

**UNIVERZITA PALACKÉHO  
V OLOMOUCI  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

Katedra pedagogiky a sociálních studií

Komunikace nadaných dětí ve volnočasovém zařízení  
„Klub nadaných dětí Mensa v Opavě“

**Diplomová práce**

**Olomouc 2014**

Vedoucí diplomové práce:  
**PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.**

Vypracovala:  
**Bc. Petra Kupková**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a uvedla jsem veškeré zdroje a prameny, které jsem v práci použila.

V Opavě dne 20. června 2014

.....

Vlastnoruční podpis

### **Poděkování**

Chtěla bych poděkovat zvláště paní PaedDr. Aleně Jůvové, PhD. za odborné vedení a poskytované rady při zpracovávání diplomové práce.

Dále chci poděkovat paní Mgr. Havlíkové za spolupráci a poskytované informace k diplomové práci.

# OBSAH

ÚVOD.....	6
<b>I. TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>8</b>
<b>1 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE .....</b>	<b>8</b>
1.1 Podoby pedagogické komunikace.....	10
1.2 Funkce pedagogické komunikace.....	12
1.3 Účastníci pedagogické komunikace.....	12
1.4 Obsah pedagogické komunikace.....	14
1.5 Komunikace s nadanými žáky.....	15
<b>2 VERBÁLNÍ SLOŽKA PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACE .....</b>	<b>17</b>
2.1 Ovlivňování žáků.....	19
2.2 Kladení otázek v pedagogické komunikaci.....	21
2.3 Zpětná vazba v pedagogické komunikaci.....	23
<b>3 NONVERBÁLNÍ KOMUNIKACE.....</b>	<b>25</b>
3.1 Způsoby nonverbální komunikace.....	26
<b>4 NADÁNÍ .....</b>	<b>30</b>
4.1 Modely nadání.....	33
4.2 Kritéria a druhy nadání.....	35
<b>5 NADANÍ ŽÁCI.....</b>	<b>38</b>
5.1 Problémy nadaných žáků.....	45
5.2 Nadaný žák a rodina.....	47
5.3 Volný čas.....	51
5.4 Dvojí výjimečnost nadaných dětí.....	53
5.4.1 Nadaní žáci s ADHD.....	54
5.4.2 Nadaní žáci s Aspergerovým syndromem.....	55
5.5 Organizace pro nadané děti.....	57
<b>II. EMPIRICKÁ ČÁST .....</b>	<b>59</b>
<b>6 CHARAKTERISTIKA A CÍLE VÝZKUMU.....</b>	<b>59</b>
6.1 Výzkumné metody.....	60
6.2 Prostředí pro výzkum.....	61
6.3 Výzkumný vzorek.....	62
<b>7 ÚDAJE ZÍSKANÉ METODOU POZOROVÁNÍ.....</b>	<b>63</b>

7.1	Shrnutí.....	76
<b>8</b>	<b>ANALÝZA KAZUISTIKY A STRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU S PEDAGOGEM.....</b>	<b>78</b>
8.1	Kazuistika – Tomáš.....	78
8.2	Kazuistika – Eva.....	81
8.3	Kazuistika – Tereza.....	83
8.4	Kazuistika – Jakub.....	86
8.5	Vyhodnocení získaných údajů.....	88
8.6	Mýty o nadaných dětech.....	88
8.7	Doporučení.....	89
	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>91</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>94</b>

## ÚVOD

Kvalitní trávení volného času může pozitivně působit na rozvoj osobnostních charakteristik dítěte. Organizace, které by se zabývaly volným časem nadaných žáků, není mnoho. Pro rozvoj schopností nadaných žáků je důležitá mimoškolní aktivita a volnočasové programy dětí.

Tématem této diplomové práce je Komunikace nadaných dětí ve volnočasovém zařízení „Klub nadaných dětí Mensa v Opavě“ a jak již název vypovídá, diplomová práce je zaměřena na sledování komunikačních procesů mezi pedagogem a nadanými dětmi a na jejich vzájemnou interakci.

Tato diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a na část praktickou. Cílem teoretické části je především objasnění rozsáhlých témat, jako je komunikace a nadání a vzájemné propojení těchto témat. Teoretická část je zaměřená na definování dvou základních pojmů v této oblasti. Jedná se o pojmy komunikace a nadání. V rámci pojmu komunikace se zabývám blíže pedagogickou komunikací, jejími funkcemi, podobami, účastníky a obsahem. Dále blíže popisuji oblast verbální komunikace, kde se zabývám především tématem ovlivňování posluchačů, kladení otázek a rovněž zpětnou vazbou v pedagogické komunikaci. V teoretické části pak přibližuji téma nonverbální komunikace. Dalším velmi důležitým tématem teoretické části je nadání. V rámci této oblasti se zabývám modely nadání, také jejími kritérii a druhy nadání. Neopomím v teoretické části, ani pojem nadání žáci, kde se podrobněji zabývám problémy nadaných žáků, vztahy nadaných žáků v rámci rodiny, volným časem či takzvanou dvojí výjimečností nadaných dětí. V rámci dvojí výjimečnosti dětí se zmiňuji o nadaných dětech s ADHD a nadaných dětech s Aspergerovým syndromem. Teoretickou část pak zakončuje kapitola, která se věnuje organizacím, jež mají v náplni své práce péči o nadané děti. Jednou z těchto organizací je například Klub nadaných dětí Mensa v Opavě. Tento Klub nabízí nadaným dětem možnost aktivního trávení volného času.

Na teoretickou část navazuje část empirická, kde budou podrobně popsány postupy v rámci výzkumné části a užití metody.

Cílem empirické části této práce je zhodnotit komunikační proces mezi pedagogem a nadanými dětmi.

Dílčím cílem je navržení doporučení podporující efektivitu komunikačních postupů pedagogů při vykonávání činnosti v Klubu nadaných dětí Mensa v Opavě. V rámci výzkumu se budu, prostřednictvím kazuistik a pozorování, zabývat především komunikačními procesy mezi pedagogem a nadanými dětmi. V závěru bych se ráda pokusila o navržení určitých komunikačních postupů, které by mohly vést ke zlepšení dosavadní komunikace.

Cílem diplomové práce je objasnění rozsáhlých témat, jako je komunikace a nadání a vzájemné propojení těchto témat.

Cílem v empirické části práce je zhodnotit komunikační proces mezi pedagogem a nadanými dětmi.

Dílčím cílem je navržení doporučení podporující efektivitu komunikačních postupů pedagogů při vykonávání činnosti v Klubu nadaných dětí Mensa v Opavě.

# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE

Optimální pedagogickou komunikaci můžeme vymežit jako komunikaci při procesech vzdělávání a výchovy, která plní určité pedagogické funkce. Úkolem je zajišťování příznivého emocionálního klimatu pedagogického procesu, dále se optimalizují vztahy mezi učitelem a žáky i žáky navzájem, umožňuje řízení sociálně psychologických procesů v kolektivu a vytváří vhodné podmínky pro rozvoj motivace žáků a tvořivých stránek jejich učení. Příznivě formuje osobnost žáka a pedagogovi umožňuje využívat zvláštností jeho osobnosti (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 30).

Charakteristika pedagogické komunikace není jednoduchá, protože jako pojem lze pedagogickou komunikaci chápat z různých hledisek, v rozdílném obsahu i rozsahu (Nelešovská, 2005, s. 26).

Pedagogická komunikace je chápána jako významný prostředek pedagogické interakce. Jsou v ní přesně určeny časové i prostorové podmínky, účastníci (učitelé, spolužáci, aj.), je stanoven cíl, obsah komunikace a pravidla styku mezi učitelem a žákem. Pedagogická komunikace je tedy specifickým příkladem sociální komunikace (Vališová, Kasíková, 2011, s. 226 – 227).

Jestliže je pedagogická komunikace považována za zvláštní případ sociální komunikace, pak můžeme konstatovat, že se jedná o komunikaci, jejímž prostřednictvím vychováváme a vzděláváme, čili sledujeme pedagogické cíle (Nelešovská, 2005, s. 26).

Definováním pojmu pedagogická komunikace se věnuje řada dalších autorů. Např. P. Gavora (1988) charakterizuje pedagogickou komunikaci jako výměnu informací mezi účastníky výchovně - vzdělávacích cílů. Přičemž se tato komunikace řídí svými specifickými pravidly, která určují jednotlivé pravomoce účastníků (Gavora a kol., 1988, s. 22). S. Navrátil, J. Fleischmann a K. Klimeš (1982) uvádí, že komunikaci musíme chápat jako základní prostředek uskutečňování výchovy a vzdělávání, který nám umožňuje prostřednictvím verbálních a neverbálních projevů učitelů a žáků realizace zvolených cílů, obsahu,



metod a forem jako prvků celého vyučovacího procesu (in Nelešovská, 2005, s. 26). Sup (1985) definuje komunikaci, jako přenos informací, myšlenek, pocitů aj. od jednoho člověka k druhému, resp. skupině lidí, uskutečňovaných pomocí symbolů umožňujících přetváření poznatků a dorozumění mezi lidmi (in Nelešovská, 2005, s. 26).

Podle pedagogického slovníku můžeme pedagogickou komunikaci charakterizovat takto: „*Pedagogická komunikace je zaměřena na dosažení pedagogických cílů, mívá vymezen obsah, sociální role účastníků, stanovena či dohodnuta komunikační pravidla. Odehrává se nejen ve škole, ale také v rodině, ve sportovních a zájmových zařízeních, ve výchovných a převýchovných zařízeních, v pracovním prostředí.*” (Průcha, 2001, s. 155).

Pedagogická komunikace se může odehrávat v různých prostředích – v rodině mezi rodičem a dítětem, ale stejně tak např. ve sportovním klubu mezi trenérem a sportovcem (Šedřová, Švaříček, Šalamounová, 2012, s. 19).

Pedagogická komunikace je dvousměrný proces a bez vzájemné spolupráce bychom pedagogickou komunikaci vůbec nemohli uskutečňovat (Nelešovská, 2005, s. 27).

Pedagogickou komunikaci můžeme definovat pěti body. Prvním z nich je princip kooperace, který je založen na spolupráci s partnerem a na formulování replik tak, jak to příslušný moment dialogu vyžaduje. Druhým bodem je maximum kvantity. To znamená, že sdělení by mělo být dostatečně informativní a zároveň nejúspornější. Dále zde také patří maximum kvality, čili neříkat nic, pro co nemáme dostatek důkazů a maximum relevance, což znamená, že je podstatné říci to, co je v danou chvíli důležité a vhodné vzhledem k tématu, cílům a účastníkům. Posledním bodem je maximum způsobu. Vyjadřování by mělo být jasné, srozumitelné a jednoznačné (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 25 a Nelešovská, 2005, s. 28).

Z výše uvedených definic můžeme konstatovat, že pedagogická komunikace klade důraz na různé aspekty, například na komunikační pravidla a jeho účastníky, na příznivé sociální klima mezi učitelem a žákem, na dosažení pedagogických cílů apod. Komunikace tedy tvoří jádro všech pedagogických

procesů a bez ní by tak vyučování na školách bylo nemyslitelné (Weingartová, 2013, s. 31).

Prostřednictvím komunikace dochází k realizaci výchovně vzdělávacích cílů. „*Výchovně-vzdělávací cíl ve své prvotní podobě tvoří soubor požadavků na vlastnosti (vědomosti, dovednosti, schopnost, postoje, zájmy, atd.), kterých má žák dosáhnout.*“ (Gavora, 2005, s. 26). Výchovně-vzdělávací cíle, obsah a metody vystupují ve vyučování zprostředkovaně a to především ve formě verbálních a neverbálních projevů učitele a žáků, ale také v podobě různých učebních pomůcek, například učebních textů či učebních programů aj. (Weingartová, 2013, s. 32).

Pedagogická komunikace se může odehrávat za různých okolností, a proto může být ovlivňována řadou faktorů. První faktor je prostorové omezení pedagogické komunikace, to znamená, že komunikace se odehrává v určité učebně, dílně a laboratoři, čili v určitém prostoru. Druhým omezujícím faktorem je časová limitovanost, která souvisí s tím, že komunikace je jednostranně vymezena například časovým rozvrhem či délkou vyučovací hodiny. Dalším faktorem je vymezení obsahu a programu komunikace, kdy volnost učitele je z velké části limitována učebními osnovami. Čtvrtým faktorem je vymezení pedagogické komunikace pravidly chování. Tento faktor nás upozorňuje na to, že komunikace ve školním prostředí je ovlivňována sociálními rolemi, ať už žáka či učitele a vztahy podřízenosti a nadřízenosti. Pátým faktorem je prostorové rozmístění žáků a učitele ve třídě, šestým pak organizační forma výuky, tedy zda se jedná o vyučování hromadné, skupinové či individuální. Posledním faktorem je vliv asymetrie sociálních rolí na pedagogickou komunikaci (Vališová, Kasíková, 2011, s. 228).

## ***1.1 Podoby pedagogické komunikace***

Mareš a Křivohlavý (1995) jsou toho názoru, že pedagogická komunikace má nejméně tři roviny, to znamená dílčí podoby, které se navzájem ovlivňují a prostupují. Podle míry připravenosti komunikace a podle míry očekávanosti jejího průběhu tak rozlišují jednu pedagogickou komunikaci, která se dá

promyslet předem a detailně připravit a která má tak podobu téměř „naprogramované komunikace“ a to proto, že se provádí v nezměněné podobě, ale také pedagogickou komunikaci, která se dá připravit jen rámcově a pedagogickou komunikaci, která je charakteristická svou nepřipraveností (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 31).

V případě, že se jedná, o předem promyšlenou pedagogickou komunikaci je třeba, aby učitel akceptoval určitá stanoviska. V první řadě je nutné, aby si ujasnil, komu informace předává. Dále aby si uvědomil cíl a obsah sdělení, předem si připravil formu předávání informací, to znamená, zda se bude jednat o přednášku, diskuzi či jinou formu sdělování informací. Rovněž je třeba, aby si ujasnil časové a prostorové ohraničení, vybavenost třídy či rozestavění žáků (Čurdová, 2013, s. 25).

Naopak v případě rámcově připravené pedagogické komunikaci musí zkušený pedagog být schopen posoudit, jakou podobu dorozumívání bude očividně mít. Takový pedagog se umí lépe orientovat v pedagogických situacích a očekává určitý sled událostí. (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 31).

Co se týče pedagogické komunikace, která je nepřipravená, tak ta je jedinečná svými situacemi, které jsou neopakovatelné. Tyto situace tedy nemůžeme předem očekávat a při řešení těchto situací musí učitel zvážit všechna pro i proti a musí hbitě a uvážlivě reagovat. Určitou výhodou jsou jeho zkušenosti s řešením běžných situací. Řešení situací, jejichž vznik nebyl očekáván a předpokládán se může pro učitele stát velmi únavné ba dokonce stresující. Komunikace ve škole by tak měla provázet vyrovnanost, snášenlivost a jistota (Čurdová, 2013, s. 25).

Komunikaci jako dovednost lze rozvíjet, nacvičovat. Všichni účastníci výchovně-vzdělávacího procesu by měli být připravováni na mezilidskou komunikaci (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 31).

Rozlišujeme i další podoby pedagogické komunikace, kdy obsahem, předmětem komunikace jsou problémy pedagogického charakteru. Příkladem jsou debaty mezi žáky, kdy hodnotí vyučovací hodinu či nespravedlivé jednání učitele. Rovněž zde řadíme i diskuse mezi učiteli o verbálním a neverbálním chování konkrétního žáka, třídy, textu učebnice aj. (Mareš, 1993).

Dalším typem je pedagogická komunikace, která usiluje o změnu. Konkrétně se jedná o změnu samotné komunikace. Příkladem je komunikace mezi inspektorem a učitelem, o jiném způsobu jednání se žáky v hodině (Mareš, Křivohlavý, 1995).

## **1.2 Funkce pedagogické komunikace**

Pedagogická komunikace plní řadu funkcí. Nelešovská (2005) vymezuje dvě důležité funkce pedagogické komunikace. První říká, že pedagogická komunikace je prostředkem k realizaci výchovy a vzdělávání. Druhá pak definuje pedagogickou komunikaci, jako zprostředkovatele vztahů, společné činnosti mezi účastníky komunikace – učitelem a žákem a žáky navzájem (Nelešovská, 2005, s. 28).

Ale například autoři Mareš a Křivohlavý (1995) rozlišují šest funkcí pedagogické komunikace. První funkcí je zprostředkovávání společné činnosti účastníků, jednotlivé pracovní posty a to včetně kodifikovaného pojetí úspěšnosti či neúspěšnosti. Dále pedagogická komunikace zprostředkovává vzájemná působení účastníků v nejširším slova smyslu včetně výměny informací, zkušeností, ale také motivů, emocí či postojů. Pedagogická komunikace rovněž zprostředkovává osobní a neosobní vztahy, formuje účastníky pedagogického procesu a to zejména pak osobnost žáků. Zároveň je pedagogická komunikace prostředkem uskutečňování výchovy a vzdělávání, neboť cíl, učivo a metody nemohou vystupovat v pedagogickém procesu přímo, ale ve slovní či mimoslovní podobě. Další funkcí pedagogické komunikace je konstituce každého výchovně vzdělávacího systému, neboť tvoří jednu z hlavních složek, zajišťuje jeho fungování a vnáší do něj pohyb, vývoj a dynamiku, ale zároveň jej udržuje ve stabilitě (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 25 – 26).

## **1.3 Účastníci pedagogické komunikace**

Pokud se zaměříme přímo na komunikace ve třídě, pak v rámci výchovně-vzdělávacího procesu mezi nejčastější účastníky komunikace patří učitel a žák či žáci. Přičemž každý z aktérů zaujímá v komunikaci ve třídě rozdílné postavení

a také realizuje odlišné úlohy. Učitel je v tomto případě ten, který ovlivňuje a řídí průběh komunikace se žáky (Gavora, 2005, s. 25 – 26).

Mareš a Křivohlavý (1995) poukazují na fakt, že průběh a výsledky pedagogické komunikace ovlivňuje samotný počet žáků. Se vzrůstajícím počtem osob se možnost příznivé mezilidské komunikace snižuje, s klesajícím počtem osob pak mezilidská komunikace vzrůstá. Nemůžeme však říci, že komunikace učitele s jedním žákem je ideální, tím bychom se dopustili k přehlížení výchovných cílů. V případě, že pedagogická komunikace plní obzvláště složité úkoly, měl by se počet účastníků snížit. Malý počet osob je nutný při komunikaci s talentovanou mládeží či se žáky postiženými zdravotní poruchou. Nadále je třeba využít vhodných vyučovacích metod, organizačních metod, zajistit takové podmínky, které by přinesly co nejlepší výsledek. Ve třídě, jako v malé sociální skupině, funguje komunikace jako nástroj k realizaci vzájemných symetrických a asymetrických vztahů během vyučování (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 32 – 33).

Účastníci pedagogické komunikace jsou tedy vzájemně v určitých vztazích. Můžeme rozlišit několik typů těchto vztahů. Jedná se o vztah učitel a žák, učitel a třída, učitel a skupina žáků, žák a třída, žák a skupina žáků, žák a žák, skupina žáků a skupina žáků a skupina žáků a třída. První tři typy vztahů jsou nesymetrické s nadřazeným postavením učitele, protože učitel je ten, který rozhoduje o tom, kdo bude komunikovat. Další typy vztahů už můžeme nazvat symetrickými, protože všichni mají stejná práva a povinnosti, která jsou dána zpravidla řádem školy (Nelešovská, 2005, s. 29).

Krom symetrických a asymetrických vztahů můžeme ještě rozlišovat vztahy preferenční, které jsou charakteristické tím, že v nich daný jedinec upřednostňuje určitou osobu a jinou zase ignoruje. Učitel tak dává najevo, koho si v dané situaci volí za partnera v komunikačním procesu. V mnohých případech však dochází k tomu, že učitel dává pravidelně přednost určitým žákům, například se může jednat o výkonnější žáky. Tyto vzájemné vztahy nám mohou leccos prozradit. Například jací žáci jsou v kolektivu oblíbení, zda mezi nimi vládne rivalita, jestli mají hodně přátel či ne. Celkový souhrn těchto vztahů nazýváme klimatem třídy (Gavora, 2005, s. 27). Termín klima třídy pak můžeme označit jako sociálně-psychologické jevy (interakce, komunikace, jejich subjektivní

a sdílené vnímání a hodnocení), které jsou dlouhodobé a typické pro danou třídu a učitele po několik let či měsíců. Účastníci a tvůrci klimatu třídy jsou tedy žáci celé třídy, skupinky žáků v dané třídě, ale i jednotliví žáci a učitelé, kteří v dané třídě vyučují a to i jako jednotlivci. Zprostředkovaně pak klima třídy ovlivňuje širší sociální jevy, jako je klima školy či klima učitelského sboru. V rámci školy pak mohou existovat různá klimata v rozdílných třídách (Anon, 2003).

Grecmanová (2004) uvádí, že školní klima nevzniká samo o sobě, ale vytváří se. Jedná se o dlouhodobý jev. Musí se posuzovat komplexně. Součástí klimatu je klima učitelského sboru, klima tříd a vyučování, dále organizační, sociální a komunikační klima.

Důležitou a klíčovou roli v pedagogické komunikaci hrají rodiče, protože při výchově svých dětí používají komunikaci. V podstatě se svými dětmi komunikují denně, a proto svým způsobem přebírají roli učitele, když své děti usměrňují určitým směrem a k určitým cílům. Důležité však je své děti příliš nepreceňovat či naopak příliš nepodceňovat. Aniž bychom si to uvědomovali, právě komunikace v domácím prostředí má často výchovnou náplň. Patří zde například různé příkazy, otázky, úkoly, kterými rodiče formují sociální, kognitivní, afektivní a psychomotorickou stránku dítěte (Gavora, 2005, s. 29).

## **1.4 Obsah pedagogické komunikace**

Obsah pedagogické komunikace se v podvědomí laické veřejnosti nejčastěji ztotožňuje s učivem. Je samozřejmé, že v rámci vyučování učitel s žáky komunikuje především o tom, co je dáno a předepsáno v učebních osnovách, avšak v přímo v reálné komunikaci se to, co je stanoveno upravuje, pozměňuje, takže výsledný obsah může dostat úplně novou podobu. Samotný obsah však také závisí do jisté míry na tom, jakou pedagogickou funkci má zrovna splnit. Komunikace tak může zprostředkovávat vztahy mezi žáky, postoje, emocionální stavy, ale také může zajišťovat průběh nějaké společné činnosti aj. Průběh pedagogické komunikace je závislý také na zvláštích jednotlivých předmětů, především na zvláštích učiva (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 36).

Prostřednictvím komunikace si tedy sdělujeme především informace. Velmi důležitá je však kvalita a rozsah těchto informací, která je limitována informační kapacitou žáka, jeho zdravotním stavem, sociálními vztahy a motivací žáka k přijetí informace. Dále si sdělujeme postoje k určitým věcem, k tomu, co je sdělováno a také postoj k osobě, která nám naslouchá. Rovněž si sdělujeme emocionální stavy, což souvisí velmi úzce s neverbální komunikací, také si sdělujeme žádost o potvrzení a akceptaci sebepojetí a sdělujeme si zároveň i pravidla další komunikace. Pro výchovně vzdělávací proces jsou důležité všechny tyto uvedené obsahové prvky komunikace (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 24 – 29).

Mareš a Křivohlavý (1995) uvádí, že pokud má učivo jasnou a logickou strukturu, učitel se nesoustředí na kontakty s žáky, ale soustředí se na přesné podání daného obsahu. Může potom dojít k tomu, že v případě jakéhokoliv vyrušení učitele, například nějakým vnějším elementem – dotazem žáka, bude mít učitel potíže navázat na předchozí monolog. Komunikace tak může být spíše stereotypní, fádni a pro žáky nezáživná (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 37). Winnefeld (1970) uvádí, že dominuje-li v učivu názornost, můžeme-li využít představitivost, pak učitel obvykle své kontakty se žáky rozšíří a komunikace se tím pádem stává pestřejší a bohatší (in Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 37).

Je nutné si uvědomit, že pedagogická komunikace nezávisí jen na obsahu učiva, ale také na osobnosti učitele, na aktivitě žáků, užitých metodách ve výuce a pravidlech, na základě kterých je komunikace postavena (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 38).

## **1.5 Komunikace s nadanými žáky**

Komunikace, jako taková, souvisí s jazykovou inteligencí, kterou Hartl (1993, s. 80) popisuje takto: „*inteligence jazyková – uplatňuje se ve vyprávěních, diskuzích, debatách, veřejných vystoupeních, psaní esejí, čtení knih.*” Můžeme se tak domnívat, že jazyková inteligence velmi úzce souvisí s lingvistickým nadáním a proto nadaní lidé umí velmi dobře pracovat se slovy, mají jedinečnou schopnost vést jednání, bavit ostatní a psát. Toto pravidlo, ale nemusí platit vždy. Někteří

jedinci nejsou schopni své náročné myšlenkové pochody jasně formulovat a vyjádření pak mohou být kostrbatá a nesmyslná. Tito jedinci mohou mluvit složitě a často sami nemusí rozumět tomu, co říkají (Horáková, 2009). Dále můžeme konstatovat, že nadaní žáci obvykle snadno komunikují s dospělými nebo staršími spolužáky (Anon, 2007).

Portešová (2013) uvádí, jako typický projev chování nadaných dětí bohatou slovní zásobu, což lze vyzorovat už během prvního roku dítěte. Nadané děti sestavují poměrně složité větné konstrukce, rychle si osvojují gramatická pravidla, velmi brzo užívají osobní a přivlastňovací zájmena a cizí slova. Ale právě toto může být tím kamenem úrazu při komunikaci s vrstevníky. Portešová (2013) také uvádí, že slovně nadané děti umí komponovat zajímavá slovní či větná spojení, píšou příběhy, vytvářejí si vlastní časopisy a formulují své teorie. Tyto děti pak mají i velký smysl pro humor.

V podstatě nejen učitelé, ale i žáci musí disponovat určitou úrovní komunikativních dovedností. Tyto dovednosti definuje Rámcově vzdělávací program základního vzdělávání a to v oblasti definice šesti klíčových kompetencí, jež musí žák během povinné školní docházky dosáhnout. Mezi tyto dovednosti tedy patří především logické vyjadřování myšlenek a názorů, kultivovaný psaný i mluvený projev, dále naslouchání a porozumění promluvám druhých lidí, zapojování se do diskuse a obhajování vlastních názorů včetně argumentace. Patří zde také porozumění různým typům textů, gest, zvuků, využívání informačních a komunikačních technologií pro komunikaci s okolním světem a využívání nabytých komunikativních dovedností v běžném životě (Jeřábek, Tupý, 2007).



