

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

ČESKÉ BUDĚJOVICE 2009

LENKA HAVELKOVÁ

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

KATEDRA PSYCHOLOGIE A PEDAGOGIKY

**VÝCHOVNÁ A VZDĚLÁVACÍ PÉČE O
NADANÉ DĚTI A SPECIFIKA VÝUKY
CIZÍCH JAZYKŮ NADANÝCH DĚTÍ**

**České Budějovice
2009**

**Vedoucí práce:
PhDr. Yvona Mazehóová**

**Vypracovala:
Lenka Havelková**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením PhDr. Yvony Mazehóové a s použitím uvedené literatury.

V Českých Budějovicích dne 27. 11. 2009

.....

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové, a to v nezkrácené podobě fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

Datum 27.11.2009

.....

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych poděkovala paní PhDr. Yvoně Mazehóové za její příjemný přístup při vedení diplomové práce a četné užitečné připomínky při jejím zpracovávání. Také bych ráda poděkovala paní učitelce základní školy v Topolčanech na Slovensku paní PaedDr. Anně Godálové za umožnění vstupu na hodiny anglického jazyka, Bc. Alexandru Riabovi za vyjednání návštěvy základní školy v Topolčanech a třídě 8.A a 6.A za poskytnutí rozhovoru. Dále bych chtěla srdečně poděkovat panu Janu Frančíkovi za psychickou podporu a trpělivost.

VĚNOVÁNÍ

Tuto práci bych chtěla věnovat učitelům, kteří mají zájem přispět ke zkvalitnění vlastní pedagogické praxe a chtějí pomoci nadaným dětem objevit jejich potenciál prostřednictvím výuky cizích jazyků.

ANOTACE

Práce se zabývá hledisky, která je potřeba uplatnit ve výuce cizích jazyků nadaných dětí. Zabývá se koncepcí pojetí výuky a kontexty, které je třeba zohlednit při vytváření aktivit pro nadané. Práce navrhuje některé metody, které jsou vhodné pro práci s nadanými dětmi. Současně práce pojednává o charakteristice učitele, který je schopen nadané děti vést, a o charakteristice nadaných dětí, aby bylo možné vytvářet takové aktivity, aby vyhovovaly jejich kognitivním, emočním a sociálním potřebám.

This thesis concentrates on contexts and view-points, that should determinate the character of activities designed for gifted children in foreign languages classes. This work proposes some methods and ways that are convenient for gifted learners. It deals also with the characteristics of the teacher, who is able to conduct the gifted and the characteristics of the gifted in order to devise such activities that satisfy their special cognitive, emotional and social needs.

Klíčová slova:

Aktivizující metody, cizí jazyk, emoční inteligence, hraní rolí, interaktivní vyučování, intuice, kreativita, mentální mapování, modely nadání, nadané dítě, nadání, potřeby nadaných dětí, skupinová práce, učitel

Keywords:

Activating methods, emotional intelligence, foreign language, gifted child, group work, interactive education, intuition, roleplay, mindmapping, models of giftedness, needs of the gifted, teacher

Citace diplomové práce:

HAVELKOVÁ, L.: *Výchovná a vzdělávací péče o nadané děti a specifika výuky cizích jazyků*. Diplomová práce. České Budějovice. Jihočeská Univerzita. Pedagogická fakulta. Katedra pedagogiky a psychologie. 2009. PhDr. Yvona Mazehóová

OBSAH

Úvod	8
1. Nadání	10
1.1. Modely nadání.....	11
1.2. Intuice a fantazie.....	19
1.3. Kreativita.....	22
2. Nadané dítě	28
2.1. Vlastnosti nadaných dětí.....	29
2.1.1. Některé biologické zvláštnosti nadaných dětí.....	33
2.2. Projevy nadaných dětí.....	36
2.2.1. Rizikové skupiny nadaných dětí.....	38
2.2.1.1. Nadané dívky.....	40
2.3. Potřeby nadaných dětí.....	44
3. Nadané dítě ve škole	50
3.1. Východiska pro výuku nadaných dětí.....	55
3.2. Výuka anglického jazyka nadaných dětí na Slovensku	61
3.3. Jazyky tvořivě a hravě.....	65
3.3.1. Možnosti podpory kreativity ve výuce.....	76
3.3.2. Mentální mapování	77
3.3.3. Skupinová práce.....	81
3.3.4. Některé formy interaktivního vyučování jazyků podle RVP.....	88
3.4. Učitel.....	94
3.4.1. Charakteristiky učitele.....	97
3.4.2. Vliv učitele na třídní klima.....	102
3.5. Emoční inteligence.....	103
Závěr	115
Resumé	117
Seznam literatury a zdrojů	118
Přílohy: Předloha na originální osmisměrku	123

Když dáte člověku rybu, nakrmíte ho pro tento den.
Když ho naučíte ryby chytat, nasytíte ho na celý život.

ÚVOD

Erika Landau, předsedkyně institutu pro nadané děti v Izraeli říká, že: „Mnoho nadaných a talentovaných dětí, jestliže se jim nedostává odpovídající podpory, upadá a nerozvíjí své nadání, které by je mohlo dovést k vědeckým objevům, umělecké tvorbě, umožnilo by jim stát se vůdčími osobnostmi nebo prostě jen šťastnými lidmi s přiměřenou sebedůvěrou. Ignorováním talentů ztrácí i společnost. Ztrácí tvořivé vůdčí osobnosti ve vědě, umění, politice a získává frustrované odpadlíky ze škol, ze společnosti, z veřejného života a někdy i ze života vůbec“.

Podle psycholožky Evy Vondrákové, která se dlouhodobě věnuje problematice nadaných dětí v České republice, se potenciálně nadaných dětí rodí 20 až 25 procent a dodává: „Kdyby všechny děti měly šanci rozvíjet své schopnosti, dokázaly by v některé z oblastí lidské činnosti více vyniknout. Bohužel jen dvě až tři procenta z nich mají to štěstí, že jejich talent nepřijde vniveč“.

Z výše uvedených dvou výpovědí vyplývá, co bude tématem mé diplomové práce a také proč se chci touto tematikou zabývat. Vybrala jsem si toto téma, protože pro mě představuje určitou výzvu. Zaprvé je to poměrně mladá oblast, kterou se pedagogika zabývá, zadruhé se vede bouřlivá debata o tom, zda těmto dětem vůbec poskytovat speciální péči a zatřetí, podle Laznibátové (2003), patří nadané děti podle Gaussovy křivky do skupiny dětí se specifickými potřebami, které navíc mají velký potenciál prospět svým nadáním v určité oblasti celé společnosti. Ten poslední je i hlavní důvod, proč by tyto děti měly dostávat specifickou péči podobně jako ty na tom druhém konci.

Obsahem mé práce bude položit teoretické základy pojetí výuky cizích jazyků nadaných dětí na základní škole. Vybrala jsem si oblast cizích jazyků, protože poskytuje, vedle možného nabytí znalosti cizí řeči, úžasný prostor pro uspokojování emočních a sociálních potřeb nadaných dětí a potřeb transcendence. Uspokojování těchto potřeb významně přispívá k projevení ohromného potenciálu nadaných dětí a velkou měrou se podílí na jeho uplatnění v životě.

Hodiny cizího jazyka poskytují, troufám si tvrdit, více než jiné předměty, prostor pro pochopení vlastního prožívání, rozvoj tolerance, schopnost budování vztahů, řešení konfliktů a problémů v každodenním životě, a to vše na základě osvojování si cizího jazyka. Protože nadaným dětem nedělá potíže osvojit si slovní nebo pochopit gramatiku, mělo by se vyučování nadaných dětí posunout dál a vhodnými aktivitami přispívat ke zlepšení jejich situace v oblasti emoční a sociální. Práce obsahuje návrhy, z nichž by způsob výuky mohl vycházet, aby bylo možné sestavit konkrétní hodinu tak, aby byla efektivní a odpovídala potřebám nadaných dětí.

Stat' práce je rozdělená na tři části – Nadání, Nadané dítě a Nadané dítě ve škole. Je tedy nutné v první řadě pochopit, co je to nadání a čím se vyznačuje, což je předmětem první části. Dále je potřeba vědět o povaze a potřebách nadaných dětí, což je předmětem druhé části. Ve třetí, stěžejní části, se věnuji některým dokumentům zabývajících se výukou nadaných dětí a některým vybraným metodám, které jsou vhodné pro práci s nimi.

Dále se věnuji některým oblastem, které jsou pro praxi vyučování nadaných dětí důležité. Je to především povaha učitele a jeho vliv na vzdělávací proces a v současnosti velmi diskutovaná problematika emoční inteligence. Emoční inteligencí se zabývám především z toho důvodu, že nadané děti mají často potíže v prožívání, jejichž následkem bývají poruchy chování, které mohou mít vliv na socializaci nadaného jedince. Jde o to, aby učitel mohl jít dětem příkladem, uměl je vhodně vést, uměl efektivně reagovat na případné nevhodné chování a také aby jim uměl poskytnout vhodnou psychickou podporu.

Cílem mé práce je seznámit učitele s teoretickými předpoklady pro vlastní tvůrčí pedagogickou činnost a poukázat na hlediska, ke kterým by měli při sestavování individuálních aktivit přihlídnout, aby nadaným umožnili rozvinout jejich potenciál a naučili je se svými schopnostmi žít a zároveň vycházet s ostatními.

Celkově se má práce bude snažit nastínit možnosti, jak těmto komplikovaným dětem s velkým potenciálem pomoci na základních školách a nepřipravit je tak o jejich mimořádné schopnosti, kterými by mohly v budoucnu obohatit celou společnost.

Použila jsem metodu nestandardizovaného pozorování nadaných dětí v hodinách angličtiny na základní škole v Topolčanech a poznatky jsem porovnávala se zahraničními a českými odbornými publikacemi, které se zabývají tematikou nadaných dětí.

1 NADÁNÍ

Nadaní lidé dovedou svými pokrokovými a originálními myšlenkami inspirovat. Každý talentovaný a tvořivý člověk potřebuje v mládí velkou podporu ze strany svého okolí, zejména rodiny. Avšak ne vždy je rodina toho schopna, a proto by měla svým přístupem pomoci hlavně škola, ve které dítě tráví mnoho času. Učitelé by tedy měli být dostatečně informovaní a hlavně kompetentní těmto žákům poskytnout vhodnou podporu a dobré vedení.

Tvořivý mladý člověk se může často cítit nejistý v tom, co dělá, protože se odlišuje od ostatních. Často tak svůj talent potlačí, aby se srovnal s ostatními. Myslím si, že pro lišící se dítě není nic horšího, než že není přijato mezi své vrstevníky. Cítí se osamělé a nedocenené, a pokud je člověk nešťastný a nejistý, brání mu to v tvořivém a produktivním myšlení.

Samozřejmě existuje mnoho nadaných dětí, kterým se dostává podpory ze strany rodičů a nejbližšího okolí, ale je i mnoho těch, které to štěstí nemají. Nadané děti bývají přecitlivělé, a proto vnější svět se všemi jeho projevy vnímají velmi intenzivně a také intenzivně reagují. Mazehoová (2007) říká, že se může snadno stát, že se nadané děti snáze „zaseknou“ než běžné děti. Děti identifikované jako nadané mají mimořádné nejen akademické nebo praktické schopnosti a dovednosti, ale zároveň i specifický druh prožívání, cítění a chování. Jsou natolik jiné, že se již brzy buď samy, nebo kvůli okolnostem vyčleňují z běžné společnosti. To jim může působit bolest, frustraci a celkovou apatii a pak svůj potenciál nemohou řádně uplatnit.

Nadané děti potřebují určitý druh přístupu, který není příliš běžný v našich školách, a je potřeba s nimi jednat s citem. Nejpodstatnější je trpělivost, tolerance, otevřená mysl a ochota se od dětí učit. Jako učitelé musíme být samozřejmě profesionály ve svém oboru, ale děti, které mají o něco zájem, nás samozřejmě rychle doženou, a právě zde musí jít naše ješitnost stranou. Měli bychom ji nahradit ochotou naslouchat a uměním regulovat chování své i dětí.

1.1 MODELY NADÁNÍ

Na tomto místě bych chtěla zopakovat a shrnout různé teorie nadání, které ho definují nebo pojednávají o tom, kde se nadání bere a jaké vlivy na něj působí.

Portešová (2008) píše: „V současné odborné literatuře se již téměř nesetkáváme s jednotlivými definicemi nadání a talentu, ale spíše býváme seznámeni s koncipovanými modely, které se snaží postihnout nadanou osobnost v celém jejím rozsahu. Hovoří se o tzv. „multidimenzionálním“ přístupu a jde o postižení nadání nebo talentu jakožto výsledku vzájemného působení osobnostních faktorů, faktorů prostředí a někdy i dalších proměnných, jako je například štěstí a náhoda.

Tannenbaum A.J.-Hvězdicový model nadání

Abraham J. Tannenbaum podle Portešové (2008) definuje nadání takto: „Pokud uvažujeme, že rozvinutý talent existuje pouze u dospělých, potom by navrhovaná definice nadání u dětí byla formulována tak, že značí jejich potenciál k tomu, aby se staly uznávanými umělci nebo významnými producenty myšlenek v oblastech činností, které zvyšují morální, fyzický, emocionální, sociální, intelektuální a estetický život lidskosti“.

Tannenbaum (1986) tak postuluje existenci pěti psychologických a sociálních vazeb, které existují mezi zmíněným příslibem (promise) a jeho naplněním (fullfilment). Úspěch závisí na kombinaci všech těchto zmíněných faktorů, avšak neúspěch může způsobit selhání i pouze jediného z nich. Jedná se o :

- nadprůměrnou obecnou inteligenci (superior general intelligence),
- výjimečné speciální schopnosti (exceptional special aptitudes),
- neintelektové facilitátory (nonintellective facilitators),
- vlivy prostředí (environmental influences),
- náhoda, štěstí (chance or luck).

Obr. 1: Hvězdicový model A.J. Tannenbauma



Obecnou inteligenci definuje Tannenbaum (1986) jednoduše jako g faktor, reflektovaný v testech obecné inteligence. Připomíná však, že jednotlivé oblasti talentu vyžadují odlišnou míru této obecné schopnosti.

Speciální schopnosti: Tannenbaum (1986) a další (např. Robinson) dokládají, že odhalení speciálních schopností je velmi důležité zejména u jedinců s vysokým IQ. Je totiž bezvýznamné být talentovaným v obecné inteligenci. Tannenbaum (1986) ukazuje, že schopnost vysoce skórovat v inteligenčních testech je neproduktivní na rozdíl od vysokých skóre ve specifických schopnostech, jako například schopnosti řešit matematické problémy nebo chemicky analyzovat úroveň znečištění ovzduší. Nadání musí být tedy dle Tannenbauma (1986) vždy vztaženo k určité oblasti lidské činnosti.

Neintelektové faktory: jsou poměrně těžko měřitelné, protože je vždy obtížné odlišit, jak se osobnostní vlastnosti podílejí na vysokých výkonech, tedy které z nich jsou za výkon zodpovědné, které jsou jen částečně zodpovědné a které jsou pouze důsledkem, nebo vedlejším produktem skutečného výkonu.

Stojí za to podotknout, že v současné odborné literatuře se ze všech neintelektových faktorů nejvíce pozornosti věnuje motivaci (Renzulli: task commitment), vytrvalosti motivu a úsilí, důvěře ve své schopnosti, síle charakteru a sebe pojetí.

Vnější vlivy: vyprahlé kulturní klima nemůže vést k rozkvětu jakéhokoliv lidské schopnosti. Každý z nás žije simultánně v několika světech (rodina, přátelé, společnost, politické, ekonomické instituce) Společenské podmínky jsou kritické stimuly pro vývoj nadání a talentu. Nadání dnes je něco zcela jiného než v minulých epochách a než v budoucnosti, protože každá dějinná etapa ukazuje své potřeby a disponuje sankcemi. Každá sociální struktura odpovídá odlišně na existenci lidského potenciálu. Za primární vnější faktor se však považuje vliv rodinného prostředí, školy a vrstevníků.

Faktory náhody: jsou ve většině modelů ignorovány a hlavní pozornost se soustřeďuje na vlivy, které jsou snáze pozorovatelné. Je však evidentní, že právě faktory náhody by mohly ozřejmit, proč je například jednodušší predikovat úspěšnost ve škole, než v pozdějším životě. Svoji roli zde jistě hraje také ekonomika, sociální události, zaměstnání, rodina, vlastní zdraví. Jedná se vždy o komplexní skutečnosti, které mohou pomoci talenty protlačit vpřed nebo je naopak zcela potlačit.

Tannenbaum (1986) se domnívá, že pouze takto pojatý psychosociální model nám může dostatečně pomoci pochopit skutečnou podstatu talentu a nadání.

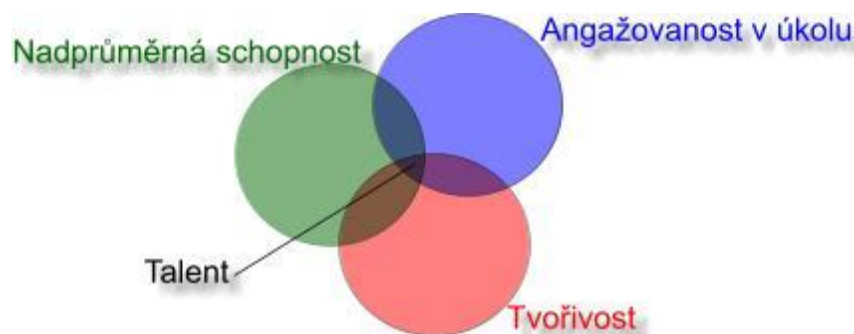
Joseph S. Renzulli - tříkruhová koncepce nadání

Dle Renzulliho (1986) mají lidé, uznávaní za své výrazné výkony, poměrně dobře definovatelnou sadu tří vzájemně se prolínajících shluků:

- nadprůměrná schopnost (above average ability),
- angažovanost v úkolu (task commitment),
- tvořivost (creativity).

Je důležité upozornit, že žádná z těchto komponent samostatně nadání netvoří. Jedná se totiž o interakci mezi zmíněnými třemi shluky:

Obr. 2: Renzulliho tříkomponentový model



Nadprůměrná schopnost: může být definována jako obecná schopnost (general ability), tedy schopnost získávat informace, integrovat zkušenosti, následkem čehož vznikají odpovídající adaptivní odezvy na nové situace. Patří sem verbální a numerické usuzování, prostorové vztahy, paměť a slovní plynulost (Renzulli, 1986). Tyto schopnosti jsou většinou měřeny testy obecných schopností nebo obecnými testy inteligence.

Specifické schopnosti (specific abilities): jsou prostředkem k získávání znalostí a dovedností v jedné nebo více specializovaných činnostech nebo v určité omezené oblasti (Renzulli, 1986). Patří sem například takové oblasti, jako je chemie, balet, matematika, sochařství, fotografování. Každá specifická oblast se poté dělí na další specifické oblasti a s tím souvisí i nutná přítomnost dalších specifických schopností (fotografování portrétů, krajiny, žurnalistické fotografování). Přičemž je nutné podotknout, že některé specifické schopnosti mají úzký vztah k obecným schopnostem (matematika), jiné k nim mají vztah vzdálenější (umění).

Angažovanost v úkolu (task commitment): Renzulli (1986) hovoří o jisté formě motivace, kterou nazývá angažovaností v úkolu. Zatímco motivace se obvykle definuje jako obecně stimulující proces, který spouští odezvu organismu, angažovanost v úkolu znamená energii koncentrovanou na specifický problém nebo specifickou oblast.

K často používaným vlastnostem, které nejčastěji obsahuje pojem angažovanost v úkolu, patří vytrvalost, trpělivost, sebedůvěra, víra ve vlastní schopnosti zvládnout obtížný úkol, vnímavost a lepší schopnost identifikovat významné problémy, podstatu věci.

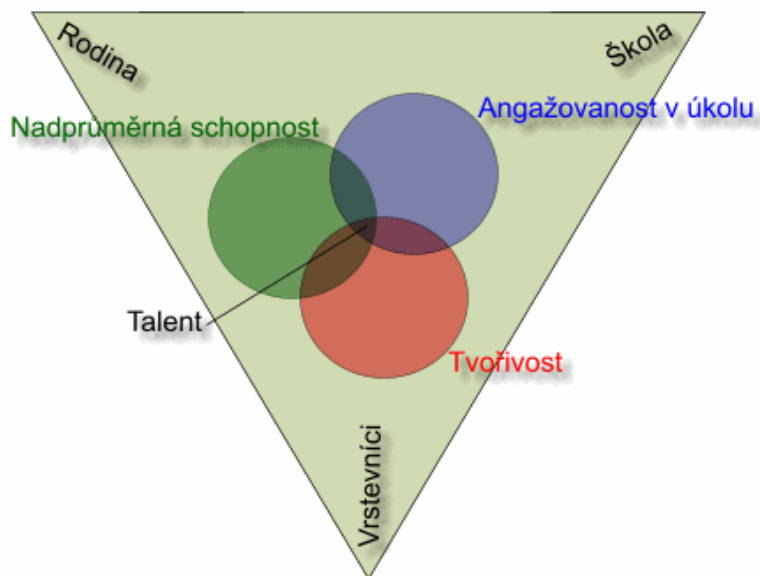
Tvořivost (creativity): fluence, flexibilita, originalita myšlení. Jsou to schopnosti, o jejichž podstatě se často diskutuje zejména v souvislosti s tím, zda testy divergentního myšlení, kterými disponujeme, skutečně měří „opravdovou“ tvořivost.

V závislosti na výše uvedeném definuje Renzulli (1986) podle Portešové (2008) nadání následujícím způsobem: „Nadání se skládá z interakcí mezi třemi základními shluky lidských vlastností - tedy nadprůměrné obecné schopnosti, angažovanosti v úkolu a vysoké úrovně tvořivosti. Nadané a talentované děti jsou ty, které mají nebo jsou schopny rozvinout tuto sadu schopností a použít je v jakékoliv společensky hodnotné oblasti. Děti, které manifestují nebo jsou schopny vyvinout interakci mezi těmito třemi shluky, vyžadují velkou šíři vzdělávacích příležitostí a služeb, které nejsou běžně poskytovány v normálních programech“.

Mönksův triadický model

Mönks (1992) přistoupil, v návaznosti na výše zmíněnou kritiku, k modifikaci Renzulliho modelu a navrhl začlenit triádu osobnostních faktorů a triádu faktorů prostředí. Angažovanost v úkolu nahrazuje obecněji „motivací“, která podle něj lépe vystihuje podstatu problému a zahrnuje angažovanost v úkolu, schopnost riskovat, anticipaci, plánování a vyhlídky do budoucnosti. Pojem „nadprůměrná schopnost“ dále nahrazuje pojmem „vysoká intelektová schopnost“. Mönksova triáda rovněž zahrnuje hlavní sociální oblasti, ve kterých se dítě nebo adolescent pohybuje, a těmi jsou rodina, škola a vrstevnická skupina. Vznik a vývoj nadání tedy dle Mönkse závisí z velké části na podporujícím prostředí.

Obr. 3: Mönksův triadický model nadání



Francoys Gagne - Diferencovaný model nadání a talentu

Gagneho (1993) model vychází z předpokladu, že nadání představuje přirozené, nesystematicky rozvíjené schopnosti a talent znamená systematicky rozvíjené schopnosti, které vytváří odbornost v určité oblasti lidské činnosti. Gagneho model ukazuje, že výskyt talentů je závislý na uplatnění jedné nebo více schopností v určité oblasti, jejichž rozvoj je urychlován tzv. intrapersonální katalýzou (tj. motivace, sebedůvěra) a tzv. katalýzou prostředí (tj. škola, rodina, společnost), prostřednictvím systematického učení a získávání dovedností. Schopnosti mají dle Gagneho (1993) původ v genetické struktuře lidských organismů, vyskytují se a vyvíjejí více méně spontánně a mají je v různé míře všichni lidé.

Model definuje 5 oblastí schopností:

- intelektové,
- tvořivé,
- socio-afektivní,
- senzo-motorické,
- ostatní tj. méně prozkoumané a poznané schopnosti jako extrasenzorické vnímání, dar léčit a další.

PŘIROZENÉ SCHOPNOSTI:

INTELEKTOVÉ - fluidní inteligence (indukce/dedukce), krystalická verbální, prostorová paměť, smysl pro pozorování, usuzování, metakognice

KREATIVNÍ - invence (řešení problémů), imaginace, originalita (umění).

SOCÁLNÍ -inteligence (vnímavost), komunikace (empatie, takt), vliv (vůdcovství, přesvědčování)

SENSOMOTORICKÉ schopnosti - vizuální, auditivní, čichové, atd., M: síla, výdrž, reflexy, koordinace atd.

SYSTEMATICKY ROZVÍJENÉ SCHOPNOSTI:

AKDEMICKÉ - jazyk, vědy humanitní, atd.

UMĚNÍ - vizuální, dramatické, hudby, atd.

OBCHODNÍ - management, prodej, atd.

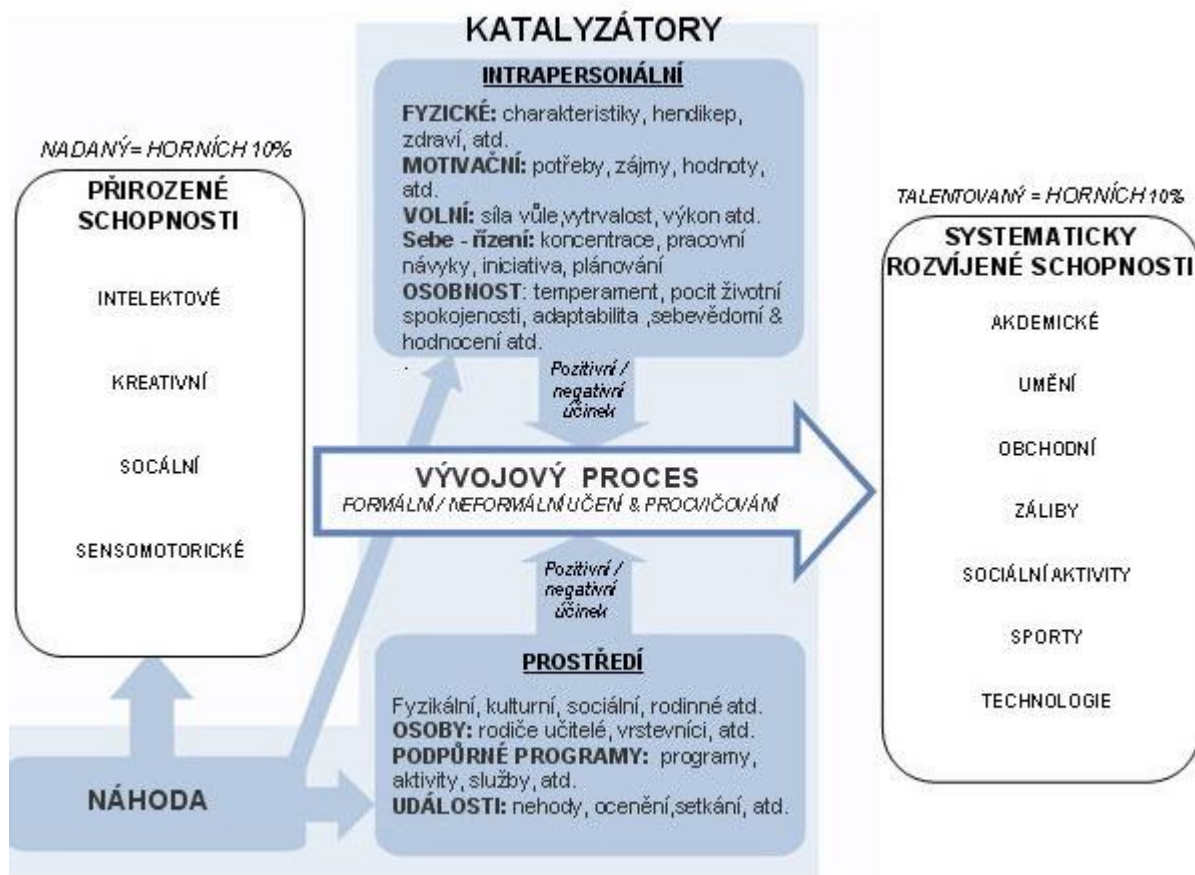
ZÁLIBY - šachy, video hry, puzzle, atd.

SOCIÁLNÍ AKTIVITY - média, veřejné vystupování atd.

SPORTY - individuální, skupinové

TECHNOLOGIE - elektronika, počítače, obchod & technika.

Obr. 4. Gagneho diferenciální model talentu a nadání.



Portešová (2008) dodává, že: „Existují desítky dalších pojetí a přístupů k operacionalizaci těchto pojmů. Výše zmíněná pojetí jsou však nejužívanější a dávají určitý přehled o hlavních dimenzích, které je nutno při identifikaci i diagnostice potencionálního i projeveného nadání zvažovat“.

1.2 INTUICE A FANTAZIE

Intuice je jedna z nejméně probádaných oblastí lidských schopností, a přesto má jedno z nejdůležitějších míst mezi schopnostmi nadaných dětí. Označila bych intuici jako syntetizátor všech zkušeností, které máme uložené v podvědomí a něco navíc, co nás vede ke správnému řešení nového problému, aniž bychom se s konkrétním problémem dříve setkali. Myslím si, že intuice úzce souvisí se zdravým rozumem. Intuice zahrnuje rozum, který nemáme naučený, ale přesto jsme schopni podle něj jednat správně.

Nadané děti mívají vysoce rozvinutou intuici, která je ale náchylná k zakrnění, pokud není rozvíjena nebo pokud je blokována emočními potížemi. MacLean (1978) podle Clarkové (1988) předpokládá, že: „Intuice vychází ze správné spolupráce prefrontální mozkové kůry a podkorových oblastí mozku a zahrnuje schopnosti plánování, vhledu, soucitu a introspekce. Prefrontální mozková kůra se podílí na regulaci komplexního chování a úzce souvisí s kreativitou. Funkce prefrontálního laloku hraje důležitou roli v intelektuálních a emočních operacích, v syntéze a analýze vstupních informací a ve třídění informací, které dále putují do paměti. Tato část lidského mozku se podílí na tvorbě nápadů, fantazii, plánování, strategii, předpovídání a rozhodnosti. Emočně se podílí na soucitu, sociabilitě, vnímání společenského ducha a morálce“.

Podle Golemana (2000) je prefrontální lalok spojen přímými nervovými drahami s Amygalou, která vysílá primární emoční signály, a je na prefrontálním laloku, jak s informacemi naloží. Jelikož prefrontální lalok představuje důležitou oblast pro učení, můžeme se snadno naučit nesprávné reakce na její signály a navíc je jeho funkce při nadměrném stresu blokována.

