

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vzdělávání podle programu MENSA v MŠ Čakovice I
Education according to MENSA program in kindergarten Čakovice I

Bc. Natálie Hurtová

Vedoucí práce: PaedDr. Eva Marádová, CSc.

Studijní program: Speciální pedagogika (N011A190014)

Studijní obor: Speciální pedagogika (N SPPG 2 0111TA190014)

Odevzdáním této diplomové práce na téma Vzdělávání žáků podle programu MENSA v MŠ Čakovice I potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 10. 7. 2022

Děkuji PaedDr. Evě Marádové, CSc., za její důvěru a cenné rady. Dále děkuji paní ředitelce Martině Buderové za možnost realizovat výzkum v mateřské škole Čakovice I a rodičům dívek za důvěru a poskytnutí informací.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá Nicola Tesla Center systémem učení, který rozvíjí mimořádně nadané děti. Cílem práce je zjištění, do jaké míry NTC systém učení stimuluje rozvoj nadaného žáka již v předškolním věku, a představení možností podpory mimořádně nadaného žáka v základním vzdělávání. Teoretická část práce popisuje inteligenci, nadání a samotný NTC systém učení. Empirická část je složena ze dvou etap. První etapa popisuje proces vzdělávání v mateřské škole a práci s NTC systémem učení a identifikuje v procesu rozvoje nadání u dětí s využitím systému. Metodika NTC systému učení je v mateřské škole využívána při tvorbě školního vzdělávacího programu a je prakticky realizována pomocí jednotlivých aktivit. Aktivity NTC systému učení jsou zařazovány do každodenního programu. Druhá etapa popisuje, jakým způsobem probíhalo předškolní vzdělávání u sledovaných dětí se zaměřením na projevy nadání, zda došlo k úpravám předškolního vzdělávání s ohledem na nadání. Dále popisuje, jak probíhá rozvoj mimořádně nadaného dítěte/žáka v matematické třídě a dítěte/žáka v běžné základní škole. V matematické třídě základní školy jsou upraveny očekávané výstupy v matematických předmětech a žákovi je vypracován individuální vzdělávací plán. V běžné třídě základní školy je žákovi upraveno vzdělávání na základě doporučení školského poradenského zařízení, které navrhuje úpravy ve vzdělávání a žák je vzděláván podle individuálně vzdělávacího plánu.

KLÍČOVÁ SLOVA

Diagnostika, inteligence, Mensa, mimořádně nadaný žák, nadání, NTC systém učení, předškolní vzdělávání.

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the Nicola tesla Center learning system that develops exceptionally gifted children. The aim of the thesis is to find out to what extent the NTC learning system stimulates the development of a gifted pupil already in preschool age and the possibilities of supporting an exceptionally gifted pupil in primary education. The theoretical part of the work describes intelligence, talent and the NTC system itself. The empirical part consists of two stages. The first stage describes the process of education in kindergarten and work with the NTC learning system and identifies in the process of developing talents in children using the system. The methodology of the NTC learning system is used on the kindergarten in the creation of the school educational program and is practically used with the help of individual activities. NTC learning system activities are included in the daily program. The second stage describes how preschool education took place in the monitored children with focus on manifestations of giftedness, whether there were adjustments to preschool education with regard to giftedness. It also describes how development of an exceptionally gifted child/pupil in a match class and a child/pupil in a regular primary school takes place. In the elementary school mathematics class, the expected outcomes in mathematics subjects are adjusted and an individual educational plan is drawn up for the pupil. In a regular primary school class, the pupil's education is adjusted based on the recommendations of the school counseling facility, which suggests adjustments in education, and the pupil is educated according to an individual education plan.

KEYWORDS

Diagnostics, exceptionally gifted student, intelligence, Mensa, NTC learning system, preschool education, talent.

Obsah

ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 INTELIGENCE	9
1.1 TEORIE A ETAPY KOGNITIVNÍHO VÝVOJE	12
1.2 TYPOLOGIE INTELIGENCE PODLE HOWARDA GARDNERA	13
1.3 INTELIGENCE U DĚTÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU A JEJÍ ROZVOJ.....	14
2 NADÁNÍ	16
2.1 NADANÉ DÍTĚ	17
2.1.1 <i>Nadání v předškolním věku</i>	20
2.2 DIAGNOSTIKA NADÁNÍ	21
2.2.1 <i>Diagnostické metody nadání</i>	23
2.3 KONCEPCE PODPORY ROZVOJE NADÁNÍ A PÉČE O NADANÉ NA OBDOBÍ 2014–2020 ..	27
2.4 VZDĚLÁVÁNÍ NADANÝCH ŽÁKŮ Z POHLEDU LEGISLATIVY	29
3 NTC SYSTÉM UČENÍ	31
3.1 MENSA ČR	32
3.2 REALIZACE PROGRAMU A METODIKA PRÁCE NTC SYSTÉMU UČENÍ.....	33
3.2.1 <i>Návaznost činností NTC systému učení na RVP PV</i>	35
EMPIRICKÁ ČÁST	38
4 CÍL A METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	38
4.1 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	38
4.2 METODY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	38
4.3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	39
5 REALIZACE PRVNÍ ETAPY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	41
5.1 CHARAKTERISTIKA MATEŘSKÉ ŠKOLY	41
5.2 ROZHOVOR S PEDAGOGY	42

5.2.1	<i>Analýza získaných dat</i>	43
5.2.2	<i>Zkušenosti pedagogů s aplikací NTC systému učení</i>	44
5.3	POZOROVÁNÍ AKTIVIT V MATEŘSKÉ ŠKOLE	44
5.4	SHRnutí DAT A DISKUSE VÝSLEDKŮ.....	48
6	REALIZACE DRUHÉ ETAPY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	49
6.1	ROZHOVOR S RODIČI PRVNÍ SLEDOVANÉ DÍVKY KAROLÍNY	49
6.1.1	<i>Analýza sběru dat z rozhovoru s rodiči první sledované dívky Karolíny</i>	50
6.2	ROZHOVOR S RODIČI DRUHÉ SLEDOVANÉ DÍVKY KRISTÝNY	54
6.2.1	<i>Analýza sběru dat z rozhovoru s rodiči druhé sledované dívky Kristýny</i>	54
6.3	ANALÝZA ROZHOVORŮ S RODIČI SLEDOVANÝCH DÍVEK	59
6.4	SHRnutí ZÍSKANÝCH DAT A DISKUSE VÝSLEDKŮ	62
	ZÁVĚR	64
	SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ	66
	SEZNAM OBRÁZKŮ	71
	SEZNAM PŘÍLOH	75

Úvod

Téma diplomové práce je zaměřeno na vliv NTC systému učení v předškolním vzdělávání a dále na vliv NTC systému učení v rozvoji mimořádně nadaných dětí. Podpora mimořádně nadaných žáků v České republice probíhá ve většině případů až v základním vzdělávání, neboť k identifikaci a diagnostice mimořádného nadání dochází většinou při vyšetření školní zralosti dítěte.

V předškolním věku v mnoha případech nedochází k úpravám ve vzdělávání, jelikož v tomto období je pro rozvoj dítěte nejdůležitější hra. Avšak jednu z možností, jak vzdělávat předškolní nadané dítě, je Nicola Tesla Center systém učení (NTC systém učení) od společnosti Mensa pro nadané jedince. Společnost Mensa nabízí mateřským školám zařazení NTC systému učení do školního vzdělávacího programu. NTC systém učení využitím nadstandardních metod založených na výzkumu Ranko Rajoviće prohlubuje vzdělávací oblasti Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Je rozdělen do třech fází, které se vzájemně prolínají a prohlubují. Systém také přináší v procesu předškolního vzdělávání možnost identifikace nadání, neboť využívá pro identifikaci nadaných dětí testy inteligence od společnosti Mensa, které pracují s logicko-matematickou představivostí a operacemi. Při zařazení metodiky tohoto systému lze také vyzorovat podle výsledků vypracovaných úkolů odlišnosti ve vývoji dítěte oproti stanovené normě.

Cílem diplomové práce je zjištění, do jaké míry NTC systém učení stimuluje rozvoj nadaného žáka již v předškolním věku a jaké jsou možnosti podpory mimořádně nadaného žáka v základním vzdělávání. První kapitola teoretické části popisuje obecně pojem inteligence. Téma práce je zaměřeno na nadání v předškolním věku. Kapitola inteligence popisuje znaky inteligence v dětství, teorii inteligence a etapy kognitivního vývoje. Dále je popsána typologie nadání podle Howarda Gardnera, který rozděluje lidskou inteligenci na devět částí. V neposlední řadě je popsána inteligence u dětí v předškolním věku a její rozvoj. Druhá kapitola teoretické části se věnuje samotnému nadání, nadání v předškolním věku a metodám, které se využívají pro diagnostiku nadání. Druhá kapitola následně popisuje koncepci podpory rozvoje nadání a péče o nadané, která upravuje a stanovuje příslušnou podporu mimořádně nadaných a navrhuje propracovaný meziresortní systém péče o mimořádně nadané. Druhou kapitolu uzavírá výčet legislativních ustanovení, které se

vztahují k podpoře mimořádně nadaných dětí. Teoretickou část uzavírá popis NTC systému učení, jeho realizace, metodiky práce a návaznosti na Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání.

Empirická část práce je zaměřena na výzkum vlivu realizace NTC systému učení od společnosti Mensa v předškolním vzdělávání a v procesu základního vzdělávání. Zjišťuje odpověď na otázku, zda NTC systém učení ovlivňuje svým působením nadaného žáka již v předškolním vzdělávání a jakým způsobem je nadaný žák podporován v základním vzdělávání.

Teoretická část

1 Intelligence

Intelligence a nadání jsou pojmy, které mají mezi sebou velmi úzkou vazbu. Nadaný jedinec je vlastníkem vysoké inteligence. Z tohoto důvodu se první kapitola zabývá inteligencí.

Pojmem inteligence a jeho zkoumáním se dlouhá léta zabývalo mnoho osobností, které známe z různých odvětví psychologie a jiných humanitních věd. Mezi nejvýznamnější osobnosti, které se zabývaly definicí pojmu „inteligence“, řadíme následující: Jean Piaget kladl důraz na rozvoj dětské mysli a stadia kognitivního vývoje (Piaget, 1999), William Stern zavedl pojem inteligenční kvocient (Stern, 1912), Edward Thorndike uvedl mnohofaktorovou teorii vzorků (Thorndike, 1920) a dále je to Alfred Binet se svými prvními psychologickými testy, které měly rozpoznat děti s nižší inteligencí pomocí srovnání výsledků rozumových a paměťových dovedností ve stejné věkové kategorii (Binet, 1905).

Stále neexistuje přesná definice inteligence, ale můžeme říci, že se jedná o kognitivní operace, které jsou založené na objevování a chápání různých vztahů a vedou k řešení problémů. Piaget definuje inteligenci takto:

„Každé chování, ať jde o akt, který se projevuje navenek, nebo který je zvnitřněn v myšlení, vždy se jeví jako přizpůsobení nebo, lépe řečeno, jako nové přizpůsobení. Jedinec jedná jen tehdy, když pociťuje nějakou potřebu, tj. když je přechodně porušena rovnováha mezi prostředím a organismem, a činnost směřuje k obnově rovnováhy.“ (Piaget, 1999, s. 17)

Piaget byl toho názoru, že inteligence není pouze genetickou dispozicí, ale získáváme ji díky poznávání okolního světa, se kterým se setkáváme v průběhu jednotlivých fází našeho vývoje (Piaget, 1999).

Inteligenci si většina populace vybavuje pod výsledky IQ testů. Je to z toho důvodu, že IQ testy jsou jedním z nejvíce rozšířených nástrojů pro měření IQ, také jedním z ukazatelů lidské inteligence. Inteligenční testy, které zjišťují hodnotu inteligenčního kvocientu, neměří všechny typy lidské inteligence – pouze logickou inteligenci, která je částí kognitivní inteligence. Zjišťují stav inteligence v danou chvíli, a proto mohou být výsledky zkresleny aktuálním psychickým stavem. Z tohoto důvodu by neměly být hlavním ukazatelem inteligence. Intelligence je složena z více částí, mezi které jsou zařazovány kognitivní,

emoční, intrapersonální, sociální, intuitivní, kreativní a další složky. Výsledek inteligenčního testu analyticko-logických schopností není řádným ukazatelem ostatních složek lidského intelektu. Neukazuje ve svých výsledcích jazykové schopnosti ani jiné druhy inteligence. IQ bývá často přeceňováno, aniž by bylo dostatečně pochopeno, je mu také přisuzována větší hodnota, než ve skutečnosti má. Intelekt není jedinou složkou osobnosti a často bývá ovlivněn současnou situací. Intelligence může být chápána jako obecná schopnost, pod kterou spadá myšlení. Je spojená s vědomím a uvědomovací schopností. Inteligentním člověkem je tedy ten, který nemá problém s uvědoměním a je všímavý (Stehlíková, 2016).

