

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**  
**Pedagogická fakulta**

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Olomouc 2015**

**Lucie Byrtusová, DiS.**

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
Ústav pedagogiky a sociálních studií

Lucie Byrtusová, DiS.

III. ročník – kombinovaná forma

Obor: Speciální pedagogika pro 2. st. ZŠ a SŠ + Přírodopis se  
zaměřením na vzdělávání

**SPECIFIKA KOMUNIKACE S NADANÝMI ŽÁKY**

Bakalářská práce

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

Olomouc

2015

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci 13.6.2015

.....

## **Poděkování**

Děkuji všem, kdo mi pomohli vypracovat tuto bakalářskou práci. Především paní PaedDr. Aleně Jůvové, Ph.D. za odborné vedení bakalářské práce, připomínky a čas. Dále děkuji pedagogům za vyplnění dotazníku pro praktickou část a rodině za podporu, kterou mi poskytovala po celou dobu studia.

# OBSAH

ÚVOD .....	7
1 Nadání .....	9
1.1 Definice nadání .....	9
1.2 Druhy nadání .....	10
1.3 Charakteristika nadaných žáků a jejich vliv na výuku .....	11
1.4 Identifikace nadaných žáků .....	13
1.4.1 Metody identifikace nadaných dětí .....	14
2 Inteligence .....	17
2.1 Definice inteligence .....	17
2.2 Měření inteligence .....	17
2.3 Testy inteligence .....	20
2.4 Druhy inteligence .....	22
3 Komunikace .....	25
3.1 Verbální komunikace .....	25
3.2 Neverbální komunikace .....	26
3.3 Pedagogická komunikace .....	27
3.4 Nadané děti a komunikace .....	29
3.4.1 Jazyková inteligence .....	29
3.4.2 Pravidla komunikace s nadanými dětmi předškolního věku .....	31
3.4.3 Rozvoj řeči .....	32
3.4.4 Specifika komunikace s nadanými žáky .....	33
4 Praktická část .....	35
4.1. Cíle a hypotézy .....	35
4.2 Metoda průzkumného šetření a výzkumná skupina .....	35
4.3 Analýza výzkumu šetření a stanovených hypotéz .....	36
4.4 Shrnutí empirické části .....	55

ZÁVĚR .....	58
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....	60
INTERNETOVÉ ZDROJE .....	62
SEZNAM PŘÍLOH.....	63

# ÚVOD

Když se mě rodina a známí ptali na téma bakalářské práce, tak mi po mé odpovědi většina hned položila otázku, kdo to ti nadaní žáci vlastně jsou. Je pravda, že i já jsem o nich před studiem vysoké školy věděla jen velmi málo. Přitom pro celou společnost je vzdělávání těchto dětí velice důležité a přínosné. Spousta doktorů, vědců a významných osobností patřila právě k nadaným dětem. Pojem nadané dítě a jeho možnosti vzdělávání vysvětluje legislativa. V současné době se v České republice věnuje nadaným žákům zákon č. 561/2004 Sb. (Školský zákon) a 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). Z toho vyplývá, že žáci mají ve vzdělávání nárok na speciální přístup, kde je zohledňováno jejich nadání.

Ti, kteří už o nadaných dětech někdy slyšeli, si často myslí, že mít doma nadané dítě je vlastně taková výhra. Přiznám se, že jsem kdysi patřila k nim. Jejich schopnosti totiž spojujeme především se školní úspěšností, že se dětem daří ve všech školních oblastech, nemusí vynaložit příliš velkou snahu při učení, atd. Srovnáváme je totiž s běžnými dětmi a spousta rodičů si jistě vzpomene, jak se svými dětmi trávili dlouhé večery, kdy společně dokola opakovali vyjmenovaná slova nebo se jim snažili vysvětlit slovní úlohy. Tyto starosti nám možná s nadanými dětmi odpadnou, i když ani to nemusí být pravidlem. Existují různé typy nadání, každé dítě může mít výjimečné schopnosti v některých oblastech a zároveň zaostávat v oblasti jiné. Vyniknou nad ostatními, ale zároveň mají i své specifické problémy, které si však uvědomíme až v momentě, kdy se s nějakým nadaným dítětem setkáme. V této práci se zaměřím na specifika v komunikaci s nadanými žáky.

Mezi cíle mé bakalářské práce patří nejen to, čím se vyznačuje komunikace s nadanými žáky oproti žákům běžným, ale také jak ovlivňují nadaní žáci pedagogickou komunikaci v klasické třídě a jestli jejich přítomnost může být přínosem pro žáky běžné.

Práce bude rozdělena na dvě části – na část teoretickou a na praktickou část. Teorie bude sepsána dle odporných publikací a seznámí nás blíže s nadanými žáky. K tomuto tématu neodmyslitelně patří také inteligence, které bude věnována celá kapitola a třetí kapitolu bude tvořit komunikace. Nejdůležitějším cílem teoretické části je vyhledat v dostupné literatuře, čím se vyznačuje komunikace s nadanými žáky.

Praktická část navazuje na teoretickou a jejím cílem je zjištění specifík komunikace s nadanými žáky z pohledu učitele. Na začátku bude stanoveno několik průzkumných otázek a cíle empirické práce, a to čím se odlišuje komunikace učitele s nadaným žákem oproti komunikaci s žákem běžným a jak ovlivňuje přítomnost nadaného žáka v běžné třídě pedagogickou komunikaci. Potřebné údaje budou zjištěny pomocí kvantitativního dotazníku, který sama vytvořím a zašlu pomocí elektronické pošty jednotlivým vyučujícím.

Věřím, že najdu odpověď na všechny své otázky a práce bude užitečná pro další studenty, zabývající se touto problematikou, nebo pro začínající učitele a ostatní, kteří se chtějí o nadaných žácích a komunikaci s nimi dozvědět více informací.



# 1 Nadání

## 1.1 Definice nadání

Neexistuje jednotná definice nadání. Jsou vymezeny v užším či širším slova smyslu s různým chápáním samotného pojmu nadání. Prakticky pro téměř všechny definice platí, že není stanovena přesná hranice, kdy už je jedinec nadaný a kdy ještě ne (Jurášková, 2006, str. 12). Každý z autorů pohlíží na nadání z jiné stránky, uvedu několik z nich.

*„Nadání je intuitivně nejčastěji chápáno jako dar, který umožňuje člověku přesahovat výkony většiny ostatních, který umožňuje vyniknout, aniž to nadaného jedince stojí neobvykle velké úsilí”* (Havigerová, 2011, str. 14).

Výkladový slovník z pedagogiky (Kolář, 2012, str. 80) definuje nadání jako: *„Souhrn schopností člověka pro výkony v určitých fyzických nebo intelektuálních a tvůrčích projevech, které se jeví jako výjimečné, nadprůměrné v dané populaci a v určité oblasti činností.”* Nadaný člověk projevuje nadprůměrné schopnosti, které jsou podpořené také výrazným zájmem a vyžaduje specifickou péči, aby mohl optimálně rozvíjet svoje předpoklady v dané oblasti.

Havigerová (2011, str. 18) uvádí, že *„míra nadání se v průběhu života mění, za příznivých podmínek se může rozvinout, za nepříznivých okolností může "zakrnět", zvláště pokud se promešká tzv. senzitivní období (viz tzv. vlčí děti). Nadání je dynamické. Cílem je, aby se nadání trvale projevovalo ve své maximální možné míře.”*

Nadání bývá často chápáno jako potenciál (např. schopnosti, motivace, vlastnosti) k určité činnosti podmiňující mimořádný výkon (výsledek, produkt činnosti). Také se setkáváme s chápáním nadání ve smyslu potenciálu pro učení, kdy bereme zřetel především na rychlost učení.

Dle Hříbkové (2009, str. 43) nejasnosti při vymezení nadání a používání základních termínů většinou spočívají právě v odlišnostech chápání potenciálu, jeho vztahu k výkonu a v používání různých kritérií při posuzování nadání.

Každý jedinec nemusí být nadaný všestranně, nadání může být pouze specializované v jedné oblasti nebo kombinované. Také se stává, že žák může mít vysoké schopnosti v jedné oblasti, ale zároveň se mu v oblasti jiné „nedostává”, např. rozumově nadané děti s dyslexií. Takoví se označují jako žáci s tzv. dvojí výjimečností (Havigerová, 2011, str. 29).

Při definování nadání nejčastěji narazíme na dva pojmy spojené se schopnostmi – **nadání** a **talent**. Někteří autoři je považují za synonyma, jiní mezi těmito pojmy diferencují. Někteří za nadání považují spíše všeobecné intelektové předpoklady, talent potom za předpoklad pro jednu nebo málo oblastí (Jurášková, 2006, str. 10).

Montgomeryová (2008, str. 86) talent definuje jako „*obor nebo specifické nadání, jak je vidíme ve výtvarném umění, hudbě, vědě, baletu, šachové hře nebo matematice. Typické je, že jedinec zpravidla má velké schopnosti nebo velmi záhy rozvinutý talent v určité oblasti a současně zdánlivě běžné schopnosti v ostatních oborech.*”

Ve Výkladovém slovníku z pedagogiky (Kolář, 2012, str. 146) se za talent považuje: „*Zvláště vysoký až zcela výjimečný stupeň schopností či nadání.*”

## 1.2 Druhy nadání

Nadání bylo dlouhou dobu tradičně spojováno s inteligencí (vysokým IQ). V dnešní době je pojímáno jako komplex charakteristik osobnosti. Řadíme mezi ně např. **kognitivní procesy** (intelekt, vnímání, tvořivost), **zvláštní rysy chování** (vytrvalost, píle), **vysoká motivace** a **sebehodnocení** (Gillernová, 2000, str. 33).

Nadání můžeme rozdělit do těchto oblastí podle druhu lidské činnosti:

- **Intelektové nadání**

Zahrnuje nadprůměrné intelektové schopnosti.

- **Akademické nadání**

Vysoké schopnosti v některé akademické oblasti. U dětí zahrnují většinou některé ze školských předmětů, např. matematika, jazyky, přírodní vědy.

- **Tvořivé nadání**

Vysoké schopnosti v oblasti tvořivé produkce.

- **Vůdčí nadání**

Dle Khateny (in Jurášková, 2006, str. 21) jsou to vysoké schopnosti k řízení a reprezentaci lidí a iniciování událostí a situací ve prospěch ostatních.

- **Umělecké nadání**

Vysoké schopnosti např. ve výtvarném umění nebo dramatickém umění, hudbě, tanci.

Dále existují i další druhy nadání, např. atletické, sportovní či praktické zejména pro manuální oblast (kuchař). Některé druhy nadání můžeme členit na užší okruhy dle oblasti, ve které se nadání projevuje, např. nadání pro vytrvalostní běh, hra na kytaru, na matematiku (můžou se také sloučit jako kombinované, vícenásobné nadání).

Pro identifikaci intelektového, akademického a tvořivého druhu nadání můžeme využít psychometrické nástroje. Obtížné je určení vůdčího nadání, které nesouvisí pouze se schopnostmi jedince, ale také se sociálním prostředím, ve kterém se aktuálně pohybuje. Umělecké nadání (podobně jako sportovní nadání) se identifikuje na výkonné úrovni a posuzuje se profesionály (Jurášková, 2006, str. 21, 22).

Hříbková (2009, str. 48) používá odlišné klasifikace nadání:

**a) Horizontální klasifikace**

Členění nadání dle druhů činnosti, ve kterých se nadání projevuje. Patří sem nadání hudební, výtvarné, jazykové, matematické, sportovní, atd. Každé můžeme dále rozdělit, např. hudební nadání lze rozčlenit na interpretační a skladatelské.

**b) Vertikální klasifikace**

Rozlišení nadání dle stupně aktualizace. Člení se na latentní (potenciální) a manifestované (aktuální). Potenciální nadání zahrnuje možnosti, kterých žák dosáhne při vhodných podmínkách v budoucnosti. Aktuální potom znamená výkony a projevy, které žák podává v současné době. Přechod od potenciálního nadání k aktuálnímu ovlivňují sociální podmínky, aktivita osobnosti a učení. Dochází ke zdokonalení stávající činnosti a k rozvoji dalších zájmů a nadání.

### **1.3 Charakteristika nadaných žáků a jejich vliv na výuku**

Projevy nadaných žáků ovlivňují výuku pozitivně i negativně. Učitel by si jich měl být vědom již při přípravě na výuku, pozitivní využít ve prospěch celé třídy a ty negativní co nejvíce tlumit. V porovnání se svými vrstevníky jsou nadaní žáci vnímáni jako šikovnější a schopnější. V některých projevech se nápadně liší už v raném věku. Vysokou úroveň činnosti vykazují v celém spektru dovedností nebo jen ve vybrané oblasti. Každé nadané dítě je jedinečné, můžeme však vymezit několik projevů, které jsou charakteristické pro většinu těchto žáků.

### K charakteristikám nadaných dětí patří:

- Schopnost dlouhodobého a záměrného soustředění.
- Dávají přednost složitosti. Mají tendenci dělat i úkoly a hry složitějšími, aby byly zajímavější.
- Mají vynikající paměť a efektivně využívají všech informací.
- Rychlé a pružné myšlení.
- Mohou déle plánovat, ale pak se rychle rozhodují.
- Uvědomují si a přijímají jiné způsoby učení a řešení problémů.
- Učivo zvládají za kratší čas než jejich spolužáci.
- Potřebují neustále nové informace.
- Mají spoustu zájmů (Věchtová, 2013, str. 90).

Na druhou stranu se najde i spousta nevýhodných projevů. Neradi opakují a procvičují to, co již mají zvládnuté a často dělají chyby v jednoduchých úkolech a ty těžší naopak zvládají lehce. Jsou perfekcionisty nejen k sobě, ale také k ostatním a k nedokonalostem jsou značně netolerantní, v činnostech, které je zajímají, mají jasnou představu o ideálním výsledku. Někteří žáci se neumějí učit a nemají zafixované potřebné studijní návyky. Na základní škole nemusejí vynaložit příliš velké úsilí, aby učivo zvládli. V pozdějším věku (např. na střední škole) se mohou objevit problémy vyplývající z toho, že si nevytvořili žádné studijní návyky, jelikož se dosud učit nepotřebovali (Hříbková, 2007, str. 29). Tudiž ve vyučovacích předmětech, kde nedosahují nadprůměrných výkonů brzy ztrácí motivaci tyto předměty studovat. Problémy se vyskytují také v sociální oblasti. Sklony mívají spíše k introverzi a setkáváme se s izolací dítěte, ale mohou zaujímat také pozici dominantní. Jestliže se ve třídě nevyužívá jeho intelektová kapacita, dítě se nudí a je demotivované, může se začít chovat dominantně až agresivně (Hříbková, 2007, str. 30). Většinou neradi pracují ve skupině, protože mívají problémy s komunikací s vrstevníky. Nevyhovuje jim jejich tempo práce a společná práce s ostatními spolužáky jim nepřináší nic nového, proto častěji vyhledávají samostatnou práci. Ani kolektiv nemusí nadaného žáka kvůli jeho odlišnosti přijmout, a tak se někdy nadaní žáci bojí projevit své schopnosti, aby je spolužáci ze svého kolektivu nevyloučili. V období puberty může vzrůstat potřeba přizpůsobit se spolužákům, a tím vznikne riziko nedostatečného rozvoje potenciálu.

Problémy mají nadaní žáci také v emocionální oblasti. Jsou k sobě obvykle velmi sebekritičtí nebo mají chybné sebepojetí. Jsou velmi citliví, vznětliví, mívají velký smysl pro

spravedlnost. Tyto projevy způsobují konflikty se spolužáky nebo učiteli, občas se těžce přizpůsobují autoritě (Janda, Štáva, Věchtová, 2013, str. 56, 57).

## 1.4 Identifikace nadaných žáků

Rozdílně se posuzuje nadání dětí předškolního věku, jiné postupy a používají u žáků na základních a středních školách a u dospělých. Jiné nástroje používá školní psycholog a jiné učitel, který posuzuje žáky přímo během vyučování. Při identifikaci a vzdělávání nadaných učitel spolupracuje s výchovným poradcem školy, s rodiči, školním psychologem a dalšími zainteresovanými osobami.

Proces identifikace nadaných žáků se skládá z několika etap. Nejprve určitá osoba (rodič, učitel, spolužák) nominuje k pozorování dítě, o kterém se domnívá, že projevuje výjimečné nadání. Následuje fáze hromadného zjišťování schopností žáků s pomocí různých dotazníků, behaviorálních škál nebo screeningových testů. Další fáze se probíhá ve školském poradenském zařízení, kde se posuzují psychologické a speciálně pedagogické schopnosti. V poslední fázi odborníci doporučují změny v učivu, vybírají vhodnou zájmovou činnost nebo navrhnou individuální vzdělávací plán (Věchtová, 2013, str. 94, 95).

Čím je dítě mladší, tím je identifikace nadání náročnější. Nemůžeme použít klasické testování jako u starších jedinců a během svého krátkého období života neprojevuje dostatek výkonných charakteristik. Zároveň je ale důležité, aby se dítě zařadilo co nejdříve do speciálního vzdělávacího programu vzhledem k jeho vzdělávacím potřebám, aby byla edukace co nejefektivnější.

Při identifikaci se mohou vyskytnout určité nepřesnosti a chyby. Porterová (in Jurášková, 2006, str. 38) rozděluje dva typy chyb:

- **Pozitivní chyba** – identifikujeme u dítěte nadání, ale ve skutečnosti nadané není (tzv. neúčinná identifikace).
- **Negativní chyba** – identifikace nerozpozná nadané dítě (tzv. neefektivní identifikace).

Aby se tyto omyly minimalizovaly, doporučuje se použít během identifikačního procesu více jiných metod a měření, které můžeme rozdělit na:

- **Kriteriální** – zjišťují, zda se dítěte manifestují určité projevy, které by mohly souviset s nadáním.
- **Normativní** – potenciálně nadané dítě se porovnává s běžnou populací.

### **1.4.1 Metody identifikace nadaných dětí**

Fořtík a Fořtíková (2007, str. 28) rozdělují metody měření schopností na metody objektivní a subjektivní. Objektivní zahrnují standardizované testy či metody, k jejich využívání je většinou zapotřebí odborníků. Do subjektivních metod patří posudky osob, které dítě dobře znají, např. učitelé, rodiče, spolužáci, sourozenci, atd.