## 2 VERBÁLNÍ SLOŽKA PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACE

Cílem této kapitoly je podrobněji popsat jednu z forem komunikace a to verbální komunikaci. Verbální komunikace je uskutečňována slovem i písmem. Jedná se o takové významy slov, kterými se účastníci komunikačního procesu dorozumívají. Verbální komunikace se vztahuje pouze na obsah řeči, kdežto neverbální komunikace zahrnuje způsob řeči (Weingartová, 2013, s. 19).

Komunikační proces lze charakterizovat jako výměnu informací, představ, nálad, pocitů a postojů. Specifickým lidským znakovým systémem je řeč. Verbální komunikace zahrnuje jak zvukovou, tak písemnou podobu řeči. Řeč je vnímána jako nejuniverzálnější prostředek komunikace. Je však nutné, aby účastníci komunikace byli vybaveni schopností porozumět dané situaci (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 60).

Verbální komunikace je uskutečňována pomocí jazyka. Člověk se právě osvojením si a používáním jazyka liší od ostatních živých tvorů. Navíc jazyk umožňuje člověku všestranný rozvoj ve všech oblastech lidských činností. *„Verbální komunikací je míněno vyjadřování pomocí slov, prostřednictvím jazyka. Verbální komunikace může být přímá nebo zprostředkovaná, mluvená nebo psaná, živá nebo reprodukována.“* (Mikulaščík, 2010, s. 98).

Přirozený lidský jazyk se skládá ze čtyř rovin, a to z gramatiky (to znamená z morfologie – tvarosloví a syntaxu – skladba vět, větných členů, slov), lexika (slovní zásoba), výslovnosti a pravopisu. Gramatika je základem celého jazyka a zahrnuje soubor všech pravidel, který slouží ke korektnímu používání jazykových forem. Tato pravidla jsou jazykovědci přesně popsána a vysvětlena u všech evropských jazyků. Člověk tato pravidla spolu se slovní zásobou používá nevědomě a prostřednictvím lexika je pak schopen téměř neomezeně vyjadřovat své myšlenky. Lidé mají také schopnost porozumět sdělovaným větám a to i těm, které ještě nikdy předtím neslyšeli a zároveň umí produkovat zcela nové věty, pro které nikdy neměli předlohu nebo nějaký vzor. Jsou tedy schopni produkovat slovní spojení a to jak ve zvukové podobě, tak v písemné formě a to buď prostřednictvím zvukového systému jazyka, nebo pravopisu. Tyto roviny jsou nezávislé na kontextu sdělované informace. Nicméně jazyk je užíván v konkrétní

a přirozené situaci. Způsoby užívání jazyka se zabývá pragmatika. Pragmatika popisuje vztahy mezi složkami jazyka a vnějším světem vyjádřeným tímto jazykem. Jazyk úzce souvisí s řečí. V podstatě můžeme jazyk chápat jako systém a řeč jako samotnou činnost. Patří sem čtení, psaní, mluvení a naslouchání. Jazyk se nemůže uskutečňovat jinou formou než formou řeči (Gavora, 2005, s. 53 – 54).

Řeč je jazyková performance, což chápeme jako realizaci jazykových pravidel při řečové činnosti. Člověk užívá při verbální komunikaci jednotky různých velikostí, přičemž nejmenším útvarem jsou slova a poté věty. Větší jednotkou je potom promluva, což je vlastně souvislý projev určitého mluvčího (Chomsky in Gavora, 2005, s. 54).

V případě, že učitel sděluje žákovi informace, lze toto sdělování rozlišit do několika fází. Komunikátorovi musí být zcela jasný záměr komunikace. „*Záměr předchází slovní formulaci a dává jí smysl. Smysl sdělení nemá často obecnou povahu, ale bývá vázán na komunikátora. Následuje vlastní sdělení, adresované určitému příjemci. Příjemce naslouchá tomu, co mu bylo řečeno, nebo čte to, co mu bylo předloženo v písemné podobě. Dekóduje sdělení, snaží se odhalit smysl sděleného. Dekódovaný smysl sdělení se však často přesně nekryje s tím, co měl na mysli komunikátor*” (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 60).

Jednou z forem, jak zpřesnit smysl sdělení, je rozhovor. Cílem je, aby se účastníci rozhovoru dopracovali společného smyslu. Zásadou je, aby se dotazovali, zda správně pochopili to, co již bylo řečeno. Příkladem je, když posluchač se nejprve pokusí vysvětlit, jak porozuměl sdělení, které již bylo řečeno (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 60 – 61).

Nejvyšší formou komunikace je pak dialog. Plamínek (2008) definuje dialog, jako sdělení, které neproudí jedním směrem, ale jeho adresát posílá autorovi zpět svou reakci. Dále uvádí, že v dialogu se projevu nejen míra vzájemného porozumění, ale také míra důvěry a respektu, který k sobě lidé mají. A. N. Leont'jev (1972) dodává, že jde o aktivní výměnu informací, kdy se předává slovo příjemci (in Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 61). G. M. Andrejevová (1984) uvádí, že dialog je specifický druh rozhovoru, kdy dochází k výměně rolí, odhaluje se smysl sdělení a dochází k rozvinutí a obohacení informace (in Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 61). Ve školním prostředí je typický rozhovor mezi učitelem

a žákem, kdy učitel pomáhá nalézt žákovi vhodné řešení ve svízelné situaci. Cílem dialogu je hledat a najít pravdu, porozumění a shodu, nikoliv mít pravdu (Vymětal, 2008, s. 125).

Ve školním prostředí rozlišujeme obsahovou a formální stránku řeči. Soustředíme se především na formální stránku řeči, tedy na to, jak je sdělení řečeno. Můžeme sledovat několik aspektů, respektive paralingvistických projevů řeči. Patří zde intenzita hlasového projevu, kdy sledujeme, jak hlasitě či tiše dotyčný mluví, jak se intenzita jeho projevu v průběhu výuky mění; tónová výška hlasu, rovněž sledujeme, jak vysoko či nízko má jedinec položen hlas, zaměřujeme se na intonaci hlasu, která se v průběhu sdělení mění a patří zde také barva hlasu, kdy zjišťujeme, jak vypadá spektrální složení akustické formy projevu hovořícího. Dalším paralingvistickým projevem řeči je délka projevu, to znamená, jak dlouho mluví ten, kdo má projev, sledujeme délku projevu určité osoby. V případě většího počtu účastníků, sledujeme, jak dlouho každý účastník mluvil, kdo mluvil nejdéle a naopak. Rovněž můžeme sledovat rychlost projevu, v tomto případě se sleduje počet slov řečených za jednu minutu, a jak se rychlost mění během projevu; přestávky v projevu, kdy sledujeme, kde se dělají v řeči pauzy, frázování, členění řeči aj. Sledujeme přestávky mezi sděleními a akustická náplň přestávek, což znamená, že v přestávce může nastat buď úplné ticho, nebo můžeme zaslechnout nesrozumitelné zvuky. Patří zde také přesnost projevu. V projevu se mohou vyskytovat chyby, např. ve výslovnosti, zakoktávání, sdělení se může opakovat aj a řadíme zde i způsob předání slova, tedy zda probíhá v souladu s komunikačními pravidly, může se objevit i skákání do řeči (Mikulaščík, 2010, s. 103 – 106 a Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 62 – 63).

## **2.1 Ovlivňování žáků**

Watzlawick (in Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 66) uvádí, že v rámci sociální komunikace nedochází jen k výměně informací, ale také postojů ke sdělovaným zprávám. Nejedná se tedy o žádný psychicky neutrální proces. V podstatě, když s někým komunikujeme, tak spolu s informacemi, které mu sdělujeme, se ho také

snažíme orientovat určitým směrem, například jej pro něco získat či naopak jej od něčeho odradit

Verbální způsob ovlivňování posluchačů charakterizujeme jako přesvědčování. Simons (1976) charakterizuje přesvědčování jako lidskou komunikaci, která má za cíl ovlivnění druhé osoby změnou jejího přesvědčení, hodnot nebo postojů (in Gálik, 2012, s. 9). Výsledkem přesvědčování je přesvědčení, které je charakteristické subjektivností, angažovaností, aktivizací a dobrovolností (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 66).

V přesvědčování jde především o úmyslný pokus o ovlivnění, ale zároveň je to forma komunikace, protože vždy dochází k přenosu zprávy od komunikátora k příjemci a právě tato zpráva má vyvolat tu žádoucí změnu, aby mohlo dojít ke změně duševního stavu příjemce a co je velmi důležité pro definování přesvědčení je svobodná vůle, to znamená, že příjemce se sám rozhoduje, zda vyhoví zdroji příslušné přesvědčovací zprávy (Gálik, 2012, s. 10).

Za nejjednodušší způsob, jak ovlivnit posluchače, je takzvané sociální posilování, čili vyjádření souhlasu nebo nesouhlasu s tím, co dělá nebo říká jiná osoba. Základní a velmi důležité je chválit, co je chvályhodné, ale zároveň se nemá přehánět vyjadřování souhlasu s určitým názorem. V podstatě svůj souhlas můžeme sdělit dvojím způsobem, buď zcela bezvýhradně, nebo s jistými výhradami (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 66).

Dalším způsobem ovlivňování osob je takzvaná argumentace, což je sdělování důvodů pro a proti určitému přesvědčení, názoru či postoji. Při argumentování je důležité řadit argumenty ve správném pořadí. Je tedy velmi důležité, abychom vždy uváděli ty nejdůležitější argumenty, jako první v řadě, nebo jako poslední v řadě (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 67).

Přesvědčovat lze vždycky v atmosféře důvěry a věrohodnosti. A právě k věrohodnosti patří čtyři základní složky a to je srozumitelnost a smysluplnost, to znamená schopnost jasně a výstižně se vyjadřovat, vysvětlovat fakta, zdůvodňovat svá tvrzení a začleňovat je do širšího kontextu. Umění někoho přesvědčit je považováno za součást obsáhlejšího celku komunikace (Edmüller, Wilhelm, 2011, s. 24).

Mluvčí může posluchače ovlivňovat také kladením otázek. Otázky slouží k prohloubení tématu, k domýšlení toho, co ještě nebylo řečeno. Dalším typem jsou tzv. paradoxní formy ovlivňování, kdy přimějeme posluchače k tomu, aby se na danou skutečnost podíval v jiných souvislostech, aby se vymanil ze svých stereotypů. Známa je i forma paradoxních příkazů. Jedná se o příkazy protismyslné, kdy mohou jedince přimět k zamyšlení a tím mu dát možnost pro změnu postoje. Princip, kdy se u partnera navodí opačná nálada, než očekává a která má být změněna, se nazývá paradoxní emocionální ladění. Velmi užívané je také vyhýbání se negativním formulacím, mohou mít nepříznivý dopad na jedince, a tak se v komunikaci neužívají. Pedagogové mají mnohdy sklon k přehánění či nadsázce určitých situací, kdy hodnotí jednání žáka nebo třídy. Pod vlivem kladných nebo záporných reakcí mohou říct slova, která se zpětně těžko vysvětlují (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 67 – 68 a Mikulaščík, 2010, s. 161).

## ***2.2 Kladení otázek v pedagogické komunikaci***

Kladení otázek je jedna z nejčastějších činností učitele, avšak samotný proces dotazování nemusí být pro učitele jednoduchý. Pedagog musí totiž být schopný vyjádřit správnou formulaci otázky tak, aby byla srozumitelná pro žáky a aby s ní žáci uměli dále pracovat. Tato dovednost je formována už mnohem dříve, než učitel začne své povolání vykonávat. Tuto schopnost ovlivňují vlohы jedince, jazyková kultura a také učitelovo pojetí profese (Kolář, Vališová, 2009, s. 195).

Otázky se vyskytují pouze v dialogické formě komunikace a nejčastěji mají tedy formu tázací věty. Cílem kladení otázek je něco se dozvědět. Ve školním prostředí se otázky považují za úkol, který musí žák splnit. V průběhu vyučovací hodiny je žákům položeno velké množství otázek, přičemž jejich množství se odvíjí od obsahu vyučovací hodiny, stylu řízení výuky učitelem a úrovní žáků (Gavora, 2005, s. 77).

Otázky se nevyskytují pouze v ústní podobě komunikace, ale jsou obsaženy také v písemné zkoušce, v didaktickém testu či učebnici. Otázka je součástí učebních úloh, kdy žák si promyslí úlohu a následně zformuluje

odpověď. Otázka se často zaměřuje s tázací větou, přitom otázka obsahuje stránku významovou, funkční, je zde patrná snaha něco se dozvědět. Těžší je už charakteristika odpovědi. Odpověď není samostatná, váže se k otázce jazykově, je na otázce závislá. Odpověď posuzujeme podle několika požadavků, nakořik je naplněn požadavek, který je vyjádřen v otázce, dále podle míry informace a v neposlední řadě podle komunikačního významu (Müllerová, 1982).

Dotazování má v pedagogické komunikaci několik funkcí. Rozlišujeme organizační, vzdělávací a výchovnou funkci. Pedagogové se nejvíce zaměřují na vzdělávací funkci dotazování. Můžeme ji dále členit podle pedagogického procesu či vyučovacích metod. Dále rozlišujeme dotazování motivační, expoziční, fixační, diagnostické a klasifikační. Dotazování má v žácích vzbudit aktivizaci. Některé otázky mají stimulační funkci a je třeba je uvádět na začátku hodiny, v úvodu tématu nebo při řešení problémové situace.

Otázky můžeme klasifikovat podle několika kritérií. Za prvé podle pedagogických cílů, záměrů, kterým slouží; dále podle obsahu, k němuž se vztahuje; podle subjektů, které s nimi pracují; podle způsobů, jimiž jsou prezentovány; podle podmínek, z kterých se s nimi pracuje; podle psychických stavů, které vyvolávají; podle sociálních postojů a vztahů a také podle výsledků, efektů, jimiž bylo dosaženo za pomoci kladení otázek (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 77 – 78).

Velmi zásadní je také způsob, jakým bude učitel otázky formulovat. V žádném případě by si neměl odpovědět na otázku sám nebo tím, že žákovi položí další otázku. Při dotazování je třeba brát v úvahu věk žáka a úroveň jeho znalostí a dle těchto kritérií otázku sestavit. Otázky by měly být přesné, stručné, srozumitelné, jednoznačné a měly by být spjaty s každodenním životem žáků. Základem při kladení otázek je spisovné vyjadřování (Müllerová, 2002, s. 47 – 48).

Učitel má klást takové otázky, které vyplývají z cílů učiva, musí respektovat charakter a zákonitosti výchovně-vzdělávacího procesu, rovněž musí respektovat zvláštnosti žáků. Na formulaci otázek jsou kladeny požadavky jako je věcná správnost a přesnost, srozumitelnost, jazyková správnost, stručnost, jednoznačnost, přiměřenost, pravdivost. Otázky by měly mít logické uspořádání,

postupnost, důležitý je také optimální počet otázek a volená obtížnost otázek vzhledem ke zvláštnostem žáků (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 79).

### **2.3 Zpětná vazba v pedagogické komunikaci**

Zpětná vazba je chápána jako informace, určená člověku, který se chce dozvědět, jak probíhá proces, na němž se podílí. Zpětná vazba obsahuje několik stránek. Jednou z nich je stránka regulativní, dále stránka sociální, kdy si učitel i žák navzájem vyjasňují své vztahy a postoje. Do zpětné vazby řadíme i stránku poznávací, kdy učitel poznává žáka, žák učitele, také učivo a samu sebe. Zpětná vazba má i poznávací vliv na žáka, kdy se zpětnou vazbou žák vzdělává a vychovává (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 96).

Žáky je třeba ve výuce podporovat a povzbuzovat a k tomu výborně slouží zpětná vazba, která jim dopomáhá ke zjištění problémů, nebo naopak díky ní můžeme hodnotit úspěšnost žákovy práce. Zpětná vazba může mít i motivační charakter k dalším výkonům. Poskytování zpětné vazby není obecně považované za jednoduchou záležitost, protože to vyžaduje určitou praxi a dostatek času (Kyriacou, 1996, s. 70).

Zpětná vazba řídí žakovu činnost v rámci vyučování, poskytuje mu ujasnění si vzájemných vztahů a postojů mezi učitelem a ostatními žáky a také jim zpětná vazba umožňuje lepší vzájemné poznání. Tím, že se žáci učí využívat zpětnou vazbu, se také vzdělávají (Müllerová, 2002, s. 48).

Mezi přímou zpětnou vazbu řadíme souhlas či pochvalu, v opačném případě nesouhlas či výtku. Dále částečný souhlas či částečný nesouhlas, jednoduchou pozitivní odpověď, jednoduchou negativní odpověď, částečně pozitivní či částečně negativní odpověď, pozitivní zpětnou vazbu doplněnou vysvětlením, negativní zpětnou vazbu doplněnou vysvětlením. Do nepřímé zpětné vazby řadí doplnění původní odpovědi rozvedením, doplnění původní odpovědi zpřesněním či zúžením, vyžádání dalších odpovědí, dalších alternativ, vyžádání jediné odpovědi, přechod k jinému tématu a v neposlední řadě smíšenou zpětnou vazbu (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 96 – 98).

Z výzkumu J. Vaňka (1985) vyplývá, že učitel neužívá verbální zpětnou vazbu po každé odpovědi žáka, učitel užívá i nonverbální komunikaci a dále, že typy zpětné vazby se nevyskytují jednotlivě, ale učitelé je užívají ve větších celcích. Dále z výzkumu vyplývá, že učitelé užívají menší škálu zpětnovazebních postupů, komunikace pak bývá stereotypní, i když každá komunikační situace je zcela jiná. Tollingerová (1975) uvádí, že v pedagogické komunikaci je velmi důležité, aby žák dobře znal toho, kdo mu zpětnou vazbu podává, existují různé zdroje pro zpětnovazební komunikaci, různí učitelé, materiály, technické zařízení aj. (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 98 – 99).



### 3 NONVERBÁLNÍ KOMUNIKACE

Nonverbální, neboli také neverbální či mimoslovní komunikace je komunikace, při níž nejsou používána slova, ale komunikace probíhá za použití pohledů, gest, mimiky, držení těla, vzdálenosti mezi hovořícími, dotyků, stylu oblékání a postojů člověka (DeVito, 2001, s. 125). Většina řeči těla se odehrává na nevědomé úrovni (Mikuláščík, 2010, s. 106).

Z historického hlediska je neverbální komunikace mnohem starší než verbální a můžeme rovněž říci, že si lidé více a častěji sdělují informace prostřednictvím neverbální komunikace než skrze verbální projev (Hladílek, 2006, s. 17).

Mimoslovní komunikací můžeme sdělovat emoce, jako jsou pocity, nálady aj., také záměry lidí o sblížení se a distancování. V mimoslovní komunikaci se můžeme také snažit o ovlivnění postojů posluchače, přesvědčit je o něčem. Nonverbální komunikace nám umožňuje sdělovat citově zabarvené informace, pohledem lze vyjádřit, jaký máme vztah k člověku, výraz obličeje může napovídat o našem emocionálním stavu, vyjadřujeme co je nám příjemné a co naopak nepříjemné. Způsoby nonverbální komunikace tvoří celek, navzájem se doplňují, nelze je vnímat jednotlivě (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 104 – 105).

Neverbální komunikace má několik funkcí, například nahrazuje řeč pomocí ilustrace, dává najevo emoce, sděluje sympatie, podporuje řeč a snižuje její rychlost (Vybíral, 2005, s. 90). Neverbální prostředky, které jsou konzervativní a ustálené, můžeme používat například při církevních rituálech, demonstracích (potlesk jako souhlas, povstání jako projev úcty) nebo také v umění (například v tanci). Neverbální komunikace je v mezilidské komunikaci velmi důležitá, protože doplňuje, zesiluje či usměřňuje za jistých podmínek verbálních projev (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 106).

I přesto, že velká část neverbálního vyjadřování je dána biologicky, tak se většinu neverbálních projevů naučíme již v dětství a to nápodobou svých rodičů. Od nich se učíme, jak se máme chovat, tvářit nebo jak správně držet své tělo. Vzhledem k tomu, že se socializace dítěte vždy váže na příslušnou kulturu, dítě přebírá veškeré neverbální projevy, které jsou pro danou kulturu typické. Existují

tedy určité odlišnosti v neverbálních projevech, které mohou být dány například právě rozdílnou kulturou, a při vzájemné komunikaci pak může dojít ke komunikačním problémům. Stejné problémy mohou nastat mezi jednotlivými generacemi (Gavora, 2005, s. 99).

Veškeré neverbální projevy nám mohou dávat hodně informací o pocitech či postojích, ale jejich nesprávná interpretace může mít negativní následky, protože některé signály můžeme interpretovat několika možnými způsoby. V podstatě teprve, až sečteme veškeré verbální a neverbální projevy, tak můžeme příslušné sdělení interpretovat s větší spolehlivostí. U neverbálního chování je třeba vědět, že největší význam mají neverbální projevy v oblasti obličeje a hlavy, na druhém místě jsou to pohyby rukou a paží a teprve potom pohyby a pozice těla. (Mikuláščík, 2010, s. 107).

Mimoslovní komunikaci nemáme tedy na mysli jen mimickou stránku řeči, ale celý komplex mimoslovních signálů – takzvaná řeč těla, která je často upřímnější než slova. Při nonverbální komunikaci záleží tedy především na tom, co si sdělujeme výrazem obličeje (mimikou), pohledy (řeč očí), pohyby (kinezika), fyzickými postoji (konfigurace všech částí těla), gesty (gestika), dotekem (haptika), přiblížením či oddálením (proxemika), tónem řeči a úpravou zevnějšku a životního prostředí (Nelešovská, 2005, s. 46).

### ***3.1 Způsoby nonverbální komunikace***

Jak jsem již v minulé kapitole zmiňovala, mezi způsoby nonverbální komunikace patří nejen mimická stránka řeči, ale také celý komplex mimoslovních signálů – takzvaná řeč těla. V následující části, bych ráda definovala jednotlivé způsoby neverbální komunikace.

Mezi nejčastější způsoby neverbální komunikace patří mimika neboli sdělování prostřednictvím výrazu obličeje. Jedná se tedy o pohyby svalů v obličeji, které jsou nejvýraznějším sdělovačem emocí. Mimikou sdělujeme to, co prožíváme, ale také to, jaký vztah máme ke sdělení a k objektu, o němž právě hovoříme a také signalizujeme posluchači svůj prožitek. Nejde jen o empatické vcítění se do druhého, ale také o to, že mu signalizujeme, že jsme přijali jeho

mimický výraz emocionálního stavu jako sdělení o tomto stavu a že tomuto sdělení rozumíme (Mikuláščík, 2010, s. 108). Jedná se tedy o sdělování výrazem obličeje. Nejčastěji tímto způsobem sdělujeme emoce, náladu, a pocity. Učitel by měl znát a umět rozpoznávat mimické výrazy svých žáků, aby byl schopen identifikovat, zda probírané látce rozumí (Prokešová, Stuchlíková, 1990, s. 39). Člověk je schopen výrazem obličeje s velkou přesností odlišit sedm primárních emocí a to štěstí – neštěstí, neočekávané překvapení – splněné očekávání, strach a bázeň – pocit jistoty, radost – smutek, klid – rozčilení, spokojenost – nespokojenost, zájem – nezájem (Nelešovská, 2005, s. 48).

Dalším způsobem neverbální komunikace je sdělování pohledy. Pohledy můžeme zjišťovat, zda jedinec rozumí obsahu komunikace nebo, když je v pozici mluvčího, jak na obsah reaguje naslouchající (Prokešová, Stuchlíková, 1990, s. 40 – 41). Sdělování prostřednictvím pohledů hraje velmi důležitou roli, protože oči kontrolují zpětnou vazbu, vymezují a ovlivňují mezilidské vztahy, usměřňují tok informací a organizují rozhovor. Čím menší oční kontakt při komunikaci udržujeme, tím nejistě se cítí příjemce zprávy a tím kratší dobu trvá i vzájemný kontakt a tím se také vysloví méně slov (Mikuláščík, 2010, s. 111). Učitel prostřednictvím pohledů dává svým žákům najevo své sympatie vůči nim, například na ty žáky, kterých si váží a oceňuje, se bude dívat mnohem déle a mrkání zase může být známka nejistoty. Krátký pohled může signalizovat ztrátu zájmu nebo zklidnění nervózního jedince (Hladílek, 2006, s. 18).

Gestikulace je rovněž důležitým způsobem projevu neverbální komunikace. V neverbální komunikaci se gesta odlišují od sdělování pohyby a postoji, protože se jedná o projevy, které jsou spjaty s určitou kulturou. Například kývnutí v České republice znamená souhlas, v Řecku či jiných státech to značí nesouhlas. Existují i takzvané slovníky gest, které se vztahují k určité oblasti. Ve školním prostředí například stačí, aby učitel gestem naznačil „sedněte si“. Vždy je, ale důležité, aby jedinec věděl, co příslušné gesto znamená (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 110 – 111).

Haptika neboli sdělování doteky je rovněž jeden ze způsobů neverbální komunikace, která je považována za nejjednodušší způsob kontaktu mezi lidmi. Nejčastější formou je podání ruky, ale patří tady i hlazení či políbení.

Prostřednictvím haptiky může vyučující pozitivně či negativně ohodnotit žáka. Nejčastěji se učitel žáka dotýká na rameni, což může znamenat povzbuzení či ukáznění žáka (Kalhous, 2002, s. 259). Doteky mohou mít různý význam, mohou být formální, neformální, přátelské, ale také intimní. Rozlišujeme určitá doteková pásma těla v rámci dotekové komunikace. Jedná se o pásmo společenské, profesionální a zdvořilostní, kde patří ruce a paže; pásmo osobní a přátelské, kde patří paže, ramena, vlasy a obličej a pásmo intimní, erotické a sexuální, které je neomezené (Mikuláščík, 2010, s. 113).

Kinezika se vyznačuje spontánními pohyby různými částmi těla, které nemají význam gest. Každý z nás má své specifické pohyby, podle kterých se pozná už na dálku. Jedná se o spontánní pohyby, a proto z nich můžeme leccos vyčíst (Mikuláščík, 2010, s. 111). Kinezika se zaměřuje na pohybové činnosti lidí, zejména na pohyby rukou, nohou, hlavy a těla. Pohyby žáka mají vliv na jeho psychickou stránku například, když se bude žák vrtět a pohazovat hlavou může to být znak nervozity či strachu. Na základě kineziky můžeme rozlišovat dvě skupiny žáků. První skupinu tvoří žáci, kteří se dokáží plyně vyjadřovat, ale v případě, že neznají téma, vyskytne se u nich problém s pohyby, zatímco druhá skupina má sice problémy s vyjadřováním, ale o to lépe se pohybuje (Kalhous, 2002, s. 258 a Hladílek, 2006, s. 20).