Úzce vázaným pojmem je genialita, jejíž hranicí je IQ 140. Genialita je vlastnost vědomí a bývá často zaměňována s vysokým IQ. K tomuto závěru dospěl David R. Hawkins ve svém výzkumu. Vztah IQ a úrovně vědomí je velmi náhodná. Mezi velmi vědomé jedince patřil například Albert Einstein. Existuje pravděpodobnost, že ve skupině jedinců s vysokým IQ se může vyskytovat větší procento vysoce vědomých jedinců. Neexistují žádná fakta, která by jednoznačně potvrdila vzájemný vztah mezi IQ a všímavostí. Jedinci, kteří jsou vysoce všímaví, nemusí patřit mezi známé, a dokonce nemusejí mít vyšší vzdělání. Genialitu lze tedy chápat jako vysoký stupeň vědomí, pohled a pochopení určité oblasti lidské činnosti, pohled a pochopení oblasti reálné tvořivosti a originality. Pohled a pochopení lze popsat i jako vhled do činností, při kterém dochází k aktivaci mozkových gama vln – jedná se o vlny soustředění a vědomí. Stav, při kterém dochází k aktivaci vln soustředění a vědomí, je v každém z nás, ale nadaní jedinci mají větší sklony k těmto stavům. Pomocí znalostí jsme schopni tento stav zažít (Mackintosh, 2000).

V lidském mozku je přítomen insulární kortex, který se podílí na vědomí. Jeho funkce souvisejí s emocemi, pomáhají s regulací homeostázy. Mezi jeho funkce jsou zařazovány empatie, vnímání, soucit, motorická kontrola, sebeuvědomění, kognitivní funkce a interpersonální zkušenosti. Má tedy důležitou roli ve spojení s limbickým systémem, který kontroluje úzkost, strach, emoční sociální chování. Podle magnetické rezonance vysoce citlivých jedinců bylo zjištěno, že více reagují na emocionální podněty. Mají lepší všímavost, jsou citliví na detaily, zpracování informací je podrobnější a jejich pozitivní i negativní reakce jsou intenzivnější. Insulární kortex je víceméně centrum vědomí, protože jeho práce

je sjednocení myšlenek, pocitů a jiných vjemů. Jeho vyšší aktivita byla zaznamenána u citlivých jedinců. Z tohoto zjištění je zřejmé, že velmi citliví jedinci mají lepší všímavost a jsou více vědomí. Dalším možným důkazem citlivosti u nadaných jedinců je rozvinutá emoční inteligence a vyšší úroveň všímavosti (Mackintosh, 2000).

Častým mylným názorem společnosti bývá, že u inteligentních jedinců se vyskytují problémy v sociální oblasti a v komunikaci. Každý jedinec může mít tyto problémy a nemusí být vysoce inteligentní. Je pravdou, že se u nich mohou vyskytovat jisté problémy v komunikaci běžné populace, ale nejedná se o neschopnost komunikovat. Mají to podobně i se s vztahy, které navazují odlišně od běžné populace. Mají svůj odlišný způsob komunikace a navazování vztahů, ale nejedná se o neschopnost navazování vztahů a komunikace. Nadaní jedinci myslí a fungují odlišně. Často se setkávají s nepochopením, protože u ostatních se vyskytuje problém s porozuměním (Stehlíková, 2016).

Rozumový vývoj se odehrává už od počátku našeho narození a jeho úroveň je možné sledovat z následujících bodů. Významným znakem v rozumovém vývoji dítěte je koordinace ruky a zraku. Tento znak je typický pro kojenecký věk, kdy dítě předměty nejdříve uchopuje náhodně. Kolem šestého týdne věku se začíná rozvíjet úmyslná pozornost, kdy se dítě začíná zaměřovat na výrazné znaky figury a pozadí (Ruisel, 2000).

Kolem patnáctého až šestnáctého týdne je dítě schopné registrovat více předmětů současně. Mezi třetím a čtvrtým měsícem odehrávají velkou roli ústa, které jsou bodem mezi pohybem ruky a zrakem. Dochází k předvídání, ucelení pohybu a jemnějšímu rozlišování. Mezi ukazatele rozumového vývoje jsou zařazovány jazyk a řeč. Řeč je jedinečným znakem lidství. Jazyk je určitá soustava symbolů, kterou vědomě používáme (Ruisel, 2000).

V druhém roce života dítě začíná využívat řeč. Avšak vývoj základů řeči začíná již v kojeneckém období a je úzce spojen s vývojem sluchového vnímání. Počátky sluchového vnímání probíhají již v prenatálním období. Plod vnímá zvuky z vnějšího okolí a vnímá vibrace. Po narození hraje velkou roli okolí, které bude dítě rozvíjet a učit. Řeč je úzce svázána s vývojem poznávacích schopností. Jednotlivé poznávací schopnosti bez sebe nemohou fungovat (Ruisel, 2000).

1.1 Teorie a etapy kognitivního vývoje

Tato teorie si zakládá na faktu, že naše vrozené dispozice, které jsou nám předurčené a závisí na nich i naše dosažená vývojová úroveň, ovlivňují, jak budeme chápat svět a jak na něj budeme reagovat. Zároveň to ale není pouze o tom, jak chápeme svět a reagujeme na něj, ale i tom, jak okolí reaguje na naše projevy (Vágnerová, 2012).

„Kognitivní vývoj probíhá plynule i ve skocích, podle toho, jak se mění způsob dětského poznávání a uvažování.“ (Vágnerová, 2012, s. 43)

Vágnerová ve své knize popisuje kognitivní vývoj podle Jeana Piageta, který rozdělil vývoj dítěte do různých etap, které na sebe navazují. Uvedl pojmy asimilace, akomodace a jejich následné nalezení rovnováhy. Významem pojmu asimilace se rozumí to, jak dítě chápe a zpracovává nové poznatky z okolního světa a přirovnává je k již získaným informacím. Akomodace je opakem asimilace. Dítě vynakládá snahu nalézt vysvětlení k novým informacím (Vágnerová, 2012).

Etapy kognitivního vývoje jsou na sebe vázané, a pokud vývoj jedné z nich není dokončen, nenastupuje druhá. Na počátku vývoje stojí stadium senzomotorické inteligence, které trvá od narození do dvou let. Jedná se o etapu bez řeči a je založena na poznávání okolí pomocí smyslů. V tomto období děti svou nelibost dávají najevo křikem (Piaget, 1999).

„Máme-li postihnout mechanismus vytváření operací, musíme předem chápat, co se má vytvářet, tzn. co senzomotorické inteligenci chybí k tomu, aby mohla přejít v pojmové myšlení.“ (Piaget, 1999, s. 115)

Po stadiu senzomotorické inteligence následují čtyři hlavní období. Stadium symbolického a předpojmového myšlení trvá od dvou do čtyř let. V tomto období se rozvíjí symbolické funkce, které se projevují používáním různých předmětů jako náhrady za jiné při hře. Dalším charakteristickým znakem jsou předpojmy, které označují předměty nebo jevy, ale zatím neobsahují třídění, zobecňování nebo srovnávání myšlenkových operací. Stadium názorného myšlení trvá od čtyř do osmi let a charakterizuje ho neschopnost vytvářet logické myšlenkové operace. Stadium konkrétních operací je předposledním stadiem. Začíná se rozvíjet logické myšlení, schopnost třídit informace a vracet se k nim. Obvyklá doba trvání je od osmi do dvanácti let. Poslední v řadě stojí stadium formálního myšlení, které trvá od

dvanácti let do adolescence a dochází k operacím a schopnosti chápat více dimenzí současně (Piaget, 1999).

1.2 Typologie inteligence podle Howarda Gardnera

Havigerová uvádí, že Gardner inteligenci popsal jako „*soubor dovedností, které umožňují jedinci vyřešit skutečné problémy nebo obtíže, s nimiž se setkává, a pokud je to třeba, dosáhnout účinného výsledku; inteligence také umožňuje problémy nacházet nebo vytvářet a tím klade základy pro osvojení si nových vědomostí*“ (Havigerová, 2011, s. 26).

Gardner ve své teorii popisuje, že existuje devět typů inteligence, které na sebe nejsou vázané. Každá inteligence sídlí v jiné části mozku. Každý z nás je vlastníkem všech devíti typů inteligence, ale jejich rozvinutí je odlišné (Havigerová, 2011).

První inteligencí je logicko-matematická. Jedná se o schopnost pracovat s čísly, matematickými symboly, provádět matematické úlohy a chápat abstrakci a logiku. Jako druhá inteligence je uvedena jazyková neboli lingvistická inteligence, která pracuje s jazykem a jeho složkami – zvuková stránka, struktura, vyjadřování (Havigerová, 2011).

Prostorová inteligence umožňuje díky zrakovému vnímání poskytnout představy vizuálního světa. Kinestetická (tělově-pohybová) inteligence obsahuje vyjadřování pomocí těla. Spadají sem činnosti jemné motoriky (kreslení, psaní, skládání) a hrubé motoriky, tedy ovládání pohybů celého těla – například sporty. Pátou inteligencí je hudební, která nám dává schopnosti intonace, melodie, rytmu, tónů a skladeb. Schopnost orientovat se a zkoumat vlastní pocity, nalezení svého „Já“ a usměrňování vlastního chování nám přináší intrapersonální inteligence. Jedinci mají silné volní jednání, mají jednoznačné názory, věnují se oblasti, které je zajímají, rádi se rozvíjí. Empatie je pod záštitou interpersonální inteligence. Lidé, kteří mají rozvinutou tuto inteligenci, jsou velmi společenší a často označováni jako přirození vůdci (Havigerová, 2011).

Předposlední inteligencí je inteligence přírodovědná. Jejím úkolem je orientace v rostlinách a její vztahy s prostředím. Osmá inteligence umožňuje snadné třídění a kategorizaci předmětů. Poslední inteligencí, tedy devátou, je existenciální. Projevuje se až ve vyšším věku schopností odpovídat na filozofické otázky lidského bytí. Tuto inteligenci mají rozvinutou studenti filozofie či sociologie (Havigerová, 2011).

1.3 Inteligence u dětí v předškolním věku a její rozvoj

Dětský vývoj je nerovnoměrný, každé dítě se vyvíjí vlastním tempem. Předškolní období obsahuje spousty vývojových mezníků. Řeč a její dovednosti jsou pojátkem celého vývoje dítěte. K rozvinutí řečových schopností ale potřebují druhou osobu, která jim tuto schopnost pomůže rozvíjet. Potřebují někoho, kdo s nimi bude vést rozhovor. Pokud si mají správně osvojit řeč, pouhé naslouchání není dostačující k rozvoji řečových schopností. Obsahuje jednotlivé roviny, do kterých jsou zařazovány dovednosti výslovnosti, slovní zásoby, gramatiky, porozumění řeči a komunikační dovednosti. Neobsahuje pouze verbální stránku, ale taky stránku neverbální, která je významným aspektem. Mezi neverbální projevy řeči zařazujeme gestikulaci, mimiku, intonaci nebo řeč těla. Pro rozvoj řeči v předškolním věku by neměly chybět hry pro posílení svalů úst, tvoření jednotlivých hlásek, rozšiřování slovní zásoby, rozpoznávání jednotlivých písmen (Bäcker-Braun, 2014).

„Řeč si ovšem neosvojujeme pouze pro ni samotnou (např. za účelem co nejhezčí volby slov), ale využíváme ji jako pracovní nástroj, jako prostředek k dosahování cíle. Potřebujeme se vyjadřovat. V popředí stojí obsah, nikoli volba slov.“ (Bäcker-Braun, 2014, s. 17)

Rytmus je nedílnou součástí řeči, každý z nás má specifickou melodii hlasu. Právě hlavním úkolem rytmu je propojení řeči s hudbou. Hudba je silnou podporou v celkovém vývoji dítěte. Je stejně důležitá jako sociální dovednosti, protože hudební schopnosti rozvíjí řeč pomocí vytleskávání slabik, hláskování, vokalizace hlásek, dále rozvíjí motoriku pomocí tance, koordinaci ruky a oka, jemnou motoriku, rozvíjí sluchové vnímání, ale i hmat, a to díky hudebním nástrojům. V neposlední řadě je důležité zmínit i tvořivost, protože hudba dává možnost vyjádřit své vlastní nápady. Pomocí hudby se můžeme uvolnit, dává nám radost do života. Děti mohou díky ní vyjadřovat své emoce – jak příjemné, tak i nepříjemné. V předškolním období se klade velký důraz na hudební výchovu. Hudba působí i na tělesné funkce, díky kterým pozitivně přispívá rozvoji mozku. Jsou rozvíjeny rozumové schopnosti, orientace v prostoru a čase, abstraktní a logické myšlení. Přináší také schopnost soustředit se (Bäcker-Braun, 2014).

Matematika a její postupy nás provází celý život. Dává nám strukturu, pocit jistoty, protože díky ní jsme schopni rozřazovat věci do skupin a svět se pro nás stává přehlednějším. V dětském věku z počátku nemluvíme o abstraktním myšlení, ale o procesu, při kterém děti

poznávají materiály a okolní svět, který je plný různých matematických znaků. Komunikace s dospělými je pro děti významná nejen při rozvoji řeči, ale hraje důležitou roli při osvojování matematických úkolů. Dospělí dětem vysvětlují, co jsou tvary, čísla, hmotnost, množství. Ve věku tří let učíme děti vnímat množství, po uplynutí čtvrtého roku věku začínáme s počítáním, přiřazováním prvků skupiny do jiné skupiny a jejich vztahy. Vnímání čísel dále rozvíjí i zrakové vnímání (Bäcker-Braun, 2014).