#### **Objektivní metody**

##### **a) Standardizované IQ testy**

IQ testy patří mezi jedny z nejdůležitějších nástrojů identifikace nadání. Jejich používání však přináší specifické problémy. Psychologové mají exkluzivní právo na jejich používání a učitelé je většinou nemohou sami aplikovat u studentů a interpretovat zjištěné výsledky. Také je problematická spolupráce pedagogické a psychologické veřejnosti (Fořtík, Fořtíková, 2007, str. 28). V naší republice psychologové nejčastěji využívají Wechslerův WISC III a Amthauerův TSI. V testech se uplatňují různé strategie myšlení (představivost, abstrakce, analogie, generalizace, atd.). Testy poskytují informace o jednotlivých specifických schopnostech dítěte, jejich pozornost, paměť, představivost, atd. (Věchtová, 2013, str. 95).

##### **b) Standardizované testy výkonu**

Při měření nadání se nestačí spoléhat pouze na oblast intelektu. Mezi normované psychologické a pedagogické testy patří také testy výkonu. Patří sem např. metody měření různých schopností a znalostí. Mimo testů se k měření výkonu využívají také dotazníky a posuzovací škály. Také je potřeba se při diagnostice zaměřit na oblast koncentrace pozornosti, motivace k učení, diagnostiku stylů učení, na sociální zralost dítěte, aj.

##### **c) Didaktické testy**

Tyto testy využívají ve větší míře spíše pedagogové v zahraničí než u nás. Nejedná se o běžné testy, které žáci ve škole dostávají v jednotlivých předmětech. Charakteristická je širší využitelnost a na jejich základě se dají porovnávat výsledky dětí z jednotlivých škol. Jako příklad můžeme uvést výstupní test znalostí a dovedností: testování z matematiky pro 3. třídu. Test může využít učitel kterékoliv základní školy a ověřit svoje žáky, zda zvládli učivo 3. ročníku. Patří sem také státní maturita.

#### **d) Testy kreativity**

Standardizované testy tvořivosti využívají psychologové a v upravené podobě také učitelé. Ukazují a posuzují originalitu, úroveň a rozmanitost nápadů a celkové zpracování, popisují divergentní myšlení (Fořtík, Fořtíková, 2007, str. 28, 29). Patří sem např. Torranceho figurální test kreativního myšlení nebo Test vzdálených asociací (Věchtová, 2013, str. 95).

### **Subjektivní metody**

#### **a) Nominace učitelem**

Jedná se o nejstarší používanou metodu při objevování talentu. Nominaci předchází pečlivé sledování projevů žáka. Pedagogická diagnostika zahrnuje nejrůznější formy, např. pozorování dítěte, porovnávání výsledků práce s ostatními spolužáky, účasti v soutěžích, využívání nominačních škál, atd. Učitel provádí nominaci žáka do skupiny nadaných žáků po dohodě s rodiči. Navržené dítě se odesílá k psychologovi – doporučuje se vyhledat specializovanou pedagogicko – psychologickou poradnu, která potvrdí schopnosti dítěte. Pokud psycholog nadání potvrdí, vytvoří škola integrovaný edukační program (Machů, 2010, str.72).

#### **b) Nominace spolužáky**

Spolužáci mohou být velmi dobrými indikátory nadání, protože dokážou posoudit školní život žáka z jiného pohledu než učitel. Je nutné vyhýbat se zaujatým informacím. Machů (2010, str. 73) uvádí, že se jí v praxi velmi osvědčilo zapojit do odhalování rozumově nadaných dětí již identifikované nadané žáky.

#### **c) Rodičovská nominace a autonominace (vlastní navržení)**

Rodiče bývají prvními osobami, které si všimnou odlišností a netypických projevů v porovnání s ostatními. I samotné dítě se může nominovat, učitel mu např. dá úkol, aby definovalo nebo napsalo, jak se nadání projevuje nebo jak se talentovaný člověk může cítit (Věchtová, 2013, str. 95).

#### **d) Hodnocení výsledků činnosti**

Posuzování výsledků záměrné činnosti dětí patří mezi osvědčené metody. Ve škole se dobře využívá analýza samostatných i skupinových prací. Někteří rodiče si schovávají výrobky a výkresy, které archivují v krabicích nebo si z nich udělají složku a ty se pak dají využít při

identifikaci. Pro psychologa je cennou pomůckou analýza vývoje dětské kresby (Fořtík, Fořtíková, 2009, str. 30).

Žádná diagnostická metoda není univerzální, všechny formy spoluvytvářejí celkový obraz o jedinci. Cílem identifikace je vyhledání nadaných žáků a vytvoření takového edukačního programu, který bude pro dítě a rozvoj jeho schopností co nejefektivnější (Věchtová, 2013, str. 95).



## 2 Intelligence

### 2.1 Definice inteligence

Podobně jako při vymezení nadání, také u inteligence existuje spousta nejednotných definic. Několik vybraných autorů definuje inteligenci takto:

Plháková (str. 48) inteligenci spojuje s úrovní poznávacích schopností, které se projevují v různých situacích. Vymezuje inteligenci jako „*individuální úroveň a kvalitu myšlenkových operací, která se projevuje při řešení rozmanitých problémů, jejichž spektrum sahá od běžných každodenních úkolů, přes řešení nezvyklých praktických situací, až po vysoce teoretické abstraktní otázky.*”

Nakonečný (str. 101) uvádí, že „*podstatou inteligence je myšlení, jehož funkcí je řešení problémů. Intelligence je tedy dispozice k myšlení.*”

Claperéd a Stern (in Piaget, str. 22) považují inteligenci za „*duševní přizpůsobení novým okolnostem.*”

Proslulý výrok E. G. Boringa (in Blatný, Plháková, str. 48) zní: „*Intelligence je to, co měří inteligenční testy.*”

Nejednotnost a neschopnost jednoznačně definovat inteligenci výstižně vystihl Youngson (in Jurášková, str. 24): „*Na inteligenci je nejzajímavější, že vůbec nevíme, co to je.*”

### 2.2 Měření inteligence

Většina autorů se již dnes shoduje na tom, že o nadání nerozhoduje pouze výsledek inteligenčního testu, přesto se stále za základní předpoklad nadaných dětí považuje úroveň rozumových schopností.

První testy schopností využitelné v praxi byly poměrně jednoduché, např. se hodnotily poruchy inteligence podle řečového projevu, dále výkonový test vkládání geometrických tvarů do otvoru v předložce nebo zkoušky odříkávání číselné řady a zkoušky čtení.

V Anglii patřil k nejznámějším představitelům zabývajícím se inteligencí, biolog – statistik sir F. Galton. Ovlivnil ho jeho příbuzný Ch. Darwin, který se věnoval studiu dědičnosti. F. Galton své bádání zaměřil na rozdíly ve schopnostech mezi rodinami a dospěl k závěru, že inteligence je dědičná. V Londýně v roce 1884 založil Antropologickou laboratoř, kde testoval přes 9000 zájemců. Využíval jednoduché sensorické testy.

Již od počátku 20. století psychologové měří inteligenci pomocí testů inteligence. Základem jsou určité standardizované úkoly, které vyžadují verbální a výkonové reakce činnostního druhu. Moderní testování spojujeme s francouzským lékařem A. Binetem. Nesouhlasil s F. Galtonem a doporučoval měřit poznávací funkce (uvažování, paměť, představivost, myšlení, vůli, atd.), které přesněji rozlišují nižší a vyšší inteligenci než sensorické testy. A. Binet vyvinul metodu výběru dětí vyžadující zvláštní péči, kvůli čemuž nemohli být zařazeni do klasické školy. V roce 1905 se spojil s kolegou T. Simonem a vytvořili Binetovu – Simonovu škálu. Testy obsahovaly normy sestavené podle výkonů, které dosáhly děti různého věku a byly seřazeny podle obtížnosti. Uživatelé obdrželi také detailní instrukce pro administraci testu, což umožňovalo získat poměrně spolehlivé výsledky. Později tuto škálu přeložil a zrevidoval L. Terman ze Stanfordovy univerzity a tyto revidované testy známe jako Stanford – Binetova škála (Ruisel, str. 108, 109).

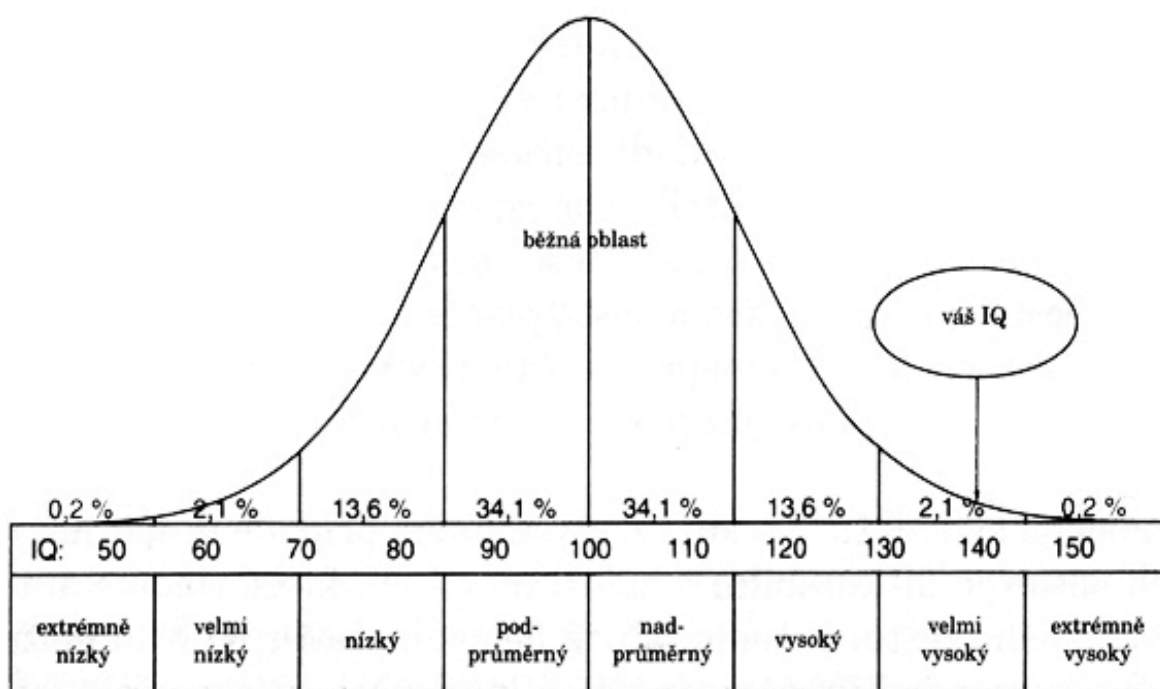
Úroveň inteligence je vyjadřována tzv. inteligenčním kvocientem (IQ). Vzorec pro výpočet IQ navrhl W. Stern r. 1914 a r. 1916 se stal součástí Stanford – Binetovy škály. Inteligenční kvocient vyjadřuje poměr tzv. mentálního (MV) a chronologického – fyzického věku (FV). Mentální věk vyjadřuje skutečný dosažený intelektový vývoj, chronologický věk znamená skutečný kalendářní věk probanda. Vzorec vypadá takto:

$$IQ = \frac{\text{mentální věk (MV)}}{\text{chronologický věk (FV)}} * 100$$

Mentální věk se zjišťuje úspěšností v testových úlohách, které odpovídají věkové kategorii testovaného. Průměrná hodnota IQ se pohybuje kolem 100. Tato hodnota není stálou veličinou a věkem se může změnit, většinou o  $\pm 8$  stupňů (Nakonečný, str. 103, Ruisel str. 109). Hodnoty menší než 100 značí stupně podprůměrných výkonů a naopak čísla větší než 100 ukazují na různé stupně nadprůměrných výkonů. Výkony potom můžeme rozdělit do určitých intervalů. Vzhledem k nadaným žákům nás zajímají intervaly z pravé poloviny křivky (Havigerová, 2011, str. 21).

Rozdělení inteligence v celkové populaci názorně ukazuje Gaussovka křivka (Obr. 1). Z grafu vyčteme, že většina obyvatel se pohybuje v pásmu podprůměrné a nadprůměrné inteligence (68,2 %). Oblast nízké a vysoké inteligence tvoří 33,2 % populace, podstatně méně obyvatelstva spadá do oblasti velmi nízké a velmi vysoké inteligence (4,2 %) a pouze nepatrná část obyvatelstva tvoří pásmo extrémně nízké a vysoké inteligence (0,4 %) (Praus).

Obr. 1 Gaussova křivka znázorňující rozdělení IQ v populaci



([http://casopis.mensa.cz/veda/intelligence\\_a\\_jeji\\_mereni.html](http://casopis.mensa.cz/veda/intelligence_a_jeji_mereni.html))

Mezinárodní organizace Mensa, která sdružuje jedince s vysokým intelektem, přijala jako rozlišující znak vysokého nadání hranici IQ 130. Dle názorů odborníků je však hodnota inteligenčního kvocientu jako jediného vodítka pro určení nadání nedostatečná a pro identifikaci nadání sama o sobě nestačí (Havigerová, 2011, str. 22). Podrobněji inteligenci a naměřenou hodnotu IQ popisuje tabulka IQ hodnot.

Tab. 1: IQ Hodnoty

Hodn. IQ	Popis a předpokládané schopnosti jedince	% lidí
nad 140	Inteligence géniů Absolutní předpoklady pro tvůrčí činnost, určuje ostatním směr poznání.	0.2 %
do 140	Výjimečná superiorní inteligence Mimořádné předpoklady pro tvůrčí činnost, vynikající manažeři.	2.8 %
do 130	Vysoce nadprůměrná inteligence Snadno vystuduje vysokou školu, může dosáhnout vynikajících výsledků v tvůrčí a manažerské činnosti.	6 %
do 120	Nadprůměrná inteligence Vystuduje vysokou školu, při vysoké pracovitosti může získat mimořádné pracovní místo.	12 %
do 110	Vysoce průměrná inteligence Vysokou školu vystuduje jen s potížemi. Důsledností a pracovitostí může získat společenské zařazení předchozí kategorie.	25 %
do 100	Průměrná inteligence Dokáže složit maturitní zkoušku, v práci se uplatní ve středním postavení.	25 %
do 90	Slabě podprůměrná inteligence Dokáže absolvovat základní školu a dobře se uplatnit v manuálních profesích.	10 %
do 80	Nížší stupeň slabomyslnosti S problémy zvládne základní školu, úspěšný v zvláštní škole.	10 %
do 70	Debilita, slabomyslnost Je-li dobře veden, zvládne zvláštní školu.	6.8 %
do 50	Imbecilita, střední stupeň slabomyslnosti Nevzdělavatelný, ale osvojí si sebeobslužné návyky.	2 %
do 20	Idiocie, těžká slabomyslnost Nevzdělavatelný a nevychovatelný.	0.2 %

(<http://www.iq-testy.info/tabulka-iq-hodnot/>)

## 2.3 Testy inteligence

Bylo vytvořeno velké množství testů, které měří inteligenci. Můžeme je různě třídit, např. na verbální a neverbální, neverbální se dále dělí na názorové a performační. Ruisel (2000, str. 110) rozděluje testy na **komplexní**, které se zaměřují na hodnocení úrovně více kognitivních funkcí (měřící všeobecnou inteligenci) a **částečné**, jenž zjišťují úroveň jednotlivých myšlenkových procesů (tzn. že měří jen některou ze složek inteligence).

Mnoho autorů dělí testy na **jednoduché** a **kombinované**.

- **Jednoduché**

Mají jednotnou stavbu a většinou bývají neverbální. Řadíme sem Kohsovy kostky, Ravenovy progresivní matice, Domino test a Cattellovy C. F. testy (Blatný, Plháková, 2003, str. 52).

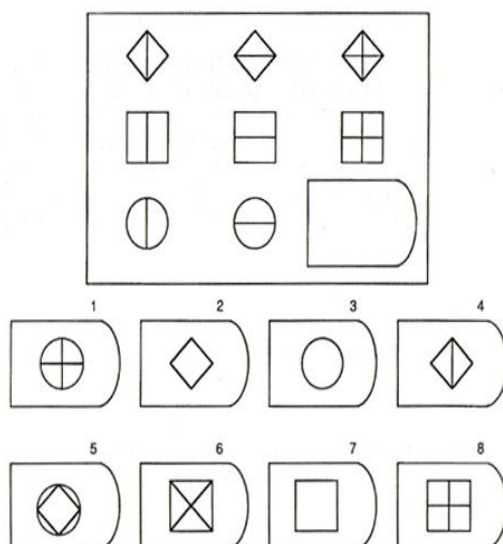
- **Kombinované**

Skládají se z několika subtestů a měří různé komponenty inteligence. Patří sem verbální i neverbální úlohy. Nejčastěji se využívají Wechslerovy škály a Amthauerův Test struktury inteligence.

K měření inteligence dětí předškolního a mladšího školního věku u nás psychologové užívají českou verzi škály Termana a Merrillové. Tato škála je založena na vývojovém inteligenčním kvocientu (na podílu mentálního a chronologického věku). Zbylé testy inteligence pro děti závisí na deviačním IQ, např. Wechslerova škála a Ravenovy progresivní matice.

Aby byly testy inteligence kvalitní, musí splňovat určitá kritéria, mezi která patří: standardizace, normy, objektivita, reliabilita, validita (platnost) (Blatný, Plháková, 2003, str. 53).

Obr. 2 Ukázka typu úkolu v Ravenových progresivních maticích



([http://casopis.mensa.cz/veda/inteligence\\_a\\_jeji\\_mereni.html](http://casopis.mensa.cz/veda/inteligence_a_jeji_mereni.html))

## 2.4 Druhy inteligence

Hodnotě inteligenčního kvocientu se přikládá velký význam. Výsledky testu inteligence spolehlivě předpoví, jak bude žák zvládat učivo ve škole, ale už se v nich nedozvíme, jak si povede v dalším životě. Inteligence musí být něco víc, než rychlé zodpovězení krátkých otázek, které nám pokládá psycholog a předpovídají školní úspěšnost. Proto někteří autoři začali hovořit o myšlenice rozmanitých inteligencí (Gardner, 1999, str. 35).

Gardner (1999) dělí inteligenci na 6 základních druhů:

❖ **Jazyková inteligence** = jazyk v mluvené, psané a znakové formě

Jazyk je ve své podstatě produkt hlasového ústrojí určený lidským uším. Abychom správně porozuměli vývoji jazyka a jeho reprezentacím v mozku, musíme si uvědomit zásadní důležitost propojení jazyka se sluchovým a hlasovým ústrojím. Při utváření jazyka hraje hlavní úlohu sluch a mluvená řeč. Z toho důvodu si autor vybral jako nejvýznamnějšího představitele této schopnosti básníka a autonomii jazyka dokazuje na případech afázie (Gardner, 1999, str. 123).

❖ **Hudební inteligence**

Mezi základní aspekty patří melodie (vyjádřená tóny), rytmus (zvuky vysílané na určitých frekvencích, seskupené podle určitého systému), barva zvuku (specifikuje blíže vlastnosti tónu). Někteří autoři zařazují také prvky citovosti. Můžeme se v hudbě zaměřit na rozlišování jednotlivých tónů nebo sledovat způsoby, kterými se jednodušší složky spojují do rozsáhlejších hudebních struktur (Gardner, 1999, 131, 134).

