

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
Pedagogická fakulta
Ústav speciálněpedagogických studií

Bc. JANA GEORGIEVOVÁ
II. ročník navazujícího magisterského studia - prezenčního forma
Obor: Speciální pedagogika (dramaterapie)

**MOŽNOSTI POSILOVÁNÍ POZITIVNÍCH
SOCIÁLNÍCH VAZEB U DĚTÍ
MIMOŘÁDNĚ NADANÝCH**
Diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Marie Chrásková

Olomouc 2011

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 6. 4. 2011

Děkuji paní Mgr. et Mgr. Marii Chráskové za odborné vedení práce, za velkou trpělivost a poskytování rad a podkladů k práci.

OBSAH

OBSAH	4
ÚVOD	6
1 Intelligence, nadání a talent, jejich vymezení a podstata	8
1. 1 Intelligence.....	8
2 Nadání a talent	11
2. 1 Modely nadání	13
2. 2 Osobnostně vývojové a sociokulturní modely nadání	14
2. 2. 1 Renzulliho model tří kruhů	15
2. 2. 2 Mönksův triadický model nadání	15
2. 2. 3 Feldhusenova koncepce nadání	16
2. 2. 4 Model E. Czeisela 4+4+1	17
2. 2. 5 Model A. J. Tannenbauma	18
2. 2. 6 Model M. Csikszentmihalyi	21
2. 3 Druhy nadání.....	22
3 Charakteristika nadaného dítěte	23
3. 1 Overexcitability – nadměrná dráždivost	23
3. 2 Typologie nadaných.....	25
3. 3 Nejčastější problémové projevy nadaných dětí	27
3. 3. 1 Problémy nadaných ve výuce	27
3. 3. 2 Problémy nadaných v sociální oblasti	29
4 Vzdělávání nadaných žáků	30
4. 1 Školská legislativa a nadané děti	30
4. 2 Instituce a školy věnující se práci s mimořádně nadanými žáky v České republice	31
4. 2. 1 Instituce	31
4. 2. 2 Školy a školská zařízení	32
4. 3 Formy práce s nadanými preferované na českých školách.....	33
5 Kognitivní vývoj nadaného dítěte	36
5. 1 Vývoj nadaného dítěte v raném věku	36
5. 2 Nadané dítě v předškolním věku	36
5. 3 Nadané dítě ve škole	37
6 Emocionální a sociální vývoj dětí s mimořádným nadáním a jejich osobnostní charakteristiky	39
6. 1 Emocionální a sociální vývoj nadaného dítěte v předškolním věku.....	40
6. 2 Emocionální a sociální vývoj nadaného dítěte ve školním věku	41
6. 3 Specifické problémy v emocionální a sociální oblasti.....	42
6. 3. 1 Emocionální oblast	43
6. 3. 2 Sociální oblast	43
6. 4 Nadané dítě ve vrstevnické skupině.....	44
6. 5 Osobnost učitele, vychovatele	45
7 Výzkumná část	47
7. 1 Výzkumné předpoklady	48
7. 2 Výzkumné hypotézy	48
8 Výzkumné metody	50
8. 1 Pozorování	50
8. 2 Dotazník.....	51
8. 3 Případové studie.....	52
8. 4 Dramatická výchova	52
8. 5 Dramaterapie.....	53
8. 6 Arteterapie	53

8. 7 Muzikoterapie	53
9 Místo provádění výzkumného šetření	54
9. 1 Třídy s rozšířenou výukou skupiny předmětů pro mimořádně	54
9. 2 Charakteristika výzkumného vzorku	55
9. 3 Průběh výzkumu	56
10 Interpretace získaných dat	58
10. 1 Administrace dotazníků B-3 a B-4	58
10. 2 Výsledky dotazníku B-4	59
10. 2. 1 Třída II. C	59
10. 2. 2 Třída II. A	60
10. 2. 3 Interpretace získaných dat – 2. třída	61
10. 2. 4 Třída III. C	62
10. 2. 5 Třída III. B	63
10. 2. 6 Interpretace získaných dat – 3. třída	64
10. 3 Výsledky dotazníku B-3	65
10. 3. 1 Třída IV. C	65
10. 3. 2 Třída IV. A	67
10. 3. 3 Interpretace získaných dat – 4. třída	69
10. 3. 4 Třída V. C	70
10. 3. 5 Třída V. B	71
10. 3. 6 Interpretace získaných dat – 5. třída	72
10. 4 Interpretace hlavních výsledků výzkumu	73
11 Kazuistika	76
12 Vytvoření projektu na posilování pozitivních sociálních vazeb u nadaných dětí	80
12. 1 Popis skupiny, třídy	80
12. 1. 1 Projekt část 1.	80
12. 1. 2 Pozorování 1. části projektu	82
12. 1. 3 Projekt část 2.	84
12. 1. 4 Projekt část 3.	85
12. 1. 5 Pozorování 2. a 3. části projektu	87
12. 1. 6 Projekt část 4.	88
12. 1. 7 Pozorování 4. části projektu	89
12. 1. 8 Projekt část 5.	90
12. 1. 9 Pozorování 5. části projektu	91
12. 1. 10 Projekt část 6.	92
12. 1. 11 Pozorování 6. části projektu	93
12. 1. 12 Projekt část 7.	94
12. 1. 13 Pozorování 7. části projektu	95
12. 1. 14 Projekt část 8.	96
12. 1. 15 Pozorování 8. části projektu	97
12. 1. 16 Projekt část 9.	98
12. 1. 17 Pozorování 9. části projektu	99
12. 1. 18 Projekt část 10.	100
12. 1. 19 Pozorování 10. části projektu	101
12. 2 Závěr projektu	101
Závěr	102
Seznam literatury	104
Seznam tabulek	108
Seznam grafů	108
Seznam obrázků	108
Seznam příloh	
Anotace	

ÚVOD

Nadaní jedinci a jejich potřeby jsou v současné době významným předmětem zkoumání. Objevuje se stále více vzdělávacích a jiných institucí, které se péčí o nadané osoby zabývají. Ve vzdělávacím systému se stále více poukazuje na nutnost vzdělávat nadané jedince specifickým způsobem. Pro společnost je to do budoucna velká investice.

Teorie nadání ukazuje, že nadaní jedinci mají svá specifika a je třeba je plně respektovat nejen ve vzdělávacím procesu, ale také v procesu socializace. Nadané dítě se ve škole musí naučit spolupracovat s ostatními spolužáky, nadaný student by měl rozvíjet své schopnosti ve prospěch jiných a nadaný dospělý jedinec se prostřednictvím sociální komunikace může lépe uplatnit na trhu práce.

Téma diplomové práce bylo zvoleno na základě zkušeností práce s nadanými dětmi na prvním stupni základní školy. Autorka pracuje jako asistent pedagoga ve čtvrté a druhé třídě s rozšířenou výukou skupiny předmětů pro mimořádně nadané žáky. Asistenta pedagoga žáci vnímají jinak než třídního učitele, a proto má často větší možnost nahlédnout pod povrch vztahů mezi žáky ve třídě. Na základě těchto zkušeností předkládáme návrh možností práce s nadanými žáky pro rozvoj jejich sociálních kompetencí.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a výzkumnou část. V teoretické části se v prvních třech kapitolách se zaměřujeme na vysvětlení pojmu inteligence a objasnění rozdílu mezi pojmy nadání a talent. Další kapitoly jsou věnovány charakteristice nadaného dítěte a institucí, které se vzděláváním a výchovou nadaných dětí zabývají. V závěrečných kapitolách se zabýváme kognitivní, emocionální a sociální oblastí. Rozvoj sociálních kompetencí je hlavním záměrem práce.

Ve výzkumné části nejprve prezentujeme výsledky dotazníku B-3 a B-3, vydané společností Audendo, které slouží k mapování klimatu v třídním kolektivu. Tyto dotazníky byly administrovány v osmi třídách na Fakultní základní škole Olomouc, Hálkova 4. Vždy v nadané třídě a pro srovnání v třídě paralelní. Na základě výsledků dotazníků byla vytvořena kasuistika nadaného žáka 4. třídy, u něhož se projeví obtíže ve zvládnání sociálních situací.

V poslední části prezentujeme projekt na rozvoj sociálních kompetencí u nadaných žáků, který byl uskutečněn ve čtvrté třídě pro mimořádně nadané žáky. Ukázky z práce na projektu jsou součástí příloh diplomové práce.

Cílem diplomové práce je nabídnout učitelům a jiným pracovníkům s nadanými dětmi možnosti práce na rozvoj sociální komunikace, sociální percepce a jiných sociálních dovedností. Projekt je přizpůsoben třídě, ve které byl realizován, ale jednotlivé části projektu lze navzájem prolínat a přizpůsobovat potřebám skupiny.

Vliv třídy na sociální a morální rozvoj žáka, na jeho další život a životní spokojenost je velmi prokazatelný. Při dobrém působení třída pozitivně rozvíjí u žáků základní dispozice k životu ve společnosti. V popředí našeho zájmu je proto zaměřit se na otázku postavení nadaného žáka ve třídě, poukázat na možné shody a rozdíly v percepci třídního statusu nadaných žáků a jejich spolužáků. Zaměřujeme se též na posouzení míry spokojenosti nadaných dětí v třídním kolektivu, jejich míru zapojení do činnosti ve třídě, na jejich hodnocení spolužáky. Na všech těchto skutečnostech, ale nejenom na nich záleží budoucí vývoj vztahů nadaného dítěte ke spolužákům, ke třídě i ke škole vůbec. Pro náš výzkum jsme se zacílili na děti mladšího školního věku, což je ve vývoji dětí velmi významné období.

Pro potřeby práce budeme slova dítě a žáka užívat jako synonyma.

Na závěr mi dovolu citovat ukázkou z práce žáka Fakultní základní školy Olomouc, Hálkova 4. Žáci měli vytvořit krátkou povídku s jednoslabičných slov. Ukázka nás může uvést do kreativity nadaných žáků:

„Chlap šel v loch. Kde hrál hru. Jan ho však pích do noh a chlap chcíp. Pak Jan škt a šel pryč. Chlap byl však živ a šel na smrt.“ Žák IV. C

1 Inteligence, nadání a talent, jejich vymezení a podstata

1. 1 Inteligence

Pojem inteligence je pojmem, který zastřešuje pojem nadání a talent. Proto je potřeba nejprve vymezit pojem inteligence, abychom rozuměli koncepcím nadání a dalším teoriím, které z pojetí inteligence vychází.

Pojem inteligence byl poprvé použit ve 14. století, jeho definování ovšem neproběhlo a proto byl tento pojem až do 19. století aplikován pouze k myšlenkové činnosti člověka. Mnozí se věnovali vymezením pojmu inteligence. Například *Ebbinghaus* ji považoval za schopnost kombinace, *Wilhelm Wundt* za součinnost představivosti a rozumu. *Bizetovo* pojetí vysvětlovalo inteligenci jako schopnost chápat, usuzovat, být vytrvalý a přizpůsobit se novým požadavkům. Dále proběhly pokusy o měření inteligence. Na základě těchto měření byla *W. Sternem*¹ stanovena přesnější definice - inteligenci chápal jako schopnost učit se ze zkušenosti, řešit nové problémy, přizpůsobit se, používat symboly, myslet, usuzovat, hodnotit a orientovat se v nových situacích na základě určování podstatných souvislostí a vztahů.

Inteligence představuje podle *J. Piageta*² „stav rovnováhy, ke kterému směřují všechny postupné adaptace senzomotorické a poznávací a rovněž všechny asimilační a akomodační styky mezi organismem a prostředím“.

Další z významných badatelů v oblasti inteligence *Wechsler*³ nám poskytl důležitý pohled na inteligenci. Pojímá inteligenci jako schopnost přizpůsobit se novým požadavkům a to tím, že jedinec užije takových myšlenkových prostředků, aby odpovídaly účelu.

Inteligence je měřena pomocí psychologických testů zjišťující intelektový výkon. První inteligenční testy vůbec vytvořil *A. Binet*, dnes je však pojetí inteligence mnohem širší. Na počátku 20. století odborníci začali hledat jeden faktor, který ovlivňuje výši inteligence.

¹ HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000, s. 233.

² PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. Praha : Portál, 1999, s. 23.

³ Srov. SEJVALOVÁ, J. *Talent a nadání: jejich rozvoj ve volném čase*. Praha : IDM MŠMT, 2004, s. 7.

Pokud mluvíme o inteligenci, je nutné pochopit související pojmy jako mentální úroveň, mentální věk, rozumové schopnosti, rozumová úroveň, intelektová kapacita, vlohy, danosti, dispozice a potenciál, které nám dohromady tvoří souhrnný pojem - inteligence.

Mezi dříve nejznámější definice oblastí inteligence patří vymezení tří druhů inteligence, které rozlišil *E. L. Thorndike*⁴:

- **Teoretická/abstraktní** – schopnost logicky myslet a umět zacházet s pojmy, znaky (měřitelnost přes IQ testy),
- **Praktická/konkrétní** – zacházení s nástroji a předměty,
- **Sociální** – schopnost umět navázat a udržet sociální kontakty, umění vycházet s lidmi (měřitelnost přes EQ testy).

Inteligenci také můžeme dělit. *Gardner*⁵ definoval tyto typy inteligence:

- **Jazyková (lingvistická inteligence)** – uplatňuje se především v debatách, diskusích, ve vyprávění, psaní a čtení knih, projevuje se velký jazykový cit, zaměřenost na význam a pořadí slov, také na funkce jazyka,
- **Logicko – matematická inteligence** – projevuje se schopností logicky přistupovat k problémům, orientovat se ve světě čísel, řešit logické hádanky a kvízy,
- **Prostorová inteligence** – schopnost vybavit si prostorové představy a operovat s nimi, vnímání prostoru, schopnost imaginace,
- **Hudební (hudebně rytmičká) inteligence** – citlivost na hudbu a zvuky, vnímání rytmu, melodie a tónů, citlivost na lidský hlas,
- **Tělesně pohybová (kynetická) inteligence** – schopnost pohybového vyjádření, používání těla k sebevyjádření, projevuje se manuální zručností, ve sportech, při obsluhování přístrojů a manipulaci s předměty,
- **Interpersonální inteligence** – schopnost všimnout si okolí, rozpoznat náladu druhého člověka, temperament, motivace a intence,
- **Intrapersonální inteligence** – schopnost porozumět sám sobě, klade důraz na vzájemné působení mezi dvěma a více jedinci.

⁴ Srov. SMÉKAL, V. *Psychologie osobnosti*. Brno : Barrister & Principal, 2002, s. 311-312.

⁵ GARDNER, H. *Dimenze myšlení*. Praha : Portál, 1999, s.389.

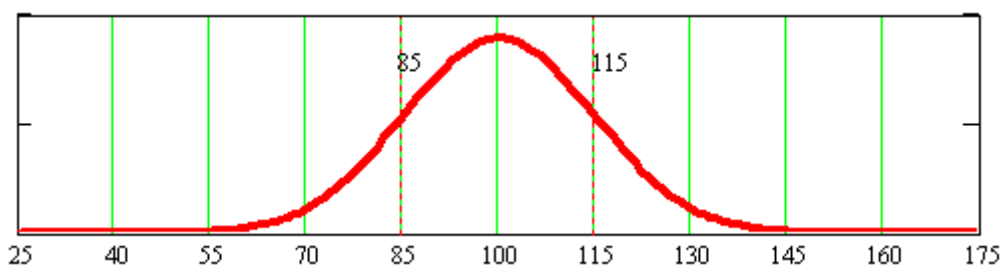
Hodnota IQ je výsledkem bodového ohodnocení, při vypracování inteligenčního testu. Dochází k porovnávání schopností testovaného s průměrnými schopnostmi dané věkové kategorie, proto je nutné testy standardizovat.

Počátkem minulého století byla hodnota IQ vyšší než 130 považována za znak rozumového nadání. Nižší hodnota se s nadáním vůbec nespojovala. Tato definice nadání je ovšem nevyhovující, protože nedokáže postihnout celkový profil nadaných dětí. V dnešní době je definování nadání založeno jak na sledování hodnoty IQ, ale také na měření a sledování různých schopností a dovedností a samozřejmě se snaží postihnout tvořivost, motivace, zájmy a osobnost nadaného dítěte⁶.

Přesto však výše inteligenčního kvocientu hraje důležitou roli. *F. Gagné*⁷ zpracoval základní metricky založený systém:

- mírně nadaní IQ vyšší než 120, 10 % z populace,
- středně nadaní IQ vyšší než 135, 1 % z populace,
- vysoce nadaní IQ vyšší než 145, 0,1 % z populace,
- výjimečně nadaní IQ vyšší než 155, 0,01 % z populace,
- extrémně nadaní IQ vyšší než 164, 0,001 % z populace.

Obr.1 Gaussova křivka - IQ⁸



⁶ URL: < http://www.nadanedeti.cz/index.php?stranka_id=50 > [citováno 21. října. 2010]

⁷ MÖNKS, F. J., YPENBURG, I. H. *Nadané dítě*. Praha : Grada, 2002, s. 21.

⁸ URL: < http://www.nadanedeti.cz/index.php?stranka_id=50 > [citováno 7. března. 2011]

2 Nadání a talent

Nadání a talent jsou dva pojmy, které jsou u mnohých autorů předmětem diskusí. Existuje mnoho definic nadání a talentu. Jedním z pohledů je striktní oddělování významu těchto pojmů. Například v Psychologickém slovníku⁹ najdeme tyto dvě pojetí odděleně.

„Nadání je soubor vloh jako předpoklad k úspěšnému rozvíjení schopnosti, nejčastěji používáno ve spojení s jedinci podávajícími nadprůměrné výkony při činnosti tělesné či duševní“¹⁰.

„Talent je soubor schopností, zpravidla pokládán za vrozený, umožňující dosáhnout v určité oblasti nadprůměrných výkonů. Talent je též označován za projevené nadání, tj. odhalený úspěšnými výkony, někdy nazýván tvořivé nadání.“¹¹

Proč talent a nadání rozlišovat, respektive, jaký je rozdíl mezi člověkem, dítětem talentovaným a nadaným? Autoři knihy *Nadané dítě* vysvětlují, že pojem vysoké nadání a talent jsou často považovány jako synonyma, ale mnozí o termínu vysoké nadání mluví v případě mimořádných schopností v oblasti intelektové. Kdežto talent je považován za schopnosti především v oblastech umění, hudby, sportu nebo ve výtvarném umění¹².

„Talent definujeme jako vysokou úroveň rozvoje schopností, především speciálních. O talentu hovoříme na základě výsledků činnosti člověka, které se vyznačují novostí, originalitou přístupu“¹³.

Studium problematiky nadaných jedinců provází mnohdy nejednotnost, jak v přístupech, tak v definování vlastností, především inteligence nebo tvořivosti¹⁴.

Další z klíčových definic byla představena na zasedání Kolumbus Group v roce 1991, kterou uvedl Fořtík¹⁵: *„Nadání je asynchronní (nerovnoměrný) vývoj, ve kterém se kombinují zrychlené rozumové schopnosti a zvýšená intenzita k vytvoření vnitřních zkušeností*

⁹ HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000, s. 597.

¹⁰ HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000, s. 338.

¹¹ HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000, s.597.

¹² MÖNKS, F. J., YPENBURG, I. H. *Nadané dítě*. Praha : Grada, 2002, s. 29.

¹³ FOŘTÍK, V., FOŘTÍKOVÁ, J. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha : Portál, 2007, s.12.

¹⁴ FOŘTÍK, V., FOŘTÍKOVÁ, J. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha : Portál, 2007, s.12.

¹⁵ FOŘTÍK, V., FOŘTÍKOVÁ, J. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha : Portál, 2007, s.12.

a povědomí, které jsou svou kvalitou odlišné od normy. Tato nerovnoměrnost se zvyšuje spolu s vyšší intelektovou kapacitou. Tento fakt – tato jedinečnost – činí nadané dítě obzvláště zranitelným a vyžadují změny v rodičovské výchově, školním vzdělávání i poradenské činnosti, aby se mohli optimálně rozvíjet. “

Autoři knihy *Nadané dítě* podotýkají, že nadání se může projevit v čtyřech různých oblastech:

- v oblasti duševních schopností, intelektuálních výkonů,
- v oblasti tvořivosti a produktivnosti,
- v oblasti umění, ve výtvarných a hudebních uměních,
- v sociální oblasti, přičemž se míní vůdcovské kvality¹⁶.

Slovenská autorka *E. Winnerová*¹⁷, která se problematice nadaných věnuje mnoho let, ve své knize *Nadané dieťa* definuje nadání takto: „*Na základě určitých vědeckých a matematických zisků se tvrdí, že dědičnost inteligence (měřená pomocí IQ testů) dosahuje až 80 procent, to znamená, že 80 procent variability inteligence tvoří genetická vybavenost. Nejnovší vědecké poznatky potvrzují, že nadání je do určité míry více produktem biologických faktorů. Samozřejmě, platí, že optimální a podporené prostředí je předpokladem plného rozvinutia genetických dispozícií. “*

Na základě toho, že každý jedinec má vždy určitý genetický potenciál, který potřebuje stálou a dlouhodobou podporu, se odborníci na nadání shodují na tom, že nejde jen o nadání akademické nebo intelektové. *E. Wintrová* rozlišuje například globální nadání – všeobecné nadání jinak řečeno matematicko-lingvistické nadání, nebo čistě logicko – matematické nebo verbálně jazykové. Je proto potřebné rozlišit pojem nadání a talent.

Nadání – podle psychologického slovníku in *Laznibatová*¹⁸ chápeme jako:

- kvalitativně osobitý souhrn schopností, které podmiňují úspěšné vykonávání činnosti, součinnost schopností, které mají určitou strukturu a tím umožňují kompenzovat nedostatky určitých schopností, díky přednostnímu vývoji jiných schopností,
- všeobecné schopnosti, anebo všeobecné prvky schopností, které podmiňují možnosti subjektu, úroveň a osobitost jeho činností,

¹⁶ MÖNKS, F. J., YPENBURG, I. H. *Nadané dítě*. Praha : Grada, 2002, s.27.

¹⁷ WINNEROVÁ, E. 1996 in LAZNIBATOVÁ, J. *Nadané dieťa*. Bratislava : IRIS, 2001, s. 54-55.

¹⁸ LAZNIBATOVÁ, J. *Nadané dieťa*. Bratislava : IRIS, 2001, s. 57.

- rozumový potenciál, nebo inteligence, celostní individuální charakteristika poznávacích možností a schopností učit se,
- souhrn vloh, vrozených daností, projevů úrovně a osobitosti vrozených předpokladů,
- existence niterných podmínek na dosahování vynikajících výsledků činnosti.

Talent – „...týká se především speciálních schopností, to znamená jejich vysokou úroveň, ke které je potřeba vysoká míra originality a tvořivosti. Všichni jedinci, které lze označit jako talentované, nemají akademické nadání, což znamená, že jejich talent nekoreluje s vysokým IQ“¹⁹.

Následující dvě definice ukazují, do jaké míry je možné dělit talent a nadání:

- „Nadání ukazuje na studenta s vynikajícím potencionálem a schopnostmi v jedné nebo více oblastech (například intelektuální, umělecké nebo senzomotorické)“,
- „Talent ukazuje na vynikající výkon v jednom nebo více oborech lidské činnosti. Talent se vynoří ze schopností v důsledku učení.“

Tyto definice uznávají význam vrozené schopnosti a tím odráží rozdíl mezi schopností a výkonností a také přijímají důležitý vliv prostředí a dalších faktorů na rozvoj schopností²⁰.

2. 1 Modely nadání

S oddělováním pojmů talent a nadání jsme se mohli setkat ve starší literatuře. Moderní studie se již nezaměřují na přesné definování pojmů, ale spíše na komplexnější pohled na osobu nadaného jedince. Vytváří se obsáhle koncipované modely, zaměřené na osobnost nadaného. V těchto případech hovoříme o takzvaných multidimenzionálních přístupech.

Jde o úplné postihnutí nadání nebo talentu jako takových, z pohledu působení osobnostních faktorů a faktorů prostředí a častokrát i dalších proměnných, jako je například štěstí a náhoda²¹.

¹⁹ LAZNIBATOVÁ, J. *Nadané děti*. Bratislava : IRIS, 2001, s.57.

²⁰ URL <<http://www.det.wa.edu.au/curriculum-support/giftedandtalented/detcms/navigation/identification/characteristics-of-gifted---talented-students/>> [citováno 4. března 2011]

²¹ URL <http://www.nadanedeti.cz/index.php?stranka_id=16,> [citováno 20. října 2010]

2. 2 Osobnostně vývojové a sociokulturní modely nadání

Osobnostně vývojové a sociokulturní modely nadání se soustředí na celkovou osobnost nadaného dítěte a sledují faktory, které do procesu vstupují. *Mönks a Ypenburg*²² nám vymezují čtyři modely vysvětlující nadání:

- **modely založené na schopnostech** – schopnost vnímají autoři jako stabilní, tzn. v průběhu života neměnné. Proto již v raném věku dítěte lze zjistit, jakými schopnostmi oplývá a tyto zjištěné schopnosti jsou často vyjádřeny ve zvláštních výkonech až v dospělosti. Toto pojetí je hlavně založeno na dlouhodobém zkoumání amerického badatele *Luise M. Termana*, který sledoval vysoce nadané jedince a zjistil, že inteligenční kvocient zjištěný v raném věku se v průběhu života nemění. Toto pojetí vysvětlující nadání se dále opírá o *Marlandovu* definici: „ *Vysoce nadaní disponují reálnými potenciálními schopnostmi, které jsou výrazem jejich možností vysokých výkonů v intelektuální, kreativní, umělecké (hudební či výtvarné) nebo jiné specifické akademické oblasti, nebo výrazem jejich neobyčejných vůdcovských kvalit. Jsou to děti, které pro to, aby mohly uskutečnit svůj příspěvek pro sebe i společnost, vyžadují diferencovanou nabídku výuky a podnětná opatření, jaká v běžné škole obvykle nejsou k dispozici*“,
- **modely kognitivních složek** – tento model je zaměřen především na procesy zpracovávání informací, pro mnohé toto pojetí vyjadřuje kvalitu zpracování informací²³,
- **modely orientované na výkon** – pojetí, které zastává názor, že je velký rozdíl mezi vlohami, které člověk má a mezi realizací, využitím těchto vloh. Zde se jedná hlavně o rozpoznání těchto vloh. Literatura uvádí, že až 50 % vysoce nadaných dětí své vlohy nevyužije a to hlavně vlivem rodiny a okolí. Modely orientované na výkon se zabývají nejen výkonem jako takovým, ale také tím, co zapříčiňuje nebo naopak brzdí uskutečňování těchto vloh,
- **sociokulturně orientované modely** – přesná citace „Vycházejí z toho, že vysoké nadání se může realizovat jen za vhodného spolupůsobení faktorů individuálních a sociálních“²⁴.

²² MÖNKS, F. J., YPENBURG, I. H. *Nadané dítě*. Praha: Grada, 2002, s. 16.

²³ MÖNKS, F. J., YPENBURG, I. H. *Nadané dítě*. Praha : Grada, 2002, s. 17

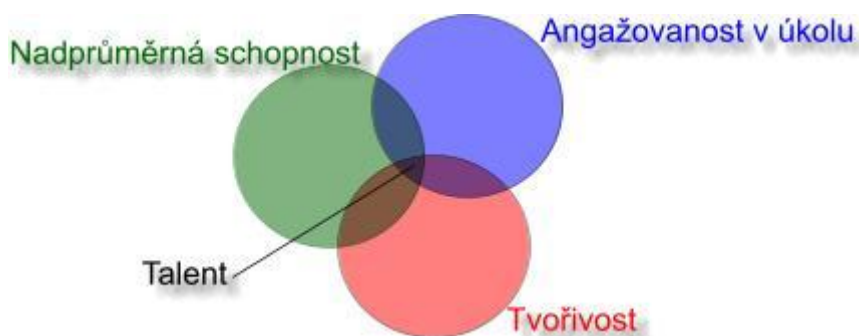
²⁴ MÖNKS, F. J., YPENBURG, I. H. *Nadané dítě*. Praha : Grada, 2002, s. 18

2. 2. 1 Renzulliho model tří kruhů

O vysokém nadání můžeme mluvit v případě, že jsou splněny tři základní podmínky, tzn. tři znaky osobnosti nadaného dítěte – intelektuální schopnosti, tvořivost a motivaci. Tyto tři faktory označujeme jako „triádu“.

„Více faktorový model: schopnost + tvořivost + motivace. Vysoké nadání lze poznat pouze tehdy, pokud se manifestuje, tj. když je vyjádřeno mimořádnými výkony nebo činnostmi“²⁵.

Obr. 2 Renzulliho tří-komponentový model²⁶



2. 2. 2 Mönksův triadický model nadání

Mönks doplnil Renzulliho tříkomponentový model o další faktory. O rodinu, školu a skupinu vrstevníků. Všechny tyto uvedené faktory pokládal autor za důležité při realizaci nadaných jedinců. Kládl důraz na spolupráci všech tří přidaných složek, na jejich kooperaci²⁷.

Podle něho je „vývoj dynamický a celoživotně probíhající proces. Interakce mezi individuálními předpoklady a sociálním prostředím určuje, jaké chování a jaké motivy chování se aktualizují a budou manifestovat“²⁸. V tomto modelu je nadání pojímáno jako

²⁵ MÖNKS, F. J., YPENBURG, I. H. *Nadané dítě*. Praha : Grada, 2002. s. 21.

²⁶ URL <http://www.nadanedeti.cz/index.php?stranka_id=16, >[citováno 2. března 2011]

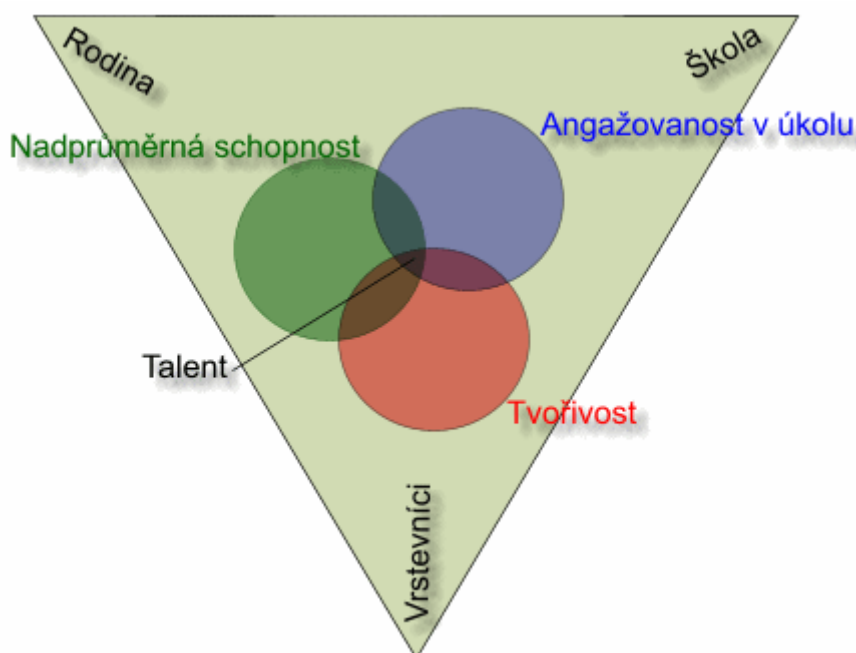
²⁷ LAZNIBATOVÁ, J. *Nadané dítěta*. Bratislava : IRIS, 2001. s. 65

²⁸ MÖNKS ,1987, s. 216 in HRÁBKOVÁ, L. *Nadání a nadání*. Praha : Grada, 2009. s. 81.

výsledek vzájemného působení vnitřních a vnějších faktorů. Celý model je chápán jako produkt ovlivňování mezi šesti komponenty.

