

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra primární a preprimární pedagogiky

BARBORA ČULÍKOVÁ

V. ročník - prezenční studium

Obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

**AKTIVIZUJÍCÍ METODY U MIMOŘÁDNĚ NADANÝCH
ŽÁKŮ A JEJICH APLIKACE V ČESKÉM JAZYCE
V PRIMÁRNÍ ŠKOLE**

Diplomová práce

Vedoucí práce: PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D.

Olomouc 2013

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Aktivizující metody u mimořádně nadaných žáků a jejich aplikace v českém jazyce v primární škole“ vypracovala samostatně a použila jen zdroje, prameny a odbornou literaturu uvedenou v závěru této diplomové práce.

V Olomouci dne 1. 4. 2013

.....

Barbora Čulíková

Poděkování

Děkuji své vedoucí diplomové práce PhDr. Martině Fasnerové, Ph.D za odborné vedení, podnětné rady a profesionální přístup. Dále bych ráda poděkovala Mgr. Jitce Petrové, Ph.D. za její obětavou pomoc, čas a cenné rady.

Můj dík také patří všem pedagogům ze škol věnujících se vzdělávání nadaných žáků, kteří se podíleli na ověřování a hodnocení mnou vytvořených pedagogických listů, především paní učitelce Mgr. Divínové z fakultní školy Hálkova v Olomouci.

Zvláštní poděkování patří i mé rodině, zvláště mamince, která mě při vzniku této diplomové práce podporovala a jejichž důvěra ve mně přispěla k jejímu dokončení.

*„I ti nejtalentovanější jedinci potřebují při průchodu neznámým
terénem světlo.“*

(Jonas Ridderstrale)

Obsah

ÚVOD.....	7
1 Vzdělávání nadaných žáků v České republice	9
1.1 Základní vzdělávání	9
1.2 Legislativní rámec vzdělávání.....	11
1.3 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.....	13
2 Charakteristická specifika nadaných žáků.....	14
2.1 Nadání	14
2.2 Charakteristické projevy chování a jednání nadaného žáka.....	16
2.3 Typologie nadaných žáků.....	20
3 Edukace nadaných žáků.....	23
3.1 Vzdělávací potřeby nadaných žáků.....	23
3.2 Pedagogické principy a zásady práce s nadanými žáky	28
3.3 Výukové metody nadaných žáků	30
4 Aktivizující metody	36
4.1 Metoda diskusí	37
4.2 Metoda heuristická, metoda řešení problému	38
4.3 Metoda situační	39
4.4 Metoda inscenační.....	40
4.5 Didaktická hra	42
5 Pedagogické listy pro nadané žáky.....	44
5.1 Pedagogické listy k aktivizující metodě řešení problému.....	44
5.2 Pedagogické listy k aktivizující metodě diskusí	48
5.3 Pedagogické listy k aktivizující metodě inscenační.....	49
5.4 Pedagogické listy k aktivizující metodě didaktická hra.....	50
6 Cíle výzkumu.....	51
7 Hypotézy.....	52
8 Metodika.....	53
8.1 Použitá výzkumná metoda	53
8.2 Popis zkoumaného vzorku	53
8.3 Metody analýzy dat	54
9 Popis výsledků.....	54
9.1 Výsledky dotazníkového průzkumu.....	54

9.2	Ověření hypotéz	75
10	Diskuse.....	80
	ZÁVĚR	83
	SEZNAM POUŽITÉ BIBLIOGRAFIE.....	85
	SEZNAM PŘÍLOH.....	92
	SEZNAM GRAFŮ	92
	SEZNAM TABULEK	93
	SEZNAM ZKRATEK	94

ÚVOD

I když je téma rozvoje nadání mladých lidí podrobena dlouholetým výzkumům, je stále aktuální a důležité.

Dnes existuje již spousta publikací, které nám pomáhají problematiku nadaných jedinců pochopit a seznámit se s ní. I tak si současná společnost neustále klade otázky, jak dosáhnout toho, aby byli všichni žáci bez ohledu na své individuální a edukační potřeby vzdělávání dle svých možností. Výsledkem je hledání nových přístupů, výukových strategií i výukových metod. V dnešním světě dochází k čím dál většímu prolínání mnoha různých etnických kultur a mnoha lidí rozdílné mentální kapacity. Je proto třeba, abychom vytvořili vzdělávání na takové bázi, aby každý člen nynějšího světa získal takový základ do života, který by mu pomohl se v něm orientovat a žít.

Mění se potřeby společnosti vyžadují integraci žáků se specifickými vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení běžného typu. Školská, kurikulární reforma, proto klade důraz na změny v edukačním obsahu a ve vzdělávacích cílech. Původní jednotné osnovy byly nahrazeny rámcovými vzdělávacími programy (dále i RVP). Nástup těchto RVP otevřel českému vzdělávání nové možnosti. České školy si tak mohou sami tvořit školní vzdělávací programy (dále i ŠVP) podle toho, na co se zaměřují a jaké žáky vzdělávají. Díky tomu mají všichni žáci možnost vzdělávat se individuálním způsobem v individuálním tempu. Především se jedná o žáky se specifickými vzdělávacími potřebami, kam řadíme i nadané jedince.

Důvod, proč jsem si vybrala právě téma „Aktivizující metody u mimořádně nadaných žáků a jejich aplikace v českém jazyce v primární škole“, je především zájem o problematiku vzdělávání nadaných žáků a vzdělávací obor český jazyk.

Vyhledala jsem si školské zařízení v Olomouci, ve kterém se prakticky zabývají touto problematikou a oslovila tamější pedagogické pracovníky. Paní učitelka Divínová mi ochotně nabídla spolupráci, a tak jsem měla možnost v roce 2011 účastnit se náslechu ve čtvrtém ročníku ve třídě nadaných žáků na fakultní škole Hálkova v Olomouci.

Na zahraničním studijním pobytu Erasmus ve Vídni, který jsem absolvovala v následujícím roce, se mi naskytla možnost sledovat práci s nadanými žáky v Rakousku. To mi umožnilo porovnat způsob práce s nadanými žáky v České republice a v Rakousku.

Díky získaným zkušenostem se mi naskytla možnost hlubšího porozumění nadaným žákům. Právě proto jsem se rozhodla vytvořit pedagogické listy pro nadané žáky do českého jazyka, ve kterých jsem aplikovala čtyři zvolené aktivizující metody. Dle Kovářové, Klugové (2010) jsou aktivizující metody vzhledem ke svému charakteru považovány za neefektivnější způsob edukace nadaných žáků.

Cílem diplomové práce je nejprve v praktické části vytvořit pedagogické listy pro nadané žáky v primární škole. Tyto pedagogické listy jsou zaměřeny na aplikaci aktivizujících metod, tj. metoda řešení problému, metoda diskusí, metoda inscenační a didaktická hra, a to ve vzdělávacím oboru jazyk a jazyková komunikace.

Dalším krokem je v empirické části ověřit zhotovené pedagogické listy ve školách se segregovanými třídami nadaných žáků a vyhodnotit míru jejich aktivizace. Ověřené pedagogické listy budou zhodnoceny, popř. vylepšeny, aby mohly sloužit jako inspirace pro pedagogické pracovníky vzdělávající nadané žáky.

K lepšímu porozumění této problematice by nám měla pomoci tato diplomová práce. Text diplomové práce jsme rozdělili do dvou vzájemně na sebe navazujících částí. První část popisuje všechny důležité pojmy, které jsou pro naši práci nezbytné. Jedná se o kapitolu, kde se zabýváme vzděláváním nadaných žáků v České republice, o kapitolu, kde vymezujeme charakteristická specifika nadaných žáků. Dále se věnujeme edukaci nadaných žáků a aktivizujícím metodám, které se u nadaných žáků nejčastěji objevují. V úvodu empirické části se seznamujeme s pedagogickými listy vztahujícími se ke zvoleným aktivizujícím metodám, tj. metoda řešení problému, metoda diskusí, metoda inscenační, didaktická hra. Tyto uvedené aktivizující metody jsou následně ověřovány. Empirická část dále obsahuje problematiku týkající se samostatného průzkumného šetření. Věnujeme se zde cílům diplomové práce, metodice a uvádíme hypotetické výroky. Získané výsledky objasňujeme pomocí vyobrazených grafů a popisné analýzy. V předposlední kapitole se věnujeme diskusi, kde shrnujeme získané výsledky a zjištění, která vzápětí porovnááme s již existujícími daty. Diplomová práce je zakončena závěrem.

1 Vzdělávání nadaných žáků v České republice

Základní vzdělávání v České republice je vymezeno Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (*dále i RVP ZV*), který navazuje na vzdělávání předškolní a na výchovu v rodině. Zároveň patří k jediné etapě vzdělávání, která je povinná pro všechny žáky ve věku od šesti do patnácti let. Základní vzdělávání je realizováno základní školou a dělí se na dva stupně, které na sebe obsahově, organizačně a didakticky navazují.

1.1 Základní vzdělávání

První stupeň základního vzdělávání je svojí koncepcí sestaven tak, aby poskytl žákům co nejoptimálnější „přechod z předškolního vzdělávání a rodinné péče do povinného, pravidelného a systematického vzdělávání. Je založeno na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka (včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami)“ (*RVP ZV, 2010, s. 12*). Činnostní a praktický charakter vzdělávání, ve kterém se aplikují adekvátní metody, vede žáky k tomu, aby se naučili samostatně hledat, objevovat, tvořit, učit se a bez pomoci druhých řešit problémy.

Druhý stupeň základního vzdělávání „pomáhá žákům získat vědomosti, dovednosti a návyky, které jim umožní samostatné učení a utváření takových hodnot a postojů, které vedou k uvážlivému a kultivovanému chování, k zodpovědnému rozhodování a respektování práv a povinností občana našeho státu i Evropské unie.“ (*RVP ZV, 2010, s. 12*). Koncepce základního vzdělávání na druhém stupni je konstruována na širokém spektru zálib žáků, na vyšší učební kapacitě žáků a na sepětí vzdělávání a života školy se životem mimo něj. Díky tomu můžeme využívat obtížnější pracovní metody, jiné způsoby poznávání, můžeme zadávat časově náročnější úkoly nebo projekty, které žáky učí odpovědnosti vůči vzdělávání a škole.

Cílem základního vzdělávání je vybudovat základy pro celoživotní učení. Dle RVP ZV (*2010, s. 12*) má základní vzdělávání „žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence“. Dalším cílem je vytvořit „spolehlivý základ všeobecného vzdělání“, který je zaměřen především na okolnosti blízké životu a na praktické konání.

V rámci základního vzdělávání se proto usiluje o celoživotní motivaci žáků ve vztahu k učení včetně osvojení si učební strategie, vybízení ke kreativnímu myšlení, logickému hloubání a k řešení problémů, k všestranné, efektivní a otevřené komunikaci, k rozvoji kooperace, vedení žáků k tomu, aby si vážili jak vlastního úspěchu a práce, tak i práce a úspěchu druhých. Škola by měla žáky připravit, aby se z nich stali svébytné, svobodné a zodpovědné individuality, které uplatňují svá práva a plní své povinnosti. Zároveň by se u nich měly projevovat kladné emoce v chování, jednání a v prožívání životních situacích, tj. rozvoj empatie k lidem a k životnímu prostředí. Každý žák by se měl aktivně a zodpovědně podílet na rozvoji a ochraně svého fyzického, duševního a sociálního zdraví. Škola by také měla vést žáky k soužití s jinými lidmi, akceptování jejich kultur a duchovních hodnot, ohleduplnosti a tolerantnosti. Posledním cílem je pomoci žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti ve shodě se skutečnými okolnostmi a aplikovat je spolu se získanými vědomostmi a dovednostmi v životě i při výběru povolání.

Jak vyplývá z RVP ZV, je třeba při dosahování cílů základního vzdělávání brát v úvahu potřeby a možnosti žáků. Mezi hlavní požadavky patří variabilnější organizace výuky, individuální přístup k potřebám a možnostem žáků a vnitřní diferenciaci vyučování. Škola by měla nabízet větší množství povinně volitelných předmětů, které by rozvíjely zájmy a individuální předpoklady žáků. Také budování pozitivního sociálního, emočního a pracovního klimatu založeného na efektivní motivaci, kooperaci a aktivizujících metodách výuky jsou nezbytné.

V posledních letech se objevují snahy prosadit reformy v hodnocení žáků. Diagnostika žáků by měla být průběžná, individuální s ohledem na dosažené výkony jednotlivých žáků a rozsáhlejší aplikace slovního hodnocení. Další tendencí vzdělávání je snaha co nejdéle zachovat přirozené heterogenní seskupení žáků a předejít vyčleňování žáků do specializovaných tříd a škol. K poslednímu požadavku patří důraz na efektivnější kooperaci školy s rodiči žáků.

1.2 Legislativní rámec vzdělávání

Rozsah Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání umožnil i zlegalizování dlouho opomíjené specifické péče o nadané dítě. V dnešní době se už můžeme setkat se spoustou dokumentů podporujících vzdělávání nadaných žáků. Jeden z prvních zákonů, který se o nadaném žáku zmiňuje, je Školský zákon č. 561/2004 Sb.

Školský zákon č. 561/2004. Sb. přikazuje, že každé dítě, které dovrší věku šesti let, musí v následujícím školním roce zahájit povinnou školní docházku, pokud mu není povolen odklad povinné školní docházky.

Nadané dítě pak, dle novely Školského zákona č. 49/2009 Sb., může začít plnit povinnou školní docházku už v pěti letech. Důvodem tohoto předčasného vstupu nadaného dítěte do školy je urychlený neboli akcelerovaný vývoj.

Ve školském zákoně jsou žáci s mimořádným nadáním postaveni na stejnou úroveň jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. (*Kovářová, Klugová, 2010*) Školy jsou dle § 17 školského zákona 561/2004 Sb. povinné zajistit takové podmínky, aby se v nich mohlo nadání žáků a studentů rozvíjet. Tento paragraf dále povoluje přechod mimořádně nadaného žáka do vyššího ročníku, aniž by žák absolvoval ročník předchozí. Tento přechod je možné učinit na základě žádosti a to tehdy, pokud o něj požádá zákonný zástupce nebo zletilý žák¹. Pokud žák plní povinnou školní docházku, musí být ještě k žádosti přiloženo doporučení praktického lékaře pro děti a dorost a školského poradenského zařízení. Další podmínkou je, aby žák vykonal zkoušku z učiva ročníku, kterého se nebude účastnit.

Dle § 18 školského zákona 561/2004 Sb. má žák, u něhož pedagogicko – psychologická poradna diagnostikovala mimořádné nadání, možnost studovat podle individuálního vzdělávacího plánu (dále i IVP). Jedná se o závazný, strukturovaný dokument, který zajišťuje vzdělávací potřeby mimořádně nadaného dítěte tak, že se opírá o jeho aktuální vývoj a průběžně sleduje výsledky jeho vzdělávání. IVP může být rozpracován pro jednoho žáka nebo pro skupinu nadaných žáků vzdělávajících se v jedné skupině nebo třídě.

Na tvorbě struktury IVP se podílejí třídní učitel, popř. speciální pedagog, školské poradenské zařízení a vyučující předmětu, ve kterém se výuka podle IVP realizuje. Důležité je

¹ Podle platného občanského zákoníku je v České republice za zletilou osobu považován jedinec, který dosáhne věku osmnácti let. S tímto věkem nabývá způsobilosti a je plně odpovědný za své činy. (*Šiška, 2007*)

podotknout, že nástin IVP není zavazující, je výhradně doporučený a je tedy možné ho v průběhu školního roku upravovat nebo měnit. Jeho osnova musí být vypracována ve spolupráci se školským poradenským zařízením nejpozději do tří měsíců po zjištění mimořádného nadání. K realizaci IVP je také nutný souhlas zákonného zástupce či zletilého žáka a doporučení školského poradenského zařízení.

V kontinuitě se školským zákonem byly vyhotoveny dvě zásadní prováděcí vyhlášky, a to vyhláška č. 72/2005 Sb. a vyhláška č. 73/2005 Sb.

První vyhláška, tj. č. 72/2005 Sb., se vztahuje k poradenským službám jak ve škole, tak i mimo ni. Ve škole tuto práci vykonává výchovný poradce, školní metodik prevence, popř. školní psycholog a školní speciální pedagog. Výchovného poradce a školního metodika prevence musí zaměstnávat každá škola. Místo pro školního psychologa či školního speciálního pedagoga není povinné. Záleží čistě na řediteli a možnostech školy, zda tyto pozice ve škole realizuje.

Mimo školu poskytuje tyto poradenské služby školské poradenské zařízení. Na základě této vyhlášky sem řadíme pedagogicko-psychologickou poradnu (dále i PPP), která slouží především k identifikaci nadaných žáků, a speciálně pedagogická centra. (Kovářová, Klugová, 2010)

Druhá vyhláška, tj. č. 73/2005 Sb., je tvořena třemi částmi. Pro naše účely je podstatná poslední z těchto tří částí, která se zabývá edukací mimořádně nadaných žáků. Na začátku vyhlášky je stanovena přesná definice mimořádně nadaného žáka, která je důležitá pro její další záměry.

Dle této vyhlášky je za nadaného žáka považován jedinec, „jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých rozumových oblastech, pohybových, uměleckých a sociálních dovednostech.“ (Vyhláška č. 73/2005 Sb., s. 507)

Dále se tato vyhláška věnuje identifikaci nadaných žáků, zřizování jejich dokumentace a podmínek, které nadanému žákovi umožňují přestoupit do dalšího ročníku bez absolvování ročníku předešlého.

Výše zmíněná právní ustanovení vznikla z obecných plánů pro vývoj edukačního systému v České republice, tj. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (dále i Bílá kniha) vydaný v roce 2001. Už v tomto dokumentu je kladen důraz na identifikaci nadaných

žáků a na rozvoj jejich nadání, které je chápáno jako důležitý prvek celého edukačního procesu. Neboť jen žáci přinášející s sebou do společnosti kvality, mohou čelit konkurenci jiných států. (Kovářová, Klugová, 2010)

1.3 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

V roce 2007 byl zveřejněn RVP ZV, který se také zabývá problematikou edukace žáků mimořádně nadaných na základních školách. Pomocí RVP ZV si základní školy vypracovávají vlastní školní vzdělávací programy a jsou povinny začlenit zde i problematiku vztahující se k podpoře mimořádně nadaných žáků.

Vzdělávání žáků mimořádně nadaných je v RVP ZV věnována samostatná kapitola. Dle RVP ZV je vzdělávání nadaných žáků považováno za určitou problematiku, kterou je třeba dále zkoumat a nacházet adekvátní možnosti, aby výuka nadaných žáků byla co nejoptimálnější z hlediska jejich specifických vzdělávacích potřeb.

V kapitole jsou vymezeny základní oblasti související s nadáním, jako je identifikace nadaných žáků, specifika mimořádně nadaných žáků, vytváření vztahové sítě u mimořádně nadaných dětí a možné úpravy způsobů výuky mimořádně nadaných žáků včetně příkladů pedagogicko-organizačních úprav.

První oblast, tj. identifikace nadání, se zmiňuje o metodách, které mohou nadání odhalit, a upozorňuje na problémy, které se mohou během identifikace nadaných žáků objevit. Kromě toho odkazuje na síť pedagogicko-psychologických poraden, která může jak učitelé, tak i rodičům při identifikaci a následné péči o nadané žáky pomoci.

V druhé oblasti, specifika mimořádně nadaných žáků, nalezneme výčet charakteristických znaků chování a jednání nadaných žáků, a to jak v pozitivním, tak i v negativním ohledu. V těchto projevech je nutné se orientovat, neboť právě tyto charakteristiky nadaných žáků nám pomáhají nadaným žákům porozumět a přistupovat k nim adekvátním způsobem ve výchovně-vzdělávacím procesu.

Třetí oblast, vytváření vztahové sítě u mimořádně nadaných dětí, popisuje osobnostní vlastnosti, které jsou příčinou problémů ve vytváření vztahů k sobě i k druhým. Poukazuje na podnětnost prostředí, která má vliv na komunikační schopnosti nadaného žáka i na jeho včleňování do společnosti.

Čtvrtá oblast pojednává o možnostech úpravy způsobů výuky mimořádně nadaných žáků, obsahuje principy individualizace a vnitřní diferenciaci, ze kterých by měla jejich edukace vyplývat. Jsou zde také zahrnuty příklady pedagogicko-organizačních úprav, které je možné při vzdělávání nadaných žáků uskutečnit. (RVP ZV, 2010)

2 Charakteristická specifika nadaných žáků

Charakteristice nadaných žáků předchází vymezení pojmů nadání a nadaný žák. Pro oba tyto termíny existuje nepřeberné množství formulací. Proto si zde pro přehlednost uvedeme pouze některé.

2.1 Nadání

Dle Havigerové (2011) se nejčastěji k vymezení nadání používají dva pojmy, tj. nadání a talent. Oba tyto pojmy jsou úzce spjaty se schopnostmi. Pro amatéry jsou pojmy nadání a talent synonymy. Odborná literatura však uvádí, že se jedná o dva rozdílné pojmy a dále je třídí z různých hledisek, a to kvantitativního, vývojového, obsahového a dle stupně obecnosti.

Z hlediska kvantitativního je talent posuzován jako vysoká úroveň nadání (Laznibatová, 2007). Z hlediska vývojového nadání reprezentuje potencionální vlohy a talent je výsledkem procesu, kde je tento potenciál systematicky rozvíjen (Gagné, 2004). Z hlediska obsahového je nadání používáno v souladu s rozumovými oblastmi výkonu, tj. nadání pro vědu, matematické či jazykové nadání. Talent pak spojuje s oblastmi umění a sportu, tj. talent pohybový, výtvarný či praktický (Havigerová, 2011). Z hlediska stupně obecnosti je nadání pojímáno jako širší, všeobecná dispozice pro činnost a výkon, talent značí určité osobitě, úzce ohraničené dispozice pro činnost (Musil, 1985).

Dle psychologického slovníku je nadání „soubor vloh jako předpoklad k úspěšnému rozvíjení schopností; nejčastěji používáno ve spojení s jedinci podávajícími nadprůměrné výkony při činnosti tělesné i duševní.“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 338)

V pedagogickém slovníku je nadání chápáno „V pedagogickém pojetí převládá tradiční představa o nadání jako o výjimečné složce osobnosti některých jedinců, zejména pro umělecké obory, pro sport, jazyky a matematiku.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 164)

Speciálně-pedagogický slovník rozeznává pojmy nadání, nadané dítě a nadané chování. Nadáním rozumíme předpoklad k určitému druhu rozumových výkonů. Za nadané dítě

považujeme jedince, který neustále projevuje vynikající výkony v nějaké cenné sféře snažení. „*Nadané chování je rozvinutí dispozice či realizace potenciálu.*“ (Havigerová, 2011, s. 18)

Nejoptimálnější definice nadání, ze které budeme v diplomové práci vycházet, je definice dle Fořtkové (2009). Fořtková pojímá nadání v nejširším slova smyslu a chápe ho jako schopnost těžit ze svých předností a kompenzovat tak své nedostatky. U dětí může být nadání pojato jako určitý potenciál k tomu, aby se z nich stali uznávaní umělci nebo významní tvůrci myšlenek v oblastech činností zvyšující morální, fyzický, emocionální, sociální, intelektuální a estetický život lidstva.

Nadání pak můžeme dále definovat do různých kategorií, jak uvádí dvojice amerických expertů DeHaana a Havighursta (1957 in Fořtík, Fořtková, 2007, s. 12.).

Jsou to *intelektové schopnosti* (verbální, prostorové, paměťové a početní schopnosti), *kreativní myšlení* (pružnost myšlení, schopnost rozpoznat problém, tvořit a vyvíjet nové myšlenky), *vědecké schopnosti* (schopnost využít vědecké metody, aritmeticky uvažovat, zájem o svět přírody), *vůdcovství ve společnosti*, tj. manažerské schopnosti (způsob dosahování vytčených cílů v rámci skupiny a tím i zkvalitňování mezilidských vztahů), *mechanické (zručné) schopnosti* (prostorová představivost, vnímání vizuálních detailů, rozdílu nebo podobností) a *talent v krásném umění* (typický pro umělce, herce, spisovatele, tanečnický a hudebníky).

Také definice nadaného žáka není v literatuře jednotná. Dle Urbana (1992, 1994 in Laznibatová 2003, s. 58) se „*mimořádně nadaný žák projevuje všeobecným kognitivním náskokem a velmi vysokým intelektovým potenciálem*“.

Švancar (2007 in Šimoník, 2010) tuto definici dále obohacuje o žákovu tvořivost, kreativitu a schopnost hledat nové cesty. Za důležitý faktor považuje vnitřní motivaci, tj. schopnost jedince koncentrovat svoji energii na určitou činnost, být vytrvalý a trpělivý. Tato energie ho pobízí k lepším výsledkům, novým poznatkům a informacím.

Feldmanova definice (1980, in Laznibatová, 2003) se téměř shoduje s definicí Urbana (1992, 1994). Feldman tvrdí, že nadaný žák je tzv. „*zázračné dítě*“, které v jednom nebo více oborech předchází své vrstevníky neuvěřitelnou rychlostí. Prohlašuje, že existují faktory, které ovlivňují nadání. Tyto činitele mohou být na jedné straně vrozené, na druhé straně mohou být ovlivněny např. podporou ze strany rodičů a rodiny či učitelů. Za jeden

z nejdůležitějších faktorů pak považuje motivaci a kulturu, neboť kultura určuje, do jaké míry se nadání u dítěte rozvine. Vývin „zázračného dítěte“ přirovnává ke zrychlenému filmu, ve kterém se odehrává to stejné, co u vzdělávání běžných dětí, ale v neuvěřitelném tempu a podobě.

„Zázračné dítě“ představuje nejvyšší úroveň nadání. Gardner (1999 in Lazníbatová, 2003) se zmiňuje o tom, že dokonce ani Piaget si neví rady s tím, jak existenci těchto „zázračných dětí“ vysvětlit.

Havigerová (2011, s. 30) tvrdí, že „*nadaný žák je takový, který má v daném předmětu velmi dobré studijní výsledky.*“ Podle toho, ve kterém předmětu se žákovo nadání projeví, dělí nadání na sedm základních oblastí, tj. Jazykové a literární nadání (rodný jazyk), nadání pro cizí jazyky, matematické nadání, nadání pro přírodní vědy, sportovní nadání, hudební a výtvarné nadání.

Navíc Havigerová (2011) prohlašuje, že se učitelé často opírají právě o tuto předmětovou definici nadání. Nevýhodou této definice však je, že ohraničuje nadání jen na ty jevy, které se dají v edukačním procesu hodnotit, tj. znalosti. Nadání se u žáků mnohdy projeví ještě před nástupem do povinné školní docházky, a tudíž nemusí odpovídat zaběhnutému způsobu edukace a hodnocení ve škole. Např. nadanému klavírnímu virtuózi může dělat problém hudební faktografie, díky které může nosit z hudební výchovy špatné známky.

Lze tedy říci, že ne vždy studijní výsledky a nadání spolu souvisí, proto je důležité přemýšlet o nadání i v rovině, která se školou nesouvisí.

Všeobecně se za intelektově nadané dítěte považuje dítě, jehož intelekt přesahuje hranici IQ 130, která je měřena standardními psychologickými testy. Intelektový potenciál dítěte lze stanovit již v jeho raném věku. Rozpoznávacím faktorem nadání jedince je úroveň jeho paměti, rychlost jeho vnímání, schopnost učit se, opakovat, aj.

2.2 Charakteristické projevy chování a jednání nadaného žáka

Charakteristické projevy nadaných žáků patří k jednomu z nejdůležitějších faktorů identifikace, protože jedině učitel, který zná časté projevy chování a jednání nadaných jedinců, rozpozná nadaného žáka a může k němu přistupovat odpovídajícím způsobem.

V současné době existuje mnoho dokumentů, které slouží ke kontrole výskytu daných charakteristik u nadaných žáků a k odhalení skrytého nadání. Jedním z nich je i tzv. *checklist*

(z *angl. výčet, seznam*). Tento výčet má učitel, popř. rodič či spolužák volně k dispozici a snadno si tak může odškrtnout položky v seznamu, které se shodují s tím, co u žáka vyzoroval.

Dle odborníků však neexistuje checklist, který by s jistotou určil, zda se jedná o nadané dítě, či nikoliv. Při celkové diagnostice musíme brát v úvahu i objektivní metody, tj. IQ testy, standardizované testy výkonu, didaktické testy a testy kreativity. (*Forťák, Forťáková, 2007*)

V odborné literatuře například Laznibatová (2001) hodnotí nadané žáky ve třech elementárních oblastech. Ve své charakteristice vymezuje tři skupiny znaků, všeobecné, tvořivé a učební.

Ke všeobecným znakům řadíme velké množství energie, vitality, rozsáhlé škály koníčků, pestrý slovník, brzké čtení, časné schopnosti používat abstraktní pojmy a schopnost chápat význam cizích slov včetně jejich aplikace, zájem o pochopení podstaty věcí a vztahů. Dále sem řadíme vynikající paměť a pozornost, v duševních aktivitách nízká unavitelnost, nevšední zájem o náročná témata jako je např. náboženství, filozofie a etika, a touha diskutovat o nich.

Druhým okruhem jsou znaky tvořivé. K tvořivým znakům patří intelektové hry, imaginace, bohatá fantazie, originální nápady a originální řešení úloh, neopakovatelnost, fascinující představivost, impulzivnost, výbušnost, prudké reakce, silně vyvinutý smysl pro estetické cítění a vidění věcí, zranitelnost a emocionální citlivost.

Poslední oblastí jsou učební znaky. K těm stěžejním neodmyslitelně patří časné učení, rychlé tempo, lehkost a radost z učení, schopnost rozeznávat všechny detaily, bystrost, schopnost vhlédnout do podstaty věcí, tendence strukturalizovat problémy, kreativnost při myšlení, dobré logicko-aritmetické a analyticko-syntetické myšlení, správnost při zevšeobecňování, perfekcionismus, kritické a sebekritické myšlení.

Z praktického hlediska se nejčastěji používá popis dle Winebrennerové (2001 in *Sejvalová, 2004*), která dělí projevy nadaných žáků do dvou ohledů, tj. v ohledu pozitivním a ohledu negativním.

Protikladné pohledy, pozitivní a negativní, umožňují poukázat na to, že nadané dítě není pro rodiče vždy přínosem, protože s vysokým nadáním se mohou pojít i kázeňské a vzdělávací problémy.

Prozkoumáme-li hledisko pozitivní, zjistíme, že se nadaný žák se učí mnohem rychleji než jeho vrstevníci. Dobrá paměť spolu se schopností naučené si trvale uchovávat v paměti jsou příčinou toho, že nadaný žák téměř nepotřebuje učivo opakovat a k pochopení mu stačí minimum konkrétních příkladů. Získané schopnosti, dovednosti či informace hravě využívá v nových situacích. Na rozdíl od svých vrstevníků dokáže pracovat s rozsáhlými a abstraktními tématy, kde ho většinou zajímá více než jedno téma. Tyto zvolené náměty jsou často neobvyklé. Hluboké pohroužení do jeho zájmu způsobuje, že nadaný žák mnohdy nesleduje očima učitele. Zajímavé však je, že i přesto, že se nadaný žák zabývá více věcmi naráz, vždycky ví, o čem učitel hovoří a nic mu neunikne.

Zájem o čtení, psaní a nové aktivity se projevují již v raném věku. Není tudíž výjimkou, že tito žáci umí číst a psát dříve, než nastoupí do školy. Díky své vytrvalosti a zájmu o čtení má nadaný žák velkou slovní zásobu, umí se obratně vyjadřovat, dobře argumentovat a má rozvinutou představivost. Rád si pohrává se svými myšlenkami a chce se o ně podělit s ostatními. Obvykle také oplývá velkým množstvím originálních nápadů či alternativních řešení, protože mnohdy vidí souvislosti tam, kde je jiní zřídka kdy objeví. Stejně dobře vnímá a chápe vztah příčiny a důsledku.