❖ **Logicko – matematická inteligence**

Soubor těchto schopností vzniká konfrontací se světem předmětů. Kořeny nejvyšších sfér logiky, matematiky a vědeckého myšlení se nachází v tom, jak si malé děti hrají s fyzickými předměty ze svého okolního světa (Gardner, 1999, 153, 154). Adler (in Gardner, 1999, str. 162) charakterizuje matematické nadání jako lásku k abstrakci.

### ❖ **Prostorová inteligence**

Základem je schopnost vnímat určitou formu. Jádro tvoří schopnosti zajišťující přesné vnímání vizuálního světa. Umožňují modifikování původních vjemů a vytváření myšlenkových představ, i když vnější podněty přestanou působit. Tyto schopnosti nám umožňují konstruovat různé tvary a manipulovat s nimi (Gardner, 1999, str. 196). Inteligence se využívá např. v sochařství nebo v matematické topologii, velký význam má v přírodních vědách. Mnoho vědců a vynálezců uvádí, že významnou roli v řešení problémů sehrála představivost (Gardner, 1999, str. 210).

### ❖ **Tělesně – pohybová inteligence**

Umožňuje nám používat vlastní tělo k výrazovému vyjádření (např. taneční umění) a k řešení problémů. Do této inteligence patří také schopnost ovládat hrubou i jemnou motoriku a schopnost manipulovat s předměty (Gardner, 1999, str. 230).

### ❖ **Personální formy inteligence**

Dělí se na dvě formy inteligence (Gardner, 1999, str. 262):

- **Intrapersonální** - zaměřuje se na sebezkoumání a na znalost svých pocitů.
- **Interpersonální** - zajímá se o chování, city a motivace jiných lidí.

Tyto dvě formy se navzájem ovlivňují, ani jedna z inteligencí se nemůže rozvíjet bez té druhé. Při snaze porozumět vlastní osobě nás neustále ovlivňuje pozorování toho, jak se chovají druzí. Zároveň se učíme chápat jiné osoby tím, že vnímáme, co se odehrává v nás samotných.

Ruisel (2000, str.52) ve své knize uvádí dělení inteligence dle E. L. Thorndika, který se nevěnoval pouze abstraktní inteligenci, ale upozornil na důležitost zaměřit se i na jiné druhy inteligence a to na praktickou, sociální, emoční a morální.

- **Abstraktní inteligence** (všeobecná, teoretická, psychometrická) je měřitelná inteligenčními testy a nejčastěji vyjadřovaná pojmem IQ. Až do konce 19. století se výzkumy orientovaly téměř výlučně na tento typ inteligence. Počátkem 20. století upozornil E. L. Thorndike na důležitost zaměřit svoji pozornost také na sociální a mechanickou inteligenci (později nazývána praktická) a později na emoční a morální (Ruisel, 2000, str. 41).

- **Praktickou inteligenci** Ruisel definuje jako schopnost řešit problémy každodenního života, pro které neexistují jednoznačná řešení. Když jedinec potřebuje vyřešit praktický problém, napřed ho musí formulovat. Některá formulace vede k jednoznačnému řešení, jiným způsobem můžeme zjistit, že řešení neexistuje. Praktické problémy většinou nemají jen jednu jednoznačně správnou odpověď, ale umožňují několik řešení a na každém z nich najdeme určitá negativa i pozitiva (Ruisel, 2000, str. 42).
- **Sociální inteligence** se týká existence sociálních vztahů, schopnosti jednat s lidmi atd.
- **Emoční inteligence** je soubor schopností, které nám pomáhají zvládat emoce a využít je ke svému prospěchu. Patří sem schopnost empatie, optimismus, regulace nálad, motivace, uvědomění si sama sebe atd.
- **Morální inteligence** znamená schopnost chovat se a uvažovat morálně.



## 3 Komunikace

Interpersonální komunikace má zásadní význam pro vývoj dítěte, protože efektivní komunikace umožňuje smysluplný kontakt se sociálním prostředím. Sociální kontakt je velice důležitý pro převzetí potřebných společenských norem, hodnot, způsobů chování a uvažování i uspokojování základních lidských potřeb. Na druhou stranu jeho patologický průběh může mít velké následky v podobě nevratných nebo obtížně vratných vývojových anomálií. Během lidské komunikace sdělujeme, přijímáme nebo sdílíme informace, věcné i nevěcné (např. představy, nálady, postoje, aj.).

Komunikace se skládá ze dvou složek, z verbální (slovní) a neverbální (bezeslovné). Více užívané prostředky jsou ty neverbální, často nevědomě, dokonce se uvádí až 80 % v jejich prospěch (Müller, 2014, str. 49).

Doherty – Sneddon (2005, str. 15) vymezuje několik principů, které jsou pro komunikaci s dětmi podstatné, jedná se o následující zásady:

- **Zásada záměrnosti** – pokaždé, když se zaměříme na chování dítěte, měli bychom se zamyslet, zda se nám nesnaží něco záměrně sdělit. Pokud rodič reaguje na první pokusy o záměrnou komunikaci, podporují rozvoj komunikačních schopností dítěte.
- **Vizuální signály** – vizuální složka komunikace hraje u dítěte základní roli při sdělování a porozumění (např. sledování výrazů tváře, gestikulování rukama).
- **Komunikace je buď vrozená nebo naučená.**
- **Dospělí by měli být pozorní** – pochopení signálů dítěte bude úspěšné pouze v případě, že jim budeme věnovat patřičnou pozornost.
- **Schopnost reakce** – na přání a potřeby dětí je třeba reagovat v rozumném časovém rozmezí, čímž pomohou dítěti získat sebejistotu.
- **Opora** – sociální interakce přináší dětem určité ponaučení a oporou se rozumí pomoc dospělého při vzájemném dorozumění.

### 3.1 Verbální komunikace

Výměna verbálních informací probíhá pomocí znaků. Mezi lidské znakové systémy patří řeč, čímž rozumíme jazyk mluvený (fonetické znaky) i jazyk psaný (grafické znaky). Verbální komunikace se tedy skládá jak z jazykové, tak z písemné formy řeči.

Sociální psychologové člení účastníky komunikace na komunikátora a recipienta. Komunikátor je autor mluvené nebo psané řeči, recipient přijímá sdělení a může jím být posluchač nebo čtenář. Akustická forma řeči se rozděluje na mluvení a naslouchání, písemná zahrnuje čtení a psaní. První formu řeči označujeme jako kódování, druhou formu jako dekódování řeči (Mareš, Křivohlavý, 1989, str. 60).

Abychom pochopili verbální komunikaci, musíme znát jejich časovou následnost. Probíhá v těchto fázích:

- a) **Záměr** – komunikátor má úmysl něco sdělit, předchází slovní formulaci a dává smysl.
- b) **Vlastní sdělení** – je adresováno konkrétnímu příjemci.
- c) **Dekódování sdělení** – recipient (příjemce) se snaží dekódovat sdělení a usiluje o odhalení jeho smyslu. Odhalený smysl sdělení nemusí přesně odhalit to, co měl komunikátor na mysli. Zpřesnit smysl umožňuje rozhovor nebo dialog (Nelešovská, 2005, str. 42).

### 3.2 Neverbální komunikace

Müller (2014) definuje neverbální komunikaci jako: „*Souhrn takových sdělení bezeslovné povahy, která jsou vědomě nebo nevědomě vysílána směrem k jiné osobě nebo skupině osob.*“ Probíhá buď samostatně nebo doprovází verbální komunikaci.

Je spontánnější a pravdivější než verbální komunikace. Vysílající subjekt ji dokáže méně kontrolovat, protože řada komunikačních signálů se vysílá na podvědomé úrovni, bez vnitřní rozumové kontroly, a člověk o nich nemá sebemenší potuchy.

Pro rodiče je rozvoj řeči významnou událostí. Netrpělivě čekají na první dětské slovo, ale málokdy takovou váhu přikládají tomu, kdy dítě poprvé na něco ukáže nebo když mácháním paží napodobuje ptáka. Přitom pochopení těchto komunikačních signálů rodičům pomáhá nejen komunikovat s dětmi, ale usnadnit jejich vývoj a učení (Doherty – Sneddon, 2005, str. 11).

Neverbální komunikace má různé funkce. Člověk ji využívá, aby podpořil řeč, reguloval její tempo a zdůraznil vyslovené. Dále může řeč úplně nahradit, vyjádřit emoci nebo interpersonální postoj (např. sympatii k někomu, pochybnost). Ustálené neverbální prostředky užíváme při ceremoniálech a rituálech (např. pozdrav, žehnání při náboženské mši), dále

na různých masových setkáních (např. vyjádření souhlasu potleskem, nesouhlas pískáním a dupáním) a také v umění (např. pantomima, balet) (Vybíral, 2009, str. 90).

#### **Hlavní oblasti neverbální komunikace můžeme rozdělit na:**

- a) **Řeč těla** – sdělujeme prostřednictvím výrazů obličeje, pohledů, doteků, držení těla, svrchním tónem řeči, atd.
- b) **Řeč času** – komunikace prostřednictvím míry tempa a rytmu sdělování (např. uspěchané, pohodové).
- c) **Řeč prostoru** – sdělujeme zejména prostorem kolem vlastního těla (Müller, 2014, str. 50).

### **3.3 Pedagogická komunikace**

A. N. Leont'jev (1973) definoval pedagogickou komunikaci jako: „*Profesionální komunikaci učitele se žákem při vyučovací hodině i mimo ni, jež má určité pedagogické funkce a je zaměřena na vytvoření příznivého psychologického klimatu.*“ (in Nelešovská, 2005, str. 26).

Dle Gavory (2005, str. 30) je pedagogická komunikace „*disciplína, která se zabývá popisem, analýzou a hodnocením komunikace ve výchovných a vzdělávacích situacích. Shrnuje poznatky o systému a zákonitostech komunikace, o efektivní komunikaci, o možnostech jejího nácviku a zlepšení.*“

Přívlastek pedagogická je poměrně zavádějící. Nejedná se totiž pouze o komunikaci ve škole (mezi pedagogy a žáky), i když představuje základ výuky. Pokud by žák s učitelem nekomunikoval, chyběla by mu kontrola žákovy práce a zpětné vazby. Učitel by se nemohl dozvědět, jestli se žák něčemu naučil nebo zda pochopil výklad. Bez vzájemné spolupráce se pedagogická komunikace nemůže vůbec uskutečnit, nebylo by potřeba učitelů během vyučování a žákům by stačilo studovat z knih a jiných učebních materiálů (Nelešovská, 2005, str. 27). Výchova a vzdělávání se však odehrává i v rodině, předškolních zařízeních a v mimoškolních zařízeních.

Pedagogickou komunikaci můžeme rozdělit dle míry připravenosti a míry očekávanosti jejího průběhu. Jako první je tzv. naprogramovaná komunikace, ta je předem promyšlená a detailně připravená, provádí se v nezměněné podobě. Dále pedagogická komunikace, kterou můžeme připravit pouze rámcově. Učitel odhaduje, jak bude komunikace

pravděpodobně probíhat na základě svých osobních zkušeností se situacemi řešenými v minulosti. Nakonec se setkáváme s nepřipravenou komunikací. Ta se odehrává v ojedinělých a neopakovatelných situacích. Učitel tyto situace nemůže předvídat, ale musí je nějak vyřešit. Často se jedná o situace emocionálně vypjaté a je potřeba vcítit se do ostatních účastníků, posoudit důsledky a odhadnout vývoj událostí a dle toho co nejlépe reagovat. Z toho vyplývá, že dovednost komunikace není nedostižná, není někomu dána ve formě schopností a někomu ne, ale lze ji nacvičovat a rozvíjet (Mareš, Křivohlavý, 1989, str. 31).

Účastníky dělíme na dvě skupiny, na vychovávající (nejčastěji dospělí lidé s pedagogickou kvalifikací) a vychovávané (žák jako jednotlivec, skupina žáků, třída). Komunikace probíhá nejčastěji přímým osobním stykem lidí ve stejném čase a na stejném místě. Může však probíhat také oddáleně v prostoru a čase, např. při čtení učebnice žák komunikuje s autorem (Mareš, Křivohlavý, 1989, str. 32, 33).

Pedagogická komunikace má dvě základní funkce, je prostředkem k realizaci výchovy a vzdělávání a zprostředkovává vztahy a společné činnosti mezi účastníky komunikace (Nelešovská, 2005, str. 28).

Průběh této komunikace ovlivňují určitá pravidla. Každá ze škol formuluje svá pravidla ve školním řádu. Pravidla udává také společnost, ačkoliv není na první pohled významná. Zkušený pedagog však dokáže rozpoznat rozdíly v chování žáků, kteří se odlišují kulturou či náboženstvím. Dále existují pravidla daná výsledkem procesu střetu zájmu mezi učitelem a žáky, patří sem např. seznámení třídy s novým učitelem, kdy děti zkouší, co si mohou k učiteli dovolit a záleží na benevolentnosti učitele a jeho požadavcích, jaká pravidla mezi nimi budou nastolena (Nelešovská, 2005, str. 30). Důležité je zabezpečení dominantního postavení role učitele. Všeobecně se ve formální skupině složené z více lidí musí určit člověk, který komunikaci vede a má vyšší pravomoci. Pokud o tuto pravomoc pedagog přijde, komunikace selhává a s ní také učení žáků. Učitelé se dělí na dvě skupiny dle toho, jak chápou svoji dominanci a moc. Direktivní učitelé prosazují úplnou vládu nad komunikací. Demokratičtí učitelé mají zachovanou svoji dominanci, ale vůči žákům jsou více tolerantnější, podporují iniciativu žáka a jeho aktivitu (Gavora, 2005, str. 35).

Ideální podoba výuky stále mnohdy vyvolává představu, že učitel před ztichlou třídou odříkává svůj výkladový monolog a žáci pouze naslouchají a zapisují poznámky do sešitu. Většina učitelů však zastává výklad interaktivní a podporují mluvení žáků během hodiny. Výuka, která má dialogickou podobu, žáky také mnohem více baví a jsou pozornější (Šedřová, Švaříček, Šalamounová, 2012, str. 217).

## 3.4 Nadané děti a komunikace

Dle výzkumů a zkušeností z praxe je vývoj nadaných dětí většinou hned od narození odlišný než u průměrných dětí. K jednomu z nejdůležitějších momentů, kdy se výrazně odlišují od svých vrstevníků, patří brzká, výrazná a plynulá řeč s bohatou slovní zásobou.

### 3.4.1 Jazyková inteligence

Jazykovou inteligenci můžeme vymezit jako schopnost dobře zacházet se slovy a komunikovat. Lidé, kteří mají tuto inteligenci vysoce rozvinutou, projevují hluboké porozumění slovům, zvýšenou citlivost pro významy slov, mají kultivovaný mluvený i psaný projev, znají gramatická pravidla s citem pro jejich užití a cit pro paraverbální složku jazyka, tj. cit pro melodii, intonaci, atd.

Zahrnuje dovednosti žáků jako:

- schopnost jazyk používat (rodný i jiné jazyky).
- umí vyjádřit, co má na mysli.
- dokáže porozumět druhým lidem.
- zná způsoby užití jazyka (např. prosba, přesvědčování, informování).
- cit pro "hudební" složku řeči.
- schopnost čtení, psaní, dobrého porozumění.
- schopnost aktivního naslouchání a usuzování.
- schopnost vystupovat veřejně.
- dokáže vést diskusi a argumentaci (Havigerová, 2001, str. 86).

### Častý nástup řeči

Nadané děti obvykle začínají mluvit dříve než jejich vrstevníci. Rodiče často zaznamenávají první slovo již kolem 9. měsíce jejich věku (někteří dokonce už v 6. měsíci), zatímco děti bez mimořádného nadání své první slovo vysloví ve 12. měsíci. Někteří rodiče vyzorovali, že snaha jejich malých dětí vytvářet slova byla tak velká, až jim začaly modrat rty. Z fyziologického hlediska není možné, aby děti mluvily dříve, proto se doporučuje komunikace pomocí dětské znakové řeči. Musíme si však uvědomit, že všechny nadané děti nemusí začít mluvit tak brzy, což souvisí s různými typy nadání (hudební, technické), pro

kteře není verbální dispozice hlavním předpokladem jejich specifického nadání. Děti také mohou určité jazykové fáze zcela přeskocit a vývoj probíhá ve skocích, např. nadané dítě téměř vůbec nemluví do dvou let a pak najednou hovoří v celých větách (tzv. pozdní mluvčí) (Havigerová, 2001, str. 87).

### **Pokročilý slovník**

Kromě brzkého nástupu řeči, se nadané děti liší od svých vrstevníků také rozsahem řeči. Aktivně používají větší počet slov nebo užívají odlišné slovní druhy, než bývá v tomto věku obvyklé. Slovní zásoba nadaných dětí překonává hranici 100 slov už ve věku osmnácti měsíců, zatímco jejich vrstevníci užívají 20 až 30 slov. Obvykle mezi první dětská slova patří podstatná jména (jako máma, táta, auto, atd.), které následují jednoduchá slovesa (např. chci, dej), zatímco nadané děti již od počátku zařazují k prvním slovům také spojky nebo *protože* a ve věku tří let zařazují do řeči další slovní druhy (např. přídavná jména) a víceslabičná slova.

### **Kvalita řeči**

Nadané děti již ve věku dvou až tří let plnohodnotně komunikují s dospělými. Dokážou používat složité větné konstrukce. Průměrné dvouleté dítě skládá věty ze dvou až tří slov a často vynechává slovesa (tam auto), zatímco nadané děti skládají víceslovné věty s mnoha slovními druhy (tam jede červené auto). Často nastane situace, že pokud se nadané dítě s rozvinutým jazykem sejde ve společnosti dětí, které nemají rozvinuté jazykové schopnosti na stejné úrovni (např. ve školce), začnou napodobovat vrstevníky a tzv. regredují (Havigerová, 2001, str. 89).

### **Nadání pro druhý jazyk**

Výzkumy nepotvrdily hypotézu, že jazykově nadané děti mají mimo svůj rodný jazyk také nadání pro učení se cizím jazykům. Dle Laznibatové a Longauerové (in Havigerová) se ukazuje, že děti, které se snadno učí druhý jazyk, mívají určité předpoklady, jako je dobrá paměť, dobrá schopnost učit se a obecně podává dobré výkony ve škole. Současně projevují nadprůměrné organizační a tvořivé schopnosti, jsou dobří čtenáři a četbou získávají mnoho poznatků, aj. (Havigerová, 2001, str. 90).