Postoje neboli posturologie patří rovněž do projevů neverbální komunikace. Podle postoje těla můžeme vyčíst, jaké emoce jedinec prožívá, zda je napjatý či uvolněný, zda má zájem navázat kontakt či naopak nikoliv. Posturologie vypovídá o celkové charakteristice chování (Prokešová, Stuchlíková, 1990, s. 37). Konkrétní postoj žáka nám může říci, co si právě myslí a učitel by měl být schopen tento postoj snadno odhalit. Opatrně by však měl jednat u žáků v pubertálním věku, protože právě tito žáci se cítí nejistí a mají velmi často trému, kterou zastírají předstíráním nepřátelského vztahu k učiteli (Kalhous, 2002, s. 258).

Proxemika označuje vzdálenost při komunikaci a to jak ve směru horizontálním, tak ve směru vertikálním. Každý z nás potřebuje určitý prostor a tento prostor je relativní a individuálně i kulturně odlišný. (Mikuláščík, 2010, s. 112). Proxemika je sdělování přiblížením či oddálením, to znamená, že lidé při

komunikaci vytvářejí určité vzdálenosti mezi sebou. Někteří je mají menší, jiní větší. Je to dáno povahou člověka, typem osobnosti či aktuální náladou. Rozlišujeme čtyři zóny vzdálenosti. První se nazývá intimní zónou a je ve vzdálenosti 0 – 50 cm. Do této zóny pak mohou vstupovat jen ti nejbližší, v případě proniknutí neznámého člověka do této zóny může dojít ke vzniku stresové situace. Druhou zónou je osobní zóna, která je ve vzdálenosti 50 – 100 cm a v této zóně komunikujeme se známými a dobrými přáteli. Umožňuje nám to dobře sledovat mimiku. Třetí zónou je sociální zóna, která je charakteristická vzdáleností 1 – 3 m. Tady patří rozhovory s větší skupinou lidí na úřadech či ve službě. Poslední zónou je veřejná zóna, která je ve vzdálenosti 3 m a více. Tato zóna je typická pro divadlo či školu, kde učitel hovoří před celou třídou. V této sféře je třeba mluvit hlasitěji a zřetelněji (Hladílek, 2006, s. 21). Učitel se tedy nejčastěji nachází ve veřejné zóně, tedy v místě za katedrou, ale v průběhu výuky může tuto zónu opustit a pak se dostává do zóny sociální a u některých žáků může proniknout až do zóny osobní. Ne vždy to však pro žáka může být příjemné (Kalhous, 2002, s. 259).

Do neverbálních projevů dále patří například chronemika, což je způsob, jakým vyjadřujeme, užíváme či strukturujeme čas ve vztahu k jiným lidem. Ale také zde patří prostředí, které v mnohém o člověku vypovídá. Podle prostředí, ve kterém se pohybuje, můžeme například poznat, zda se jedná o člověka pořádkumilovného nebo egocentrického (Mikuláščík, 2010, s. 114 – 115).

Neverbální komunikace je velmi bohatá na různé projevy a rovněž velmi důležitá, a ačkoli si to možná někdy nepřipouštíme, velmi nám pomáhá pochopit určitá sdělení. Navíc neverbální komunikace se podílí na ovlivnění protějšku v komunikaci až z 93 %. Nejlépe nám asi pomůže k pochopení důležitosti neverbální komunikace výrok S. Freuda: *„Ten, kdo má oči, aby viděl, a uši, aby slyšel, se může přesvědčit, že žádný smrtelník nedokáže nic utajit. Jestliže jeho rty mlčí, hovoří svými konečky prstů: jeho skryté myšlenky z něho prosakují ven každým pórem.“*

## 4 NADÁNÍ

Cílem této kapitoly je definovat pojem nadání. Nyní se budu věnovat vysvětlení pojmu nadání. Nadání je pojem, který je velmi nejednotný. Nadání můžeme vnímat jako schopnosti, které může mít každý, jen mohou být různě vysoké a mohou být v různých oblastech. Nebo jej také můžeme vnímat jako něco, co mají jen někteří jedinci, a proto se týká jen určitého procenta populace. Většina teoretických autorů navíc ani nerozlišuje mezi pojmy nadání a talent, a tak jsou často vnímány jako synonymum (Fořtíková, 2009, s. 7).

Každopádně na úplném počátku je třeba jednotlivé pojmy, spojené s nadáním, vysvětlit. Výše jsem hovořila o schopnostech. Schopnost je v podstatě kapacita osobnosti vykonávat nějakou činnost. Schopnost vzniká z vlohy, je tedy v organismu dána geneticky (Bělohávek, 1996). Další rozvoj schopností je závislý na procesu učení. Schopnosti rozlišujeme na rozumové, mechanické a psychomotorické. Za nejdůležitější bývají většinou považovány rozumové schopnosti, které jsou také nazývány inteligencí (Palán, 2002). Dalším důležitým pojmem v této oblasti je talent, jak jsem výše zmiňovala, většina teoretických autorů tento pojem často zaměňuje s pojmem nadání. Hartl (1996, s. 597) definuje talent jako *“soubor schopností, zpravidla považovaný za vrozený, umožňující dosáhnout v určité oblasti nadprůměrných výkonů; talent též označován jako projevené nadání, to je odhalený úspěšnými výkony; někdy nazýván tvořivé nadání”*. Nadání pak Hartl (1996) definuje jako soubor vloh, které předpokládají úspěšný rozvoj schopností. Nejčastěji je tento pojem spojován s jedinci, kteří podávají nadprůměrné výkony při tělesné či duševní činnosti.

Pro definici nadání, ale existuje řada jiných teoretických konceptů. Jedním z nich je čtyřvýkladové pojetí od Mönkse a Ypenburga (2002), kteří ve své knize *Nadané dítě* tyto čtyři pojetí blíže popisují. Tato pojetí slouží ke znázornění skutečných souvislostí. První pojetí je založené na schopnostech. Toto pojetí vychází z domněnky, že duševní – intelektuální schopnosti lze zjistit už v raném věku, a že se v průběhu života podstatně nemění, to znamená, že schopnosti jsou stabilní. Nejznámějším představitelem tohoto pojetí je americký badatel Lewis

M. Terman, který se věnuje longitudinálním bádáním o průběhu života vysoce nadaných lidí (Mönks, Ypenburg, 2002, s. 15 – 16, Hříbková, 2005, s. 51).

Ve Spojených státech se však více ujala takzvaná Marlandova definice, která byla rovněž zařazena k pojetí založenému na schopnostech. Podle této definice, vysoce nadaní disponují takovými schopnostmi, které jsou výrazem jejich možností vysokých výkonů v intelektuální, kreativní, umělecké nebo v jiné oblasti či výrazem jejich vůdcovských kvalit. Jedná se v podstatě o děti, které aby mohly přispět, k rozvoji společnosti potřebují takovou nabídku a podnětná opatření, která nejsou v běžné škole k dispozici. Avšak tato definice je také v mnoha ohledech kritizována. Kritikové nejčastěji zdůrazňují, že tato definice blíže nespecifikuje, v jaké míře musí být příslušný faktor nadání přítomen, aby dítě mohlo být nazýváno za nadané. Rovněž v definici chybí vztah k sociálnímu prostředí, to znamená k rodině, škole a přátelům (Landau, 2007, s. 44 a Mönks, Ypenburg, 2002, s. 16 – 17).

Dále zde patří pojetí kognitivních složek, které se zaměřuje spíše na procesy zpracování informací. Představitelé tohoto pojetí se zaměřují spíše na kvalitativní rozdíly, které vznikají mezi informačními procesy. Zabývají se například tím, čím se liší vysoce nadané děti ve svém způsobu přijímání a zpracování informací od dětí, které jsou průměrné nadané. Středem zájmu tedy není konečný produkt, ale cesta k němu. Někteří autoři tak navrhují místo IQ (intelligenční kvocient) mluvit o QI (kvalita zpracování informací), který vyjadřuje kvalitu zpracování informací. Můžeme tedy očekávat, že tento výzkumný směr nám přinese informace o časných ukazatelích vysokého nadání (Mönks, Ypenburg, 2002, s. 17).

Mönks a Ypenburg (2002) také definují pojetí orientované na výkon, které rozlišuje mezi vlohami a realizací vloh. V podstatě to znamená, že ne všechno, co je v lidech jako vloha, je převedeno do výkonu. I když je vloha předpoklad pro výkon, ne u všech lidí se přítomné vlohy rozvinou. Odborná literatura dokonce hovoří o hodnotě 50 %. To znamená, že padesáti procentům dětí se nedostane dostatečného podněcování a výchovy, které by vedlo k rozvinutí jejich vloh. Výhodou tohoto modelu je, že pro něj není směrodatný jen skutečný výkon, ale že věnují pozornost také činitelům, které ovlivňují uskutečňování vloh. Toto pojetí

říká, že každý člověk má být vychováván tak, aby se mohl vyvinout v souladu se svými schopnostmi (Mönks, Ypenburg, 2002, s. 17 – 18).

Patří zde i sociokulturně orientované pojetí, které vychází z toho, že vysoké nadání se může realizovat jen za vhodného spolupůsobení individuálních a sociálních faktorů. Samotné zhodnocení zvláštních či mimořádných výkonů a vytváření podmínek pro navození zvláštních výkonů je vysokou mírou závislé na politickém a hospodářském přístupu. Z toho vyplývá, že pokud se vzdělávací politika bude soustředit pouze na průměrné a slabší, budou pak nadaní lidé dostávat méně podnětů a nebudou tak moci plně rozvinout své vlohy a schopnosti (Mönks, Ypenburg, 2002, s. 18 – 19 a Hříbková, 2005, s. 118).

Obecně však můžeme konstatovat, že pojem nadání se tradičně vztahuje ke schopnostem a většinou vyjadřuje jejich nadprůměrný až vysoce nadprůměrný stupeň rozvoje. H. J. Eysenck a P. T. Barrett jsou toho názoru, že pojem nadání je většinou definován třemi způsoby. Prvním způsobem je definování nadání jako synonymum s vysokým IQ, které se zjišťuje pomocí testů inteligence. V současnosti je tento způsob preferován a uplatňuje se nejčastěji například v biologických výzkumech nadání. Druhý způsob je vztažení pojmu nadání ke kreativitě. Avšak v tomto případě autoři uvádějí, že na pojem kreativita můžeme nahlížet ze dvou stran. Jednak je to rys osobnosti, ale také to je znak sociálně hodnotného výkonu. Obě pojetí spolu příliš nekorelují. Jedinec, který disponuje kreativním potenciálem, nemusí v životě podávat tvořivé výkony. Třetí způsob vymezuje nadání jako vysoký stupeň rozvoje speciálních schopností. V tomto případě autoři říkají, že vysoké speciální schopnosti nemusí korelovat s vysokým IQ, a proto je dobré vymezovat pojem nadání podle prvního způsobu. Protože se jednotlivá vymezení často překrývají a zaměňují, je velmi těžké najít jednoznačný způsob, jak vymezit a určit hranice mezi pojmy nadání a talent, a proto jsou často chápány jako synonyma. Autoři, kteří tyto pojmy odlišují, pak nadání definují jako biologicky dané, přirozené schopnosti nebo vlohy a talent jako již rozvinuté schopnosti a získané dovednosti (in Hříbková, 2005, s. 30 – 32). F. Gagne se domnívá, že nadání můžeme chápat jako přirozené schopnosti jedince, které jsou pozorovatelné v situacích, kdy se jedinec poprvé setká s určitou činností a je v ní naprostý laik, nebo u malých dětí při spontánní hře či



experimentaci s předměty. O talentu pak lze mluvit v případech, kdy v důsledku dlouhodobého tréninku dosahujeme velmi kvalitních až mistrovských výsledků v dané oblasti (in Hříbková, 2007, s. 9 – 10).

Multidimenzionální pojetí oproti jednodimenzionálnímu vysvětluje nadání jako optimální souhru osobnostních vlastností a kognitivních předpokladů jedince se sociokulturním prostředím, ve kterém se vyvíjí. Problémem je, že velmi často nadané dítě bývá chápáno právě z jednodimenzionálního pohledu, tedy jako dítě s vysokým IQ (Hříbková, 2007, s. 9 – 10). Nadání se tedy nejčastěji vysvětluje a vztahuje ke schopnostem, jak bylo výše uvedeno. Avšak postupným poznáváním byly odhaleny i další komponenty, které se podílejí na určitém mimořádném výsledku. Jedná se zejména o sociálně-kulturní prostředí či motivační charakteristiky (Hříbková, 2010, s. 9).

Prof. Joan Freeman (2011), která je zakladatelkou mezinárodní společnosti ECHA, což je Evropská rada pro vysoké schopnosti, jejich výzkum a rozvoj klasifikuje vysoce nadané jako ty, kteří buď vykazují mimořádně vysokou úroveň své činnosti (v určité oblasti nebo širokém spektru) nebo ti, jejichž potenciál ještě nebyl rozpoznán ani s pomocí testů ani experty. Autorka rozlišuje mezi nadáním u dětí a nadáním u dospělých. Nadání u dětí je tedy obvykle vnímáno jako rychlejší vývoj v porovnání s jeho vrstevníky, zatímco nadání dospělých je viděno ve vysoké úrovni činnosti, která je založena na mnohaleté usilovné práci v určité oblasti. Diskuse o přesné definici nadání a identifikaci nadaných dětí probíhají už mnoho desítek let a určitě budou i nadále probíhat.

## ***4.1 Modely nadání***

Existuje několik modelů, které ovlivňují teoretické a praktické zkoumání intelektových a neintelektových schopností. Modely se vyskytují v různých podobách, od těch nejjednodušších až po ty multidimenzionální a mohou být po určitých přizpůsobeních platné u různých oblastí talentu a specifických skupin nadaných dětí (Machů, 2006, s. 9).

Prvním modelem je americký Renzulliho model tří kruhů. Nadání je v tomto případě vnímáno jako součinnost tří základních složek v harmonii. Jedná

se o nadprůměrnou schopnost, která se skládá z obecné schopnosti a specifické schopnosti, tvořivost, která je charakteristická originalitou myšlení a tvůrčí vynalézavostí a zaujetí pro úkol, které vyjadřuje vysokou motivaci, odolnost, vytrvalost a pracovitost (Sejvalová, 2004, s. 11 – 12).

Druhým modelem je holandský Mönksův vícefaktorový model nadání. V tomto pojetí na sebe vzájemně působí nejen faktory individuální, ale také faktory sociální, resp. rodina, škola a přátelé. Neodráží-li sociální potřeby vývojové potřeby dítěte, pak nedojde k dostatečné interakci a může případně zůstat i na úrovni, která vývoji dítěte neodpovídá. To znamená, že o nadání můžeme hovořit tehdy, až do sebe všech šest faktorů zapadne. Jedná se o tyto faktory: motivace, kreativita, vysoká schopnost, škola, přátelé a rodina (Machů, 2006, s. 10, Sejvalová, 2004, s. 12).

Třetím modelem je americký Sternbergův triarchický model nadání. Základem tohoto modelu je nesouhlas s objektivitou měření IQ inteligenčními testy. Sternberg zpochybňuje především to, že tyto testy jsou schopny hodnotit míru adaptace jedince v neznámých situacích. Podle něj testy měří pouze jednu z více složek inteligence. Podle Sternberga je inteligence schopnost učit se ze zkušenosti, dobře uvažovat, pamatovat si podstatné informace a dobře zvládat požadavky každodenního života. Na základě této teorie pak definuje tři druhy nadání. Jedná se o nadání analytické, syntetické a praktické. Zároveň zdůrazňuje, že úspěchu lze dosáhnout jen vyvážeností mezi těmito třemi složkami. Analytické nadání umožňuje jedinci rozebrat problém a rozumět všem jeho částem. Lidé, kteří disponují analytickým nadáním, jsou úspěšní v klasických inteligenčních testech. Syntetické nadání se objevuje u jedinců, kteří dobře zvládají adaptaci v nových situacích. Tito lidé nemusí nutně dosahovat nejvyšších výsledků v IQ testech, protože často vidí v zadání hlubší souvislosti, než které zadavatel původně zamýšlel. Praktické nadání v sobě zahrnuje aplikaci jakýchkoli analytických či syntetických schopností do praxe (Sejvalová, 2004, s. 13 – 14).

Posledním modelem je kanadský Gagného diferencovaný model nadání a talentu. F. Gagné definuje nadání především jako přirozenou schopnost podávat nadprůměrné výkony v jedné či ve více oblastech a talent jako rozvinutou schopnost, která je získaná systematickou přípravou. Rozlišuje čtyři skupiny

obecného nadání. Patří zde intelektové, tvořivé, socioafektivní a senzomotorické nadání, které se dále ještě realizují ve specifických schopnostech. Uprostřed pak ještě působí takzvané katalyzátory, které mohou kladně či záporně přispívat k projevení talentu (Machů, 2006, s. 11 – 12, Sejvalová, 2004, s. 14 – 16).

## **4.2 Kritéria a druhy nadání**

Zvláštní nadání se může projevit v několika oblastech. Jedná se o oblast intelektových schopností, která zahrnuje obecné verbální, početní, prostorové a paměťové schopnosti. Kombinace těchto schopností může být základem pro další druhy talentů. Další oblastí jsou specifické akademické vlohy, jež jsou realizací intelektových schopností v konkrétních specifických oblastech. Dále se může jednat o kreativní nadání, které pomáhá jedinci tvořit neustále nové nápady a produkty. Často je kreativní nadání pokládáno za součást každého nadání. Vědecké schopnosti jsou realizací intelektových a kreativních schopností. Může se dále členit na technické, matematické, jazykové nadání a mnohé jiné. Další oblastí nadání je vůdcovství ve společnosti či mechanické (zručné) schopnosti, jež jsou velmi úzce spjaty s talentem v umění, vědě i strojírenství. Úspěch spočívá především ve schopnosti manipulace, prostorové představivosti a ve vnímání vizuálních vzorů, detailů, podobností i rozdílů. Dalšími dvěma oblastmi nadání jsou talent v krásném umění a psychomotorická schopnost, která zahrnuje nadání na různé druhy sportů či umělecké pohybové aktivity. Mezi jednotlivými druhy nadání nemůžeme určit přesnou a jasnou hranici. Všechny tyto nadání se vzájemně doplňují a ovlivňují (Mönks, Ypenburg, 2002, s. 27 a Machů, 2006, s. 12 – 13).

Howard Gardner (in Koenig, 2004) zkoumal lidskou inteligenci a na základě těchto výzkumů definoval sedm oblastí inteligence, přičemž, dle jeho názoru, má každá lidská oblast přinejmenším jednu z nich. Těchto sedm oblastí inteligenci jsou označovány jako centra nadání. Patří sem nadání pro jednání s lidmi (komunikace, vnímavost), pohybové nadání (tělesné pohyby, zacházení s předměty, koordinace zraku, práce rukou), jazykové nadání (práce se slovy, vedení jednání, psaní, instruování), emoční a duchovní nadání (empatie, duchovní

a filozofické myšlení, introspekce), hudební nadání (tvorba rytmů, melodií, dobrý sluch, hudební paměť, udržení tempa, zpěv, hraní na hudební nástroje), vizuální a prostorové nadání (přetváření myšlenek do obrazů a trojrozměrného prostoru) a logické nadání (práce s čísly, logické uvažování, tvorba hypotéz, myšlení z hlediska příčiny a důsledku, myšlení ve vzorcích a pojmech).

Jiné členění dělí nadání podle způsobu, jakým společnost přijímá a hodnotí, různé druhy superiority. Můžeme tak rozlišovat vzácné nadání, jehož nositelů je velmi málo. Toto nadání vede k reformování společnosti a život se tak stává snadnější a srozumitelnější. Druhým typem je obohacující nadání, které obohacuje společnost, vytváří společenskou nadstavbu, kultivuje myšlení, komunikativnost a senzitivitu lidí a to prostřednictvím objevů a uměleckých děl. Třetí typ je vymezené nadání, které označuje vysoké výkony jedinců, kteří pracují v intelektuálních službách, jako je například povolání učitele, sociálního pracovníka, právníka a jiné. Takových jedinců je v každé společnosti omezené množství. Poslední typ je neobvykle nadání. Jedinci s tímto nadáním dosahují takových výkonů, které jsou na hranicích lidských možností v určité a velmi úzké oblasti. Při vypracovávání kritérií samotní tvůrci upozorňují na to, že samotná kritéria, která slouží k posouzení nadání, jsou proměnlivá. Mohou se měnit v závislosti na změnách v kulturně-sociálním kontextu. Obecně můžeme kritéria pro posuzování nadání stanovit s ohledem na oblasti či obor nadání, na věk nositelů nadání, s ohledem ke zvolenému modelu, koncepci nadání a s ohledem k možnostem identifikačních metod (Hříbková, 2005, s. 37 – 40).

K vymezení úrovně a existence nadání můžeme použít pět známých kritérií. Je samozřejmé, že některé nadané děti nebudou disponovat všemi složkami. Definice těchto kritérií se neváže jen na nadání dětí, ale otevírá zde problém vývoje kontinuity nadání od dětství do dospělosti. Prvním kritériem je kritérium excelentnosti, což znamená, že jedinec vykazuje znamenité schopnosti či dovednosti v některé oblasti či v několika oblastech najednou ve srovnání s ostatním průměrným vzorkem vrstevníků. Jedná se o posouzení z kvalitativního hlediska. Kritérium rarity značí, že se nadání vyskytuje jen vzácně. Takový počet talentů bývá nejčastěji vymezován mezi dvěma až deseti procenty z populace pro každý druh talentu. Některé talenty se mohou překrývat. Další kritériem je

kritérium produktivity, kdy nadaný prokazuje v oblasti svého nadání určité produkty činnosti nebo k tomu alespoň směřuje. Kritérium prokazatelnosti upozorňuje na to, že nadaný jedinec své nadání demonstruje a to i opakovaně. Ve výkonu by se však neměl odrážet faktor náhody. Posledním kritériem je kritérium užitečnosti, což znamená, že jedinec s rozvinutými schopnosti a dovednostmi jimi směřuje k tomu, že rozvíjí sám sebe a tím i společnost (Machů, 2006, s. 13).

## 5 NADANÍ ŽÁCI

V předešlé kapitole jsem vysvětlila pojem nadání a uvedla jeho základní charakteristiky a problematiku, v této části bych se ráda zaměřila na problematiku nadaných dětí. Pojmy nadání a talent se často užívají jako synonyma. Pedagogové a vědci tyto dva pojmy však odlišují. Jsou toho názoru, že termín nadání ukazuje na mimořádné nadání ve více oblastech, zatímco talent znamená být vynikající jen v jedné oblasti. V praxi tedy neexistuje shoda v používání těchto dvou pojmů (Mönks, Ypenburg, 2002, s. 29).

Již od předškolního věku je nadaným dětem věnována pozornost v kurikulárních dokumentech České republiky. Jedná se zejména o Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, Bílou knihu a legislativně je vzdělávání nadaných dětí zakotveno ve školském zákoně 561/2004 Sb. a ve vyhlášce č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání je členěn do dvanácti kapitol a přístup ke vzdělávání mimořádně nadaných dětí je popsán v kapitole 9. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání upozorňuje na to, že svou rámcovostí umožňuje rozumné přizpůsobení školního, třídního i individuálního vzdělávacího programu, respektive jeho obsahu i podmínek, mimořádných schopnostem dětí. Popřípadě je možno jej doplnit nabídkou dalších aktivit podle zájmů a mimořádných schopností a nadání dítěte. Rozvoj a podpora těchto mimořádných schopností by pak měla být zajišťována a organizována tak, aby nebyla jednostranná a neomezila pestrost a šíři obvykle vzdělávací nabídky (Jeřábek, Tupý, 2005).

Od 1. 9. 2013 vešel v účinnost upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV). Do RVP ZV tak byla začleněna finanční gramotnost a dopracovaná nebo upravená byla také některá aktuální a důležitá témata a to v oborech Matematika, Cizí jazyk a Další cizí jazyk. V obecných částech došlo k minimálním úpravám, které se netýkaly vzdělávání nadaných žáků (Anon, 2013).

Vzděláváním nadaných se věnuje i Bílá kniha (2001), kde se uvádí, že schopní a nadaní přinášejí do společnosti kvality, kterými je pak možné se prosadit v konkurenci jiných států. Bílá kniha zároveň zdůrazňuje, že v našich poměrech stále chybí ucelený systém vzdělávání nadaných jedinců. Bílá kniha vytváří řadu doporučení, která například říkají, že základem péče o mimořádně nadané jedince musí být zájmové činnosti co nejširších vrstev obyvatelstva. Zároveň je třeba, aby do vzdělávání učitelů byly vkomponovávány nové a moderní poznatky z této oblasti. Je třeba nabízet širokou škálu zájmových činností, vytvářet, překládat a upravovat odborné texty, pomůcky a další metodický materiál pro učitele, realizovat ucelený systém péče o jedince v ČR, vybudovat centrální odborné pracoviště, které by mohlo propojit poradenskou, pedagogickou a výzkumnou činnost v této oblasti, v regionech zřídit při pedagogicko-psychologických poradnách funkci koordinátora, který by měl přehled o všech potřebách a možnostech v této oblasti, pokračovat a rozvíjet tradici úspěšných soutěží, podporovat výzkum, vytvářet programy péče o nadané a umožnit nadaným jedincům vertikálně i horizontálně prostupovat vzdělávacím systémem bez ohledu na jeho věk (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha, 2001).

Vyhláška č. 73/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, definuje pojem mimořádně nadaný žák. V § 12 odst. 1 říká že: „...*mimořádně nadaným žákem se pro účely této vyhlášky rozumí jedinec, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých rozumových oblastech, pohybových, uměleckých a sociálních dovednostech*“ (§ 12 odst. 1 Vyhlášky č. 73/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů).

Mnoho odborníků, kteří se zabývali výzkumem nadaných, zkoumalo osobnostní rysy talentovaných jedinců, protože věřili, že talent můžeme rozpoznat převážně podle charakteristik. V současnosti se však tato hypotéza považuje za nepodloženou. Avšak místo konkrétních vlastností můžeme rozlišit obecné osobnostní charakteristiky nadaných dětí. Jedná se o takové charakteristiky, které jsou pro nadané jedince zpravidla typické, i když jimi nemusí disponovat všichni. Tyto charakteristiky se mohou objevovat v různých obdobích a jsou patrné

především při zapojení dítěte do výchovně-vzdělávacího procesu (Machů, 2006, s. 19 – 20).

