hodnocení týdne)
- vlastní návrhy, podněty k výuce a čtrnáctidenním tématům

Vyjádření rodičů (návrhy, připomínky, nápady):

Individuální plán žáka je smlouva mezi rodiči a učiteli za účelem nápravy poruch učení. V případě neplnění závazků z tohoto vyplývajících pro rodiče, bude odstoupeno od smlouvy a žák nebude považován za integrovaného. Pro nápravu je nezbytná soustavná spolupráce s rodiči.

IVP projednán dne :

Učitelka MNŽ (matematika, český jazyk):

Třídní učitelka:

Výchovný poradce :

Ředitelka ZŠ:

Rodiče:

Dopis dětem

V Praze, 5. října 2007

Milý Petře,

tak už je za tebou měsíc školní docházky a já doufám, že se ti ve škole líbí.

Od mého posledního dopisu uplynul více než týden a za tu dobu jsme zažili mnoho věcí. Byli jsme na výstavě ve Veletržním paláci, jeli jsme parníkem po Vltavě a v neposlední řadě jste poprvé prezentovali vaše aktivity k tématu PRAVĚK. Moc se ti to povedlo a já jsem z tebe i z ostatních dětí měla velikou radost. Už se moc těším na to, co pro nás připravíš příští čtvrtek k tématu KŘIŽOVATKA.

V minulém dopise jsem vám všem psala o tom, jak je důležité si vzájemně naslouchat. Myslím, že se snažíte této dovednosti „přijít na kloub ☺“. To jsem moc ráda. Víím jak je to těžké, ale myslím, že i ty jsi na dobré cestě. Takže se snaž dál a myslím, že to zanedlouho budeš krásně umět.

Tento týden jsme dokončili naši třídní smlouvu o pravidlech a každý ji stvrdil svým vlastním podpisem. Všichni dobře víme, na čem jsme se domluvili a já doufám, že budeme naše pravidla dodržovat.

Chtěla bych tě moc pochválit za to, jak se chováš k ostatním dětem. Jsi moc bezva kluk!

Užij si, Petře, pěkně víkend a v pondělí zase

AHOJ!

Tvoje paní učitelka

Šárka Hynková

Pololetní slovní hodnocení

PETR

V 1. pololetí školního roku Petr prokázal mnoho znalostí z různých oblastí.

V matematice velmi dobře zvládá sčítání a odčítání do 20 s přechodem přes 10, ale zájem projevuje také o početní operace s vyššími čísly, se kterými si většinou dokáže poradit. Pokud udělá ve výpočtech chybu, je schopen ji ve většině případů najít a správně opravit, má velmi dobrou prostorovou představivost.

V českém jazyce je vidět Petrova snaha a pilná domácí příprava, která vedla k viditelnému zlepšení v psaní psacím písmem. Jeho čtení je plynulé, proto je vhodné se nyní věnovat přednesu. Petr umí velice pěkně připravit prezentace pro spolužáky, které dovede přednést spatra s pomocí jen několika záchytných bodů.

Petrův výkon při vyučování poznamenává problém s přechody od jedné činnosti k druhé. Jeho „zasněnost“ a neschopnost se odpoutat od činnosti, která právě zaujala jeho pozornost, je příčinou toho, že často nestihne udělat zadanou práci, nebo ji neudělá tak pečlivě, jak je schopen. Vše ale dožene pečlivou domácí prací.

Bez problémů zvládl učivo 1. pololetí a je vidět, že jeho znalosti učivo 1. ročníku v mnoha ohledech překračují.

Petr patří spíše k žákům, kteří vyhledávají společnost jednoho nebo dvou kamarádů. Snaží se zapojovat do skupinové práce, což se mu daří především s partnery, ke kterým má vybudovaný bližší vztah. I zde však někdy nastává problém s tím, že pozornost Petra zaujme např. jen dílčí úkol, a pro jeho partnera je pak těžké pokračovat ve spolupráci s ním. Je však ke všem dětem milý a přátelský, takže je dětmi dobře přijímán.