Tři z nich náleží k výbavě dítěte – nadprůměrné schopnosti, kreativita, výkonová motivace-vytrvalost, které jsou determinované socializačními činiteli – rodina, škola a vrstevnická skupina. Nadání je výsledek působení všech těchto komponent²⁹.

Obr. 3 Mönksův triadický model³⁰.



2. 2. 3 Feldhusenova koncepce nadání

Autor měl velkou zkušenost s tvorbou a vedením speciálních programů zaměřených na nadané děti. Na základě této práce se domnívá, že důležité v problematice nadaných dětí je odhalení a stanovení základních osobnostních charakteristik, které jsou spojeny s mimořádným výkonem. K podání mimořádného výkonu je potřeba vzájemného působení

²⁹ HŘÍBKOVÁ, L. *Nadání a nadaní*. Praha : Grada, 2009, s. 81.

³⁰ URL <http://www.nadanedeti.cz/index.php?stranka_id=16>[citováno 28. února 2011]

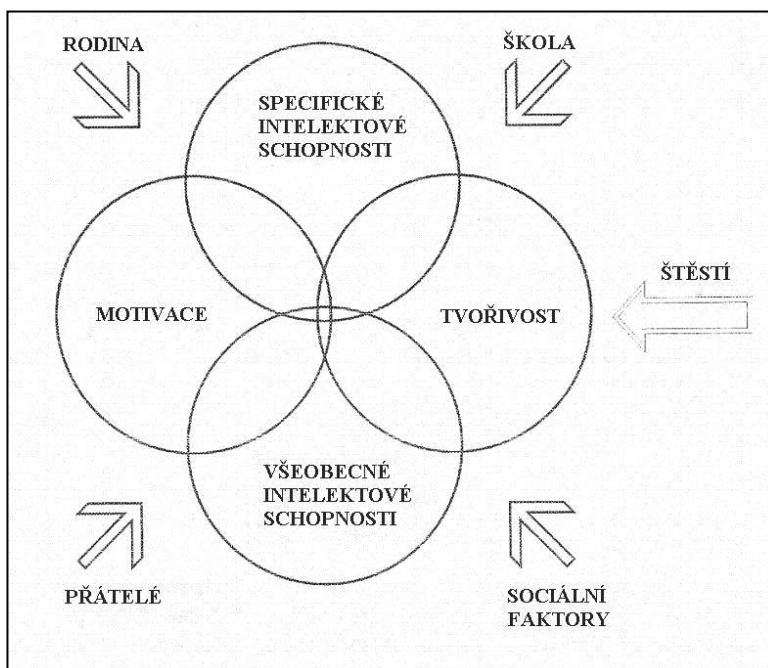
fyzických a psychických dispozic. *Feldhusenova*³¹ koncepce nadání obsahuje čtyři základní části:

- **všeobecné intelektové schopnosti** – tyto schopnosti umožňují získávání znalostí a informací a podporují formální myšlenkové operace,
- Co se týče intelektových schopností, tak chtěl autor předejít tomu, aby se hodnota Inteligenčního kvocientu pokládala za privilegovanou. *Feldhausen* toto odmítá a říká, že IQ bere jako jeden údaj z mnoha dalších, které nám mohou poskytnout celkový obraz o jedinci. Přesto jsou podle něj intelektové schopnosti podstatnou částí koncepcí nejen intelektového nadání,
- **speciální schopnosti pro určitou oblast (talent)** – tyto schopnosti pomáhají dosahovat mimořádných výkonů v určitých oblastech. V této oblasti je velmi těžké najít vhodné nástroje k posouzení a hodnocení výkonů a produktů činnosti ve speciálních oblastech. Podle autora by se jim mělo věnovat více pozornosti, a to z důvodu, že v mnoha speciálních oborech jde právě o klíčovou komponentu nadání,
- **výkonová motivace** – jde o sílu zájmů, úkolové orientace, energie, se kterou dítě plní úkoly a vstupuje do aktivit. Rozhodující roli v motivaci dítěte hrají rodiče nebo jiná významná osoba v okolí. Děti, které vykazují vysoké hodnoty výkonové motivace, jsou vhodné pro zařazení do speciálních programů pro nadané,
- **sebepojetí** – ukazuje do jaké míry je nadané dítě schopno porozumět samo sobě a získat vhled na své jednání a chování. Lidé, děti s odpovídajícím sebeobrazem a sebepojetím daleko častěji dosahují mimořádné výkony v různých oblastech.

2. 2. 4 Model E. Czeisela 4+4+1

E. Czeisel rozšířil vnitřní a vnější faktory a podmínky nadání. Velmi zdůrazňoval význam, jak všeobecných, tak specifických schopností pro nadání a zároveň rozšířil faktory prostředí.

³¹ HŘÍBKOVÁ, L. *Nadání a nadání*. Praha: Grada, 2009, s. 81 – 82.

Obr. 4 4+4+1 model *E. Czeisela*³².

2. 2. 5 Model A. J. Tannenbauma

Základní definici, kterou nám *Tannenbaum*³³ podává, zní takto: „*Pokud uvažujeme, že rozvinutý talent existuje pouze u dospělých, potom by navrhovaná definice nadání u dětí byla formulována tak, že značí jejich potenciál k tomu, aby se staly uznávanými umělci nebo významnými producenty myšlenek v oblastech činnosti, které zvyšují morální, fyzický, emocionální, sociální, intelektuální a estetický život lidství.*“

Tento model je také nazýván modelem psychosociálním. Sám autor k tomu ve své knize z roku 1991 (str. 42) píše, že by nebylo dobré si myslet, že nadání se dá charakterizovat pouze s psychologického hlediska. Přístup psychosociální se mu zdál dostatečně komplexní, aby pomohl pochopit mnohotvárnou podobu nadání a talentu.

Tannenbaum hovoří o sociokulturní prestiži, která má kategoriální a hierarchickou podstatu. Rozlišuje oblasti sociální, ekonomické, morální a výchovně vzdělávací. V jednotlivých oblastech existuje určitá struktura podle prestiže. Prestiž je určována společností a v jednotlivých oblastech dochází k různým postavením jednotlivých oborů, obory jedné oblasti nemusí mít stejnou prestiž. Tyto preference, ač nemusí být jasné, mají

³² LAZNIBATOVÁ, J. *Nadané dítě*. Bratislava : IRIS, 2001, s. 66.

³³ HŘÍBKOVÁ, L. *Nadání a nadání*. Praha : Grada, 2009, s. 124.

podle *Tannenbauma* určitou logiku a ta může pomoci v určitých způsobech klasifikace individuálních talentů jako typů nadání. Podle psychosociálního modelu nadání rozlišujeme čtyři druhy nadání:

- „vzácné“ nadání (scarcity),
- „obohacující“ nadání (surplus),
- „vymezené“ nadání (quota),
- „neobvyklé“ nadání (anomalous) ³⁴.

Tannenbaumův přínos pro výzkum nadání je z hlediska psychosociálního velmi významný. Zkoumá proces projevení nadání v dětství a faktory, které ovlivňují úspěšné využití potenciálu. Mluví tedy o příslibu (promise) a jeho naplnění (fullfilment). Úspěch této kombinace je závislý na mnoha faktorech, z nichž některé si vyjmenujeme:

- **nadprůměrná obecná inteligence (superior general intelligence)** – při definování tohoto faktoru se autor opíral o výzkumy *L. M. Termana*, který zjistil, že jedinci úspěšnější ve škole a později na trhu práce měli vysoké hodnoty inteligenčního kvocientu, to znamená, že skórovali v nejvyšších percentilech inteligenčních škál. Tyto výzkumy byly později ne zcela potvrzeny. Podle názoru *Tannenbauma* je však možné, že lidé s vyšší hodnotou inteligenčního kvocientu mohou mít předpoklady k lepší orientaci ve světě. Hlavně co se týče vyhodnocování a zpracovávání dat z prostředí
- **výjimečné speciální schopnosti (exceptional special aptitudes)** – speciální schopnosti lze rozeznat již v dětství. Děti nejprve tíhnou k určitým činnostem, což naznačuje zájem. Pokud tyto činnosti dítě samo vyhledává a vykonává, podporuje to rozvoj určitých speciálních schopností. Speciální schopnosti jsou určitým ukazatelem silných stránek dítěte, člověka a proto by se měli stát předmětem vzdělávání a cílené podpory,
- **neintelektové facilitátory (nonintellective facilitators)** – do neintelektových faktorů se zařazuje například výkonová motivace, sebepojetí a dovednosti meta-učení. Je proto předmětem diskuze hodnotit, které z těchto rysů jsou potřebné k podávání mimořádných výkonů v určité oblasti,
- **vlivy prostředí (environmental influences)** – environmentálními faktory, které přímo ovlivňují dítě a jeho vývoj jsou v první řadě rodina, vrstevníci a škola,

³⁴ HŘÍBKOVÁ, L. *Nadání a nadání*. Praha : Grada, 2009, s. 125.

- **náhoda, štěstí (chance or luck)** – poslední složkou jsou náhodné faktory, které jsou velmi specifické a mohou mít různý obsah u každého dítěte a dospělého. *Tannenbaum* rozlišuje čtyři skupiny náhodných faktorů.

Dalšími faktory, které na dítě působí, jsou vzdálenější, ale neméně podstatné instituce politické, ekonomické, právní a sociální.

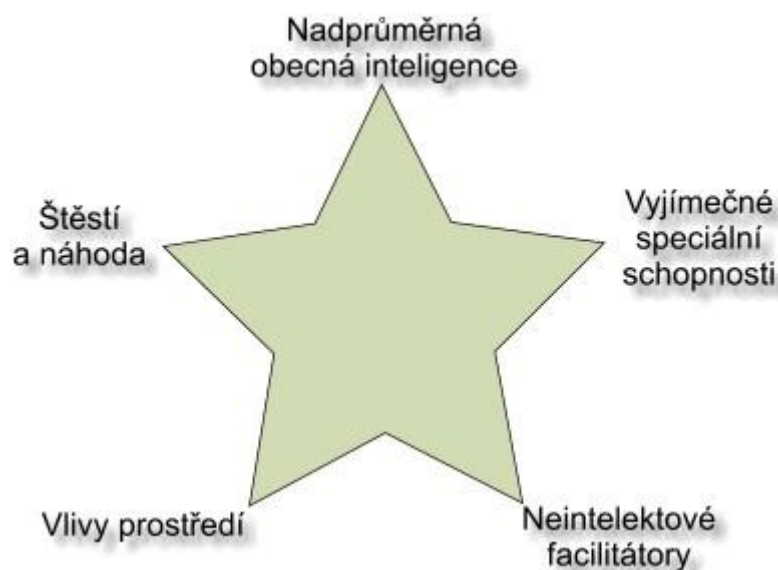
Každé z těchto prostředí svoji vlastní mírou působí na rozvoj určitého druhu nadání, a to v důsledku potřeb společnosti. Tato potřeba je definována množstvím investic. Co se týče rodiny, její místo v rozvoji nadání je velice důležité, i když autor odmítá názory, které staví rodinu do pozice jediné možné podpory při rozvoje nadání u dětí. *Tannenbaum* dává do popředí hlavně vztahové a motivační charakteristiky jako stimulace výkonu dítěte a jeho podpora. Podpora při rozvoji řečové složky a kvalitní zajištění podmínek pro učení. Zde uvádíme čtyři faktory, které autor³⁵ definoval:

- **šťastné náhody**, které se člověku přihodí. Vůči šťastným náhodám je člověk v pasivním stavu, to znamená, nemůže je nijak ovlivnit,
- **náhodné faktory**, pomáhající těm, kteří rádi experimentují a chtějí věcem porozumět, stávají se lidem, kteří jsou vůči světu aktivní,
- **náhodné faktory** neboli impulsy k tomu, že člověk ze zkušeností minulých je schopen rozpoznat zkušenosti nové,
- **náhodné faktory, stimulační individuální činnosti**, což znamená, že pokud se osoba chová obvyklým způsobem, tak dojde k propojení činnosti, kterou právě vykonává s oblastí, která je vzdálená a ve které je jedinec aktivní.

Koncepce je založená na tom, že žádná kombinace pouhých čtyř faktorů, nemůže nahradit chybění faktoru pátého. *Tannenbaum* se domníval, že model, který předložil ve svých pracích, pomůže lépe pochopit podstatu nadání a talentu³⁶.

³⁵ TANNENBAUM, A. J. (2003): Nature and Nurture of Giftedness. In: Colangelo, N., Davis, G.A., *Handbook of Gifted Education*. NJ: Pearson Education, s.45.

³⁶ HŘÍBKOVÁ, L. *Nadání a nadání*. Praha : Grada, 2009. s.

Obr. 5 Hvězdicový model Tannenbauma³⁷

2. 2. 6 Model M. Csikszentmihalyii

Dalším zajímavým modelem nadání patřícím do skupiny sociokulturních modelů je model *M. Csikszentmihalyii* profesora psychologie původem z Maďarska a jeho kolegy *R. E. Robinsona*. Definici nadání postavili na dvou základních postulátech:

- talent je výsledkem vzájemného vztahu mezi dovednostmi a schopnostmi člověka k určitým jednáním a činnostem a kulturně definovanými možnostmi pro tyto činnosti nebo jednání,
- Individuální dovednosti a schopnosti se mění během života, proto nejsou považovány za trvalý, stabilní rys. Změnu způsobuje jak osobnost daného jedince tak měnící se kulturní podmínky, které umožňují podávání výkonů. Proto se autoři domnívají, že dítě, které bylo považováno za zázračné v pěti letech, nemusí být označováno a bráno stejně v adolescenci nebo dospělosti.

„Klíčový je pojem oblast (domain). Oblasti jsou kulturně strukturované možnosti pro činnost, která vyžaduje určité senzomotorické a kognitivní dovednosti“³⁸.

³⁷TANNENBAUM, A. J. (2003): Nature and Nurture of Giftedness. In: Colangelo, N., Davis, G.A., *Handbook of Gifted Education*. NJ: Pearson Education, s.45.

³⁸CSIKSZENTMIHALYII, M., ROBINSON, R., E. 1986, s. 278 in HŘÍBKOVÁ, L. *Nadání a nadání*, Praha : Grada, 2009, s. 130.

Základní myšlenkou bádání obou vědců je definice inteligence, která nemůže existovat mimo svůj sociální kontext. Inteligence je zprostředkována biochemickými procesy nervového systému. Je prokázáno, že inteligence je tvořena procesy, které jsou unikátní v závislosti na adaptaci na unikátní, speciální prostředí. To, co je považováno v jedné kultuře za normální, může být v kultuře druhé považováno za prohřešek a naopak. Stejně tak je to i s inteligencí. Pokud se staví koncepce nadání na spočitatelnosti IQ, protože inteligence je vrozeně daná, tak se opomíná brát v úvahu sociálně kulturní kontextu vzniku a vývoje inteligence u jednotlivých jedinců.

2. 3 Druhy nadání

Vzhledem k širší pojmu nadání přistupují někteří autoři k rozlišení nadání. Autoři *DeHaan* a *Havighurst*³⁹ nám ve svých pracích předkládají zajímavý model nadání. Jejich rozdělení je zaměřeno na viditelné projevy schopností:

- **Intelektové schopnosti** – nejvíce souvisí se školní úspěšností, zahrnují verbální, početní, prostorové, paměťové schopnosti a faktory uvažování v rámci základních rozumových funkcí. Kombinace těchto schopností je základem pro další druhy talentů, jako například v umění nebo vůdcovství,
- **Kreativní myšlení** – zahrnuje schopnost rozpoznat problém, pružnost myšlení, schopnost tvořit myšlenky nebo produkty a vymýšlet nové využití objektů a materiálů,
- **Vědecké schopnosti** – jsou schopnosti využití čísel a algebraických symbolů. Nesou v sobě aritmetické uvažování, zvědavost ve světě přírody a schopnosti využívat vědeckých metod,
- **Vůdcovství ve společnosti neboli manažerské schopnosti** (leadership) - představuje způsobilost pomáhat skupině dosahovat vytyčených cílů a zkvalitňovat mezilidské vztahy. Je to důležitá vlastnost pro vedoucí osobnosti v průmyslu a ekonomice, v pracovních skupinách, profesních organizacích a mezinárodních agenturách,
- **Mechanické (zručné) schopnosti** - jsou úzce spjaty s talentem v umění, vědě a strojírenství. Úspěch spočívá ve schopnosti manipulace, prostorové představivosti a vnímání vizuálních vzorů, detailů, podobností a rozdílů.

³⁹ FOŘTÍK, V., FOŘTÍKOVÁ, J. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha : Portál, 2007, s.12.

3 Charakteristika nadaného dítěte

Charakterizovat typické vlastnosti nadaného žáka je důležité nejen pro pedagogickou a psychologickou praxi, ale také pro rodiče, kteří doma nadané dítě mají a často se v celé problematice neorientují. Samozřejmě se nadané děti od sebe liší, jako je originální každý člověk, tak i nadané dítě přes jakékoliv společné rysy s ostatními nadanými je originální a jedinečná bytost a tak je k nim i potřeba přistupovat. Uvedme si ale několik základních charakteristik dle různých autorů. Aby se představa nadaného dítěte stala reálnější.

Mnoho odborníků hovoří o nadaných dětech jako o dětech s velmi vysokým intelektovým potenciálem a s projeveným všeobecným kognitivním náskokem.

*Winnerová*⁴⁰ definuje nadané a talentované děti ve svém triadickém modelu:

- nadaní a talentovaní jedinci jsou předčasně zralí,
- potřebují minimální pomoc od dospělých na zvládnutí oboru, ve kterém se jejich nadání projevuje,
- chtějí vyniknout v oblasti, ve které jsou nadaní a této oblasti věnují všechny svůj volný čas bez nějakého vnějšího nátlaku⁴¹.

Mnohdy se popisy nadaných a talentovaných jedinců shodují, ale stále více odborníků se přiklání k tomu, že je třeba rozlišovat talent a nadání. Doktorka *Laznibatová* ve své knize *Nadané dieťa* zastává názor, že pro praktické potřeby je nevyhnutelné jednoznačně diferencovat intelektové a neintelektové formy nadání. Nadání chápe jako většina odborníků jako výjimečnou intelektovou způsobilost, přičemž u nadaných je možná dokázat výjimečně rozvinutou úroveň (pomocí spolehlivých diagnostických metodik) a tato úroveň je po delší období (několik roků) do vysoké míry konstantní⁴².

3.1 Overexcitability – nadměrná dráždivost

Podle *Juráškové* je dráždivost základním projevem, základní charakteristikou nadaného dítěte. Toto předpokládá na základě dotazníku polského psychologa *Dabrowského*. Polský psycholog *Kazimierz Dabrowski*⁴³ identifikovat pět těchto intenzit, které nazýval

⁴⁰ WINNEROVÁ in LAZNIBATOVÁ, J. *Nadané dieťa*. Bratislava : IRIS, 2001, s.58

⁴¹ LAZNIBATOVÁ, J. *Nadané dieťa*. Bratislava : IRIS, 2001, s.58.

⁴² LAZNIBATOVÁ, J. *Nadané dieťa*. Bratislava : IRIS, 2001, s.58.

⁴³ URL: <<http://giftedkids.about.com/od/gifted101/a/overexcite.htm>>[citováno 1.března 2011]

"overexcitabilities" nebo "supersensitivities": Psychomotorické, smyslové, emocionální, intelektuální a představivost. Nadané děti mají tendenci mít více než jednu z těchto intenzit, i když jedna je obvykle dominantní:

- **Psychomotorická senzitivita** – primárním znakem je přebytek energie. Děti s dominantní psychomotorickou senzitivitou neboli vnímavostí mají často přidruženou diagnózu ADHD, protože vlastnosti jsou velmi podobné,
- **Smyslová senzitivita** – hlavním znakem je zvýšená citlivost vše pěti smyslů - zrak, čich, chuť, hmat a sluch,
- **Emocionální senzitivita** – nadané děti se zvýšenou emocionální citlivostí jsou charakterizovány jako nadměrně citlivé, afektované, avšak mnohdy osamocené, což často vede k depresivním stavům,
- **Intelektuální senzitivita** – jde o citlivost nejvíce uznávanou v problematice nadaných dětí. Je charakterizována vysokou aktivitou mysli, myšlenek a přemýšlení o myšlení. Tyto děti chtějí odpovědi na hluboké myšlenky,
- **Představivost** - volná hra představivosti je primárním znakem představivosti. Živá představivost dětem umožňuje vizualizovat si různé možnosti a dospět ke kreativnímu řešení.

Obecně se dá říct, že nadané dítě charakterizují vysoké individuální schopnosti, motivace a tvořivost:

- **Vysoké individuální schopnosti** – jedná se o inteligenci daného jedince, která se měří pomocí inteligenčního nebo schopnostního testu. I když nelze vytyčit přesnou hranici, tak můžeme říct, že inteligence dané osoby je nadprůměrná. To znamená, že průměrná hodnota IQ se pohybuje kolem a nad hodnotou 130,
- **Motivace** – „Tato vlastnost znamená, že někdo má vůli a sílu provést určitou úlohu, anebo dokončit započatou práci, rovněž to znamená, že se člověk cítí být přitahován, že na něčem pracuje s potěšením“⁴⁴. To znamená, že musí být zapojena jak citová složka, tak složka kognitivní. Složkou kognitivní rozumíme to, že si člověk umí dělat plány a stanovovat cíle. Motivovaný člověk je také schopen podstoupit riziko a překonat faktory nejistoty – perspektiva budoucnosti,
- **Tvořivost** – schopnost být originální, neotřelý a uskutečňovat své nápady na základě produktivního a samostatného myšlení.

⁴⁴ MÖNKS, F. J., YPENBURG, I. H. *Nadané dítě*. Praha: Grada, 2002, s. 21.

Doktorka *Jurášková*⁴⁵ charakterizuje další podstatné znaky nadaných dětí:

- **Myšlení** – rychlé chápání, globální myšlení, intuice, kritické myšlení, schopnost argumentace,
- **Vysoká vnitřní motivace** – která se projevuje ve zvědavosti a zaujatosti problémem,
- **Hyperaktivita** – projevuje se jak motoricky, tak verbálně, rozdíly mezi tělesným a intelektuálním vývojem,
- **Perfekcionismus** – kladení si příliš vysokých cílů, odkládání řešení problémů, dichotomické řešení, a špatné přijímání prohry, vyhýbání se riskování
- **Introverze a problematický postoj k autoritám.**

3. 2 Typologie nadaných

Jak již bylo řečeno, pro úspěšný rozvoj a práci s nadanými dětmi je potřeba znát jejich základní charakteristiky. Na základě těchto charakteristik byl vypracován přehled typu nadaných dětí, žáků. Následující typologie *G. Betts* a *M. Neihart* charakteristiku ukazuje různé typy nadaných ve školním prostředí⁴⁶:

- **Úspěšný** – tento typ nadaných dětí tvoří největší část z nadaných žáků a proto je jednoduché je identifikovat. Mezi jejich základní charakteristiky patří perfekcionismus, poslušnost, neriskování, výborné studijní výsledky. Tito žáci dávají pozor, touží po uznání, jsou aktivní, dobře pracují, učí se s vynaložením co nejmenší námahy. Lze je pokládat za kompetentní, a šikovné, ale jejich problémem je zvýšená závislost a konformita⁴⁷. V tomto případě je nutná školní podpora ze strany učitelů, kdy se volí metody práce jako akcelerace, rozvoj nezávislých dovedností k učení a mentoring,
- **Vyzývavý** – tato skupina nadaných je zvláštní tím, že často zůstávají neidentifikované. Patří mezi tvořivě nadané. Jsou netrpěliví, mají nízké sebevědomí a nepravidelný výkon. Charakteristická je slabá sebekontrola. Jsou však velmi kreativní, spontánní. Jejich chování je rebelské a často velmi netaktní, takže se dostává do konfliktu s učitelem, kterého se nebojí opravovat. V kolektivu nebývají moc oblíbení, a to je frustruje. Často nejsou chápáni jako nadaní, ale jejich tvořivost a schopnost experimentovat je obdivuhodná. Mezi vhodné přístupy v práci s „vyzývavými“ je

⁴⁵ JURÁŠKOVÁ, J. *Základy pedagogiky nadaných*. Pezinok : Formát, 2003, s. 39.

⁴⁶ BETTS, G. T., NEIHART, M. *Profiles of Gifted and Talented*. In: *Gifted Child Quarterly*, 32, 1988, s. 248-253. Dostupné z www.araratcc.vic.edu. Srov. PORTEŠOVÁ, Š. *Typologie dětí*. Dostupné z www.nadanedeti.cz.

⁴⁷ Přístup k dětem podle individuálního psychického vývoje, Centrum inovativního vzdělávání, Olomouc: A&M Publishing, 2007, CHÁRA,P. *Jak pracovat s nadanými dětmi v českém vzdělávacím systému*, s. 161 – 164.

vysoká míra tolerance ze strany učitele, rozvoj sociálních dovedností a přímá a jasná komunikace,

- **Skrytý** – do této kategorie spadají častěji dívky, které se nechtějí odlišovat od ostatních. Popírají svůj talent a podceňují sebe sama. Buď je tento typ viděn jako vůdce anebo není rozpoznán. Mezi rysy patří nejistota, zmatenost a nízké sebevědomí. Střídají kamarády, což jim přináší změnu a snaží se sociálně začlenit. Důležitý je rozvoj flexibility, důkladná identifikace, vhodné umístění a poskytnout dítěti vzor a povzbuzení,
- **Ztracený** – škola je pro tyto děti nepodstatnou částí jejich života. Patří mezi „věčně nespokojené“ jedince, které lze charakterizovat pocity hněvu a vyhoření. Ve škole podávají průměrné až podprůměrné výkony a málo se zapojují do dění ve třídě. Jejich zájmy jsou přesměrovány mimo školní prostředí. Často jsou spolužáky odsuzovány a vnímány jako samotáři a odpadlíci. Při práci s nimi je vhodné zvolit alternativní přístupy a individuální program.
- **S dvojitou diagnózou, „dvakrát výjimečný“** – do této kategorie řadíme děti na jedné straně nadané a na straně druhé s některým handicapem nebo poruchou, kterou je nejčastěji specifická vývojová porucha učení, porucha chování a nebo Aspergerův syndrom. Identifikace žák s druhou diagnózou je pro něj zdrojem frustrace. Podává nevyrovnané výkony a má nízké sebevědomí. Často je ze strany učitelů vnímána jen jeho porucha a je považován za podprůměrného. Při práci s dítětem s dvojitou výjimečností je třeba klást důraz na silné stránky a volit alternativní přístupy. Je důležitá podpora asistenta pedagoga či speciálního pedagoga. Dítě s dvakrát dvojitou výjimečností se charakterizuje takto:
 - nadaní s poruchami sluchu a zraku;
 - nadaní s fyzickým handicapem;
 - nadaní s mentální retardací;
 - nadaní se specifickými poruchami učení;
 - nadaní, u nichž je identifikována podvýkonnost;
 - nadaní s ADD/ADHD;
 - nadaní se sdruženými poruchami⁴⁸,
- **Autonomní** - tyto žáci se naučili využívat školního prostředí k naplňování svých tužeb, ale na rozdíl od „úspěšných“ nemají potřebu být neustále první a v popředí. Mají dobré sebevědomí a rozvinutou sebeakceptaci. Číší z nich entusiasmus.

⁴⁸ URL: < http://nadani.zshalkova.cz/index.php?obsah=char_4 > [citováno 5. dubna 2011]

„Autonomní“ dítě se chce učit, chce vědět, k čemuž ho pobízí jeho silná vnitřní motivace, přičemž sleduje vlastní cíle. U těchto typů nadaných žáků je třeba učivo akcelarovat a je nutné rozvíjet dlouhodobé cíle ve studiu⁴⁹.

3. 3 Nejčastější problémové projevy nadaných dětí

U nadaných dětí se často vyskytují protikladné osobnostní charakteristiky, které jim mohou působit řadu osobních problémů a promítají se do jejich chování. V nejčastějších případech vyhledají rodiče odbornou pomoc při hledání vhodné vzdělávací cesty a vhodného výchovného působení pro nadané dítě. Mezi problémy, kterými se poradenská pracoviště zabývají, patří jak školní úspěšnost a zařazení do kolektivu, tak problémy nudy ve škole, se kterými se setkáváme hlavně u chlapců⁵⁰.

3. 3. 1 Problémy nadaných ve výuce

Mnohé problémy nadaných dětí se často projeví již ve výuce, ve školním prostředí, kde dítě tráví velkou část dne. Způsobení některých problémových projevů může zapříčinit asynchronní vývoj nadaných dětí, jejich specifické charakteristiky nebo nesprávný přístup ve výchovně-vzdělávacím procesu⁵¹.

*J. Jurášková*⁵² ve své přednášce vymezila následující problémy u dětí s mimořádným nadáním: hyperaktivita, odmítání instrukcí, negativismus, chytání za slova, nesouhlas, neochota spolupracovat, vlastní řešení, odmítání polovičních řešení, odkládání řešení, dichotomní myšlení, nespokojenost, afektivní reakce.

Hyperaktivita může souviset s ADHD – poruchou pozornosti a projevuje se jak v oblasti verbální (skákání do řeči, vykřikování), motorické (neklidné sezení, manipulace s předměty a rytmické pohyby), tak častěji v kombinaci obou oblastí zmíněných výše. Hyperaktivní projevy dítěte často souvisí s nepodnětným způsobem výuky, který způsobí,

⁴⁹ Přístup k dětem podle individuálního psychického vývoje, Centrum inovativního vzdělávání, Olomouc : A&M Publishing, 2007, CHÁRA,P. *Jak pracovat s nadanými dětmi v českém vzdělávacím systému*, s. 161 – 164.

⁵⁰ WIECZERKOWSKI, 1988, SILVERMAN, 1993 in HRÁBKOVÁ L. *Nadaní a nadání*, Praha : Grada, 2009, s.98 – 99.

⁵¹ JURÁŠKOVÁ, J. *Základy pedagogiky nadaných*. Pezinok : Formát, 2003, s. 99.

⁵² JURÁŠKOVÁ, J. *Základy pedagogiky nadaných*. Pezinok : Formát, 2003, s. 39.

