

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce
Veronika Havlíčková

Nadání a specifika práce s nadanými dětmi na 1. stupni ZŠ.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Nadání a specifika práce s nadanými dětmi na 1. stupni ZŠ vypracovala samostatně, a to pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a za použití pramenů uvedených v závěru diplomové práce.

V Olomouci, dne 9. 4. 2013

.....

Poděkování

Ráda bych poděkovala své vedoucí diplomové práce Mgr. Adéle Hanákové, Ph.D. za trpělivost, cenné rady, věcné připomínky a metodické vedení práce. Dále děkuji Mgr. Kristýně Hroudné a celé třídě V. C Fakultní základní školy Hálkova v Olomoci, díky nimž jsem mohla projekt realizovat a zároveň ověřit v praxi. Poděkování patří také Mgr. Petře Tomalové za cenné připomínky k praktické části diplomové práce. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat celé své rodině za trpělivost a podporu nejen při zpracování této práce, ale také během celého studia.

Anotace

Jméno a příjmení:	Veronika Havlíčková
Ústav:	Speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Adéla Hanáková, Ph. D.
Rok obhajoby:	2013

Název práce:	Nadání a specifika práce s nadanými dětmi na 1. stupni ZŠ.
Název v angličtině:	The aptitude and specifics of working with talented/gifted children in the first grade of primary school.
Anotace práce:	Tato diplomová práce se věnuje problematice nadání a práce s nadanými žáky na 1. stupni základní školy. Teoretická část se zabývá vymezením pojmů, jako je nadání a talent. Dále vymezuje charakteristické rysy nadaných dětí, legislativu podporující nadané žáky a v neposlední řadě edukaci a specifika práce s nadanými dětmi. Praktická část je postavena na projektové metodě u nadaných žáků. Koncept tvoří ucelený projekt zaměřený dle Rámcového vzdělávacího programu na Umění a kulturu. Dále v této části vymezujeme projektové vyučování a aplikaci projektu ve třídě nadaných žáků na základní škole.
Klíčová slova:	Mimořádné nadání, talent, specifika práce s nadanými žáky, projekt, projektové vyučování.
Anotace v angličtině:	The thesis deals with the issues of aptitude and working with gifted children who attend the first grade of primary school. The theoretical part defines concepts of aptitude and talent. It also describes the gifted children characteristic, legislation concerning the gifted children, the concept of education and the specifics of work with them. The practical part is based

	<p>on project method used with gifted children. The concept consists of comprehensive project focused on art and culture which was constructed according to Framework Education Programme. Another part of practical part is devoted to project teaching and its use in the class of gifted children attending the primary school.</p>
<p>Klíčová slova v angličtině:</p>	<p>Extraordinary talent, talent, the specifics of work with gifted children/students, project, project teaching.</p>
<p>Seznam příloh:</p>	<p>Příloha č. 1: Ukradené obrazy Leonarda da Vinci</p> <p>Příloha č. 2: Motivační příběh „Život Leonarda da Vinci“</p> <p>Příloha č. 3: Obrázky Leonardových studií</p> <p>Příloha č. 4: Zašifrovaná zpráva</p> <p>Příloha č. 5: Klíč</p> <p>Příloha č. 6: Text rozluštěné šifry</p> <p>Příloha č. 7: Mapa</p> <p>Příloha č. 8: Tři tabulky se slovy k úkolu dramaturgie</p> <p>Příloha č. 9: Textový popis ukradených obrazů</p> <p>Příloha č. 10: Ukázka práce skupin v řešení šifry</p> <p>Příloha č. 11: Otázky k polostrukturovanému interview</p> <p>Příloha č. 12: Fotodokumentace</p>
<p>Rozsah práce:</p>	<p>92 stran + 12 příloh</p>
<p>Jazyk práce:</p>	<p>Český</p>

OBSAH

ÚVOD	8
I TEORETICKÁ ČÁST	9
1 NADANÉ DÍTĚ	9
1.1 VYMEZENÍ POJMŮ NADÁNÍ A TALENT.....	9
1.2 CHARAKTERISTICKÉ RYSY NADANÝCH JEDINCŮ.....	15
1.3 RODIČE A JEJICH NADANÉ DÍTĚ.....	24
2 LEGISLATIVNÍ VYMEZENÍ PODPORUJÍCÍ VZDĚLÁVÁNÍ NADANÝCH ŽÁKŮ	29
2.1 ŠKOLSKÝ ZÁKON Č. 561/2004 SB. O PŘEDŠKOLNÍM, ZÁKLADNÍM, STŘEDNÍM, VYŠŠÍM ODBORNÉM A JINÉM VZDĚLÁVÁNÍ A JEHO NOVELA Č. 472/2011 SB.	29
2.2 VYHLÁŠKA Č. 73/2005 SB. O VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ, ŽÁKŮ A STUDENTŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI A DĚTÍ, ŽÁKŮ A STUDENTŮ MIMOŘÁDNĚ NADANÝCH A JEJÍ NOVELA Č. 147/2011 SB.	32
2.3 VYHLÁŠKA Č. 72/2005 SB. O POSKYTOVÁNÍ PORADENSKÝCH SLUŽEB VE ŠKOLÁCH A ŠKOLSKÝCH ZAŘÍZENÍCH A JEJÍ NOVELA Č. 116/2011 SB.....	34
3 EDUKACE A SPECIFIKA PRÁCE S NADANÝMI DĚTMI NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE	39
3.1 IDENTIFIKAČNÍ PROCES NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE A JEHO PRŮBĚH	39
3.2 BYSTRÉ DÍTĚ VERSUS NADANÉ DÍTĚ.....	45
3.3 FORMY VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S MIMOŘÁDNÝM NADÁNÍM	46
3.4 MOŽNOSTI PRÁCE A DALŠÍHO ROZVOJE NADANÝCH DĚTÍ A ŽÁKŮ.....	52
II PRAKTICKÁ ČÁST	59
4 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU	59
4.1 CÍL VÝZKUMU.....	59
4.2 DÍLČÍ CÍLE VÝZKUMU	59
4.3 METODY VÝZKUMU	59
5 MÍSTO VÝZKUMU	62
5.1 HISTORIE ŠKOLY	62
5.2 CHARAKTERISTIKA ŠKOLY.....	62
5.3 CHARAKTERISTIKA TŘÍDY A VÝZKUMNÝCH SKUPIN.....	63
6 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ – PROJEKT	65
6.1 CHARAKTERISTIKA PROJEKTU	65
6.2 STRUKTURA PROJEKTU.....	67
7 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ	73

7.1	VÝSLEDKY POZOROVÁNÍ.....	73
7.2	VÝSLEDKY POLOSTRUKTUROVANÉHO INTERVIEW	77
7.3	INTROSPEKTIVNÍ HODNOCENÍ	82
	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	83
	ZÁVĚR.....	85
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	86
	SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY	89
	SEZNAM OBRÁZKŮ	90
	SEZNAM TABULEK	91
	SEZNAM PŘÍLOH.....	92

ÚVOD

„ Genialita velké dílo začíná, ale jen vytrvalost ho dokončí. “

Joseph Joubert

Mnou vybrané téma diplomové práce - Nadání a specifika práce s nadanými dětmi na 1. stupni ZŠ, jsem si zvolila především z níže uvedených důvodů. Problematika nadání a práce s nadanými žáky se stále ještě nedostala do popředí zájmu širší veřejnosti, v neposlední řadě pak pedagogické veřejnosti. Na našich školách je již téměř běžně poskytována péče žákům se zdravotním postižením, sociálním znevýhodněním, žákům se specifickými poruchami učení či chování, avšak péče o vybranou cílovou skupinu žáků v České republice, není natolik rozšířenou. Vzdělávání nadaných žáků je velmi náročné a přináší s sebou různá úskalí, avšak je více než jisté, že se nejméně s jedním takovým či dokonce mimořádně nadaným žákem během své pedagogické praxe jako učitelé setkáme. Nemusí to být pouze ve speciálních školách či třídách pro nadané žáky, mnohdy je to právě na běžných základních školách. Pak zůstává na nás a naší informovanosti v této oblasti, zda nadaného žáka identifikujeme a budeme jeho nadání, talent dále rozvíjet, či naopak budeme jeho projevy ignorovat a jeho potenciální nadání tak „zahubíme“.

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí, teoretické části a praktické části. Teoretická část se zaměřuje na determinaci základních pojmů k problematice nadaných jako např. nadání, talent, bystré dítě aj. Mimo jiné vymezuje legislativní podporu, která je poskytována těmto žákům, charakteristické rysy této cílové skupiny a způsoby jejich identifikace na základní škole. V neposlední řadě jsou zde popsány formy edukace nadaných žáků a možnosti jejich následného rozvíjení a práce s nimi. Praktická část je postavena na projektové metodě u nadaných žáků. Tato část byla konstruována do uceleného projektu, který byl zaměřen na vzdělávací oblast Umění a kultura, která je vymezena dle Rámcového vzdělávacího programu. Dále je v této části popsáno projektové vyučování a aplikaci projektu ve třídě nadaných žáků na základní škole.

Téma se v dnešní době stává stále aktuálnější, nicméně i přes úsilí skupiny odborníků, kteří se snaží tuto problematiku dostat blíže ke středu zájmu veřejnosti a pedagogů, nemáme stále dostatek odborných publikací a materiálů vhodných pro praxi. Z tohoto důvodu bylo hlavním cílem diplomové práce vyhotovit vhodný materiál, který by mohl být následně používán v pedagogické praxi.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 NADANÉ DÍTĚ

Problematika nadání a talentu jako takových, se v minulosti stávala předmětem zkoumání nejen v psychologii a pedagogice, ale také filozofii a dalších oborech. V neposlední řadě nesmíme opomenout také širokou veřejnost, která viděla v mimořádných výkonech a výsledcích člověka určitou pozoruhodnost, která ji vedla k hlubšímu zájmu. V současné době je nadání a práce s nadanými dětmi, žáky i dospělými velmi aktuálním tématem a její problematika se dostává výrazně do popředí.

1.1 Vymezení pojmů nadání a talent

Kovářová, Klugová (2009) ve svém projektu uvádí nejednotnost náhledu na nadání, jejich druhy a specifika, která se promítají i do odlišné terminologie. V odborné literatuře nejčastěji nacházíme termíny **nadání a talent**. Někteří autoři mezi nimi vidí rozdíly, jiní je naopak ztotožňují. V rámci evropské terminologie se objevují i další pojmenování jako třeba „mladý člověk s vysokým potenciálem“, „mladí lidé s vysokými schopnostmi“, „dítě s neobvyklým talentem nebo schopností“. Taktéž naše legislativa užívá jiného pojmenování a to termín mimořádné nadání.

Dle Hříbkové (2007, s. 9) „mezi těmito pojmy významově nerozlišují a chápe je jako synonyma řada odborníků v této oblasti, např. V. Dočkal (1987, s. 30), F. J. Mönks, E. J. Mason (1993, s. 89), A. J. Tannenbaum (2000, s. 23), F. J. Mönks, I. H. Ypenburg (2002, s. 29) aj. K autorům, kteří mezi těmito pojmy diferencují, patří F. Gagné (1991). Ze slovenských autorů se spíše přiklání k jejich diferencování J. Laznibatová (2001).“

Rádi bychom se pozastavili u způsobu, kterým v publikaci Hříbkové (2007, s. 9, 10) rozlišuje pojem talent a nadání F. Gagné (1990): „Domnívá se, že nadání je třeba chápat jako přirozené schopnosti jedince, které jsou pozorovatelné v situacích, kdy se jedinec poprvé setkává s určitou činností, je v ní naprostý laik, nebo u malých dětí při spontánní hře a experimentaci s předměty. Naopak o talentu doporučuje mluvit tehdy, když v důsledku dlouhodobého cvičení a tréninku dosahujeme kvalitních až mistrovských výsledků v dané činnosti. Různé faktory považuje za katalyzátory, které mohou urychlit nebo zpomalit přechod z úrovně nadání do úrovně talentu.“ Gagné (1990) tedy rozlišuje převážně biologickou, zpravidla vrozenou

základnu, která se ovšem rozvine jen v případě, jsou-li přítomny vhodné faktory prostředí – tedy katalyzátory (rodina, škola, interpersonální vztahy atd.), které umožní jedinci dosahovat v oblasti akademické, technické, umělecké, pohybové aj. mistrných výkonů.

Z opačného pohledu pak přikládáme analýzu M. Musila v knize Hříbková (2009, s. 41), která uvádí: „*Za společné se podle analýzy M. Musila považuje především to, že oba pojmy jsou definovány jako předpoklady na straně osobnosti, které podmiňují mimořádně úspěšnou činnost, výkon a produktivitu v určité oblasti. Dále jsou používány k označení krajních případů v normálním rozložení předpokladů. Jsou také většinou vztahovány ke schopnostem a dalším vlastnostem osobnosti.*“

Musil (1982) dále zjistil, že jsou mezi těmito pojmy určité rozdíly a to jak kvantitativní, tak kvalitativní. Kvantitativní rozdíl se vyznačuje tím, že talent je většinou definován jako vysoký stupeň nadání. Kvalitativní rozdíly pak autor rozlišuje v publikaci Hříbkové (2009, s. 41) podle:

- *„geneticky-vývojového hlediska – nadání je považováno za vrozené, kdežto talent za výsledek vývojové interakce s prostředím;*
- *obsahového hlediska – nadání je relevantní používat ve vztahu k přírodním vědám, kdežto talent k humanitním oborům;*
- *stupně všeobecnosti – nadání jako všeobecnější předpoklady, často pojímané jako všeobecná inteligence, talent jako úzce vymezené schopnosti.*“

Hříbková (2009) dále doplňuje, že typickým představitelem tohoto možného rozlišení byl W. Stern, jenž viděl rozdíl mezi tzv. speciálním nadáním, které nazýval talent oproti všeobecnému nadání, které nazýval inteligencí.

W. Stern definoval inteligenci (in Sejalová, 2004a, s. 7) „*jako schopnost přizpůsobit se novým požadavkům tím, že se užije myšlenkových prostředků odpovídajících účelu.*“

Jak si sami můžeme povšimnout z dosud napsaného textu, rozdíly a vlastní vymezení pojmů talent a nadání má velmi úzkou hranici, proto je nutná určitá míra znalostí v této problematice a následné vnímání i nepatrných odlišností těchto dvou pojmů, aby nedocházelo k jejich záměně.

Dočkal (in Hříbková, 2009) poukazuje na pojem talent a jeho výhodu, kterou spatřuje v jeho vyjádření současně jako fenoménu, tak i jeho nositele.

Pro nás bude stěžejním pojmem nadání, které lze dle H. J. Eysencka a P. T. Barretta (in Hříbková, 2009) definovat třemi způsoby a to:

- V první řadě je tento pojem definován v jedné rovině s vysokým IQ, které je zjištěno testy inteligence. V současné době je tento způsob definování dle mnohých autorů preferován a uplatňuje se pro příklad v biologických výzkumech nadání.
- V druhé řadě se pojem nadání vztahuje k pojmu kreativita. Autoři sami uvádějí, že sám pojem kreativita jako takový, je užíván dvojím odlišným způsobem. Za prvé je chápán jako rys osobnosti a za druhé jako znak sociálně hodnotného výkonu. Mezi těmito dvěma spojeními však nenacházíme souvztažnost mezi znaky. Jedinec, u kterého zjistíme, zejména pomocí testů divergentního myšlení, kreativní potenciál, nemusí nutně ve svém životě podávat tvořivé výkony.
- Na třetím místě shledáme pak vymezení pojmu nadání, jako vysokého stupně rozvoje speciálních schopností. Vysoké speciální schopnosti nemusí však korelovat s vysokým IQ a proto je dle autorů výhodné i logické omezovat se při vymezování pojmu spíše na první způsob definování.

Dle Hříbkové (2007) se v posledních cca 15 letech rovněž hovoří o **tzv. latentním a manifestovaném nadání**. Za nadané dítě je nejčastěji ve společnosti považováno to, jež dosahuje mimořádných výkonů v určité oblasti v porovnání s výkony svých vrstevníků. Z vynikajících výkonů lze potom usuzovat, že má dítě vysoce rozvinuté schopnosti intelektové a mimointelektové povahy, na některé osobnostní vlastnosti a na podpurný vliv prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Je důležité si ale říci, že tento koncept nadaného dítěte se vztahuje převážně na děti staršího školního věku, u kterých se setkáváme s již manifestovaným nadáním ve výkonech. S tímto typem nadání se setkáváme spíše až na druhém stupni základních škol a mluvíme také o různých druzích nadání dle oblastí, ve kterých se projevují (tj. výtvarné, hudební, matematické, jazykové, sportovní, pohybové,...).

Hříbková (2007) mluví o tom, že existují také děti, které doposud z různých důvodů, ať už zdravotních, věkových, sociálních či jiných, mimořádné výkony v konkrétních oblastech nepodávají, i přes to, že jejich osobnostní potenciál s vysokou pravděpodobností umožní podávat takovýto výkon v budoucnu. Tyto děti jsou pak označovány jako potenciálně nadané a mluvíme o tzv. latentním nadání. S tímto druhem nadání se převážně setkáváme u dětí před-

školního věku a mladšího školního věku, kdy se častěji také hovoří spíše o dětech „všeobecně nadaných“ bez jakékoli nápadnější vyhraněnosti jejich zájmu.

Ve většině odborných publikací si můžeme povšimnout mnohých modelů, které jsou s vymezením nadání a jeho chápáním úzce spjaty. Setkáváme se zde s modely založenými na schopnostech jedince, modely kognitivních složek, modely orientované na výkon, sociokulturně orientované modely nebo také vícefaktorové modely. Nalezneme je například v publikacích Hříbková, 2005; Jurášková, 2003; Sejvalová, 2004; Mönks, Ypenburg, 2002 aj.

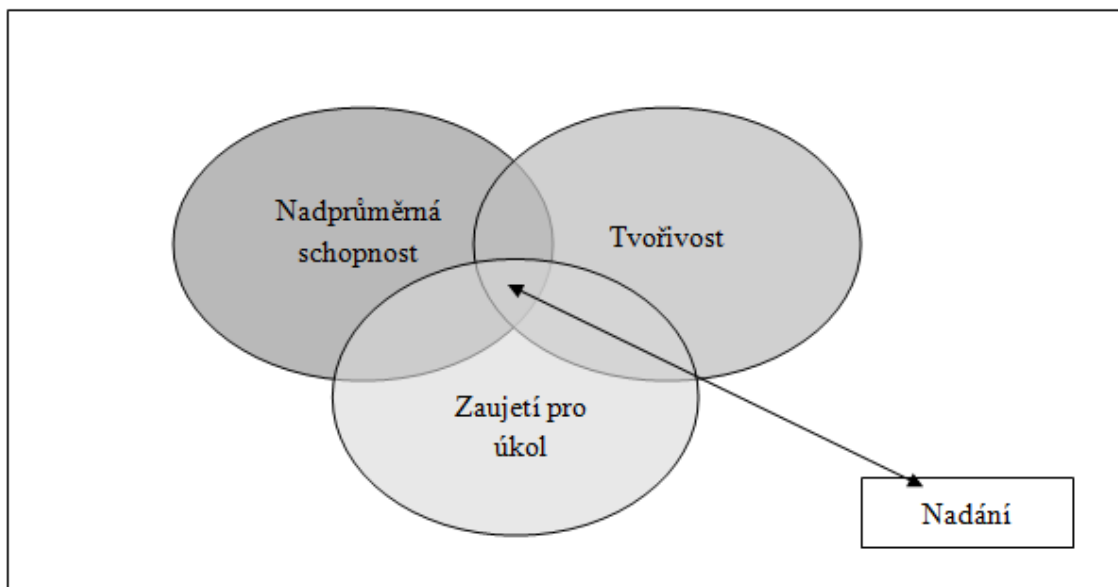
Po prostudování jsme se přiklonili ke dvěma modelům nadání a ty zde také budeme prezentovat:

Renzulliho model tří kruhů (USA)

Sejvalová (2004b, s. 4) uvádí ve svém článku: „*Obohacování učiva může fungovat na dobrovolnické bázi. Renzulliho „model otáčivých dveří“ – Revolving Door Model (Renzulli, 1998). Joseph Renzulli tento model postavil na dobrovolnickém základě. Nerespektuje americkou tradici, že do programů pro nadané by měli být žáci předem pečlivě selektováni a testováni. Naopak jim poskytuje „otevřené dveře“. Nechává žáky, kteří mají o rozšiřující program zájem, aby se sami přihlásili. Obsah programu je však velmi náročný a nedovolí neproduktivním žákům setrvat – dveře se znovu otočí a v programu zůstávají jen ti nejschopnější.*“

Z odborné publikace Sejvalové (2004a) je zřejmé, že Renzulli nechápe nadání jen v kognitivní rovině nebo v rovině samostatných schopností. Stejně určujícím pro rozvoj nadání je z jeho pohledu také motivační element, který nazývá zaujetí pro úkol. Renzulli ve svém modelu poukazuje na součinnost tří základních složek v určité harmonii. Těmito složkami jsou nadprůměrná schopnost (above average ability), tvořivost (creativity) a zaujetí pro úkol (task commitment).

Na základě tohoto modelu Renzulli, Reisová (in Jurášková, 2003) definovali nadání takto: Nadání je výsledkem interakce tří základních vlastností – nadprůměrných, všeobecných nebo speciálních schopností, vysoké úrovně motivace a vysoké úrovně kreativity. Jedinci, kteří mají potenciál projevat nadání, jsou ti, kteří jsou nositeli těchto vlastností nebo jsou schopni rozvíjet tyto vlastnosti a aplikovat je v některé hodnotné oblasti nebo jsou schopni je rozvíjet, potřebují širokou škálu vzdělávacích možností a servis, který běžně není poskytovaný prostřednictvím regulérních školských programů.



Obrázek 1: Schéma Renzulliho koncepce nadání (Sejvalová, 2004a)

Jurášková (2003) dále uvádí, že Renzulli ve svém modelu vychází z intelektového nadání. Intelektové schopnosti samy o sobě však nejsou dostatečné na projevení nadání zejména v performační oblasti. V definici zároveň zdůraznil potřebu specifického vzdělávání nadaných dětí, vyplývajícího z jejich odlišných vzdělávacích potřeb. S tímto dovětkem musíme jen souhlasit a ujistíme se o jeho pravdivosti později i v rámci legislativního vymezení vzdělávání nadaných dětí, žáků.

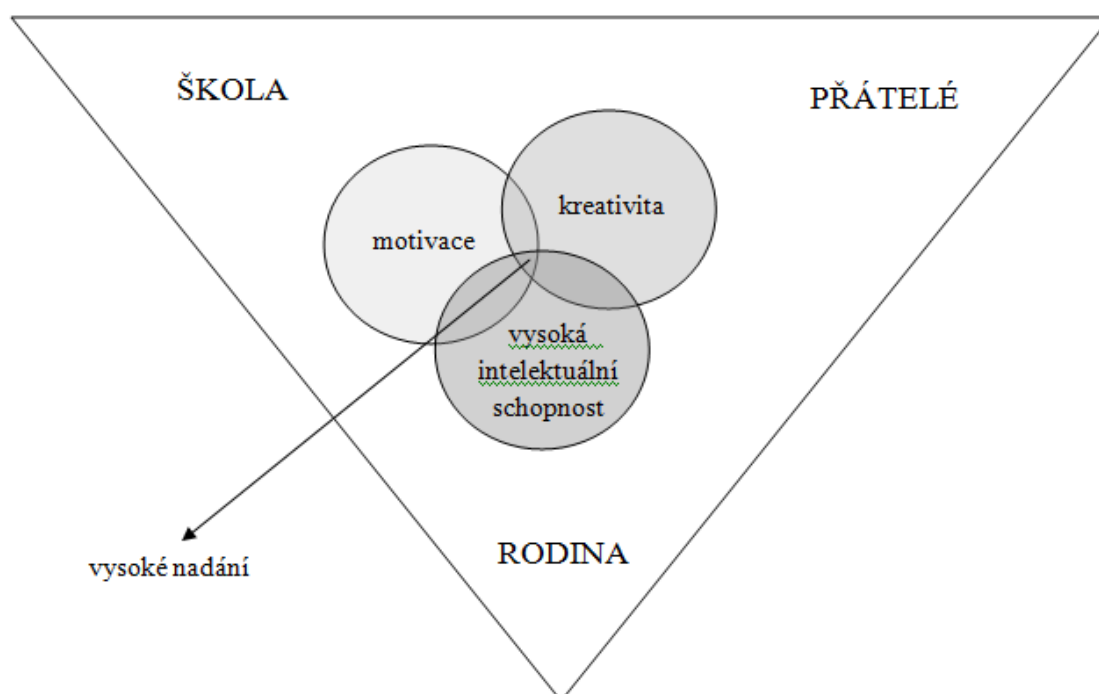
Dle Sejvalové (2004a) se modelem a prací Josepha Renzulliho nechal významně ovlivnit nizozemský odborník německého původu Franz J. Mönks, který svůj model doplnil o faktory vnějšího prostředí a to školu, rodinu a přátele čili širší veřejnost.

Mönksův model (Nizozemí)

Sejvalová (2004a) ve své knize popisuje Mönksův model jako rovnoramenný trojúhelník, jehož hrany tvoří faktor škola, rodina a přátele. Tento trojúhelník je pak zásadním podložením adaptovaného tříkruhového modelu nadání. O tom, že Renzulliho činnost ovlivnila Mönksovo bádání a působení, nasvědčuje nejen adaptace modelu nadání, ale také ta skutečnost, že se značným přispěním J. Renzulliho vzniklo r. 1988, při nizozemské Katolické univerzitě v Nijmegen, Centrum pro studium nadání a tento tříkruhový model nadání v trojúhelníkovém ohraničení si vzalo jako symbol činnosti centra. Tím vlastně vzniklo první univerzitní centrum, které se zabývalo studiem problematiky nadání a péče o nadané děti v Evropě.

Výše zmíněné potvrzuje ve své knize i Jurášková (2003): F. J. Mönks rozšířil tedy Renzulliho model o sociální složku, a tak vsunul tento jeho model do kontextu školského prostředí, rodiny a vrstevníků. Mönks tak zdůraznil prostředí, v jehož rámci se nadání může realizovat. Zdůraznil nejen význam rodinné výchovy, ale také důležitost edukačních vlivů na jedince a vhodných podnětů na komunikaci ze strany vrstevníků.

Mönks, Ypenburg (2002, s. 21): „Člověk je sociální bytost. To znamená, že pro jeho zdravý vývoj je nezbytná dobrá sociální interakce, zejména s rodinou, se školou a s okruhem přátel. Toto podstatně přispívá k realizaci vloh. Dobře probíhající interakce mezi danou osobou a jejím okolím může nastat teprve tehdy, když si jedinec dostatečně osvojí sociální kompetenci, tj. když je schopen mít s jinými uspokojivý kontakt.“



Obrázek 2: Schéma Mönksova modelu nadání (Mönks, Ypenburg, 2002)

Mönks, Ypenburg (2002) ve své knize zmiňují nadání ve smyslu intelektuálního vysokého nadání, které zahrnuje nejméně tři znaky osobnosti a těmi jsou vysoké intelektuální schopnosti, tvořivost a motivace. Vzhledem k tomu, že tyto tři faktory spolu souvisejí, označují je autoři jako tzv. „triádu“.

Mönks, Ypenburg (2002) vysvětlují tyto tři faktory takto:

Vysoké individuální schopnosti znamenají, že inteligence dané osoby, která je měřena převážně inteligenčním nebo schopnostním testem, je výrazně nadprůměrná. I přesto, že nelze přesně vytyčit hranici, kdy je inteligence považována za nadprůměrnou, v tomto textu vychází autoři z hodnoty IQ ležící kolem a nad hodnotou 130. Všeobecněji uvádí raději nejvyšších 5 až 10 % populace.

Motivace znamená, že určitá osoba má vůli a sílu provést konkrétní úlohu nebo dokončit započatou činnost. Motivace dále také znamená, že se člověk cítí určitou úlohou přitahován, že pracuje na něčem s potěšením (autoři uvádí jako citovou složku). Člověk, který je motivovaný si také umí stanovit cíle, utvářet plány (kognitivní složka) a je schopný podstoupit rizika a překonat faktory nejistoty (perspektiva budoucnosti).

Tvořivost neboli kreativita je pak autory vysvětlena jako schopnost vytvářet neotřelé, jedinečné koncepce, prokázat originalitu svých nápadů a uskutečňovat je na základě samostatného a produktivního myšlení. Ve škole se dle autorů naopak spíše očekává nesamostatné myšlení, ke kterému jsou pak také žáci vedeni.

1.2 Charakteristické rysy nadaných jedinců

Ve všech odborných publikacích či člancích se dočteme, že se nadaní jedinci odlišují od průměrné populace zejména v oblasti kognitivní a emocionální. Mnohým se může zdát tato specifická skupina, oproti zbytku populace, homogenní či jednotná. Ze všech stran slyšíme, jak jsou nadaní jedinci vysoce inteligentní, vynikají ve školách, v zájmových činnostech a projevují se mimořádně i doma v různých situacích. Někdy vás samotné zaskočí, s jakým dotazem se na vás obrací nadané dítě či žák v tak nízkém věku. Spíše byste tuto otázku očekávali od dospělého člověka. To vše nás vede k jednotnému závěru a to takovému, že jsou tito jedinci mimořádně nadanými. Když se ale dostaneme blíže k jádru této skupiny, zjistíme, že i zde existují odlišné a různorodé skupiny či podskupiny. Uvnitř těchto skupin se pak nachází jedinci, kteří jsou každý individuální bytostí, tak jako je to u celé široké populace. Každý jsme něčím jedineční a utváříme tak svoji individualitu.