### **3.4.2 Pravidla komunikace s nadanými dětmi předškolního věku**

Hříbková (in Fořtík, Fořtíková, 2007, str. 26) doporučuje tato pravidla komunikace:

#### **1) Neautoritativní komunikace**

V předškolním věku mívají nadané děti obvykle silný pocit vlastní autonomie a při jejím narušení se cítí velmi ukřivdění. Rodiče by neměli volit autoritativní styl výchovy a komunikace, kdy užívají zákazy a příkazy bez dalšího vysvětlení sledovaného záměru. Dítě zažívá pocity neporozumění vzniklé situaci a volí obranu, kdy se buď může uzavřít do sebe nebo reaguje útokem.

#### **2) Pozorné naslouchání**

Už předškoláci vyžadují, aby byl jejich názor respektován a aby dospělí pozorně naslouchali jejich potřebám. Dokážou hodiny vyprávět příběhy a zkušenosti, které prožili, využívají svoji fantazii, vymýšlí nová pravidla různých her pro celou rodinu i přátele.

#### **3) Nenutit nadané děti do činnosti**

Děti mají rády svoje pravidla a rádi řídí činnosti druhých, na druhé straně jen neochotně přijímají pravidla dospělých. Neměli bychom dětem přehnaně organizovat čas a zábavu, abychom neničili jejich přirozenou touhu po objevování a nalézání nových principů.

#### **4) Prostor pro prezentaci dítěte**

Děti rády zažívají pocit, že se jim něco podařilo. Obdiv, pocit uznání a pochvala jsou pro jejich rozvoj osobnosti velice důležité. Nechme je proto prezentovat jejich výtvary, myšlenky a nápady.

#### **5) Provádět společné hodnocení činností**

Kritika bývá pro nadané děti citlivé téma. Je dobré vyhnout se přímé kritice, např. pokud do hodnocení činnosti zahrneme více osob nebo pokud dáme dítěti prostor, aby výsledek své činnosti samo zhodnotilo. Tím získá možnost uvědomit si své nedostatky, učí se vlastní reflexi svého výkonu a zjišťuje, že kritika může mít pozitivní účinek pro osobnostní rozvoj.

### 3.4.3 Rozvoj řeči

Řeč je možné rozvíjet mnoha způsoby:

- vymýšlení příběhů (při výtvarné výchově vymyslet příběh ke vznikajícímu dílu).
- vyprávění příběhů rodičům, spolužákům nebo učitelům.
- používání příběhů ve výuce.
- podporovat rozhovor ve škole ve dvojicích, doma se sourozenci, atd.
- diskutování o tématech každodenního života a podpora vlastních názorů.
- vedení třídní kroniky nebo školního časopisu.
- otevření třídního bloku na internetu nebo třídních webových stránek.
- zavést čtenářské deníky, vymýšlet vlastní literární díla (např. básně).
- slovní hry a hříčky (slovní fotbal).
- hádanky a křížovky (Havigerová, str. 92).
- společenské hry rozvíjející komunikaci.

Pro vývoj řeči je nejdůležitější s dítětem mluvit a to nejen ve škole, ale i v rodině, po celou dobu dospívání. Dialog je nezbytný v každém věku dítěte, znamená hovořit s ním, nejen k němu, trpělivě mu naslouchat a uvážlivě odpovídat. Schopnost dorozumívat se pomocí jazyka je rozhodující pro zvyšování inteligence, schopnost vyjadřování vede k vyššímu vzdělání a celoživotnímu úspěchu.

Dialogem stimulujeme a rozšiřujeme chápání a užívání jazyka, prohlubujeme jazykové schopnosti. Dále se rozšiřuje slovní zásoba a děti se učí efektivnějšímu vyjadřování. Při rozhovoru s dítětem podporujeme rozvoj jeho psychiky a pomáháme vytvářet pozitivní vztahy s jinými lidmi. Pokud si s dětmi budeme často povídat, upevníme v něm vědomí naší podpory, ochoty poradit a spolupracovat s ním jako s partnerem.

Příklad si můžeme vzít z manželů Kennedyových, kteří považovali dialog za stimulující a pochopili, že je velice důležité, aby se rodina setkala alespoň při jednom jídle denně pohromadě a diskutovala. Hovory při večeřích probíhaly záměrným podněcováním ke konverzaci, týkaly se aktuálních událostí z celého světa. Z jejich rodiny vzešli dva senátoři a prezident Spojených států. Chybou většiny rodin této doby je, že sice jedí společně, ale dívají se přitom na televizi a plýtvají této vzácné doby ke vzájemné komunikaci. Neměli bychom také využívat témat k tomu, abychom dětem vnucovali své domněnky a nebo názory,



cílem je pravý opak. Děti se snažíme přimět k tomu, aby o věcech přemýšleli a povzbuzovat je, aby vyjadřovaly svoje vlastní názory (Campbell, 2001, str. 132).

Děti se učí rychleji a snáze, pokud je výuka baví a vědomosti jim jsou předávány hravou formou. Pokud hry učitel dovede vhodně do hodiny zařadit, mohou být velice užitečné. Hraní her patří také k prospěšným formám trávení času celé rodiny a učí nadané děti komunikovat s ostatními, učí je vyhrávat, ale i prohrávat. Verbální hry rozvíjejí především slovní zásobu, práci s písmeny a slovy, ale zároveň se rozvíjí i jiné schopnosti, jelikož spousta her vyžaduje často i taktiku, strategii nebo určitou vynalézavost i použití lsti (Fořtík, Fořtíková, str.114). Her pro podporu řeči najdeme celou řadu, můžou se rozdělit do dvou skupin – na společenské a didaktické, dle toho, jestli se využívají ve volném čase dětí nebo ve výuce.

#### **3.4.4 Specifika komunikace s nadanými žáky**

Jelikož je každý nadaný žák jedinečný, není lehké shrnout všechna specifika komunikace, která by univerzálně platila pro každého z nich. Znakem nadaných dětí je právě značná rozmanitost a diverzita osobnostních vlastností. Přesto můžeme orientačně vymezit jejich nejtypičtější komunikační vlastnosti (Hříbková, str. 93):

- a) Mají tendenci k pochybování, polemice a zvýšené kritice vlivem rozvinutého kritického myšlení.
- b) Rozumí abstraktním pojmům a umí je správně aplikovat.
- c) Charakteristický je pro ně bohatý slovník, ptají se na význam nových slov a snaží se tato slova používat ve své řeči.
- d) Bohatá fantazie se projevuje také v oblasti řeči. Vymýšlí originální způsoby řešení, úkolů a vždy se na každou otázku snaží najít vlastní odpověď (Hříbková, str. 94).
- e) Bývají impulzivní a při obhajování názorů se vyjadřují expresivně.
- f) Odvážně a sebejistě vystupují před publikem, kde prezentuje vlastní názory.
- g) Mají smysl pro humor. Vnímají humor i v situacích, které se ostatním spolužákům zatím jako humorné nejeví (Hříbková, str. 95).
- h) Zaujatě poslouchají vyprávění druhých lidí a jsou schopné příběh reprodukovat se sebemenšími detaily. Chtějí vědět, jak příběh dopadne.
- i) V předškolním věku bývají oblíbení u ostatních dětí, ale ve škole jsou často izolovány od svých vrstevníků. Nerozumí si s nimi a raději si hledají kamarády mezi staršími dětmi

nebo mezi dospělými. Častý kontakt se staršími kamarády pomáhá rozvíjet jejich slovní zásobu (Fořtík, Fořtíková, str. 25).

- j) K hovoru vybírají témata nepřiměřená jejich věku (např. politika, otázky života a smrti).

Znalost těchto vlastností je výhodná pro učitele, aby věděli, co můžou od nadaných žáků očekávat a jak se připravit na výuku. Také je důležité včasné rozpoznání specifik těchto žáků v období školního věku, aby se mohlo co nejdříve podchytit nadání dětí a zařazení do vzdělávacích programů.

## 4 Praktická část

Praktická část má za úkol zjistit, čím je specifická komunikace s nadanými žáky z pohledu učitele. V úvodu jsou přiblíženy základní informace o výzkumném šetření, dále o vzorku respondentů a metodologii práce. Také jsou uvedeny cíle výzkumu a průzkumné otázky, které byly stanoveny před samotným začátkem práce. Následuje vyhodnocení výsledků. Práce by mohla posloužit všem pedagogům, kteří nemají zkušenosti s nadanými žáky.

### 4.1. Cíle a průzkumné předpoklady

Cílem této práce bylo zjistit, čím se odlišuje komunikace učitele s nadaným žákem oproti komunikaci s žákem běžným. Dále jak ovlivňuje přítomnost nadaného žáka v běžné třídě pedagogickou komunikaci a jestli jsou tito žáci přínosem pro žáky běžné.

Před samotným průzkumem bylo stanoveno šest **průzkumných otázek**:

**P<sub>1</sub>**: Narušuje nadaný žák výuku?

**P<sub>2</sub>**: Je pravda, že nadaní žáci nemají ostych při komunikaci ve třídě?

**P<sub>3</sub>**: Pokládá učitel častěji otázky na zamyšlení běžným žákům, vlivem přítomnosti nadaného žáka ve třídě?

**P<sub>4</sub>**: Je nadaný žák pro učitele „příteží“?

**P<sub>5</sub>**: Pokládají nadaní žáci velké množství otázek?

**P<sub>6</sub>**: Má nadaný žák lepší vyjadřovací schopnosti oproti běžnému žákovi?

### 4.2 Metoda průzkumného šetření a průzkumný vzorek

Z důvodu získání co nejvíce informací od velkého počtu respondentů, byla pro výzkum zvolena metoda dotazníkového šetření. Gavora (2000, str. 99) definuje dotazník jako „způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí.“ Osoba, vyplňující dotazník, se nazývá respondent. Prvky dotazníku se nazývají buď otázky nebo položky, což je vhodnější označení, když má výrok oznamovací formu a ne tázací. Dotazník jsem si vytvořila

sama dle toho, na jaké otázky jsem chtěla najít odpověď. Celkem se skládá z 31 položek, z nichž 29 je uzavřených a 2 jsou otevřené, kde mohli pedagogové vyjádřit svůj názor a své postřehy z praxe.

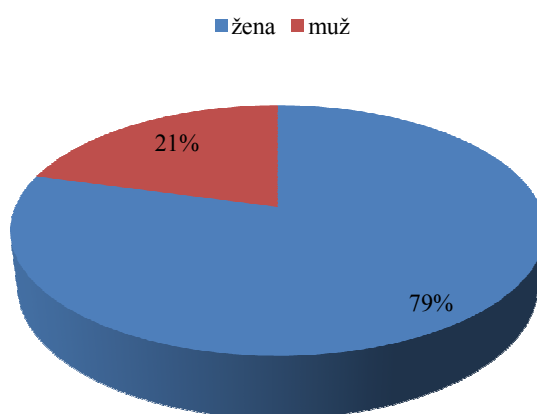
Pro vyplnění dotazníku bylo nezbytné, aby pedagogové měli zkušenost s výukou nadaných žáků. Z toho důvodu jsem se rozhodla dotazník rozeslat do škol, které spolupracují s Mensou. Seznam těchto škol jsem našla na oficiálních stránkách Mensy (Mensa ČR). Většina škol uvádí emailové kontakty přímo na jednotlivé pracovníky. Očekávala jsem, že ne všichni vyučující budou mít zkušenost s výukou nadaných žáků, proto jsem oslovila celkem 19 škol a rozeslala jsem 637 dotazníků.

### 4.3 Analýza průzkumného šetření a stanovených průzkumných otázek

Následující část je věnována vyhodnocení dotazníkového šetření. Pro lepší přehlednost výsledků byl ke každé položce vytvořen graf nebo tabulka.

#### 1) Vyhodnocení základních údajů o vyučujících

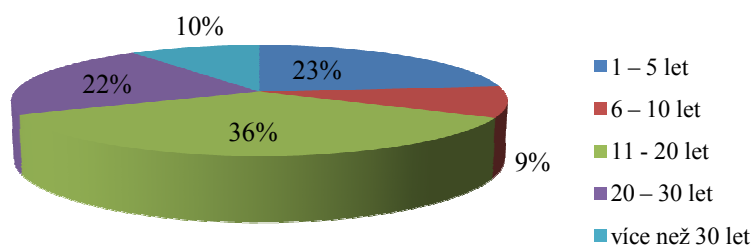
- **Jsem:**



Graf č. 1: Poměr ženy/muži.

První položka zjišťovala poměr zúčastněných pedagogů. Celkem dotazník vyplnilo 111 respondentů, z toho 88 žen (79 %) a 23 mužů (21 %).

- **Jaká je délka Vaší praxe:**



Graf č. 2: Délka praxe pedagogů.

Tab. 2: Délka praxe pedagogů

Délka praxe	Počet vyučujících	Počet vyučujících v %
1 – 5 let	26	23 %
6 – 10 let	10	9 %
11 – 20 let	40	36 %
20 – 30 let	24	22 %
Více než 30 let	11	10 %

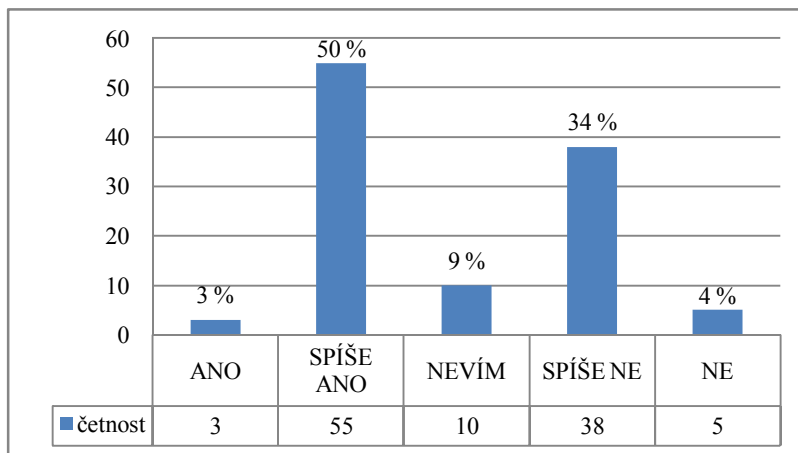
Druhá otázka zjišťovala, jaká je délka praxe jednotlivých vyučujících. V největším počtu jsou zastoupeni pedagogové s praxí v rozmezí 11 – 20 let, a to 36 %.

- **Mám zkušenost s výukou nadaných žáků:**

Všichni respondenti mají zkušenost s výukou nadaných žáků, takže celkový počet činí 111 osob. Pro vyhodnocení dotazníku bylo nezbytné, aby měli pedagogové zkušenosti s výukou nadaných žáků, takže dotazníky, kdy učitelé uvedli, že zkušenosti s výukou nadaných žáků nemají, byly vyřazeny. Celkem se takto vyřadilo 12 dotazníků.

## 2) Vyhodnocení uzavřených položek

### Položka č. 1: Nadaní žáci vyrušují.

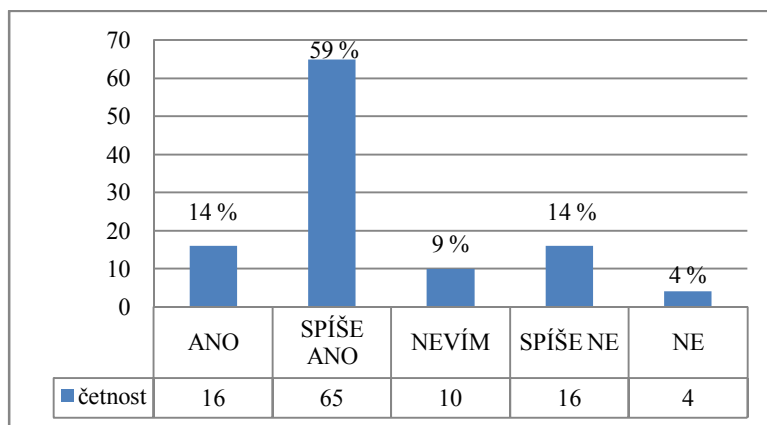


Graf č. 3: Nadaní žáci vyrušují.

Celkem 53 % vyučujících se domnívá, že nadaní žáci vyrušují nebo spíše vyrušují během hodiny. Podle 38% pedagogů nadaní žáci nevyrušují nebo spíše nevyrušují a 9 % vyučujících vybralo odpověď nevím. Tato položka byla zařazena pro posouzení průzkumné otázky č. 1:

**P<sub>1</sub>: Narušuje nadaný žák výuku? Průzkumná otázka se potvrdila.**

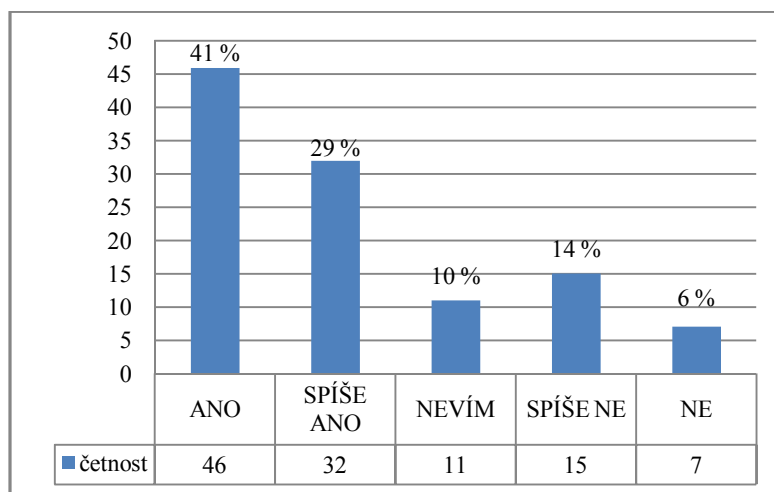
### Položka č. 2: Nadaní žáci jsou motivací pro ostatní žáky.



Graf č. 4: Motivace pro ostatní žáky.

73 % dotázaných uvedlo, že nadaní žáci motivují nebo spíše motivují žáky běžné. Odpověď ne nebo spíše ne zvolilo celkem 18 % a odpověď nevím 10 % pedagogů.