že se dítě nudí. Dítě se projevuje většinou velmi hlučně, má neustálé dotazy, poznámky, vyrušuje ostatní při práci, vykřikuje, apod. *V dětské populaci je odhadován 3 – 10 % výskyt hyperaktivity, u chlapců je mnohem častější než u děvčat. Ve skupině nadaných dětí je uváděn dokonce 9,5 % výskyt této poruchy*⁵³. V celé řadě škol se ovšem nenudí jen mimořádně nadaní a talentovaní žáci, ale často větší část třídy, a to při nejrůznějších tématech či předmětech⁵⁴.

Perfekcionismus je podle Psychologického slovníku: „*sklon podat bezchybný, dokonalý výkon, sklon posuzovat se nadměrně přísně*“⁵⁵. U dětí s mimořádným nadáním je tato tendence velmi silná. Pokud žák nepřekročí limit, který si ve svém výkonu stanovil, může docházet k silným neadekvátním reakcím, jako je sebeobviňování, křik a výbuchy zlosti.

Tzv. „denní snění“ se u nadaných žáků objevuje v případě nezájmu o dění ve třídě, o probíranou problematiku. Velmi působí osobnost učitele, který neadekvátně, anebo nedostatečně motivuje dítě k činnosti.

Při **Supersenzitivě** se jedná o nečekané reakce na hladinu zvuku, světla, na hlasitou řeč, způsobené posunutou hranicí ve vnímání určitých podnětů. Supersenzitivita může způsobit problémy v kolektivu⁵⁶.

Mezi další problémy, které poradenská pracoviště řeší, patří **problémy s učením**, které často nastanou při přechodu dítěte, které se na základní škole nemuselo učit, na střední školu. Zde jsou na dítě kladeny mnohem větší nároky a těm, kterým stačila vynikající paměť a verbální schopnosti, nyní chybí studijní návyky. Problém nastává už při volbě střední nebo vysoké školy. **Multipotencialita** (schopnost podávat nadprůměrné výkony v mnoha oblastech), kterou se nadaní vyznačují, znamená obtíže při volbě a zaměření se na konkrétní obor.

*J. Laznibatová*⁵⁷ hovoří o různých problémových reakcích nadaných na problémy ve škole:

⁵³ LAZNIBATOVÁ, J. *Výskyt hyperaktivity u nadaných dětí*. In *Špecifika vývinu a realizácia potenciálu nadaných dětí* (sborník prac z IV. mezinárodní konference). Bratislava : ASKLEPIOS, 2005, s. 51-52.

⁵⁴ Přístup k dětem podle individuálního psychického vývoje, Centrum inovativního vzdělávání, Olomouc : A&M Publishing, 2007, CHÁRA, P. *Jak pracovat s nadanými dětmi v českém vzdělávacím systému*, s. 161 – 164.

⁵⁵ HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000. s. 405.

⁵⁶ JURÁŠKOVÁ, J. *Základy pedagogiky nadaných*. Pezinok : Formát, 2003, s. 101

⁵⁷ LAZNIBATOVÁ, J. *Nadané dítěta*. Bratislava : IRIS, 2001.s.95.

- **sublimace** – hyperaktivní dítě, výbušné, agresivní, které upoutává pozornost „šáškovaním“, tím projevuje svůj protest,
- **regrese** – uzavřené dítě, na první pohled ponořené jen do svého světa, nestěžuje si a nekomunikuje,
- **latence** – dítě, u něhož nebylo rozpoznáno nadání, dítě, které se bojí projevit, že ví něco víc než ostatní, stydí se za svoje znalosti, nechce vyčnívat nad ostatními.

Zvláštním problémem, který se v problematice nadaných nachází, je **možnost negativního dopadu na dítě, pokud je označeno jako „nadané dítě“, „nadaný žák“**. Toto označení může způsobovat potíže v sourozeneckých a vrstevnických vztazích. Výzkumy, které byly provedeny americkými vědci, jako jsou *A. Robinsonová, D.G.Cornell a I.N.Grossbergová* potvrdily, že děti, které byly ve škole pojmenovány jako nadané dítě, mají ve své rodině speciální statut.

Dle výzkumu rodiče častěji verbálně komunikují s nadaným dítětem, než s jeho sourozenci a tyto rodiny jsou prokazatelněji zaměřeny na výkon. Na druhé straně rodiny orientované na výkon poskytují méně prostoru pro vyjádření a projevení emocí. Pokud je v rodině dítě označováno za nadané, jsou viditelné potíže s adaptací a nepřizpůsobivostí dítěte a s rebelantstvím sourozenců. V mnoha případech si rodiče dítě idealizují a vytváří se u nich emoční závislost na tomto pojmenování. Nereálné představy rodičů a vysoká očekávání, která rodiče na své děti kladou, jsou často zdrojem problémů nadaného dítěte. Největší problém nastává v sociálních vztazích.

3. 3. 2 Problémy nadaných v sociální oblasti

V sociální oblasti můžeme u nadaného dítěte pozorovat problémy hlavně ve vztahu k vrstevníkům. Často jsou zájmy dítěte jiné než zájmy jeho spolužáků ve škole a proto častěji vyhledává kontakt se staršími a dospělými jedinci. Toto chování způsobuje konflikty. Existují dva typy nadaných dětí podle jejich chování v kolektivu. První typy jsou silnými osobnostmi, rádi by vedly a organizovaly a druhým typem jsou nadaní, spíše introvertní s nezájmem o děj ve skupině. O sociálních dovednostech nadaných jedinců pojednáme ve zvláštní kapitole.

4 Vzdělávání nadaných žáků

4.1 Školská legislativa a nadané děti

V první řadě se péčí, konkrétně různými přístupy vzdělávání mimořádně nadaných žáků zabývá školský zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004⁵⁸.

Vzdělávání mimořádně nadaných žáků je ve školské legislativě ukotveno ve vyhlášce číslo 73/2005 Sb. ze dne 9. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (části třetí, § 12-14).

„Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen „speciální vzdělávání“) a vzdělávání dětí, žáků a studentů (dále jen „žák“) mimořádně nadaných se uskutečňuje s pomocí podpůrných opatření, která jsou odlišná nebo jsou poskytována nad rámec individuálních pedagogických a organizačních opatření spojených se vzděláváním žáků stejného věku ve školách, které nejsou samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením (dále jen „běžná škola“)“⁵⁹.

Mezi podpůrné opatření dle vyhlášky patří využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, didaktických materiálů, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující vzdělávací potřeby těchto žáků⁶⁰.

Zájem o zvyšování kvality vzdělávání mimořádně nadaných žáků se v poslední době zvyšuje. Přibývá škol, které se této problematice věnují, avšak chybí ucelenější pojetí problematiky vzdělávání nadaných dětí. Ve školách je vzdělávání mimořádně nadaných uvedeno v Rámcovém vzdělávacím programu, který je závazný pro tvorbu Školních vzdělávacích programů, které by měly charakterizovat pojetí výuky zvolené jednotlivými školami.

Rámcový vzdělávací program ukládá školám *povinnost vymezit postoj ke vzdělávání a péči o skupiny dětí se speciálními vzdělávacími potřebami včetně dětí nadaných.*

⁵⁸ Možnostem přístupu se konkrétně věnuje § 17 až 19 zmíněného zákona

⁵⁹ Vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb. ze dne 9. února 2011

⁶⁰ Vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb. ze dne 9. února 2011

V *Rámcovém vzdělávacím programu* se uvádí, že „pro rozpoznávání a rozvíjení mimořádného nadání má základní vzdělávání zcela zásadní význam. Především jde o etapu vzdělávání, kterou prochází celá populace žáků, zároveň jde o období, které je dostatečně dlouhé pro systematické sledování žáků, pro rozpoznávání jejich nadání, pro vhodnou motivaci a rozvoj jejich nadání i pro možnost jejich uplatnění v konkrétních činnostech. Tito žáci potřebují specifickou péči a pomoc ze strany školy i rodiny, především při stimulaci a vytváření vhodných podmínek“⁶¹.

4. 2 Instituce a školy věnující se práci s mimořádně nadanými žáky v České republice

Škol a institucí, věnujících se problematice nadání je v České republice několik. Také stoupá počet škol, zřizujících speciální vzdělávací programy pro mimořádně nadané žáky či studenty. Cílem této práce není vytvoření seznamu škol a institucí věnujících se práci s nadanými, proto jmenujeme jen některé, o jejichž aktivitě je informovaná veřejnost a jejichž činnost je pro rozvoj vzdělávání nadaných podstatná.

4. 2. 1 Instituce

Centrum nadání je občanské sdružení vzniklé na popud manželů *Forťkových*, kteří se u nás problematice nadání dlouhodobě věnují. Nabízejí širší nabídku služeb rodinám, nadaným dětem a školám. Také pořádají semináře v rámci dalšího vzdělávání pedagogů⁶².

Společnost pro talent a nadání je kolektivní člen mezinárodní společnosti „European council for high ability“ - ECHA. V současné době se Společnost pro talent a nadání podílí zejména na řešení případů, které se vymykají ze státem nabízených možností, nebo je jejich řešení teoreticky v rámci platné legislativy, ale jeho realizace je ve stávajících podmínkách příliš obtížná⁶³.

⁶¹ *Rámcový vzdělávací program*. Dostupné z www.rvp.cz, s. 102-103.

⁶² URL <<http://www.centrumnadani.cz/centrum-nadani/o-nas.html>> [citováno 1. března.2011].

⁶³ URL <http://www.talent-nadani.xf.cz./cile_stan.htm>,[citováno 1. března.2011]

Dětská mensa poskytuje služby pro školy, jako například zakládání Herních klubů Mensy při školách. Pořádá letní campy pro děti a mládež a podporuje vytváření klubů pro nadané děti⁶⁴.

Centrum rozvoje nadaných dětí vzniklo v Brně při Fakultě Sociálních studií MU. Jeho hlavním cílem je zlepšit přípravu budoucích pedagogů a psychologů v rámci povinných univerzitních kurzů. Dále řeší integraci mimořádně nadaných dětí do běžné třídy a pomoc rodinám při hledání vhodného vzdělávacího programu⁶⁵.

4. 2. 2 Školy a školská zařízení

1. září 2007 začala při „**FZŠ Hájkova v Olomouci**“ fungovat první třída pro nadané žáky. V letošním roce již škola čítá pět tříd od prvního do pátého ročního prvního stupně ZŠ pro nadané žáky. Koncepce je založena na oddělené výuce nadaných žáků ve zvláštních třídách v rámci běžné základní školy. V listopadu roku 2010 se rozběhl projekt Zvyšování kvality vzdělávání mimořádně nadaných žáků na prvním stupni ZŠ, za přispění a podpory Evropských sociálních fondů v rámci projektů OPVK⁶⁶.

Realizují již 5 let alternativní vzdělávací program pro intelektově nadané děti formou studijních skupin. V „**ZŠ Malenovice**“ vyučují od školního roku 2007/2008 studijní skupinu mimořádně nadaných dětí – každé dítě je vzděláváno podle svého individuálního plánu, který je sestaven ve spolupráci s psychologem a speciálním pedagogem PPP Kroměříž⁶⁷.

Na „**ZŠ nám. Curieových a Gymnázium J. Patočky, Praha 1**“ od 1. 9. 2006 otevřeli studijní skupinu mimořádně nadaných dětí v 1. třídě, v projektu nadále pokračují. Ve třídě spolupracují třídní učitel a asistent pedagoga, žáci jsou rozdělováni dle dosahovaných kompetencí variabilně v jednotlivých výukových předmětech. Spolupracují s Centrem nadání⁶⁸.

⁶⁴ URL <<http://www.mensa.cz/nadane-deti/>> [citováno 1.března. 2011].

⁶⁵ URL <<http://www.nadanedeti.cz/>> [citováno 1.března.2011]

⁶⁶URL <<http://nadani.zshalkova.cz/>>

⁶⁷URL

<http://www.zsmalenovice.cz/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=7&Itemid=59>

[citováno 1.března. 2011]

⁶⁸ URL <<http://nadanedeti.com/>> [citováno 2.března.2011]

„ZŠ Máj II., České Budějovice“ je první školou v České republice, kde byla na popud paní doktorky Laznibatové ze Slovenska založena v roce 2005 třída pro mimořádně nadané děti. Ve třídách vždy učí dvě primární pedagožky⁶⁹.

4. 3 Formy práce s nadanými preferované na českých školách

Forem vzdělávání nadaných žáků existuje mnoho typů. V evropských a světových měřítkách existují podle některých autorů modely od úplné integrace až po segregaci.

Pokud se předpokládá, že nadaní všechno vždy zvládnou sami bez pomoci, jedná se o klamný názor. Bloom⁷⁰ poznamenal, že i přes vrozené charakteristiky či nadání nikdy nedosáhnou extrémní úrovně schopností, pokud jim nebude poskytnut systém dlouhotrvající intenzivní podpory, vzdělávání, výchovy a tréninku.

Weinert⁷¹ vytvořil rámec pro rozvoj a udržení talentu. Následující prvky by se měly objevovat v programech pro nadané: iniciace, nabídka, náročnost, podněty, poradenství a spolupráce.

V. Dočkal formuloval teoretické formy integrované edukace na:

- **Běžná třída s podpůrným učitelem pro nadané děti.** Ve třídě pracuje s dětmi specializovaný pedagog, který pro děti vytváří alternativní materiály. S dětmi pracuje na základě individuálních plánů,
- **Běžná třída se zabezpečenými odbornými konzultacemi.** Nadané dítě je vzděláváno v běžné třídě, kdy se o jeho rozvoj stará třídní učitel, který se snaží zajistit vhodné podmínky (rozšiřující materiály, alternativní úkoly). Učitel úzce spolupracuje a konzultuje s pedagogicko-psychologickou poradnou,
- **Běžná třída, ve které péči o nadané děti zajišťuje pouze kmenový učitel.** Tato forma edukace je zajišťována pedagogem, který má ve třídě identifikovaného nadaného žáka a pracuje s ním podle speciálního programu. Výše uvedená forma vzdělávání je realizována například v projektu 26, jehož autorem je V. Dočkal. „Podstata projektu spočívá v tom, že nadané děti, tolik kolik se jich v regionu v daném ročníku najde, jsou zařazeny do běžné třídy. Pracují podle běžných osnov, ale mají

⁶⁹ URL <<http://www.zsmaj2.cz/>> [citováno 1.března.2011]

⁷⁰ BLOOM in SEJVALOVÁ,J. *Talent a nadání*. Praha : IDM MŠMT, 2004, s.25.

⁷¹ WEINERT in SEJVALOVÁ,J. *Talent a nadání*. Praha : IDM MŠMT, 2004, s.25.

upravený učební plán (cizí jazyky, později informatika) a k dispozici podpůrného pedagoga. Podpůrný pedagog má na starosti několik tříd (2-4). Děti se účastní hodin s celou třídou, ale i oddělených hodin na vybrané předměty s rozšiřujícím programem. Na všechny oddělené hodiny nemusí chodit všechny nadané děti, záleží na jejich druhu nadání. Také děti „bystré a průměrné“, pokud se jim v některém předmětu daří, mohou oddělené hodiny navštěvovat také. V případě, že dítě, jehož talent se nevyvíjel podle očekávání a speciální program mu nevyhovuje, lze vyřadit bez toho, aby muselo opustit vlastní třídu. Program také umožňuje pružně zařadit během roku mezi nadané kteréhokoliv spolužáka kdykoliv během roku⁷².

- **Segregovaná forma výuky.** Segregovanou formu výuky je možno realizovat ve speciálních školách či třídách pro nadané žáky. První třídu u nás založila *Jolana Laznibatová*, mimo jiné také zakladatelka školy pro nadané v Bratislavě. Výhodou speciálních tříd pro nadané je homogenní skupina žáků, tudíž jsou jejich potřeby naplňovány v dostatečné míře. Výuka je akcelerována a dále obohacována, ve třídách pracuje podpůrný pedagog, asistent pedagoga. U nás se tento typ vzdělávání pro nadané začíná rozšiřovat. Vzniklé třídy, či školy, které tímto typem vzdělávají, jsme popsali výše. Tento typ vzdělávání je vhodný pro extrémně, mimořádně nadané jedince. Námitky z různých stran říkají, že tímto se děti separují od vrstevníků a propaguje se elitářství. Dopady segregace je možno snížit správným přístupem a zapojením nadaných žáků do života školy (školní parlament, organizace školních projektů... atd.). Dle *Dočkala* patří mezi další formy segregované edukace⁷³:

- **Speciální škola internátní.** Jako příklad můžeme uvést školu Open Gate, osmileté gymnázium internátního typu, taneční konzervatoře a sportovní školy.
- **Speciální škola s denní péčí.** Zde řadíme speciální školy s denní péčí, osmileté gymnázia a gymnázia matematická,

- **Kombinovaná forma výuky**

Různí autoři uvádí různé formy kombinované edukace nadaných dětí.

- **Speciální třída, přičemž část vyučování probíhá v běžné třídě.** Třída pro nadané žáky pracuje samostatně, ale některé předměty probíhají v běžné kmenové třídě. Tento typ vzdělávání vyhovuje sociálnímu vývoji nadaných dětí v segregované formě výuky.

⁷² DOČKAL, V. *Zaměřeno na talenty*, Nakladatelství Lidové noviny : Praha, 2005, s. 159

⁷³ DOČKAL, V. *Zaměřeno na talenty*, Nakladatelství Lidové noviny : Praha, 2005, s.160

- **Běžná třída, přičemž se část vyučování realizuje ve speciálních třídách nebo ve třídě vyššího ročníku.** Ve škole je pro lepší edukaci nadaných žáků zřízena speciální třída, ve které probíhá výuka nápomocná k prohlubování učiva. Tato forma může být také realizována ve formě výuky některých předmětů pro konkrétní žáky, ve vyšší třídě. Do tříd vyššího ročníku dochází žáci, kteří v daném předmětu vynikají, a akcelerace učiva je důležitá pro jejich dobrý rozvoj.
- **Běžná třída, přičemž část vyučování zabezpečuje odděleně speciální pedagog.** Nadaný žák je vzděláván v běžné třídě, přičemž část výuky zabezpečuje individuálně, či v menších skupinkách, speciální pedagog⁷⁴.

⁷⁴ DOČKAL, V. *Zaměřeno na talenty*, Nakladatelství Lidové noviny : Praha, 2005. s. 160-163.

5 Kognitivní vývoj nadaného dítěte

5.1 Vývoj nadaného dítěte v raném věku

Rozvoj nadaného dítěte od raného věku je dnes již opodstatněnou záležitostí. *H. Gardner (1999)* připisuje ranému dětství zvláštní význam, neboť právě období dětství výrazně ovlivňuje další rozvoj a život každého nadaného jedince⁷⁵.

Odborníci zdůrazňují, že mimořádné nadání je důležité rozpoznat, co nejdříve je to možné. Identifikace nadaného žáka je zdoluhavý proces. Prokazatelně je vývoj nadaného dítěte již v raném dětství (od 0 do 2 let) v mnohých aspektech nadprůměrný. Naučí se například rychleji sedět, chodit a mluvit. *W. Roedellová, N. Jacksonová a H. Robinsonová* potvrzují ve svém výzkumu, že 40 % nadaných dětí se naučí chodit ještě před dosažením jednoho roku⁷⁶.

Nadané děti jsou již v ranějším věku velmi čilé, až hyperaktivní, potřebují méně spánku než ostatní děti, jsou zvědavé, velmi rychle jsou schopny rozlišit lidi kolem sebe, tvary. Rády experimentují a intenzivně reagují na nové podněty. Významným ukazatelem rychlejšího vývinu u nadaných dětí je brzký nástup řečových dovedností - výrazná a plynulá řeč s bohatou slovní zásobou. Charakteristické je neúnavná rozumová a intelektuální činnost a vynikající paměť. Nadané děti v raném věku rády objevují a experimentují, v období okolo dvou až tří let začínají projevovat zájem o učení.

5.2 Nadané dítě v předškolním věku

Velký význam pro nadané dítě má správně podporovaný rozvoj v předškolním věku. V tomto období se dítě naučí procentuálně nejvíce. V předškolním věku se velice intenzivně rozvíjí poznávací procesy, jako vnímání, paměť, pozornost a představivost⁷⁷.

Brzký začátek čtenářských dovedností je považován za nejspolehlivější ukazatel nadání. Tuto charakteristiku můžeme nalézt asi u poloviny nadaných dětí. Objevuje se zájem o číslice a projevují se matematické schopnosti. Již v předškolním věku jsou schopné dlouhodobě pracovat s problémem a řešit jej. Rozumí abstraktním pojmům, chápou a vnímají vztahy

⁷⁵ GARDNER in LAZNIBATOVÁ, J. *Nadané dítěta*. Bratislava : IRIS, 2001, s.207.

⁷⁶ LAZNIBATOVÁ, J. *Nadané dítěta*. Bratislava : IRIS, 2001, s.207.

⁷⁷ ČÍŽKOVÁ, J. ,aj. *Přehledn vývojové psychologie*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2005, s. 69.

a zákonitosti, mají schopnost zobecňovat a metaforizovat. Časné intelektuální zájmy nejsou přiměřené věku, což je důsledek jejich zvědavosti a dychtivosti po nových informacích⁷⁸.

5.3 Nadané dítě ve škole

Mimořádně nadané dítě při vstupu do školy již umí počítat, číst a psát a mají široký rozsah zájmů. Do školy se těší a jsou připraveny se naučit novým věcem. Na tuto skutečnost často naráží mnoho učitelů, kteří na takovýto zájem nejsou připraveni, a proto je důležité uvědomit si, že úroveň a kapacita nadaného dítěte je jiná. Proto je nutné zvolit jiný přístup než k ostatním dětem.

Mezi všeobecné znaky charakterizující nadané dítě patří velká vitalita, aktivita, široké spektrum zájmů, bohatá slovní zásoba, používání cizích slov, výborná paměť a pozornost. Dítě je intelektuálně hravé a má množství originálních nápadů, projevuje se u něj originalita při řešení úkolů, převažuje divergentní způsob myšlení. Nadané dítě má často silně vyvinutý smysl pro estetické a umělecké cítění. Oproti ostatním dětem můžeme pozorovat náskok a vlastní pracovní tempo. Nudí se při běžných úkolech, zajímá je velké množství otázek ve velkém rozsahu, od náboženství, přes politiku až k filozofii. Umí velice obratně argumentovat a obhájit svůj názor.

Je u nich patrná nevyrovnanost mezi tělesným a intelektuálním vývojem. Mnohé nadané děti se vyhýbají pohybu a tělesným aktivitám. Problémy se vyskytují i v realizaci jemné motoriky⁷⁹.

V následující tabulce si uvedme rozdíly mezi dítětem nadaným a bystrým, která nám pomůže pochopit důležitost správné identifikace nadaného dítěte pro lepší práci ve školním prostředí.

⁷⁸ PIIRTO, J. *Talented Children and Adults – Their Development and Education*. New Jersey : Prentice – Hall, 1999.

⁷⁹ MACHŮ, E. *Rozpoznávání a vzdělávání rozumově nadaných dětí v běžné třídě základní školy*. Brno : Masarykova univerzita, 2006.

Tab.1 Rozdíly v projevech nadaného a bystrého dítěte⁸⁰.

bystré dítě	nadané dítě
umí odpovědět	klade otázky
zajímá se	je zvědavé
má dobré nápady	má neobvyklé nápady
snaží se dobře zvládnout zkoušky	i když se nesnaží, udělá dobře zkoušky a testy
odpovídá na otázky	zajímá se o detaily, rozpracovává je a dokončuje
je vůdcem skupiny	je samostatné, často pracuje samo
lehko se učí	všechno už ví
je oblíbené u vrstevníků	vyhovuje mu společnost starších dětí a dospělých
chápe významy	samostatně tvoří závěry
vymýšlí úkoly a úspěšně je plní	iniciuje projekty
přesně kopíruje zadané úlohy	vytváří vlastní řešení
cítí se dobře ve škole	cítí se dobře při učení
Přijímá informace	využívá informace
dobře využívá naučené	hledá nové možnosti využití naučeného, experimentuje
má dobrou paměť	má dobrý předpoklad
je spokojené s vlastním učením a jeho výsledky	je velice sebekritické

⁸⁰ LAZNIBATOVÁ, J. *Nadané dítěta*. Bratislava : IRIS, 2001, s. 87.

6 Emocionální a sociální vývoj dětí s mimořádným nadáním a jejich osobnostní charakteristiky

V této kapitole se budeme věnovat emocionálnímu a sociálnímu vývoji dětí s ohledem na jejich osobnostní charakteristiky. Cílem je poskytnout ucelenější obraz o sociálních kompetencích, kterými jsou nadané děti obdařené, a v praktické části se pokusíme předložit návrhy na rozvoj těch kompetencí, které je zapotřebí rozvinout lépe.

O nadaných dětech existuje několik mýtů. Uvedeme ty, které se kromě jiného týkají jejich sociálních schopností:

- nadané dítě se uplatní i bez pomoci jiných,
- jsou od přírody individualisté, samotáři, kteří si vystačí sami a nikoho nepotřebují,
- jejich mimořádné schopnosti budou vždy náležitě oceňovány, jak ze strany školy, spolužáků, tak rodiny,
- vychutnávají si pocit, když si z nich ostatní berou příklad,
- musí být zodpovědnější než ostatní,
- nejdůležitější je pro ně vysoké nadání⁸¹.

Existuje mnoho studií a programů, které se snažily zajímat o potřeby nadaných jedinců v kognitivní oblasti. Nadaným byl poskytován prostor, aby mohli rozvíjet své nadání dostatkem učiva a přínosným způsobem vzdělávání. Avšak se stále více ukazuje na to, že je potřeba reflektovat specifické sociální a emocionální potřeby nadaných dětí. Pozoruhodnou klasifikaci sociálních a emocionálních potřeb vytvořil americký psycholog *J.T.Webb*⁸². Podle něj existují dva zdroje problémů u nadaných dětí. Jsou to příčiny **endogenní a exogenní**. Mezi exogenní příčiny zařazuje problémy socio-emocionální povahy, znamenající pro nadané dítě konflikt s vnějším prostředím (neodhalené problémy ve škole, napětí mezi konformitou a individualitou). Endogenní problémy vznikají z faktu, že je dítě nadané. Jejich řešení je o to složitější, že přímo souvisejí s projevy nadání. Mezi příčiny můžeme zařadit synchronii, perfekcionismus, vrstevnické vztahy, strach z neúspěchu, multipotencialita a existenciální deprese.

⁸¹ LAZNIBATOVÁ, J. *Nadané dítěta*. Bratislava : IRIS, 2001, s. 70.

⁸² SEJVALOVÁ, J. *Talent a nadání*. Praha : IDM MŠMT, 2004, s.24.

6. 1 Emocionální a sociální vývoj nadaného dítěte v předškolním věku

O nadaných se tvrdí, že jsou to děti šťastné, suverénní a mají vysoké sebevědomí. Ukazuje se, že to není úplně pravda. Jednou z mála studií, která se zabývá emocionálním a sociálním vývojem nadaných dětí v předškolním věku, je studie *E. Gordona, A. Thomase a S.Chesse*⁸³, kteří získávali informace přímo od učitelek v mateřských školách. Na základě výzkumu se děti rozdělují do čtyř kategorií:

- děti otevřené, pozitivně naladěné, které rychle reagují na nové situace,
- děti přizpůsobivé, které se zpravidla dobře zapojí do skupiny,
- děti váhavé, nejprve stojící na okraji, postupně se však začlení do kolektivu,
- děti uzavřené, jejichž postoj je často negativní a potřebují více času na adaptaci.

Nadané děti označeny jako děti uzavřené, byly označeny jako průměrně nadané, přičemž šlo o děti vysoce nadané. Potvrdilo se, že častěji byly nadané děti označeny jako uzavřené. *„V tom je vystihnout problém nadaných dětí vůbec: všeobecně se pozitivněji hodnotí takové vlastnosti, které jsou pro běžnou populaci přijatelnější, akceptovatelnější a jsou mírou dobré přizpůsobivosti, sociability. Přitom nadání bývá často skryté za méně akceptovatelnými vlastnostmi dětí.“*

Obecně mají nadané děti v předškolním věku lepší představu o tom, jak řešit sociální konflikt, či jakým způsobem komunikovat a spolupracovat, než ostatní děti. Ale tyto schopnosti se v sociálním projevu těchto dětí neukazují. Nadané děti častěji vyhledávají kamarádství a přátelství u dětí podobného mentálního věku, ne chronologického.

V předškolním věku se u nadaného dítěte mohou objevit problémy v komunikaci, v chování a obecně v projevech dítěte. Tyto problémy jsou způsobené mylnou představou mnohých rodičů, psychologů a dětských lékařů, že není dobré děti v tomto věku podporovat v intelektuální činnosti – ve čtení, psaní, počítání, aby nepřišly o své dětství. Dítě pak reaguje na nenaplnění svých potřeb frustrací. Nechce komunikovat, je více uzavřené, anebo může nastat druhý extrém, začne být hyperaktivní, impulzivní a nereaguje na pokyn autority.

⁸³ LAZNIBATOVÁ, J. *Nadané diéta*. Bratislava : IRIS, 2001. s. 232.

Takovéto dítě je označeno „nálepkou“ nezralé dítě. V tomto případě se doporučuje nechat dítě rozvíjet své zájmy a v mnohých případech jej zařadit i dříve do školy⁸⁴.

V rámci přípravy na sociální zralost je třeba u dětí rozvíjet těchto pět aspektů:

- **nezávislost** – děti se učí vytvářet si strategie jak pomoci sám sobě, pochopit své vlastní aktivity a schopnost uskutečňovat svoje plány,
- **sebejistota** – učí se obhajovat nenásilně svoje práva a vyjadřovat svoje potřeby bez slz a napětí,
- **sociální citlivost** – učí se chápat potřeby a pocity druhých lidí, učí se jak kolektivně pracovat a jak své chování zaměřit na pomoc druhým,
- **sociální kontakty** – učí se aktivně komunikovat s jinými a používat různé komunikační strategie, učí se vhodným způsobem prosazovat svoje vlastní potřeby a zájmy ve skupině,
- **řešení problémů** – učí se akceptovat rozdílné názory a řešit konflikty bez použití fyzického násilí⁸⁵.

6. 2 Emocionální a sociální vývoj nadaného dítěte ve školním věku

Nadané dítě ve školním věku se projevuje značnou citlivostí a zranitelností, která je způsobena jeho zvýšenou schopností vnímat věci a jevy, které ostatní ani nezaregistrují, s velkou intenzitou. Jsou velmi citlivé, emocionálně a dokonce i fyzicky. Na tyto stavy může mít velký vliv jejich zvýšená představitivost a obrazotvornost⁸⁶. Projevuje se u nich zájem o filozofické a sociální otázky – zajímají se o otázky týkající se spravedlnosti a nespravedlnosti. Jejich chování je perfekcionista a velmi sebekritické avšak energické. S tím souvisí zvýšená úzkostlivost a emocionální labilita. Nadané dítě se vyznačuje specifickým, mnohdy od vrstevníků nepochopeným smyslem pro humor. Proto lépe vychází s dospělými, rodiči a učiteli⁸⁷. Zajímavým jevem je velká vnitřní motivace, kterou nadaní oplývají.