Sejvalová (2004a, s. 9) ve své publikaci uvádí: „*Po desetiletí zkoumání inteligence a způsobů jejího měření se věřilo, že ji lze měřit na základě jednoho společného faktoru (tzv. „g“ faktoru), ale postupem času začaly pronikavě působit i teorie zdůrazňující mnoho-*

faktorovou povahu inteligence. Asi dodnes nejznámějším autorem teorie „mnohočetných inteligencí“ je americký psycholog Howard Gardner, který v 80. letech přišel s teorií sedmi typů inteligence (podrobněji v publikaci s názvem *Frames of Mind* či v českém vydání pod názvem *Dimenze myšlení*, Portál, 1999). Klíčovou myšlenkou Gardnera je, že inteligence není jednotná veličina, ale je více druhů, které existují nezávisle na sobě.“

Dle Sejvalové (2004a) Gardner tedy vytyčil sedm druhů inteligence (srov. Kovářová, Klugová, 2010, Jurášková, 2003):

1. Jazyková (lingvistická) inteligence

Jedinec je citlivý na význam a pořadí slov, stejně jako na funkce jazyka. Používá jazyk na vyjádření složitých významů.

Oblíbené činnosti a způsoby rozvoje: obliba v psaní dopisů, deníků, povídek, básní, tvorba například vlastního časopisu aj. Dále pak čtení, snadno si zapamatovává jména, místa, data, různé podrobnosti, rád sděluje a vysvětluje nové poznatky a názory, vymýšlí fantastické historky, vypráví vtipy a příběhy, řeší a sestavuje různé typy křížovek atd.

2. Logicko-matematická inteligence

Jedinec ovládá logické přístupy k řešení problémů, orientuje se ve světě předmětů, čísel. Zvládá složité matematické operace, uvažuje o hypotézách.

Oblíbené činnosti: Pro jedince velmi oblíbené časté a rychlé počítání aritmetických příkladů z hlavy, jakékoliv početní činnosti, výpočet šancí a pravděpodobností, řešení logických hádanek a problémů, hry jako jsou šachy, dáma a jiné strategické hry atd.

3. Prostorová orientace

Jedinec vyniká ve schopnosti vnímání prostoru, vizuální stránky světa, schopnosti imaginační.

Oblíbené činnosti: Pro tyto jedince jsou význačné umělecké aktivity (výtvarná činnost), kreslení přesné podoby lidí nebo věcí, čtení, tvorba map, navigování, užívání nákrešů a plánů, vytváření názorných schémat jakýchkoli informací. Prostorově inteligentní jedinci si pak velice snadno pamatují informace vizuálního charakteru, jako jsou fotografie, filmy, obrazy atd.

4. Hudební (hudebně-rytmická) inteligence

Tito jedinci jsou citliví na zvuky okolí, vnímání melodie, rytmu a různých tónů. Mají schopnost vyjádřit emoce a pocity pomocí hudby.

Oblíbené činnosti: Jedinec je schopný improvizovat na určitý hudební nástroj, dobře intonovat a pamatovat si melodie, také dobře rozeznává chybné intonace. Hudebně nadaní jedinci dobře udržují rytmus, často se také učí při hudbě a vyžadují tzv. zvukovou kulisu.

5. Tělesně pohybová (kinestetická) inteligence

Jedinec má dobrou schopnost používat tělo k sebevyjádření, je zručný v manipulaci s předměty či schopnost přesné pohybové koordinace.

Oblíbené činnosti: Oblibu nachází jedinci v různých pohybových aktivitách (plavání, turistika, cyklistika, lyžování,...). Kinesteticky inteligentní jedinci jsou úspěšní ve sportech, tanci, jsou také neustále v pohybu, vrtí se, jsou zruční při manuálních činnostech, dobře napodobují gesta, pohyby atd.

6. Interpersonální inteligence

U těchto jedinců je výrazná schopnost všimání si a rozlišování nálady, temperamentu, motivace a intence druhých. Velice rychle pochopí ostatní lidi a porozumí jim.

Oblíbené činnosti: Jedinci navazují a udržují mnohé společenské kontakty a přátelství, mívají četné mimoškolní aktivity, rádi se zapojují do skupinových her, preferují společnou práci v týmu, diskuse, rádi naslouchají druhým a diskutují s nimi. Rádi pečují o jiné děti a lidi, kteří potřebují pomoc.

7. Intrapersonální (metakognitivní) inteligence

Schopnost jedince rozumět vlastním pocitům a využívat je k řízení vlastního chování. Uvědomuje si své slabé či silné stránky a snaží se o pochopení sebe sama.

Charakteristiky intrapersonálně nadaných: Tito jedinci projevují smysl pro nezávislost, mají většinou také silnou vůli, své vyhraněné názory, jsou rádi sami (rádi se věnují osobním zájmům, učení, projektům), jdou si svoji cestou, jak ve smyslu oblékání, tak i chování. Zaujmají také své vlastní postoje.

Jurášková (2003) při charakteristice nadaných uvádí, že nadaní jsou oproti ostatním jedincům jako populaci typičtí jistými charakteristikami. Každý nadaný jedinec však ani zdaleka není

nositelem všech ba dokonce ani většiny typických charakteristik, ale je možné na něm rozpoznat určitou kombinaci některých vlastností souvisejících s nadáním.

Z analýzy výsledků práce s mimořádně nadanými žáky, jak uvádí autorky Kovářová, Klugová (2010, s. 24) „lze konstatovat, že tato skupina žáků je nejčastěji charakterizována *disproporcionálním, asynchronním vývojem* (srov. Jurášková, 2003). *Asynchronnost znamená, že nadaní mohou být aktuálně na různé úrovni vývoje v oblasti kognitivní, fyzické a emocionálně sociální. Disproporcionalita se může projevat i v rámci jedné kognitivní oblasti, např. nadané dítě může být vysoce nadprůměrné ve vyjadřování myšlenek, hodnocení okolních jevů, ale jen průměrné při aplikaci gramatických pravidel. Jedná se tedy o nevyrovnanou úroveň v rámci jazykového nadání.*“ V Tabulce 1 je uveden názorný přehled disproporcí nadaných jedinců podle Laznibatové (2003). Z níže uvedených disproporcí je pak možné vysledovat silné a slabé stránky nadaného jedince.

Tabulka 1: Disproporce nadaného jedince

Vysoká úroveň	Nízká úroveň
Psychický vývoj	Tělesný vývoj
Intelektová úroveň	Emocionálně – sociální úroveň
Verbální složka intelektu	Neverbální složka intelektu
Zrychlené myšlení, řeč	Pomalé psaní, slabé grafomotorické projevy
Logické myšlení, brilantnost úvah	Mechanické myšlení, získávání poznatků
Logické, problémové učení	Klasické, paměťové učení
Tvořivost, nové originální prvky řešení problémů	Klasické chápání, používání ověřených vzorců, modelů
Potřeba nových informací, poznatků	Setrvání na předepsaném, osnovami určeném učivu
Zájem o řešení komplikovaných, neznámých úloh	Upřednostňování mechanických, jednotvárných, známých úloh

Sejvalová (2004a) ve své publikaci klade důraz na skutečnost, že nadané děti mají svá charakteristická specifika. Proto, abychom byli schopni nadané dítě dobře identifikovat, je na místě znát frekventované projevy jeho chování a jednání, ze kterých pak lze na přítomnost nadání usuzovat. Existuje mnoho seznamů, ve kterých najdeme výčty projevů. Odborníci však varují, že ani sebevíc přesný, ani maximálně vyčerpávající seznam těchto projevů nemůže na sto procent potvrdit ani vyvrátit, že se jedná o nadané dítě. Vždy je nutná při celkové diagnostice velká míra objektivnosti. Pro představu uvádí Sejvalová (2004a, s. 17-19) ve své knize přehled dle S. Winebrennerové, která charakterizuje nadané děti v následujících dvou ohledech:

1 V pozitivním ohledu:

- *„...jsou extrémně vyspělé v jakékoli oblasti učení a výkonu;*
- *vykazují asynchronní vývoj (vysvětleno viz výše);*
- *mají na svůj věk širokou slovní zásobu a vyspělý verbální projev;*
- *mají neskutečnou paměť;*
- *některé věci se naučí neuvěřitelně rychle bez pomoci druhých;*
- *zvládají složitější myšlenkové operace než jejich vrstevníci;*
- *vykazují schopnost práce s abstraktními myšlenkami s minimem konkrétní zkušenosti pro pochopení;*
- *vidí jasně vztahy příčiny a následku;*
- *vidí vzorce, vztahy a souvislosti, které jiní nevidí;*
- *vždy přicházejí s „lepšími způsoby“ řešení věcí. Navrhují je spolužákům, učitelům a dalším dospělým – vždy vhodným způsobem;*
- *dávají přednost komplexním a náročným úkolům;*
- *jsou schopny přenášet své vědomosti do nových situací a řešení problémů;*
- *chtějí se podělit o vše, co vědí;*
- *jsou zvědavé ve všem, co se děje okolo nich, a kladou nekonečné otázky;*
- *jsou nadšenými a ostražitými pozorovateli;*
- *jsou horlivé, někdy extrémně citlivé či vznětlivé. Dokážou být zcela pohlceny aktivitami či myšlenkami;*
- *mají často mnoho (neobvyklých) zájmů, koníčků a sbírek;*

- *jsou silně motivovány dělat věci, které je zajímají, svým vlastním způsobem, raději pracují nezávisle, některé dokonce samostatně;*
- *mají ohromnou míru energie;*
- *mají cit pro krásno a lidské pocity, emoce a očekávání;*
- *mívají zvýšený smysl pro spravedlnost, morálku a fair play. Zajímají se a vnímají sofistickovaný smysl pro humor;*
- *rády jsou ve vedení, mohou být přirozenou autoritou. “*

2 V negativním ohledu:

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

Hříbková (2007) dále poukazuje na to, že obraz konkrétního intelektově nadaného žáka je dále mimo jiné ovlivněn tím, zda se tento žák řadí do některé subskupiny, která se vyskytuje v rámci populace nadaných. Rozdílnost vidí např. jedná-li se o skupinu dětí s mimořádně superiorním intelektem, skupinu nadaných dívek, o intelektově nadané z kulturních minorit, o skupinu nadaných s přidruženým handicapem různého charakteru (např. nadaný se specifickými poruchami učení, nadaný s mentálním postižením, nadaný žák se specifickými poruchami chování, nadaný žák s diferencovaným smyslovým postižením, nadaný s tělesným postižením aj.), popřípadě pokud se jedná o skupinu tzv. neúspěšných nadaných apod. Právě u této po-

slední skupiny, tedy intelektově nadaných, ale neúspěšných žáků, byla zjištěna nízká sebedůvěra, negativní pojetí sebe sama a například také stálé očekávání neúspěchu a selhání.

Pro srovnání výše uvedených negativních charakteristik bychom chtěli zmínit autorku Hříbkovou a následně se i k těmto slovům přiklonit. Hříbková (2007) poukazuje mimo jiné na **osobnostní problémy** těchto žáků, které jsou často způsobeny nevhodným učebním a rodinným prostředím. Někdy rodiče na dítě vynakládají přespříliš velký tlak, očekávají od něho sto procentní úspěšnost a jeho „neúspěchy“ jsou pak právě ze strany rodičů či okolí neúměrně komentovány. To pak může u dítěte způsobovat určité neurotické problémy. Nebo naopak dítě reaguje nepřiměřeně na danou situaci vzdorovitě a nedostatek si kompenzuje neadekvátním chováním. Překvapující skutečností pro některé mohou být i **učební problémy**, které některé tyto žáky doprovází. Je většinou pravidlem, že přírodovědným a jazykovým předmětům se učí tito žáci velice dobře, respektive se nemusí přespříliš snažit, aby učivo na základní škole zvládli. Problémy však mohou nastat v pozdějším věku na vyšším stupni školy, kdy si často při minulém studiu nestihli utvořit tzv. studijní návyky, protože jim šlo učení velmi rychle a snadno. Do této doby se učili především prostřednictvím experimentování nebo jim k podávání dobrých výsledků sloužila jejich výborná paměť a dobré verbální schopnosti, což pak později nemusí být vždy dostačující. Někdy mají sklon k verbalismu, což je často způsobeno jejich rozsáhlou informovaností a znalostmi, zájmem o čtení, širokým slovníkem a verbální zdatností. Autorka uvádí, že v některých případech jde o tzv. únik, protože tito žáci nemají možnost dostatečně o věcech, které je zajímají diskutovat, nemají k sobě rovnocenného partnera. Mnohé problémy sebou také přináší jejich **silná koncentrace pozornosti na daný problém**, který je zajímá a snaží se jej vyřešit. Mohou se pak projevovat velice bouřlivě, dávat najevo svůj nesouhlas, rozhořčení, pokud musí řešení přerušit nebo ukončit, popřípadě se začít věnovat jinému úkolu.

Ve škole pak často způsobuje problém jejich **preferování individuální práce**, nikoli skupinové. Což z praxe sami víme, že není možné vždy akceptovat, dodržovat a není to ani žádoucí. Často se pak ve skupině projevují jako dominantní osobnosti, snaží se prosadit své úsudky a ostatní ve skupině berou pouze jako „pomocníky“. Autorka zde poukazuje na skutečnost, že někdy tento jejich způsob chování může poukazovat na ne příliš rozvinuté sociální dovednosti. Nejčastějším problémem je již zmiňovaná **existence problémů v sociálních vztazích** intelektově nadaných dětí. Již vícekrát se potvrdila introverze intelektuálně nadaných. Ve třídě se pak můžeme setkat jednak s žákem nadaným, který je izolován od třídy, pak také s opačným pólem, a to žákem, který je ve třídě dominantní. Tyto dvě pozice, které nadaní

v sociální struktuře třídy zaujímají, jsou pro ně ve většině případů typické. Izolace je pak spojována s nízkou sebedůvěrou nadaného žáka a často také s jeho výrazně odlišnými zájmy, kterým jeho vrstevníci nerozumí. Pokud se ale jeho intelektová kapacita ve třídě nevyužívá a je potlačena, může dojít k demotivování nadaného až k jeho agresivnímu chování či využití intelektuální kapacity nežádoucím způsobem. Jsou také ve velké míře sociálně „naivní, důvěřiví a bezelstní“. Na tuto problematiku již ve své publikaci poukazují autoři Dočkal, Musil a kol. (1987), kde jako jeden z hlavních problémů vidí kontakt nadaného se sociálním okolím, které nadaného jedince neumí přiměřeně přijmout. Zároveň je ale důležité odlišit od sebe problémy, které má společnost (rodiče, učitelé aj.) s nadanými jedinci, od problémů, které mají nadaní se společností a se sebou samými. Odrážejí se pak případně v *nedostatečném sociálním přizpůsobení* nadaného, ale i v *neadekvátním utváření tzv. sebeobrazu*, který může vyústit až do vnitřních osobnostních konfliktů a může vést až k tomu, co se běžně označuje jako „ztráta talentu“.

Mezi nekognitivní charakteristiky patří dle Hříbkové (2009) a námi také ještě nezmiňované oblasti:

Motivační charakteristiky:

- Zdůrazňuje se obvykle převaha vnitřní motivace před vnější motivací,
- chování a jednání nadaných je často řízeno vědomým cílem,
- tito žáci se často vyznačují také vytrvalostí při vykonávání činností, obzvláště těch, které je zajímají,
- mají velmi rozmanité zájmy a neunavuje je duševní činnost,
- nebojí se v žádné situaci riskovat.

Emocionální charakteristiky:

- Obvykle je u těchto dětí zřejmá zvýšená potřeba emocionální podpory a emocionálního přijetí,
- jsou velmi citliví, mnohdy až přecitlivělí,
- ve srovnání se svými vrstevníky působí mnohdy jako emocionálně méně vyzrálí,
- jsou často impulzivní a expresivně se vyjadřují při obhajování názorů,
- mnohdy je přitahuje estetická dimenze věcí.

Nadané dítě mladšího školního věku a jeho charakteristika

Havigerová, Křováčková (2011) uvádí ve své publikaci prvotní specifikum a to takové, že mimořádně nadané děti při vstupu do školy umí již číst, psát a počítat. Na vstup do školy se těší a jsou dychtivé po získávání nových informací. Je důležité si také uvědomit, že dispozice, schopnosti a celková intelektová kapacita u rozumově nadaného dítěte je jiná než u ostatních dětí ve třídě, proto je potřebné s ním i jinak pracovat a utvářet mu vhodné podmínky ve třídě.

Havigerová, Křováčková (2011, s. 16-17) dále vymezují základní charakteristiku nadaných dětí mladšího školního věku v různých oblastech:

1 Učení a myšlení

- *„Relativně dobře se adaptují v novém učebním prostředí,*
- *preferují individuální práci před skupinovou,*
- *s oblibou se učí pomocí manipulace s objekty a experimentací, preferují problémové úlohy,*
- *mají tendenci spíše k induktivnímu učení a řešení problémů,*
- *při učení využívají fantazie a představivosti,*
- *mají velké množství poznatků z rozmanitých oblastí,*
- *řeč je propracovaná, plynulá,*
- *jsou schopny samostatně vyhledávat potřebné informace a orientovat se v nich,*
- *úkol nedokončí, pokud nejsou plně spokojeny s jeho řešením, mají snahu o dokonalé provedení práce, které je v souladu s jejich představou (jsou perfekcionistaři),*
- *nevyhovuje jim 45-ti minutová vyučovací hodina, mají vlastní individuální tempo,*
- *mají potřebu prezentovat své znalosti nebo dovednosti před třídou,*
- *nemají učení mechanické a paměťové.“ (Hříbková, 2009 s. 96 in Havigerová, Křováčková, 2011)*

2 Pracovní tempo a zájmy

- *„Nudí se při běžných, velmi lehkých úlohách,*

- *při práci na zadaných úkolech mají náskok před třídou,*
- *jsou velmi sebekritické, nebývají spokojené se svým tempem a výsledky,*
- *zajímají se o mnoho otázek, které mohou být věku nepřiměřené (náboženství, filozofie, politika, sexualita, ekologie, otázky bytí, života a smrti apod.).*

3 Sociální a emocionální chování

- *„Mají vlastní názory, nemusí jít za každou cenu s názorem většiny,*
- *jsou výrazně individualistické, nejsou ochotné nekriticky akceptovat názor autority (rodiče, učitele)*
- *vyhledávají společnost starších dětí, případně dospělých,*
- *jsou citlivější a zranitelnější, jejich emocionální a sociální zralost nejsou na stejné úrovni jako jejich intelekt,*
- *jejich výrazná senzitivita vede k tomu, že intenzivně vnímají věci a jevy, které jiní přehlížejí, silněji prožívají vztahy druhých vůči sobě, silně pocítují svoji odlišnost a neschopnost splynout se skupinou,*
- *vnímají se jako méně schopné, nemají vždy adekvátní sebeobran,*
- *na jejich osobnost velmi negativně působí tresty a přísné dodržování disciplíny.“*

Na závěr celkové charakteristiky nadaných dětí a žáků dodává Hříbková (2007, s. 30), *„některé projevy jejich chování, jejich problémy a limity naznačují, že osobnost nadaných může mít značné interindividuální diference. Nezáleží pouze na druhu nadání a výši IQ, ale pochopitelně i na širším sociálním prostředí a dalších okolnostech jejich života, které utváření osobnosti determinují.“*

1.3 Rodiče a jejich nadané dítě

V této podkapitole se zaměříme na rodiče a celkově rodinu dítěte s nadáním. Je více než zřejmé, že rodina je jedním z hlavních činitelů, kteří se významně podílí na formování dítěte. Rodina a rodinné zázemí jsou velice významnými mezníky v životě dítěte.

Konárová, Křováčková (Havigerová, Křováčková, 2011) poukazují na důležitost rodiny, ale také upozorňují na to, že je nutné si při výchově dětí uvědomit, že neplatí vždy stejné zákonitosti pro všechny. Již mnohokrát se potvrdilo a stále se potvrzuje, že co je pro jedno dítě prospěšné, může být zároveň pro jiné dítě kontraproduktivní. Proto je nutné výchovné postupy a přístupy diferencovat s ohledem na osobnost nadaného dítěte, tj. na jeho temperament, vůli,

ale také charakterové vlastnosti. Dále pak autorky vidí jako důležitý prvek ve výchově nadaného dítěte **způsob komunikace**. Všechny děti od malička přejímají z nejbližšího okolí vzory chování, postoje a očekávání, které jsou typické právě pro jeho rodinu. Rodiče jsou právě těmi, kteří usměrňují, ovlivňují a mění život dítěte. Pro zdravý vývoj nejen nadaného dítěte je důležité, aby rodiče akceptovali jeho osobnost a snažili se s dítětem mít společné zájmy a společně prožívané zážitky. Nezbytné je pozitivní posilování dítěte ze strany rodičů, podpora a víra rodičů ve schopnosti jejich dítěte. Autorky vidí jako jeden z problémů pocitu nadaných dětí, kdy jim chybí určitá sounáležitost, nejsou vždy v souladu se svým okolím a právě proto je pro ně důležitý domov, který by jim měl nabízet sociální i emocionální zázemí a bezpečí.

V přístupu k nadaným dětem se doporučuje dle autorek Konárové, Křováčkové (Havigerová, Křováčková, 2011, s. 29) „**partnerská, tolerantní, otevřená komunikace**. Rodiče by neměli používat **direktivní, autoritativní metody (příkazy, napomínání)**.“

Fořtík, Fořtíková (2007) ve své publikaci uvádí, že v prvotní fázi se učí děti převážně od rodičů. Proto matky a otcové, kteří se svým nadaným dětem věnují a dokážou s nimi trávit dostatek času, jsou schopnější naladit se na jejich zájmy a reagovat tím, že jim poskytnou daleko větší vzdělávací příležitosti. Je také velmi důležité, aby rodiče svým dětem četli, a to i pokud jejich děti už zvládají číst samy. V raném věku se mohou rodiče snažit svým dětem pomoci nacházet vhodné zájmy i tím, že jim umožní poznat vhodná prostředí a činnosti, které jim otevřou širokou škálu oblastí zájmů, jako jsou např. umění, příroda, muzea, sporty, hudba, tanec aj. Pro rozvoj talentu je zásadní podpora a stimulace ze strany rodiny.

Konárová, Křováčková (Havigerová, Křováčková, 2011) popisují z praxe vyplývající skutečnost, kterou jsou nejdůležitější činitelé v rámci působení rodinného prostředí:

- Emocionální podpora dítěte ze strany rodiny,
- celková akceptace nadaného dítěte od rodičů,
- tolerantní a demokratické výchovné postoje v rodině,
- dobrá soudržnost celé rodiny,
- poskytování větší volnosti dítěti.

Fořtík, Fořtíková (2007) poukazují na problematiku ve výchově. Nezkušené rodiče mnohdy dokáže nadané dítě zcela zaskočit a vyčerpat. Ve chvílích, kdy si rodiče potřebují od své ratolesti odpočinout, jim může s hlídáním či zabavením dítěte pomoci širší rodina, prarodiče, přátelé a známí, kteří jsou s rodinou v blízkém a přátelském kontaktu. Taková podpora

je pak nezbytná hlavně u neúplné rodiny. Nesmíme ani opomenout fakt, že od chvíle, kdy tyto děti začnou mluvit, pokládají rodičům nepřeborné množství otázek a ne zřídka útočí na autoritu rodičů. Rozkazy a příkazy mají pak pro tyto děti obrácený efekt. Autoři také poukazují na fakt, že ty rodiče, kteří neztrácejí trpělivost a čas neustálým zdůvodňováním a vysvětlováním, jsou více úspěšní v přiměnění svých nadaných dětí ke spolupráci, než rodiče, kteří si autoritu dobývají příkazy a tresty. Velkou roli v jejich soužití hraje také respekt ze strany rodičů a jejich snaha svým potomkům naslouchat, pak existuje větší šance, že reakce potomků budou také respektující vůči rodičům. Tato práce ovšem vyžaduje intenzitu, nesmírnou trpělivost a houževnatost. Pro nadané dítě je také nezbytné zažívat pocit, kdy cítí, že je emocionálně přijato od rodiny i tehdy, když její členové spolu momentálně v něčem nesouhlasí.

Jak uvádí autorky Konárová, Křováčková v kapitole Rodina a nadání (Havigerová, Křováčková, 2011) není pravdou, že výchova nadaných jedinců je jednoduchá a že nadané děti to mají v mnohých směrech jednodušší. Opak je pravdou. Výchova nadaného dítěte je mimořádně náročná jednak pro rodiče, ale také pro sourozence i další členy rodiny. Je také velice namáhavá, vyčerpávající jak po stránce fyzické, tak stránce psychické. I rodiče nadaných dětí potřebují dostatek informací k tomu, aby věděli, jak své dítě nejlépe podporovat, rozvíjet a chránit ho, jak mu poskytnout bezpečné zázemí. Potřebují odbornou pomoc a podporu.

Podporu rodičům dále rozpracovali autoři Fořtík, Fořtíková (2007) v jedné ze svých kapitol. Vyzdvihují zde možnost sdružování se rodičů v rodičovských skupinách či klubech, kde její členové, z řad rodičů nadaných dětí, mohou být pro ně do jisté míry silnou a zodpovědnou podporou. Větší skupina s sebou přináší určitou vytrvalost, která pomáhá rodičům ujistit se, že podporovat své nadané potomky je zcela v pořádku. Uslyší zde podobné zkušenosti a problémy ve výchově nadaných dětí, mohou zároveň sdílet své zážitky a způsoby výchovy. Na druhou stranu je také nezbytné, aby se rodiče dětí se speciálními potřebami vzdělávání již v začátcích scházeli s jejich učiteli a vzájemně mezi sebou spolupracovali. Mohou pak společně lépe a rychleji vyřešit výukové potíže, popřípadě dohodnout i vhodné úpravy výuky či prostředí, ve kterém se dítě nachází, tak aby mu co nejlépe vyhovovaly. Včasnost je v této spolupráci více než důležitá. Čím dříve budou rodiče s učiteli spolupracovat, tím dříve se podaří vytvořit vhodné programy a případné problémy jsou podchyceny již v začátcích. James Campbell (2001, s. 150) dodává: „*Díky partnerství rodičů s učitelem se může zvýšit výkonnost jednotlivých dětí. Partnerství rodičů a učitelů může mít synergický efekt: stane se účinnějším než jen sumou podílů každého z nich.*“

Ve své knize *Dítě se speciálními potřebami* autorka Susan Kerrová (1997) vyzdvihuje výhody setkávání se rodičů dětí, majících stejné nebo obdobné speciální potřeby. Výhodu vidí například v setkání se s rodiči, kteří už mají více zkušeností v této problematice a mohou přispět svými radami, co jim pomohlo a co naopak ne. Některé situace si již prožili a mají své reakce na ně v pozitivním či negativním smyslu ověřené. V takovýchto skupinách se často odbourávají zábrany a rodiče se mezi sebou baví otevřeně a mluví o věcech, které by s odborníky či pedagogy, popřípadě rodiči, kteří nemají nadané dítě, neřešili. Jako jednu z dalších výhod těchto sdružování rodičů vidí autorka v poznání spousty dobrých přátel, kdy tato přátelství mohou vydržet až do konce života. Velice často si pak rodiny mezi sebou i telefonují a sdělují si své zkušenosti. Při některých setkáních se poznají i vzájemně děti rodin a tak nadané dítě nachází rovnocenného partnera a kamaráda, se kterým se může bavit na takové úrovni, jaké se mu nemusí dostávat v běžném školním prostředí mezi svými vrstevníky. Autorka také poukazuje na tzv. „*informační kolaps*“, tj. rodiče jsou přesyceny velkým množstvím informací a problému ze strany dalších rodičů, nejsou schopni dále informace vstřebávat a potřebují si odpočinout od sebe navzájem. Tento kolaps se stává problémem jen v případě, pokud ho rodiče nebudou akceptovat a budou se nechávat i nadále pohlcovat dalšími a dalšími informacemi. V této fázi je důležité, aby na chvíli ukončili scházení se s ostatními rodiči, odpočinuli si, relaxovali a myšlenky si utřídili sami v sobě. Věnovali se jen sobě a své rodině.

Rodiče také vyžadují speciální přístup, nejen jejich děti, jak uvádí ve své publikaci Lang, Berberichová (1998). Rodičovství samo o sobě je málokdy jednoduché a do toho být rodičem dítěte, jehož potřeby jsou velmi vyhraněné a je zapotřebí zvláštní výchovné péče a energie je o to obtížnější a někdy až frustrující. Rodiče se rozhodují a zvažují výběr vhodné školy pro své dítě s určitými speciálními potřebami ve vzdělávání. Zvažují také umístění školy, možnost dopravy, informace o úrovni školy a její pověst a mnohé další a další faktory, které nějakým způsobem ovlivní jejich volbu. Autoři dále poukazují na problematiku v oblasti inkluze, pokud na ni škola není připravená. Lang, Berberichová (1998, s. 113)...*“Rodiče a vychovatelé dětí s rozdílnými fyzickými, duševními, citovými, kulturními nebo socioekonomickými potřebami by mohli vyprávět stovky historek o tom, jak se cítili jako druhořadí, když žádali, aby se škola v místě jejich bydliště přizpůsobila potřebám jejich dítěte. Jejich úsilí o zařazení dítěte do školy se může změnit ve vyčerpávající boj a přátelská pomoc školského zařízení nebo vstřícný personál školy budou jen nedostižným snem, není-li systém na inkluzi připraven.“* To poslední, co opravdu rodiče nepotřebují pocítit, je nezáměr ze strany školy,

pedagogů a třídy (spolužáků i jejich rodičů), zahrnout do výchovně vzdělávacího systému i jejich dítě. Rodiče dětí se speciálními potřebami se velmi často angažují a osobně interesují na vzdělávání svých dětí, to by měli zaměstnanci školy akceptovat a snažit se je podpořit a porozumět jim.