Přestože je intuice pro prožití plného života nepostradatelná, je podle Clarkové (1988) nedocenená a tudíž nepodporovaná. Vzhledem k tomu, že nadané děti mají schopnost intuice lépe vyvinutou, je potřeba ve výchovně-vzdělávacím procesu zapojit i intuici do výuky.

Goleman (2000) píše, že: „Tato oblast může mít do budoucna v naší rychle se vyvíjející době stále podstatnější místo. Na intuici je nejcennější schopnost předvídat a tu bychom měli ve vyučovacím procesu využívat a rozvíjet“.

Pro učitele to znamená, že nemusí předkládat probíranou látku jako hotový celek, ale že stačí žáky naučit a pak je jemně směřovat k řešení nebo osvojení. Tím se vzdělávání dostává do jiné dimenze, která podporuje ochotu naslouchat, formulovat myšlenky, poznávat a tolerovat ostatní a jejich myšlenkové pochody.

Domnívám se na základě vlastních zkušeností, že díky rozvinuté intuici podložené vlastními zkušenostmi a nabytými fakty, má žák snadný přístup k vybavování informací. Podpora intuitivního myšlení navíc vede k hlubšímu sebepoznávání i poznávání ostatních, lepší znalosti okolí a k lepší orientaci v životě. Díky intuici máme snazší přístup k vyšším myšlenkovým pochodům a ke kreativitě. To vše nám může usnadňovat učení a činit jej zajímavějším.

Podle Clarkové (1988) je intuice a kreativita záležitostí práce celého mozku, a pokud se budou tyto dvě schopnosti podporovat, může se teoreticky zvýšit kapacita celého mozku a člověk bude efektivněji využívat jeho funkce.

Je samozřejmě také důležité učit se věci zapamatováním, abychom pak měli z čeho tvořit. Vzhledem k tomu, že nadané děti mají podle všech odborných publikací výbornou paměť, si myslím, že není potřeba zdlouhavě opakovat, ale je potřeba zabývat se tím, co dál s nabytými znalostmi a hlavně tím, jak je využít ve vztahu ke světu, ve kterém žijeme.

Pro podporu a rozvoj intuice je však třeba nejprve poskytnout vhodné prostředí. Podle Clarkové (1988) je intuitivní myšlení nejpřístupnější, je-li člověk v klidu, a naopak je potlačováno strachem, stresem a úzkostí; tudíž by těchto pocitů mělo být při vyučování co nejméně. Intuice je přirozená schopnost, která vychází se zdravého emočního základu člověka. Často jsou její výsledky slovy nepostihnutelné a významy mají symbolický charakter, tudíž bychom měli dětem umožnit i jiné formy vyjádření než jen verbální.

Clarková (1988) říká: „Špatné odpovědi jsou nejlepší cestou k získávání správných informací a tak by aktivity měly být koncipovány tak, že děti mají možnost řešení uhádnout na základě nesprávných odpovědí a vhodných gest učitele.“

Vzhledem k charakteru naší kultury není tento postup na českých školách příliš běžný a atmosféra pro tento druh učení není často příznivá. Nejdříve je potřeba podle Clarkové (1988) vytvořit ve třídách takovou atmosféru, kde špatná odpověď nepůsobí negativně“.

Clarková (1988) říká, že „hádání řešení“ a využívání vzhledu s případnou špatnou odpovědí rozvíjí intuici, a proto by se spontánním odpovědím měla dát zelená. Cílem však vždy musí být dobrání se správnému výsledku.

Podle Clarkové jsou intuice a vyšší rozumové schopnosti dostupné jen za určitých podmínek a některé vlivy její dostupnost naopak znemožňují. Jako učitel bych tyto okolnosti měl brát v potaz například při hodnocení výkonu nebo vysvětlování neúspěchu. Pokud pochopíme pocity dětí, dokážeme zvýšit možnost projevení jejich potenciálu.

Podmínky příznivé pro intuici: (Clarková, 1988)

- uvolněný stav
- ticho
- zaměřená pozornost
- novost a rozmanitost prostředí

Podle Clarkové (1988) by učitel měl: „Oceňovat a povzbuzovat intuitivní myšlení, poskytovat možnosti pro intelektuální hádání, stanovování hypotéz a zkoušení možností. Učitel by měl být vyrovnaný a být chápavý k chybám žáků i vlastním. Dále by spíše měl upřednostňovat sebeobjevování před memorováním faktů a měl by ztělesňovat vzor pro intuitivní myšlení“.

Činnosti učitele, které intuici potlačují: (Clarková, 1988)

- zaměření pozornosti na chyby a vyhýbání se změnám
- usilování o kontrolu nad dětmi
- dogmatické držení se pravidel a daných postupů
- očekávání pohrom namísto zázraků
- přílišné spoléhání na analytické procedury

Clarková (1988) píše o třech základních krocích k rozvoji intuitivních schopností. Je potřeba mít: „Klidnou mysl, cílenou pozornost a vnímavý postoj. Intuitivní myšlení vyžaduje snížení napětí. Používání představivosti, fantazie a vizualizace představuje důležitou součást aktivit zaměřených na její rozvoj“.

1.3 KREATIVITA

„Je velká pravděpodobnost, že kreativita nemusí
být budována, nýbrž jen osvobozena“
(*Ferguson*)

Dale Carnegie v knize Marie Königové (2007) definuje kreativitu jako: „Schopnost vytváření nových kulturních, technických, duchovních i materiálních hodnot ve všech oblastech lidské činnosti. Tvořivost je aktivita, která přináší dosud neznámé a současně společensky hodnotné výtvoř“.

Königová (2007) v předmluvě ke knize „Tvořivost“ píše: „Kreativita je nejvlastnějším projevem života. Tvořivě lze přistoupit k řešení jakékoli otázky. Kreativní myšlení je předpokladem originálních nápadů, kdy zapojíme fantazii, odhlédneme od svazující reality a snažíme se o nové pohledy jak na sebe sama, tak na společenské otázky nebo odborné a vědecké problémy“.

Podle Königové (2007) je kreativita sice aktivní činnost, ale existuje i takzvaná pasivní kreativita: „Je důležitá zejména u vedoucích pracovníků, kteří by měli být schopni tvůrčí náměty, i když nejsou jejich vlastní, zavést do praxe“.

Domnívám se, že tato schopnost učitelů je ve vzdělávání nadaných dětí velmi důležitá. Nadané děti se s radostí podílí na chodu čehokoliv a vše obohacují o svou osobnost. Takto pojatá atmosféra ve třídě dokáže vytvořit z hodin jazyka jedinečný osobitý svět, kde se všichni mohou přiučit nejen novému jazyku.

Kreativní osobnost se vyznačuje také dobrým mluveným projevem a u učitele cizího jazyka by to mělo platit dvojnásob. Abychom mohli jít dětem příkladem, je důležité zaměřit se také na tuto oblast. Königová (2007) shrnula některé zásady dobrého projevu, neboť jak říká: „Dobrý projev je otázkou cviku a ne vrozenou schopností“.

Zásady mluveného projevu

Nebýt extrémem – ani nemluvou, ani mluvkou. Zajímavě hovořit znamená mnoho znát. Je užitečné si pořizovat výpisky z knih, zapisovat si nápady, informace a zajímavosti a ty si pak utříděně zaznamenávat do nějakého deníku. Tento způsob nabalování informací doporučoval již Komenský (1650): „Pro obecné vzdělání radíme, aby čtenář vybíral a sbíral z každé knihy, kterou vezme do rukou, všechno, co stojí za zapamatování Nejjednodušší způsob je užívat deníku, do nějž soustavně zapisuješ, co pěkného jsi za celý den četl, slyšel nebo viděl nebo co ti snad samému krásného přišlo na mysl“.

Tato dovednost je velmi užitečná proto, jednak aby učitel dokázal děti zaujmout a jednak, proto, aby tuto dovednost dokázal předávat dál a to v přímo v hodinách a nenásilnou formou.

Königová dále říká: „Nové je třeba vnímat jako něco, co se má předávat dál, o čem se má vyprávět a z čeho si brát poučení. Sílu hlasu je třeba volit úměrně. Mluví-li se příliš tiše, vzbuzuje to dojem nízkého sebevědomí a příliš hlasitý projev vyvolává dojem útočnosti. Je třeba se naučit vyjadřovat se přesně a záleží i na správné délce vět. Dlouhé věty jsou v mluveném projevu nesrozumitelné, krátké působí monotónně. Gesta mají mluvený projev vhodně doplňovat a nemají být přehnaná“.

Jedním z významných psychologů zabývajících se tvořivostí byl Guilford. Ten podle Clarkové (1988) charakterizuje kreativitu jako systematické shromažďování. Podle Ferguson (Clarková, 1988) je kreativita aktivita mozku, umožněná harmonií protikladů jako jsou emoce a intelekt, svoboda a disciplína, rozum a intuice, přesnost a volnost, chaos a pořádek. Kreativita je přístup do podvědomých a nevědomých úrovní mysli. Fromm (Clarková, 1988) nahlíží na kreativitu jako na specifický přístup k životu. Kreativita je schopnost vidět, být si vědom a reagovat. Podle Maslowa (Clarková, 1988) pramení kreativita přímo z osobnosti, která se vyzná v běžných záležitostech a která se projevuje nejen v úžasných a nápadných činech, ale také v mnohých jiných směrech. Podle Moustaky (Clarková, 1988) znamená být kreativním to, že člověk umí zažívat život vlastním způsobem, čerpá ze své osobnosti, kořenů, zdrojů. Kreativita může vyplynout pouze ze zpytování našeho nitra, tvrdí Moustaka podle Clarkové (1988). Krishnamurti podle Clarkové (1988) říká, že: „Kreativita má kořeny v iniciativě, která vyplývá z hluboké nespokojenosti. Člověk musí být velmi nespokojený, ale s radostí, s láskou a nestěžovat si“. Anderson podle Clarkové (1988) chápe kreativitu v mezilidských vztazích jako schopnost respektovat vlastní důstojnost a jedinečnost i jedinečnost ostatních. „U lidí, kteří jsou velmi kreativní, bylo možné vystopovat vroucí a laskavé domácí prostředí, kde se podporovalo být jedinečný a také cenit si jedinečnosti“.

Tvořivá osobnost se vyznačuje těmito rysy a vlastnostmi: (Wikipedia)

- vnímání a asociace tvořivé osoby směřují k menší všeobecnosti a typičnosti
- projevuje zájem o formu a eleganci, není svázána přesností a pečlivostí
- je intuitivní a emfatická, psychicky náladová, má zájem o lidské jednání
- je otevřená, vnímavá, nachází zalíbení v nových přístupech
- je esteticky, emocionálně a sociálně senzitivní
- využívá vlastní představivosti a fantazie
- překračuje hranice konvencí a je málo konformní nebo vůbec (nejde s dobou)
- je zvědavá a snadno se nechává inspirovat okolím
- má široké zájmy
- je hravá, často využívá například přirovnávání a srovnávání

- má přístup ke svému nevyčerpatelnému zdroji energie
- je schopná zachytit a uvolnit nevědomé a podvědomé myšlení
- je schopná se přenést přes názory ostatních o její abnormalitě nebo excentricitě
- je citlivá
- má bohatší fantazii a často propadá dennímu snění
- je více entuziastická a impulsivná
- vykazuje větší schopnost syntézy, to znamená, že často hmatá barvu, vidí zvuky nebo slyší chuť
- při konfrontaci s neznámým nebo novým je nadšená a zúčastněná, zatímco méně kreativní jedinci jsou podezřívaví a nepřátelští
- kreativní studenti analyzují spíše klady a možnosti než nedostatky
- je ochotná se narodit každý den
- má odvahu vybočovat z řady
- zaobírá se pravdou
- je si jistá vlastními pocity a myšlenkami, nemá strach z vlastních myšlenek, pohnutek, emocí
- je spontánní
- má menší potřebu být s jinými lidmi
- méně času a energie spotřebovává na vlastní ochranu
- umí se velice dobře soustředit
- akceptuje se a nezaobírá se cizími názory ohledně vlastní osoby

10 věcí, které omezují kreativitu podle Clarkové (1988)

- 1- vše musí být užitečné, úspěšné a perfektní
- 2- produkt se musí líbit všem
- 3- přednost společnosti před samotou, důraz na konformitu s vrstevníky a okolím
- 4- lpění na tradičních hodnotách a tradičních rolích muže a ženy
- 5- nemožnost projevit silné emoce
- 6- lpění na jednoznačnosti
- 7- nemožnost překročit hranice vlastní kultury
- 8- nemožnost riskování v neznámé oblasti
- 9- oddělování hry od práce
- 10- autoritářství
- 11- nerespektování fantazie a denního snění

Tvořivý proces

Tvořivý proces je aktuálně probíhající děj nebo sled psychických aktů, jejichž výsledkem je produkt, který má znaky novosti a užitečnosti. Tvořivý proces probíhá nestandardně, ale přesto se v něm dají vysledovat tři základní komponenty, jejichž model představil Donald Treffinger (1989):

- 1- **Pochopení problému** – orientace v nejasných podmínkách, hledání příležitostí a volba všeobecného cíle, hledání údajů znamená přezkoumávání situace z mnoha hledisek a výběr nejdůležitějších údajů, hledání samotného problému, braní v úvahu více možností formulování problému a formulování specifických problémů.
- 2- **Tvorba nápadů** – produkce množství různých neobvyklých nápadů a následný výběr slibných možností a alternativ.
- 3- **Plánování činnosti** – hledání řešení, vývoj kritérií na analyzování slibných možností, výběr kritérií a jejich aplikace na nejslibnější řešení, hledání možností využití, návrh činností na realizaci, formulace plánu činností.

Tvořivé klima

Tvořivé klima chápeme jakou souhrn vnějších podmínek působících příznivě nebo inhibičně na tvořivý výkon jednotlivce nebo skupiny. Tyto vnější vlivy se uplatňují ve třech hlavních směrech: Rodina, pracovní prostředí, školské prostředí. Jejich působení je určováno širším společenským prostředím, které má vliv na všechny příslušníky společnosti a v nejvšeobecnější podobě utváří předpoklady pro jejich tvořivost anebo ji svými účinky potlačuje.

E. P. Torrance (1962) shrnul principy vytváření tvořivého klimatu ve škole:

- ✓ vědomosti si žáci osvojují samostatným hledáním, zkoumáním a experimentováním
- ✓ učitel zaujímá pozitivní postoj k tvořivým projevům žáků a podporuje neobvyklé nápady a odpovědi
- ✓ připouští se individuální rozdíly, jednotlivci se podporují způsoby, které jsou pro ně nejvhodnější
- ✓ nevytvářet bariéry tvořivosti, naopak překonávání existujících bariér
- ✓ podporovat získávání vědomostí z různých zdrojů
- ✓ naučit se vzájemně naslouchat, respektovat a akceptovat, vytvářet prostor pro diskuzi
- ✓ motivovat, poznávat a řešit problémy, provokovat myšlení
- ✓ učitel je spoluvůrcem, spoluobjevitelem
- ✓ spontánnost, myšlenkovou svobodu a hravost vyvažovat pěstováním disciplíny a zodpovědnosti“.(<http://referaty-seminarky.sk/tvorivost-2/>)

2 NADANÉ DÍTĚ

„Nadaných“ dětí, vyznačujících se také tím, že se brzy chtějí samy učit a mnohdy ovládají základní gramotnost dříve, než nastoupí do školy, se v poslední době objevuje stále více. Na druhou stranu se říká, že skutečně nadaných jsou jen 2-3%. Můj názor je takový, že je možný rozdíl mezi vytrénovanou chytrostí v optimálních podmínkách a všeobecným nadáním, které se v různé míře může projevovat samo, pokud k tomu má vhodné podmínky a příležitosti.

Skutečně nadaným dětem je potřeba vytvořit takové školní zázemí, aby se nadání do budoucna projevilo co nejvíce. Velmi diskutabilní je článek Davida Heidera, který se objevil pátého června roku 2008 na stránkách Metodického portálu RVP, který uvádí možnost, že nadané děti jsou jen normálními dětmi třetího tisíciletí. Sociometrický výzkum ohledně výskytu nadaných dětí ukázal, že nadané děti se rodí převážně v rodinách, kde několik generací dosáhlo vysokého vzdělání a dále citují: „Z rodinných ukazatelů je to především výchovný styl (především autonomie dítěte, vedení k zodpovědnosti, prostor k vyjádření vlastního úsudku), hodnotová orientace rodiny (zejména v oblasti poznání, umění), stabilita vztahů v rodině apod. Z kulturně-společenských vlivů se uvádí příznivá interakce ve společnosti na poli poznání (přítomnost stimulujících osobností a názorů, poznání je významnou společenskou hodnotou), svoboda projevu, snášenlivost vůči neobvyklým stanoviskům apod.“ A dále: „Z výsledků lze tedy konstatovat, že pro rodiny nadaných dětí je důležitou hodnotou poznání a vztahy v rodině (dobré rodinné zázemí, pohoda) a úspěch až na druhém místě“. Takové prostředí sice podporuje rozvoj různých schopností, ale ještě zdaleka nemusí být podmínkou skutečného nadání.

Podle Juráškové (2008) mohou děti, schopné vysokého výkonu, demonstrovat své potenciální schopnosti v některé z níže uvedených oblastí. První dvě schopnosti patří mezi rozumové druhy nadání. Intelektové nadání je jakési všeobecné nadání, hlavně v mladším věku nevyhraněné a orientované jakoby na všechny oblasti, akademické nadání se týká některé z intelektových oblastí (např. matematické, přírodovědné, jazykové aj).

1. všeobecná intelektová schopnost
2. specifické akademické schopnosti
3. tvořivé nebo produktivní myšlení
4. vůdcovské schopnosti
5. umělecké schopnosti
6. psychomotorické schopnosti

2.1 VLASTNOSTI NADANÝCH DĚTÍ

Ze všeho nejdříve je třeba říci, že tyto děti jsou zkrátka „jiné“. Podle Dočkala (2005) se jinak chovají, jinak mluví a jinak prožívají svět než běžné děti. Zejména pak také jinak reagují na chování a jednání ostatních. Nadané děti jsou abnormálně citlivé, a proto je potřeba ve třídě vytvořit nestresující prostředí. Jejich citlivost se často projevuje v podobě strachu z neúspěchu, odmítnutí, posměchu a jiných důvodů, a proto bychom neměli být ve svých projevech a chování agresivní. Nadané děti reagují na agresivitu buď opět agresivitou anebo ignorací. Následek reakce na stres je blokace motivace a tvořivosti. Jistá míra stresu podporuje kreativitu, ale pokud je to stres založený na strachu, pak není možné efektivně pracovat.

Podle Dočkala (2005) bývají nadané děti velmi autonomní, nezávislé a iniciativní, pokud mají prostor a příležitost. Je třeba vytvořit takovou atmosféru, kde by respekt k jednotlivci byl na prvním místě. To znamená, že je potřeba omezit učitelovo vnější řízení na nezbytně nutnou míru. Nadměrná pomoc, která není vyžádána, snižuje dítěti sebedůvěru, zbavuje ho iniciativy a tím pádem ho demotivuje a omezuje jeho tvořivost. Myslím si, že nejlépe podpoříme rozvoj nadaného dítěte tím, že bude-li náš

postoj vyjadřovat mít maximální důvěru v jeho schopnosti a mimořádné duševní a mentální vlastnosti.

Nejdříve se zaměřím na popis osobnostních charakteristik a následně na to, jak se promítají do charakteristik učení. Každou schopnost můžeme nevhodným chováním nebo jednáním snížit, zdeformovat i zničit. Protože tyto děti jsou velmi citlivé, je potřeba s nimi jednat, jak mi jedna učitelka na základní škole řekla „v rukavičkách“, ale zároveň je potřeba se k jejich negativním „výlevům“ stavět asertivně. Výčet vlastností je syntézou jmenovaných vlastností v publikacích Khateny (1992), Clarkové (1988), Dočkala (2005), Mesárošové (1998), Mönkse (2003) a Evy Machů (2006).

Mezi **mentální vlastnosti** patří: schopnost dlouhodobého rozsahu pozornosti ale i roztěkanost, vysoká aktivita, včasné rozpoznání známých osob, zvýšená reakce na vnější podněty, neobvyklá kapacita paměti, velká rychlost učení, rychlý a včasný rozvoj řeči, brzký rozvoj abstraktního myšlení, zvědavost, schopnost hrát si samo, přecitlivělost na křivdu a silné vnímání nespravedlivosti, odvaha, neobvyklá živost, menší potřeba spánku, pravdomluvnost, snaha vyniknout, touha projevit se, prosadit se, mají ale často snížené sebevědomí a mají strach, a tak jsou často frustrované tím, co je a co by mohlo být. Cítí a vnímají svou jinakost. Často bývají nespokojené se svým počínáním, jsou to perfekcionisté, mají zjitřené smysly. Často jsou nadané ve více oblastech, někdy jen v specifické, ale často to bývají renesanční lidé. Zajímavé je, že se brzy vyskytne zvýšený zájem o druhé pohlaví. Často si tvoří imaginární světy pro vlastní přežití.

Mezi **emocionální vlastnosti** patří: sensitivnost, zapálenost, citlivost na vyšší principy. Vzhledem k tomu, že jsou přecitlivělé, vnímají vnější okolnosti a objekty zesíleně. Proto jsou jejich reakce také zesílené a často nepřiměřené. Od toho se odvíjí mnoho problémů v interakci s okolím. Negativní odezva okolí na nepřiměřenou reakci, která je pro nadané dítě těžko regulovatelná, může mít vliv na vlastní sebeobranu a sebevědomí. Z tohoto důvodu je právě pro běžnou společnost náročné s těmito lidmi vycházet. Učitelé by se tedy měli ve svých aktivitách zaměřit také na tuto stránku a svým konáním, reagováním a například pomocí aktivit se pokusit zjemnit chování nadaných dětí. Navíc reakce nadaných na kritiku je kapitola sama pro sebe. Ve výchově můžeme pomoci tím, že budeme klidní, consistentní a neagresivní.

Mezi **sociální vlastnosti** patří: individualismus, nonkonformismus, angažovanost, výstřední chování, časté neshody s autoritami, rychlejší vývoj ve srovnání s vrstevníky, často dochází k nedorozuměním s okolím a k nepochopení, častá osamělost. Tady je však potřeba zjistit, jestli si dítě vyhledává samotu pro seberealizaci, načerpání sil, nebo aby se vyhnulo kolektivu jako důsledek odmítnutí, šikany nebo posměchu. Má lepší vztahy se staršími, ale někdy i ti ho odmítají, protože je mladší. Má zvýšenou schopnost empatie, pochopení pro společnost, má odlišné priority a je velice sebekritické.

Jejich osobnostní znaky se samozřejmě výrazně promítají do výchovně vzdělávacího procesu jak pozitivně tak negativně. Mesárošová (1998) vyjmenovala několik charakteristik, které souvisejí s učebním procesem a které bychom měli mít na paměti při práci v hodině. Představují východiska pro vytyčování cílů, sestavování obsahů a aktivit pro osvojení učiva.

Mesárošová (1998) uvádí tyto charakteristiky:

- učí se rychle
- lehce porozumějí náročnému učivu
- mají vhléd do příčin a následku
- rychle postřehnou problém a ujímají se iniciativy
- rychle si osvojí základní dovednosti, potřebují jich méně procvičovat a jsou netrpělivé
- odmítavě se staví k procvičování dovedností, protože to považuje za neúčinné
- snadno chápe složité instrukce a usměrnění
- má vysokou úroveň abstrakce
- umí najednou zacházet s větším množstvím myšlenek a hledisek
- dokáže vnímat do hloubky
- je dychtivým a bdělým pozorovatelem
- rychle nachází podobnosti a odlišnosti a všímá si detailů
- projevuje intelektovou a tělesnou neúnavnost, když se pro něco nadchne, je zřídka pasivním žákem
- rychle nakládá s informacemi
- projevuje intelektovou hravost a fantazii
- rychle objeví souvislosti

- je schopný vytvořit originální a imaginativní práci, i když se může stát, že nebude dokonalá po technické stránce
- vykazuje mentální rychlost, rychlost tvorby myšlenky je i vyšší než schopnost psaní
- upřednostňuje mluvení před psaním, mluví rychle, plynule a používá výrazové prostředky ve zvýšené míře.
- typické je denní snění a často bývá ponořen do jiného světa
- věnuje jen zčásti svou pozornost výkladu a někdy se zdá být nekoncentrovaný, ale když je vyvolán, tak umí odpovědět
- když je něčím zaujatý, dokáže se tomu věnovat dlouho a je netrpělivý při vyrušení
- projevuje neobvyklý zájem o problémy dospělých, o spravedlnost, vesmír,...
- soucítí s ostatními a často přebírá vedoucí roli
- je velmi chápavý
- je houževnatý a rozhodný ve svém přesvědčení
- po manuální stránce může být méně zručný, což ho může frustrovat
- je výjimečně zvědavý a neustále pátrá po důvodech proč

Mönks (2002) poukazuje na to, že takové děti se nikdy nemají trestat za to, když sledují své spontánní vývojové potřeby. Často potřebují méně spánku, ale jsou i takové, které spí hodně a velice dobře. Mönks to vysvětluje jako následek velké spotřeby energie přes den. Nadaní se dokážou velice dobře a dlouho soustředit, ale zároveň dělat více věcí najednou, a tak upozorňuje rodiče a učitele, aby nevnímali tuto okolnost jako povrchnost. Mají výtečnou paměť a široké spektrum zájmů. Význačný je u nich zvláštní smysl pro humor. Jsou náchylné k perfekcionismu a vypustí ze sebe až produkt, se kterým jsou ony samy spokojeny. To někdy může způsobit, že vypadají jako pomalé až hloupé, což je ale nesmysl. Mají silný sklon dělat něco bezpodmínečně samy, vlastním způsobem a velmi brzy se zajímají o takové otázky, jako odkud přicházíme a kam jdeme. „Takové hluboké a déletrvající rozjímání“ říká Mönks (2002), „může vést až k sebevražedným myšlenkám“.

Podle Mönkse (2002) je problematickou oblastí také krasopis. Ačkoliv nadané dítě se z vlastního popudu chce učit číst a psát, jeho fyziologický vývoj v oblasti jemné motoriky bývá zpožděný za intelektuálním vývojem a tudíž má problémy s krasopisem, který může přetrvávat až do dospělosti. Při náležitě péči je však možné většinu potíží časem opravit“.

Já se domnívám, že tento problém může být způsobován také velkou energií dítěte, které s ním neumí pracovat. Často mu to myslí rychleji, než je schopen psát a tak se může dopouštět nepřesností a nepečlivosti v písemném projevu.

Další problém vidí Mönks (2002) v direktivním řízení nadaných dětí: „Jelikož tyto děti si často nacházejí vlastní způsoby řešení školních a životních problémů, reagují velmi citlivě na direktivní vyžadování postupů, které navrhl učitel. To je velmi zrádné, neboť pod takovým vedením se z dítěte snadno může stát frustrovaný ignoranť“.

2.1.1 NĚKTERÉ BIOLOGICKÉ ZVLÁŠTNOSTI NADANÝCH DĚTÍ

Pro zajímavost si zde dovoluji popsat několik fyziologických anomálií, které se vyskytují u nadaného dítěte. Nadání se testuje hlavně výkony, ale mnoho odborníků se zajímalo i o to, zda existují nějaké biologické příčiny nadání. Dočkal (2005) popsal některé vlastnosti mozku nadaných. Nechal se inspirovat přední zastánkyní biologické podstaty nadání, americkou psycholožkou Barbarou Clarkovou: „Mají více gliových buněk podporujících biochemickou výživu neuronů, více dendritů a synapsí, aktivnější prefrontální kůru, vydatnější alfa-aktivitu mozku, která umožňuje lepší integraci práce mozkových hemisfér a vyšší synchronizaci mozkových rytmů, což umožňuje lepší koncentraci pozornosti. ... V souvislosti s nadáním bývá také uváděna bezchybná činnost nervových přenašečů. Mezi nimi má významné místo hormon ACTH, vylučovaný hypofýzou, který ovlivňuje kooperaci hemisfér a také činnost nadledvinek, které vylučují hormony pomáhající aktivovat organismus a vyrovnat se stresem. Výzkumná pozornost se věnuje i úloze testosteronu“.

Vondráková (2000) sleduje výzkum ohledně testosteronu na Slovensku: „Výzkum Daniely Ostatníkové a Jolany Laznibatové sleduje vliv hladiny testosteronu na kognitivní schopnosti intelektově nadaných dětí. K podobným závěrům dospěl i výzkum Getzelse a Czikszenzsmihalyie. Výsledky potvrzují neformální pozorování, že výtvarné umělkyně například jsou maskulinnější než ostatní ženy a muži jsou ženštější než ostatní muži jejich věku“.

Na konferenci ECHY na Rhodosu přednesly D. Osteníková a J. Laznibatová výsledky svého výzkumu vlivu hladiny testosteronu na „nadání“. Jedním z nejdůležitějších faktorů, který se podílí na stavu IQ v budoucnosti jedince, je údajně chování a přístup matky v těhotenství a prenatální komplikace. Vnitřní nitroděložní prostředí také pravděpodobně hraje velkou úlohu. Hormony jsou poslové genů a nepřímo řídí vývoj lidského těla a mozku se všemi jejich následky na chování a kognitivní funkce. Všechna tato pozorování podporují tvrzení, že nadané děti se rodí s atypickými mozky a že nadání je do určité míry výsledkem genové výbavy a hormonálních vlivů v kritických obdobích celého života (Perlman, 1973; Resnick et al., 1986; Hier & Crowley, 1982; Berenbaum & Hines, 1992).

Geschwind a Galaburda (1985) se ve své teorii domnívali, že vliv hladiny testosteronu, která kulminuje přibližně v polovině těhotenství, má vliv na vývoj mozek plodu tak, že zpomaluje růst některých částí v levé hemisféře, a tak relativně podporuje růst souhlasných částí v pravé hemisféře. Takové deviace by měly významný dopad na vývoj mozku. Jedním z nich je modifikace mozkové asymetrie. Vystavování plodu vysokým hladinám testosteronu nebo vysoká citlivost na testosteron vede k dominanci pravé hemisféry, tzn. k vlivu na matematické smýšlení, prostorové vnímání a hudební talent.

Ostatníková (2000) tvrdí, že: „Testosteron je hlavním produktem varlat a proto se nazývá mužský hormon. Pravdou však je, že tento hormon produkují obě pohlaví, ale v odlišných koncentracích. Testosteron má významný vliv na biologické funkce, fyzické charakteristiky a metabolické procesy, které odlišují ženy od mužů. Mnoho výzkumů zaměřených na genetiku potvrdilo vlivy testosteronu na specifické chování obou pohlaví. Hladiny sexuálních hormonů mohou ovlivnit určité mentální funkce. Tyto hormonální vlivy jsou výběrové a mohou úroveň některých dovedností zvyšovat a jiných snižovat. Testosteron má vliv zejména na prostorové vnímání. Například sexuální steroidy přímo i nepřímo ovlivňují prostorové vnímání u zvířat“.