⁸⁴ LAZNIBATOVÁ, J. *Nadané dítěta*. Bratislava : IRIS, 2001.s. 237.

⁸⁵ LAZNIBATOVÁ, J. *Nadané dítěta*. Bratislava : IRIS, 2001.s. 233.

⁸⁶ HŘÍBKOVÁ, L. *Nadání a nadaní: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školní praxi*. Praha : Grada, 2009

⁸⁷ URL: BAINBRIDGE, C. *Characteristics of Gifted Children*

<<http://giftedkids.about.com/od/gifted101/a/giftedtraits.htm> > [citováno 2.března.2011]

Charakteristiky, týkající se sociálního a emocionálního chování, popisuje *J.Laznibatová*⁸⁸ takto:

- nadané děti nejdou vždy za každou cenu s názorem většiny, jsou nekonformní s vlastními názory,
- jsou výrazně individualistické, nejsou schopné nekriticky přijmout myšlenku autority, jsou velmi kritické,
- přátelí se se staršími dětmi, vyhledávají společnost dospělých,
- intelektuálně jsou zralejší, vyspělejší, ale také citlivější a tím zranitelnější, jejich organismus a psychika jsou křehčí, mají jiný metabolismus a na činnost vynakládají více energie,
- emocionální a sociální zralost není na stejné úrovni jako intelekt,
- tresty a přísné vyžadování disciplíny velmi negativně působí na osobnost nadaného dítěte.

A proto je potřeba v emocionální oblasti vytvářet podmínky na získávání zkušeností které:

- podporují odvahu při kladení otázek,
- zvyšují připravenost vytvářet nečekané hypotézy,
- zvyšují připravenost riskovat.

V sociální oblasti by se nadaným dětem mělo pomáhat:

- aby se učily vážit si druhých lidí a vycházet s nimi,
- aby se naučily akceptovat úlohu vedoucího,
- aby přijímaly svoji úlohu bez arogance nebo studu⁸⁹.

6. 3 Specifické problémy v emocionální a sociální oblasti

Nadané děti nelze posuzovat podle jednoho měřítka, každé dítě je osobité a jeho projevy jsou specifickými projevy jeho osobnosti. Přesto byly zjištěny některé charakteristiky, které jsou nadaným dětem v emocionální a sociální oblasti podobné.

⁸⁸ LAZNIBATOVÁ, J. *Nadané dítěta*. Bratislava : IRIS, 2001. s.249.

⁸⁹ LAZNIBATOVÁ, J. *Nadané dítěta*. Bratislava : IRIS, 2001.s.153.

6. 3. 1 Emocionální oblast

Z problémů, které mohou nadanému dítěti přinést jeho specifické charakteristiky v emocionální oblasti, patří přecitlivělost (oversensitivity) a chudé interpersonální vztahy (poor interpersonal resensitivity). Přecitlivělost se často projevuje ve stresových situacích, kdy se dítě cítí osamělé, trpí pocitem viny za „přemoudřelost“, která je mu přisuzována. S tím souvisí zkreslené sebepojetí, které se může projevit uzavřeností a těžší přizpůsobivostí. Nadané dítě se v emocionální oblasti může projevit uzavřeností, introverzí, sníženou adaptabilitou, zvýšenou afektivitou až hyperaktivitou, které mohou vést až k projevům agresivity.

*J.Laznibatová*⁹⁰ uvádí, že dalšími projevy je i zvýšená plačtivost a prudké reakce úzkosti a strachu. Přičemž jsou jejich strachy založené na reálných představách, týkajících se ztráty rodičů, nehody, nebo opuštění rodičem.

*W. Limontová*⁹¹ navrhuje zaměřit se v emocionální oblasti u nadaných dětí na tyto tři aspekty:

- formování emocionální odolnosti,
- rozvíjení interpersonální komunikace a dovedností,
- rozvíjení a upevňování tvořivého potenciálu.

6. 3. 2 Sociální oblast

Autorka *L. K. Silvermanová*⁹² věnující se četným výzkumům v oblasti sociálního chování nadaných vymezuje sociální vývoj takto: „*uvědomování si sociálně akceptovatelného chování, radost z druhých lidí, starost a soucítění s lidmi a rozvoj vzájemně obohacujících se vztahů s několika spřízněnými dušemi.*“

Sociální vývoj by měl vést k sebeaktualizaci jedince, ne ke konformitě, které se často nadaní jedinci brání. Spektrum problémů v sociální oblasti přechází od problémů ve zvládnání sociálních kontaktů s okolím, přes selektivní komunikaci, prosazování svých názorů,

⁹⁰ LAZNIBATOVÁ, J. *Nadané dítěta*. Bratislava : IRIS, 2001, s.267.

⁹¹ LIMONTOVÁ, 1994 in LAZNIBATOVÁ, J. *Nadané dítěta*. Bratislava: IRIS, 2001, s.275.

⁹² SILVERMANN, 1993, s. 644 in HRÍBKOVÁ, L. *Nadání a nadaní*. Praha : Grada, 2009, s.147

neochotu akceptovat požadavky okolí až po zvýšenou kritičnost k dospělým a neochotu podřizovat se příkazům.

*E. Pendarvisová a kol.*⁹³ shrnula sociálně emocionální problémy, které mohou u nadaného dítěte nastat:

- bizardní nebo sebedestruktivní chování,
- neadekvátní ego – vývoj,
- rezistentnost vůči změnám, horší přizpůsobivost,
- vážné problémy v rodinné interakci,
- neporozumění si s dětmi stejného věku,
- limity dětských schopností v interakci s dospělými.

6. 4 Nadané dítě ve vrstevnické skupině

Na jedné straně se objevují informace, že nadané děti jsou spíše spolužáky odmítané až sociálně izolované a na straně druhé jsou informace, že jsou v kolektivu oblíbené a mají ve skupině dominantní postavení. Výzkum *J. A. Tannenbauma*⁹⁴ ukázal, že v pubertálním věku závisela oblíbenost nadaného žáka na jeho oblíbenosti a angažovanosti ve sportu. Zatímco menší nadané děti jsou často v kolektivu stranou a jejich vztahy se spolužáky jsou problémové.

Nadané dítě by chtělo být akceptováno, takové jaké je, spolu s tím vyžaduje specifický způsob komunikace a akceptace. Udržují bezprostřední kontakty s jinými tak, jak jim samým to vyhovuje. Jednou z charakteristik nadání je sociálně – emocionální nevyrovnanost vývoje. Když je oblast intelektu vysoce vyvinuta, tím se v emocionální oblasti projevuje větší nezralost. Emocionalita a sociabilita mnohokrát rozhoduje o úspěchu ve škole ve větší míře než podané výkony⁹⁵.

„Vrstevnické vztahy jsou pro vývoj dítěte zásadní, protože interakce s vrstevníky umožňuje kognitivní vývoj, kultivaci sociálních dovedností, vývoj sebepojetí a utváření morálních a sociálních hodnot. Navíc se dá předpokládat, že děti, které jsou nepopulární mezi

⁹³ PENDARVIS, 1990 in LAZNIBATOVÁ, J. *Nadané dítěta*. Bratislava : IRIS, 2001.s. 278

⁹⁴ HŘÍBKOVÁ, L. *Nadání a nadání*. Praha : Grada, 2009. s.141.

⁹⁵ LAZNIBATOVÁ, J. *Nadané dítěta*. Bratislava : IRIS, 2001.s. 264.

svými vrstevníky a jsou spíše v sociální izolaci ve třídě, budou mít v budoucnu pravděpodobně potíže s navazováním přátelských a partnerských vztahů“⁹⁶.

Přijetí vrstevnickou skupinou není jednotný jev, ale jedná se o jev rozmanitý. Postavení nadaného žáka ve třídě a jeho popularita vyplývá z jeho školní prestiže.

6. 5 Osobnost učitele, vychovatele

Osobnost učitele je důležitým faktorem v sociálním vývoji nadaného dítěte. Správné, anebo špatné vedení může velmi ovlivnit postavení nadaného dítěte ve vrstevnické skupině, ve třídě.

C. J. Maker uvádí seznam znaků dobrého učitele nadaných dětí⁹⁷:

- osobnostní zralost, zkušenost, sebedůvěra,
- vysoká inteligence,
- orientace na výkon,
- intelektuální zájmy,
- pozitivní přístup k nadaným dětem,
- systematické a vhodné (přiměřené) zacházení,
- podnětnost a nápaditost,
- smysl pro humor,
- nedirektivní podpora aktivit v učení,
- plné pracovní nasazení.

Na závěr této kapitoly uvedeme tabulku *J. Laznibatové*⁹⁸, ve které shrnuje možné disproporce ve vývoji nadaných dětí.

⁹⁶ HŘÍBKOVÁ, L. *Nadání a nadaní*. Praha : Grada, 2009, s.141.

⁹⁷ Srov. LAZNIBATOVÁ, J. *Nadané děti*. Bratislava : Iris, 2003, s. 148-149.

⁹⁸ LAZNIBATOVÁ, J. *Nadané děti*. Bratislava : IRIS, 2001, s.244.

Tab. 2. Disproporce v dispozicích nadaných dětí⁹⁹

vysoká úroveň	nižší úroveň
psychický vývoj	tělesný vývoj
intelektová úroveň	emocionálně-sociální úroveň
verbální složka intelektu	neverbální složka intelektu
zrychlené myšlení a řeč	pomalé psaní, slabé grafomotorické projevy
Logické myšlení, brilantnost úvah	mechanické myšlení, získávání poznatků
Logické, problémové učení	klasické, pamětní učení
tvořivost, nové originální prvky řešení problémů	klasické chápání a použití ověřených vzorů a modelů
Potřeba nových informací	držení se předepsaného, osnovami určeného učiva
zájem o řešení komplikovaných, neznámých úloh	upřednostňování mechanických, jednotvárných a lehkých úloh

⁹⁹ LAZNIBATOVÁ, J. *Nadané diétá*. Bratislava : IRIS, 2001, s. 244.

7 Výzkumná část

Výzkumná část práce je zaměřena na sledování sociálních kompetencí, kterými disponují žáci mimořádně nadaní navštěvující Fakultní základní školu Olomouc, Hálkova 4. Pro žáky jsou zde zřízeny třídy s rozšířenou výukou skupiny předmětů.

Cílem práce je zjistit, jakým způsobem lze posilovat tyto sociální kompetence u nadaných dětí. Autorka pracuje již třetím rokem na této škole jako asistentka pedagoga v těchto speciálních třídách, a proto vychází ze zkušeností, které při této práci s mimořádně nadanými nabyla. Podle výzkumů¹⁰⁰ se u nadaných dětí častěji vyskytuje rozdíl mezi intelektuální a sociálně-emocionální oblastí jejich osobnosti, hůře snášejí kritiku a jsou výrazněji individualistické. Touží být nekonformní, originální a proto se setkávají s nepříjetím ve vrstevnické skupině. Ve třídách mimořádně nadaných žáků jsme pozorovali, jakým způsobem se k sobě chovají, jak spolu komunikují a řeší problémy. Zjistili jsme, že u žáků mimořádně nadaných se často objevuje nízká schopnost tolerance vůči chybám ostatních spolužáků. Na chyby ostatních velice často upozorňují přede všemi. Vždy se ve třídě najdou žáci, kteří jsou z kolektivu vyčleněni na základě nízké výkonnosti nebo z důvodu odlišnosti.

Cílem práce bylo představit možnosti práce s mimořádně nadanými dětmi. Tyto možnosti ukázat v projektu, který byl vypracován na základě poznatků v teoretické části práce a na základě zkušeností práce s nadanými žáky.

Projekt je sestaven do 10 částí, které na sebe volně navazují. Jeho cílem je hravou formou podpořit sociální vazby mezi žáky ve třídě a rozvinout určité sociální kompetence jako například rozvoj empatie a percepční sociální senzitivity. Naučit žáky přirozenosti v navazování kontaktů a učení adekvátním formám komunikace. Projekt pomáhá rozšířit škálu sociálních dovedností, například při řešení sociálních konfliktů.

Tento projekt využívá prvky dramatické výchovy, dramaterapie, arteterapie a muzikoterapie. Projekt byl prováděn ve čtvrté třídě s rozšířenou výukou skupiny předmětů pro mimořádně nadané žáky.

Cílem práce je zjistit, jak je možné pomocí projektu na posilování pozitivních sociálních vazeb a na rozvoj emocionálního vyjádření, posílit vazby mezi dětmi navzájem

¹⁰⁰ LAZNIŠATOVÁ, J. *Nadané děti'a*. Bratislava : IRIS, 2001. s.249.

a mezi nadaným a jeho vrstevníkem v jakékoliv jiné skupině. Projekt je uzpůsoben tak, aby bylo možno provádět jej přímo ve třídě pro nadané děti, ale také pro třídní kolektivy, do kterých jsou mimořádně nadaní integrováni. Tímto výzkumem se snažíme postihnout problematiku nadaných, ve které panuje řada rozdílných závěrů, a také mnoho mýtů o této populaci. A také poskytnout pedagogům, či jiným pracovníkům s touto skupinou dětí, materiál, se kterým by mohli pracovat na rozvoji sociální kompetencí svých žáků.

7.1 Výzkumné předpoklady

Třída, kterou nadaný žák navštěvuje a ve které tráví mnoho času, žáka velmi ovlivňuje. Má vliv na jeho osobnostní rozvoj a rozvoj jeho postojů ke světu. Proto je důležité objasnit, jaký postoj má nadaný žák ve své třídě, a jaký postoj zaujímá třída vůči žákovi. Ve třídách probíhá mnohostranné ovlivňování. Jak rodina, tak třída má vliv na sociální a morální rozvoj žáka a na jeho další život. V práci se zaměřujeme na rozvoj sociálních dovedností nadaných žáků. Klademe si různé otázky. Je u nadaných dětí třeba více pracovat na utužení kolektivu než u kolektivu dětí běžné populace? Mají nadané děti zájem na tom, prohlubovat své dovednosti v sociální oblasti? Můžeme pokládat mýty o nadaných za pravdivé? Jsou nadaní opravdu tak velcí individualisté, jsou nepřizpůsobiví a sociálně nezralí? Na základě výzkumných předpokladů jsme si stanovili následující hypotézy.

7.2 Výzkumné hypotézy

Na základě studia teoretických poznatků o nadaných dětech¹⁰¹ a na základě zkušeností v práci s nimi, jsme formulovali následující hypotézy:

Hypotéza 1

Třídní kolektiv nadaných žáků hodnotí svoji třídu jako více problémovou v sociální oblasti (v sociální komunikaci, adaptaci na skupinu a skupinové kooperaci) než žáci v běžné třídě základní školy.

¹⁰¹ v teoretické části vycházela autorka především z poznatků autorů: LAZNIBATOVÁ, J. *Nadané dítěta*. HŘÍBKOVÁ, L. *Nadání a nadaní: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školní praxi* a HŘÍBKOVÁ, L. *Nadání a nadaní*.

Hypotéza 2

Žáci s „dvojitou výjimečností“ jsou častěji ohroženi vyloučením na okraj třídní skupiny než jiní nadaní žáci.

Hypotéza 3

Nadané děti se do třídy těší více než dítě v běžné třídě.

Hypotéza 4

Nadané dítě se ve svém kolektivu cítí méně bezpečně než dítě v běžné třídě.

8 Výzkumné metody

V následující kapitole uvedeme stručný popis výzkumných metod, které jsme použili při naplňování cíle diplomové práce. Nejprve byly ve čtyřech třídách pro mimořádně nadané žáky na Fakultní základní škole Hálkova použity standardizované dotazníky B-3 a B-4, které mapovaly klima třídy. Na základě výsledků těchto dotazníků byly vytvořeny kazuistiky čtyř žáků, u kterých se prokázaly problémy ve vytváření sociálních vazeb a v sociální komunikaci a chování. Dále byla vytvořena metodika práce s nadanými žáky na posilování pozitivních sociálních vazeb. Spolu s metodikou předkládáme pozorování průběhu projektu ve 4. třídě s rozšířenou výukou skupiny předmětů pro mimořádně nadané žáky.

8.1 Pozorování

Patří mezi nejčastěji užívané metody pedagogického výzkumu. Pozorování můžeme dělit na krátkodobé a dlouhodobé podle nároků na čas. Krátkodobé pozorování se využívá především při sledování každodenních jevů a netrvají déle než jednu vyučovací jednotku. Dlouhodobá neboli longitudinální pozorování mohou probíhat i několik let. Podle pozorujícího se liší introspekce (sebepozorování) a extrospekci (pozorování jiných). Dále dělíme pozorování na standardizované a nestandardizované. Standardizovaným pozorováním je činnost spočívající v záměrném, systematickém, cílevědomém a relativně objektivním pozorování smyslově vnímatelných jevů.

Mezi vlastnosti dobrého pedagogického pozorování jsou nejčastěji uváděny tyto:

- Specifikace objektu pozorování (co se má pozorovat),
- Zaměřenost pozorování na cíl (co je potřeba pozorovat),
- Organizovanost pozorování (jak toho dosáhnout),
- Přesný záznam pozorování (jak to zachytit)¹⁰².

Ve výzkumné části jsme zvolili nestandardizované pozorování projektu na posilování poštovních sociálních vazeb pro mimořádně nadané žáky. Projekt podrobněji popíšeme v další kapitole.

¹⁰² CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha : Grada, 2007, s. 152

8. 2 Dotazník

Dotazník je systém předem připravených a dobře formulovaných otázek, jež jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba odpovídá písemně. Dotazovaná osoba se nazývá respondent. Otázky, které jsou kladeny v dotazníku, jsou zaměřeny buď na vnější jevy (názory osob na určitá opatření) či na jevy vnitřní (citové stavy, postoje, názory)¹⁰³.

Ve výzkumné části jsme jako výzkumné nástroje zvolili dva standardizované dotazníky B3 a B4, které vytvořil *Richard Braun*¹⁰⁴.

Dotazníky B-3 byl vytvořen v roce 1997 a B-4 v roce 1998. Oba dotazníky slouží ke zjišťování vztahů mezi dětmi ve třídě, i jejich preference a dále zjišťují, jak děti vnímají samy sebe. Vychází z amerických a australských dotazníků. Oba dotazníky se využívají u nás, ale také v Polsku a Německu.

Dotazník B-3

Jeho použitelnost je rozsáhlá, obsáhne žáky od čtvrté třídy po studenty maturitních ročníků. Může být použit také pro nejvyšší třídy Základních škol praktických, v zájmových kroužcích, sportovních a skautských oddílech, ve výchovných skupinách v dětských domovech a podobně. Jeho administrace trvá asi 20 minut a vyhodnocení asi 45 minut na třídu. Již existuje vyhodnocovací program na internetu.

Dotazník B-4

Dotazník se používá k vyhodnocení vztahů ve 2. a 3. třídách Základní školy nebo pro 4. třídy Základní školy praktické. Je to zjednodušená verze dotazníku B-3. Vyžaduje dobrou předtestovou přípravu, zaměřenou na pochopení vlastností, které jsou v dotazníku uvedeny. Zadání trvá 20 minut a vyhodnocení 30 minut¹⁰⁵.

Obě verze dotazníku uvádíme v příloze. Ve třídách s rozšířenou výukou skupiny předmětů jsme administrovali dotazníky B-3 a B-4, které se zaměřují na mapování sociálního klimatu a atraktivnost či neatraktivnost jednotlivých žáků. Pro možnost komparace jsme zvolili

¹⁰³ CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkum*. Praha : Grada, 2007, s. 163.

¹⁰⁴ URL: < http://www.planovanirodiny.cz/storage/brod08/12klima_tridy.pdf > [citováno 25. 3. 2011]

¹⁰⁵ URL: < www.diagnostikaskol.cz > [citováno 14. 3. 2011]

administraci dotazníku také v paralelních třídách na stejné škole. Na základě výsledků dotazníků jsme volili možnou intervenci, ze které vznikl projekt zaměřený na rozvoj sociálních kompetencí u mimořádně nadaných žáků.

8. 3 Případové studie

Případová studie¹⁰⁶ se zaměřuje na podrobný popis a rozbor jednoho nebo několika málo případů. Základní výzkumnou otázkou je, jaké jsou charakteristiky daného případu nebo skupiny porovnávaných případů.

Jedná se o detailní studium jednoho případu nebo několika případů. V případové studii sbíráme množství dat od jednoho nebo několika jedinců a snažíme se o zachycení složitosti případu, o popis vztahů v jejich celistvosti.

„Případová studie v sociálně-vědním výzkumu je podobná mikroskopu. Její hodnota závisí na tom, jak dobře je zaostřena. Předpokládá se, že důkladným prozkoumáním jednoho případu lépe porozumíme jiným podobným případům. Na konci studie se zkoumaný případ vřazuje do širších souvislostí“, jak uvádí Hendl¹⁰⁷.

8. 4 Dramatická výchova

Dramatickou výchovu můžeme definovat jako *„...improvizovaná, k předvádění neurčená a na vnitřní proces práce orientovaná forma dramatu, v níž jsou účastníci vedeni vedoucím (učitelem) k představování si, hraní a reflektování lidské zkušenosti...“¹⁰⁸.*

K dosažení pedagogických a psychologických cílů využívá dramatická výchova původně dramatických prostředků¹⁰⁹.

¹⁰⁶ HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha : Portál, 2008, s. 102

¹⁰⁷ HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha : Portál, 2008, s.102.

¹⁰⁸ VALENTA, M. *Dramaterapie*, Praha : Grada, 2007, s.23

¹⁰⁹ VALENTA, M. *Dramika pro speciální pedagogii*, Olomouc : Vydavatelství Univerzity Palackého, 1995, s. 6.

8. 5 Dramaterapie

„Dramaterapie pomáhá uchopit a zmírnit sociální a psychologické problémy, mentální onemocnění i postižení a stává se nástrojem zjednodušeného symbolického vyjadřování, díky němuž poznává jedinec sám sebe, a to prostřednictvím tvořivosti zahrnující verbální i nonverbální složku komunikace.“¹¹⁰

Dále si uvedeme definici The National Association for Drama Therapy v USA, kterou uvedl Landy¹¹¹ v roce 1985: *„Dramaterapii lze definovat jako záměrné použití dramatických/ divadelních postupů pro dosažení terapeutického cíle symptomatické úlevy, duševní i fyzické integrace a osobního růstu.“*

8. 6 Arteterapie

Arteterapie je léčebný postup, využívající výtvarného projevu jako hlavního prostředku poznání a ovlivnění lidské psychiky a mezilidských vztahů. Může být přiřazován ke psychoterapii a jejím jednotlivým směrům a také bývá pojímána jako svébytný obor. Arteterapie je rozdělena na dva základní proudy. Buďto terapie uměním, v níž se klade důraz na léčebný potenciál tvůrčí činnosti samotné a artpsychoterapie, kde prožitky z procesu tvorby a výtvořů jsou dále psychoterapeuticky zpracovávány¹¹².

8. 7 Muzikoterapie

Terapie vymežitelná využíváním základních prvků hudebního umění - melodie, harmonie, rytmu, zvukové barvy, dynamiky, tempa, druhu taktu. Obsahuje receptivní (vnímání hudby, zaměřená na poslech živé či reprodukováné hudby) a aktivní složku (vytváření hudby, soustředí se na práci s vokálním, instrumentálním, řečovým, pohybovým atd. projevem)¹¹³.

¹¹⁰ The British Association for Dramatherapists z roku 1979 in VALENTA, M. VALENTA, M. *Rukověť dramaterapie a teatroterapie*, Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. s. 7.

¹¹¹ LANDY 1985 in VALENTA, M. *Dramaterapie*, Praha : Grada, 2007, s. 22.

¹¹² URL: < <http://www.arteterapie.cz/> > [citováno 19.3.2001]

¹¹³ MÜLLER, O. *Terapie ve speciální pedagogice*, V Olomouci : Univerzita Palackého, 2005., 7.

9 Místo provádění výzkumného šetření

Výzkumné šetření bylo prováděno na Fakultní základní škole Olomouc, Hálkova 4, ve které funguje již pět let projekt zajišťující péči o nadané žáky ve třídách s rozšířenou výukou skupiny předmětů. Autorka práce pracuje již třetím rokem na této škole jako asistent pedagoga. V následujících kapitolách představíme základní charakteristiky projektu péče o nadané žáky a možnosti práce s nadanými žáky v posilování pozitivních sociálních vazeb na základě zkušeností autorky v práci s nadanými.

9.1 Třídy s rozšířenou výukou skupiny předmětů pro mimořádně nadané žáky v Olomouci

Ve Fakultní základní škole v Olomouci, Hálkova 4, vznikla první třída pro mimořádně nadané žáky v roce 2007. Koncepce projektu péče o nadané žáky vznikala již v roce 2004, kdy se postupně projednávalo organizační zajištění, a vznikaly představy o pojetí výuky. Následně byla získána podpora zřizovatele školy, statutárního města Olomouce i Olomouckého kraje pro projekt trvajícím pět let, který by ověřil koncepci oddělené výuky nadaných žáků ve specializované třídě běžné základní školy.

Zdrojem inspirace pro zřízení těchto tříd byla bratislavská Škola pre mimoriadne nadané deti, kterou založila a vede *Jolana Laznibatová*¹¹⁴. Pro fungování projektu bylo nejprve třeba vyškolit pedagogický sbor a zejména budoucí třídní učitele tříd pro nadané žáky. Jedná se o běžnou třídu, která nespadá do speciálního školství, ale v níž bylo díky speciálnímu výukovému programu umožněno obsazení nižším počtem žáků.

Žáci jsou do těchto tříd přijímáni pouze na základě doporučení Pedagogicko-psychologické poradny Olomouckého kraje. Informace o diagnostice mohou rodiče získat v mateřských školách a při zápisech do prvních tříd. Psychologové kontaktují vedení školy v případě, že bylo dítě diagnostikováno jako nadprůměrně intelektově nadané a rodičům je podána informace o možnosti nastoupení dítěte do speciální třídy. Na začátku každého školního roku pedagogové vždy obdrží psychologické zprávy shrnující úroveň dětí nastupujících do třídy v kognitivních i emocionálně sociálních oblastech.

¹¹⁴ URL: < <http://smnd.sk/main/> > [citováno 4. dubna 2011]

Koncepce výuky mimořádně nadaných žáků je postavena na umožnění diferenciaci žáků dle schopností v hlavních vyučovacích předmětech (matematika a její aplikace a český jazyk a literatura). Rozlišení žáků je umožněno přítomností asistenta pedagoga, který také zajišťuje péči o mimořádně nadané žáky s dvojitou výjimečností. Ve třídách je využíván individuální přístup k žákům. Důležité pro výuku nadaných žáků je obohacování učiva.

V některých oblastech, jako například čtení, jsou děti daleko před svými vrstevníky, a proto je učivo jak obohacováno, tak akcelerováno a je zde velký prostor pro projektové vyučování. Výuka probíhá podle tematických plánů daného ročníku. Žáci s dvojitou výjimečností jsou v hlavních předmětech vyučováni na základě individuálních vzdělávacích plánů (IVP). Mezi velmi oblíbené patří kroužek deskových her, který vyhovuje potřebám nadaných žáků.

9. 2 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumu se zúčastnili mimořádně nadaní žáci tříd s rozšířenou skupinou předmětů a žáci paralelních běžných tříd. Zkoumaný soubor tvoří žáci ve věku od 7 do 10 let. Sběr dat proběhl na Fakultní základní škole Hálkova, ve které autorka pracuje již třetím rokem jako asistent pedagoga.

V následující tabulce můžeme vidět počty žáků a počty dívek a chlapců v jednotlivých třídách s rozšířenou výukou skupiny předmětů pro nadané žáky.

Tab. 3 *Počty nadaných žáků v jednotlivých třídách*

	dívky	chlapci	celkem
2. třída	7	8	15
3. třída	5	10	15
4. třída	5	10	15
5. třída	6	10	16

Další tabulka nám poskytne přehled žáků v paralelních třídách na stejné základní škole.

Tab. 4 *Počty žáků v paralelních třídách*

	dívky	chlapci	celkem
2. třída	16	9	25
3. třída	15	12	27
4. třída	9	11	20
5. třída	14	16	30

Tabulka č. 5 ukazuje celkový počet žáků studujících ve třídách s rozšířenou výukou skupiny předmětů a dále rozdělení na dívky a chlapce a žáky s „dvojí výjimečností“.

Tab. 5 *Celkové počty žáků, rozdělení na dívky a chlapce, počty žáků s dvojí výjimečností*

Počet dívek	23
Počet chlapců	38
Počet žáků s „dvojí výjimečností“	10
Počet žáků celkem	61

Pedagogům a rodičům byla nabídnuta možnost zaslání výsledků výzkumu.

9.3 Průběh výzkumu

Dotazníky byly administrovány ve 2. až 5. třídě s rozšířenou výukou skupiny předmětů na Fakultní základní škole Olomouc, Hálkova 4. A také v paralelních třídách stejné školy. Žáci vyplňovali dotazníky ve svých třídách, byl jim zajištěn dostatek času a soukromí a před vyplněním dotazníku jim bylo vše vysvětleno. Jména žáků jsme při vyhodnocování dotazníků změnili. Nejprve uvádíme výsledky dotazníku B-4 ve 2. a 3. třídě pro mimořádně nadané děti a ve 2. a 3. třídě paralelní.

Další částí výzkumu se zúčastnil jeden žák s „dvojí výjimečností“, u kterého byly dlouhodoběji pozorovány a na základě dotazníků zjištěny problémy v sociální oblasti. Byla vytvořena kazuistika, případová studie tohoto žáka se souhlasem rodičů. Kazuistika byla vytvořena na základě Individuálně vzdělávacího plánů a podkladů speciální pedagožky. Kazuistika byla před publikováním v této práci zaslána ke schválení rodičům. Jméno dítěte bylo změněno a nebyly uvedeny informace, které by mohli umožnit zjištění totožnosti žáka.

Na základě obou výzkumných metod – dotazníků a vytvoření kazuistiky, byl vytvořen projekt (soubor technik, her a aktivit) pro rozvoj sociálních kompetencí u mimořádně nadaných dětí. Projekt byl prováděn ve 4. třídě s rozšířenou výukou skupiny předmětů, ve které byly zjištěny problémy v sociální oblasti, na které poukázala sama učitelka. Tuto třídu navštěvuje žák, jehož kazuistiku předkládáme. Po skončení projektu byl celý průběh zhodnocen s třídní učitelkou a speciálním pedagogem.

10 Interpretace získaných dat

V následující kapitole předkládáme výsledky dotazníků B-3 a B-4 v jednotlivých třídách a jejich porovnání mezi třídami pro mimořádně nadané žáky a běžnými třídami.