Na závěr bychom poukázali na výzkumy, které uvádí ve své publikaci Hříbková (2009). Z těchto výzkumů vyplývá, že na rozvoj nadaného dítěte má určitý vliv různorodé rodinné prostředí, ale do jaké míry a jaké vlivy lze považovat za jednoznačné ukazatele, nejsme schopni z dosud provedených statistik vymezit. Jedním z důvodů je i jejich nejednotnost. Z jednoho výzkumu vyplývají problémy z nepodnětnosti prostředí, komplikovaných vztahů s rodiči nebo sourozenci. V dalších výzkumech byl výsledkem strach nadaných dětí z autority jednoho z rodičů, apod. To vše může být dále bráno jako spekulativní, i sama autorka dodává své zpochybnění, jelikož výzkumy byly většinou prováděny s dětmi, které byly nějakým způsobem zapojeny do výchovně-vzdělávacího programu pro nadané nebo přijaty do speciální školy pro nadané. To je ale jen malé měřítko populace nadaných jedinců, ze kterého nemůžeme utvářet rozhodující závěry. Tyto výzkumy nám mohou být pouze orientační informací k dané problematice.

Tuto problematiku můžeme uzavřít slovy, že by rodiče měli při své výchově a péči o své děti spolupracovat nejen s pedagogy, ale také dalšími odborníky jako jsou poradenští pracovníci, psychologové aj. Měli by se snažit u svých dětí rozvíjet emocionálně-sociální stránku jejich osobnosti, podporovat jejich výkon a podílet se na pěstování jejich ambicí. Měli by svému dítěti naslouchat a umět ho v každé situaci podpořit. Zároveň by také neměli klást na dítě nadměrné nároky a tak znemožnit jeho přirozený rozvoj osobnosti. Přesto všechno, by ale neměli zapomínat také na sebe a své duševní i tělesné zdraví, odpočinek, zájmy a v neposlední řadě na sourozence nadaného dítěte. I oni potřebují pocítit zájem a podporu ze strany rodičů.

2 LEGISLATIVNÍ VYMEZENÍ PODPORUJÍCÍ VZDĚLÁVÁNÍ NADANÝCH ŽÁKŮ

Mezi základní dokumenty, které se svým obsahem v jisté míře dotýkají vzdělávání nadaných žáků, můžeme zařadit zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (také Školský zákon) a jeho novelizace č. 472/2011 Sb., která vešla v platnost 1. ledna 2012. V návaznosti na školský zákon byly následně vydány dvě hlavní prováděcí vyhlášky, které také nesmíme opomenout v souvislosti s nadanými žáky a jejich vzděláváním. Jsou to vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, jejíž novelou se stala vyhláška č. 116/2011 Sb., ta vešla v platnost 1. září 2011. Jako druhá je vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, jejíž novelou je vyhláška č. 147/2011 Sb., která vešla v platnost dne 1. září 2011.

2.1 Školský zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a jeho novela č. 472/2011 Sb.

Školský zákon staví žáky mimořádně nadané na úroveň žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. V §17 školského zákona je přímo vytyčeno **vzdělávání nadaných dětí, žáků a studentů**. Tento paragraf nařizuje školám a školským zařízením vytvářet vhodné podmínky pro rozvoj nadaných dětí, žáků a studentů. (Školský zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání) *„K rozvoji nadání dětí, žáků a studentů lze uskutečňovat rozšířenou výuku některých předmětů nebo skupin předmětů. Třídám se sportovním zaměřením nebo žákům a studentům vykonávajícím sportovní přípravu může ředitel školy odlišně upravit organizaci vzdělávání.“* Ve třetím odstavci školského zákona se dále uvádí, že ředitel školy může mimořádně nadaného nezletilého žáka na žádost jeho zákonného zástupce či na žádost mimořádně nadaného zletilého žáka nebo studenta přeradit do vyššího ročníku, bez absolvování předchozího ročníku. Součástí žádosti žáka, který plní povinnou školní docházku, musí být vyjádření (doporučení) školského poradenského zařízení a registrujícího praktického lékaře pro děti či dorost. Další podmínkou pro přeřazení žáka do vyššího ročníku je vykonání zkoušek z učiva nebo části učiva toho ročníku, který žák nebo student nebude absolvovat.

V § 18 školského zákona (tamtéž) se píše o individuálním vzdělávacím plánu a možnosti vzdělávat nadaného žáka či studenta, dle tohoto plánu. Přesné znění § 18 je: „Ředitel školy může s písemným doporučením školského poradenského zařízení povolit nezletilému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním na žádost jeho zákonného zástupce a zletilému žákovi nebo studentovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním na jeho žádost vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu.“ Ve vyšších stupních vzdělávání může ředitel školy povolit vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu i z jiných závažných důvodů.

Dle § 19 školského zákona (tamtéž) pak „ministerstvo stanoví prováděcím právním předpisem pravidla a náležitosti zjišťování vzdělávacích potřeb dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných a úpravu organizace, přijímání, průběhu a ukončování vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a nadaných, náležitosti individuálního vzdělávacího plánu a podmínky pro přeřazování do vyššího ročníku.“

Pro přesnost doplníme tuto legislativu ještě o text autorek Kovářové, Klugové (2009, s. 11): „Vzhledem k tomu, že nadané děti se často vyznačují akcelеровaným (urychleným) vývojem, dřívější novela školského zákona č. 49/2009 Sb. umožňuje základním školám přijetí dítěte k povinnému školnímu vzdělávání již v jeho pěti letech. Obecně školský zákon nařizuje, aby dítě nastoupilo do základní školy ve školním roce, který následuje po jeho šestých narozeninách. Dítě narozené od září do prosince daného roku může být na žádost zákonného zástupce do základní školy přijato, jestliže je diagnostikováno školským poradenským zařízením jako mimořádně nadané. Dítě, které dosáhne šesti let v období od ledna do června následujícího roku, může být do základní školy přijato na základě předchozích podmínek, navíc potřebuje doporučení odborného lékaře.“

Dále je v § 3 dle školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání) **vymezen systém vzdělávacích programů**. První odstavec říká, že Národní program vzdělávání zpracovává Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Ten pak projednává s vybranými odborníky z vědy a praxe aj. a předkládá jej vládě k projednání. Vláda předkládá tento program Poslanecké sněmovně a Senátu Parlamentu ke schválení. „Národní program vzdělávání rozpracovává cíle vzdělávání stanovené tímto zákonem a vymezuje hlavní oblasti vzdělávání, obsahy vzdělávání a prostředky, které jsou nezbytné k dosahování těchto cílů.“ Dále se v §3 dočteme, že pro každý obor vzdělání

v základním a středním vzděláváním i pro další vzdělávání se vydávají rámcové vzdělávací programy. Tyto rámcové vzdělávací programy vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání, zároveň jsou závazným dokumentem pro tvorbu školních vzdělávacích programů, hodnocení výsledků vzdělávání dětí, žáků, tvorbu a posuzování učebnic a učebních textů, mimo jiné i pro stanovení finančních prostředků přidělovaných dle §160 až 162. Z toho vyplývá, že vzdělávání v jednotlivých školách a školských zařízeních se uskutečňuje podle těchto školních vzdělávacích programů.

Kovářová, Klugová (2009, s. 11) připomínají, že „roku 2005 byl vydán Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, který také řeší zařazení problematiky vzdělávání mimořádně nadaných žáků do základních škol.“ Na základě tohoto programu si pak základní školy tvoří své vlastní vzdělávací programy. Přesněji školní vzdělávací programy, i zde však musí zařadit problematiku podpory žáků mimořádně nadaných. Tento školní vzdělávací program dle §5 školského zákona vydává ředitel dané školy nebo školského zařízení. Vypracovaný školní vzdělávací program pak zveřejní na přístupném místě ve škole nebo školském zařízení a každý má právo do něj nahlédnout, popřípadě si pořídit jeho kopii.

Školský zákon také stanovuje různé formy vzdělávání, mezi něž patří i individuální vzdělávání, kterého mohou žáci mimořádně nadaní také využít. **Individuální vzdělání** nalezneme v § 41 (zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání) „o jehož povolení rozhoduje ředitel školy, kam byl žák přijat k plnění školní docházky, na základě písemné žádosti zákonného zástupce žáka. Individuální vzdělávání lze povolit pouze žákovi prvního stupně základní školy.“ Zároveň zde nalezneme, jaké náležitosti musí žádost zákonného zástupce o individuální vzdělávání obsahovat, za jakých okolností ředitel školy povoluje tuto žádost a naopak za jakých může povolení zrušit. Pokud je žádosti vyhověno, pak žák, který je individuálně vzděláván, koná za každé pololetí zkoušky z příslušného učiva. Tyto zkoušky musí vykonat ve škole, do které byl přijat k plnění povinné školní docházky. Veškeré výdaje, které jsou spojeny s individuálním vzděláváním žáka, hradí zákonný zástupce žáka, s výjimkou učebnic a základních školních potřeb podle § 27 odst. 3 a 6 a § 16 odst. 7.

2.2 Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných a její novela č. 147/2011 Sb.

V obecném ustanovení této vyhlášky (vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných) se dočteme, že *„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 zřízeny pro žáky se zdravotním postižením. Podpůrnými opatřeními při vzdělávání mimořádně nadaných žáků se pro účely této vyhlášky rozumí využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, didaktických materiálů, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující vzdělávací potřeby těchto žáků.“*

Vyhláška č. 73/2005 Sb. § 2 vymezuje základy a cíle speciálního vzdělávání, kdy je speciální vzdělávání poskytováno žákům, u kterých byly tyto speciálně vzdělávací potřeby zjištěny na základě vyšetření v speciálně pedagogickém centru či pedagogicko-psychologické poradně a jejich rozsah a závažnost jsou brány jako dostatečné důvody, pro zařazení těchto žáků do režimu speciálního vzdělávání. § 3 této vyhlášky nám následně stanovuje formy speciálního vzdělávání žáků (přesněji žáků se zdravotním postižením, které se ale vztahují i na žáky s mimořádným nadáním). Jedná se o formu individuální integrace, skupinové integrace dále pak vzdělávání ve škole samostatně zřízené pro tyto žáky nebo kombinací těchto tří předchozích forem.

Dále je pro nás důležitou částí ve vyhlášce část třetí, ve které se přímo pojednává o „Vzdělávání žáků mimořádně nadaných“. V úvodu této části je definováno (vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných): *„Mimořádně nadaným žákem se pro účely této vyhlášky rozumí jedinec, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých rozumových oblastech, pohybových, uměleckých a sociálních dovednostech.“* Identifikaci mimořádně nadaného žáka provádí školské

poradenské zařízení. Dále pak „*pro mimořádně nadané žáky může ředitel školy vytvářet skupiny, ve kterých se vzdělávají žáci stejných nebo různých ročníků v některých předmětech.*“

Neméně důležitým je pro nás i § 13 vyhlášky, který nám zodpoví mnohé otázky k individuálnímu vzdělávacímu plánu a jeho vypracování. Tento individuálně vzdělávací plán, podle kterého se uskutečňuje vzdělávání mimořádně nadaných žáků, vychází ze školského vzdělávacího programu dané školy, závěrů a doporučení školského poradenského zařízení a také nesmí chybět vyjádření (žádost) zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka. Je závazným dokumentem, který se stává součástí dokumentace žáka. V § 13 odst. 3 se dočteme, co vše individuální vzdělávací plán musí obsahovat. V úvodu nesmí chybět závěry psychologických vyšetření, která blíže popisují oblast, typ a rozsah nadání a vzdělávací potřeby mimořádně nadaného žáka, případně vyjádření lékaře pro děti či dorost. Dále pak údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálně-pedagogické nebo psychologické péče mimořádně nadanému žákovi. Mimo to také zahrnuje vzdělávací model pro mimořádně nadaného žáka, rozvržení učiva po časové a obsahové stránce, volbu pedagogických postupů, způsob hodnocení, úprava zkoušek, seznam doporučených učebních pomůcek, různých učebnic a materiálů, aj. Nesmíme také opomenout, že zde musí být jmenovité určení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým bude škola spolupracovat při zajišťování péče o mimořádně nadaného žáka. Dalším bodem je návrh na případné snížení počtu žáků ve třídě běžné školy, kde se žák mimořádně nadaný vzdělává. Musí být také stanoven pedagogický pracovník školy, který bude sledovat průběh vzdělávání mimořádně nadaného žáka a bude také spolupracovat se školským poradenským zařízením. A v neposlední řadě stanovení kompetencí osob podílejících se na procesu vzdělávání mimořádně nadaného žáka, dále také možná potřeba navýšení finančních prostředků nad rámec prostředků státního rozpočtu.

V odstavci 4 § 13 je také stanovená doba, kdy je vhodné, ale také do kdy je nutné vypracovat individuální vzdělávací plán. Zpravidla je vypracován po nástupu mimořádně nadaného žáka do školy, nejpozději však do 3 měsíce po zjištění jeho mimořádného nadání. Je však možné individuální vzdělávací plán upravovat a doplňovat o různé informace v průběhu celého školního roku, dle potřeby. Dále se v § 13 uvádí, že za vypracování individuálního vzdělávacího plánu plně odpovídá ředitel školy, nikoli pedagog a při jeho vypracování se spolupracuje nejen se školským poradenským zařízením, ale také se zákonným zástupcem žáka či žákem zletilým. S jeho konečným zněním zákonného zástupce či zletilého žáka seznámí ředitel školy a ten tuto skutečnost potvrdí svým podpisem.

Přeřazení mimořádně nadaného žáka do vyššího ročníku je zakotveno § 14 vyhlášky (vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných): „*Ředitel školy může přeřadit mimořádně nadaného žáka do vyššího ročníku bez absolvování předchozího ročníku na základě zkoušky před komisí, kterou jmenuje ředitel školy.*“ V odstavci 2 § 14 je popsáno složení komise a v následujícím odstavci se pak dočítáme o termínech zkoušky, které stanoví ředitel školy po dohodě se zákonným zástupcem žáka či žákem zletilým. Pokud není možné žáka ze závažných důvodů v tomto stanoveném termínu přezkoušet, stanoví ředitel školy termín náhradní. Důležité je také, že žák může v jednom dni skládat pouze jednu tuto zkoušku. V následujících odstavcích § 14 se vyhláška věnuje dalším náležitostem, které jsou úzce spojeny s těmito zkouškami před komisí. Zajímavostí je pak poslední odstavec §14, dle něj za neabsolvovaný ročník nebude žákovi vydáno vysvědčení. V následujících vysvědčeních se na zadní stranu uvádí ty ročníky, které žák neabsolvoval.

2.3 Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních a její novela č. 116/2011 Sb.

Na úvod bychom si měli říci, komu jsou poradenské služby jako takové poskytovány. Vyhláška (vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních) uvádí: „*Poradenské služby ve školách a školských poradenských zařízeních jsou poskytovány dětem, žákům, studentům (dále jen „žák“), jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením. Školská poradenská zařízení a školy poskytují bezplatně standardní poradenské služby uvedené v přílohách k této vyhlášce, a to na žádost žáků, jejich zákonných zástupců, škol nebo školských zařízení. Podmínkou poskytnutí poradenské služby je písemný souhlas žáka, v případě nezletilého žáka písemný souhlas jeho zákonného zástupce. Souhlasu není třeba v případech stanovených zvláštními právními předpisy (například zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů).*“ Zároveň jsou žák, u nezletilého žáka jeho zákonný zástupce, předem informováni o charakteru, rozsahu, doby trvání, cílech a postupech nabízených poradenských služeb. Dále také o všech předvídatelných rizicích a nevýhodách, které mohou být spojeny s poskytováním poradenské služby, prospěchu, který je možné očekávat, i možných následků, pokud nebude poradenská služba poskytnuta. Tato informace se dle novelizace vyhlášky (vyhláška č. 116/2011 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních) více upřesňuje a vytyčuje do tří

bodů. Z toho první dva body jsou shodné s vyhláškou č. 72/2005 Sb. § 1 odst. 3 a poslední bod je nově zasazen do vyhlášky. Pro upřesnění uvádíme celé znění: „*Žák, v případě žáka, který má zákonného zástupce, také jeho zákonný zástupce, musí být školou nebo školským poradenským zařízením předem srozumitelně a jednoznačně informován o:*

- a) všech podstatných náležitostech poskytované poradenské služby, zejména o povaze, rozsahu, trvání, cílech a postupech poskytované poradenské služby,*
- b) prospěchu, který je možné očekávat, a o všech předvídatelných důsledcích, které mohou vyplynout z poskytování poradenské služby, i možných následcích, pokud tato služba nebude poskytnuta,*
- c) právech a povinnostech spojených s poskytováním poradenských služeb včetně práva žádat kdykoli poskytnutí poradenské služby znovu.“*

Ve vyhlášce 72/2005 Sb. je § 1 dále nově doplněn o odstavec 4 a 5, které znějí (vyhláška č. 116/2011 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních): „*Poradenská služba se začne poskytovat bez zbytečného odkladu, nejpozději však do tří měsíců ode dne přijetí žádosti. Krizová poradenská intervence, kterou se poskytuje pomoc v naléhavých ohrožujících situacích, zejména při ohrožení života a dalších práv žadatele, se poskytuje bezprostředně po přijetí žádosti.“* V odst. 5 se pak píše o tom, co je výsledkem psychologické nebo speciálně pedagogické diagnostiky. Tím je zpráva z vyšetření a doporučení obsahující návrhy úprav ve vzdělávání žáka. O této zprávě musí být žák, pokud má žák zákonného zástupce, pak jeho zákonný zástupce informován a to co nejvíce srozumitelným způsobem. Zároveň pak žák či jeho zákonný zástupce svým podpisem stvrzuje, že veškerá doporučení s ním byla projednána. Dále je zde uveden časový mezník, kdy zpráva a doporučení musí být vydány nejpozději do 30 dnů ode dne ukončení vyšetření. Doporučení je platné po dobu určitou, odpovídající jeho účelu (s výjimkou pro žáky se zdravotním postižením). Nově je zde také povinnost školského poradenského zařízení, které před skončením platnosti doporučení vyzoomí žáka či jeho zákonného zástupce a potřebě nové diagnostiky.

Obsah poradenských služeb pak vymezuje § 2 vyhlášky (vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních), kdy obsahem poradenských služeb je činnost přispívající zejména k „*vytváření vhodných podmínek pro zdravý tělesný, psychický a sociální vývoj žáků, pro rozvoj jejich osobnosti před zahájením vzdělávání a v průběhu vzdělávání. Naplňování vzdělávacích potřeb a rozvíjení schopností, dovedností*

a zájmů před zahájením a v průběhu vzdělávání. K prevenci a řešení výukových a výchovných obtíží, sociálně patologických jevů (zejména šikany a jiných forem agresivního chování, zneužívání návykových látek) a dalších problémů souvisejících se vzděláváním a s motivací k překonávání problémových situací. **Vytváření vhodných podmínek, forem a způsobů práce pro žáky nadané a mimořádně nadané.** Dále k vhodné volbě vzdělávací cesty a pozdějšího profesního uplatnění. Rozvíjení pedagogicko-psychologických a speciálně pedagogických znalostí a profesních dovedností pedagogických pracovníků ve školách a školských zařízeních“ aj., které již nejsou pro naši problematiku stěžejními. V tomto § 2 dochází v novelizaci (vyhláška č. 116/2011 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních) pouze k drobným změnám, ale jádro § 2 zůstává beze změny.

Typy školských poradenských zařízení nalezneme v § 3, této vyhlášky. Jsou jimi pedagogicko-psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum. Následně je pak poskytována odborná podpora všem pedagogickým pracovníkům, kteří vykonávají pedagogicko-psychologickou činnost ve školách a školských poradenských zařízeních, za účelem zvýšit kvalitu poradenských služeb.

Co se týče dokumentace (§ 4 vyhláška č. 72/2005Sb.), pak školské poradenské zařízení zpracovává záznamy o vyšetřeních a péči individuální i skupinové a následně pak i záznamy o spolupráci se školami a školskými zařízeními. V novelizaci vyhlášky (vyhláška č. 116/2011Sb.) je tento paragraf rozšířen o vedení dokumentace, která se týká výše psané změny v § 1 odst. 3 a potvrzení dle odst. 5 téhož paragrafu, pak také se nově musí vést záznamy o žádostech o poskytnutí poradenské služby, o odmítnutí nebo přerušení poskytování poradenské služby. Dále pak je přidělen § 4 odst. 2, ve kterém se píše, že škola vede o poradenských službách, které poskytuje školní psycholog či speciální pedagog stejnou dokumentaci jako výše uvedené školské poradenské zařízení. V případě poradenské služby poskytované školním metodikem prevence nebo výchovným poradcem je postačující vedení dokumentace o vyšetření, jeho výsledcích a poskytnutí péče individuální nebo skupinové.

Nyní si vymezíme, jaké služby poskytuje jaké poradenské zařízení. V § 5 vyhlášky (vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních) se mluví o pedagogicko-psychologické poradně, která „*poskytuje služby pedagogicko-psychologického a speciálně pedagogického poradenství a pedagogicko-psychologickou pomoc při výchově a vzdělávání žáků.*“ Činnost poradny se uskutečňuje jednak ambulantně na pracovišti dané poradny, pak také návštěvami zaměstnanců právnické osoby vykonávající

činnost poradny ve školách a školských zařízeních. Důležité informace nalezneme v odst. 3 § 5 (vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních), který popisuje, co přesně pedagogicko-psychologická poradna zjišťuje a to je, připravenost žáků na školní docházku, o níž vydává odborný posudek, doporučuje zákonným zástupcům a řediteli školy zařazení daného žáka do příslušné školy a třídy a navrhuje vhodnou formu jeho vzdělávání. Dále spolupracuje při přijímání těchto žáků do škol, provádí psychologická a speciálně pedagogická vyšetření pro jejich zařazení do vhodných škol, tříd, oddělení či studijních skupin s upravenými vzdělávacími programy pro tyto žáky. Zjišťuje speciálně vzdělávací potřeby žáků ve školách a následně vypracovává odborné posudky a návrhy různých opatření pro školy a školská zařízení, která stanovuje na základě psychologické a speciálně pedagogické diagnostiky. Také poskytuje své služby žákům se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti nebo vzniku problémů v osobnostním či sociálním vývoji. Zákonným zástupcům a pedagogickým pracovníkům vzdělávajících tyto žáky poskytuje poradenské služby, které jsou zaměřeny na vyjasňování osobních perspektiv žáků. V neposlední řadě poskytuje metodickou podporu škole a prostřednictvím metodika prevence také zajišťuje prevenci sociálně patologických jevů, realizaci preventivních opatření a koordinaci školních metodiků prevence. K drobným změnám dochází i v případě tohoto paragrafu dle novelizace (vyhláška č. 116/2011 Sb.), pro nás ale nepodstatným. Kovářové, Klugové (2009) ve své publikaci uvádí, že co se týče identifikace nadaných a mimořádně nadaných žáků, hlavní roli zde hraje právě toto poradenské zařízení, tedy pedagogicko-psychologická poradna.

V § 6 (vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních) jsou popsány služby speciálně pedagogického centra, které „*poskytuje poradenské služby žákům se zdravotním postižením a žákům se zdravotním znevýhodněním integrovaným ve školách a školských zařízeních...*“ *Žákům základních škol speciálních a školských zařízení jsou poradenské služby centra poskytovány pouze v rámci diagnostiky a kontrolní diagnostiky, v odůvodněných případech i v rámci speciální individuální nebo skupinové péče, kterou zajišťuje škola nebo školské zařízení, kde je žák zařazen.*“ Činnost centra je uskutečňována ambulantně na pracovišti centra a návštěvami pedagogických pracovníků centra ve školách a školských zařízeních, stejně tak jako tomu je u pedagogicko-psychologické poradny. Rozdíl je v případných návštěvách samotných rodin či v zařízeních pečujících o žáky se zdravotním postižením. Speciálně pedagogické centrum se ve své práci spíše zaměřuje na žáky se zdravotním postižením nebo žáky se zdravotním znevýhodněním.

Poradenské služby, které jsou zajišťovány ve školách jako takových, jsou zakotveny § 7 této vyhlášky. Pro nás je důležité si uvědomit, že tyto poradenské služby poskytuje na základních školách zejména výchovný poradce, školní metodik prevence, školní speciální pedagog a školní psycholog. Kovářová, Klugová (2009) doplňují, že funkce výchovného poradce a školního metodika prevence je povinně zřízena na každé základní škole. Naproti tomu školní psycholog a školní speciální pedagog jsou nepovinné funkce a záleží pouze na fundovanosti ředitele školy a také na finančních možnostech školy, zda tyto funkce ve škole umožní či nikoliv.

3 EDUKACE A SPECIFIKA PRÁCE S NADANÝMI DĚTMI NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

V první řadě nesmíme opomenout identifikační proces v oblasti mimořádného nadání, který hraje v edukaci nadaných žáků jednu z hlavních rolí. Čím dříve identifikujeme nadaného žáka, tím dříve se mu dostane speciální péče a jeho nadání se bude dále rozvíjet. V opačném případě by mohlo dojít k následné stagnaci a potlačení nadání, aby se tento žák vyrovnal svým vrstevníkům v průměrné populaci a nebyl tzv. odlišným. Ve vzdělávání těchto žáků je také velmi důležitá vzájemná interakce mezi rodiči a školou, kterou bychom zde chtěli zmínit. Dále pak vymežíme možné formy vzdělávání žáku s mimořádným nadáním, specifiika práce s nimi a rozlišíme nadaného jedince od bystrého. V určité míře uvedeme i drobná srovnání se zahraničními modely vzdělávání nadaných.

3.1 Identifikační proces na základní škole a jeho průběh

Podle kolektivu autorů v publikaci Fořtíkové (2011) je identifikace jedním z klíčových bodů, které jsou důležité pro kvalitní nastavení výukových a mimoškolních programů. Důležité jsou zejména pro práci pedagoga při optimálním nastavení výuky v segregovaném, tedy specializovaném programu, ale také v rámci integrace v běžném vzdělávacím proudu. Stejně tak jako vymezení nadání je nejednotné, pak také najdeme různé přístupy k identifikaci nadaných jedinců. Dle autorky je také nutné identifikaci vysokých schopností diferencovat. Jinak budeme měřit nadání u dětí předškolního věku, jiné metody pak budeme využívat v diagnostice dětí školního věku a jiných metod užijeme u posuzování schopností dospělých jedinců.

Fořtíková a kol. (2011, s. 5,6) upozorňují, že „ve chvíli, kdy jsou děti ve školním prostředí, vyvstávají nové a naprosto jiné potřeby a nároky na ně, související s nově nabytým sociálním prostředím, které postupně převezme roli primární sociální skupiny (rodiny) doposud tvořící hlavní působiště jejich socializace. Děti se musejí odpoutat od jednostranné vazby na své rodiče a začínají své vzory a přátele hledat mezi spolužáky. Výhodou však v tomto věku je, že zájmy a také schopnosti pomalu přestávají kolísat, začínají se ukotvovat, a je tak možno přistoupit k standardizovaným i nestandardizovaným metodám měření schopností, které mají již mnohem vyšší vypovídací hodnotu, než ty, jež máme k dispozici u dětí předškolního věku.“ Metody měření schopností by se pak daly rozdělit do dvou kategorií. První kategorie jsou metody objektivní, kdy k jejich využívání jsou převážně zapotřebí psychologové nebo speciální

pedagogové. V druhé kategorii jsou metody subjektivní, do kterých spadají posouzení ze strany učitelů, spolužáků, rodičů, sourozenců dokonce i přátel. Rozdíl mezi těmito dvěma kategoriemi je nám zřejmý. U objektivních metod se využívá standardizovaných testů či metod, naopak u subjektivních metod jde spíše o posouzení osobami, které zkoumané dítě dobře znají, buď z domova, ze školního prostředí nebo ze zájmových aktivit.

Dělení metod identifikace dle Fořtíkové a kol. (2011, s. 6):

Objektivní metody identifikace:

- „*IQ testy*,
- *standardizované testy výkonu*,
- *didaktické testy*,
- *testy kreativity*.“

Subjektivní metody identifikace:

- „*Nominace skupiny učitelů*,
- *nominace spolužáky*,
- *rodičovské nominace*,
- *vlastní navržení*,
- *hodnocení výsledků činnosti (produktů)*,
- *zapojení do soutěží*.“

Autorka, ale také upozorňuje (Fořtíková a kol., 2011, s. 6): „že ani jeden typ metod není univerzální, lepší či horší, dokonalejší či méně dokonalý. Je nutno si uvědomit, že oba typy metod (jak subjektivní, tak objektivní) mají v procesu identifikace své místo a spoluvytvářejí celkový obraz o daném zkoumaném jedinci.“ Autorky Kovářová, Klugová (2009) poukazují také na skutečnost, že nadání představuje celý soubor projevů určitého charakteru, které pokud jsou prezentovány v globále, potvrzují, že se jedná o výjimečné nadání. Problém ovšem vidí v případech, kdy se ne vždy tyto znaky neprojevují společně, zůstávají tedy skryté (latentní). Odhalit tato latentní nadání je úkolem učitelů, speciálních pedagogů, rodičů, psychologů či jiných subjektů. Dle autorek je také nutné si uvědomit, že čím je dítě mladší, tím obtížnější je jeho identifikace. Důvodem je nedostatečné množství diagnostického materiálu vhodného pro raný věk. V takovýchto případech může dojít i k omylům, které jsou pak v pozdějších letech těžce napravitelné.