Mezi tyto typické charakteristiky patří v kognitivní oblasti výborná logická paměť, rychle a kvalitní učení bez potřeby procvičování, použití vyspělých myšlenkových procesů, lepší porozumění abstraktním pojmům oproti vrstevníkům, vidění neobvyklých vztahů a souvislostí, dobré pozorovací schopnosti, rozlišení i nepatrných detailů, rozvinutá slovní zásoba, mnoho různých zálib a koníčků a dlouhodobá koncentrace v oblastech svého zájmu. Dále tyto jedinci umí číst s porozuměním již v předškolním věku a mají v určitých oborech mnoho znalostí, které si jsou schopni rychle zapamatovat, vybavit a bez obtíží aplikovat (Sejvalová, 2004, s. 16 – 19, Landau, 2007, s. 50 – 51, Machů, 2006, s. 19 – 20).

V afektivní oblasti se jedná o tyto charakteristiky. Nadaní jedinci jsou vnitřně motivovaní, vytrvalí a jdou si za svým cílem, neochotně se podřizují autoritě, oplývají smyslem pro humor, mají rozvinutý cit pro morálku a spravedlnost, neradi se podřizují pravidlům a nechtějí spolupracovat s ostatními. Zároveň tyto jedinci intenzivně prožívají okolní dění a jsou přecitlivělí. Dále mají neobvyklou smyslovou vnímavost, kladou sobě i ostatním vysoké požadavky a uvědomují si vlastní odlišnost (Machů, 2006, s. 19 – 20, Sejvalová, 2004, s. 16 – 19, Landau, 2007, s. 50 – 51).

Většina z těchto charakteristik v nás může budit dojem, že se jedná o takového žáka, který je vysněným dítětem všech učitelů. Avšak na tuto problematiku je třeba nahlížet i z druhé strany (Machů, 2006, s. 19 – 20).

Ellen Winnerová považuje za vysoce nadané dítě, takové dítě, které se vyznačuje určitými atypickými příznaky. Mezi tyto příznaky patří záhy se projevující vyzrálost, dítě je tak vývojově před svým věkem a zároveň tyto děti dělají rychlejší pokroky než normální děti, protože je učení prostě baví. Další příznak je důslednost při dodržování určitého scénáře. Nadané děti se nejenom učí rychleji, ale také úplně po svém. Posledním příznakem je nezvladatelná lačnost po vědění. Je to obdivuhodná směsice obsesivního zájmu v určité oblasti spojená se schopností učit se. Nejvýraznějším znakem pro nadané dítě je schopnost dávat



věci a city do souvislostí, navíc nadané dítě přistupuje ke všemu, co dělá, s obrovskou chutí a hravostí (Landau, 2007, s. 48 – 50).

Osobnostně–vývojový přístup považuje za nadané dítě takové, které dosahuje mimořádných výkonů v určité oblasti ve srovnání se svými vrstevníky. Tento přístup zároveň rozlišuje takzvané manifestované a latentní nadání. Jedná se o přístup, který připouští označení nadané dítě i u těch jedinců, kteří dosud své nadání nedemonstrovali. Manifestované nadání se projevuje u dětí staršího školního věku, kde můžeme už konkrétně mluvit o různých druzích nadáních podle oblasti projevu (matematické, výtvarné, hudební, jazykové, sportovní nadání a mnohé jiné). Latentní nadání je nadání, které se u dětí z různých důvodů ještě nestihlo projevit, ačkoli tyto děti v sobě tento potenciál mají. Jedná se o takzvané potenciálně nadané děti a nejčastěji se to projevuje u dětí předškolního věku a mladšího školního věku, kdy můžeme o těchto dětech hovořit jako o všeobecně nadaných bez výrazné vyhraněnosti zájmů. Za mimořádně nadané dítě můžeme tedy považovat takové dítě, které velmi brzy ve svých projevech manifestuje vývojovou akceleraci a je těmito projevy nápadný oproti svým vrstevníkům. Dále se jedná o dítě, které podává v určité oblasti vynikající výkony, které jsou ve srovnání s vrstevníky výjimečné a u kterého byl opakovaně zjištěn osobnostní potenciál pro podávání mimořádných výkonů, který se však dosud nemusí běžně projevovat (Hříbková, 2005, s. 35 – 36).

V nejširším slova smyslu můžeme chápat nadané děti jako děti, které jsou identifikovány kvalifikovanými osobami jako děti s přednostmi význačnými pro schopnost vysokého výkonu. Tyto děti pak vyžadují odlišné vzdělávací programy a služby, které jsou poskytovány nad rámec běžně poskytovaných vzdělávacích programů a služeb, aby mohly přispět ke svému prospěchu i k užitku celé společnosti (Fořtíková, 2009, s. 8).

Mezi definice, které měly velký význam, pro další bádání v této oblasti, patří i definice Paula Wittiho, který tvrdí, že nadané či talentované dítě je takové dítě, které soustavně vykazuje významné výkony a to v jakékoliv hodnotné oblasti snažení. Witty považuje za hodnotnou oblast snažení mnohem více, než jen existenci jediného kritéria, například IQ. Čímž autor říká, že nejsou ani tak důležité vlastnosti osobnosti, jako její činy a skutky. Další autoři pak definici

Wittiho rozvedli a definovali šest základních oblastí, ve kterých se vyšší schopnost může projevit. Je to intelektová schopnost, schopnost tvořivého myšlení, vědecká schopnost, schopnost sociálního vůdcovství, mechanické schopnosti a talenty ve výtvarném umění. Svým způsobem se jedná o velmi důležitou definici, protože se jedná o první definování oblastí, ve kterých se může nadání projevit. Velmi důležité ve společnosti je uvědomění si, že nadání žáci, potřebují specifické vzdělávací systémy a odlišný vzdělávací přístup. Uznání této skutečnosti může vést k vytvoření takových vzdělávacích institucí a organizací, které mohou soustavně poskytovat nadaným lepší podmínky (Anon, 2001).

Mönks a Ypenburg (2002) rovněž definují několik důležitých znaků vysokého nadání u dětí a i oni zdůrazňují, že se nejedná o úplný výčet a že tyto znaky se nemusí projevit u všech nadaných dětí. Nadané děti mají z psychologického hlediska vývojový předstih, to znamená, že mívají časně intelektuální zájmy, které nejsou typické pro jejich vrstevníky. Tyto děti jsou už v útlém věku velmi zvědavé a dychtivé po učení, navíc jsou obdařeny nekonečným množstvím energie. Nadané děti dovedou pracovat velmi soustředěně a odpovědně a rovněž dokážou dělat více věcí současně, mají výtečnou paměť a široké spektrum zájmů a také mají zvláštní smysl pro humor. Dalšími znaky jsou silný perfekcionismus a sklon dělat věci bezpodmínečně sám a vlastním způsobem. Tyto děti velmi záhy začínají přemýšlet o smyslu života a dávají dospělým složité a záludné otázky. Charakteristické pro tyto děti je snaha začít velmi brzy číst a psát, čemuž mnozí učitelé nejsou příznivě nakloněni. Nadané děti si velmi brzy vytváří vlastní systémy počítání a zároveň disponují pasivní slovní zásobou (to znamená, že více slovům rozumí než je množství, kterým se vyjadřují). Zároveň jsou schopny rozeznávat souvislosti, porozumět příčinným souvislostem a jsou schopny pochopit, že objekt stále existuje, i když jej už nemohou vidět. Tyto děti mají předstih i v psychomotorické oblasti. Jak jsem již zmiňovala, jedná se o neúplný výčet, avšak je třeba si uvědomit, že jestliže nerozeznáme dychtivost dítěte po vědění a učení nebo jej naopak brzdíme či negujeme, můžeme mu tím způsobit vážné poruchy vývoje (Mönks, Ypenburg, 2002, s. 33 – 37, Urban, 2002, str. 22).

Existuje několik forem projevů nadaných dětí, protože každé dítě je individualitou a nadání může projevovat nebo také neprojevovat různými způsoby. Prvním typem nadaného dítěte je úspěšně nadaný, který je konformním jedincem, a který se podřizuje svému okolí. Jeho schopnosti se navenek již projevují, proto je přijímán jako nadprůměrný. Nemá závažnější problémy, dosahuje výborných studijních výsledků a není těžké takového jedince identifikovat. Náročný nadaný je sebevědomý, tvrdohlavý, nevyrovnaný a klasická výuka ho nudí. Tento nadaný jedinec nerespektuje autoritu, a proto je u dospělých výrazně neoblíben (Machů, 2006, s. 22 – 23, Hříbková, 2012, s. 25).

Oproti tomu utajený nadaný je velmi plachý, tichý, nesmělý a okolnímu prostředí se zcela přizpůsobuje. Skrývá své vlohy, aby mohl být přijat do společnosti. Má velmi nízké sebevědomí a není si svými činy vůbec jistý. Jeho nadání bývá často neodhaleno. K tomuto typu talentu patří nejčastěji děvčata (Machů, 2006, s. 23).

Nadaný „odpadlík“ velmi trpí v klasickém školním systému. Nepochopení ze strany spolužáků a učitelů jej donutilo stát se negativním činitelem. Tento nadaný jedinec nespolupracuje, neplní úkoly a nebývá přijímán ani ze strany učitele ani ze strany kolektivu (Portešová, 2004).

Dalším typem je nadaný s dvojí výjimečností. Takový typ nadaného jedince může krom svého nadání ještě podléhat nějaké specifické poruše učení, jakémukoliv tělesnému či duševnímu handicapu nebo emocionálním problémům. Tento jedinec je frustrovaný, bezmocný s velmi nízkým sebevědomím. Jeho nadání bývá často vlivem jeho dalšího handicapu odsouváno až na konec zájmu (Sternberg, 2004, s. 100 – 103).

Samostatný nadaný je dítě autonomní, nevyhledávající příliš okolí, realistický s dobrým sebehodnocením. Školu bere jako nutnost a snaží se z ní dostat, co nejvíc. Často se uplatňuje v mimoškolních aktivitách. Posledním typem je vysoce tvořivé dítě. Jedná se o nadaného, který neustále něco vymýšlí, tvoří, experimentuje a který se nedokáže přizpůsobit pevnému školnímu systému. Neustále opravuje, chce měnit pravidla, špatně se ovládá a jeho chování tak bývá velmi konfliktní. Často tento typ jedince selhává ve všech testech, protože

v zadání se soustředí na hlubší souvislosti (Machů, 2006, s. 24 – 25, Hříbková, 2012, s. 26).

Každý nadaný jedinec si zaslouží, aby jeho nadání bylo, co nejdříve identifikováno a bylo mu tak umožněno se speciálně vzdělávat a rozvíjet. Machů (2006) uvádí, že kdyby měly všechny děti šanci na plný rozvoj svých schopností, dokázalo by 20 až 25 % dětí vyniknout v určité lidské oblasti. Identifikace by tak měla proběhnout v několika etapách. Nejprve navržením na základě výsledků testu, pak by měla proběhnout konzultace s učitelem, který žáka dobře zná, dále by mělo dojít k další nominaci ze strany blízkých rodinných příslušníků či pomocí dalších testů (kreativity, alternativní psychofyziologické měření, rozbor žákových prací a jiné) a poté by měl proběhnout závěrečný krok v podobě ubezpečení ve správnosti určení nadání dítěte (Sejvalová, 2004, s. 43, Machů, 2006, s. 25).

Stejně tak, jako je problematické nejednotné vymezení pojmů nadání, jsou odlišné i přístupy k identifikaci nadaných žáků. Jinak tedy budeme měřit nadání u předškolních dětí, jinak u školní mládeže a jiné metody použijeme u diagnostikování nadání u dospělých jedinců.

Někteří autoři zpochybňují výsledky testů ve velmi raném věku pro jejich nedostatečnou výpovědní hodnotu vzhledem k dalšímu rozvoji schopností, avšak je třeba také brát v potaz skutečnost, že pokud je nadání diagnostikováno včas, např. ještě před vstupem do školy, může být takovému jedinci nabídnuta mnohem efektivnější podpora v rozvoji jeho schopností. Navíc raná identifikace působí také jako prevence, například proti takzvanému podvýkonu, což je pozorovaný rozpor mezi změřeným potenciálem a aktuálním výkonem dítěte. Mezi objektivní metody patří IQ testy, standardizované testy výkonu, didaktické testy a testy kreativity. Mezi subjektivní metody patří nominace skupiny učitelů, nominace spolužáky, rodičovská nominace, vlastní navržení, hodnocení výsledků činnosti a zapojení do soutěží (Fořtíková, 2009, s. 21 – 22).

Co je tedy důležité a čeho si všímat, když chceme posuzovat nadání svých dětí? Především pozitivních projevů. Protože případné problémy či negativní projevy mohou být způsobeny jeho nadáním. Je tedy velmi důležité, aby rodiče i učitele sledovali veškeré projevy nadaných dětí. Zároveň si však musíme

uvědomit, že nadané dítě se nemusí projevovat všemi výše uvedenými znaky (Dočkal, 2005, s. 127).

## **5.1 Problémy nadaných žáků**

Nadané děti jsou specifické svým odlišným sociálním a emocionálním vnímáním a chováním. Tímto faktem se v průběhu vývoje zabývala již velká řada odborníků. Americký sociolog Webb rozlišoval mezi dvěma zdroji problémů u nadaných dětí. Prvním z nich jsou exogenní zdroje, které pramení z reakce na okolí a druhé jsou endogenní zdroje, které souvisí s vlastnostmi. Odborníci se rozcházejí v názorech, týkajících se četnosti možného výskytu problému u nadaných dětí (Machů, 2006, s. 20).

Jedním z problémů těchto jedinců je nerovnoměrný vývoj. Nadané děti jsou často charakterizovány jako děti s disproporcionálním vývinem, to je rozdílem ve vývoji v kognitivní oblasti a v oblasti fyzické, motorické a sociálně-emocionální. Proto dochází k tomu, že nadané děti často plynule čtou, ale se základními motorickými dovednostmi si nevedí rady, stejně je tomu i u grafomotorických schopností. Navíc průměrně vyvinuté verbální schopnosti dětí často nedokážou vyjádřit složité myšlenkové pochody těchto dětí, přičemž tak dochází k nedorozuměním mezi vrstevníky a dospělými a hrozí zde i identifikace dítěte jako podprůměrného. Děti s nadáním jsou schopny pochopit mnohé náročné situace, ale vlivem tohoto asynchronního vývoje je v praxi nedokážou zvládnout (Landau, 2007, s. 105, Machů, 2006, s. 21 – 22).

Nadané děti mohou mít problémy i v oblasti interpersonálních vztahů. Pro tyto děti je mnohem lepší mít partnery, kteří budou sdílet podobné zájmy a budou mít podobně zralé myšlenkové pochody. V případě, že tomu tak není a dítě je častěji umístováno do kolektivu svých vrstevníků, mívá pocit osamocení, nepochopení a proto tyto děti raději vyhledávají společnost dospělých či starších dětí. Vzhledem k tendenci těchto dětí vše organizovat, vymýšlet různá pravidla a očekávat poslušnost, dochází k mnoha konfliktům mezi dítětem a okolím. Problémy u nadaných dětí jsou spojeny i s častou neschopností navázat kontakt a spolupracovat s ostatními (Hříbková, 2005, s. 100, Machů, 2006, s. 21 – 22).

Nadané děti trpí rozsáhlou sebekritikou. Nadané děti díky své schopnosti vidět všechny možnosti a alternativy si mohou idealisticky představovat, čeho všeho by mohly dokázat, ale zároveň také vidí, jak daleko jsou od vysněné představy, což často vede k jejich existenčním depresím. Nadaní jsou na jednu stranu schopni vidět všechny možnosti a varianty, ale na stranu druhou také vidí potenciální problémy, které s tím souvisí. A proto mohou a v mnoho případech mají tendenci vyhýbat se riskování, což vede k podvýkonnosti a celkové pasivitě (Portešová, 2004, Machů, 2006, s. 21 – 22).

Nadané děti mají ohromnou dávku ctižádosti. Jsou to neskuteční perfekcionisté a za každou cenu musí být vždy a za každých okolností bezchybní. Často stanovují sobě i ostatním velmi vysoké až nereálné cíle a následně jsou pak zklamáni, pokud jich oni sami nebo jejich okolí nedokáže dosáhnout. Svou nespokojenost pak dávají najevo prudkými reakcemi a to i přesto, že jejich výkon byl ve srovnání s ostatními vynikající. Perfekcionismus pak může být překážkou v kariéře. Nadané děti si v průběhu dospívání uvědomují všechny své schopnosti v mnoha oblastech. A proto když dojde na volbu povolání, je pro ně velmi těžké zvolit jen jednu oblast, a když zvolí, objevují se pocity, že rozhodnutí mohlo být špatné. Následně se pak tyto děti mohou vyhýbat jakémukoliv rozhodování.

Neustále hodnocení a kritika výkonu dítěte v rodinách je v mnoha případech každodenní náplní, což vede k tomu, že jakékoli sebehodnocení je pak vhaněno až do extrému a nadané dítě se pak na sebe zlobí za případné selhání či neúspěch. Navíc špatně zvolený vzdělávací systém může nadané dítě rovněž vehnat do pasti deprese. Nadané dítě se pak uzavírá do depresivních stavů, neboť má pocit, že se ocitl v neřešitelné situaci (Blackburn, Ericson, 1986, Machů, 2006, s. 21 – 22).

Už z charakteristiky vyplývá, že nadané dítě je velmi odlišné od svých vrstevníků a to by měla mít na vědomí nejen jeho rodina, ale i příslušná vzdělávací instituce. Na základě případného nepochopení dítěte často svůj dar nerozvíjí, s čímž jsou spojeny velké problémy (Machů, 2006, s. 22).

Vzhledem k výše uvedenému je třeba si uvědomit, že nadané dítě není prototypem dokonalého dítěte, které je ve všem první a kterému jde snadno úplně všechno (Hříbková, 2007, s. 27).

## **5.2 Nadaný žák a rodina**

První výzkumy, které byly zaměřeny na zmapování charakteristik rodinného prostředí nadaných dětí, se ve velké míře realizovaly od 70. let minulého století. Opětovný zájem o rodinné prostředí nadaných dětí vzbudily osobnostní modely nadání, ve kterých se rodinné prostředí v různých podobách objevovalo. V tomto období se tak sledovaly dílčí i tradiční údaje o rodinách, ale i přesto byla rodina a rodinné prostředí považováno spíše za určité „pozadí“, které může podporovat nebo naopak utlumit nadání a talent dítěte (Hříbková, 2005, s. 114).

Rovněž můžeme najít i výzkumy, které se zaměřují zjišťováním některých proměnných jako ukazatelů kvality rodinného prostředí. Zpočátku tyto výzkumy zkoumaly spíše vztah mezi samotným nadáním a kvalitou rodinného a domácího prostředí, které bylo nejčastěji představováno prostřednictvím socioekonomického statusu a dosaženého vzdělání rodičů. Tak například již ve výzkumu Laznibatové, který byl proveden na Slovensku, se ukázalo, že v případě intelektového nadání dětí mají otcové vysokoškolské vzdělání v 70 % případů a matky v cca 65 % případů. Vzdělání rodičů, jako důležitý faktor, který pozitivně ovlivňuje školní výsledky a rozvoj intelektu dítěte je zkoumán již od prvních výzkumů.

Dále byly ve výzkumech zkoumány další faktory, například výchovný styl rodičů, věk otce a matky při narození dítěte, počet dětí v rodině, pořadí narození dítěte a klima v rodině. Z výsledků těchto výzkumů tedy vyplynulo, že nadané děti se nejčastěji rodí jako první v pořadí, starším rodičům s vysokoškolským vzděláním, v rodinách panuje emocionální jistota a otevřená komunikace s dětmi. Kritické těchto výzkumů vycházejí především z toho, že se sledují jen dílčí a jednotlivé parametry a to pak vede ke generalizovaným tvrzením a zároveň, že vzorek rodin s nadanými dětmi pochází jen z těch rodin, které děti umístily do určitého výchovně-vzdělávacího programu pro nadané nebo do nějaké speciální školy pro nadané. Chybí tak údaje o dalších rodinách s nadanými dětmi, a proto kritické takové výzkumy považují za málo přínosné (Hříbková, 2005, s. 114 – 115)

Z výzkumu, který provedl Colangelo a Dettman vyplynulo, že rodiče mají s nadanými dětmi spíše vztahy, které nelze popsat. Na jedné straně mohou být harmonické, na druhé straně musí dítě překonávat řadu překážek ve vztahu k rodičům. Autoři také poukazují, že ačkoli existuje studie, která říká, že domácí prostředí a rodinné vztahy mají vliv na pozdější výkon dítěte s vysokými schopnostmi, existuje stále velký zmatek v tom, které rodinné vlivy jsou ty nejdůležitější. Z dalších výzkumů pak vyplývá, že vhodné je zkombinovat přímé kognitivní interakce a podporu inteligence a znalostí spolu s nepřímou podporou – odvaha, riskování, získávání nových zkušeností, což vede k vytvoření podmínek k aktualizaci intelektového potenciálu dětí (Hříbková, 2005, s. 114 – 116, Heider, 2008).

Zvláštní projevy nadaných dětí u rodičů často vyvolávají obavy, že jejich dítě je problémové, jiné než ostatní a nepřizpůsobivé. Rodiče se pak cítí nekompetentní vychovávat a stimulovat své dítě, což někdy vede až k tomu, že na to plně rezignují. Zároveň intelektová a emocionální nevyrovnanost nadaného dítěte je stresující, jak pro dítě, tak pro samotné rodiče. Dítě má tak pocit, že nespĺňuje očekávání rodičů. Všechny tyto problémy, které se mohou vyskytovat v rodinách s nadaným dítětem, by neměly vést k zavádějícím interpretacím, protože všechny nadané děti nemusí být a nejsou pro své rodiny vždy problémem (Hříbková, 2005, s. 114 – 117).

Jedním z klíčových vlivů na budoucí úspěšnost dítěte ve škole či profesi, je rodinné a kulturní zázemí dítěte. Z výchovných ukazatelů pak hraje důležitou roli výchovný styl a to především autonomie dítěte, vedení k zodpovědnosti a prostor pro vyjádření vlastního úsudku. Dále také hodnotová orientace rodiny v oblasti poznání a umění a stabilita vztahů v rodině. Z kulturně společenských vlivů je uváděna příznivá interakce ve společnosti na poli poznání, tedy přítomnost stimulujících osobností a názorů a poznání jako významná společenská hodnota, svoboda projevu a snášenlivost vůči neobvyklým stanoviskům (Anon., 2008).

Výzkumy nebyly prováděny ale jen v zahraničí, ale také v českých podmínkách, kde měly za cíl zjistit, zda rodinné klima českých rodin s nadanými dětmi vykazuje kvality, které dle zahraničních studií podporují plné rozvinutí



potenciálu nadaných dětí. Z výzkumu například vyplynulo, že nadané děti se častěji vyskytují v rodinách, kde se nadání v určité podobě již dříve vyskytlo a zároveň tento jev nemůžeme s jistotou přisoudit jen biologickým nebo jen sociálním souvislostem. A že rodiny, kde se již nadání vyskytlo, jsou schopny lépe rozpoznat jeho příznaky a rychleji reagovat při podpoře nadaného dítěte. České rodiny se tak dělí do dvou skupin. První skupinou jsou rodiny, které již mají zkušenosti s nadáním v širší rodině a jsou schopny nadání dříve identifikovat. Tyto rodiny se orientují na poznání a dobré vztahy v rodině, nadání dítěte přijímají a hodlají je rozvíjet. Tyto rodiny jsou ve dvoutřetinovém zastoupení. Druhou skupinu tvoří rodiny, cca z jedné třetiny, které jsou bez vyhraněného vztahu k poznání. Tyto rodiny tak většinou nemají zkušenost s nadáním v širší rodině, a proto je nadání jejich dítěte identifikováno většinou později a pomocí pedagogických či jiných pracovníků. Jejich orientace pak směřuje více na úspěch a kariéru a k nadání svého dítěte nemají vyhraněný postoj. Dále z výzkumů vyplynulo, že vzdělání otce a matky a socioekonomická úroveň výrazně ovlivňuje úroveň naměřené hodnoty IQ u dětí (Anon, 2008).

Jedny z nejdůležitějších poznatků pro rodiče je to, že dítě potřebuje mít pocit a jistotu, že ho rodiče mají rádi a to takové, jaké je a také to, že je sice důležité sdílet s dítětem školní problémy, ale také mu, už od raného věku, nechat nějakou odpovědnost (Landau, 2007, s. 100).

Pro rozvíjení všech druhů dětských talentů v rodině je velmi důležité stanovit pravidla, v rámci kterých se dítě může svobodně pohybovat, dále je důležitý čas, který rodiče dítěti věnují k podporování jeho zájmů, úcta k dítěti a důvěra v jeho schopnosti, rovněž emoční podpora poskytovaná dítěti a zájem o jeho problémy, stimulace intelektu a motivace dítěte, nepochybně i význam připisovaný úspěchu, dobrým výkonům a vytrvalosti v práci, vysoká, ale schopnostem dítěte přiměřená očekávání, význam, který se v rodině připisuje vzdělání a spolupráce rodiny se školou. Důležitá je také včasná představa rodičů o profesní budoucnosti dítěte, pokud koresponduje s představami samotného dítěte (Dočkal, 2005, s. 136).

Dočkal (2005) definoval deset zásad, které mají rodiče směřovat k tomu, co mají dělat, pokud chtějí podpořit rozvoj talentu svého dítěte. První zásadou je

mít rád své děti a dávat dětem tuto lásku najevo. Rodiče by tak v první řadě měli fungovat jako emoční opora. Důležité je přistupovat ke všem dětem stejně, bez ohledu na jejich nadání. Není vhodné porovnávat děti a dávat jedno druhému za příklad. Rodiče by neměli označovat své dítě za nadané a jiné za nenadané, protože každé dítě je nadané jiným způsobem.

Dále by si rodiče měli na své děti vždycky najít čas. Vhodné je dětem večer číst, či starší děti motivovat ke čtení, vybírat jim poučné a naučné televizní pořady, diskutovat s nimi, odpovídat jim na otázky, brát je na výlety, do muzeí, ale platí zde také pravidlo, že všeho s mírou. Je tedy důležité, aby dítě mělo také čas na své kamarády či být sám (Dočkal, 2005, s. 137).

Třetí zásada je spojena s uplatňováním svého vlivu adekvátním způsobem. Rodiče by tedy neměli být příliš direktivní a ani příliš povolní. Nesmí si nechat od svých dětí diktovat, ba naopak, měli by své děti učit nést odpovědnost za svá rozhodnutí.