10.1 Administrace dotazníků B-3 a B-4

V úvodu interpretace dotazníku předkládáme podrobnější vysvětlení výsledkové tabulky dotazníků. Co znamenají jednotlivé sloupce v tabulce:

- **1. sloupec** otázka č. 3 jak se hodnotím: respondent zvolí variantu a, b, c, d, nebo e ukazuje na hodnotu správného sebe vnímání,
- **2. sloupec** ukazuje výsledky odpovědí z pěti otázek v otázce č.4- možné odpovědi první dvě ne a třetí až pátá ano, možný zisk 5 bodů, pokud se respondent liší nebo neodpověděl má 0 bodů, zjistíme kvalitu kolektivu,
- **3. sloupec** u otázky č. 5, respondenti zakroužkovali pocity 1-7, rozmezí bodů 5-35, nejlepší hodnocení je 5 bodů, výsledkem jsou kladné pocity ve třídě,
- **4. sloupec** abecední seznam žáků,
- **5. sloupec** kladné volby, nasbírané body z otázky č.1, za první místo 3.body, za druhé 2. body a za třetí místo 1.bod,
- **6.-10. sloupec** otázka č.6 kladné vlastnosti, za každé přiřazení jeden bod,
- **11. sloupec** záporné volby, nasbírané body z otázky č.1, za první místo 3.body, za druhé 2. body a za třetí místo 1. bod,
- **12.-16. sloupec** otázka č.6 záporné vlastnosti, za každé přiřazení jeden bod,
- **17. sloupec** součet kladných bodů ze sloupců 5.- 10.,
- **18. sloupec** součet záporných bodů ze sloupců 11.-16.,
- **19. sloupec** součet sloupců 17.a 18. zjistíme atraktivitu (oblíbenost) nebo neatraktivitu (neoblíbenost) žáka,
- **20. sloupec** rozdíl sloupců 17. a 18., zjistíme hierarchii ve třídě, žáci nad nulou jsou hodnoceni kladně a žáci pod nulou jsou hodnoceni záporně, výsledek hodnocení z otázek č.1 a č.2.

10. 2 Výsledky dotazníku B-4

10. 2. 1 Třída II. C

Výsledky dotazníku v dané třídě jsou prezentovány v následující tabulce. Administrace dotazníku se zúčastnilo 13 žáků z 15 možných, což činí 86,67 % z celkového počtu žáků ve třídě. Výsledky jsou znázorněny v procentech a prezentují postoje žáků ke třídě.

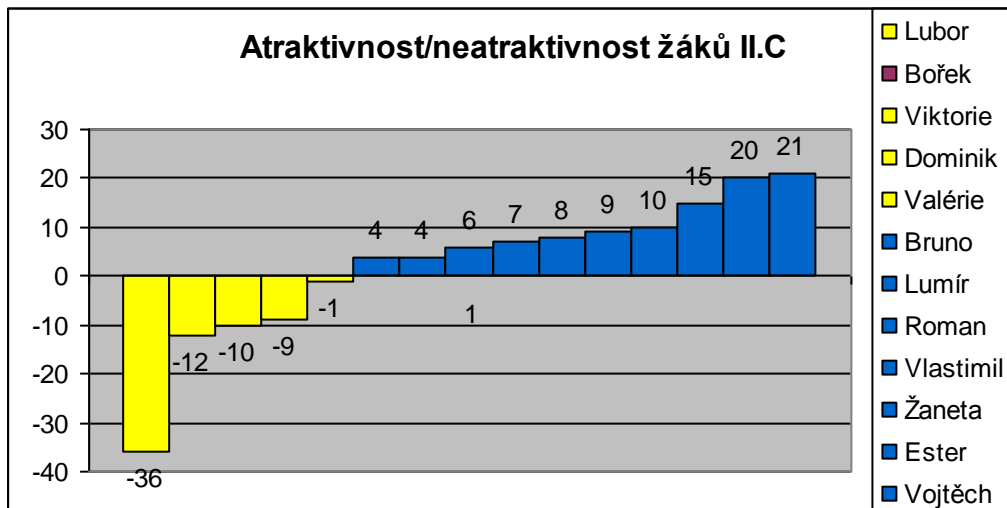
Tab. 6. *Výsledky dotazníků B-4, třída II. C*

Počet žáků	15
Počet zúčastněných	13
Počet zúčastněných v %	86,67

Kvalita kolektivu 0-5, nejlepší je 5	2,85
---	------

Otázka: Někteřemu spolužákovi je ubližováno? Odpověď: ANO v %	76,92
Otázka: Máme spolužáka, který nám ubližuje? Odpověď: ANO v %	76,92
Otázka: Do školy se obvykle těším? Odpověď: ANO v %	61,54
Otázka: Ve třídě jsem spokojen? Odpověď: ANO v %	84,62
Otázka: Jsme spíš hádavá třída? Odpověď: ANO v %	92,31

Výsledky hodnotí postavení jednotlivých žáků ve třídě II. C. Hodnotí jak vnímání a prožívání žáka jako jednotlivce, tak pohled jednotlivce na třídu a pohled třídy na jednotlivce. V následujícím grafu uvedeme výsledky všech žáků. 10 žáků se umístilo v kladné polovině a 5 žáků v záporné polovině. Žákům v kladné polovině byla od ostatních spolužáků vyjádřena důvěra a byli často hodnoceni jako přátelé. Podrobnější výsledky dotazníku uvádíme v příloze č. 1. Žlutou barvou jsme označili žáky v záporné části a barvou modrou žáky v kladné části. U žáků s výsledky mezi 0 a 9 (osa y) jde o občasnou aktivitu v kolektivu. Žáci nad 9 bodů v plusové části jsou ve třídě neaktivnější a jsou v centru dění.



Graf č. 1 Atraktivnost/neatraktivnost žáků II.C

10. 2. 2 Třída II. A.

Administrace dotazníku se zúčastnilo 24 z 25 možných žáků, tedy 96 % z celkového počtu. V tabulce opět vidíme hodnocení třídního klimatu, tak jak jej hodnotili samotní žáci. Vše je uvedeno v procentech.

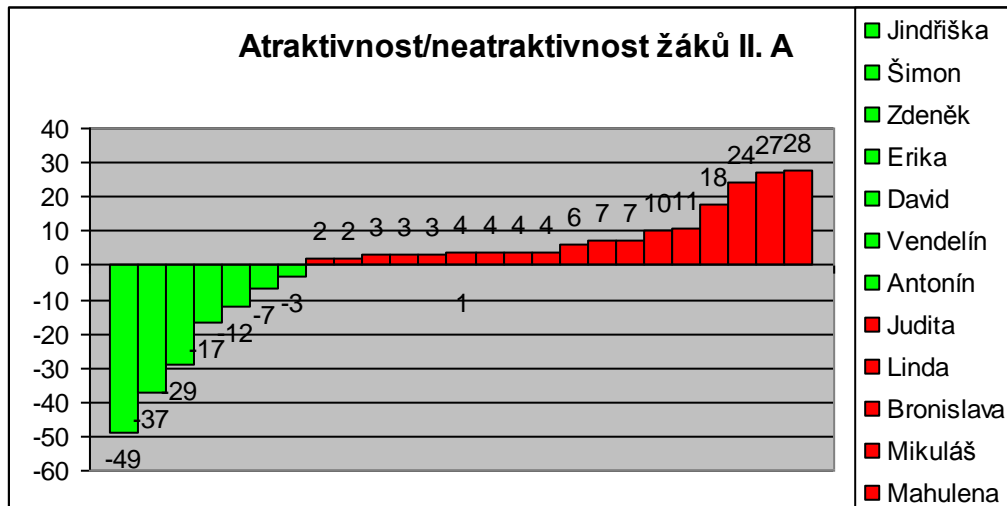
Tab. 7 Výsledky dotazníků B-4, třída II. A

Počet žáků	25
Počet zúčastněných	24
Počet zúčastněných v %	96,00

Kvalita kolektivu 0-5, nejlepší je 5	2,38
---	------

Otázka: Někteřemu spolužákovi je ubližováno? Odpověď: ANO v %	83,33
Otázka: Máme spolužáka, který nám ubližuje? Odpověď: ANO v %	83,33
Otázka: Do školy se obvykle těším? Odpověď: ANO v %	62,50
Otázka: Ve třídě jsem spokojen? Odpověď: ANO v %	79,17
Otázka: Jsme spíš hádavá třída? Odpověď: ANO v %	62,50

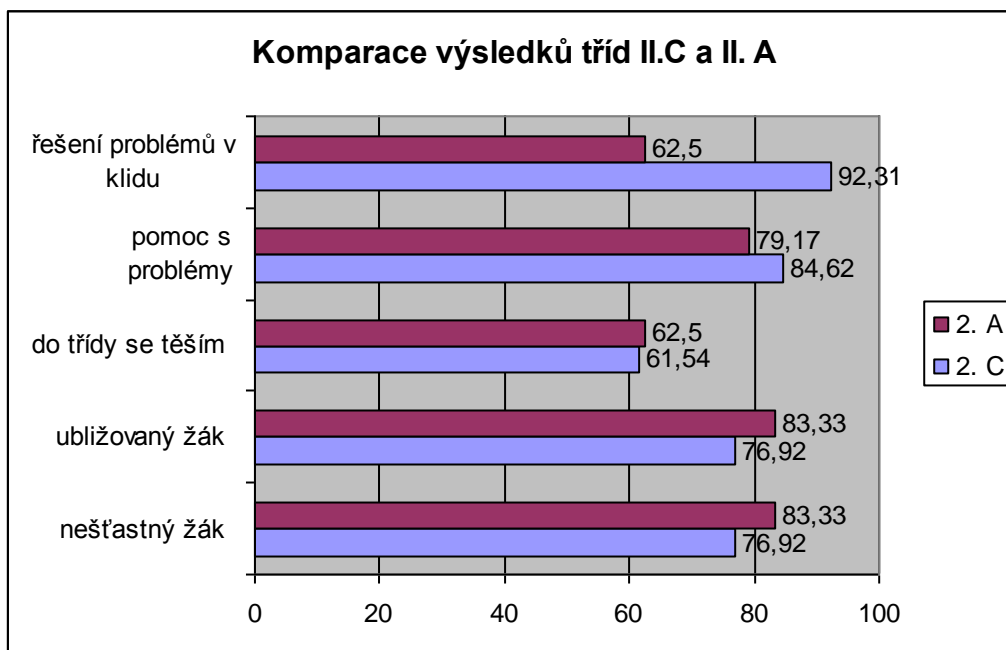
Tabulka hodnot jednotlivých žáků je uvedena v příloze č. 2. Z výsledků odpovědí na otázky číslo 1 a číslo dva jsme vytvořili následující graf, ze kterého lze vyčíst oblíbenost/atraktivnost a neoblíbenost/neatraktivnost jednotlivých žáků v této třídě. Žáci v záporné části, tedy s minusovými výsledky jsou označeni zelenou barvou a žáci, kteří byli ohodnoceni kladně, jsou označeni barvou červenou. Kladně označeno bylo 18 žáků a záporně 7 žáků.



Graf č. 2 Atraktivnost/neatraktivnost žáků II.A

10. 2. 3 Interpretace získaných dat – 2. třída

Ve druhých třídách, jedné pro mimořádně nadané žáky a druhé pro žáky běžné třídy nebyly zjištěny výrazné rozdíly v hodnocení kolektivu. V běžné druhé třídě bylo zjištěno více žáků, kteří jsou nešťastní, kteří se cítí ubližováni. Do školy se těší žáci obou tříd přibližně stejně. Výrazným rozdílem je řešení problémů, kdy žáci běžné třídy uvádějí menší procento schopnosti řešit problémy v klidu.



Graf č. 3 Komparace výsledků tříd II.C a II.A

10. 2. 4 Třída III. C

Dotazníky vyplnilo 13 z 16 možných žáků, což znamená 81, 25 % z celkového počtu žáků ve třídě. Ohodnocení třídního klimatu všemi žáky vidíme v následující tabulce. Zajímavé je, že všichni žáci se shodují na tom, že když potřebují, najde se někdo, kdo jim pomůže.

Tab. 8 Výsledky dotazníků B-4, třída III. C

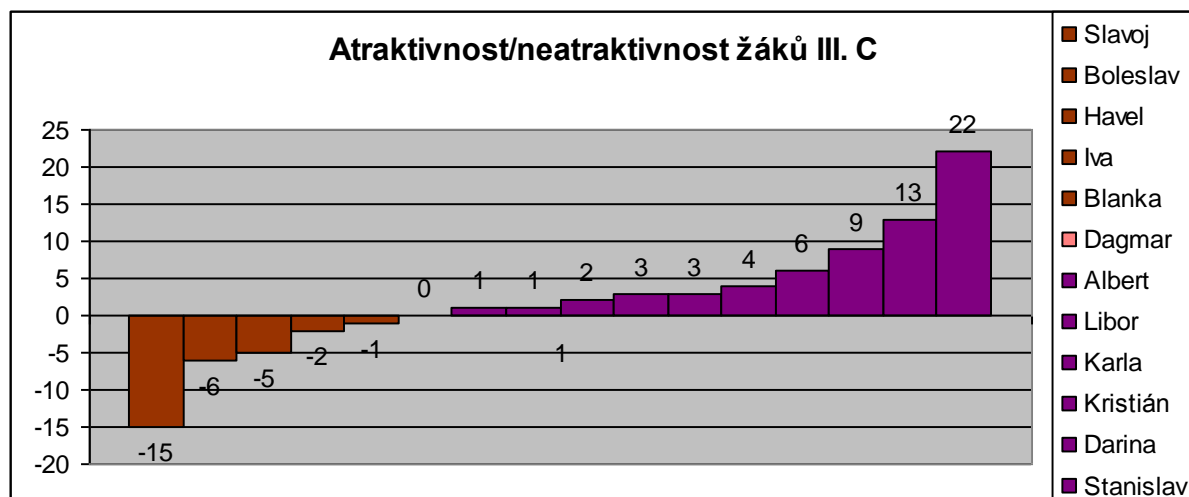
Počet žáků	16
Počet zúčastněných	13
Počet zúčastněných v %	81,25

Kvalita kolektivu 0-5, nejlepší je 5	2,38
---	------

Otázka: Někteřemu spolužákovi je ubližováno? Odpověď: ANO v %	61,54
Otázka: Máme spolužáka, který nám ubližuje? Odpověď: ANO v %	69,23
Otázka: Do školy se obvykle těším? Odpověď: ANO v %	69,23
Otázka: Ve třídě jsem spokojen?	100,00

Odpověď: ANO v %	
Otázka: Jsme spíš hádavá třída?	15,38
Odpověď: ANO v %	

Výsledky jednotlivých žáků, uvádíme v příloze č. 3. Dále jsme vytvořily graf atraktivnosti jednotlivých žáků. Kladně hodnocení žáci jsou označeni barvou fialovou a záporně hodnocení žáci barvou hnědou.



Graf č. 4 Atraktivnost/neatraktivnost žáků III. C

10. 2. 5 Třída III. B

Třída III. B byla ve vyplňování dotazníků zastoupena 88, 89 % žáků, což znamená 24 žáků z 27 možných. Další výsledky jsou prezentovány ve stejné formě, jako u předchozích tříd.

Tab. 9 Výsledky dotazníků B-4, třída III. B

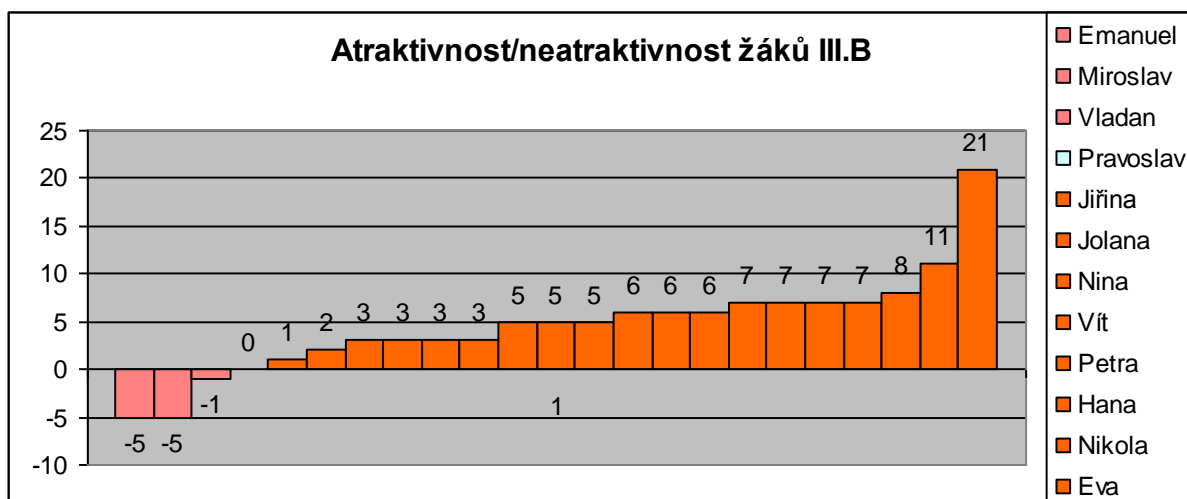
Počet žáků	27
Počet zúčastněných	24
Počet zúčastněných v %	88,89

Kvalita kolektivu 0-5, nejlepší je 5	2,33
---	------

Otázka: Někteřemu spolužákovi je ubližováno?	50,00
Odpověď: ANO v %	
Otázka: Máme spolužáka, který nám ubližuje?	62,50

Odpověď: ANO v %	
Otázka: Do školy se obvykle těším? Odpověď: ANO v %	54,17
Otázka: Ve třídě jsem spokojen? Odpověď: ANO v %	62,50
Otázka: Jsme spíš hádavá třída? Odpověď: ANO v %	45,83

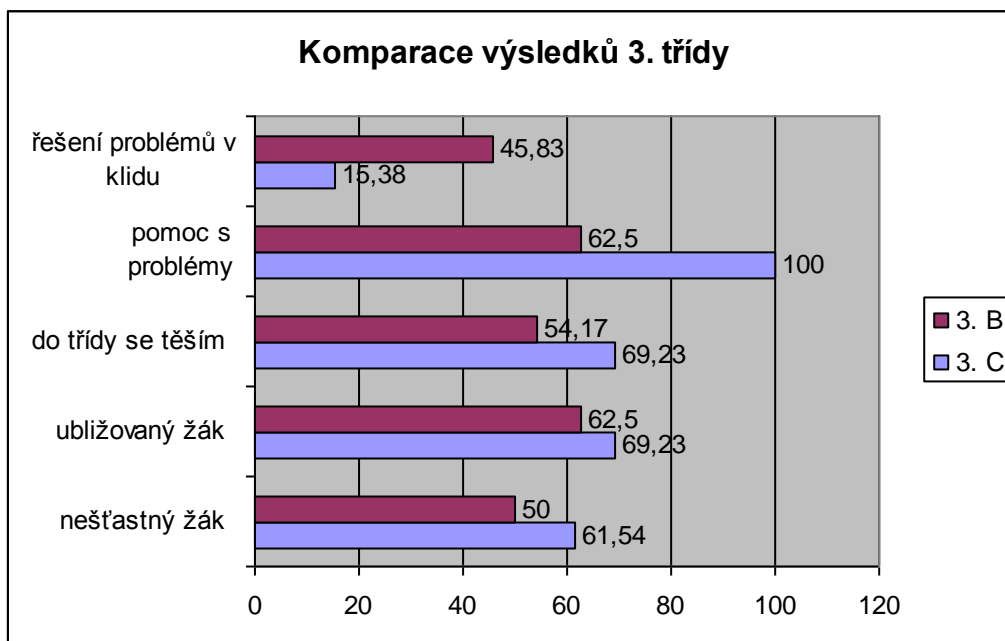
Kolektiv třídy 3. B ve výsledcích získal skóre 2, 33. Ve třídě je 50 % možnost setkat se s žákem nešťastným a 62, 50 % s žákem ubližovaným. Do třídy se těší 54, 17 % žáků. Ve skoro 50 % řeší třída své problémy v klidu a přes 60 % získal kolektiv ohodnocení za pomáhání si s problémy.



Graf č. 5 Atraktivnost/neatraktivnost žáků III. B

10. 2. 6 Interpretace získaných dat – 3. třída

Třídy 3. C a 3. B. je rozdíl ve výsledcích patrný v otázkách týkajících se pomoci ve třídě. Ve třídě 3. C se najde 100 % žáků, kteří mají pocit, že se najde někdo, kdo jim pomůže s problémem, kdežto ve třídě 3. B je o 37, 50 % méně této možnosti. Naopak ve 3. C je jen malé procento těch, kteří si myslí, že se problémy řeší v klidu, třída uvádí pouze 15 %, v paralelní 3. B je skóre o 30, 45 % vyšší.



Graf č. 6 Komparace výsledků tříd III. C a III. B

10.3 Výsledky dotazníku B-3

Vyhodnocování dotazníků jsme provedli pomocí počítačového programu, který je dostupný na www.diagnostikaskol.cz. Rozdíly mezi výsledky v dotaznících B-4 a B-3 jsou následující. V dotazníku B-3 hodnotíme pocity ve třídě – pocit bezpečí, pocit přátelství, atmosféra spolupráce, pocit důvěry a pocit tolerance. Tyto pocity hodnotili žáci na škále od 1 do 7, přičemž hodnota 1 vyjadřuje nejkladnější hodnocení.

10.3.1 Třída IV. C

Tab. 10 Výsledky dotazníků B-4, třída IV. C

Počet žáků ve třídě	15
Počet zúčastněných	12
Počet zúčastněných v %	80,00

Kladné pocity 5-35, nejlepší je 5	19,08
Kvalita kolektivu 0-5, nejlepší je 5	2,42
Pocit bezpečí 1-7, nejlepší je 1	2,92
Pocit přátelství 1-7, nejlepší je 1	3,58
Atmosféra spolupráce 1-7, nejlepší je 1	4,42

Pocit důvěry 1-7, nejlepší je 1	3,92
Pocit tolerance 1-7, nejlepší je 1	4,25

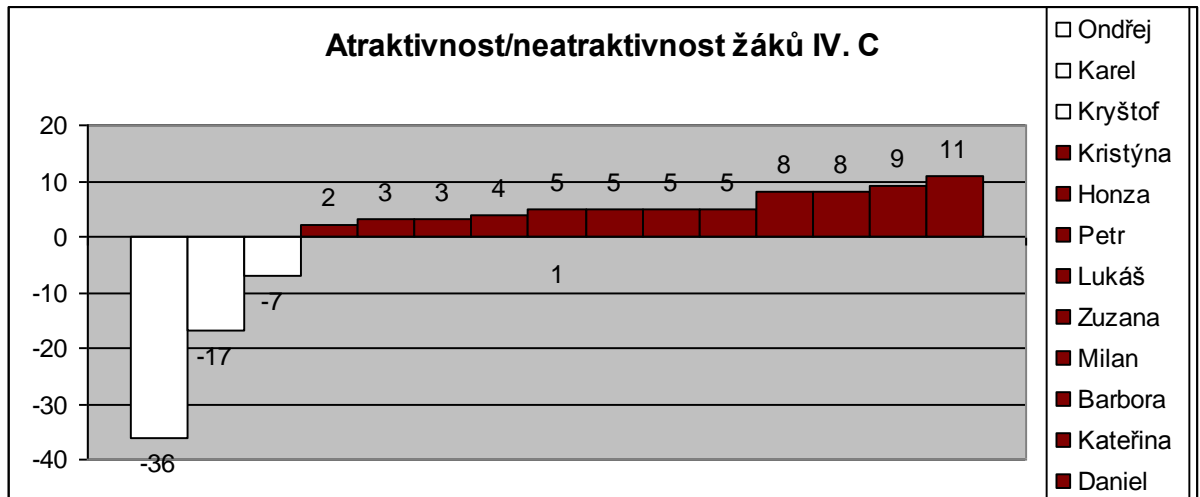
Otázka: Ve třídě je nejméně jeden žák, který je nešťastný? Odpověď: ANO v %	91,67
Otázka: Ve třídě je někdo, komu ostatní občas ubližují? Odpověď: ANO v %	91,67
Otázka: Stává se, že se do školy těším? Odpověď: ANO v %	91,67
Otázka: Většinou se najde někdo, kdo mi pomůže s problémem? Odpověď: ANO v %	83,33
Otázka: Společné problémy řešíme většinou v klidu? Odpověď: ANO v %	66,67

Zde uvádíme výsledky jednotlivých žáků. Tabulka nám prezentuje podrobnější výsledky a hodnocení jednotlivých žáků. Kladné pocity jsou hodnoceny na stupnici od 5 do 35, přičemž 5 je nejpozitivnější. Kladnými pocity rozumíme, tak jak se jednotliví žáci cítí v třídním kolektivu. Ve sloupci sebehodnocení se uvádí písmeno v abecedě, které značí vybranou odpověď z otázky číslo 4. Nabízené odpovědi byly následující:

- Jsem vždy v centru dění,
- Občas se účastním a jsem obvykle o akcích ve třídě informován,
- Párkrát jsem se zúčastnil, ale nabývám informován,
- Zdá se, že o mou účast třída příliš nestojí,
- O dění ve třídě nejevím zájem.

Pohled na třídu je hodnocení třídního kolektivu, tak jak ho žák vnímá. A následují počet kladných voleb v otázce číslo 1. Mezi mé přátele ve třídě patří. V dalších sloupcích se uvádí vlastnosti nejprve kladné a poté záporné, tak jak je uvedli spolužáci dítěte.

V grafu jsme žáky kladné části označili vínově červenou barvou a žáky záporné části označili bílou barvou. V záporné polovině se nachází 3 žáci a v polovině kladné 12 žáků.



Graf č. 7 Atraktivnost/neatraktivnost žáků IV. C

10. 3. 2 Třída IV. A.

Konkrétní výsledky třídy IV. A předkládáme v tabulce číslo 11. Tabulka hodnotí v procentech jak odpovědi na otázku č. 4, ale taky prezentuje výsledky škálování z otázky č. 5 v dotazníku B-3.

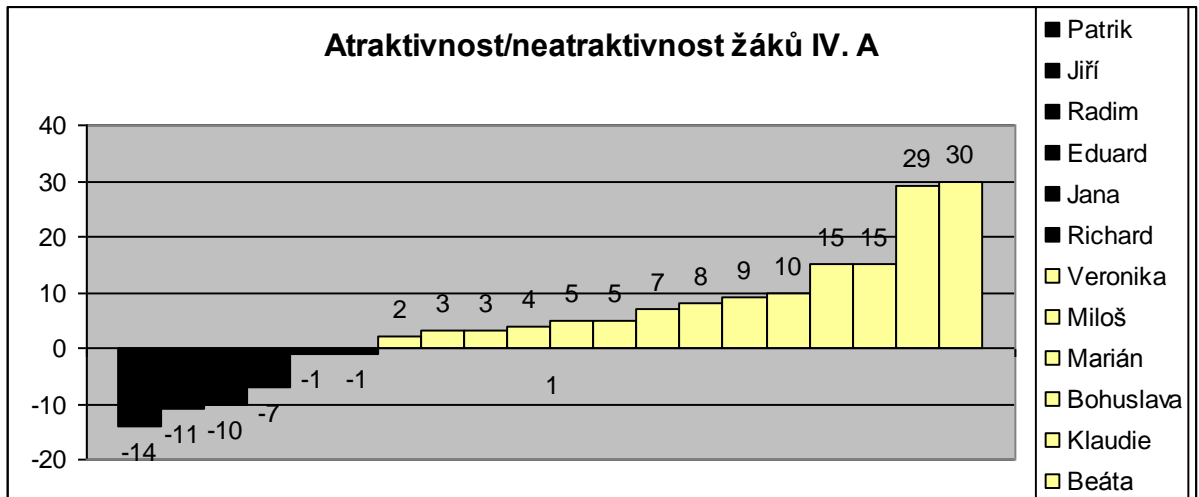
Tab. 11 Výsledky dotazníků B-4, třída IV. A

Počet žáků	20
Počet zúčastněných	18
Počet zúčastněných v %	90.00

Kladné pocity 5-35, nejlepší je 5	9.83
Kvalita kolektivu 0-5, nejlepší je 5	3.94
Pocit bezpečí 1-7, nejlepší je 1	1.83
Pocit přátelství 1-7, nejlepší je 1	2.11
Atmosféra spolupráce 1-7, nejlepší je 1	2.17
Pocit důvěry 1-7, nejlepší je 1	1.94
Pocit tolerance 1-7, nejlepší je 1	1.89

Otázka: Ve třídě je nejméně jeden žák, který je nešťastný? Odpověď: ANO v %	33.33
Otázka: Ve třídě je někdo, komu ostatní občas ubližují? Odpověď: ANO v %	38.89
Otázka: Stává se, že se do školy těším? Odpověď: ANO v %	94.44
Otázka: Většinou se najde někdo, kdo mi pomůže s problémem? Odpověď: ANO v %	94.44
Otázka: Společné problémy řešíme většinou v klidu? Odpověď: ANO v %	77.78

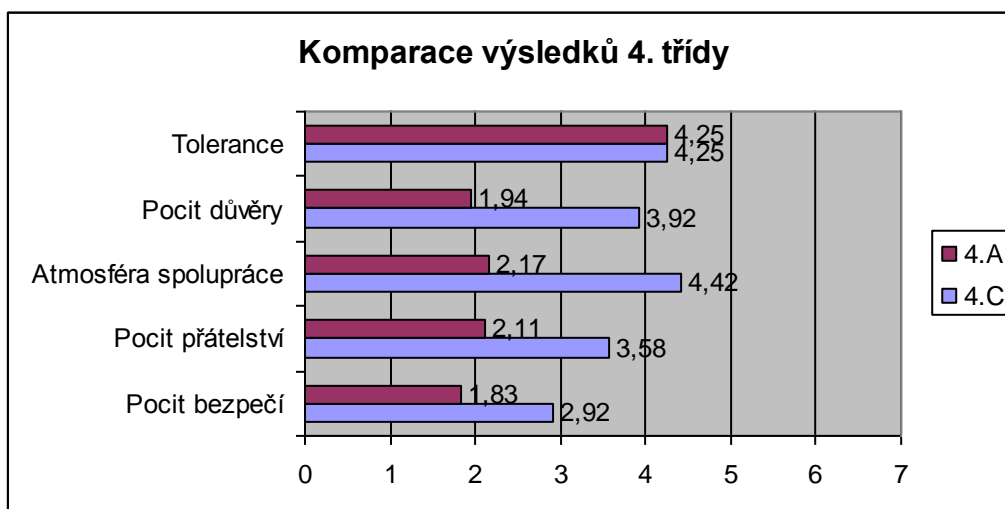
Žáků, kteří byli svými spolužáky označeni kladně, je 14 ve třídě IV. A. Žáků se záporným hodnocením má třída 6. Kladné hodnocení jsme označili barvou smetanovou a záporné hodnocení barvou černou.