Williams & Meck (1991) zjistili, že vystavování kryš androgenu v raných obdobích zlepšuje jejich prostorovou orientaci. Hormonální vlivy na mozek a na jeho organizaci a jeho vliv na kognici je velmi obtížné studovat na lidech, neboť experimentální hormonální manipulace s lidmi není možná. Tudíž se musíme spokojit pouze s hypotézami. Dočkal (2005) označil tyto snahy psychologické teorie zaštitit znalostmi o fungování mozku jako „zbytečný alibismus“.

D. Ostatníková (2000) provedla longitudiální studii zaměřenou na pozorování změn hladiny testosteronu na dětech v preadolescenci a adolescenci a jeho vlivu na prostorovou orientaci. Její metoda spočívala v tom, že zkoumala 207 chlapců a 172 dívek. Z toho 144 chlapců a 91 dívek navštěvovalo speciální školu pro nadané děti na Slovensku. Ostatní děti byly vybrány namátkou z normálních škol (63 chlapců a 81 dívek). Všechny se těšily dobrému zdraví a jejich hladiny testosteronu nebyly nijak chemicky upravovány. Nadané děti musely projít IQ testem Stanford-Binet, WISC a musely v nich dosáhnout výsledku IQ 130 a výše. Průměrné IQ skupiny nadaných dětí bylo 142 a kontrolní skupiny 112. Vzorek na testování testosteronu pocházel ze slin. Pomocí slin je možné určit hladiny hormonů v těle. Metoda odebrání slin nezpůsobuje stres, který by mohl ovlivnit hladiny hormonů. Každé dítě poskytlo vzorek slin před a po testování na prostorovou orientaci. Pro testování byl vybrán standardizovaný test prostorové vizualizace (Vasina & Komarkova, 1989). Test sestával ze 40 položek majících po jedné správné odpovědi a musel být vyhotoven za šest minut.

Výzkum ukázal, že hladina testosteronu zůstala relativně stejná po celé období adolescence u obou pohlaví. Potvrdilo se, že hladina testosteronu závisela na pohlaví a na inteligenci. Nadaní chlapci měli v preadolescenci a adolescenci nižší hladinu testosteronu než jejich běžní vrstevníci ($p < 0.005$) a nadané dívky měly v preadolescenci nižší hladinu než kontrolní skupina ($p < 0.005$). Zvýšení hladiny bylo zaznamenáno spíše u nadaných dívek než u kontrolní skupiny a tyto hladiny se v pubertě vyrovnaly. Děti si v testech vedly rok co rok lépe, chlapci do 14 a dívky do 12 let věku. V pubertě nebyly rozdíly ve výsledcích testů markantní. V prepubertálním období měly však dívky podstatně lepší výsledky než chlapci v kontrolní skupině ($p < 0.05$). Hladina testosteronu se však výrazně dříve nebo později zvyšovala u dívek než u chlapců. Zvyšování testosteronu během adolescence u nadaných dívek bylo výraznější než u kontrolní skupiny.

V pubertě se rozdíly stírají a později se opět objevují. Na základě výzkumu Gouchie & Kimura z roku 1991 se zjistilo, že muži s nižší a ženy s vyšší hladinou testosteronu podávali lepší výkony v prostorových testech.

Je důležité říci, že hormonální vlivy jsou jen střípkem komplexního fenoménu nadání vedle vlivů prostředí a biologických vlivů na lidské schopnosti. Kulturní vlivy hrají také podstatnou roli. Dočkal (2005) říká, že: „Nadání je dáno těmito vlastnostmi mozku, že tedy díky jim může člověk podávat nadprůměrné intelektové výkony, ale stejně tak je možné, že všechny popsané vlastnosti mozku vznikly jako důsledek toho, že člověk vykonával náročné intelektuální činnosti“.

2.2 PROJEVY NADANÝCH DĚTÍ

Jak už bylo řečeno, nadané děti netvoří homogenní skupinu a lze mezi nimi najít různé typy. Eva Machů (2006) popsala sedm typů nadaných dětí. To je důležitá informace pro učitele, která však velmi ztěžuje jejich identifikaci. Nicméně každé dítě je individuální a může anebo nemusí své nadání projevit. Avšak všechny nadané děti potřebují specifický přístup, aby mohly své nadání dříve nebo později projevit. Eva Machů (2006) poukazuje na to, že nemíjí tímto rozdělením děti zařazovat do nějakých podskupin, nýbrž jejím záměrem je seznámit učitele s různými typy dětí, které se mohou objevit ve třídě. V rámci těchto podskupin samozřejmě mohou být jemné nuance, avšak není v silách nikoho popsat každou individualitu zvlášť a tudíž je dobré si vypomoci některými společnými vlastnostmi, a ty kategorizovat.

„První skupinou je **úspěšný nadaný žák**. Je to konformní jedinec. Podřizuje se svému okolí. Jeho schopnosti se navenek projevují a ve všeobecnosti je dospělými i vrstevníky přijímán jako nadprůměrný. Navenek nemá závažnější problémy, dosahuje výborných studijních výsledků. Vyučující obvykle nemají problémy v identifikaci. Mezi jeho projevy ve třídě patří: Svými znalostmi přesahuje stanovené požadavky, odpovídá rychle a s jistotou, snadno a rychle chápe nové učivo, objevují se často tvořivé odpovědi, spontánně se zajímá o další informace a rozvíjí v tomto směru svou zájmovou činnost, má potřebu znalosti a dovednosti projevit a uplatnit.

Mezi vedlejšími ukazateli můžeme najít pozitivní vztah ke škole a učitelům, dobré postavení žáka v třídním kolektivu, vysokou úroveň sebehodnocení.

Další skupinou je **náročný nadaný žák**. Ten je nadmíru sebevědomý a tvrdohlavý. Klasická výuka jej velmi nudí. Je nevyrovnaný, neboť se mu nedostává uspokojení základních potřeb ve vzdělávání. Své pocity dává jasně najevo celému okolí. Ruší výuku stálým pokřikováním správných odpovědí, či naopak se vyučovacího procesu vůbec neúčastní. Vyžaduje stálou pozornost učitele, který si obvykle nedovolí přijít do hodiny bez speciálních úkolů pro nadaného. Dítě nerado respektuje autoritu, proto je u dospělých výrazně neoblíbeno.

Utajený nadaný žák je velmi plachý, tichý a nesmělý. Okolnímu dění se zcela přizpůsobuje. Maskuje své vlohy, jen aby nevybočoval z řady a byl přijat do třídního kolektivu. Jeho sebevědomí je velmi nízké a není si svými činy vůbec jistý. Jedincovo nadání zůstává učitelům často skryto a neodhaleno. K tomuto typu se řadí hlavně nadané dívky, kterým si dovolím také věnovat několik řádků.

Dalším typem je **nadaný odpadlík**. Ten výrazně trpí v klasickém školním systému. Nepochopení talentu ze strany učitelů a kamarádů jej přivedlo k rozhodnutí stát se výrazně negativním činitelem. Své názory dává jasně najevo prudkými emočními projevy nebo naprostou rezignací. Nespolupracuje, nedělá domácí úkoly a obvykle mívá špatné známky. Dospělí jej vnímají jako nebezpečného rebela a vrstevníci jej nepřijímají do kolektivu. Toto dítě se snadno dostává do bludného kruhu, ze kterého není úniku.

Další skupinou jsou **dvakrát výjimeční nadaní**. Takové dítě může při své intelektové nadprůměrnosti podléhat specifické poruše učení, jakémukoli tělesnému handicapu nebo trpět emocionálními problémy. Je často frustrovaný až bezmocný. Má velmi nízké sebevědomí.

Samostatný nadaný žák je dítě autonomní, které nevyhledává pomoc okolí. Má dobré sebehodnocení, realisticky přijímá svá pozitiva i nedostatky. Školství bere jako nutnost a snaží se, aby z něj vytěžilo maximum. Často se orientuje na mimoškolní aktivity.

Vysoce tvořivé dítě je žák, který stále vymýšlí něco nového, experimentuje. Je pro něj obtížné přizpůsobit se pevnému školnímu systému. Opravuje dospělé, chce měnit školní pravidla, špatně se ovládá. Jeho chování bývá velmi konfliktní. Učitelé a psychologové mohou mít problémy s identifikací jeho schopností, protože selhává v klasických didaktických výkonových i inteligenčních testech. V zadání často vidí hlubší souvislosti a nehodlá se omezovat pouze na jedno správné řešení“. (Machů, 2006)

2.2.1 RIZIKOVÉ SKUPINY NADANÝCH DĚTÍ

Chtěla bych věnovat několik řádek rizikovým skupinám nadaných dětí, kam se řadí takzvané „podvýkonné“ děti a nadané dívky.

Problém podvýkonnosti je definován jako rozpor mezi výkony žáka a jeho potenciálem. Tento problém se však může týkat i běžných dětí, nejen těch nadaných. Clarková (1988) uvádí několik druhů podvýkonnosti:

„Situační podvýkonnost – vyskytuje se občas

Chronická podvýkonnost – stále snížený výkon

Primární podvýkonnost – bez zjevné příčiny

Sekundární podvýkonnost - průvodní jev určitého hendikepu“

Pomocným vodítkem pro identifikaci nadaných dětí mohou být charakteristiky podvýkonných dětí, které vyjmenoval Whitmore (1980) podle Clarkové (1988). Některé negativní charakteristiky jsou důsledkem emoční nevyzrálosti a nevyrovnanosti.

- „negativní přístup ke škole
- špatné učební návyky
- nedokončování, odbývání úkolů
- nudí se ve škole. Jsou zcela pasivní, nebo nevhodným způsobem aktivní.
- mají neuspokojivé výsledky
- neuznávají rutinní činnosti
- mají nízkou vnitřní motivaci
- mají odlišnou úroveň mezi psaním a mluvením
- jsou dobrými znalci v oborech, které je zajímají
- jsou kreativní a mají velkou představivost
- špatně se soustředí
- nejsou schopni pracovat v časovém limitu
- jsou přecitlivělí na okolní podněty
- nedokážou se prosadit ve skupině a mají problémy s navázáním sociálních vztahů
- mají nízké sebevědomí
- vytyčují si neadekvátní cíle, které jsou nedosažitelné nebo velmi nízké“

Podle Evy Machů (2006) nemají podvýkonné děti ani tak problém s osvojováním učiva jako s tím umět ho „prodat“. „Příčiny mohou být ve škole nebo v rodině, mezi vrstevníky, sourozenci nebo v samotné složité osobnosti žáka. Většina problémů však vzniká v rodině. Ohroženy jsou samozřejmě ty děti, jejichž rodina je neúplná nebo nefunkční. Na vině mohou být výchovné praktiky, buď příliš autoritativní styl vedení, nebo naopak příliš liberální přístup. Nejvíce podvýkonných žáků ve škole se vyskytuje u učitelů, kteří nerespektují individualitu žáka, anebo kteří mají příliš autoritativní nebo liberální styl výuky“.

2.2.1.1 NADANÉ DÍVKY

Problematika nadaných dívek je velmi specifická, neboť se netýká intelektové oblasti ani kognitivních schopností. Podvýkonnost nadaných dívek je především dána přístupem společnosti, učitelů a rodičů k dívkám a ženám. Eva Machů (2006) píše: „Děvčata v předškolním a mladším školním věku často předčí své mužské protějšky. Při vstupu do školy neprojevují adaptační potíže a mají skvělé školní výsledky“.

Dovednosti dívek se však počínaje pubertou a přechodem na vyšší vzdělávací stupeň někam vytrácejí. Tato ztráta může mít mnoho příčin, nicméně hlavní problém spočívá v stereotypním postoji k ženám. „Na rozvoj nadání působí i nároky rodičů a zejména se hovoří o potřebě uznání ze strany otců, s nimiž se častěji identifikují“, říká Eva Machů (2006). U nadaných dívek to platí dvojnásob, neboť zajímavé je, že kreativní děti se často upínají na rodiče opačného pohlaví. Davis a Rimmová (1998) podle Clarkové (1988) také upozorňují na výběr hraček: „Zatímco chlapci dostávají od mala konstruktivní hračky, které rozvíjejí jejich mozkový potenciál, dívky dostávají panenky, a tak se již od útlého věku setkávají se soustavným podrýváním jejich potenciálu ve prospěch tradičních rolí ženy ve společnosti. Navíc ve školním procesu chlapci dávají více najevo nespokojenost, než nadané dívky, které již od mala mají velmi vyvinutou empatii a více soucítí s učiteli a chápou jejich práci, a tak se zdržují připomínek a negativního chování ve třídě. Bývají jim předhazovány tradiční role, které od nich bude společnost očekávat, a tak jsou systematicky vedeny k větší pasivitě a přizpůsobování“.

Eva Machů (2006) říká: „Protože nadané dívky jsou velmi citlivé a mívají snížené sebevědomí, snadněji potlačí svůj potenciál, protože snáze pochopí, co od nich společnost očekává a snaží se skutečně podřídit požadavkům dospělých. To vyplývá z jejich strachu z negativního přijetí společností, a tak často na svůj potenciál rezignují. U chlapců je to právě naopak. Tím, že na sebe upozorňují mnohem více než dívky, se jim častěji dostává potřebné péče a pomoci a to nadané dívky značně demotivuje“.

Jurášková (2004) popsala některé typické charakteristiky nadaných dívek a žen, jako důsledek nepříznivých postojů k nim.

- „Nízká výkonová motivace. Nadané dívky mají všeobecně tendenci podceňovat své schopnosti. Pokud navenek projeví větší dovednosti než chlapci, mají pocit, že zcela selhaly jako ženy. Vidí samy sebe jako méně přitažlivé, neboť průbojnost a agresivita v projevování výkonu je tradičně spojována s maskulinními charakteristikami.
- Nízké sebevědomí. Odlišná výchova děvčat může zapříčinit nižší sebepojetí a neadekvátně vyvinutý sebeobraz. Zatímco chlapci úspěch spojují s vlastními schopnostmi a selhání dávají za vinu nepříznivým okolnostem, u dívek je to přesně naopak. Ty připisují úspěch šťastným náhodám a pocítují strach z jejich odhalení jako podvodnice.
- Multipotencialita a perfekcionismus. Pokud si nadané dívky začnou uvědomovat své schopnosti, zjišťují, že se vyskytují v různých oblastech. Často si stanovují vysoké cíle a následně jsou zklamány, pokud je z jakýchkoli důvodů nedokážou splnit. Chtěly by být dokonalé ve všech oblastech a v každé roli. Těžce se rozhodují pro omezenou variantu. Výsledkem může být rezignace a uzavření se v rodinném kruhu ve prospěch kariéry muže a dětí“.

„Výše zmíněné přístupy časem vedou k tomu, že nadané dívky sabotují samy sebe“, dodává Eva Machů (2006) a dále říká: „Je zajímavé, že někdy méně nadané dívky dosahují větších úspěchů, než jejich nadané kolegyně právě díky tomuto fenoménu sebeničení. I přesto, že se dívka cítí na to, být úspěšnější, kdyby měla široká ramena a ostré lokty, vynakládá mnoho drahocenné energie na to, aby zůstala pro společnost stále ženou. Nadané dívky mají tendence vynikat ve všech oblastech svého života a odtud pramení mnoho frustrací. Proto by učitelé, když už nikdo jiný, měli poukazovat na to, že nelze být zcela perfektní ve všem, co člověk dělá, a že dívky budou muset v životě volit a stanovovat si priority ohledně rodiny a kariéry. Problém nadaných dívek často spočívá v tom, že si navzdory tomu, že mají velký potenciál, stanovují přehnané cíle a neustále touží po tom dosahovat ještě vyšších“. Kerr podle Clarkové (1988) tvrdí, že: „Některé problémy může vyřešit dostatečná emocionální podpora a uznání vnitřního světa jedince“.

Jarkovská podle Evy Machů (2006) sepsala několik doporučení ohledně výchovných přístupů: „Učitelé by měli pracovat s genderově nestereotypními učebními materiály, a pokud se vyskytnou, měly by se prodiskutovat. Velkým přínosem je, když nadané dívky mají možnost poznat jiné nadané dívky a spolupracovat s nimi. Společnost by neměla dělit úkoly stereotypně na typicky mužské a ženské. Je také dobré seznamovat dívky s význačnými slavnými ženami, které pro tento svět něco udělaly a s jejich životem. Pozor bychom si měli dávat na výroky typu: „Máš pravdu, ale tohle u plotny potřebovat nebudeš“ nebo „na holku je tohle docela slušný výkon“ nebo „no Michale, přeci se nedáš zahanbit holkou“.

Clarková (1988) vidí problém také ve společnosti a jejím vnímání ženy jako „nedůsledné, emocionálně nestále osobnosti, která postrádá silné superego“. Společnost podle ní stále vnímá ženu spíše jako „pečující než produktivní, intuitivní spíše než inteligentní“. Khatena (1992) však poukazuje na to, že: „Novodobé výzkumy v oblasti nadání pracují i s tím názorem, že dobře vyvinutá intuice je nedílnou součástí nadaných a tedy možná jakási sestra inteligence“.

Nadané dívky je velmi obtížné na základě jejich výše zmíněných potíží identifikovat. Kerr podle Khateny (1992) se tomuto tématu věnuje velice do hloubky a sestavil seznam charakteristik, které odlišují nadané dívky od těch méně nadaných:

„Nadané dívky mladšího školního věku:

- 1 – Hodně nadaných dívek je fyzicky zdatnějších, jsou více společenské a lépe se přizpůsobují než průměrné dívky.
- 2 – Mezi jejich zájmy se řadí spíše „chlapecké“ aktivity.
- 3 – Vysoce nadané dívky bývají často druhorozené. Vyplývá to z toho, že starší sourozenec dříve navštěvuje školu, a protože děti jsou zvědavé a často si mohou hrát na školu, má druhorozený možnost se naučit i dříve číst a psát; jako to bylo u mé nadané sestřenice. Pak se ale vynořuje obecná otázka, zda nadání je následek systematického učení nebo záležitost ducha. Pravděpodobně hraje roli obojí.
- 4 – Nadané dívky bývají spíše samotářské bez výrazné potřeby uznání okolím.
- 5 – Nadané dívky vidí své uplatnění a naplňování svých potřeb dosahováním úspěchů ve škole nebo v různých kroužcích.

Nadané dívky v období puberty

- 1 – Nadání často klesá jako důsledek toho, že své nadání začnou vnímat jako nežádoucí.
- 2 – Dívky často projevují nadání mimo školu a v různých společenských aktivitách
- 3 – Vysoce nadané dívky často nezískávají uznání svého nadání
- 4 – Nadané dívky často navštěvují méně prestižní školy než jejich nadaní kolegové. To vede často k tomu, že mají nižší postavení“.

Problém nadaných dívek je složitější a kromě toho, že se projevuje v profesionální oblasti, tak zejména zanechává hluboké šrámy na nenaplněné duši. Myslím si, že nadané dívky si zaslouží pozornost, ani ne kvůli kariéře a postavení, ale hlavně proto, aby z děvčat vyrostly šťastné ženy, které budou umět prožít svůj život naplno. Šťastné ženy bývají dobrými matkami, a tak pomáhají zlepšovat společnost tím, že vychovávají kvalitní potomstvo.

Naším předním zájmem však především bude, co s tím jako učitelé můžeme dělat. Connelly (1977) podle Khateny (1992) poukázala na některé oblasti, na které je potřeba se v přípravě na hodiny i celkově zaměřit. Jsou jimi: „Zvládání hněvu, efektivní využití síly, asertivita, mimoškolní setkávání s vrstevníky s velkým potenciálem, pomoc při seberealizaci a podpora osobního růstu na povolání pro ženy netypických“.

Callahan (1980) podle Khateny (1992) navrhl některé oblasti, které je potřeba začlenit do kurikula:

- ✓ „poskytnout aktivity na procvičování vizuálně-prostorového vnímání
- ✓ poskytnout aktivity na bázi role play, kde se úspěšně řeší nějaký problém
- ✓ poskytnout aktivity, při kterých nadané mají možnost poznat vliv svého počínání na vlastní osud a pomoci jim najít pevný bod v sobě samých, který se naučí kontrolovat
- ✓ poskytnout nadaným dívkám možnost poznání činností v různých profesích a popřípadě setkání s úspěšnými ženami v různých oborech
- ✓ nabídnout aktivity, které jim umožní stanovit si cíle
- ✓ nastavit stejná kritéria a standarty pro nadané dívky i chlapce“

2.3 POTŘEBY NADANÝCH DETÍ

Maslow podle Clarkové (1988) rozřídil potřeby nadaných do šesti oblastí. Ty mají sloužit jako rámec pro práci s nadanými doma i ve škole: „Hlavním cílem při uspokojení jejich specifických potřeb je seberealizace podle vlastního potenciálu. Při uskutečnění níže zmíněných rad může výrazně přispět k zajištění integrovaného růstu nadaných jedinců. Jak se jejich kognitivní schopnosti vyvíjí, tak roste jejich potenciál pro rozvoj citu a intuice“.

Na první úrovni jsou potřeby základní. Protože tyto děti potřebují méně spánku, je dobré je od mala zapojovat do komplexnějších činností jako je péče o domov, organizované hry a sport.

Základní potřeby by měly být poskytovány hlavně doma, ale může se stát, že některé aspekty nefungují v domácím prostředí, jak by měly. Práce učitele spočívá také mimo jiné v tom, že by měl znát své žáky a jejich prostředí. Jelikož škola je společenskou organizací, měl by se učitel snažit některé funkce rodiny podle možností i doplnit. Nejdůležitější pro rozvoj osobnosti je zabezpečení správné stravy, pocitu bezpečí a pohybu. To vše může být zapojeno i do samotných hodin angličtiny. Například jsem četla o třídě, kde jednou týdně mají ovocnou a zeleninovou velkou přestávku. Pomáhá to dětem, které vyrůstají v rodinách, kde není zvykem jíst příliš mnoho zeleniny nebo ovoce, zabezpečit přísun potřebných látek a zároveň je naučit tyto potraviny konzumovat. Například do hodin angličtiny je možno při probírání zapojit skutečné potraviny, vyzvat žáky, aby něco donesli, vyrobit saláty, a ty pak společně sníst. Při takové činnosti, která se spojí například s prezentací slovní zásoby, se mohou všichni přiučit i něčemu navíc z oblasti emoční a sociální. Pravdou však je, že tyto aktivity jsou závislé na důkladné přípravě a domácích úkolech avízované předem a problém může nastat, když je žáci plní nespolehlivě.

Dále jsou to potřeby bezpečí. Opět platí pravidlo, že pokud dítě musí věnovat více energie na kompenzaci nedostatku bezpečí, méně energie pak zbývá na rozvoj potenciálu. Bezpečím myslíme jak fyzické tak psychické. Fyzické bezpečí bývá zabezpečováno rodinným prostředím, ale psychické bezpečí představuje větší problém, neboť se jeho nedostatek nedá snadno a včas odhalit. Mnoho rodin používá strach a hrozbu jako regulátor chování, a navíc často v moderní společnosti zásah není možný, neboť je to vnímáno jako součást výchovy. Taková regulace snadno může sehrát roli v následném asociálním chování nebo různých formách deprivací a jejich následcích.

Škola ještě stále v současné době často chybuje, co se týče psychického bezpečí. Mnoho učitelů stále používá model odměny, trestu a soutěže pro motivaci v oblasti aktivit ve škole a žáci investují mnoho neproduktivní energie na zajištění vlastního psychického bezpečí. Psychické bezpečí založené na mírnění stresu a napětí napomáhá k tomu, že děti budou tvořit a spolupracovat ke své radosti. Pro nadané může být vnější nebo na nitru se zakládající tlak nežádoucí. Klima podporující psychologické bezpečí by mělo brát v úvahu také jejich perfekcionismus a učitelé by měli být schopni neopodstatněný zvýšený stres diplomaticky mírnit. Webb podle Clarkové (1988) a jiní zastávají názor, že: „Takové napětí je jedním z hlavních příčin depresí mezi mladými lidmi. Jedním z řešení této situace je humánnější přístup k vyučování.

Potřeby třetí úrovně představují potřeby lásky a sounáležitosti. Lidé potřebují někoho milovat a potřebují být milováni. Pociťovat něčí sympatie je pro celistvý rozvoj osobnosti velmi důležité. Vnímaný a sdílený cit obrovsky přispívá k naplňování lidských potřeb. Rodiny sice představují místo lásky a péče, ale nadané děti, více než běžné, dokážou analyzovat vztahy mezi členy rodiny, které postrádají silné citové pouto. Více si totiž váží prostředí, které vytvářejí jejich rodiče, i když není zcela ideální. Chápou hlubší významy určitého chování a snaží se nikomu neublížit.

Všichni lidé potřebují mít v životě někoho blízkého, s kým se mohou identifikovat. Sounáležitost je vzájemné uspořádání, které ale nevyplývá jen z bezprostřední blízkosti někoho. V takovém vztahu se musí dávat a brát, respektovat a oceňovat a do určité míry mít i společný cíl nebo cestu.

K lepším vztahům vysokou měrou přispívají skupinové aktivity a respekt vůči individuálním záležitostem. Existuje mnoho způsobů, jak zajistit uspokojení potřeb na této úrovni. Patří mezi ně například:

- zapojení do plánování a uskutečňování činnosti, výletů apod.
- vnímání osobnosti jako hodnotné, naslouchající a reagující na všechny podněty
- vyjadřování radosti při úspěších každého bez rozdílu
- spolupráce při plánování a uskutečňování do takové míry, na kterou stačí
- otevřená komunikace mezi členy skupiny
- dostatek času na vypěstování pochopení a empatie mezi členy skupiny (Clarková, 1988)

Ačkoliv jsou tyto rady určené především pro rodiče, mohou se učitelé nechat inspirovat a tento postoj integrovat do své pedagogické osobnosti, a tak přispět k pozitivnímu rozvoji schopností vyplývajících z uspokojení potřeb na této úrovni.

Nadaní často přinášejí do učební situace množství různorodých znalostí. Dokážou přispět velmi kreativním způsobem k tomu, jak nakládat s informacemi a s vědomostmi. Učitelé ztrácí mnoho, pokud takový zdroj zůstane neodhalen. K zajištění bohatého učebního prostředí je potřeba vytvářet důvěrnou atmosféru, která umožňuje žákům, aby na sebe pohlíželi jako na osobnosti a ne jako na pouhé objekty výchovně vzdělávacího procesu. Kde takové klima existuje, tam jsou žáci schopni učit se od učitele i od sebe navzájem. Další věcí, kterou učitelé mohou přispět k uspokojení potřeby sounáležitosti, je zajistit nadaným alespoň na část jejich školního života setkávání s podobně nadanými dětmi jejich věku.

Vytváření situací pro podporu sounáležitosti by pro učitele mělo být prioritní. Měl by umět umožnit takové činnosti, kde každý bude moci nějakým způsobem přispět a kde se děti navzájem budou vnímat jako jedinečné a hodnotné individuality. Pokud učitelé nezařadí do své metodiky takové činnosti, které uspokojují potřeby sounáležitosti, budou děti zbytečně plýtvat cennou energií na zajišťování si těchto potřeb jinou cestou.

Další úroveň představuje potřeba sebeúcty. Děti potřebují pozitivní odpovědi od ostatních, protože poskytují dobrý pocit bytí a sebeuspokojení. Dobrý pocit sám ze sebe umožňuje odbourávat strach z kreativního konání a pomáhá lidem chovat se přirozeně. Pokud jsou zajištěny tyto podmínky, můžeme očekávat, že dítě bude s radostí spolupracovat na hodinách i v životě. Ovšem „pozitivní“ reakce typu „samozřejmě, že ty nepotřebuješ pomoci, ty to zvládneš sám“ nebo „ty to víš všechno lépe a dovedeš vypracovat úkol lépe než já“ nebo „ty jsi tak nadaný, tak to dokážeš vyřešit“ sotva dokážou zvýšit sebeúctu a sebevědomí. Od nadaných se očekává, že zpracují úkol, najdou řešení nebo přijdou s novým nápadem. Je velice snadné propadnout domněnce, že jejich aktivita je zaručená.

Pokud jsou uspokojovány předešlé tři potřeby, dokáže dítě pracovat s abstraktnějšími myšlenkovými dovednostmi, popustit uzdu své tvořivosti a být svým vlastním pánem. Uspokojení potřeby sebeúcty významně přispívá k ochotě riskovat v učebním procesu.

Pátou úroveň představuje potřeba seberealizace. Seberealizace je vlastně hlavní úkol našeho bytí. V potřebě seberealizace vidím příčinu toho, proč jsme tu. Všichni v sobě nosíme určitý potenciál k tomu, abychom na této planetě něco zanechali a život dokázali prožít, jak se říká, naplno. Celá společnost profituje z originálních řešení (ne)všedních problémů význačného jedince. „Největší přínosy naší kultury se vždy odehrávaly prostřednictvím význačných jedinců, kteří uplatnili svůj potenciál na všech úrovních, jejich vzájemné prostupnosti, dovolující jim integrovat všechno vědění, ochotu riskovat a/nebo zastávat nepopulární postoje. Takový člověk dokázal uskutečnit své vhledy, a tak více či méně přispěl k dalšímu rozvoji v určité oblasti naší civilizace“ (Clarková, 1988).

Třídní klima, které si cení, povzbuzuje a poskytuje příležitosti pro rozmanitost, sebeobjevování a tiché uvažování, může zvýšit pravděpodobnost, že se seberealizace uskuteční. Morris (1966) podle Clarkové (1988) definoval projevy sebevědomění:

- „A) Zahrnuje vlastní já jako někoho, kdo má na výběr a kdo není ochotný vzdát toho, že si může vybrat způsob života.
- B) Vlastní já jako svobodný činitel, který se nebojí nacházet a vytyčit si cíle vlastního života.
- C) Vlastní já jako spolehlivý činitel, odpovědný za své činy“.

Tyto schopnosti by měly být součástí cíle ve výchovně vzdělávacím procesu a tím by se učitelé při sestavování kurikula a vymýšlení jednotlivých aktivit měli řídit. Učitelé musí přizpůsobit učební situace tak, aby si všichni žáci mohli zažít a procvičit si jednotlivé projevy sebeuvědomění vyplývající z definice. Pro nadané individuality se zvýšeným vnímáním a větší kapacitou pro růst je taková edukační příležitost zásadní.

Maslow (1971) podle Clarkové (1988) navrhl pro rozvoj seberealizace tyto rady. Cílem těchto rad a poznatků je najít přístup k našemu potenciálu:

- „prožít každý okamžik plně, živě a soustředěně
- vnímat svět jako prostředí, které dovoluje a umožňuje výběr
- naučit se důvěřovat vnitřnímu hlasu
- vzít zodpovědnost sám za sebe
- odvážit se být jiný, nekonformní, opravdový
- vše co člověk dělá, dělat s radostí a pořádně
- nastavit podmínky, které umožňují dosahovat svých vrcholů
- vnímat svět pozitivně
- otevřít se, poznat své hranice a najít odvahu posunovat je dále“

Šestou úrovní potřeb je potřeba transcendence. Maslow (1971) definoval transcendenci jako: „Nejvyšší a všezahrnující nebo celostní úroveň lidského vědomí a chování vztahující se k jednotlivci, k druhým, k lidstvu všeobecně, k jiným druhům, k přírodě a konečně k celému kosmu“.