Fotogalerie

- TŘÍDA



Obr. 1: USPOŘÁDÁNÍ LAVIC



Obr. 2: POHLED OD STOLU UČITELKY



Obr. 4: TABULE A INTERAKTIVNÍ TABULE



Obr. 3: ZÓNA ODPOČINKU, ČTECÍ KOUTEK



Obr. 5: INFORMAČNÍ A HERNÍ KOUT, VÝSTAVKA

• ŽÁCI PŘI HODINĚ



Obr. 6: NÁSTĚNKA S PREZENTACEM: ŽÁKŮ



Obr. 7: ČTENÁŘSKÁ DÍLNA



Obr. 9: INDIVIDUALIZACE



Obr. 8: PREZENTACE



Obr. 10: PREZENTACE

- PROJEKT AUSTRÁLIE



Obr. 11: VELKÝ BARIÉROVÝ ÚTES



Obr. 12: REFERÁT KLOKAN

Obr. 13: REFERÁT KLOKAN

• PRÁCE ŽÁKŮ: AKTIVITY PRO TEMATICKOU VÝUKU



Obr. 14: TÉMA PRAVĚKÁ OBYDLÍ

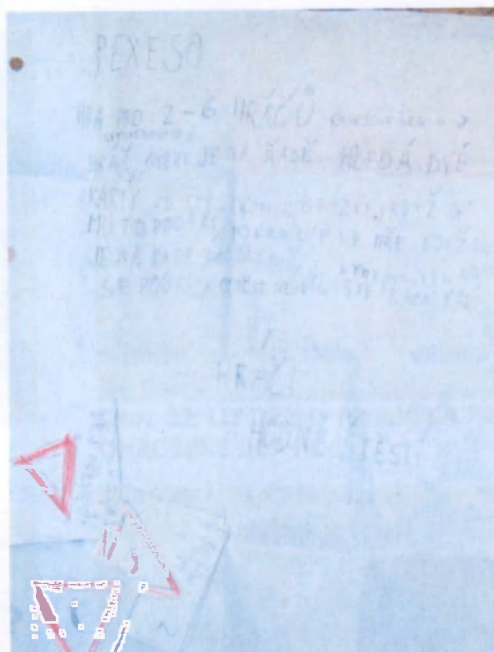


Obr. 16: TÉMA PRAVĚKÁ OBYDLÍ



Obr. 15: TÉMA KŘIŽOVATKA

obr. 16 - vykřičníky upozorňují na nebezpečná místa a popisky u nich návrh bezpečnostní opatření



Obr. 17: TÉMA KŘIŽOVATKA

obr. 4 - pexeso + pravidla hry.

• TÉMA DĚTI JAKO JÁ ANEB PRÁVA DĚTÍ NA CELÉM SVĚTĚ



Obr. 18: LEPORELO PŘÍRUČKA PRO OHROŽENÉ DĚTI I.



Obr. 21: LEPORELO PŘÍRUČKA PRO OHROŽENÉ DĚTI I.



Obr. 19: LEPORELO PŘÍRUČKA PRO OHROŽENÉ DĚTI III.



Obr. 22: LEPORELO PŘÍRUČKA PRO OHROŽENÉ DĚTI IV.