Graf č. 8 Atraktivnost/neatraktivnost žáků IV. A

10. 3. 3 Interpretace získaných dat – 4. třída

Data, která jsme získali z dotazníků B-3 ve čtvrtých třídách ukazují na určitou rozdílnost mezi třídními kolektivy žáků mimořádně nadaných a žáků zařazených do běžné třídy základní školy. Žáci běžné třídy hodnotili svůj kolektiv pozitivněji o (9,25 bodů) než žáci „výběrové třídy“. Hodnocení pocitu bezpečí, přátelství, spolupráce, důvěry a tolerance bylo v obou třídách podobné, ale žáci běžné třídy vyjadřují své pocity pozitivněji. Pouze kvalita kolektivu byla výše hodnocena u žáků mimořádně nadaných. Ve třídě mimořádně nadaných žáků je také uvedeno větší procento žáků nešťastných a těch, kterým je ubližováno. Tyto hodnoty přesahují 90 %. Pro lepší komparaci získaných dat, přikládáme tabulku hodnot obou tříd v otázce číslo 5 dotazníku B-3.



Graf č. 9 Komparace výsledků tříd IV. C a IV. A

10. 3. 4 Třída V. C

Výsledky dotazníku B-3 ve třídě V. C dopadly následovně, Vše uvádíme v tabulce číslo 12. Jako u ostatních tříd hodnocených pomocí dotazníku B-3, jsou v tabulce uvedeny výsledky škálování pocitů.

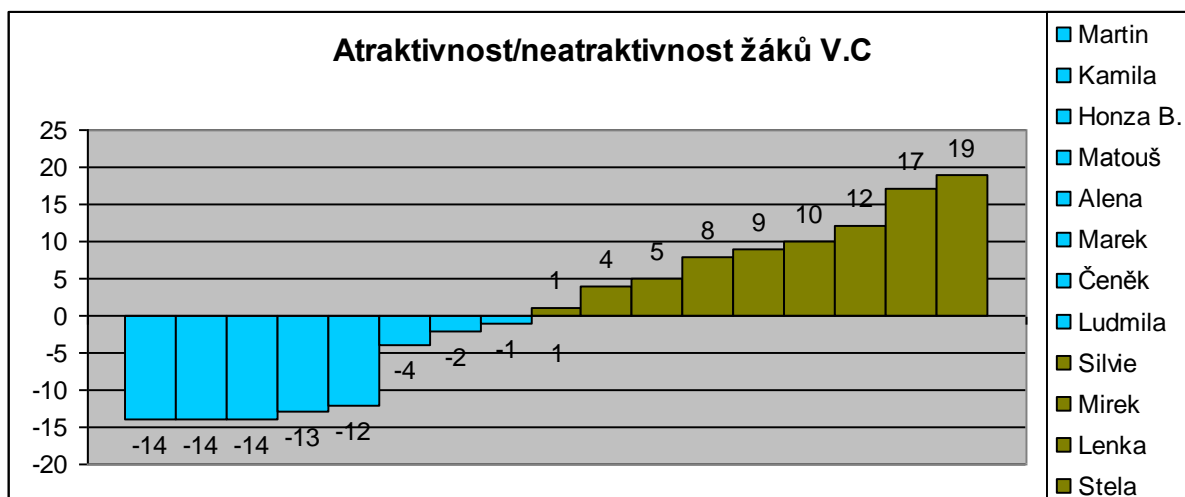
Tab. 12 *Výsledky dotazníků B-4, třída V. C*

Počet žáků	17
Počet zúčastněných	15
Počet zúčastněných v %	88,24

Kladné pocity 5-35, nejlepší je 5	14,53
Kvalita kolektivu 0-5, nejlepší je 5	3,33
Pocit bezpečí 1-7, nejlepší je 1	2,21
Pocit přátelství 1-7, nejlepší je 1	3,07
Atmosféra spolupráce 1-7, nejlepší je 1	3,43
Pocit důvěry 1-7, nejlepší je 1	3,50
Pocit tolerance 1-7, nejlepší je 1	3,36

Otázka: Ve třídě je nejméně jeden žák, který je nešťastný? Odpověď: ANO v %	33,33
Otázka: Ve třídě je někdo, komu ostatní občas ubližují? Odpověď: ANO v %	40,00
Otázka: Stává se, že se do školy těším? Odpověď: ANO v %	86,67
Otázka: Většinou se najde někdo, kdo mi pomůže s problémem? Odpověď: ANO v %	93,33
Otázka: Společné problémy řešíme většinou v klidu? Odpověď: ANO v %	53,33

Výsledky třídy 5. C ukazují na kvalitu kolektivu skórem 3, 33 přičemž 5 je nejvyšší známka. Ve více jak 90 % se ve třídě najde někdo, kdo pomůže s problémy. Oproti jiným třídám se zde objevuje menší procento možnosti žáků nešťastných a ubližovaných. Naopak méně než 50 % žáků je v kladné polovině třídy, tedy získali ve výsledném skóre plusové body.



Graf č. 10 Atraktivnost/neatraktivnost žáků V. C

10. 3. 5 Třída V. B

Výsledky třídy V. B ukazuje následující tabulka. Hodnotí procentuálně jako pocity, tak názory na třídní kolektiv, tak jak je uvedli jednotliví žáci.

Tab. 13 Výsledky dotazníků B-4, třída V. B

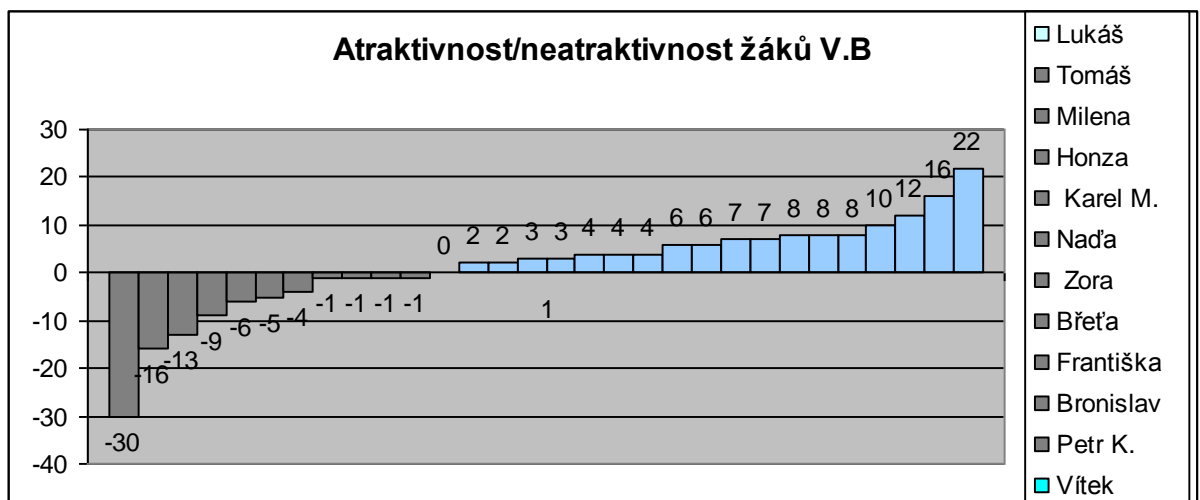
Počet žáků	30
Počet zúčastněných	24
Počet zúčastněných v %	80,00

Kladné pocity 5-35, nejlepší je 5	12,13
Kvalita kolektivu 0-5, nejlepší je 5	2,88
Pocit bezpečí 1-7, nejlepší je 1	2,21
Pocit přátelství 1-7, nejlepší je 1	2,38
Atmosféra spolupráce 1-7, nejlepší je 1	2,57
Pocit důvěry 1-7, nejlepší je 1	2,67
Pocit tolerance 1-7, nejlepší je 1	2,52

Otázka: Ve třídě je nejméně jeden žák, který je nešťastný? Odpověď: ANO v %	75,00
Otázka: Ve třídě je někdo, komu ostatní občas ubližují? Odpověď: ANO v %	41,67
Otázka: Stává se, že se do školy těším? Odpověď: ANO v %	62,50
Otázka: Většinou se najde někdo,	83,33

kdo mi pomůže s problémem? Odpověď: ANO v %	
Otázka: Společné problémy řešíme většinou v klidu? Odpověď: ANO v %	62,50

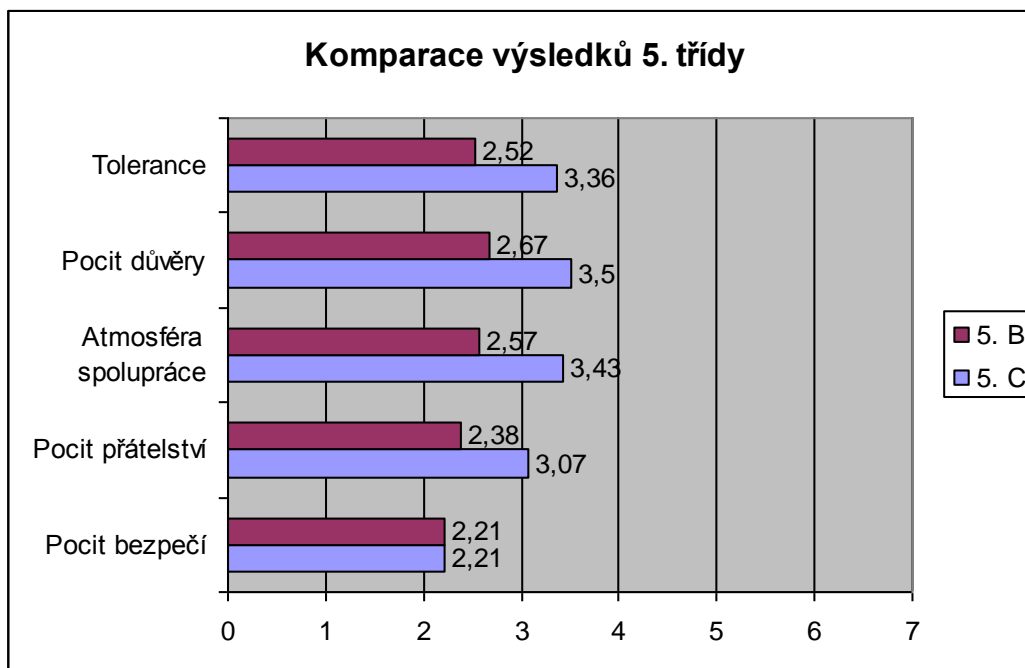
Kvalitu kolektivu můžeme sledovat pomocí skóre 2,88, které třída získala na základě výsledků dotazníků. Ve třídě vidí respondenti rozdíl mezi nešťastným žákem a žákem ubližovaným, rozdíl mezi procenty získanými v obou otázkách je 33,33.



Graf č. 11 Atraktivnost/neatraktivnost žáků V. B

10. 3. 6 Interpretace získaných dat – 5. třída

U obou třídních kolektivů pátých tříd lze pozorovat rozdíly v míře pocitu, tak jak je žáci vyjádřili v dotazníku. U žáků mimořádně nadaných je bodové ohodnocení vyšší než u žáků běžné třídy. U pocitu bezpečí se obě dvě třídy shodují.



Graf č. 12 Komparace výsledků tříd V. C a V. B

10. 4 Interpretace hlavních výsledků výzkumu

Navržené hypotézy ve výzkumné části práce by se měly dokazovat pomocí statistických metod. Konkrétně například pomocí Studentova t-testu. Avšak vzhledem ke způsobu vyhodnocování dotazníku standardizovaným počítačovým programem, toto nebylo možné. Autorka práce si zaplatila standardizované vyhodnocování, které již vyhodnotilo administrované dotazníky a poskytlo výsledky kolektivu jako celku. Aplikace statistické metody tudíž nebyla možná z důvodu nedostupnosti požadovaných hodnot jednotlivých žáků. Navržené hypotézy tedy nelze statisticky dokázat. Zaměříme se proto na dokazování hypotéz pomocí dostupných výsledků jednotlivých tříd.

Potvrzení či vyvrácení hypotéz stanovujeme na základě porovnávání výsledných hodnot, tak jak jsme je získali pomocí počítačového vyhodnocování.

Hypotéza 1

Třídní kolektiv nadaných žáků hodnotí svoji třídu jako více problémovou v sociální oblasti (v sociální komunikaci, adaptaci na skupinu a skupinové kooperaci) než žáci v běžné třídě základní školy.

Z výsledných hodnot druhých a třetích tříd v otázce kvality kolektivu se nevyskytuje významná odchylka mezi třídou nadaných dětí a mezi běžnou třídou. Významnější rozdíly nacházíme až v hodnocení mezi čtvrtými a pátými třídami. V hodnocení kvality kolektivu ve čtvrtých třídách získala třída nadaných menší skóre než paralelní třída, ale v pátých třídách tomu bylo naopak. Paralelní třída získala horší skóre než třída nadaných dětí. V hodnocení kvality kolektivu vykazovaly třídy jak nadaných žáků, tak běžné třídy podobné výsledky.

Dále můžeme porovnat výsledky v hodnocení pocitů. Můžeme porovnat pouze výsledky čtvrtých a pátých tříd, u nichž byl administrován dotazník B-3, kde v otázce číslo 5 žáci označovali své pocity na číselné stupnici od 1 do 7, přičemž 1 je nejlepší hodnocení. Porovnání výsledků jsme převedli do grafů (viz grafy č. 9 a č. 10), které nám ukazují, že pozitivněji hodnotí svoji třídu žáci běžných tříd. Na základě výsledku škálování lze říct, že třídní kolektiv nadaných žáků hodnotí svoji třídu problematičtěji než žáci běžné třídy. Výsledky nám potvrzují hypotézu číslo 1.

Hypotéza 2

Žáci s „dvojí výjimečností“ jsou častěji ohrožení vyloučením na okraj třídní skupiny než jiní nadaní žáci.

V otázkách atraktivnosti a neatraktivnosti žáků (viz příloha č. 1 a 2) jsme došli k závěrům, že žáci s „dvojí výjimečností“, tedy žáci, o kterých jsme věděli, že mají Individuální vzdělávací plán a využívají pomoc asistenta pedagoga, byli hodnoceni vždy v minusových hodnotách a v pořadí atraktivnosti se umísťovali na zadních pozicích. Potvrzují nám to grafy v hodnocení každé třídy. Výsledky žáků s dvojí výjimečností nám potvrzují hypotézu č. 2.

Hypotéza 3

Nadané děti se do třídy těší více než dítě v běžné třídě.

U hypotézy číslo 3 jsme srovnávali výsledky v otázce: Stává se, že se do školy těším u dotazníku B-3 a v otázce Do školy se obvykle těším v dotazníku B-4. Porovnání výsledků neukázala zvlášť významný rozdíl mezi žáky běžných tříd a nadanými žáky, proto nemůžeme hypotézu číslo 3 potvrdit.

Hypotéza 4

Nadané dítě se ve svém kolektivu cítí méně bezpečně než dítě v běžné třídě.

Hypotéza číslo 4 pokládá otázku ohledně pocitu bezpečí ve třídě. Odpověď na tuto otázku najdeme pouze u čtvrtých a pátých tříd, u kterých byl administrován dotazník B-3. V otázce číslo 5 se hodnotí pocitu bezpečí žáků ve škále od 1 do 7. Výraznější rozdíl vidíme ve výsledcích žáků čtvrtých tříd, kdy žáci běžné třídy se cítí ve své třídě bezpečněji než žáci nadaní. V pátých třídách měly obě třídy stejné skóre. Nemůžeme tedy jednoznačně říct, zda se nadaní ve svých třídách cítí méně bezpečně. Nemůžeme tedy potvrdit hypotézu číslo 4.

Výsledky výše uvedeného výzkumu neměly za cíl zobecňovat závěry. Uvědomujeme si, že výzkum byl proveden na malém vzorku žáků a na jedné škole. Dotazníky B-3 a B-4 jsme použili, abychom pouze zhodnotili třídní klimata ve třídách pro nadané děti a v paralelních běžných třídách. Podařilo se nám potvrdit hypotézu číslo 2. Výsledky žáků s dvojitou výjimečností jasně ukazují, že jejich zařazení do kolektivu a přijetí od spolužáků, je problematičtější.

Důvodem administrace výše uvedených dotazníků (viz příloha č. 1 a č. 2), bylo ukázat možnost, jak hodnotit třídní klima a vůbec, že toto hodnocení může pomoci v lepší péči o nadané žáky a jejich kolektivy. O výsledky dotazníků se pedagogové zajímali. Mohli si potvrdit své domněnky, anebo se dozvědět něco, co o své třídě vůbec netušili. Dotazníky B-3 a B-4 jsou dobrým ukazatelem směru další práce s třídními kolektivy nadaných dětí a kolektivy dětí obecně.

11 Kazuistika

Jméno a příjmení: Ondřej

Věk: 9 let

Vzdělávací zařízení: Fakultní základní škola Olomouc, Hálkova 4, 772 00 Olomouc

Úvod:

Chlapec je žákem školy od 1. září 2007, kdy nastoupil do třídy s rozšířenou výukou skupiny předmětů pro žáky s mimořádným nadáním.

Rodinná anamnéza:

Chlapec pochází z cizojazyčného prostředí. Jeho rodina je původem ze Slovenska, i Ondřej se na Slovensku narodil. Rodina se do České republiky přestěhovala, když byl Ondřejovi 1 měsíc. Doma se mluví slovensky. Matka je vystudovaná inženýrka se vzděláním rozšířeným o pedagogiku a aktuálně se vzdělává v psychoterapii a psychologii. Otec má ukončené středoškolské vzdělání, pracuje v Bratislavě jako konzultant IT. Matka žije s dětmi v Olomouci. Otec žije střídavě s rodinou nebo v místě trvalého bydliště a v Bratislavě, kde pracuje. S dětmi tráví hodně času. Ondřej má dvě sestry, jednu starší Alenu a jednu mladší Katku. Alena nyní studuje na čtyřletém gymnáziu. Sestra Kateřina navštěvuje Mateřskou školu a v září nastupuje do první třídy.

Osobní anamnéza:

Prenatální, perinatální, postnatální období– Po otěhotnění se matka od gynekologa dozvěděla, že její těhotenství je hodně rizikové a není jisté přežití její i jejího dítěte. Celé těhotenství přežila v nočních můrách ze strachu o život dítěte. Plánovaný porod císařský řezem proběhl dobře a dítě se narodilo zdravé. Následoval problém s přijímáním mateřského mléka, následná apatie dítěte k přijímání potravy, hubnutí a hospitalizace novorozence

Období předškolního věku – V mateřské škole Ondřej fungoval dobře, snad byl jen trochu pomalý. Rodiče se rozhodli pro výběrovou třídu, po zkušenosti se starší dcerou,

kteřá byla v běžném kolektivu osamocena, a proto tomu u mladšího dítěte chtěli předejít. Výběr provedli také proto, aby mohl rozvíjet své schopnosti.

Období mladšího školního věku – Nyní navštěvuje IV. třídu s rozšířenou výukou skupiny předmětů. Ondřej je zvědavý chlapec, má všeobecný přehled. Umí se dobře vyjadřovat k morálním a sociálním otázkám. Často zajímavě přispívá do diskuze problémů, má schopnost postřehnout souvislosti a vztahy mezi věcmi a jevy, které spolužáci nezaregistrují. Hezky se vyjadřuje a dokáže zformulovat myšlenky, má však problémy s vyslovením hlásky r. Po důsledném prošetření dle vyjádření logopedky vyslovuje čistě, je jen zdání nečisté výslovnosti související s velikostí nových předních zubů a celkovým uspořádáním zubů a rtů. Z vyučovacích předmětů má nejraději informatiku, baví jej matematika, vyniká v geometrii. Má velmi dobré logické myšlení, rád řeší těžší úlohy. V písemných a čtenářských aktivitách potřebuje mnohem více času na splnění úkolů. Jeho pracovní úsilí je kolísavé a mnohdy bez motivace. Pokud jej úkol nezaujme, nepracuje pořádně a práci odbude. Je třeba jej neustále motivovat. Proto se osvědčila práce s asistentem pedagoga. Mluví spisovně slovensky a má stejně bohatou slovní zásobu v obou jazycích. V českém jazyce má mírné nedostatky dané jak cizojazyčným prostředím, tak jeho malou motivací a sklonem k lenosti a také specifickou poruchou učení. Problém mu dělaly zejména vyjmenovaná slova a slovní druhy. Nyní je patrný velký pokrok v domácí přípravě a lepší orientace v učivu.

Mimoškolní aktivity – Ondřej navštěvoval hru na zobcovou flétnu v hudební škole. Hru na nástroj ukončil v červnu 2010 kvůli nedostatku času a motivace na cvičení. Navštěvuje některé z kroužků na FZŠ, například deskové hry, dramatický kroužek. Po škole jednou týdně navštěvuje Florbal a v rámci Přírodovědné fakulty Univerzity Palackého v Olomouci navštěvoval také Univerzitu dětského věku. Poslední dobou začal navštěvovat skautský oddíl, moc se mu tam líbí. Evidentně ho oddíl dobře přijal a Ondřejovi praktické prožívání zdravých vztahů v kolektivu prospívá. Od nejtělejšího dětství má extrémně rád vodu, kvůli atopickému ekzému se plavání může věnovat jen rekreačně.

Zařazení do kolektivu, vrstevníci - Ondřej má již od první třídy ve své třídě horší pozici. Spolužáci pomalu přijímali jeho specifický způsob vystupování, tak i zapomínání a neplnění domácích úkolů. Třída je nastavena na výkon, a pokud některý ze spolužáků nepodává dostatečný výkon a ještě navíc něčím vyčnívá, tak jej třída špatně přijímá. Je to dáno velkými individualitami, které se ve třídě sešly a také odlišnými styly výchovy. Při

skupinové práci děti Ondřeje často odstrkovaly a dávaly mu najevo, že s ním nechtějí pracovat. Ve skupině byl vždy s tím, na koho zbyl. Často byl spolužáky ponižován, ale ve většině případů je k tomu vyprovokoval svým chováním. Ve třídě nemá žádného blízkého kamaráda. Když se s někým blíže skamarádil, nikdy to nevydrželo dlouho, kvůli postoji ostatních dětí ve třídě. Tenhle jev je rodiči pozorován teprve od nástupu na Fakultní Základní školu, Hálkova 4. Pro Ondřeje jsou velmi důležité vztahy, a proto jej demotivuje nastavení třídy na výkon. Jeho výkon je přímo úměrný pocitu přijetí a respektu od druhých lidí. Tam, kde se cítí dobře, podává překvapivé výkony. Má tendenci urovnávat spory a konflikty. Rodina se hodně stěhovala a bylo pro něj těžké si za krátkou dobu vybudovat hlubší vztahy.

Charakter – Ondřej je velmi chytrý, vnímavý. Je společenský, komunikativní, chce se zapojovat do společných aktivit v rámci vyučování. Pokud se pro něco nadchne, dokáže na věci pracovat velmi pilně. Má nižší volní i pracovní úsilí, hůře pracuje při dlouhodobé zátěži. Pokud s něčím nesouhlasí nebo něčemu nerozumí, zablokuje se a umí být velmi tvrdohlavý. Jeho pozornost a často i pracovní tempo je kolísavé. Občas má tendenci se vzdávat, nesnaží se.

Současný stav – V současné době pokračuje i přes problémy od první třídy ve své kmenové třídě. Od září 2010 mu byl přidělen asistent pedagoga, se kterým spolupracuje hlavně ve výuce Českého jazyka a literatury a v Anglickém jazyce. Situace v rodině se zklidnila, oba rodiče komunikují a spolupracují se školou, své problémy si uvědomují a řeší je. Ondřejova pozice ve třídě se postupně zlepšuje. Ondřej cítil silnější zázemí a větší respekt své osoby, proto byl ochoten slevit ze svého vymezování se. Velice pomohlo ostříhání dlouhých vlasů a díky dlouhodobé práci matky a nejstarší sestry, také i malá změna šatníku. Díky zlepšení domácí přípravy a práce asistenta pedagoga se zlepšuje jeho prospěch v ČJ a AJ. Nyní již asistenta využívá v menší míře, je natolik samostatný, že vše zvládá dobře. Na začátku školního roku byl veliký problém s psychosomatickými problémy před ranním příchodem do školy, což mělo za následek velký počet pozdních příchodů. Po domluvě s třídní učitelkou, dostal podmínku a pozdní příchody ustaly. V nedávné době však dostal napomenutí třídního učitele za zapominání školních pomůcek a domácích úloh a hrozí mu důtka třídního učitele. Podle Ondřejových slov, je na konci zaneprázdněn doděláním zadané práce, že se již nesoustředí na zadání domácího úkolu. Podle matčiných slov však nastal velký posun k zodpovědnosti. Pokud si úkol odpoledne nestihne dodělat, ráno si přivstane a dodělá ho. Také probíhá e-mailové posílání zadaných úkolů mezi školou a rodiči.

Diagnóza:

U Ondřeje byla diagnostikována dysgrafie s dysortografickými rysy v písmu a oslabení pracovních charakteristik u nadprůměrně nadaného žáka.

Prognóza:

Cílem je, aby se zvýšilo chlapcovo volní a pracovní úsilí, aby se s pomocí asistenta pedagoga naučil zvládat svoji tvrdohlavost. Dalším cílem je lepší zařazení do kolektivu ve třídě, případně ze strany rodiny nalezení kamarádských vztahů mimo školu.

Intervence:

Ondřejovi byla doporučena individuální integrace v kmenové třídě s využitím asistenta pedagoga. A dále reedukace (jednou týdně) zaměřena na rozvoj oslabených funkcí – zrakového vnímání, percepce rytmu, precizní práce s textem, trénink pozornosti a autocenzury. Práci na zařazení do kolektivu převzaly učitelka a asistentka, kdy s dětmi hrají „sociální hry“, hry na posílení sebeuvědomění, vyjadřování emocí, posílení kolektivní a týmové spolupráce. Psycholožkou bylo doporučeno, aby Ondřej mimoškolně docházel do kolektivního kroužku, jako je skaut či turistický oddíl, kde by měl možnost najít si jiné kamarády než ve škole, čímž by částečně došlo ke kompenzaci vztahů ve třídě.

12 Vytvoření projektu na posilování pozitivních sociálních vazeb u nadaných dětí

Cílem projektu je podat nástin možných technik, her a aktivit pro posilování pozitivních sociálních vazeb u dětí mimořádně nadaných. Projekt byl prováděn ve čtvrté třídě základní školy s rozšířenou výukou skupiny předmětů pro mimořádně nadané děti.

Metodiku rozdělíme vždy na popis jednotlivých technik, her či aktivit a po ní shrnutí pozorování, či reflexí na skupinu. Pozorování prováděla autorka práce. Také představíme pozorování nezávislé třetí osoby – speciální pedagožky, která nastoupila krátce před začátkem projektu a s dětmi se teprve seznamuje, takže má nezaujatý názor na dění ve třídě. Za každou částí projektu připojujeme krátké pozorování. Pozorování se zaměřuje hlavně na průběh a reakce dětí při hlavní technice. Jde o zhodnocení pocitů dětí ve třídě a prezentování jejich názorů a pocitů. V přílohách připojujeme projektové výtvary.

12. 1 Popis skupiny, třídy

Projekt jsme realizovali ve čtvrté třídě, tedy s žáky ve věku 9 až 10 let. Třída má 15 žáků, z čehož jeden z žáků dlouhodobě studuje v zahraničí, takže se skupin nezúčastnil. Jeho jméno však bývá uvedeno v některých z dotazníků, protože až do třetí třídy, školu řádně absolvoval. Ve třídě jsou integrováni 2 žáci s Individuálním vzdělávacím plánem. Jeden z žáků má poruchu autistického spektra – Aspergerův syndrom a u druhého z žáků byla diagnostikována Specifická porucha učení – dysgrafie s prvky dysortografie. Oba žáci mají ve třídě specifické postavení, viz kapitola Interpretace získaných dat – třída 4. C. Na základě výsledků dotazníku B-4, byla sestavena metodika speciálně pro tuto třídu, v níž nám bylo umožněno projekt realizovat. Třída byla vybrána na základě problémů v sociální oblasti, v sociální komunikaci, na které nás upozornila třídní učitelka. Projekt byl s dětmi realizován po dobu dvou měsíců, vždy týdně 45 až 90 minut, podle možností vyučujícího.

12. 1. 1 Projekt část 1.

Délka trvání: 45 minut

Účast: 90 %

Cíl: Cílem je, aby si děti uvědomily, jaké je jejich místo ve třídě, jak se cítí v prostoru, ve kterém se nacházejí a jaké si myslí, že jsou jejich pozice v kolektivu. Dalším cílem je naučit je vcítit se do druhého člověka (spolužáka) a umět rozpoznat, jak se ve třídě, v kolektivu cítí a co s tím mohou udělat.

Popis aktivit:

Seznámení s pravidly skupiny

Jako základní pravidla skupiny je třeba určit – pravidlo důvěrnosti – to co se řekne ve skupině, ve skupině zůstane a nikde se o tom nemluví, pravidlo stop – pokud je někomu některá z aktivit nepříjemná, může z aktivity odstoupit, pravidlo naslouchání – učit se poslouchat, když mluví ostatní, nekomentovat, vydržet potichu, pravidlo upřímnosti – říkáme vše upřímně, ale abychom nikomu neublížili, pravidlo tolerance – respektování druhého, nenucení do něčeho, co se mu nelíbí.

Vytvoření rituálu, úvodní rituál

Každou skupinu je třeba začít rituálem, který děti uvede do jiného prostředí, již se neučíme, ale děláme jiné aktivity, hrajeme si a jsme otevření.

Warm up

- **Ponožková honička.** Každé z dětí si povytáhne jednu z ponožek tak, aby se na ni dalo šlápnout. Hraje se klasická honička, přičemž se všichni snaží šlápnutím sundat soupeři ponožku. Vyhrál ten, kdo zůstane poslední a má ponožku na noze.

Hlavní techniky

- **Já a mé místo ve skupině.** Každý si najde své místo ve třídě, kde se cítí bezpečně. Při hledání bezpečného místa hraje relaxační hudba. Na bezpečném místě se chvíli zůstane a přemýšlí, proč si vybral zrovna tohle místo. Pak své pocity nakreslí. Obrázek nikomu neukazuje. Všichni si vylosují jméno jednoho ze spolužáků. Úkolem je sledovat, kde je spolužákově bezpečné místo a jak se na tom místě asi cítí. Při dalším puštění hudby se každý vrátí na své bezpečné místo a sledují své spolužáky. Pocity spolužáka následně nakreslí. Na závěr v kolečku představují nejprve kresbu pocitů na svém bezpečném místě a následně kresbu pocitů vylosovaného spolužáka. Spolužák může kresbu okomentovat.

Závěrečné kolečko

Na závěr se posílá „slovo“ – balónek, jenž dává prostor k mluvení, mluví jen ten, kdo balónek drží v ruce. Každý zhodnotí skupiny, vyjádří své pocity a shrne aktivity.

Závěrečný rituál

Závěrečný rituál je stejný jako zahajovací, končí skupinu a uvádí děti zpět do vyučování, do běžného dění ve třídě.