Kovářová, Klugová (2009, s. 38) uvádí ve své publikaci dva typy pochybení od Porterové (in Jurášková, 2006):

- *„Pozitivní chyba, tzv. neúčinná identifikace, kdy je dítě identifikováno jako mimořádně nadané, přestože ve skutečnosti takové není.*
- *Negativní chyba, tzv. neefektivní identifikace, kdy v procesu identifikace mimořádně nadané dítě není zachyceno.“*

Pro srovnání uvádíme autorku Hříbkovou (2009), která ve své publikaci uvádí, že identifikační proces, se většinou skládá z více etap, které různí autoři různě nazývají. Přednostně se dle autorky užívá označení subjektivní a objektivní fáze identifikačního procesu, které jsme již výše zmiňovali. Hříbková (2009, s. 157) také popisuje shodně v porovnání s autorkou Fořtíkovou, že *„do subjektivní fáze (Fořtíková uvádí subjektivní metody identifikace) spadají všechny způsoby označení dítěte, které se opírají o laické metody a vyhodnocení předpokladů dítěte pro účast v edukační nabídce. Vychází se ve skutečnosti z dlouhodobější interakce rodiče a učitele s dítětem. Tato subjektivní fáze se dle Hříbkové kryje s tzv. nominací, jak ji označují jiní autoři.“* Takové dítě mají možnost přihlásit zejména učitelé, rodiče a další osoby, které se domnívají, že dítě v jejich okolí splňuje stanovené požadavky pro vstup do speciální edukační nabídky pro nadané v určité oblasti. Nominace dle autorů A. Ziegler a T. Raul (in Hříbková, 2009) existuje ve třech formách a to nominace realizovaná rodiči, učiteli a vrstevníky (nejčastěji spolužáky). Na tuto skutečnost poukazuje již výše zmiňovaná autorka Fořtíková a kol. (2011).

V další etapě, která je v publikaci Hříbkové (2009) označována jako objektivní se používají různé psychologické či pedagogické metody. I toto dělení se shoduje ve svém obsahu s dělením autorky Fořtíkové (objektivní metody identifikace). Hříbková (2009, s. 157) dále uvádí: *„pokud se využívá skupinových metod, hovoříme o **screeningu individuí**. Na této úrovni se využívá i analýzy informací o přihlášených jedincích k účasti v edukační nabídce, které se získávají pomocí dotazníků od rodičů nebo učitelů. U mladších dětí se rovněž může využít metody pozorování projevů chování dětí (např. při hře). Pokud se využívá výhradně individuálních metod, mluví se také o objektivní identifikační fázi, která je však realizována individuálně. Důsledně uplatňovaný **individuální přístup** v této etapě je umožněn rovněž tím, že do ní vstupuje menší počet dětí.“* V tomto případě se pracuje např. s individuálními testy inteligence, realizují se také rozhovory s dítětem, dále se pak analyzují výtvořky dítěte, způsoby řešení úkolů, různé strategie aj.

Metody identifikace z hlediska odborníků, kteří identifikaci provádějí, následně rozčleňuje ve své publikaci Fořtíková a kol. (2011, s. 6): „*Identifikaci můžeme také dělit dle využití metod psychologické a pedagogické diagnostiky. Toto dělení má význam z toho důvodu, že psychologické metody jsou přísně střežené a dostupné pouze psychologům se specializovanou úrovní kvalifikace. Pedagogické metody jsou dostupné různým pedagogům a mohou být za určitých okolností využívány i ve spolupráci s rodiči dítěte nebo s pedagogem volného času.*

Psychologické, pedagogicko-psychologické identifikační postupy:

- *Standardizované testy inteligence, výkonu, tvořivosti.*
- *Dotazníky motivace k výkonu.*
- *Osobnostní specifika žáka (projevy chování).*
- *Pozorování při školní práci v kontextu učební situace.*
- *Rozbor výsledků práce žáka (projekty, portfolia atp.).*
- *Rodinná anamnéza, strukturovaný rozhovor s žákem, učiteli, rodiči.*

Pedagogické identifikační postupy:

- *Studijní výsledky, dílčí a celkové výkony žáka (odborníci poukazují na fakt, že nadání nemusí jednoznačně ústít v ty nejlepší školní výsledky).*
- *Projektové úlohy, zapojené do soutěží, bonusové body.*
- *Využívání vyšších úrovní myšlení při náročnějších úkolech, iniciativa žáka.*
- *Nominační škály a stupnice (charakteristické výkonové a behaviorální projevy).*
- *Pedagogická zkušenost.“*

Průběh identifikačního procesu na základní škole a zároveň jeho vhodné metody používané učitelem popisují ve své knize Kovářová, Klugová (2009). Mezi tyto metody řadí **společnou nominaci ze strany spolužáků**, kdy učitel vyzve žáky své třídy, aby navrhli jím zvolený počet nejšíkovnějších žáků ve třídě. Je nutné žáky upozornit na co se mají zaměřit, čeho si mají všimnout a to přiměřeně jejich věku. Je dobré připomenout žákům, že mohou zvolit i sami sebe – tzv. **sebenominace**. Nominace spolužáky může být anonymní či nikoli, vše záleží na organizaci ze strany učitele. V nominaci někdy mohou pomoci i rodiče, pokud třeba jejich dětem pomáhá některý ze spolužáků s učením, mohou říci, jak se jim tento výběr osvědčil apod. Dalším krokem nominačního procesu je dle Kovářové, Klugové **pozorování**. Tuto metodu najdeme podrobně rozpracovanou v mnohých odborných publikacích, jak samy autorky

zmiňují. Základním principem při pozorování je dlouhodobost, učitel musí vycházet ze znalostí jednotlivých charakteristik nadaných žáků, které by měl mít. Následně si vypracovává podrobný pozorovací arch, do kterého si vše zapisuje. Později své záznamy může konzultovat s celou řadou odborníků (školní psycholog, školní speciální pedagog aj.) či s rodiči žáka. Jako další metodu uvádí autorky **analýzu školních prací**, která doprovází celý proces pozorování. Učitel se převážně zaměří na způsoby, které žák používá při řešení různých úkolů, dále pak sleduje, do jaké míry žák respektuje postup, který mu učitel navrhnul nebo zda se snaží nalézt nové způsoby řešení. Velmi důležité je zaměřit se na míru tvořivosti žáka při řešení zadaného úkolu. Autorky dále upozorňují, že se učitel nesmí zaměřovat pouze na výkony žáka. Měla by se zohledňovat také jeho snaha, vytrvalost, důslednost aj. **Rozhovor** je další metodou učitele. Ten jej může vést dvěma způsoby a to jednak s žákem a jednak se zákonnými zástupci žáka. Pro dokreslení situace si musí učitel zjistit např. mimoškolní aktivity žáka, jeho přípravu do školy atd. Někdy může nadání skreslovat pečlivá domácí příprava žáka, ten se pak ve škole jeví jako výborný. Učitel vede rozhovor se zákonnými zástupci žáka také proto, aby si informace o žákovi doplnil a ověřil si jejich správnost. Od rodičů také může zjistit anamnézu, zejména pak anamnézu osobní. Tento způsob získávání informací není na základní škole běžný, často ale může být užitečnou metodou. Jako další metodu autorky uvádí **dotazník**. Upozorňují, že ani tento způsob není často užíván pedagogy směrem k rodičům. Poslední metodou vhodnou pro učitele je **didaktický test**, který není v pedagogické činnosti zcela běžnou záležitostí. Je však možné tuto metodu, při identifikaci nadaných, zvolit. Autoři jako Hříbková, Fořtík, Fořtíková se však shodují na tom, že didaktické testy se v České republice užívají velice sporadicky, více jsou uplatňovány spíše v zahraničí.

Autorky Kovářová, Klugová (2009) ve své publikaci shrnují postup učitele při identifikaci nadaných žáků na základní škole. Učitel vychází ze záměrné identifikace, jejímiž základními metodami jsou pozorování, analýza výsledků práce a jejich následné porovnávání s výsledky ostatních žáků ve třídě. Pokud se učiteli žák jeví jako mimořádně nadaný, pak zde nastupuje záměrná identifikace, která si pozorně všímá celkového profilu daného žáka. Na základě analýzy všech zjištění učitele pak následuje rozhovor se zákonnými zástupci žáka, díky němuž má dojít k dokreslení celkového obrazu žáka. Pokud se učitel dohodne společně s rodiči o tom, že by žák měl následně absolvovat diagnostiku ve školském poradenském zařízení, pak vyplní zprávu o žákovi a odešlou ji na příslušné školské poradenské zařízení. U žádosti nesmí chybět podpis zákonného zástupce, čímž dává s diagnostikou svého dítěte souhlas.

Na úskalí spojená s vyhledáváním nadaných dětí ve škole upozorňuje ve své publikaci Hříbková (2007). Dle autorky je v první řadě třeba zvážit jakému druhu nadání se bude škola ve větší míře věnovat, pro který druh nadání má veškeré personální, materiální a prostorové předpoklady a možnosti, aby jej mohla dále rozvíjet. Následně je třeba vytvořit školní systém evidence nadaných dětí a spolupracovat pak se školami v blízkém okolí, s příslušnou regionální pedagogicko-psychologickou poradnou. Dále pak systematicky pracovat na tvorbě vhodné edukační nabídky nebo nabídek jako jsou např. speciální diferencovaný vzdělávací program pro příslušný předmět, volitelný předmět nebo třeba zájmový kroužek. V neposlední řadě musí škola zvážit, zda v případě problematiky vyhledávání nadaných žáků je pro školu přínosné a zvládnutelné vůbec věnovat se identifikaci nadaných žáků i výběru nadaných. Pro zajímavost odkazujeme na model pro celkový rozvoj talentu – tzv. celkové portfolio talentu (Fořtíková, Renzulli a kol., 2008, s. 66, obr. 1), které je nástrojem pro systematický sběr a záznam informací o studentových schopnostech, zájmech a učebních stylech. Nalezneme zde i informace k tomu, jak s portfoliem pracovat a jak dosáhnout jeho maximální efektivity. Portfolio by mělo s žáky „putovat“ rok za rokem a mělo by tak sloužit pro učitele následujících ročníků, jako základ pro briefing učitele o silných stránkách a výkonech daného žáka, studenta.

Na závěr bychom se přiklonili k názoru autorky Porterovej (in Jurášková, 2003) jež poukazuje na to, že ať už se jednotlivé identifikační postupy v některých krocích liší, měly by se při nich dle autorky dodržovat tyto všeobecné zásady:

- ***zásada advokacie** - identifikace by měla sledovat zájmy všech dětí, měly by být upřednostněny skutečné potřeby dětí, před administrativními požadavky*
- ***zásada ochrany** – identifikační proces by měl být založený na nejnovějších vědeckých poznatcích a zjištěních*
- ***zásada rovnoprávnosti** – v identifikačním procese nesmí být znevýhodněná žádná skupina ve společnosti*
- ***zásada pluralizmu** – v identifikaci je potřebné vycházet z co nejširší definice nadání*
- ***zásada komplexnosti** – identifikovaných má být maximální možný počet nadaných jedinců (minimalizace negativního omylu)*
- ***zásada pragmatizmu** – identifikační metody by měli být efektivní vzhledem na finanční a personální zdroje*

- *zásada utility* – identifikační postupy by měly odhalit více jako samotná přítomnost nadání, měly by také rozpoznat silné stránky dítěte, jeho potřeby a pomoci při plánování vzdělávacího programu

3.2 Bystré dítě versus nadané dítě

Najít rozdíly mezi nadaným žákem a žákem bystrým může být pro rodiče a učitele někdy velmi obtížné. Proto si tyto rozdíly vymežeme následující tabulkou č. 2 (Cvetkovič-Lay, 1995 in Havigerová, 2011, s. 84). Ta nám může být vodítkem, k rozlišení nadaného a bystrého dítěte, avšak není přesnou identifikací nadaných. K přesné identifikaci nadaného dítěte je zapotřebí odborného vyšetření, o němž jsme se zmiňovali již výše.

Tabulka 2: Rozlišení nadaného a bystrého dítěte

Bystré dítě	Mimořádně rozumově nadané dítě
<i>„Zná odpovědi,</i>	<i>„Klade otázky,</i>
<i>zajímá se,</i>	<i>je až neodbytně zvědavé,</i>
<i>má dobré nápady,</i>	<i>má neobvyklé nápady,</i>
<i>odpovídá na otázky,</i>	<i>zajímá se o detaily, rozpracovává, dokončuje,</i>
<i>je vůdcem skupiny,</i>	<i>je samostatné, často pracuje samo,</i>
<i>se zájmem naslouchá,</i>	<i>projevuje silné emoce, přitom naslouchá,</i>
<i>lehce se učí,</i>	<i>všechno již ví,</i>
<i>je oblíbené u vrstevníků,</i>	<i>má raději společnost starších dětí a dospělých,</i>
<i>chápe významy,</i>	<i>samostatně vyvozuje závěry,</i>
<i>vymýšlí úlohy a úspěšně je řeší,</i>	<i>iniciuje projekty,</i>
<i>přijímá úkoly a poslušně je vykonává,</i>	<i>úkoly přijímá kriticky, dělá jen to, co ho baví,</i>
<i>přesně kopíruje algoritmy úloh,</i>	<i>vytváří nová řešení,</i>
<i>dobře se cítí ve škole, školce,</i>	<i>dobře se cítí při učení,</i>

<i>přijímá informace, vstřebává je,</i>	<i>využívá informace, hledá nové aplikace,</i>
<i>dobře si pamatuje,</i>	<i>kvalitně usuzuje,</i>
<i>je vytrvalé při sledování,</i>	<i>velmi pozorně sleduje,</i>
<i>je spokojené se svým učením a výsledky. “</i>	<i>je velmi sebekritické.“</i>

Laznibatová, 2007 (in Havigerová, 2011, s. 84) dodává: „*Bystré děti jsou šikovné, ve škole se dobře učí a vyhovují jim běžné výukové postupy a formy učení. Tyto postupy však neuspokojují potřebu poznávání u rozumově nadaných dětí. Z pedagogického hlediska je tedy potřebné citlivě diferencovat mezi dítětem bystrým a rozumově nadaným, aby bylo možné individuálně přizpůsobit formy učení nadanému žákovi. Z nadaného žáka, který bude vyučován klasickými formami učení, se může stát žák průměrný, neprůbojný, případně tichý až zakřiknutý.*“ S tímto názorem se ztotožňuje zajisté i mnoho pedagogů a odborníků v oblasti nadání. I my můžeme s autorkou, díky osobním zkušenostem, které jsme získali při práci s nadanými žáky, jen souhlasit.

Autorky Kovářová, Klugová (2009) při srovnávání výše uvedených charakteristik poukazují na to, že z těchto údajů je více než zřejmé, že většina pedagogů preferuje spíše dítě bystré a považuje jej za nadané. Většina těchto žáků s učitelem spolupracuje, má zájem o nové poznatky, své výborné výsledky velice rádi prezentují. Na druhé straně si ale tito učitelé, kteří ještě nemají dostatek znalostí a zkušeností s prací s nadanými dětmi, žáky, mnohdy neuvědomují, že nadané dítě se naopak může projevat jako to v opozici, které neplní své úkoly na maximum, protože se mu dané úkoly zdají být zbytečné. Také se může jevit jako nepozorné, hyperaktivní, nevychované apod. V případě, že tyto žáky učitel nepovažuje za nadané, nedochází k maximálnímu rozvoji jejich potenciálu. Na 1. stupni základní školy mají sice prospěch výborný, ovšem na druhém stupni může dojít ke zhoršování prospěchu, jednak z důvodu neidentifikování jejich mimořádného nadání a pak také z důvodu pubertálního období a s tím spojenou problematikou.

3.3 Formy vzdělávání žáků s mimořádným nadáním

Stávající situace ve vzdělávání nadaných je dle Hříbkové (2009, s. 182) „*výsledkem kulturních tradic, tradice školského systému dané země, předcházejících rozhodnutí v této oblasti*

a je určována krátkodobými a zejména dlouhodobými vzdělávacími cíli. Ty byly v České republice zakotveny ve dvou dokumentech, a to v tzv. *Bílé knize – Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice (2001)* a v *Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky (k jehož aktualizaci došlo v roce 2007)*. Oba tyto dokumenty jsou významné i pro oblast vzdělávání nadaných. “ Vzdělávání nadaných však v České republice nemá dlouholetou tradici.

Za základní varianty vzdělávání nadaných z hlediska obsahu považuje Hříbková (2007) dvě varianty. A to **akcelerační variantu** tedy urychlující variantu a **enrichment variantu** neboli obohacující variantu. Cílem akcelerace je utvořit převážně takové změny ve vzdělávacím obsahu pro nadané žáky, které ovlivní hlavně délku vzdělávání. Ve většině případů zkrátí obvyklou délku vzdělávání určitého předmětu, a proto hovoříme o tzv. urychlující variantě, která se často využívala u vzdělávání intelektově nadaných. Tato varianta se uplatňuje ne na předmět, ale na vzdělávání jako na celek. Autorka dále poukazuje na to, že se s touto urychlující variantou většinou setkáváme ve školských systémech zemí, kde se systematickou péčí o nadané teprve začíná. V akcelerační variantě je využíváno různých organizačních forem. Hříbková (2007, s. 56) uvádí nejznámější z nich: (srov. Hříbková, 2009, s. 184)

- *„Předčasný nástup do školy – kognitivně a sociálně zralé dítě nastupuje do prvního ročníku základní školy v nižším věku než je obvyklé v dané zemi (u nás např. ne šestileté dítě).*
- *Nástup do druhého ročníku základní školy – pokud dítě zvládá požadavky učiva prvního ročníku, má možnost začít školní docházku až od druhého.*
- *Přeskakování ročníků – pokud dítě ovládá učivo v daném předmětu nebo předmětech, má možnost opakovaně během školní docházky přeskočit v jednom nebo více předmětech ročník.*
- *Ukončení výuky daného předmětu za kratší dobu – např. jestliže je obvyklá délka výuky určitého předmětu 4 školní roky, žák či student ji absolvuje za 3 roky.*
- *Docházka na výuku v určitém předmětu na vyšší stupeň školy – např. žák prvního stupně základní školy, má možnost navštěvovat výuku určitého předmětu na druhém stupni základní školy.*
- *Výuka podle individuálního vzdělávacího plánu.*
- *Systém volitelných předmětů.* “

Dle Hříbkové (2007) je také další velmi častou organizační formou u akcelerační varianty vyčlenění nadaných žáků do speciálních tříd nebo škol pro nadané žáky, studenty. Jedná se o segregaci nadaných žáků od žáků běžných tříd základní školy, která pak maximálně umožňuje urychlování výuky. Je to hlavně díky rychlému učebnímu tempu a vysokému intelektovému potenciálu nadaných žáků. Tato segregace je ale často předmětem kritiky, nejen u nás, ale i v zahraničí (dle autorky např. v USA, kde má již svoji tradici). V evropských zemích je spíše tendence nadané nevyčleňovat z hlavního proudu vzdělávání do speciálních škol. K tématu segregace nadaných žáků se také vyjadřuje ve své publikaci Fořtíková a kol. (2011), kdy poukazují na to, že v našem státě neexistují velké příležitosti pro segregaci nadaných dětí v rámci hlavního vzdělávacího proudu. Jedním z důvodů je, že vzdělávání obecně směřuje spíše k inkluzivnímu přístupu. Jako hlavní výhodu segregace vidí v tom, že nadaní žáci mohou studovat po boku dětí, se kterými mohou mít obdobné zájmy, způsob myšlení a mají podobnou úroveň schopností. Ne vždy je tato alternativa možná, pak je vhodné tuto možnost poskytnout alespoň formou kroužků, volnočasových aktivit či pobytových akcí (letních, zimních) pro nadané děti s určitým tematickým zaměřením. Zde mohou navazovat talentované děti přátelství a intenzivní vrstevnické vztahy. Navazování těchto vztahů bývá ve výuce složitější, zvláště pak pokud žák studuje ve velmi heterogenním kolektivu dětí, které mají odlišné zájmy a schopnosti.

Enrichment varianta (obohacující varianta) vychází z jiného přístupu, jak uvádí autorka Hříbková (2007, s. 57). „*Jejím cílem není urychlit např. školní docházku, ale maximální péči věnovat rozšíření, obohacení a prohloubení učiva. Znamená to, že nadaný žák či student nepostupuje v učivu rychleji než ostatní spolužáci, ale obsah učiva je koncipován tak, aby probírané téma bylo za stejnou dobu ve srovnání s ostatními žáky zvládnuto ve větší šíři a hloubce a bylo podstatně podrobnější.*“ Toto obsahové uspořádání učiva a výuky se většinou realizuje v běžných třídách. Nadaný žák zůstává ve své kmenové třídě, je tedy integrován do běžné třídy. Také tato varianta dle autorky (tamtéž) využívá dalších organizačních forem a to:

- **Samostatné studium** – žáci jsou pověřeni nastudováním nějakého tématu, zjišťováním určitých informací, konzultacemi s různými odborníky aj. Výsledky své práce pak prezentují ve třídě.
- **Individuální vzdělávací plán.**
- **Projektové vyučování** – z velké většiny je tato forma využívána u nadaných žáků, jsou pověřováni řešením různých projektů. Do těchto projektů se mohou zapojovat i ostatní žáci školy.

- **Skupinové vyučování** – v této formě je využíváno schopností žáků různé úrovně k řešení problémů. Tj. žáci jedné třídy nepracují na stejném problému či úkolu. Při seskupování dětí nemusíme brát ohled na jejich věk či ročník. Tato organizační forma by měla rozvíjet nejen sociální a kooperativní dovednosti, ale také vést k podpoře rozvoje jejich silných stránek.
- **Účast na výuce ve vyšším ročníku** – žáci mohou v určitém předmětu navštěvovat vyšší ročník a zde absolvovat daný předmět.
- **Přítomnost pomocníka** – konzultanta učitele ve třídách, kde jsou integrováni nadaní žáci. Tato přítomnost učitele ve výuce má vést k uplatňování individuálnějšího přístupu k nadaným žákům (podobné je to třeba při integraci handicapovaného žáka do běžné třídy).
- **Systém volitelných předmětů.**

Dle autorů Fořtíková a kol. (2011) narazíme, v edukaci nadaných žáků, nejen na **změny v organizaci školního prostředí**, ale také na **různé modely vzdělávání nadaných**. Organizační změny lze vymezit různě, od malých úprav v běžném chodu základní školy ve prospěch nadaného, přes zřizování speciálních tříd až po zřizování speciálních (segregovaných) škol pro tyto žáky, popř. jejich zařazení do individuálního vzdělávacího plánu. Fořtíková a kol. (2011, s. 10) dále uvádí, že „*nejméně využívanou metodou přístupu ke vzdělávání nadaných je domácí vzdělávání. Domácí vzdělávání (někdy též Domácí škola) je jednou z výjimečných alternativ vzdělávání dětí. V některých státech je vcelku zaběhnutou formou péče o žáky spadající do přesně vymezené kategorie žáků se specifickými vzdělávacími potřebami (např. USA, Francie, Velká Británie), u nás probíhalo v režimu pokusného ověřování po dobu pěti let.*“ V současné době jej známe pod názvem „individuální vzdělávání“ a je možné pouze na 1. stupni základní školy pro přímo definované skupiny dětí. U nadaných dětí je v současnosti povoleno pouze ve výjimečných případech.

Jako další formu vzdělávání mimořádně nadaných, taktéž méně často využívanou, ale zároveň veřejně podporovanou uvádí Fořtíková a kol. (2011) **speciální školy pro nadané**. Tento typ škol je běžný hlavně v USA, Nizozemí, ale také na Slovensku, kde vznikají tyto školy na úrovni soukromých či státních. V České republice existuje zatím jen jedna škola, která je přímo definována jako škola pro intelektově nadané žáky, a to soukromé Osmileté gymnázium Budřanka, jehož zřizovatelem je Mensa České republiky. Výhodu v tomto modelu vzdělávání autoři vidí v tom, že veškeré programy, učebny, školní pomůcky, ale také personál školy

jsou soustředěny zejména na potřeby nadaných žáků. Učitele jsou většinou specializovaní na práci s nadanými nebo absolvují v průběhu praxe různé speciální tréninky, aby mohli být do této školy přijati. Pro žáky je velkou výhodou, že se setkávají s vrstevníky na stejné intelektové úrovni, se kterými se v běžné základní škole setkají méně často. Nevýhodou se často jeví jistá neprovázanost s běžnou populací vrstevníků, která je také velmi důležitá pro přirozený rozvoj dítěte. Odborníci spíše doporučují tuto formu vzdělání jen pro horní 2% inteligenčního pásma dětí, tedy extrémně nadaným dětem. Další variantou jsou různé přechodné formy mezi speciálními školami a běžnou třídou. Jednou z nich jsou **speciální (homogenní) třídy pro nadané v rámci běžné školy**. Výhodu nalzáme společně s autory v tom, že se výuka přizpůsobuje potřebám nadaných dětí, které jsou zároveň integrovány do běžné populace. Nebezpečím se pak jeví zvyšování rivality mezi nadanými a ostatními žáky. Problém může také nastat při dopravování žáka do této třídy, většinou se vyskytují v malém měřítku, obvykle jen jedna speciální třída ve větším městě. Přechodovou úrovní mezi segregovaným a integrovaným přístupem v organizaci vzdělávání pak autoři v publikaci Fořtíková a kol. (2011, s. 11) uvádí **formy skupinového a kooperativního vyučování**. „*Skupinové vyučování se doporučuje ve výuce všech předmětů, s žáky všech možných úrovní. Kooperativní metoda není problematická ani v práci s nadanými žáky. Naopak, skupinová práce je vhodná, učí leckdy individualisticky zaměřené nadané žáky spolupracovat, formulovat a sdílet názory. Problematické je však dělení žáků do skupin. Zatímco metoda kooperativního učení vyzdvihuje znalostně heterogenní skupiny, nejeví se toto jako vhodná forma pro nadané žáky. Nadaným svědčí spíše skupiny úrovně homogenní.*“ Skupinové vyučování má také více podob. Při práci s nadanými lze využít např. **seskupování nadaných jednoho ročníku školy, jež je součástí běžné třídy**, což vidíme jako přínosné i pro ostatní žáky ve třídě. Neopomeňme ani **skupinové vyučování s vynětím**, jež je určitou alternativou předešlé metody, kdy se na několik hodin týdně nadaní žáci z několika tříd či škol scházejí se speciálními pedagogy. Je pro ně připraven obohacený program a různé podnětné aktivity. Toto vertikální seskupování mimo jiné nabízí možnost dát vzniknout věkově heterogenní třídě, kdy mladší žáci mohou spolupracovat se staršími žáky. Jurášková (in Fořtíková a kol.) uvádí, že se tato možnost vzdělávání v našich školách nevyužívá, opomeneme-li alternativní systémy školství.

Dle autorů Fořtík, Fořtíková (2007, s. 40) by si každá „*instituce měla sestavit svůj vlastní plán, jakési „know-how“, co vše bude podnikat, aby se připravila na vzdělávání mimořádně nadaných žáků. Je vhodné, aby takto připravená strategie byla součástí školního*

vzdělávacího programu, pokud péče o nadané děti není jen krátkodobým módním trendem, který při prvním úskalí škola opustí a přeorientuje se na jinou, méně náročnou skupinu. Pečovat o mimořádně nadané žáky, totiž není práce jednoduchá.“ V rámci plánu by měly být vyjasněny následující oblasti (tamtéž):

- **Strategie výběru nebo průběžné identifikace nadaných žáků** – již jsme danou problematiku zmiňovali výše.
- **Systém dalšího vzdělávání pedagogů v péči o mimořádně nadané žáky** – autoři uvádí, že v České republice existuje jen malý počet odborníků, kteří se problematikou nadaných žáků zabývají skutečně. Je proto vhodné oslovovat instituce s akreditovanými nabídkami kurzů a různých školení pro pedagogické pracovníky, abychom se nedostali do rukou lidí, kteří se za odborníky pouze považují, ale nejsou jimi. Důležité si je také uvědomit, že zatímco problematika dětí s různými specifickými vzdělávacími potřebami, je běžnou součástí vzdělávání učitelů na pedagogických fakultách, jen málokterá univerzita, se podrobnějším způsobem věnuje problematice vzdělávání nadaných žáků v našich školách, i když se tito žáci řadí také do této skupiny. Touto problematikou se u nás zabýváme velmi krátce, nemáme tedy ještě dostatek pramenů a většina odborníků čerpá ze zahraniční literatury. Z tohoto důvodu většina pedagogů jistě ocení více informací, kterých může nabýt právě na různých odborných kurzech, seminářích apod.
- **Specifika a úprava vzdělávacího programu školy** – zda je škola připravena na to, jak začlenit do výuky žáky, kteří přeskočí ročník, jaké bude volit metody a strategie výuky, jaké bude škola využívat učební materiály, pokud standardní učebnice pro celou třídu obsahují učivo, které nadaný žák již ovládá, v čem se chystá škola výuku pro nadané žáky obohatit aj.
- **Úprava organizačních forem výuky** – organizační formy výuky uvádíme již výše.
- **Technické vybavení školy** – při práci s nadanými žáky dochází ke zvýšeným nárokům na technické zázemí ve škole, třídě – zvýšení počtu počítačů s přístupem na internet, kvalitní a rychlejší připojení počítače, nové tiskárny, kopírovací zařízení, scannery, interaktivní tabule aj. Škola si může zapůjčit či přímo zakoupit nové odborné publikace, encyklopedie, naučnou literaturu, vzdělávací programy do počítačových učeben, různé didaktické hry, ale také třeba zahraniční literaturu aj.
- **Nabídka odpoledních školních aktivit, spolupráce s organizacemi, které nabízejí využití v rámci víkendových, popř. letních akcí** – nadaní žáci tráví vzdělávacími akti-

vitami spousty času i volného. Škola by měla žákům nabídnout různorodou škálu volnočasových aktivit, kroužků atd., které se budou svojí náplní lišit od činnosti v běžných školách. Pro příklad uvádí autoři Fořtík, Fořtíková (2007) aktivity typu různých matematických kroužků, kde se rozvíjí logické myšlení žáků, klub deskových her, šachový kroužek, rozšíření odpoledních volitelných předmětů (chemie, fyzika, cizí jazyk, biologie). Ve školách již využívané projektové vyučování, ve kterém se budou žáci zabývat tematikou, která je zajímavá, ale v běžné výuce pro ni není dostatek prostoru (vesmír, móda, výtvarné umění, hudba, tanec, cestování, náboženství, různé kultury aj.).