Nadaný žák je perfekcionista, je nezávislý, se sklonem k introverzi. Dává přednost samostudiu, kde může věci dělat vlastním, osobitým způsobem. Čas od času pracuje s malou skupinou spolužáků. Jeho postavení ve skupině je ale extrémní. Buď se z něj stane přirozený vůdce, nebo „outsider“. Jako vůdce má výrazný smysl pro spravedlnost, morálku a fair play. Outsiderem se může stát díky svému sofistikovanému humoru, ve kterém rád používá ironii nebo může pramenit z pocitu, že si se svými vrstevníky nerozumí. Není proto výjimkou, že vyhledává společnost u starších dětí či dospělých.

Shrneme-li to, co jsme se dozvěděli o chování nadaných žáků v pozitivním ohledu, zjistíme, že nadaní žáci mají svá pravidla, která jsou adekvátní k jejich specifickým potřebám a která je třeba uznávat, aby byl výchovně-vzdělávací proces úspěšný. Pokud však učitel z jakéhokoli důvodu odmítne dodržovat zaběhnutý řád nadaného žáka nebo pokud se mu nepodaří nadaného žáka včas identifikovat a on se začne nudit, pak se pravděpodobně bude snažit na sebe strhnout pozornost. Výsledkem těchto „nedorozumění“ jsou negativní projevy chování nadaného žáka.

Jedním z nejčastějších problémů je podřízenost, neboť nadaný žák odmítá kooperaci a nerespektuje práci, kterou učitel zadal. Přitom se nejedná jen o práci rutinní nebo předvídatelnou. Dalším problémem je tempo třídy, které s vykonávanou činností souvisí a které nadaný žák většinou považuje za příliš pomalé nebo nedostatečně aktivní. Ovládá ho nervozita, netolerantnost či snivost, pokud nevidí pokrok práce. Často se ptá učitele na choulostivé otázky a vyžaduje zdůvodnění, proč se mají věci dělat určitým způsobem. Pokud mu učitel neodpoví nebo mu nevyjde vstříc, stává se panovačným, přecitlivělým a může se snadno rozplakat. V druhém případě může „hrát divadlo“, popř. se může stát „třídním šaškem“.

Dalším důsledkem těchto negativních projevů chování nadaného žáka je hodnocení, které neodpovídá jeho schopnostem a potenciálu. Nadaný žák může dostávat poznámky, napomenutí nebo zhoršenou známku z chování.

Společným znakem pozitivního a negativního pohledu bývá často tzv. asynchronnost (disproporcionální vývoj jedince) nadaného žáka, která je dána různou úrovní vývoje v oblastech emocionálně sociální, kognitivní a fyzické.

Již definice nadání dle Columbus Group (1991 in Fořtík, Fořtíková, s. 14) hovoří o nadání jako o asynchronním vývoji. „*Nadání je asynchronní vývoj, ve kterém se kombinují zrychlené rozumové schopnosti a zvýšená intenzita k vytvoření vnitřních zkušeností a povědomí, které jsou svou kvalitou odlišné od normy. Tato nerovnoměrnost se zvyšuje spolu s vyšší intelektovou kapacitou. Tento fakt – tato jedinečnost – činí nadané obzvláště zranitelnými a vyžadují tak změny v rodičovské výchově, školním vzdělávání i poradenské činnosti, aby se mohli optimálně rozvíjet.*“

V odborných textech se na asynchronnost nahlíží odlišnými způsoby. Terasier (1982, 1985 in Havigerová, 2011) popisuje asynchronnost z hlediska vnitřního, Silvermanová (1990, 1993 in Laznibatová, 2003) zkoumá asynchronnost z hlediska vývinu, která se projevuje v oblasti intelektově-motorické, intelektově-senzomotorické, intelektově-verbální, intelektově-emocionální a intelektově-sociální.

Pro oblast intelektově-motorickou je charakteristický nesoulad mezi rozumovým a tělesným vývinem. Oblast intelektově-senzomotorickou vystihuje rozpor mezi úrovní myšlení a schopností naučit se číst a psát. Intelektově-verbální oblast popisuje nesoulad mezi pružností, rychlostí či originalitou myšlení a verbalizačními schopnostmi dítěte. Intelektově-emocionální oblast vystihuje nadprůměrný intelekt, který se projevuje

emocionální a sociální nezralostí žáka. Do oblasti intelektově-sociální patří nadaný žák, který má na jedné straně problémy se socializací, ale na druhé straně má zvýšenou potřebu komunikace se sobě rovnými, staršími žáky a dospělými. (Laznibatová, 2003, Havigerová, 2011) Konkrétním příkladem intelektově-motorické asynchronnosti je žák, který umí ve čtyřech letech dobře počítat, ale v šesti letech si ještě neumí zavázat tkaničky u bot.

Laznibatová (2000, 2003) poukazuje na dvě úrovně, kde se asynchronnost osobnosti nadaných žáků může projevit, tj. buď na úrovni vysoké, nebo nízké.

Do oblasti nadprůměru řadí Laznibatová rychlý psychický vývoj, který je příčinou vysokého stupně inteligence. Z toho pramení zájem o nové informace, poznatky a o řešení komplikovaných, neznámých úloh, které nadaný žák díky svému zrychlenému a logickému myšlení, brilantnosti úvah a tvořivosti hbitě řeší. V pozadí nestojí ani vynikající verbální složka vyjadřování.

Značná úroveň intelektu je příčinou toho, že nadaný žák má průměrnou nebo dokonce podprůměrnou oblast emociálně-sociální, neverbální složky rozumu a tělesného vývoje. Potíže mu činí mechanické myšlení a získávání poznatků, paměťové učení a používání ověřených vzorců či modelů. Jeho tvořivost způsobuje, že nerad setrvává v učivu předepsaném osnovami, kde se řeší především úlohy mechanického, jednotvárného a pro něj již známého rázu. Dále sem řadí pomalé psaní a slabé grafomotorické projevy související se zhoršenou koordinací nadaného žáka.

2.3 Typologie nadaných žáků

Z charakteristických projevů chování a jednání nadaného žáka, zejména negativních, také vyplývá, že ne všichni nadaní žáci prožívají ve škole úspěch. Rozvoj jejich potenciálu není jen otázkou školy. Jednu z nejdůležitějších rolí hraje rodinné prostředí nadaného žáka a podpora ze stran jeho rodiny. Na základ výše uvedených charakteristik nadaných žáků lze sestavit jejich typologii, která by nám měla pomoci identifikovat nadané jedince a tím učitelé umožnit individuální přístup ke každému z nich.

Jako první bychom zmínili typologii, na jejíž sestavení se podíleli Betts a Neihart (2008 in Kovářová, Klugová, 2010, s. 33). Betts a Neihart (2008) uspořádali nadané jedince do šesti kategorií podle toho, jak se učí, jak kvalitně se dokážou začlenit do společnosti, jak dokážou přijímat společenské normy a jak snadná je u nich identifikace. Kategorie označili

jako úspěšně nadané dítě, vysoce tvořivé nadané dítě, nadané dítě maskující své schopnosti, „ztroskotané, odpadlé“ nadané dítě, nadané dítě s určitou vývojovou poruchou, autonomní nadané dítě.

Úspěšně nadané dítě znamená pro učitele i rodiče radost. Tento žák má samé jedničky, dobře se učí, umí komunikovat s dospělými a problémy v chování mu nejsou vlastní. Učitel jej dokáže bez problémů identifikovat.

Vysoce nadané dítě se těžce přizpůsobuje školnímu prostředí. Nemá rád stereotyp, neustále experimentuje, snaží se měnit zaběhnutý řád, z čehož vyplývá konfliktnost těchto žáků a nemalé problémy v chování.

Důvodem, proč nadaný žák maskuje své nadání, je sociální přijetí svými vrstevníky, které má pro něj velkou hodnotu. Nízké sebevědomí a sebehodnocení je často příčinou, že si nadané dítě svůj potenciál neuvědomuje, popř. ho vědomě maskuje.

Protest proti dospělým, rodičům, kamarádům, mnohdy i celé společnosti postihuje nadané žáky, kteří jsou označováni za děti „ztroskotané, odpadlé“. Snížené sebevědomí, dojem, že jim nikdo nerozumí, podtrhuje velmi těžká komunikace, časté vyrušování, demotivace a nevyrovnané, průměrné až podprůměrné hodnocení.

Nadané dítě, které má určitou vývojovou poruchu. Nejčastěji se jedná o specifické poruchy učení, popř. je hyperaktivitu. Tyto poruchy mnohdy vystupují do popředí do takové míry, že zastíňují žákovo potencionální nadání. Žákovi výsledky často neodpovídají typu nadání, proto má nadaný žák nízké sebevědomí a bojí se selhání. Díky tomuto svému dvojímu nadání je žák hodnocen jako průměrný a díky tomu se stává, že nadání nebo specifické poruchy učení zůstávají neodhaleny.

Autonomní nadané dítě si vystačí samo, je nezávislé, nebojí se riskovat, samo sebe hodnotí pozitivně a z případných chyb se dokáže poučit. Ze školního vzdělávacího systému se snaží pro svůj rozvoj získat co nejvíce.

Známa je také typologie dle Laznibatové (2003), která je obdobná jako dělení nadaných jedinců dle Bettse a Neiharta (2008). Laznibatová (2003, s. 92) shrnuje nadané žáky do čtyř základních skupin nazvaných bezproblémové dítě, aktivní až hyperaktivní žák, dítě uzavřené, nekomunikující a dítě tiché, s neobjeveným nadáním

Prvním typem nadaného žáka je bezproblémové dítě. Do této skupiny spadají většinou dívky. K pozitivním stránkám této skupiny patří dobrá přizpůsobivost, výkonnost a spokojenost ve škole.

Druhým typem je aktivní až hyperaktivní žák, k jehož jedinečným vlastnostem patří dobrá paměť, rychlé zapamatování, větší množství vědomostí a informací, se kterými se chce všem ve škole pochlubit. Učitel si mnohdy neví s těmito žáky rady, neboť takto nadaní žáci často vyrušují, protože zadané úkoly rychle splní a nudí se. Lepší vědomosti jsou často příčinou toho, že nadaní žáci kladou učiteli otázky, na které učitel buď nezná odpověď, nebo jsou pro ostatní žáky příliš spletité, a tudíž nemá čas se jimi zabývat. Nevýhodou tohoto typu nadání proto je, že nadaní jedinci nemají ve škole dostatek prostoru pro to, aby se mohli prosadit a dostali tak příležitost k rozvinutí svého nadání.

K třetímu typu nadaných žáků řadíme jedince, kteří se ve škole příliš neprojevují. Jedná se o žáky uzavřené, se kterými se těžko komunikuje, a kteří považují vzdělávání ve škole za zcela nevyhovující. Jejich nadání je mnohdy pro okolí překvapením. Žák se cítí beznadějně, protože má pocit, že mu ostatní nerozumí. Vysvobozením pro tento typ nadaného žáka je útěk z reality, denní snění a uzavírání se do sebe. Nezřídka kdy se stává, že si vytvoří, tzv. imaginárního přítele, se kterým si povídá. Tento imaginární přítel se objevuje především tehdy, má-li žák nějaké problémy. Dalším poznávacím znakem může být nepřítomný pohled žáka ve vyučovacích hodinách. I přes svoji snivost však žák vnímají výuku a na případné otázky vztahující se k právě probíranému učivu dokáže žák okamžitě reagovat a bez chyby odpovědět.

Do čtvrtého typu nadaných dětí spadají žáci tiší, neprojevující se a nejednou se stane, že učitel jejich nadání neobjeví. Příliš snadné úlohy, malé zatížení a neadekvátní požadavky jsou hlavní příčinou nerozvinutí žákových schopností a jeho potenciálu. Žáci se ve škole často demotivovávají, nudí se, neučí se, nepřipravují se na vyučování a jejich nadání se zpomalí. Nepochopení učitelem a nepřátelství spolužáků jsou častým důsledkem fyzického nebo psychického šikanování. Škola není to místo, kam by žáci s tímhle typem nadání rádi chodili.

3 Edukace nadaných žáků

V první kapitole jsme se zabývali současnou legislativou nadaných žáků a zjistili jsme, vzdělávání nadaných žáků nemá v České republice dlouhou tradici. Pokud tedy nahlédneme na vzdělávání nadaných žáků z historického hlediska, objevíme důvod, proč tomu tak bylo. Hlavním problémem byl pohled na nadané jedince v minulém režimu, který nadané jedince považoval za jistý druh elitářství. První náznaky změny byly zhruba v 60. letech, kdy začaly vznikat výběrové třídy na rozvoj některých oblastí vzdělávání, např. matematika, jazyky a sport.

Snahy psychologů a odborníků volajícím po zohlednění mimořádného nadání ve vzdělávání žáků připisujeme konci 20. století. K ukotvení zákona o vzdělávání mimořádně nadaných žáků došlo až v roce 2004, a to ve školském zákoně č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

Jak vyplývá z kapitoly 1.2, v současné době jsou žáci s nadáním postaveni na úroveň žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Z tohoto důvodu mají nadaní žáci právo na zohlednění individuálních zvláštností, které vyžadují speciální vzdělávací přístup, ve kterém je brán ohled na stupeň a druh jejich nadání.

Ze školské legislativy také vyplývá, že je preferováno vzdělávání žáků se specifickými edukačními potřebami formou integrace. Obvykle jde o formu individuální integrace. Tato tendence se používá i u nadaných žáků. Společná výuka běžných žáků s žáky nadanými vyžaduje, jak jsem již zmínila výše, změnu v koncepci školy, žádá vyšší nároky na činnost učitele i žáka, který je součástí tohoto integračního procesu. (*Kovářová, Klugová, 2010*)

3.1 Vzdělávací potřeby nadaných žáků

Odborná literatura se velmi často zmiňuje o tom, že se doslýcháme, že nadání se projeví samo, a tudíž není potřeba o jeho rozvoj pečovat. Pravdou je, že nadaní žáci mají své specifické vzdělávací potřeby, které vyplývají z jejich osobnostních a emocionálních odlišností. Je tedy nutné, abychom si uvědomili, že nadaní žáci jsou mnohdy zranitelnější než žáci běžné populace. Také uvádí, že tahle jejich zranitelnost vyplývá z toho, že si nadaní žáci uvědomují, že jsou odlišní. Tento fakt často řeší perfekcionismem.²

² Nadaní žáci mají nerealisticky vysoká očekávání, která vyplývají ze spojení jejich schopnosti vidět ideální výsledky a emocionální intenzity. Perfekcionismus je příčinou zpomalení jejich vývoje. (*Fořtík, Fořtíková, 2007*)

Mezi základní cíle diferencovaného kurikula pro nadané žáky patří rozvoj silných a slabých stránek nadaných žáků a v neposlední řadě také snaha odstranit nebo zmírnit osobnostní nebo sociální problémy, které s sebou nadání přináší.

K rozvinutí silných stránek nadaných žáků, je potřeba optimální stimulace jak ze strany učitele, tak i ze strany rodičů. Změnu vyžaduje především úprava kurikula, a to v obsahu, formách a metodách výuky. Východiskem pro nezbytné posílení rozvoje nadaného jedince je potřeba správné komunikace. Realizace adekvátních potřeb a aktivit zaručuje lepší osvojení vědomostí a dovedností u nadaných žáků.

V kapitole Specifika nadaných žáků jsme se již seznámili se silnými a slabými stránkami nadaných jedinců. Víme tedy, že se nadání je rozvíjeno v jedné nebo více oblastech v různé míře. Intelektové nadání je vyvažováno nedostatky převážně v oblasti fyzické a postihuje jemnou a hrubou motoriku. Neúspěch z vlastního selhání a přílišná sebekritičnost nadaného žáka vyžaduje od učitele individuální a citlivý přístup, ze kterého musí být patrný pokrok vedoucí ke zlepšování deficitních oblastí.

Školský zákon spolu s prováděcími ustanoveními nám dávají příležitost vzdělávat nadané žáky v České republice ve třech kategoriích. První možností je integrace nadaných žáků v běžné třídě základní školy. Druhým východiskem je samostatná třída pro nadané žáky a třetím způsobem umožňující jejich vzdělávání, je vytvoření samostatných škol pro nadané žáky.

Parametry, které určují zařazení nadaného jedince do určité formy vzdělávání, jsou individuální. Mezi základní kritéria patří diagnostika nadaného jedince, jeho osobnostní předpoklady a preference rodičů. Nedá se tedy s jistotou říci, která forma vzdělávání nadaných žáků je nejvhodnější. Každá ze tří kategorií má své pozitivní i negativní stránky.

Zatím nejrozšířenější formou u nás je integrace nadaných žáků v běžné třídě základní školy, kde mohou být nadaní žáci včleněni třemi různými způsoby. První možností je třída s malou skupinou o čtyřech až pěti nadaných žácích. Druhou možností je třída s vynětím nadaného žáka, tzn., že nadaný žák v určitém čase opouští třídu a pracuje individuálně nebo je v rámci akcelerace na daný předmět začleněn do vyššího ročníku. Poslední možností je kombinace předešlých dvou metod. Jedná se o třídu se skupinou nadaných žáků a zároveň jejich vynětím. Tento způsob je používán tehdy, je-li na škole speciální pedagog. Skupina mimořádně nadaných žáků, která je zařazena do běžné třídy základní školy, odchází

na zvolené předměty z kmenové třídy a je vyučována speciálním pedagogem. Každý žák v této skupině má vlastní individuální plán, podle kterého postupuje.

Další z již zmiňovaných forem vzdělávání jsou samostatné třídy, popř. školy pro nadané žáky. Podmínkou vzdělávání žáků v těchto třídách je vstupní diagnostika žáka v pedagogicko-psychologické poradně.

Nedílnou součástí vzdělávání nadaných žáků v jakékoliv organizační formě je upřednostňování dvou základních postupů, obohacování a akcelerace, které jsou ukotveny ve třetí části vyhlášky č. 73/2005 Sb. školského zákona 561/2004 Sb.

Pod pojmem obohacování rozumíme nejen obohacování učiva o další informace, jeho prohloubení a rozšíření, ale také proces, ve kterém žáci hledají a objevují další souvislosti, které se k danému tématu vztahují. Obohacování, prohloubení a rozšíření učiva probíhá tedy nad rámec běžně aplikovaných učebních osnov. Nadaný žák je součástí běžné třídy, pracuje společně se svými vrstevníky, zpracovává stejný tematický celek, ale má možnost pracovat na obohacujících aktivitách. Tyto obohacující aktivity by měly vycházet ze zájmů dítěte a měly by rozvíjet jeho vlohy. Cílem je podpořit rozvoj samostatnosti, sebekontroly, iniciativy, rozvoj tvořivého myšlení, schopnosti řešit problémové úkoly a používat vyšší úroveň myšlení. Obohacující aktivity mohou běžné kurikulum rozšiřovat nebo ho úplně nahradit.

Obohacovací postup reprezentují metody, které se zaměřují na rozvoj vyšších mentálních procesů a rozvoj tvořivosti, kladou důraz na řešení problémových úloh a metakognitivních³ učebních strategií. (*Renzulli, 2008*)

Obohacování vzdělávacích programů je závislé na věku a intelektovém předpokladu žáka. Díky vytváření podmínek pro tvořivost se zabraňuje stereotypu ve vyučovacích hodinách. Obohacujeme-li učivo, je nutné vybírat témata komplexní a abstraktní povahy, která podporují divergentní myšlení žáků.

Často se diskutuje o způsobu obohacování. V kategorizaci Mesárošové (*1998 in Šimoník, 2009*) je zavedeno obohacování horizontální a vertikální. Základem horizontálního obohacování je zadávat nadaným žákům větší množství stejně náročných úloh než ostatním

³ Pedagogický slovník charakterizuje kognici jako „*způsobnost člověka plánovat, monitorovat, vyhodnocovat postupy, jichž sám používá, když se učí a poznává.*“ (*Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 122*) Jedná se o uvědomělou aktivitu, která pomáhá člověku pochopit, jakými individuálními styly, taktikami a strategiemi poznává. (*Kohoutek, 2006*)

žákům ve třídě. Při vertikálním obohacování žáci dostávají úkoly, které vycházejí z vyššího stupně Bloomovy taxonomie kognitivních cílů⁴.

Nabízení velkého množství identických úkolů může vést nadané žáky ke ztrátě motivace, proto se upřednostňuje obohacování vertikální. Dle Kaplana (1998) řadíme mezi vertikální obohacování rozšíření nebo náhradu tradiční učební látky, používání produktivního a kreativního myšlení, rozvoj vyšší úrovně myšlení a kritického myšlení, podpora generalizace a představitosti, všestranný rozvoj osobnosti založený na edukačních potřebách nadaných žáků a učení se skutečností vyplývajícím z určité podstaty a zaměřené na praktické využití.

Důležitou roli při obohacování hrají i materiály navíc. Tyto materiály by měly být umístěny na místě, které je pro dítě volně dostupné, např. v knihovně školy, ve třídě aj. Pokud nadaný žák předčasně dokončí zadaný úkol, může využít pečlivě zvolených hraček a her k rozvoji jeho pozorovacích a plánovacích schopností. Díky těmto aktivitám udržujeme nadané v neustálé aktivitě a zabráňujeme tak stereotypu ve vyučovacích hodinách.

Mezi základní cíle obohacování patří zlepšit schopnosti analyzovat a řešit problémy, rozvíjet silné, hluboké a hodnotné zájmy a stimulování originality, iniciativy a sebekontroly.

Akceleraci ve vzdělávání nadaných žáků charakterizuje postup, který umožňuje diferenciovanou práci s žáky, a díky níž má mimořádně nadaný žák příležitost rychleji postupovat kupředu jak v jednom, tak i ve více předmětech. Akceleraci dělíme na vnitřní a vnější (Kolářová, Klugová, 2010).

Do akcelerace vnitřní řadíme takové přizpůsobení výuce, která probíhá v rámci jedné třídy. Jedná se o přeskočení částí učiva, které jsou nadaným žákům již známé, vynechávání primitivních úloh a opakování učiva v menší míře.

Přizpůsobení výuce, která se koná v rámci školy, popř. mezi školami, považujeme za akceleraci vnější. Sem řadíme předčasný vstup do školy, postup nadaného žáka do vyššího ročníku bez absolvování ročníku předešlého, navštěvování určitého předmětu ve vyšším

⁴ B. S. Bloom (1956) vymezil v oblasti kognitivních cílů šest hierarchicky uspořádaných kategorií, tj. znalost, porozumění, aplikace, analýza, syntéza, hodnocení. Zmíněné kategorie jsou seřazeny vzestupně podle náročnosti psychických operací a k postupu do vyšší kategorie je třeba nejprve zvládnout kategorii nižší. Bloomova taxonomie slouží k propojení učiva a díky aktivitě žáků zajišťuje zpětnou vazbu učitelů. (Bloomova taxonomie výukových cílů, 2006, *Taxonomie kognitivních cílů podle B. S. Blooma, 2009*)

ročníku, absolvování dvou ročníků v jednom školním roce a souběžné studium některého předmětu na střední škole.

Mezi akcelerační metody řadíme samostudium a studium organizované samotným studentem, tzv. mentorování a mimoškolní aktivity. Samostudium nadaného jedince probíhá v době, kdy žáci běžné třídy dobírají látku nebo dokončují práci vztahující se k tématu.

Mentorování je neformální způsob vzdělávání, kdy třídní učitel nebo jiný odborný pracovník stanoví zástupce, který ho bude ve vzdělávání zastupovat. Poté určí intenzitu a formu vzdělávání. Tohoto zástupce označujeme jako mentor a jeho úkolem je pomáhat, provádět a motivovat vzdělávajícího se pracovníka. Mentor poskytuje třídnímu učiteli nebo jinému odborníkovi zpětnou vazbu. V našem případě se stává mentorem nadaný žák a vzdělávajícím pracovníkem žáci. Pokud zvolíme tuto akcelerační metodu, musíme vždy dbát na to, aby žák nepřestal rozvíjet své schopnosti, aby jeho činnost byla dobrovolná a konala se maximálně dvě hodiny týdně.

Mimoškolní aktivity jsou další vhodnou metodou akcelerace. Zahrnují vzdělávací kurzy nabízené na vyšší úrovni, tj. letní školní, univerzitní nebo víkendová docházka a korespondenční kurzy. (*Careswell, 2011*)

Akcelerační postup není tolik náročný na organizaci jako postup obohacování, avšak razantněji zasahuje do průběhu studia nadaného žáka. Proto musíme dobře zvážit, zda je tento způsob výuky opravdu nezbytný. Akcelerace se doporučuje především u dětí, které se nacházejí v pásmu horních dvou procent inteligence. Pokud žák přeskakuje ročník jen v některých předmětech, řeší škola především úpravu rozvrhu.

Stejně jako u obohacení vzdělávacích programů, musíme i u akcelerace brát v potaz okolnosti, které rozhodují o tom, zda je vhodné nadaného žáka akcelerovat. Mezi základní mezníky, proč je nutné nadaného žáka akcelerovat, patří následující důvody.

Za prvé je nutné zjistit, zda je argument akcelerace oprávněný anebo se nejedná jen o výsledek nátlaku jiných osob, např. učitelů, rodičů. Za druhé, učitel, který bude s nadaným dítětem spolupracovat, musí s akcelerací souhlasit. Za třetí, souhlas učitele, rodiče a žáka, musí být dobrovolný. Za čtvrté musí být dítě emocionálně stabilní, musí ve své oblasti vynikat a mělo by být dostatečně zralé, aby rozumělo tomu, co přesně akcelerace přináší.

Mezi výhody akcelerace patří přiblížení úrovně studia nadaného dítěte bez ohledu na věk dítěte nebo ročník studia. Nadané dítě má více času věnovat se svým zájmům, větší prostor pro akademické hledání, zvyšuje se produktivita jeho práce a má větší možnost setkávat se s intelektovými vrstevníky, čímž se předchází pravděpodobným konfliktům

a neporozumění s vrstevníky stejného věku. Díky zvýšené motivaci a méně stereotypní práci se zvyšuje pravděpodobnost, že se nadaný žák stane úspěšným.

Nevýhodou akcelerace může být neschopnost vyrovnat se s větším akademickým tlakem, emocionální nebo fyzická nezralost, popř. mezery ve vzdělávání, které se mohou objevit až v průběhu jeho dalšího studia. Stres, syndrom vyhoření, frustrace nebo nedostatek příležitostí věnovat se koníčkům či zálibám jsou dalšími symptomy, které mohou způsobit problémy v budoucnosti. Odmítání staršími spolužáky a nemožnost přátelit se s vrstevníky může vést až k sociální izolaci. (Fořtík, Fořtíková, 2007)

Navíc metody akcelerace úzce souvisí s metodami používanými u postupu obohacování učiva. Dá se říci, že se obě již zmíněné metody ve vzdělávání nadaných žáků doplňují.

Poslední postup, který umožňuje optimální vzdělávání nadaných žáků, je IVP (viz kapitola 1.2).

3.2 Pedagogické principy a zásady práce s nadanými žáky

Základní pedagogické principy pro edukaci nadaných žáků odrážejí kognitivní, sociální a emocionální faktory, které jsou zakomponovány ve specifických vzdělávacích potřebách žáků. Jak vyplývá z charakteristik nadaných žáků, nejdůležitější je množství zajímavých, mnohotvárných úkolů a činností na hranici nebo až za hranicí zkušeností žáka, učení v kontextu zaměřené na rozvoj vyšších stupňů myšlení, smysluplnost, kreativita, individuální přístup, který akceptuje netypické, poznávací, osobnostní i emocionální zvláštnosti nadaných jedinců.

Do výčtu nejdůležitějších principů práce s nadanými žáky zahrnuje Havigerové (2011) neautoritativní komunikaci, pozorné naslouchání, nenucení dítěte do činnosti, prostor pro prezentaci dítěte, provádění společného hodnocení činností, realistická očekávání a společnost nadaných dětí.

Nedodržuje-li učitel zásadu neautoritativní komunikace, může se mu snadno stát, že se nadaný žák uzavře do sebe. Důvodem může být nepochopení hlubšího smyslu požadovaných příkazů učitele nebo rodiče a jeho reakce je jakási obrana proti autoritativnímu stylu výchovy a komunikace.

Nadaný žák má potřebu neustále mluvit o věcech, které zažil, vymýšlet nová pravidla pro společenské hry nebo vyprávět příběhy podle své fantazie. Pozorné naslouchání a respektování jejich názoru patří neodmyslitelně k zásadám práce s nadaným žákem.

Vytváření vlastních pravidel, samostatné organizování a řízení činností včetně neochoty přijímat pravidla dospělých vytvořilo základ pro zásadu nenucení nadaného dítěte do činností.

Každé dítě by chtělo být chváleno a chtělo by zažít pocit uznání, které jsou pro rozvoj jeho osobnosti stěžejní. Prezentace vlastních výtvorů, myšlenek nebo nápadů přispívá k zažívání právě těch pocitů, které žák pro svůj vývoj potřebuje.

Jednou z velice důležitých zásad je zásada realistických očekávání. Příliš nízká očekávání mohou vést ke ztrátě motivace a příliš vysoká mohou žáka stresovat.

Každý člověk rád pracuje ve společnosti lidí, se kterými si rozumí a se kterými si má co říci. Mimořádně nadaní žáci potřebují spolupracovat ve skupině mimořádně nadaných žáků, aby se jeho potenciál mohl rozvíjet.

Mezi pedagogické zásady pro práci s mimořádně nadaným žákem v běžné třídě, ve kterém se realizuje jeho potenciál, řadíme práci v rychlejším tempu, méně procvičování, které žákovi dává šanci postoupit vpřed, náročnější výuka, nezávislost, kreativní a divergentní úlohy, abstraktní úlohy, kontakt s intelektovými vrstevníky, experimentální učení, umožnění rané specializace v rámci výuky a oporu o vlastní zájmy.

U nadaných žáků je důležité, aby měli ve vyučování možnost pracovat rychlejším tempem. Učitel by proto měl mít v zásobě náhradní cvičení a úkoly, které by zabavily mimořádně nadaného žáka do té doby, než ostatní žáci dokončí zadaný úkol.

Také diferenciaci obsahu učiva, např. prezentace zajímavých souvislostí nebo náhradní učivo, může učitel nabídnout nadaným žákům, aby jim umožnil postup dopředu. Nadaní žáci nepotřebují tolik času na procvičení a upevnění nové látky jako žáci běžné třídy.

Výuka nadaných žáků by měla být náročnější. Vhodné je zaměřit se na úlohy rozvíjející vyšší úroveň analýzy, syntézy a hodnotícího posouzení. Učitel se tak otevírá možnost zadávat nadaným žákům stejný námět učiva jako zbytku třídy s tím rozdílem, že úlohy určené mimořádně nadaným žákům jsou složitější zadáním, formou zpracování a očekávanými výstupy.

Nezávislost nadaných žáků při plnění úkolů nastává mnohem dříve než u běžné populace. Bez počátečního vedení by však práce nadaného jedince na samostatném úkolu nebo projektu mohla ztrácet účinek. Musíme mít na paměti, že je důležité, aby bylo nadané dítě k nezávislosti vedeno a připravováno na ni.

Divergentní úlohy, tj. úlohy, jejichž výsledkem je co nejvíce možných řešení, přičemž nezáleží na způsobu vyjádření řešení, upřednostňují nadané děti s rozvinutým kreativním myšlením. Výsledkem může být vlastní produkt žáka, dramatizace, tvůrčí psaní nebo kreslení.

Podstatou abstraktních úloh je odhalení podstatných či všeobecných znaků, které jsou pro určitý předmět, objev nebo jev stěžejní. Nadaní jedinci dokážou s abstraktními pojmy pracovat už v dřívějších stádiích vývoje.

Ke strategii efektivního učení přispívá kontakt s intelektovými vrstevníky. Bez nich se totiž nadaní žáci často cítí osamělí, nepochopení a navíc vzniká nebezpečí, že si nadaný jedinec zvykne být vždy nejlepší, aniž by se snažil. V pozdějším věku to může znamenat problém, zvláště v případě, narazí-li na konkurenci ze stran nadaných vrstevníků, které bude muset čelit.