**Položka č. 3:** Nadaní žáci v hodině rádi komunikují.

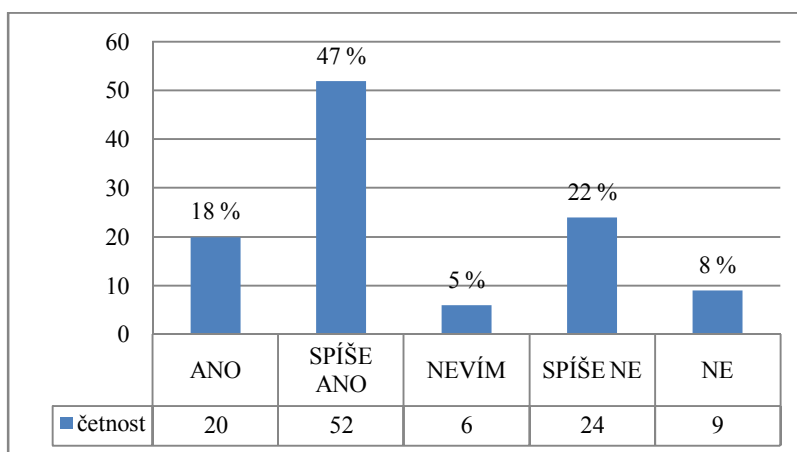


Graf č. 5: Komunikace v hodině.

Dle 70 % respondentů nadaní žáci v hodině rádi nebo spíše rádi komunikují. 20 % vyučujících je názoru, že nadaní žáci nerádi komunikují ve třídě a 10% se přiklání k odpovědi nevím. Tato položka byla vytvořena jako doplňující ke zhodnocení průzkumné otázky č. 2:

**P<sub>2</sub>: Je pravda, že nadaní žáci nemají ostych při komunikaci ve třídě?**

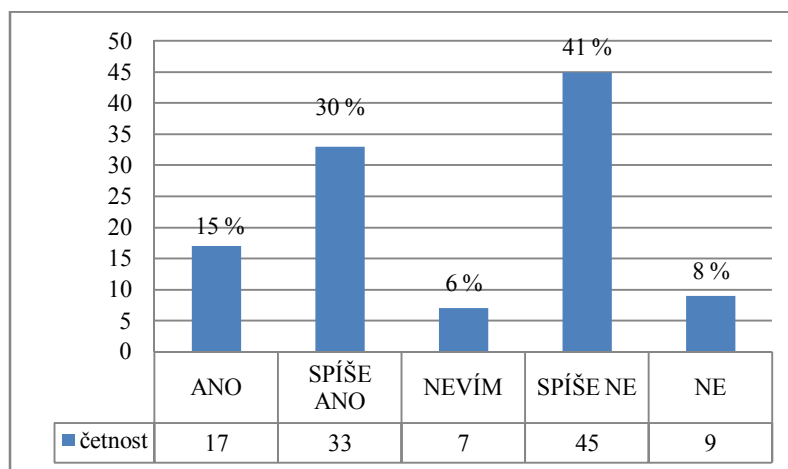
**Položka č. 4:** Nadaný žák často vykřikuje odpověď na otázku určenou pro jiného spolužáka.



Graf č. 6: Nadaný žák často vykřikuje odpověď na otázku určenou pro jiného spolužáka.

65 % pedagogů uvedlo, že nadaní žáci vykřikují nebo spíše vykřikují odpověď na otázku určenou pro jiného žáka. Dle 30 % respondentů žáci odpověď na otázku, která není určena jim, nevykřikuje nebo spíše nevykřikuje. Odpověď nevím vybralo 5 % dotázaných. Položka byla zvolena jako doplňující k průzkumné otázce č. 1: **P<sub>1</sub>: Narušuje nadaný žák výuku?**

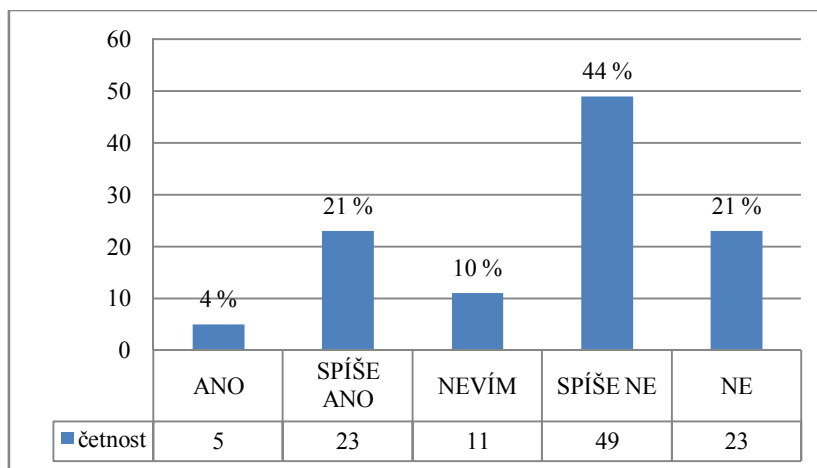
**Položka č. 5:** Mám čas věnovat se nadaným žákům individuálně.



Graf č. 7: Čas věnovat se nadaným žákům individuálně.

Pouze 45 % pedagogů má čas věnovat se nadaným žákům individuálně. 49 % vyučujících čas nemá nebo spíše nemá. 6 % respondentů zvolilo odpověď neví.

**Položka č. 6:** V hodině komunikuji častěji s nadaným žákem než s žákem normálním.

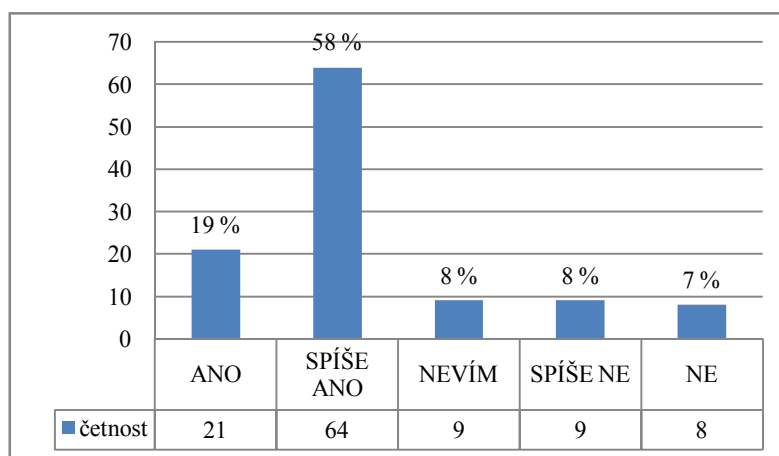


Graf č. 8: Komunikace s nadaným žákem oproti žákovi běžnému.

25 % respondentů uvedlo, že komunikují častěji nebo spíše častěji s žákem nadaným než s žákem běžným. Celkem 65 % nekomunikují nebo spíše nekomunikují s nadaným žákem častěji a 10 % zvolilo odpověď neví. K této otázce se někteří vyučující vyjadřovali v poznámce pod dotazníkem a uvedli, že i když nadaný žák rád mluví, snaží se zapojit do konverzace celou třídu. Nadaný žák je vyzván k odpovědi na otázky, ve kterých si žák běžný neví rady.



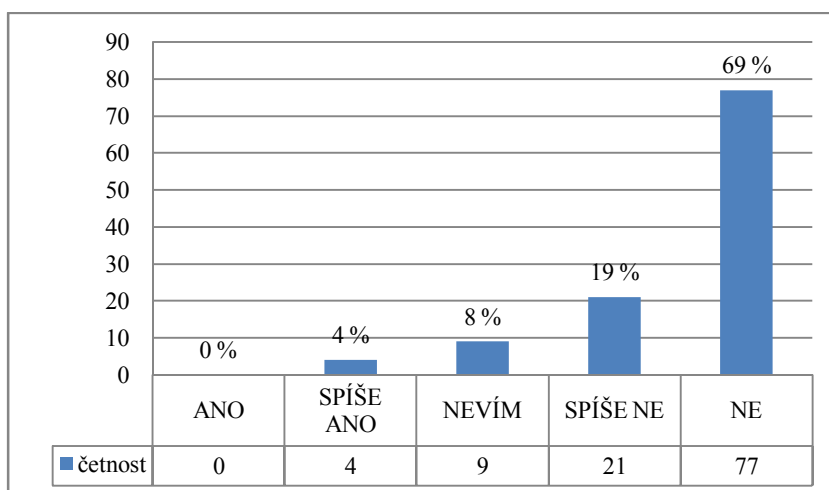
**Položka č. 7:** Vlivem přítomnosti nadaného žáka, pokládám častěji otázky na zamyšlení celé třídy.



Graf č. 9: Otázky na zamyšlení.

77 % dotazovaných pokládá nebo spíše pokládá otázky na zamyšlení celé třídy díky tomu, že třídu navštěvuje také nadaný žák. 15 % vyučujících uvedlo, že otázky na zamyšlení vlivem nadaného žáka nepokládá nebo spíše nepokládá. 8 % respondentů vybralo odpověď nevím. Položka potvrzuje průzkumnou otázku č. 3: **P<sub>3</sub>: Pokládá učitel častěji otázky na zamyšlení běžným žákům, vlivem přítomnosti nadaného žáka ve třídě?**

**Položka č. 8:** Nadaný žák je pro mě přítěží.



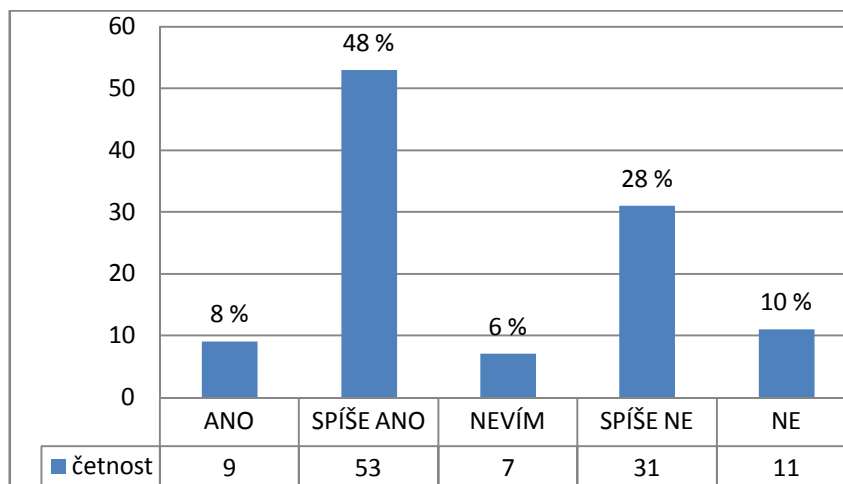
Graf č. 10: Nadaný žák je přítěží.

Celkem 88 % respondentů uvedlo, že pro ně nadaný žák není nebo spíše není přítěží. Pouze 4 % vyučujících vybralo odpověď, že jsou pro ně tito žáci spíše přítěží a 8 % zvolilo odpověď

nevím. Tato položka dle zjištěných údajů jednoznačně vyvrací průzkumnou otázku č. 4:

**P<sub>4</sub>: Je nadaný žák pro učitele „přítěží“?**

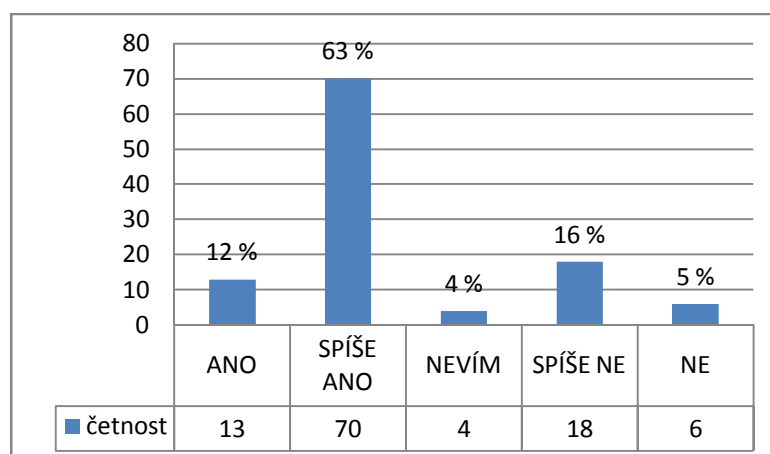
**Položka č. 9:** Nadaný žák pokládá otázky, které nesouvisí s právě probíranou látkou.



Graf. č. 11: Otázky, které nesouvisí s probíranou látkou

56 % pedagogů se domnívá, že nadaný žák pokládá nebo spíše pokládá otázky, které nesouvisí s právě probíranou látkou. 6 % dotazovaných vybralo odpověď nevím. 38 % pedagogů se přiklání k tomu, že nadaný žák takové otázky nepokládá nebo spíše nepokládá.

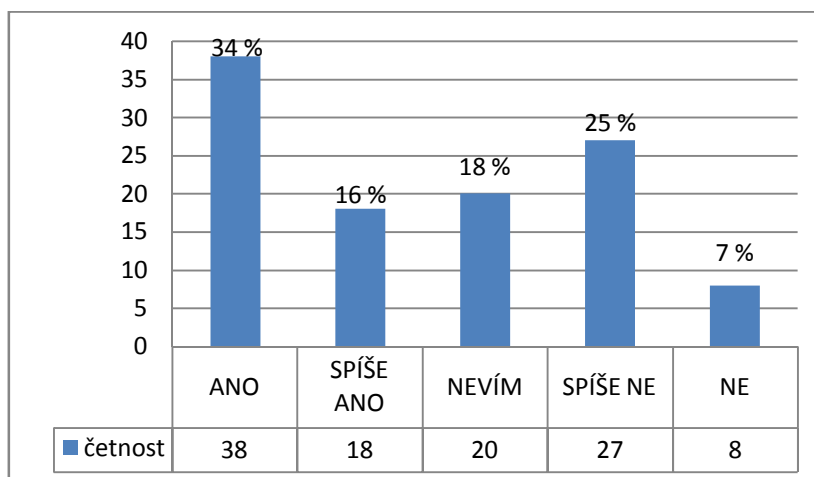
**Položka č. 10:** V hodině mám vyhrazený prostor pro diskusi na téma, které žáky zajímá.



Graf. č. 12: Prostor pro diskusi.

75 % dotazovaných má nebo spíše má vyhrazen prostor na témata, o které žáci jeví zájem. 21 % uvedlo, že prostor na diskuzi nemá nebo spíše nemá a 4 % dotazovaných vybralo odpověď nevím.

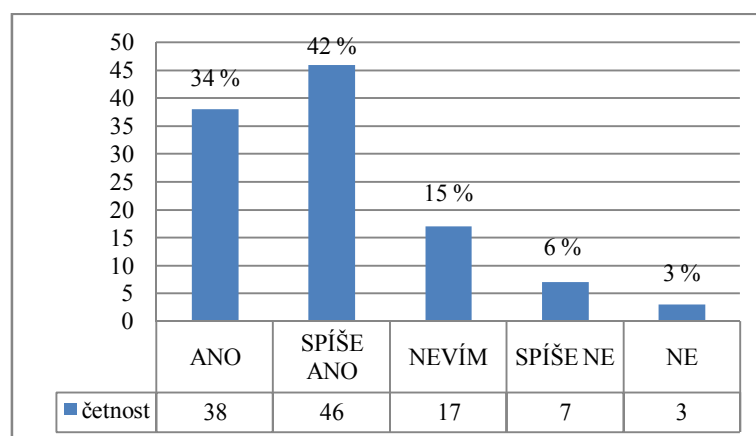
**Položka č. 11:** Někteří běžní žáci chtějí dostávat složitější úkoly, které dostává nadaný žák.



Graf č. 13: Složitější úkoly.

Dle 50 % dotazovaných někteří běžní žáci rádi nebo spíše rádi dostávají složitější úkoly spolu s nadaným žákem. 32 % vyučujících si myslí, že běžní žáci nechtějí nebo spíše nechtějí dostávat náročnější úkoly, určené pro nadaného žáka. A 18 % vybralo odpověď nevím.

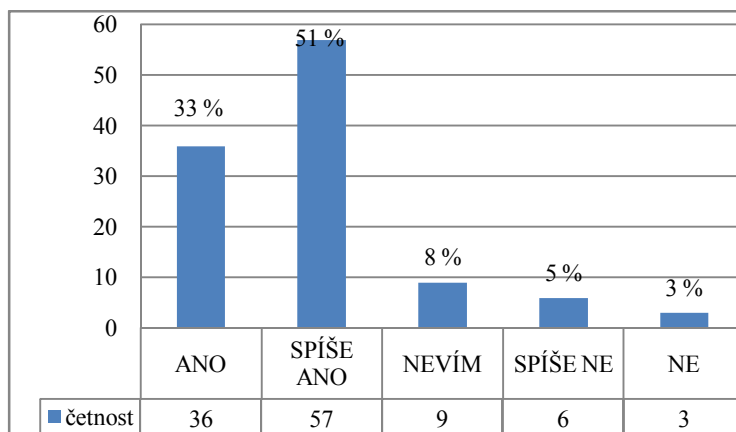
**Položka č. 12:** Nadaní žáci nemají ostych při komunikaci ve třídě.



Graf č. 14: Ostych při komunikaci.

Dle 76 % dotazovaných nemají nadaní žáci nebo spíše nemají problémy s komunikací ve třídě. 15 % vybralo odpověď nevím a 9 % uvedlo, že nadaní žáci mají nebo spíše mají ostych při komunikaci ve třídě. Tato položka potvrzuje průzkumnou otázku č. 2:  
**P<sub>2</sub>: Je pravda, že nadaní žáci nemají ostych při komunikaci ve třídě?**

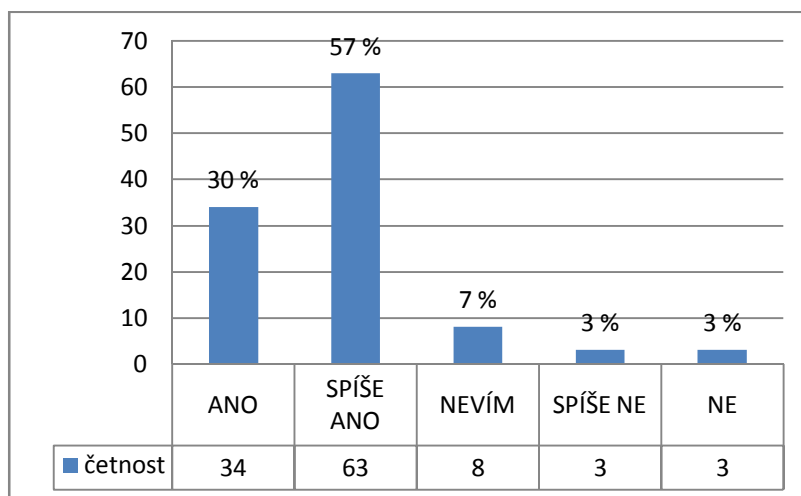
**Položka č. 13:** Pro nadané žáky je charakteristický bohatý slovník.



Graf č. 15: Nadaní žáci a bohatý slovník.

Celkem 84 % dotazovaných uvedlo, že nadané děti jsou nebo spíše jsou charakteristické svým bohatým slovníkem. 8 % respondentů má názor, že pro nadané děti bohatý slovník charakteristický není nebo spíše není. A 8 % vyučujících vybralo odpověď nevím.