- **Příprava učitelů pro tvorbu individuálního vzdělávacího plánu (IVP)** – sestavování individuálních vzdělávacích plánů je nedílnou součástí vzdělávání nadaných žáků. Zde se odkazujeme na výše uvedený Školský zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (2. kapitola), ve kterém je sestavování IVP podrobněji rozpracováno.
- **Spolupráce s klíčovými institucemi, bez kterých nelze nadané děti integrovat** - jako jsou např. zřizovatel školy, krajský úřad, pedagogicko-psychologické poradny, školy vyššího typu s odborným zaměřením (ŠŠ, univerzity), vzdělávací centra, ale také veřejnost a v neposlední řadě samotní rodiče žáků.
- **Mechanismy propagace profilu školy a způsob informování rodičů o plánované péči o tyto žáky.**

3.4 Možnosti práce a dalšího rozvoje nadaných dětí a žáků

Na začátku uvádíme pedagogické zásady pro vzdělávání nadaných žáků dle autorů Fořtíková a kol. (2011, s. 16):

- *„Umožnit pracovat rychlejším tempem – u nadaných dětí je velmi podstatné, aby dostaly občas ve výuce příležitost pracovat tempem rychlejším, než je nastaveno pro zbytek třídy. Je vhodné, aby měl učitel připravenou zásobárnu náhradních úkolů, které může využít v případě, že žák skončí se zadaným úkolem dříve než zbytek třídy či skupiny.“*
- *Méně procvičování, umožnit postup dopředu – někdy nadaní žáci „nepotřebují čas na procvičení a upevnění, i když jde o novou látku. V takovém případě je vhodné jim umožnit v rámci diferenciací obsahu postup dopředu např. nabídnutím alternativního obsahu či prezentací zajímavých souvislostí.“*

- **Náročnější výuka** – pro nadané žáky by měla výuka obsahovat i prvky vyšší náročnosti. Dle B. Blooma (in Fořtíková a kol.) by bylo vhodné, aby nadaní mohli více ve výuce využívat úroveň analýzy, syntézy a hodnotícího posouzení. Mohli by tak pracovat na stejném tématu jako zbytek třídy, ale úkoly pro ně zadané by byly náročnější svým zadáním, formou zpracování i očekávanými výstupy. “
- **Nezávislost** – nadaní žáci mohou pracovat již mnohem dříve samostatně, než jak je tomu u běžné populace. Musejí však k tomu být správně vedeni a dobře připraveni.
- **Kreativní myšlení a divergentní úkoly** – (tamtéž) „nadané děti s vysokou úrovní tvořivého myšlení preferují úkoly, kde není předem dáno správné řešení, ale správným se chápe větší množství různých (byť i neobvyklých) řešení. “
- **Abstraktní úkoly** - Fořtíková a kol. (2011, s. 17) tímto myslí „odhlížení od zvláštností a soustředění se pouze na to, co u všech předmětů můžeme určit jako podstatné, všeobecné. Opakem abstrakce je konkretizace, kdy odhalujeme to, co je pro daný předmět (objekt, jev) ojedinělé. Nadaní žáci dokážou již v časnějším vývojových fázích pracovat s abstraktními pojmy.
- **Kontakt s intelektovými vrstevníky** – nadaným dětem by měl být poskytnut prostor proto, aby se setkali s dětmi podobných zájmů, zaměření a podobné úrovně vědomostí a schopností. Pokud tomu tak není, mohou se cítit osamělí a nepochopení a navíc dle autorů hrozí riziko, že budou brát za standart, být vždy automaticky nejlepší bez větší snahy či pile. Kontakt s výkonovými vrstevníky je tedy velmi důležitý pro nadaného žáka.
- **Zkušenostní učení** – toto učení je založeno na koncepci učebního procesu, který zvýrazňuje aktivní roli žáka. Cílem není pouze si osvojit vědomosti a dovednosti, ale také je umět aplikovat v běžném životě a zároveň i využít každodenní zkušenosti, jako široký zdroj poznání.
- **Umožnit ranou specializaci v rámci výuky** – je možné vést nadané žáky k časnější specializaci pro některý ze studijních oborů.
- **Opora o vlastní zájmy** – dle Fořtíkové a kol. (2011, s. 17) „je obohacování obsahu vyučování témat oproti běžnému kurikulu vhodným způsobem práce se všemi žáky ve tří-

dě. Je třeba však vhodně diferencovat aktivity k osvojování i upevňování učiva a využívat možností skupinové i individuální práce žáků.“

Při práci s nadaným dítětem mladšího školního věku by pedagog dle autorek Havigerová, Křováčková (2011, s. 20) měl:

- *„v interakci preferovat formu diskuze*
- *zařazovat do výuky problémové a tvořivé úlohy, rozvíjet kritické myšlení*
- *při prezentaci učiva se vyhýbat stereotypu a rutině*
- *umět logicky zdůvodnit požadavky, které jsou na dítě kladeny, správně argumentovat*
- *připouštět si i před dítětem vlastní omylnost a nevědomost, umět se učit od dítěte*
- *akceptovat jiné řešení, odlišnou interpretaci problému“*

Autorky dále doplňují výše uvedené pedagogické zásady např. o zásadu:

- **Neautoritativní komunikace** – kdy dokazují na skutečnost, že nadané děti mají v tomto věku často pocit vlastní autonomie, pokud je tento pocit něčím nebo někým narušen, berou to jako velkou krivdu. Nejvíce se těchto dětí dotýká, pokud rodič i pedagog užívá autoritativního stylu výchovy a komunikace. Pro dítě platí zákazy a příkazy bez jakéhokoli vysvětlení sledovaného záměru. Dítě pak prožívá pocity, kdy dané situaci nerozumí a brání se buď útokem, nebo uzavíráním do sebe.
- **Nenutit nadané dítě do činnosti** – u nadaných dětí je velmi časté, že mají rády svá pravidla a rády samy řídí činnosti druhých. Problémy mohou nastat i s přijímáním pravidel dospělých. Jestliže se jejich odmítání stává neúnosným a nerespektují stanovená pravidla, pak je na místě zasáhnout. Pokud bychom ale pouze přehnaně strukturovali jejich volný čas, hry a ostatní činnosti, pak bychom mohli ničit přirozenou touhu dítěte po vlastním objevování a nalézání nových principů své vlastní cesty.
- **Prostor pro prezentaci dítěte** – každé dítě, tedy i nadané by mělo zažívat pocity úspěchu, obdiv nejen od svých vrstevníků, ale také od dospělých, pocity uznání a pochvaly. K tomu přirozeně přispívá možnost dítěte prezentovat své dovednosti, práce, výtvořky a nápady.
- **Společné hodnocení činností** – nadané děti bývají někdy více citlivé na kritiku své osoby. Havigerová, Křováčková (2011) doporučují, aby dítě nejprve samo zhodnotilo výsledek své činnosti, tím se zároveň vyhneme přímé kritice. Dostane tak možnost posou-

dit své nedostatky citlivou formou, naučí se zároveň reflektovat vlastní výkon před sebou samým i ostatními. Postupně také poznává, že kritika je přirozenou součástí života a může být pozitivním faktorem pro jeho osobní rozvoj.

Souhlasíme s názorem autorek Kovářová, Klugová (2009): „*V naší republice neexistuje centralizovaná péče o nadané děti, proto také neexistují souborné informace o možnostech podpory intelektových talentů na celorepublikové úrovni.*“

Můžeme si zde vytvořit menší přehled aktivit pro nadané žáky, které jsou v naší republice nabízeny. Ideální jsou dle Klugové (Kovářová, Klugová, 2011) zájmové **školní kluby**, které se nacházejí buď ve školách, nebo v domovech dětí a mládeže. **Střediska volného času** jsou dle autorky (tamtéž, s. 69) „*vhodným doplňkem aktivit školních kroužků, nabízí řadu rozvíjejících možností – např. počítačové a jazykové kroužky, šachy, stolní hry, přírodovědný, chovatelství, novinářský, matematický, modelářský, elektronický kroužek.*“ Organizace, které systematicky podporují nadané žáky, jsou **Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy**, zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a školské zařízení pro zájmové vzdělávání (dále NIDM) je odborným zařízením, jehož účelem je státní podpora a ochrana mládeže. Zaměřuje se na problematiku v oblasti zájmového vzdělávání a činnost školských v této oblasti, zajišťuje metodickou a organizační podporu práce s dětmi a mládeží aj. Další organizací je **Mensa ČR, Dětská Mensa**. Mensa obecně je mezinárodní organizace, jejímž členem se může stát každý, kdo dosáhne ve schváleném testu inteligence IQ 30 a výše. Jak uvádí Klugová (Kovářová, Klugová, 2011) působí jako prostředek komunikace pro své členy. Dětská Mensa je pro děti ve věku 9-16 let. Cílem Mensy je dle autorky (tamtéž, s. 70) „*hlavně výměna názorů prostřednictvím přednášek, diskusí, časopisů, zájmových skupin a místních, regionálních, národních a mezinárodních setkání.*“ Dále je také zaměřena na volnočasové aktivity, podporuje rozvoj technického a matematického myšlení, v neposlední řadě propagaci her a hlavolamů, které tyto oblasti rozvíjí. Vznikají zde různé zájmové skupiny. Další neziskovou organizací je **Centrum nadání**. Tato organizace se zabývá podporou mimořádně nadaných dětí, jejich rodičů a učitelů. Zajišťují vzdělávací a odborné aktivity pro školy, pomáhají vyhledávat sponzory a finanční dotace pro aktivity zaměřující se na práci s nadanými dětmi, organizují volnočasové programy pro školy, volnočasové a letní pobytové aktivity pro rodiny s nadanými dětmi, letní soustředění předškoláků a další průběžné aktivity pro nadané předškoláky (př. **Klub Malý šikula**). V nabídce nechybí ani mezinárodní konference. Jako poslední organizaci nesmíme opomenout **ECHA ČR** neboli Společnost **pro talent a nadání**.

Ta vznikla na základě požadavků většiny evropských zemí na koordinaci. Jejím hlavním cílem je fungovat jako komunikační síť, která podporuje výměnu informací mezi lidmi, kteří se zajímají o nadání – učitelé, vědci, psychologové, rodiče i samotní nadaní.

Klugová dále v publikaci (Kovářová, Klugová, 2011) uvádí různá sdružení a projekty inspirativních aktivit pro volný čas nadaných dětí jako jsou:

- **Asociace malých debrujárů České republiky (AMD ČR)** – jejímž cílem je pomoci dětem a mladým lidem, kteří se nějakým způsobem zajímají o vědu, techniku a ekologii. Zároveň se snaží respektovat a využívat dětskou představivost a hravost. Využívají různých zábavných a jednoduchých pokusů z oblasti vědy a techniky aj.
- **Talnet** – aktivita matematicko – fyzikální fakulty Univerzity Karlovy. Jedná se o projekt internetového vzdělávání v několika oborech přírodních věd.
- **Virtuální škola Bradavice** – skupinka nadšenců z řad středoškolských žáků vytvořila virtuální školu, která je motivována příběhem Harry Pottera.
- **Kluby deskových her při školách a střediscích volného času** – vznikají při mnohých základních, středních školách zejména pak střediscích volného času.

Na závěr bychom uvedli výčet některých inspirativních her, hádanek, hlavolamů pro obohacení výuky nadaných žáků. Tento výčet můžeme najít v publikaci Fořtíková a kol. (2011) pro srovnání Kovářová, Klugová,(2009). Iva Klugová (Kovářová, Klugová, 2011) čtenářům pokládá otázku, kterou bychom si měli i my položit a zároveň zodpovědět: „*Proč vůbec používat deskové a ostatní tematické hry ve škole?*“ Důvodem je zajímavý způsob, kterým rozšiřují znalosti žáků, lze je využít i ve výuce a rovnou tak obohatit vyučování. Rozvíjí také schopnosti žáků, především logické myšlení, představivost, komunikaci, ale také postřeh nebo šikovnost. Učí žáky vzájemné komunikaci, respektovat pravidla a v neposlední řadě boří bariéry mezi žákem a učitelem. Hry pomáhají navodit příjemnou atmosféru ve třídě a zefektivní výuku. Většina her rozvíjí schopnosti dítěte, žáka či hráče ve více oblastech, ale vždy je jedna dominantní. Dle tohoto kritéria také hry dělíme:

- **Verbální hry**

Dle Fořtíkové a kol. (2011, s. 22) „*jsou to aktivity rozvíjející především slovní zásobu, práci s písmeny a slovy. Často jde v těchto hrách také o taktiku, strategii a lstivost. Verbální hry jsou velmi zábavné a často využitelné pro velmi různé věkové kategorie, dají se ale velmi*

vhodně zapojit do přímé výukové činnosti se žáky.“ Např. **Scrabble, Kris kros, Amos český, Bláznivá křížovátka, Cluedo, Želví závody aj.**

- **Hry s prvky matematiky, počítání**

Dle autorky citované výše jde „o hry rozvíjející schopnost jednoduchých početních úkonů (sčítání, odčítání), cvičící odhad pravděpodobnosti a logické uvažování.“ Např. **Ztracená města, Rummikub, Bluff, DaVinci Code, 6 bere, Geometrické kostky, Početní věže aj.**

- **Logické hry**

Prvky logického uvažování jsou dominantní pro výčet následujících her. Např. **Šachy, Dáma, Othello, Go, Hlavolam Cube 21, Go Getter (kočka a myš, Země a voda), Tantrix, Abalone, Závody berušek, Logical Color Board, Logico Piccolo, hlavolamy aj.**

- **Hry rozvíjející plošnou a prostorovou představivost**

Fořtíková a kol. (2011, s. 23) uvádí, že „tento typ her rozvíjí orientaci na ploše i v prostoru, pomáhá tak v orientaci v mapách, plánech a nákresech, rozvíjí schopnosti, které jsou velmi užitečné v geometrii a technických oborech obecně. Obecně cvičit 2D i 3D představivost je užitečné pro běžnou praxi.“ Např. **Set, RPG hry, Dračí doupe, Merry Men of Sherwood, Proroctví aj.**

- **Hry rozvíjející paměť a znalosti**

Dle autorky (tamtéž, s. 24) tyto hry „rozvíjejí schopnosti obecně velmi podstatné pro praktický život, jsou však zároveň vhodné i při práci s nadanými dětmi. Motorická šikovnost je někdy u nadaných problematická, proto je dobré ji vhodným a nenásilným způsobem trénovat. Nadané děti mívají také excelentní paměť a široký okruh vědomostí. Tyto schopnosti dobře uplatní u znalostních her a mohou se tak vhodně realizovat.“ Např. **Česko, Královské rošády, Osadníci z Katanu, Pandemic aj.**

- **Hry rozvíjející sociální interakci a komunikaci**

Fořtíková (tamtéž, s. 25) dále uvádí, že „nadané děti mívají často problémy s navazováním komunikace, s adekvátní sociální interakcí.“ V této kategorii tedy uvádíme hru, která je vhodná pro interakci s ostatními, k vyjednávání či spolupráci. Např. **Activity**

- **Strategické, komplexní a další zajímavé hry**

Strategické hry dle autorky Fořtíkové „*trénují logiku uvažování, plánování tahů a tedy celou složitou oblast, kterou nazýváme strategické myšlení. To je pro pracovní i úspěšný život i období školního vzdělávání velmi důležité. Tyto hry mají většinou náročnější pravidla, a proto bývají určeny pro děti ve věku na přelomu mladšího staršího školního věku.*“ Např. ***Intriky, Alhambra, Odyseus, Sankt Petersburg, Risk, Citadela, Civilizace, Warcraft, Agricola, Puerto Rico aj.***

Můžeme jen dodat, že v dnešní době moderní techniky a stále nových trendů máme širokou škálu nabídky, ze které můžeme vybírat a je jen na nás, co nadaným dětem dopřejeme prožít a vyzkoušet si. A o co nového jejich vzdělávací proces obohatíme jako učitelé.

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU

V této kapitole si podrobněji popíšeme cíl výzkumu, který jsme si stanovili a z něho vyplývající dílčí cíle výzkumu. Také si zde vymežíme výzkumné metody, kterých bylo užito při výzkumném šetření, a následně si je v podkapitole podrobněji charakterizujeme.

4.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem praktické části bylo vytvořit projekt do předmětu projektové vyučování pro pátý ročník Fakultní základní školy Hálkova v Olomouci, třídu nadaných žáků. Projekt byl zaměřen na oblast, která není v běžném vyučovacím procesu prioritou a není dostatek prostoru ve výuce se těmito oblastmi zabývat do hloubky. Žáci se tak plně nemohou věnovat tomu, co je zajímavá a o čem by se rádi dozvěděli více informací. Ve škole se proto vyučuje jedna vyučovací hodina týdně předmětu projektové vyučování, kde se mohou tyto různé poznatky, ať už z kategorie umění, vědy, kultury aj., vyučovat a zábavnou formou tak získávat nové vědomosti z těchto oblastí.

4.2 Dílčí cíle výzkumu

Mezi dílčí cíle výzkumu pak řadíme zjištění, zda je projekt po stránce náročnosti, kreativity, výběru aktivit, užitého prostoru a délky vhodný pro danou třídu nadaných žáků. K tomuto zjištění nám dopomohou zpětné vazby jednak ze strany samotných žáků, pak také ze strany třídní učitelky a v neposlední řadě naše vypozerované skutečnosti.

4.3 Metody výzkumu

V rámci praktické části bylo užito těchto výzkumných metod:

- **Projekt**

Dömischová (2011) uvádí, že projekt je v dnešní době nejčastěji používaným termínem, jak v oblasti pedagogické teorie, tak v současných podmínkách našeho školství. Při jeho vymezení se setkáme s různým terminologickým vymezením. Nejčastěji se však setkáváme s charakteristikami, které vymezují projekt jako **řešení jednoho nebo více problémů** či úkolů. Další prvek, který autoři vidí jako jeden z výrazných rysů projektu, je **komplex-**

nost. Jednoduchou definici vymezuje Maňák (in Dömischová, 2011, 23 s.): „*Projekt definuje jako komplexní řešení praktického problému či úkolu ze životní reality, do něhož se zapojují všichni žáci jedné nebo více tříd, popř. celé školy, a to podle svých zájmů a předpokladů.*“

Všichni autoři se dle autorky ale shodují a prioritu charakteristiky pojmu vidí v žákově míře zainteresovanosti a jeho ztotožnění se s projektem jako takovým. Autorka dále uvádí (Dömischová, 2011, 24 s.) „*ať už je projekt vymezován jako úkol, problém, plán, návrh, učivo či pokus, společným jmenovatelem u všech charakteristik zůstává, že žáci něco vyrábějí, vykonávají, analyzují a zároveň směřují k dosažení předem určeného cíle. Na cestě k cíli, k cílenému produktu se potýkají s náhle vzniklými obtížemi praktického nebo teoretického charakteru, které si vyžadují řešení. Současně si osvojují nové vědomosti i potřebné dovednosti.*“

Pro srovnání uvádíme definici projektu v publikaci autorek Nelešovská, Spáčilová (2005, 74 s.): „*Projektem většinou rozumíme komplexní problém praktické nebo teoretické povahy, při jehož řešení uplatníme zkušenosti z různých oblastí.*“

Projektové vyučování

Dle autorek Nelešovská, Spáčilová (2005, 74 s.) můžeme projektovou metodu „*chápat jako jednu z variant problémové metody. Protože projekt bývá širší, základní problém nezůstává osamocen, ale je obklopen řadou dílčích problémů – kroků, jejich řešení je předpokladem vyřešení problému základního.*“ Projektové vyučování se z velké části orientuje na zkušenosti žáka. Vychází z přesvědčení, že věci kolem nás nabývají významu, pokud si je dokážeme včlenit do lidských zkušeností nebo si je dokážeme spojit s činnostmi běžného života. Pro tento typ vyučování je nejdůležitějším prostředkem **účast na společné činnosti.**

- **Pozorování**

Miovsky (2006) uvádí, že spolu s rozhovorem patří pozorování mezi nejstarší metody, kterými jsou získávány psychologické poznatky. Z hlediska předmětu pozorování můžeme rozlišovat **introspektivní metody pozorování a extrospektivní** (pozorování vnějších procesů a jevů), to lze dále členit na přímé a nepřímé pozorování. **Přímé i nepřímé pozorování** může být dále buď **skryté**, nebo **otevřené**. Všechny základní typy lze dále dělit dle struktury na strukturované, polostrukturované a nestrukturované. Není vždy striktně dané, že musíme mít při výzkumném pozorování předem přesně vytyčeno, co budeme pozorovat.

Ferjenčík (in Miovský, 2006) dále rozlišuje v pozorování **přístup molekulární a molární**. Molekulární přístupem se rozumí, když se zaměřujeme na menší části (segmenty) a jejich detailní pozorování a popis. Velkou výhodou tohoto přístupu je velmi detailní popis určité části pozorovaného. Naopak nevýhodu vidí autor v slabším popisu kontextu a schopnosti pozorovat danou část neboli segment v širších souvislostech. Molární přístup se naopak snaží objekt svého zájmu pozorovat v širších souvislostech, tedy mít určitý nadhled a zároveň schopnost vnímat širší vazby. Z toho ovšem vyplývá nevýhoda tohoto přístupu a to, že nám unikají různé detaily, které v mnohých případech mohou mít nezanedbatelný význam.

- **Polostrukturované interview**

Miovský (2006) ve své publikaci uvádí, že se jedná o nejrozšířenější podobu interview jako takového. Polostrukturované interview vyžaduje náročnější technickou přípravu, oproti nestrukturovanému interview. Miovský (2006, 159 s.) popisuje metodu, při níž si „*vytváříme určité schéma, které je pro tazatele závazné. Toto schéma obvykle specifikuje okruhy otázek, na které se budeme účastníků ptát. Obvykle je možné zaměňovat pořadí, v jakém se okruhům věnujeme, a dle potřeby a možností tedy toto pořadí upravujeme, abychom tím maximalizovali výtěžnost interview.*“ Někdy pro různé části užíváme různých strategií. Některé okruhy pak ponecháme více na tazateli, jiné části mohou mít ale dané pořadí a znění otázek, v takovém případě pak vyžadujeme striktní dodržení pořadí po tazateli. Dále je vhodné použít upřesnění a vysvětlení odpovědí, které od účastníků interview zjistíme. Ověříme si tak, zda jsme dané odpovědi správně pochopili a následně interpretovali. Můžeme klást následně různé doplňující otázky, pokračujeme často do té doby, dokud účastník dává smysluplné a pro výzkum relevantní odpovědi, ne však po konci stanoveného limitu pro dané interview. Dle autora (tamtéž, 160 s.) „*u polostrukturovaného interview teda máme definované tzv. jádro interview, tj. minimum témat a otázek, které má tazatel za povinnost probrat.*“

5 MÍSTO VÝZKUMU

Výzkum byl prováděn na Fakultní základní škole Hálkově v Olomouci. Zřizovatelem školy je Statutární město Olomouc. Od 1. 1. 2006 získala škola status fakultní základní školy a to po uzavření dohody s Pedagogickou fakultou UP Olomouc. Jedná se o školu s rozšířenou výukou cizích jazyků a s třídami pro mimořádně nadané děti. Informace o základní škole byly čerpány z webových stránek školy a z Minimálního preventivního programu dané školy.

5.1 Historie školy

Historie školy nás zavede na začátek minulého století. V roce 1913 byla příměstská obec Staré Hodolany povýšena na město a v prostoru před nádražím, v Nových Hodolanech byla zřízena nová česká škola. V prvních počátcích své existence sídlila v pronajatém domě v domnění, že bude brzy postavena nová budova. To se však, z důvodu vypuknutí první světové války, nestalo. S výstavbou se začalo až poté, co vzniklo Československo. V roce 1919 byl vypsan konkurz na stavbu školní budovy v Nových Hodolanech a 11. října toho roku byla stavba zadána staviteli Janu Komrskovi. Stavba byla dokončena roku 1921. Škola byla koncipována jako čtyřtřídní obecná a trojtřídní měšťanská. Budova se následně stala sídlem pokusné reformní obecné školy a dvou měšťanských škol. Od roku 1936 to byly Měšťanská dívčí škola B. Němcové a Havlíčkova chlapecká měšťanská škola. V bočním traktu v přízemí byla také umístěna mateřská škola a přízemí v hlavní budově bylo pronajato od roku 1921 Státní odborné škole pro zpracování dřeva, která zde sídlila až do roku 1933. Během druhé světové války se stala škola vzhledem ke své poloze (u nádraží) místem, kde byli shromažďováni olomoučtí Židé, před jejich transportem do Terezína. Památku 3211 obětí připomíná pamětní deska, která byla umístěna na budovu školy v roce 1996 a je zde dodnes. V roce 1948 byla škola přejmenována z obecné na národní a z měšťanské na střední školu. Následně pak v roce 1953 byly spojeny obě instituce v osmiletou střední školu. Od roku 1961 existovala na Hálkově ulici základní devítiletá škola. Roku 1985 zde byly ze školy Jiřího z Poděbrad přemístěny třídy s rozšířenou výukou jazyků. Tento typ školy zde přetrvává dodnes.

5.2 Charakteristika školy

Z dokumentace školy lze zjistit celkové informace týkající se charakteristiky školy. Zřizovatelem školy je, jak jsme již výše uvedli, Statutární město Olomouc. Dále získala škola sta-

tus fakultní základní škola. Ke školnímu roku 2011/2012 se zde nachází 23 tříd. Z toho 15 tříd na prvním stupni a 8 tříd na druhém stupni školy, následně pak 6 oddělení školní družiny. Počet pedagogických pracovníků k loňskému školnímu roku je 49. Z tohoto počtu je 33 kmenových učitelů, 10 asistentů pedagoga a 6 vychovatelek. Ve škole také pracuje 6 právních zaměstnanců. Školu celkem navštěvuje 525 žáků, z toho 326 žáků prvního stupně a 199 žáků druhého stupně. Maximální kapacita školy je 570 žáků. Výuka je organizována dle dokumentů vzdělávacího programu Základní škola, ve všech ročnících pracují podle školního vzdělávacího programu, který z předešlého vzdělávacího programu vychází. Škola dále také spolupracuje se společností Mensa ČR a s pedagogicko-psychologickou poradnou v Olomouci. Škola se již třikrát zapojila do projektu COMENIUS a spolupracuje s různými zahraničními školami, jako jsou školy ve Velké Británii, Belgii, Švédsku, Itálii, Dánsku a Maďarsku. Již dříve spolupracovali se školami v Dánsku, Irsku a Walesu. Další projekty, které škole realizuje, se nazývají Den Země, EU Peníze školám, Vzduchoplavec Kráčmera, Mimořádně nadané děti, projekt Dejme šanci přírodě, Tvořivá škola a Global Curriculum Project. Vidíme tedy, že škola se zaměřuje na širokou škálu témat. Škola také pořádá každoroční zájezdy do zahraničí. Mezi nejčastěji navštěvovaná místa patří Anglie, Švýcarsko, Rakousko a Francie. Velmi často bývají žáci na těchto zájezdech ubytováni v rodinách a tak mají možnost nahlédnout co největší možnou měrou do dané kultury. Žáci se účastní různých soutěží jako například soutěže s názvem „Talent olomouckého kraje“, kde dosahují každoročně významných umístění. Jsou zde celoročně pořádány různé akce např. různé sportovní aktivity, Mikuláš, Dny otevřených dveří, Vánoční jarmark, Adventní odpoledne, Karneval, Školní ples aj. Z našeho pohledu je škola velice aktivní ve své činnosti a snaží se žákům nabízet, co nejširší škálu možností, kterých žáci mohou využít a mohou se tak rozvíjet v dalších pro ně známých či nových oblastech.

5.3 Charakteristika třídy a výzkumných skupin

Ve třídě bylo celkem 14 žáků, ve věku 10-11 let. Z tohoto celkového počtu bylo 10 chlapců a 4 dívky. Třída nadaných žáků byla celkově živější, bylo třeba jasně stanovit řád a pravidla. V některých činnostech bylo patrné z chování žáků, že velice pozorně sledují, zda učitel přistupuje ke všem stejně a není-li některý z žáků v něčem zvýhodněn oproti ostatním. Jako celek spolupracovala třída dobře. Bylo důležité znát vztahy ve třídě a žáky při skupinové práci rozdělit dle tohoto kritéria, protože ne vždy bývají schopni společně pracovat všichni se všemi. Žáci si ve skupině velice rychle rozdělili role, snažili se vzájemně si pomáhat

a na řešení úkolů spolupracovali ve většině případů společně. Snažili se dát prostor, k zapojení se do činnosti, všem ve svém týmu, skupině. Vnášeli do skupiny nové nápady a možnosti řešení daného úkolu. Žáci měli zajímavé nápady, bohatou fantazii a představivost. Při práci bylo často třeba žáky usměrňovat v jejich potřebě vše v daný okamžik sdělit. Na druhou stranu byl ale žákům poskytnut prostor pro jejich osobní sdělení. V některých aktivitách se žáci projevovali živěji, naopak u některých aktivit se skupinová dynamika zklidnila.