Cílem zkušenostního učení je aktivní účast žáka, praktická aplikace vědomostí a dovedností vycházející z každodenních zkušeností, které jsou hodnoceny jako nezměrný zdroj poznání. Učební proces probíhá v následujícím pořadí: konkrétní zkušenost, pozorování a reflexe, zobecňování a prověření závěrů v nových situacích. Pokud nadaní žáci postřehnou návaznost s realitou nebo studiem, dokážou čerpat z naučeného.

Pokud se objeví u nadaného žáka již v mladším školním věku zájem o nějakou vzdělávací oblast, je dobré jim tuto specializaci umožnit. V případě, že nadaný žák nemá žádné koníčky a i ve studiu si není jistý směrem, kterým by se měl ubírat, je naší povinností systematicky toto dítě směřovat a tím rozvinout některé oblasti jejich studia.

Mezi základní pilíře obohacování výuky patří opora o vlastní zájmy nadaného žáka. Obohacování obsahu vyučování je vhodné pro celou třídu, rozhodující se stává diferenciací činností, které vedou k osvojování a upevňování učiva a vhodné využití individuální a skupinové práce. Nejeví-li nadaný jedinec o obohacování výuky zájem, stává se práce učitele bezvýsledná a učitel jen zbytečně plýtvá svojí energií.

3.3 Výukové metody nadaných žáků

Při výběru výukových metod pro nadané žáky by měl učitel přihlížet k učebním podmínkám a charakteru nadaných žáků. Optimální metody pro nadané žáky nalezneme především mezi metodami moderními, tj. aktivizujícími, které se dají v rámci vyučovacího procesu snadno modifikovat. Dále se jedná o metody zaměřující se na intelektuální a charakterovou samostatnost, odpovědnost a kreativitu.

Careswell (2011) tvrdí, že aktivizující metody dokážou žákům zprostředkovat víc než jen fakta, neboť akceptují jejich individuální styl učení a jejich kognitivní vývoj. Díky tomu mají nadaní žáci možnost částečně ovlivnit výukový cíl, kooperovat, samostatně pracovat, aj.

Z tohoto hlediska nejlépe odpovídají požadavkům nadaných jedinců. Mezi aktivizujícími metodami vhodné pro nadané žáky zvolil tyto výukové metody: metody kritického myšlení, metodu infuzní, didaktické hry, metody heuristické, tj. metoda řešení problému, učení se řešení problému, dále metodu přímé výuky myšlení, metody mentálního mapování, synektiky a diferenciacce učiva. Navíc poukazuje na to, že by měl být učitel systematicky veden k tomu, aby byl schopen tyto metody nadanému žákovi přizpůsobit.

Aktivizující metoda kritického myšlení odráží dávné sokratovské snahy o zkvalitnění výukového procesu. V současné době není tento pojem ustálený. Na jedné straně vyjadřuje charakteristiku myšlení, tj. z pohledu psychologického, na straně druhé pojednává o specifických vzdělávacích postupech, které sledují poznávací oblasti člověka. (Maňák, Švec, 2003)

Gavora (1995, s. 7) rozumí pod pojmem kritické myšlení „činnost, nástroj, který pomáhá žákům přejít od povrchního k hloubkovému učení, k odhalování souvislostí, k porozumění učivu a k vlastním závěrům.“ Dle Halpernové (1996 in Grecmanová, 2007, str. 13) obsahuje tento pojem „schopnost řešit problémy, efektivně a rozumně se rozhodovat, zvažovat možnosti, ale také zhodnotit a analyzovat celý myšlenkový proces, který k očekávanému výsledku vedl.“

V české pedagogice je kritické myšlení formulováno prostřednictvím pojmů činnostní učení a samostatného myšlení a dostalo se k nám díky projektu Reading and Writing for Critical Thinking. Kritické myšlení postihuje celou žákovu osobnost a jeho obsahem je pochopení faktů, odlišná a reflektovaná práce s poznatky, vnímání jejich souvislostí a aplikace logických myšlenkových procesů.

Kriticky myslet znamená pracovat s myšlenkou, probádat ji, konfrontovat ji s tím, co už známe, hledat nové způsoby, pokládat otázky a ustavičně vyhledávat odpovědi, netradičně zjišťovat informace. Na základě toho bychom měli dospět k rozhodnutím, zaujímat stanoviska, obhajovat své názory, akceptovat argumenty druhých lidí a snažit se je pochopit.

Kritické myšlení vychází z tzv. třífázového modelu učení, tj. evokace – uvědomění – reflexe, který zahrnuje myšlenkové procesy, rozhodování, řešení problému a metodické aspekty. (Zormanová, 2012)

První fází tohoto modelu je evokace, jejímž úkolem je vyvolat zájem o danou problematiku. Má zjistit, co si žáci o zmíněném tématu myslí, co o něm vědí a prostřednictvím otázek, které žáci formují, u nich probudit zájem k řešení problému. Druhou fází je uvědomění si významu, kdy je nejdůležitější dbát na to, aby si žáci udrželi zájem

o danou problematiku a dál sledovali své myšlenkové postupy. Třetí fází je reflexe, která směřuje k prohloubení učební látky. Získané poznatky žáci třídí, strukturují, upevňují a dávají je do souvislostí.

Podle Tomanové tvoří tento třífázového model základ vyučovacího procesu. Učitel vybírá podle edukačních cílů, povahy tématu a dispozic žáků metody, které mají žákům pomoci učivo poznávat. Dodržování tohoto modelu odráží strukturu edukačních cílů, tj. cíl poznávací, který souvisí s již zmíněnou Bloomovou taxonomií kognitivních vzdělávacích cílů, dále cíl afektivní, kde je záměrem probudit u žáka zájem, aby pracoval s fakty a rozvíjel tak svoji osobnost a cíl výcvikový.

Cílem infuzní metody je výklad učiva, který je zaměřen na zlepšení myšlenkových operací, závěrů a řešení problémů. Podstatou infuzní metody je naučit žáky pokládat otázky. Protikladem tohoto pojetí je metoda tradičního předávání učiva, které se realizuje v rámci celé třídy, ve skupinách nebo individuálně. Záměrem tradičního předávání učiva je naučit žáky sdělovat svůj názor, zdůvodnit si ho, správně se vyjadřovat a rozumět souvislostem mezi celkem a jeho částmi. Žáci by si měli osvojit co nejvíce metod, které vedou k řešení problému.

Ve spojitosti s touto metodou si žáci osvojují jednodušší dovednosti, např. srovnávání a rozlišování, nebo i složitějším, např. analogii, klasifikace či vymezení kritérií hodnocení. Žáci se učí, jak se dá konkrétně využít pravděpodobnost, např. výhra v loterii, kterou zjistím hodem kostek nebo odhadem, dále jak modelovat chemické reakce, jak poznat např. vliv cigaret na zdraví jedince dle statistických dat nebo souvislostem mezi např. ozubenými koly, mikroskopem a obrazem, aj.

Heuristické metody a didaktické hry řadíme k aktivizujícím výukovým metodám, proto jim budeme věnovat více pozornosti ve čtvrté kapitole.

Přímá metoda výuky myšlení patří k metodám, které nejvíce odhlízejí od edukačního obsahu. Vyplývá z klasifikace metod řešení problému a jejím úkolem je naučit žáky, jak tyto metody používat v praxi bez ohledu na obsahu. Hlavním teoretikem tohoto směru je Edward de Bono, který udělal analýzu myšlenkových postupů, roztřídil je, zkompiloval řadu problémů a prakticky je potvrzoval. Současně s touto metodou se rozvíjí infuzní metoda tréninku myšlení, kde dochází k cílenému formování intelektových dovedností při vyučování stanovených vyučovacích předmětů.

Eduard de Bono vycházel z hypotézy, že žáci se mohou učit dovednostem přímo bez ohledu na vyučovací předmět, a to díky neobvyklým technikám. Myslel si, že se myšlení může stát vyučovacím předmětem podobně jako např. tělesná výchova a jeho vrozený intelekt se tak může rozvinout. Výsledkem je metoda, která se dnes používá ve škole i v managementu průmyslu. (*Careswell, 2011*)

Mentální mapy představují zvláštní případ obrazových materiálů. Mentální mapy schematicky zachycují vazby a vzájemné vztahy nějakého centrálního pojmu, logicky ho třídí, zachycují strategii myšlení a uvažování. Využití mentální mapy ve vyučovacím procesu umožňuje žákovi realizovat své zkušenosti a vědomosti, zdokonaluje jeho poznání, rozvíjí žákovi myšlenkové dovednosti, učí ho přesně definovat vztahy mezi pojmy, komparovat, klasifikovat, explikovat, konkretizovat, interpretovat a rekonstruovat.

Dle Fishera (*1997*) existuje mnoho myšlenkových map, které máme v sobě a které nám pomáhají v orientaci. Mentální mapy jsou vyjadřovány pestrými pojmenováními, např. mapy myslí, pojmové mapy, sémantické mapy, vědomostní mapy, mapy kognitivní, pavučina, síťové znázornění, strukturované přehledy, grafické znázornění, aj.

Dle Buzana (*2007*) můžeme mentálními mapami nazvat všechny postupy, které zobrazují myšlení nějakým obrazem, neboť vymezení klíčových slov nám pomáhá vyjadřovat se. Podstatou povaha paměti je proces utváření spojů, vazeb a seskupení mezi novým poznatkem a osvojenými vědomostmi. Díky sjednocování těchto poznatků dospíváme k novým formám porozumění.

Dle Lokši, Lokšové (*2003*) může učitel k interpretaci a klasifikaci pojmu použít i tzv. pojmové stromy. Při objasňování určitého pojmu se žáci snaží shromáždit o něm různé poznatky, které dále člení podle společných vlastností a lépe tak pochopí daný problém.

Synektika patří k metodám, které rozvíjí kreativní myšlení a která pracuje s analogiemi. Podobá se metodě šesti klobouků⁵ v soustavě laterálního myšlení Edwarda de Bono. Základem obou zmíněných metod je naprostá změna myšlení. Uplatnění synektického

⁵ Metoda šesti klobouků je systém, který slouží k přemýšlení v rámci skupinových diskusí nebo při samostatném přemýšlení. V této metodě se rozlišuje šest různých stavů a každý má přiřazenou určitou barvu. Informace má barvu bílou, emoce má barvu červenou, negativní usuzování má barvu černou, pozitivní usuzování má barvu žlutou, kreativita má barvu zelenou a barva pro přemýšlení je modrá. Metoda šesti klobouků je kombinována s metodou paralelního přemýšlení, která mu poskytuje prostředky, které slouží k plánování procesu přemýšlení a tím přispívá k efektivnějšímu myšlení. (*Knesche, 2005, Metoda šesti klobouků, 2011*)

postupu je možné ve všech fázích, tj. od počátečního vymezení problému, k hledání idejí a možných řešení, až po konečné rozhodování a aplikaci. Nekonvenčnost a neformálnost řešení patří k nejdůležitějším znakům hodnocení.

Podstatou synektiky je analogie a metafora. Synektiku je vhodné aplikovat tam, kde selhává běžný postup nebo kde je problém příliš jednotvárný a nedovoluje fantazijní rozlet. Využitelnost synektiky najdeme v jakémkoliv oboru a provádět ji může jak jednotlivec, tak i skupina lidí. Dle Roukse (1988) mluví Buckminster Fuller o synektice jako o věcech, které mohou být propojeny buď fyzicky, psychologicky nebo symbolicky bez ohledu na to, zda jsou rozdílné či nikoliv. (Knesche, 2005)

Diferenciace učiva patří k základním požadavkům při edukaci nadaných žáků. Neboť každý nadaný žák postupuje jiným, individuálním tempem a je nutné, aby mohl učitel jeho pokroky neustále sledovat.

Tento zmíněný diferencovaný učební plán žáka obsahuje hlavičku se jménem žáka a učitele, dále třídu, kterou žák navštěvuje a datum, kdy došlo k zahájení plánu. Hlavní částí tohoto plánu jsou údaje o žákových silných a slabých stránkách, učební cíle a potřeby, rozšířené učební možnosti, zdroje informací a výsledky či poznámky. V závěrečné části plánu nalezneme prostor pro podpis žáka, učitele a rodiče.

Dle Kovářové a Klugové (2010) jsou neoptimálnější výukové metody pro nadané žáky sepsány v klasifikaci dle Lernerera (1986).

Lerner (1986 in Kolářová, Klugová, 2007) se pokusil přistupovat k metodám z hlediska specifického charakteru obsahu učiva a procesu jeho osvojování. Informativně dělí metody do pěti skupin podle toho, jak aktivně se v ní projevují žáci. Řadí sem metody informativně-receptivní, metody reproduktivní, metody problémového výkladu, metody heuristické a metody výzkumné.

Základem informativně-receptivní metody je žákův pasivní a vědomý příjem poznatků. Učitel, který žákům informace podává prostřednictvím výkladu, demonstračních pokusů, videonahrávek nebo audiozáznamů. Žáci pracují s učebnicí, učebními pomůckami, internetem či médií. Míra efektivity této metody záleží čistě na osobnosti žáka. Aby si žák poznatky dobře uchoval, je nutné látku neustále opakovat. Doba opakování se může u žáků značně lišit. V současné době se tato metoda hodně používá.

Podstatou reproduktivní metody je systematické opakování aktivity. Činností učitele je vytvořit sbírku úloh, které žák řeší na základě dříve získaných vědomostí. Řadíme sem

rýsování schémat, tvorbu grafů, řešení typových úloh, atd. Při řešení těchto úloh však žák zůstává stále na první stupni Bloomovy taxonomie, proto je třeba, aby učitel zařazoval i náročnější úkoly, které mají žáka posunout na další stupeň kognitivního cíle, tj. porozumění a aplikace.

V praxi se často setkáváme s úlohami, jež jsou zaměřeny právě na opakování zapamatovaných informací, tj. znalostí. Dohromady s metodou informačně-receptivní patří mezi nejfrekventovanější a nejekonomičtější metody, neboť jsou nejméně náročné na čas. Nevýhodou je, že zabraňují rozvoji kreativity žáka.

Vymezení problému, jeho definice a jeho následné řešení, které je kooperací učitele a žáků, tvoří základ metody problémového výkladu. Výsledkem je hypotéza, kterou se buď potvrzuje, anebo vyvrací. Učitel má přitom možnost, nechat určité etapy řešení žáky samostatně zpracovat. Podmínkou však je, aby měl žák zautomatizovaný postup řešení. Soustředění se na jednotlivé kroky řešení, uvědomění si problému, tvorba hypotézy klade na žáky velký tlak a vyžaduje hlubší ponoření se do problému. Žáci musí aplikovat rozum, empirii, metody pokusu a omylu, vzhledu nebo kombinaci zmíněných postupů řešení. Efektivita této metody závisí na konečném shrnutí, kde je nejdůležitější zdůraznění správného řešení, především, jedná-li se o vyvrácení hypotézy.

Heuristická metoda je někdy nazývána metodou částečně výzkumnou. Podobně jako u metody problémového výkladu, i zde je kladem důraz na zapamatování si postupu řešení konkrétního problému. Učitel seznámí žáky s problémem způsobem, ze kterého je patrný nesoulad mezi tím, co žáci znají a např. předváděným pokusem. Předpokladem jsou učitelsky stanovené problémové otázky, jejichž odpovědi hledá společně se žáky. Díky tomu mají žáci možnost pozorovat racionální průběh řešení a mohou se stát přímými účastníky hledání řešení. Výsledný poznatek tvoří žáci, a proto se stupeň osvojení posunuje do kategorie aplikace. Efektivita této metody je závislá na rovnováze mezi činností učitele a aktivitou žáka (Více viz kap. 4.2).

Poslední metodou je metoda výzkumná, někdy označována za metodu badatelskou. Patří mezi nejnáročnější metody, neboť základem je samostatné hledání komplexního problému. Aktivita učitele stojí v pozadí, stěžejní je zde činnost žáků, kteří vytyčují způsob postupu. Důležitou roli zde hraje aplikace získaných vědomostí a způsob realizace. Pokud jsou žáci neúspěšní, upravují předpoklady a sami navrhují nová řešení. Tato metoda nabízí prostor

pro neobvyklá řešení a rozvíjí u žáků tvořivost. Při aplikaci výzkumné metody by měl učitel použít metodu posloupnosti, tj. začít jednoduchými úkoly a postupně přejít k úkolům složitějším. Hlavním krokem žáka je zautomatizování si způsobu řešení, které vede k jeho rozumovému vývoji. Námětem výzkumné metody může být sestavení Stirlingova motoru, jehož některé součástky se dají koupit ve formě stavebnice, sestavení slunečního kolektoru, který se otáčí dle pozice Slunce, atd. Mezi výzkumné metody řadíme i metodu projektovou, jejíž podstatou je kooperace, díky které se realizuje rozvoj sociální kompetence žáka. (Kovářová, Klugová, 2010)

Ve vztahu ke kognitivní činnosti žáka označujeme první dvě skupiny metod dle Lernerera (1986) za reproduktivní, neboť jejich podstatou je, aby si žák nejdříve vědomosti osvojil a poté je opakoval. Čtvrtá a pátá výuková metoda zastupuje oblast produkce, protože žák je zde aktivní a poznatky nabývá důsledkem vlastního konání. Metoda problémového výkladu je metoda, která v sobě má složku jak reproduktivní, tak i produktivní. Žák si získává nejen informace, ale i osvojuje si i tvůrčí činnost.

4 Aktivizující metody

Aktivizující metody dávají žákům možnost komplexně vnímat, poznávat a prožívat podněty, myslet, efektivně řešit problémy, komunikovat a jednat.

Aktivizující výukové metody by měly být neodmyslitelnou součástí edukačního procesu, neboť umožňují spojit hlavu se srdcem a s rukama. Adekvátní a aktivní zapojení žáků do vyučování je pro učitele velmi obtížné, protože je nutné, aby hledal nové cesty, aby žáka motivoval, inspiroval, podněcoval je k činnosti a individuálně reguloval jejich cestu k reálnému cíli. Neoptimálnějším řešením je využívat všech ověřených metod a postupů ve spojení s metodami aktivizujícími. (Maňák, 2011)

Existuje mnoho aktivizujících metod, postupů a alternativ v edukačním procesu a neustále vznikají jejich další nové varianty. Naším cílem je však zaměřit se na ty aktivizující metody, které se používají k edukaci nadaných žáků. Jedná se o metody diskusní, heuristické metody, situační metody, inscenační metody a didaktické hry.

4.1 Metoda diskusní

Diskusní metoda navazuje na metodu rozhovoru a její varianty. Diskuse jako výuková metoda je chápána jako vzájemný rozhovor mezi všemi příslušníky skupiny, který je vedený na určité téma a jehož cílem je najít společné řešení daného problému. Dle Maňáka a Švece (2003, s. 108) se výuková metoda diskuse definuje jako „*taková forma komunikace žáků a učitele, při níž si účastníci navzájem vyměňují názory na dané téma, na základě svých znalostí pro svá tvrzení uvádějí argumenty, a tím společně nacházejí řešení daného problému.*“

Před použitím diskuse jako výukové metody je nutné seznámit žáky s problémem, o kterém se bude hovořit. Rozdíl mezi diskusí a rozhovorem je v tom, že při diskusi jsou pokládány rozsáhlejší otázky, které zahrnují určitý ohraničený úkol, který se účastníci diskuse snaží společně prozkoumat, objasnit a nakonec vyřešit.

Předností diskuse lpí v rozvoji komunikačních dovedností, při nichž si žáci osvojují poznatky vlastní samostatnou aktivitou. Efektivita diskuse je závislá na dodržování požadavků, které vyplývají ze sociálního učení, např. schopnost naslouchat druhým, soustředit se, akceptovat názory druhých, reagovat, přesně se vyjadřovat, aj. Diskuse aktivizuje žáka, učí ho veřejně vystupovat, formulovat svá mínění a stát si za nimi. Jako motivace slouží hodnocení druhých i hodnocení sebe sama. Podmínkou rozvoje diskuse je dobře formulovaný problém, který by měl učitel dopředu promyslet. Výsledkem této diskuse je pak stanovení společného cíle, který je základem vzájemné komunikace mezi jednotlivými členy skupiny a který přispívá k rozvoji sociálních vztahů.

Při diskusi plní učitel funkci regulátora. Na začátku zadá učitel téma, zkontroluje, zda každý účastník diskuse pochopil diskusní téma včetně jeho cíle a dbá na to, aby diskuse začala v klidné a přátelské atmosféře. Během diskuse kontroluje její průběh, usměrňuje ji vzhledem ke stanovenému cíli, podporuje žáky, vytyčuje prostor pro vyjádření každého žáka, udržuje kázeň mezi jednotlivci a učí žáky kultuře diskuse. Sám se stává svým taktem, sebeovládáním, respektováním názorů druhých, žákům příkladem. Nepodporuje zesměšňování, omyly trpělivě vysvětluje a pomocí argumentů klade důraz na správná řešení. Na závěr diskusi shrne a zhodnotí.

4.2 Metoda heuristická, metoda řešení problému

Heuristika pochází z řeckého slova *heuréka*, což znamená, objevil jsem, našel jsem. Heuristika je tedy věda, která zkoumá kreativní myšlení a heuristickou činnost, tj. způsob řešení problému. (Viška, 2009) Jedná se o poměrně novou metodu, jejíž podstatou je různými technikami učební aktivity u žáků podporovat odpovědnost, učít je samostatnému poznávání, objevování a hledání poznatků, které jsou pro život žáků nezbytné.

Metoda řešení problému, problémová výuka je považována za nejúčinnější a nejvíce propracovanou heuristickou metodu. Jedná se o myšlenkovou obměnu učení pokusem a omylem, kde se žák učí pomocí svých chyb a dosažených úspěchů. (Maňák, Švec, 2003)

Základem této výukové metody je problém. Problémy jsou součástí lidského života a člověk je řeší pořád. Ve vyučovacím procesu nazýváme problémem specifickou úlohu, kterou není žák schopen na základě svých dosavadních vědomostí vyřešit. Je to konflikt, rozpor, překážka, nesoulad, který se odklání od obvyklého vzoru řešení, porušuje stereotyp percepce a v případě probuzení zájmu o činnost, nutí žáka k myšlenkové aktivitě. Nejtěžší fází řešení je problém nalézt a diferencovat ho od pozadí, které ho zakrývá. Řešení problému spočívá v odhalování a posuzování světa, ve kterém žijeme a snaha porozumět mu, která je typická především pro mladší školní věk. Záhadné a nepoznané jevy jsou často spojovány s otázkou proč, např. proč člověk mrká, proč prší, atd. (Careswell, 2011)

Heuristická metoda má určité fáze, které je třeba respektovat. Maňák a Švec (2003, s. 116, 117) tyto fáze rozdělili do pěti etap nazvaných identifikace problému, analýza problémové situace, tvorba hypotéz, domněnek, návrhy řešení, verifikace hypotéz, vlastní řešení problému a návrat k dřívějším fázím při neúspěchu řešení.

První etapou je fáze identifikace problému, tj. jeho postižení, nalezení a vymezení. Tato etapa je pro žáky obtížná, neboť žák sice jednotlivé jevy vnímá, ale neumí je dát do souvislostí, vyřešit je. Úkolem učitele je žákům pomoci daný problém objevit a vyjádřit.

Druhou etapou je analýza problémové situace, proniknutí do podstaty problému, rozeznání známých a potřebných údajů od těch nepotřebných. Tato etapa pomáhá porozumět problému a určit ho. Zároveň analyzuje cíl a fakta, která mohou být při řešení uplatnitelná. Je podnětné, sestavit seznam údajů, které jsou určené, snadno dostupné nebo které chybějí, odlišit fakta důležitá od nedůležitých, popř. nechat prostor pro fakta, které je třeba doplnit či domyslet.

Třetí etapa zahrnuje tvorbu hypotéz, domněnek a návrhů řešení. Tato etapa nesmí chybět v žádném heuristickém mentálním postupu. Je stěžejní fází problémové situace, ve které dochází k třídění a přeskupování informací, nezbytných pro další postup řešení problému. Při hledání postupu k řešení problému lze využít i intuice nebo vhled.

Čtvrtou etapou je verifikace hypotéz, vlastní řešení problému. Tato etapa je konečnou fází procesu hledání řešení. Domněnky a návrhy, které byly osvojeny a ověřeny v praxi nabývají pravdivosti a stávají se reálným poznatkem. Výsledné ověření hypotéz je buď jejich potvrzení, vyvrácení, popř. odložené rozhodnutí, neboť k úplnému zpracování výsledku je třeba informace doplnit. Verifikace vyžaduje objektivní a obezřetný postup, který však umožňuje rozvoj kritického a logicky precizního myšlení. Chyba je významným činitelem heuristického řešení problému a stává se novým motivačním faktorem pro netradiční pojetí.

Pátou etapou je návrat k dřívějším fázím při neúspěchu řešení. V případě, kdy nedojde k dosažení očekávaného výsledku a řešitel na vyřešení problémové situace přesto trvá, stává se tato fáze nevyhnutelnou. Neúspěch při řešení problému může mít charakter subjektivní, tj. nedostatečná příprava, příliš vysoké nároky na žáka, nebo objektivní, tj. nepříznivé okolnosti. Tento návrat způsobí periodický proces, který zde plní funkci zpětné vazby.

4.3 Metoda situační

Dle Maňáka a Švece (2003, s. 119) se situační metoda „vztahuje na širší zázemí problému, na reálné případy ze života, které představují specifické, obtížné jevy vyvolávající potřebu vypořádat se s nimi, vyžadující angažované úsilí a rozhodování.“

Vznik této metody je řazen do 20. a 30. let 20. století a souvisí s harvardskou vysokou školou obchodní, neboť právě v právnických a ekonomických oborech byla využívána jako první. Zpočátku se tato metoda uplatňovala především ve vzdělávání dospělých, např. při nácviu řídicích dovedností, aj.

Aby se situační metoda mohla uplatňovat na základních a středních školách, bylo nutné, aby se přizpůsobila způsobu myšlení žáků určitého věku, aby respektovala osnovy školy a byla volena v takové problémové situace, kterou by mohli žáci zvládnout. Zastoupení situačních metod v edukačním procesu je nenahraditelné, neboť žákům osvětluje problémové situace z běžného života a učí je, se v nich orientovat a řešit je. (Skalková, 2007)

Základem situačních metod je řešení problémové situace, která reflektuje skutečnou událost včetně všech jejích vztahů a okolností, které jsou v rozporu. Situace se mohou týkat jakékoliv oblasti života, např. konflikt s rodinou, se spolužákem, při nakupování, aj. Cílem je naučit žáky adekvátně řešit vzniklé situace, konflikty, chovat se asertivně a tlumit emoční stavy. Při řešení situace či konfliktu žáci spolu diskutují o daném problému a snaží se ho vyřešit. Hledají optimální řešení problému tím, že upevňují správné jednání a nevhodné jednání potlačují a napravují. Efektivní řešení modelů skutečných situací vyžaduje, aby k němu bylo přistupováno komplexně, aby žák využíval všech dosavadních zkušeností, tvořivého myšlení a kooperace.

Situační metoda má dle Maňáka a Švece (2003, s. 119) čtyři fáze řešení, které je třeba dodržovat. První fází je zvolení tématu, které musí být ve shodě s výukovými cíli a musí být adekvátní k připravenosti žáků. Druhou fází je seznámení s materiály, kdy žák musí mít možnost dostat se k důležitým informacím, dokumentům, obrazům, nahrávkám, aj., které jsou pro řešení nezbytné. Třetí fází je vlastní studium případu. Povinnost učitele je žáky seznámit s danou problematikou, s požadovanými cíli a udělit jim počáteční návod nebo instrukce. Čtvrtou fází je řešení, diskuse. Výsledkem je ten postup řešení, které je nejpromyšlenější a nejrealnější. Učitel porovnává návrhy, mínění a závěry, které mu žáci sdělují, s realitou. V řešení problému lze pokračovat např. metodou hraní rolí.

4.4 Metoda inscenační

Počátek inscenační metody nalezneme již ve starém Římě, kde se využívala při školení právníků a rétorů. Byla oblíbenou metodou u jezuitů a Komenského. K jejich rozšíření přispěl Moreno, jehož pojetí se později stalo podstatou psychodramatu či sociodramatu v rámci skupinové terapie.

Inscenační metodu můžeme najít i pod jinými názvy, např. hraní rolí, situační metody, scénické hry, dramatická výchova, aj., ale jejich podstata zůstává stejná.

Základem inscenační metody je hraní rolí přítomných jedinců v určité nastíněné sociální situaci. (Skalková, 2007) Jde o simulaci nějakého děje, který představuje určitý problém a který je třeba vyřešit. Dle Horké (1997, in Skalková, 2007, s. 201) lze inscenační metody

dělit dle cíle na umělecké, tj. především divadelní a estrádní, psychosociální, tj. sociodramata, terapeutické, tj. psychodrama, a výchovně-vzdělávací.

V inscenační metodě tedy dochází zde ke kombinaci hraní rolí a řešení problému. Aktéři mohou předvádět charakter lidí, zobrazovat skutečné životní situace nebo kombinovat obě možnosti. Inscenační role si mohou žáci vybrat sami nebo je dostanou přidělené od učitele. Problém v inscenační metodě upevňuje osvojené učivo, osvětluje otázky týkající se lidských vztahů, osudů lidí a díky vlastnímu prožívání a jednání umožňuje žákům si tyto situace prožít. Pomocí inscenace tedy žáci získávají nové prožitky, osvojují si odpovídající způsoby chování a jednání a učí se formám vystupování, které jsou typické pro jejich pozdější profese.

Podobně jako předešlé aktivizující metody, má i inscenační metoda určité fáze, které je třeba respektovat. První fází je příprava inscenace, pro kterou je typické stanovení cíle, konkretizovat obsah, vymezení času, promyšlení přidělení rolí a postupu.

Druhou fází je realizace inscenace, která je nejtěžší fází inscenačních metod. Nejdůležitější je motivovat žáky tak, aby spolupracovali při rozdělování rolí. Úkolem žáků je co nejpřesněji napodobit přidělenou postavu. Při inscenaci je významná improvizace, bez které se inscenace neobejde.

Třetí fází je hodnocení inscenace, které by mělo proběhnout ihned po jejím ukončení. Hodnocení inscenace by se mělo uskutečnit v pozitivním duchu a může probíhat v rámci celé třídy, v rámci skupiny nebo individuálně. Ke zhodnocení inscenace může učitel použít předem připravené otázky či záznam z inscenace. (*Vališová, 2007*)

Dle Tůmy (*1987, in Maňák, Švec, 2003, s. 123*) existují určité obměny inscenační metody. Tyto obměny rozdělil do tří skupin, a to na inscenace strukturované, nestrukturované a mnohostranné hraní úloh.

U strukturované inscenace dochází k dodržování předem promyšlené stavby děje, která se opírá o scénář a uskutečňuje se v rámci jedné skupiny aktérů. Počet rolí ve scénáři by měl odpovídat počtu zúčastněných aktérů a rozdělení hlavních rolí by mělo být předem připravené. Vysvětlování, krátká scénka, filmová nebo televizní nahrávka se může stát dobrým pomocníkem k uvedení do situace.

U nestrukturované inscenace dochází k řešení problémové situace bez předem zpracovaného scénáře. Nestrukturovanou inscenaci bychom měli používat teprve tehdy, když už mají žáci zkušenosti s inscenací strukturovanou. Nestrukturovaná inscenace není tolik

časově náročná a může svým průběhem navazovat na metody problémovou nebo metodu situační.

Nejsložitější obměnou inscenačních metod je tzv. mnohostranné hraní rolí. Žáci se s problémovou situací seznamují až na začátku vyučovací hodiny, jejich úkolem je rozdělit problém do scén, pak vytvořit skupiny po třech až pěti aktérech dle počtu předpokládaných scén. Každému aktéru je přiřazena role, ke které obdrží předem připravené a písemně sepsané instrukce, které si musí dobře osvojit, aby mohl svoji roli dobře ztvárnit. Délka inscenace je zhruba patnáct až dvacet minut. Hodnocení inscenace probíhá po každém odehrání scény, kde se hodnotitelem inscenace stává zástupce skupiny a po odehrání všech scén z problémové situace rozebere učitel všechny odehrané scény a učiní jejich srovnání.