„Transcendence zahrnuje péči o intuici, jednotu a harmonii s okolím a celým světem, ale zároveň také nezávislost na všech oblastech kosmu“, říká Maslow podle Clarkové (1988). Jsme schopni chápat sebe samé a zároveň i ostatní, přičemž, i když podléháme naší vlastní jedinečnosti, prožíváme propojení. V rodině je prvotní předpoklad pro dosažení transcendence, že rodiče zapojí své děti aktivně do rodinného života a že jim ukážou, jak nakládat s energií a se svými pocity.

Vysoké kognitivní schopnosti totiž nezaručují také stejně vyvinutou afektivní nebo emoční oblast. Přestože předpoklady k tomu jsou, je potřeba poskytovat příležitosti pro jejich uplatnění a rozvoj. „Nadané děti jsou zajímavé v tom, že jedním již velice brzy rozvinutým rysem je smysl pro spravedlnost a neochvějný idealismus“ Dočkal (2005), Vondráková (2002) a jiní. Pro naši společnost je smysl pro spravedlnost ohromně cenný a je ušlechtilým motivem pro veškeré počínání. Clarková (1988) zdůrazňuje, že: „Je důležité, aby se bližní nesnažili otrávit jejich idealismem, neboť to může vést ke zvýšené frustraci a následně to může vést k tomu, že nadaní budou později cyničtí a budou mít pocit bezmocnosti“.

Učitel, jeho postoj a víra ovlivňují výchovně vzdělávací proces více než naučené metody a techniky, které používá. Učitel by měl ze všeho nejdříve důvěřovat sebe-rozvíjejícímu učebnímu procesu. To znamená, že centrálním cílem vyučování by mělo být kromě nabývání vědomostí především sebeobjevování. Stejně jako rodiče tak učitelé více učí tím, čím jsou a jaké mají zkušenosti. Pokud si toto učitelé uvědomí, mohou se stát efektivnějšími učiteli.

V této kapitole byly uvedeny potřeby, které, pokud jsou uspokojeny, napomáhají k rozvoji integrované osobnosti zejména v oblasti sociální a emocionální. Tato oblast nejvíce ovlivňuje sebepojetí nadaného žáka, což je rozhodující, neboť vlastní sebepojetí významně ovlivňuje sociální a emocionální vývoj. Zdravý sociální a emocionální vývoj je základem pro rozvoj celé osobnosti a má vliv na veškeré aktivity člověka.

3 NADANÉ DÍTĚ VE ŠKOLE

V této kapitole se budu věnovat konkrétním hlediskům a aktivitám, které by mohly významně přispět ke zkvalitnění výuky jazyků nadaných dětí. Výuka by měla respektovat jejich povahu a potřeby, aby bylo možné objevit a rozvíjet potenciál těchto dětí na základě osvojování si cizí řeči.

Jelikož povaha nadaných dětí je velmi specifická a často nečitelná, nabízím na začátku malý přehled rozdílů mezi reakcemi nadaných dětí a bystrých dětí ve vyučování. Učitelům mohou nastat potíže v jejich identifikaci a v přizpůsobení forem a metod dětem, tématu apod. Tato tabulka nabízí stručnou orientaci v projevech těchto dětí a tak může přispět k odstranění některých nedorozumění.

Tab. 1: Rozdíly mezi bystrým a nadaným dítětem. (Cvetkovič-Lay, 1995 podle Evy Machů, 2006)

BYSTRÉ DÍTĚ	NADANÉ DÍTĚ
zná odpovědi	klade otázky
zajímá se	je zvědavé
má dobré nápady	má neobvyklé nápady
odpovídá na otázky	zajímá se o detaily, rozpracovává, dokončuje
je vůdcem skupiny	je samostatné, často pracuje samo
se zájmem naslouchá	projevuje silné emoce, přitom naslouchá
lehce se učí	všechno již ví
je oblíbené u vrstevníků	více mu vyhovuje společnost starších dětí a dospělých
chápe významy	samostatně vyvozuje závěry
vymýšlí úlohy a úspěšně je řeší	iniciuje projekty
přijímá úkoly a poslušně je vykonává	úkoly přijímá kriticky, dělá jen to, co ho baví
přesně kopíruje algoritmy úloh	vytváří nova řešení
dobře se cítí ve škole, školce	dobře se cítí při učení

přijímá informace, vstřebává je	využívá informace, hledá nové možnosti aplikace
dobře si pamatuje	kvalitně usuzuje
je vytrvalé při sledování	velmi pozorně sleduje
je spokojené se svým učením a výsledky	je velmi sebekritické

V této kapitole popsané metody, techniky a aktivity respektují potřeby nadaného žáka a tím by mohly napomáhat docilovat kýžených výsledků. Současně ukazují na některé jejich potíže a snaží se je řešit.

Moderní doba produkuje moderní žáky, kteří jsou náročnější a problémovější. Obojí platí dvojnásob o nadaných dětech. Jelikož nadané děti nemají většinou problémy naučit se fakta, je stěžejní oblastní výuky těchto dětí především vedle znalostí také emoční a sociální vývoj. Samozřejmostí by také mělo být smysluplné nakládání s množstvím informací, ke kterým budou mít snadný přístup ve své mysli a které budou moci tvořivě a efektivně uplatňovat na cestě osobním a profesním životem. Řešením mohou být moderní vyučovací metody a přístupy.

„Chceme-li pojmenovat, kde leží akcent současné školní didaktiky, pak lze jmenovat několik jejích vlastností, které jsou zmiňovány častěji než jiné: aktivizující, činnostní, zkušenostní, samostatná a kooperativní, orientovaná především na dítě. Demokratické vedení výuky vytvářející demokratické klima je spoluutvářeno užitím vhodných metod výuky (kooperativní metody, inscenace, demonstrace, pozorování, samostatná práce atd.). Demokratické klima podporuje rozvoj samostatnosti, sebeřízení, plánování, odpovědnosti a nabízí příležitosti k reflexi učení a sebereflexi.

Významnou část učitelovy práce tvoří výběr vhodných metod, strategií či technik výuky. Proto je na místě otázka, které metody výuky jsou efektivní. Je zjevné, že každá metoda má své přednosti, ale každá má také své limity. U nejtradičnější z tradičních metod – u výkladu – je hlavním limitem čas, po který jsou posluchači schopni věnovat výkladu pozornost. Zadávat samostatných prací je zase nutně omezeno potřebou zadávat takové úkoly, které žákovi umožní efektivní učení i bez podpory učitele. Kooperativní učení zase funguje jen tehdy, jestliže je zadáno tak, aby spolupráce byla skutečně přínosem pro každého člena skupiny.

Metody ovšem musí být zasazeny do rámce určité smysluplné posloupnosti kroků učení. V mnoha učebnicích lze nalézt rozfázování výukového procesu do tří částí: motivace, expozice, fixace. Motivační fáze má za úkol vzbudit zájem žáka o obsah učiva, expoziční fáze je fází předávání obsahu učiva, fáze fixační má umožnit dostatečné upevnění žákem nabytých vědomostí, dovedností a návyků.

Konstruktivistické fáze učení

Výše uvedené schéma ovšem není jediné možné, dokonce tu jsou důvody domnívat se, že není zcela vhodné. Porovnejme nyní toto schéma s jiným třífázovým modelem procesu výuky, konkrétně s modelem, založeným na konstruktivistických principech:

1. fáze: evokace – každé učení začíná tím, že si žák uvědomí a slovy vyjádří, co sám ví nebo co si myslí, že ví o předloženém tématu, zároveň formuluje i nejasnosti a otázky, které k tématu má, a na které bude hledat v další fázi odpověď;

2. fáze: uvědomění si významu – konfrontace původního žákova konceptu daného tématu se zdrojem nových informací, názorů, nově formulovaných souvislostí (pokus, pozorování, text, film, vyprávění, přednáška atd.);

3. fáze: reflexe – žák přeformuluje své chápání tématu pod vlivem nových informací i diskusí se spolužáky, uvědomí si, co nového se naučil, které z původních představ se potvrdily, které naopak vyvrátily, uvědomí si i názory a postoje druhých lidí (spolužáků, učitele) k tématu.

Tab. 2: Srovnání fází výuky ve dvou modelech:

<u>„Tradiční“ model</u>	<u>Konstruktivistický model</u>
Motivace	Evokace
Expozice	Uvědomění si významu
Fixace	Reflexe

Rozdíl je možno vidět v důrazu na hlavního aktéra, kterým je v „tradičním“ modelu učitel (jde z větší části o fáze jeho práce), v konstruktivistickém modelu je to žák (jde o fáze jeho učení). Obecněji je rozdíl v pojetí procesu výuky a jeho vztahu k procesu učení. Zatímco členění do fází motivace – expozice – fixace je členěním vnějším, určeným organizačním rozčleněním hodiny, rozfázování evokace – uvědomění si významu – reflexe se opírá o vnitřní procesy učení žáka. Při moderním vyučování je třeba nabízet žákovi příležitosti k sebehodnocení. Autonomie žáka v oblasti sebehodnocení umožní žákovi dávat sám sobě zpětnou vazbu ke svému výkonu a zároveň je dobrou prevencí podléhání sebeuspokojení z náhodných úspěchů“. (www.vutrbr.cz/SPV/.../10_moderni_vyucovani_management.doc)

Do výuky nadaných dětí určitě patří i práce s fantazií a představivostí. U nadaných dětí jsou tyto schopnosti často velmi zajímavým způsobem vyvinuty. Jsou to schopnosti, které děti nemusíme učit, protože jsou jejich nejvlastnějším projevem, a tak bychom jich měli ve vyučování využívat a dále rozvíjet i regulovat. Aktivitu, které podporují představivost a empatii, jsou především hraní rolí, předstírání rolí, vymyšlení her, dokončování otevřených příběhů a jiné. Všechny tyto aktivity lze úspěšně uplatňovat ve výuce jazyků, neboť všechny souvisí s řečí. Navíc hraní rolí je vhodné zvláště pro ty děti, které se nechtějí příliš otevírat okolí. Herecké praktiky jsou pro ně přijatelnější a navíc se v nich výborně uplatňují. Ze své praxe vím, že hraní rolí děti nesmírně baví a velmi se v nich vyžívají.

Jedním z předpokladů dobré výuky nadaných dětí je vytvoření podporujícího klimatu ve třídě. V anglicky psaných publikacích se objevuje pojmenování „The Responsive Learning Environment“ (Clarková, 1988). Pod tímto označením se rozumí takové prostředí, které zohledňuje sociální a emoční pozadí žáků a třída funguje jako tým při dosahování výchovně-vzdělávacích cílů. Takové prostředí se vyznačuje:

- ✓ „otevřenými vztahy, které podporují spolupráci
- ✓ množstvím dostupných materiálů pro výuku přímo ve třídě a třída spíše vypadá jako workshop. Práce ve třídě díky tomu může probíhat jako učení objevováním a bádáním
- ✓ osnovami, které jsou flexibilní a zohledňují potřeby a zájmy žáků
- ✓ výukou, která probíhá minimálně frontálně, a často se zařazují různé skupinové práce
- ✓ faktem, že žáci mají určitou svobodu v organizaci práce, mohou rozhodovat o činnostech, mají prostor pro to, co si nesou z venku, mají i jistou volnost pohybu po třídě při určitých aktivitách
- ✓ třídou, která zrcadlí kreativní práci žáků na hodinách“ (Clarková, 1988)

Nadané děti dávají přednost práci, která:

- „umožňuje vytváření možností za tím, co je právě teď, co je zřejmé nebo známe
- umožňuje vytváření nápadů spíše než jejich uvádění v činnost
- umožňuje vlastní styl a způsob řešení
- vede k zamyšlení nad komplikovanými detaily
- je založená na entusiasmu
- je založená na otevřených aktivitách
- má za cíl dobrat se řešení obsáhlého nebo důležitého sociálního problému
- umožňuje pracovat po celou dobu zájmu
- umožní učit se novým dovednostem, i když se jich hned nevyužije“ (Clarková, 1988)

3.1 VÝCHODISKA PRO VÝUKU NADANÝCH DĚTÍ

Bagalová podle Laznibátové (2003) určila východiska pro zkvalitnění výuky a výuky nadaných dětí. Patří mezi ně:

- | | |
|----|---|
| 1) | Gardnerova teorie multiplicity IQ |
| 2) | Renzulliho a Mönksův triadický model nadání |
| 3) | Czeiselův model nadání 4 4 1 |
| 4) | Treffingeriho principy sebeřídícího vyučování |
| 5) | Williamsova strategie pro myšlení a cítění |
| 6) | Bloomova kognitivní taxonomie |

1) Gardnerova teorie mnohočetné inteligence (Částková, 2006)

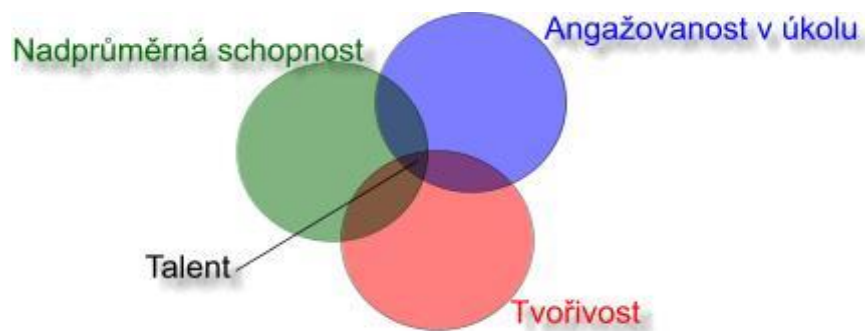
„Gardner nechápe inteligenci jako jednotný pojem. Nechápe inteligenci ani jako komplex jednoduchých schopností. Místo toho definuje hned osm různých inteligencí, které jsou na sobě víceméně nezávislé. Jsou to:

- Jazyková inteligence – řečové schopnosti zahrnující mechanismy spojené s fonologií (zvuky reci), syntaxí a morfologií (gramatika), sémantikou (význam) a pragmatikou (důsledky a použití jazyka v různých situacích).
- Logicko-matematická inteligence – schopnost aplikovat a vnímat vztahy v nepřítomnosti objektu nebo činností tj. schopnost abstraktního myšlení.
- Prostorová inteligence – schopnost vnímat zrkové a prostorové informace, modifikovat je a přetvářet zrkové obrazy bez vztahu k původním podnětům. Patří sem i schopnost vytvářet trojrozměrné obrazy, pohybovat jimi a rotovat je.
- Hudební inteligence – schopnost tvořit, zprostředkovávat a chápat významy složené ze zvuku. Patří sem i mechanismy spojené s výškou, rytmem a zbarvením zvuku.
- Tělesně kinestetická inteligence – Schopnost využívat všech částí těla při řešení problému. Patří sem i schopnost ovládat jemnou a hrubou motoriku a schopnost manipulovat s předměty.
- Interpersonální inteligence – schopnost rozpoznávat a rozlišovat pocity, přesvědčení a záměry druhých lidí.

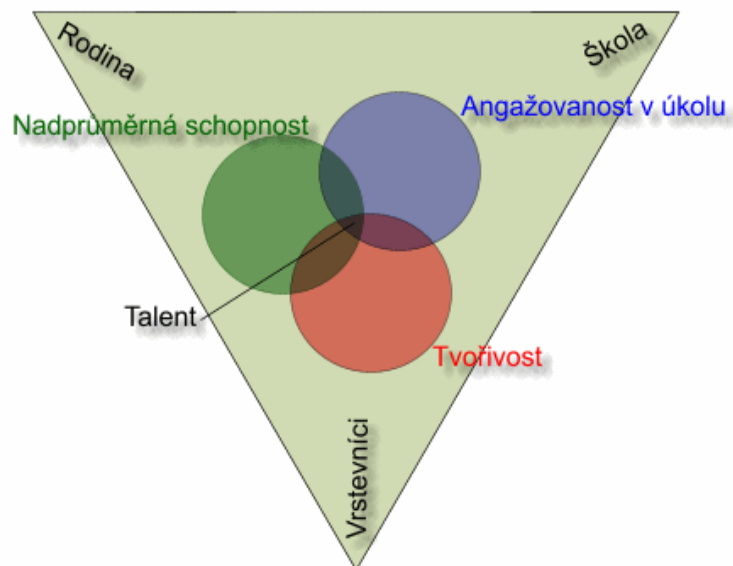
- Intrapersonální inteligence – schopnost uvědomovat si svoje pocity, záměry a motivace“.

2) Renzulliho a Mönksův model nadání (Portešová, 2008)

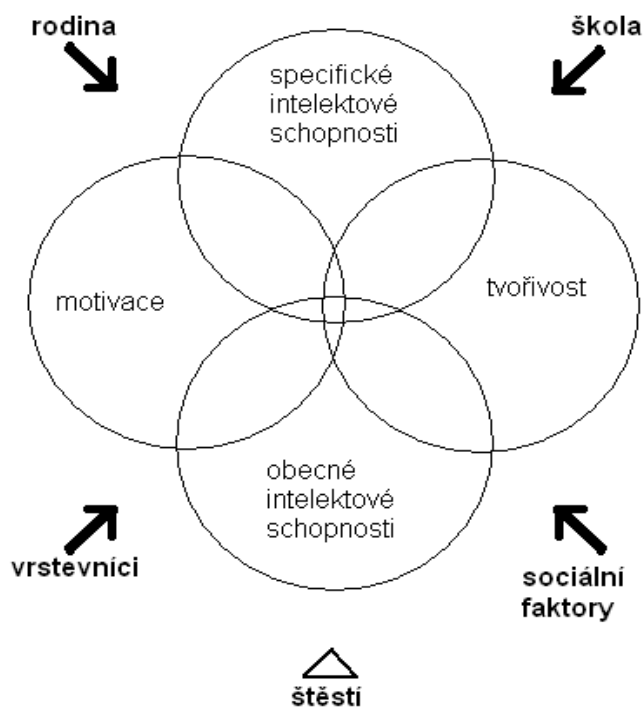
a) Renzulliho tří komponentový model nadání:



b) Mönksův triadický model nadání:



3) Czeislův model nadání 4 4 1 (Částková, 2006)



4) Treffingeriho principy sebeřídícího učení (Treffinger, 2009)

„Principy se zakládají na kreativním a kritickém myšlení při osvojování si učební látky nebo řešení problémů.

Kreativní myšlení je popisováno jako tvorba spojení (vymyslet co nejvíce možností), myšlení různými směry a zažívání různými způsoby, vidění situace z různých úhlů pohledu, tvorba co nejneobvyklejších možností. Kreativní myšlení je o tvoření nápadů a vybírání alternativ.

Kritické myšlení je popisováno jako analýza a vývoj možností, srovnávání a porovnávání mnoha nápadů, vylepšování a tříbení nápadů, volba účinných rozhodnutí a soudů. Kritické myšlení poskytuje základ pro účinné jednání“.

Z těchto definic vychází kreativní, šestiúrovňová cesta k řešení problému nebo osvojení si látky:

1. **„Setkání se s úkolem.** Ze začátku se vše jeví jako nepořádek, který je potřeba uklidit.
2. **Hledání informací.** V další fázi je potřeba posbírat a utřídit informace, dosavadní znalosti, fakta, pocity, názory a myšlenky a udělat si jasno.
3. **Formulace problému nebo názoru:** V této fázi je potřeba vyslovit jádro problému a na situaci zároveň vrhnout vlastní pohled a/nebo ji podat z nové perspektivy.
4. **Hledání cesty k řešení.** V této fázi se sbírají nejrůznější nápady a alternativy související s formulovanou myšlenkou či problémem z nejrůznějších zdrojů. Nápady a myšlenky se zatím výrazně nehodnotí, pouze se jim naslouchá a shromažďují se materiály. Budou poté sloužit jako studnice možností, která nás bude inspirovat k nalézání našeho řešení.
5. **Nalézání řešení.** Nyní je čas na systematickou práci a pro stanovení kritérií pro materiál, který může vést k nalezení řešení. V této fázi vybereme nejdůležitější kritéria pro náš problém a zjistit silné a slabé stránky některých řešení.
6. **Ověřování.** Když jsme se usnesli na nějakém řešení, je čas pro naplánování činností vedoucích k řešení situace. V této fázi se můžeme setkat s možnými překážkami a podle toho se naplánují další kroky k vysvobození z původního nepořádku“.

5) Williamsova strategie myšlení a cítění (Williams, 2002)

Williamsova strategie myšlení a cítění souvisí s na všímavosti naložené kognitivní terapií zvládání stresu a emocí. V této terapii nejde o změnu obsahu depresivních myšlenek, ale změnu postoje k nim („nejsem mé myšlenky“). „Trénink všímavosti směřuje k rozvinutí nezaujatého, indiferentního postoje k myšlenkám, emocím a tělesným vjemům“. Tato strategie na rozvoj všímavosti může vést k větší empatii k sobě samému a umožňuje předcházet nevypočítatelnému a impulsivnímu chování a nepříjemným pocitům.

6) Tab. 5: Bloomova taxonomie cílů v kognitivní oblasti (Jihočeská Univerzita)

Kategorie	Proces formování základních schopností	Metoda	Produkty procesu
Zapamatování	Pojmenovat, formulovat vysvětlit, definovat, určit, přiřadit, reprodukovat, opsat, opakovat, seřadit	Rozhovor, výklad, vysvětlování	Zápis, náčrt, výstřižek
Porozumění	Dokázat, zdůvodnit, uvést příklad, interpretovat, vysvětlit, porovnat, doplnit, jinak formulovat	Výklad, slovní opis, práce s učebnicí	Zápis, opis záznam, tabulka, doplňovačka
Aplikace	Nakreslit, aplikovat, plánovat, uspořádat diskutovat, navrhnout, použít, řešit, sestavit, vybrat, vyhledat, demonstrovat, rozhodnout	Kreslení, práce s literaturou, práce ve skupině	Ilustrace, mapa, křížovka, schéma, model, vypracované úlohy, cvičení
Analýza	Porovnat, rozbor, analyzovat, rozdělit, najít princip uspořádání, rozhodnout, specifikovat,	Rozhovor v kruhu, diskuze, rozbor textu, práce ve skupinách	Referát, porovnání výsledků, tabulka, schémata

	rozlišit, přirovnat, porovnat		
Syntéza	Vymyslet, formulovat, modifikovat, kontrolovat, skládat, zobrazit, navrhnout, ohodnotit, vyjádřit, shrnout, vyvodit závěr, najít analogii, dokázat vytvořit hypotézu	Hra, zpěv, demonstrační metody, modelování, panel, diskuze, práce ve skupině, individuálně, dialog, rozhovor	Nápad na hru, píseň, pantomima, dramatizace, scénka, situační modlitba, názor, hypotéza, projekt, plakát, komiks
Hodnocení a posouzení	Posoudit hodnotu, vyslovit myšlenku, zhodnotit, obhájit, zdůvodnit, porovnat, ocenit, argumentovat, vyvodit závěry, oponovat, ověřit, vybrat uvést klady a zápory, diskutovat	Slovní, deduktivní, induktivní	List, diskuze, zhodnocení auto- evaluace konkluze, vyřešení, problému, dilema, formulování, nápadu

3.2 VÝUKA ANGLIČTINY NADANÝCH DĚTÍ NA SLOVENSKU

Při příležitosti studijní cesty do Bratislavy jsem chtěla vidět a zjistit, jak se daří programu na podporu nadaných dětí na Slovensku. Projekt alternativní péče o intelektově nadané děti v podmínkách ZŠ byl vypracovaný PhDr. Jolanou Laznibátovou, CSc. v únoru 1993 a na některých slovenských základních školách se projekt začal realizovat 1. 9. 1999. Tehdy vznikla i první základní škola a gymnasium jen pro nadané děti v Bratislavě, jejíž ředitelkou je paní doktorka Jolana Laznibátová.

Konkrétně mě zajímalo, jak probíhají hodiny anglického jazyka ve třídách s nadanými dětmi. Zajímalo mě, jaká je organizace, zajímaly mě charakter a dovednosti učitelů, atmosféra ve třídě, samozřejmě také studijní materiály a aktivity a samozřejmě také chování nadaných dětí na hodině.

Vzhledem k tomu, že se o přízeň nadaných dětí perou dvě zájmové skupiny z České a Slovenské republiky, jejichž činnost a negativní vliv překračují hranice, mi byla návštěva hodin anglického jazyka odepřena. Nicméně jsem zjistila, že do školy jezdí učit soukromá firma, která učí podle Callanovy metody.

„Callanova metoda je založená na jednoduchém principu otázek a dlouhých odpovědí. Metoda klade důraz na rozvíjení rychlých a pohotových reakcí při používání řeči, cílem je plynulé mluvení bez přemýšlení jako v rodném jazyce. Metoda používá tzv. kontrolované konverzace - učitel klade otázky a student na ně odpovídá. Pokud student neví, jak by odpověděl, je tu učitel, který ho vede a pomáhá mu, vkládá mu slova do úst. Vyučovací hodina vedená Callanovou metodou je rozdělena do několika částí. Formou otázky - odpovědi lektor vysvětlí nové slovo, vazbu či jiný gramatický jev a potom klade otázky obsahující nové učivo, na které student s pomocí lektora odpovídá. V dalších hodinách se všechno opakuje. Opakovací část je nejdelší a zabírá přibližně 70% vyučovací hodiny. Zbývající část, asi 25%, se čte a píšou diktáty. Postup výuky má napodobovat způsob učení se mateřskému jazyku u dítěte: nejdříve poslouchat a pochopit, pak mluvit a opakovat a nakonec číst a psát. Učitel v hodině Callanovy metody se snaží hovořit už od počátku na studenty maximální rychlostí, tzn. 200-240 slov za minutu (pro srovnání - při běžné hodině angličtiny lektor mluví rychlostí asi 100 - 120 slov za minutu).

Lektor také používá dynamickou komunikativní mimiku, aby studenty vtáhl do aktivní komunikace. Zároveň je neustále pobízí, aby odpovídali rychle, automaticky. Každá chyba je lektorem okamžitě opravena a student musí nejprve zopakovat správné znění odpovědi, než pokračuje dále. Callanova metoda má naučit konverzační formě jazyka a pomoci překonat ostych z mluvení. Student je neustále zapojován do průběhu a konverzace vyučovací hodiny. Největší důraz se přitom klade na schopnost vyjadřovat se a rozumět. Můžeme to shrnout do tří základních principů: rychlost mluveného slova, oprava výslovnosti a naléhavost. Učitel nedává studentovi čas na přemýšlení nad odpovědí. Student musí mluvit anglicky bez přemýšlení zcela přirozeně jako v rodném jazyce. Tato metoda představuje názor, že je lepší mluvit a dělat chyby, než nemluvit z obavy, že uděláme chybu. Tajemství úspěchu učení se cizímu jazyku je opakování a ještě jednou opakování - získávání schopnosti mluvit v cizím jazyce bez přemýšlení“.

(Mírová, 2006)

To pro mě bylo velmi zajímavé zjištění, po tom, co jsem se především v amerických publikacích (Treffinger, Khatena, Clarková) dočetla, že hodiny jazyka mají být kreativní a měly by vycházet z povahy, znalostí a z preferencí třídy. Tato metoda má vzhledem k velké energii žáků jednu výhodu v tom, že jsou všichni celou hodinu zaneprázdnění. Nevýhoda spočívá v tom, že žáci opakují věty z učebnice. Po přehodnocení informací jsem musela usoudit, že oba přístupy mají své klady a zápory a proto by se různé metody měly střídát, protože žádná z nich není spásná už z toho důvodu, že každému vyhovuje něco jiného.

Díky náhodnému seznámení s bývalým žákem základní školy v Topolčanech, se mi nakonec podařilo se podívat na autentické hodiny angličtiny nadaných žáků v šesté a osmé třídě. Základní škola „Tribecská“ v Topolčanech je běžnou základní školou s tou výjimkou, že umožňuje sdružovat nadané žáky v jedné třídě a poskytuje jim separované vzdělávání od prvního až do devátého ročníku. V této třídě pro nadané děti je podmínkou pro zařazení IQ minimálně 130. Děti musí projít testy inteligence WISC v pedagogicko-psychologické poradně a testování probíhá pravidelně po celou školní docházku. V roce 2008 odešla první skupina žáků ze třídy pro nadané děti na střední školy. Děti většinou odcházejí na bilingvální gymnázium v Nitře.

Anglický jazyk na druhém stupni učí paní doktorka Anna Godálová, která má s výukou těchto dětí zkušenosti již přes deset let. Paní učitelka mi poskytla cenné materiály ohledně vzdělávání nadaných dětí na Slovensku včetně metodické příručky, jejíž obsah je přetlumočen v kapitole 3.3. Poskytla mi velmi zajímavou radu, která by v našich podmínkách zněla až absurdně, totiž: „Že kouzlo hodin s nadanými dětmi spočívá v tom, že hodiny nevypadají jako hodiny.“ Výuka byla velmi bezprostřední a živá a tak by podle mě měly vypadat hodiny jazyka. Přestože paní učitelka měla nedirektivní vedení, měla respekt, který si vybudovala na základě empatie k žákům a vnímavostí k jejich potřebám.

Anglický jazyk se na tribecké základní škole vyučuje již od první třídy, současně mají navíc předmět „obohatenie“ a informatiku. Od páté třídy přibírají další cizí jazyk. Ostatní předměty se učí podle osnov pro ZŠ s rozšířením učiva v jednotlivých předmětech, přičemž učitel je průvodcem světem informací a nechává se inspirovat úrovní poznatků dětí. Součástí a podmínkou pro absolvování každého ročníku je vypracování ročníkové práce na téma podle vlastního výběru a obhajoba před třídou. Na prvním stupni jsou po dobu čtyř let děti hodnoceny slovně a na druhém stupni známkou. Pro setrvání v této třídě je potřeba splnit prospěchové minimum, které se měří úrovněnými testy.

Třídy působily velmi útulně a byly zrcadlem aktivity žáků při hodinách. Kmenová třída osmého ročníku byla rozdělena na dvě části. V jedné části převládal manipulovatelný nábytek a zařízení bylo uzpůsobeno na podporu učení. V druhé části byl koberec a police s knihovnou. Celá zadní stěna fungovala jako nástěnka, kam děti umísťovaly zdařenou práci v hodinách.