Třídu jsme dále po společné domluvě s třídní učitelkou rozdělili do 3 pracovních skupin. Důvodem, proč jsme žáky předem rozdělili, bylo jednak zachovat určitou pracovní rovnováhu a vyváženost všech skupin, dále také již výše uvedená charakteristika, kdy ne všichni žáci jsou schopni společně pracovat se všemi. Prioritním motivem tohoto dělení bylo utvořit si 3 výzkumné vzorky, které následnou realizaci výzkumného šetření (projekt) zhodnotí a vnesou do něj více postřehů a připomínek, než při vyhodnocení práce třídy jako celku. Proto zde uvádíme také charakteristiku jednotlivých skupin, které po rozdělení třídy vznikly. Pro lepší orientaci jsme skupiny označili odlišnými barvami:

- **Modrá skupina**

Tato skupina žáků se skládala z 5 členů. Z toho byli 4 chlapci a 1 dívka. Vypozorovali jsme, že skupina pracovala velmi zaujatě, jejich tempo bylo spíše klidné a rozvážené. Dominantními se zde zdáli být chlapci. Vedoucím celé skupiny byl jeden z chlapců. Zároveň ale bylo patrné, že ve skupině vzájemně podporují své členy, snaží se úkoly plnit společně a dávají všem stejný prostor pro práci a projevení se.

- **Červená skupina**

Tato skupina žáků se skládá taktéž z 5 členů. Z toho byli 3 chlapci a 2 dívky. Zde jsme vypozorovali živější pracovní tempo skupiny. Děvčata se do aktivit zapojovala, ale ve vedoucí roli stáli spíše chlapci. Na této skupině byla zřejmá „zdravá“ soutěživost a nadšení pro práci.

- **Zelená skupina**

Skupina se skládala pouze ze 4 členů. Z toho byli 3 chlapci a 1 dívka. Tato skupina byla velmi temperamentní, byla zřejmá ucelená spolupráce všech členů skupiny. Na rozdíl od předešlých skupin, nebyly tak patrné rozdíly v aktivitě mezi chlapci a dívkou. Celá skupina se zapojovala se stejným pracovním nasazením a naopak chlapci dívku brali jako rovnocenného partnera.

6 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ – PROJEKT

Za formu výzkumného šetření jsme si zvolili projekt, jenž zároveň bude sloužit jako pracovní materiál do předmětu projektové vyučování pro Fakultní základní školu Hálkovu v Olomouci. Vzdělávací oblast, která bude v projektu doménou a na niž jsme se zaměřili, se nazývá (dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání) Umění a kultura. V této kapitole se pokusíme popsat obsahovou stránku projektu a jeho následnou realizaci ve třídě pro nadané žáky.

6.1 Charakteristika projektu

- **Název projektu:** „PO STOPÁCH LEONARDA DA VINCI“
- **Určen pro:** 5. ročník (žáci mimořádně nadaní)
- **Druh projektu podle:**
 - účelu – pomocí her a zábavných aktivit rozšířit učivo v oblasti Umění a kultury
 - navrhovatele – uměle připravený na základě inspirace ze zájmu žáků
 - místa konání – školní
 - počtu žáků – skupinový (3 skupiny)
 - množství času – krátkodobý (4 vyučovací jednotky)
 - velikosti- malý.
- **Hlavní téma a myšlenka projektu:** Z pařížského muzea Louver byly ukradeny tři významné obrazy umělce Leonarda da Vinci. Úkolem skupin je rozluštit tajný vzkaz od Leonarda, najít mapu cesty, na které budou plnit různé úkoly. V mapě budou postupovat po různých významných památkách (stanovištích) Paříže. Za každý splněný úkol získají vždy pro svoji skupinu jednu část obrazu, který byl ukraden. Každá skupina postupně sbírá jeden obraz. Na posledním stanovišti se žáci dostávají do muzea Louver, do kterého s sebou donáší i rozstříhané části obrazu. Jednotlivé části v muzeu slepí a získají tak celou podobu obrazu (viz Příloha 1). Tyto obrazy pak přiřadí na prázdná místa „v muzeu“ a tak završí své putování po stopách Leonarda da Vinci a vrátí jeho ztracená díla zpět, kam patří.
- **Význam (smysl) projektu:** Smyslem projektu je zábavnou formou u žáků rozšířit informace z oblasti Umění a kultury, které jsou zaměřené na významného vědce, malíře Leonarda da Vinci, jeho život a dílo.

- **Produkt projektu:** 3 obrazy – významná díla Leonarda da Vinci, tajná zpráva, konstrukce Eiffelovy věže, náčrt vynálezu, fotodokumentace popř. video-nahrávka.
- **Způsob prezentace:** prezentace v prostorách třídy a školy (nástěnky, prostor pro konstrukci).
- **Cíle projektu jsou:** Rozšiřování slovní zásoby u žáků. Učit se řešit problémové situace v dané oblasti. Naučit se orientovat na mapě (Evropy, Paříže). Při plnění činností rozvíjet jemnou a hrubou motoriku u žáků, logické myšlení a orientaci v prostoru. Učit vzájemné spolupráci a respektování názorů druhých, poskytnout prostor všem členům skupiny. Zdokonalit schopnost přirozeného vyjadřování pozitivních vztahů k sobě i svým vrstevníkům. Rozvoj kreativního myšlení a smyslu pro humor. Dokázat své nápady a myšlenky prezentovat před celou skupinou, třídou.
- **Pomůcky potřebné k realizaci projektu:** 3 barevné obrazy od Leonarda da Vinci (rozstříhané na dílky, dle počtu úkolů – tedy 7 dílků), 3 větší obálky na indicie a získané dílky obrazu, 3 pracovní listy zašifrované zprávy, 1 klíč k rozluštění zprávy, psací potřeby, 3 barevné mapy (stočené a převázané provázkem či stuhou), 3 kartičky se různými slovy potřebné k dramatizaci, 3x Tangram, zápalky, špejle, 3x balení plastelíny, 3 archy balicího papíru, náčrtkové papíry, tužky č. 1, pastelky, 3x rozměrově stejně velký kus látky, 3 tvrdé bílé papíry formátu A2, lepidla.

6.2 Struktura projektu

- **Motivace k projektu**

Sedneme si s žáky ve třídě na koberec, popřípadě na jiné místo. Důležité je, aby se žáci cítili pohodlně a neseděli v lavicích, jako při běžné výuce. Seznámíme žáky s tématem projektu a s hlavní myšlenkou projektu, aby měli představu, co bude následovat. Neznamená to však, že jim hned na úvod prozradíme všechny aktivity, které budou následovat. Hlavní myšlenkou celého projektu je jít po stopách Mistra Leonarda, plnit zadané úkoly a za jejich splnění žáci dostanou určité. Následně je formou příběhu (viz Příloha č. 2) zavedeme do světa umění, obrazů, barev, črtů a života Leonarda da Vinci. Obsah příběhu zvolíme úměrně k věku žáků. V našem případě bylo využito knih o životě Leonarda da Vinci (viz Použitá literatura). Po převyprávění či přečtení příběhu si s žáky budeme povídat o tom, co se v příběhu dozvěděli. Zda vědí, ve kterém státě leží města Vinci, Florencie. Ukážeme si vše také na mapě. Připomeneme si s žáky, na čem všem Leonardo pracoval během svého života a pro představu žákům v knížkách ukážeme různé jeho práce, črty, obrazy (viz Příloha č. 3) aj. Poté žáky rozdělíme do 3 skupinek.

- **Úkoly k projektu**

1) **Zašifovaná zpráva (1. stanoviště Sacre Coeur)**

Pomůcky: Zašifovaná zpráva, klíč šifry, mapa, obálky s dílky obrazů.

Úkol A: Leonardo vám tu zanechal zašifovanou zprávu (viz Příloha č. 4). Vaším úkolem, je zprávu rozluštit. Na pomoc vám umístil někde ve třídě klíč (viz Příloha č. 5) k rozluštění šifrovacího písma.

Pravidla: Učitelka umístí někde ve třídě na viditelné místo klíč. U klíče může být v danou chvíli jen jeden člen každé skupiny. Členové se mohou různě střídat, dle utvořené strategie. Nikdy se ale nesmí stát, že se u klíče potkají dva členové stejné skupiny, to pak pokládáme jako porušení pravidel a můžeme udělit trestné body. Jinak řečeno v jednu chvíli u klíče může stát jen takový počet žáků, jaký je počet skupin ve třídě. Strategie postupu práce, necháme na žácích samotných.

Úkol B: Žáci poté co rozluští zprávu (viz Příloha č. 6), kterou jim ve třídě zanechal Leonardo, splní v ní ukrytý další úkol. Ten zní: **Najdi mapu, která je ukryta někde ve vaší třídě** (viz Příloha č. 7)!

Závěr: Tím je splněno první stanoviště mapy. Následně rozkryjí v mapě další stanoviště své cesty. Za dobře splněný úkol žáci obdrží do své skupiny část obrazu, tedy 1 dílek.

2) Dramatizace: „Jak asi žil Leonardo...“ (2. stanoviště Opera v Paříži)

Pomůcky: 3 x tabulka se slovy, rekvizity, které si žáci sami přichystají, obálky s dílky obrazů.

Úkol (domácí úkol): Ve svých skupinkách vymyslete krátkou divadelní scénku na téma: „Jak asi žil Leonardo...“. Žáci dostanou tuto činnost k přípravě za úkol. Doba přípravy bude určena učitelem, dle časového rozvržení projektu (na další blok projektu).

Pravidla: Časové ohraničení dramatizace 5-10 minut. Každý herec musí mít na sobě alespoň drobnou rekvizitu, která vystihuje určitým způsobem jeho postavu. Divadelní scénka musí obsahovat slova, která žáci dostanou do své skupiny, při zadávání úkolu. Tato slova však nemusí dávat žádnou spojitost s životem umělce, naopak nemusí ani do doby jeho života patřit. Záleží na kreativním myšlení žáků, zda tato slova ve hře vysloví v určité situaci nebo scéně či si některá donesou právě jako součást rekvizit. Všechny skupiny mají k dispozici stejná slova.

Závěr: V druhém bloku projektu si své divadelní scénky skupiny zahrají navzájem. Skupinka, která bude hrát, nesmí zapomenout ve své hře užít všech slov, které jsou obsaženy v Tabulce 3 (viz Příloha č. 8). Pokud byla pravidla dodržena a úkol splněn, získává každá skupina 1 dílek obrazu.

Tabulka 3: Tabulka se slovy k úkolu Dramatizace

Leonardo	květina	štetec
Mona Lisa	židle	housle
dalekohled	kočka	bota
žena	umělec	voda
kartáček	traktor	slon

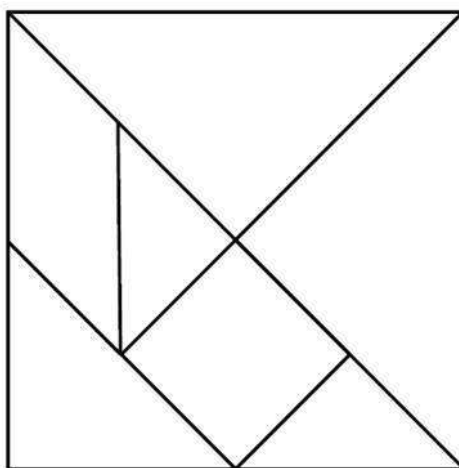
3) Třípatrová Eiffelova věž (3. stanoviště Eiffelova věž)

Pomůcky: 3x Tangram, zápalky (3x6ks zápalek), 3 balení plastelíny, špejle, podložky, obálky s dílky obrazů.

Povídáme si s žáky o tom, jak vypadá Eiffelova věž v Paříži. Protože má 3 patra, pak musíte i vy zdolat 3 patra věže, tedy 3 úkoly. Teprve tehdy bude celý úkol splněn a vy získáte další část ukradeného obrazu pro vaši skupinu.

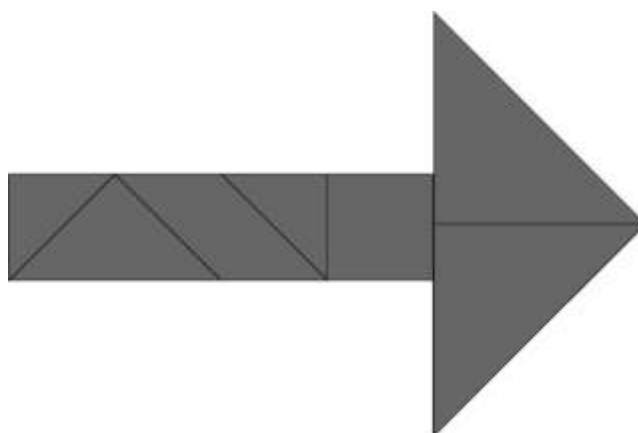
Úkol A: Poskládej Tangram do tvaru šipky.

Pravidla: Do každé skupiny rozdáme složku, ve které jsou nastříhané části Tangramu, který následně žáci poskládají do tvaru šipky. Není možná žádná nápověda. Úkol končí ve chvíli, kdy je šipka správně poskládána.



Obrázek 3: Tangram

(Zdroj: <http://math.about.com/od/geometr1/ss/tangram.htm>)

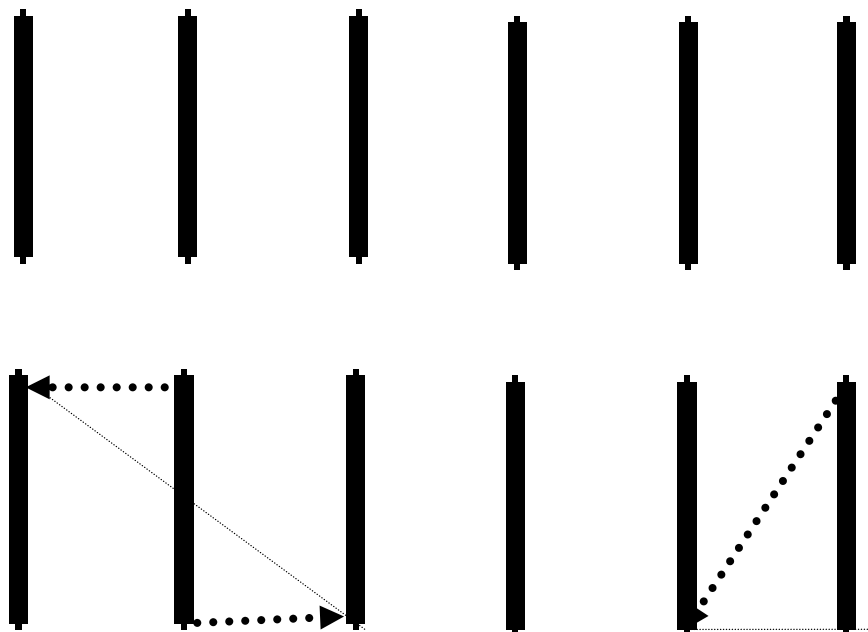


Obrázek 4: Řešení - šipka

(Zdroj: <http://kle.cz/tangram/sipka-reseni.html>)

Úkol B: Hrátky se zápalkami

Představte si, že mezi každými dvěma bezprostředně sousedícími zápalkami, teče potok. Na obrázku tedy zápalky "vytvářejí" 5 potoků. **Přesuňte dvě zápalky** tak, aby vznikla jedna velká řeka. **Správné řešení úkolu: (NIL)**



Obrázek 5: Hrátky se zápalkami a správné řešení úkolu

(Zdroj: <http://img156.imageshack.us/img156/6910/35447488tt5.png>)

Pravidla: Není dovoleno dodávat zápalky! Lze přesunout pouze 2 zápalky, nikoli více!

Úkol C: Model Eiffelovy věže

Pomocí balíčku plastelíny a libovolného počtu špejlí sestroj **stabilní konstrukci Eiffelovy věže**.

Pravidla: Vzhled, velikost a výška věže je libovolná, dle uvážení skupiny. Podmínkou je ale stabilita věže a musí mít 3 patra, tak jako reálná Eiffelova věž v Paříži.

Závěr: Následně si skupiny mezi sebou představí své konstrukce Eiffelovy věže, přenesením na podkladu (podložce) na určené místo, tak předvedou i její stabilitu. Věže si mohou žáci vystavit ve třídě či školních prostorách. Za splnění každý splněný úkol získává každá skupina jeden dílek ukradeného obrazu. Tedy po skončení těchto třech úkolů, přibudou do obálky každé skupiny **3 dílky obrazu**.

4) Vynálezce (4. stanoviště Lucemburské zahrady v Paříži)

Pomůcky: tužky č. 1, náčrtkové papíry, 3x arch balicího papíru, lepidla, obálky s dílky obrazů.

Úkol: Právě jste se každý stal samotným Leonardem, jsme v Lucemburských zahradách, svítí sluníčko a vaším úkolem je vymyslet ve svých skupinách 1 vynález, který byste chtěli světu představit. Aby to nebylo tak jednoduché, každý člen skupiny dostane náčrtkový papír A4, na který načrtne pouze určitou část vašeho vynálezu. Následně své náčrty spojíte dohromady, pomocí lepidla na připravený arch balicího papíru, a tak vznikne velký obraz vašeho jednoho vynálezu s rukopisy všech členů skupiny. Poté vymyslíte svému dílu název.

Pravidla: Každý člen musí načrtnout část společného (skupinového) vynálezu. Vznikne tak 5 obrázků formátu A4, které budou spojeny na 1 arch balicího papíru v jedno dílo, jeden vynález.

Závěr: Hotový vynález a jeho název skupina představí celé třídě a popíše jeho vlastnosti a zajímavosti. Pokud byl úkol splněn, získává každá skupina 1 dílek obrazu.

5) Létající koberec (5. stanoviště Noter – Dame v Paříži)

Pomůcky: 3x rozměrově stejně velký kus látky, obálky s dílky obrazů.

Úkol: Každá skupina dostane svůj „létající koberec“, postaví se na něho. Jejím úkolem je obrátit koberec (látku) na druhou stranu, tak aby členové skupiny nespadli, nešlápli mimo létající koberec a ani jejich další části těla se nedotýkali prostoru kolem koberce. Koberec musí tedy otočit na druhou stranu i se všemi svými členy.

Pravidla: Nikdo se nesmí přidržovat věcí v okolním prostoru, nesmí být chodidly či jinou částí těla mimo „létající koberec“. Členové se mohou dotýkat pouze sebe navzájem, pomáhat si tak, že si vezmou jednoho člena na záda atd. Vše záleží na taktice celé skupiny.

Závěr: Úkol je splněn tehdy, pokud se skupině podaří koberec přetočit a zároveň neporušit pravidla hry. Každá skupina získává 1 dílek obrazu.

6) Návrat ukradených obrazů zpět do muzea (6. stanoviště muzeum Louver v Paříži)

Pomůcky: 3 tvrdé bílé papíry formátu A2, lepidla, pastelky, barvy, lístečky s texty k obrazům v muzeu (viz Příloha č. 9).

Úkol: Každá skupina poskládá získané dílky obrazu, nalepí je na tvrdý papír formátu A2. Na zemi ve třídě si pak najde indicii (text) ke svému obrazu a dolepí ji pod dílo Leonarda da Vinci. Na závěr mohou dle času skupiny domalovat rám obrazu, aby bylo dílo kompletní.

Závěr: Každá skupina představí svůj obraz, který našla a vrátila zpět do muzea Louver ostatním. Následně si mohou díla žáci vystavit ve třídě či školních prostorách. Na závěr žáci získají společnou odměnu – sladkosti či jinou drobnost (dle uvážení učitele). Nesmí chybět pochvala a společné ukončení formou závěrečného hodnocení celého projektu, jak ze strany učitele, tak žáků.

7 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ

V této kapitole si podrobněji rozpracujeme výsledky šetření, které nám vzešly z výzkumných metod. V kapitole výše byla popsána první výzkumná metoda a to projekt. Následně si popíšeme výsledné informace, které byly zjištěny z výzkumné metody pozorování a polostrukturovaného interview.

7.1 Výsledky pozorování

Z průběžného pozorování jsme měli možnost vypořádat, úspěšnost ověření projektu v rámci jeho praktického aplikování ve třídě nadaných žáků (5. ročník) na Fakultní základní škole Hálkově v Olomouci.

Motivace k projektu

Při úvodním motivačním příběhu a následném povídání si o životě významného malíře si žáci se zaujetím prohlíželi knihy k dané tématice. Z odpovědí žáků bylo zřejmé, že jim toto téma není cizí. Malá část žáků byla schopná vyjmenovat některá díla slavného malíře i s jejich přesnými názvy. Největší zájem jeví žáci o obraz Mony Lisy, ke kterému znali spoustu zajímavostí a příběhů. Do diskuse se zapojili všichni žáci. Každý chtěl před třídou ukázat své znalosti a zároveň rozšířit okruh zajímavostí k tomuto tématu. Z toho lze usuzovat, že téma žáky zaujalo a tak byl splněn cíl úvodní motivace.

Úkoly k projektu

Při rozdělení žáků do skupin nevznikl žádný problém. Žáci naše rozdělení přijali a hned se do skupiny začlenili a vyhledali si ve třídě společně místo k práci. Žáci úkoly plnili bez menších připomínek a se zaujetím. Každá skupina si zvolila svoji taktiku, o čemž vypovídá i pracovní tempo každé ze skupin a jejich různorodé způsoby řešení daných úkolů.

Následně si v tomto textu rozdělíme každý úkol, dle posloupnosti úkolů v projektu a skupiny si označíme dle barevného rozlišení, jak již bylo výše uvedeno. K označení každé skupiny zapíšeme to, co bylo při plnění daného úkolu vypořováno.

1) Zašifrovaná zpráva (viz. Příloha č. 10)

Modrá skupina – Skupina si zvolila jednoho člena, který bude zapisovat údaje, jež ostatní ve skupině zjistí. Zbývající členové se střídali ve vyhledávání indicií pomocí klíče, který byl umístěn ve třídě na viditelném místě. Jako jediná skupina, nevyužili možnosti psát na po-

mocný papír, ale rozluštěná písmena vepisovali přímo nad daný symbol v textu. Byli první skupinou, která šifru rozluštila a díky tomu tak našla jako první ukrytou mapu.

Červená skupina – Tato skupina si zvolila pro psaní jednoho z chlapců, kterému asistovala jedna z dívek. Ostatní se střídali v přinášení indicií pro rozluštění šifry. Nejprve si chtěli začít symboly vypisovat na spodní část šifry, poté ale využili pomocného papíru, na který ale přepisovali již rozluštěný souvislý text. Později jsme mohli vyzorovat, že aktivními zůstali jen někteří a menší část skupiny čekala, až práci dokončí její zbývající členové. Stali se poslední skupinou, která šifru rozluštila.

Zelená skupina – V této skupině byla zvolena zapisovatelem jediná dívka týmu. Což bylo rozdílné oproti první a druhé skupině. Chlapci pak společně na pomocný papír utvořili seznam znaků, které se v šifře objevovaly, a postupně k němu dopisovali získané indicie. Stali se druhou skupinou, která zprávu rozluštila a následně našla mapu.

2) Dramatizace: Jak asi žil Leonardo...“

Modrá skupina – Slova, která měla být v ději nějak obsažena, tato skupina přečetla hned na začátku vystoupení, bez většího smyslu, pouze splnili požadavek, kterým bylo, aby slova v ději zazněla nebo se zde jakýmkoli způsobem objevila. Žáci si nedonesli žádné kostýmy. Jako rekvizity zvolili věci, které našli ve třídě (víko krabice, štětec, barevné vršky od pet-lahví). Ve vystoupení se objevovala řada velmi komediálních prvků, které pobavily i ostatní dvě skupiny. Na vystoupení se nejvíce podíleli tři členové skupiny, dva spíše přihlíželi nebo hráli jen nepatrnou roli.

Červená skupina – Tato skupina se na dramatizaci připravila nejdetailněji oproti zbývajícím skupinám. Usuzujeme tak dle toho, že si žáci na vystoupení připravili kostýmy, donesli si nejvíce rekvizit a z jejich vystoupení bylo zřejmé, že je tato aktivita velmi baví. Při chystání do kostýmu se snažili, aby vše bylo perfektní, navzájem si pomáhali v úpravě apod. Slova, která měl příběh obsahovat, byla z části v ději řečena, z části byla vystižena pomocí rekvizit. Skupina postavila jednoho člena do role vypravěče. Ostatním skupinám se dle potlesku jejich vystoupení také velmi líbilo a mělo úspěch.

Zelená skupina – Poslední skupina si také nedonesla žádné rekvizity, využili pouze tabule a židle ve třídě. Vystoupení na první pohled vypadalo velice jednoduše. Musíme však vyzvednout jejich kreativní myšlení, velice vtipné začlenění povinných slov do děje

a eleganci, s jakou úkol splnili, i přesto, že nepoužili žádných rekvizit, což do jisté míry zkazilo dojem vystoupení. I tato skupina měla svého vypravěče.

3) Třípatrová Eiffelova věž

Modrá skupina: Skupina byla při skládání Tangramu aktivní jako celek. Trvalo chvíli, než na daný postup skládání šipky přišli. V celkovém hodnocení byli o malou chvíli rychlejší než zelená skupina. Úkol se zápalkami byl pro skupinu náročný. Musela být řečena nápověda, na základě níž po delším přemýšlení k řešení skupina dospěla. Při modelování Eiffelovy věže využili válečky z modelíny jako opěru a špejle naopak konstruovaly věž jako takovou. Stabilita věže byla zachována. Zadání práce skupina splnila a následně si svoji věž vystavila ve třídě.

Červená skupina: Tangram poskládala v nejdelším časovém rozmezí. Na skládání spolupracovala celá skupina. Byla zřejmá výrazná skupinová dynamika. Každý se chtěl aktivně zapojit a Tangram poskládat dle svého. Obrat nastal při plnění úkolu se zápalkami. Na správné řešení přišla tato skupina jako jediná ze všech tří skupin, bez jakékoli nápovědy či pomoci. Skupina měla podobnou konstrukci jako skupina modrá. V této chvíli zde vznikly mezi oběma skupinami malé rozepře. Důvodem bylo jejich kopírování práce od modrých, načež se červená skupina ohradila, že staví vlastní konstrukci, dle vlastního nápadu. Stabilita i zadání úkolu však skupina splnila a tak i ona si vystavila své dílo ve třídě.

Zelená skupina: V rychlosti poskládání šipky byla skupina o malý kousek později, než skupina modrá. Tyto dvě skupiny byly v daném úkolu vyvážené. Úkol se zápalkami tato skupina nesplnila ani při podání nápovědy, vymýšlela různé vtipné strategie (lávka přes potok, více řek atd.). Na závěr okopírovala výsledek řešení od modré skupiny, která jej zakřičela do celé třídy. Jako jediná skupina při konstrukci využila převážně modelínu, kterou také rozpracovala na určité části. Věž byla menší než u zbývajících dvou skupin, ale požadavek tří pater a stability splňovala. Taktéž skupina splnila zadání práce a práci si vystavila ve třídě.

4) Vynálezce

Modrá skupina: Skupina vytvořila „Stroj času“. Vynález měl velmi propracované části, jako např. ukazoval letopočty, hodiny, magnetickou část, která udržuje rovnováhu stroje. Skupinová dynamika se velmi zklidnila. Tato skupina si zvolila pracovní plochu na zemi,

kde se domlouvali na detailech práce. Při představování projektu se zapojila celá skupina, každý dostal prostor, aby řekl, co vnesl jako člen do této společné práce. Ostatní skupiny zajímaly detaily práce, měly spoustu dotazů na autory vynálezu. Atmosféra ve třídě byla kladná a bylo vidět pracovní nasazení všech.

Červená skupina: Skupina vytvořila „Létající křeslo“, dokonce vymyslela anglický název vynálezu „The Flying sofa“. I zde se skupinová dynamika zklidnila. Skupina pracovala zaujatě a společně. Zapojili se všichni její členové, vzájemně si pomáhali. Velmi nápadité byly i části vynálezu jako např. R-bag, Gps, značková křídla apod. I zde se zapojili všichni členové při představování částí vynálezu. Opět měly zbývající skupiny dotazy k práci, zajímali se o to, jak byla ta či ona část myšlena, kdo vymyslel daný prvek, z jakého je křeslo materiálu atd.

Zelená skupina: Tato skupina vymyslela „Létající vesmírný talíř“. Vynález byl jednoduchý, ale zároveň detailně propracovaný. Jeho funkce byla jasná a výstižná. Skupina využila i barev při dotváření vynálezu. Své dílo také společně představila před ostatními a zároveň zodpověděla veškeré dotazy ostatních skupin. Na práci se podíleli všichni.

5) Létající koberec

Modrá skupina: Skupina plnila úkol nejdéle. Nedařilo se jim najít společnou strategii, jak látku obrátit. Ohrazovali se, že jsou největší skupinou a mají nejtěžší členy. Z toho důvodu také nemohou vzít některé své členy např. na záda. Členové skupiny se snažili o opětovné pokusy, ale jeden člen hru „bojkotoval“, velmi ho rozčílilo, že je to nespravedlivé vůči jejich skupině a že on už se zapojit nechce. Ostatní členové skupiny, se ho snažili uklidnit.

Červená skupina: Tato skupina již brzy přišla na správnou taktiku a způsob, jak látku obrátit. Problém byl, že se nedokázali strategicky přesunout a udržet. Skupina se i přes všechny překážky snažila dále. Bylo zřejmé, že je hra baví, společně se smáli a atmosféra této skupiny byla velmi uvolněná, i přes jejich nezdar.

Zelená skupina: Jediná tato skupina úkol zvládla (tato skupina měla o člena méně, než skupiny ostatní). Během plnění našla i správnou taktiku. Skupina byla velmi ucelená, vzájemně se podporovali, pomáhali si a jednali jako jeden celek. Byla znát uvolněná atmosféra skupiny.

Úkol byl uznán všem skupinám za vynaloženou snahu a s ohledem na nerovnost skupin oproti zelené skupině (v počtu členů).

6) Návrat ukradených obrazů zpět do muzea

Zde jsme se rozhodli skupiny již nerozdělovat dle barev. Skupiny společně ukončily projekt tak, že části obrazů, které během plnění všech úkolů získaly, slepily na velký formát papíru. Poté si na vyvýšeném místě, které imitovalo stěnu v muzeu, našly správný název a text, ke svému obrazu a ten přilepily pod složené dílo. Tímto navrátily ukradené obrazy zpět do muzea a splnili smysl projektu. Vzájemně si pak obrazy představily a přečetly drobné informace k dílu Leonarda da Vinci.