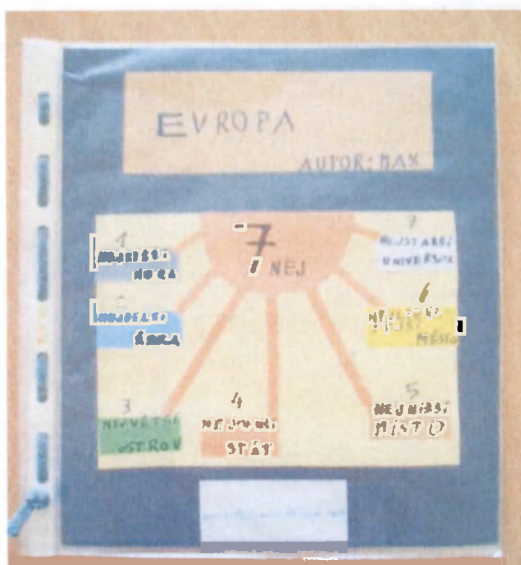


Obr. 20: MODEL ŠKOLY V AFRICE



Obr. 23: ŠKOLA V AFRICE

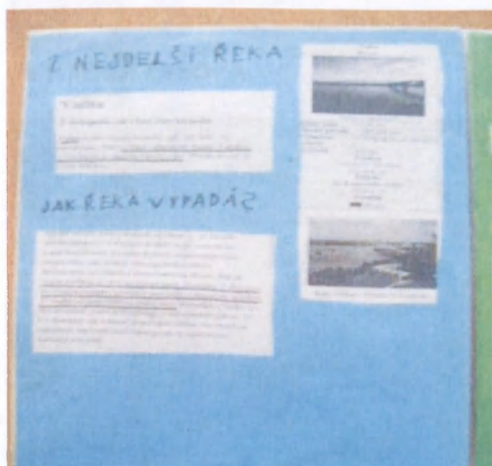
• TÉMA EVROPA



Obr. 24: UKÁZKA PRÁCE - EVROPSKÁ NEJ



Obr. 27: UKÁZKA PRÁCE - EVROPSKÁ NEJ



Obr. 25: UKÁZKA PRÁCE - EVROPSKÁ NEJ



Obr. 28: UKÁZKA PRÁCE - EVROPSKÁ NEJ



Obr. 26: MODEL MT. BLANCU



Obr. 29: MŮJ OBLÍBENÝ STÁT EVROPY

Pracovní listy k tématům

4. STáty, které jsou od ČR na S. vybarvi modře
 na SW. vybarvi žlutě
 na SE. vybarvi zeleně
 na J. vybarvi žlutě
 na Z. vybarvi žlutě
 na SZ. vybarvi žlutě

1. Vybaví česku republiku
 2. Přines nápis, který se týká země, kterou máš v úmyslu navštívit
 3. Přines měna

CO ZNAMENAJÍ ZNAČKY, KTERÉ VIDÍŠ NA KOMPASU?

S: SEVER
 J: JIH
 V: VÝCHOZ
 Z: ZÁPAD
 SZ: SEVERNÍ ZÁPAD
 JV: JIHOVÝCHOZ
 JZ: JIHOZÁPAD

PL 1: TÉMA EVROPA

Austrálie

4+5 = □ → N
 9-3 = □ → C
 12-2 = □ → A
 14+4 = □ → B
 8+4 = □ → A
 10+6 = □ → E
 19-6 = □ → R
 9+4 = □ → R

3+5 = □ → I
 9-2 = □ → Z
 7+2 = □ → A
 3+7 = □ → V
 15-2 = □ → R
 15+4 = □ → T

7 40 8 13 9 19

6 10 9 18 16 15 13 12

10+5+5+30+40=200

STAROBYLÝM TYPEM ŽIVOCICHŮ JSOU..... (TAS) (LA)
 V PRŮVODCI "VŠE O ZEMI" NAJDI, KTERÍ ŽIVOCI-
 CHOVÉ K TOMUTO DRUHU PATŘÍ.
 HLEDEJ NA STRANĚ..... (VÝSLEDEK PŘÍKLADU)
 V Odstavci s názvem "JEDINEČNÝ SVĚT"
 (TANENNA)
 JEDNOHO Z TĚCHTO ŽIVOCICHŮ SI VYBER A NAKRES-
 LI, JAK POOLE TEBE VYPADÁ DO ZITRA O NĚM NĚCÍ
 ZJISTI A PŘINES DO ŠKOLY!

PL 3: PROJEKT AUSTRÁLIE

DOPLŇ SI ABIKY: ta, ně, ly, da, na, fe, pl, bí
 KAZDA Z NICH SE V TEXTU ORIENTUJ ZI
 JEDNOU

Rasa je od... četím lidské ryznorodosti, rza... ras
 vznik... v průběhu osídlování své... díla, u...
 lidí se vytvá... ly znaky a vlastnosti, které odpov...
 podne... a prostředí, aby zde mohli žít

Zakladatel ras

- Bílá - evropská
- Bélosi - původně z Evropy, Západu Asie, severně od Sahary
- Černá - negroidní
- Černí - australská domorodci, jižně od Sahary
- Žlutohnědá - asijskoamerická
- jihoovýchod a východ Asie, původně Indiani, obyvatelstvo Amerických kontinentů


PL 2: DĚTI JAKO JÁ - PRÁVA DĚTÍ NA CELÉM SVĚTĚ

Představ si, že bychom byli všichni naprosto stejní. Jak by se to

AK: NE
 PROČ?