Většinou, část hodiny probíhá v lavicích a část na koberci. Děti mají podle potřeby možnost volného pohybu po třídě. Za hodinu se zvládnou tak dvě až tři aktivity, které jsou však intelektuálně náročnější a výuka probíhá výlučně v angličtině. Uplatňovala se zde akcelerace v tom smyslu, že osmá třída pracovala podle učebnic, které se používají v prvním ročníku na běžném gymnáziu, konkrétně Projekt 4. Často se střídaly různé skupinové formy vyučování a téměř se nepracovalo s učebnicemi. Paní učitelka si mnoho aktivit vymýšlí sama na základě aktuálních potřeb žáků a svých dlouholetých zkušeností.

V audio učebně, kde se nacházelo skvělé vybavení pro nahrávání a poslech, měla hodinu šestá třída. Ta používá učebnici English in Mind. Líbila se mi aktivita, kde děti měly ústně vybrat z článku zajímavé informace, které se nahrály na pásek, a ten se poté dětem pustil. Učitelka jejich projev nijak nekomentovala, ani neopravovala chyby během nahrávání. Podle mě je to výborná věc na to, aby děti zjistily, jaký je jejich autentický mluvený projev. Tam totiž mohly krásně slyšet, kde musí přidat. Navíc to podporuje sebehodnocení a sebereflexi, a tak si děti svůj výkon mohou zhodnotit jednak samy nebo mezi sebou navzájem.

Dále používají různé typy zkoušení. Například třída 8.A dostala arch papíru s předlohou na osmisměrku, která se nachází v příloze. V zadání bylo, že do ní musí schovat osm povolání, která se probírala v předchozí hodině. Nejdříve všichni zadání splnili a pak osmisměrku předali libovolnému spolužákovi, který ji musel vyluštit. Samozřejmě byl přiměřeně omezený časový limit. Kdo v limitu šesti minut vypracoval zadání a našel všechna povolání, získal ohodnocení například v podobě symbolu „+“. Systém hodnocení mi však zůstal utajen. Takové testování probíhá často a různými formami, současně se hodnotí práce na hodině a aktivní účast na skupinových aktivitách. Například i poslechy se konají ve skupině, která má za cíl vypracovat zadání k poslechu, kde každý má svůj úkol a úspěšnost skupiny závisí na každém členu.

Na konci hodiny jsem měla možnost provést se žáky neformální rozhovor, který probíhal v angličtině. Děti jsem se ptala na volnočasové aktivity a na školu. Valná většina z nich provozovala různé koníčky, např. sporty a hudbu na vysoké úrovni. (Tenis - mistr SK junior, školní kapely). Děti často uváděly, že se věnují umění, fotografování, snowboardu, počítačovým hrám, cyklistice, četbě a psaní povídek, jízdě na koni, módě, tanci i intelektuálním koníčkům jako například šachu nebo překládání. Mnoho žáků v těchto mimoškolních aktivitách dosahuje výborných úspěchů na různých soutěžích i na národní úrovni. Mnoho z nich se účastní soutěží pořádaných školou a taktéž dosahují na finálová místa, zejména v matematice a v jazycích. Co se týče školy, oceňovaly děti separované vyučování, protože jim bylo umožněno organizovat si vlastní studium a také to, že učitelé přihlížejí při vyučování a vymýšlení aktivit k jejich zájmům a starostem. Děti působily vespěle, byly velmi bezprostřední a měly velmi dobrý mluvený projev. Jejich úroveň aktivní znalosti jazyka byla vynikající.

3.3 JAZYKY TVOŘIVĚ A HRAVĚ

V rámci této kapitoly bych chtěla tlumočit informace týkajících se vzdělávání nadaných dětí v rámci projektu alternativní péče o nadané děti na Slovensku. Metodickou příručku „Slovenčina tvorivo a hravo“ v rámci „Projektu alternativnej starostlivosti o nadané deti, Škola pre mimoriadne nadané deti a Gymnasium Bratislava“ vypracovaly Zuzana Bartošová a Marcela Lakošítková (1999). Přesto že se jedná o materiál zaměřený na Slovenský jazyk, si myslím, že jeho obecnou část lze aplikovat na jakýkoli jazyk. Jelikož nadané děti jsou učenlivé, potřebují zejména ve vyšších ročnících sofistikovanější úlohy, a proto si myslím, že by tento dokument mohl být pro učitele užitečnou inspirací. Paní učitelka Godálová z topolčanské základní školy jiný oficiální materiál pro výuku nadaných nemá a tudíž se musí spolehnout na zkušenosti z vlastní praxe a na znalost dětí, které pro ni představují velký zdroj inspirace.

„Jelikož nadané děti rychle chápou gramatiku a pamatují si slovíčka, je potřeba, vedle užitečného drilu, těmto dětem nabídnout ve vyučování možnost tvořivé práce s nabytými znalostmi. Jan Amos Komenský ve své práci „Škola hrou“ vycházel z lidské přirozenosti učení a konstatoval, že nejjednodušší metodou, jak něco naučit, je pro něco nadchnout. Přestože nadané děti mají vysoce rozvinuté kognitivní schopnosti, zůstávají stále dětmi, které si rádi hrají. Měli bychom navázat na dědictví velkého českého pedagoga a opět se naučit si ve škole hrát. Když děti budou mít možnost zapojit své znalosti do smysluplné hry, budou z toho mít dobré zážitky, které jejich znalosti více upevní a navíc to stmelí kolektiv, což je při vyučování jazyků nesmírně důležité. Díky hře se žáci lépe poznají a tak se i ti plašší jedinci mohou pozitivně projevit a naučit se komunikovat s okolím.

Hra nemusí nutně znamenat zábavu, při které se děti nic nového nenaučí. Nemusí to být o přesně daných pravidlech, která se analogicky opakují. Představuji si aktivitu, která bude mít nápad a umožní zapojit konkrétní gramatiku, slovní zásobu, nebo výslovnost. Aktivity by měly umožnit zapojit děti pohybově a tvořivě. Mohou to být aktivity, které možná zaberou více času, ale na druhé straně vznikne vždy nějaké dílo. Takže jich v hodině nemusí být tolik. U mladších dětí bychom se zcela měli vyhnout mechanickým cvičením, jako jsou různé doplňovačky.

Hodina nemusí být řízena pouze vše (ne)mohoucím učitelem. Měla by být vystavěna na vzájemné důvěře k žákům a k jejich schopnostem. S podrobnější znalostí kognitivní i osobnostní charakteristiky nadaných, jejich specifickými potřebami úzce souvisí problematika stanovení cíle ve výchovně vzdělávacím procesu nadaných žáků. Určení cíle vyučování závisí na kvalitě učitele. Každý kvalitní učitel by si měl uvědomit, že každý žák je osobnost, kterou je třeba akceptovat, respektovat a měl by k němu přistupovat individuálně a s úctou. Dobrý učitel by se během vyučování měl snažit rozvíjet nejen kognitivní složku, ale také přiměřeně rozvíjet kreativní a afektivní složku osobnosti. Podle Juráškové se mohou do vyučování zařadit tyto činnosti:

Činnosti, které pomáhají rozvíjet kognitivní složku.

- klasifikace
- analýza
- syntéza
- hodnocení
- argumentace

Činnosti, které pomáhají rozvíjet kreativní složku

- plynulost (produkce návrhů z jednoho druhu)
- pružnost (produkce řešení, návrhy různého druhu)
- originalita (produkce novátorských neobyčejných řešení)
- elaborace (vypracovanost, detailnost, komplexnost a promyšlenost řešení)

Činnosti, které pomáhají dalšímu rozvoji afektivní složky (emocionálně-sociální složka)

- sebeuvědomění, kladení reálných cílů
- sebehodnocení
- komunikace
- samostatnost
- spolupráce hodnocení
- tolerance, empatie, vytrvalost a zanácnost.

Jednotlivé složky osobnosti nadaného žáka můžeme rozvíjet různými způsoby. Jako nejzajímavější a nejzákladnější můžeme zmínit tyto:

- problémové úlohy, tvořivé úlohy, pracovní listy a referáty na výše uvedené složky
- didaktické hry, dramatizace, kódování tělem, pohybem
- individuální a skupinové práce, práce ve dvojicích
- presentace vlastních prací, brainstorming
- poznávání tvořivých a nadaných osobností
- dialog, hledání argumentů, zdůvodnění
- kladení provokativních otázek
- hodnocení vlastních prací, rozhovory
- analogie, diskrepance, protiřečení
- odhadování, intuitivní vyjádření, ochota riskovat,

Dnešní doba přispívá k tomu, že bychom se měli zamyslet nejen nad tím, co učit, což při vyučování anglického jazyka není třeba příliš komentovat, ale hlavně jak učit, jakou formou učit mladou generaci.

Učitelé by se měli zamyslet nad formami vyučování a přizpůsobit je nové době a novým aktuálním požadavkům, které jsou kladené na žáky v konkrétních životních situacích. Úlohou učitele je děti co nejlépe připravit na reálný život a vybavit je nejen vědomostmi, ale hlavně dovednostmi. To platí zejména pro vyučování cizího jazyka.

Při vyučování cizího jazyka by měl učitel vycházet z doporučení vycházejících z rámcového vzdělávacího programu, ale neměl by se snažit bezmyšlenkovitě dodržet vše od A po Z za každou cenu, ale měl by se pokusit uplatnit také vlastní iniciativu a tvořivost. To by mohlo být klíčem k tomu, aby se z nudných vyučovacích hodin staly hodiny zajímavé, vzrušující a originální.

Učitel by měl experimentovat a přizpůsobit obsah svým konkrétním žákům. Autorky zastávají názor, že jaký učitel takový žák, takže pokud něco chceme od svých žáků, měli bychom začít u sebe.

V souvislosti se stanovením obsahu a cílů na hodinách angličtiny je třeba ještě zdůraznit dva fakty při práci s nadanými dětmi, ve kterých se velice často chybuje. Zaprvé neplatí, že nadané dítě rovná se dvojnásobně až trojnásobně více učiva a vědomostí a zadruhé neplatí, že každé nadané dítě je nadané na všechny předměty stejně a musí je všechny dokonale ovládat.

Tyto dvě skutečnosti by si měl každý učitel uvědomovat, aby si dokázal stanovit vhodný rozsah vědomostí pro nadané. Nejspíš se ve třídě setká s dětmi, které jsou nadané na všechny předměty až po děti, které jsou nadané jen na jeden nebo dva a v ostatních dosahují průměrných výsledků, nebo je některý předmět nezajímá a nechťejí se v něm realizovat.

Úlohou učitele je tedy vytvořit podmínky pro obě skupiny. Pro první skupinu takové podmínky, které by inspirovaly a motivovaly k další práci i mimo vyučování. Vytvořit prostor pro jejich usměrňování a povzbuzování žáka do další práce mimo vyučování (tvořivé psaní, školní časopis, příprava pracovního listu a jiné, neboť na hodinách se všechno stihnout nedá). U druhé skupiny je potřeba pozitivně motivovat, vytvořit kladný vztah k jazyku. Učitel by měl fungovat jako usměrňovatel, který dokáže akceptovat názory žáků. V žádném případě by se nemělo bazírovat na teoretických vědomostech nebo doslovných jazykových poučkách, detailech a jazykových podrobnostech, ale zaměřit se hlavně na praktickou stránku věci a uplatnění v reálném životě.

Cíle ve výchovně vzdělávacím procesu na hodinách jazyka

- naučit žáky aktivně a pasivně používat teoretické a praktické, aktuální a moderní vědomosti a informace a náležitě s nimi umět pracovat
- naučit žáky klást otázky, umět odpovědět na podstatu otázky
- naučit žáky rozmýšlet a hledat souvislosti mezi jevy a předměty, samostatně a originálně přemýšlet.
- naučit žáky vyjadřovat se a vystupovat na veřejnosti, prosadit se
- naučit žáky komunikovat, ale také naslouchat
- vést žáky ke kreativitě, samostatnosti a zodpovědnosti
- naučit žáky pracovat v menších i větších skupinách, umět přijmout názor druhého
- naučit žáky pracovat aktivně pracovat s odbornou literaturou
- vést žáky k zájmu o cizojazyčnou literaturu
- vést žáky k zájmu o kulturu země daného jazyka (výlety)

Za vrcholné cíle při vyučování jazyka je žáky pozitivně motivovat, vytvořit kladný vztah k jazyku a inspirovat a motivovat a poskytnou podněty k další práci i mimo vyučování, vytvořit prostor pro jejich další usměrňování a povzbuzování.

Z pedagogické zkušenosti autorek manuálu je možné říci, že největší zadostiučinění pro učitele je to, že žáka zaujme například téma hodiny do takové míry, že sám nabídne další témata nebo pomůže zpracovat další hodinu, nabídne materiál nebo použije to, co ho zaujalo ve svých mimoškolních aktivitách.

Zásady práce na hodinách jazyka

- snaha o individuální přístup k žákovi, zaměření na žáka jako osobnost
- snaha rozvíjet vnitřní motivaci žáka.
- snaha o vybudování partnerského vztahu mezi učitelem a žákem
- snaha, aby na hodinách nebyli žáci jen pasivními příjemci, ale aby se aktivně zúčastňovali a aby ji spoluvytvářeli.
- snaha využít na hodině různých druhů hodnocení a sebehodnocení, odstranit z něho moment strachu a motivovat vhodným typem hodnocení žáka k další práci.
- sebehodnocení by mělo být aspektem moderního vyučování.
- snaha o vytvoření přátelské a příjemné uvolněné atmosféry během vyučování.
- snaha respektovat právo žáka něco nevědět, něčemu nerozumět a s tím spojené právo žáka klást otázky.
- snaha vrátit hodinám hravou formu a co nejvíce učit hravou formou.

S ohledem na výraznou hyperaktivitu dětí, je snaha nejen o střídání činností, jednotlivých druhů aktivit a cvičení, ale také o střídání prostoru, lavice, okolí lavice, koberec, tabule, o využití celého prostoru třídy.

Struktura vyučovací hodiny

Ve škole pro nadané děti se učitelé snaží inovovat klasické modely hodin a její fáze různými způsoby. Především se snaží, aby děti na hodinách nebyly pasivními příjemci, ale aktivně se zúčastňovaly hodiny, aby ji spoluutvářely, a snaží se rozvíjet celou jejich osobnost.

Během organizační části hodiny obeznámíme žáky s přibližným předpokládaným průběhem hodiny. Někdy nás žáci svou aktivitou a zájmem mohou posunout jinam, samozřejmě v rámci tématu. Není třeba se tomu bránit nebo se bát, většinou to na žáky působí motivačně. Neprozradíme přesný název učiva, jen naznačíme, abychom vzbudili zájem.

Kontrola domácích úkolů neprobíhá, protože se nedávají krátkodobé domácí úlohy. Snažíme se jazykové učivo zvládnout přímo na hodinách. Žákům se zadávají spíše delší domácí úlohy projektového charakteru.

Velká pozornost se věnuje motivaci. Téma hodiny bývá zašifrováno v různých motivačních aktivitách a žáci se snaží přijít na téma hodiny sami. Snažíme se vnést do hodin aspekt hravosti. Zmíněná aktivita je drží v napětí, jsou zvědaví, co bude dál, rádi soutěží mezi sebou o to, kdo ji první vyřeší.

Cílem nemusí být vždy jen to, aby se žákům podařilo vyřešit dané zadání, ale aby se o to alespoň pokusily. Když se stane, že někdo úlohu vyřeší rychleji, někdo vůbec, můžeme šikovnější žáky poprosit, aby vysvětlili úlohu buď individuálně, nebo jeden druhému anebo celé třídě. V praxi se mnohokrát ukázalo, že stejná informace z úst žáka je akceptovaná více než z úst učitele. Ze zkušeností vyplývá, že do takovýchto aktivit se žáci zapojují velmi rádi. Velmi často se tak může stát, že se již v motivační části může vytvořit příjemná atmosféra. Doporučuji učitelům nevynechat motivaci z průběhu hodiny a nevymlouvat se na množství učiva, které se musí probrat.

Způsoby motivace mohou být různé, skutečně závisí na fantazii a tvořivosti daného učitele, stejně tak délka trvání může být různá. Někdy je součástí motivace opakování učiva, někdy může jít o samostatnou část hodiny.

Příklady způsobů motivace a opakování učiva.

- Dramatizace
- kódování tělem a pohybem
- hádanky, tajenky, osmisměrky, piškvorcky, hlavolamy.

Didaktické hry

- skupinové
- ve dvojicích
- soutěžní
- kruhové: žáci sedí v kruhu, používáme míč, podle zadání, každý musí splnit zadání, pokud se splete, musí vyřešit nějaký úkol
- psaní společného příběhu – žáci ve skupinách, každý ve skupině má svůj papír, učitel zadá jazykovou nebo literární úlohu a každý žák napíše na papír větu významově navazující na předchozí, takto se udělá několik kol a tak vznikne společný příběh
- inkognito: dobré na procvičování druhů otázek. Jeden žák si vymyslí například povolání, zvíře, národnost a ostatní mohou otázkami dojít k odhalení. Kdo první uhádne, je další na řadě s utajenou identitou
- pohybové: rozcvička: například procvičování na jeden gramatický jev vymyslíme jeden pohyb - stoupnout, sednout, lehnout, otočit a jiné, pokud se daný objeví
- hra na ostrovy – provázkem vytvoříme několik kruhů, podle toho co se probírá – obdobný princip jako u rozcvičky
- lepení na stěnu- učitel si připraví úkoly na stěnu, děti musí chodit kolem a plnit dané úkoly, musí se vrátit ke stolu po každém úkolu a zapsat potřebné informace do sešitu.
- posel diktát: místo klasického diktátu si učitel připraví diktát na papírky, přilepí na stěnu, žáci se rozdělí na posla a pisatele a posel musí celý text nadiktovat pisateli, je možné se i prostřídat.
- slovní: prezentace nových informací – při přednesení nového učiva je důležité především to, že se žákům v žádném případě nepředkládá hotový výsledek, ale umožní se jim nejdříve diskutovat o dosavadních znalostech nebo jsou různé způsoby, postupné kroky, aby na fakt nebo jev přišli sami, případně s menší či větší pomocí učitele nebo pomocí odborné literatury.

Příklady způsobů prezentace nového učiva:

- pracovní listy
- problémové úlohy, tvořivé úlohy, vhodně kladené otázky
- referáty, projekty,
- individuální práce, skupinové práce, práce ve dvojicích.
- případně můžeme použít některou z uvedených činností pro motivaci nebo opakování učiva

Prezentaci můžeme zakončit následujícími způsoby:

- výměnou informací
- tím, zda se něco a co se dověděly při řešení úloh
- obeznámením s řešením
- porovnáním řešení
- hledáním výhod a nevýhod daných způsobů řešení

Snažíme se žáky vhodně kladenými otázkami přivést k tématu hodiny a podporujeme v nich co největší pocit, že sami odhalili tajemství nové informace.

Co je to pracovní list a k čemu slouží:

Pracovní list je učební materiál, který si tvoří učitel většinou sám, přičemž se může inspirovat různými učebnicemi, cvičebnicemi a především vlastní fantazií. Pracovní listy mají různé obsahové zaměření, cíle a strukturu. Používají se flexibilně během vyučovací hodiny. Pracovní list může obsahovat rozsáhlejší cvičení anebo více cvičení se stoupající náročností.

S prezentací učiva souvisí i další fáze, kterou je upevnění učiva. Při práci s nadanými žáky právě v této části vyučovací hodiny při klasickém procvičování mohou vznikat největší problémy, obzvláště v jazykových hodinách, protože jde o jevy s více méně přesnými pravidly, která se musí dodržet, což může vyvolat jistý nezáměr či odmítání, proto se snažíme učivo procvičovat různými zajímavými způsoby (psaní příběhů, tvorba anekdot, vtipných sloganů apod.)

Poslední neméně důležitou částí hodiny je její ukončení a vyhodnocení. Učitel by měl se žáky každou hodinu náležitě ukončit a vyhodnotit, aby se v žákovi umocnil dobrý pocit z hodiny, anebo aby se navnadil na další hodinu.

Možné způsoby ukončení hodiny:

- vyhodnocení hodiny učitelem nebo kolektivem – ústně, písemně, slovně, obrázky
- udělení bonusových bodů za aktivitu a práci na hodině
- sebehodnocení – zhodnocení samotného žáka sebou samým – ústně písemně (obrázkově, krátké slovní, výběr možností – může být součástí pracovního listu)

Formy a zásady hodnocení nadaných:

Při hodnocení nadaných žáků se opíráme o formy hodnocení, které vypracovala Jana Jurášková a které je vhodné aplikovat při posouzení výkonů nadaných žáků.

Podle hodnotícího:

- učitelem
- kolektivem
- sebou samým

Hodnocení podle účelu:

- akceptující – odsouhlasení vykonané úlohy
- diferencující – vyhodnocující – odlišování hodnocení podle stupně správnosti řešení úloh.

Hodnocení podle vnějšího projevu:

- slovní – ústní, písemné
- znakové a obrázkové
- bodové nebo procentuální

Hodnocení podle času:

- průběžné – hodnocení během hodiny
- shrnující – hodnocení za určité časové období – týdenní, měsíční
- výroční – hodnocení půlroční a celoroční

Jana Jurášková uvádí tři pedagogické zásady přístupu hodnotícího k hodnocenému ve třídách s nadanými dětmi.

- **zásada pozitivnosti** – učitel zdůrazňuje kladné části řešení
- **zásada netransparentnosti** – hodnocení žáka je soukromou záležitostí žáka a učitele, výsledky se nezveřejňují nahlas, nevystavují se různé tabulky či grafy úspěšnosti jednotlivých žáků
- **zásada individuálního přístupu**

Systém hodnocení na hodinách jazyka

V hodinách jazyka se snažíme využívat všech forem a zásad hodnocení nadaných žáků. Snažíme se o to, aby hodnocení bylo pestré. Na konci a v pololetí na druhém stupni střídají slovní hodnocení známky, ale primárně se užívá bodový systém následujícím způsobem. Žáci dostávají za hodnocenou činnost body, které si na konci každého čtvrtroku spočítají a převedou na procenta. A až potom následně na známky. Přičemž rozpětí procentuálního systému bylo stanovené podle evropských norem:

100-90%= 1

89/75%=2

74/ 60%=3

59 45%=4

44%/ 0 %=5

Snažíme se, aby hodnocení ztratilo negativní náboj a získalo pozitivnější aspekt. Snažíme se o objektivní individuální přístup k hodnocení žáka a hlavně o to, aby žák byl hodnocen komplexně. Aby v závěrečné známce byl hodnocen nejen za své vědomosti (testy, ústně, bodované pracovní listy, divadlo, recitace, soutěže, hry), ale také za svou motivaci, zájem, přístup k danému předmětu, tvořivost a aktivitu, která může mít nejrůznější podobu.

Bodový systém má oproti pětistupňovému známkovacímú systému poměrně hodně výhod. Hlavně tím, že rozpětí bodů může být o hodně větší než je pět známek, což umožňuje rozlišit práci jednotlivých žáků. Bodový systém také ulehčuje práci učitelů, neboť žák může sám sledovat své výsledky a aktuální stav známky. Při základním bodově-procentuálním systému byl ještě vytvořený systém bonusových bodů a plusových bodů. Má sloužit a otevírat prostor především pro aktivitu žáků:

- opravu písemných testů a ústního zkoušení.
- zlepšení závěrečného hodnocení.
- projevení osobnosti žáka

System bonusových úloh se používá nejen při práci navíc, ale i jako součást testů. V závěru testu učitel nabídne žákům bonusovou úlohu, kterou žáci mohou, ale nemusí vyřešit, ale získávají za ni body navíc. Použije se i tehdy, když se žákovi nepodaří některá stanovená úloha, aby nebyl vystresovaný a mohl si částečně vylepšit body bonusovou úlohou. Bonusové úlohy mohou být různé obtížnosti.

Každý učitel děti má pro nadané vytvořenou nabídku aktivit, za které mohou žáci bonusové body získat. Nejčastěji jde o referáty, příprava na hodinu, příprava pracovního listu či vyřešení bonusového pracovního listu, účast na soutěžích, recitacích, tvořivé psaní, spolupráce na školním časopisu. Hodnocení žáka by se nemělo primárně zaměřovat na to, co neví, ale snahou učitele by mělo být najít a poukázat na to, co žák ví a co zvládl“.

3.3.1 MOŽNOSTI PODPORY KREATIVITY VE VÝUCE

Ve výuce je možné podpořit kreativitu u dětí, budeme-li mít takový postoj, který umožní dětem svobodné myšlení. Podmínky pro něj můžeme nalézt u učitelů, kteří do aktivit zahrnou (Clarková, 1988)

- otevřené, neúplné situace
- možnost kladení otázek bez hodnocení jejich kvality
- umožnit žákovi převzít odpovědnost a nezávislost
- pozorování a iniciativní objevování
- možnost prožívat své pocity
- flexibilní přístup k řešení problémů
- bilingvální zkušenosti
- zájem o zájmy žáků
- důvěru v žákovy schopnosti

možností je určitě více, ale záleží na učiteli, především na jeho schopnostech se přizpůsobit potřebám dětí a na ochotě se nechat inspirovat kolegy, učiteli a literaturou.

3.3.2 MENTÁLNÍ MAPOVÁNÍ

Buzan (2007) říká o mentální mapě: „Mentální mapa nahrazuje lineární myšlení. Uvádí v činnost mozek jako celek. Proniká všemi směry a zachycuje myšlenky z různých úhlů a je primárním nástrojem tvůrčího myšlení je názorné zobrazení“.

Mentální mapování není závratná novinka na řešení všech problémů, ale její pravidelné užívání v běžném životě a ve vzdělávání může podporovat divergentní myšlení a může mít blahodárný vliv zejména na vybavování, třídění informací, plánování, opakování, ujasnění si názorů aj.

Vlastnosti mentálního mapování jsou:

- ✓ je velmi jednoduchá na vytvoření
- ✓ odráží osobitý způsob myšlení každého člověka
- ✓ je univerzálně použitelná ve všech oblastech lidského života, protože může mít nespočet podob a variací (asi tolik kolik je lidí a způsobů myšlení)
- ✓ navíc šetří čas
- ✓ perfektně organizuje nové informace do stávající struktury našeho poznání
- ✓ zápisy do mentální mapy odpovídají způsobu, jak funguje lidský mozek.
- ✓ člověk při jejím tvoření může popustit uzdu své fantazii a objevovat vlastní skryté možnosti
- ✓ po jejím vytvoření máme hlubší paměťovou stopu, protože jsme využily schopností celého mozku a zároveň jsme spojili informace se zážitkem, což blahodárně působí na vybavování.
- ✓ při mentálním mapování jsou zapojeny obě mozkové hemisféry (Buzan, 2007)

Buzan (2007) vysvětluje, proč je tvorba map prospěšná při učení. Jde o to, jakým způsobem funguje náš mozek. V našich myslích neprobíhá myšlení lineárně, ale synergicky a proto tvorba map více kopíruje způsob našeho myšlení a neznásilňuje ho ve prospěch způsobu úpravy zápisu do lineární podoby.

„V druhé polovině 20. století vědci dospěli k nezvratnému zjištění, že náš mozek funguje synergicky. V synergetickém systému platí, že celek je větší než součet jeho jednotlivých částí – jinými slovy se 1 plus 1 rovná více než dvě. V takovém systému může slůvko více znamenat i nekonečno. Naše myšlení neprobíhá součtově, ale jedná se

o myšlení mnohonásobné, synergické“, říká Buzan (2007). Jinak řečeno to znamená, že na jeden podnět se neobjeví jen jedna myšlenka, ale že jeden podnět spustí lavinu nových myšlenek nebo osvojených vědomostí, které jsou u každého originální. Díky mentální mapě můžeme zaznamenávat informace tak, jak přicházejí a navíc tak, jak je chápeme.

Hubatka (2008) o mentálních mapách říká: „Myšlenkové mapy jsou metoda, která ve výuce rozvíjí tvořivost dětí, propojuje obě mozkové hemisféry a spojuje tak logickou a plánovací složku se složkou tvůrčí a také intuitivní“.

Samostatné tvoření mentálních map je podle Hubatky (2008) je velmi důležitá dovednost. „Žáci jsou nuceni různým způsobem samostatně prezentovat své myšlenky nebo výsledky samostatné práce. Žák navíc získá praktickou dovednost, kde umí srozumitelně strukturovat, řadit, vysvětlovat a prezentovat své myšlenky“.

Hubatka (2008) o možnosti využití map ve vzdělávání nadaných říká: „Myšlenkové mapy mě ihned zaujaly a využil jsem jejich předností ve výuce jako metodu samostatné práce pro nadané žáky. Sázel jsem u nadaných na tvůrčí potenciál a snahu o originalitu. Musím říci, že mě nezklamali ani žáci ani metoda. Zacvičení a vysvětlení principu bylo krátké a snadné. Ihned pochopili princip a sami nacházeli nová řešení a vylepšení. Stačilo ukázat několik příkladů. Navíc si takto osvojené učivo žáci déle pamatovali a lépe se v něm orientovali“.

Níže uvádím další přednosti a výhody užívání myšlenkových map podle Hubatky (2008):

- ✓ podporují rozvoj tvořivosti
- ✓ usnadňují orientaci v problému nebo učivu
- ✓ usnadňují „enrichment“ a rozšiřování učiva
- ✓ jsou zajímavou formou referátu nebo výkladu
- ✓ učivo, které si žák sám zaznamenává formou myšlenkové mapy, se déle pamatuje
- ✓ grafickou formu mapy si žák volí podle sebe a podle svého způsobu myšlení
- ✓ snadno žáci rozlišují hlavní a vedlejší informace a data
- ✓ rychleji a lépe žáci postupují od obecného ke specifickému
- ✓ snadno a rychle odhalují podstatné a klíčové informace a fakta

- ✓ relativně snadnější forma myšlenkové mapy mnoha žákům lépe vyhovuje než dlouhé referáty
- ✓ je atraktivní i forma kombinace textu a obrázků nebo piktogramů
- ✓ u složité nebo rozsáhlé látky lépe chápou vzájemné vazby nebo vztahy
- ✓ dlouhodobé a správné nasazení mapy může vést i ke zlepšení dovednosti „učit se“
- ✓ rozvíjí divergentní myšlení“

Vytvořit mapu je velmi snadné, protože neexistuje žádná předepsaná norma jak má mapa vypadat a tudíž podoba mapy závisí jen na jejím tvůrci. Jedinou podmínkou je, aby splňovala svůj účel a to takový, jaký mu určí tvůrce nebo zadavatel. Záleží pouze na tvořivosti žáka nebo učitele, jak a zda jim mapa pomůže v jejich práci. „Je tedy zřejmé, že se jedná o metodu jako dělanou pro výuku nadaných žáků“ (Hubatka, 2008).

Použití mapy podle Hubatky (2008)

„1/ jako samostatnou práci – žák resp. skupina si tvoří mapu sami

2/ jako společné dílo – mapu tvoří společně učitel a žáci.