„Vzhledem k tomu, že matematika ve svých nejranějších podobách patří k dětskému životu od samého začátku, přistupují k ní děti otevřeně a bez předsudků. Baví je počítání, srovnávání, uspořádávání i vytváření různých kategorií.“ (Bäcker-Braun, 2014, s. 63)

Zrakové vnímání je základem pro prostorové myšlení. Prostorová inteligence je schopnost vnímat vizuální informace a jejich zpracování do formy myšlenek. Napomáhá nám při orientaci v prostoru a krajině, díky ní jsme schopni rozpoznat různé objekty, můžeme pracovat s mapami a grafy (Bäcker-Braun, 2014).

Z počátku vnímání prostorové orientace probíhá na tělesném schématu. Vnímání vlastního těla je tedy prvním bodem při rozvoji prostorového vnímání. Dalším důležitým bodem je již zmíněné zrakové vnímání – zraková ostrost a binokulární vidění. Prostorové vidění je velmi důležité při osvojování psané formy jazyka. Každé písmeno má svou určitou polohu v prostoru, která je nezaměnitelná. Stejně pravidlo platí u číslic, geometrických tvarů nebo i pro dopravní provoz (Bäcker-Braun, 2014).

Dostatečný pohyb se podílí na tělesném, ale i rozumovém vývoji. Díky němu se děti učí vnímat své okolí, přichází do kontaktu s ostatními lidmi. Pohybová schopnost je základem myšlení, ale také rozvíjí orientaci v prostoru, přináší strukturu praktických činností, ale je i podstatná pro řeč. Zvyšování sebedůvěry a pozitivního sebepojetí pomocí pohybu se rozvíjí od prvních let věku dítěte (Bäcker-Braun, 2014).

2 Nadání

Mezi autory, kteří se věnují nadání, neexistuje jednoznačná shoda na tom, jak nadání definovat. K nejčastější definici nadání se používá inteligenční kvocient. Tento pojem zavedl psycholog William Stern v roce 1912. Uvedl, že pokud je výsledek výpočtu IQ vyšší než 130, jedná se o nadprůměrné skóre. Inteligenční kvocient se počítá pomocí mentálního věku, který je vydělen chronologickým věkem a vynásobí se číslem sto (Stern, 1912).

Inteligenční testy měří hodnotu inteligence, ale nemůžeme je brát jako stoprocentní východisko pro určení inteligence. Nejsou schopné naměřit všechny aspekty lidské inteligence, neberou v potaz specifické stránky nadaných jedinců. Testy v danou chvíli zjišťují výkon jedince, který může být ovlivněn různými faktory (stres, nevyspání, venkovní ruch, který je slyšet v místnosti atd.). IQ testy jsou důležitým nástrojem pro zjišťování inteligence, ale nejsou jediným. U zjišťování nadání by se měl klást důraz na komplexnost, protože některé testy jsou zaměřené jen na určité oblasti inteligence (Mackintosh, 2000).

Nadání lze vymezit více schopnostmi, kdy první v řadě stojí intelekt, za ním tvořivost a také produktivita myšlení. Avšak bez motivace, která nám udává snahu vykonávat výborné výsledky a výkony, by tyto tři faktory ztrácely stoprocentní funkci. Talent je synonymem nadání, jak už bylo výše zmíněno. U nadání nelze definovat přesnou hranici určení talentu. Mezi nejvíce pravděpodobné možnosti lze zařadit talent, který se projeví tehdy, pokud má jedinec všechny potřebné podmínky. Talent je možné určit již v raném věku (cca 3 roky), dále na začátku povinné školní docházky nebo v období mladšího školního věku (Práce s mimořádně nadanými dětmi v ČR, online, cit. 2022-05-11).

Hříbková (2005) uvádí ve své knize, že H. Eysenck a P. T. Barrett definují nadání třemi možnými způsoby. Mezi tyto způsoby řadíme definici nadání podle výšky IQ zjištěného validními testy inteligence a kreativity, kterou ale lze užít dvěma rozdílnými způsoby. Jeden způsob chápe kreativitu jako rys osobnosti a druhý způsob chápe kreativitu jako znak sociálně hodnotového výkonu. Posledním způsobem je chápání nadání jako vysokého stupně rozvoje speciálních schopností a dovedností (Hříbková, 2005, s. 12).

Definovat nadání lze jako nadprůměrné výkony v určitých oblastech, jako je sport, umělecké činnosti, školní činnosti. Fořtík a Fořtíková definují nadání z různých pohledů jako komplex

schopností, jež ovlivňují úspěch činností, schopností ve všeobecné úrovni, které zasahují a ovlivňují možnosti, úroveň a vlastnosti činnosti, rozumové schopnosti a inteligenci či schopnost učit se (Fořtík, Fořtíková, 2007, s. 12).

Nadání můžeme různě klasifikovat. Do základního dělení můžeme zařadit oblasti, ve kterých žák má nadprůměrné výsledky. Předmětová klasifikace se zaměřuje na školní vzdělávání. Rozděluje se na jazykové a literární schopnosti v rodném jazyce, cizí jazyky, matematické schopnosti, přírodní vědy, sport, hudební výchovu, výtvarnou výchovu. Toto hodnocení se zaměřuje na nadání v určitých předmětech výuky, jeho nevýhodou je obvyklé známkování ve školství. To, že dítě nevykazuje v jednotlivých vyučujících předmětech, neznamená, že nemůže být v oblasti těchto předmětů nadané. Jde pouze o přístup (Havigerová, 2011).

Vertikální klasifikace nehodnotí podle výsledků ve škole, ale zaměřuje se na vrozené dispozice, které je potřeba rozvíjet, aby bylo možné nadání odhalit. Nadání je rozvinuto tehdy, když je jedinec smysluplně rozvíjen a má dostatek podnětů (Havigerová, 2011).

„Každé dítě je v nějaké oblasti potencionálně nadané. Na nás je, abychom nadání objevili a podnítili jejich rozvoj.“ (Havigerová, 2011, s. 32)

2.1 Nadané dítě

Dítě se narodí s předpoklady pro nadání, ale je nutné tyto předpoklady rozvíjet, jinak hrozí jejich zániknutí. Avšak dalším faktorem, který ovlivňuje nadání a jeho rozvoj, jsou osobnostní předpoklady. Nadání není tedy pouze vrozená dispozice, ve které bude dítě vynikat, ale jedná se o celou osobnost (Havigerová, 2011).

Obecně můžeme nadaného jedince chápat jako takového, který má schopnost využívat své přednosti a kompenzovat nedostatky. Nadání a talent lze chápat jako potenciál, díky kterému se můžeme stát uznávanou osobností nebo významným tvůrcem myšlenek (Práce s mimořádně nadanými dětmi, online, cit. 2022-05-11).

Nadání u dítěte se může projevat pozitivně, ale i negativně. Mezi pozitivní znaky v chování můžeme zařadit vyspělost ve výkonu a učení, rychlejší vývoj v jedné nebo více oblastech, nadprůměrnou slovní zásobu s vyspělým verbálním projevem, vynikající paměť, schopnost učit se samostatně a samostatnou práci, práci s abstraktními pojmy, vyvinutou

schopnost řešení problémů, schopnost využívat své zkušenosti a používat je v řešení nových situací, Zvýšenou citlivost a empatii, neobvyklé zájmy a koníčky, silnou motivaci, zvýšenou energii a také soutěživost, smysl pro spravedlnost. Myšlenkové operace jsou vyspělejší než u jejich vrstevníků (Fořtík, Fořtíková, 2007).

Mezi negativní znaky v chování můžeme zařadit nedbalost v práci, nervozitu či neschopnost plnit úkoly. Nadané děti nemají rády rutinní činnosti, pokládají neobvyklé otázky, chtějí znát důvod různých činností. Nereagují na příkazy, často se nachází v denním snění, ovládají konverzaci, jsou panovačné. Netolerují nedokonalost, špatně snáší kritiku. Nerady se podřizují, nevyhovuje jim kooperativní učení, často na sebe upozorňují, jsou upovídané (Fořtík, Fořtíková, 2007).

Nadané děti bývají často nesprávně pochopeny. Společnost si myslí, že nadané děti ve všech případech uspějí díky své vysoké inteligenci. Tento fakt ale není vždy pravdou. Nadané děti mohou zažívat šikanu ze strany svých vrstevníků, nebo i dokonce ze strany pedagogů. Tyto děti mohou být samostatné, chytré, mohou být velmi cílevědomé, ale jejich nadání nemusí znamenat, že dítě bude všechno zvládat a všechno mu půjde. Jejich vývoj je nerovnoměrný, v některých oblastech dojde k brzkému rozvinutí, ale v některých oblastech naopak dochází k opoždění (Stehlíková, 2018).

Je dobře známo, že každý z nás je jiný, chováme se jinak, reagujeme jinak a stejné pravidlo platí i pro nadané děti. Jejich vysoký potenciál je spjatý se strukturou osobnosti, vlivem prostředí, genetikou nebo nabídkou zkušeností, která je jim poskytována. Můžeme se setkat se silně flegmatickým dítětem, které je introvertní, volný čas rádo tráví samo se sebou, čte knihy a má vynikající školní výsledky. Ale také můžeme potkat dítě, které je extrovertní, má velice rádo společnost, bývá středem pozornosti, ale ve škole propadá. Děti mají společnou hodnotu inteligenčního kvocientu nad 130. V některých případech je velmi složité rozpoznat nadání u dítěte, protože může být provázeno poruchou pozornosti, specifickými poruchami učení, viditelnou poruchou nebo určitým syndromem, dokonce dítě může své nadání skrývat (Mudrák, 2015).

Dalším mylným faktem společnosti je vnímání nadání a vysokého potenciálu jako handicapu. Vysoká inteligence není nemoc, ale jedinci, kteří jsou jejími vlastníky, mohou

mít psychické obtíže jako běžná populace. Tyto obtíže mohou způsobit různé faktory, mezi které můžeme zařadit například kladení vysokých nároků. U vysoké inteligence existuje pravděpodobnost dosažení vysokoškolského vzdělání. Avšak ne všichni vysoce inteligentní jedinci se vyznačují výbornými studijními výsledky, učení je někdy nebaví, nejeví o něj zájem. V některých případech nerozumí výkladu, protože jinak uvažují a jejich úroveň myšlení je odlišná. Pokud je u dítěte zjištěno nadání, neznamená to, že není potřeba ho rozvíjet a věnovat se mu, protože to zvládne samo. U každého dítěte je důležitý rozvoj celé jeho osobnosti. Nadané děti a jejich rodiče potřebují podporu, poskytnutí informací o jejich možnostech. Nadání neznamená, že vše bude probíhat bez problémů (Mudrák, 2015).

Myšlení nadaných dětí je komplexnější než u ostatních dětí. Setkávají se s nepochopením a neporozuměním vrstevníků. I dítě, které není označené jako nadané, může být chytré (Stehlíková, 2018).

Nadané děti je možné rozdělit do dvou skupin – laminárně nadané děti a komplexně nadané děti. Komplexně nadaní jedinci mají problém vědomě fungovat a pracují spíše automaticky a nevědomě, využívají své intuice a vynikají ve verbální oblasti. Hodně přemýšlí, chtějí rozumět tomu, co si osvojují, a vědět, jaký je důvod osvojování. Mají vysokou potřebu stimulace, jsou velmi zvědavé. Myslí rychle, intuitivně, asociativně, mají problém zastavit své myšlení. Mají vysoce rozvinutou fantazii, vytvářejí si vlastní svět. Rády unikají do svého vnitřního světa, jsou kreativní. Schopnosti analytického uvažování ovlivňuje jejich emoční labilita. Vyskytují se problémy s plánováním a organizací. Jejich osobnost je odlišná, jsou vysoce citlivé. Často bývají označovány jako nevychované, citově nevyspělé. Jsou velmi upřímné a díky tomu mohou působit jako netaktní. Obvykle působí vážně, jsou empatické. Reakce mohou být přehnané a agresivní z důvodu emoční lability. Úspěchy ve škole jsou vázány na vztah mezi nimi a učitelem (Stehlíková, 2018).

Laminárně nadaní jedinci se vyznačují svým IQ, které je vyšší než 130, jejich fungování je vědomé. Jsou opakem komplexně nadaných dětí. Vynikají v performační oblasti, do které spadá prostorová orientace a logicko-matematické uvažování. Rády se učí, mají dobrou schopnost adaptace. Oproti komplexně nadaným dětem nemají vysokou potřebu stimulace. Jsou velmi otevřené, mají analytický způsob myšlení, využívají dedukci. Zvládání nároků je v pásmu průměru. Neriskují, nemají vysoce rozvinutou kreativní schopnost. Emoční,

rozumový a psychomotorický vývoj je vyrovnaný. Nevyskytují se problémy v plánování a organizaci, dobrá je i schopnost sebeovládání. Pokud nemají kontrolu nad situací, pocít'ují úzkost, ztrácí kontrolu. Jejich chování je přiměřené. Nevyskytuje se problém s přijetím v kolektivu, ale mohou stát stranou. Plynule rozvíjí osobnostní potenciál a vztahy. Výraz je po většinu času spokojený. Mají úzkostný strach, že zklamou očekávání ostatních. Emoční cítění je racionální. Nevyskytuje se problém s přijímáním pravidel, ale mohou je logicky zpochybňovat. Úspěchy ve škole závisí na rozvoji jejich dovedností a osobnosti. Jsou pracovitě a pilné (Stehlíková, 2018).

2.1.1 Nadání v předškolním věku

Nadání v předškolním věku se projevuje zrychleným vývojem v jedné nebo ve více složkách osobnosti. V tomto období se zrychlení vývoje nejvíce projevuje v následujících oblastech, které se projevují specifickými projevy (Fořtík, Fořtíková, 2007).