ZAMYSL SI A KE MĚ SI NAPSAL, ČI SI LIŠI
 BÉLOSI, ČERNOŠI A LIDI ASIJSKOAMERICKÉ
 RASY







PL 4: DĚTI JAKO JÁ - PRÁVA DĚTÍ NA CELÉM SVĚTĚ

INICIAŁY: ČTENÁŘSKÁ DÍLNA  DATUM:

NÁZEV KNIHY: _____ AUTOR: _____

KAPITOLA: _____
DNES JSEM ČETL/AO: _____


HLAVNÍ POSTAVY: _____

ČTENÍ BYLO:      

NEJVÍC SE MI LÍBILLO: _____

NEJLÍBILLO SEMI: _____







PL 5: ČTENÁŘSKÁ DÍLNA

INICIAŁY: ČTENÁŘSKÁ DÍLNA  DATUM:

NÁZEV KNIHY: _____ AUTOR: _____

KAPITOLA: _____
DNES JSEM ČETL/AO: _____

HLAVNÍ POSTAVY: _____

ČTENÍ BYLO:      


NEJVÍC SE MI LÍBILLO: _____

NEJLÍBILLO SEMI: _____

PL 6: ČTENÁŘSKÁ DÍLNA

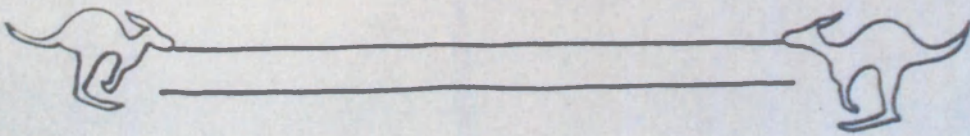
Hodnoticí a sebehodnoticí listy

HODNOCENÍ -
AUSTRÁLIE 5.-14.11.
2007



1. Vybarvi klokana : čím více barev,
tím se ti práce na projektu AUSTRÁLIE
více líbila 😊

2. napiš, o kterých živočiších jsi se něco dověděl :



Hodn. 1: PROJEKT AUSTRÁLIE


3. 😊 Nejvíce se mi líbilo:

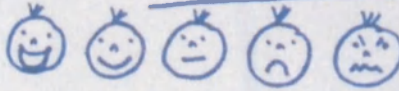
4. ☹ Nelíbilo se mi:

JAK SE MI PRACOVALO S OSTATNÍMI DĚTMI:

6. KTERÝ SVĚTADÍL BYS CHTĚL PŘÍŠTĚ NAVŠTÍVIT? _____



Hodn. 2: PROJEKT AUSTRÁLIE

JMÉNO: HODNOCENÍ TÝDNE 

• Týden byl: 


• Musím se zlepšit v: * psaní * sčítání
* čtení * odčítání

• Nejvíce mám problémy s: vykríkávání
RUŠENÍM DRUHÝCH
UBLIŽOVÁNÍM
SKÁKÁNÍM DO ŘEČI
NESLUŠNÝMI SLOVY

MATEMATIKA  ČESKÝ JAZYK 

PODAŘILO SE MI: _____

Hodn. 3: HODNOCENÍ TÝDNE A SEBEHODNOCENÍ

LÍBIL O SE MI: _____ 

NE LÍBIL O SE MI: _____

JESTĚ NĚCO NAVÍC: _____

BUDU SE SNAŽIT ZLEPŠIT: _____

KRESLI, PIŠ: _____

Hodn. 4: HODNOCENÍ TÝDNE A SEBEHODNOCENÍ

Ústřední knih.Pedf UK



2592081863