Zatímco v prvním případě skutečně stačí systém tužka – papír a můžeme mapu použít například jako koncept článku, referátu nebo eseje, také se hodí jako forma plánu projektu, forma obsahu odborného článku atp.

V druhém případě – při společné tvorbě nastupuje myšlenková mapa jako doplněk k jiným aktivním metodám jako je diskuze, brainstorming a další. Je ideální, když učitel nebo pověřený žák zaznamenává do myšlenkové mapy na interaktivní tabuli všechny nápady nebo názory a třída tak má neustále před očima jasný a přehledný obraz jejich myšlenek a nápadů a také má přehled kudy se tyto diskuze a myšlenky ubírají. Často potom tato skutečnost ovlivňuje dále diskusi, a protože se jednotlivci orientují lépe ve struktuře svých myšlenek, dovedou potom i lépe argumentovat a obhajovat svoje názory a myšlenky. Celý proces je daleko více dynamický a systematictější. V neposlední řadě je zde nesporná výhoda v tom, že lze mapu uložit, poslat všem e-mailem nebo se k ní v příští hodině vrátit a pokračovat dále. Do druhého případu patří i zdánlivě pasivní výklad učitele, který se ovšem výrazně mění v okamžiku, kdy se učitel rozhodne zaznamenávat svůj výklad v podobě myšlenkové mapy na tabuli. Zde je nutné vtáhnout žáky do spolutvorby zápisu a výsledná myšlenková mapa potom může být konečná forma zápisu do sešitu“.

Tvorbou mentálních map lze podle Sitné (2009) také rozvíjet některé klíčové kompetence a to:

- ✓ **„k učení** – schopnost definovat podstatnou klíčovou ústřední myšlenku, uvědomit si a vyjádřit základní souvislosti mezi pojmy a myšlenkami, dovednost pojmy nebo myšlenky hierarchicky uspořádat, rozpoznat podstatné od méně podstatného. Metoda pomáhá uspořádat informace a začlenit nové myšlenky do již existujícího systému vědomostí a znalostí každého žáka.
- ✓ **komunikativní** – dovednost vhodně, srozumitelně, přehledně a logicky vyjádřit graficky, schopnost jasně interpretovat myšlenkové pochody, využívat mozkové mapy
- ✓ **sociální a personální** – Když se myšlenková mapa použije k neskupinové práci, tak podporuje a rozvíjí intenzivní spolupráci v týmu, rozdělování úkolů ve spolupracujícím týmu a jejich plnění, schopnost prosazení nebo přijetí návrhu jednotlivců ve prospěch pracovního týmu a kvalitního skupinového výsledku
- ✓ **k řešení problémů** – vyhledávání shodných a odlišných znaků, objevování různých variant řešení, použití vhodných způsobů řešení“

Mentální mapy je možné použít podle Sitné (2009) i následujícím způsobem: „Metodu můžeme použít ve všech fázích učebního procesu, jako metodu motivace, pro zhodnocení znalostí, ke sbírání podnětů k diskuzím, k závěrečnému shrnutí hodiny a k zápisu látky do sešitu. Metoda je velmi vhodná při samostudiu, pomáhá zpřesňovat myšlení, je vhodná při plánování a výborně ji lze uplatnit při řešení problémových úloh a situací“.

Metodu lze použít jako doprovodnou metodu k jiným metodám. Navíc, protože ji lze kreativně zpracovat, lze ji ukládat za domácí úkol. Když se děti s mapou naučí pravidelně pracovat ve škole, nebudou muset doma řešit, jak mapu vytvořit, ale mohou se lépe soustředit na potřebné učivo nebo zadané téma.

3.3.3 SKUPINOVÁ PRÁCE

Skupinová práce není rozdělení třídy na soutěžní skupiny s cílem vyhrát soutěž. Sitná (2009) definuje skupinovou práci takto: „Skupinovou práci se v moderním vyučování rozumí na žáka orientovaná vyučovací metoda, která formou vzájemné kooperace ve skupinách využívá znalostí učiva a průběh učebního procesu je závislý nejen na učiteli, ale stejnou měrou na osobním přínosu každého žáka. Předpokladem pro takové aktivity jsou přizpůsobit téma, výchovně-vzdělávací cíl a organizaci práce věkové úrovni žáků, jejich dosavadním znalostem a zkušenostem“.

Sitná (2009) o využití skupinových metod pro dosažení klíčových kompetencí říká: „Klíčové kompetence představují soubor vědomostí dovedností a schopností, postojů, a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti, budoucí uplatnění v pracovním i mimopracovním životě a pro jeho další vzdělávání. Mezi takzvané klíčové kompetence patří kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, personální a sociální, občanské a pracovní. V těchto oblastech se skupinové metody zaměřují zejména na:

- ✓ **„osobnost žáka**. Podporují zejména přijímání zodpovědnosti za vlastní přínos ve výuce.
- ✓ **vzájemnou spolupráci** ve smyslu realizace společných pracovních a jiných činností jako tým.
- ✓ **komunikativní dovednosti**. Rozvíjí schopnost srozumitelně a souvisle formulovat své myšlenky, aktivně se zúčastnit diskusí, naslouchat, klást otázky, obhajovat, svůj názor, argumentovat, reflektovat názor druhého, shrnovat závěry, vyjadřovat podstatné atd.
- ✓ **sociální vztahy a stmelování pracovního kolektivu“**.

Přehled skupinových vyučovacích metod podle Sitné (2009):

1. Brainstorming
2. Snowballing
3. Buzz Groups
4. Role Play
5. Rounds
6. Carousel
7. Diskuse
8. Debata
9. Case study
10. Goldfish Bowl
11. Mind mapping

Tyto metody se liší uspořádáním do pracovních skupin, úrovní potřebných znalostí, zralostí žáků a celkovou atmosférou ve třídách. Nemíním zde rozebírat povahu a užitečnost všech těchto aktivit. Vždy záleží na konkrétních učitelích a třídách, aby si vybrali, které z nich jsou pro ně skutečně užitečné a přínosné. Vybrala jsem však některé, které by mohly zaujmout nadané žáky.

Jsou jimi Brainstorming, Role play, Goldfish Bowl. Jedná se o náročné metody na provedení a aktivní účast žáků. Vyžadují dobrou přípravu ve smyslu výběru tématu, jeho prezentaci a cíle, který se chce aktivitou dosáhnout. V české literatuře se objevují pojmenování pro tyto aktivity „bouře mozků“, „hry rolí“ a „akvárium“. Ze zkušeností vím, že pro efektivní skupinovou práci v hodinách jazyka je zapotřebí jistá psychická zralost žáků a dobrá znalost jazyka. Nadané děti většinou disponují oběma, a tudíž lze skupinovou práci zařadit i u mladších nadaných žáků. Vzhledem k tomu, že se jedná o poměrně náročné metody, představují pro nadané určitou výzvu, která je může motivovat.

Efektivita skupinové práce závisí na velikosti pracovní skupiny, problematice probíraného učiva a jeho adekvátností. Odhadnout správnost rozhodnutí je podmíněno mnoha faktory a nejlépe se nabývá za pochodu v praxi s konkrétní skupinou. Lze navrhnout určité hranice a techniky na zvládnutí skupinové práce, aby se to příliš nezvrhlo v zábavu a debatní kroužky o ničem. Je dobré skupinovou výuku začleňovat

do výuky co nejčastěji, aby si na ni děti rychle zvykly a případné nevhodné chování omezily. Na druhou stranu chápu, že by skupinová metoda mohla způsobit chaos a jisté problémy v některých předmětech. V této práci se snažím zohlednit všechny kontexty, které se mohou úspěšně uplatnit především ve výuce jazyků.

BRAINSTORMING

Brainstorming je aktivita, při které se shromažďuje co nejvíce nápadů k danému tématu a na základě toho může probíhat diskuze, nebo lze zjistit dosavadní znalosti žáků. Všechny nápady se zapisují pro přehlednost na tabuli. Tato metoda je doprovodná k dalším metodám. Vzhledem k tomu, že většina nadaných dětí si do hodin přináší často vlastní hluboké znalosti, je velmi vhodná v motivační respektive v evokační fázi nebo může sloužit jako základ pro mentální mapu. Brainstorming lze použít při prezentaci nebo opakování slovní zásoby a i v gramatice. Je vhodná při určování podstatných informací z článku, které můžeme zapisovat formou mentální mapy. „Tato činnost je velmi atraktivní a často se používá při řešení problémů ve velkých firmách“, říká o brainstormingu Buzan (2007).

Brainstorming může pomáhat rozvíjet podle Sitné (2009) i některé klíčové kompetence.

A to:

- ✓ **„k řešení problému-** intenzivní soustředění, tvorba asociací, odvozování souvislostí
- ✓ **komunikativní** – aktivní naslouchání, formulace názorů,
- ✓ **personální a sociální** – respektování pravidel chování, posilování sounáležitosti, rozvoj pozitivního třídního klimatu“.

Uplatnění ve výuce podle Sitné (2009):

- ✓ „Ve všech fázích výuky. Na začátku hodiny jako úvodní motivaci, ke zjištění znalostí žáků, názorů a postojů nebo na konec hodiny pro opakování.
- ✓ V angličtině se výborně hodí na slovní zásobu, buď jako podklad pro další práci nebo na revizi předchozích znalostí. Užitečné je zapisovat, co je nové nebo je potřeba, na tabuli, aby nedocházelo k opakování názorů žáků, což přispívá k tomu, aby každý přispěl něčím novým.
- ✓ Výsledek práce s touto metodou na hodinách cizího jazyka je nejen rozvoj klíčových dovedností, ale i odborných dovedností – rozvoj slovní zásoby, vzájemné obohacování mezi žáky, příležitost ke konverzaci, práce s chybou, sjednocování kolektivu a motivace k další práci“.

Podle možností uplatnění lze teoreticky usoudit, že se hodí pro vzdělávání nadaných žáků, protože zajišťuje potřeby sounáležitosti a umožňuje chybování za účelem dobrání se správných výsledků, a tudíž tato metoda reflektuje potřeby objevování, spekulování a nakonec prostor pro vytvoření vlastního názoru se zpětnou vazbou od žáků a učitelů.

ROLE PLAY

Sitná (2009) o Role play říká: „Hraní rolí je známá vyučovací metoda, která se však v našem školství, zejména v základním, příliš nevyužívá. Jedná se o metodu jednoduchou pro učitele (snadná příprava, organizace a vedení), ale poměrně náročnou pro žáky. Prostřednictvím této metody mají žáci příležitost uplatnit teoretické znalosti v praktických činnostech, navozených životních situacích a v situacích pro konkrétní povolání. Důraz je kladen na schopnost vcítit se do zadané role a co nejdříve ji – s použitím všech dosavadních znalostí a zkušeností – přehrát. Metoda je výborně použitelná ve všech úrovních vzdělávání. Tato metoda nejlépe uplatňuje ve výuce cizího jazyka a tvoří obvykle jádro vyučovací hodiny“.

Rozvíjené klíčové kompetence podle Sitné (2009)

- ✓ **pracovní** – praktická aplikace teoretických znalostí a dovedností, ověření jejich využitelnosti v běžném životě, posouzení a procvičení vlastních praktických dovedností, využití a propojení znalostí a zkušeností získaných v příbuzných vzdělávacích oblastech.
- ✓ **komunikativní** – procvičení verbální a neverbální komunikace
- ✓ **sociální a personální** – účinná spolupráce ve skupině, přijetí a ztotožnění se se zadanou rolí, schopnost vcítit se a přehrát různé role a pochopení souvislostí.
- ✓ **k řešení problému** – tam, kde si žáci vytváří scénář sami – pochopení a rozpoznání problémové situace, zvažování příčin a následků konkrétní situace, naplánování způsobu řešení situace, schopnost obhajovat svá rozhodnutí.
- ✓ **občanské** – respekt k názorům druhých, schopnost vcítit se do jejich situace, úcta k vnitřním hodnotám druhých.

GOLDFISH BOWL

Goldfish Bowl neboli akvárium je poměrně složitá učební metoda. Tato metoda v sobě kombinuje dvě velmi široké a obtížné dovednosti, a to dovednost pracovat formou diskuze se zachováním všech jejích pravidel a schopnost aktivního pozorování a hodnocení diskutujících. Základem metody je diskuze řízená učitelem. Diskuze se zúčastní polovina žáků a druhá je v roli pozorovatele.

Rozvíjené klíčové kompetence podle Sitné (2009):

- ✓ **„k učení** – práce s informacemi formou diskuze, tvorba a formování názorů v procesu jejich vzniku „za pochodu“, posilování kritického myšlení a logického úsudku, využívání mezipředmětových vztahů.
- ✓ **komunikativní** – práce ve skupině s využitím široké škály verbálních a i neverbálních komunikativních dovedností, jasné stručné a přesné vyjadřování, předkládání důkazů, argumentace, aktivní naslouchání, proti-argumentace, shrnutí a vyjadřování základních myšlenek, presentace závěru, v neverbální komunikaci dodržování osobního prostoru, správná gestikulace, mimika atd.

- ✓ **sociální a personální** – dovednost pracovat v týmu pod přímou kontrolou ostatních účastníků a pod dohledem přímo určených pozorovatelů, sebeovládání a sebeprosazení.
- ✓ **k řešení problémů** – porozumění problému, navrhování řešení a jeho variant, uplatňování různých způsobů myšlení, spolupráce s ostatními diskutéry“.

Uplatnění ve výuce podle Sitné (2009):

„Metodu akvária používá učitel tehdy, chce-li vést žáky k pochopení tématu a jeho souvislostí s dalšími fakty, využít předchozí znalosti a zkušenosti žáků, podpořit a uplatnit názorovou šíři celé skupiny. Používá ji také tam, kde je cílem výuky rozvoj verbální a neverbální komunikace. Žáci se učí správně a výstižně vyjadřovat a používat argumenty pro své příspěvky, učí se naslouchat druhým a respektovat jejich názory i s vědomím, že s nimi sami nesouhlasí. Učí se reagovat na názory ostatních diskutujících, používat příklady z praxe a začleňovat nové informace do systému svých poznatků a názorů. Žáci se učí správně diskutovat, neodchylovat se od tématu, vystupovat do diskuze s rozmyslem, diskutovat věcně a přiměřeně dlouho. Dále si touto metodou cvičí a rozvíjejí dovednost aktivního pozorování, učí se toto pozorování vyhodnotit a výsledky shrnout, vhodně se vyjádřit a sdělit výsledek pozorovaným spolužákům. V hodnocení se zaměřují na verbální a neverbální komunikaci, zájem diskutérů o zadané téma, kultivovanost jejich projevu, ochotu ke kompromisům a změnám postojů a schopnost naslouchat“.

Organizace:

Žáci vytvoří dva kruhy, vnější a vnitřní. Žáci ve vnitřním kruhu diskutují a žáci ve vnějším pozorují. Volba materiálů závisí na učiteli. Je vhodné používat pro tuto metodu témata s morálními konflikty nebo rozpornými názory. Mazešová (2007) říká, že: „Nadané děti mají silný cit pro spravedlnost“ a podle mého názoru mohou morální témata působit motivačně a současně mohou uspokojit potřeby transcendence. Důležité je, aby učitel třídu znal a dokázal volbu materiálů vhodně zvolit vzhledem k vyspělosti a úrovni znalostí žáků.

Vzhledem k tomu, že většina nadaných dětí má dobré předpoklady k tomu, aby se aktivity zdařily, je vhodné je zařazovat do výuky často, aby si na ně děti zvykly. Přesto je nutné nepodceňovat různé formy drilu. Nadané děti berou školu často zodpovědněji než běžné děti a navíc mají mnoho mentální energie, která zůstává nevyužita, a proto se může zužitkovat například v drilu slovní zásoby nebo reálií. Příkladem může být takzvaná „Callanova metoda“, která má však také své rezervy a proto by se měly moderní výukové metody používat v kombinaci. Dril je nutnou součástí zejména v počátečních fázích učení se cizímu jazyku a přeceňování nabývání kompetencí může mít také svá úskalí. Příklad můžeme najít v Holandsku, kde na rámcové vzdělávací programy a klíčové kompetence přešli mnohem dříve než u nás a nyní mají potíže s tím, že děti se neumí učit fakta a neznají konkrétní informace.

Nadané děti mají dobrou paměť, a tak se slovíčka naučí rychle a výše uvedené metody slouží jako nadstavbové k využití slovní zásoby a gramatiky. S běžnými dětmi bývá potíž v organizaci, protože často postrádají nutnou seberegulaci, kterou vyžadují náročnější metody, a proto se spíše hodí pro výuku nadaných dětí.

3.3.4 NĚKTERÉ FORMY INTERAKTIVNÍHO VYUČOVÁNÍ PODLE RVP

V této kapitole bych chtěla prezentovat dokument Rámcového vzdělávacího programu, týkající se interaktivního vyučování. Jak bylo řečeno výše, nadané děti mají mnoho energie, kterou je potřeba zužitkovat, aby se nenudily a případně nevyrušovaly. Dále mají nadané děti silnou touhu uplatnit své schopnosti v praxi, a tudíž by jim mohly interaktivní metody významně pomoci při nacházení cesty k lidem okolo sebe a současně by jim mohly pomoci uplatnit své nadání a projevit svůj potenciál prostřednictvím komunikativních her.

„Interaktivní vyučování cizího jazyka je v odborných publikacích charakterizováno jako sociální interakce ve třídě nebo ve skupině, ve které se cizí jazyk vyučuje. Znamená to, že staví své základy na určitých vzájemných vztazích učitele a žáků, které jsou ovlivněné vzájemnou komunikací (Schiffler, 1985, str. 10 - 11).

Interaktivní vyučování cizího jazyka se zakládá na hypotéze, že pozitivní sociální interakce ve výuce je nezbytným předpokladem pro účinnost výuky cizích jazyků. Význam sociální interakce však zatím v didaktice cizích jazyků nebyl v celé své plné šíři doceněn.

Sociální interakce může být pozitivně ovlivněna dvěma faktory:

- interaktivním chováním učitele
- interaktivními formami vyučování

Interaktivní chování učitele znamená, že učitel:

- podporuje sociální interakci ve třídě,
- pokouší se řešit konflikty ve třídě s cílem zlepšit interakci,
- povzbuzuje žáky,
- podněcuje žáky k samostatnosti (autonomii) ve výuce cizího jazyka,
- používá ve své výuce interaktivní formy výuky.

Interaktivní formy výuky jsou všechny ty vyučovací činnosti, které:

- vedou k interakci mezi žáky,
- vedou ke komunikaci řízenou samotným žákem; tím jsou míněna všechna ústní nebo písemná vyjádření, která žák sám obsahově určí,
- vedou k samostatnosti, samostatnému rozhodování nebo spolurozhodování žáků,
- vedou ke kooperaci žáků v odpovědné partnerské práci a interaktivní skupinové práci.

Obsahy, které žáky povzbudí ke komunikaci mezi sebou, jsou nejlepším předpokladem pro jmenované vyučovací formy. Také musí být stanovena pravidla chování učitele v interaktivním vyučování cizího jazyka. Interaktivní postoje učitele mohou být dosaženy především pozorováním a jejich nácvikem v rámci interaktivního tréninku určité učitelské skupiny. Během interaktivního tréninku se učitel může konkrétně naučit, jak má řešit konflikty žáků ve třídě, a to krátkými interaktivními cvičeními.

Tím a také svým interaktivním chováním učitel podporuje připravenost a ochotu jednotlivých žáků ke spolupráci s ostatními žáky.

Když je tato žakovská připravenost doplněna vhodnými interaktivními vyučovacími formami, je ve vyučování cizím jazykům splněn nejen interaktivně jazykový cíl, ale je též kladně ovlivněna i sociální interakce ve třídě.

Sociální interakce ve třídě a interaktivní formy vyučování se nejen navzájem ovlivňují, nýbrž mají i zpětnou vazbu na chování učitele a na ochotu a připravenost žáků řešit partnerské konflikty ve formě interaktivních cvičení.

Pokud učitel pomohl nácvik vlastního interaktivního chování ve skupině učitelů a mohl ho úspěšně využít při řešení různých situací ve třídě, je dobré, když své získané zkušenosti předá i svým kolegům v dalším sezení nácviku interaktivního chování učitele.

K interaktivním formám výuky cizích jazyků podle Schifflera patří:

- vytváření komunikativní sítě
- spolurozhodování a samostatné rozhodování
- činnost učitele zvaná „ghostspeaker“
- partnerská práce v tzv. „odpovědných partnerstvích“

- interaktivní hry
- projektové vyučování a simulace
- interaktivní vyučování četby

Všemi těmito formami jsou žáci vedeni k interaktivním principům, jako jsou samostatnost, samostatné rozhodování, spolurozhodování a kooperace. Všechny tyto principy vedou k poznání žákovy osobnosti nejen učitelem, ale i žákem samotným. Jsou tedy velkou oporou autonomní složky v procesu učení a vyučování cizího jazyka a vedou k rozvoji téměř všech klíčových kompetencí dle RVP. Jde především o komunikativní kompetenci, sociální a personální kompetenci, ale též i o kompetenci k řešení problémů a kompetenci pracovní. Tyto kompetence lze herní formou rozvíjet a nacvičovat ve výuce anglického jazyka na ZŠ i na SŠ v rámci ŠVP.

Interaktivní hry

Všechny hry, které vedou k tomu, aby měl žák možnost vyjádřit svůj názor na spolužáka nebo na více spolužáků či popř. na samotného učitele, se nazývají interaktivní hry. V interaktivních hrách jde o to použít již naučenou látku k tomu, aby se žáci naučili něco nového. Didaktický postup je zde opačný, než je zvykem ve výuce cizích jazyků. Interaktivní hrou má být žák doveden k tomu, aby něco chtěl vyjádřit. Když to v cizím jazyce nedovede, zeptá se učitele nebo se může podívat do slovníku. Není žádný jiný vhodnější moment k osvojení nové slovní zásoby, než když žák svoji nevědomost tuší a přeje si ji změnit. Učení za pomoci učitele je ústřední metoda interaktivních her.

Průběh každé z těchto interaktivních her by měl být žákovi předem v cizím jazyce důkladně osvětlen. Protože ale úspěšné splnění vlastního didaktického cíle - provedení interaktivní hry v cizím jazyce - závisí na porozumění průběhu hry, musí učitel rozhodnout, zda není v dané skupině žáků lepší vysvětlit postup při hře v mateřštině.

Interaktivní hry nevyžadují ve většině případů žádnou zvláštní lexikální přípravu. Jistě ale není na škodu, když žáci už znají nejdůležitější struktury cílové řeči, nebo aspoň ty jevy, které jsou potřebné při zapojení se do hry.

Protože v popředí interaktivních her stojí úmysl komunikovat v cizím jazyce, není potřeba žádné jiné přípravy než nácvik vhodných jazykových struktur. Učiteli

zbývá jen posoudit, do jaké míry vystačí žákům jejich doposud získané znalosti k účasti na interaktivní hře.

Některé interaktivní hry umožňují vést výuku dlouhou dobu úplně bez učebnice. V žádném případě však učitel nesmí zpochybnit úlohu učebnice jako centrálního média, protože především v počáteční výuce cizích jazyků je vyžadována u slabších žáků systematická progresse a tradiční návaznost probírané látky. Nejpozději ve třetím roce osvojování cizího jazyka přichází často znechucení z učení se tomuto jazyku, které se také odráží na práci s učebnicí. U žáků nedochází už tak lehce jako dřív k aktivnímu používání právě probraných jazykových prostředků, stagnuje rozvoj jejich řečových dovedností a jejich zautomatizování. Použití interaktivních her může proto žáka při učení se cizímu jazyku nově motivovat, a to buď ve správné době, nebo ještě předtím než taková situace ve výuce cizího jazyka nastane.

Protože při interaktivních hrách se klade důraz na vyjádření vlastních komunikativních úmyslů, nejvhodnější jsou tzv. identifikační hry, výměna identity, zprostředkovávání osob a práce atd., u pokročilých žáků pak například nabídky ke známosti, sňatku, hra na sympatie, astronauty, příprava obrazových reportáží, týmové rozhodování atd.

Identifikační hry

K nejvíce oblíbeným interaktivním hrám patří identifikační hry. S pomocí učitele si může každý žák vyrobit svoji identifikační kartu, která odpovídá skutečnosti nebo žákovu přání. Učitel by měl připravit nová slovíčka i s jejich českými ekvivalenty pro celou třídu na fólii k promítnutí na zpětném projektoru nebo na tabuli. Každá identifikační karta by se měla stát detailním a fiktivním popisem žákova života a charakteru. Jejím neustálým samostatným doplňováním během hodin vyučování cizímu jazyku by mělo u žáka docházet k pravidelnému rozvoji základních řečových dovedností. Od začátku by měla tato identifikační karta sloužit k rozhovorům žáků mezi sebou. Výhodou je, když se žáci učí např. pojmenovat povolání, nemusí popisovat aktivity fiktivní osoby z učebnice, ale baví se o vlastní činnosti. Když si mají osvojit např. číslovky, vypyávají se navzájem na výši svého platu a diskutují o tom.

Možná varianta těchto interaktivních her je, že každý žák si volí partnera a pak připraví společné interview, při kterém se navzájem představí třídě. Představovaný

partner vždy dbá na to, aby byl jazykově i věcně správně představen. Tyto hry mohou být zařazeny do výuky žáků jazykové úrovně A2, B1 - B2.

Výměna identity

Další variantou identifikační hry je „výměna identity“. Každý žák si vytáhne lístek, na kterém je napsáno jméno spolužáka. Samostatně nebo za pomoci učitele, popř. slovníku popíše několika větami vlastnosti, zvyklosti, přání a jednání jednoho libovolného vybraného spolužáka. Svůj popis by měl pak přednést, a to se slovesy v 1. osobě jednotného čísla. Tuto hru lze také variovat, např. jeden nebo dva žáci třídu opustí a ostatní žáci popisují, co mají např. na sobě, jak jsou učešní atd. Popisující skupina žáků by mohla své spolužáky případně i povahově charakterizovat, ale pouze v případě, že učitel dává pozor na to, aby žáci hodnotili své spolužáky buď kladně, nebo v žebříčku morálních hodnot neutrálně. Tato herní aktivita je nejvíce vhodná pro žáky jazykové úrovně A2, B1.

Ve výuce pokročilých (jazyková úroveň B2, C1, C2) může být zadán úkol zformulovat pro jednoho spolužáka nabídku k seznámení nebo nabídku k sňatku. Při kontrole úkolu žáci hádají, o kterého spolužáka se jedná.

Zjišťování osobních názorů

V podobné hře (doporučené pro jazykovou úroveň A2 - B2) a v další variantě identifikačních her diktuje učitel žákům následující otázky nebo je předloží ve formě dotazníku:

- Co bys dělal/a, kdybys vyhrál/a v loterii?
- Jaké je tvé oblíbené jídlo?
- Které osobnosti si nejvíc vážíš?
- Která je tvoje nejoblíbenější kniha?
- Kam bys rád/a cestoval/a?
- Které zvíře bys chtěl/a mít doma?
- Jaké vlastnosti by měl/a mít tvůj/tvoje budoucí muž/žena?

Otázky žáci zodpoví sami, opět mohou počítat s jazykovou pomocí učitele. Pak předčítají vylosované odpovědi, opravují jazykové chyby a hledají jejich autora.

Učitelé, kteří rádi pracují kreativním způsobem, se stávajícími učebnicemi, používají a vymýšlí i další varianty těchto interaktivních her.

Hra na astronauty

Tuto interaktivní hru může učitel hrát s celou třídou nebo ve skupinách se třemi až pěti žáky. Doporučovala bych ji pro žáky vyšší jazykové úrovně B2, C1. Žáci představují tým astronautů, kteří se musí dostat po nouzovém přistání na souhvězdí ke sto kilometrů vzdálenému druhému přistávacímu modulu. Astronauti si mohou vzít s sebou na cestu jen část zachráněných věcí. Tyto věci musí být vybrány z těch, jejichž přehled mají u sebe, a následně zařazeny podle důležitosti do seznamu. Žáci musí tyto věci ve společné diskusi určit a vypracovat jejich soupis. Uvedení každé věci na soupisu musí být odůvodněno.

Obrazová reportáž

Učitel požádá žáky, aby z fotografií vystřižených z časopisů sestavili obrazovou reportáž bez textu. Při vyučování doplní žáci k reportážím písemně vhodný text, nebo ho mohou také namluvit na audiokazetu. Při poslechu dochází k opravě přednesených textů.

Jednu z variant představuje filmová reportáž. Pokud je na škole možnost nahrávky na videokazetu, mohou si někteří žáci vymyslet scénky, které po vyučování natočí jako němý film. Spolužáci ve třídě pak mají za úkol doplnit komentář, text k reportáži. Ten může být opět tvořen buď s celou třídou, nebo ve skupinách.

Podobně může učitel pracovat ve třídě s kopiemi starých němých filmů či se sérií starých nebo moderních fotografií. Této aktivity se mohou účastnit i žáci s nižší jazykovou úrovní, např. A1, neboť ve scénkách se může objevit text, ekvivalentní k lexikálním znalostem žáka. Jinak se tato aktivita hodí pro celou škálu žáků jazykové úrovně A1 - C2.

3.4 UČITEL

Součástí této práce je pojednání o postavení a charakteru učitele, na kterém, může to znít tvrdě, záleží především. Zvládnutí nadaného dítěte není jednoduchý úkol, pokud učitel není dostatečně metodicky, psychologicky a sociologicky vybaven. Je dobré, když úzce spolupracuje také s rodiči, neboť ti mu mohou výrazně pomoci. Současně by se o výchově měl radit s různými kolegy z oblasti vzdělávání, aby se našel optimální způsob, jak těmto dětem vyjít vstříc a uspokojit nejen touhu po poznání.

Při vzdělávání nadaných to vypadá, že se po učitelích chce, aby dělali věci navíc, což je demotivující. Já změnu vidím v tom, že abych mohla dělat něco navíc, musím začít něco dělat jinak, nebo něco vypustit. Podle mého názoru by učitel měl mít již vrozené dispozice, které mu velice ulehčí práci. Tím mám na mysli třeba cit pro situaci a schopnost nadekvátní reakce, schopnost empatie a flexibilitu a navíc znalost lidské psychiky a člověka jako druhu vůbec.

Z biologického hlediska je známým faktem, že každý člověk, který se narodí, v sobě nese kromě společné genetické výbavy svých rodičů také naprosto jedinečnou kombinaci chromozomů vlastní pouze jemu. Zastávám filosofii, že tato kombinace obsahuje nějaké poselství pro tento svět, které se zde má rozvinout a zanechat pro další generace. Avšak vlivem nevhodné výchovy a vzdělávání se ono malé a vzácné „něco“ obaluje kromě hromady užitečných věcí, také zbytečnými fakty, předsudky a je ovlivňováno manipulativními technikami. To má za následek postupné odvádění pozornosti od našeho vlastního JÁ, naší přirozenosti v dobrém slova smyslu.