Oblast jazyka se vyznačuje včasnou mluvou, brzkým čtením, zvládnutím jazyka na vysoké úrovni, širokou slovní zásobou, pokládáním velkého množství otázek. Oblast učení se projevuje dlouhou soustředěností, vedením diskusí, vlastním způsobem učení, pamatováním informací, které dítě získalo pozorováním nebo čtením. Dítě chápe abstraktní pojmy a používá je, chápe příčiny a jejich následky, umí si samo hrát, je rádo samo se sebou. Problémy bere jako výzvy, baví ho knihy a encyklopedie (Fořtík, Fořtíková, 2007).

V oblasti psychosociálního vývoje dochází ke zrychlení vývoje jemné motoriky (psaní, vybarvování, stavění předmětů). Dítě začíná předčasně chodit, často klade otázku „proč“, rádo objevuje nové věci. Je cílevědomé a aktivní, má rádo přehled o svém okolí, je nezávislé v myšlení a jednání, rádo získává nové poznatky (Fořtík, Fořtíková, 2007).

Dítě se vnímá jako odlišné od ostatních dětí, nemá vysokou potřebu spánku jako ostatní děti, je vysoce závislé na dospělých, lépe se mu jedná s dospělými než se svými vrstevníky, křivdí mu nečestné chování, reaguje negativně na nesmyslné chování u dospělých. Uvedené chování je projevem osobnostního vývoje (Fořtík, Fořtíková, 2007).

V předškolním věku chování nadaných dětí bývá odlišné než u jejich vrstevníků. Mají vysoce rozvinutou fantazii a představivost, nekonečně mnoho námětů her, stále vymýšlí nové aktivity. V sociální oblasti se chování projevuje vysoce vyvinutou empatií. Dítě špatně

snáší kritiku, avšak nevznikají problémy se sebedůvěrou. V předškolním věku bývají často oblíbené, ke změně dochází ve školním věku. Rády organizují kolektivní činnosti, ovlivňují chování svých vrstevníků. Často zpochybňují autority, mají problémy s jejich respektováním. Intelektové schopnosti se projevují časným čtením a počítáním, dobrovolným vytvářením matematických úloh a nacházením vztahů mezi příčinami a následky, mají výbornou pozornost, pamatují si různé události. Dítě s nadáním u jednotlivých činností setrvá déle než běžné děti. Sice v předškolním období projevují zájem zkoušet veškeré činnosti, které dospělý nabízí, ale již je možné vyzorovat intelektové, umělecké nebo pohybové zaměření. Nadané dítě má bohatý slovník a včasné začíná mluvit ve větách. Některé děti začínají mluvit později, ale díky kontaktu s dospělými nebo staršími dětmi získají širokou slovní zásobu. Velmi dobře naslouchají a jsou schopné vyprávět vlastní příběhy. U některých dětí je možné, že se projeví neschopnost koordinace pohybů a mohou mít později problémy s grafomotorickým nácvikem psaní. Jedná se o následek nerovnoměrného vývoje (Fořtík, Fořtíková, 2007).

2.2 Diagnostika nadání

Nadání obsahuje spektrum charakteristických projevů, které se ve většině případů prezentují v určitém celku. Je možné, že v některých případech se nadání neprojevuje v uvedeném celku, znaky se dohromady neprojevují, a tak dochází k latentnímu neboli skrytému nadání. V diagnostickém procesu je mnoho účastníků (rodiče, pedagogové, speciální pedagogové, psychologové), kteří mají za úkol odhalit skryté nadání. Určit nadání je možné již v raném a předškolním věku – mezi osmnáctým měsícem a druhým až třetím rokem. Diagnostika je v nízkém věku složitější, protože zatím není k dispozici velké množství diagnostického materiálu. Z tohoto důvodu může dojít k mylné diagnostice, kdy jako nadané dítě může být označeno dítě, které ve skutečnosti nadané není nebo může dojít k neodhalením nadání u mimořádně nadaného dítěte. Diagnostický proces má tři etapy, které na sebe postupně navazují. První etapou je nominace, která navrhuje dítě jako potenciálně nadané. Druhou etapou je identifikace – vyhledává jednotlivé nadané děti, prověřuje je a objevuje jejich schopnosti. Poslední (třetí) etapou je diagnostika, která má za úkol individuální vyšetření v poradenském zařízení, které se zabývá problematikou nadaných dětí. V procesu je důležité spolupracovat se zákonnými zástupci dítěte (Sapíková, 2011).

Diagnostiku nadaného dítěte můžeme rozdělit na záměrnou a nezáměrnou. K nezáměrné diagnostice dochází v rodině, kdy si rodiče dětí mohou všimnout zrychleného vývoje dítěte. Nezáměrnou diagnostiku ale neprovádí pouze rodiče, ale i pedagogové. Hříbková ve své knize *Nadání a nadaní* (2005) uvádí, že diagnostický proces má být především zaměřen na skryté nadání. Pokud chceme diagnostický proces učinit jako záměrný, musí dojít k vytvoření systému a postupu, do kterého má nárok vstoupit každé dítě. V dnešní době není možné tuto představu realizovat. Cílem záměrné diagnostiky je vytvořit vhodné nástroje, které mají sloužit a poskytovat možnost odhalení mimořádného nadání u dětí. V procesu se může vyskytovat problém způsobený pedagogy, kteří nemají dostatečné znalosti a zkušenosti v práci s nadanými dětmi. Tito pedagogové velmi často zaměňují bystré děti a nadané. Jejich mylnou představou o nadaných dětech bývá, že musejí být ve svých úkolech vždy stoprocentní, jsou všude takzvaně vidět i slyšet. Neuvědomují si, že i nadaný jedinec může být nepozorný či hyperaktivní. Z tohoto důvodu u nadaných jedinců nedochází k maximálnímu rozvoji potenciálu (Sapíková, 2011).

Důležitým bodem při diagnostice nadaných dětí je schopnost rozpoznat nadané dítě od dobře se učícího a chytrého. Pedagogové často srovnávají nadání s žáky, kteří mají výborné studijní výsledky. Nadané dítě může být žákem, který má vynikající studijní výsledky, ale opačně toto tvrzení nefunguje. V chování nadaného dítěte a bystrého dítěte (dítěte s vynikajícími studijními výsledky) jsou značné rozdíly, které lze jednoduše rozpoznat. Bystré dítě odpovídá na položené otázky, ale nadané dítě otázky pokládá. Bystré dítě projevuje zájem, ale nadané dítě je zvědavé. Bystré dítě vnímá a dává pozor, ale nadané dítě projevuje zaujetí v tělesné i emocionální oblasti a myšlení. Bystré dítě má obyčejné nápady, nadané dítě má netradiční či neobvyklé nápady. Bystré dítě nerozvíjí své odpovědi na otázky, odpovídá stručně, nadané dítě se zajímá o souvislosti. Bystré dítě pozorně poslouchá, nadané dítě projevuje vlastní názor. Bystré dítě se dobře učí, nadané dítě se nepotřebuje učit, ve většině případů vše zná. Bystré dítě má potřebu několikanásobného opakování látky, nadanému dítěti stačí jedno opakování. Bystré dítě chápe obsah, nadané dítě zobecňuje obsah. Bystré dítě si rozumí s vrstevníky, nadané dítě vyhledává starší děti nebo dospělé. Bystré dítě chápe podstatu sdělení, nadané dítě nalézá závěry sdělení. Bystré dítě si opakuje naučené poznatky, nadané dítě vytváří nové poznatky. Bystré dítě má v oblibě školu, nadané dítě má oblibu v učení. Bystré dítě přijímá nové informace, nadané dítě pracuje s novými informacemi.

Bystré dítě má výbornou paměť, nadané dítě výborně vymýšlí. Bystré dítě vyhledává jednoznačné úkoly, nadané dítě vyhledává komplexní úkoly, Bystré dítě je se sebou spokojené, když se učí, nadané dítě kritizuje samo sebe (Stehlíková, 2018).

Všechny děti jsou výjimečné a individuální, nemůžeme určit, jaký způsob výchovy, vzdělávání, podpory a vedení je správný. Každé dítě v některých chvílích dokáže rodiče vyčerpat či zaskočit, ale u nadaného dítěte se jedná o převažování těchto momentů. Nadané dítě potřebuje mnohem více pozornosti, dostatek všech podnětů, a především hodně trpělivosti. Pokud dochází k vynikání v jedné oblasti, mohou se vyskytovat problémy v jiné, například v sociální, komunikační, adaptační a socializační oblasti. Rodiče si často kladou otázky, zda je vše u jejich dítěte v pořádku, jak mohou nejlépe uspokojovat jeho potřeby, a především, jak mohou zajistit komplexní rozvoj dětské osobnosti (Sapíková, 2011).

Nadaní je prospěšné pro společnost, a proto by měla nadané děti adekvátně podporovat. Člověk je závislý na společnosti, přijímá její hmotné, duševní i mravní hodnoty, ale společnost také člověku spoustu věcí vrací, vytváří a buduje. Nadaní jedinci, o které se společnost postarala, právě vytvářejí společenské hodnoty a normy. Z tohoto důvodu je důležité poskytnout kvalitní vzdělávání s důrazem na individuální přístup pro nadané jedince, poskytnout jim možnost plného rozvoje jejich nadání (Sapíková, 2011).

2.2.1 Diagnostické metody nadání

Výběr jednotlivých metod pro možnost identifikace nadání závisí na druhu nadání, cíli edukační nabídky, etapě identifikačního procesu a na věku. Pro identifikaci se využívají psychologické, pedagogické nebo alternativní metody (Hříbková, 2005). Mezi nejčastější psychologické metody zjišťování inteligence zařazujeme skupinové a individuální testy inteligence. Dále jsou využívány motivační dotazníky, posuzovací škály chování, testy kreativity, rozhovory, pozorování či rozborů produktů činnosti dítěte. K vykonání mimořádného výkonu jsou důležité následující body – vysoce rozvinuté kognitivní schopnosti, vytrvalost, úkolová motivace, vliv rodinného a širšího sociálního prostředí, které se ale zároveň podílí na rozšíření identifikačních metod. Mezi nejznámější a nejvíce

používané psychologické testy inteligence patří Stanford-Binetův inteligenční test¹ a Wechslerova inteligenční škála pro děti² (možný výskyt problému při identifikaci dětí s vysokým intelektem), dále je využíván test Ravenových progresivní matic³. Další psychologickou metodou je nástroj IDS⁴, který je inspirován Stanford-Binet testem. V předškolním věku je také využíván neverbální inteligenční test SON-R 21/2–7⁵ nebo test Woodcock-Johnson: Mezinárodní edice II (MJ-IE II)⁶. Dalšími psychologickými metodami jsou testy divergentního myšlení a tvořivosti, mezi které můžeme například zařadit verbální test tvořivosti⁷. U nás je nejvíce využíván standardizovaný Torracův figurální test tvořivého

¹ Stanford-Binetův inteligenční test (1. verze 1916), současná revidovaná verze je Stanford-Binet 5.

² Wechsler Intelligence Scale for Children (1. verze 1949), současná revidovaná verze WISC-V z roku 2014. v České republice je nejvíce využívána verze WISC-III.

³ Ravenovy progresivní matice (John C. Raven 1936). Respondenti vybírají geometrické obrazce, které mají správně doplnit větší obraz. Test měří pouze dílčí část intelektových schopností. Jeho výsledky jsou pouze orientační. Test Ravenových progresivních matic se využívá v klinické a poradenské psychologické praxi v ČR.

⁴ The Intelligence and Development Scales (IDS). Původní verze vyšla s Německu v roce 2009. Test je určen k dětské diagnostice inteligence. Věkové rozmezí testu je 5 až 10 let. Test má 19 subtestů, česká verze má 21 subtestů. Subtesty pokrývají kognitivní předpoklady, motorické dovednosti, sociálně-emoční kompetence matematické a jazykové schopnosti a výkonovou motivaci. Autorkou české verze je PhDr. Dana Krejčová. První české vydání je z roku 2013.

⁵ Jedná se o neverbální inteligenční test pro děti ve věku od 2,6 do 7,0 let. Test je tvořen ze šesti subtestů (mozaiky, kategorie, skládky, analogie, situace a vzory), které jsou rozdělené do dvou škál. Jedná se o škály usuzovací, které obsahují pojmové operace a chápání významu, a škály performační, které jsou složeny ze schopnosti propojit tvar a mentální reprezentace.

⁶ Česká verze testu je součástí mezinárodní edice WJ II. Její obsah je tvořen z vybraných testů ze dvou rozsáhlejších testových baterií. Test je složen z 10 subtestů a jeho věkové rozpětí je 5–69 let. Po vyhodnocení testu je získáno celkové intelektové skóre i skóre pro tři dílčí oblasti. Mezi tři dílčí oblasti patří verbální schopnosti (obrázkový slovník, synonyma, antonyma, verbální analogie), schopnosti myšlení (paměť a jména, zvukové vzorce, prostorové vztahy a formování konceptů) a kognitivní efektivnost (vizuální porovnávání, obrácené číselné řady).