Čtvrtou zásadou je stanovení rámcových pravidel pro učení, pomoc v domácnosti, zábavu i odpočinek a s tím je spojena i kontrola dodržování stanovených pravidel. Děti potřebují mít víceméně pravidelný denní režim, musí vědět, co smí a co už ne a musí si být vědomi, že stanovení pravidel je velmi důležité pro vzájemné klidné soužití.

Pátou zásadou je vytvoření vhodných podmínek na učení a rozvíjení zájmu dětí. Důležité je dětem vytvořit knihovnu s encyklopediemi a dětskými knížkami, kupovat dětem interaktivní vzdělávací počítačové programy, vytvořit jim prostor pro učení a zájmy, zapsat je do kroužků a dohlédnout, aby si samo zvolilo a zálibě se také věnovalo.

Šestá zásada nám říká, že je velmi důležité podporovat zvědavost dětí a zajímat se o jejich profesní plány. S tím je spojena diskuse na toto téma, umožnění aktivit, které si v rámci výuky ve škole nemůže zkusit a stabilizace volby jeho směřování.

Sedmá zásada definuje nutnost zdůrazňovat význam vzdělání a úsilí, které je třeba vynaložit pro dosažení úspěchů. Je tedy třeba být dětem příkladem a hledat i jiné vzory, hovořit s nimi o jejich ambicích, zdůrazňovat jim, že mohou věci dosáhnout, pokud budou opravdu chtít.

Osmá zásada nám říká, že se nemáme bát vyvinout na dítě přiměřený tlak. Vhodnější je pak nepřímý tlak (formou odměn) než tlak přímý (formou příkazů). Posledními zásadami je chválení dětí za dosažené úspěchy a spolupráce se školou a s institucemi, ve kterých dítě rozvíjí své nadání (Dočkal, 2005, s. 137 – 139).

Rodiče se často potýkají s tím, že do svých dětí často promítají své nesplněné tužby. Vysoké ambice pak mohou dítěti spíše uškodit a stejně tak i přehnaná a nadměrná péče, zejména v činnostech, které je dítě schopno zvládat samo. Je tedy třeba si uvědomit, že dítě a jeho nadání není naším majetkem. Rodina má dítěti pouze pomáhat ve vývoji tak, aby o svých věcech postupem času bylo schopno rozhodovat samo. Rodina dítě podporuje, nikoli jej ovládá. Rodina mu jen umožňuje vstoupit do života, žít život pak už musí dítě samo (Dočkal, 2005, s. 141).

### **5.3 Volný čas**

Rozvoj schopností nadaných žáků by měl probíhat nejen v rámci vzdělávací instituce, ale i prostřednictvím mimoškolních aktivit a volnočasových programů (Sejvalová, 2004, s. 27).

V našich současných podmínkách je více než žádoucí podporovat tradiční systém celorepublikových soutěží, středoškolských odborných činností a široké sítě zájmových kroužků a to pod patronací středisek volného času. Důležitým prvkem v rámci podpory nadaných dětí jsou samotní rodiče, kteří se mohou scházet v různých školách, v klubech rodičů, kde mohou diskutovat a vyměňovat si zkušenosti s péčí o nadané děti a tím přispívat k rozvoji služeb pro nadané děti v našem státě.

Cílem je, aby se péče o nadané žáky dostala do povědomí veřejnosti a stala se tak předmětem zájmů patřičných institucí. V našem státě, neexistuje jednotný systém, ze kterého by se podpora uplatňovala. Základním centrem péče o nadané by měly být vzdělávací instituce od mateřských až po střední školy. Zájmová činnost by měla být jejich doplňkovou službou.

Vhodnou alternativou ke klasickému vzdělávacímu systému jsou mimoškolní aktivity, které mohou být dětem nabídnuty například v odpoledních

hodinách, jedná se o různé kroužky či volitelné předměty (Fořtíková, 2009, s. 34 – 35).

Většina nadaných dětí má hluboký zájem o určitou oblast, a proto je vhodné zvolit správné zaměření kroužku. Školy či střediska volného času by měly nabízet dostatečně pestrou a širokou škálu tematických kroužků. Nabídka pestrých kroužků však nestačí, je třeba, abychom nadaným dětem v těchto kroužcích nabídli dostatečnou náročnost, aby byly využity všechny jejich schopnosti. Velmi důležité u nadaných dětí je podporovat je ve flexibilitě myšlení a odstranit zábrany tvořivosti, protože jen tak se může talent u dítěte opravdu rozvíjet a hlavně uplatnit v praxi. Mimoškolní aktivity jsou tedy pro rozvoj nadaných dětí velmi důležité, ale je třeba, aby byly zvoleny kvalitní kroužky či jiné zájmové činnosti, a aby samotná činnost nadaného žáka byla aktivně podporována ze strany rodičů.

Pro nadané děti existují i různé soutěže a školní olympiády, které jim umožňují v daném oboru opravdu vyniknout. Některé organizace nabízejí i letní tábory a další tematické dny pro nadané děti. Je velmi důležité nezůstat jen u klasického vzdělávání, ale nabídnout dítěti širokou škálu dalších činností pro rozvoj jeho schopností.

Zájmové školní kluby jsou velmi dobrou variantou pro nadané děti. Nadšený učitel je tak výbornou motivací pro nadané děti. Děti si tak mohou rozšiřovat své obzory v akademických disciplínách. Mohou si vyzkoušet fungování věcí v praxi, diskutovat či vytvářet fyzické, chemické či jiné pokusy.

Důležitá je variabilita. Není třeba nalézt jedno jediné řešení, jak rozvíjet schopnosti nadaných žáků, ale nabídnout jim variabilitu. Na jedné straně je učitel, který rozeznal žákovo nadání, a který mu občas přidělí náročnější úlohu a na straně druhé existují speciální propracované programy pro nadané děti (Fořtíková, 2009, s. 35 – 44).

V České republice můžeme najít několik organizací, které se věnují nadaným dětem. Neexistuje tedy jeden centrální způsob péče o nadané děti.

Nyní bych ráda uvedla několik praktických příkladů sdružení a projektů pro volný čas nadaných dětí. Prvním z nich je například Asociace malých debružáru České republiky, která si klade za cíl pomáhat dětem a mladým lidem se

zájmem o vědu, techniku a ekologii a zároveň je motivuje k efektivnímu využití volného času k rozvíjení svých zájmů. Dalším zajímavým projektem je Bradavická škola online. Jedná se o online školu, ve které je každému žákovi přidělen online profesor, který jej provede celým školním rokem. Projekt běží už pátý rok a je stále velmi oblíben. Mezi další projekty patří Talnet – online k přírodním vědám. Jedná se o kombinaci online kurzů, společných soustředění, exkurzí a strukturovaných tematických her pro zájemce o přírodní vědy, jednotlivce i týmy ve věku od 14 do 19 let. Pro zápis do některých forem studia je výhodou doporučení vyučujícího, školního psychologa nebo pedagogicko-psychologické poradny. Nesmíme ale zapomenout ani na Kluby deskových her, Střediska volného času či Kluby rodičů nadaných dětí.

Další variantou rozvoje schopností nadaných dětí je zapojení inspirativních her a hlavolamů do volného času nadaných dětí. Můžeme tak aplikovat hry verbální pro rozvoj slovní zásoby, hry logické, hry rozvíjející plošnou a prostorovou představivost, hry na postřeh a vnímání, hry rozvíjející paměť, šikovnost a znalosti či hry strategické a komplexní.

Důležité je, abychom nadaným dětem umožnili alternativní možnosti rozvoje jejich schopností, kromě klasické školní výuky, ať už v podobě mimoškolních aktivit či víkendových a letních škol (Fořtíková, 2009, s. 34 – 44, Sejvalová, 2004, s. 27 – 33).

## **5.4 Dvojí výjimečnost nadaných dětí**

Dvojí výjimečností (z anglického twice exceptional) máme na mysli jedince, kteří jsou charakterističtí mimořádnou schopností, která je však spojená s určitým handicapem. Z části se tyto děti řadí ke skupině dětí podvýkonných. Překlad termínu dvojí výjimečnost je velmi nepřesný, protože handicap, který doprovází nadání, rozhodně nemůžeme považovat za výjimečný. Ale zároveň se jedná o pojem, který je v pedagogice nadaných dětí natolik vžitý, že je zcela bezpředmětné jej nyní jakkoli měnit.

Za dvakrát výjimečné jsou nejčastěji považovány nadané děti s poruchami sluchu, nadané děti s poruchami zraku, nadané děti se sociálně emocionálními

problémy, nadané děti s fyzickými či dalšími zdravotními handicapy, nadané děti se specifickými vývojovými poruchami učení, nadané děti s mentální retardací (u neintelektových druhů nadání) a nadání se sdruženými poruchami (Machů, 2006, s. 52 - 53). Mezi nejčastější kombinace rozumového nadání a handicapu patří nadané děti se specifickými poruchami učení (dyslexie, dysortografie, dysgrafie), nadané děti s poruchami chování ADHD, ADD a nadané děti s Aspergerovým syndromem (Anon., 2001).

V současnosti stále tito jedinci tvoří okrajovou skupinu. V České republice v současnosti neexistují žádné edukační programy, které by rozvíjely schopnosti nadaných dětí s handicapem, ale zároveň nemáme ani žádné obory či programy, které by vzdělávaly pedagogy v této problematice (Machů, 2006, s. 52).

Největší problém však spočívá v samotné identifikaci dvakrát výjimečných jedinců. Děti totiž mohou svým nadáním celkem dobře vyvážit například některou specifickou poruchu učení. Navenek se tyto děti pak jeví jako průměrné či lehce nadprůměrné a tím pádem bezproblémové žáky. Pak není samozřejmě diagnostikováno a kompenzováno ani nadání ani handicap. V jiných případech je zase bez velkých obtíží objeven handicap, který zcela zastíní nadání. Následně rodiče i učitelé sníží své požadavky na dítě a dítě je také méně motivováno k lepším výkonům. Proto je pro identifikaci dětí s dvojitou výjimečností vhodné použít individualizované identifikační metody. Doporučuje se například nominace učitelem či spolužáky, vlastní nominace, portfolia a další alternativní testové baterie, jejichž výsledek není zátěží pro určitý handicap. Při samotné edukaci je vhodné a důležité se zaměřit nejen na speciálně pedagogickou kompenzaci handicapu, ale také na samotný rozvoj nadání (Machů, 2006, s. 52–53).

Ve své práci se dále blíže zaměřím na nadané děti s ADHD a na nadané děti s Aspergerovým syndromem.

#### **5.4.1 Nadání žáci s ADHD**

ADHD se projevuje především poruchami pozornosti, hyperaktivitou a impulzivitou. Kromě těchto základních projevů syndromu ADHD, můžeme u dětí se syndromem ADHD ještě pozorovat i přidružené poruchy. Některé tyto poruchy

můžeme pozorovat u dětí již od útlého věku, jiné se začínají objevovat v období, kdy budeme na dítě klást větší nároky (Jucovičová, Žáčková, 2010, s. 22).

Děti, které trpí ADHD mají největší potíže s tím, aby udržely pozornost, respektive aby byly schopny vytrvat v úsilí zaměřeném na daný úkol a to ve výraznější míře než normální děti stejného věku a pohlaví. ADHD je diagnostikováno vždy, pokud se objeví alespoň jedna porucha ze dvou (porucha pozornosti nebo hyperaktivita nebo impulzivita). Stačí, aby se tato porucha vyskytovala, buď ve škole, nebo doma (Paclt, 2007, s. 13 – 15).

Příčiny poruchy ADHD nelze přesně určit, předpokládá se však, že největší vliv má dědičnost a biologické faktory jako komplikace v průběhu těhotenství či při porodu, vliv drog a alkoholu v těhotenství, složení stravy či znečištěné životní prostředí. Při práci s dítětem trpícím ADHD je třeba respektovat některá pravidla (laskavý, klidný a trpělivý přístup, posilování sebevědomí, dostatek pohybu, podpora a vedení, spolupráce s odborníky, úprava podmínek výuky, budování důvěry a pozitivní hodnocení (Anon, 2013).

Nadané děti se mohou ve škole často nudit, následně vyrušují nebo nedávají pozor, což v mnoha případech vede k nesprávné diagnóze a to k diagnóze ADHD, proto je třeba cílená, psychologická diagnostika za účelem stanovení či vyvrácení ADHD.

Existují některé odlišné způsoby chování u dětí nadaných na jedné straně a hyperaktivních na straně druhé, které nám mohou posloužit jako počáteční vodítko pro správnou diagnostiku. Jak tedy můžeme odlišit nadání od ADHD? Za prvé nadané dítě projevuje méně nevhodného chování, když je zaujato, zatímco u dítěte s ADHD není jeho chování ovlivněno zájmy. Za druhé u nadaného dítěte kontakt s podobně nadanými dětmi výrazně zmenšuje projevy nevhodného chování, zatímco u dítěte s ADHD kontakt s ostatními nadanými dětmi nemá pozitivní efekt na chování (Anon, 2001).

#### **5.4.2 Nadaní žáci s Aspergerovým syndromem**

Aspergerův syndrom (AS) patří mezi poruchy autistického spektra. Tato porucha se projevuje především problémy v komunikaci a sociálním chováním, které jsou v rozporu s celkově dobrým intelektem (u některých jedinců může být

až nadprůměrný) a řečovými schopnostmi, protože pasivní slovní zásoby těchto jedinců bývá velmi bohatá a vývoj řeči nebývá opožděn (Anon., 2012).

Lidé, kteří trpí tímto syndromem, mají problémy při navazování vztahů s druhými lidmi a je pro ně velmi těžké porozumět základním pravidlům v sociální interakci. Komunikační dovednosti těchto lidí jsou velmi slabé a následkem toho se tito lidé jakékoliv interakci či komunikaci s druhými vyhýbají nebo se mohou chovat nevhodně. Mimoslovní komunikace je pro ně velmi obtížná a zároveň minimálně užívají mimiku či gesta. Někdy mohou hůře snášet změny, mohou více lpět na rituálech nebo mohou mít potřebu neustále vykonávat určité činnosti. Pokud však tito lidé mají svůj standardní denní režim, cítí se pak lépe, bezpečněji a jistěji. Zároveň se však snižuje jejich schopnost reagovat v sociálních situacích. Mnozí lidé, kteří trpí Aspergerovým syndromem mají nestandardní zájmy, kterým podřizují náplň všedního dne. Jedná se o celoživotní handicap.

Aspergerův syndrom je neléčitelná nemoc, respektive cílená léčba neexistuje, možná je pouze speciální pedagogická výchova, která je účinnější v případě, kdy Aspergerův syndrom odhalíme včas (Anon., 2012).

Aspergerův syndrom je tedy pervazivní vývojovou poruchou, která je celoživotní neurovývojovou poruchou a má velký vliv na sociální a komunikační schopnosti jedince. To znamená, že tato porucha ovlivňuje jedince v tom, jak se chová k ostatním a jak s ostatními lidmi komunikuje. Jedná se o poruchu, kterou můžeme vyvodit ze specifického chování. Z toho vyplývá narušení v oblasti komunikace, sociální interakce a představitosti.

Paradoxem je, že děti s Aspergerovým syndromem i přes problémy v komunikaci a v sociálním chování, mohou dosahovat vysokých hodnot IQ, dokonce až hodnoty 160. V případě jakéhokoliv podezření na Aspergerův syndrom, je třeba včasná diagnóza a volba pedagogicko-psychologického vedení, abychom zamezili případným problémům v pozdějším období (Anon., 2001).



## **5.5 Organizace pro nadané děti**

V České republice můžeme nalézt mnoho organizací, sdružení a projektů, které se věnují systematické podpoře pro nadané děti. Některé projekty jsem již výše uvedla, jiným bych se ráda věnovala teď.

Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy je účelové odborné zařízení, které se zaměřuje na problematiku zájmového vzdělávání a činnost školských zařízení v této oblasti. Tato organizace tak poskytuje své služby především pracovníkům středisek volného času, školním klubům a družinám, nestátním neziskovým organizacím, krajským úřadům, MŠMT a zahraničním partnerům. Oblasti podpory se blíže věnuje Talentcentrum, jehož zaměstnanci vyhledávají, rozvíjejí a podporují nadané a talentované děti. Talentcentrum zabezpečuje 14 soutěží vyhlášených MŠMT a dohlíží na přípravu výjezdních delegací na mezinárodní soutěže, zavádí nové postupy práce s talentovanými dětmi (např. TALNET) a připravuje v součinnosti s projektovými odděleními projekty na podporu nadaných (Anon., 2003, Fořtíková, 2009, s. 46).

Další organizací je Mensa ČR a Dětská mensa. Jedná se o mezinárodní organizace, jejichž členem se může stát každý, kdo dosáhne ve schváleném testu inteligence výsledku mezi horními dvěma procenty celkové populace, u nás to je IQ 130 a vyšší. Mensa je nezisková organizace, jejímž posláním je sloužit k využití inteligence ve prospěch lidstva a zároveň působit jako zprostředkovatel komunikace mezi svými členy. Mensa se zaměřuje na volnočasové aktivity podporující rozvoj matematického a technického myšlení prostřednictvím her a hlavolamů, které rozvíjejí tyto oblasti. Mensa nabízí mnoho zájmových činností, které mohou rozvíjet duševní schopnosti mladých nadaných lidí (Anon, 2001).

Nestátní neziskovou organizací, zabývající se podporou nadaných dětí, jejich rodičů a učitelů je i Centrum nadání. Centrum nadání zajišťuje aktivity pro školy, pomáhá s výběrem nadaných dětí a se sepsáním školních vzdělávacích programů pro tyto děti, pravidelně organizuje interaktivní dílny, soustředění a kurzy dalšího vzdělávání. Pro děti a mládež pak nabízí pobytové, příměstské campy a víkendové akce s tematickým zaměřením. Centrum nadání nabízí i poradenskou činnost rodičům a věnuje se i vyhledávání nadaných v předškolním

věku. Rovněž se Centrum nadání věnuje organizování konferencí na toto téma a publikační činnosti (Fořtíková, 2009, s. 48).

Další organizací je Společnost pro talent a nadání, dříve měla název Československá pobočka ECHA. Tato organizace vznikla již v roce 1986 a v roce 1995 získala státu poradce Rady Evropy. Cílem této organizace je fungovat jako komunikační síť a podpora výměny informací mezi lidmi, kteří se zajímají o vysoké schopnosti, ať už to jsou učitelé, vědci, psychologové, rodiče či samotní nadaní. Činnost této organizace je závislá na neustálém aktualizování odborných znalostí, která získává studiem i spoluprací s významnými zahraničními odborníky či dlouhodobými zkušenostmi z práce s nadanými (Anon, 2011).

V září roku 2007 vznikla v České republice první základní škola pro nadané děti s názvem Cesta k úspěchu v Praze, která nabízí nadaným dětem nadstandardní vzdělávací přístup se zvláštním důrazem na podporu kladného sebehodnocení dítěte, komplexního myšlení, přirozené touhy po vědění, zkoumání a úspěchu dítěte ve společnosti. Tato základní škola nabízí řadu mimoškolních aktivit, nízký počet dětí ve třídě, projekty, olympiády a individuální přístup k nadanému dítěti (Anon, 2010).

## II. EMPIRICKÁ ČÁST

### 6 CHARAKTERISTIKA A CÍLE VÝZKUMU

Tématem této diplomové práce Komunikace nadaných dětí ve volnočasovém zařízení „Klub nadaných dětí Mensa v Opavě. V teoretické části jsem vymezila základní pojmy a problematiku nadaných dětí. Nyní bych ráda definovala metodologii tohoto výzkumu a stanovila si cíle výzkumu.

Pro tento výzkum jsem zvolila kvalitativní výzkum. Jak uvádí Maňák a kol. (2005, s. 55) je kvalitativní výzkum souborem různých přístupů ke zkoumání pedagogických jevů, kdy do popředí nevstupuje kvantifikace empirických dat, ale jejich podrobná kvalitativní analýza. Stejně tak přistupuje ke kvalitativnímu výzkumu i Glaser a Corbinová (in Hendl, 2005, s. 49–50), kteří definují kvalitativní výzkum, jako kterýkoli výzkum, kde nejsou výsledky dosahovány statistickými metodami nebo jinými způsoby kvantifikace. Creswell (in Hendl, 2005, s. 50) ještě dodává, že výzkumník v případě kvalitativního výzkumu vytváří kompletní obraz, analyzuje dostupné texty, informuje o názorech respondentů výzkumu a ještě provádí výzkum v přirozených podmínkách. Maňák a kol. (2005, s. 55) uvádí, že kvalitativní výzkum jde do hloubky zkoumaných jevů, které se ale zároveň snaží začlenit do širšího kontextu. Hendl (2005, s. 50) pak přirovnává práci na kvalitativním výzkumu k práci detektiva, protože cílem výzkumníka je vyhledat a zanalyzovat jakékoli informace, které by vedly k osvětlení stanovených výzkumných otázek. Maňák a kol. (2005, s. 57–58) považují za cíl kvalitativního výzkumu porozumění chování lidí v přirozeném prostředí. Hendl (2005, s. 52) definuje jako přednosti tohoto typu výzkumu získávání podrobného popisu a vzhledu při zkoumání jedince, skupiny či určité události a fenoménu, zkoumání fenoménu v přirozeném prostředí, studium procesů, navrhování teorií, reakce na místní situace a podmínky, hledání lokálních souvislostí aj.

Hlavním cílem této diplomové práce je zhodnotit komunikační proces mezi pedagogem a nadanými dětmi.

Dílčím cílem je pak navržení doporučení podporující efektivitu komunikačních postupů pedagoga při vykonávání činnosti v Klubu nadaných dětí Mensa v Opavě.

## **6.1 Výzkumné metody**

V rámci empirické části jsem si jako výzkumné metody, které mi poslouží k získání potřebných údajů a k dosažení vytýčených cílů, zvolila rozhovor, pozorování a kazuistiku.

První metodou, jež jsem si pro tento výzkum zvolila, je rozhovor. Hendl (2005, s. 166) považuje rozhovor za metodu, která vyžaduje patřičnou citlivost, koncentraci, interpersonální porozumění a také disciplínu. Na samém počátku je třeba pečlivě rozvážit obsah otázek, jejich formu i pořadí, rovněž je třeba zvážit délku rozhovoru.

Pro metodu rozhovoru jsem zvolila strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami. Takový rozhovor se skládá s řady pečlivě formulovaných otázek, na které mají jednotliví respondenti odpovědět. V případě tohoto typu rozhovoru je pružnost sondování omezenější, než u jiných typů rozhovorů, ale na druhou stranu nám tento typ redukuje pravděpodobnost, že se data získaná v jednotlivých rozhovorech budou výrazně strukturně lišit (Hendl, 2005, s. 173). Rozhovor byl v rámci výzkumu proveden s pedagogem žáků. Otázky, jež mu byly kladeny, byly sestaveny následovně:

- *Jak byste charakterizovala komunikaci mezi Vámi a dívkou/chlapcem?*
- *Mívá chlapec/dívka časté dotazy během činnosti, kterou děláte?*
- *Jak komunikuje se svými vrstevníky?*
- *Jaké má postavení v kolektivu dětí?*

Další metodou, jež byla zvolena pro tento typ výzkumu, je pozorování. Jedná se o metodu, která je dle Maňáka a kol. (2005, s. 73) založena na sledování jevů, mluvíme zejména o sledování chování osob, činnosti jedinců, o prostředí, ve kterém se odehrávají činnosti jedinců, o průběhu děje aj. Předmětem daného pozorování mohou být jiné osoby, jevy, ale i předměty, se kterými tyto osoby

pracují. Pozorování je záměrná, cílevědomá, plánovaná a systematická činnost. V rámci pozorování jsem sledovala skupinu dětí při činnostech vykonávajících v Klubu nadaných dětí Mensa v Opavě.

Poslední metodou v rámci tohoto výzkumu je kazuistika neboli také případová studie. Kazuistika se dle Maňáka a kol. (2005, s. 51) chápe buď jako popis jednotlivých případů, ale může se také týkat jedince i skupiny lidí či instituce. Kazuistika zpravidla obsahuje rodinnou a osobní anamnézu, diagnózu s prognózou, příslušná léčebná anebo nápravná opatření, jejich průběh a výsledky. Kazuistika nám slouží i k ilustraci a vyvození určitých teoretických závěrů, pracovních hypotéz a podobně. V rámci kazuistiky jsem použila data a informace, jež mi byly poskytnuty se souhlasem rodičů a pedagoga volného času. Jedná se o velmi osobní a citlivé informace.

## **6.2 Prostředí pro výzkum**

Tento Klub zahájil svou činnost 7. 2. 2011. Cílem Klubu je nabídnout zvědavým dětem, které mají zájem o intelektové činnosti a rozvíjet se a to formou mimoškolní činnosti. Hlavní náplní Klubu jsou především exkurze, přednášky, odborné projekty a aktivity, které pomáhají rozvíjet intelektové schopnosti nadaných žáků.

Setkání probíhají na Základní škole Englišova v Opavě, děti se schází jedenkrát za dva týdny. Klub navštěvuje 43 dětí. Děti jsou rozděleny dle věku do dvou skupin. První skupinu tvoří děti do deseti let. Druhou skupinu pak děti do dvanácti let.

Klub chce děti svou činností inspirovat, motivovat, aby děti poznávaly různá zajímavá místa, setkávaly se s mimořádnými osobnostmi. Činnost Klubu je zaměřená na rozšiřování obzorů, nabízí celou škálu různorodých aktivit, jedná se o badatelské programy, besedy, exkurze, tvůrčí dílny, výstavy. V Klubu se dětem nabízí možnost práce s deskovými hry, hlavolamy, rébusy aj. (Havlíková, 2013).

Během roku jsou organizovány 2 – 3 sobotní akce. Jedná se o celodenní výlety. Naposledy navštívili děti hlavní město České republiky, Prahu.

Důležitá je spolupráce s rodiči, kteří významným způsobem přispívají k rozšíření činností Klubu (Havlíková, 2013).

Za rok 2013/2014 navštívily děti řadu besed a exkurzí. Jmenujme si alespoň některé z nich. Jednalo se o výstavu velmi známého umělce – Zdeňka Milera, kde na děti čekaly hry, soutěže a hlavolamy. Děti také podnikly výlet do vlastivědného muzea v Olomouci, kde si prohlídly historické centrum toho města. Další exkurze proběhla ve společnosti Model Opava, kde se děti seznámily s výrobou obalů. Velmi zajímavým zážitkem byla beseda s panem náměstkem města Opavy. Děti si mohly připravit dotazy a udělat interview s panem Žídkem, jakožto náměstkem jejich rodného města. Dalším projektem byla tvůrčí dílna, kde si děti vyzkoušely své řemeslné dovednosti a mohly si zkusit již zapomenutá řemesla. Velký úspěch mělo i zábavné chemicko-biologické odpoledne, děti pracovaly v chemické a biologické laboratoři a mohly uskutečnit pokusy. Poslední konanou akcí byl již zmíněný výlet do Prahy.