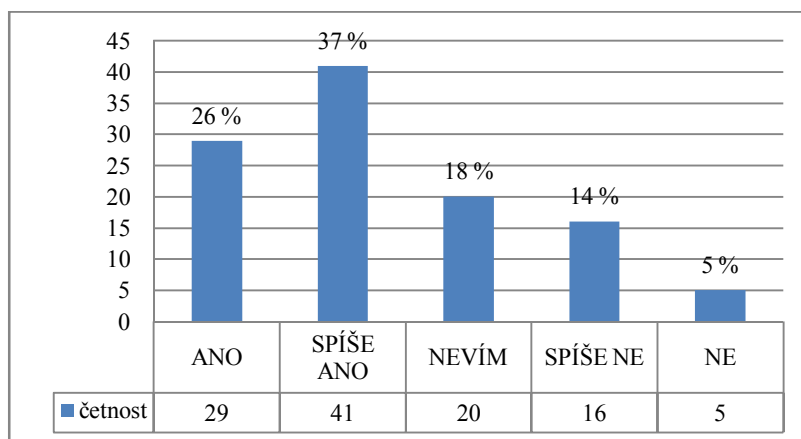
**Položka č. 14:** Nadaný žák si všimne, když udělám chybu a upozorní mě na to.



Graf č. 16: Nadaný žák si všimá chyb.

Dle 87 % pedagogů si žák všimne nebo spíše všimne jeho chyb, na které ho upozorní. Celkem 6 % dotazovaných uvedlo, že je nadaní žáci neupozorňují nebo spíše neupozorňují na chyby. 7 % vybralo odpověď nevím.

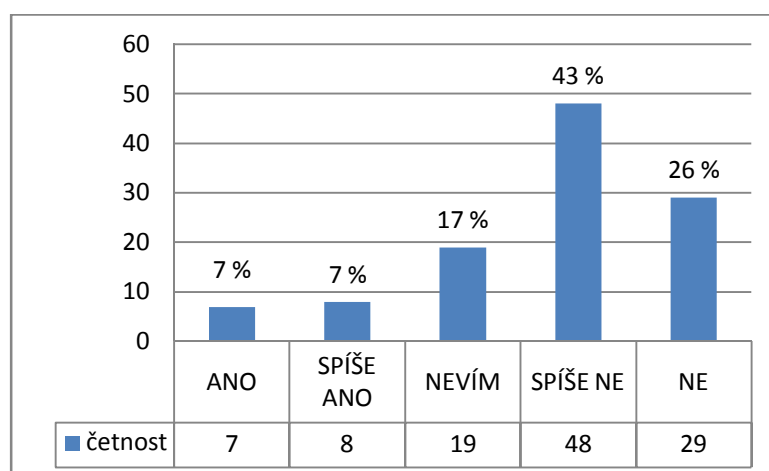
**Položka č. 15:** S nadaným žákem hovořím jako s žákem starším.



Graf č. 17: S nadaným žákem hovořím jako s žákem starším.

63 % dotazovaných hovoří nebo spíše hovoří s nadaným žákem jako s žákem starším. 19 % respondentů takto s nadaným žákem nehovoří nebo spíše nehovoří a 18 % zvolilo odpověď nevím.

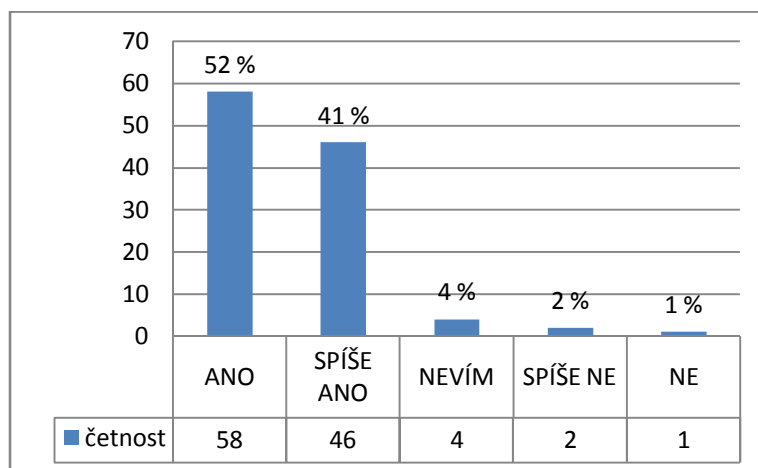
**Položka č. 16:** Nadaného žáka napomínám častěji než žáka běžného.



Graf č. 18: Napomínání nadaného žáka.

Pouze 14 % dotazovaných uvedlo, že napomíná nebo spíše napomíná nadaného žáka častěji než žáka běžného. 17 % zvolilo odpověď nevím. Celkem 69 % pedagogů nenapomíná nebo spíše nenapomíná nadaného žáka častěji než žáka běžného.

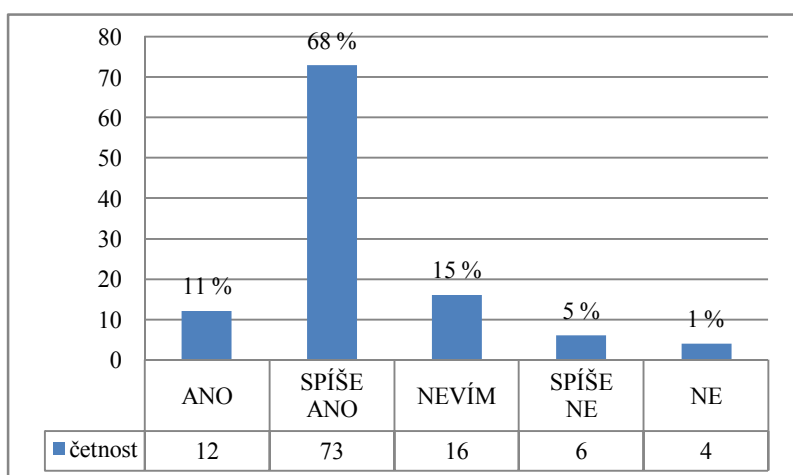
**Položka č. 17:** Pracuji rád/a s nadaným žákem.



Graf č. 19: Pracuji rád s nadaným žákem.

93 % vyučujících pracuje nebo spíše pracuje rádo s nadanými žáky. Pouze 3 % pedagogů rádo s těmito žáky nepracuje nebo spíše nepracuje. A 4 % vybralo odpověď nevím.

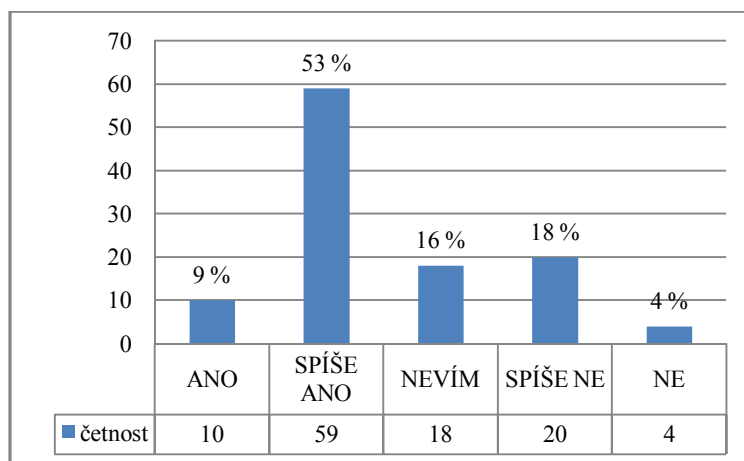
**Položka č. 18:** Nadaný žák přichází s „lepšími“ způsoby řešení věci, které navrhuje ostatním spolužákům.



Graf č. 20: Lepší způsoby řešení.

Dle 79 % respondentů nadaný žák navrhuje nebo spíše navrhuje lepší způsoby řešení ostatním spolužákům. 15 % dotazovaných zvolilo odpověď nevíím a 6 % vyučujících uvedlo, že nadaní žáci s lepšími způsoby řešení nepřichází nebo spíše nepřichází.

**Položka č. 19:** Nadaný žák sebejistě vystupuje před ostatními spolužáky.

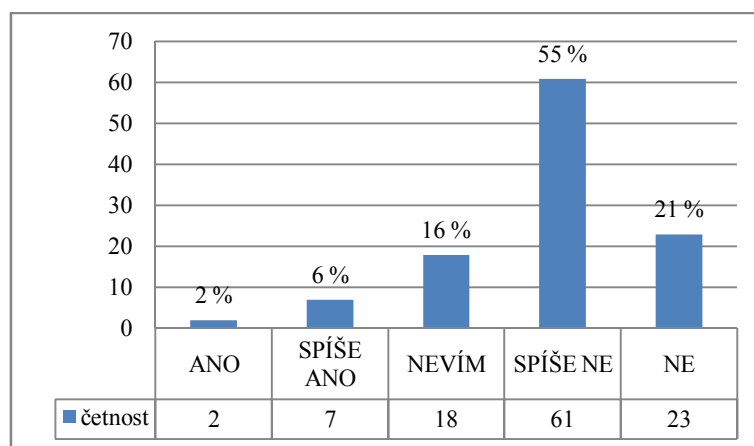


Graf č. 21: Nadaný žák vystupuje sebejistě.

62 % pedagogů je názoru, že nadaný žák sebejistě vystupuje nebo spíše vystupuje před ostatními spolužáky. Podle 22 % vyučujících nadaný žák nerad nebo spíše nerad vystupuje před třídou. 16 % vybralo odpověď nevíím. Otázka pomáhá potvrdit průzkumnou otázku č.2:

**P<sub>2</sub>: Je pravda, že nadaní žáci nemají ostych při komunikaci ve třídě?**

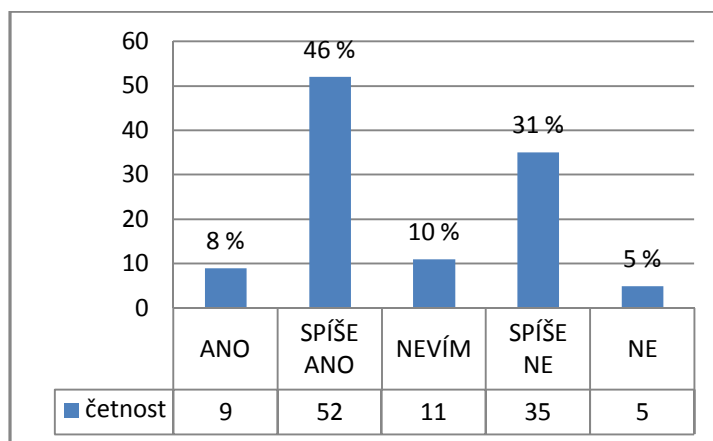
**Položka č. 20:** Nadaný žák ze sebe dělá třídního šaška.



Graf č. 22: Třídní šašek.

Nadaný žák ze sebe dělá nebo spíše dělá třídního šaška podle 8 % respondentů. 16 % vybralo odpověď neví. 76 % vyučujících je názoru, že nadaný žák ze sebe třídního šaška nedělá nebo spíše nedělá.

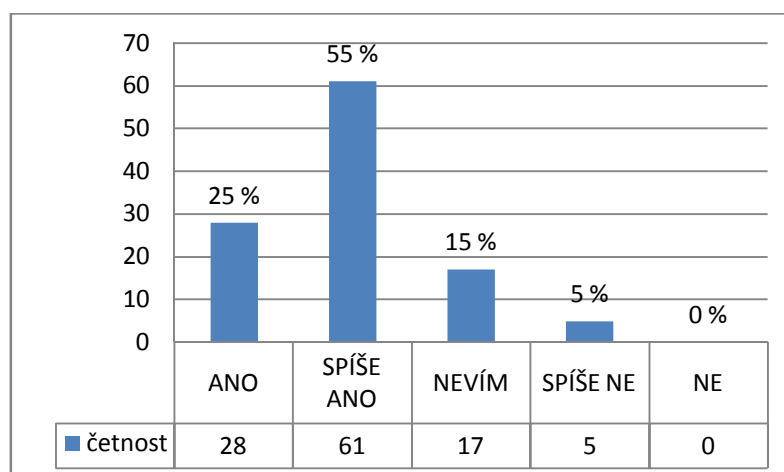
**Položka č. 21:** Nadaný žák ovládá třídní diskuzi.



Graf č. 23: Třídní diskuze.

54 % vyučujících si myslí, že nadaný žák ovládá nebo spíše ovládá třídní diskuzi. Nevím zvolilo 10 % respondentů. A 36 % pedagogů uvedlo, že nadaný žák třídní diskuzi neovládá nebo spíše neovládá.

**Položka č. 22:** Přítomnost nadaného žáka je přínosem pro třídu s běžnými žáky.

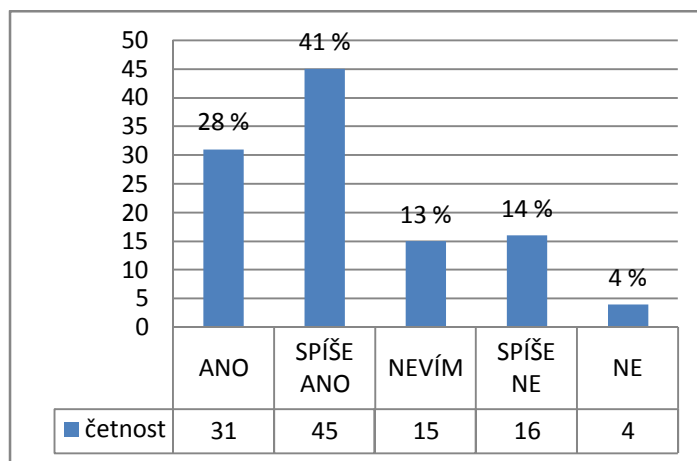


Graf č. 24: Přínos nadaného žáka pro žáky běžné.



Celých 80 % vyučujících uvedlo, že přítomnost nadaného žáka je přínosem pro třídu s běžnými žáky. 15 % vybralo odpověď neví. 5 % dotazovaných si myslí, že nadaný žák ve třídě není přínosný pro běžné žáky.

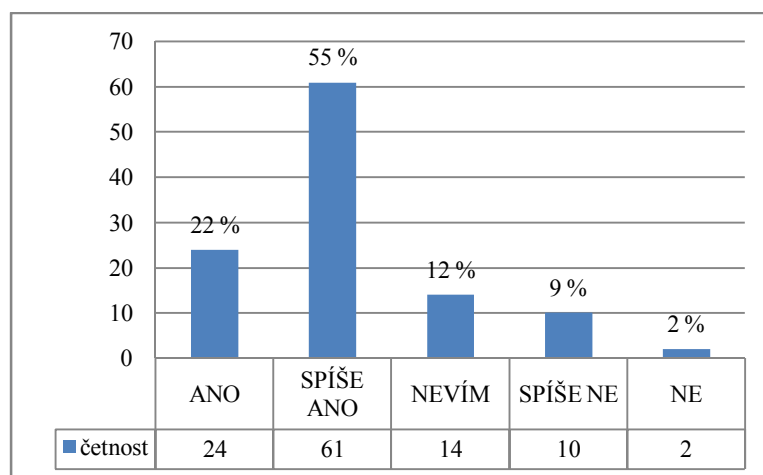
**Položka č. 23:** Trávím mnohem více času přípravou na hodinu pro třídu, ve které se nachází nadaný žák.



Graf č. 25: Příprava na hodinu.

69 % pedagogů tráví nebo spíše tráví mnohem více času přípravou na hodinu, kvůli nadanému žákovi. 13 % uvedlo odpověď neví. 18 % si nemyslí nebo spíše nemyslí, že by jim příprava na hodinu pro třídu, ve které se nachází nadaný žák, trvala mnohem delší dobu.

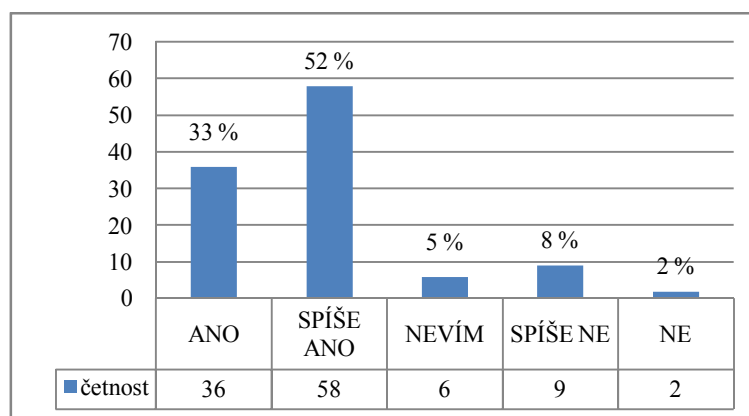
**Položka č. 24:** Nadaný žák pokládá velké množství otázek.



Graf č. 26: Velké množství otázek.

Dle 77 % dotazovaných pokládá nebo spíše pokládá nadaný žák velké množství otázek. 11 % uvedlo, že tento žák mnoho otázek nepokládá nebo spíše nepokládá. A 12 % vybralo odpověď nevím. Tato položka byla zařazena pro posouzení průzkumné otázky č. 5: **P<sub>5</sub>: Pokládají nadaní žáci velké množství otázek?** Otázka byla potvrzena.

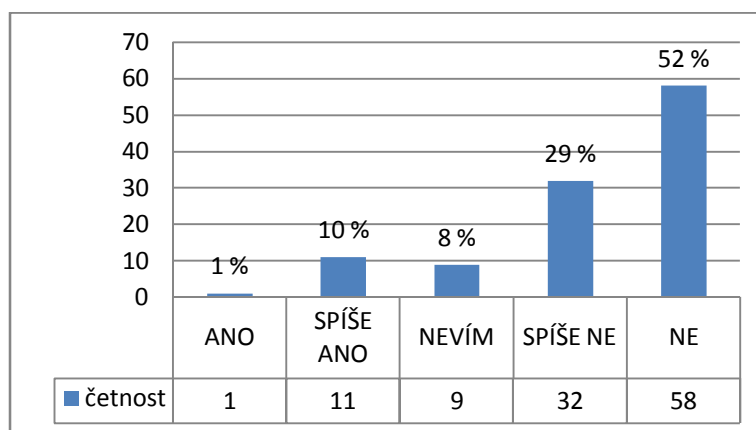
**Položka č. 25:** Nadaný žák má lepší vyjadřovací schopnosti oproti běžnému žákovi.



Graf č. 27: Vyjadřovací schopnosti.