Komentář

Z vypořádaných zjištění je možné se domnívat, že projekt dopadl úspěšně. Žákům se aktivity převážně líbily. Nejvíce je dle pozorování zaujal úkol, při kterém rozšifrovali tajnou zprávu, dramatizace umělcova života a vymyšlení vynálezu. Domníváme se, že nejméně atraktivní byla pro žáky hra „Létající koberec“. Skupiny své členy přijali velmi dobře a ve skupinách byla patrná jejich spolupráce a vzájemný respekt k názorům a připomínkám ostatních členů skupiny, čímž byly splněny některé stanovené cíle projektu.

7.2 Výsledky polostrukturovaného interview

Po ukončení celého projektu následoval prostor pro společný rozhovor, získání zpětného hodnocení od žáků, třídní učitelky i osobního asistenta, kteří měli možnost celou dobu sledovat realizaci jako nestranní účastníci. Byly stanoveny otázky (viz Příloha č. 11), pro interview, na které žáci odpovídali. Odpovědi byly vpisovány do záznamového archu, který byl následně vyhodnocen. Bylo nutné tyto otázky pokládat skupinám každé zvlášť. Omezili jsme tak možnost ovlivňování odpovědí jedné skupiny, členy ostatních skupin a jejich názory a zároveň jsme získali pro svůj výzkum zpětnou vazbu od 3 výzkumných vzorků. Následně si uvedeme zaznamenané odpovědi na dané otázky dle barevného rozlišení skupin:

Modrá skupina: (5 členů)

- **Líbil se Ti obsah a téma projektu?**

Všichni členové odpověděli na tuto otázku jednoznačné ano.

- **Co se Ti na projektu líbilo?**

Tři členové odpověděli, že se jim na projektu líbilo úplně vše. Jeden z nich měl výtku ke hře „Létající koberec“. Zbývající členové uvedli týmovou hru, koberec a rozšifrovávání zprávy.

- **Která činnost se Ti líbila nejvíce? (zašifrovaná zpráva, hledání mapy, dramatizace, Tangram, zápalky, modelování, studie vynálezu, hra „Létající koberec“, závěrečné skládání obrazu)?**

Třem členům skupiny se líbilo nejvíce modelování Eiffelovy věže. V odpovědích se dále dvakrát objevila zašifrovaná zpráva a jednou divadlo.

- **Co se Ti na projektu nelíbilo vůbec, co Tě nebavilo?**

Nejméně oblíbenou činností se stala v této skupině hra „Létající koberec“.

- **Co v projektu chybělo? (více informací, jiné činnosti)?**

Nejčastější odpovědí této skupiny bylo, že jim v projektu chybělo venkovní prostředí, příroda, práce venku.

- **Chybělo Ti v projektu více teoretických poznatků, nebo byly informace dostačující?**

Pro většinu skupiny byly informace dostačující, pouze jeden její člen napsal, že mu chybělo více informací.

- **Informace o Leonardu da Vinci byly dostačující a zábavné?**

Všichni členové skupiny odpověděli, že informace o Leonardu da Vinci byly, dostačují, jen jeden ze členů dodal, že nebyly moc zábavné.

- **Bavila Tě více aktivní část programu nebo klidnější část?**

V této skupině byla odpovědně jednoznačná a to aktivní část projektu.

- **Pracuješ raději v lavici, u tabule, v prostoru třídy, na koberci, v tělocvičně nebo venku?**

Zde byly odpovědi opět jednoznačné. Všichni členové skupiny by uvítali práci spíše venku nebo v tělocvičně. Důvodem je více prostoru.

- **Pracovalo se Ti dobře ve skupině nebo by si raději příště pracoval sám?**

Na tuto otázku skupina opět reagovala shodnou odpovědí. Všem se pracovalo ve skupině dobře. Nikdo by nechtěl pracovat individuálně.

- **Pracovalo se Ti dobře ve Tvé skupině?**

Všichni členové skupiny byli maximálně spokojeni se svoji skupinou a jejími členy.

Červená skupina: (5 členů)

- **Líbil se Ti obsah a téma projektu?**

Všichni členové odpověděli na tuto otázku jednoznačně ano. Jeden člen dokonce odpověděl ano, moc.

- **Co se Ti na projektu líbilo?**

Čtyři členové se jednohlasně shodli na tom, že se jim líbila dramatizace umělcova života. Jeden člen odpověděl, že se mu líbilo vše, každá činnost byla něčím zajímavá.

- **Která činnost se Ti líbila nejvíce? (zašifrovaná zpráva, hledání mapy, dramatizace, Tangram, zápalky, modelování, studie vynálezu, hra „Létající koberec“, závěrečné skládání obrazu)?**

Všichni členové skupiny se jednohlasně shodli na aktivitě dramatizace (divadlo).

- **Co se Ti na projektu nelíbilo vůbec, co Tě nebavilo?**

Jeden ze členů uvedl, že nenašel nic, co by se mu nelíbilo. Dva členové se shodli, že se jim nelíbila zašifrovaná zpráva. Dále se v odpovědi objevila jednou hra „Létající koberec“ a jednou modelování.

- **Co v projektu chybělo? (více informací, jiné činnosti)?**

Většina se shodla, že v projektu bylo vše v pořádku. Jeden člen by uvítal více pohybu.

- **Chybělo Ti v projektu více teoretických poznatků, nebo byly informace dostačující?**

Jeden člen skupiny by uvítal více informací, zbytek skupiny se shodl, že informace byly dostačující.

- **Informace o Leonardu da Vinci byly dostačující a zábavné?**

Všichni členové skupiny určili informace o umělci za dostačující, pouze dva členové dodali, že pro ně informace ale nebyly moc zábavné.

- **Bavila Tě více aktivní část programu nebo klidnější část?**

Většinu skupiny bavila více aktivní část. Pouze jeden její člen odpověděl, že se mu více líbila část klidnější.

- **Pracuješ raději v lavici, u tabule, v prostoru třídy, na koberci, v tělocvičně nebo venku?**

U této otázky se jednoznačně celá skupina shodla, že nejraději pracují venku.

- **Pracovalo se Ti dobře ve skupině nebo by si raději příště pracoval sám?**

Všichni žáci této skupiny rádi pracují ve skupině. Velice zajímavou odpovědí pro nás byla odpověď jednoho člena skupiny, který si myslí, že práce ve skupině je ideální proto, aby se žáci mezi sebou naučili dobře spolupracovat.

- **Pracovalo se Ti dobře ve Tvé skupině?**

Všem žákům se v této skupině pracovalo více než dobře.

Zelená skupina: (4 členové)

- **Líbil se Ti obsah a téma projektu?**

Všem žákům se projekt líbil. Jednomu ze členů skupiny se ale nelíbilo jeho téma.

- **Co se Ti na projektu líbilo?**

Všem členům skupiny se shodně líbilo rozluštit zašifrovanou zprávu.

- **Která činnost se Ti líbila nejvíce? (zašifrovaná zpráva, hledání mapy, dramatizace, Tangram, zápalky, modelování, studie vynálezu, hra „Létající koberec“, závěrečné skládání obrazu)?**

Dva členové shodně uvedli hledání mapy. Pouze jednomu žákovi se líbila hra „Létající koberec“ a jeden žák uvedl činnosti dvě a to Tangram a zápalky.

- **Co se Ti na projektu nelíbilo vůbec, co Tě nebavilo?**

Zde se žáci v odpovědích zřetelně rozcházejí. Jedenkrát uvádí Tangram, modelování a zašifrovanou zprávu. Jednomu žákovi se líbilo vše.

- **Co v projektu chybělo? (více informací, jiné činnosti)?**

Všichni členové skupiny se shodují, že pro ně bylo vše dostačující, pouze jeden by uvítal jiné činnosti.

- **Chybělo Ti v projektu více teoretických poznatků, nebo byly informace dostačující?**

Jednohlasně se zde skupina shodla, že pro ně byly informace dostačující.

- **Informace o Leonardu da Vinci byly dostačující a zábavné?**

Opět skupina uvádí informace v této oblasti jako dostačující.

- **Bavila Tě více aktivní část programu nebo klidnější část?**

Celá skupina preferovala aktivní část.

- **Pracuješ raději v lavici, u tabule, v prostoru třídy, na koberci, v tělocvičně nebo venku?**

I zde jsou odpovědi stejné jako u předešlých dvou skupin, žáci vítají práci venku.

- **Pracovalo se Ti dobře ve skupině nebo by si raději příště pracoval sám?**

Zde jsou odpovědi taktéž velmi nejednotné. Jeden žák by raději pracoval sám, jeden ve skupině, jeden v jiné skupině a jeden ve dvojici.

- **Pracovalo se Ti dobře ve Tvé skupině?**

Na tuto otázku odpověděli členové i přes nejednotnost v otázce předešlé, že se jim v této skupině pracovalo převážně dobře.

Komentář

Z tohoto šetření můžeme usuzovat, že se všem skupinám jednoznačně projekt po stránce tematické a obsahové líbil. Výběr nejoblíbenějších aktivit v projektu byl velmi pestrý a nelze striktně určit, která činnost byla nejlepší. Mezi nejčastěji jmenovanými aktivitami byla dramati-zace a zašifrovaná zpráva. Nejméně oblíbenou činností se stala hra „Létající koberec“. Informace v celém projektu byly po všech stránkách dostačující. Jedinou výtku, kterou někteří žáci měli k úvodním informacím, bylo, že nebyly dostatečně zábavné. Výslovně se všechny tři sku-piny shodly na tom, že raději pracují venku, kde je více prostoru. Stejnou měrou kladných od-povědí označili práci v jejich skupině. Z odpovědí vyplynulo, že byli všichni spokojeni se složením skupiny, které byli členem. Méně jak polovina žáků by při výběru mezi skupinovou a individuální prací volila práci individuální. Při probíhajícím rozhovoru z dané situace vyplynu-ly ještě některé další otázky, které byly kladeny až v danou chvíli, nebyly tedy předem přípra-vené. Z odpovědí na tyto otázky bylo zřejmé, že třída je velice otevřená každému nápadu. Sna-ží se dát prostor k seberealizaci všem svým členům, k vyjádření jejich názoru. Při otázce, kdo byl ve skupině vedoucím členem, většina žáků odpověděla, že se ve vedení střídali nebo nao-pak, že vedoucím skupiny nebyl nikdo a snažili se jako skupina dát prostor, aby každý člen ukázal, co umí.

Do této části výsledků přikládáme také doslovně přepsaný rozhovor, který jsme vedli s třídní učitelkou a osobním asistentem třídy, ve které byl projekt realizován a jehož se ne-stranně účastnili:

Třídní učitelka

„Celkově hodnotím projekt jako velice přínosný a zajímavý. Aktivity byly různorodé (děti zjiš-ťovaly, hledaly informace, malovaly, vytvářely, pracovaly s různými materiály), vhodně uspo-řádané za sebou. Líbilo se mi, že studentka byla zapojena pouze jako průvodce a veškerá prá-ce a objevování zůstalo hlavně na dětech. Celý projekt byl přiměřený věku dětí, téma bylo pro děti zajímavé. Pro děti byla také velmi důležitá motivace (něco vyřeším, vytvořím, pak získám část tajenky, obrázku apod.). Jediné, co bych na celém projektu lehce upravila, byl úvod (děti seděly v kruhu a studentka jim říkala informace). Děti velkou část věcí znaly, proto bych se pokusila tuto část nějak změnit. Samozřejmě záleží na znalostech dětí. Projekt se mi velmi líbil, studentka ho do detailů promyslela a také připravila.“

Osobní asistent

„Projekt se mi líbil, téma bylo zajímavé, činnosti různorodé. Na žácích bylo vidět, že je aktivity bavily. Z mého pohledu byly děti motivovány a aktivně se zapojovaly. Jen bych měl výtku k té úvodní části, kde seděli v kroužku. Tato část pro ně byla méně zajímavá, pravděpodobně už dost o tomto tématu věděli. Jinak hezké.“

7.3 Introspektivní hodnocení

V této části bych ráda prezentovala určité sebehodnocení, které vzniklo na základě uskutečnění projektu. Z mého pohledu se realizace projektu zdařila. Cíle a smysl projektu byl taktéž splněn. Důležité pro mě také byly rozhovory s žáky i třídní učitelkou a osobním asistentem, které mi byly zároveň určitou zpětnou vazbou celé práce. Jsem si vědoma, že úvod projektu byl příliš pasivní a chyběla v něm určitá dynamika, která by třídu žáků více motivovala a zároveň byla zábavnou formou pro získání nových informací. Žáci převážnou většinu informací znali a to také přispělo k jejich pasivitě v této části. Vzhledem k možnostem a ročnímu období nebylo možné projekt realizovat venku, i když by jeho realizace v přírodě, byla za určitých podmínek možná. Činnosti, které bych zařadila, za jedny z nejlépe zrealizovaných by byla dramatizace, kdy bylo z atmosféry a aktivity žáků znát, že je tato činnost velmi zaujala a baví. Ať už byli žáci v roli herce či v roli diváka, jejich úsměv na tváři byl znatelný a z toho zároveň usuzuji, že činnost splnila svůj smysl a cíl. Velice mě nadchla i práce žáků na společném vynálezu. Myslím si, že jsem vhodně zvolila strukturu pracovního postupu, ve kterém stále pracovali žáci jako skupina, ale zároveň se musel do činnosti zapojit každý z nich, nemohl se tak nikdo z žáků schovávat za aktivitu druhých. Na závěr se jejich samostatná práce spojila opět v celek a vzniklo tak společné dílo s rukopisem každého člena skupiny. Zde jsem se snažila docílit toho, aby skupina spolupracovala společně a zároveň poskytla prostor každému členovi skupiny. Cíl byl splněn. Realizace tohoto projektu ve třídě pro nadané žáky, pro mě byla velkou inspirací. Jsou zde patrné rozdíly oproti běžné třídě základní školy. Některé odpovědi žáků na mé otázky popř. jejich dotazy během celého projektu byly někdy až zarážející, ovšem v kladném slova smyslu. Na závěr bych příště zvolila nějakou větší odměnu, za splněné úkoly. Myslím si, že jsem si se třídou našla společný vztah, který ale nebyl takový hned od začátku. Ze svého subjektivního pocitu usuzuji, že mě dříve ve třídě přijali chlapci než dívky. Ty se nejprve stránily jakékoli bližší komunikaci. Během činností se ale atmosféra natolik uvolnila, že postupně

veškeré zábrany opadly, jak z mé strany, tak ze strany samotných žáků a užili jsme si čtyři zábavné vyučovací hodiny.

DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Musíme si uvědomit, že žádný projekt není dokonalý a bez sebemenší chyby. I v tomto projektu by se daly některé věci, aktivity, způsoby řešení atd. poupravit, popřípadě změnit. Jedním z doporučení pro budoucí realizaci tohoto projektu v praxi je úprava jeho úvodní motivační části. Zvolit vhodnější a zároveň pro žáky zábavnější formu této části. Žáci by si mohli například informace sami vyhledávat v knihách, které popisují Leonardův život nebo pomocí určitých indicií dojít k informacím, které chceme na úvod žákům sdělit. Úvod by z našeho zpětného pohledu měl být aktivnější ze strany samotných žáků, aby se tak docílilo jejich většího zaujetí a aktivity. Pokud by se projekt realizoval v letním období, mohla by jeho realizace probíhat na školním hřišti, popřípadě v jiném vhodném venkovním prostředí. Projekt by se stal pro žáky atraktivnějším ze strany prostředí a vzniklo by více prostoru pro plnění zadaných úkolů. Stanoviště č. 4 (Vynálezce) by mohlo být v takovém případě realizováno např. v parku. Žáci by si mohli zahrát na opravdové malíře, vzít si s sebou malířské stojany a svůj vynález realizovat kresbou právě na těchto stojanech. Byl by tak z našeho pohledu umocněn prožitek žáků a atmosféra by byla jiná, než ve školní třídě, kde tráví čas téměř každý den. Na stanovišti č. 5 (hra „Létající koberec“) je důležité si připravit plátno či látku takových rozměrů, aby se na ni daný počet žáků byl schopný postavit, ale zároveň by její velikost neměla být přehnaně velká, aby hra neztratila smysl a nebyla příliš jednoduchá. Na této hře se ukáže, jak skupina umí dobře spolupracovat. I když hra byla nejméně oblíbenou v celém projektu, nemyslíme si, že je nutné ji z projektu vyčlenit či rovnou zavrhnout. Hra má svůj určitý význam a smysl, proč byla do projektu zařazena. Jedním z dalších doporučení z naší strany je připravit si pro skupiny, které budou s úkolem rychle hotové další činnost, popř. možnost vyhledávat si další informace k dané oblasti, které mohou následně použít v nějaké činnosti a tak vlastně získají určitou výhodou proti ostatním. Jedním z důvodů, proč právě toto doporučení je, že tak zabráníme tomu, aby ve třídě vznikl hluk a byla narušena pracovní atmosféra ve třídě. Aktivita žáků také značně stoupá v případě, že je na konci čeká odměna. Na závěr by tedy nemuseli žáci pouze složit obrazy a navrátit zpět do pomyslného muzea Louver, ale zároveň by jim v muzeu mohl sám Leonardo zanechat určitou odměnu, za jejich úspěšně dokončenou práci.

Odměnou by mohl být např. pytel zlat'áků (bonbony), malířské potřeby (pastelky, barvy), náčrtník, svoji tajnou mapu a mnohé jiné. Vše záleží na kreativitě učitele, který bude projekt realizovat a také materiálních a finančních podmínkách dané školy. Časové vymezení projektu bylo dle nás přiměřené. Vzhledem k uvážení by bylo možné projekt ještě o 2 vyučovací hodiny prodloužit.

ZÁVĚR

Diplomová práce pro mě byla obohacením, jak po stránce odborné, kdy jsem si díky prostudované literatuře rozšířila své znalosti o nadání a nadaných jedincích, tak po stránce praktické. Zároveň jsem měla možnost získat rozšiřující informace o dané problematice a uvědomit si, jak je nesmírně důležité se nadanému žákovi, pokud je na základní škole identifikován, plně věnovat a umožnit tak jeho další rozvoj.

Hlavním cílem diplomové práce bylo vyhotovit vhodný materiál, který by mohl být následně používán v pedagogické praxi. Z výzkumných otázek a jejich závěrů, v neposlední řadě z rozhovorů, které byly uskutečněny s danými výzkumnými skupinami a následně s třídní učitelkou a osobním asistentem, je zřejmé, že se realizace projektu vydařila. Byly splněny předem stanovené cíle a projekt se osvědčil po stránce tematické i s drobnými nedostatky, po stránce obsahové. Ponaučením pro příští realizaci projektu je pro mě úvodní část, kterou bych příště již volila spíše aktivnější formou ze strany žáků. Byla to pro mě první zkušenost s realizací projektu v takovémto rozsahu, navíc specifikovaném pro nadané žáky. Při rozhovoru se skupinkami žáků, pro mě byly často velmi překvapující některé odpovědi na mnou položené otázky. Z odpovědí byla zřejmá velká empatie některých žáků ke třídě a jejich dobrý vztah, jako kolektivu. Domnívám se, že realizace projektu byla přínosem, pro všechny zúčastněné strany. Po realizaci projektu v dané škole, jsem byla požádána o vzniklý materiál, aby projekt mohli využít v praxi i další pedagogové školy.

Z výše uvedených závěrů, můžeme usuzovat, že projekt splnil svá očekávání a z mého pohledu tak, může být projekt realizován i v jiných třídách nadaných žáků. Záleží na samotném pedagogovi, zda bude podobných vyučovacích metod využívat.

Zajímavé by mohlo být také uskutečnění projektu v běžné třídě a následné porovnání výsledku s třídou nadaných žáků.

Doporučení pro praxi jsou uvedena výše v textu, je samozřejmě na každém, kdo bude projekt realizovat, jaká si stanoví pravidla a cíle, popřípadě si projekt lze jakkoli upravit dle podmínek a charakteristiky třídy, na kterou bude projekt aplikován.

Závěrem bych chtěla podnítit myšlenku hledání nových zdrojů, nalézání inspirace k vzdělávání žáků a odvahy k získávání nových zkušeností – ať už pozitivních či negativních.

„Dívat se pozorně kolem sebe je tolik, jako dvakrát žít.“

Leonardo da Vinci

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. CAMPBELL, James R. *Jak rozvíjet nadání vašich dětí*. Praha: Portál, 2001. 172 s. ISBN 80-7178-516-4
2. DOČKAL, Vladimír, MUSIL, Miroslav a kol. *Psychológia nadania*. 1.vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakl., 1987. 184 s. PNA 067-214-87
3. DÖMISCHOVÁ, Ivona. *Projektová výuka – Moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích*. 1.vyd. Olomouc: UP Olomouc, 2011. 192 s. ISBN 978-80-244-2915-1
4. FOŘTÍK, Václav, FOŘTÍKOVÁ, Jitka. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. 1.vyd. Praha: Portál, 2007. 128 s. ISBN 978-80-7367-297-3
5. FOŘTÍKOVÁ, Jitka a kol. *Problematika péče o nadané žáky na základních a středních školách*. 1.vyd. Turnov: Vzdělávací centrum Turnov, o. p. s., 2011. 100 s. ISBN 978-80-260-0185-0
6. FOŘTÍKOVÁ, Jitka, RENZULLI, Joseph a kol. *Úspěšná výuka mimořádně nadaných dětí*. Praha: Triton, 2008. 168 s. ISBN 978-80-7387-173-4
7. HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. 1.vyd. Praha: Portál, 2000. 776 s. ISBN 80-7178-303-X
8. HAVIGEROVÁ, Jana Marie. *Pět pohledů na nadání*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2011. 144 s. ISBN 978-80-247-3857-4
9. HAVIGEROVÁ, Jana Marie, KŘOVÁČKOVÁ, Blanka a kol. *Co bychom měli vědět o nadání*. 1.vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. 45 s. ISBN 978-80-7435-092-4
10. HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Nadání a nadaní*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. 256 s. ISBN 978-80-247-1998-6
11. HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Základní témata problematiky nadaných*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha s. r. o., 2007. 72s. ISBN 978-80-86723-25-9
12. JÍCHOVÁ, Alena. *Leonardo umělec a vědec*. 1.vyd. Praha: Euromedia Group, 2006. 144 s. ISBN 80-242-1591-8

13. JURÁŠKOVÁ, Jana. *Základy pedagogiky nadaných*. 1.vyd. Pezinok: Formát, 2003. 151 s. ISBN 80-89005-11-X
14. KERROVÁ, Susan. *Dítě se speciálními potřebami*. 1.vyd. Praha: Portál, 1997. 168 s. ISBN 80-7178-147-9
15. KOVÁŘOVÁ, Renata, KLUGOVÁ, Iva. *Edukace nadaných dětí a žáků*. 1.vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2010. 88 s. ISBN 978-80-7368-430-3
16. KRAUS, Jiří. *Nový akademický slovník cizích slov A-Ž*. 1.vyd. Praha: Academia, 2005. 880 s. ISBN 978-80-200-1351-4
17. LANG, Greg, BERBERICHOVÁ, Chris. *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. 1.vyd. Praha: Portál, 1998. 152 s. ISBN 80-7178-144-4
18. LAZNIBATOVÁ, Jolana. *Nadané dieťa jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: Iris, 2003. 394 s. ISBN 80-89018-53-X
19. LUKASEY, Alfred, PEČÍRKA, Jaromír. *Život a dílo mistra Leonarda*. 1.vyd. Praha: Columbus, 2005. 95 s. ISBN 80-7249-213-6
20. MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4
21. MÖNKS, Franz J., YPENBURG, Irene H. *Nadané dítě*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2002. 100 s. ISBN 80-247-0445-5
22. NELEŠOVSKÁ, Alena, SPÁČILOVÁ, Hana. *Didaktika primární školy*. 1.vyd. Olomouc: UP Olomouc, 2005. 254 s. ISBN 80-2441236-5
23. SEJVALOVÁ, Jitka. *Talent a nadání - jejich rozvoj ve volném čase*. Praha: IDM MŠMT, 2004a. 60s. ISBN 80-86784-03-7
24. SEJVALOVÁ, Jitka. *Klíčové teorie nadání a jejich aplikace v práci s mimořádně nadanými žáky*. In: *Metodický portál RVP* [online]. 2004b [cit. 2013-02-19]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/19/KLICOVE-TEORIE-NADANI-A-JEJICH-APLIKACE-V-PRACI-S-MIMORADNE-NADANYMI-ZAKY.html/>
25. SVOBODA, Mojmír (ed.). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 2.vyd. Praha: Portál, 2009. 792 s. ISBN 978-80-7367-566-0

-
26. Vyhláška č. 72/2005 Sb. *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. In: Sbíрка zákonů. 17. 2. 2005
27. Vyhláška č. 73/2005 Sb. *o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*. In: Sbíрка zákonů. 17. 2. 2005
28. Vyhláška č. 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. In: Sbíрка zákonů. 15. 4. 2011
29. Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., *o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*. In: Sbíрка zákonů. 25. 5. 2011
30. Zákon č. 561/2004 Sb. *o předškolním, základním, středním vyšším odborném a jiném vzdělávání* (školský zákon). In: Sbíрка zákonů. 10. 11. 2004
31. Zákon č. 472/2011 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním vyšším odborném a jiném vzdělávání* (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů. In: Sbíрка zákonů. 20. 12. 2011

Použité internetové zdroje:

32. Centrum nadání [online]. [cit. 2013-20-03]. Dostupné z: www.centrumnadani.cz
33. ECHA ČR – Společnost pro talent a nadání [online]. [cit. 2013-20-03]. Dostupné z: www.talent-nadani.cz
34. Fakultní základní škola Háalkova, Olomouc [online]. [cit. 2013-01-04]. Dostupné z: www.zshalkova.cz
35. Mensa ČR, Dětská mensa [online]. [cit. 2013-20-03]. Dostupné z: www.mensa.cz
36. Nadané děti [online]. [cit. 2013-20-03]. Dostupné z: www.nadanedeti.cz
37. Národní institut dětí a mládeže MŠMT [online]. [cit. 2013-20-03]. Dostupné z: www.nidm.cz
38. Talnet.cz [online]. [cit. 2013-20-03]. Dostupné z: www.talnet.cz

SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY

1. ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 2011. 272 s. ISBN 978-80-247-2993-0
2. DOČKAL, Vladimír. *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý*. 1.vyd. Praha: NLN, 2005. 248 s. ISBN 80-7106-840-3
3. FREEMANNOVÁ, Joan, FOŘTÍKOVÁ, Jitka (Ed.). *Volnočasové aktivity pro nadané a talentované u nás a ve světě*. 1.vyd. Praha: NIDM MŠMT, 2009. 84 s. ISBN 978-80-86784-83-0
4. HEWARD, William L., ORLANSKY, Michael D. *Exceptional children*. USA (Ohio): Merrill Publishing Company, 1988. ISBN 0-675-20890-4
5. KOL. AUTORŮ. Sborník příspěvků z mezinárodní konference konané 21. - 22. října 2010 v Praze. *Talent nezná hranic*. ISBN 978-80-87449-04-2
6. LANDAU, Erika. *Odvaha k nadání*. 1.vyd. Praha: Akropolis, 2007. 164 s. ISBN 978-80-86903-48-4
7. LANIADO, Nessia. *Jak odmalička rozvíjet inteligenci dětí*. Praha: Portál, 2004. 112 s. ISBN 80-7178-870-8
8. MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 4.vyd. Praha: Portál, 2007. 143 s. ISBN 978-80-7367-325-3
9. PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. Praha: Portál, 1999. 164 s. ISBN 80-7178-309-9.
10. RŮŽIČKOVÁ, Dora. *Náměty k práci s dětmi*. 1.vyd. Olomouc: UP Olomouc 2012. 235 s. ISBN 978-80-244-3174-1
11. TOMKOVÁ, Jana. *Učíme v projektech*. 1.vyd. Praha: Portál, 2009. 176 s. ISBN 978-80-7367-527-1

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Schéma Renzulliho koncepce nadání (Sejvalová, 2004a).....	13
Obrázek 2: Schéma Mönksova modelu nadání (Mönks, Ypenburg, 2002).....	14
Obrázek 3: Tangram	69
Obrázek 4: Řešení - šipka.....	69
Obrázek 5: Hrátky se zápalkami a správné řešení úkolu	70
Obrázek 6: Ukradené obrazy Leonarda da Vinci - Mona Lisa	93
Obrázek 7: Ukradené obrazy Leonarda da Vinci - Dáma s hranostajem	94
Obrázek 8: Ukradené obrazy Leonarda da Vinci - Madona s karafiátem	95
Obrázek 9: Kresba gigantického samostřilu na kolech	97
Obrázek 10: Vitruviův muž	97
Obrázek 11: Stroj na čerpání vody pomocí kovářského	97
Obrázek 12: Vlastní podobizna Leonarda da Vinci	97
Obrázek 13: Mapa	101
Obrázek 14: Ukázka šifry s řešením (modrá skupina)	104
Obrázek 15: Šifra (červená skupina).....	105
Obrázek 16: Řešení šifry (červená skupina)	106
Obrázek 17: Šifra (zelená skupina).....	107
Obrázek 18: Řešení šifry (zelená skupina)	108
Obrázek 19: Šifra	110
Obrázek 20: Šifra	110
Obrázek 21: Dramatizace	110
Obrázek 22: Dramatizace	110
Obrázek 23: Dramatizace	110
Obrázek 24: Žáci pozorující dramatizaci spolužáků	110
Obrázek 25: Tangram	111
Obrázek 26: Tangram	111
Obrázek 27: Zápalky	111
Obrázek 28: Zápalky	111
Obrázek 29: Model Eiffelovy věže	111
Obrázek 30: Model Eiffelovy věže	111
Obrázek 31: Návrh vlastního vynálezu	112