4.5 Didaktická hra

Hra patří již od počátku lidské evoluce mezi hlavní aktivity lidí. Z hlediska pedagogiky je hra považována za specifický druh činnosti, která je především v rané fázi vývoje společná jak pro člověka, tak pro vyšší živočichy. (Skalková, 2007) Hra je vedle učení a práce pro člověka tím druhem aktivity, kterou dělá člověk svobodně a která nemá žádná specifická poslání, neboť její cíl a hodnota se nachází v ní samé. (Maňák, Švec, 2003)

Pokud učitel využívá herní činnosti ve vyučování, musí si uvědomit, že existují rozdíly mezi učením a hrou. Zvolená didaktická hra by neměla být příliš „volná“ či neúčelná, aby nedošlo k částečnému nebo úplnému vytracení zvoleného výukového cíle a žák by ji měl neustále vnímat jako hru a neuvědomil si, že se učí.

Didaktická hra zařazená do vyučovacího procesu má v životě žáků zvláštní funkci. Každá didaktická hra má určitá pravidla, která se musí dodržovat, čímž žáka učí sebekontroly a socializaci. Podstatou didaktické hry je poznávat a spontánně si osvojovat učební látku. V didaktické hře se aplikuje kulturní život dospělých, takže se žák během hry učí, jak se správně chovat ve společnosti, např. pomocí her s dopravními značkami, učí se chápat funkce jednotlivých povolání nebo se cvičí v jednání s lidmi. (Skalková, 2007)

U didaktických her se můžeme setkat s určitým nebezpečím, tzv. didaktizací her. Problém této didaktizace spočívá v potlačení prvotní podstaty a významu hry, tj. didaktický cíl. Učitel by se tedy měl snažit o co nejpřirozenější spojení mezi učením a hrou.

Podstatou didaktické hry je rozvoj společenských, poznávacích, tvořivých, volných, estetických a tělesných kompetencí žáků. Pokud tedy didaktická hra nesleduje konkrétně stanovený vzdělávací cíl, nesmí být ve vyučovacím procesu používána.

Dle Meyera (2000, in Maňák, Švec, 2003) lze didaktické hry členit z hlediska jejich obsahu a cílů na hry interakční, hry simulační a hry scénické.

Do interakčních her řadí hry svobodné, např. hry se stavebnicemi nebo hry s hračkami, dále hry skupinové a sportovní, na kterých se mohou podílet všichni hráči, hry s pravidly, myšlenkové a strategické hry, učební hry a hry společenské. Do her simulačních patří konfliktní hry, loutky, maňásci, hraní rolí a řešení případů a ve scénických hrách pak rozlišuje mezi hráči a diváky, jevištěm a rekvizitami, speciálním oblečením. Scénické hry mají blízko ke hrám divadelním, popř. k divadelním představením.

Vališová (2007) třídí didaktické hry z hlediska doby trvání, tj. hry krátkodobé nebo dlouhodobé, podle místa konání, tj. třída, hřiště, klubovna, příroda, podle převládající činnosti, tj. hry na osvojování vědomostí nebo pohybových dovedností a hodnocení, tj. dle kvantity, kvality, času dosaženého při výkonu, dle hodnotitele, kterým může být učitel nebo žák.

Před začleněním didaktické hry do výuky musí učitel dodržovat následujících devět zásad. Za prvé si musí učitel vytyčit kognitivní, sociální a emocionální cíle hry a ujasnit si, proč zvolil právě tu hru. Za druhé musí diagnostikovat žáky, aby zjistil, zda mají potřebné vědomosti, dovednosti, zkušenosti a zda je náročnost hry přiměřená jejich věku a individuálním zvláštnostem. Za třetí si musí ověřit, zda žáci znají pravidla hry, popř. je zopakovat nebo modifikovat. Za čtvrté musí vymezit úlohy vedoucího hry, tj. řídit, hodnotit, svěřit funkci žákům, až získají zkušenosti. Za páté musí stanovit způsob hodnocení, jestli bude probíhat formou diskuse nebo subjektivních otázek. Za šesté si musí zajistit vhodné místo pro herní činnost v místnosti nebo v terénu. Za sedmé si musí připravit pomůcky, materiály a další rekvizity potřebné ke hře. Učitel může improvizovat, může si je vyrobit sám, popř. žáci sami. Za osmé si musí stanovit časový limit hry, promyslet rozvrh průběhu hry a časové možnosti účastníků. A za deváté musí promyslet případné varianty hry, tj. modifikace hry, iniciativa žáků a rušivé zásahy.

5 Pedagogické listy pro nadané žáky

Tato kapitola nám nabízí ilustrační podklad, který nám umožňuje lépe nahlédnout do námi vybrané problematiky. Zde se seznámíme s pedagogickými listy sestavenými pro nadané žáky, které se vztahují k námi vybraným aktivizujícím metodám, tj. metoda řešení problému, metoda diskusí, metoda inscenační a didaktická hra.

Vzdělávací problematika, která byla zvolena pro jednotlivé ročníky, vychází ze ŠVP Hálkovy školy. V jednotlivých ročnících jsme se zaměřili především na ten vzdělávací soubor jevů, který se odlišuje od ŠVP běžných škol. Navíc je každá aktivizační metoda zpracována tak, aby vyhovovala individuálním a psychickým zvláštnostem nadaných žáků daného věku. V každé námi zvolené aktivizační metodě je vždy patrný postup vzhledem k věku nadaného žáka.









Kritériem pro vypracování pedagogických listů v každém ročníku bylo vždy jedno, na začátku stanovené téma. Toto téma se prolíná všemi čtyřmi aktivizujícími metodami. Liší se pouze v zadání konkrétní aktivizující metody, které odpovídá charakteru dané metody.

5.1 Pedagogické listy k aktivizující metodě řešení problému

První aktivizační metodou je metoda řešení problému. Při tvorbě pedagogických listů k metodě řešení problému (viz příloha č. 3) byla použita tzv. metoda 3M, tj. MUSÍŠ – MĚL BYS – MUŽEŠ. Jedná se o metodu, která není dosud v literatuře zmiňována. Tato metoda je používána většinou mezi učiteli nadaných žáků. Podstatou této metody je vytvořit pracovní list, který zaměstná všechny žáky bez ohledu na jejich intelektuální/individuální odlišnost. Tento list je rozdělen do tří částí. První část pracovního listu je povinná. Tuto část musí vypracovat všichni žáci. Vyjadřuje tedy to, co žák „musí“, tj. první M. Druhá část pracovního listu, druhé M, tj. „měl bys“, zastupuje tu vzdělávací látku, kterou by měli všichni žáci zvládnout. Poslední část tohoto listu charakterizuje třetí M, tj. „můžeš“. Tato část je doplňková a týká se těch žáků, kteří jsou s prvními dvěma oblastmi hotovi dříve než ostatní.

Aplikace metody 3M je možná i v rámci běžné třídy. Přednosti této metody jsou patrné především ve třídách s intelektuálně odlišnou úrovní myšlení žáků. Pomocí této metody pedagog snadno zaměstná žáky rychlejší a získá více prostoru k individuálnímu přístupu k žákům průměrným. Navíc si zajistí ticho a kázeň ve třídě, které jsou nezbytnou podmínkou pro zefektivnění výchovně-vzdělávacího procesu.

Vzhledem k věku nadaných žáků bylo v prvním ročníku vybráno téma „pohádky“, které se prolíná s tématem denní režim. Jako problémový úkol jsme zvolili křížovku, kterou jsme nazvali „Z pohádky do pohádky“. Úkolem nadaných žáků bylo doplnit názvy pohádkových postav do předem přichystaných okýnek tak, aby jim na konci vyšla smysluplná tajenka. Po vylúštění tajenky měl nadaný žák zvýraznit žlutou barvou všechna písmena, která se objevují v jeho vlastním jméně.

1.		Č	A	R	O	D	Ě	J
2.			Č	E	R	T		
3.		J	E	Ž	I	B	A	B
4.			C	I	P	Í	S	E
5.		K	Ř	E	M	Í	L	E
6.			M	E	D	V	Ě	D
7.		P	R	I	N	C		
8.		Š	A	Š	E	K		







Tajenka:REŽIM DNE.....

Druhým úkolem tohoto pracovního listu bylo vytvořit dvojice pohádkových postav. Nadaní žáci si měli ve cvičení vybrat pohádkovou postavu a v křížovce k ní vyhledat postavu, která k ní logicky patří. Číslo, které v křížovce zastupovalo danou pohádkovou postavu, pak zapisovali pod daný obrázek ve druhém cvičení.

A.		B.		C.		D.	
7.		2.		3.		1.	
.....							
E.		F.		G.		H.	
5.		6.		4.		8.	
.....							

Posledním a doplňujícím úkolem nadaných bylo popřemýšlet, do které pohádky pohádkové postavy patří.

Ve druhém ročníku je zvoleným tématem práce na zahradě, pracovní nářadí a náčiní zde využíváné. Pedagogický list byl nazván „Zahradničení“. Úkolem nadaných žáků bylo vylústit tajenku podle návodu, pojmenovat obrázky a do sloupečku na konci napsat počet slabik ve vylúštěném slově.

	Sloveso (co dělat)						Koho co?	Čím?	Počet slabik			
1.			H	N	O	J	I	T	HNŮJ		.....VIDLE.....	2
2.			H	Á	Z	E	T		HLÍNU		.....LOPATA.....	3
3.		M	Ě	Ř	I	T			DÉLKU		.....METR.....	2
4.		H	R	A	B	A	T		LISTÍ		.....HRÁBĚ.....	2
5.	Z	A	S	A	D	I	T		STROM		.....RÝČ.....	1
6.		S	T	Ř	Í	H	A	T	VĚTVE		.....NŮŽKY.....	2

Tajenka:NÁŘADÍ.....

Druhým úkolem v pracovním listě bylo vypsát pomůcky, které by nadaný žák použil při podzimní práci na zahradě.

Název pracovního listu pro třetí ročník je „Zrádná pravidla“. Vzdělávací problém, kterému jsme se zde věnovali, byla vyjmenovaná slova a byl aplikován na tématu města, památky a cestování.

Prvním úkolem nadaných žáků bylo do cvičení doplnit i/y a v tabulce vybarvit odpovídající políčko. Z přídavných jmen uvedených v prvním sloupečku pak měli žáci vytvořit jméno města a zapsat je do druhé tabulky. Smyslem posledního sloupečku bylo abecední uspořádání vytvořených názvů měst a označení daným pořadovým číslem. Pokud nadaní žáci zpracovali úkol bez chyby, vybarvená políčka v pořadí daném abecedním uspořádáním jim odhalila tajenku.

1.	Přib_slavský zámek	i	y	Jméno města	ABC
2.	Litom_šlské památky	Z	L	PŘIBYSLAV	5
3.	Chrop_ňská strojřna	D	Y	LITOMYŠL	4
4.	B_džovská lhotka	I	O	CHROPYNĚ	2
5.	Vol_ňský národní park	U	K	BYDŽOV	1
6.	Ruz_ňské letiště	M	S	VOLYNĚ	7
7.	V_toňský most	C	I	RUZYNĚ	6
8.	Kob_lanská dolina	V	Y	VÝTOŇ	8
		L	B	KOBYLANY	3

Tajenka:KOBYLISY.....

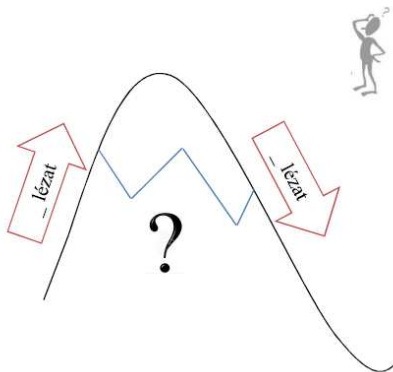
Druhým úkolem nadaných žáků bylo zjistit, co slovo v tajence znamená, a zapsat ho. K vyhledání významu slova z tajenky mohl být použit např. slovník.

Ve třetím, doplňujícím úkolu, si měli nadaní žáci vybrat tři jména měst. Z těchto tří jmen měst měli vytvořit větu smysluplnou větu a tu pak zapsat. Např. Chropýňský voják jel vlakem z Bydžovského nádraží směrem na Litomyšl.

Čtvrtý ročník se věnuje problematice i/í a y/ý v koncovkách přídavných jmen. Název pracovního listu byl „Slezu nebo zlezu?“. Úkolem nadaných žáků bylo doplnit i/í nebo y/ý do uvedeného cvičení. Podle zvoleného i/í nebo y/ý pak vybarvovali nadaní žáci ve druhé tabulce políčko, které odpovídalo vybrané odpovědi. Tajenka byla tvořena ze dvou částí. První část získali nadaní žáci tak, že si přečetli vybarvená okénka s písmeny v tajence. Druhou část tvořila zbývající, nevybarvená okénka s písmeny. Pokud nadaní žáci doplnili koncovky přídavných jmen správně, vyšla jim tajenka.

1. Vydř_ mládě
2. Chrabr_ rytíř
3. Ciz_ šteně
4. Popelčin_ střevíčky
5. Skladatelov_ melodie
6. Krab_ klepítko
7. Hovez_ kýta
8. Dědečkov_ holoubci
9. Císařov_ šaty
10. Petříkov_ úkoly
11. Vos_ hnízdo
12. Syrov_ špenát
13. Pav_ oko

i/í	y/ý
Z	?
J	N
Á	A
K	Š
T	U
Ž	E
O	D
D	Y
Z	P
N	O
V	Í
?	Ě
Ď	:)



Tajenka:ZNÁŠ UŽ ODPOVĚD? JAK TEDY ZNÍ? :)

Druhým úkolem bylo najít ve slovníku význam slov slézat a zlézat, správně doplnit s/z do obrázku a svoje rozhodnutí zdůvodnit.

Pátý ročník se zabývá problematikou psaní předpon s/z. V pracovním listu nazvaném „Šachová partie“ jsme se zaměřili především na slova k zapamatování. Jednalo se o slova, která stejně znějí, ale jinak se píší. Úkolem nadaných žáků bylo doplnit s/z do dvojice v uvedeném cvičení a pak vybarvit souhlasné políčko. Podle souřadnic ve vybarvených políčkách měli v tabulce pod cvičením najít k němu odpovídající písmeno a zapsat ho do tajenky. Souřadnice vybarvených políček tvořily první část tajenky, souřadnice nevybarvených políček pak tvořily druhou část tajenky.

1. _ běh lidí
2. vojenský _ běh
3. _ těžovat si
4. _ těžovat si práci
5. _ jednat pořádek
6. _ jednat mír
7. _ rostlé kmeny
8. _ rostlé obilí

s	z
D3	E3
A1	A6
E2	B7
C8	G5
D1	A4
F5	C5
G8	D2
F4	B3

9. noční _ měna
10. _ měna rozvrhu
11. _ mazat tabuli
12. _ mazat se křídou
13. _ hlédnout film
14. _ hlédnout z věže
15. _ lézt ze židle
16. _ lézat horu

s	z
B4	E1
A8	D7
F1	B2
G3	C6
E5	C2
G7	B1
F3	A3
D5	E8

	1	2	3	4	5	6	7	8
A	K	C	!	H	M	E	I	L
B	K	E	N	É	Z	W	V	Q
C	V	E	P	:(	Ý	Š	?	Ě
D	L	V	B	D	:)	F	Ř	J
E	S	Z	S	!	E	S	R	A
F	E	T	Í	Ý	Y	X	:(	Ž
G	?	:)	D	T	C	L	N	B

Tajenka:**BEZCHYBNÉ ŘEŠENÍ A SKVĚLÝ VÝSLEDEK :)**.....

Doplňujícím úkolem nadaných žáků bylo sestavit si z tabulky s písmeny nějaké jiné slovo a stejným způsobem vymyslet křížovku pro svého spolužáka.

V rámci pátého ročníku jsme ještě vytvořili inspirativní pedagogický list do vlastivědy a do přírodovědy. Cílem vzniku těchto dvou pedagogických listů bylo poukázat na to, že metoda řešení problému se dá aplikovat i na jiné předměty než jen na český jazyk, např. matematiku.

5.2 Pedagogické listy k aktivizující metodě diskusí

Druhou aktivizující metodou je metoda diskusí (viz příloha č. 4). Diskusní metodu jsme zařadili hned za metodu řešení problému, neboť svým charakterem metodu řešení problému doplňuje a shrnuje ji.

V prvním ročníku jsme nazvali pedagogický list aktivizující diskusní metody „Ke komu patří?“ . Nadaní žáci se měli domluvit a vytvořit dvojice pohádkových postav z kartiček na tabuli tak, aby žádná nezbyla. Navíc měli ke každé pohádkové dvojici postav uvést pohádku, ve které by mohla daná pohádková postava vystupovat. Společně měli rozhodnout, která pohádka se k dané pohádkové dvojici nejvíce hodí.

Ve druhém ročníku byl pedagogický list pojmenován „V koutku zahrádky“. Cílem diskusní metody v tomto ročníku bylo společně definovat pojem „zahrada“, ujasnit si, k čemu zahrada slouží, jaké práce se musí na zahradě vykonávat a jaké nářadí při práci na zahradě používáme.

Ve třetím ročníku jsme nazvali pedagogický list „Není věta jako věta“. V rámci diskuse jsme navázali na předchozí metodu řešení problému, kde měli nadaní žáci složit větu ze tří názvů měst. Cílem této metody bylo sdělit spolužákům svoji vytvořenou větu a společně pak rozhodnout, která z vyřčených vět byla nejlepší.

Pedagogický list ve čtvrtém ročníku jsme pojmenovali „Domácí mazlíčci“. Cílem této metody v čtvrtém ročníku bylo rozhodnout, který domácí mazlíček je pro chov nejlepší, který je nejméně náročný, který je vhodný do paneláku a který k rodinnému domu.

V pátém ročníku byl pedagogický list pojmenován „Čertova baba“. Na základě poslechu a následné reprodukce textu měli nadaní žáci posoudit, kde udělal čeledín chybu a uvést příklady k pasáži, kde baba nabízí čeledínovi půlku úrody.

5.3 Pedagogické listy k aktivizující metodě inscenační

Třetí aktivizující metodou je metoda inscenační, která je úzce provázána s oběma již zmíněnými metodami, tedy metodou řešení problému a metodou diskusní (viz. příloha č. 5).

V prvním ročníku bylo v rámci této metody využito tématu z tajenky z pedagogického listu metody řešení problému, tj. denní režim. Název inscenační metody pro tento ročník byl „Poznáš, co jsem?“. Cílem této metody bylo pantomimicky ztvárnit každodenní činnost. Nadaní žáci měli uhodnout, o jakou aktivitu se jedná, popř. uhodnout předmět, který s touto činností souvisí.

Ve druhém ročníku jsme navázali na získané poznatky z předešlých dvou metod. Pedagogický list jsme nazvali „Jak se co dělá, jak se s čím pracuje“. Cílem této metody bylo pantomimou znázornit činnost, která se vztahuje k vybranému pracovnímu náradí.

Ve třetím ročníku byl pedagogický list nazván „Výlet“. Cílem této metody bylo ve dvojici předvést scénku, která se týkala koupě lístku na nádraží.

Ve čtvrtém ročníku měli pedagogové na výběr ze dvou nabízených pedagogických listů. První pedagogický list měl název „Odkud jsem“, jehož cílem bylo sestavit obrázek, který se vztahoval k jedné z šesti vybraných pohádek, pohádku rozpoznat a nakonec zahrát scénku z této pohádky. Ostatní nadaní žáci měli rozpoznat, o jakou pohádku se jedná.

Název druhého pedagogického listu byl „Zvol si sám“. Cílem bylo také předvést scénku z pohádky, ale s tím rozdílem, že si nadaní žáci pohádku sami zvolili.

V pátém ročníku byla inscenační hra postavena na diskusní metodě. Název pedagogického listu zněl „Poznáš scénu z pohádky?“. Cílem inscenační metody v tomto ročníku bylo ve skupině napsat scénář k vylosované scéně z pohádky Čertova bába a následně ji zinscenovat. Výsledkem práce nadaných žáků byla jejich vlastní inscenace celé této pohádky.

5.4 Pedagogické listy k aktivizující metodě didaktická hra

Poslední námi zvolenou aktivizující metodou je didaktická hra (viz příloha č. 6). Tuto metodu jsme zařadili až na konec, neboť se v ní zhodnocují poznatky a dovednosti, které nadaní žáci získali v předešlých třech aktivizujících metodách.

Pedagogický list v první třídě vztahující se k didaktické hře jsme pojmenovali „Kolik znáš pohádek?“ Cílem didaktické hry bylo uvést alespoň jeden příklad pohádky k vybrané pohádkové postavě. Pokud pedagog zvolil didaktickou hru s využitím kartiček na denní režim, bylo úlohou pojmenovat předmět na kartičce, sdělit, k čemu se tento předmět používá a uvést denní dobu, ve kterém s daným předmětem manipulujeme.

Didaktická hra zvolená pro druhý ročník se jmenuje „Bingo“. Úkolem této hry je mít co nejdříve vyškrtaná políčka v hrací kartě v řádku, sloupci nebo úhlopříčce. Smyslem didaktické hry bylo hravým způsobem zopakovat náradí a náčiní, které používáme při práci na zahradě.

Ve třetím ročníku jsme nazvali didaktickou hru „Výjimka nebo vyjímka“. Naším záměrem bylo zopakovat i/y u výjimek ve vyjmenovaných slovech, popř. tvoření podstatných jmen ze jmen přídavných.

Ve čtvrtém ročníku si mohl pedagog vybrat ze dvou možností zpracování pedagogického listu k didaktické hře. První pedagogický list byl nazván „Míčová hra“. Účelem bylo zopakovat s nadanými žáky koncovky přídavných jmen. Nadaný žák měl prezentovat vlastní příklad a doplnit i/y u příkladu svého spolužáka.

Druhý pedagogický list byl pojmenován „Zvládneš to?“. Cílem tohoto pedagogického listu se stalo sestavení krátkého příběhu, který se skládal pouze z vyjmenovaných slov.

V pátém ročníku si pedagogové opět mohli vybrat ze dvou pedagogických listů zpracovávající metodu didaktické hry. První pedagogický list byl nazván „Příběh na jedno písmenko“ a úkolem nadaných žáků bylo vytvořit básničku nebo krátký smysluplný příběh na písmeno s.

Druhý pedagogický list byl pojmenován jako „Příběh dvojic“. Nadaní žáci měli vytvořit příběh na dvojice výjimek z pracovního listu k metodě řešení problému.

6 Cíle výzkumu

Cílem praktické části bylo vytvořit materiál vhodný pro výuku nadaných dětí v českém jazyce, který zahrnuje vybrané aktivizující metody, tj. metoda řešení problému, diskusní metoda, metoda inscenační a didaktická hra.

Cílem empirické části pak bylo celkové zhodnocení autorkou vytvořených pedagogických materiálů, kde hodnotiteli jsou samotní učitelé nadaných žáků primární školy.

Námětem této práce byl především zájem o problematiku vzdělávání nadaných žáků, vlastní zkušenost autorky s nadanými žáky a rozdílný přístup v praxi. Z důvodu širokého pojetí tohoto tématu byly stanoveny hypotézy (viz kapitola 7), které byly definovány na základě vlastních praktických zkušeností autorky, osobních preferencí průzkumu dané oblasti edukace na základní škole a výchozích podkladů získaných pomocí rozhovoru s učiteli nadaných žáků.

Autorka se zaměřila na oblast vzdělávání nadaných žáků, zejména na výběr a aplikaci aktivizujících metod pro výuku nadaných žáků ve vzdělávacím oboru jazyk a jazyková komunikace.

Zatímco se kvantitativní část věnuje ověření autorkou vytvořených materiálů pro vzdělávání nadaných žáků ve vzdělávacím oboru jazyk a jazyková komunikace, hlavní náplní autorčiny práce je kvalitativní část, která má učitelům nadaných žáků poskytnout inspiraci pro jejich vlastní tvorbu pedagogického materiálu a dosáhnout tak lepších výsledků v edukaci nadaných žáků.

7 Hypotézy

- H1: V 1. ročníku aktivizuje nadané žáky metoda řešení problému více než metoda didaktická hra.
- H2: Ve 2. ročníku aktivizuje nadané žáky metoda inscenační více než metoda diskusní.
- H3: Ve 3. ročníku aktivizuje nadané žáky metoda diskusní více než metoda didaktická hra.
- H4: Ve 4. ročníku aktivizuje nadané žáky metoda didaktická hra více než metoda řešení problému.
- H5: V 5. ročníku aktivizuje nadané žáky metoda diskusní více než metoda inscenační.

8 Metodika

Tato kapitola se zabývá metodikou, která byla použita k výzkumnému šetření. Jedná se o postupy, které jsme použili k získání nezbytných informací, abychom dosáhli vytčených cílů a také o metody, které nám umožnily získaná data dále analyticky zpracovat. Důležitou součástí této kapitoly je i popis průzkumného souboru a způsob jeho výběru.

8.1 Použitá výzkumná metoda

Pro námi prováděné výzkumné šetření bylo užito nástroje nestandardizovaného dotazníku. Dle Gavory (2010) se jedná o nejfrekventovanější výzkumnou metodu, jehož podstatou je hromadné získávání údajů na základě písemného kladení otázek a jehož výsledkem jsou písemné odpovědi.

Dotazník se skládá ze sedmi otázek, kde respondent na škále 1 až 5 kroužkuje nejvíce pravdě se blížící odpověď. V těchto sedmi otázkách je zahrnuto hodnocení všech důležitých vlastností pedagogického materiálu vytvořeného pro nadané žáky primární školy a pro vzdělávací obor český jazyk a jazyková komunikace. Zároveň také posuzuje míru aktivizace nadaného žáka při aplikaci konkrétní aktivizující metody. Respondenty našeho dotazníku byli učitelé nadaných žáků v primární škole (viz příloha č. 1).

První dvě položky škálového dotazníku hodnotí vzhled a srozumitelnost pedagogického listu. Třetí položka posuzuje, do jaké míry je žák při aplikaci dané metody aktivizován. Čtvrtá položka hodnotí, zda zvolená vyučovací metoda odpovídá obsahu listu. V páté položce posuzuje učitel náročnost dané metody na žáka, šestá položka pak hodnotí náročnost z hlediska času. Poslední, sedmá otázka shrnuje, do jaké míry byla daná aktivizující metoda aktivizující.

8.2 Popis zkoumaného vzorku

Pro průzkumné šetření byli vybíráni respondenti pomocí záměrného výběru. Distribuce dotazníků byla prováděna prostřednictvím pedagogů primární školy, kteří vzdělávají nadané žáky v segregovaných třídách. Prioritně se jedná o učitele fakultní základní školy Hálkova v Olomouci, se kterou autorka úzce spolupracovala.

Pedagogické listy byly prakticky ověřovány na fakultní základní škole Hálkova v Olomouci, dále na základní škole náměstí Curieových v Praze a na základní škole ve Frýdku Místku. Ověřování pedagogických listů proběhlo vždy v prvních až pátých ročnících. Každý pedagogický pracovník obdržel pedagogické listy ke čtyřem aktivizujícím metodám, tj. metoda řešení problému, metoda diskusí, metoda inscenační a didaktická hra. Autorkou zpracovaný výukový materiál byl ověřen všemi nadanými žáky a jako zpětná vazba byl použit krátký dotazník, který vypovídá o efektivnosti a úspěšnosti zpracování dané metody.

8.3 Metody analýzy dat

Získaná data jsme zpracovávali na základě popisné statistiky. Díky této metodě jsme mohli potvrdit nebo vyvrátit námi stanovené hypotetické výroky. Získaná data byla uspořádána agregováním jednotlivých položek dotazníku do proměnných ve shodě s konceptuální mapou dotazníku. Některá data bylo potřeba redukovat a sumarizovat. Všechny odpovědi výzkumného šetření každého respondenta byly uspořádány do tabulek četností. Výsledky byly prezentovány formou grafů.

9 Popis výsledků

V této kapitole se budeme věnovat vyhodnocování samotného průzkumného šetření. Výsledky našeho průzkumu jsou rozděleny na další dvě podkapitoly. První podkapitola obsahuje popisnou analýzu jednotlivých položek dotazníku, druhá podkapitola se týká ověření námi zvolených hypotéz.

Výsledky jsou prezentovány na základě prokazatelných dat, která byla zjištěna z položek škálového dotazníku a jsou demonstrována grafy.

9.1 Výsledky dotazníkového průzkumu

Nejprve jsme provedli vyhodnocení všech částí nestandardizovaného dotazníku. Výsledky byly zpracovány pomocí softwaru Microsoft Excel a demonstrovány pomocí dvourozměrných sloupcových grafů. Důvodem zvolení tohoto typu grafu je vyhodnocování četnosti, nikoliv

procentuální zastoupení získaných dat. Výsledky vyplývající z našeho průzkumu jsme objasnili pomocí popisné analýzy.

Pro zjednodušení jsme škálové dotazníky názorů pedagogů nadaných žáků na autorkou vytvořený pedagogický materiál seřadili podle jednotlivých námi vybraných aktivizujících metod. Údaje z konkrétní aktivizující metody jsme pro přehlednost zahrnuli vždy do jedné tabulky a vytvořili jeden graf, a to postupně pro každou ze sedmi sledovaných položek dotazníku a vždy současně pro první až pátý ročník primární školy.

Nejprve jsme posuzovali škálové dotazníky názorů pedagogů nadaných žáků na autorkou vytvořený pedagogický materiál týkající se aktivizující metody řešení problému.

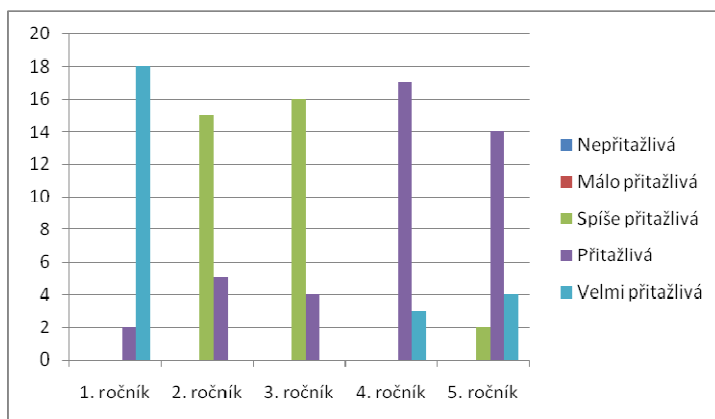
Položka č. 1: Grafická stránka listu

NEPŘITAŽLIVÁ 1 2 3 4 5 PŘITAŽLIVÁ

Tabulka č. 1 - hodnocení grafické stránky listu pro metodu řešení problému

Tabulka č. 1 - hodnocení grafické stránky listu pro metodu řešení problému										
	1. ročník		2. ročník		3. ročník		4. ročník		5. ročník	
	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%
Nepřitažlivá	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Málo přitažlivá	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Spíše přitažlivá	0	0%	15	75%	16	80%	0	0%	2	10%
Přitažlivá	2	10%	5	25%	4	20%	17	85%	14	70%
Velmi přitažlivá	18	90%	0	0%	0	0%	3	15%	4	20%
Celkem	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%

Graf č. 1 - hodnocení grafické stránky listu pro metodu řešení problému

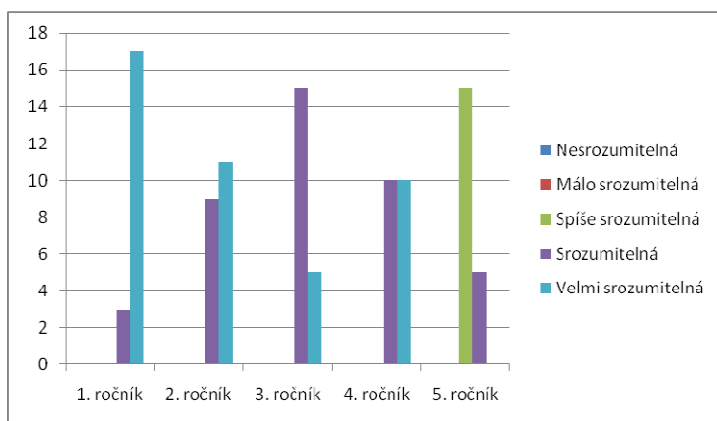


Z grafu je patrné, že hodnocení grafické stránky listu pro metodu řešení problému dopadlo nejlépe pro první ročník, kde ji pedagogičtí pracovníci hodnotili jako velmi přitažlivou. Ve čtvrtém a v pátém ročníku byla pak grafická stránka listu považována za přitažlivou. Naopak hodnocení grafické stránky tohoto listu ve druhém a třetím ročníku je pokládáno za spíše přitažlivou.