12. 1. 2 Pozorování 1. části projektu

Žáci 4. třídy přivítali změnu ve vyučování. Nejprve si mysleli, že půjde jen o zábavné hry, ale většina z nich informace o projektu na zlepšení vztahů a atmosféry ve třídě, přivítala. Na začátku projektu jsme si stanovili pravidla skupiny, o kterých jsme hovořili výše. Podobná pravidla byla ve třídě stanovena již dříve, ale bylo třeba jim je znovu připomenout. Po ustanovení pravidel, přišlo na řadu vytvoření rituálu, kterým se bude začínat každá skupina. Děti váhaly a trvalo jim dlouho, než přišli na způsob, jakým rituál provést, šlo o společný výkřik „hej“. Tento rituál však nebyl všem dětem příjemný a proto se domluvily na tom, že do příštího týdne vymyslí jiný rituál.

„Já a mé místo ve skupině“ – děti si zvolily své místo ve třídě okamžitě. Nejprve si děti zvolily místo ve třídě, kde se cítí bezpečně. V následující aktivitě si vylosovali jméno spolužáka, u kterého měly sledovat místo, které si vybral, a pokusily se znázornit pocity spolužáka na tom místě a ve třídě! Obrázky přikládáme v příloze číslo 3. V následující tabulce představujeme hodnocení bezpečného místa spolužáků.

Tab. 14 Pozorování techniky „Já a mé místo ve skupině“

Jméno pozorovaného	Bezpečné místo ve třídě	Jméno pozorovaného	Bezpečné místo ve třídě
Karel	U dveří, jednou nohou uvnitř, jednou ven	Petr	Ve své lavici
Barbora	U skříně na pomůcky	Ondřej	Pod druhým PC stolem, schovaný za židli
Kristýna	Ve své lavici	Daniel	Ve své lavici
Kateřina	U učitelského stolu	František	Pod skříní s televizí

Johana	Pod PC stolem	Milan	Ve své lavici
Ota	Ve své lavici	Kryštof	Schovaný za skříňkou, tak aby vůbec nebyl vidět

V další tabulce předkládáme komentáře k obrázkům, které děti zhotovily na základě pozorování bezpečného místa svého vylosovaného spolužáka.

Tab. 15 *Hodnocení pocitů z techniky „Já a mé místo ve skupině“*

Pozorovatel + komentář	Pozorovaný + komentář
Karel hodnotil pocity Petra ve třídě jako skvělé.	Petrovi připadá, že ve třídě má přátele i nepřátele, spíše cítí prázdno, a nikomu se nesvěřuje.
Barbora hodnotí pocity Johanky jako dobré.	Johanka se ve třídě cítí dobře a bezpečně.
Kristýna vnímala pocity Katky jako nepříjemné, že se často necítí ve své kůži, cítí z ní napětí a zklamání.	Kateřina ve třídě cítí napětí, nejistotu a zklamání.
Katka říká, že Kristýna se ve třídě cítí bezpečně, ale nemá tam mnoho kamarádů ani přátel, což u ní vyvolává pocity nejistoty.	Kristýna se ve své třídě cítí bezpečněji než v jiných třídách a s názorem Kateřiny souhlasí.
Johanka hodnotí pocity Barči jako dobré.	Barbora se ve třídě cítí dobře.
Ota podle Františkovy volby místa soudí, že se ve třídě cítí dobře.	František se ve třídě cítí celkem dobře, může si v ní přemýšlet, o čem chce.
Petr pozoruje, že se Kája ve třídě necítí moc dobře.	Kája říká, že není ve třídě oblíbený.
Ondrovi připadá, že podle Milanova postoje a výběru místa se ve třídě cítí v pohodě.	Milan podle svých slov nevyhledává širší společnost ve třídě, jako nejčastější však zvolil svoji oblíbenou barvu fialovou. A v určitých místech neoblíbenou barvu oranžovou. Cítí, že ve třídě probíhá válka mezi některými spolužáky (myslel tím Kájou a Ondrou).
Daniel si myslí, že se Kryštof necítí ve třídě	Kryštof se cítí nejistě a cítí, že ho někteří

moc dobře.	nemají rádi.
Franta hodnotí, že se Ota cítí ve třídě dobře.	Ota se cítí spíše neutrálně, nekamarádí se se všemi.
Milan vnímá Ondrovy pocity jako negativní.	Ondra vytvořil mozaiku, což znamená, že se cítí všelijak.

12. 1. 3 Projekt část 2.

Délka trvání: 45 minut

Účast: 90 %

Cíl: Prvním cílem je naučit děti vnímat své emoce a emoce ostatních. Dalším z cílů je posílit skupinové cítění a naučit je zaměřit se více na toho druhého.

Popis aktivit:

Úvodní rituál

Další část projektu opět začínáme stejným rituálem jako na předchozí skupině - posíláním světýlka.

Warm up

- **Vytvoření rovnostranného trojúhelníku.** Každý si v duchu vybere dva spolužáky, se kterými musí vytvořit rovnostranný trojúhelník. Vybraní spolužáci ovšem o volbě neví a sami se snaží vytvořit trojúhelník s dalšími vybranými. Rovnostranný trojúhelník znamená, že všichni tři od sebe stojí ve stejné vzdálenosti.

Pif paf

Hra má kovbojský námět. Vybere se jeden člověk a ten si stoupne doprostřed kruhu, který kolem něj vytvoří ostatní. Stojící uprostřed se otáčí po kruhu, a když na někoho střelí a řekne pif, ten mu střelbu oplátí a řekne paf. Pokud člověk stojící uprostřed na někoho vystřelí a řekne pif paf, zastřelený se musí skrčit a děti stojící jeden po levici a druhý po pravici zastřeleného na sebe přes zastřeleného, právě skrčeného vystřelí. Vypadává ten, kdo nestihne reagovat na slovo pif a včas neřekne paf a ten, kdo se včas neskrčí či ten, kdo nezareaguje a nezastřelí souseda.

Hlavní techniky

- ***Teploměr.*** V místnosti se vyznačí prostor, který představuje teploměr, na němž je stupnice od 0 do 100 °. Nejprve se položí otázka, ukaž na stupnici teploměru, jak ses cítil včera? Každý se postaví podle včerejší nálady. Každý se pak ke svému výběru vyjádří a řekne důvod výběru. Další otázkou je, jak se cítíš dnes? Děti se opět postaví na stupnici teploměru podle své nálady. Opět následuje komentář a zdůvodnění. Hra se může variovat i na různé názory, či hodnocení jiných situací (například... jak Ti chutná jídlo v jídelně?...jak moc Tě baví tělesná výchova?....) Další variace: každý sleduje vylosovaného spolužáka a musí si zapamatovat, jak se cítil a na základě toho mu říct něco hezkého či povzbudivého, aby mu případně zlepšil náladu,
- ***Slepotá a chození v kroužku.*** Vytvoří se těsný kruh, vybere se jeden, který se zavřenýma očima chodí uprostřed, úkolem ostatních je chránit jej, aby nenarazil a jemně jej posílat po kroužku,
- ***Chození a padání.*** Všem se rozdá číslo a na pokyn se začnou pohybovat na určeném prostoru. Prostor by neměl být moc malý, ale také ne moc velký. Když se řekne číslo, ten kdo to číslo má, začíná pomalu padat nazad. Úkolem ostatních je nenechat nikoho spadnout.

Závěrečné kolečko

Na závěr se posílá balónek a každý zhodnotí skupiny, vyjádří své pocity a shrne aktivity.

Závěrečný rituál

Závěrečný rituál je stejný jako ten zahajovací – posílání světýlka.

12. 1. 4 Projekt část 3.

Délka trvání: 45 minut

Účast: 85 %

Cíl: Cílem je posílení skupinové dynamiky a učení vyjadřování a rozpoznávání emocí druhého člověka a učení správných reakcí na tyto emoce.

Popis aktivit:

Úvodní rituál

Posílání světýlka.

Warm up

- **Zábavné kolečko.** Hra funguje na podobném principu jako Pif paf. Jedno z dětí stojí uprostřed a ukazuje na někoho a říká, co má udělat. Figury, které děti předvádějí, jsou následující, ale lze je pozměnit a přizpůsobit zájmům dětí. Hlavní figuru vždy ukazuje ten, na koho je ukázáno a doplňují jej sousedi po pravé a levé ruce. Párek v rohlíku – uprostřed stojící předvádí párek, který klouže nahoru a dolů v hořčici, sousedi předvádějí rohlík, chytanou za ruce a obejmou stojícího uprostřed. Karel Gott nebo Elvis Presley – ten uprostřed předvádí zpívajícího Karla Gotta či Elvise Presleyho a sousedi si kleknou na jedno koleno a předvádí fanoušky. Kokosová palma – uprostřed stojící předvádí zvednutím rukou do výše palmu a sousedi po pravici a levici, si spojí ruce a houpou jimi a předvádí jako by měli v ruce velký kokos. Dalšími figurami mohou být Viking, Opice, Slon.

Hlavní techniky

- „**Hu“ v kroužku.** Všichni si stoupnou do kruhu zády do středu, v tichu se pokusí naladit na celou skupinu, tak aby se všichni naráz otočili čelem do středu kruhu a naráz řekli Hu. Hra může být těžší pro dominantnější jedince, proto je třeba ji zkusit vícrát. Jde o naladění všech na skupinu a přizpůsobení se jí,
- **Vyjádření emocí.** Vytvoří se dvě skupiny, jedna jde za dveře a druhá zůstane ve třídě. Skupina za dveřmi dostane pokyn: Vyjádři podáním ruky, že jsi na něj pyšný, protože právě dokázal něco opravdu velkého a významného. Při podání ruky nesmíš používat slova, ale pouze ruku a mimiku v obličeji. Skupina ve třídě dostane pokyn, přijmi podání ruky a snaž se zapamatovat si a rozpoznat co uvidíš. Skupiny se následně vymění. Druhá skupina zase ukazuje podáním ruky negativní emoci – Víím, že jsi něco zlého udělal a nelíbí se mi to. Situace lze libovolně měnit a přidávat jak mimiku, gestiku případně vyjádření pomocí citoslovcí. Po každé výměně je třeba udělat reflexní kolečko.

Závěrečné kolečko

Závěrečné kolečko na shrnutí pocitů a dojmů.

Závěrečný rituál

Posílání světýlka – lze poslat po kruhu víckrát a zvyšovat rychlost posílání.

12. 1. 5 Pozorování 2. a 3. části projektu

Jelikož obě části projektu probíhaly s menší přestávkou souvisle, tak uvádíme pozorování speciálního pedagoga na konci popisu obou částí. Dramaterapie probíhala ve dvou blocích, celá třída byla aktivně zaangažována do jednotlivých her. Socioskupina byla směřována k většímu stmelení kolektivu třídy, který je značně roztržštěn. Celkově blok sestával asi ze 7 her, nechyběl úvodní a závěrečný rituál. Dynamika ve skupině probíhala velmi živě, na jednotlivých žácích byly znát často nečekané emoce vyvolané reakcemi ostatních spolužáků. Atmosféra byla celkově příznivá, vedoucí skupiny velmi citlivě reagovala na poznámky jednotlivých žáků, měla adekvátní postřehy k jejich reakcím, které dokázala efektivně rozvinout. Byly vedeny četné diskuze nad jednotlivými tématy, žáci měli prostor se vyjádřit, proč se v dané situaci zachovali tak či onak, co právě prožívají atd.

Na ukázkou uvádím několik klíčových her s příklady průvodních komentářů:

- ***Warm up – vytvoření rovnostranného trojúhelníku.*** Každý si v duchu vybere dva spolužáky, se kterými musí vytvořit rovnostranný trojúhelník. Vybraní spolužáci ovšem o volbě neví a sami se snaží vytvořit trojúhelník s dalšími vybranými. Rovnostranný trojúhelník znamená, že všichni tři od sebe stojí ve stejné vzdálenosti. U této hry bylo s podivem, že jeden z trojice kamarádů, která spolu vytváří školní časopis, si nevybral do trojúhelníku jednoho z nich, naopak však vzájemnost proběhla. Daný žák ovšem nic nedal najevo, je vzhledem k věku hodně „dospělácký“, s vrstevníky si nerozumí, má pocit, že jsou povrchní. Své pocity ani u ostatních her příliš nekomentoval, nepřipadal mi autentický, schovával se za „klišé.“ – používal vykonstruované věty, jeho výpovědi byly často dosti indiferentní,
- ***Teploměr.*** V místnosti se vyznačí prostor, který představuje teploměr, na němž je stupnice od 0 do 100 °. Nejprve se položí otázka, ukaž na stupnici teploměru, jak ses cítil včera? Každý se postaví podle včerejší nálady. Každý se pak ke svému výběru vyjádří a řekne důvod výběru. Další otázkou je, jak se cítíš dnes? Děti se opět postaví na stupnici teploměru podle své nálady. Opět následuje komentář a zdůvodnění. Jeden žák ze třídy byl stále negativní. Ať měl vyjádřit náladu ze včerejšího dne nebo tu, kterou má právě teď, stál pokaždé na „bodě mrazu.“ Jedná se o osobnostně

komplikovaného žáka s poruchou autistického spektra - Aspergerovým syndromem. Své pocity však dokázal pojmenovat i si je zdůvodnit. Další žák třídy byl naopak pořád na nejlepší náladě, i když se mu nepovedla písnička, nic si z toho nedělal, na rozdíl od ostatních žáků, kteří svou náladu dnešního dopoledne posuzovali částečně také podle toho, jakou známku z písemné práce obdrželi. Terapeutka při této hře kladla důraz na to, aby si ostatní spolužáci dobře všímali ostatních a zapamatovali si, jakou kdo má dnes náladu a podle toho se k nim také snažili přistupovat,

- **Chození a padání.** Všem se rozdá číslo a na pokyn se začnou pohybovat na určeném prostoru. Prostor by neměl být moc malý, ale také ne moc velký. Když se řekne číslo, ten kdo to číslo má, začíná pomalu padat nazad. Úkolem ostatních je nenechat nikoho spadnout. Při zhodnocování této hry často od žáků zaznívaly poznámky typu: „Nečekal jsem, že mě spolužák zachytí, mile mě to překvapilo, protože tady nemám kamarády.“ Tyto výpovědi zjevně poukazují na nestmelený kolektiv a zároveň jsou povzbudivé v tom, že děti mohly vidět zájem ostatních spolužáků o jejich osobu,
- **Slepot a chození v kroužku.** Vytvoří se těsný kruh, vybere se jeden, který se zavřenýma očima chodí uprostřed, úkolem ostatních je chránit jej, aby nenarazil a jemně jej posílat po kroužku. Při rozboru chování u této hry se většina spolužáků shodla na tom, že jeden z nich nevytvářel bezpečné prostředí pro ostatní. Příliš do nich strkal, choval se agresivně,
- **Tvoření různých sociálních situací.** Jedna skupina dětí má té druhé skupině blahopřát, ta ovšem vůbec netuší, co budou jejich spolužáci předvádět. Vše se odehrává pantomimicky. Při této hře bylo možno postřehnout, jak dva spolužáci, kteří se nemají rádi, byli vyděšeni tím, že si budou muset navzájem poblahopřát. Situace se „zachránila“ tím, že se děti na poslední chvíli v řadě posunuli a tito dva na sebe navzájem „nezbyli.“

12. 1. 6 Projekt část 4.

Délka trvání: 45 minut

Účast: 90 %

Cíl: rozvoj sebevyjádření a vyjadřování pocitů.

Popis aktivit:***Úvodní rituál***

Posílání světýlka, necháváme posílat světýlko toho, kdo zrovna slaví svátek nebo narozeniny.

Warm up

- ***Balónkové taneční.*** Ve čtyřech rozích třídy jsou rozmístěny barevné papíry v barvách – červená, žlutá, modrá a zelená. Děti vytvoří páry a na taneční hudbu začínají tancovat. Když je hudba zastavena, pár si musí vybrat barvu, ke které se postaví. Pak se losuje a ti, kteří stojí u vylosované barvy, vypadávají. Vyhrává pár, který zůstane jako poslední. Hru lze hrát víckrát a možno přidat soutěž o krále tanečníků.

Hlavní techniky

- ***Dotazník já a mé místo ve třídě a mí spolužáci a jejich místo ve třídě.*** Dětem je rozdán obrázek s postavičkami (viz příloha č. 3), kde mají za úkol vybarvit panáčka, o kterém si myslí, že se nejvíce podobá jejich postavení ve třídě a pak popsat ostatní panáčky jmény svých spolužáků. Následuje diskuze a dobrovolné představení a popis rozmístění.

Závěrečné kolečko

Závěrečné kolečko, kdy se mluví o pocitech z aktivit a také se hodnotí práce vedení skupiny a aktivita jednotlivých dětí. Slouží k získání zpětné vazby.

Závěrečný rituál

Posílání světýlka – lze variovat, toho komu posíláš světýlko, oslovíš jménem, teprve pak světýlko pošleš.

12. 1. 7 Pozorování 4. části projektu

Skupinu jsme začali taneční hrou, která měla sloužit k odreagování, uvolnění se a oproštění se od toho, že vše probíhá ve školním prostředí. Žáci se rozdělili do dvojic pomocí hry na Molekuly. Dvojice vyšly náhodně a pro některé nebylo příjemné být zrovna se svojí dvojicí, ale zvládli to dobře. Při hudbě se dokázali uvolnit a dokonce někteří předváděli velice

zajímavé kreače. Uvolnění se podařilo a pak bylo třeba skupinu zklidnit. Dětem byl rozdán obrázkový otazníček na zjištění skupinových vztahů. Na obrázcích měli pojmenovat panáčky, jmény svých spolužáků podle postoje a výrazu jednotlivých postavíček. Následně probíhalo ústní reflektování dokončených dotazníků. Nepředkládáme zde jejich vyhodnocení, bylo pro nás důležité, aby si děti dokázaly dát zpětnou vazbu nejen řvaním, hádáním, ale upřímným hodnocením. S dotazníkem nevystoupily všechny děti, ale většina se chtěla vyjádřit, když viděla, že se čím dál více spolužáků hlásí o slovo. Reflexe probíhala velmi otevřeně. Když se dítě chystalo říct třeba něco nepříjemného, vždy to uvedlo větou „Promiň....“ nebo „Nic proti Tobě...“. Vše probíhalo v uvolněné atmosféře, každý měl možnost se k řečenému vyjádřit, takže reflexe probíhala na obou stranách. V závěrečném kolečku bylo toto povídání hodnoceno kladně, mnozí řekli, že zjistili o sobě věci, které je překvapili.

12. 1. 8 Projekt část 5.

Délka trvání: 45 minut

Účast: 80 %

Cíl: rozvoj sociální komunikace

Popis aktivit:

Úvodní rituál

Posílání světýlka.

Warm up

- **Vláček.** Vláček se posílá v kruhu, hraje se pouze pomocí rukou. Hra je zaměřena na rytmus a koordinaci.

Hlavní techniky

- **Kdy jsi šťastný, kdy jsi nešťastný?** Všichni sedí v kruhu. Začíná se otázkou na souseda po pravé ruce: „Kdy jsi šťastný?“ a soused odpoví a ptá se souseda po své pravé ruce, tak se pokračuje celé kolečko, až odpovědí všichni. Další otázkou je: „Kdy jsi nešťastný“ a zase se otázka posílá po celém kolečku. Důležité je, nezapomenout, že odpovědět se nesmí, pokud se soused nezeptá,
- **Emoce.** Vytvoří se dvojice a děti si losují situaci a emoci, ve které mají situaci zahrát. Situace i emoce lze libovolně měnit. Jako situace jsme vybrali tyto: Loučení na letišti,

Setkání se známým, kterého jsme dlouho neviděli, Výhra v loterii, Špatná známka z testu, Vlák má velké zpoždění, Nákup v obchodě a nechali jste doma všechny peníze, Okradení na ulici za bílého dne, Narození dvojčat, V tělocvičně vám ukradli boty a musíte jít domů naboso, ... Mezi emoce lze vybrat tyto: Štěstí, euforie, radost, rozčilení, zoufalství, stud, zvědavost, trapnost, hněv, smutek, láska. Děti si mohou situace vymyslet samy.

Závěrečné kolečko

Zpětná vazba o průběhu skupiny.

Závěrečný rituál

Posílání světýlka

12. 1. 9 Pozorování 5. části projektu

Tato část projektu byla zaměřena na rozvoj emocí a umění vyjádřit je.

Warm up – vláček. Úvodní warm up byl pro děti zpočátku náročný, protože tato technika vyžaduje velkou pozornost a schopnost koordinace. Vláček nikdy neprojel celou skupinou, ale tuto techniku je třeba trénovat častěji.

Kdy jsi šťastný, kdy jsi nešťastný? S dětmi jsme utvořili kolečko a každý měl říct, kdy se cítí šťastný a druhá otázka, kdy se cítí nešťastný. V následující tabulce uvádíme odpovědi jednotlivých dětí.

Tab. 16 *Odpovědi žáků*

Jméno	„Kdy jsem šťastný.“	„Kdy jsem nešťastný.“
Barbora	S rodiči na výletě.	Když jsem sama, anebo se s někým pohádám.
Karel	V létě, v tramvaji, když chybí dva spolužáci ve třídě.	Když nemůžu hrát hry na PC.
František	Když jsem brzy doma, nemám úkoly, když se překonám ve cvičení na klavír, ve sportu.	Když končí prázdniny.

Johana	Když si můžu číst.	Když přemýšlím o škaredých věcech.
Kateřina	Při jízdě na koni.	Když vidím někoho umírat (nedávno mi zemřel králíček).
Honza	Když vidím svá domácí zvířata – psa a agamu.	Když dva týdny nevidím psa a agamu.
Kryštof	Když porazím kamaráda v lyžování	Když jsem sám, když někdo udělá něco proti mé vůli, když vidím někoho umírat.
Petr	S rodinou, s kamarády, když si čtu s bráchou.	Když musím dělat něco, co nechci, když jsem sám, anebo dlouho nevidím své blízké.
Lukáš	O prázdninách.	Když máme ze školy hodně úkolů.
Daniel	Když nejsem sám, nenudím se, nemusím si hrát s bráchou a o prázdninách.	Když máme ze školy hodně úkolů, když si musím hrát s bráchou a když jdu na narozeniny máminy kamarádky.
Ota	Když jsem sám doma a dělám si, co chci.	Když musím do kroužku.
Milan	V kině, v divadle na vycházce s kamarády.	Když mám špatnou náladu a někdo ze mě dělá malé dítě.

Emoce. Při této hře se děti rozdělily do dvojic a předváděly vylosovanou emoci v určené situaci, ke konci už si situace vymýšlely samy anebo ji vymýšlelo publikum. Největší problém jim dělaly pozitivní emoce, jako euforie, štěstí, láska a ze záporných emocí trapnost, smutek, agrese. Nejprve je třeba emoce vysvětlit, protože mnohé z nich jsou těžké k pochopení, často ani situace, které si děti zvolily, neodpovídaly adekvátnímu předvedení emoce. Nikdo se však při předvádění nestyděl a dokonce se hlásily víckrát, aby mohly předvádět více emocí. Celkově se jim podařilo lépe ztvárnit emoce negativní.

12. 1. 10 Projekt část 6.

Délka trvání: 45 minut

Účast: 80 %

Cíl: rozvoj sebevyjádření a respektu k ostatním, posílení pozice ve třídě.

Popis aktivit:

Úvodní rituál

Posílání světýlka – lze změnit na posílání zády do středu kruhu.

Warm up

- ***Králíček Duracell.*** Vytvoří se trojice, jeden z trojice je koordinátor a ostatní dva jsou králíčky Duracellové. Králíčky se pohybují jako roboti a jdou si, kam se jim chce, úkolem koordinátora je nasměrovat králíčky tak, aby se setkali a objali. Nasměrování se děje poklepáním na rameno na straně, na kterou se má králíček otočit.

Hlavní techniky

- ***Vyjádří se pomocí barev.*** Použijí se různé druhy hudby a úkolem dětí je vyjádřit své pocity z hudby na papír. Existuje mnoho variací této aktivity. Lze nechat dětem volnou ruku a mohou se vyjádřit libovolně, u některých písní je možno zadat, vyjádří se pomocí jedné barvy, která nejlépe vystihuje pocity z této písně, dále je možno zadat geometrický útvar, kterým by vyjádřili danou píseň. Druhy písní – lidové, vážná hudba – rytmický, veselý žánr, burácivé sbory, dětské písně, latinskoamerické písně,
- ***Vyjádří se pomocí pohybu.*** Na různé hudební žánry se vyjádří pohybem. Důležité je, aby se ten, kdo skupinu vede, také podílel na vyjadřování, čímž děti motivuje.

Závěrečné kolečko

V závěrečném kolečku se každý vyjadřuje k tomu, co mu bylo příjemné, co nepříjemné. Který hudební žánr mu lépe vyhovoval. Zda si všiml ostatních a jak to hodnotí.

Závěrečný rituál

Posílání světýlka.

12. 1. 11 Pozorování 6. části projektu

Úvodní warm up *králíček Duracell* děti velice bavil, i když na něj potřebovaly hodně prostoru, což byl v malé třídě trošku problém. Všichni pochopili pravidla hry. Tato část byla zaměřena na vyjádření se, buď pomocí barev anebo pomocí pohybu. Při zadání vyjádří hudbu,

kteřou slyšíš, na papíře pomocí barev a různých tvarů, většina z nich zvolila abstraktní vyjádření. Když už se jednalo o nakreslení konkrétního geometrického tvaru, utíkaly vždy spíše ke tvarům mnohoúhelným a často nepravidelným. Lidovou hudbu vyjadřovaly veselými barvami, jako červená, zelená a modrá. Vážnou hudbu ztvárňovali pomocí tlumených barev, fialová, tmavě modrá až hnědá. Durové skladby vyjádřili pomocí kruhů a mnohoúhelných tvarů a molové pomocí trojúhelníků a čtverců. Vyjadřování pohybem dělalo dětem větší problémy. Jen asi dvě děti se nestyděly před ostatními vyjádřit to, co opravdu při poslechu hudby cítily. Většina dětí začala opakovat pohybem toho, který začal, anebo se pohybovat nechtěly. Vyjadřování pohybem jsme proto brzy ukončily a děti byly rády.

12. 1. 12 Projekt část 7.

Délka trvání: 90 minut

Účast: 95 %

Cíl: Podpořit rozvoj fantazie a skupinové spolupráce.

Popis aktivit:

Úvodní rituál

Posílání svíčky – možno posílat barevnou baterku.

Warm up

- **Zvedací Černý Petr.** Hra na Černého Petra, kdy jeden stojí na jedné straně místnosti a ostatní na druhé. Černý Petr řekne:“ Kdo se bojí černého Petra?“ Ostatní zakřičí my ne a vyběhnou naproti. Úkolem Černého Petra je pochyťat co nejvíce protivníků a úkolem ostatních je Černému Petrovi uniknout. Černý Petr chytá tím, že musí svoji oběť zvednout od země. Koho chytne, přidává se k Černému Petrovi a chytá s ním. Vyhrává ten, kdo zůstane jako poslední nechycen.

Hlavní techniky

- **Barevná země.** Skupina je rozložena do čtyř skupinek podle barev. Cílem je dostat se do krásné barevné země. Začátek fantazijní cesty je navozen cinknutím zvonečku. Všichni však musí projít dlouhou cestu. Každá skupinka dostane velký šátek své barvy a nafukovací balónek své barvy. Jejich úkolem je přenést balónek, který představuje klíč ke krásné barevné zemi, ke vstupní bráně města. Vše se děje na základě imaginace

a schopnosti vedoucího skupiny navodit atmosféru. Cestu lze libovolně vytyčit v prostorech, které jsou k dispozici. V průběhu cesty však děti čekají různé překážky – například silný vítr (všechny živly představují vedoucí skupinky), stádo bučících krav, déšť (lze navodit stříkáním vody ze sklenic), sníh (házení ústřížků bílého papíru) až nakonec dojdou ke krásné pláži se šumícím mořem. Celou atmosféru je nutno podtrhnout hudebním doprovodem, respektive zvuky připomínající dané živly (vítr, stádo krav, déšť, sníh a šumící moře). Po překonání dlouhé cesty se děti dostávají k překrásné barevné zemi. Každý vhodí svůj zachráněný balónek do země, tím si vstup do země odemkne. Na každou ze skupin zde čeká vyznačený prostor v místnosti, na kterém najdou nafukovací balónky své barvy, krepový papír, zvířátka z balónků ve své barvě, šátky, židličky či papírové krabice. Úkolem skupinek je postavit na svém barevném území město v dané barvě. Dalším úkolem je vymyslet pohyb na území města a specifickou řeč. Po vytvoření města přichází návštěvní den – každá ze skupinek představuje své město, svou řeč i pohyb, kdo se chce město navštívit, musí se pohybovat a mluvit stejně jako obyvatelé toho města. Po skončení návštěvního dne jsou města a jejich obyvatelé postupně uspani a cinknutím zvonečku se ukončí návštěva ve fantazijním světě. Následuje návrat do reality.

Závěrečné kolečko

V závěrečném kolečku se mluví o pocitech z cesty, zda jim šlo zapojit svoji fantazii, komu se jaké město nejvíce líbilo a co je bavilo nebo nebavilo.

Závěrečný rituál

Závěrečný rituál probíhá se zavřenýma očima, kdy se každý v duchu může vrátit do svého fantazijního města a zazvoněním na zvoneček je ukončeno posílání světýlka a vrací se do reality.

12. 1. 13 Pozorování 7. části projektu

Barevná země, jak byla tato část projektu nazvána, byla pro některé děti náročnou a zároveň nejlépe hodnocenou částí projektu. Projevily se zde povahy jednotlivých dětí v plné šíři a muselo se pracovat na skupinové spolupráci. Již samotné představení si fantazijního světa bylo pro některé z nich náročné. Děti vytvořily skupinky, ve kterých nesly balónky, klíče do barvené země. Skupinky byly vytvořeny záměrně tak, aby spolu nebyly nejlepší

kamarádi, a tak se musely naučit spolupracovat i s lidmi, kteří jim třeba nejsou sympatičtí. Nesení balónu ukázalo, kdo bere poctivě pravidla, a kdo se je snaží obejít. Pouze jedna skupina nepustila šátek a dodržovala pokyny, ostatní skupiny si s balónem hrály a při cestě do barevné země se stihla jedna ze skupin i trochu pohádat. Schopnost spolupracovat prokázaly teprve až ve vymýšlení názvu země, jazyka a pohybu a při stavbě města. V každé skupině se našla vůdčí osobnost, která se ujala vedení a práci na městě zorganizovala. Pouze v jedné skupině došlo ke kolizi mezi dvěma vůdčími jedinci a kolizi muselo rozřešit vedení skupiny. Návštěvní den jednotlivých měst dětí bavil a proběhl v uvolněné atmosféře. Děti se navzájem navštěvovaly a všem se líbilo velmi originální pojetí každé skupiny. V závěrečném hodnocení byla tato část projektu hodnocena jako nejsilněji prožitá a nejvíce zábavná.