Nastavený systém nás nutí chápat a chovat se podle nějakých vzorců, které zde opět vytvořili lidé, kteří podle mého názoru mají potřebu ovládat ostatní ve svůj prospěch. Vstřebáváme je a integrujeme je do naší osobnosti, přičemž ale kupíme matrace na pověstný hrášek ze známé pohádky Hanse Christiana Andersena. Jen ti nejcitlivější a nejvnímavější cítí, že pod nánosem měkkých a pohodlných vrstev se skrývá něco, co nás „tlačí“ a nenechá se obalamutit matracemi, které představují jakési „bezpečí“.

Nechci zde příliš kritizovat současný systém vzdělávání, který byl vytvořen na základě materialistického pojetí světa, ale nejspíš se tomu nevyhnu. Je založen na tom, uniformě vychovat osoby, které budou jednomyslně poslušné názorům lidí, kteří je potřebují ovládnout. Do dnešního dne hýbají světem peníze a vše je jim podřízeno, včetně vzdělávání, které má systematicky podryvat osobnost v každém z nás, abychom byli ochotni se masově podřizovat. Kdybychom zůstali individualitami, byli bychom nepohodlní a v jistém smyslu neposlušní. Zůstali bychom odstrčeni od masy, na které jsme více či méně závislí materiálně a psychicky. Tradiční vzdělávací systém vyrostl na pruském modelu (Gatto), který měl připravit uniformní masu vojáků, úředníků, dělníků a dalších, aby opět někdo měl všechny pod kontrolou. Toto stoleté „vymývání mozků“ nás soustavně odvádí od naší vlastní jedinečnosti. Máme zde i otupělé a narušené jedince bez vlastní identity, kteří se schovávají za soustavné vzdělávání založené na pruském modelu nebo za rutinní práci, která pro ně představuje bezpečí a pohodlí zase jako ty matrace.

Existují však enormně citliví jedinci, kteří cítí, že pod těmi matracemi přeci jen něco je, co ani všechny ochranné vrstvy nemohou potlačit. To je myslím to pravé já, které musí být kultivováno, aby jeho poselství zde mohlo zasadit nové sémě pokroku a vývoje. Tito jedinci však po celou historii lidstva byli pronásledováni, krutě předěláváni a vražděni a jen těm, kteří měli největší štěstí, se podařilo zde zanechat něco, co má hlavu a patu, je hodnotné, opravdové a pravdivé. Výše zmíněným „šťastlivcům“ se podařilo tento prostor naplnit energií, kterou do svého rozvoje vložili, pokud se ovšem nenechali zlomit všemi těmi lákadly, neopodstatněnými příkazy, donucovacími prostředky a manipulativními praktikami nejbližších. Pravdou však je, že tito lidé měli těžký život.

„Většina těchto lidí, kteří měli to štěstí, že mohli rozvíjet svůj talent, však nechodila do normální školy. Většina jich byla samouky nebo měli soukromého učitele nebo někoho velmi blízkého, kdo jim věřil a stál při nich a všemožně se jim snažil v jejich počínání pomoci“ (Dočkal, 2005).

Myslím si, že by se z toho učitelé mohli poučit a nechat se inspirovat pro svou vlastní pedagogickou praxi. Ze všeho nejdříve to znamená, že se sami musí očistit od nánosů matrací a zjistit, jestli na to mají patřičný talent, a ten v sobě kultivovat, neboť dobrý příklad je pro učení ze všeho nejúčinnější. Myslím si, že to, co se dnes označuje jako nadané dítě, je právě onen jedinec, který cítí, že se v něm něco skrývá a sám od sebe to chce nalézt. Není již tolik ochotný sebou nechat manipulovat, aby zapadl do nastaveného a připraveného místečka v marketingové mašinerii. Avšak k tomu, aby úspěšně uskutečnil své poslání, potřebuje správné vedení, a to nejlépe od člověka, který sám v sobě také objevil vlastní přirozenost.

Takový učitel by mohl pomoci každému žákovi objevit vlastní potenciál a motivovat ho k tomu, aby ho rozvíjel. Učitel by měl dohlížet, popřípadě vyjádřit názor a podporovat žáka v jeho kreativním počínání v nalézání vlastního poselství. Zároveň by měl zajistit prostor a poskytovat bezpečí, které se mu doma nemusí dostávat. Pocit bezpečí a pocit, že při mně někdo stojí a že se nemusím před někým nebo i sám před sebou bát, jsou pro rozvoj jakýchkoli schopností nepostradatelné. Avšak aby učitel lépe pochopil, co se od něj chce, je dobré vědět, k čemu by měl ve svém pedagogickém zrání dospět.

3.4.1 CHARAKTERISTIKY UČITELE

Podle Mesárošové (1998) patří mezi základní charakteristiky každého dobrého učitele profesionalita a odborná zodpovědnost. Pro kvalitní učitele je zásadní zapálenost a angažovanost, odborné vědomosti, pedagogické zručnosti a touha po vlastním profesním růstu.

Podle K. Tirriové (1996) „je potřeba umět zachovat rovnovážný stav mezi třemi dimenzemi a to spravedlivostí, péčí a pravdivostí. Spravedlivost je chápána jako férový přístup učitele k žákům bez ohledu na jejich psychické a fyzické dispozice, společenské postavení rodičů a zároveň ochota akceptovat názory žáků. Pravdivost je čestnost učitele ve vztahu k žákům, připravenost řešit těžkosti a problémy jednotlivých žáků nejčestnějším a nejspravedlivějším způsobem. Starostlivost je empatie, pochopení, velkorysost a velkodušnost“. Dá se předpokládat, že všechny tyto vlastnosti budeme umět převést do praxe tehdy, pokud jimi budeme sami disponovat.

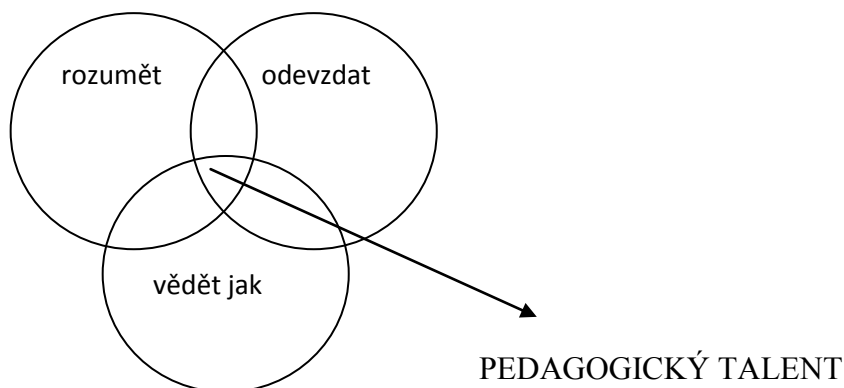
Další důležitou vlastností, kterou by učitel měl disponovat, je kreativita, která patří k základním faktorům, které determinují úroveň nadání. K výše uvedeným znakům učitele patří tudíž tolerance, flexibilita, široké spektrum zájmů a schopnost tvrdě pracovat a akceptovat osobité potřeby a specifické vlastnosti žáků.

J. Švancara (1999) podle Mesárošové (1998) poukazuje na to, že při vedení nadaných dětí je důležitá učitelova ochota diferencovaného a individuálního přístupu, vyšší potřeba autonomie, samostatného rozhodování v organizaci učebních a výchovných programů. Dále Švancara uvádí, že je žádoucí, aby každý pedagog nadaných dětí byl zčásti psychologem, aby svým žákům rozuměl.

Již Torrance (1966) požadoval, aby učitel: „byl útočištěm nadaných dětí, poslouchal jejich nápady, pomáhal získat uznání ve třídě a chránil je před neporozuměním a útoky méně nadaných. Pro pochopení potřeb nadaných dětí je důležité, aby učitel byl nekonformní, pružný a otevřený a měl by umět respektovat autonomii žáka. Učitel by měl být schopný zohlednit, že každý jedinec má právo rozvíjet se podle toho, na co má nadání. K tomu potřebuje tři osobnostní předpoklady. Podle Švancary (2001) mezi ně patří úsilí rozumět druhým a snaha naučit i nadané žáky rozumět ostatním (schopnosti), bytostná potřeba odevzdávat vědomosti, zkušenosti a poznatky (motivace) a schopnost vědět, jak to udělat a realizovat (kreativita). Stejně

jako J.Renzulli 1997 a F.Mönks vytvořili triadický model nadání, tak Švancara (1999) vytvořil triadický model pedagogického nadání.

Obr. 6: Triadický model pedagogického nadání:



Mnoho vědců se již zajímalo o to, jaký učitel se nejlépe osvědčuje při vyučování nadaných dětí, a tak Mesárošová (1998) shrnula jejich vlastnosti následovně: „Učitel nadaných dětí by měl být kultivovaný a inteligentní, měl by mít široké zájmy a pokud možno by sám měl být nadaným jedincem. Měl by být houževnatý, cílevědomý, systematický, ale zároveň flexibilní. Samozřejmě nesmí chybět nadšení pro své žáky a svou práci“.

Americký odborník W. E. Bishop (1975) podle Mesárošové (1998) uvádí: „Osobní zralost, zkušenost, vysokou inteligence a zájem o kulturu a umění. Dále by měl být vysoce motivovaný na výkony, schopný akceptovat způsoby vidění žáka, podporovat názory žáků a být připravený zúčastnit se aktivit se žáky. Dále by měl být podnětný, plný fantazie, nadšený, dále systematický, pořádkumilovný a samozřejmě profesionální“.

C.J. Macker (1982) podle Mesárošové (1998) zdůrazňuje, že: „Vedle vlastností jako jsou vysoká inteligence, silný důraz na tvořivost, sílu a představivost a připravenost pozitivně podpořit sebehodnocení žáků, se dvě vlastnosti jeví jako výchozí a základní. Jsou to schopnost pozitivně přistupovat k mimořádně nadaným žákům, tzn. akceptovat a respektovat jejich potřeby a zájmy a být pružný a otevřený vůči změnám ve škole, třídě, v učebních metodách a postupech a v osobních vztazích učitele a žáka“.

Podle výzkumů vedených C.J. Mackerem (1982) označili experti z oblasti pedagogiky následující znaky dobrého učitele pro nadané: „Intelektuální zájmy, orientace na výkon, pozitivní přístup k mimořádně nadaným dětem, systematické a přiměřené chování, podnětnost a nápaditost, smysl pro humor, nedirektivní podporování aktivit v učení, plné pracovní nasazení, všeobecné vzdělání a kvalifikace a ochota akceptovat individuální odlišnosti“.

Mesárošová (1998) shrnuje, že v rámci osobnostních kvalit by měl učitel nadaných dětí „disponovat takovými vlastnostmi jako je pozitivní sebe-obraz, poznání a akceptování vlastních hranic, nadprůměrné intelektové a kreativní schopnosti, schopnost zvýšené zátěže. Dále je potřeba mít určitou úroveň znalostí z psychologie. Učitel nadaných žáků by měl dále disponovat sensibilitou, velkou schopností akceptace a celkového porozumění nadaných žáků. Celkově se uznává, že kvalitní učitel musí být odborně připravený, zejména kompetentní, angažovaný, empatický, kreativní, flexibilní, nekonformní, sociabilní, se smyslem pro humor, otevřený a měl by respektovat autonomii žáka s jeho specifickými danostmi, charakteristikami a vlastnostmi“.

Praktické zkušenosti Mesárošové (1998) ukazují, že na základě výše uvedených charakteristik se pro práci učitele nadaných dětí nejlépe hodí mladý a duševně zdravý člověk. Dokáže se totiž nejlépe přiblížit ještě dětskému pohledu na svět, dokáže s nimi komunikovat a prokazovat zájem o jejich práci a je schopný se jim přiblížit i psychologicky. Já dodávám, že ze své podstaty je stále tvárný a svou tvárnost si potom díky potřebám nadaných dětí dokáže udržet i do vysokého věku.

Předpokládám, že takový učitel by měl být nezakomplexovaný člověk, který udržuje zdravou rovnováhu mezi disciplínou a bohémským přístupem a je především sám sebou. Musí to být člověk, který si na nic nehraje a umí si jít vlastní cestou.

Nadané děti jsou natolik vnímavé, že vycítí jakoukoli přetvářku, nevyrovnanost, neupřímnost a manipulaci a takový učitel u nich ztrácí respekt. Domnívám se, že respekt, co do důležitosti, stojí hned vedle atmosféry ve třídě a významně ovlivňuje motivaci žáků. Na základě vlastních zkušeností jsem přesvědčená o tom, že pokud si učitel dokáže vybudovat respekt charakterem a osobností, je to pro děti ta nejlepší forma motivace.

Na základě svých poznatků z roku 1982 americký profesor Joe Khatena (1992) ze Státní Univerzity v Mississippi zveřejnil nejčastější profesní kvality učitele nadaných dětí. Jsou jimi: „Odbornost, která zahrnuje velmi dobrou znalost obsahu učiva, které je zajímavé, dobře organizované a stimulující, nestrannost a férový přístup v jednání se žákem, chápavost, citlivost, humánnost a starostlivost ohledně problémů žáků, měl by být schopný usměrňovat žáka k využití svého potenciálu a podporovat ho k tomu, aby se sám chtěl učit, umí vytvářet a udržovat demokratickou atmosféru, vyjadřuje radost z toho, že učí, je zkušený v učitelském umění a zejména podněcuje žáky k jejich vlastnímu individuálnímu rozvoji. Učitel musí v sobě vypěstovat takové vlastnosti, které svou povahou umožní ostatním psychologickou svobodu a psychologické bezpečí, soutěživost, stimulaci a vedení při rozvoji nadání dětí“.

Kromě profesních kvalit by měl učitel disponovat těmito osobnostními kvalitami: „Úctou k ostatním, přátelskostí, dobrosrdečností, kreativitou obecně, originalitou a zejména flexibilitou, rozhodností, dobrým smyslem pro humor, intelektuální převahou, pochopením a širokým okruhem zájmů. Pro zdravý emocionální vývoj, intelektuální rozvoj, společenskou přizpůsobivost a etické cítění je zároveň žádoucí, aby se učitel uměl stylizovat do role rodiče. Tudíž by měl být vybaven také jistou rodičovskou zodpovědností. Tuto funkci musí však vykonávat s ohledem na svou profesionalitu a tak je velmi užitečné, pokud spolupracuje úzce s rodiči nebo zákonnými zástupci. Vhodná spolupráce vede ke zlepšení učení a podporuje zdravý rozvoj nadání“.

Barbara Clarková (1988) vytvořila na základě výpovědí vysoce kreativních dívek ze střední školy seznam vlastností, které by měl dobrý učitel mít: „Je nadšený pro předmět, který vyučuje, má schopnost oživit ho, má osobní zájem o žákovo přesvědčení a má důvěru v jeho schopnosti, je upřímný a čestný. Dále by měl být ochotný přiznávat si vlastní chyby a mezery ve vzdělání. Měl by být dobrým posluchačem a měl by umět podpořit žáky k sebevyjádření. Měl by být příjemný, vřelý, milý starostlivý“.

Johnson (1976) podle Clarkové (1988) také vytvořil seznam vlastností, které charakterizují dobrého učitele, na základě výpovědí 1800 žáků ve věku od mateřské školky po střední školu. Podle všeho tyto vlastnosti pomáhaly žákům v učení a v dosahování dobrých výsledků. Takový učitel byl: „Pozorný k jejich potřebám a naslouchal jim, chápal jejich problémy a komunikoval s nimi, sdílel jejich úspěchy, vytvářel u dětí pocit důležitosti, zacházel s nimi otevřeně, spravedlivě a respektoval je. Takový učitel disponoval smyslem pro humor a měl příjemnou povahu. Byl opravdový a autentický. Zjistil, že povaha učitele a jeho osobní kvality byly pro děti důležitější než metody, materiály a kurikula“.

Všichni odborníci se vesměs shodují na stejných vlastnostech. Co je však překvapivé, nejsou to převratné novinky v tom, jak by se učitel ve svém povolání měl chovat. Již Platón zastával názor, že dle principu imitace vede dobrý příklad k nejlepší motivaci. Komenský volal po návratu k přírodě jako Rousseau a po škole hrou, stejně jako Locke, který již tenkrát zároveň požadoval, aby se v zájmu efektivního učení brala v úvahu různá nadání a zájmy žáků. Rousseau upřednostňoval funkci učitele jako rádce a průvodce. Pestalozzi zdůrazňoval, že je potřeba učit s láskou k dětem a k oboru, ale současně byl přesvědčen, že přílišná pomoc vede k menší nezávislosti, a tak je potřeba, aby láska byla také spojována s tréninkem k nezávislosti. Montessorri zastávala názor, že by se do výuky měl kromě sluchu, zraku zapojit také hmat, který má velice blahodárné účinky na paměť a zážitek. Veškeré metody, které se při vyučování používají, by měly respektovat zákonitosti přírody a umožňovat, aby se dítě rozvíjelo podle svých vlastností a schopností. Podle jejich slov taková svoboda vyžaduje a rozvíjí nezávislost a sebekázeň. Dále volala po takovém vyučování, které povede k možnosti sebevzdělávání.

Všechny tyto zásady významných pedagogů jsou velice vhodné pro vzdělávání nejen nadaných, ale jsem přesvědčena o tom, že všech dětí. Proto si myslím, že bychom se měli jako učitelé snažit objevit a poznat vlastní přirozenost a vycházet z ní.

Vzhledem k tomu, že nadané děti reagují na manipulaci velmi agresivně a velice je stresuje, měli bychom se vystříhat jakýchkoli manipulativních praktik. Domnívám se, že bychom je měli dokonale znát, abychom věděli, co nemáme dělat. Současně nám to poví mnoho o sobě samých a myslím, že tato znalost povede k lepšímu sebeovládání.

3.4.2 VLIV UČITELE NA KLIMA VE TŘÍDĚ

Jak již bylo řečeno, učitel se významně podílí na klimatu ve třídě. Aby takové prostředí bylo podpůrné a vřelé, měl by učitel používat různé metody, které na změnu klimatu mají pozitivní vliv. Zelina (1996) podle Rakšániové (2003) představuje taktiky, které se osvědčily ve výuce nadaných dětí.

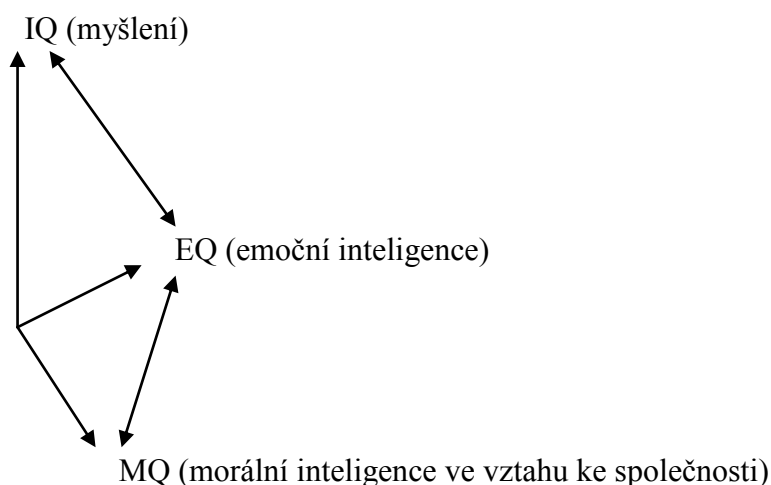
- **„Empatie** - Je potřeba, aby učitel byl srdečný a dokázal vidět svět i očima druhých lidí. Učitel je ve vztahu k dětem ohleduplný a přátelský a poskytuje jim aktivní podporu. Důležitá je autentičnost a bezprostřednost. Učitel je ve vztahu k dětem upřímný, neskrývá se za role nebo masky a je sám sebou. Učitel je v komunikaci s dětmi konkrétní a věcný, hovoří na rovinu. Učitel je iniciativní a představuje zdroj inspirace, co se týče učebních návyků a postojů k učivu.
- **Otevřenost** - Učitel dovoluje jiným, aby poznali jaký je zevnitř, není však žádný exhibicionista a ani egoista. Ví však, že otevřenost pomáhá utvářet zdravé a trvalé vztahy s druhými.
- **Akceptace citu** - Učitel se nebojí bezprostředního kontaktu s city dětí. Ve vztahu k nim si dopřeje prožívat svoje city naplno, čímž otevírá cestu k tomu, aby děti reagovaly podobně. Nevnučuje jim však své pocity a nenutí je, aby se cítily za jeho city zodpovědné.
- **Schopnost konfrontace.** Učitel se dokáže postavit tváří v tvář vůči druhým. Dělá to s pocitem zodpovědnosti a angažovanosti. Při rozdílných názorech s jinými je v naději, že dosáhne akceptace, přitom nevyhrožuje, neútočí a nezdůrazňuje svou autoritu.
- Nejdůležitější dovedností, která tvoří základ k výše zmíněným schopnostem je **sebepoznání**. Učitel je schopen sebereflexe, zkoumá svůj životní styl, rád čerpá v tomto pohledu od ostatních, lidé pro něj představují zdroj inspirace a rád je přijímá. Dokáže být autorem hodnocení sebe samého, setkávání s lidmi a všechny zkušenosti jsou pro něj cenným materiálem a příležitostí k sebepoznání a k autokorekci“.

3.5 EMOČNÍ INTELIGENCE

„Chytrý jinak“
(Goleman)

Je všeobecně známo, že se člověk vyznačuje subjektivně-individuálním vnímáním, prožíváním a chováním. Jedno vychází z druhého, jsou ve vzájemné interakci a navzájem se ovlivňují. Všechny tři vlastnosti se promítají v rovině kognitivní (IQ), citové (EQ) a morální (MQ). Jejich vzájemné působení je alfa a omegou lidského života a působení člověka ve společnosti ostatních lidí vůbec. Model ukazuje, že emoční inteligence, zakládající se na aktuálních pocitech, tedy prožívání, má významný vliv na myšlení i chování a rozhoduje uplatnění či neuplatnění člověka v životě a ve světě.

Obr. 7: Model vztahů mezi inteligencí, emocemi a morálkou (Havelková Lenka, 2009)



„Od roku 1918 enormně vzrostl zájem o testování IQ vlivem I. Světové války. V Americe se testy inteligence běžně používaly při výběru rekrutů do armády. Když se později objevovaly vědecké práce na téma inteligence, řada výzkumů potvrdila, že IQ většiny zkoumaného vzorku lidí se v průměru zvýšilo o 20 bodů“ (Goleman, 2000).

Do nedávné doby byly vysoká hodnota IQ a dobré akademické znalosti považovány za primární při výběru do zaměstnání. V současné době se však zjišťuje, že pouhá hodnota IQ nestačí k určení, zda člověk v dané oblasti vynikne. „Akademické znalosti představují pouhý práh pro uplatnění, avšak to, co rozhodne o uplatnění je právě emoční inteligence. Zároveň důležitost emoční inteligence stoupá, čím vyšší je vstupní práh požadované úrovně intelektu“ (Goleman, 2000).

Některé výzkumy poukazují na to, že IQ má vliv na pracovní uplatnění pouze ze 4% (Goleman, 2000). To by znamenalo, že dnes již nestačí akademické znalosti a vzdělání, aby člověk uspěl. Je potřeba, aby člověk pracoval na své empatii, sebekontrolu a iniciativnosti.

Dnešní společnost prodělává obrovské změny v oblasti pracovní a v oblasti mezilidských vztahů, a tím stoupá význam emoční inteligence v životě. V důsledku zaměření se především na kognitivní vlastnosti člověka, se plošný zájem o emoční gramotnost ještě zcela neprojevil, přestože jeho význam je pro člověka nezanedbatelný.

Výzkumy v oblasti vyspělosti emočního života jedinců v současné době ukazují, že dnešní mladá generace má vážné mezery v chápání sebe sama a svých emocí, což se odráží na emoční gramotnosti, či spíše negramotnosti. Mnoho mladých lidí je postiženo emočními poruchami, které se projevují ve formě nejrůznějších poruch chování a prožívání. Tyto poruchy na sebe berou podobu pocitů osamělosti, citové deprivace, nekontrolovatelné zlosti, nezvladatelnosti, nervozity, impulzivity, agrese a úzkosti. Mladí lidé často trpí v důsledku nedostatků ve společenské komunikaci, nejsou schopni snášet kritiku, účinně se s ní vyrovnat a reagují na ni často defenzivním chováním. Zejména časté pocity úzkosti se ukazují jako nejkritičtější, protože ze všeho nejvíce brání racionálnímu uvažování.

Na vině může být současný systém panující ve vyspělých zemích, vyznačující se materialismem, honbou za penězi, tlakem veřejnosti a jejich nových hodnot, uspěchaná doba a preference kognitivních schopností od útlého věku a z toho plynoucí studené domácí emoční prostředí, nervozita vychovatelů a nevhodnost jejich výchovy a chování k dětem, nedostatek času strávených mezi lidmi jako důsledek rozvinutých komunikačních technologií a neschopnost dětí účinně relaxovat. Zvláště u nadaných dětí představují mezery v emoční gramotnosti největší problém na jejich cestě životem, zejména pak uplatnění se v něm tak, aby byl využit jejich ohromný potenciál.

Nadané děti bývají přecitlivělé a často trpí pocity úzkosti a tudíž je centrum v mozku zodpovědné za příjem emocí (Amygdala) přetížené a chemicky blokuje práci prefrontálního laloku, zodpovědného za racionální uvažování, který je s Amygdalou bezprostředně spjat nervovými dráhami. Současně bývá blokována schopnost vědomě usměrňovat činnost amygdaly. Právě u nadaných jedinců bývá často narušena harmonie mezi prožíváním a myšlením a proto je důležité, a nejen pro ně, emoční inteligenci kultivovat.

Budoucí svět totiž bude ve znamení toho, jak člověk bude umět samostatně využít vlastní potenciál a na schopnosti orientovat se v mezilidských vztazích. Globálně vzato, dvacáté století se nese ve znamení „prefrontálního neokortexu“, tedy šedé kůry mozkové nacházející se v čelní části hlavy, nejmladší částí mozku, jejímž objemem a schopnostmi se může pyšnit pouze lidské pokolení. Naproti tomu Amygdala je jedna z nejstarších částí mozku, která funguje jako úložiště všech emočně zabarvených zkušeností nabytých během celého života a její primární funkcí je zabezpečit přežití druhu. Současně toto centrum představuje sídlo instinktu.

Instinkt ve spolupráci s prefrontálním lalokem stojí za zrodem intuitivního myšlení. Jinak řečeno je intuice racionálně zpracovaný instinkt v podvědomí. Amygdala reaguje na vše, co se kolem nás děje podle našeho individuálního plánu. Je otázkou prefrontálního laloku, zda a jak budou naše pohnutky vyjádřeny navenek. Pokud jednáme v souladu s naší intuicí, plynoucí ze zdravého fungování zmíněných částí mozku, odráží se to i na fyziologické rovině, kdy pocítujeme „hřejivý pocit sebejistoty, vycházející z nitra naší bytosti“ (Goleman, 2000). Tento pocit má zároveň velký vliv na motivaci, neboť toto teplo představuje jakési palivo pro naše činy. Tento signál, který je kombinací emocí z amygdaly, jejich zpracování v přední části mozku, citu a intuice, můžeme nazývat našim „vnitřním hlasem“. Myslím si, že o člověku, který disponuje tímto vnitřním hlasem a řídí se jím, říkáme, že má právě onen šestý smysl.

Budoucnost je ve znamení rozvinutí této schopnosti, neboť svět je již tak komplikovaný, že se v něm vyznáme jen skrz náš zdravý cit. Pokud budeme odmítat a odsouvat naše pocity, aniž by byly zpracovány, hrozí nám, že jednou přestaneme cítit, nebudeme moci určit naše preference a ztratíme se jak v sobě, tak ve světě. „Pocity bývají prchavé a subtilní, ale o to důležitější“, říká Goleman (2000).

Vnímavost k vnitřním popudům je velkou pomocnicí při orientaci, neboť: „Intuitivní rozhodování není nic jiného než výsledek podvědomé analýzy. Navíc ve světě práce hraje intuice největší roli právě při práci s lidmi. Vnímavost je vnitřním zdrojem informací. Člověk musí přestat odmítat a umlčovat vlastní pocity jako irelevantní a rušivé, musí se naučit rozpoznávat jejich diferencovanost a pocity chápat jako jemné nuance různých forem řešení. Cit nám pomáhá dovědět se všechno, co o realitě chceme vědět. Nedostatek sebeuvědomění jde ruku v ruce s hluchotou k vlastním pocitům“ (Goleman, 2000).

„Podobně jako disponujeme neustálým tokem myšlenek, disponujeme také neustálým tokem pocitů“ (Goleman, 2000). Všechny činy, úvahy, představy a vzpomínky jsou doprovázeny pocity. Normální aktivita amygdaly ve spolupráci s prefrontálním lalokem nám pomáhá naplno žít, rozhodovat se a řešit problémy elegantním, rychlým a správným způsobem. Naopak její zvýšená aktivita blokuje práci prefrontálního laloku a ovlivňuje naše chování směrem k primitivnímu chování. Delší výrazná aktivita amygdaly může vést až k poruchám chování, vnímání a prožívání.

Goleman (2000) tvrdí, že: „Příliš silné emoce, vymykající se kontrole, mohou z inteligentních lidí udělat tupce. Amygdala funguje v určité situaci tak, že na základě minulých prožitků vysílá prefrontálnímu laloku informaci o tom, že se jedná o ohrožující situaci a Prefrontální lalok popřípadě spustí poplachovou reakci. Když funguje správně, tlumí poplachovou reakci. Ve stresové situaci vylučují určité orgány určité látky, které buď povzbuzují, nebo inhibují činnost prefrontálního laloku. Zejména pocity úzkosti narušují kognitivní schopnosti a výrazné podráždění amygdaly blokuje činnost pracovní paměti. Mnoho z nás zažilo traumatizující situace i opakovaně a má své naučené reflexy. Pokud na některé situace reagujeme podrážděně nebo agresivně, lze je zvládnout i tak, že si vědomě řekneme, že daná situace pro nás není ohrožující a lalok pak pošle amygdale vzkaz, aby se zklidnila. Tento proces vyžaduje cvik a sílu vůle, ale je základem pro sebeovládání“.

Emoční sebekontrola však nespočívá v potlačení vlastních emocí, neboť hrozí umrtvení sebe sama. Když znásilňujeme své vlastní pocity, odcizujeme se sami sobě. Když nám někdo zvenčí diktuje, jaké emoce jsou dovoleny a jaké ne, hrozí, že soustavné potlačování spontaneity může způsobit psychické škody. Skutečností je, že co se týče negativních projevů, nemůžeme zabránit našemu okolí, aby dráždilo naši amygdalu, ale můžeme pracovat na tom, aby byla pod lepším dohledem prefrontálního laloku.