Tabulka č. 2 – hodnocení srozumitelnosti zadání pro metodu řešení problému

Tabulka č. 2 - hodnocení srozumitelnosti zadání pro metodu řešení problému										
	1. ročník		2. ročník		3. ročník		4. ročník		5. ročník	
	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%
Nesrozumitelná	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Málo srozumitelná	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Spíše srozumitelná	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	15	75%
Srozumitelná	3	15%	9	45%	15	75%	10	50%	5	25%
Velmi srozumitelná	17	85%	11	55%	5	25%	10	50%	0	0%
Celkem	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%

Graf č. 2 – hodnocení srozumitelnosti zadání pro metodu řešení problému

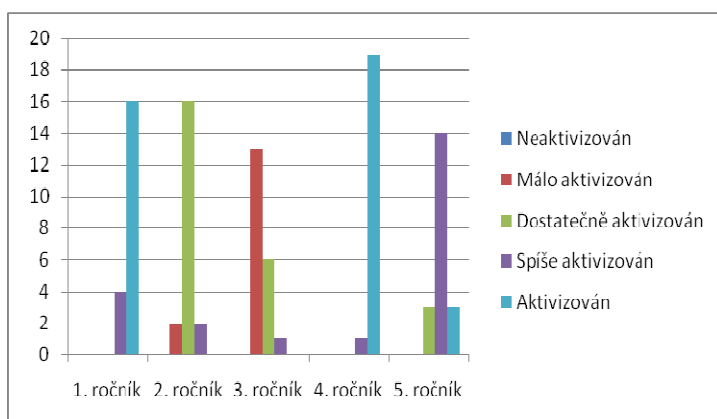


Graf číslo 2 popisuje míru srozumitelnosti autorkou vytvořených pedagogických listů. Z grafu je patrné, že pedagogičtí pracovníci ve všech pěti ročnících rozuměli, jak metodu řešení problému v praxi aplikovat. Za nesrozumitelnější pedagogický list byl označen první ročník, naopak v pátém ročníku převažovalo hodnocení srozumitelnosti za spíše srozumitelnou.

Tabulka č. 3 – hodnocení míry aktivizace nadaného žáka pro metodu řešení problému

Tabulka č. 3 - hodnocení míry aktivizace nadaného žáka pro metodu řešení problému										
	1. ročník		2. ročník		3. ročník		4. ročník		5. ročník	
	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%
Neaktivizován	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Málo aktivizován	0	0%	2	10%	13	65%	0	0%	0	0%
Dostatečně aktivizován	0	0%	16	80%	6	30%	0	0%	3	15%
Spíše aktivizován	4	20%	2	10%	1	5%	1	5%	14	70%
Aktivizován	16	80%	0	0%	0	0%	19	95%	3	15%
Celkem	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%

Graf č. 3 – hodnocení míry aktivizace nadaného žáka pro metodu řešení problému



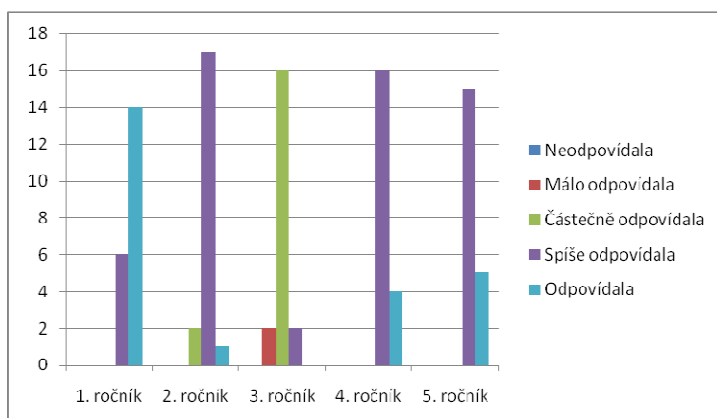
Graf číslo 3 označuje, do jaké míry by nadaný žák díky metodě řešení problému aktivizován. Nejlépe sestavený pedagogický list byl dle grafu pro čtvrtý ročník, nejméně aktivizován byl nadaný žák ve třetím ročníku.

Položka č. 4: Odpovídala vybraná metoda obsahu listu? NEODPOVÍDALA 1 2 3 4 5 ODPOVÍDALA

Tabulka č. 4 – hodnocení shodnosti metody s obsahem listu pro metodu řešení problému

	1. ročník		2. ročník		3. ročník		4. ročník		5. ročník	
	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%
Neodpovídala	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Málo odpovídala	0	0%	0	0%	2	10%	0	0%	0	0%
Částečně odpovídala	0	0%	2	10%	16	80%	0	0%	0	0%
Spíše odpovídala	6	30%	17	85%	2	10%	16	80%	15	75%
Odpovídala	14	70%	1	5%	0	0%	4	20%	5	25%
Celkem	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%

Graf č. 4 – hodnocení shodnosti metody s obsahem listu pro metodu řešení problému



Graf číslo 4 hodnotí shodnost metody s obsahem listu pro metodu řešení problému. Z tohoto grafu je patrné, že většina pedagogů všech ročníků označila pedagogické listy za odpovídající, popř. spíše odpovídající. Problém je vidět ve třetím ročníku, kde většina

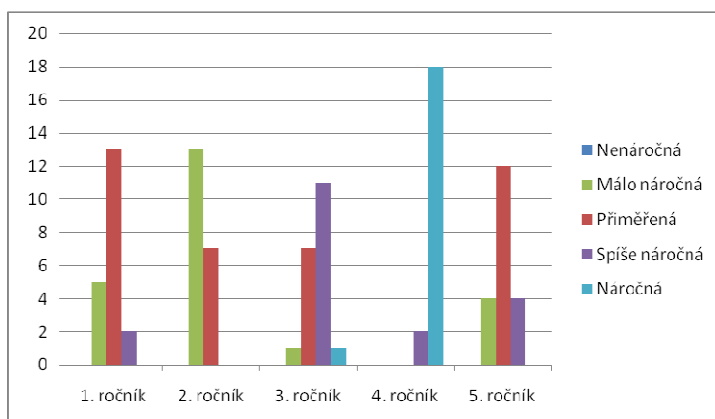
respondentů na škále označila trojku, tedy zpracovaný list odpovídal metodě řešení problému jen částečně.

Položka č. 5: Náročnost metody na žáka z pohledu učitele *NENÁROČNÁ 1 2 3 4 5 NÁROČNÁ*

Tabulka č. 5 – hodnocení náročnosti metody na žáka z pohledu učitele pro metodu řešení problému

Tabulka č. 5 - hodnocení náročnosti metody na žáka z pohledu učitele pro metodu řešení problému										
	1. ročník		2. ročník		3. ročník		4. ročník		5. ročník	
	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%
Nenáročná	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Málo náročná	5	25%	13	65%	1	5%	0	0%	4	20%
Přiměřená	13	65%	7	35%	7	35%	0	0%	12	60%
Spíše náročná	2	10%	0	0%	11	55%	2	10%	4	20%
Náročná	0	0%	0	0%	1	5%	18	90%	0	0%
Celkem	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%

Graf č. 5 – hodnocení náročnosti metody na žáka z pohledu učitele pro metodu řešení problému



Graf číslo 5 nám objasňuje, do jaké míry byla metoda řešení problému dle pedagoga nadaných žáků náročná. Pedagogové prvního a pátého ročníku považují pedagogický list této metody vzhledem k věku žáků za přiměřený. Ve druhém ročníku převažuje náročnost malá, ve třetím ročníku označili pedagogové tuto metodu za spíše náročnou. Co se týče čtvrtého ročníku, považuje ho osmnáct pedagogů z dvaceti za náročnou.

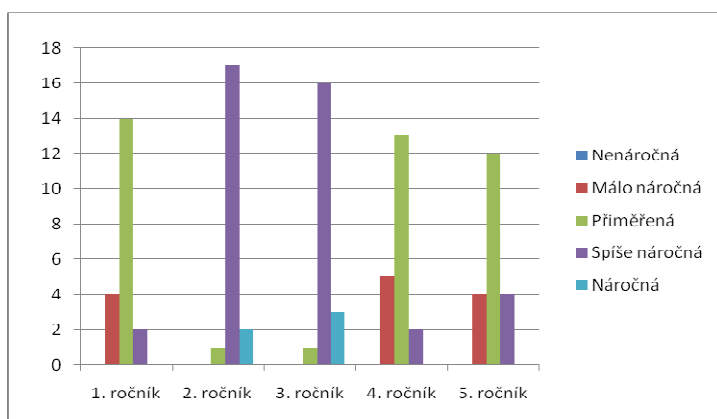
Položka č. 6: Časová náročnost

NENÁROČNÁ 1 2 3 4 5 NÁROČNÁ

Tabulka č. 6 – hodnocení časové náročnosti pro metodu řešení problému

Tabulka č. 6 - hodnocení časové náročnosti pro metodu řešení problému										
	1. ročník		2. ročník		3. ročník		4. ročník		5. ročník	
	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%
Nenáročná	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Málo náročná	4	20%	0	0%	0	0%	5	25%	4	20%
Přiměřená	14	70%	1	5%	1	5%	13	65%	12	60%
Spíše náročná	2	10%	17	85%	16	80%	2	10%	4	20%
Náročná	0	0%	2	10%	3	15%	0	0%	0	0%
Celkem	20	100%	0	100%	20	100%	20	100%	20	100%

Graf č. 6 – hodnocení časové náročnosti pro metodu řešení problému



Z grafu číslo 6 je patrné, že se metoda řešení problému řadí k metodám časově náročnějším. Zejména se jedná o druhý a třetí ročník. V ostatních ročnících považují pedagogové tuto metodu za časově přiměřenou.

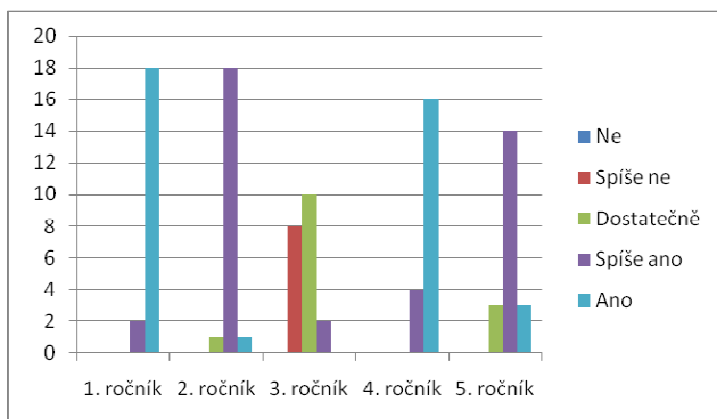
Položka č. 7: Byla vybraná metoda aktivizující?

NE 1 2 3 4 5 ANO

Tabulka č. 7 – hodnocení míry aktivizace metody řešení problému

	1. ročník		2. ročník		3. ročník		4. ročník		5. ročník	
	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%
Ne	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Spíše ne	0	0%	0	0%	8	40%	0	0%	0	0%
Dostatečně	0	0%	1	5%	10	50%	0	0%	3	15%
Spíše ano	2	10%	18	90%	2	10%	4	20%	14	70%
Ano	18	90%	1	5%	0	0%	16	80%	3	15%
Celkem	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%

Graf č. 7 – hodnocení míry aktivizace metody řešení problému



Z grafu číslo 7 vyplývá, zda byla metoda řešení problému pro nadané žáky aktivizující či nikoliv. Nejvíce aktivizující metodou se stala pro první a čtvrtý ročník. Ve druhém a pátém ročníku byla označena za metodu spíše aktivizující. Nejhůře dopadl ročník třetí, kde ji pedagogové označili za metodu dostatečně aktivizující.

Dále jsme zabývali hodnocením škálových dotazníků názorů pedagogů nadaných žáků na autorkou vytvořený pedagogický materiál týkající se aktivizující metody diskuzní.

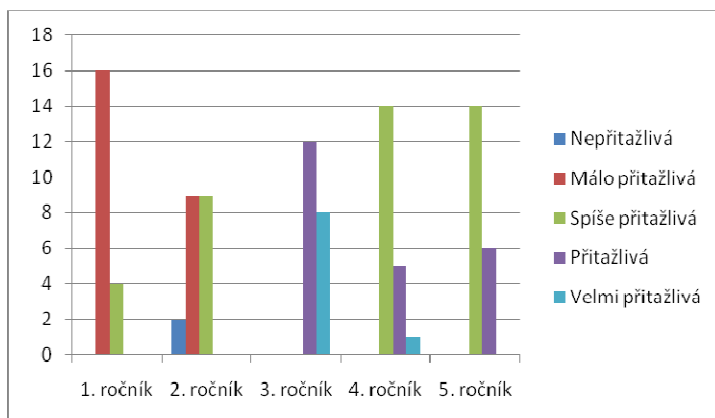
Položka č. 1: Grafická stránka listu

NEPŘITAŽLIVÁ 1 2 3 4 5 PŘITAŽLIVÁ

Tabulka č. 8 - **hodnocení grafické stránky listu pro diskusní metodu**

Tabulka č. 8 - hodnocení grafické stránky listu pro diskusní metodu										
	1. ročník		2. ročník		3. ročník		4. ročník		5. ročník	
	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%
Nepřitažlivá	0	0%	2	10%	0	0%	0	0%	0	0%
Málo přitažlivá	16	80%	9	45%	0	0%	0	0%	0	0%
Spíše přitažlivá	4	20%	9	45%	0	0%	14	70%	14	70%
Přitažlivá	0	0%	0	0%	12	60%	5	25%	6	30%
Velmi přitažlivá	0	0%	0	0%	8	40%	1	5%	0	0%
Celkem	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%

Graf č. 8 - **hodnocení grafické stránky listu pro diskusní metodu**



Graf číslo 8 vypovídá o grafické stránce listu pro metodu diskuzní. Nejlepší hodnocení získal třetí ročník, ve kterém ji dvanáct pedagogů z dvaceti označilo za přitažlivou. Nejhuře dopadlo hodnocení vzhledu této metody v prvním ročníku, kde ji většina pedagogů označila za málo přitažlivou.

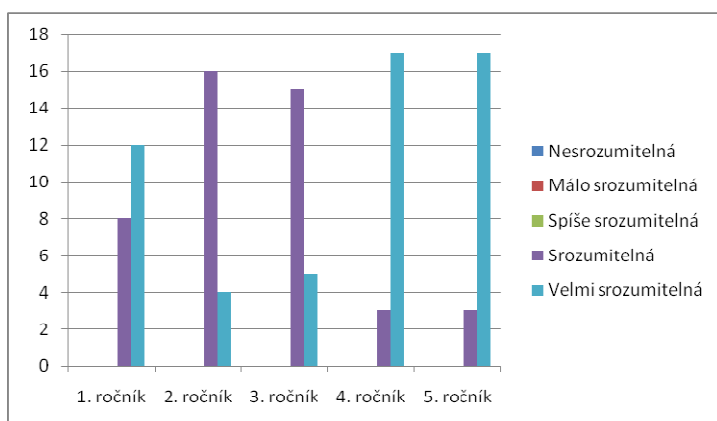
Položka č. 2: Srozumitelnost zadání

NESROZUMITELNÁ 1 2 3 4 5 SROZUMITELNÁ

Tabulka č. 9 – **hodnocení srozumitelnosti zadání pro diskusní metodu**

Tabulka č. 9 - hodnocení srozumitelnosti zadání pro diskusní metodu										
	1. ročník		2. ročník		3. ročník		4. ročník		5. ročník	
	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%
Nesrozumitelná	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Málo srozumitelná	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Spíše srozumitelná	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Srozumitelná	8	40%	16	80%	15	75%	3	15%	3	15%
Velmi srozumitelná	12	60%	4	20%	5	25%	17	85%	17	85%
Celkem	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%

Graf č. 9 – hodnocení srozumitelnosti zadání pro diskusní metodu



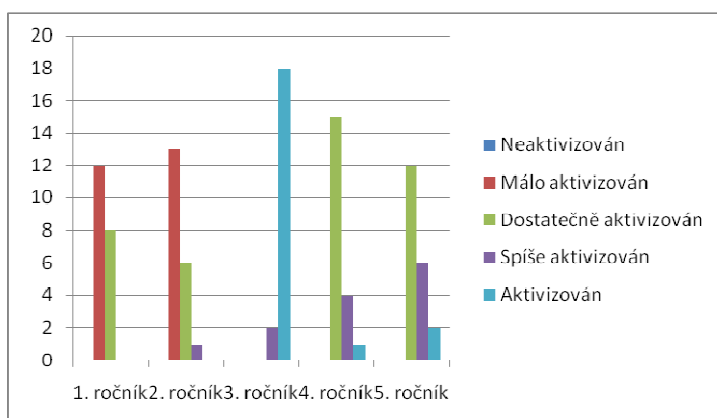
Z grafu číslo 9 vyplývá, jak srozumitelné bylo pro pedagogy zadání listu pro diskusní metodu. Jak je na grafu vidět, všichni pedagogové ve všech ročnících považují zpracování zadání pro diskusní metodu za velmi srozumitelné, popř. srozumitelné.

Položka č. 3: Do jaké míry byl žák aktivizován? *NEAKTIVIZOVÁN 1 2 3 4 5 AKTIVIZOVÁN*

Tabulka č. 10 – hodnocení míry aktivizace nadaného žáka pro diskusní metodu

	1. ročník		2. ročník		3. ročník		4. ročník		5. ročník	
	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%
Neaktivizován	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Málo aktivizován	12	60%	13	65%	0	0%	0	0%	0	0%
Dostatečně aktivizován	8	40%	6	30%	0	0%	15	75%	12	60%
Spíše aktivizován	0	0%	1	5%	2	10%	4	20%	6	30%
Aktivizován	0	0%	0	0%	18	90%	1	5%	2	10%
Celkem	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%

Graf č. 10 – hodnocení míry aktivizace nadaného žáka pro diskusní metodu



Hodnocení míry aktivizace nadaných žáků v rámci diskusní metody dopadlo nejhůře v prvním a druhém ročníku, kde pedagogové zpracování této metody bylo nedostatečné,

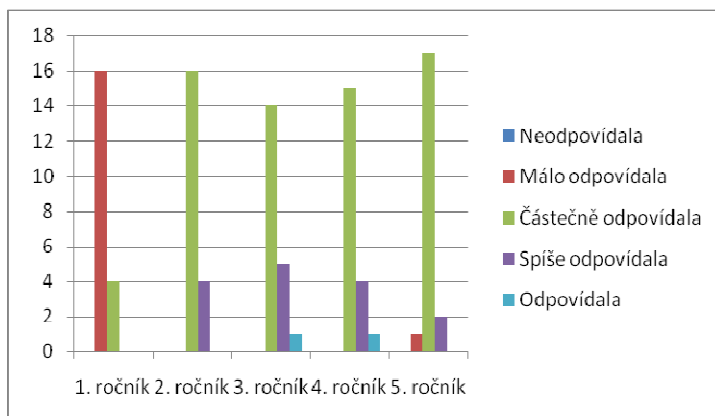
neboť nadaní žáci byli aktivizováni málo. Nejvíce aktivní byli nadaní žáci ve třetím ročníku, ve čtvrtém a pátém ročníku je považována aktivizace nadaných žáků z pohledu pedagoga za dostatečnou.

Položka č. 4: Odpovídala vybraná metoda obsahu listu? *NEODPOVÍDALA 1 2 3 4 5 ODPOVÍDALA*

Tabulka č. 11 – hodnocení shodnosti metody s obsahem listu pro diskusní metodu

Tabulka č. 11 - hodnocení shodnosti metody s obsahem listu pro diskusní metodu										
	1. ročník		2. ročník		3. ročník		4. ročník		5. ročník	
	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%
Neodpovídala	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Málo odpovídala	16	80%	0	0%	0	0%	0	0%	1	5%
Částečně odpovídala	4	20%	16	80%	14	70%	15	75%	17	85%
Spíše odpovídala	0	0%	4	20%	5	25%	4	20%	2	10%
Odpovídala	0	0%	0	0%	1	5%	1	5%	0	0%
Celkem	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%

Graf č. 11 – hodnocení shodnosti metody s obsahem listu pro diskusní metodu



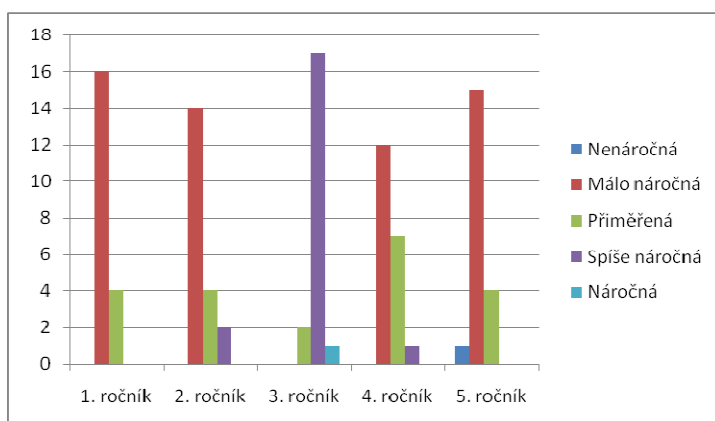
Hodnocení shodnosti diskusní metody s obsahem listu bylo ve všech ročnících nejčastěji hodnoceno jako částečně odpovídající. V prvním ročníku pak byla shodnost metody s obsahem listu považována za málo odpovídající.

Položka č. 5: Náročnost metody na žáka z pohledu učitele *NENÁROČNÁ 1 2 3 4 5 NÁROČNÁ*

Tabulka č. 12 – hodnocení náročnosti metody na žáka z pohledu učitele pro diskusní metodu

Tabulka č. 12 - hodnocení náročnosti metody na žáka z pohledu učitele pro diskusní metodu										
	1. ročník		2. ročník		3. ročník		4. ročník		5. ročník	
	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%
Nenáročná	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	5%
Málo náročná	16	80%	14	70%	0	0%	12	60%	15	75%
Přiměřená	4	20%	4	20%	2	10%	7	35%	4	20%
Spíše náročná	0	0%	2	10%	17	85%	1	5%	0	0%
Náročná	0	0%	0	0%	1	5%	0	0%	0	0%
Celkem	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%

Graf č. 12 – hodnocení náročnosti metody na žáka z pohledu učitele pro diskusní metodu



Z grafu číslo 12 vyplývá, že hodnocení náročnosti metody na žáka z pohledu učitele pro diskusní metodu je nejčastěji považováno za málo náročnou. Výjimkou je třetí ročník, kde ji sedmnáct učitelů z dvaceti označilo za spíše náročnou.

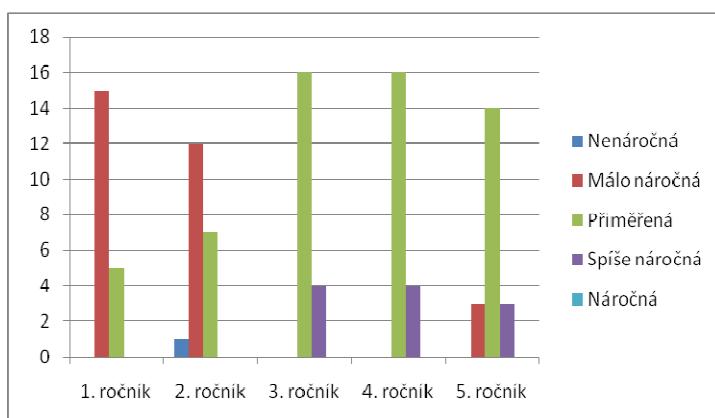
Položka č. 6: Časová náročnost

NENÁROČNÁ 1 2 3 4 5 NÁROČNÁ

Tabulka č. 13 – hodnocení časové náročnosti pro diskusní metodu

	1. ročník		2. ročník		3. ročník		4. ročník		5. ročník	
	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%
Nenáročná	0	0%	1	5%	0	0%	0	0%	0	0%
Málo náročná	15	75%	12	60%	0	0%	0	0%	3	15%
Přiměřená	5	25%	7	35%	16	80%	16	80%	14	70%
Spíše náročná	0	0%	0	0%	4	20%	4	20%	3	15%
Náročná	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Celkem	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%

Graf č. 13 – hodnocení časové náročnosti pro diskusní metodu



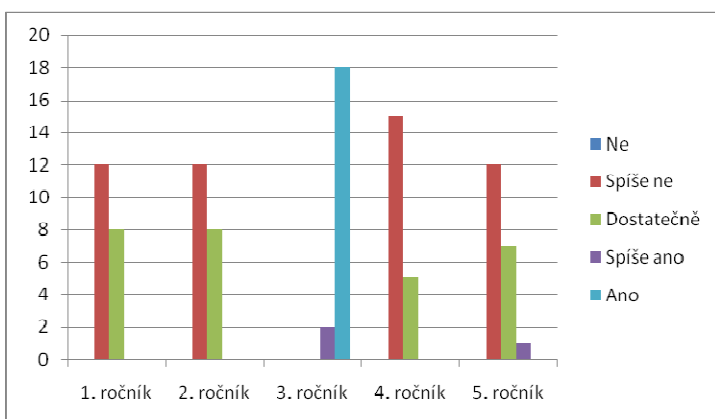
Z hlediska časové náročnosti je diskusní metoda považována za přiměřeně náročnou. Výjimkou je první a druhý ročník, kde ji většina pedagogů označila za málo časově náročnou.

Položka č. 7: Byla vybraná metoda aktivizující?

NE 1 2 3 4 5 ANO

Tabulka č. 14 – **hodnocení míry aktivizace diskusní metody**

Tabulka č. 14 - hodnocení míry aktivizace diskusní metody										
	1. ročník		2. ročník		3. ročník		4. ročník		5. ročník	
	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%
Ne	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Spíše ne	12	60%	12	60%	0	0%	15	75%	12	60%
Dostatečně	8	40%	8	40%	0	0%	5	25%	7	35%
Spíše ano	0	0%	0	0%	2	10%	0	0%	1	5%
Ano	0	0%	0	0%	18	90%	0	0%	0	0%
Celkem	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%

Graf č. 14 – **hodnocení míry aktivizace diskusní metody**

Z grafu číslo 14, který nám udává hodnocení míry aktivizace diskusní metody, je patrné, že diskusní metoda aktivizovala nejvíce žáky ve třetím ročníku. V ostatních ročnících se ukázala tato metoda ve zpracování autorčina návrhu jako ne příliš aktivizující.

Následně jsme sumarizovali výsledky hodnocení škálových dotazníků názorů pedagogů nadaných žáků na autorkou vytvořený pedagogický materiál vztahující se k aktivizující metodě inscenační.

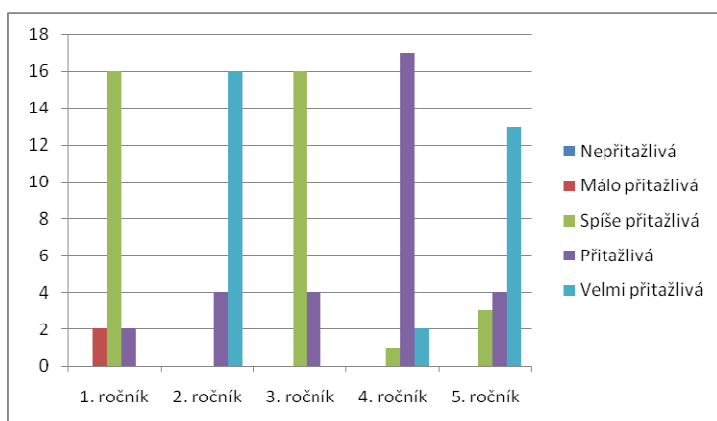
Položka č. 1: Grafická stránka listu

NEPŘITAŽLIVÁ 1 2 3 4 5 PŘITAŽLIVÁ

Tabulka č. 15 - **hodnocení grafické stránky listu pro inscenační metodu**

Tabulka č. 15 - hodnocení grafické stránky listu pro inscenační metodu										
	1. ročník		2. ročník		3. ročník		4. ročník		5. ročník	
	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%
Nepřitažlivá	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Málo přitažlivá	2	10%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Spíše přitažlivá	16	80%	0	0%	16	80%	1	5%	3	15%
Přitažlivá	2	10%	4	20%	4	20%	17	85%	4	20%
Velmi přitažlivá	0	0%	16	80%	0	0%	2	10%	13	65%
Celkem	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%

Graf č. 15 - hodnocení grafické stránky listu pro inscenační metodu



Z grafu číslo 15, kde je hodnocena grafická stránka listu pro inscenační metodu, je patrné, že nejatraktivnější pedagogický list pro tuto metodu byl ve druhém a pátém ročníku. Ve čtvrtém ročníku je tento list považován za přitažlivý, v prvním a třetím ročníku je hodnocen jako spíše přitažlivý.

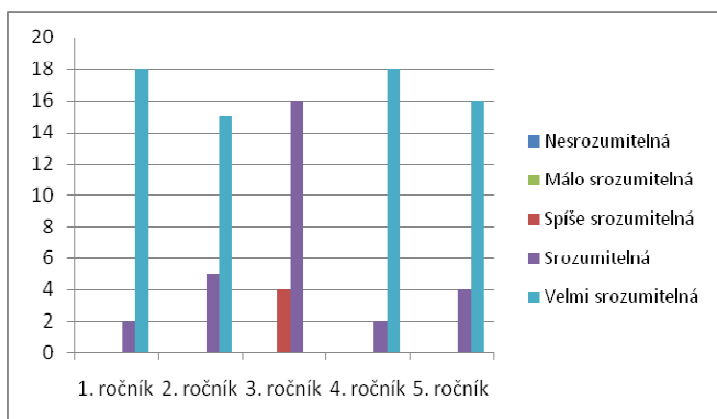
Položka č. 2: Srozumitelnost zadání

NESROZUMITELNÁ 1 2 3 4 5 SROZUMITELNÁ

Tabulka č. 16 – hodnocení srozumitelnosti zadání pro inscenační metodu

	1. ročník		2. ročník		3. ročník		4. ročník		5. ročník	
	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%
Nesrozumitelná	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Málo srozumitelná	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Spíše srozumitelná	0	0%	0	0%	4	20%	0	0%	0	0%
Srozumitelná	2	10%	5	25%	16	80%	2	10%	4	20%
Velmi srozumitelná	18	90%	15	75%	0	0%	18	90%	16	80%
Celkem	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%

Graf č. 16 – hodnocení srozumitelnosti zadání pro inscenační metodu



Z grafu číslo 16, který hodnotí srozumitelnost zadání pro inscenační metodu, vyplývá, jak srozumitelné bylo pro pedagogické pracovníky zadání tohoto listu. Pro první, druhý,

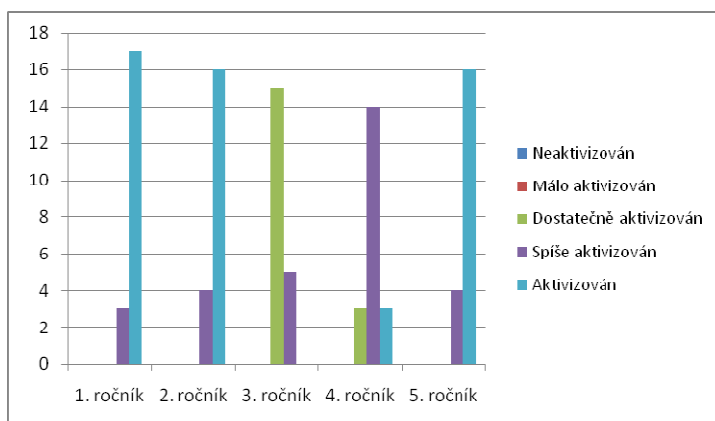
čtvrtý a pátý ročník bylo zadání pedagogického listu označeno jako velmi srozumitelné. Ve třetím ročníku je zadání hodnoceno jako srozumitelné.