### **6.3 Výzkumný vzorek**

V rámci empirické části práce a dosažení vytyčeného cíle jsem si zvolila pro pozorování skupinu čtyř nadaných dětí z 1., 2. třídy klasické základní školy ve věku 6 – 8 let a pedagoga volného času těchto žáků. Jednalo se o děti velmi nadané, které mají vyšší hodnotu IQ než 130. Tyto čtyři děti pravidelně dochází do Klubu nadaných dětí Mensa v Opavě. Výběr žáků byl proveden na základě jejich specifických projevů v komunikaci. Do Klubu nadaných dětí Mensa dochází i můj synovec, který je rovněž součástí výzkumu.

Pro účely výzkumné části této diplomové práce byla jména dětí změněna. Rovněž byly od rodičů poskytnuty informované souhlasy s výzkumným šetřením.

## 7 ÚDAJE ZÍSKANÉ METODOU POZOROVÁNÍ

Pozorovanými pro tento výzkum byli žáci z 1. a 2. třídy klasické základní školy ve věku 6 – 8 let. Jednalo se o děti velmi nadané s vyšší hodnotou IQ než 130. Tyto čtyři děti byly pozorovány při aktivitách v Klubu nadaných dětí Mensa v Opavě.

Jednotlivé komunikační struktury byly zapsány formou grafického zápisu a shrnuty v tabulce.

První pozorování proběhlo 10. 2. 2014. Náplní odpoledne byla tvorba valentýnek, navlékání korálek a hra s kostkami. Děti si mohly zvolit, jakou aktivitu chtějí dělat.

Minuty	Činnost (korálky)	Grafický zápis
1 min.	Na začátku všech aktivit se učitel s žáky přivítá. Žáci učiteli odpovídají.	<b>U</b> ⇔ <b>ŽŽ</b>
3 min.	Aktivita korálky: V úvodu učitel žákům vysvětlí postup. Do aktivity se zapojí jen pár žáků. Ostatní se přidávají postupně.	<b>U</b> ⇒ <b>ŽŽ</b>
7 min.	Žáci začínají pracovat.	<b>Ž</b> ⇒ <b>ŽŽ</b>
8 min.	Ž: „ <i>Já si to nechám jako hračku.</i> “	<b>Ž</b> ⇒ <b>ŽŽ</b>
9 min.	Ž: „ <i>Já to mám jako dárek pro maminku.</i> “ Ž: „ <i>To je ale zábava! Můžu si u Vás pak ten náramek schovat?</i> “ U: „ <i>Ano, můžeš.</i> “	<b>Ž</b> ⇔ <b>U</b>
13 min.	Ž: „ <i>Já se chci taky přidat!</i> “	<b>Ž</b> ⇔ <b>U</b>
13 min.	U: „ <i>Tak pojd.</i> “	
15 min.	Ž: „ <i>Já to vyrábím pro ségru, ona je totiž mladší, víš? Vybírám si růžové a žluté korálky, to se k sobě hezký hodí.</i> “	<b>Ž</b> ⇒ <b>Ž</b>
	Aktivita - hra s kostkami různých tvarů:	<b>Ž</b> ⇔ <b>Ž</b>
25 min.	Ž: „ <i>Mě to vyčuhuje!</i> “	
25 min.	Ž: „ <i>Rozbij to a náhodně to tam naházíme!</i> “	

26 min.	Ž: „Já to zahodím a uletí Ti hlava!“	
26 min.	Ž: „Musíme to tam naházet, aby to vyčuhovalo.“	Ž ⇒ Ž Ž ⇔ Ž
26 min.	Ž: „Nech toho!“	
27 min.	Ž: „To není způsob na kácení stromů.“	
27 min.	Ž: „Mě to pořád vyčuhuje.“	
28 min.	Ž: „Našel jsem způsob na kácení stromů. Podívej se, našel jsem způsob na kácení stromů.“	
28 min.	Ž: „Tohle se mi nelíbí. Počkej, zkusme to tam dát.“	
29 min.	Ž: „Koukej se na tohle! To jsou lodičky!“	Ž ⇔ Ž
29 min.	Ž: „Když to hodíš takhle, bude to lepší.“	Ž ⇒ Ž
30 min.	Ž: „Pojď se podívat na lodičky.“	Ž ⇒ U
30 min.	Ž: „Já chci dávat kostky jinde!“	Ž ⇒ ŽŽ
30 min.	Ž: „Co to bylo za sochu? Ty kostky vypadají jako socha.“	Ž ⇒ Ž
31 min.	Ž: „Musíš to udělat takhle. Naházet všechny kostky dovnitř.“	Ž ⇔ Ž
32 min.	Ž: „Postavíme obrázek!“	U ⇒ Ž
32 min.	Ž: „Já už na to kašlu!“	
35 min.	U: „Běž po sobě uklidit.“	

Grafický zápis	výskyt		Pořadí výskytu
	suma	%	
U ⇒ Ž	1	6 %	4.
U ⇒ ŽŽ	1	6 %	4.
U ⇔ Ž			
U ⇔ ŽŽ	1	6 %	4.
Ž ⇒ U	1	6 %	4.
ŽŽ ⇒ U			
Ž ⇔ U	2	13 %	3.
ŽŽ ⇔ U			
Ž ⇒ Ž	4	25 %	1.
Ž ⇒ ŽŽ	3	19 %	2.
Ž ⇔ Ž	3	19 %	2.
Ž ⇔ ŽŽ			
ŽŽ ⇒ Ž			
ŽŽ ⇔ Ž			
ŽŽ ⇒ ŽŽ			
ŽŽ ⇔ ŽŽ			



Z výše uvedené tabulky vyplývá, že nejvíce komunikačních aktů (25 %) proběhlo mezi žákem a žákem a jednalo se o jednosměrnou komunikační strukturu. Dále z výsledků vyplývá, že druhou nejčastější komunikací je jednosměrná komunikace mezi žákem a žáky (19 %) a ve stejné procentuální výši je obousměrná komunikace mezi žákem a žákem. Ostatní výsledky pozorování jsou uvedeny v souhrnné tabulce.

Druhé pozorování proběhlo 24. 2. 2014. Tématem tohoto odpoledne byli dinosauři.

Minuty	Činnost (dinosauři)	Grafický zápis
1 min.	V úvodu všech aktivit se učitel s žáky přivítá. Žáci učiteli odpovídají.	$U \Leftrightarrow \text{ŽŽ}$
3 min.	Na počátku učitel vysvětluje žákům charakteristiku dinosaurů, jejich vývoj a následně také postup následující aktivity. Žáci mají vytvořit tabulku, do které budou zapisovat zajímavosti, týkající se dinosaurů. Následně tuto tabulku nalepí na plakát.	$U \Rightarrow \text{ŽŽ}$
10 min.	<i>U: „Materiál si rozdělte do skupinek.“</i>	$U \Rightarrow \text{ŽŽ}$
10 min.	<i>ŽŽ: „Můžeme si to vystříhnout?“</i>	$\text{ŽŽ} \Rightarrow U$
11 min.	<i>Ž: „Můžu opsat první větu to tabulky?“</i>	$\text{Ž} \Rightarrow \text{Ž}$
11 min.	<i>Ž: „To se mi nevejde do tabulky.“</i>	
12 min.	<i>Ž: „Co kdybychom to vystříhli bez?“</i>	$\text{Ž} \Leftrightarrow \text{Ž}$
14 min.	<i>Ž: „Dinosauři ze skupiny...“</i>	$\text{Ž} \Rightarrow \text{ŽŽ}$
16 min.	<i>Ž: „Máme to celé opsat?“</i>	$\text{Ž} \Rightarrow \text{Ž}$
16 min.	<i>Ž: „Vybereme si dinosaura s nejdelšími a největšími drápama!“</i>	
17 min.	<i>Ž: „Nebo nejrychlejšího dinosaura?“</i>	
17 min.	<i>Ž: „Tak nejrychlejšího.“</i>	
17 min.	<i>Ž: „Uděláme tabulku, kde bude napsáno, nejrychlejší“</i>	

18 min.	dinosaurus. “ Ž: „Jak se to správně píše?“	Ž ↔ Ž
19 min.	Ž: „A zjistíme taky, jaký dinosaurus měl největší dráp?”	
19 min.	Ž: „Jo, napiš, že ten dinosaurus měřil 91 cm.”	Ž ↔ Ž
21 min.	Ž: „A teď napiš dinosaura s nejdelší lebkou.“ Dinosaurus ...	
21 min.	Ž: „Já Ti nerozumím, napiš to tam ty.“	Ž ↔ Ž
22 min.	Ž: „Lebka měřila 2,7 až 3,2 metrů?“	
22 min.	Ž: „To je zajímavé, že? To je asi všechno. Už to budeme psát do té tabulky.”	
25 min.	Ž: „Počkej, co tam ještě napsat nejdelšího dinosaura?“	Ž ↔ Ž
25 min.	Ž: „Napiš to ale na druhou stranu.“	
26 min.	Ž: „Tak už vím, jak se cítí učitelé, když nás učí a mažou nám text gumou.“	Ž ⇒ Ž
30 min.	U: „Už to někdo máte?“ Pokud ano, vezměte si nový papír a přilepte to.“	
30 min.	Ž: „To je dobrý nápad!“	U ↔ Ž
35 min.	Ž: „To je tolik informací, mně se to tam nevejde.“	
35 min.	Ž: „Neměl sis kreslit tu tabulku, máš na to pak malý prostor.“	Ž ↔ Ž
40 min.	Ž: „Pravděpodobně mohli běžet rychlostí přes 30 km/h, v některých případech snad až 70 km/h.“	Ž ⇒ Ž
45 min.	Ž: „Ještě chvíli počkám, pak už to nalepíme, jo?“	Ž ⇒ Ž
45 min.	Ž: „Nadpis vybarvi barevnou fixou!“	Ž ⇒ Ž

Grafický zápis	výskyt		Pořadí výskytu
	suma	%	
U ⇒ Ž			
U ⇒ ŽŽ	2	11 %	2.
U ↔ Ž	1	5 %	3.
U ↔ ŽŽ	1	6 %	3.

$\check{Z} \Rightarrow U$			
$\check{Z}\check{Z} \Rightarrow U$	1	6 %	3.
$\check{Z} \Leftrightarrow U$			
$\check{Z}\check{Z} \Leftrightarrow U$			
$\check{Z} \Rightarrow \check{Z}$	6	33 %	1.
$\check{Z} \Rightarrow \check{Z}\check{Z}$	1	6 %	3.
$\check{Z} \Leftrightarrow \check{Z}$	6	33 %	1.
$\check{Z} \Leftrightarrow \check{Z}\check{Z}$			
$\check{Z}\check{Z} \Rightarrow \check{Z}$			
$\check{Z}\check{Z} \Leftrightarrow \check{Z}$			
$\check{Z}\check{Z} \Rightarrow \check{Z}\check{Z}$			
$\check{Z}\check{Z} \Leftrightarrow \check{Z}\check{Z}$			

Z výše uvedené tabulky vyplývá, že nejvíce komunikačních aktů (33 %) proběhlo mezi žákem a žákem a jednalo se o obousměrnou komunikační strukturu a stejné procentuální zastoupení má i komunikační akt mezi žákem a žákem a jednalo se o jednosměrnou komunikaci. Dále z výsledků vyplývá, že druhou nejčastější komunikací je jednosměrná komunikace mezi učitelem a žáky (11 %). Ostatní výsledky pozorování jsou uvedeny v souhrnné tabulce.

Třetí pozorování proběhlo 10. 3. 2014. Aktivitou dne byla výroba masek ze sádry a navlékání korálků.

Minuty	Činnost (výroba masek)	Grafický zápis
1 min.	V úvodu všech aktivit se učitel s žáky přivítá. Žáci učiteli odpovídají.	$U \Leftrightarrow \check{Z}\check{Z}$
3 min.	Výroba masek ze sádry: <i>U: „Vysvětlíme Vám teď postup, tak mě pozorně poslouvejte. Natřete si obličej indulonou a oči s pusou si zakryjete papírovým kapesníkem. Potom budete dávat plátky sádry na obličej a pomalu ji roztírat. Rozumíte mi všichni?“</i>	$U \Leftrightarrow \check{Z}\check{Z}$
6 min.	<i>ŽŽ: „Ano.“</i>	
6 min.	<i>Ž: „To chladí.“</i>	
8 min.	<i>Ž: „Já bych to nezvládla.</i>	
9 min.	<i>Potřebuji mít otevřenou pusou na dýchání.“</i>	$\check{Z} \Leftrightarrow \check{Z}$

10 min.	U: „ <i>Ted' to nechte zaschnout.</i> “	U ⇒ ŽŽ
20 min.	Ž: „ <i>Šla bych se podívat do zrcadla.</i> “	Ž ⇒ Ž
21 min.	Ž: „ <i>Chtěla jsem mluvit, ale nešlo mi to.</i> “	Ž ⇒ Ž
21 min.	Ž: „ <i>To byla hrůza!</i> “	Ž ⇒ ŽŽ
22 min.	U: „ <i>Natřu tě krémem, ať se Ti ta maska nepřilepí na obličej.</i> “	U ⇒ Ž
25 min.	U: „ <i>Tak to byla poslední vrstva a ted' to necháme zaschnout.</i> “	U ⇒ ŽŽ
35 min.	U: „ <i>Ted' už to máte všichni zatvrdlé.</i> “	U ⇒ ŽŽ
	Navlékání korálek:	
36 min.	Ž: „ <i>Když to nejde navlíkat prstem, tak to tak napíchnu.</i> “	Ž ⇒ Ž
36 min.	Ž: „ <i>Já jí pomůžu.</i> “	Ž ⇒ U
36 min.	Ž: „ <i>Bílé korálky střídám s modrou.</i> “	Ž ⇒ U
37 min.	Ž: „ <i>Ty kuličky jsou hladké.</i> “	Ž ⇒ ŽŽ
40 min.	Ž: „ <i>Můžu Vás namalovat?</i> “	Ž ⇔ U
40 min.	U: „ <i>Ano, můžeš.</i> “	
40 min.	Ž: „ <i>Doufám, že to dneska vyjde.</i> “	
40 min.	<i>Naposledy to byla zkouška. Máme stejné oči.</i> “	Ž ⇒ U

Grafický zápis	výskyt		Pořadí výskytu
	suma	%	
U ⇒ Ž	1	6 %	3.
U ⇒ ŽŽ	3	17 %	1.
U ⇔ Ž			
U ⇔ ŽŽ	2	12 %	2.
Ž ⇒ U	3	17 %	1.
ŽŽ ⇒ U			
Ž ⇔ U	2	12 %	2.
ŽŽ ⇔ U			
Ž ⇒ Ž	3	18 %	1.
Ž ⇒ ŽŽ	2	12 %	2.
Ž ⇔ Ž	1	6 %	3.
Ž ⇔ ŽŽ			
ŽŽ ⇒ Ž			
ŽŽ ⇔ Ž			
ŽŽ ⇒ ŽŽ			
ŽŽ ⇔ ŽŽ			

Z výše uvedené tabulky vyplývá, že nejvíce komunikačních aktů (18 %) proběhlo mezi žákem a žákem a jednalo se o jednosměrnou komunikační strukturu. Dále z výsledků vyplývá, že druhou nejčastější komunikací je jednosměrná komunikace mezi žákem a učitelem (17 %) a zároveň stejné procentuální zastoupení má komunikace mezi učitelem a žáky a jedná se o jednosměrnou komunikační strukturu. Ostatní výsledky pozorování jsou uvedeny v souhrnné tabulce.

Další pozorování proběhlo 24. 3. 2014. Náplní tohoto odpoledne byla desková hra.

Minuty	Činnost (desková hra)	Grafický zápis
1 min.	V úvodu všech aktivit se učitel s žáky přivítá. Žáci učiteli odpovídají.	U ↔ ŽŽ
3 min.	Na počátku hry učitel vysvětluje pravidla.	U ⇒ ŽŽ
8 min.	U: „Jsou tam všechny barvy?“	U ⇒ ŽŽ
8 min.	Ž: „Zelená chybí!“	Ž ⇒ U
8 min.	Ž: „Už jsem ji vyhrabal!“	Ž ⇒ ŽŽ
9 min.	Ž: „Nesmíš říct kartu, kterou sis vybral.“	Ž ⇒ Ž
10 min.	Ž: „Nedávej to k sobě! Musí to být přesně nad tím mráčkem!“	Ž ⇒ Ž
11 min.	U: „Musíte to hrát postupně.“	U ⇒ ŽŽ
12 min.	Ž: „Vidím ti na karty.“	
12 min.	Ž: „No a!“	Ž ↔ Ž
14 min.	Ž: „Sem budeme dávat karty.“	Ž ⇒ ŽŽ
15 min.	Ž: „Zamotám Ti hlavu naschvál, abys byl mimo.“	
16 min.	Ž: „To určitě!“	Ž ↔ Ž
16 min.	Ž: „Teď si musíš vzít tuhle kartu a přečíst si text.“	U ⇒ Ž
17 min.	Ž: „Jsem boháč!“	Ž ⇒ ŽŽ
18 min.	Ž: „Zkus hodit jedničku.“	
18 min.	Ž: „Musím zaplatit 1 milion korun...“	Ž ↔ Ž
20 min.	Ž: „Pět tisíc, šest tisíc, sedm tisíc, osm tisíc...“	Ž ⇒ ŽŽ
22 min.	Ž: „Hraješ!“	Ž ⇒ Ž
22 min.	Ž: „Ale teď mám hrát já!“	Ž ⇒ ŽŽ

Grafický zápis	výskyt		Pořadí výskytu
	suma	%	
$U \Rightarrow \check{Z}$	1	6 %	3.
$U \Rightarrow \check{Z}\check{Z}$	3	17 %	2.
$U \Leftrightarrow \check{Z}$			
$U \Leftrightarrow \check{Z}\check{Z}$	1	6 %	3.
$\check{Z} \Rightarrow U$	1	6 %	3.
$\check{Z}\check{Z} \Rightarrow U$			
$\check{Z} \Leftrightarrow U$			
$\check{Z}\check{Z} \Leftrightarrow U$			
$\check{Z} \Rightarrow \check{Z}$	3	18 %	2.
$\check{Z} \Rightarrow \check{Z}\check{Z}$	5	29 %	1.
$\check{Z} \Leftrightarrow \check{Z}$	3	18 %	2.
$\check{Z} \Leftrightarrow \check{Z}\check{Z}$			
$\check{Z}\check{Z} \Rightarrow \check{Z}$			
$\check{Z}\check{Z} \Leftrightarrow \check{Z}$			
$\check{Z}\check{Z} \Rightarrow \check{Z}\check{Z}$			
$\check{Z}\check{Z} \Leftrightarrow \check{Z}\check{Z}$			

Z výše uvedené tabulky vyplývá, že nejvíce komunikačních aktů (29 %) proběhlo mezi žákem a žáky a jednalo se o jednosměrnou komunikační strukturu. Dále z výsledků vyplývá, že druhou nejčastější komunikací je obousměrná komunikace mezi žákem a žáky (18 %) a zároveň stejné procentuální zastoupení má komunikace mezi žákem a žákem a jedná se o jednosměrnou komunikační strukturu. Ostatní výsledky pozorování jsou uvedeny v souhrnné tabulce.

Další setkání proběhlo 7. 4. 2014. Na začátku se učitel přivítá s žáky a sdělí jim, že dnes budou mít návštěvu. Jedná se o skupinu myslivců, kteří jim přijdou povyprávět o jejich práci a zvěři našich lesů.

Minuty	Činnost (návštěva myslivců)	Grafický zápis
1 min.	Žáci učiteli reagují na pozdrav.	$U \Leftrightarrow \check{Z}\check{Z}$
2 min.	Ž: „A kdy přijdou? Už jsou“	$\check{Z} \Rightarrow U$

2 min.	<i>tady? “</i> Ž: „ <i>Já už se těším, to bude prima!</i> “	Ž ⇒ ŽŽ
2 min.	Ž: „ <i>Snad budou mít i zvířata!</i> “	Ž ⇒ ŽŽ
5 min.	Skupina myslivců přichází a přináší sebou řadu zajímavých věcí. Myslivci třídu pozdraví a stručně se jim představí.	U (myslivci) ⇒ ŽŽ
10 min.	Mezitím se žáci ptají na doplňující otázky. Ale spíše nechávají mluvit přednášející a jsou plně zaujati vyprávěním.	U (myslivci) ⇔ ŽŽ
15 min.	Následně myslivci začínají vyprávět o jednotlivých zvířatech, divočácích, zajících, srnčí zvěři atd.	U (myslivci) ⇒ ŽŽ
16 min.	Ž: „ <i>A kde žijí?</i> “	Ž ⇔ U (myslivci)
16 min.	Ž: „ <i>Čím se živí?</i> “	Ž ⇔ U (myslivci)
16 min.	Ž: „ <i>A proč se to nesmí?</i> “	Ž ⇔ U (myslivci)
17 min.	Ž: „ <i>My jsme viděli srnky, když jsme šli na procházku s dědou!</i> “	Ž ⇒ ŽŽ
17 min.	Ž: „ <i>A my zase divočáka!</i> “	Ž ⇒ ŽŽ
20 min.	Součástí přednášky byly také zajímavé příběhy zvířat. Příběhy vyprávěli myslivci dětem.	U (myslivci) ⇒ ŽŽ
31 min.	Poté došlo k prohlídce jednotlivých zvířat. Děti tak mohly vidět straku, sojku, sluku a mnoho dalších.	
38 min.	Ž: „ <i>Ukaž, já to chci taky vidět!</i> “	Ž ⇒ Ž
38 min.	Ž: „ <i>Jé tenhle má hezkou barvu.</i> “	Ž ⇒ ŽŽ
38 min.	Ž: „ <i>Nestrkej do mě, já se taky dívám.</i> “	Ž ⇒ Ž
39 min.	U: „ <i>Straku už jste viděli všichni?</i> “	U ⇔ ŽŽ
39 min.	Ž: „ <i>Já ještě ne!</i> “	
40 min.	Ž: „ <i>Sojku jsem ještě neviděl...</i> “	Ž ⇒ ŽŽ
40 min.	Ž: „ <i>Taková krásná zvířata to jsou, škoda, že je nemůže vidat víc.</i> “	Ž ⇒ ŽŽ
40 min.	Ž: „ <i>Čím se živí sluka?</i> “	Ž ⇔ U (myslivci)
45 min.	Po prohlídce, jsou žáci učitelkou znovu usazeni a uklidněni, aby	

	opět pozorně poslouchali.	<b>U</b> ⇔ <b>ŽŽ</b>
47 min.	Myslivci žákům přinesli také mysliveckou trofej k prohlédnutí. A žáci si ji mohli prohlédnout a osahat.	<b>U (myslivci)</b> ⇔ <b>ŽŽ</b>
55 min.	Na závěr vyprávění myslivci popisují, jak probíhá takový hon. Žáci bystře reagují a ptají se myslivců na podrobnosti. Myslivci jim rovněž ukázali ocenění, které získává král honu.	<b>U (myslivci)</b> ⇔ <b>ŽŽ</b>
60 min.	Ž: „Co znamená být králem honu?“	<b>Ž</b> ⇔ <b>U (myslivci)</b>
60 min.	Ž: „Na jak dlouho se stávám králem honu?“	<b>Ž</b> ⇔ <b>U (myslivci)</b>
60 min.	Na závěr se myslivci s žáky rozloučili a žáci jim poděkovali.	<b>U (myslivci)</b> ⇔ <b>ŽŽ</b>

Grafický zápis	výskyt		Pořadí výskytu
	suma	%	
U ⇒ Ž			
U ⇒ ŽŽ	4	15 %	3.
U ⇔ Ž			
U ⇔ ŽŽ	7	26 %	1.
Ž ⇒ U	1	4 %	5.
ŽŽ ⇒ U			
Ž ⇔ U	6	22 %	2.
ŽŽ ⇔ U			
Ž ⇒ Ž	2	7 %	4.
Ž ⇒ ŽŽ	7	26 %	1.
Ž ⇔ Ž			
Ž ⇔ ŽŽ			
ŽŽ ⇒ Ž			
ŽŽ ⇔ Ž			
ŽŽ ⇒ ŽŽ			
ŽŽ ⇔ ŽŽ			



Z výše uvedené tabulky vyplývá, že nejvíce komunikačních aktů (26 %) proběhlo mezi žákem a žáky a jednalo se o jednosměrnou komunikační strukturu a stejné procentuální zastoupení má komunikace mezi učitelem a žáky a jedná se o obousměrnou komunikační strukturu. Druhou nejčastější komunikací je obousměrná komunikace mezi žákem a učitelem - myslivci (22 %). Ostatní výsledky pozorování jsou uvedeny v souhrnné tabulce.

Poslední setkání bylo 28. 4. 2014. Tématem tohoto dne byli Roboti v našem životě.