⁷ Vytváření příběhů je test, který je určen pro předškolní a mladší školní věk. Dolní věková hranice je 5 let. obsahem testu je podnětový materiál, který obsahuje obrázky vymyšlených zvířat a testované dítě má daná zvířata pojmenovat a vyprávět o nich vymyšlený příběh.

myšlení⁸. Test je vytvořen pro věkovou kategorii od deseti do třinácti let, zabývá se divergentním myšlením obecně, z tohoto důvodu je lepší volbou Urbanův figurální test tvořivosti⁹, který díky dokreslování pěti neúplných figur přináší dítěti více možností ukázat svoji tvořivost (Hříbková, 2005).

Informace o motivaci jsou získávány pomocí motivačních dotazníků (v druhé fázi identifikace) nebo prostřednictvím motivačního rozhovoru (v třetí fázi identifikace). Posuzovací škály chování zachycují a získávají informace o chování jedince při různých činnostech. Sledování probíhá v delším časovém úseku, škály vytvářejí psychologové a projevy hodnotí učitelé, rodiče nebo jiné osoby, které jsou v úzkém kontaktu s dítětem. Další možností při procesu je využití netestové metody pozorování chování dítěte. Pozornost je kladena i na analýzu produktů činnosti dítěte nebo rozbor portfolia, jež obsahuje uspořádanou práci dítěte, kterou vytvořilo v určitém období (Hříbková, 2005).

Pedagogické metody jsou identifikačními metodami a jejich nástroje mohou převažovat v procesu identifikace. Nejčastější pedagogickou metodou je doporučení učitele, který upozorní na nadání dítěte. Doporučení závisí na informovanosti učitelů, a proto byly vytvořeny posuzovací škály chování dítěte, které učitel při této metodě využívá. Dále jsou využívány didaktické testy, které zjišťují znalosti a vědomosti určitého předmětu nebo oblasti. Školní známky jsou další možností identifikace, které nebývají ve všech případech spolehlivou metodou, protože každý učitel si sám vytváří hodnoticí systém a nadané děti nemusí vždy být jedničkáři (Hříbková, 2005).

⁸ Torracův figurální test tvořivého myšlení. Původní název testu je Torrance Thinking Creative test (TTCT). Jedná se o psychologický výkonový test, který měří schopnosti divergentního myšlení. Test byl vyvinut v USA americkým psychologem E. P. Torrance v 60. letech 20. století.

⁹ Urbanův figurální test tvořivého myšlení (TSD-Z) je screeningovou metodou, která slouží k identifikaci jedinců s vysoce tvořivými schopnostmi. Autory jsou K. G. Jellen a K. K. Urban. V roce 2003 byla vydána česká verze.

Osobnostní test MBTI je vytvořen pro identifikaci osobnosti.¹⁰ Výsledek testu zachycuje osobnostní typ jedince, jeho dominantní, pomocné a nejméně preferované psychické funkce a vliv osobnostního typu na styl vedení, komunikaci, jazyk, pracovní prostředí, které jedinci nejvíce vyhovuje, a doporučení pro jeho rozvoj. Nástroj StrengthsFinder¹¹ je založen na hledání silných stránek jedince a jejich následného zdokonalování a využívání. Diagnostický intervenční systém Barvy života¹² pracuje se soubory slov a paletou osmi barev. Tento diagnostický intervenční systém objasňuje strukturu, průběh individuálního a skupinového myšlení a cítění, prožívání jedince i jeho seberealizační chování. Cílem metody je identifikovat nadání v oblastech, jak jedinec zachází s pravidly, jak sám sebe vidí a jak se cítí či jaké uznává postoje. V aktuální situaci je nástroj, který bude přizpůsobený dětskému věku, na počátku testování. Socionika¹³ je věda, která je složena z šestnácti socionických typů osobnosti. Lze ji využít jako metodu pro identifikaci nadání a jeho rozvoj v dětském věku. Oblast použití je zaměřena na rozpoznání silných a slabých stránek jedince, využívá se pro osobní rozvoj, pomáhá v pochopení mezilidských vztahů. Pro identifikaci nadání je možné mezi diagnostické metody také zařadit NTC systém učení, který svojí koncepcí odhaluje projevy nadání (Dítě a nadání, online, cit. 2022-05-11).

¹⁰ Překlad testu pochází z Myers-Briggs Type Indicator (MBTI). Typologie osobnosti MBTI se využívá v oblasti osobního rozvoje. Test je využíván k poznání jedince.

¹¹ StrengthsFinder je metoda, která slouží k identifikaci nadání. Výsledky testu jsou přizpůsobené a individualizované na každého jedince. Test identifikuje pět nejsilnějších nadání jedince, které vychází ze 34 možných nadání.

¹² Barvy života využívají techniku barvově-slovních operací (BSA) a metodu objektivně-komunikační analýzy vědomí (OKAV). V České republice se metoda začala využívat v roce 2001.

¹³ Socionika je psychologický obor, který je založený na základě funkční typologie osobnosti C. G. Junga. V České republice se socionikou zabývá certifikovaný lektor a konzultant Martin Másilko.

2.3 Koncepce podpory rozvoje nadání a péče o nadané na období 2014–2020

Ve školském zákoně není pojem nadání a mimořádné nadání jednoznačně vymezen. Mezi kompetence školského poradenského zařízení také patří diagnostika mimořádného nadání. Nadaný jedinec je zařazován do deseti až patnácti procent s nejlepšími dispozicemi. Podle stejného principu jsou vymezeni mimořádně nadaní jedinci, kteří jsou zařazeni do dvou procent s nejlepšími výkony. Zjišťování nadání je v praxi určeno závaznou normou a je tedy možné jednoznačné vymezení pomocí právních předpisů. Byla navržena nová definice dětí a žáků nadaných, která je založená na tříložkovém modelu nadání amerického pedagoga Josefa Renzulliho (Renzulli Learning, 2022, online). Jedná se o vývojový přístup, který započal revoluci v identifikaci nadaných a talentovaných jedinců. Model je složen ze tří složek, do kterých spadají nadprůměrné schopnosti, vysoká vnitřní motivace a vysoká míra tvořivosti. Jedná se o nadání tehdy, pokud chování jedince vykazuje všechny tři uvedené složky modelu. Jedinec dosáhne maximálního rozvoje svého potenciálu za předpokladu, že výstupy ve vzdělávání jsou upraveny nad rámec vzdělávání v běžné třídě (Renzulli Learning, 2022, online). I když jsou tito žáci učiteli zařazováni do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, školský zákon žáky do skupiny nezařazuje. Paragraf 18 školského zákona umožňuje vzdělávání nadaných žáků podle individuálního vzdělávacího plánu pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (Koncepce podpory nadání a péče o nadané na období 2014–2020).

Hlavní strategické a koncepční záměry Koncepce podpory nadání a péče o nadané na období 2014–2020 (dále jen Koncepce), které vypracovalo a vydalo v roce 2013 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, vychází ze čtyř hlavních dokumentů z období 2013–2014. Prvním dokumentem je Národní program reformy České republiky z roku 2013, ve kterém je uvedeno, že podpora a vytváření podmínek pro nadané žáky má zasahovat již do předškolního vzdělávání. Podpora a vytváření podmínek mají přizpůsobit obsah a formy vzdělávání tak, aby docházelo k rozvoji samostatného kreativního myšlení, rozvíjení dalšího učení a rozvíjení schopnosti spolupráce. Druhým dokumentem je Strategie vzdělávací politiky České republiky pro 2020, ve které je uvedeno, že vzdělávací systém má být sestaven tak, aby rozvíjel potenciál všech dětí, žáků a studentů. Mezi děti, žáky a studenty,

kteří uvádí Strategie vzdělávací politiky České republiky, jsou zařazováni i děti, žáci, studenti z jiného sociokulturního prostředí a také děti, žáci a studenti mimořádně nadaní. V budoucnosti dojde k rozvoji opatření, do kterého bude spadat i rozvoj všech typů nadání, dojde k individualizované podpoře či rozšíření nabídky vzdělávacího poradenství. Koncepce se odlišuje od předchozí tím, že není omezená pouze na mimořádně nadané děti, ale je rozšířená o podporu diagnostického procesu mimořádně nadaných žáků, rozvoj a jejich uplatnění (Koncepce podpory nadání a péče o nadané na období 2014–2020).

Koncepce podpory nadání a péče o nadané na období 2014–2020 usiluje také o vytvoření a rozvíjení otevřeného koordinovaného systému mezi resorty pro podporu nadání a její péče o nadané. Systém, který je nutné v současné době právně zakotvit, má zajišťovat souvislou a systematickou podporu diagnostického procesu, rozvoj a uplatnění nadání, aktivní vyhledávání nadání, vytváření možností k diagnostice nadání, rozvoj nadání a jeho uplatnění, smysluplnou podporu rozvoje odborných znalostí, vzájemnou spolupráci všech účastníků, kteří se podílí na rozvoji a péči o nadané. Má být poskytována zpětná vazba o důležitých změnách v systému, která se odráží v právních předpisech. Dalším bodem, který je zařazen v Koncepci podpory nadání a péče o nadané na období 2014–2020, je mezinárodní spolupráce, uskutečnění výzkumů a zveřejňování náležitých informací nadání a péče o nadané jedince, průběžné získávání informací a hodnocení systému (Koncepce podpory nadání a péče o nadané na období 2014–2020).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) ve své Koncepci vypracovalo schematické znázornění navrženého systému podpory nadání, ve kterém popisuje znázornění koordinovaného meziresortního systému podpory nadání a péče o nadané (viz obr. 1). Meziresortní systém obsahuje jednotlivé úrovně koordinace, kdy pod jednotlivé úrovně spadá pověřený subjekt, který zodpovídá za chod jednotlivých pracovních skupin. Pověřeným subjektem meziresortní koordinace je Mezinárodní pracovní skupina pro podporu nadání při MŠMT. Hned pod resortní úrovní stojí celostátní úroveň koordinace, pod

kteřou spadá Resortní pracovní skupina¹⁴(dále jen RPS), Talentcentrum (dále jen NIDV) a v neposlední řadě NÚV¹⁵, jež má za úkol koordinaci pracovních skupin v oblasti poradenství (krajská koordinace péče o nadané – psychologové a speciální pedagogové). Krajská úroveň koordinace má pod záštitou pracovní skupinu, která je tvořená krajskými koordinátory péče o nadané, spadají pod ni pedagogové, psycholog a speciální pedagog, dále zástupce krajského pracoviště NIDV, zástupce krajského úřadu a další odborníci podle potřeby daného kraje. Předposlední úrovní je úroveň lokální, oblastní, která se stará o Talentcentra a další subjekty. Poslední úrovní je místní úroveň, pod níž spadají jednotlivá pracoviště a pověřeným subjektem je školní koordinátor pro podporu nadání apod. (Koncepce podpory nadání a péče o nadané na období 2014–2020).

2.4 Vzdělávání nadaných žáků z pohledu legislativy

Podle právních předpisů je stanovena u všech dětí, žáků a studentů povinnost škol vytvářet podmínky pro rozvoj nadání. Konkrétně ji upravují tyto legislativní dokumenty:

1. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění jeho pozdějších předpisů.
2. Navazující vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.
3. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Tato vyhláška stanovuje dané standardy diagnostiky. Do jejího obsahu je zařazena diagnostika nadání mezi standardní poradenské služby.
4. Informace ke vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, § 17 školského zákona č. 561/2004 Sb. a jeho navazující vyhlášky č. 27/2016 Sb.

¹⁴ RPS dříve NNO (nestátní neziskové organizace). Cílem skupiny bylo posílit spolupráci všech školských subjektů a nestátních neziskových organizací. Po schválení Koncepce byla přeměněna na resortní pracovní skupinu.

¹⁵ Kurikulum (podpora rozvoje Rámcového vzdělávacího programu a Školního vzdělávacího programu základního vzdělávání, gymnázia a střední odborné školy), metodická podpora pedagogů, identifikace nadání, poradenská podpora zejména pro pracovníky ŠPZ a ŠPP.

Principy práva na individuální přístup k žákům jsou popsány ve školském zákoně, který zároveň také bere v potaz vzdělávací potřeby jednotlivců. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vytvořilo k zabezpečení péče o mimořádně nadané žáky „*informace ke vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*“ (Práce s mimořádně nadanými dětmi v ČR, 2020).

Za nadaného žáka je podle vyhlášky č. 27/2016 Sb., školského zákona č. 561/2004 Sb. považován žák, který díky odpovídající podpoře vykazuje oproti svým vrstevníkům vyšší úroveň v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech, v jedné nebo více oblastech rozumových schopností (Vyhláška č. 27/2016 Sb., vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných).

Vzdělávání nadaného žáka je možné uskutečnit podle individuálního vzdělávacího plánu. Individuální vzdělávací plán vychází ze školního vzdělávacího programu. Zpracování individuálního vzdělávacího plánu musí proběhnout bez zbytečných odkladů po zahájení vzdělávání nadaného žáka. Provádí se nejpozději do jednoho měsíce od obdržení doporučení. Jeho upravování a doplňování je však možné během celého školního roku. Škola spolupracuje s pedagogickým pracovníkem školského poradenského zařízení (Vyhláška č. 27/2016 Sb., vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných).

3 NTC systém učení

Autorem metody Nicola Tesla Center systému učení je srbský neurolog Ranko Rajović, který je zároveň člen pracovní skupiny Mensa International. Přednáší na šesti fakultách ve čtyřech evropských zemích a spolupracuje s organizací UNICEF. Práce Ranko Rajoviće se zabývá rozvojem rozumových schopností dětí v předškolním věku od tří do sedmi let (Rajović, 2014).