Položka č. 3: Do jaké míry byl žák aktivizován? *NEAKTIVIZOVÁN 1 2 3 4 5 AKTIVIZOVÁN*

Tabulka č. 17 – **hodnocení míry aktivizace nadaného žáka pro inscenační metodu**

Tabulka č. 17 - hodnocení míry aktivizace nadaného žáka pro inscenační metodu										
	1. ročník		2. ročník		3. ročník		4. ročník		5. ročník	
	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%
Neaktivizován	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Málo aktivizován	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Dostatečně aktivizován	0	0%	0	0%	15	75%	3	15%	0	0%
Spíše aktivizován	3	15%	4	20%	5	25%	14	70%	4	20%
Aktivizován	17	85%	16	80%	0	0%	3	15%	16	80%
Celkem	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%

Graf č. 17 – **hodnocení míry aktivizace nadaného žáka pro inscenační metodu**



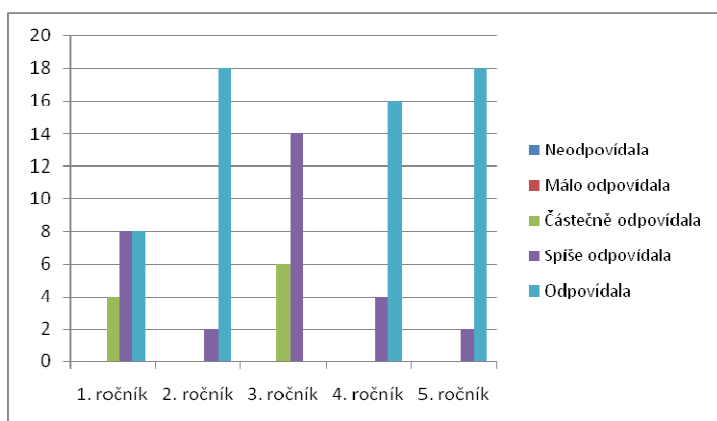
Graf číslo 17 nám ukazuje, do jaké míry byl nadaný žák v rámci inscenační metody aktivizován. Nejvíce aktivizován byl nadaný žák v prvním ročníku, dále pak v ročníku druhém a pátém. Ve čtvrtém ročníku označilo čtrnáct pedagogů inscenační metodu jako metodu, která je v autorčině zpracování považována za spíše aktivizační. Ve třetím ročníku převládá hodnocení dostatečné aktivizace.

Položka č. 4: Odpovídala vybraná metoda obsahu listu? *NEODPOVÍDALA 1 2 3 4 5 ODPOVÍDALA*

Tabulka č. 18 – **hodnocení shodnosti metody s obsahem listu pro inscenační metodu**

Tabulka č. 18 - hodnocení shodnosti metody s obsahem listu pro inscenační metodu										
	1. ročník		2. ročník		3. ročník		4. ročník		5. ročník	
	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%
Neodpovídala	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Málo odpovídala	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Částečně odpovídala	4	20%	0	0%	6	30%	0	0%	0	0%
Spíše odpovídala	8	40%	2	10%	14	70%	4	20%	2	10%
Odpovídala	8	40%	18	90%	0	0%	16	80%	18	90%
Celkem	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%

Graf č. 18 – hodnocení shodnosti metody s obsahem listu pro inscenační metodu



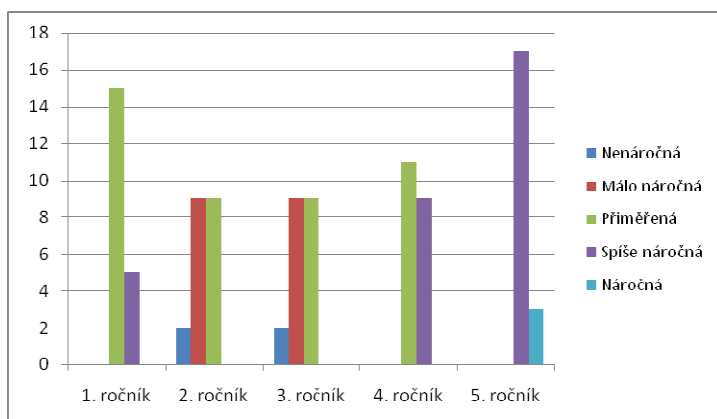
Graf číslo 18 nám popisuje, jak se zpracovaný obsah listu k inscenační metodě shodoval s metodou samou. Ve druhém, čtvrtém a pátém ročníku je většinou pedagogů hodnocen jako odpovídající. Ve třetím ročníku označilo čtrnáct pedagogů tuto shodnost za spíše odpovídající a v prvním ročníku ji osm pedagogů považuje za odpovídající a osm za spíše odpovídající.

Položka č. 5: Náročnost metody na žáka z pohledu učitele *NENÁROČNÁ 1 2 3 4 5 NÁROČNÁ*

Tabulka č. 19 – hodnocení náročnosti inscenační metody na žáka z pohledu učitele

	1. ročník		2. ročník		3. ročník		4. ročník		5. ročník	
	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%
Nenáročná	0	0%	2	10%	2	10%	0	0%	0	0%
Málo náročná	0	0%	9	45%	9	45%	0	0%	0	0%
Přiměřená	15	75%	9	45%	9	45%	11	55%	0	0%
Spíše náročná	5	25%	0	0%	0	0%	9	45%	17	85%
Náročná	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	3	15%
Celkem	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%

Graf č. 19 – hodnocení náročnosti inscenační metody na žáka z pohledu učitele



Dle grafu číslo 19 je hodnocení náročnosti inscenační metody na žáka z pohledu učitele v prvním a čtvrtém ročníku považováno za přiměřené. Náročnost inscenační metody

ve druhém a třetím ročníku je na rozhraní hodnocení přiměřenosti a málo náročného. V pátém ročníku je pak tato metoda považována za spíše náročnou.

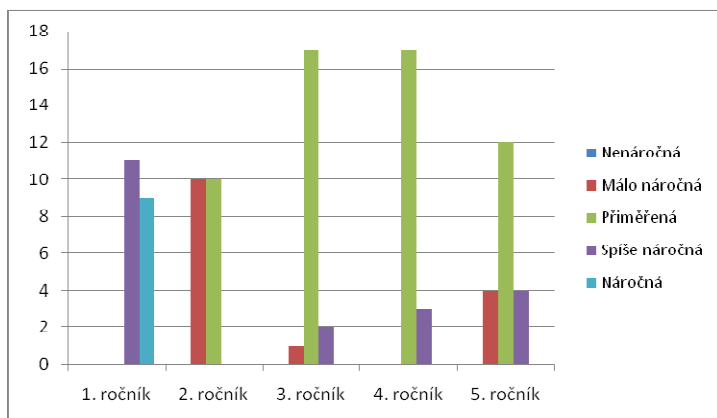
Položka č. 6: Časová náročnost

NENÁROČNÁ 1 2 3 4 5 NÁROČNÁ

Tabulka č. 20 – hodnocení časové náročnosti pro inscenační metodu

Tabulka č. 20 - hodnocení časové náročnosti pro inscenační metodu										
	1. ročník		2. ročník		3. ročník		4. ročník		5. ročník	
	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%
Nenáročná	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Málo náročná	0	0%	10	50%	1	5%	0	0%	4	20%
Přiměřená	0	0%	10	50%	17	85%	17	85%	12	60%
Spíše náročná	11	55%	0	0%	2	10%	3	15%	4	20%
Náročná	9	45%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
celkem	20	100%	0	100%	20	100%	20	100%	20	100%

Graf č. 20 – hodnocení časové náročnosti pro inscenační metodu



Z hlediska časové náročnosti je inscenační metoda považována za metodu přiměřeně časově náročnou. Výjimkou je první ročník, kde ji jedenáct pedagogů označilo za metodu spíše náročnou. Ve druhém ročníku je hodnocení na hranici časové přiměřenosti a malé časové náročnosti.

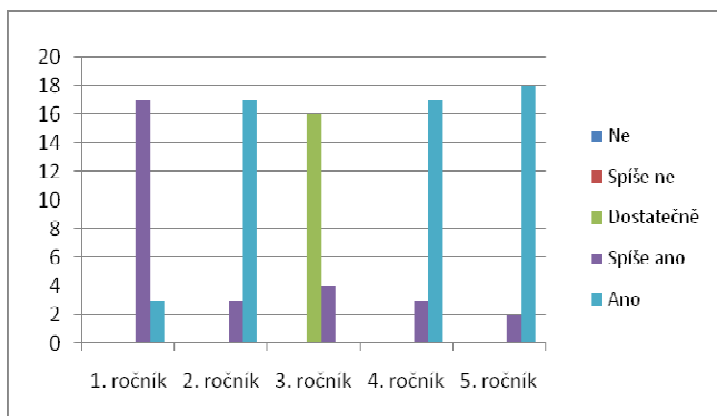
Položka č. 7: Byla vybraná metoda aktivizující?

NE 1 2 3 4 5 ANO

Tabulka č. 21 – hodnocení míry aktivizace inscenační metody

Tabulka č. 21 - hodnocení míry aktivizace inscenační metody										
	1. ročník		2. ročník		3. ročník		4. ročník		5. ročník	
	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%
Ne	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Spíše ne	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Dostatečně	0	0%	0	0%	16	80%	0	0%	0	0%
Spíše ano	17	85%	3	15%	4	20%	3	15%	2	10%
Ano	3	15%	17	85%	0	0%	17	85%	18	90%
Celkem	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%

Graf č. 21 – hodnocení míry aktivizace inscenační metody



Graf číslo 21 nám ukazuje, do jak míry byla inscenační metoda aktivizační. Ve druhém, čtvrtém a pátém ročníku považují pedagogové tuto metodu za aktivizující. Sedmáct pedagogů hodnotící první ročník označili tuto metodu za spíše aktivizující. Pedagogové, kteří hodnotili třetí ročník, se shodli na tom, že inscenační metoda je dostatečně aktivizující.

Nakonec jsme se věnovali hodnocení škálových dotazníků názorů pedagogů nadaných žáků na autorkou vytvořený pedagogické listy zkoumající aktivizující metodu didaktická hra.

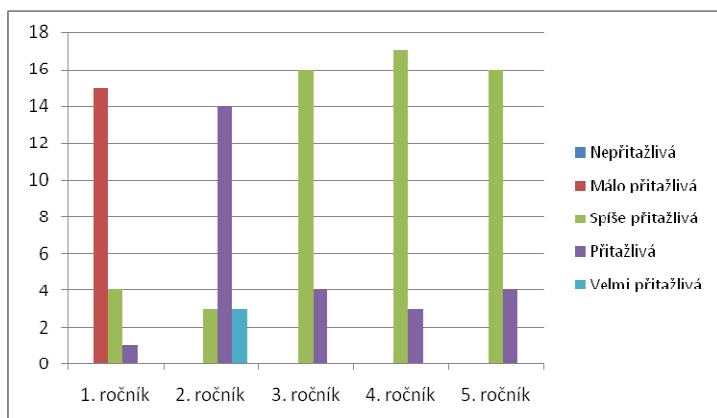
Položka č. 1: Grafická stránka listu

NEPŘÍTAŽLIVÁ 1 2 3 4 5 PŘÍTAŽLIVÁ

Tabulka č. 22 - hodnocení grafické stránky listu pro didaktickou hru

	1. ročník		2. ročník		3. ročník		4. ročník		5. ročník	
	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%
Nepřítažlivá	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Málo přítažlivá	15	75%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Spíše přítažlivá	4	20%	3	15%	16	80%	17	85%	16	80%
Přítažlivá	1	5%	14	70%	4	20%	3	15%	4	20%
Velmi přítažlivá	0	0%	3	15%	0	0%	0	0%	0	0%
Celkem	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%

Graf č. 22 - hodnocení grafické stránky listu pro didaktickou hru



Graf číslo 22, který popisuje hodnocení grafické stránky listu pro didaktickou hru, nám sděluje, jak pedagogičtí pracovníci hodnotili vzhled grafické stránky pro tuto metodu. Nejvíce přitažlivá se zdála být pedagogům druhého ročníku. Ve třetí, čtvrtém a pátém ročníku byla označena jako spíše přitažlivá. V prvním ročníku pak převažuje hodnocení malé přitažlivosti.

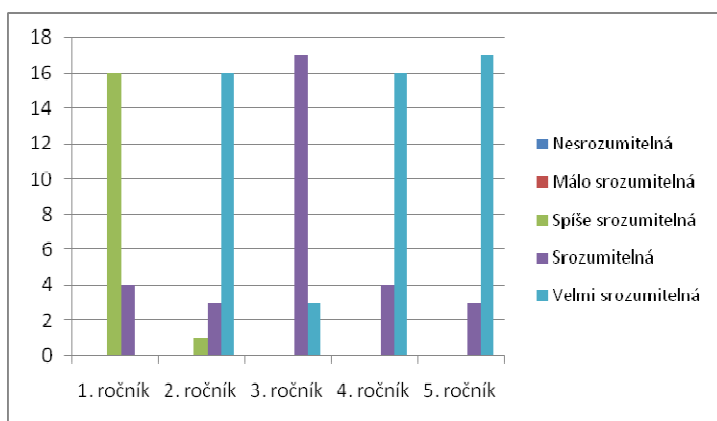
Položka č. 2: Srozumitelnost zadání

NESROZUMITELNÁ 1 2 3 4 5 SROZUMITELNÁ

Tabulka č. 23 – hodnocení srozumitelnosti zadání pro didaktickou hru

Tabulka č. 23 - hodnocení srozumitelnosti zadání pro didaktickou hru										
	1. ročník		2. ročník		3. ročník		4. ročník		5. ročník	
	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%
Nesrozumitelná	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Málo srozumitelná	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Spíše srozumitelná	16	80%	1	5%	0	0%	0	0%	0	0%
Srozumitelná	4	20%	3	15%	17	85%	4	20%	3	15%
Velmi srozumitelná	0	0%	16	80%	3	15%	16	80%	17	85%
Celkem	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%

Graf č. 23 – hodnocení srozumitelnosti zadání pro didaktickou hru



Co se týče srozumitelnosti zadání pro didaktickou hru, je ve druhém, čtvrtém a pátém ročníku hodnoceno jako velmi srozumitelné. Ve třetím ročníku ho většina pedagogických pracovníků považuje za srozumitelné. V prvním ročníku je zadání označováno jako spíše srozumitelné.

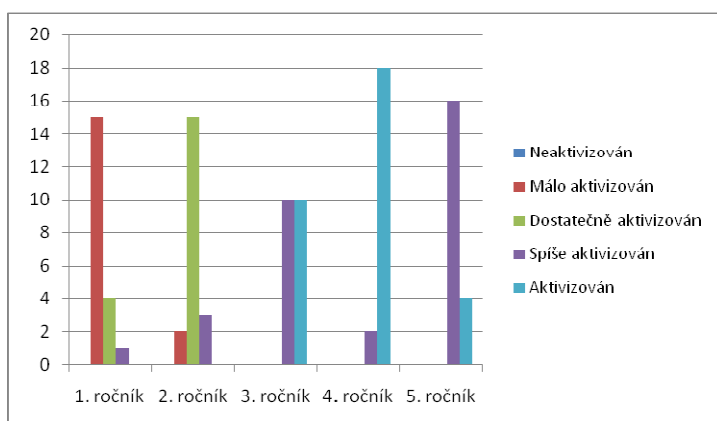
Položka č. 3: Do jaké míry byl žák aktivizován?

NEAKTIVIZOVÁN 1 2 3 4 5 AKTIVIZOVÁN

Tabulka č. 24 – hodnocení míry aktivizace nadaného žáka pro didaktickou hru

Tabulka č. 24 - hodnocení míry aktivizace nadaného žáka pro didaktickou hru										
	1. ročník		2. ročník		3. ročník		4. ročník		5. ročník	
	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%
Neaktivizován	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Málo aktivizován	15	75%	2	10%	0	0%	0	0%	0	0%
Dostatečně aktivizován	4	20%	15	75%	0	0%	0	0%	0	0%
Spíše aktivizován	1	5%	3	15%	10	50%	2	10%	16	80%
Aktivizován	0	0%	0	0%	10	50%	18	95%	4	20%
Celkem	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%

Graf č. 24 – hodnocení míry aktivizace nadaného žáka pro didaktickou hru



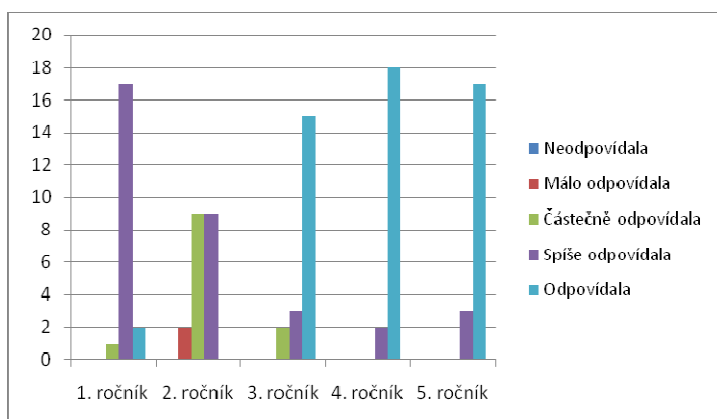
Z grafu číslo 24 je patrné, že nejvíce aktivizován byl nadaný žák ve čtvrtém ročníku. Ve třetím ročníku hodnotí osm pedagogů metodu didaktické hry pro nadaného žáka za aktivizující a osm ji považuje za spíše aktivizující. Ve druhém ročníku byli nadané žáci aktivizováni dostatečně. V prvním ročníku byla pak didaktická hra označena za málo aktivizující.

Položka č. 4: Odpovídala vybraná metoda obsahu listu? *NEODPOVÍDALA 1 2 3 4 5 ODPOVÍDALA*

Tabulka č. 25 – hodnocení shodnosti metody s obsahem listu pro didaktickou hru

	1. ročník		2. ročník		3. ročník		4. ročník		5. ročník	
	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%
Neodpovídala	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Málo odpovídala	0	0%	2	10%	0	0%	0	0%	0	0%
Částečně odpovídala	1	5%	9	45%	2	10%	0	0%	0	0%
Spíše odpovídala	17	85%	9	45%	3	15%	2	10%	3	15%
Odpovídala	2	10%	0	0%	15	75%	18	90%	17	85%
Celkem	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%

Graf č. 25 – hodnocení shodnosti metody s obsahem listu pro didaktickou hru



Graf číslo 25, který popisuje hodnocení shodnosti metody s obsahem listu pro didaktickou hru, nám říká, že ve třetím, čtvrtém a pátém ročníku hodnotili pedagogičtí pracovníci

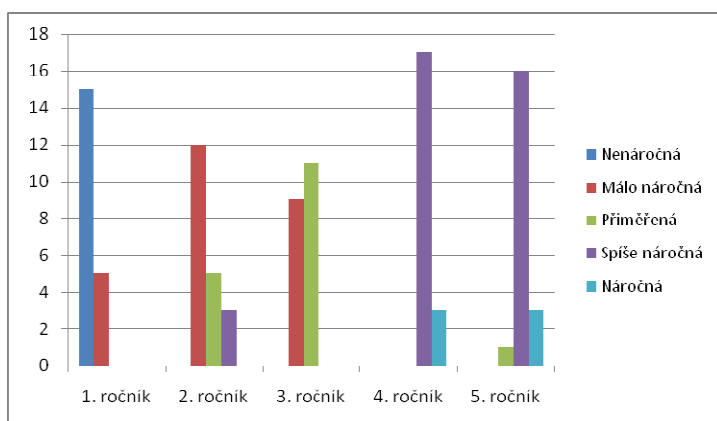
zpracování této metody za odpovídající. V prvním ročníku ji považují za spíše odpovídající. Ve druhém ročníku ji devět pedagogů považuje za spíše odpovídající a devět za odpovídající částečně.

Položka č. 5: Náročnost metody na žáka z pohledu učitele *NENÁROČNÁ 1 2 3 4 5 NÁROČNÁ*

Tabulka č. 26 – hodnocení náročnosti metody na žáka z pohledu učitele pro didaktickou hru

Tabulka č. 26 - hodnocení náročnosti metody na žáka z pohledu učitele pro didaktickou hru										
	1. ročník		2. ročník		3. ročník		4. ročník		5. ročník	
	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%
Nenáročná	15	75%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Málo náročná	5	25%	12	70%	9	45%	0	0%	0	0%
Přiměřená	0	0%	5	25%	11	55%	0	0%	1	5%
Spíše náročná	0	0%	3	15%	0	0%	17	85%	16	80%
Náročná	0	0%	0	0%	0	0%	3	15%	3	15%
Celkem	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%

Graf č. 26 – hodnocení náročnosti metody na žáka z pohledu učitele pro didaktickou hru



Z grafu číslo 26 je patrné, že ve čtvrtém a pátém ročníku byla aktivizující metoda didaktická hra pro nadaného žáka spíše náročná. Ve třetím ročníku ji většina pedagogů považuje za přiměřenou. Ve druhém ročníku je zařazena mezi metody málo náročné. V prvním ročníku je pak sedmnácti pedagogy označena za metodu nenáročnou.

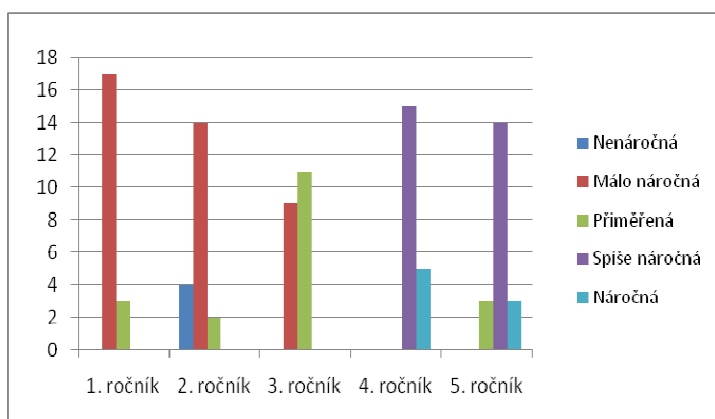
Položka č. 6: Časová náročnost

NENÁROČNÁ 1 2 3 4 5 NÁROČNÁ

Tabulka č. 27 – hodnocení časové náročnosti pro didaktickou hru

Tabulka č. 27 - hodnocení časové náročnosti pro didaktickou hru										
	1. ročník		2. ročník		3. ročník		4. ročník		5. ročník	
	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%
Nenáročná	0	0%	4	20%	0	0%	0	0%	0	0%
Málo náročná	17	85%	14	70%	9	45%	0	0%	0	0%
Přiměřená	3	15%	2	10%	11	55%	0	0%	3	15%
Spíše náročná	0	0%	0	0%	0	0%	15	75%	14	70%
Náročná	0	0%	0	0%	0	0%	5	25%	3	15%
Celkem	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%

Graf č. 27 – hodnocení časové náročnosti pro didaktickou hru



Graf číslo 27 nám ukazuje, jak časově náročná je metoda didaktická hra. Ve čtvrtém a pátém ročníku je tato metoda považována na spíše náročnou. Ve třetím ročníku je hodnocena jako metoda přiměřeně časově náročná. V prvním a druhém ročníku pak převládá hodnocení z hlediska času za málo náročné.

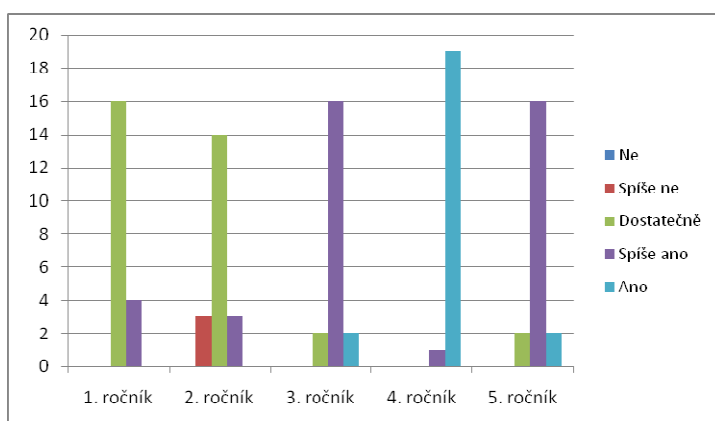
Položka č. 7: Byla vybrána metoda aktivizující?

NE 1 2 3 4 5 ANO

Tabulka č. 28 – hodnocení míry aktivizace didaktické hry

	1. ročník		2. ročník		3. ročník		4. ročník		5. ročník	
	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%
Ne	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Spíše ne	0	0%	3	15%	0	0%	0	0%	0	0%
Dostatečně	16	80%	14	70%	2	10%	0	0%	2	10%
Spíše ano	4	20%	3	15%	16	80%	1	5%	16	80%
Ano	0	0%	0	0%	2	10%	19	95%	2	10%
Celkem	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%

Graf č. 28 – hodnocení míry aktivizace didaktické hry



Z grafu číslo 28 je patrné, do jaké míry je didaktická hra aktivizující. Didaktická hra je aktivizující ve čtvrtém ročníku. Ve třetím a pátém ročníku je považována za metodu spíše

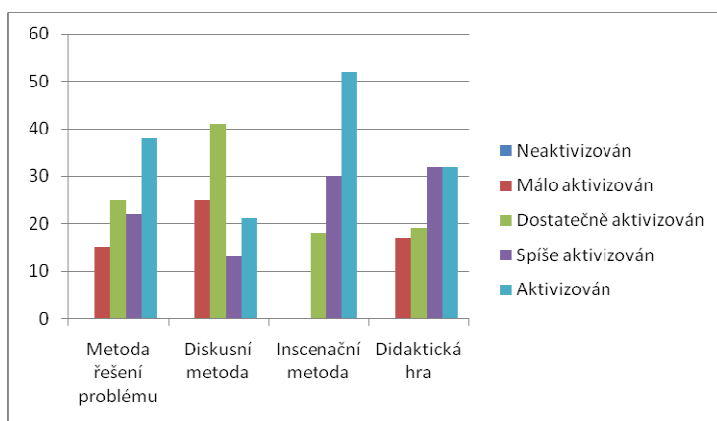
aktivizující. V prvním a druhém ročníku je tato metoda hodnocena jako dostatečně aktivizující.

Do celkové analýzy jsme zahrnuli i hodnocení míry aktivizace nadaného žáka ve všech metodách za všechny ročníky, jak je patrné z následující tabulky a grafu.

Tabulka č. 29 – **Hodnocení míry aktivizace nadaného žáka ve všech metodách za všechny ročníky**

Hodnocení míry aktivizace nadaného žáka ve všech metodách za všechny ročníky				
	Metoda řešení problému	Diskusní metoda	Inscenační metoda	Didaktická hra
	Četnost	Četnost	Četnost	Četnost
Neaktivizován	0	0	0	0
Málo aktivizován	15	25	0	17
Dostatečně aktivizován	25	41	18	19
Spíše aktivizován	22	13	30	32
Aktivizován	38	21	52	32
Celkem	100	100	100	100

Graf č. 29 – **Hodnocení míry aktivizace nadaného žáka ve všech metodách za všechny ročníky**



Ze souhrnného grafu číslo 29, který hodnotí míru aktivizace nadaného žáka ve všech metodách za všechny ročníky, je patrné, že za nejvíce aktivizující metodu z hlediska aktivity žáka, lze považovat metodu inscenační. Nejhůře dopadla metoda diskusní, která je dle grafu považována za průměrnou. Důležité je zde podotknout, že se jedná pouze o výsledky hodnotící autorčiny pedagogické listy, a proto nelze získané výsledky aplikovat na vybrané aktivizující metody obecně.

9.2 Ověření hypotéz

Pro ověření, zda jsou naše hypotézy pravdivé či nepravdivé, jsme použili znaménkové schéma pro kontingenční tabulku.

Hypotéza 1: V 1. ročníku aktivizuje nadané žáky metoda řešení problému více než metoda didaktická hra.

H_0 : V 1. ročníku aktivizuje nadané žáky metoda řešení problému stejně jako metoda didaktická hra.

H_a : V 1. ročníku aktivizuje nadané žáky metoda řešení problému více než metoda didaktická hra.

První hypotéza, kterou jsme měli ve výzkumu ověřit, byla, zda je aktivizující metoda řešení problému v 1. ročníku více aktivizující než aktivizující metoda didaktická hra.

Nejprve jsme použili test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku, jehož smyslem je rozhodnout, zda zjištěné rozdíly mezi četnostmi výběrů jsou statisticky významné. Byla získána kontingenční tabulka (viz tab. 31), která uvedený vztah zachycuje.

Absolutní četnosti odpovědí jsme zaznamenali do kontingenční tabulky. Provedli jsme výpočet testu a výslednou hodnotu $\chi^2 = 36,8$ jsme porovnali s kritickou hodnotou pro hladinu významnosti 1% (0,01) a 4 stupně volnosti, tj. $\chi^2_{0,01}(4) = 13,277$. Vypočítaná hodnota χ^2 je vyšší než kritická hodnota, a proto jsme zamítli nulovou hypotézu.

Závěrečné hodnocení jsme provedli pomocí znaménkového schématu kontingenční tabulky. Při konstrukci tohoto znaménkového schématu pro kontingenční tabulku jsme postupně testovali významnost rozdílů mezi pozorovanou a očekávanou četností v jednotlivých polích tabulky. K tomuto testování jsme použili testové kritérium z (z -skóre), které jsme vypočítali ze vztahu:

$$z = \frac{P_{\%} - O_{\%}}{\sqrt{O_{\%} \cdot (100 - O_{\%})}} \cdot \sqrt{n}$$

Veličinu z jsme vypočítali pro všechna pole kontingenční tabulky a výsledné hodnoty jsme otestovali. Podle výsledků testování (viz tab. 30) jsme přiřadili jednotlivým vypočítaným hodnotám z znaménka, která jsme zapsali do znaménkového schématu (viz tab. 31).

Tabulka č. 30 - Přiřazování hodnot do znaménkového schéma

Znaménka	Hodnoty	Hladina významnosti
+ (-)	$1,96 \leq z < 2,58$	0,05
++ (--)	$2,58 \leq z < 3,30$	0,01
+++ (---)	$3,30 \leq z$	0,001

Tabulka č. 31 - Stupeň aktivizace vzhledem k aktivizujícím metodám - řešení problému a didaktická hra

Stupeň aktivizace	Řešení problému	z-skóre		Didaktická hra	z-skóre	
Neaktivizován	0(0)	0	0	0(0)	0	0
Málo aktivizován	0(7,5)	-3,04	--	15(7,5)	3,04	++
Dostatečně aktivizován	0(2)	-1,45	0	4(2)	1,45	0
Spíše aktivizován	4(2,5)	0,98	0	1(2,5)	-0,98	0
Aktivizován	16(8)	3,16	++	0(8)	-3,16	--
		$\Sigma 20$			$\Sigma 20$	

Ze znaménkového schématu zaznamenaného v tab. 30 můžeme formulovat závěr, že aktivizující metoda řešení problému je pro nadané žáky v autorkou zpracovaných pedagogických listech více aktivizující než aktivizující metoda didaktická hra.

Vzhledem k výše uvedeným výsledkům, zamítnutí nulové hypotézy a na základě přijetí alternativní hypotézy, byla hypotéza 1 přijata.

Hypotéza 2: Ve 2. ročníku aktivizuje nadané žáky metoda inscenační více než metoda diskusní.

Ho: Ve 2. ročníku aktivizuje nadané žáky metoda inscenační stejně jako metoda diskusní.

Ha: Ve 2. ročníku aktivizuje nadané žáky metoda inscenační více než metoda diskusní.

Druhá hypotéza, kterou jsme ve výzkumu ověřovali, byla, zda je aktivizující metoda inscenační ve 2. ročníku více aktivizující než aktivizující metoda diskusní.