„Impulzivita značí nedostatečnou funkci prefrontálního laloku a tudíž má negativní vliv na soustředění a učení. Její příčinou bývá nadměrné vyvolávání úzkosti zastrahováním a děšením v dětství (Goleman, 2000). Ze své zkušenosti vím, že zastrahování má vliv na poddajnost člověka a tudíž je snáze ovladatelný. Tento způsob byl a nejspíš ještě je používán pro zklidnění dětí ve škole. Jak ale můžeme vidět, co se týče učení, má tato „výchovná metoda“ kontraproduktivní účinky. A co se týče nadaných dětí, jejichž citlivost na bezpráví, nespravedlnost nebo přehnané reakce okolí, je značně zesílená, má tato metoda výrazně negativní účinky. Jako učitel nemůžu ovlivnit, na co narazí děti mimo školu, ale mohu ovlivnit, co se bude dít v ní. Myslím, že cílem vzdělávání a výchovy by mělo také být naučit děti, aby se ovládaly samy, aby nemohly a nemusely být ovládány a navíc, aby neměly potřebu ovládat, čímž si mohou někdy kompenzovat některé slabosti“.

To, co nás by nás mohlo dovést využívat náš potenciál je třeba práce na emoční inteligenci. Emoční inteligence zahrnuje i to, do jaké míry jsme schopni naslouchat našemu vnitřnímu hlasu, který je kombinací instinktu, intuice a faktů. Goleman (2000) píše, že: „Vnímavost k vnitřním popudům tak může sloužit jako užitečný kompas k orientaci v každodenním životě“.

„Emoční inteligencí se rozumí schopnost vyznat se sám v sobě i v ostatních, vnitřní motivace a zvládání vlastních a cizích emocí. IQ a EQ jsou dva odlišné druhy inteligence a vycházejí z odlišných částí mozku. Intelektuální úroveň je založena výhradně na činnosti šedé kůry mozkové a centra pro emoce jsou uložena hlouběji, ve vývojově starší podkorové oblasti. Emoční inteligence je tedy výrazem součinnosti těchto center s centry pro intelekt. Souhrnná teorie emoční inteligence z roku 1990 definují EQ jako schopnost monitorovat a zvládat vlastní i cizí pocity a využívat jako řídicího nástroje jak myšlenkové činnosti, tak jednání“ (Goleman, 2000).

Goleman (2000) rozpracoval celkem pět základních emočních a sociálních schopností, jež jsou souhrnně označovány jako emoční kompetence. Patří mezi ně:

- ✓ „Sebeuvědomění. To znamená vědět, co v daném okamžiku cítíme, umět uplatnit vlastní preference v rozhodování, realisticky odhadnout vlastní možnosti a schopnosti a vystupovat s oprávněnou sebedůvěrou. Sebeuvědomění zahrnuje emoční sebeuvědomění, reálné sebehodnocení a sebedůvěra.

- ✓ Sebeovládání, což znamená směřování vlastních emocí tak, aby se staly spíše motorem, než brzdou jednání ve smyslu směřování k vytyčeným cílům. Svědomitost, schopnost odložit uspokojení v zájmu dosažení vzdálenějších cílů a schopnost rychle se vzpamatovat z emočního stresu. Sebeovládání zahrnuje spolehlivost, svědomitost, přizpůsobivost a schopnost inovace.

- ✓ Motivace. V duchu nejvlastnějších preferencí mířit k cíli, s jejich pomocí se snažit převzít iniciativu, soustavně zvyšovat nároky na sebe samé a prokazovat odolnost vůči nezdarům a zklamáním. Motivace zahrnuje ctižádostivost, loajalitu, iniciativu, optimismus, vytrvalost, ochotu překonávat překážky, schopnost odložit uspokojení na pozdější dobu.

- ✓ Empatie znamená umění vžít se do pocitů druhých, dokázat se podívat na problém jejich očima, mít přátelské vztahy k co nejširšímu okruhu osob. Empatie zahrnuje pochopení a správný odhad pocitů a tendencí ostatních a schopnost i ochota k nim přihlížet a aktivně ovlivňovat. Dále schopnost stimulovat osobnostní růst ostatních. To znamená umět vycítit, kdy je třeba povzbuzení či podpory k rozvinutí jejich schopností. Empatie zahrnuje také snahu o rozvíjení a využití diverzity, tj. lepší uplatnění v požadovaném směru za pomoci využití rozdílností mezi lidmi a také cit pro „politiku“ organizace, sledování tendencí a schopnost správně se orientovat v protichůdných emocionálních proudech uvnitř skupiny či organizace.

- ✓ Společenská obratnost se vyznačuje zvládnutím vlastních emocí, přesným odhadem nejrůznějších společenských vztahů a situací. Je to schopnost dokázat jednat schůdně, umět užívat společenskou obratnost k přesvědčování, vést lidi a uplatnit ve vyjednávání smírní taktiky. Obratnost ve společenském styku zahrnuje flexibilitu, schopnost docílit žádoucí reakce ze strany ostatních, schopnost ovlivňovat, komunikace, vůdčí schopnosti, umět nadchnout ostatní pro nějaký cíl, ochotu ke změnám, schopnost zvládat konflikty, obratnost ve vyjednávání a urovnávání sporů, schopnost vytvářet vazby, schopnost přispět k jejímu stmelení, schopnost spolupracovat a schopnost týmové práce. Důležité je umět těžit z ostatních, ale samozřejmě ne na jejich úkor. Jednotlivé kompetence jsou hierarchicky uspořádány. Sebevědomí má vliv na empatii a sebeovládání, seberegulace souvisí s motivací a má výrazný vliv na společenské uplatnění“.

Pro pracovní proces stejně jako pro učení jsou důležité některé vlastnosti, které přímo vycházejí emoční gramotnosti. Vzhledem k tomu, že v poslední době výrazně klesá emoční gramotnost na úkor kognitivní, je třeba se jí opět ujmout a cíleně ji pěstovat od základní školy. V současnosti je tento aspekt v rodinách mnohdy opomíjen z rozličných důvodů. Nevyrovnaností, netrpělivostí a zaneprázdněností rodičů začínaje a rozvrácenými rodinnými poměry, stresem a emoční negramotností vychovatelů konče.

Dobře fungující emoční inteligence je základem pro adaptabilitu, ochotu učit se, komunikaci, přizpůsobivost, tvůrčí reakce na nezdary, sebeovládání, empatii, schopnost uvažovat v dlouhodobé perspektivě, spolehlivost, snahu o personální a skupinovou efektivitu, schopnost spolupráce, vyjednávání, výkonnost, ctižádostivost, řídicí schopnosti, iniciativnost a tak dále. Cílem učitelů by mělo být tyto vlastnosti pěstovat jak u žáků tak především sami v sobě, aby mohli jít dobrým příkladem. Často jsem na praxi od zkušených učitelů ve sborovně slyšela, kde mají jací žáci vážné nedostatky a většinou souvisely s emoční inteligencí.

Co se týče nadprůměrně inteligentních dětí a lidí, výzkumy ukázaly, že „čím je člověk inteligentnější, tím menší schopnosti vykazuje na poli emocionální inteligence a mezilidských vztahů“ (Goleman, 2000). Soudě podle potíží, které mají nadané děti, se jich tato skutečnost bezprostředně týká, a tudíž bychom se měli ve vzdělávání nadaných dětí zaměřit také na tuto stránku jejich osobnosti.

Goleman (2000) tvrdí, že: „Vyniknutí na vědeckém poli není důsledkem odborné způsobilosti, ale otázkou charakteru“.

Z emoční inteligence také vycházejí kvality, které podmiňují úspěch ve všech oblastech života. Tyto vlastnosti sehrávají velkou roli v úspěšnosti manažerů, vedoucích pracovníků a také v jiných povoláních, a v tom učitelském obzvlášť. Podle Golemana (2000) mezi ně patří především:

- ✓ sebeovládání
- ✓ střízlivé hodnocení vlastních schopností
- ✓ sebedůvěra
- ✓ spolehlivost
- ✓ iniciativnost
- ✓ ctižádostivost
- ✓ ochota přijímat informace
- ✓ schopnost ovlivňovat a přesvědčovat
- ✓ obratnost v jednání s lidmi
- ✓ cit pro společenské proudy a nálady“

Je známo, že optimální dovednost se získává za pochodu. K tomu je potřeba vysoká úroveň sebeuvědomění, které se vyznačuje schopností zachovat si chladnou hlavu, uměním nespouštět cíle z očí, schopností neutralizovat napětí a zdravým uvažováním. Neméně důležitou schopností učitele je uvědomit si, v čem se musí zlepšit, což předpokládá znalost vlastních slabín a hranic. Výhodou nabývání znalostí, zkušeností a dovedností za pochodu je, že se mu častěji dostane aktuální zpětné vazby a často „přímá konfrontace s následnou katarzí přispívá k urychlení nápravy“ (Goleman, 2000).

Předpokladem pro rozvoj emoční inteligence je dostatečné sebeuvědomění. Goleman (2000) uvádí: „Lidé disponující touto kvalitou emoční inteligence si uvědomují, co cítí a proč, uvědomují si souvislost mezi vlastními pocity a tím, jak se projevují navenek, jak myslí, jak jednají, co říkají, uvědomují si, že jejich emoce ovlivňují jejich pracovní výkon a disponují pevným vědomím vlastní ceny a jasnou perspektivou cílů, jichž chtějí dosáhnout. Vědomí toho, jak naše emoce ovlivňují to, co děláme, patří do souboru rozhodujících kvalit emoční inteligence. Emoční uvědomění začíná ochotou naslouchat proudu pocitů, který u každého z nás nepřetržitě probíhá, a pokračuje pochopením faktu, že aktuální pocity ovlivňují naše vnímání, myšlení a jednání“. Je potřeba, aby si učitel uvědomoval i pocity ostatních a nenechal se jimi strhnout. V opačném případě hrozí, že budeme jednat povýšeně.

„Dostatečně sebevědomí lidé nejsou arogantní ani defenzivní a za svým rozhodnutím si stojí“, říká Goleman (2000). Jejich největší výhodou je, že jsou odolní vůči zastrašování a vydírání. Emočně inteligentní učitel má jiskru, je inspirací pro ostatní, orientuje se na reálné výsledky, disponuje bezpečným odhadem vlastních i cizích schopností a má kladný vliv na stmelení týmu. Žádoucí jsou současně kvality jako zkušenosti podložené intuicí a osobní dynamičnost až odvážnost. Emočně inteligentní učitel vede děti k pružnosti, k tříbení nápadů, k dosahování realizace v týmu, ke schopnosti prodat nápad, snést kritiku a schopnosti se přizpůsobit. Je užitečné, když se učitel a žáci cvičí v těchto schopnostech společně. Umění naslouchat se vyznačuje také schopností klást i provokující otázky.

Další důležitou schopností je umění strhnout. „Vůdčí činitel tohoto typu nenařizuje a nerozkazuje, ale inspiruje. Tím, že navenek dává najevo svou oddanost vizi budoucnosti, působí na ostatní jako intelektuální a emoční stimulátor. Je to právě oddanost věci, co z něho dělají přirozeného vůdce, kterého ostatní následují“ (Goleman, 2000). Kotter, podle Golemana (2000) se vyjádřil k modernímu řízení takto: „Motivace a inspirace jsou prvky dodávající lidem energii, navádějící je k vyšším cílům, kdy vystupují jako hodnoty sytící obecně lidskou potřebu uplatnění a pocitu sounáležitosti, odpovědnosti za vlastní osud a ochota bojovat za ideály. Je to druh emocí, které sdíleny působí na každého, vyvolávají mocnou odezvu. Takové vedení, které toho dosáhne, předpokládá skutečnou virtuozitu v uplatnění emoční inteligence“.

Učitel, který se přiklání k vizionářskému stylu vedení, předpokládá vyšší výkon, podává podrobné informace o výkonu, chválí, dává možnost zorganizovat a vybrat si práci a stanovit si vlastní úkoly a cíle a často zadává úkoly bez jednoznačného řešení. Takové vedení podporuje schopnost poradit si sám a předpokládá důvěru mezi učitelem a žákem. Větší míra volnosti organizace práce přispívá k harmonii jako následek pocitu být pánem vlastního osudu. Tato potřeba u nadaných dětí se jeví jako velmi silná.

Vedoucí tvůrčích týmů mají ochránit „křehké výhonky nových nápadů před předčasnou kritikou. Dobré nápady se totiž rýsují postupně a navíc se vlastními omyly učíme nejlépe.

Moderní vedoucí se vyznačuje také schopností stmelovat tým. „Lidé s touto schopností mají vlastnosti pro skupinovou spolupráci důležité, a to ohleduplnost, ochotu pomáhat a ochotu ke spolupráci, dokážou členy skupiny strhnout k aktivnímu podílu na společné práci, budují identitu skupiny, pozvedají pracovní morálku a posilují oddanost společné věci“ (Goleman, 2000).

Posilování diverzity

Úkolem učitelů jako vedoucích pracovníků je také posilování diverzity ve smyslu pozdější dovednosti čerpat inspiraci z lidí okolo nás a pak především v pracovních skupinách. Mezi strategie posilování diverzity patří:

- ✓ **„Optimismus vedoucích.** Mentoři a přímí nadřízení mají za úkol zvyšovat sebevědomí těch, kdo jsou předsudky ohroženi.
- ✓ **Nefalšované náročné úkoly.** Náročná práce získává respekt tomu, kdo ji vykonává, a aktivně naznačuje, že nesmí být vnímán optikou zkreslujícího předsudku. Nároky musejí být individuálně odstupňovány a musí ponechávat prostor k navýšení. Nesmějí to být požadavky přehnané a zastrašující, které by mohli vést k selhání, ani úkoly příliš lehké, které by pro účastníky byly jen potvrzením jejich nejhorších obav: totiž že je jejich okolí považuje za neschopné.
- ✓ **Důraz na získávání vědomostí a dovedností.** Zdůrazňování faktu, že s funkcí každý roste, že během výkonu práce objem zkušeností a dovedností narůstá, a to průběžně. Což znamená vyhlášení boje předsudku nejkrutějšímu, totiž, že schopnosti jsou vrozené a limitované příslušností k nějaké skupině. Upevňování

pocitu sounáležitosti s prostředím. Negativní předsudky okolí vedou k pocitu, že sem vlastně nepatřím a k pochybnostem o způsobilosti k dané práci. Pocit, že někam patříme, vzniká na základě potvrzení našich schopností.

- ✓ **Kultivace sebevědomí prostřednictvím sokratovské zpětné vazby.** Namísto strohého hodnocení má nastoupit trvalý dialog, navádějící sledovanou osobu žádoucím směrem, přičemž se nijak nezdůrazňuje, zda si momentálně vede špatně nebo dobře. Posiluje se vztah mezi žákem a mentorem a zároveň se minimalizuje emoční dopad počátečních chyb - což je strategie směřující k posílení pocitu a chuti postupovat po malých či větších krůčcích vpřed“(Goleman, 2000).

(Možnou metodou, která prakticky rozvíjí divergentní myšlení, by mohla být tvorba myšlenkových map.)

Dobrou zprávou je, že nedostatky v emocionální inteligenci lze úspěšně napravovat a překonávat. Zde jsem vyjmenovala namátkou některé, které mají výrazný vliv na výchovně-vzdělávací proces. Patří mezi ně:

- ✓ Nedostatek sebeuvědomění se odráží na sebehodnocení a projevuje se slepou ctižádostivostí, honbou na nereálnými cíly, přehnanou houževnatostí, vyznačuje se přehnanými nároky na podřízené, jimiž jsou ve škole žáci, touhou po moci, nenasytnou touhou zviditelnění a uznání, přehnanou péčí o vnější dojem a touhou jevit se dokonalým.
- ✓ Nedostatky v adaptabilitě se odráží na rigiditě, strnulosti postojů, neschopnosti naslouchat a poučit se, kritičnosti, necitlivosti a nadměrné náročnosti.
- ✓ Nedostatky ve vůdčích schopnostech se projevují poklesem výkonu a pracovního elánu skupiny, ztrátou motivace, nespokojeností účastníků a šířením nepřátelských postojů. Naprosto nevhodné je zaujmout postoj typu „já proti nim“ a nahlížení na žáka jako na manipulovatelný objekt. Takové chování může vyústit v agresivitu ze strany učitele a žáka.
- ✓ Nežádoucí je i lhostejnost, která se rovná odsouzení nových nápadů, které ještě nejsou hotové a mohou snadno zaniknout již v zárodku. Netvrdím, že bychom všem nápadům měli dát za pravdu. Nejjednodušší je psát všechny na tabuli a žák sám během hodiny zjistí, jestli jeho nápad má smysl nebo zda se ocitl ve slepé

uliče. Popřípadě podle povahy hodiny je důležité dopracovat se k řešení a ke zpětné vazbě.

- ✓ Nežádoucí pro dobré klima se jeví přetížení, nedostatek autonomie, mnoho práce a malá odměna, izolovanost na pracovišti, nefér jednání a konflikty hodnot. Tyto nedostatky mají negativní dopad na pracovní výkon.
- ✓ Snížená sebekontrola má za následek neschopnost čelit stresu, náladovost a zlostné výbuchy.
- ✓ Nedostatečná svědomitost vede k defenzivním reakcím na kritiku.
- ✓ Malá nedůvěryhodnost se projevuje přehnanými ambicemi a prosazováním se za každou cenu, opakem je morální integrita a vnímavost.
- ✓ Nedostatky v obratnosti ve společenských vztazích se projevují sníženou empatií, neomaleností, arogancí a projevy zastrašování.
- ✓ Nedostatek emoční inteligence v navazování vztahů se projevuje manipulativním jednáním.

4 ZÁVĚR

V této diplomové práci jsem se snažila zjistit, jaké by mělo být pojetí výuky nadaných dětí. Zohlednila jsem různé kontexty, které by se měly brát v úvahu při dosahování výchovně-vzdělávacích cílů při práci s nadanými. Při vzdělávání nadaných žáků je důležité vytvářet takové aktivity, při kterých nejvíce práce zůstane na žácích. Je nutné zařadit takové úlohy, které umožňují samostatné či skupinové objevování a samostanou činnost při osvojování cizího jazyka. U nadaných žáků by se měla dát přednost takovému typu učení, kdy žák pochopí podstatu vykládaného jevu, aby co nejdříve mohli uspokojit touhu po aplikaci poznatku na individuální vyjádření.

Pokusila jsem se vytvořit rámec, který by byl aplikovatelný na různé obsahy hodin a současně také na různou povahu dětí. Je potřeba vytvářet takové aktivity, kde se konkrétní výstupy mohou individuálně lišit, aniž by však aktivity pozbyly svůj účel.

Na základě odborné literatury zabývající se nadanými dětmi, neformálních rozhovorů se zkušenými učiteli nadaných dětí, psychology a pedagogickými poradci na různých seminářích a konferencích, kterých jsem se osobně zúčastnila a na základě pozorování nadaných žáků při hodinách, jsem usoudila, že by se do hodin měly co nejvíce zařazovat skupinové aktivity projektového typu, intelektuálně náročnější činnosti, skupinové vyučování, aktivity umožňující individuální vyjádření, práce s odbornou literaturou a cizojazyčnými materiály vhodné pro žáky na konkrétním typu školy. Současně je potřeba přizpůsobit postoj učitele konkrétní skupině žáků a využívat ve vyučování jejich zájmů, zkušeností, postojů a názorů.

Dále jsem dospěla k názoru, že bychom těmto dětem měli důvěřovat a často je zapojovat do organizace školních i mimoškolních akcí, ale také je zapojit do organizace hodin. Učitel by se neměl bát přenechat jim někdy zodpovědnost a měl by jim dát příležitost zjistit, na co mají samy.

Je potřeba změnit způsob vyučování v tom smyslu, aby děti opravdu zjistily, jaké jsou, protože jim samostatnost, schopnost kritického myšlení a vědomí vlastní ceny může ulehčit cestu životem. Zejména je nutné znovu objevit schopnost vycházet s lidmi a umět s nimi spolupracovat. Také jsem dospěla k názoru, že je potřeba děti naučit především samostatně pracovat a vycházet se sebou samými.

Doufám, že tato práce pomůže učitelům v tom, jak učit tak, aby děti v sobě objevily vlastní cestu, kterou půjdou, aniž by někomu musely šlapat na paty a aby uměli žáky vhodně motivovat k tomu, aby se z nich staly iniciativní a autentické osobnosti, které budou znát své hranice a možnosti. Budou-li děti umět nacházet a později poznávat své meze, naučí se je časem tolerovat a tak budou ochotné akceptovat i hranice ostatních. Ve vzdělávání nadaných dětí jde o to, umožnit jim takové aktivity, kde by své schopnosti spíše rozvíjely, než testovaly.

Následující úryvek pochází z konference ECHY v Praze roku 2008 a závěrečný projev měl nadaný žák: „Základ řešení problémů nadaných dětí vidím ve specifickém přístupu, který by se vyznačoval především úctou k intelektu. Nesnažme se děti křečovitě formovat, ale s respektem nechme zvelebování daru, který dostaly, na nich samotných. Pokud budou mít na to vhodné podmínky, udělají to mnohem moudřeji a s větším citem, než by to za ně udělal nejkvalitnější pedagog. A když se nám podaří vytvořit takovéto podmínky ve školách i v rodinách, bude to pro nás ostatní znamenat investici, jejíž cenu za pár let ani nebudeme umět ocenit“.

RESUMÉ

Tato diplomová práce pojednává o výchovně-vzdělávacích přístupech při vzdělávání nadaných dětí ve výuce cizích jazyků. Zaobírá se povahou a potřebami nadaných dětí, aby bylo možné koncipovat učební aktivity tak, aby odpovídaly jejich potřebám. Dále pojednává o některých metodách, které jsou vhodné pro práci s nimi a které pomohou žákům samostatně rozvíjet své jedinečné schopnosti.

This thesis deals with educating the gifted children and also with specific features of teaching foreign languages to gifted children. This thesis deals with the character and special needs of the gifted in order to design such activities that would satisfy their needs. Further on it describes some methods that are convenient in foreign language classes and which can help to develop the unique abilities of the gifted on their own.

SEZNAM LITERATURY A ZDROJŮ

1. BARTOŠOVÁ, Z., LAKOŠTÍKOVÁ, M.: *Slovenčina tvorivo a hravo*, Bratislava, Škola pre mimoriadne nadané děti a Gymnázium Bratislava 1999
2. BUZAN, T.: *Mentální mapování*, Praha, Portál 2007
3. CAMPBELL, R.J.: *Jak rozvíjet nadání vašich dětí*, Praha, Portál 2001
4. CLARK, B.: *Growing up Gifted*, New York, Macmillan 1988
5. ČÁSTKOVÁ, Z.: *Woodcock-Johnsonuv test kognitivních schopností ve vztahu ke školní úspěšnosti žáku druhého stupně základní školy*, Brno, Masarykova univerzita 2006
Vedoucí diplomové práce: Mgr. Tatjana Bláhová
6. DOČKAL, V.: *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý*, Praha, Lidové noviny 2005
7. GATTO, J.T.: *Why fix a system designed to destroy individual thought*, <http://www.diablovalleyschool.org/nightmare.shtml>
8. GILLNEROVÁ, I.: ŠTĚTKOVSKÁ, I.: *Sociální dovednosti učitele – možnosti ovlivnění školního klimatu, Klima současné české školy*. Sborník příspěvků z 11. konference ČpdS., Brno, Konvoj 2003
9. GILLNEROVÁ, I.: *Dospělí a děti jako aktéři edukačních procesů*, Praha, UK FF 2004
10. GOLEMAN, D.: *Práce s emoční inteligencí*, Praha, Columbus 2000
11. HELLER, K.A.: *Die Begabungsdagnostik in der Schul-und Erziehberatung*, Bern, Huber 1991
12. HELLER, K.A., MÖNKS F.J., PASSOW, A.H.: *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*, Oxford, Pergamon Press 1993
13. HEIDER, D.: *Rodina a nadané dítě*, Metodický portál RVP, 2008
<http://old.rvp.cz/clanek/6/2364>,

14. HUBATKA, M. : *Mindmapping*, 2008 <http://www.nadanedite.cz>
15. HUČÍN, J.: *Talentům je potřeba pomoci*, Psychologie dnes, 2002, <http://www.rodina.cz/clanek2428.htm>
16. JURÁŠKOVÁ, J.: *Základy pedagogiky nadaných*, Pezinok, Formát 2003
17. JURÁŠKOVÁ, J.: *Pedagogika intelektovo nadaných*, Bratislava, Magbag 2008
18. KHATENA, J.: *Gifted: Challenge and Response for Education*, Itasca, Peacock 1992
19. KOMENSKÝ, J.A.: *Jak dovedně užívat knih, hlavního nástroje vzdělávání*, Praha, SPN 1970
20. KÖNIGOVÁ, M.: *Tvořivost*, Praha, Grada 2007
21. KRATOCHVÍL, M.V.: *Život Jana Amose Komenského*, Praha, ČSP 1975
22. KRBŮŠKOVÁ, V.: *Některé formy interaktivního vyučování jako součást RVP a ŠVP*, Metodický portál RVP, 2008
<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2781/NEKTERE-FORMY-INTERAKTIVNIHO-VYUCOVANI-JAKO-SOUCAST-RVP-A-SVP-VE-VYUCE-NEMECKEHO-JAZYKA-NA-ZS-A-SS.html/>
23. LANDAU, E., zakladatelka Institutu pro nadané a talentované děti, Tel Aviv, Izrael, Vondráková, Společnost pro talent a nadání, 2002
<http://www.rodina.cz/clanek2816.htm>
24. LAZNIBÁTOVÁ, J.: *Nadané dieťa: jeho vývin, vzdelavanie a podporovanie*, Bratislava, Iris 2003
25. MACEKOVÁ, J.: *Niektoré charakteristiky nadaných detí vo výchovno-vzdelávacom procese*, Bratislava, Univerzita Komenského, 2003, Vedoucí diplomové práce Fülöpová, E.

26. MACHŮ, E.: *Rozpoznávání a vzdělávání rozumově nadaných dětí v běžné třídě základní školy*, Brno, Masarykova univerzita 2006
27. MAZEHOVÁ, Y.: *Předmět o nadaných dětech na PF, České Budějovice* 2007
28. MESÁROŠOVÁ, M.: *Nadané deti. Poznavanie a rozvijanie ich osobnosti*, Prešov, ManaCon 1998
29. MILLER, A.: *Drama des begabten Kindes und die Suche nach dem wahren Selbst*, Frankfurt am Main, Suhrkamp 1983
30. MÍROVÁ, Z.: *Callanova metoda*, 2006, <http://www.jazyky.com/content/view/175/48/>
31. MÖNKS, F., YPPENBURG, I.: *Naše dítě je velmi nadané*, Praha, Grada 2002
32. OSTATNIKOVÁ, D., et al.: *Salivary Testosterone Levels in Children: Relation to their IQ Scores Development of Human Potential: Investments into our Future*, Proceedings of the 8th Conference of the European Council for High Ability (ECHA), Rhodes, 2002
33. PORTEŠOVÁ, Š.: *Modely nadání*, http://www.nadanedeti.cz/index.php?stranka_id=16
34. RAKŠÁNIOVÁ, A.: *Nadání a talentovaní žiaci – ich identifikacia a práca s nimi*, Univerzita Komenského PF, Bratislava 1995, Vedoucí diplomové práce: Miron Zelina
35. ŠIMON, M.: *Nadané dieťa jako dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami*, Univerzita Komenského PF, Bratislava 2000, Vedoucí diplomové práce Fülöpová E
36. VONDRÁKOVÁ, E.: *Děti a my*, Praha, Portál 6/2008
37. VONDRÁKOVÁ, E.: *Nadané děti 1,2,3,4*, http://www.rodina.cz/rubrika/nadane_deti
38. VONDRÁKOVÁ, E.: *Psychologie pro třetí tisíciletí*, Praha, Testcentrum 2000
39. WILLIAMS, 2002, <http://www.psychoterapeut.net/downloads/benda2007.pdf>
40. ZÁVOZDOVÁ, I.: *Je nadání danajský dar*, Děti a my, 2009, <http://www.rodina.cz/clanek6809.htm>

41. <http://www.rvp.cz/clanek/6/2364>
42. www.ucitelske-listy.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=101479&CAI=2150 - 40k –
43. www.fce.vutrbr.cz/SPV/.../10_moderni_vyucovani_management.doc
44. <http://cs.wikipedia.org/wiki/Kreativita>
45. www.nnp.sk
46. <http://www.rvp.cz/clanek/77/2781>
47. http://www.zstribecskato.sk/index.php?ID_STRANKA=15
48. <http://aktualne.centrum.cz/domaci/spolecnost/clanek.phtml?id=382779>
49. <http://tbsd-eq.wz.cz/kreativita/index.php>
50. http://www.newhorizons.org/spneeds/gifted/front_gifted.htm
51. http://www.talent-nadani.cz/texty/nadane_divky.html
52. <http://www.context.org/ICLIB/IC18/Clark.htm>
53. http://www.newhorizons.org/future/Creating_the_Future/crfut_clark.html
54. <http://www.hoagiesgifted.org/eric/faq/gt-esl.html>
55. <http://www.tigis.cz/PSYCHIAT/SUPL0401/16.htm>
56. <http://www.nadanedeti.sk/>
57. <http://www.nadanedite.cz/>
58. <http://www.reflex.cz/Clanek19495.html>
59. http://casopis.mensa.cz/nadane_deti/
60. http://www.mensa.cz/mensa.cz/site/casopis/detska_mensa/pece_o_nadane_deti.html
61. <http://www.pppkarvina.cz/?id=42>
62. <http://www.icm.cz/vznikla-prvni-skola-pro-nadane-det>
63. http://www.volny.cz/zcs.ostrovni/nadane_deti.htm

64. http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/Nadan%C3%A9_d%C4%B9ti_a_%C5%BE%C3%A1ci
65. http://www.modernivyučovani.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=143&Itemid=76
66. <http://www.vctu.cz/psycholog/>
67. <http://krnd.blog.cz/0801/jak-zabavit-nadane-deti>
68. <http://www.schol-methodicus.eu/Hruba-Nadane-deti.htm>
69. <http://www.talenty.eu/klub-rodicu-nadanych-deti.p3.html>
70. <http://www.modernaskola.sk/Index,303>
71. <http://www.mindmaps.cz/>
72. <http://www.scribd.com/doc/126447/aktivizujici-metody-skolni-prace>
73. <http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=4779>
74. <http://inventors.about.com/od/lessonplans/a/creativity.htm>
75. <http://www.creativelearning.com/>
76. <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/6/PROC-BY-MEL-BYT-UCITEL-OBCANSKE-VYCHOVY-INFORMOVAN-O-IDENTIFIKACI-NADANI-A-NADPRUMERNE-INTELIGENCI.html/>

PŘÍLOHY:

Předloha na originální osmisměrku. Inspirace od paní učitelky Godálové z Topolčan.
Tabulka je vlastní výroby.