V tomto věku dochází k vytváření více synapsí, dokonce až o dvě třetiny více než po sedmém roce života. Z tohoto důvodu je doporučeno s metodou začít pracovat již v předškolním věku, kdy dochází nejen k vyššímu vytváření neuronových spojů, ale i k rozvoji učení, paměti, inteligence a pozornosti, tedy všech rozumových schopností. Mezi výhody Nicola Tesla Center systému učení patří rozvoj nervové soustavy, aktivizace mozkových center, rozvoj rozumových schopností, rozvoj kreativního učení, rozvíjení osobnosti, rychlé poznávání, rozvoj motorických schopností nebo prevence specifických poruch učení a identifikace nadaných dětí (Rajović, 2014).

Při vytváření metody dochází k testování všech věkových kategorií dětí. Díky výsledkům testů se následně program upravuje. V předškolním vzdělávání se již některé části programu vyskytují (Rajović, 2014).

NTC systém učení využívá motorické cvičení, které je důležité pro fyzický rozvoj dítěte a zároveň také přispívá k rozvoji nervových spojení. Dále pracuje s činnostmi na rozvoj akomodace oka (budoucí koncentrace, snadné učení), konstruktivními činnostmi a hrami (rozvoj dětské fantazie, představivosti, myšlení, jemné motoriky). Rozvoj asociativního myšlení je komplikovaný proces, který se vyznačuje složitostí při jeho osvojování. NTC systém učení využívá abstraktní symboly jako prostředek k rozvoji této oblasti. Asociace vedou děti k samostatnému vytváření spojitostí, vyjadřování vlastních myšlenek, ke schopnosti využívat předchozí zkušenosti a také rozvíjí dětskou paměť. Hudba a hudební aktivity jsou využívány k rozvoji celé osobnosti dítěte (Rajović, 2014).

NTC systém učení je v České republice realizován pod názvem Mensa pro školky a je akreditován Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT, 2022, online). Pokud se daná mateřská škola rozhodne pro zařazení NTC systému učení do svého školního

vzdělávacího programu, musí splnit konkrétní podmínky Mensy České republiky, které jsou stanovené pro získání statusu „školka spolupracující s Mensou“. NTC systém učení je návazný na Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání (RVP PV). Jednotlivé činnosti NTC systému podporují konkretizované výstupy z jednotlivých vzdělávacích oblastí RVP PV (Dítě a jeho tělo, Dítě a ten druhý, Dítě a psychika, Dítě a společnost, Dítě a svět) (deti.mensa.cz, online, cit. 2022-05-10).

Úkolem pedagoga je najít propojení mezi NTC systémem učení a Rámcovým vzdělávacím programem předškolního vzdělávání. Systém je postaven tak, aby pedagog hledal cíle, metody, činnosti, aby sám dokázal uvést důvod, proč danou činnost provádí (deti.mensa.cz, online, cit. 2022-05-10).

3.1 Mensa ČR

Mensa je neziskovou organizací s celosvětovou působností a jejím úkolem je sdružování osob, které se svým IQ řadí mezi dvě horní procenta celé populace (IQ 140 a výše). Byla založena v roce 1946 advokátem Rolandem Berillem a Dr. Lancem Warem ve Velké Británii ve městě Oxford. Sdružující organizací je Mensa International, pod kterou vznikají národní pobočky (Mensa.cz, online, cit. 2022-02-25).

Počátky v České republice sahají do roku 1968. V roce 1988 poprvé proběhlo testování, v roce 1989 došlo k rozšíření testovacího týmu, dále následovalo zahájení činnosti a v roce 1991 došlo k oficiálnímu založení. Mensa ČR vydává časopis, v Praze zřídila gymnázia pro nadané děti, provádí testování IQ, rozvíjí nadané děti, realizuje logické olympiády a spolupracuje s mateřskými a základními školami. Tato spolupráce probíhá podle programu metody NTC systému učení. Měření IQ u dospělých jedinců probíhá pomocí mezinárodně uznávaného standardizovaného testu, který prošel schválením mezinárodního dozorčího psychologa Mensy. Dětské testování IQ do 14 let je prováděno pomocí vlastního standardizovaného testu. Testy nezávisí na získaných vědomostech, jejich obsah tvoří vyhledávání logických vazeb mezi grafickými symboly (Mensa.cz, online, cit. 2022-02-25).

3.2 Realizace programu a metodika práce NTC systému učení

Cílem NTC systému učení je rozvoj celkového potenciálu dítěte, při kterém je důležitá komplexnost působení, stimulující prostředí a spolupráce rodinného prostředí a mateřské školy.

Ranko Rajović ve svém výzkumu zdůrazňuje význam prvního až třetího roku života, ve kterých se odehrávají důležité kroky ve vývoji dítěte, které ho poté následně v budoucnosti ovlivňují. Rajović dále uvádí, že v pěti letech dětského věku je zrání mozku na přibližně 50 procentech. Pokud jednotlivé části mozku nejsou potřebně stimulovány, dochází k jejich nedostatečnému rozvinutí, případně k jejich rozvinutí vůbec nedojde (Rajović, 2014).

První fází je stimulace rozvoje nervových vazeb a cest, jež spadají do kineziologické činnosti (akomodace oka, otáčení, rovnováha, běh, koordinace ruky a oka), a cvičení jemné motoriky. U jednotlivých kineziologických cvičení je důležité dodržovat zásady, které jsou důležité pro dodržení metodického přístupu. Mezi zásady je řazeno každodenní cvičení, postupné zvyšování zátěže, opakování (vytváření stabilnějších motorických návyků a vědomější provádění pohybu), pečlivost (provádění cvičení úmyslně a vědomě, kontrola nad pohyby), samozřejmost a upevnění (zafixování správného provedení cviku), všestrannost (zapojování motoricky náročnějších cviků), odborné vedení. Ve cvičeních jsou využívány metody výuky motorických cvičení, díky kterým si děti jednoduše osvojují důležité druhy pohybu. Mezi metody patří syntetická celostní metoda (předvedení celého cviku), analytická metoda rozkladu (vyučování cviku po jednotlivých částech). Touto metodou se odstraňují chyby ve cvičení. Komplexní metoda je kombinací syntetické a analytické metody, je nejefektivnější metodou pro výuku (Rajović, 2014).

Cvičení jsou určena pro věkovou kategorii čtyři až sedm let. Věkovou skupinu je možné měnit podle individuálních schopností dětí a jejich motorických dovedností. Věk je pouze doporučením, které vychází z běžných schopností dětí v určeném věku. Mělo by docházet k všestrannosti cviků, a proto je důležité, aby sestava cviků byla složena ze cvičení rotace, rovnováhy i cvičení akomodace oka (Rajović, 2014).

U motorického vývoje v raném dětství platí, že jednotlivé vývojové etapy na sobě nejsou závislé, avšak pokrok v jedné oblasti se podílí na pokroku v jiné oblasti. Motorický vývoj je v prvních dvou letech velmi významný a podílí se na rozvoji dětského intelektu.

Do motorických schopností patří hrubá motorika, jemná motorika a grafomotorika. Mezi schopnosti hrubé motoriky zařazujeme pohyby celého těla a kontrolu pohybů horních a dolních končetin. Pro rozvoj těchto dovedností je zapotřebí, aby došlo k silnější aktivaci velkých svalových skupin. Rozvoj schopností hrubé motoriky se významně podílí v prvních čtyřech letech života na rozvoji kognitivního vývoje, hlavně na schopnostech zpracovávání informací a operativní paměti. Přesné pohyby rukou a správná koordinace prstů se zrakem spadají pod schopnosti jemné motoriky. Poté, co dojde k ovládnutí základních schopností hrubé motoriky, dochází k vývoji schopností jemné motoriky. Jemná motorika je ukazatelem úspěšnosti v matematice, čtení nebo vědách. Grafomotorika obsahuje komplexní kombinace vnímání, kognitivních a motorických schopností. Rozvoj grafomotorických schopností začíná v osmnácti měsících věku dítěte (Rajović, 2014).

Druhou fází v systému Nicola Tesla Center učení je stimulace rozvoje asociativního myšlení. Na začátku této fáze se děti seznamují s abstraktními symboly, které se každý den opakují. Praktikují se hry se symboly – vlajky jednotlivých států, znaky sportovních klubů, značky automobilek nebo různé značky, které vyrábějí zboží (Lego, Milka apod.), s nimiž se děti setkávají na denní bázi. Tyto hry jsou důležité pro vývoj funkčního myšlení a jsou využívány v navazujících fázích (třídění, řazení, asociace, analogie). Osvojování abstraktních symbolů napomáhá k rozvoji funkčního myšlení (Rajović, 2014).

Hudba je v Nicola Tesla Center programu vázaná na symboly abstraktních pojmů spolu s prostorovou představivostí. Tento způsob práce dále rozvíjí paměť a analytické poznávání vztahu hudebních výrazů, tedy rytmu, melodie, harmonie nebo dynamiky. Děti si osvojují nové poznatky a dovednosti prostřednictvím hudby. Některé děti si nové termíny a jejich významy lépe osvojují prostřednictvím zpěvu. Umožňuje dětem věci vnímat jiným způsobem, díky rytmu jsou schopné si zapamatovat více informací, které jsou jim předávány hravou formou. Předškolní věk je kritickým obdobím v rozvoji dítěte, z tohoto důvodu je důležitá stimulace rozvoje elementárních hudebních schopností – sluchových, rytmických, vizuálně motorických nebo manuálních. Přiměřený hudební obsah podporuje rychlé a trvalé zapamatování abstraktních pojmů nebo jejich výrazných znaků (Rajović, 2014).

Ve třetí fázi NTC systému učení dochází k rozvoji funkčního myšlení. Děti se učí hledat nové způsoby řešení, které budou moci v budoucnosti využívat v některých životních

situacích. Prostředkem rozvoje funkčního myšlení je luštění a tvoření hádanek. Pomocí řešení a práce s hádankami se rozvíjí konvergentní myšlení (schopnost správně odpovídat na otázky bez ohledu na kreativitu, je využíváno ve škole nebo při standardizovaných testech inteligence). Sestavování a řešení hádanek také rozvíjí divergentní myšlení. Jedná se o myšlenkový proces, který rozvíjí originalitu řešení problémů. Divergentní myšlení je rozbíhavé, stimulus problému vyvolá reakci a dochází k hledání a vytváření různých možností. Divergentní myšlení je také důležité pro rozvíjení kreativity či pro rozvoj talentu u dětí (Rajović, 2014).

Enigmatické příběhy (hádky) by měly být sestaveny tak, aby děti nad nimi po nějakou dobu intenzivně přemýšlely. Během řešení děti využívají již získané znalosti, ale zároveň pracují s údaji, které jsou součástí zadání. Otázka je položena správně tehdy, pokud je dětmi pochopena a získají nové souvislosti nebo znalosti. Neměl by se využívat typ otázek, na které nelze hledat další odpovědi, protože nepřináší důležité informace nebo nebyly známe všechny údaje. Správná otázka je ta, na kterou může odpovědět jedinec, který nezná všechny údaje nebo souvislosti, ale správně využil a propojil informace, které se dozvěděl pomocí otázky. Otázky by měly být pokládány tak, aby měly jedno řešení, vyhýbáme se možnému výčtu možností (Rajović, 2014).

3.2.1 Návaznost činností NTC systému učení na RVP PV

Jednotlivé fáze NTC systému učení podporují vzdělávací oblasti Rámcového vzdělávacího programu předškolního vzdělávání. První fáze systému „*stimulace rozvoje nervových vazeb a cest*“ podporuje převážně oblast Dítě a jeho tělo. Mají společný cíl stimulovat a podporovat růst a neurosvalový vývoj dítěte, podporovat dětskou fyzickou pohodu a zlepšovat fyzickou zdatnost, podporovat rozvoj pohybových a manipulačních dovedností. Mezi očekávané výstupy jsou zařazeny:

1. podpora vědomého ovládnutí těla, zvládnutí správného držení těla, lokomoce, koordinace pohybů těla a další,
2. koordinace ruky a oka, jemná motorika,
3. stimulace smyslů, vnímání, posilování hrubé motoriky.

Druhá fáze „*stimulace rozvoje asociativního myšlení*“ systému podporuje další dvě vzdělávací oblasti RVP PV. Podporuje převážně oblasti Dítě a jeho psychika a Dítě

a společnost. Společný cíl druhé fáze a vzdělávací oblasti Dítě a jeho psychika je podporovat dětskou duševní pohodu, psychickou zdatnost s odolností, rozvoj intelektu, rozvoj řeči a jazyka, rozvoj poznávacích procesů a funkcí, rozvoj emočního citění a rozvoj vůle, rozvoj sebepojetí a v neposlední řadě rozvoj kreativity a sebevyjádření dítěte. Vzdělávací oblast Dítě a společnost má společné cíle s druhou fází NTC systému uvedení dítěte do společnosti, předání pravidel společenského chování, předání hodnot, seznámení dítěte s kulturou a uměním, pomoc dítěti při osvojování potřebných dovedností, návyků a postojů. Mezi očekávané výstupy druhé fáze patří:

1. podpora činností předcházejících čtení a psaní, rozlišování slabik ve slovech, pojmenovávání okolních symbolů, číselná řada 1–10 a další,
2. stimulace sluchu, soustředěný poslech hudby, vnímání uměleckých a kulturních podnětů, učení z paměti a další.