Abychom mohli rozhodnout, zda jsem zjištěné rozdíly mezi četnostmi výběrů statisticky významné, použili jsme test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Absolutní četnosti odpovědí byly opět zapsány do kontingenční tabulky a získali jsme tak kontingenční tabulku (tab. 32). Po provedení testu jsme dostali výslednou hodnotu $\chi^2 = 36,8$, kterou jsme opět porovnali s kritickou hodnotou pro hladinu významnosti 1% (0,01) a 4 stupně volnosti, tj. $\chi^2_{0,01}(4) = 13,277$. Zjistili jsme, že vypočítaná hodnota χ^2 je vyšší než kritická hodnota a zamítli jsme nulovou hypotézu.

Pro další ověřování jsme opět použili znaménkové schéma pro kontingenční tabulku

a otestovali jsme významnost rozdílů mezi pozorovanou a očekávanou četností v jednotlivých polích tabulky. Po vypočtení testového kritéria χ^2 pro všechna pole kontingenční tabulky jsme získali výsledné hodnoty, ke kterým jsme přiřadili z znaménka a následně je zapsali do znaménkového schématu (viz tab. 32).

Tabulka č. 32 - Stupeň aktivizace vzhledem k aktivizujícím metodám – metoda inscenační a diskusní

Stupeň aktivizace	Inscenační metoda	z-skóre		Diskusní metoda	z-skóre	
Neaktivizován	0(0)	0	0	0(0)	0	0
Málo aktivizován	0(6,5)	-2,78	--	13(6,5)	2,78	++
Dostatečně aktivizován	0(3)	-1,8	0	6(3)	1,8	0
Spíše aktivizován	4(2,5)	0,98	0	1(2,5)	-0,98	0
Aktivizován	16(8)	3,16	++	0(8)	-3,16	--
		Σ 20			Σ 20	

Z tabulky 32 je patrné, že aktivizující metoda inscenační je pro nadané žáky v autorkou zpracovaných pedagogických listech více aktivizující než aktivizující metoda diskusní.

Na základě výše uvedených výsledků, odmítnutí nulové hypotézy a přijetí alternativní hypotézy, byla hypotéza 2 přijata.

Hypotéza 3: Ve 3. ročníku aktivizuje nadané žáky metoda diskusní více než metoda didaktická hra.

H_0 : Ve 3. ročníku aktivizuje nadané žáky metoda diskusní stejně jako metoda didaktická hra.

H_a : Ve 3. ročníku aktivizuje nadané žáky metoda diskusní více než metoda didaktická hra.

Třetí hypotéza, kterou jsme ve výzkumu ověřovali, byla, zda je aktivizující metoda diskusní ve 3. ročníku více aktivizující než aktivizující metoda didaktická hra.

Aplikací testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku bylo prokázáno, že výsledná hodnota $\chi^2 = 7,6$. Kritické hodnotě pro 4 stupeň volnosti na hladině významnosti 1% odpovídá dle tabulky kritických hodnot testového kritéria chí-kvadrát $\chi^2_{0,01}(4) = 13,277$.

Nulovou hypotézu zamítáme, když vypočítaná hodnota χ^2 je větší než hodnota kritická. Vzhledem k tomu, že výsledná hodnota χ^2 je nižší než hodnota kritická, přijímáme nulovou hypotézu a tím i prokazujeme, že hypotéza 3 nebyla přijata.

Hypotéza 4: Ve 4. ročníku aktivizuje nadané žáky metoda didaktická hra více než metoda řešení problému.

Ho: Ve 4. ročníku aktivizuje nadané žáky metoda didaktická hra stejně jako metoda řešení problému.

Ha: Ve 4. ročníku aktivizuje nadané žáky metoda didaktická hra více než metoda řešení problému.

Čtvrtou hypotézou, kterou jsme naším výzkumem ověřovali, byla, zda je aktivizující metoda didaktická hra ve 4. ročníku více aktivizující než aktivizující metoda řešení problému.

K rozhodnutí, zda jsou zjištěné rozdíly mezi četnostmi výběrů statisticky významné, jsme opět použili test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Získaná hodnota $\chi^2 = 0,34$.

Hladině významnosti 1% a kritické hodnotě pro 4 stupeň volnosti náleží dle tabulky hodnot testového kritéria chí-kvadrát $\chi^2_{0,01}(4) = 13,277$.

Jelikož je výsledná hodnota χ^2 nižší než hodnota kritická, přijímáme nulovou hypotézu a tím i dokazujeme, že hypotéza 4 nebyla přijata.

Hypotéza 5: V 5. ročníku aktivizuje nadané žáky metoda diskusní více než metoda inscenační.

Ho: V 5. ročníku aktivizuje nadané žáky metoda diskusní stejně jako metoda inscenační.

Ha: V 5. ročníku aktivizuje nadané žáky metoda diskusní více než metoda inscenační.

Pátá hypotéza, kterou jsme měli ve výzkumu ověřit, byla, zda je aktivizující metoda inscenační v 5. ročníku více aktivizující než aktivizující metoda inscenační.

Opět jsme nejprve aplikovali test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Výsledná hodnota $\chi^2 = 23,28$. Při srovnání s kritickou hodnotou pro hladinu významnosti 1% a pro 4 stupeň volnosti, tj. $\chi^2_{0,01}(4) = 13,277$ jsme zjistili, že zjištěné rozdíly mezi četnostmi výběrů jsou statisticky významné (viz. tab. 33). Vzhledem k tomu, že byla výsledná hodnota χ^2 vyšší než kritická hodnota, odmítli jsme nulovou hypotézu.

V dalším šetření jsme opět použili znaménkové schéma pro kontingenční tabulku. Vypočítali jsme veličinu z , kterou jsme otestovali a vzniklým výsledkům jsme přiřadili

z znaménka. Tato z znaménka jsme zaznamenali do znaménkového schématu (viz tab. 33).

Tabulka č. 33 - Stupeň aktivizace vzhledem k aktivizujícím metodám – metoda diskusní a inscenační

Stupeň aktivizace	Diskusní metoda	z-skóre		Inscenační metoda	z-skóre	
Neaktivizován	0(0)	0	0	0(0)	0	0
Málo aktivizován	0(0)	0	0	0(0)	0	0
Dostatečně aktivizován	12(6)	2,65	++	0(6)	-2,65	--
Spíše aktivizován	6(5)	0,48	0	4(5)	-0,48	0
Aktivizován	2(9)	-2,65	--	16(9)	2,65	++
		Σ 20			Σ 20	

Jak je ze znaménkového schématu v tab. 32 patrné, aktivizující metoda diskusní je pro nadané žáky v autorkou zpracovaných pedagogických listech méně aktivizující než aktivizující metoda inscenační.

Vzhledem k výše uvedeným výsledkům jsme zamítli nulovou hypotézu a na základě přijetí alternativní hypotézy byla hypotéza 5 přijata.

10 Diskuse

Diplomová práce byla zaměřena na ověření autorkou vytvořených pedagogických materiálů vhodných pro výuku nadaných žáků v primární škole. Tento pedagogický materiál byl orientován na aplikaci čtyř zvolených aktivizujících metod pro vzdělávací obor jazyk a jazyková komunikace. Jednalo se o metodu řešení problému, metodu diskusní, metodu inscenační a metodu didaktická hra.

Veškerý pedagogický materiál vztahující se ke zmíněným aktivizujícím metodám byl v primární škole pro nadané žáky prakticky ověřen. Na ověření pedagogických listů se podílela především Hálkova škola v Olomouci, se kterou autorka úzce spolupracovala. Dále se jednalo o školy, které se zabývají vzděláváním nadaných žáků v segregovaných třídách, např. základní škola náměstí Curieových Praha nebo základní škola ve Frýdku Místku. K vyvození závěrů výzkumného šetření jsme použili nestandardizovaný dotazník, který shrnoval všechny důležité rysy pedagogického materiálu.

Stěžejní pro náš výzkum bylo ověření, zda jsou pedagogické listy pro nadané žáky v primární škole aktivizující a do jaké míry. Vzhledem k specifickému zájmu o tuto oblast bylo stanoveno pět hypotéz.

Z analýzy výsledků týkajících se stanovených hypotéz vyplynuly následující závěry. V rámci první hypotézy jsme se zajímali o to, zda je v prvním ročníku primární školy metoda řešení problému pro nadané žáky více aktivizující než metoda didaktická hra. Po ověření této hypotézy jsme došli k závěru, že tuto hypotézu přijímáme. Potvrdilo se nám tedy, že v prvním ročníku je metoda řešení problému v autorkou zpracovaných pedagogických listech skutečně více aktivizující než metoda didaktická hra.

Druhá hypotéza sledovala, zda je ve druhém ročníku primární školy metoda inscenační více aktivizující než metoda diskusní. Podobně jako u první hypotézy, i zde jsme po ověření tuto hypotézu přijali. Můžeme tedy konstatovat, že ve druhém ročníku je metoda inscenační v autorkou zpracovaných pedagogických listech více aktivizující než metoda diskusní.

U třetí hypotézy jsme se zaměřili na třetí ročník nadaných žáků primární školy. Zde jsme se věnovali metodě diskusní a metodě didaktická hra. Vztah mezi těmito dvěma aktivizujícími metodami se ukázal jako statisticky nevýznamný. Je však nutné podotknout, že se jednalo o vyjádření vztahu mezi dvěma autorkou vypracovanými pedagogickými listy, které se vztahovali k metodě diskusní a k metodě didaktická hra. Nelze tedy jednoznačně konstatovat, že ve třetím ročníku je míra aktivizace u těchto metod shodná.

Čtvrtá hypotéza se vztahovala ke čtvrtému ročníku nadaných žáků v primární škole. Zkoumali jsme míru aktivizace nadaných žáků související s metodou didaktická hra a metodou inscenační. Už při ověřování statisticky významné korelace mezi těmito dvěma aktivizujícími metodami se tento vztah nepotvrdil. Podobně jako u třetí hypotézy musíme konstatovat, že se jedná především o ověřování hypotézy v autorkou zpracovaných pedagogických listech a nedá se tedy zjištěný závěr aplikovat na zmíněné aktivizující metody obecně.

Pátou a zároveň poslední hypotézou bylo zjistit, zda je v pátém ročníku primární školy metoda diskusní pro nadané žáky více aktivizující než metoda inscenační. Vzhledem k tomu, že se statisticky významný vztah mezi zmiňovanými aktivizujícími metodami potvrdil, podrobili jsme tuto hypotézu dalšímu zkoumání. Zjistili jsme, že v pátém ročníku je metoda inscenační pro nadané žáky primární školy více aktivizující než metoda diskusní, a proto jsme na základě alternativní hypotézy tuto hypotézu přijali.

Jak jsme již zmínili, všechny výše uvedené výsledky se týkají pouze autorkou vytvořených pedagogických listů pro nadané žáky primární školy, a tudíž je nelze říci, že platí pro zvolené aktivizující metody obecně. Pro zevšeobecnění vztahů mezi vybranými aktivizujícími metodami je nutné další a podrobnější zkoumání.

Zmínit bychom měli i další zjištění, která vyplývají z dotazníkového šetření. Zajímavé pro nás je srovnání míry aktivizace nadaného žáka u aktivizujících metod v rámci jednoho ročníku. V prvním ročníku byla metoda inscenační, avšak v těsném závěsu metody řešení problému, považována za nejvíce aktivizující metodu. Ve druhém ročníku vyhrála s velkým náskokem metoda inscenační. V třetím ročníku stojí těsně vedle sebe metoda diskusní a didaktická hra. Ve čtvrtém ročníku převládá metoda řešení problému, avšak didaktická hra

byla také označena za metodu aktivizující. Nejvyrovnanější je hodnocení aktivizujících metod v pátém ročníku, kde byla sice za nejvíce aktivizující metodu stanovena metoda inscenační, ale hned za ní stojí metoda didaktická hra a metoda řešení problému.

Pokud se zaměříme na porovnání míry aktivizace nadaného žáka u vybraných aktivizujících metod ve všech ročnících, získáme následující hodnocení. Za nejvíce aktivizující metodu byla označena metoda inscenační. Na druhém místě je metoda řešení problému, následuje metoda didaktická hra. Metoda diskusí je vzhledem k autorkou zpracovaným pedagogickým listům za nejméně aktivizující metodu ze všech ročníků primární školy.

ZÁVĚR

V diplomové práci jsme se věnovali vybraným aktivizujícím metodám, které jsou díky svému specifickému charakteru považovány za nejúčinnější způsob, jak nadané žáky vzdělávat.

Cílem diplomové práce bylo pro zvolené aktivizující metody vytvořit a ověřit pedagogické listy ve vzdělávacím oboru jazyk a jazyková komunikace určené nadaným žákům primární školy.

Pedagogické pracovní listy byly v daném ročníku základní školy zaměřeny vždy na tu problematiku, která se odlišuje od vzdělávání žáků běžných škol. Jejich praktické ověření nám mělo potvrdit, zda jsou zvolené aktivizující metody pro nadané žáky skutečně aktivizující, do jaké míry aktivizují a která z vybraných aktivizujících metod je pro výuku nadaných žáků v dané ročníku nejvhodnější.

V teoretické části jsme se zabývali všemi důležitými pojmy, které byli pro naši práci stěžejní. Jednalo se o kapitoly věnující se vzdělávání nadaných žáků v České republice, dále jsme se seznámili s charakteristickými specifiky nadaných žáků, dozvěděli jsme se, jak nadané žáky edukovat a informovali jsme se o aktivizujících metodách vhodných pro nadané žáky. Zmíněné kapitoly se omezují na informace, které jsou nezbytné pro empirickou část.

Empirická část obsahuje cíle výzkumu, hypotézy, metodiku a obeznámila nás s výsledkem celého výzkumu. Výsledky byly následně shrnuty v diskusi. Jak jsme již zmínili, cílem diplomové práce bylo také ověřit vytvořené pedagogické listy. Vyhodnocením těchto listů jsme měli získat zpětnou vazbu, která by nám měla pomoci při tvorbě dalších pedagogických listů pro nadané žáky.

V rámci interpretace výsledků našeho výzkumu je však nutné podotknout, že data získaná z našeho výzkumu se vztahují pouze k autorkou vytvořeným pedagogickým listům pro nadané žáky, a proto není možné vyvozovat z nich obecné závěry. Při aplikaci stejných aktivizujících metod v jiném kontextu, pro jiný vzdělávací obor, uplatněné na jiné skupiny nadaných žáků, na nadané žáky integrované v běžné třídě, aj. se mohou výsledná data lišit.

Výsledky získané z našeho průzkumu nám pomohli ujasnit si, jak moc je náročná nejen edukace nadaných žáků, ale i samotná příprava pedagogických pracovníků na tyto vyučovací jednotky.

Záleží vždy především na pedagogickém pracovníkovi, jak se k problematice vzdělávání nadaných žáků postaví, jak přijme žákovu jedinečnost a zda mu poskytne dostatek prostoru, aby se v něm mohl nadaný žák rozvíjet.

SEZNAM POUŽITÉ BIBLIOGRAFIE

BUZAN, Tony. *Mentální mapování*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. 165 s. ISBN 978-80-7367-200-3.

CARESWELL, Nick a kol. *Problematika péče o nadané žáky na základních a středních školách: metodická příručka + soubor pracovních listů*. Vyd. 1. Turnov: Vzdělávací centrum Turnov, ©2011. 99 s. ISBN 978-80-260-0185-0.

FILOVÁ, Hana et al. *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2002. 95 s. ISBN 80-210-2798-3.

FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. 172 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-262-0043-7.

FOŘTÍK, Václav a FOŘTÍKOVÁ, Jitka. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. 126 s. ISBN 978-80-7367-297-3.

FOŘTÍKOVÁ, Jitka. *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, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

GRECMANOVÁ, Helena a URBANOVSKÁ, Eva. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 2007. 178 s. Edukace. ISBN 978-80-85783-73-5.

HAVIGEROVÁ, Jana Marie. *Pět pohledů na nadání*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. 144 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3857-4.

HORÁK, František a kol. *Kapitoly z obecné didaktiky: (projektování a realizace výuky)*. Vyd. 2. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 1994. 154 s. ISBN 80-7067-376-1.

HORÁK, František. *Aktivizační didaktické metody ve výchovně vzdělávacím procesu*. Olomouc, 1981.

HORÁK, František. *Aktivizující didaktické metody*. 1. vyd. Olomouc: Univ. Palackého, 1991. 101 s. ISBN 80-7067-003-7.

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

CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. 272s. ISBN 978-80-247-1369-4.

JANIŠ, Kamil. *Obecná didaktika - vybraná témata*. Vyd. 5. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. 108 s. ISBN 978-80-7435-224-9.

JUŘENÍKOVÁ, Petra. *Zásady edukace v ošetrovatelské praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. 77 s. Sestra. ISBN 978-80-247-2171-2.

KOTEN, Tomáš. *Škola? V pohodě! : metody, hry a formy práce pro realizaci učiva, pro dosažení očekávaných výstupů a rozvoj klíčových kompetencí*. Vyd. 1. Most: Hněvín, 2006. 285 s. ISBN 80-86654-18-4.

KOVÁŘOVÁ, Renata a KLUGOVÁ, Iva. *Edukace nadaných dětí a žáků*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009. 88 s. ISBN 978-80-7368-430-3.

KRATOCHVÍL, Milan. *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. 1. vyd. Pardubice: Univerzita Pardubice, 1998. 39 s. ISBN 80-7194-154-9.

LAZNIBATOVÁ, Jolana. *Nadané dieťa: jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: Iris, 2001. 394 s. ISBN 80-89018-53-X.

LERNER, Isaak Jakovlevič. *Didaktické základy metod výuky*. 1. vyd. Praha: SPN, 1986.

LOKŠOVÁ, Irena a LOKŠA, Jozef. *Tvořivé vyučování*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2003. 208 s. Výchova a vzdělávání. ISBN 80-247-0374-2.

MACHŮ, Eva. *Nadaný žák*. 1. vyd. Brno: Paido, 2010. 124 s. ISBN 978-80-7315-197-3.

MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

MAŇÁK, Josef, ed., ŠVEC, Štefan, ed. a ŠVEC, Vlastimil, ed. *Slovník pedagogické metodologie*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2005. 134 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi; sv. 3. ISBN 80-7315-102-2.

MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 104 s. ISBN 80-210-1124-6.

PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2.

RENZULLI, Joseph S. et al. *Úspěšná výuka mimořádně nadaných dětí*. Praha: Triton, 2008. 168 s. ISBN 978-80-254-3705-6.

ROUGIER, Roger. *Rozvíjíme logické myšlení: [hry, hádanky, cvičení pro děti od 7 do 11 let]*. 4. vyd. Praha: Portál, 2011. 151 s. ISBN 978-80-7367-897-5.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozš. a aktualiz. vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 322 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1821-7.

ŠIMONÍK, Oldřich a BAZALOVÁ, Barbora. *Vzdělávání nadaných žáků*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 207 s. ISBN 978-80-210-5349-6.

ŠIMONÍK, Oldřich, ed. a BAZALOVÁ, Barbora, ed. *Výchova a nadání 3: dílčí výzkumný tým 5 - Vzdělávání a výchova nadaných žáků*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 107 s. Výzkumné zprávy; č. 5. ISBN 978-80-210-5117-1.

VALIŠOVÁ, Alena a kol. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 402 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1734-0.

VÍŠKA, Václav. *Vybrané aktivizující metody výuky v hodinách českého jazyka na ZŠ*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. 62 s. ISBN 978-80-7435-015-3.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 155 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4100-0.

Legislativa

Česká republika. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů*. MŠMT, 24. září 2004, roč. 2004, č. 561, 190. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

Česká republika. O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Sbírka zákonů*. MŠMT, 9. únor 2005, roč. 2005, č. 72, 20. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1>

Česká republika. O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů*. MŠMT, 9. únor 2005, roč. 2005, č. 73, 20. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>

Česká republika. O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Sbírka zákonů*. MŠMT, 18. únor 2009, roč. 2009, č. 49, 17. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-49-2009-sb-kterym-se-meni-zakon-c-561-2004-sb?highlightWords=49%2F2009>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2013-02-10]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

Internetové zdroje

Bloomova taxonomie výukových cílů. In: *Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, Wiki* [online]. 16. 11. 2006 [cit. 2013-01-26]. Dostupné z: http://wiki.ped.muni.cz/index.php?title=Bloomova_taxonomie_v%C3%BDukov%C3%BDch_c%C3%AD%C5%AF

Cíle základního vzdělávání. In: *Národní ústav vzdělávání.* [online]. © 2011 – 2013 [cit. 2013-02-07]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/vzdelavani-v-cr/zakladni-vzdelavani>.

Comenius. In: *Národní agentura pro evropské vzdělávací programy* [online]. NAEP, © 2007-2013 [cit. 2013-02-07]. Dostupné z: <http://www.naep.cz/>

Didaktické zásady. In: *Infogram* [online]. © 2013 [cit. 2013-01-28]. Dostupné z: <http://www.infogram.cz/article.do?articleId=1613>

Didaktické zásady. In: *Wikipedie* [online]. 14. 7. 2012 [cit. 2013-01-28]. Dostupné z: http://cs.wikipedia.org/wiki/Didaktick%C3%A9_z%C3%AAsady

Klasifikace výukových metod podle I. J. Lernerera. In: *Dielektrika* [online]. © 2009 [cit. 2013-01-26]. Dostupné z: <http://dielektrika.kvalitne.cz/klasiflerner.html>

KNESCHE, Jana. Kreativní řešení problémů (3.): Synektika. In: *Marketingové noviny* [online]. 23. 11. 2005 [cit. 2013-01-31]. Dostupné z: http://www.marketingovenoviny.cz/index.php3?Action=View&ARTICLE_ID=3712

KNESCHE, Jana. Kreativní řešení problémů (4.): Metoda šesti klobouků. In: *Marketingové noviny* [online]. 12. 12. 2005 [cit. 2013-02-06]. Dostupné z: http://www.marketingovenoviny.cz/?Action=View&ARTICLE_ID=3770

KOHOUTEK, Rudolf. Divergentní kognice. In: *ABZ slovník cizích slov* [online]. © 2005-2006 [cit. 2013-02-07]. Dostupné z: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/divergentni-kognice>

KOHOUTEK, Rudolf. Tvořivost z hlediska pedagogické psychologie. In: *Blog* [online]. 4. 11. 2009 [cit. 2013-02-06]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/tvorivost-z-hlediska-pedagogicke-psychologie>

MAŇÁK, Josef. Aktivizující výukové metody. In: *Metodický portál* [online]. 23. 11. 2011 [cit. 2013-02-06]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/14483/aktivizujici-vyukove-metody.html/>.

Mentorování. In: *Management Mania* [online]. 18. 06. 2012 [cit. 2013-01-13]. Dostupné z: <https://managementmania.com/cs/mentorovani>

Metoda šesti klobouků. In: *Wikipedia* [online]. 28. 11. 2011 [cit. 2013-02-06]. Dostupné z: http://cs.wikipedia.org/wiki/Metoda_%C5%A1esti_klobouk%C5%AF

Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání - ISCED. In: *Český statistický úřad* [online]. © 2013 [cit. 2013-02-07]. Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/klasifik.nsf/i/mezinarodni_standardni_klasifikace_vzdelavani_isced

SEJVALOVÁ, Jitka. Klíčové teorie nadání a jejich aplikace v práci s mimořádně nadanými žáky In: *Metodický portál* [online]. 30. 06. 2004 [cit. 2013-01-11]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/19/klicove-teorie-nadani-a-jejich-aplikace-v-praci-s-mimoradne-nadanymi-zaky.html/>

Společný evropský referenční rámec pro jazyky. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. MŠMT, © 2006-2012 [cit. 2013-02-07]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

STRAKATÁ, Miroslava. Mezinárodní projekt Comenius. In: *Metodický portál* [online]. 22. 04. 2011 [cit. 2013-02-07]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/p/9853/MEZINARODNI-PROJEKT-COMENIUS---PARTNERSTVI-SKOL.html/>

ŠÍŠKA, [Karel](#). Zletilost. In: *Hlubočky* [online]. 07. 06. 2007 [cit. 2013-02-07]. Dostupné z: <http://www.hlubočky.eu/kdy-se-u-nas-nabyva-zletilosti-a-jak-tomu-bylo-v-minulosti/>

Taxonomie kognitivních cílů podle B. S. Blooma. In: *Dielektrika* [online]. © 2009 [cit. 2013-01-26]. Dostupné z: <http://dielektrika.kvalitne.cz/bloom.html>

Vyučovací metody. In: *Infogram* [online]. © 2013 [cit. 2013-01-16]. Dostupné z: <http://www.infogram.cz/article.do?articleId=1302>

Vzdělávací a vyučovací metody. In: *Eamos* [online]. © 2002-2013 [cit. 2013-01-16]. Dostupné z: http://www.eamos.cz/amos/kat_ped/externi/kat_ped_40129/04.pdf

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1	Dotazník k ověření pedagogických listů
Příloha č. 2	Klasifikace vyučovacích metod podle Lerner (1986)
Příloha č. 3	Pedagogické listy k aktivizující metodě řešení problému pro 1. - 5. roč.
Příloha č. 4	Pedagogické listy k aktivizující metodě diskusní pro 1. - 5. ročník
Příloha č. 5	Pedagogické listy k aktivizující metodě inscenační pro 1. - 5. ročník
Příloha č. 6	Pedagogické listy k aktivizující metodě didaktická hra pro 1. - 5. ročník

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1	Hodnocení grafické stránky listu pro metodu řešení problému
Graf č. 2	Hodnocení srozumitelnosti zadání pro metodu řešení problému
Graf č. 3	Hodnocení míry aktivizace nadaného žáka pro metodu řešení problému
Graf č. 4	Hodnocení shodnosti metody s obsahem listu pro metodu řešení problému
Graf č. 5	Hodnocení náročnosti metody na žáka z pohledu učitele pro metodu řešení problému
Graf č. 6	Hodnocení časové náročnosti pro metodu řešení problému
Graf č. 7	Hodnocení míry aktivizace metody řešení problému
Graf č. 8	Hodnocení grafické stránky listu pro diskusní metodu
Graf č. 9	Hodnocení srozumitelnosti zadání pro diskusní metodu
Graf č. 10	Hodnocení míry aktivizace nadaného žáka pro diskusní metodu
Graf č. 11	Hodnocení shodnosti metody s obsahem listu pro diskusní metodu
Graf č. 12	Hodnocení náročnosti metody na žáka z pohledu učitele pro diskusní metodu
Graf č. 13	Hodnocení časové náročnosti pro diskusní metodu
Graf č. 14	Hodnocení míry aktivizace diskusní metody
Graf č. 15	Hodnocení grafické stránky listu pro inscenační metodu
Graf č. 16	Hodnocení srozumitelnosti zadání pro inscenační metodu
Graf č. 17	Hodnocení míry aktivizace nadaného žáka pro inscenační metodu
Graf č. 18	Hodnocení shodnosti metody s obsahem listu pro inscenační metodu
Graf č. 19	Hodnocení náročnosti inscenační metody na žáka z pohledu učitele
Graf č. 20	Hodnocení časové náročnosti pro inscenační metodu
Graf č. 21	Hodnocení míry aktivizace inscenační metody
Graf č. 22	Hodnocení grafické stránky listu pro didaktickou hru

Graf č. 23	Hodnocení srozumitelnosti zadání pro didaktickou hru
Graf č. 24	Hodnocení míry aktivizace nadaného žáka pro didaktickou hru
Graf č. 25	Hodnocení shodnosti metody s obsahem listu pro didaktickou hru
Graf č. 26	Hodnocení náročnosti metody na žáka z pohledu učitele pro didaktickou hru
Graf č. 27	Hodnocení časové náročnosti pro didaktickou hru
Graf č. 28	Hodnocení míry aktivizace didaktické hry
Graf č. 29	Hodnocení míry aktivizace nadaného žáka ve všech metodách za všechny ročníky

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1	Hodnocení grafické stránky listu pro metodu řešení problému
Tabulka č. 2	Hodnocení srozumitelnosti zadání pro metodu řešení problému
Tabulka č. 3	Hodnocení míry aktivizace nadaného žáka pro metodu řešení problému
Tabulka č. 4	Hodnocení shodnosti metody s obsahem listu pro metodu řešení problému
Tabulka č. 5	Hodnocení náročnosti metody na žáka z pohledu učitele pro metodu řešení problému
Tabulka č. 6	Hodnocení časové náročnosti pro metodu řešení problému
Tabulka č. 7	Hodnocení míry aktivizace metody řešení problému
Tabulka č. 8	Hodnocení grafické stránky listu pro diskusní metodu
Tabulka č. 9	Hodnocení srozumitelnosti zadání pro diskusní metodu
Tabulka č. 10	Hodnocení míry aktivizace nadaného žáka pro diskusní metodu
Tabulka č. 11	Hodnocení shodnosti metody s obsahem listu pro diskusní metodu
Tabulka č. 12	Hodnocení náročnosti metody na žáka z pohledu učitele pro diskusní metodu
Tabulka č. 13	Hodnocení časové náročnosti pro diskusní metodu
Tabulka č. 14	Hodnocení míry aktivizace diskusní metody
Tabulka č. 15	Hodnocení grafické stránky listu pro inscenační metodu
Tabulka č. 16	Hodnocení srozumitelnosti zadání pro inscenační metodu
Tabulka č. 17	Hodnocení míry aktivizace nadaného žáka pro inscenační metodu
Tabulka č. 18	Hodnocení shodnosti metody s obsahem listu pro inscenační metodu
Tabulka č. 19	Hodnocení náročnosti inscenační metody na žáka z pohledu učitele
Tabulka č. 20	Hodnocení časové náročnosti pro inscenační metodu

Tabulka č. 21	Hodnocení míry aktivizace inscenační metody
Tabulka č. 22	Hodnocení grafické stránky listu pro didaktickou hru
Tabulka č. 23	Hodnocení srozumitelnosti zadání pro didaktickou hru
Tabulka č. 24	Hodnocení míry aktivizace nadaného žáka pro didaktickou hru
Tabulka č. 25	Hodnocení shodnosti metody s obsahem listu pro didaktickou hru
Tabulka č. 26	Hodnocení náročnosti metody na žáka z pohledu učitele pro didaktickou hru
Tabulka č. 27	Hodnocení časové náročnosti pro didaktickou hru
Tabulka č. 28	Hodnocení míry aktivizace didaktické hry
Tabulka č. 29	Hodnocení míry aktivizace nadaného žáka ve všech metodách za všechny ročníky
Tabulka č. 30	Přiřazování hodnot do znaménkového schéma
Tabulka č. 31	Stupeň aktivizace vzhledem k aktivizujícím metodám - řešení problému a didaktické hra
Tabulka č. 32	Stupeň aktivizace vzhledem k aktivizujícím metodám – metoda inscenační a diskusní
Tabulka č. 33	Stupeň aktivizace vzhledem k aktivizujícím metodám – metoda diskusní a inscenační

SEZNAM ZKRATEK

aj.	a jiné
atd.	a tak dále
č.	číslo
IQ	intelligenční kvocient
IVP	individuální vzdělávací plán
kap.	kapitola
popř.	popřípadě
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
RVP	Rámcový vzdělávací program
tj.	to je
tzv.	tak zvaně
viz	též

Příloha č. 1 Dotazník k ověření pedagogických listů

Dobrý den,

Prosím o vyplnění krátkého dotazníku, který se vztahuje k mé diplomové práci. Vycházejte prosím z pracovních listů, které jste s dětmi dělali. Zakroužkujte číslici 1 až 5 podle toho, která se podle Vás nejvíce shoduje se skutečností. Předem Vám moc děkuji.

Čulíková Barbora.