Celkem 85 % dotazovaných si myslí, že nadaný žák má nebo spíše má lepší vyjadřovací schopnosti ve srovnání s běžným žákem. 5 % zvolilo odpověď nevím. Podle 10 % nadaný žák lepší vyjadřovací schopnosti oproti žáku běžnému nemá nebo spíše nemá. Položka potvrdila průzkumnou otázku č. 6: **P<sub>6</sub>: Má nadaný žák lepší vyjadřovací schopnosti oproti běžnému žákovi?**

**Položka č. 26:** Při vyučování nadaného žáka, je nezbytné mít k dispozici speciálního pedagoga.



Graf č. 28: Speciální pedagog.

11 % dotazovaných si myslí, že během vyučování nadaného žáka je přítomnost speciálního pedagoga nutností. 8 % pedagogů vybralo odpověď nevím. Celkem 81 % uvedlo, že při výuce nadaného žáka v běžné třídě speciálního pedagoga nepotřebují.

### 3. Vyhodnocení otevřených otázek

#### a) V čem vidíte přínos nadaného žáka pro žáky běžné?

Na otevřené otázky jsem dostala spoustu zajímavých odpovědí, které si byly často podobné, akorát řečené jinými slovy. Některé doplňovaly otázky uzavřené.

Nejvíce vyučujících se shodlo na tom, že jsou nadaní žáci motivací pro žáky běžné:

- „Ve většině případů zvyšuje aktivitu ostatních žáků, někteří žáci se snaží být jeho hodnotnými partnery. Ale u slabších žáků může někdy dojít ke snižování sebevědomí“ (žena, 11 – 20 let praxe).
- „Pro některé běžné žáky je motivací v učení, chtějí se mu vyrovnat a být stejně dobří jako žák nadaný“ (žena, 1 – 5 let praxe).
- „Motivuje ostatní k lepšímu výkonu, mnohdy i slabší žáci cítí potřebu na sobě pracovat a to nejen v oblasti naukové, ale také v oblasti sociálních dovedností a emoční inteligence“ (žena, 1 – 5 let praxe).
- „Motivace pro běžné žáky, když se jim povede nějaká práce lépe, tak z toho mají radost“ (žena, 11 – 20 let praxe).
- „Je tahoun. Pokud je ve třídě více šikovných dětí, snaží se mu vyrovnat. Pak se stane ve třídě běžné, že se nad úlohami přemýšlí a v takové třídě se dobře pracuje“ (žena, více než 30 let praxe).
- „Nadaný žák motivuje ostatní děti ke zlepšování svých výkonů,“ (muž, 6 – 10 let praxe).

Nadaný žák má jiný způsob myšlení a jiný náhled na věc:

- „Nadaný žák třídu táhne a díky jeho dotazům se začnou dívat na dané téma i z jiného pohledu. Rozhled rozšiřuje i mě jako učitel. Stále nás nutí hledat odpovědi na otázky, na které bychom se sami ani nezeptali. Často také dokáže dětem vysvětlit učivo jinak“ (žena, 11 – 20 let praxe).

- *„Oživení, rozšíření obzorů pro všechny, vnáší nové myšlenky a postřehy i pro mne, nutí mě se nad některými věcmi více zamýšlet, rozšiřuje i mé obzory“* (žena, 1 – 5 let praxe).
- *„Tahoun. Dokáže vidět jiná zajímavá řešení a nabízí je ostatním. Vznikají zajímavé diskuze, do kterých jsou přirozeně vtaženi i žáci průměrní. Nadaný žák dokáže nenásilně implantovat nová zajímavá témata do výuky, často se někdo přidá“* (žena, 20 – 30 let praxe).
- *„Nabídne nezvyklé možnosti řešení problému, dodá informace, které jsou nad rámec běžné středoškolské praxe. Řekne vtípek, který pobaví všechny žáky, kteří jej pochopí. Nadaný žák rozšiřuje obzor ostatním žákům i učitelům“* (muž, 6 – 10 let praxe).
- *„Oživí komunikace ve třídě. Můžeme se dostat do hloubky některých témat a třeba v ČJ zmiňujeme látku z vyšších ročníků“* (žena, 11 – 20 let praxe).

Učitelé se často shodli na tom, že se musí pedagog naučit s nadaným žákem pracovat, aby byl prospěšný pro zbytek třídy. Důležité je ho motivovat, zadávat úkoly, aby se nenudil a určitým způsobem ho usměrňovat:

- *„Dávám nadanému dítěti častěji zpracovávat různé referáty na téma, která ho zajímají, a i tím se žáci učí, jak správně referáty tvořit a prezentovat“* (žena, 1 – 5 let praxe).
- *„Velice záleží na chování nadaného žáka a přístupu učitele, který s ním pracuje. Jeho přítomnost může být jak motivující, tak silně demotivující. Pokud nadaný žák přebírá aktivitu za ostatní žáky, mohou být znechuceni a demotivováni. Také se baví jeho případným neúspěchem mnohem více. Pokud je nadaný žák vhodně veden a motivován, lze, dle mého názoru, využít jeho nadání pro zpestření výuky a lepší motivaci pro ostatní“* (žena, 20 – 30 let praxe).
- *„Od 1. třídy je nutno vést nadaného žáka k pomoci žákům prospěchově slabším, využívat v hodině i jeho nápady. Může ostatní motivovat, ale pokud se příliš ukazuje nebo se posmívá chybám spolužáků, je nutné jej usměrnit“* (žena, 20 – 30 let praxe).
- *„V mých hodinách nadaní žáci často pomáhají organizovat náročnější skupinové práce, učí se vysvětlovat pomalejším žákům nejasnosti při jejich samostatné práci“* (žena, více než 30 let praxe).

Mezi pozitiva patří také to, že učitelé často zadávají logické úkoly i žákům běžným, pomáhají ostatním spolužákům a vyučující práce s nimi naplňuje:

- „*Dalším přínosem je to, že když hledám zajímavé úlohy pro nadané žáky, další šikovní se rádi přidají*“ (žena, 11 – 20 let praxe).
- „*Pomáhá ostatním*“ (muž, 1 – 5 let praxe).
- „*Pro mne je práce s nadaným žákem více naplňující než práce s žákem podprůměrným*“ (žena, více než 30 let).
- „*Učitel díky nim dává i více logických úloh pro ostatní žáky*“ (muž, 1 – 5 let).

**b) Čím se liší komunikace učitele s nadaným žákem oproti komunikaci s žákem běžným?**

Většina učitelů se shodla na tom, že nadaní žáci mají rozvinutou slovní zásobu, chápou cizí slova a mají lepší vyjadřovací schopnosti:

- „*Chápe ironii, má rozvinutou slovní zásobu, hledá jiné způsoby řešení a požaduje jejich schválení. Chápe cizí slova a zastaralé výrazy, vysvětluje dětem jejich význam. Většinou se snaží mít poslední slovo a často od něho požadují jednodušší vysvětlení, aby i ostatní mu porozuměli*“ (žena, 20 – 30 let praxe).
- „*Komunikace jako taková bývá na vyšší úrovni, mají lepší vyjadřovací schopnosti, přemýšlí o obsahu vyřčeného, ale někdy bývají zbrklí*“ (žena, 20 – 30 let praxe).
- „*Ptají se na mnoho dalších otázek, ale většinou otázky souvisí s tématem*“ (žena, 1 – 5 let praxe).
- „*S nadaným žákem může učitel používat při hovoru složitější a odbornější termíny a slova, může mu pokládat složitější otázky a hovořit s ním jako se starším žákem. Někdy ani nemusí hovořit a nadaný žák sám chápe situaci a umí adekvátně reagovat*“ (muž, 1 – 5 let praxe).
- „*Většinou má velkou slovní zásobu, dobře se vyjadřuje, neustále klade dotazy, rád diskutuje a argumentuje. Má rád spravedlnost, je perfekcionista a na vše má odpověď. V oblasti svého zájmu je při vyprávění o tématu nezastavitelný*“ (žena, 11 – 20 let praxe).
- „*Komunikace s nadaným žákem je o level až dva vyšší než komunikace s jeho vrstevníky. Při vysvětlování zadaných úkolů není třeba zacházet do detailů*“ (muž, 11 – 20 let praxe).

Dále se opakovalo to, co již bylo zmíněno v otázce předchozí. Že důležitá je motivace a vědět, jak s nadaným žákem pracovat, aby nebyl ve třídě přítěží a byl prospěšný ostatním:

- „Nutné je často usměrňovat chování a vykřikování odpovědí. Je potřeba hodně motivovat k práci, často bývají lenošní v úkolech, které je nebaví. Proto je nutná motivace v předmětech a činnostech, které se jim zdají neatraktivní“ (žena, 20 – 30 let praxe).
- „Pro úspěšné rozvíjení jeho osobnosti je třeba ho brát jako partnera. Nelze ho odbýt, ztrácíme na respektu, žák je pak podrážděný a drzý. Máme jasné stanovené povinnosti, odměny a komunikační hranice. Když se nechá unést, máme smluvený signál, abych ho před třídou neshodila, ale v ten okamžik končí jakákoliv diskuze. Vyhýbám se tím situacím, kdy by proklábosil celou hodinu a strhával veškerou pozornost na sebe“ (žena, více jak 30 let praxe).

Práce s nadaným žákem je náročnější. Nadaný žák rychle chápe novou látku a snadněji se učí, ale učitel musí být připraven na spousty zvědavých otázek a neočekávané reakce:

- „Komunikace učitele s nadaným žákem je oproti komunikaci s tzv. běžným žákem náročnější. Učitel si musí dávat obzvláštní pozor na logickou stavbu svých argumentů, musí čelit protiargumentům, musí očekávat, že nadaný žák splní jeho pokyn neočekávatelným způsobem (najde jinou možnost interpretace učitelových slov a tu předvede“ (žena, 11 – 20 let praxe).
- „Mnohem snadnější a rychlejší pochopení složitějších pokynů“ (muž, 1 – 5 let praxe).
- „Vyžaduje častější pozornost, kontrolu a zadávání dalších úkolů“ (žena, 1 – 5 let praxe).
- „Mají větší tendence hledat chyby u učitele, což mi občas vadí“ (žena, více než 30 let praxe).
- „Vyžaduje individuální přístup a neustále s ním musím něco konzultovat. Komunikace probíhá prakticky neustále, ale pro mne osobně je to velmi naplňující a radostné, i když je to náročnější. Komunikace s ním přináší pozitiva i pro ostatní“ (žena, 11 – 20 let praxe).
- „Učitel musí být vždy připraven na všechno. Musí být pružný, tolerantní a trpělivý. Měl by mít smysl pro humor a velký nadhled, protože nadané děti dokážou být velmi kritické a zároveň bývají velmi přecitlivělé na svou vlastní osobu. Osobnost nadaných žáků se liší, že je nelze nějak škatulkovat a nelze dát univerzální radu učiteli, jak na to. Musíte nadaného žáka poznat a vypátrat, co na něj platí“ (muž, 20 – 30 let praxe).
- „Potřebuje více práce. Pokud udělá práci určenou na hodinu za kratší čas, je třeba mít v záloze zajímavější úlohy, které na danou znalost navazují“ (žena, 11 – 20 let praxe).

- „Komunikace bývá náročnější, delší a obsahuje otázky, které učitel není schopen z hlavy zodpovědět. Je však třeba nezoufat a učit nadaného žáka pracovat s informačními zdroji, kde danou informaci hledat a jak si danou informaci ověřit“ (muž, 20 – 30 let praxe).
- „K pochopení problému stačí náznak a žáci téměř okamžitě reagují. Předkládají různé varianty řešení, pro učitele jsou inspirací a v dobrém smyslu slova jej nutí na sobě pracovat. Baví mě sledovat jejich názory a nápady“ (žena, 1 – 5 let praxe).
- „Často chce komunikovat i o přestávkách“ (žena, 11 – 20 let praxe).

Ačkoliv to dle uvedených odpovědí vypadá, že nadaní žáci jsou spíše přínosem pro ostatní spolužáky a učitelé s nimi rádi pracují, našlo se i několik odpovědí, kdy jsou vyučující opačného názoru:

- „Nadaní žáci bývají častěji citlivějšími a zaměřenými na to, neudělat chybu. Mají častěji problém s tím, že selžou. Vztekají se (v sobě), že třeba nenašli správné řešení hned. Komunikace s nadaným žákem je pro učitele náročnější, protože často mívají tyto děti diagnostikováno např. ADHD, atd.“ (žena, 11 – 20 let praxe).
- „Nutné je zdůraznit, že nadaní žáci mají (tejně jako žáci běžní) různé povahy, tedy i nadaný žák může být naopak uzavřený, a potom je obtížné s ním navázat kontakt či bližší vztah. Důvodem může být to, že daný žák má sice vysoké IQ, ale nižší EQ“ (žena, více než 30 let praxe).
- „Komunikace s nadaným žákem oproti běžnému se zase tolik neliší. Nadaní se projevuje jen v určitých oborech, takže vyniká jen ve svém oboru“ (žena, 1 – 5 let praxe).

#### 4.4 Shrnutí empirické části

Přestože jsem dotazník cíleně zasílala do škol, které evidují nadané žáky a pracují s nimi, dostala jsem zpětnou vazbu od poměrně malého počtu respondentů. Oslovila jsem 19 škol, zaslala celkem 637 dotazníků a zpětnou vazbu jsem dostala od 123 pedagogů. 5 vyučujících odepsalo, že bohužel s nadanými žáky nepracují a dotazníky nevyplnili. Dále jsem vyřadila dalších 7 dotazníků, kdy učitelé uváděli, že nemají přímou zkušenost s výukou nadaných žáků, ale zúčastnili se např. školení. Využito tedy bylo celkem 111 dotazníků. Dotazníkového šetření se zúčastnilo 88 žen a 23 mužů, nejčastěji s praxí 11 – 20 let.

Nejprve bych se ráda vyjádřila ke stanoveným průzkumným otázkám.

**P<sub>1</sub>: Narušuje nadaný žák výuku?**

Otázka se **potvrdila** dle položky č. 1: Nadaní žáci vyrušují. Více než polovina učitelů souhlasila, že nadaní žáci spíše vyrušují. Také 65 % respondentů uvedlo v položce č. 4, že nadaný žák často vykřikuje odpověď na otázku určenou pro jiného spolužáka.

**P<sub>2</sub>: Je pravda, že nadaní žáci nemají ostych při komunikaci ve třídě?**

Průzkumná otázka se **potvrdila**. V položce č. 12: Nadaní žáci nemají ostych při komunikaci ve třídě, 76 % dotazovaných uvedlo, že nadaní žáci nemají nebo spíše nemají problémy s komunikací ve třídě. Tuto otázku také utvrzuje položka č. 3: Nadaní žáci v hodině rádi komunikují, kdy 70 % respondentů vybralo odpověď, že nadaní žáci v hodině rádi nebo spíše rádi komunikují.

**P<sub>3</sub>: Pokládá učitel častěji otázky na zamyšlení běžným žákům, vlivem přítomnosti nadaného žáka ve třídě?**

V položce č. 7 celkem 77 % dotazovaných pokládá nebo spíše pokládá otázky na zamyšlení celé třídě díky tomu, že třídu navštěvuje také nadaný žák. Tímto se průzkumná otázka **potvrdila**.

**P<sub>4</sub>: Je nadaný žák pro učitele „přítěží“?**

Tato průzkumná otázka se **nepotvrdila**. V položce č. 8: Nadaný žák je pro mě přítěží, 88 % respondentů uvedlo, že pro ně nadaný žák není nebo spíše není přítěží.

**P<sub>5</sub>: Pokládají nadaní žáci velké množství otázek?**

Otázka se **potvrdila**. Pro posouzení byla vytvořena položka č. 24: Nadaný žák pokládá velké množství otázek. 22 % dotazovaných uvedlo, že se žáci ptají na velké množství otázek a 55 % respondentů vybralo odpověď, že takové otázky žák spíše pokládá.

**P<sub>6</sub>: Má nadaný žák lepší vyjadřovací schopnosti oproti běžnému žákovi?**

Otázka se **potvrdila**. V položce č. 25 si celkem 85 % dotazovaných si myslí, že nadaný žák má nebo spíše má lepší vyjadřovací schopnosti ve srovnání s běžným žákem.



Dále měla práce zjistit, čím se odlišuje komunikace učitele s nadaným žákem oproti komunikaci s žákem běžným, jak ovlivňuje přítomnost nadaného žáka v běžné třídě pedagogickou komunikaci a jestli jsou tito žáci přínosem pro žáky běžné. Přestože je každý nadaný žák individuální osobnost, lze vysledovat určité rysy, které mají často společné.

Dotazník ukázal, že nadaní žáci mají lepší komunikační schopnosti oproti žákovi běžnému, bohatý slovník, rozumí ironii, cizím i zastaralým slovům. Vyučující s nimi mohou mluvit jako s žáky staršími, někteří je označují jako své kolegy, protože např. pomáhají pomalejším žákům s náročnějšími úkoly nebo vysvětlovat látku ostatním žákům z jiného pohledu. Dále se nadaní žáci ptají na velké množství otázek, které většinou souvisí s daným tématem, ale někdy se snaží nenásilnou formou přejít na téma, o které se zajímají a které s právě probíranou látkou nesouvisí. Díky jejich dotazům se začínou i běžní žáci dívat na dané téma z jiného pohledu. Rozhled rozšiřují i samotným učitelům a nutí je na sobě v dobrém slova smyslu pracovat. Oživují komunikaci, do které zařazují humor.

Nadaní žáci v hodině rádi komunikují a diskutují. V tématech, která je zajímají, jsou nezastavitelní a učitelé si pro diskutování s nimi musí domluvit pravidla, aby komunikace ve třídě neprobíhala pouze mezi učitelem a nadaným žákem. Zároveň však na sebe nepotřebují nijak zvlášť upozorňovat nebo ze sebe dělat třídního šaška.

Většina respondentů se shodla na tom, že nadaní žáci mohou být přínosem pro běžné žáky, pokud jsou motivováni a vhodně vedeni učitelem. Zvyšují aktivitu ostatních spolužáků, někteří žáci se mu snaží vyrovnat a být jeho hodnotnými partnery. Mnohdy i slabší žáci cítí potřebu na sobě pracovat. Také když se běžnému žákovi povede nějaká práce lépe, má z toho radost a motivuje ho to k další práci. Vyučující zadávají díky nadanému žákovi náročnější úkoly i běžným žákům, někteří si o ně sami říkají. Také se šikovnější žáci často zapojují do diskuze mezi učitelem a nadaným žákem.

Pro vyučující je práce s nadaným žákem poměrně náročná. Příprava na hodinu jim trvá podstatně déle než pro běžné žáky. Musí mít neustále připravené úkoly navíc. Dále se musí obrnit trpělivostí – vykřikování odpovědí, neustálé dotazy, hledání chyb, atd. Přesto však pracují s takovým žákem rádi a nepokládají ho za přítěž. Důležitá je také znalost vyučujícího, jak s nadaným žákem pracovat a poznat jeho osobnost. Často bývají přecitlivělí, hodně sebekritičtí a cítí se špatně když něco nezvládají. Pokud se nudí, tak obvykle vyrušují. Chování nadaného žáka také mohou ovlivnit poruchy, jako je ADHD nebo nižší EQ.