Poslední fází NTC systému učení je „*stimulace vývoje funkčního myšlení*“, do které spadá řešení hádanek a příběhů. Tato fáze stejně jako předchozí podporuje převážně vzdělávací oblasti rámcového vzdělávacího programu Dítě a jeho psychika a Dítě a společnost. Očekávané výstupy této fáze jsou:

1. sledování a převyprávění příběhu, porozumění slyšeného slova, pozornost, zachycení děje, sledování hlavní myšlenky a další,
2. chápání slovního vtipu, humor, vytváření a chápání jednoduchých synonym, homonym a antonym, pozornost a další,
3. vyjadřování myšlenek a nápadů, naslouchání druhým, formulace otázek, gestikulace, hledání vhodných řešení a další.

V návaznosti na jednotlivé fáze NTC systému nebyly zmíněny zbylé vzdělávací oblasti Rámcového vzdělávacího programu předškolního vzdělávání. Jedná se o vzdělávací oblasti Dítě a ten druhý a Dítě a svět. Tyto dvě oblasti nejsou v návaznosti na konkrétní očekávané výstupy NTC systému, ale jsou zapojeny do běžného programu dne v mateřské škole. Vzdělávací oblast Dítě a ten druhý podporuje kolektivní a skupinové činnosti dětí. Vzdělávací oblast Dítě a svět je naplňována při pobytu venku a pobytu v přírodě, což je právě jednou z podporovaných částí NTC systému učení (deti.mensa.cz, online, cit. 2022-05-11).

NTC systém je zaměřen na rozvoj a podporu v oblasti rozumových dovedností, grafomotoriky a motorických cvičení. Tyto činnosti jsou nejvíce zastoupeny ve vzdělávacích oblastech RVP PV Dítě a jeho tělo a Dítě a jeho psychika. Činnosti, které podporují kladný vztah k hudbě, se vztahují částečně ke vzdělávací oblasti Dítě a společnost (deti.mensa.cz, online, cit. 2022-05-11).

Je mnoho důvodů, proč NTC systém zařadit do školního vzdělávací programu a získat status „školka spolupracující s Mensou“. NTC systém obohacuje a prohlubuje očekávané výstupy vzdělávacích oblastí rámcového vzdělávacího programu, svojí komplexností rozvíjí nejen nadané děti, podílí se na procesu identifikace nadaných dětí, aktivizuje mozková centra, rozvíjí rozumové schopnosti, rozvíjí kreativní učení a dětskou osobnost. Dále působí jako prevence proti specifickým poruchám učení, ale také připravuje dítě na jeho další vývojovou úroveň (deti.mensa.cz, online, cit. 2022-05-11).

Empirická část

Empirická část se zabývá realizací NTC systému učení podporovaného společností Mensa ČR a jeho využitím, konkrétně realizací v Mateřské škole Čakovice I. Dále se věnuje podpoře mimořádně nadaného dítěte.

4 Cíl a metodologie výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, do jaké míry NTC systém učení stimuluje rozvoj nadaného žáka již v předškolním věku a jaké jsou možnosti podpory mimořádně nadaného žáka v základním vzdělávání.

4.1 Výzkumné otázky

Pro realizaci výzkumného šetření byl zvolen kvalitativní výzkum s ohledem na možnost získat podrobné informace. Ve výzkumné části byly zvoleny následující výzkumné otázky:

VO1 – Jak pedagogové vybrané mateřské školy prakticky realizují a využívají metodiku NTC systému učení?

VO2 – Jak probíhalo předškolní vzdělávání u sledovaných dětí Kristýny a Karolíny se zaměřením na projevy nadání?

VO3 – Jak probíhá rozvoj mimořádně nadaného dítěte/žáka v matematické třídě a dítěte/žáka v běžné základní škole?

4.2 Metody výzkumného šetření

Kvalitativní výzkum je definován jako „*proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému*“ (Hendl, 2008, s. 50). V kvalitativním výzkumu je k dispozici široká škála metod a technik, díky kterým je umožněno zkoumat vybranou problematiku. Kvalitativní metody výzkumu se zaměřují na jednotlivé případy, které pak následně zkoumají do hloubky. Proces kvalitativního výzkumu je proměnlivý a stále se vyvíjí, vyzdvihuje souvislosti mezi událostmi, situacemi a jevy.

Byly vybrány dvě kvalitativní metody – pozorování a rozhovor. Získaná data z rozhovoru jsou prezentována formou případové studie. Pozorování je základním způsobem poznávání

okolního světa. Pomocí smyslových vjemů získáváme z okolního světa spoustu informací, naší schopností je rozeznat, jaké informace jsou pro nás důležité, jaké naopak nikoliv. Přímé pozorování se odehrává tehdy, pokud pozorovatel sleduje činnost osobně, ale nevyrušuje svou přítomností pozorované osoby (Švec, 2009). Přímé a zúčastněné pozorování je dlouhodobý systematický proces, při kterém jsou sledovány probíhající jevy, jež jsou stanoveny pozorovatelem. Ve výzkumu bylo zvoleno přímé a zúčastněné pozorování dětí při realizaci NTC systému učení v prostředí mateřské školy.

Rozhovor je jednou z nejobtížnějších kvalitativních metod. V jeho procesu je důležitá poctivá příprava pro získání dat. Pro jeho vyhodnocení bylo využito otevřené kódování, které má více možností. Rozhovor lze kódovat slovo po slovu, podle odstavců či celých textů. Hledáme podstatná a přídavná jména nebo slovesa (Hendl, 2005). První rozhovor byl veden s pedagogy mateřské školy Čakovice I. Otázky v rozhovoru byly zaměřeny na realizaci NTC systému učení. Druhý rozhovor byl veden s rodiči mimořádně nadaných dívek. Otázky byly zaměřeny na raný vývoj, diagnostiku nadání, předškolní vzdělávání, základní vzdělávání a podporu rodiny.

Všechny informace byly zpracovány anonymně, uvedená jména byla pro účely diplomové práce změněna. Dále byly respondenty podepsány informované souhlasy, jejichž vzory jsou v příloze práce. Výzkumné šetření probíhalo po dobu devíti měsíců – od září 2021 do června 2022.

4.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumné šetření bylo realizováno ve dvou etapách. V první etapě byla využita kvalitativní metoda pozorování a rozhovor, pro který byli vybráni dva pedagogové mateřské školy, kteří realizují NTC systém učení v návaznosti na vzdělávací oblasti Rámcového vzdělávacího programu předškolního vzdělávání. V druhé etapě byla využita metoda rozhovoru s rodiči dívek, kterým bylo identifikováno nadání společností Mensa. První dívka se vzdělávala v mateřské škole Čakovice I, která spolupracuje se společností Mensa a má zařazen NTC systém učení ve svém školním vzdělávacím programu. Druhá dívka se vzdělávala v mateřské škole bez zařazení NTC systému učení od společnosti Mensa do školního vzdělávacího programu.

Respondenti byli předem seznámeni s průběhem výzkumného šetření, byli ujištěni o zachování anonymity a dobrovolnosti. Pro charakteristiku výzkumného vzorku byly využity metody kvalitativního výzkumu – pozorování a rozhovor.

5 Realizace první etapy výzkumného šetření

V první etapě výzkumného šetření proběhlo studium metodiky NTC systému učení, jehož autorem je Ranko Rajović. Následně byli osloveni pedagogové z mateřské školy Čakovice I, se kterými byly vedeny rozhovory o realizaci aktivit NTC systému učení. Na základě studia metodiky NTC systému učení bylo uskutečněno pozorování realizace aktivit tohoto systému učení – cvičení na akomodaci oka, práce s abstraktními symboly a praktická cvičení rozvoje asociativního myšlení. První etapa výzkumného šetření probíhala od září 2021 do února 2022, 8 dní v měsíci.

5.1 Charakteristika mateřské školy

Zřizovatelem mateřské školy Čakovice I je městská část Praha-Čakovice. Škola je umístěna v zahradním areálu, má dvě budovy po čtyřech třídách. Třídy mají kapacitu dvaceti osmi dětí, jedná se o heterogenní třídy. Součástí každé třídy je prostorná herna, prostor pro výtvarnou činnost, šatna, sociální zařízení, přípravná kuchyň, kabinet. Denní řád je nastaven tak, aby bylo možné dbát na individuální možnosti dětí. Výchovně vzdělávací činnost je zaměřena na dodržování přirozených lidských potřeb, na potřebu bezpečí, sounáležitosti, uznání a potřebu seberealizace. Škola také klade důraz na volný pohyb dětí a výchovu ke zdraví (ms-cakovice1.webnode.cz, online, cit. 2022-07-03).

Plánování a realizace činností vycházejících z potřeb dětí jsou upravovány podle individuálních vzdělávacích potřeb žáků a jejich možností. Mateřská škola klade důraz na osobnost dítěte a rovnocenné postavení všech dětí v kolektivu školy a třídy. Výuka vychází ze základů skutečných situací, děti si osvojují základní pravidla soužití. Tento přístup podporuje prosociální chování. Řízené činnosti jsou vyvážené se spontánními činnosti na základě mentálního věku, individuálních zvláštností a možností každého dítěte (ms-cakovice1.webnode.cz, online, cit. 2022-07-03).

Organizace vzdělávacího procesu je dána organizačním řádem, který je sestavován pro aktuální školní rok. Řád reaguje a umožňuje realizaci individuálních potřeb žáků. Řízené a spontánní činnosti mají mezi sebou vyvážený poměr spolu s aktivitami, které jsou realizovány nad rámec běžného školního programu. Ve třídách jsou vytvářeny podmínky pro individuální, skupinové a frontální činnosti. Plánování jednotlivých činností by mělo

vycházet z daných potřeb a zájmů dětí. Školní vzdělávací program respektuje individuální potřeby a možnosti každého žáka, tedy i žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Rámcové cíle a záměry předškolního vzdělávání jsou stejné pro všechny děti navštěvující mateřskou školu (ms-cakovice1.webnode.cz, online, cit. 2022-07-03).

Základním cílem školního vzdělávacího programu je vytvořit důvěru mezi dětmi, rodiči, učitelkami, mezi všemi zaměstnanci mateřské školy. Tento cíl umožňuje vytvoření klimatu pro úspěšné fungování školy. Dalším cílem školy je díky spolupráci s rodinou rozvíjet osobnost dětí, aby byly dostatečně připravené pro život. Během předškolního vzdělávání jsou děti vedeny k samostatnosti, tvořivosti, citlivosti, empatii, toleranci, spolupráci, získávají nové poznatky o člověku, světě, přírodě, o životě kolem nás (ms-cakovice1.webnode.cz, online, cit. 2022-07-03).

Školní vzdělávací program respektuje právo dítěte být samo sebou, je totiž jedinečnou osobností, má stejná práva jako dospělý, má právo na seberealizaci, právo odlišovat se od jiných, právo na společenskou akceptaci, má právo na důvěru a jistotu. Program také klade důraz na proces a prožitkové učení, které je důležitější než výsledek a množství poznatků. Výchovně vzdělávací proces je zaměřený na individuální přístup k dětem. Snaží se poskytovat obsáhlou nabídku činností podle zájmu dětí, schopností a dovedností, které vedou k podpoře prožitkového učení. Rozvíjí zdravé sebevědomí a zájem o učení, řešení problémů. Děti jsou vedeny k odpovědnosti za své chování a jednání, učí se řešit problémy (ms-cakovice1.webnode.cz, online, cit. 2022-07-03).

Vzdělávací obsah a časový plán je vytvořen na základě hodnocení výsledků práce v předchozím období. Jako hlavní úkol mateřské školy bylo stanoveno prohlubování citové výchovy dětí a objevování okolního světa (ms-cakovice1.webnode.cz, online, cit. 2022-07-03).

5.2 Rozhovor s pedagogy

Sběr dat v první etapě probíhal pomocí rozhovoru se dvěma pedagogy, kteří realizují vzdělávání v rámci školního vzdělávacího programu a NTC systému učení od programu Mensa. Učitelkám byly pokládány otázky týkající se aktivit NTC systému učení, jeho zapojení do školního vzdělávacího programu, dále toho, jakým způsobem pedagogové

pracují s NTC systémem učení. Z důvodu možnosti získání stejného okruhu informací od všech respondentů byl zvolen strukturovaný rozhovor.

Rozhovor, který byl veden s pedagogy, byl sestaven z následujících otázek:

- Jak často zapojujete aktivity NTC systému učení do programu dne?
- Jak vybíráte aktivity NTC systému učení?
- Jak často využíváte metodiku NTC systému učení?
- Jsou aktivity NTC systému učení zpracovány tak, aby se prolínaly se vzdělávacími oblastmi Rámcového vzdělávacího programu předškolního vzdělávání?
- Je podle Vás zapojení NTC systému učení do školního vzdělávacího programu pozitivní, nebo naopak máte pocit, že školní vzdělávací program narušuje?
- Jako pedagog zodpovídáte za výchovně vzdělávací proces. Je pro Vás NTC systém učení přínosný, nebo naopak Vám ztěžuje práci výchovně vzdělávacího procesu?
- Při tvorbě školního vzdělávacího programu berete ohled na NTC systém učení či školní vzdělávací program nejdřív vytvoříte a bez návaznosti zařadíte jeho činnosti?

V případě potřeby bylo po respondentech požadováno rozšíření jejich odpovědí a podání dalšího vysvětlení.