Minuty	Činnost	Grafický zápis
1 min.	V úvodu se učitel s žáky pozdravil, seznámil je s náplní dne a požádal je, aby se usadili, že je prvně čeká prezentace k tématu.	$U \Rightarrow \check{Z}\check{Z}$
2 min.	<i>U: „Nyní si povíme něco o historii robotiky a významu robotiky v našem životě. Robotika....“</i>	$U \Rightarrow \check{Z}\check{Z}$
10 min.	V průběhu této části prezentace se žáci dotazovali učitele na doplňující otázky, které v prezentaci nenašli.	$\check{Z}\check{Z} \Leftrightarrow U$
12 min.	<i>U: „A nyní dostanete několik testových otázek a vaším úkolem bude na tyto otázky odpovědět. Něco jste se dozvěděli už z prezentace.“</i>	$U \Rightarrow \check{Z}\check{Z}$
12 min.	<i>Ž: „Budeme pracovat každý sám?“</i>	$\check{Z} \Leftrightarrow U$
12 min.	<i>U: „Ne, ve dvojicích.“</i>  <i>Žáci se postupně domlouvají.</i>	$\check{Z}\check{Z} \Leftrightarrow \check{Z}\check{Z}$
13 min.	<i>Ž: „Budeme spolu?“</i>	$\check{Z} \Leftrightarrow \check{Z}$
13 min.	<i>Ž: „Jo můžeme.“</i>	$\check{Z} \Leftrightarrow \check{Z}$

13 min.	Ž: „ <i>Já chci být s tebou... máš už někoho?</i> “	Ž ⇔ Ž
13 min.	Ž: „ <i>Nemám, tak pojd'.</i> “	Ž ⇒ ŽŽ
14 min.	Ž: „ <i>Tak si pojd' sednout ke mně.</i> “	Ž ⇒ Ž
14 min.	Ž: „ <i>Ne to je blbé místo, pojd' ke mně, tady líp vidíme na prezentaci.</i> “	
15 min.	Ž: „ <i>Máte už všichni někoho?</i> “	
15 min.	Ž: „ <i>Ne, já ještě nikoho nemám.</i> “	
15 min.	U: „ <i>Tak to vypadá, že už máte všichni partnera. Tady jsou testové otázky, tak se do toho pusťte.</i> “	U ⇒ ŽŽ
16 min.	Žáci mezi sebou ve dvojicích komunikují a vyplňují odpovědi na dané otázky.	Ž ⇔ Ž
20 min.	U: „ <i>Výborně, vidím, že už to všichni máte. Takže teď si na ty otázky odpovíme společně.</i> “	U ⇒ ŽŽ
20 min.	Učitel přečte otázku, žáci odpovídají.	U ⇔ Ž
22 min.	U: „ <i>Tak teď nás čeká asi ten nejnáročnější úkol. Zkusíme si takového robota postavit, ale také jej budeme muset oživit pomocí programu BYOD.</i> “	U ⇔ ŽŽ
22 min.	Ž: „ <i>Super!</i> “	
22 min.	Ž: „ <i>To bude boží!</i> “	
22 min.	U: „ <i>Teď Vás rozdělím do dvou skupin.</i> “	
23 min.	Učitel žákům připraví stavebnici LEGO MINDSTORMS, ze které musí sestavit robota. Vysvětlí žákům postup.	U ⇒ ŽŽ
24 min.	Ž: „ <i>Musíme začít tímhle.</i> “	Ž ⇒ ŽŽ
24 min.	Ž: „ <i>Ne, dívej se, takhle to bude lepší.</i> “	Ž ⇒ Ž
24 min.	Ž: „ <i>Počkej, děláš to blbě. Musíš to tam dát takhle.</i> “	Ž ⇒ Ž
24 min.	Ž: „ <i>Počkej, děláš to blbě. Musíš to tam dát takhle.</i> “	Ž ⇒ ŽŽ
25 min.	Ž: „ <i>Zeptáme se vedle, jak to dělají.</i> “	Ž ⇒ ŽŽ
25 min.	Ž: „ <i>Jak jste to spojili? Můžu se</i>	

25 min.	podívat? “ Ž: „Myslíš, že se nám to povede?“	Ž ↔ Ž
26 min.	Ž: „Nevím, zatím to moc dobře nevypadá.“	Ž ⇒ Ž
26 min.	Ž: „Nejde mi to! Zkus to ty!“	Ž ⇒ Ž
26 min.	Ž: „Ukaž, dej mi to....“	Ž ⇒ Ž
27 min.	Ž: „Vidíš, že to jde, nesmíš na to tak tlačit!“	Ž ⇒ ŽŽ
27 min.	Ž: „Tak jo, něco už máme, super!“	Ž ⇒ ŽŽ
28 min.	Ž: „Musíme si rozdělit, kdo co udělá.“	Ž ⇒ ŽŽ
28 min.	Ž: „Tak já udělám tohle.“	Ž ⇒ Ž
29 min.	Ž: „Ne! Počkej, takhle ne!“	Ž ⇒ Ž
29 min.	Ž: „Jo děláš to blbě.“	Ž ↔ Ž
30 min.	Ž: „Dívej se, to tam musíš nasadit a pak to jenom dohromady spojíš.“	Ž ⇒ Ž
31 min.	Ž: „Aha, to nejde.“	Ž ⇒ ŽŽ
31 min.	Ž: „No jasně, že to nejde, děláš to blbě, ukaž.“	Ž ⇒ ŽŽ
31 min.	Ž: „No a je to.“	ŽŽ ⇒ Ž
33 min.	Ž: „Co nám ještě chybí?“	Ž ⇒ ŽŽ
33 min.	Ž: „Už to máme asi vše.“	Ž ⇒ ŽŽ
35 min.	Ž: „Tak jo, takže teď toho robota jen oživit.“	Ž ⇒ ŽŽ
35 min.	Ž: „Ale povedl se nám!“	Ž ⇒ ŽŽ
35 min.	Ž: „Jééééé“	Ž ⇒ ŽŽ
36 min.	Ž: „Super! Jede!“	ŽŽ ⇒ ŽŽ
36 min.	Ž: „A nám taky!“	U ⇒ ŽŽ
37 min.	U: „Výborně, takže to obě skupiny úspěšně zvládli!“	Ž ⇒ U
37 min.	Ž: „Dneska to bylo super!“	Ž ⇒ U
37 min.	Ž: „Budeme to ještě někdy dělat?“	Ž ↔ Ž
38 min.	Ž: „Já jsem rád, že se nám to povedlo.“	
38 min.	Ž: „To já taky!“	

Grafický zápis	výskyt		Pořadí výskytu
	suma	%	
U ⇒ Ž			
U ⇒ ŽŽ	7	15 %	
U ↔ Ž	1	2 %	
U ↔ ŽŽ	1	2 %	

$\check{Z} \Rightarrow U$	2	5 %	
$\check{Z}\check{Z} \Rightarrow U$			
$\check{Z} \Leftrightarrow U$	1	2 %	
$\check{Z}\check{Z} \Leftrightarrow U$	1	2 %	
$\check{Z} \Rightarrow \check{Z}$	9	20 %	
$\check{Z} \Rightarrow \check{Z}\check{Z}$	14	31 %	
$\check{Z} \Leftrightarrow \check{Z}$	7	15 %	
$\check{Z} \Leftrightarrow \check{Z}\check{Z}$			
$\check{Z}\check{Z} \Rightarrow \check{Z}$	1	2 %	
$\check{Z}\check{Z} \Leftrightarrow \check{Z}$			
$\check{Z}\check{Z} \Rightarrow \check{Z}\check{Z}$	1	2 %	
$\check{Z}\check{Z} \Leftrightarrow \check{Z}\check{Z}$	1	2 %	

Z výše uvedené tabulky vyplývá, že nejvíce komunikačních aktů (31 %) proběhlo mezi žákem a žáky a jednalo se o jednosměrnou komunikační strukturu. Druhou nejčastější komunikací je jednosměrná komunikace mezi žákem a žákem (20 %). Ostatní výsledky pozorování jsou uvedeny v souhrnné tabulce.

## 7.1 Shrnutí

Z pozorování, které jsem použila jako výzkumnou metodu vyplývá, že komunikace mezi nadanými dětmi a pedagogem je na dobré úrovni. Učitel působí jako poradce v komunikaci. Na začátku každého setkání, učitel vysvětlí dětem, jakou činností se budou zabývat. Jedná se o různé deskové hry, výtvarnou činnost nebo návštěvy nějaké zajímavé osobnosti. V průběhu dané činnosti mají děti otázky, na které jim učitel odpovídá. Děti jsou při komunikaci velmi spontánní. V komunikaci užívají emoce. Najdeme slova jako jééé, super. Také dávají najevo pocity libosti a nelibosti. V komunikaci často odbíhají od daného tématu a stává se, že mluví o něčem, co v danou chvíli nedává smysl. V komunikaci užívají slova vyjadřující agresí: Já to zahodím a uletí Ti hlava!, Zamotám ti hlavu schválně, abys byl mimo. Rovněž můžeme vidět náznak vzteku: Já už na to kašlu! V komunikaci je také znát kooperace. Děti spolupracují, dochází k výměně názorů, vzájemně se verbálně doplňují a podněcují se k další komunikaci, ke

tvorbě nových otázek. Děti dávají najevo svou zvědavost, touhu po vědění. Kladou velké množství otázek. Děti užívají v komunikaci i hodnocení. Např. Dneska to bylo super! Já jsem rád, že se nám to povedlo. Děti komunikují spíše mezi sebou než s učitelem. Otázky na učitele užívají jen v případě, že potřebují něco objasnit nebo se ujistit, že určitou činnost dělají správně. Učitel také děti slovně podporuje. Např. Výborně, takže to obě skupiny úspěšně zvládli.

## **8 ANALÝZA KAZUISTIKY A STRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU S PEDAGOGEM**

Respondenty pro tento výzkum byli žáci z 1. a 2. třídy klasické základní školy ve věku 6 – 8 let. Jednalo se o děti velmi nadané s vyšší hodnotou IQ než 130. Výběr žáků se uskutečnil na základě jejich specifických projevů. Kazuistiky byly zpracovány na základě poskytnutých informací od rodičů a pedagoga. Jedná se o data velmi citlivá. Jména všech dětí byla změněna.

Rozhovor je součástí každé kazuistiky. Pedagogovi byly řečeny čtyři otázky, na které co nejpřesněji odpovídá. Rozhovor proběhl ve školní třídě na ZŠ Englišova v Opavě, kde se Klub pravidelně schází.

### **8.1 Kazuistika – Tomáš**

#### **Tomáš**

Během mé návštěvy v Klubu Mensa na ZŠ Englišova v Opavě jsem si nemohla nevšimnout chlapce, který do Klubu dochází. Ke zjištěným informacím jsem použila pozorování, anamnézu a rozhovor s pedagogem.

Pozorování:

Tomáš patří mezi nejvýraznější osobnosti z celého Klubu. Všimla jsem si chlapce již během několika sekund. Tomáš je velice aktivní, energický chlapec. Během aktivit, které se v Klubu vykonávají má Tomáš nespočet dotazů. Je to velice zvědavý chlapec. Do plnění úkolu jde s velkou snahou. Na chlapci je znát, že je velice soutěživý a chce mít splněný úkol vždy jako první. Tomáš na sebe snadno upoutává pozornost. Má výrazný hlas. Učitelce pokládá velmi zajímavé a originální dotazy. S otázkami nečeká na učitelčinu výzvu, nýbrž se táže velmi spontánním způsobem. Během učitelčina výkladu, chlapec snadno odvede řeč na jiné téma, během výuky je schopen vykládat vtipy, příběhy, které si vymyslel nebo vypráví útržky z filmů aj.

Anamnéza:

Rodinná anamnéza:

Tomáš bydlí v panelovém domě se svými rodiči v Opavě. Tomáš je jedináček. Matka má středoškolské vzdělání a pracuje jako účetní. Otec má vysokoškolské vzdělání a pracuje na městském úřadě v Opavě. Tomáš nemá problémy s učením. Domácí úkoly dělá s rodiči nebo prarodiči, se kterými má velmi blízký vztah. Mezi Tomášovy koníčky patří historie, paleontologie. Nemá rád veškeré pohybové aktivity jako je jízda na kole, kolečkové brusle, míčové hry aj. Rodiči se mu snaží věnovat veškerý svůj volný čas. Společně jezdí na výlety, převážně na výstavy, také na hrady a zámky. Tomáš má široké spektrum zájmů.

Osobní anamnéza:

Tomáš se rodičům narodil jako plánované dítě. Matka v průběhu těhotenství neměla žádné komplikace. Porod však proběhl s komplikacemi. Tomáš měl omotanou pupeční šňůru kolem krku a při narození chvíli nedýchal. Matka kojila Tomáše ¾ roku. Tomáš prodělal v dětství běžné nemoci. Nebyl hospitalizován v nemocnici. Již v průběhu vývoje dítěte se však objevily komplikace. Tomáš jako dítě nelezl po čtyřech, tuhle fázi vývoje přeskočil a stavěl se rovnou na nohy. Začal i brzy mluvit. Je velice fixovaný na matku.

Školní anamnéza:

Tomáš nastoupil do speciální mateřské školy Eliška ve 3 letech. V mateřské škole si rychle zvykl. Oblíbil si paní učitelku. S ostatními dětmi si příliš nehrál. Nezajímal se o ně. Hrál si sám. Vzal si hračku a vykládal si různé příběhy. Nebo si fantasy příběhy vymýšlel, a pak je vyprávěl paní učitelce. Měl bohatou slovní zásobu a velkou fantazii. Tomáš měl odloženou školní docházku. Do první třídy nastoupil v 7 letech. Od 1. třídy základní školy mu byla nápomocná pedagogická asistentka, kterou má i nyní v 2. třídě. Tomáš je velice dobrý v přírodních vědách. Zajímá ho biologie, ale rovněž historie.

Současná situace:

Tomáš patří mezi žáky s dobrým prospěchem. Na vysvědčení měl jednu dvojku. A to z českého jazyka. Žáci ho respektují. Ve třídě ovšem nemá příliš kamarádů. Tomáš podstoupil již během mateřské školy vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Byl mu diagnostikován Aspergerův syndrom, dále ADHD

a lehká forma autismu. Učitelé k němu zaujímají individuální přístup, jsou obeznámeni s jeho diagnózou.

Vlastní stanovisko:

Tomáš dochází do Klubu pravidelně, jedenkrát za 14 dní. Aktivně se zúčastňuje aktivit, které Klub nabízí. Výjimkou jsou výlety, které se konají dál než je jeho rodné město. Nezúčastnil se např. výletu do Prahy. A to na přání matky, která učitelkám vysvětlila, že pro Tomáše by to bylo náročné, jelikož špatně snáší výrazné změny. Tomáš je zvědavé dítě. Učitelku zahrnuje dotazy. Je zvyklý lidem vykat. V komunikaci užívá odborné výrazy a slovní spojení. V případě, že při dané činnosti se cítí unavený, jde s dozorem na chodbu se proběhnout. Pár minut běhá po chodbě, přitom si vykládá nebo zpívá. Jakmile se cítí dobře, vrátí se zpět do třídy. Tomáš špatně snáší neúspěch. Rozčiluje se, nadává. Došlo i k lehké formě sebeubližování. Tomáš bývá v těchto případech agresivní, neumí si poradit s emocemi. Tomáš dochází ke psychologovi a společně se snaží tuhle situaci řešit. Tomášovi se hůře navazují mezilidské vztahy. Bývá velice upřímný, někdy až netaktní. Je velice opatrný a nějakou dobu trvá než si na nového člověka zvykne. V Klubu ho děti mají rády, nicméně Tomáš se často drží stranou. Má jednoho kamaráda, s kterým tráví svůj volný čas a baví se s ním i v Klubu. Jinak vyhledává komunikaci spíše s dospělými lidmi, tedy pedagogem.

Rozhovor s pedagogem

*Jak byste charakterizovala komunikaci mezi Vámi a chlapcem?*

Tomáš je velice komunikativní dítě. Patří mezi nejvýraznější osobnost v našem Klubu. K danému tématu má nespočet dotazů. O danou problematiku se zajímá s velkým nadšením. V komunikaci užívá zejména odborné výrazy. Komunikuje na úrovni dospělého jedince.

*Mívá chlapec časté dotazy během činnosti, kterou děláte?*

Ano. Chlapec se vždy o probírané téma velmi zajímá. Jeho otázky směřují vždy k danému tématu.

*Jak komunikuje se svými vrstevníky?*

Tomáš se snaží se svými vrstevníky komunikovat, nicméně je znát, že si se svými vrstevníky příliš nerozumí. Lépe se mu komunikuje s dospělými lidmi.



*Jaké má postavení v kolektivu dětí?*

Tomáš je vůdčí osobnost. Děti ho mají rády.

## **8.2 Kazuistika – Eva**

### **Eva**

Při návštěvě v Klubu Mensa na ZŠ Englišova v Opavě mne zaujala dívka, jménem Eva. Ke zjištěným informacím jsem užila pozorování, anamnézu a rozhovor s pedagogem.

Pozorování:

Eva patří rovněž mezi nadané děti. Dívka je drobné postavy a má blond vlasy. Jako většina dětí v Klubu působí Eva velmi energickým dojmem. Eva působí pozitivním a milým dojmem. Jedná se o velmi veselé dítě. Eva má kolem sebe spoustu kamarádek, s kterými si často špitá během činnosti. Eva je velice snaživá dívka. Úkoly, které jsou jí zadány vždy dokončí. S pedagogem komunikuje velmi dobře. Odpovídá na veškeré dotazy. Je soutěživá, nápaditá. Má ráda hlavolamy a deskové hry. Hledá různé způsoby řešení, je velice tvořivá. Při komunikaci s pedagogem je usměvavá, nesnaží se měnit téma rozhovoru.

Anamnéza:

Rodinná anamnéza:

Eva bydlí v rodinném domě se svými rodiči. Eva má mladšího sourozence. Matka má vysokoškolské vzdělání a pracuje jako učitelka na ZŠ a otec má rovněž vysokoškolské vzdělání a pracuje ve farmaceutické firmě. Eva nemá problémy s učením. S rodiči má hezký vztah a v učení ji podporují. Evinným největším koníčkem je výtvarné umění. Ráda kreslí. A také hraje na kytaru. Eva navštěvuje výtvarný a hudební kroužek v Domě dětí a mládeže.

Osobní anamnéza:

Eva se rodičům narodila jako plánované dítě. Matka neměla v průběhu těhotenství žádné komplikace. Těhotenství i porod proběhl bez komplikací. Matka kojila velmi krátkou dobu, ztratila mateřské mléko. Eva prodělala v průběhu

vývoje běžné nemoci. Hospitalizována byla pouze jednou a to z důvodu podezření na boreliózu.

Školní anamnéza:

Eva nastoupila do mateřské školy ve 3 letech. V mateřské škole se jí velmi líbilo. Eva je komunikativní a společenská, snadno navazuje mezilidské vztahy. Ihned si získala kamarádky. Eva vynikala svým výtvarným nadáním. Její kresby byly ozdobou místní mateřské školy.

Nástup na základní školu proběhl v 6 letech. Eva se ve školním prostředí adaptovala velmi rychle. Před nástupem do školy již znala písmenka a uměla i číst. Učení jí nedělalo žádné problémy, byla vždy o krok dopředu před spolužáky. Úkoly měla vždy v předstihu splněné. Učení jí baví a dává to značně najevo. Nejvíce ji zajímá výtvarná výchova, dále hudební výchova a český jazyk. Má ráda knihy. V kolektivu dětí je oblíbená. Na vysvědčení měla samé jedničky. Je to vzorná a pečlivá studentka.

Současná situace:

Eva chodí do 2. třídy. Škola ji velmi baví, zajímá se o učební látku, ve škole má také kamarádky. S učiteli vychází rovněž výborně. Je třídním vzorem.

Vlastní stanovisko:

Eva dochází do Klubu pravidelně, chyběla jen dvakrát a to z důvodu nemoci. Aktivity, které Klub nabízí jí vyhovují. K činnostem má velmi pozitivní vztah. Eva je chytrá, aktivní, soutěživá, pozorná. Úkoly, které jsou jí předkládány řeší s chutí, vnímá to jako druh zábavy. Je velice kreativní dítě. Navrhne vhodné řešení a hledá nové způsoby řešení pro daný úkol. Eva je ukázněná. S pedagogem mluví srozumitelně, má hezkou výslovnost. Respektuje autority. Při komunikaci užívá výraznou mimiku – špulí rty, mrká očima. Když se jí nedaří, nevzteká se, jen pohazuje rukama a snaží se ostatním vysvětlit, kde udělala chybu. Eva patří mezi oblíbené členy Klubu.

Rozhovor s pedagogem:

*Jak byste charakterizovala komunikaci mezi Vámi a dívkou?*

Eva je velmi komunikativně zdatná dívka. Má rozsáhlou slovní zásobu. Na mé otázky reaguje ihned, bez dlouhého přemýšlení.

*Mívá dívka časté dotazy během činnosti, kterou děláte?*

Ano. Dotazy se týkají dané činnosti, kterou zrovna provádíme.

*Jak komunikuje se svými vrstevníky?*

Velice dobře. Eva je upovídaná mladá dívka. Eva má v Klubu hodně kamarádek a baví se s nimi o různých tématech.

*Jaké má postavení v kolektivu dětí?*

Eva je oblíbená, je velmi kreativní. Děti ji mají rády a dávají jí to značně najevo.

### **8.3 Kazuistika – Tereza**

#### **Tereza**

Během návštěvy v Klubu Mensa na ZŠ Englišova v Opavě jsem se zaměřila na dívku, která pravidelně do Klubu dochází. Ke zjištěným informacím jsem užila pozorování, anamnézu a rozhovor s pedagogem.

Pozorování:

Již při prvním setkání v Klubu jsem si všimla dívky, která seděla nejbližší paní učitelky, aktivně se zapojovala do diskusí a působila na mne velmi energickým dojmem. Během aktivit, které děti vykonávaly, upoutávala na sebe veškerou pozornost. Mnohdy přerušila výklad pedagoga, projevovala se hlučně, bavila se se svými vrstevníky. Tereza plnila své povinnosti a úkoly s velkým nasazením a odhodláním, nicméně často úkol nedokázala dokončit. Rychle ztrácela pozornost, všimla si činností ostatních dětí, přebíhala z jednoho místa na druhé. Veškerou svou praktickou činnost doplňovala slovním hodnocením. V případě, že se jí úkol nedařil splnit, byla vzteklá, vzdorovitá, nechtěla dále spolupracovat.

Anamnéza:

Rodinná anamnéza:

Tereza bydlí v rodinném domě se svými rodiči a prarodiči ve Velkých Hošticích (nedaleko Opavy). Tereza má sourozence, mladšího bratra. Matka je

vyučená v oboru kuchařka a momentálně je na mateřské dovolené. Otec má vysokoškolské vzdělání a pracuje jako personalista v jedné opavské firmě. Tereza nemá problémy s učivem. Rodiče ji podporují v mimoškolních aktivitách. Jejím velkým koníčkem je jízda na koni. Nedaleko domu je farma, kde Tereza dochází a stará se o koně. A také navštěvuje taneční kroužek. Tereza je velice pohybově nadaná. S rodiči má velmi hezký vztah. Pořádají různé výlety, v létě jezdí na dovolenou. Velice úzký vztah má i se svými prarodiči, kteří rovněž v domě bydlí.

Osobní anamnéza:

Tereza se rodičům narodila jako plánované a dlouho očekávané dítě. Matka neměla v průběhu těhotenství žádné komplikace. Těhotenství i porod proběhl bez komplikací. Matka kojila do půl roku věku dítěte. Tereza v průběhu vývoje prodělala běžné nemoci, jako jsou neštovice, spalničky. Hospitalizována byla v nemocnici pouze jednou a to z důvodu operace uší, jednalo se o estetickou záležitost.

Školní anamnéza:

Tereza nastoupila do mateřské školy ve 3 letech věku. Na MŠ si zvykala těžko, zpočátku plakala a nechtěla ve školce pobývat, do doby než si ve školce vytvořila kamarádské vztahy. Tereza byla ráda středem pozornosti. Účinkovala v divadelním kroužku a jejím snem bylo stát se herečkou.

Nástup na ZŠ proběhl v 6 letech. Tereza měla zpočátku problémy s kázní. Často ve výuce vyrušovala, úkoly měla rychle splněné, a tak vyhledávala jinou aktivitu. Rušila svým chováním ostatní spolužáky. Velmi dobře jí šla matematika a již před nástupem do první třídy uměla rozeznat písmenka a číst. Tereza byla zvědavé dítě a aktivně vyhledávala jakoukoliv činnost. Má velké problémy s pozorností. V kolektivu dětí byla oblíbená.

Současná situace:

Tereza se řadí mezi premianty ve třídě. Na vysvědčení měla výborné známky.

V kolektivu je oblíbená, ve třídě má několik kamarádek a také má kamarádky ve svém sousedství.

Tereza podstoupila vyšetření v pedagogicko psychologické poradně. Psycholog potvrdil ADHD. Učitelé se snaží k Tereze zaujímat individuální přístup.

Vlastní stanovisko:

Tereza dochází do Klubu Mensa pravidelně, scházejí se jedenkrát za 14 dní. Aktivity, které Klub nabízí ji vyhovují. Zaujímá k nim pozitivní přístup. Tereza potřebuje být neustále v postřehu, je ráda středem pozornosti. Je zvědavá, aktivní, a k dané činnosti má kladný vztah. V případě, že něčemu nerozumí, zeptá se učitelky či svých kamarádů. Tereza je kreativní a nápaditá a tomu odpovídají i její dotazy. Má spoustu otázek. Mnohdy vyrušuje a je neukázněná, ale jako většina dětí v Klubu je velice spontánní a otevřená. S učitelkou komunikuje na dobré úrovni, respektuje autority, snaží se přizpůsobit programu dne. Pouze v případě, že zažívá neúspěch, tak se začne vztekat, klít a užívá výrazné gestikulace (máchá rukama, kope nohama pod stolem, přehazuje si věci na stole, bere svým spolužákům osobní věci), reaguje tak na danou situaci. V případě, že zasáhne pedagog, je schopna se uklidnit a vrátit se zpět k dané činnosti. Pedagoga vnímá jako autoritu a dokáže uposlechnout jeho připomínkám.

Rozhovor s pedagogem:

*Jak byste charakterizovala komunikaci mezi Vámi a dívkou?*

Komunikace mezi námi je na velmi dobré úrovni. Tereza je komunikativní. Má velkou slovní zásobu. Reaguje na mé otázky a s odpovědí dlouho neotálí.

*Mívá dívka časté dotazy během činnosti, kterou děláte?*

Ano, mívá. Občas se dotazy netýkají dané činnosti. Zeptá se na to, co v danou chvíli potřebuje vědět.

*Jak komunikuje se svými vrstevníky?*

Se svými vrstevníky si rozumí. Snaží se jim v daných činnostech pomáhat. Vysvětluje jim, jak mají úkol provést, někdy má tendence úkol dělat za ně, přitom jim verbálně vysvětluje, co mají dělat, jak k úkolu přistupovat.

*Jaké má postavení v kolektivu dětí?*

Patří mezi oblíbené děti. Je aktivní, ráda organizuje a řídí činnost, ale pouze v případě, že ji činnost dostatečně zaujala, jinak zaujímá k věci spíše pasivní postoj.

## **8.4 Kazuistika – Jakub**

### **Jakub**

Během mé návštěvy v Klubu Mensa jsem si všimla chlapce, Jakuba, který pravidelně do Klubu dochází. Ke zjištěným informacím jsem použila pozorování, anamnézu a rozhovor s pedagogem.

Pozorování:

Již během prvního setkání v Klubu jsem si všimla chlapce, který na rozdíl od většiny dětí působil tichým, introvertním dojmem. Během aktivit, které děti vykonávaly, neupoutával na sebe příliš pozornost. Na otázky pedagoga reagoval jen v případě, pokud byl tázán. Vždy však odpověď znal. Působil zakřiknutým dojmem. Jakub pečlivě plnil své úkoly, veškeré činnosti dokončil do zdárného konce. Chlapec je velice chytrý, všímavý, nápaditý, ale neprojevuje se nějak horlivě.