12. 1. 14 Projekt část 8.

Délka trvání: 45 minut

Účast: 80 %

Cíl: zaměřeno na uvědomění si svých práv a práv ostatních členů skupiny, třídy. Rozvoj tolerance a respektu.

Popis aktivit:

Úvodní rituál

Posílání světýlka – možno přidat posílání nějaké hezké věci jako například květiny.

Warm up

- **Králíci a králikárny.** Děti vytvoří skupinky po třech. Dva se chytanou za ruce a jakoby obejmou třetího, který stojí uprostřed. Držící se za ruce představují králikárny a stojící uprostřed králíka. Jedno z dětí, které netvoří s nikým trojici (případně vedoucí, pokud nikdo nenadbývá) řídí pohyb. Když řekne králíci, králikárny nadzvednou ruce a králíci si hledají jinou králikárnu, když se řekne králikárny, dva, kteří se drží, hledají nového králíka, když se řekne všichni, každý změní svoji dosavadní pozici.

Hlavní techniky

- **Kolečko asociací.** Všichni sedí v kruhu. Zadání je následující – řekni první věc, která Tě napadne, když se řekne právo. Takto běží minimálně tři kruhy asociací.

- Dalším zadáním je – řekni první věc, která Tě napadne, když se řekne povinnost. Asociační kruhy lze přizpůsobit vždy danému tématu (strach, komunikace, láska..),
- **Horkovzdušný balón práv.** Na tabuli se postupně nalepí deset práv, která se dětem představí - Právo na samostatný pokoj, Právo dýchat čerstvý vzduch, Právo na kapesné, Právo na lásku a péči, Právo nebýt šikanován, Právo být originální (odlišovat se), Právo mít prázdniny každý rok, Právo na jídlo a pití, Právo na hraní, Právo být poslouchán (vyslyšen). Všichni si představí, že každý z nich chce vzlétnout ve svém vlastním horkovzdušném balónu. Ve svém koši mají těchto deset práv a každé z nich váží dva kilogramy. Aby mohli vzlétnout, je třeba, aby se vzdali jednoho práva a hodili ho „přes palubu“. Tato situace se stále opakuje až do té doby, než každému zbude jenom jedno právo. Po hře se diskutuje o tom, jaké práva jim zůstali a proč si vybrali právě toto právo.

Závěrečné kolečko

Diskuze o právech může proběhnout právě v závěrečném kolečku.

Závěrečný rituál

Posílání světýlka – každý kdo posílá, se usměje na toho, komu světýlko právě posílá.

12. 1. 15 Pozorování 8. části projektu

Děti byly již na začátku 8. části nepozorné a hlučné a dalo velkou práci je utiшит. Při hře *králíci a králikárny* muselo vedení skupiny přistoupit k opatření, kdy každému dítěti nalepilo na ruku 3 bílé samolepky. Aby se nemuselo neustále okřikovat, strhávaly se samolepky, za každou strženou samolepku se strhávaly také body v třídním bodování, což bylo pro děti velkou motivací a do konce skupiny, byly hodné.

V kolečku asociací na téma právo děti uvedly následující asociace:

- **Právo na** – na soukromí, mít slovo, policie a soud, na něco, politici, názor, rovnoprávnost, právník u soudu, právník, svoboda slova, autorská práva, deník (tisk), něco dělat a být od druhých respektován, na volbu náboženství, na kamarády, nevypovídat, nárok všech na něco, soud, můžu i nesmím, právnícký kufr, právo na místo k životu, nárok na něco, právo mlčet, právo na to si odpočinout, co budu číst, vymahatelnost práva, říct STOP při hře, vlastní názor, výběr sponzora, vlastnit něco,

dát si chvilku pauzu, vybrat si povolání, výběru vlastního názoru, na odlišnost, nebýt perfektní,

- **Povinnost** – do školy, uklízení, úkoly, myslet na zdraví, vstát brzy, práce, dodržovat zákony, pomáhat starším lidem, plnit sliby, dobře vychovat děti, pomáhat mamince, starat se o svá zvířata, hezky se obléct, neničit půjčené věci, pomáhat někomu, nebudit mámu a tátu, hygiena, být připraven, zodpovědnost, zastavit na červenou, dodržovat dopravní značky, cvičit na flétnu, klavír, respektovat ostatní, dávat na sebe pozor, nemít samé jedničky, nestát proti zákonu, dodržovat povinnosti, plnit si sny, nevysmívat se lidem s postižením, hlídat si čas, pomáhat druhým, poskytnout první pomoc, rozdělit se, poslouchat rodiče, řídit jen s řidičkem.

Při technice *horkovzdušný balón práv* děti postupně odhazovaly práva, které považovala za nedůležitá, až jim zbylo poslední právo. Této části projektu se účastnilo 12 dětí. Jedno z dětí se nebylo schopno rozhodnout, které právo vyhodit, nakonec si ponechalo čtyři práva. Jedno z dětí si vybralo jako nejdůležitější právo – Právo dýchat čerstvý vzduch. Pět dětí si ponechalo Právo na jídlo a pití. A pět dětí si ponechalo Právo na lásku a péči. Ukázky výběru práv předkládáme v přílohách číslo 6 a 7.

12. 1. 16 Projekt část 9.

Délka trvání: 45 minut

Účast: 80 %

Cíl: Pokračování tematiky já a moje práva a práva ostatních

Popis aktivit:

Úvodní rituál

Posílání svíčky.

Warm up

- **Pantomimické představování.** Stojí se v kruhu a jeden vždy předvede nějaký pohyb a ostatní opakují. Tak pokračují všichni v kolečku. Druhé kolo je pohybem vyjádřit svoji náladu, ne jen obličejem, ale celým tělem. Ostatní opět opakují. Lze přitom pustit rytmickou hudbu.

Hlavní techniky

- **Moje práva.** Vytvoří se skupinky po 4 až 5 dětech. Ve skupince se každý zamyslí, které jeho právo je pro něj nejdůležitější, aby ve třídě měl a ostatního by ho měli respektovat. Tato práva se zakreslí do velké postavy na balicím papíře. Toto právo pak předvede pantomimicky za pomoci celé skupiny. Na konci lze vytvořit plakát se soupisem práv všech členů třídy. Na závěr si ve skupině vymyslí kouzelné zaklínadlo, kterým je možno zařídit, aby se nejdůležitější práva ve třídě dodržovala. Kouzelná zaklínadla se pak vyřknou nad celou třídou.

Závěrečné kolečko

Závěrečné kolečko pocitů, zkusit hlavně zhodnotit, jak se mi pantomimicky vyjadřovali moje práva.

Závěrečný rituál

Posílání světýlka – uprostřed kruhu je položen plakát a smlouva, stisknutí ruky zavazuje k dodržování.

12. 1. 17 Pozorování 9. části projektu

Tato část projektu plynule navazovala na předchozí část zaměřenou na práva a povinnosti. Na úvod jsme si zopakovali, co všechno proběhlo. Děti si měly vzpomenout na právo, které si jako poslední ponechali při letu horkovzdušným balónem. Následně jsme je rozdělili do skupinek a každá skupinka dostala balicí papír, na něj měli zakreslit postavu a do ní nejdůležitější právo každého člena skupiny. Děti psaly právo na přátelství, právo na názor, právo na lásku a úctu, právo na svobodu, právo na respekt, právo být odlišný. Dalším úkolem bylo předvést pantomimicky porušování a naplňování dvou skupinou vybraných práv. Ztvárnění měly děti vymyšlené velmi rychle. Dvěma skupinám se podařilo předvést scénku tak, aby byla k pochopení. Další dvě skupinky předvedly scénky, sice těžší na porozumění, přesto však úkol dobře splnily. Pantomimické ztvárňování bylo doprovázeno smíchem a zábavou, výkony některých dětí nás přesvědčily o jejich nadání. Závěrem si vymýšlely kouzelná zaklínadla, kterými vykouzly dodržování vybraných práv, nejdůležitějších pro skupinu. Chvilé vyslovování říkadel byla podkreslena vážnou hudbou. Některé děti, zvláště chlapci, se již nedokázali soustředit anebo opakovaně porušovali pravidla vyslovování říkadel. Přesto se skupině říkadla líbila a na závěr uvedli, že je to jen kouzlo, ale že zázraky se dějí, tak proč ne u nich ve třídě.

12. 1. 18 Projekt část 10.

Délka trvání: 45 minut

Účast: 80 %

Cíl: závěrem projektu udělat přehled všeho co se dělo a to promítnout do jednotlivých technik - rozvoj sebevyjádření a uvědomění si svých emocí, rozvoj skupinového cítění a umění se vcítit do ostatních, závěrem umět ocenit druhého a projevit mu to.

Popis aktivit:

Úvodní rituál

Posílání světylka.

Warm up

- **Tučňáci honička.** Klasická honička, vylepšená tím, že se všichni pohybují jako tučňáci, tím se zabrání rychlému běhání.

Hlavní techniky

- **Postava a emoce.** Úkolem pro všechny je nakreslit postavu, která je představuje. Vybrat si nejoblíbenější barvu a tou barvou vybarvit místo na těle, na nakreslené postavě, na kterém nejčastěji prožíváme pozitivní emoce. Dalším úkolem je vybrat si nejméně oblíbenou barvu, a jí vybarvit tu část těla, na které nejčastěji prožíváme negativní emoce. Na závěr může, kdo chce představit svoji postavu a výběr barev a částí těla okomentovat,
- **Objetí.** Další technika opět probíhá v kruhu. Jeden se postaví doprostřed kruhu a ostatní znázorní vztah k tomuto člověku tím, jak blízko, či jak daleko se k němu postaví. Tím se vytvoří sociogram. Člověk stojící uprostřed sleduje, kdo se kam postavil. Takto se vystřídají všichni. Na závěr opět probíhá diskuze, jak se kdo cítil a zda byl překvapen či nikoliv,
- **Ruka přátelství.** Každý na papír obkreslí jednu svoji ruku a podepíše ji svým jménem. List s rukou nechá na svém místě. Úkolem všech, je napsat do ruky každého ze spolužáků nějaký vzkaz, či povzbuzení na základě projektu, který končí. Vše, co se na ruce píše, musí být pozitivní. Tyto ruce si pak děti neukazují a odnesou si je domů na památku.

Závěrečné kolečko

V závěrečném kolečku se hodnotí jak právě proběhnutá skupina, tak celý projekt. Zpětnou vazbu lze také napsat pomocí malého dotazníku, který slouží ke zhodnocení pro vedoucího či učitele.

Závěrečný rituál

Při závěrečném rituálu každému, komu posíláme světýlko, poděkujeme za otevřenost, upřímnost a účast na projektu.

12. 1. 19 Pozorování 10. části projektu

Závěrečná část projektu byla zaměřena na postupnou reflexi uplynulého projektu. Žáci se měli více otevřít, tak aby to pro ně bylo přínosné. Úvodem kreslili sebe, jako postavu a barvami měli vyjádřit, kde cítí pozitivní emoce, a kde cítí emoce spíše negativní. Obrázky přikládáme v přílohách číslo 8 a 9. Technika objektů byla zvolena jako zpětná reflexe pro všechny děti. Po technice jich mnoho uvádělo, že nečekaly, že se konkrétní člověk postaví tak blízko, něco je naopak nepřekvapilo, ale převládaly pozitivní pocity. Později bylo vidět, že se dvě dvojice dětí k sobě chovali s větším respektem, když zjistili sympatie toho druhého člověka.

Závěrečnou technikou bylo kreslení ruky s pozitivními vlastnostmi, kdy si děti navzájem psaly pozitivní hodnocení. Ruku si děti odnesly domů, jako památku. Pozitivní ohlasy napsané na ruce vyvolaly v dětech hezké pocity a navzájem si děkovaly.

12. 2 Závěr projektu

Po skončení projektu se dětem rozdalo portfolio, ve kterém jsou uspořádány všechny materiály, které děti vytvořily v průběhu projektu a malé zhodnocení a povzbuzení ze strany vedoucího či učitele.

Projekt byl vytvořen na základě výsledků dotazníku B-3 v této třídě a na základě zkušenosti učitelky a asistentky pedagoga, které s dětmi pracují během celého školního roku. Ohlasy na projekt byly většinou pozitivní, některé části projektu děti bavily více, jiné méně. Celkově projekt hodnotily pozitivně.

Závěr

O tematiku nadání se v poslední době zajímá čím dál více odborníků. Jejich pohled směřuje nejen na kognitivní schopnosti nadaného jedince, ale také na jeho sociální dovednosti. Existuje řada zahraničních výzkumů, které se zabývají hodnocením postavení nadaného žáka v běžné třídě, nebo hodnocení sociálních dovedností skupiny nadaných v segregované formě výuky. I u nás se objevila skupina odborníků, kteří se problematice nadání začali hlouběji věnovat a jejich přínos v péči o nadané je nezanedbatelný. Vznikla řada institucí, které se zabývají péčí a výchovou nadaných jedinců a řada škol, jejichž prioritou je vzdělávání nadaných jedinců. Také širší veřejnost projevuje stále větší zájem o nadané jedince. Mezi školy, které se také zaměřují na vzdělávání nadaných jedinců, patří Fakultní základní škola Olomouc, Hálkova 4, která ve své činnosti vykazuje úspěšnost. Pedagogové zapojení do výuky nadaných jedinců se dále vzdělávají a hledají nové možnosti, jak obohatit své žáky.

Cílem práce bylo zaměřit se na rozvoj nadaných žáků právě v sociální oblasti. Většina institucí, které se péčí o nadané zabývá, jsou především školy. Hlavní prioritou je pro ně vzdělávací proces a jeho obohacení. Na práci na třídním kolektivu často nezbyvá tolik času. Zaměřili jsme proto svoje zkoumání na sociální vazby mezi nadanými dětmi. Cílem bylo poukázat na to, že práce v této oblasti je dokonce nutná.

Jsme si vědomi toho, že studie je příliš malá, aby potvrdila zevšeobecnující závěry. Důvodem volby tématu byla právě zkušenost práce s nadanými a potřeba zaměřit se na rozvoj sociálních vazeb, který budou nadané děti tvořit po celý svůj život.

Hlavním cílem práce bylo vytvořit a následně ověřit projekt pro nadané děti. Projekt byl vytvořen na dvou podkladech. Prvním podkladem byly výsledky dotazníku B-3 a B-4, zaměřující se na hodnocení třídního klimatu a druhým podkladem bylo vyhotovení kazuistiky jednoho z nadaných žáků, u kterého jsou prokazatelné problémy ve vytvoření si sociálních vazeb ve své třídě.

Zkušenosti s dotazníkem jsou dobré, jeho administrace byla ovšem pro většinu dětí náročná. Bylo nutné tuto dotazníkovou metodu pořádně vysvětlit. V nižších třídách probíhalo vyplňování dotazníku velmi pomalu, bylo si třeba potvrdit, že děti zadaným otázkám rozumí. Neustále se jim musela připomínat pravidla, aby výsledky nekonzultovali se svými spolužáky. Každou položku bylo nutné okomentovat a často probíhalo vyplňování celou vyučovací hodinu. Pedagožky byly velmi ochotné a na administraci dotazníku spolupracovali. Po zpracování výsledků, byly rády, za nové podněty a odpovědi některých žáků je překvapily.

Dalším krokem bylo vytvoření kazuistiky. Kazuistika byla vytvořena ve spolupráci s rodiči, kteří autorce ochotně poskytli informace, chybějící ve školní dokumentaci. Rodiče byly otevřené a nebáli se také hovořit o osobnějším otázkách týkajících se dítěte. Žák, jehož kazuistiku jsme vytvářeli, patří mezi žáky s dvojitou výjimečností.

Na základě těchto dvou podkladů byl vytvořen projekt na posílení pozitivních sociálních vazeb u nadaných dětí. V projektu byly použity prvky dramaterapie, dramatické výchovy, muzikoterapie a arteterapie. Vytvoření projektu bylo hlavním cílem této práce. Jeho vytvoření a následné provedení, probíhalo ve třídě, ve které byly prokazatelné problémy v sociální komunikaci a v nedostatečných sociálních vazbách. Projekt děti bavil, přinesl jim jak zpestření výuky, tak mnohé poznatky o smýšlení spolužáků. V průběhu projektu bylo možné pozorovat některé změny v chování. Pozitivní zpětné vazby, které některé děti dostaly od svých spolužáků, ovlivnily chování ve třídě. Projekt může být začátkem práce s třídním kolektivem, tak aby vazby sílily a chování dětí vůči sobě navzájem se zlepšilo.

V našich podmínkách jsme se pokusili o návrhy možností, jak pracovat s nadanými žáky na posilování pozitivních sociálních vazeb. Nadané dítě má právo cítit se ve svém kolektivu dobře a být přijímáno i se všemi svými odlišnostmi. Jasně je, že práce na tom je dlouhodobá.

Seznam literatury

ČÍŽKOVÁ, J. ,aj. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2005, 69 s. ISBN 978-80-244-2433-0.

DOČKAL, V. *Zaměřeno na talenty aneb nadání má každý*. Praha : Lidové noviny, 2005, 245 s. ISBN 80-7106-840-3.

FOŘTÍK, V., FOŘTÍKOVÁ, J. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha: Portál, 2007, 128 s. ISBN 978-80-7367-297-3.

GARDNER, H. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha : Portál, 1999, 389 s. ISBN 80-7178-2793.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000, 774 s. ISBN 80-7178-303-X.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha : Portál, 2008, 102 s. ISBN 80-7367-040-2.

HŘÍBKOVÁ, L. *Nadání a nadaní: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školní praxi*. Praha : Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 2005, 209 s. ISBN 80-7290-213-X.

Přístup k dětem podle individuálního psychického vývoje, Centrum inovativního vzdělávání, Olomouc : A&M Publishing, 2007, CHÁRA,P. *Jak pracovat s nadanými dětmi v českém vzdělávacím systému*, 335 s. ISBN 978-80-903654-7-6.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkum*. Praha : Grada, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247136-9-4.

JURÁŠKOVÁ, J. *Základy pedagogiky nadaných*. Praha : Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006, 132 s. ISBN 80-86856-19-4.

LAZNIBATOVÁ, J. *Nadané dieťa*. Bratislava : Iris, 2003, 394 s. ISBN 80-89018-53-X.

MACHŮ, E. *Rozpoznávání a vzdělávání rozumově nadaných dětí v běžné třídě základní školy*. Brno : Masarykova univerzita, 2006, 64 s. ISBN 80-21039-79-5.

MÖNKS, F. J., YPENBURG, I. H. *Nadané dítě*. Praha : Grada Publishing, 2002, 98 s. ISBN 80-247 0445-5.

MULLER, O. *Terapie ve speciální pedagogice*, Olomouc : Univerzita Palackého, 2005, 295 s. 80-24410-75-3.

PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. Praha : Portál, 1999, 164 s. ISBN 80-7178-309-9.

PIIRTO, J. *Talented Children and Adults – Their Development and Education*. New Jersey : Prentice – Hall, 1999. 648 s. ISBN-0-02-395775-1.

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

SMĚKAL, V. *Psychologie osobnosti*. Brno : Barrister & Principal, 2002, s. 311-312

Vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb., ze dne 9. února 2005, o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných v platném znění.

VALENTA, M. *Dramaterapie : speciální pedagogika, psychologie, psychiatrie, gerontologie, penitenciární a postpenitenciární péče, pedagogika volného času, prevence a terapie sociálně patologických jevů*, Olomouc : Netopejr, 1999, 132 s. ISBN 80-86096-27-0.

VALENTA, M. *Dramatika pro speciální pedagogy*, Olomouc : Vydavatelství Univerzity Palackého, 1995. 53 s. ISBN 80-70677-99-6.

Elektronické zdroje

BAINBRIDGE, C. (2011) Characteristics of Gifted Children. [online]. [2011] [cit. 2011-03-02]. Dostupný z WWW: www.giftedkids.about.com.

CENTRUM NADÁNÍ (2011). Představujeme občanské sdružení Centrum nadání [online]. [2011] [cit. 2011-03-01]. Dostupný z WWW: <http://www.centrumnadani.cz>.

CENTRUM ROZVOJE NADANÝCH DĚTÍ (2011) Vše pro nadané dítě [online]. [2011] [cit. 2011-03-01]. Dostupný z WWW: <http://www.nadanedeti.cz>.

JURČÍKOVÁ, B. Klima třídy a primární prevence (diagnostika klimatu dotazníkem B3) In II. Krajská konference K primární prevenci sociálně patologických jevů 2008. Uherský Brod Dostupný z WWW: http://www.planovanirodiny.cz/storage/brod08/12klima_tridy.pdf> [citováno 25. 3. 2011]

LAZNIBATOVÁ, J. Výskyt hyperaktivity u nadaných dětí. In *Špecifická vývinu a realizácia potenciálu nadaných detí* (Zborník prác zo IV. medzinárodnej konferencie). Bratislava: Asklepios, 2005, s. 49-53. ISBN 80-7167-087-1.

MENSA ČR (2011) O Dětské Mense [online]. [2011] [cit. 2011-03-01]. Dostupný z WWW: <http://www.mensa.cz>.

MENŠÍK, T. (2011) Cíle STaN [online]. [cit. 2011-03-01]. Dostupný z WWW: <http://www.talent-nadani.xf.cz>.

NĚMCOVÁ, P. Diagnostika škol (2011) [online]. [2011] [cit. 2011-03-14] Dostupný z WWW: www.diagnostikaskol.cz.

PORTEŠOVÁ, Š. (2010a). Nadání ve světle současné psychologie [online]. [2010] [cit. 2010-10-21]. Dostupný z WWW: www.nadanedeti.cz.

PORTEŠOVÁ, Š. (2010b). Multidimenzionální modely talentu a nadání [online]. [2010] [cit. 2010-10-20]. Dostupný z WWW: www.nadanedeti.cz.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [2007] [cit. 2011-03-24]. Dostupný z WWW: www.msmt.cz/files/RVP_ZS_info.

VZDĚLÁVÁNÍ MIMOŘADNĚ NADANÝCH DĚTÍ (2011) Úvodní strana [online]. [2011] [cit. 2011-03-01]. Dostupný z WWW: <http://nadani.zshalkova.cz/>

ZÁKLADNÍ ŠKOLA MÁJ II, ČESKÉ BUDĚJOVICE, (2011) Úvodní strana [online]. [2011] [cit. 2011-03-01] Dostupný z WWW: <http://www.zsmaj2.cz>.

ZÁKLADNÍ ŠKOLA NÁM. CURIEOVÝCH (2011) Úvodní strana [online]. [2011] [cit. 2011-03-01]. Dostupný z WWW: <http://nadanedeti.com>.

ZÁKLADNÍ ŠKOLA ZLÍN (2011) Úvodní strana [online]. [2011] [cit. 2011-03-01].

Dostupný z WWW:

http://www.zsmalenovice.cz/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=7&Itemid=59.

Seznam tabulek

Tab. 3 *Počty nadaných žáků v jednotlivých třídách*

Tab. 4 *Počty žáků v paralelních třídách*

Tab. 5 *Celkové počty žáků, rozdělení na dívky a chlapce, počty žáků s dvojí výjimečností*

Tab. 6. *Výsledky dotazníků B-4, třída II. C*

Tab. 7 *Výsledky dotazníků B-4, třída II. A*

Tab. 8 *Výsledky dotazníků B-4, třída III. C*

Tab. 9 *Výsledky dotazníků B-4, třída III. B*

Tab. 10 *Výsledky dotazníků B-4, třída IV. C*

Tab. 11 *Výsledky dotazníků B-4, třída IV. A*

Tab. 12 *Výsledky dotazníků B-4, třída V. C*

Tab. 13 *Výsledky dotazníků B-4, třída V. B*

Tab. 14 *Pozorování techniky „Já a mé místo ve skupině“*

Tab. 15 *Hodnocení pocitů z techniky „Já a mé místo ve skupině“*

Tab. 16 *Odpovědi žáků*

Seznam grafů

Graf č. 1 *Atraktivnost/neatraktivnost žáků II.C*

Graf č. 2 *Atraktivnost/neatraktivnost žáků II.A*

Graf č. 3 *Komparace výsledků tříd II.C a II.A*

Graf č. 4 *Atraktivnost/neatraktivnost žáků III.C*

Graf č. 5 *Atraktivnost/neatraktivnost žáků III. B*

Graf č. 6 *Komparace výsledků tříd III. C a III. B*

Graf č. 7 *Atraktivnost/neatraktivnost žáků IV. C*

Graf č. 8 *Atraktivnost/neatraktivnost žáků IV. A*

Seznam obrázků

Obr. 1 *Gaussova křivka - IQ*

Obr. 2 *Renzulliho tří-komponentový model*

Obr. 3 *Mönksův triadický model*

Obr. 4 *4+4+1 model E. Czeisela*

Obr. 5 *Hvězdicový model Tannenbauma*

Seznam příloh

Příloha č. 1 *Dotazník B-3*

DOTAZNÍK B3

1. Mezi mé přátele v naší třídě patří:

1. 3b.
2. 2b.
3. 1b.

2. Jako přítele/přítelkyni bych si nevybral:

1. 3b.
2. 2b.
3. 1b.

3. Sám sebe hodnotím jako:

- a) Jsem vždy v centru dění ve třídě
- b) Občas se účastním a jsem obvykle o akcích ve třídě informován
- c) Párkrát jsem se účastnil, ale nebývám informován
- d) Zdá se, že o mou účast třída příliš nestojí
- e) O dění ve třídě nejevím zájem

4. Odpověz ano – ne:

- | | |
|--|----------|
| Ve třídě je nejméně jeden žák, který je nešťastný | ano – ne |
| Ve třídě je někdo, komu ostatní občas ubližují | ano – ne |
| Stává se, že se do školy těším | ano – ne |
| Většinou se najde někdo, kdo mi pomůže s problémem | ano – ne |
| Společné problémy řešíme většinou v klidu | ano – ne |

5. Zakroužkuj v každém řádku číslici, která nejlépe vyjadřuje míru tvých pocitů ve třídě:

- Pocit bezpečí 1 2 3 4 5 6 7 Pocit ohrožení
- Pocit přátelství 1 2 3 4 5 6 7 Pocit nepřátelství
- Atmosféra spolupráce 1 2 3 4 5 6 7 Atmosféra lhostejnosti
- Pocit důvěry 1 2 3 4 5 6 7 Pocit nedůvěry
- Tolerance 1 2 3 4 5 6 7 Netolerance

6. Najdi ve třídě někoho ze spolužáků, který je:

Spravedlivý.....	Protivný.....
Spolehlivý	Nespravedlivý.....
Zábavný	Nevděčný.....
Vždy v centru dění	Nespolehlivý.....
Se všemi zadobře	Osamocený.....

Příloha č. 2 Dotazník B-4

DOTAZNÍK B4

1. Mezi mé přátele v naší třídě patří:

1.
2.
3.

2. Jako přítele/přítelkyni bych si nevybral:

1.
2.
3.

3. K uvedeným vlastnostem uveď jméno jednoho spolužáka, který je:

Spolehlivý	Protivný.....
Zábavný.....	Nespolehlivý.....
Se všemi kamarád.....	Osamocený.....

4. Odpověz:

Ve třídě jsem spokojen	ano – ne
Jsme spíš hádavá třída	ano – ne
Do školy se obvykle těším	ano – ne
Máme spolužáka, který nám ubližuje	ano – ne
Některému spolužákovi je ubližováno	ano – ne

Příloha č. 3 Sociogram postavičky



Příloha č. 4 Technika „*Já a mé místo ve třídě*“



Příloha č. 5 Technika „*Já a mé místo ve třídě*“



Příloha č. 6 Technika „Horkovzdušný balón práv“

1. Právo na kapesné

PRÁVO NA

5. právo být originální

2. právo na prázdniny každý rok



LÁSKU

3. právo na vlastní pokoj

4. právo na hraní



A

9. právo ne být šikanován

7. právo na jídlo a pití

PEČI

6. právo na dýchání čerstvého vzduchu

8. právo být poslouchán

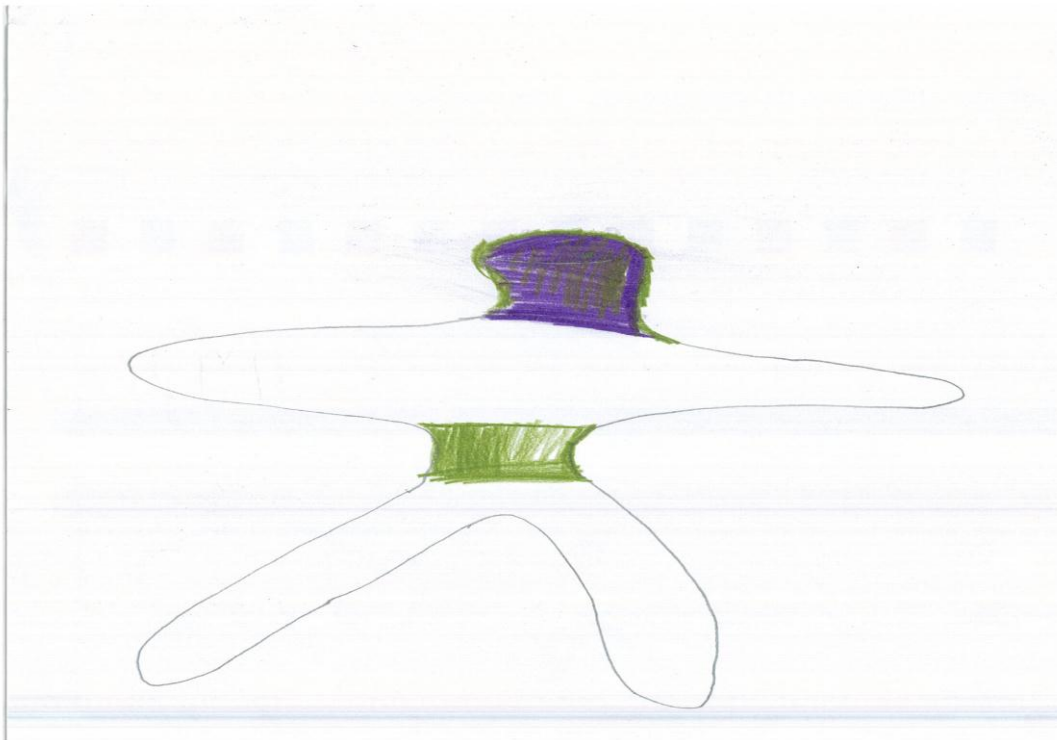


Příloha č. 7 Technika „Horkovzdušný balón práv“

1. PRÁZDNINY
2. ŠÍKANA
3. POSLOUCHAŇ
4. ORIGINAL
5. HRANI
6. KAPESNĚ
7. POKOU
8. VZDUCH
9. JÍDLO A PITÍ
10. LÁSKA A PÉČE

LÁSKA A PÉČE

Přílohy č. 8 Technika „Postava a emoce



Přílohy č. 9 Technika „Postava a emoce