Ročník:

Název ověřované metody:

Otázky:

1. Grafická stránka listu

NEPŘÍTAŽLIVÁ 1 2 3 4 5 PŘÍTAŽLIVÁ

2. Srozumitelnost zadání

NESROZUMITELNÁ 1 2 3 4 5 SROZUMITELNÁ

3. Do jaké míry byl žák aktivizován?

NEAKTIVIZOVÁN 1 2 3 4 5 AKTIVIZOVÁN

4. Odpovídala vybraná metoda obsahu listu?

NEODPOVÍDALA 1 2 3 4 5 ODPOVÍDALA

5. Náročnost metody na žáka z pohledu učitele

NENÁROČNÁ 1 2 3 4 5 NÁROČNÁ

6. Časová náročnost

NENÁROČNÁ 1 2 3 4 5 NÁROČNÁ

7. Byla vybraná metoda aktivizující?

NE 1 2 3 4 5 ANO









Příloha č. 2 Klasifikace vyučovacích metod podle Lernerera (Kovářová, Klugová, 2009, s. 57, 58)

Typ	Metoda výuky	Činnost učitele	Činnost žáka
I.	Informačně-receptivní	<ul style="list-style-type: none"> • Prezentace informace učitelem • Organizace činností učitelem 	<ul style="list-style-type: none"> • Vnímání poznatků, • Pochopení poznatků, • Zapamatování poznatků (záměrné)
II.	Reproduktivní	<ul style="list-style-type: none"> • Konstrukce učebních úloh na reprodukování poznatků • Uvědomění si jednotlivých druhů intelektuálních a praktických činností u žáků • Řízení a kontrola plnění učebních úloh 	<ul style="list-style-type: none"> • Aktualizace poznatků • Reprodukování poznatků • Řešení typových úloh • Záměrné či nezáměrné zapamatování v závislosti na charakteru učební úlohy
III.	Problémového výkladu	<ul style="list-style-type: none"> • Vytyčení problému • Uvědomění si jednotlivých kognitivních a psychomotorických činností žáka • Postupné objasňování jednotlivých kroků při řešení problému 	<ul style="list-style-type: none"> • Vnímání poznatků • Pochopení problému • Soustředění se na posloupnost jednotlivých kroků • Zapamatování převážně záměrné
IV.	Heuristická	<ul style="list-style-type: none"> • Vytyčení problému • Plánování kroků řešení • Postupné vytváření etapových problémových situací • Řízení a usměrňování činností žáků 	<ul style="list-style-type: none"> • Vnímání • Pochopení podmínek • Aktualizace vědomostí a dovedností o postupech řešení • Postupné, převážně samostatné řešení • Sebekontrola • Ověření a hodnocení výsledků • Převaha nezáměrného zapamatování
V.	Výzkumná	<ul style="list-style-type: none"> • Sestavení vhodných učebních úloh • Zadání literatury • Zadání podmínek • Kontrola průběhu řešení • Kontrola ověřování výsledků práce • Organizování hodnocení činností žáků 	<ul style="list-style-type: none"> • Samostatné uvědomění si problému • Pochopení podmínek • Stanovení posloupnosti jednotlivých etap • Samostatné studium literatury • Realizace vypracovaného plánu řešení • Sebekontrola v procesu zkoumání • Ověřené řešení • Zdůvodnění výsledků • Převaha nezáměrného zapamatování

Pedagogický list k aktivizující metodě řešení problému pro 1. ročník





Z pohádky do pohádky

Pomocí obrázků vylušti tajenku a žlutou barvou vybarvi všechna všechna písmena, která se nachází ve tvém jméně.

1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							
7.							
8.							

Tajenka:

Utvoř **dvojice** pohádkových postav. Napiš na řádek pod obrázek číslo druhé postavičky z křížovky. Poznáš, do které pohádky patří?







A. 	B. 	C. 	D. 
--	--	--	--

E. 	F. 	G. 	H. 
--	--	--	--

Pedagogický list k aktivizační metodě řešení problému pro 2. ročník

Zahradničení

Podle návodu vylušti tajenku, pojmenuj obrázky a do sloupečku na konci napiš počet jeho slabik.

	<i>Sloveso (co dělat)</i>						<i>Koho co?</i>	<i>Čím?</i>	<i>Počet slabik</i>	
1.							HNŮJ		.....
2.							HLÍNU		.....
3.							DÉLKU		.....
4.							LISTÍ		.....
5.							STROM		.....
6.							VĚTVE		.....

Tajenka:

Napiš, jaké **pomůcky** bys použil při práci na zahradě **na podzim**.

.....

Pedagogický list k aktivizační metodě řešení problému pro 3. ročník

Zrádná pravidla

Doplň i/y a vybarvi správné políčko. Do dalšího sloupečku napiš jméno města, kde se nachází např. zámek, pak je uspořádej podle abecedy a vyjde ti tajenka.

1.	Přib_slavský zámek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
2.	Litom_šlské památky	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
3.	Chrop_ňská strojírna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
4.	B_džovská lhotka	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
5.	Vol_ňský národní park	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
6.	Ruz_ňské letiště	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
7.	V_toňský most	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
8.	Kob_lanská dolina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		

Tajenka:

Víš, co znamená slovo, které ti vyšlo v tajence? Pokud ne, najdi ho ve slovníku a zapiš.

Vyber si tři jména měst, použij je jako **podstatné** nebo **přídavné jméno** a vymysli smysluplnou větu. Zapiš ji.

.....

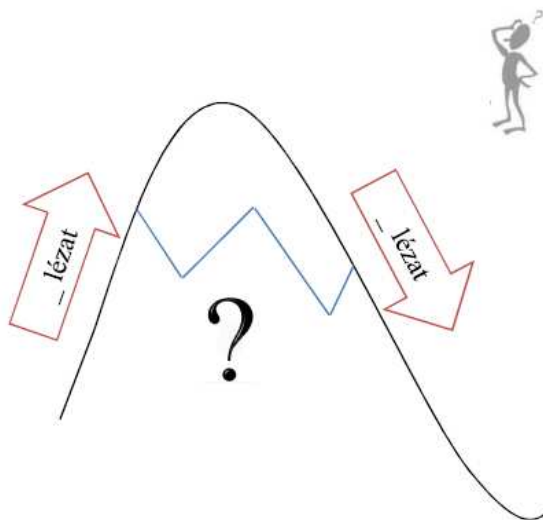
Pedagogický list k aktivizující metodě řešení problému pro 4. ročník

Slezu nebo zlezu?

Doplň *i/í* nebo *y/ý*. V tabulce pak vybarvi odpovídající okénko. Vybarvená okénka tvoří **první** část tajenky, nevybarvená druhou část tajenky.

- Vydř_ mládě
- Chrabr_ rytíř
- Ciz_ štěně
- Popelčin_ střívičky
- Skladatelov_ melodie
- Krab_ klepítko
- Hovez_ kýta
- Dědečkov_ holoubci
- Císařov_ šaty
- Petríkov_ úkoly
- Vos_ hnízdo
- Syrov_ špenát
- Pav_ oko

i/í	y/ý
Z	?
J	N
Á	A
K	Š
T	U
Ž	E
O	D
D	Y
Z	P
N	O
V	Í
?	Ě
Ď	:)



Tajenka:

Pedagogický list k aktivizující metodě řešení problému pro 5. ročník

Šachová partie

Doplň *s/z*, vybarvi odpovídající políčko a podle souřadnic k němu dole v tabulce najdi písmeno. Vybarvená políčka tvoří **první** část tajenky, nevybarvená pak část **druhou**.

- _ běh lidí
- vojenský _ běh
- _ těžovat si
- _ těžovat si práci
- _ jednat pořádek
- _ jednat mír
- _ rostlé kmeny
- _ rostlé obilí

s	z
D3	E3
A1	A6
E2	B7
C8	G5
D1	A4
F5	C5
G8	D2
F4	B3

- noční _ měna
- _ měna rozvrhu
- _ mazat tabuli
- _ mazat se křídou
- _ hlédnout film
- _ hlédnout z věže
- _ lézt ze židle
- _ lézat horu

s	z
B4	E1
A8	D7
F1	B2
G3	C6
E5	C2
G7	B1
F3	A3
D5	E8

	1	2	3	4	5	6	7	8
A	K	C	!	H	M	E	I	L
B	K	E	N	É	Z	W	V	Q
C	V	E	P	:(	Ý	Š	?	Ě
D	L	V	B	D	:)	F	Ř	J
E	S	Z	S	!	E	S	R	A
F	E	T	Í	Ý	Y	X	:(	Ž
G	?	:)	D	T	C	L	N	B

Tajenka:

Vyber si z tabulky jedno slovo a stejným způsobem vymysli křížovku pro svého spolužáka.

Pedagogický list k aktivizující metodě diskusní pro 1. ročník

„Ke komu patřím?“

Cílem je, aby se žáci shodli na tom, která pohádka se ke zvolené pohádkové dvojici hodí nejvíce.

1. Na tabuli rozmístíme nastříhané obrázky. Na jednu polovinu tabule připevníme obrázky z prvního stránky přílohy a na druhou polovinu obrázky z druhé stránky přílohy.
2. Děti si obrázky prohlédnou a sami si promyslí, které dvojice obrázků s pohádkovými postavami patří k sobě.
3. Děti na tabuli spojí dvojice pohádkových postav. Paní učitelka je kontroluje.
4. Každé pohádkové dvojici žáci postupně vymyslí pohádku, ve které by se mohly pohádkové postavy vyskytovat.

***Př. Ježibaba + černý kocour = Mrazík; Princ + princezna = O pyšné princezně;
Čert + pekelný kotel = S čerty nejsou žerty; atd.***

5. Nakonec žáci společně rozhodnou, která pohádka k dané pohádkové dvojici pasuje nejvíce.

Pedagogický list k aktivizující metodě diskusní pro 2. ročník

„V koutku zahrádky“

Diskuse na téma zahrádka. Cílem je rozhodnout, zda je lepší mít nebo nemít vlastní zahrádku a proč.

Motivace => S dětmi si povídáme o práci na zahrádce.

1. Když se řekne práce na zahrádce, co tě napadá?
2. Máte doma zahrádku?
3. Má tvoje babička zahrádku?
4. Co na zahrádce pěstujete?
5. Pomáháš s prací na zahrádce?
6. Které práce se musí vykonávat, když máme zahrádku? (demonstrace obrázků)
Př. sekát trávu, okopávat zeleninu, hrabat listí, sbírat ovoce, stříhat větve, atd.
7. Znáš rozdíl mezi sázením a setím?

Př. sázíme sazeničky/malé rostlinky, sejeme semínka

8. Které zahradní nářadí znáš?

Př. konev, lopata, pilka, sekera, rýč, atd.

9. Kterou práci na zahrádce vykonáváš nejraději?

10. Kterou práci na zahrádce nemáš rád?

11. Víš, která práce se dělá na zahrádce na jaře?

Př. chystá se půda pro pěstování rostlin a zeleniny, sází se zelenina, atd.

12. A víš, která práce na zahrádce se dělá jen na podzim?

Př. sběr ovoce, sklízení posledních druhů zeleniny (papriky, rajčata, fazole, ...), stříhání stromů, atd.

13. Které zahradní práce musíme dělat pořád, když máme zahrádku?

Př. sekat trávu, okopávat zeleninu, trhat plevel, atd.

14. Co dalšího ještě patří k zahrádce?

Př. domácí zvířata

Pedagogický list k aktivizující metodě diskusní pro 3. ročník

„Co ještě nevíme“

Cílem je shodnout se na jednom objektu, který je pro nadané žáky nejzajímavější a odůvodnit své rozhodnutí.

A) Vytvoříme 4 skupiny. Každá skupina dostane jednu obálku.

V obálce je:

1. rozstříhaný obrázek objektu, který žáci složí (Přibyslavský zámek, Ruzyňské letiště, Litomyšl, Volyňský národní park)
2. krátký text včetně otázek, které žáci zodpovědí.

B) Paní učitelka připevní na tabuli tytéž, ale zvětšené obrázky. Postupně každá skupina představí svým spolužákům, jaký objekt měli a co se o něm dozvěděli. Nakonec ukážou ostatním obrázek na tabuli.

Jiná možnost:

„Není věta jako věta“

Cílem je rozhodnout, která věta je nejlepší a proč.

Každý žák přečte svoji větu, kterou měl vymyslet v úkolu v pracovním listě k řešení problému.

Společně zhodnotíme, jak se dětem úkol povedl a která věta byla nejvíce zajímavá, která se nejvíce líbila, popř. mohou žáci vymyslet další příklady.

Pedagogický list k aktivizující metodě diskusní pro 4. ročník

Téma diskuze „Domácí mazlíčci“

Cílem je rozhodnout, který domácí mazlíček je pro chov nejlepší, který je nejméně náročný, který je vhodný do paneláku a který se nejvíce hodí k rodinnému domu.

1. Máš doma nějakého domácího mazlíčka?
2. Staráš se o něj?
3. Kde žije?
4. Co žere?
5. Jaký je jeho denní režim?
6. Chodíš s ním k veterináři?
7. Byl tvůj domácí mazlíček někdy nemocný?
8. Víš, co je to „vzteklina“?
9. Víš, jak se projevuje?
10. Měli bychom zvířata nakažená vzteklinou utrácet?

Pedagogický list k aktivizující metodě diskusní pro 5. ročník

Cílem zde bylo nadané žáky dobře seznámit s touto pohádkou, aby dovedli posoudit, kde udělal čeledín chybu a uvést příklady k pasáži, kde baba nabízí čeledínovi půlku úrody.

Pohádka Čertova bába (čas = 5:47)

S dětmi si popovídáme o pohádce, kterou právě slyšely. Využít můžeme nachystané otázky. Pokud jsou otázky příliš podrobné, společnými silami pohádku převyprávíme.

Úkoly:

Vytvoříme 4 – 5 skupin. Každá skupina dostane obálku s 11 otázkami. Jejich úkolem je otázky poskládat ve správném pořadí a odpovědět na ně. Poté následuje společná kontrola.

POZNÁMKA!!!

Žáci uslyší pohádku celkem 2x.

Otázky:

1. Kdo se toulal světem? (*čert*)
2. Co měl v plánu? (*Chtěl napálit starou bábu.*)
3. Co bábě nabídl a co za to chtěl? (*Nabídl bábě, že u ní bude sloužit zadarmo, když dostane polovinu úrody nebo se mu bába upíše.*)
4. Kterou polovinu úrody si čert vybral první rok? (*Svrchní polovinu.*)
5. Co bába první rok nasadila? (*Řípu a brambory.*)
6. Co dostal čert první rok na podzim? (*Chrást a nať.*)
7. Kterou polovinu úrody si čert vybral druhý rok? (*Vrchní polovičku úrody.*)
8. Co bába druhý rok nasela? (*Mák a zelí.*)
9. Co dostal čert druhý rok na podzim? (*Stonky a košťály.*)
10. Co nabídl čert bábě, aby se mu upsala? (*Spoustu dukátů.*)
11. Proč zůstávala punčocha stále prázdná? (*Protože u ní bába nezavřela patu, dukáty padají punčochou rovnou do sklepa.*)

Příloha č. 5 Pedagogické listy k aktivizující metodě inscenační pro 1. až 5. ročník

Pedagogický list k aktivizující metodě inscenační pro 1. ročník

Soutěž ve skupinách

„Poznáš, co jsem?“

Rozdělíme žáky do 4 nebo 5 skupin. Každá skupina hraje sama za sebe. Z krabice u paní učitelky si postupně každý zástupce skupiny vybere jeden lísteček s nějakou každodenní činností a pantomimou se snaží předvést, co je na lístečku. Členové skupiny mají za úkol uhodnout, co žák předváděl. Mají na to cca 20 sekund. Když uhodnou, získává celá skupina 1 bod. Žáci se ve skupině střídají.

Př. Na lístečku je obrázek HŘEBENE. Žák se snaží své skupině předvést, co se s hřebenem dělá. Spoluhráči ve skupině hádají, o jaký předmět, popř. činnost se jedná.

Obměna:

„Poznáš, kdo jsem?“

Žáky opět rozdělíme do 4 nebo 5 skupin. Princip je stejný, jako u hry „Poznáš, co jsem?“, jen změním obrázky. Použijeme vhodné obrázky pohádkových postav.

Pedagogický list k aktivizující metodě inscenační pro 2. ročník

„Jak se co dělá, jak se s čím pracuje“

Žáky rozdělíme podle řady do skupin. Každá skupina si vybere postupně jednoho zástupce. Zvolený žák si vybere od paní učitelky jednu kartičku a pokusí se svým spolužákům předvést, jak se s tímto nářadím pracuje. Jeho spolužáci se snaží uhodnout, o jaké nářadí se jedná. Kdo ví, musí se přihlásit. V případě vykřikování, ztrácí daná skupina jeden bod. Uhodne-li skupina nářadí, získává jeden bod. Vítězem je ta skupina, která má nejvíce bodů.

POZNÁMKA!!!

Vyberte kartičky s nářadím, které jste s dětmi probrali. Využít můžeme diskusní metody, kde je dostatek prostoru pro názornou ukázkou nejčastěji používaných nářadí.

Pedagogický list k aktivizující metodě inscenační pro 3. ročník

„Výlet“

Cílem je zahrát ve dvojici scénku, jak se správně kupuje jízdenka na vlak nebo autobus.

1. S dětmi si popovídáme o tom, co jsme se dozvěděli o Přibyslavském zámku, co víme o Litomyšli, co nás zaujalo na Volyňském národním parku a proč se Ruzyňské letiště přejmenovalo. Využít zde můžeme otázky, které byly nachystány k textu. Během rozhovoru zjistíme, co děti nejvíce zaujalo a kam by se rády podívaly.

2. Motivační paměťová hra (Kimova) => **„Jedu na výlet a vezmu si s sebou ...“**

Každý žák zopakuje větu a slovo předchozího žáka a přidá svoje slovo. Žák, který se splete, vypadává ze hry.

Př. Jedu na výlet a vezmu si s sebou pláštěnku, ... Jedu na výlet a vezmu si s sebou pláštěnku a batoh. ... Jedu na výlet a vezmu si s sebou pláštěnku, batoh a svačinku. Atd.

3. Shrnutí, co všechno si musíme nachystat, když jedeme na výlet. Využít můžeme přiložených obrázků autobusu a mapy. **Př.**

A) Sbalit si potřebné věci:

Které věci to jsou?

- pláštěnka, léky, vhodná obuv a oblečení, atd. => můžeme klást otázky typu:

„A můžu si vzít na výlet sukýnku?“; „A deštník?“, atd. „A proč ne?“

B) Nachystat si svačinku:

Vhodné a nevhodné svačinky a pití.

- **Vhodné** => pití bez bublinek, chleba a řízek, atd.
- **Nevhodné** => Coca Cola, polévka, rohlíky a pomazánka, atd.

C) Peníze, fotoaparáty, mobilní telefony

Vhodné x nevhodné; kolik peněz

D) Dopravní prostředky

- Autobus, vlak, auto, kolo, atd.
- Směřovat k běžným linkám dopravy => my pojedeme vlakem/autobusem => nutné koupit si lístek

4. Koupě lístku

S dětmi si popovídáme o tom, jak si správně koupit lístek. Čím začneme, na co si musíme dát pozor, atd.

Otázky:

Když přijdeme na nádraží, co musíme udělat jako první? (*koupit si lístek*)

Co řekneme paní u pokladny? (*slušně pozdravíme a sdělíme, kam bychom chtěli jet*)

Krátký rozhovor s paní u pokladny. (*pro kolik lidí jízdenku kupujeme, kolik pojedou dospělých osob, kolik dětí, zda pojedeme jen tam anebo i zpět, atd.*)

Placení u pokladny. (*kreditní kartou, v hotovosti*)

Rozloučení se a poděkování.

5. Scénka. Rozdělíme děti do dvojic a každá dvojice si vyzkouší, jak si má správně koupit jízdenku. Je-li potřeba, napíšeme správný postup koupě jízdenky na tabuli.

6. Shrnutí a zhodnocení průběhu hodiny.

Pedagogický list k aktivizující metodě inscenační pro 4. ročník

„Odkud jsem?“

Vytvoříme 4 – 5 skupin. Zástupci skupiny si vylosují jeden obrázek. Tento obrázek je rozstříhaný na 6 dílů. Děti obrázek složí, společně určí, o kterou pohádku se jedná a sevcí krátký úryvek z této pohádky. Ostatní spolužáci hádají, ze které pohádky scéna je.

Př. Červená Karkulka

Perníková chaloupka

Šípková Růženka

Sněhurka a sedm trpaslíků

O veliké řepě

POZNÁMKA!!!

Na vymyšlení scény by se měly podílet všechny děti. Každé dítě by se mělo nějakým způsobem ve scéně uplatnit. **Př.** Může hrát třeba kulisu stromu, atd.

Ke zvýšení motivace můžeme za správnou odpověď dát skupině jeden bod. Vyhrává skupina s nejvyšším počtem dosažených bodů.

Obměna:

„Zvol si sám“

Princip zůstává stejný jako u první hry „Odkud jsem?“. Tentokrát si ale žáci sami vyberou pohádku, kterou zinscenují. Zbývající žáci hádají, o jakou pohádku se jedná.

Pedagogický list k aktivizující metodě inscenační pro 5. ročník

„Poznáš scénu z pohádky?“

Navážeme na metodu diskusní. Zástupce ve skupině si vybere jeden lísteček, na kterém je napsán název jedné scény z pohádky „Čertova bába“. Jejich společným úkolem je napsat krátký scénář, který pak zahrají. Zbývající skupiny vždy hádají, o kterou scénu se jedná.

Náměty:

1. *Úvodní scéna - čert se hlásí k bábě do služby.*
2. *První rok u báby – výběr poloviny úrody, sadba a sklizeň.*
3. *Druhý rok u báby – výběr poloviny úrody, sadba a sklizeň.*
4. *Závěrečná scéna – domluva čerta s bábou o naplnění punčochy dukáty.*

POZNÁMKA !!!

Ve scéně by se měl objevit vypravěč. Příprav se musí zúčastnit všichni členové skupiny.

Obměna:

V pracovních činnostech si žáci mohou vytvořit prstové postavičky čerta a báby, popř. vybarví dva obrázky, které dětem rozdáme, připevní je na špejli a ty potom využijí k inscenaci.

Pedagogický list k aktivizující metodě didaktická hra pro 1. ročník

„Kolik znáš pohádek?“

Kartičky rozložíme na stůl, popř. dáme do nějaké krabice. Každé dítě si z kartiček vybere jednu, pojmenuje ji a řekne pohádku, ve které bychom se s ní mohli setkat.

Př. Kartička s kouzelnou hůlkou => pohádka Harry Potter, kartička s šaškem => Rumpel Cimpr Campl, atd.

Obměna:

Můžeme vytvořit kartičky na denní režim. Nachystáme si kartičky s obrázky, které se týkají denního režimu, **př.** hřeben, zubní kartáček, atd. Důležité je vybrat ty věci a činnosti z každodenního režimu, které jsme s dětmi už dělaly! Princip hry je stejný. Žáci si vyberou jednu kartičku, pojmenují, co na ní je a vysvětlí, k čemu se používá, popř. ve které části dne vybranou činnost nejčastěji provozujeme.

Př. zubní kartáček => zuby bychom si měli čistit 2x denně, ráno a večer.

Pedagogický list k aktivizující metodě didaktická hra pro 2. ročník

„Bingo“

Zvolíme jednoho hráče, který bude z krabice losovat čísla. Ostatním rozdejte hrací karty a vyzvěte je, aby si do nich libovolně zapsali zahradní nářadí, které jsme PROBÍRALI. Losující má před sebou krabici s lístečky a ty musí před každým novým taháním zamíchat rukou. Vytažené nářadí srozumitelně a nahlas oznámí všem hráčům. Kdo bude mít dané nářadí na své hrací kartě, přeškrtně si ho. Vyhrává ten, který si jako první vyškrtnal čísla v řádku, sloupci nebo v úhlopříčce (popř. všech devět políček) na kartě. Hrací karty se dají použít opakovaně - pokud tedy budete při zápisu používat obyčejnou tužku. Vše stačí vygumovat a můžete hrát znovu.

Obměna:

Paní učitelka může sama zadávat indicie. Žáci na základě svých poznatků vyřeší zadaný úkol a pak si přeškrtnou správné nářadí.

Př. Paní učitelka zadá:

Potřebuji-li shrabat listí, pak použiji

Žáci si v duchu doplní HRÁBĚ a přeškrtnou políčko ve své hrací kartě, kde mají napsáno, popř. nakresleny hrábě. Pokud nemají, nic neškrtají. Hraje se tak dlouho, dokud někdo nezvolá „BINGO!“

Další př.

Paní učitelka zadá:

Žáci si v duchu doplní:

Potřebuji-li změřit délku, použiji ...

METR

Potřebuji-li ostříhat větve, použiji ...

NŮŽKY

Potřebuji-li vyházet hlínu, použiji ...

LOPATU

atd.

Pedagogický list k aktivizující metodě didaktická hra pro 3. ročník

„Výjimka nebo vyjímka?“

Hra ve dvojicích.

Všichni žáci se postaví. Dvojice vzniknou tím, jak žáci v lavici sedí. Později vznikají dvojice náhodně podle toho, kdo je jak úspěšný. Paní učitelka říká vždy jednu výjimku z vyjmenovaných slov, které žáci už znají. Žák, který odpoví nejrychleji a správně, zůstává stát, druhý se posadí. Hra končí ve chvíli, kdy ve třídě stojí jen jeden žák. Tento žák je vítěz.

POZNÁMKA!!!

Pro lepší rozlišení vítěze ve dvojici, určují žáci i/y pomocí dvou pastelek, popř. tradičních kartiček i/y. Je-li ve slově **i**, pak zvedne jednu pastelku, pokud je v něm **y**, zvedne dvě pastelky ve tvaru **Y**. Tím předejdeme možnému podvádění při hře.

Př. Zbít psa x zbyl mi koláč; nabít pušku x nabýt jmění; pobít muže x pobýt tři dny; odbít míček x odbýt slovy; přibít hřebík x přibýt do skupiny; bílá zeď x býložravec; sedět na bidélku x mít dobré bydlo; lít mák x starý mlýn; líčit si obličej x lýčená ošatka; lišej; kočka se lísá; vymýtat d'ábla x promítat film; dmýchat oheň x míchat kaši; mít auto x umývat auto; pikola x odpykat si trest; pilovat mříže x opylovat květy; slepit papír x slepýš je had; pýchavka; polní puch; kyselina sírová x sýrová pomazánka; sirotek; sivý holub; sirup; výt na měsíc x vít věnec; výr velký x vodní vír; počítačový vir; výskat radostí x vískat ve vlasech; kostelní vížka x nadmořská výška; vyset ječmen x viset hlavou dolů; brzy doma x brzičko vstávat; zívát únavou x nazývat ho jménem; atd.

Obměna:

Princip zůstává stejný jako u hry „Výjimka nebo vyjímka“. Paní učitelka zadává místo výjimek

1. názvy měst a žáci z nich tvoří přídavná jména nebo

Př. Příbyslavský zámek => Příbyslav; Bydžovská lhotka => Bydžov; atd.

2. přídavná jména a žáci z nich tvoří názvy měst

Př. Výtoň => Výtoňský národní park; Olomouc => Olomoucké nádraží; atd.

Pedagogický list k aktivizující metodě didaktická hra pro 4. ročník

„Míčová hra“

Každý žák si vymyslí dva příklady na i/y nebo y/ý v koncovkách přídavných jmen. Jako inspiraci může použít pracovní list k řešení problému.

Př. Vydří mládě, cizí štěně, Petříkovy úkoly, atd.

Paní učitelka začíná. Zadá první příklad a hodí míč mezi žáky. Ten komu je míč určen, doplní v koncovce přídavného jména správné i/y nebo í/ý. Odpoví-li žák s míčem správně včetně zdůvodnění, říká další příklad a hází míč jakémukoliv spolužákovi. Pokud žák odpoví špatně, posadí se. Vyhrává ten, kdo zůstává stát jako poslední.

POZNÁMKA!!!

Jsou-li žáci šikovní, nemusíme hru hrát až do konce. Důležité je látku zopakovat a procvičit.

Jiná možnost:

„Zvládneš to?“

Každý žák vymyslí krátký, smysluplný příběh na jednu řadu vyjmenovaných slov. Vybrat si může kterékoliv řadu vyjmenovaných slov, tj. buď po B, nebo L, M, P, S, V, Z.

Pedagogický list k aktivizující metodě didaktická hra pro 5. ročník

„Příběh na jedno písmenko“

Žáci vymyslí krátký příběh nebo básničku, kde použijí co nejvíce slov začínající na *S*. Spojky v příběhu jsou dovolené.

Př. Strýcova starší sestra Saša strojila se svou sympatickou sestřenicí Simonkou stříbrný stromek. Společnými silami se snažily spojit slaměná sluníčka se sušenkami. Sláva, sláva! Stříbrný stromek skvostně svítil. Se smíchem servírovaly spoustu sušeného salámu, sýru, suši a salátu. Slavnostní svačinka se snědla. Se spokojeným srdcem v sedm sedmnáct spaly.

„Příběh dvojic“

Žáci vymyslí příběh na dvojice výjimek z pracovního listu k řešení problému.

Př. Vojenský zběh se schoval ve sběhu lidí. Zde si stěžoval, že mu na vojně schválně ztěžovali práci. Vojenský poručík, který přispěchal zmírnit dav, se snažil sjednat mír. Bohužel se mu podařilo jen zjednat pořádek. Mezitím se vojenský zběh schoval mezi srostlé stromy. Ovčácký pes však brzy zachytil jeho stopu, a proto vojín rychle vběhl do pole, kde pošlapal zrostlé obilí. Na noční směně zatím došlo k rozruchu. Rozzlobený major se při změně rozvrhu zmazal křídou, když se urputně snažil smazat tabuli. Po zhlédnutí nového plánu slezl plukovník ze stupínku a shlédl z řídicí věže. Uviděl vojenského zběha, jak zlézá horu.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Barbora Čulíková
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	PhDr. Martina Fasnerová Ph.D.
Rok obhajoby:	2013

Název práce:	Aktivizující metody u mimořádně nadaných žáků a jejich aplikace v českém jazyce v primární škole
Název v angličtině:	Activating methods for exceptionally gifted children and their applications in the Czech language in primary school
Anotace práce:	Diplomová práce prezentuje inspiraci, jak je možné pracovat s aktivizujícími metodami v hodinách českého jazyka u nadaných žáků v primární škole. Cílem této práce bylo nejprve vytvořit pedagogické listy pro nadané žáky v primární škole, které se věnovaly aplikaci zvolených aktivizujících metod, tj. metoda řešení problému, diskusní metoda, inscenační metoda a didaktická hra. Následně byly tyto zhotovené pedagogické listy prakticky ověřeny. Práce je rozdělena na část teoretickou, která nás seznamuje se všemi důležitými pojmy vztahujícími se k edukaci nadaných žáků a aktivizujícím metodám. Empirická část se zabývá výzkumem souvisejícím s ověřením vytvořených pedagogických listů a shrnuje získaná data. Výzkum nám potvrdil, že aktivizující metody jsou pro nadané žáky skutečně aktivizující. Za nejvíce aktivizující metodu je v autorkou vytvořených pedagogických listech považována metoda inscenační.
Klíčová slova:	Rámcový vzdělávací program, nadání, nadaný žák, vzdělávání, aktivizující metody
Anotace v angličtině:	This thesis presents ideas on how the stimulation methods can be worked with in Czech language lessons for gifted pupils in a primary school. The aim of this study was to create educational sheets for gifted students in a primary school, which dealt with an

	<p>application of the selected stimulation methods, eg. Problem solving method, discussion method, staging method and didactic game. Subsequently, these pedagogical sheets created were practically verified. The work is divided into a theoretical part and an empirical part. The theoretical part acquaints us with all the important concepts related to the education of gifted students and to the stimulation methods. The empirical part deals with research related to the verification of educational certificates created, and summarizes the data. Research has confirmed that stimulation methods for gifted students are actually stimulating. The author of these teaching sheets considers the staging method as the most stimulating.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Framework curriculum, gifted pupil, education, activating methods
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha č. 1 Dotazník k ověření pedagogických listů</p> <p>Příloha č. 2 Klasifikace vyučovacích metod podle Lernerera (1986)</p> <p>Příloha č. 3 Pedagogické listy k aktivizující metodě řešení problému pro 1. až 5. ročník</p> <p>Příloha č. 4 Pedagogické listy k aktivizující metodě diskusní pro 1. až 5. ročník</p> <p>Příloha č. 5 Pedagogické listy k aktivizující metodě inscenační pro 1. až 5. ročník</p> <p>Příloha č. 6 Pedagogické listy k aktivizující metodě didaktická hra pro 1. až 5. ročník</p>
Rozsah práce:	112 s.
Jazyk práce:	český