## ZÁVĚR

Komunikace ve třídě, neboli pedagogická komunikace, tvoří základ celé výuky. Pokud třídu navštěvuje nadaný žák, musí být pedagog připraven s ním pracovat. Jeho přítomnost může mít pro třídu pozitivní i negativní vliv a záleží často právě na vyučujícím, která z těchto dvou složek převládne. Každý žák, jak nadaný, tak žák běžný, je jedinečný se svojí individuální osobností, proto je nelze zaškatulkovat a najít univerzální návod, jak na ně. Přesto však mají nadaní žáci často určité vlastnosti společné, které se mi podařilo zjistit jak v odborné literatuře, tak dotazníkem rozeslaným vyučujícím, kdy pedagogové vycházeli ze své praxe.

Bakalářská práce se skládá ze dvou částí, z části teoretické a z části praktické. Teorie se zaměřuje na základní informace o nadaných žácích. Definuje se zde nadání, charakteristika a identifikace těchto žáků. Další kapitola pojednává o inteligenci, jejím měřením a jednotlivými druhy. Třetí kapitolu tvoří komunikace. Mimo základní dělení na verbální a neverbální, se práce věnuje také pedagogické komunikaci. Nejdůležitějším cílem teoretické části bylo vyhledat v dostupné literatuře, čím se vyznačuje komunikace s nadanými žáky. Této problematice se věnuje celá podkapitola s názvem Nadané děti a komunikace. Popisuje jazykovou inteligenci, pravidla komunikace s nadanými dětmi a rozvoj řeči. Podařilo se mi vyhledat jejich nejtypičtější komunikační vlastnosti.

Praktická část navazuje na teoretickou a zaměřila se na specifika komunikace s nadanými žáky z pohledu učitele. Cílem bylo zjistit, čím se odlišuje komunikace učitele s nadaným žákem oproti komunikaci s žákem běžným, jak ovlivňuje přítomnost nadaného žáka v běžné třídě pedagogickou komunikaci a jestli jsou tyto žáci přínosem pro žáky běžné. Pro průzkum jsem zvolila kvantitativní dotazník, abych získala co nejvíce odpovědí od velkého množství respondentů. Dotazník jsem si vytvořila sama dle stanovených cílů a tvoří ho 29 otázek uzavřených a 2 otevřené.

Před samotným průzkumem byly také stanoveny průzkumné otázky. Dle těchto otázek se ukázalo, že nadaný žák sice narušuje výuku, ale učitelé jej ve většině případů nepovažují za přítěž. Dále nadaní žáci nemají ostych při komunikaci ve třídě, mají lepší vyjadřovací schopnosti oproti žákům běžným a ptají se na velké množství otázek. Také vlivem přítomnosti nadaného žáka ve třídě, pokládá vyučující častěji otázky na zamyšlení ostatním spolužákům.

Komunikace pedagoga s nadaným žákem je oproti komunikaci s žákem běžným na vyšší úrovni a je náročnější. Nadaný žák má lepší vyjadřovací schopnosti, rozvinutou slovní zásobu, chápe cizí slova, atd., takže může učitel při hovoru používat odbornější termíny, pokládat mu složitější otázky a hovořit s ním jako se starším žákem. Nadaný žák se ptá na mnoho dalších otázek a rád diskutuje. Rychle chápe novou látku a snadněji se učí. Bývá velmi kritický a přecitlivělý na svou vlastní osobu, těžce nese chyby a své nedostatky. Učitel musí být připraven na neočekávané reakce a obrnit se trpělivostí (vykřikování odpovědí, hledání chyb učitele, atd.). Příprava na hodinu také trvá podstatně déle než pro ostatní žáky.

Přítomnost nadaného žáka v běžné třídě může ovlivnit pedagogickou komunikaci pozitivně i negativně, což často záleží na samotném učiteli. Pedagog se musí naučit s nadaným žákem pracovat, aby byl prospěšný pro zbytek třídy a omezil negativa. Důležitá je motivace, mít připravené úkoly navíc, aby se nenudil a určitým způsobem ho usměrňovat, aby nevykřikoval odpovědi na otázky, které jsou určeny jiným žákům, apod. Také hrozí nebezpečí, že komunikace bude probíhat především mezi učitelem a nadaným žákem. Chování žáka v hodině mohou ovlivnit i poruchy, jako je ADHD nebo nižší EQ.

Dle názoru respondentů jsou nadaní žáci spíše přínosem pro žáky běžné. Především je motivují a zvyšují aktivitu spolužáků, někteří žáci se mu snaží vyrovnat. Také vidí, že je nadaný žák chválen a chtějí to také zažívat. Někteří šikovnější žáci se zapojují do složitějších diskuzí a sami si říkají o náročnější úkoly, určené pro žáka nadaného. Díky jeho dotazům se začínou i běžní žáci dívat na dané téma z jiného pohledu. Rozhled rozšiřují i samotným učitelům a nutí je na sobě v dobrém slova smyslu pracovat. Oživují komunikaci, do které zařazují humor.

Cílů bylo dosaženo, dostala jsem odpovědi z uzavřených položek, odpovědi z otevřených otázek doplnily zajímavé a užitečné informace, které by mě dřív nenapadly, jelikož s nadanými žáky nemám osobní zkušenosti a zatím jsem čerpala především z odborné literatury.

Práce by mohla posloužit všem začínajícím učitelům a ostatním, kteří nemají zkušenosti s nadanými žáky a chtějí se o komunikaci s nimi dozvědět více.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BLATNÝ, M., PLHÁKOVÁ, A. *Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. 1. vyd. Tišnov: Sdružení SCAN, 2003. 150 s. ISBN 80-86620-05-0
- CAMPBELL, J. R. *Jak rozvíjet nadání dětí*. Přel. Theodora Starnovská. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 176 s. ISBN 80-7178-516-4.
- DeVITO, J. A. *Základy mezilidské komunikace*. Přel. Ilona Gillernová. 1. vyd. Praha: Grada, 2001. 420 s. ISBN 80-7169-988-8
- DOHERTY – SNEDDON, G. *Neverbální komunikace dětí: jak porozumět dítěti z jeho gest a mimiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 197 s. ISBN 978-807-3670-436.
- FOŘTÍK, V., FOŘTÍKOVÁ, J. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 126 s. ISBN 978-80-7367-297-3
- FOŘTÍKOVÁ, J. (ed), MONTGOMERYOVÁ, D., et al. *Úspěšná výuka mimořádně nadaných dětí*. Praha: Triton, 2008. 168 s. ISBN 978-80-254-3705-6
- GARDNER, H. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Přel. Eva Votavová. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 400 s. ISBN 80-7178-279-3
- GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Přel. Veronika Lyková. Brno: Paido, 2005, 165 s. ISBN 80-731-5104-9.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Přel. Vladimír Jůva. Brno: Paido, 2000. 199 s. ISBN 80-58931-79-6
- GILLERNOVÁ, I. *Slovník základních pojmů z psychologie*. Praha: Fortuna, 2000. ISBN 80-7168-683-2

- HAVIGEROVÁ, J. M. *Pět pohledů na nadání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. 144 s. ISBN 978-80-247-3857-4.
- HŘÍBKOVÁ, L. *Základní témata pedagogiky nadaných*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007. 72 s. ISBN 978-80-86723-25-9
- HŘÍBKOVÁ, L. *Nadání a nadaní: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. 255 s. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4719-986.
- JANDA, M., ŠTÁVA, J., VĚCHTOVÁ G. *Výchova a vzdělávání nadaných žáků*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013, 221 s. ISBN 978-80-210-6552-9
- JURÁŠKOVÁ, J. *Základy pedagogiky nadaných*. 1. vyd., Praha: Institut pedagogicko – psychologické poradenství ČR, 2006, 132 s. ISBN 80-86856-19-4
- KOLÁŘ, Z. *Výkladový slovník z pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2
- MACHŮ, E. *Nadaný žák*. 1. vyd. Brno: Paido, 2010. 124 s. ISBN 978-80-7315-197-3
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. 164 s. ISBN 80-04-21854-7
- MÜLLER, O. (ed) a kolektiv. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2. vyd. Praha: Grada, 2014. 512 s. ISBN 978-80-247-4172-7
- NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. 2. vyd. Praha: Academia, 1998. 332 s. ISBN 80-200-0628-1
- NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. 171 s. ISBN 80-247-0738-1.

- PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. Přel. František Jiránek. 2. vyd. Praha: Portál, 1999. 164 s. ISBN 80-7178-309-9
- ŠEĎOVÁ, K., ŠVARŤÍČEK, R., ŠALAMOUNOVÁ, Z. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2012. 296 s. ISBN 978-80-262-0085-7
- VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. 320 s. ISBN 978-7367-387-1

## INTERNETOVÉ ZDROJE

- CIHELKOVÁ, J., PATRASOVÁ V. *Nadané dítě ve škole: Metodika práce s nadanými dětmi na základní a střední škole*. [online] [cit. 20.1.2015]. Dostupné z < <http://www.metis-skola.cz/docs/docs.php> >
- *Gaussova křivka* [cit. 3.3.2015]. Dostupné z < [http://casopis.mensa.cz/veda/inteligence\\_a\\_jeji\\_mereni.html](http://casopis.mensa.cz/veda/inteligence_a_jeji_mereni.html) >
- Mensa ČR: Školy spolupracující s Mensou. [online] [cit. 1.5.2015]. Dostupné na: <http://deti.mensa.cz/index.php?pg=spolupracujici-skoly>
- PRAUS, P. *Inteligence a její měření*. [online] c2008 [cit. 1.3.2015]. Dostupné z < [http://casopis.mensa.cz/veda/inteligence\\_a\\_jeji\\_mereni.html](http://casopis.mensa.cz/veda/inteligence_a_jeji_mereni.html) >
- *Ravenova progresivní matice*. [cit. 3.3.2015]. Dostupné z < [http://casopis.mensa.cz/veda/inteligence\\_a\\_jeji\\_mereni.html](http://casopis.mensa.cz/veda/inteligence_a_jeji_mereni.html) >
- *Tabulka IQ hodnot*. [cit. 1.3.2015]. Dostupné z < <http://www.iq-testy.info/tabulka-iq-hodnot/> >

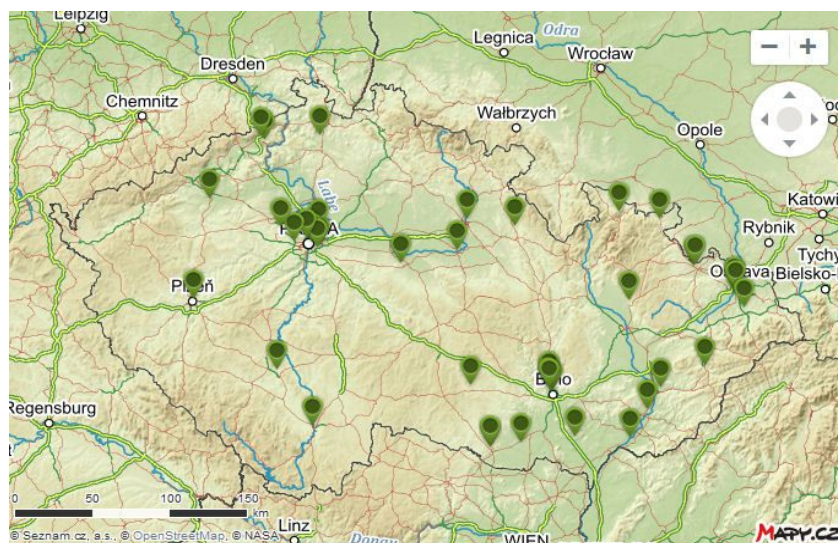
## **SEZNAM PŘÍLOH**

**Příloha 1** – Školy spolupracující s Mensou – oslovené školy

**Příloha 2** – Dotazník pro pedagogy

## Příloha č. 1: Školy spolupracující s Mensou – oslovené školy

Obr. 3 Rozložení škol



(<http://deti.mensa.cz/index.php?pg=spolupracujici-skoly>)

- Gymnázium Česká, České Budějovice
- Gymnázium Matyáše Lercha, Brno
- Purkyňovo gymnázium, Strážnice
- ZŠ a MŠ Čtyřlístek, Uherské Hradiště
- ZŠ a MŠ Didaktis s.r.o., Brno
- ZŠ Easy Start, s.r.o., Plzeň
- ZŠ Hálkova, Olomouc
- ZŠ Horácké náměstí, Brno
- ZŠ Karla Čapka, Praha 10
- ZŠ Křídlovická, Brno
- ZŠ nám. Curieových, Praha
- ZŠ Provaznická, Ostrava – Hrabůvka
- ZŠ Sion J. A. Komenského, Hradec Králové
- ZŠ Sirotkova, Brno
- ZŠ Svatoplukova, Šternberk
- ZŠ Úvoz, Brno
- ZŠ Zlín – Malenovice
- ZŠ Žižkov, Kutná Hora
- Primaškola – Soukromá ZŠ Ostrava, s.r.o.



## **Příloha č. 2: Dotazník pro pedagogy**

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

chtěla bych Vás touto cestou poprosit o vyplnění dotazníkového průzkumu, který se týká specifík komunikace s nadanými žáky z pohledu učitele. Z toho důvodu je nezbytná zkušenost s výukou nadaných žáků. Dotazník je anonymní a odpovědi budou použity pro praktickou část méj bakalářské práce, kterou vypracovávám během studia na pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

Dotazník se skládá z 29 uzavřených položek, kde vybíráte pouze jednu odpověď a doplňují je 2 otevřené otázky.

Vaše názory a zkušenosti jsou pro mě nesmírně důležité.

Za Váš čas a pravdivé odpovědi Vám předem děkuji.

Lucie Byrtusová

### **Dotazník pro pedagogy: Specifika komunikace s nadanými žáky z pohledu učitele**

**Jsem:** a) žena      b) muž

**Jaká je délka Vaší praxe?**

- a) 1 – 5 let
- b) 6 – 10 let
- c) 11 – 20 let
- d) 20 – 30 let
- e) více než 30 let

**Mám zkušenosti s výukou nadaných žáků:** a) ano      b) ne

**I. Vyberte vždy pouze jednu z nabízených možností:**

Č.	Otázka	ANO	SPÍŠE ANO	NEVÍM	SPÍŠE NE	NE
1.	Nadaní žáci vyrušují.					
2.	Nadaní žáci jsou motivací pro ostatní žáky.					
3.	Nadaní žáci v hodině rádi komunikují.					
4.	Nadaný žák často vykřikuje odpověď na otázku určenou pro jiného spolužáka.					
5.	Mám čas věnovat se nadaným žákům individuálně.					
6.	V hodině komunikuji častěji s nadaným žákem než s žákem normálním.					
7.	Vlivem přítomnosti nadaného žáka, pokládám častěji otázky na zamyšlení celé třídy.					
8.	Nadaný žák je pro mě přítěží.					
9.	Nadaný žák pokládá otázky, které nesouvisí s právě probíranou látkou.					
10.	V hodině mám vyhrazený prostor pro diskusi na téma, které žáky zajímá.					
11.	Někteří běžní žáci chtějí dostávat složitější úkoly, které dostává nadaný žák.					
12.	Nadaní žáci nemají ostych při komunikaci ve třídě.					
13.	Pro nadané žáky je charakteristický bohatý slovník.					
14.	Nadaný žák si všimne, když udělám chybu a upozorní mě na to.					
15.	S nadaným žákem hovořím jako s žákem starším.					
16.	Nadaného žáka napomínám častěji než žáka běžného.					
17.	Pracuji rád/a s nadaným žákem.					
18.	Nadaný žák přichází s „lepšími“ způsoby řešení věci, které navrhuje ostatním spolužákům.					
19.	Nadaný žák sebejistě vystupuje před ostatními spolužáky.					
20.	Nadaný žák ze sebe dělá „třídního šaška“.					
21.	Nadaný žák ovládá třídní diskuzi.					
22.	Přítomnost nadaného žáka je přínosem pro třídu s běžnými žáky.					
23.	Trávím mnohem víc času přípravou na hodinu pro třídu, ve které se nachází nadaný žák					
24.	Nadaný žák pokládá velké množství otázek.					

Č.	Otázka	ANO	SPÍŠE ANO	NEVÍM	SPÍŠE NE	NE
25.	Nadaný žák má lepší vyjadřovací schopnosti oproti běžnému žákovi.					
26.	Při vyučování nadaného žáka, je nezbytné mít k dispozici speciálního pedagoga					

*II. Při odpovědích na otevřené otázky, vycházejte ze své praxe, prosím:*

**V čem vidíte přínos nadaného žáka pro žáky běžné?**

.....

.....

.....

**Čím se liší komunikace učitele s nadaným žákem oproti komunikaci s žákem běžným?**

.....

.....

.....

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Lucie Byrtusová, DiS.
<b>Katedra:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2015

<b>Název práce:</b>	Specifika komunikace s nadanými žáky
<b>Název v angličtině:</b>	The specifics of communication with gifted pupils
<b>Anotace práce:</b>	<p>Bakalářská práce se věnuje nadaným žákům a komunikaci s nimi. Teoretická část se skládá ze tří kapitol – první pojednává o nadaných žácích, druhá se zabývá inteligencí a třetí komunikací. Praktická část má za úkol zjistit, čím je specifická komunikace s nadanými žáky z pohledu učitele.</p> <p>Kvantitativním dotazníkem se zjišťovalo, čím se odlišuje komunikace učitele s nadaným žákem oproti komunikaci s žákem běžným a jak ovlivňuje přítomnost nadaného žáka v běžné třídě pedagogickou komunikaci.</p>
<b>Klíčová slova:</b>	Nadaní žáci, inteligence, komunikace, pedagogická komunikace
<b>Anotace v angličtině:</b>	The Bachelor's thesis is dedicated to the gifted pupils and communication with them. The theoretical part consists of three chapters – the first deals with gifted pupils, the second with intelligence and the third communication. The aim of practical part is to find out the specifics of communication with gifted pupils from the view of teachers. The quantitative questionnaire checked differences in communication between the teacher and the gifted pupil, compared to the normal pupil and how the presence of gifted pupil influences the pedagogical communication.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	gifted pupils, intelligence, communication, pedagogical communication
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Příloha 1 – Školy spolupracující s Mensou – oslovené školy Příloha 2 – Dotazník pro pedagogy
<b>Rozsah práce:</b>	68 stran
<b>Jazyk práce:</b>	Český