Anamnéza:

Rodinná anamnéza:

Jakub bydlí v panelovém domě se svými rodiči v Opavě. Jakub má starší sestru. Matka má vysokoškolské vzdělání, otec taktéž. Jakub má mírné problémy s učením. Rodiče se ho snaží všestranně podporovat. Jeho velkým koníčkem je modelářství. Do kroužku modelářů dochází jedenkrát týdně. S rodiči má hezký vztah, stejně tak se starší sestrou.

Osobní anamnéza:

Jakub se rodičům narodil jako plánované dítě. Matka neměla v průběhu těhotenství komplikace. Těhotenství i porod proběhl bez komplikací. Matka dlouho nekojila, mateřské mléko ztratila v prvních měsících Jakubova života.

Jakub prodělal jako dítě běžné nemoci. Hospitalizován v nemocnici doposud nebyl.

Školní anamnéza:

Jakub nastoupil do mateřské školy ve 3 letech. Zpočátku se mu v mateřské škole nelíbilo, později si však v mateřské škole našel kamarády. Už ve školce si oblíbil práci s lepidlem a stavění leteckých modelů.

Nástup na ZŠ proběhl v 7 letech. Během první třídy se zjistilo, že Jakub má specifickou poruchu učení, konkrétně dysgrafii, poruchu psaní. Jeho písmo působilo nečitelným dojmem, během psaní vynechával ve slovech hlásky. V případě, že píše diktát často vynechá i celé slovo. Učitelka k němu zaujímá individuální přístup.

Současná situace:

Jakub má dobré známky. Je velice pečlivý, pilný. Působí zakřiknutým dojmem, ale pokud se člověk zajímá o téma, které je mu blízké, ihned si ho získá. V oboru modelářství má velké znalosti. Ve škole ho pak nejvíce zajímá fyzika a chemie.

Vlastní stanovisko:

Jakub dochází do Klubu pravidelně, účastní se veškerých akcí a výletů, které Klub organizuje. K činností zaujímá pozitivní přístup. Jakub je tichý chlapec, ale velice vnímavý a bystrý. V případě, že potřebuje něco vědět, zeptá se pedagoga, ale raději hledá vlastní způsob řešení. Jakub působí dojmem, že žije „ve vlastním světě“. Jakub respektuje autority, komunikuje s pedagogem i vrstevníky na dobré úrovni. Ve své komunikaci neuzívá výrazná gesta. Působí na mne jako badatel. Velice klidným dojmem.

Rozhovor s pedagogem:

*Jak byste charakterizovala komunikaci mezi Vámi a chlapcem?*

Komunikace mezi námi je dobrá. Jakub reaguje na veškeré mé dotazy.

*Mívá chlapec časté dotazy během činnosti, kterou děláte?*

Ne. Jen zřídka.

*Jak komunikuje se svými vrstevníky?*

Jakub si se svými vrstevníky rozumí. V Klubu má pár kamarádů, zejména si rozumí s Martinem, se kterým mají stejného koníčka.

*Jaké má postavení v kolektivu dětí?*

Jakub je trochu stydlivý, tichý, ale děti ho mají rády. Je součástí Klubu a patří mezi důležité členy Mensy.

## **8.5 Vyhodnocení získaných údajů**

Čas, který jsem strávila s dětmi v Klubu nadaných dětí při základní škole Englišova v Opavě byl pro mne velkým přínosem. Ráda bych získané znalosti uplatnila v praxi. Z metod, které jsem použila při svém výzkumu, vyplývá, že nadané děti jsou velmi komunikativní. Komunikační proces mezi pedagogem a dětmi probíhá na velmi dobré úrovni. Děti jsou komunikativně zdatné. Během aktivit, které vykonávají v Klubu, mívají velké množství otázek. Děti jsou zvědavé, nápadité a jejich dotazy oplývají originalitou. Často se dotazy týkají jiného tématu než je probíráno, ale to je dáno jejich spontaneitou a zájmem o různorodé činnosti.

Nadané děti často užívají odborná slova. Děti oplývají velkou slovní zásobou. Některé nadané děti ale nejsou v komunikaci tak otevřené a odpovídají jen v případě, že jsou tázány. Není to však z toho důvodu, že by neznaly odpovědi, ale jedná se o děti, které jsou spíše introvertní a při dané činnosti jsou uzavřené do sebe a plně se soustředí na danou činnost a necítí potřebu komunikovat s okolím. Jen zřídka u nich vidíme ostych nebo nezájem. Děti uznávají pedagoga jako autoritu. Pedagogovi kladou otázky, zajímají se o danou problematiku a přemýšlí nad tématem, které se probírá.

## **8.6 Mýty o nadaných dětech**

Laznibatová ve svém díle uvádí několik mýtů, které se týkají nadaných dětí. O nadaných dětech se říká, že jsou to např. šťastné děti, že jim jde vše snadno, že



se snadno prosadí bez pomoci druhých lidí. Velkým mýtem je, že jejich intelekt bude dostatečně ohodnocen a to nejen rodinou, ale i okolím. Často se říká, že nadané děti jsou spíše samotáři, že nikoho nepotřebují. Očekává se od nich, že budou stejně dobří ve vícero oblastech vědění, že musí být přísněji hodnoceni než jiné děti. Lidé se často domnívají, že jejich nadání je pro ně prioritou, a že jsou rádi vnímáni jako vzor pro ostatní (Anon., 2012).

Laznibatová uvádí, že se jedná pouze o mýty, jelikož nadané děti potřebují od dětství někoho, kdo jim pomůže rozvíjet jejich nadání a osobnost. Nadané děti mají pouze potenciál být v dospělosti nadanými, výjimečnými. Platí pravidlo, že pokud dítě nebude dostatečně podporováno, vedeno, tak své nadání ztratí (Anon., 2012).

Nadané děti se na první pohled neodlišují od běžných dětí, nicméně typické je pro ně, že se naučí brzy číst, psát, počítat, jsou zvědavé a kladou velké množství otázek.

Rodiče nadaných dětí často uvádí, že výchova těchto dětí je náročná, často děti mívají svůj názor, mají problém s uznáváním autority a svého rodiče, popřípadě i pedagoga vnímají jako rovnocenného partnera (Anon., 2012).

Pokud je jejich intelektová stránka zrychlená, tak emocionálně-sociální rovina je poněkud opožděná.

Největším mýtem je, že se domníváme, že nadané dítě je perfektní žák, aktivní, vzorný, pečlivý, premiant třídy, bezproblémový v chování, ale není tomu tak.

Je třeba si uvědomit, že každé mimořádně nadané dítě je osobnost a je třeba k němu přistupovat individuálně.

## **8.7 Doporučení**

A jak můžeme komunikační proces mezi pedagogem a žákem vylepšit? Důležitá je motivace ze strany pedagoga. Učitel by měl dítě motivovat ke tvorbě nových otázek, podporovat jeho zvědavost, jeho zájmy, důležitá je také podpora jeho aktivit a vyjádření důvěry v jeho schopnosti. Důležitá je rovněž také emoční podpora, pokud dítě cítí ze strany pedagoga emoční podporu, podává lepší

výkony. Pedagog by měl působit na dítě jako autorita, ale zároveň si s dítětem vytvořit přátelský, důvěrný vztah.

Pro dobrou komunikaci je důležité sestavení pravidel, které pedagog nastaví již na počátku školního roku. Pravidla jsou významná nejen při výchovně-vzdělávacím procesu, ale také při mimoškolních aktivitách. Učitel má děti naučit, že za svá rozhodnutí nesou děti odpovědnost. Naučit je, že si vzájemně „neskáčeme“ do řeči, neokřikujeme se, že hlavní slovo má vždy jen jeden člověk, naučit se být tolerantní a shovívaví v komunikaci s druhými lidmi.

Učitel vystupuje mezi dětmi jako vzor, děti k pedagogovi často vzhlíží. Děti by měli mít své vzory, inspirovat se jimi. V případě, že děti navštěvují muzea, chodí na besedy a exkurze, motivuje je to ke tvorbě nových otázek, pedagog by měl s nimi poté diskutovat o nových poznatcích a vědomostech. Velkou úlohu sehrává i prostředí, které může děti pozitivně nebo negativně ovlivňovat při komunikaci. Prostor by mělo být příjemné, působit čistým a vzdušným dojmem, aby děti podněcovalo k lepšímu výkonu a zároveň k navození dobré atmosféry ve třídě, která je podstatná pro komunikační proces mezi pedagogem a žáky.

Práce s nadanými dětmi je náročná, ale je velmi obohacující sledovat nadané dítě, které dokáže absorbovat velké množství nových informací, a které nám dává důležitou zpětnou vazbu. Nadané děti jsou velmi specifickou skupinou a je potřeba je naučit, aby akceptovali svět kolem nás a zároveň jim dát příležitost, aby své poznatky a zkušenosti plnohodnotně využily.

## ZÁVĚR

Diplomová práce s názvem Komunikace nadaných dětí ve volnočasovém zařízení „Klub nadaných dětí Mensa v Opavě“ byla pro mne velkým přínosem. Seznámila jsem se s nadanými dětmi, měla možnost s nimi pracovat a objasnit tak komunikaci mezi nimi a pedagogem. Domnívám se, že v praxi je velice důležité sledovat charakteristické rysy nadaných dětí a uzpůsobit tak tomu komunikační proces mezi pedagogem a žáky.

Cílem mé práce bylo zhodnotit komunikační proces mezi pedagogem a nadanými dětmi. Dílčím cílem bylo pak navržení doporučení podporující efektivitu komunikačních postupů pedagogů při vykonávání činností v Klubu s nadanými dětmi.

Z kazuistik je zřejmé, že komunikace mezi pedagogem a nadanými dětmi v Klubu probíhá na velmi dobré úrovni. Děti jsou komunikativně aktivní, mají řadu otázek týkajících se daného tématu, ale rovněž je napadají otázky širšího rozsahu, zasahujících do jiných oblastí vědění. Děti jsou v komunikaci s pedagogem upřímné, otevřené, spontánní. Jejich dotazy jsou originální a výstižné. S pedagogem mají děti velmi úzký a přátelský vztah. Jedná se o důvěrný vztah. Děti si za pedagogem chodí pro radu a pedagoga vnímají jako autoritu.

Dílčím cílem bylo navržení komunikačních postupů při vykonávání činností v Klubu s nadanými dětmi. Je důležité poznamenat, že pedagog musí mít ke každému nadanému dítěti individuální přístup. Každé dítě komunikuje zcela jiným způsobem, i když jednotlivé prvky komunikace jsou totožné. Pedagog děti zná, a tak ví, jaký postoj má ke každému dítěti zaujmout. Domnívám se, že pedagog by měl děti vhodně motivovat ke tvorbě nových otázek, podporovat jeho zvědavost, chválit ho za případné úspěchy a naopak ho podpořit v období, kdy zažívá neúspěch. Neúspěch není cizí ani nadaným dětem. A mnohdy se s neúspěchem vyrovnávají hůře než běžné děti, právě proto, že jejich okolí mívá na ně vysoké nároky a děti své blízké jednoduše nechtějí zklamat. Kromě emoční podpory a vytváření důvěrného vztahu mezi pedagogem a žákem je důležité také sestavení si pravidel v komunikaci. O jaká pravidla se bude jednat, je už vzájemné

dohodě mezi učitelem a žáky. Pravidla však musí být stanovena již na počátku školního roku či na počátku zájmového kroužku, jedině pak může být vzájemná komunikace úspěšná.

Nezapomínejme, že učitel má být vzorem pro děti, a proto je třeba si uvědomit, že učitelův způsob komunikace může, ať už pozitivně či negativně děti ovlivnit. Komunikaci jednoznačně prospívá možnost diskuse či dialogu. Dejme tedy dětem tu možnost podělit se s pedagogem o nové zážitky, vědomosti a poznatky, protože není nic hezčího než dětská touha po vědění a poznávání.

Diplomovou práci bych ráda využila ve své budoucí praxi jako pedagog, jelikož se chci i nadále věnovat problematice nadaných dětí. Věřím, že má práce může být přínosem pro pedagogy a že problematice nadaných dětí budou učitelé věnovat více pozornosti, aby docházelo k jejich smysluplnému rozvoji.

## Anotace

<b>Jméno a příjmení:</b>	Petra Kupková
<b>Katedra:</b>	Ústav pedagogiky a sociálních studií
<b>Vedoucí práce:</b>	PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2014

<b>Název práce:</b>	Komunikace nadaných dětí ve volnočasovém zařízení “Klub nadaných dětí Mensa v Opavě”
<b>Název v angličtině:</b>	Communication of gifted children in the leisure time institution of “ The Club for gifted children Mensa in Opava“
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce se zabývá komunikací nadaných dětí ve volnočasovém zařízení. V teoretické části práce je uvedena pedagogická komunikace, verbální a nonverbální komunikace. Dále jsou zde informace o nadání a nadaných žácích. Empirická část práce je zaměřena na metodu pozorování, kazuistik a rozhovorů. Poslední část práce obsahuje doporučení pro pedagogy, kteří pracují s nadanými dětmi.
<b>Klíčová slova:</b>	Komunikace, nadané děti, nadání, volnočasové zařízení
<b>Anotace v angličtině:</b>	The Diploma thesis deals with communication of the gifted children in a leisure time institution. The theoretical part of the thesis includes pedagogical communication, verbal and non-verbal communication. There are also information about talent and talented pupils. The empirical part of the thesis is focused on the method of observation, case reports and interviews. The last part of the thesis implicates in recommendations for educators who work of gifted children.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Communication, gifted children, talent, leisure time instituion
<b>Přílohy vázané k práci:</b>	
<b>Rozsah práce:</b>	101 stran
<b>Jazyk práce:</b>	Český

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

### Monografická publikace

BĚLOHLÁVEK, F. *Organizační chování*. 1.vyd. Olomouc: Rubico, 1996, 343 s.

ISBN 80-858-3909-1.

DEVITO, Joseph A. *Základy mezilidské komunikace*. 1. vyd. Praha: Grada, 2001, 420 s. ISBN 80-716-9988-8.

Diplomová práce. JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH.  
Vedoucí práce Mgr. Iva Žlábková, Ph. D.

DOČKAL, V. *Zaměřeno na talenty, aneb, Nadání má každý*. Vyd. 1. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2005, 248 s. ISBN 80-710-6840-3.

EDMÜLLER, A., WILHELM, T. *Velká kniha manipulativních technik*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011, 264 s. ISBN 978-80-247-3778-2.

FOŘTÍKOVÁ, J. *Talent a nadání: jejich rozvoj ve volném čase*. Aktualiz. vyd. Praha: NIDM. Národní institut dětí a mládeže MŠMT, 2009, 96 s. ISBN 978-80-86784-75-5.

GAVORA, P. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. 1. vyd. Bratislava: Veda, 1988. 248 s. Bez ISBN.

GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, 165 s. ISBN 80-731-5104-9.

GÁLIK, S. *Psychologie přesvědčování*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012, 95 s. ISBN 978-80-247-4247-2.

HARTL, P. *Psychologický slovník*. 3. vyd. Praha: Budka, 1996, 297 s. ISBN 80-901-5490-5.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-736-7040-2.

HLADÍLEK, M. *Úvod do sociální a pedagogické komunikace*. Vyd. 1. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2006, 67 s. ISBN 80-867-2316-X.

HŘÍBKOVÁ, L. *Mimořádně nadané děti ve škole a v rodině*. 1. vyd. V Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2010, 79 s. ISBN 978-80-7414-319-9.

HŘÍBKOVÁ, L. *Nadání a nadaní: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005, 209 s. ISBN 80-729-0213-X.

HŘÍBKOVÁ, L. *Základní témata problematiky nadaných*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007, 72 s. ISBN 978-808-6723-259.

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*. Praha: Grada, 2010, 238 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4726-977.

KALHOUS, Z. *Školní didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 447 s. ISBN 80-717-8253-X.

KOENIG, L. *Chytrá výchova*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 178 s. ISBN 80-717-8780-9.

KOLÁŘ, Z., VALIŠOVÁ, A. *Analýza vyučování: vyučování jako dialog, řízení učení žáků, styly a způsoby hodnocení, komunikace, kooperace a interakce*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 230 s. ISBN 978-802-4728-575.

KŘIVOHLAVÝ, J., MAREŠ, J. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 210 s., ISBN 80-210-1070-3.

KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996, 155 s. ISBN 80-717-8022-7.

LANDAU, E. *Odvaha k nadání*. 1. vyd. Překlad Ivana Vízdalová. Praha: Akropolis, 2007, 162 s. ISBN 978-808-6903-484.

MACHŮ, E. *Rozpoznávání a vzdělávání rozumově nadaných dětí v běžné třídě základní školy: příručka pro učitele a studenty učitelství*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006, 64 s. ISBN 80-210-3979-5.

MAŇÁK, J., ŠVEC, Š., ŠVEC, V. *Slovník pedagogické metodologie*. 1. vyd. Editor Josef Maňák, Vlastimil Švec, Štefan Švec. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 2005, 134 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, sv. 3. ISBN 80-731-5102-2.

MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010, 325 s. ISBN 978-80-247-2339-6.

MÖNKS, Franz J., YPENBURG, I. H. *Naše dítě je velmi nadané: Rukověť pro rodiče a učitele*. Praha: Grada, 2002, 98 s. Výchova a vzdělávání. ISBN 80-247-0445-5.

MÜLLEROVA, O. *Otázka a odpověď v dialogu. Slovo a slovesnost: časopis pro otázky teorie a kultury jazyka*. 1982, roč. 43, č. 3. ISSN 0037-7031).

MÜLLEROVÁ, S. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita, Pedagogická fakulta, 2002, 73 s. ISBN 80-708-3618-0.

NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 171 s. ISBN 80-247-0738-1.

PACLT, I. *Hyperkinetická porucha a poruchy chování*. Praha: Grada, 2007, 234 s. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4714-264.

PALÁN, Z. *Lidské zdroje. Výkladový slovník*. 1.vyd. Praha: Academia, 2002, 280 s. ISBN 80-200-0950-7.

PLAMÍNEK, J. *Komunikace a prezentace: umění mluvit, slyšet a rozumět*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008, 176 s. Manažer. ISBN 978-80-247-2706-6.

PROKEŠOVÁ, L., STUHLÍKOVÁ, I. *K vybraným problémům pedagogické komunikace*. Vyd. 1. České Budějovice: Pedagogická fakulta, 1990, 117 s. ISBN 80-704-0022-6.



PRŮCHA, J. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2001, 322 s. ISBN 80-717-8579-2.

SEJVALOVÁ, J. *Talent a nadání*. Praha: IDM MŠMT, 2004, 60 s. ISBN 80-86784-03-7.

STERNBERG, R., J. *Definitions and conceptions of giftedness*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press, 2004, 183. ISBN 14-129-0427-7.

ŠEĐOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R., ŠALAMOUNOVÁ, Z. *Komunikace ve školní třídě*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012, 293 s. ISBN 978-802-6200-857.

URBAN, Hochbegabung, K. K. – was ist das? Identifikation und Förderung in der Grundschule. In: BERGSMANN, R. (Ed.): Österreichischer Verein für hochbegabter Kinder. Salzburg: FACULTAS 2002.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011, 456 s. ISBN 978-802-4733-579.

VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 319 s. ISBN 80-717-8998-4.

VYMĚTAL, J. *Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008, 322 s. ISBN 978-80-247-2614-4.

### **Elektronické dokumenty:**

Aspergerův syndrom. *Vitalion* [online]. 2012 [cit. 2013-05-05]. Dostupné z: <http://nemoci.vitalion.cz/aspergeruv-syndrom/>

BLACKBURN, A. C., ERICSON, D. B. Predictable crises of the gifted student. *Journal of Counseling and Development* [online]. 1986, roč. 64, č. 9, 552 - 554 [cit. 2013-01-13].

Dostupné z: <http://positivedisintegration.com/Blackburn1986.pdf>.

Co je to Aspergerův syndrom?. *Aspergerův syndrom.cz* [online]. 2012 [cit. 2013-05-05]. Dostupné z: <http://www.aspergeruvsyndrom.cz/o-as/co-je-to-as>

Česká republika. Vyhláška č. 73/2005 Sb. In: *Sbírka zákonů*. 2005, roč. 2005, č. 70, 20. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>

ČURDOVÁ, L. *ANALÝZA PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACE PŘI VÝUCE NĚMECKÉHO JAZYKA NA 2. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY*. České Budějovice, 2013. Dostupné z: [http://theses.cz/id/6w5xg8/DIPLOMOV\\_PRCE.pdf](http://theses.cz/id/6w5xg8/DIPLOMOV_PRCE.pdf).

Dvojí výjimečnost. *Centrum rozvoje nadaných dětí* [online]. 2001 [cit. 2013-05-05]. Dostupné z: <http://www.nadanedeti.cz/pro-psychology-problemy-dvoji-vyjimecnost>

GRECMANOVÁ, H. Vliv prostředí školy na její klima. [online]. 2004 [cit. 2014-05-11]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/124/VLIV-PROSTREDI-SKOLY-NA-JEJI-KLIMA.html/>

HAVLÍKOVÁ, L. Klub nadaných dětí Mensy ČR. [online]. 2013 [cit. 2013-02-14]. Dostupné z: <http://deti.mensa.cz/index.php?pg=knd&cid=16>

HEIDER, D. Rodina a nadané dítě. In: *Metodický portál RVP* [online]. 2008 [cit. 2013-05-26]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2364/RODINA-A-NADANE-DITE.html/>

HORÁKOVÁ, R. *Nadání žáci a jejich jazyková a komunikační schopnost*. Brno, 2009. Dostupné z: [http://is.muni.cz/th/33196/pedf\\_r/Nadani\\_zaci\\_a\\_jejich\\_jazykova\\_a\\_komunikacni\\_schopnost.pdf](http://is.muni.cz/th/33196/pedf_r/Nadani_zaci_a_jejich_jazykova_a_komunikacni_schopnost.pdf). Rigorózní práce. Masarykova univerzita.

HŘÍBKOVÁ, L. RIZIKOVÉ SKUPINY, TYPY A PROFILY NADANÝCH ŽÁKŮ (STUDENTŮ). *Svět nadání: Časopis o nadání a nadaných*. 2012, I, č. 2. Dostupné z: <http://www.talentovani.cz/documents/10157/e17b291e-e968-475f-bd26-9f8d307ed87f>

Informace o úpravách Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. 2013 [cit. 2014-05-17].

Dostupné z: <http://www.nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/informace-o-upravach-ramcoveho-vzdelavaciho-programu-pro>

Jak definovat talent a nadání?. *Centrum rozvoje nadaných dětí* [online]. 2001 [cit. 2013-05-04]. Dostupné z: <http://www.nadanedeti.cz/pro-psychology-talent-a-nadani-jak-definovat>

JEŘÁBEK, J., TUPÝ, J. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. 2005 [cit. 2014-05-17]. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>

Mýty o nadaných aneb Co se říká a jaká je pravda. *Péče, rozvoj a uplatnění nadání*. [online]. 2012 [cit. 2014-06-07]. Dostupné z: [http://talentovani.cz/o-nadani-a-nadanych/-/asset\\_publisher/wEIN/content/myty-o-nadanych-aneb-co-se-rika-a-jaka-je-pravda](http://talentovani.cz/o-nadani-a-nadanych/-/asset_publisher/wEIN/content/myty-o-nadanych-aneb-co-se-rika-a-jaka-je-pravda)

Nadané děti 1. *Společnost pro talent a nadání* [online]. 2011 [cit. 2013-05-02]. Dostupné z: <http://www.talent-nadani.cz/>

*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001, 98 s. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z: [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/bila-kniha/bila\\_kniha\\_2001\\_cz.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/bila-kniha/bila_kniha_2001_cz.pdf)

Nejčastější problémy mimořádně nadaných dětí ve škole. *Vzdělávání mimořádně nadaných dětí* [online]. 2013 [cit. 2013-05-05].

Dostupné z: [http://nadani.zshalkova.cz/index.php?obsah=char\\_4](http://nadani.zshalkova.cz/index.php?obsah=char_4)

O NIDM. *Národní institut dětí a mládeže* [online]. 2003 [cit. 2013-05-26]. Dostupné z: <http://www.nidm.cz/o-nidm>

PORTEŠOVÁ, Š. Některé možné sociální a emocionální problémy nadaných dětí. *Nadané děti* [online]. 2004 [cit. 2013-05-26]. Dostupné z: <http://www.nadanedeti.cz/pro-psychology-problemy>

PORTEŠOVÁ, Š. Typické projevy chování nadaných dětí - jak můžeme nadané dítě poznat?. *Nadané děti* [online]. 2013 [cit. 2014-05-17]. Dostupné z: <http://www.nadanedeti.cz/pro-rodice-typicke-projevy>

PORTEŠOVÁ, Š. Typologie nadaných dětí. *Nadané děti* [online]. 2004 [cit. 2013-05-26]. Dostupné z: <http://www.nadanedeti.cz/pro-ucitele-typologie-deti>

Průvodce Mensou. *Mensa České republiky* [online]. 2001 [cit. 2013-05-26]. Dostupné z: <http://www.mensa.cz/mensa/>

První základní škola pro nadané děti v České republice. *Cesta k úspěchu* [online]. 2010 [cit. 2013-05-05]. Dostupné z: <http://www.cestakuspechu.cz/>

*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 48 s. [cit. 2013-05-05]. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z WWW: <[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP\\_PV-2004.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf)>.

Rodina a nadané dítě. *RVP Metodický portál* [online]. 2008 [cit. 2013-05-04]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/2364/RODINA-A-NADANE-DITE.html/>

Sociální klima školní třídy. *Sociální klima* [online]. 2003 [cit. 2014-05-14]. Dostupné z: <http://www.klima.pedagogika.cz/>

Společnost pro talent a nadání. *ECHA ČR* [online]. 2011 [cit. 2013-05-05]. Dostupné z: <http://www.talent-nadani.cz/>

VZDĚLÁVÁNÍ MIMOŘÁDNĚ NADANÝCH ŽÁKŮ A STUDENTŮ. *Pedagogicko-psychologická poradna, Bruntál, příspěvková organizace* [online]. 2007 [cit. 2014-05-17]. Dostupné z: <http://www.pppbruntal.cz/texty/nadani.html>

WEINGARTOVÁ, T. *Komunikace mezi učitelem a žáky na druhém stupni základní školy*. Brno, 2013. Dostupné z:  
[http://is.muni.cz/th/283607/pedf\\_m/Diplomova\\_prace.pdf](http://is.muni.cz/th/283607/pedf_m/Diplomova_prace.pdf). Diplomová práce.  
Masarykova univerzita. Vedoucí práce Mgr. Alena Bendová.