Obrázek 32: Návrh vlastního vynálezu	112
---	-----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Disproporce nadaného jedince	18
Tabulka 2: Rozlišení nadaného a bystrého dítěte	45
Tabulka 3: Tabulka se slovy k úkolu Dramatizace	68
Tabulka 4: Tabulky se slovy k úkolu Dramatizace	102

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Ukradené obrazy Leonarda da Vinci

Příloha č. 2: Motivační příběh „Život Leonarda da Vinci“

Příloha č. 3: Obrázky Leonardových studií

Příloha č. 4: Zašifrovaná zpráva

Příloha č. 5: Klíč

Příloha č. 6: Text rozluštěné šifry

Příloha č. 7: Mapa

Příloha č. 8: Tři tabulky se slovy k úkolu dramaturgie

Příloha č. 9: Textový popis ukradených obrazů

Příloha č. 10: Ukázka práce skupin v řešení šifry

Příloha č. 11: Otázky k polostrukturovanému interview

Příloha č. 12: Fotodokumentace

Příloha č. 1: Ukradené obrazy Leonarda da Vinci



Obrázek 6: Ukradené obrazy Leonarda da Vinci - Mona Lisa

(Zdroj: Lukasey, Pečírka, 2005, s.39)



Obrázek 7: Ukradené obrazy Leonarda da Vinci - Dáma s hranostajem

(Zdroj: Lukasey, Pečírka, 2005, s.31)



Obrázek 8: Ukradené obrazy Leonarda da Vinci - Madona s karafiátem

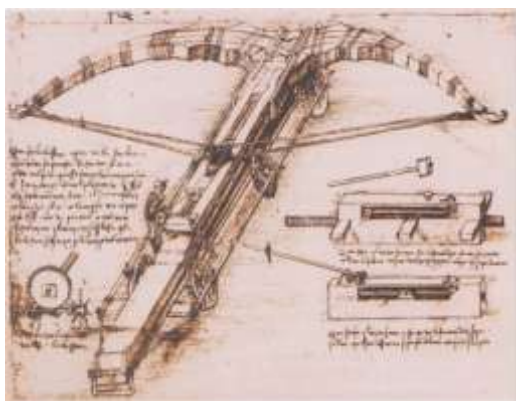
(Zdroj: Lukasey, Pečírka, 2005, s.48)

Příloha č. 2: Motivační příběh: „Život Leonarda da Vinciho“

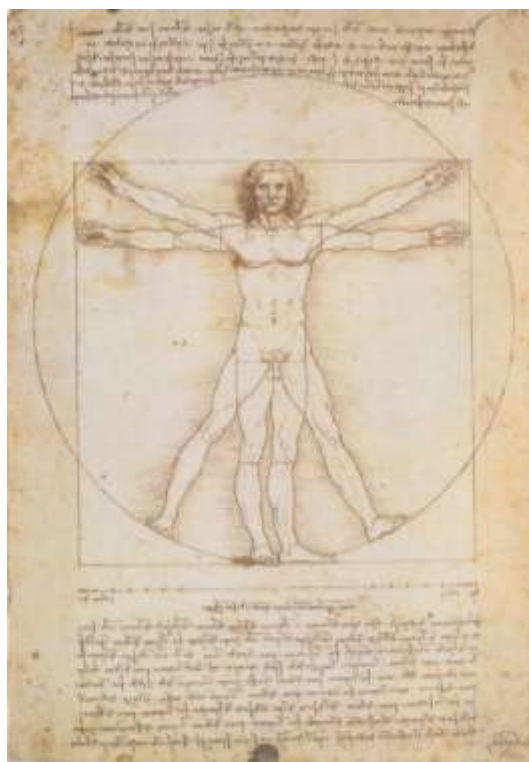
Přeneseme se do 15. století, do malebného městečka Vinci v Itálii, kde se narodil sám velký mistr a umělec Leonardo da Vinci. Jak Leonardovo narození popsal jeho dědeček? ...“ Roku 1452. Dne 15. dubna, v sobotu, o třetí hodině noční, se narodil můj vnuk, syn Sera Piera, mého syna. Dostal jméno Lionardo. Pokřtil ho kněz Piero di Bartolomeo z Vinci.“ Takto zaznamenal Leonardo narození v městečku, které proslavil jeho génius, Leonardův děd Antonio, povoláním notář. Ve Vinci, vzdáleném asi třicet kilometrů od Florencie, žila umělcova rodina, patřící ke střední třídě majitelů půdy, už od 13. století. Leonardo byl nemanželský syn Sera Piera a Cateriny, ženy náležející k nižší společenské vrstvě než Ser Piero. Ve svých písemnostech se Leonardo příliš nezmiňuje ani o svých příbuzných, ani o svém dětství. Podle všeho žil v pěti letech v rodinném domě se svým otcem, který se mezi tím oženil. Co se týče výchovy, Leonardo si následně stěžuje na nedostatek řádného vzdělání a snaží se prohloubit své znalosti latiny a geometrie. Po dědečkově smrti Leonardo následuje svého otce do Florencie, kam se Ser Piero stěhuje. V jeho 15 letech ho otec přihlásil do učení k Verrochioví. Již jako učeň oslňoval svým talentem. Poté z dílny odešel a založil si vlastní dílnu. Následně působil v Miláně u vévody, který mu umožnil navrhovat zbraně, stavět nejrůznější stroje. Leonardo také vytvářel množství studií různých předmětů. Tyto studie zahrnovaly přírodu, létající stroje, geometrie, mechaniku, městské stavby, kanály, kostely, církevní stavby až po pevnosti. Navrhoval také modernější a pokročilejší zbraně, včetně tanků a dalších válečných vozidel, ponorek, kulometů aj. Často svoji práci a črty nedokončil. Cestoval různě po Itálii a pracoval u různých zaměstnavatelů. Posledním jeho mecenášem byl František I., král Francie. Leonardo byl již ke konci života nemocný, dokonce ochrnutý na pravou ruku, přesto vše stále pracoval. Umírá 2. května 1519 v Clouxu ve Francii.

(Jíchová, 2006)

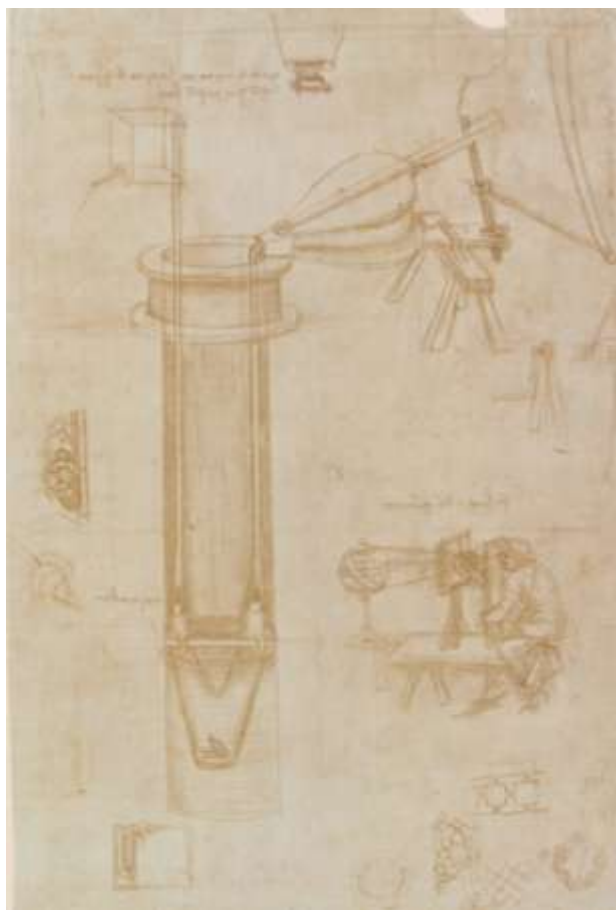
Příloha č. 3: Obrázky Leonardových studií



Obrázek 9: Kresba gigantického samostřihu na kolech
(Zdroj: Lukasey, Pečírka, 2005, s.53)



Obrázek 10: Vitruviův muž
(Zdroj: Jíchová, 2006, s. 81)



Obrázek 11: Stroj na čerpání vody pomocí kovářského měchu
(Zdroj: Jíchová, 2006, s. 78)



Obrázek 12: Vlastní podobizna Leonarda da Vinci
(Zdroj: Jíchová, 2006, s. 87)

Příloha č. 4: Zašifrovaná zpráva

Tuto šifru jsem tu zanechal...ten kdo ji rozluští, posune se o krok k cíli...

Leonardo da Vinci

$\therefore \Phi \rightarrow \alpha \mathfrak{S} \therefore \Psi / \sigma \rightarrow / \Omega \rightarrow \pi \alpha \blacklozenge \mu > \pi / > \blacklozenge / \uparrow \Psi \alpha < \Psi.$

$\therefore \sigma \rightarrow \Phi / \sigma \Omega \blacklozenge \uparrow \alpha \equiv / \Phi \blacklozenge \Omega \subset \downarrow, \sigma \pi \Delta \blacklozenge \downarrow, \blacklozenge \mu \Delta \Psi \Pi \rightarrow \wp \Pi, \uparrow \approx \alpha \spadesuit \Omega$
 $\rightarrow \bullet < \rightarrow, \wp \downarrow \subset \mu \pi > \pi \uparrow \mathfrak{R} > \rightarrow < \therefore \sigma \rightarrow \Phi / \bullet / \pi \phi > \pi \phi \subset / \mu \rightarrow \alpha \rightarrow \bullet \blacklozenge \alpha <$
 $\rightarrow.$

$\alpha \blacklozenge \mu \pi > \Psi \Omega / \therefore \sigma \rightarrow \Phi / \sigma \rightarrow / \uparrow / \blacklozenge \alpha \Delta \Psi \blacklozenge \alpha \mathfrak{S}, \uparrow \rightarrow \sigma \alpha \Psi < \Psi / \wp \pi \phi \Omega \subset$
 $\leftrightarrow / \Phi \mathfrak{R} \sigma \Pi \blacklozenge / \uparrow \Psi \alpha < \Psi. < \rightarrow \Omega \equiv / > \Omega \pi \mathfrak{S} \perp \equiv / \leftrightarrow \Psi \uparrow \pi \Pi / \therefore \sigma \rightarrow \Phi / \wp$
 $\mu \blacklozenge < \pi \uparrow \blacklozenge \Omega / \alpha \blacklozenge / \sigma \uparrow \downarrow \Phi / > \subset \Omega \rightarrow / \blacklozenge / \Pi \rightarrow [/ \phi \approx \Omega \approx / \Phi \downarrow / \Pi \downarrow \Psi / \pi \phi \mu$
 $\blacklozenge \bullet \approx / \mathfrak{S} \wp \mu \blacklozenge > \rightarrow \alpha \approx / \bullet / \wp \blacklozenge \downarrow \Psi \leftrightarrow \sigma \wp \downarrow \perp \pi / \Phi \mathfrak{S} \bullet \rightarrow \blacklozenge / \Omega \pi \mathfrak{S} \uparrow \rightarrow \mu.$
 $\wp \pi \wp \mathfrak{S} \sigma \Pi \rightarrow / \sigma \rightarrow / \therefore \rightarrow, \sigma \wp \pi \Omega \mathfrak{S} / \sigma \rightarrow / \sigma \uparrow \equiv \Phi \Psi / \wp \blacklozenge \Phi \blacklozenge \mu \spadesuit > \approx /$
 $\alpha \blacklozenge \therefore \subset \Pi / \blacklozenge / \uparrow \mu \spadesuit \Pi \Psi \Pi / \bullet \wp \mathfrak{R} \Pi.$

$\Phi \blacklozenge \wp \blacklozenge / < \rightarrow \sigma \Pi \approx / \sigma \rightarrow / \sigma \wp \mu \equiv \uparrow \spadesuit / \alpha \mathfrak{R} \wp > \rightarrow / \uparrow \rightarrow / \uparrow \blacklozenge \mathfrak{S} \subset / \Pi \downarrow \subset$
 $> \mathfrak{R}!$

$\Omega \rightarrow \pi \alpha \blacklozenge \mu > \pi$

Příloha č. 5: Klíč

ΚΛÍČ

A	B	C	Č	D	Ď	E	F	G	H
◆	φ	<]	>	[→	λ	ε	⊥
CH	I	J	K	L	M	N	Ň	O	P
Δ	Ψ	∴	∅	Ω	Φ	α	χ	π	ω
Q	R	Ř	S	Š	T	Ť	U	V	W
♣	μ	↙	σ	ℵ	Π	∞	ℑ	↑↑	□
X	Y	Z	Ž	Á	É	Ě	Í	Ý	
⇒	≈	•	↔	♠	↓	ℝ	⊂	≡	

Příloha č. 6: Text rozluštěné šifry

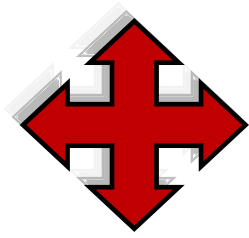
„Jmenuji se Leonardo da Vinci.

Jsem slavný malíř, sochař, architekt, vynálezce, přírodovědec. Jsem z období renesance. Narodil jsem se v Anchianu, vesnici poblíž města Vinci. Celý dlouhý život jsem pracoval na svém díle a teď byly mé tři obrazy ukradeny z pařížského muzea Louver. Pokuste se je, spolu se svými kamarády najít a vrátit zpět.“

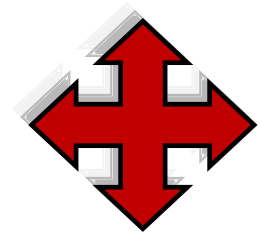
Mapa cesty se skrývá někde ve vaší třídě!

LEONARDO

Příloha č. 7: Mapa



Mapa vaší cesty



Obrázek 13: Mapa

(Zdroj: <http://www.embraceparis.com/images/carte-paris2.gif>)

Příloha č. 8: Tři tabulky se slovy k úkolu dramatinizace

Tabulka 4: Tabulky se slovy k úkolu Dramatinizace

Leonardo	květina	štetec
Mona Lisa	židle	housle
dalekohled	kočka	bota
žena	umělec	voda
kartáček	traktor	slon
Leonardo	květina	štetec
Mona Lisa	židle	housle
dalekohled	kočka	bota
žena	umělec	voda
kartáček	traktor	slon
Leonardo	květina	štetec
Mona Lisa	židle	housle
dalekohled	kočka	bota
žena	umělec	voda
kartáček	traktor	slon

Příloha č. 9: Textový popis ukradených obrazů

Mona Lisa (Gioconda), (1503-1506)

Údajný portrét manželky florentského obchodníka s hedvábím Francesca del Giocondo. Někteří badatelé tvrdí, že obraz je ve skutečnosti Leonardovým autoportrétem v ženské podobě.

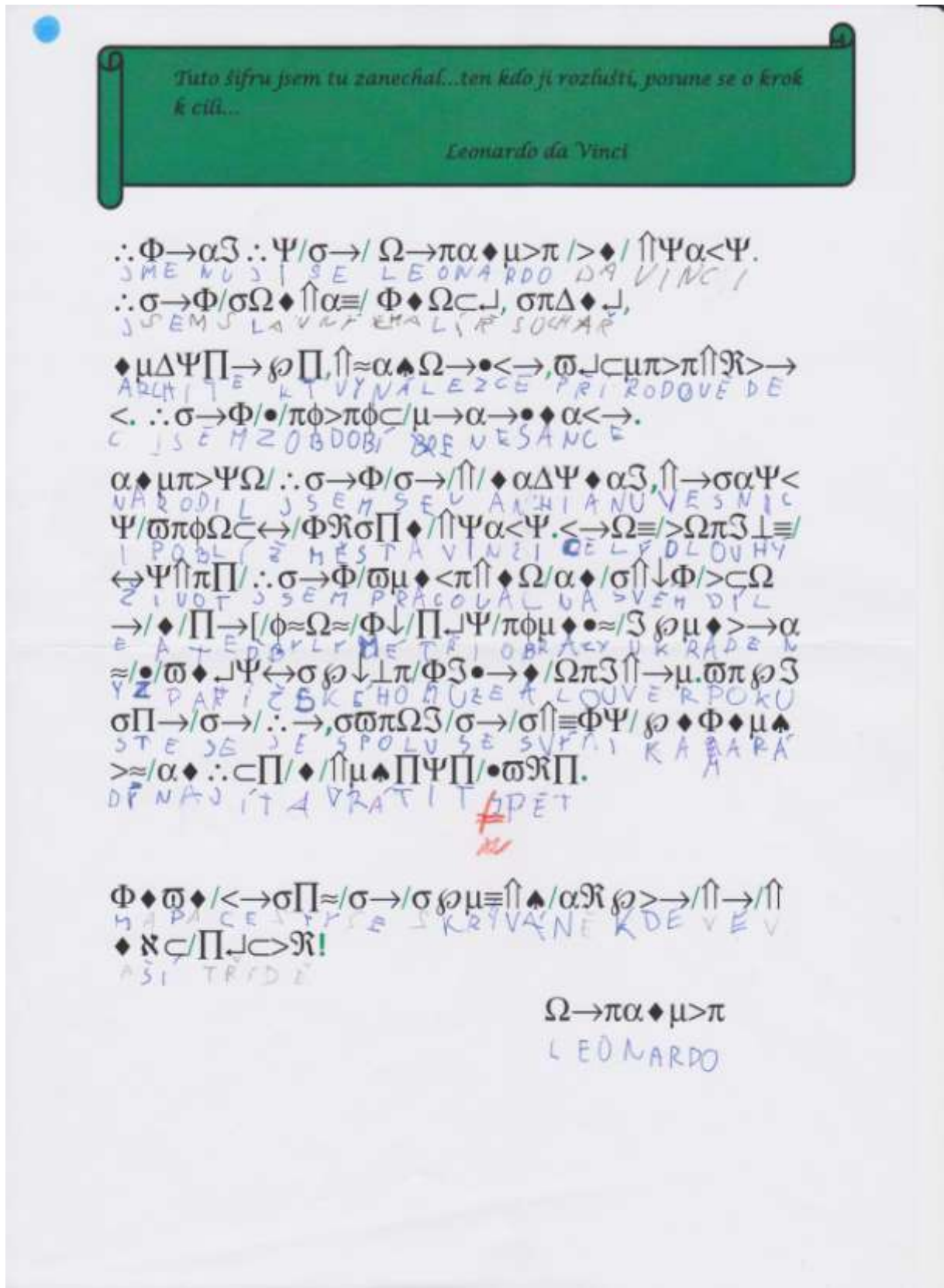
Dáma s hranostajem (asi 1485)

Deska, na níž je vyobrazena Cecilia Galleraniová, která byla od roku 1481 Lodovikovou milenkou.

Madona s karafiátem (asi 1475)

Leonardův obraz s dosud zřetelným Verrocchiovým vlivem. Dříve byl připisován Verrocchiově nebo Lorenzovi di Credi.

Příloha č. 10: Ukázka práce skupin v řešení šifry



Obrázek 14: Ukázka šifry s řešením (modrá skupina)

Tuto šifru jsem tu zanechal... ten kdo ji rozluští, posune se o krok k cíli...

Leonardo da Vinci

Σ Μ Ε Ν Ο Ι Σ Ε Λ Ε Ο Ν Α Ρ Δ Ο Δ Α Β Ι Ν Κ Ι
∴ Φ → α Σ ∴ Ψ / σ → / Ω → π α ♦ μ > π / > ♦ / ∩ Ψ α < Ψ .
Σ Ε Η Σ Λ Α Κ Ν Υ Μ Α Λ Ι Γ Ρ Σ Ο Υ Λ Ρ
∴ σ → Φ / σ Ω ♦ ∩ α ≡ / Φ ♦ Ω < ∟ , σ π Δ ♦ ∟ ,
Α Ρ Χ Ι Τ Ε Κ Τ Υ Ν Α Λ Ε Ζ Ε Ρ Ρ Ι Ρ Ο Δ Ο Υ Ε Ψ Ε
♦ μ Δ Ψ Π → ρ Π , ∩ = α ♠ Ω → • < → , ω ∟ < μ π > π ∩ ρ > →
Σ Σ Ε Η Λ Ο Β Ο Β Ι Γ Α Ε Μ Ε Ζ Α Ν Κ Ε
< ∴ σ → Φ / • / π φ > π φ < / μ → α → • ♦ α < → .
Ν Α Ρ Δ Ο Δ Α Β Ι Ν Κ Ι Σ Ε Λ Ε Ο Ν Α Ρ Δ Ο Δ Α Β Ι Ν Κ Ι
α ♦ μ π > Ψ Ω / ∴ σ → Φ / σ → / ∩ / ♦ α Δ Ψ ♦ α Σ , ∩ → σ α Ψ <
Ψ / ω π φ Ω < ↔ / Φ ρ σ Π ♦ / ∩ Ψ α < Ψ . < → Ω ≡ / > Ω π Σ ∟ ≡ /
↔ Ψ ∩ π Π / ∴ σ → Φ / ω μ ♦ < π ∩ ♦ Ω / α ♦ / σ ∩ ∟ Φ / > < Ω
→ / ♦ / Π → [/ φ = Ω = / Φ ∟ / Π ∟ Ψ / π φ μ ♦ • = / Σ ρ μ ♦ > → α
≡ / • / ω ♦ ∟ Ψ ↔ σ ρ ∟ ∟ π / Φ Σ • → ♦ / Ω π Σ ∩ → μ . ω π ρ Σ
Σ Ε Η Σ Λ Ε Ζ Ε Ρ Ρ Ι Ρ Ο Δ Ο Υ Ε Ψ Ε ∟ Ψ Μ . Κ Α Υ Α Ρ Κ
σ Π → / σ → / ∴ → , σ ω π Ω Σ / σ → / σ ∩ ≡ Φ Ψ / ρ ♦ Φ ♦ μ ♠
Δ Υ Ν Α Μ Ι Σ Α Κ Ρ Α Τ Ι Τ Ζ Ε Ε Τ
> = / α ♦ ∴ < Π / ♦ / ∩ μ ♠ Π Ψ Π / • ω ρ Π .

Π Α Ρ Α Σ Ε Ψ Τ Υ Σ Ε Σ Κ Ρ Υ Ψ Ν Ε Κ Δ Ε Ψ Ε Ψ
Φ ♦ ω ♦ / < → σ Π = / σ → / σ ρ μ ≡ ∩ ♠ / α ρ ρ > → / ∩ → / ∩
Α Σ Ι Γ Α Γ Ε
♦ Ν < / Π ∟ > ρ !

Ω → π α ♦ μ > π
L E O N A R D O

Obrázek 15: Šifra (červená skupina)

$\therefore = J$ $\theta = \theta$ $\wp = K$
 $\Phi = M$ $\Theta = Z$ $\lambda = F$
 $\& = N$ $\downarrow = E$
 $\exists = V$ $\bullet = Z$
 $\Psi = I$ $\mathcal{R} = E$
 $\rightarrow = E$ $\boxplus = X$
 $\sigma = J$ $\downarrow = \checkmark$
 $\Pi = T$ $< = C$
 $\exists = E$ $\times =$
 $\Delta = (H)$ $> = D$
 $\uparrow = V$ $C = I$
 $\square = W$ $\mathcal{RS} = J$
 $\wp = \theta$ $\downarrow = E$
 $\diamond = A$
 $\times = \frac{u}{i}$
 $\equiv = \checkmark$
 $\chi = N$
 $L = A$
 $\omega = A$
 $\pi = 0$
 $P = K$
 $\approx = Y$
 $\omega = P$
 $\lrcorner = \theta$
 $\lrcorner = \theta$

Obrázek 16: Řešení šifry (červená skupina)

Tuto šifru jsem tu zanechal...ten kdo ji rozluští, posune se o krok k cíli...

Leonardo da Vinci

$\therefore \Phi \rightarrow \alpha \mathfrak{S} \therefore \Psi / \sigma \rightarrow / \Omega \rightarrow \pi \alpha \diamond \mu > \pi / > \diamond / \uparrow \Psi \alpha < \Psi$.

$\therefore \sigma \rightarrow \Phi / \sigma \Omega \diamond \uparrow \alpha \equiv / \Phi \diamond \Omega \subset \perp, \sigma \pi \Delta \diamond \perp,$

$\diamond \mu \Delta \Psi \Pi \rightarrow \wp \Pi, \uparrow \approx \alpha \spadesuit \Omega \rightarrow \bullet < \rightarrow, \wp \perp \subset \mu \pi > \pi \uparrow \mathfrak{R} > \rightarrow$

$< \therefore \sigma \rightarrow \Phi / \bullet / \pi \phi > \pi \phi \subset / \mu \rightarrow \alpha \rightarrow \bullet \diamond \alpha < \rightarrow.$

$\alpha \diamond \mu \pi > \Psi \Omega / \therefore \sigma \rightarrow \Phi / \sigma \rightarrow / \uparrow / \diamond \alpha \Delta \Psi \diamond \alpha \mathfrak{S}, \uparrow \rightarrow \sigma \alpha \Psi <$

$\Psi / \wp \pi \phi \Omega \subset \leftrightarrow / \Phi \mathfrak{R} \sigma \Pi \diamond / \uparrow \Psi \alpha < \Psi. < \rightarrow \Omega \equiv / > \Omega \pi \mathfrak{S} \perp \equiv /$

$\leftrightarrow \Psi \uparrow \pi \Pi / \therefore \sigma \rightarrow \Phi / \wp \mu \diamond < \pi \uparrow \diamond \Omega / \alpha \diamond / \sigma \uparrow \downarrow \Phi / > \subset \Omega$

$\rightarrow / \diamond / \Pi \rightarrow [/ \phi \approx \Omega \approx / \Phi \downarrow / \Pi \perp \Psi / \pi \phi \mu \diamond \bullet \approx / \mathfrak{S} \wp \mu \diamond > \rightarrow \alpha$

$\approx / \bullet / \wp \diamond \perp \Psi \leftrightarrow \sigma \wp \downarrow \perp \pi / \Phi \mathfrak{S} \bullet \rightarrow \diamond / \Omega \pi \mathfrak{S} \uparrow \rightarrow \mu. \wp \pi \wp \mathfrak{S}$

$\sigma \Pi \rightarrow / \sigma \rightarrow / \therefore \rightarrow, \sigma \wp \pi \Omega \mathfrak{S} / \sigma \rightarrow / \sigma \uparrow \equiv \Phi \Psi / \wp \diamond \Phi \diamond \mu \spadesuit$

$> \approx / \alpha \diamond \therefore \subset \Pi / \diamond / \uparrow \mu \spadesuit \Pi \Psi \Pi / \bullet \wp \mathfrak{R} \Pi.$

$\Phi \diamond \wp \diamond / < \rightarrow \sigma \Pi \approx / \sigma \rightarrow / \sigma \wp \mu \equiv \uparrow \spadesuit / \alpha \mathfrak{R} \wp > \rightarrow / \uparrow \rightarrow / \uparrow$
 $\diamond \mathfrak{N} \subset / \Pi \perp \subset \mathfrak{R}!$

LEONARDO
 $\Omega \rightarrow \pi \alpha \diamond \mu > \pi$

Handwritten cipher key and symbols:

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	CH	N
◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆
◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆

Obrázek 17: Šifra (zelená skupina)

JMENUJI SE LEONARDO DA VINCI.
JSEM SLAVNÝ MALÍŘ, SOCHAŘ, ARCHITEKT,
VYNALEZCE, PŘÍRODOVĚDEC, JSEM Z OBDOBÍ RENESANCE.
NARODIL JSEM V ANCHI ANU, VESNICE POBLÍŽ
MĚSTA VINCI. CELÝ DLOUHÝ ŽIVOT JSEM
PRACOVAL NA SVĚM DÍLE A TEĎ BYLY MÉ TŘI
OBRAZY UKRADENY Z PAŘÍŽSKÉHO MUZEA LOUVRE.
POKUSTE SE JE, SPOLU SE SVÝMI KAMARÁDY NAJÍT
A VRÁTIT ZPĚT.
MAPA CESTY SE SKRÝVÁ NĚKDE VE VAŠÍ TRŽIDĚ

LEONARDO

Obrázek 18: Řešení šifry (zelená skupina)

Příloha č. 11: Otázky k polostrukturovanému interview

- Líbil se Ti obsah a téma projektu?
- Co se Ti na projektu líbilo?
- Která činnost se Ti líbila nejvíce? (zašifrovaná zpráva, hledání mapy, dramatizace, Tangram, zápalky, modelování, studie vynálezu, hra „Létající koberec“, závěrečné skládání obrazu)?
- Co se Ti na projektu nelíbilo vůbec, co Tě nebavilo?
- Co v projektu chybělo? (více informací, jiné činnosti)?
- Chybělo Ti v projektu více teoretických poznatků, nebo byly informace dostačující?
- Informace o Leonardu da Vincim byly dostačující a zábavné?
- Bavila Tě více aktivní část programu nebo klidnější část?
- Pracuješ raději v lavici, u tabule, v prostoru třídy, na koberci, v tělocvičně nebo venku?
- Pracovalo se Ti dobře ve skupině nebo by si raději příště pracoval sám?
- Pracovalo se Ti dobře ve Tvé skupině?

Příloha č. 12: Fotodokumentace



Obrázek 19: Šifra



Obrázek 20: Šifra



Obrázek 21: Dramatizace



Obrázek 22: Dramatizace



Obrázek 23: Dramatizace



Obrázek 24: Žáci pozorující dramatizaci spolužáků



Obrázek 25: Tangram



Obrázek 26: Tangram



Obrázek 27: Zápalky



Obrázek 28: Zápalky



Obrázek 29: Model Eiffelovy věže



Obrázek 30: Model Eiffelovy věže



Obrázek 31: Návrh vlastního vynálezu



Obrázek 32: Návrh vlastního vynálezu



Obrázek 33: Létající koberec



Obrázek 34: Létající koberec



Obrázek 35: Skládání obrazů



Obrázek 36: Skládání obrazů