5.2.1 Analýza získaných dat

Vedené rozhovory s pedagogy, kteří realizují v rámci výchovně vzdělávacího procesu mateřské školy aktivity NTC systému učení, byly zakódovány. Z jednotlivých kódů byly vytvořeny tyto kategorie – kategorie NTC systém učení (zelená barva), kategorie aktivity NTC systému učení (hnědá barva). Zakódovaný rozhovor se nachází v příloze práce.

Jednotlivé kategorie vychází ze stanovených kódů, mezi kterými byly nalezeny souvislosti. Kategorie NTC systém učení zahrnuje informace o provázanosti NTC systému s Rámcovým vzdělávacím programem předškolního vzdělávání a očekávanými výstupy a dále to, zda je jeho metodika využívána při tvorbě školního vzdělávacího programu. Kategorie aktivity NTC systému učení zahrnuje informace o provázanosti se vzdělávacími oblastmi RVP PV, zda jsou aktivity NTC systému zapojovány do každodenního programu dne. Dále bylo zjišťováno, jestli jsou aktivity NTC systému učení modifikovány podle věku dětí.

5.2.2 Zkušenosti pedagogů s aplikací NTC systému učení

Kategorie NTC systém

Kategorie NTC systém učení byla vyvozena z výpovědí, které se týkaly metodiky NTC systému učení a toho, jak s ní pracovat, zda se NTC systém učení prolíná se vzdělávacími oblastmi Rámcového vzdělávacího programu předškolního vzdělávání a zda využití NTC systému učení přináší pozitiva při realizaci školního vzdělávacího programu. Respondent 1 a respondent 2 se shodují na tom, že metodiku NTC systému učení využívají denně pro realizaci jednotlivých činností a při tvorbě školního vzdělávacího programu a třídních plánů. Oba respondenti ve svých výpovědích uvedli, že činnosti NTC systému učení doplňují očekávané výstupy vzdělávacích oblastí RVP PV. Respondenti se dále shodují na tom, že NTC systém učení odhaluje skryté znaky v chování dětí a pomáhá komplexně působit na vývoj dítěte. Respondent 2 ve své výpovědi zmínil, že je nutné pro zachování záměru NTC systému učení systematicky a logicky obsáhnout jeho principy ve školním vzdělávacím programu.

Kategorie aktivity NTC systému učení

Kategorie aktivity NTC systému učení byla vyvozena z výpovědí, které se týkaly jejich realizace, časové dotace, efektivního plánování a možnosti využití činností NTC systému učení. Respondent 1 a respondent 2 se shodují na tom, že minimálně jednu činnost NTC systému učení realizují každý den. Oba respondenti ve svých výpovědích uvedli, že aktivity NTC systému učení vybírají v návaznosti na vzdělávací oblasti RVP PV a s ohledem na věk dětí a efektivitu aplikace NTC systému učení ve výchovně vzdělávacím procesu.

5.3 Pozorování aktivit v mateřské škole

Pro kvalitativní metodu pozorování byly vybrány dvě třídy mateřské školy, ve kterých jsou realizovány činnosti NTC systému učení. Pozorování bylo připraveno a realizováno na základě studia metodiky a na základě odpovědí pedagogů aplikujících metodu NTC systému učení. Během rozhovoru s pedagogy byla doporučena účast na aplikaci metodiky NTC systému učení v praxi. Pro záznam pozorování byl vytvořen záznamový arch (viz příloha diplomové práce). Záznamový arch obsahuje časové období pozorování, druh činnosti, která byla pozorována, a časovou dotaci činnosti. V jednom dni byla realizována minimálně jedna,

případně dvě činnosti NTC systému učení – akomodace oka, práce s abstraktními symboly a praktická cvičení rozvoje asociativního myšlení.

Nejvíce využívaným cvičením první fáze NTC systému učení bylo cvičení akomodace oka, jež bylo zařazováno do tělovýchovné části programu dne v mateřské škole. Často byly realizovány činnosti se švihadly a míči.

Následuje popis příkladů pozorovaných konkrétních aktivit, které jsou zařazovány do denního programu mateřské školy. Každý den je jedné z činností věnována minimálně desetiminutová časová dotace v rámci řízené dopolední činnosti.

Aktivity první fáze NTC systému učení – cvičení akomodace oka

Cvičení na akomodaci oka se využívá pro rozvoj hrubé a jemné motoriky. Pro pozorování byly vybrány dvě činnosti, které jsou nejčastěji používané pedagogy. První činnost využívá švihadla. Před třemi zástupy dětí byla na zemi v délce 3–4 metrů rozložená švihadla (cca 5–6), která byla mezi sebou vzdálená asi 20 cm. Před prvním dítětem v zástupu bylo ve vzdálenosti cca 4–5 metrů položeno další švihadlo, které představovalo místo odrazu, ve vzdálenosti půl metru od něj (vzdálenost je přizpůsobena výšce dětí) bylo umístěno další švihadlo označující hraniční čáru, kterou děti musí přeskocit. Cvičení probíhalo tak, že děti vybíhaly ze startu a jejich úkolem bylo přeskocit daný počet položených švihadel střídavými kroky (jednou, poté druhou nohou jako při chůzi), přitom se nesměly dotknout žádného švihadla. Skoky byly prováděny na špičkách. Tak měly děti dospět k místu odrazu, kde sounož skočily do dálky za švihadlo, které představovalo hraniční čáru. Při cvičení měla být kolena mírně pokrčená, ruce byly podél těla ohnuté v loktech a při skoku jimi děti měly udělat pohyb vzhůru a dopředu. Při doskoku bylo důležité, aby děti udržely rovnováhu.

Druhá činnost využívá míče. V místnosti bylo vyznačeno několik kruhů. Děti byly rozděleny do několika skupin a každá skupina byla rozestavěna kolem jednoho kruhu. Určené dítě stálo uprostřed kruhu a drželo míč, následně vyhodilo míč do vzduchu a zavolalo na druhé dítě, které stálo podél obvodu kruhu. Dítě, které vyhodilo míč do vzduchu, mezitím rychle opustilo kruh. Dítě, které bylo zavoláno, rychle vběhlo do kruhu a snažilo se chytit míč, než spadne na zem. V této chvíli dítě, které chytalo míč, míč hází.

Bylo vidět, že některé děti mají problém s koordinací pohybů celého těla a rychlou reakcí. Pedagog si byl vědom těchto skutečností, aktivity se snažil modifikovat dle individuálních možností každého dítěte. Pedagog děti motivoval a povzbuzoval. Po vykonání činnosti s nimi navíc vedl krátkou reflexi.

Aktivity druhé fáze NTC systému učení – cvičení s abstraktními pojmy

Pro pozorování byly vybrány činnosti druhé fáze NTC systému učení (práce s abstraktními pojmy). Činnosti byly zařazovány do dopoledního programu dne mateřské školy. Tyto činnosti rozvíjí abstraktní myšlení. Nejprve se děti učily poznávat známé abstraktní symboly, například vlajky států. Pokud si děti zapamatovaly určitý počet vlajek, následovaly asociace. Třídní učitelka dětem ukázala vlajku a děti k ní hledaly asociace, například jídla nebo sporty, které jsou spjaty s danou zemí. Pokud nebyly využívány vlajky, pracovalo se s písmeny a s jejich rozlišováním a poznáváním (nacházení spojitostí mezi grafickým znázorněním jednotlivých písmen). Mezi nejčastěji využívané aktivity pro cvičení asociace a analogie patřilo například skládání puzzle nebo pexeso vlajek států. U starších dětí, které již prošly první fází NTC systému učení, byla zvolena taktika dvojitých asociací. Každá řada pexesa měla nějaký smysl (1. řada – dům, kde bydlí, 2. řada – cesta do školky, 3. řada – školka, 4. řada – dům, kde bydlí babička). Dětem bylo řečeno, co znamenají kartičky v první řadě (1. kartička je vchod do domu, 2. kartička je chodba od bytu, 3. kartička je obývací pokoj, 4. kartička je kuchyň) a co znamenají kartičky ve druhé řadě (1. kartička je ulice před domem, 2. kartička je obchod v ulici, kde bydlí, 3. kartička je jiná budova v ulici, 4. kartička je vchod do školky). V průběhu hry děti odkrývaly kartičky. Když odkrýly například druhou kartičku v první řadě (dům a předsíň), na které bylo Rumunsko, jejich úkolem bylo představit si, že v předsíni je Drákula a ono nemůže do obývacího pokoje, dokud si nevybaví asociace na rumunský automobil Dacia. Byly využívány zvláštní nebo pohádkové asociace z důvodu lepšího zapamatování pro děti. Děti začínaly s hrou 4x4 kartičky (dále se zvyšovalo o jednu kartičku v každé řadě).

U některých dětí byla patrná nesoustřednost a problémy s pamětí, případně zájem o danou činnost upadal. Záleželo na věku a vyspělosti dítěte. Pedagog si je vědom, že aktivity týkající se abstraktních pojmů je potřeba upravit dle věku dětí. Po této aktivitě pedagog také vedl s dětmi krátkou reflexi.

Aktivity třetí fáze NTC systému učení – rozvoj funkčního myšlení

Pozorování uzavíraly činnosti třetí fáze NTC systému učení, které byly stejně jako činnosti druhé fáze zařazovány do dopoledního programu dne mateřské školy. Pro rozvoj funkčního myšlení byly využívány například hádankové (enigmatické) příběhy a otázky, které sestavovaly třídní učitelky podle metodiky NTC systému učení. Příklad hádankového příběhu: *„Byly letní prázdniny a Roman s Monikou odjeli s rodiči k moři. Jednoho krásného dne odešli brzy ráno na pláž. Věděli, že se ještě dopoledne musí vrátit do hotelu, jelikož jim máma přikázala, že mezi 11. a 14. hodinou musí být ve stínu. Obvykle v době této přestávky obědvali a pak si hráli s mušlemi a s kamínky, které dopoledne nasbírali na pláži. To ráno Roman něco uviděl a zeptal se Moniky: ‚Co to je? vypadá to trochu jako žampion, ale je to pořád mokré?‘ Monika odpověděla, že je to deštník, ale Roman na to řekl, že deštník bývá někdy suchý. Protože přeci někteří lidé chodí pod deštníkem, i když silně svítí slunce, aby si udělali stín. Monika pořád nevěděla, co má Roman na mysli. Aby jí pomohl, vysvětlil jí, že je to živá bytost, a nabádal ji, ať přemýšlí, proč řekl, že je vždycky mokrá. Monika si uvědomila, že když je něco živé a stále mokré, musí to žít ve vodě, a dala mu správnou odpověď (medúza).“ (Rajović, 2014, s. 39)*

Podle uvedeného příkladu pedagog vymýšlel hádankové příběhy či se inspiroval v metodice NTC systému učení. Hádankové příběhy byly pro velké množství dětí těžké na pochopení. Pedagog se snažil, aby se všechny děti pokusily hádanky vyřešit, a poté s nimi celou aktivitu reflektoval.

5.4 Shrnutí dat a diskuse výsledků

Cílem první etapy výzkumného šetření bylo zjistit, jak pedagogové vybrané mateřské školy prakticky realizují metodiku NTC systému učení.

Otázka 1: Jak pedagogové vybrané mateřské školy prakticky realizují a využívají metodiku NTC systému učení?

Pedagogové mateřské školy využívají metodiku NTC systému učení při tvorbě školního vzdělávacího programu a třídních plánů. Činnosti NTC systému učení realizují každý den s ohledem na věk dětí. NTC systém učení doplňuje výchovně vzdělávací proces. Metodika NTC systému učení je prakticky realizována pomocí jednotlivých aktivit nebo je využívána jako inspirace pro nové aktivity.

Na základě výzkumu v této diplomové práci nebylo možné zjistit, jak metoda NTC systém učení ovlivňuje nadaného žáka v předškolním vzdělávání. Diskuse byla vedena s výsledky výzkumu Rajoviče, dále s výsledky výzkumu, který je součástí bakalářské práce zaměřené na metodu NTC systému učení. Rajovič tvrdí, že NTC systém učení svým působením zásadně ovlivňuje vznik nových nervových synapsí. Toto tvrzení nelze stanovenými výzkumnými metodami ověřit. Růst nervových synapsí ovlivňuje i běžná dětská hra a jiné stimulační činnosti dítěte. Pohybové aktivity jsou součástí vývoje každého dítěte bez ohledu na NTC systém učení. Toto můžeme říci o dalších činnostech, které Rajovič zmiňuje ve svém výzkumu – konstruktivní činnosti, hlavolamy, deskové hry, karetní hry, činnosti na rozvoj jemné motoriky. Rajovič ve své publikaci počítá s vlivem rodinného prostředí a předškolního zařízení na rozvoj potenciálu dítěte. Toto tvrzení je v souladu s poznatky v oblasti vývojové psychologie, které pedagog běžně v praxi aplikuje. Na základě skutečností, jež byly zjištěny v diplomové práci, a z důvodu krátkého časového období, ve kterém pozorování probíhalo, nelze dojít k závěru, že NTC systém učení rozvíjí nadané dítě v předškolním vzdělávání.

6 Realizace druhé etapy výzkumného šetření

Druhá etapa výzkumného šetření byla realizována z důvodu získání informací potřebných pro výzkum. V druhé etapě výzkumného šetření byla data získána pomocí rozhovorů s rodiči dívek, kterým bylo identifikováno nadání společností Mensa. První dívka byla vzdělávána v mateřské škole Čakovice I NTC systémem učení, následně nastoupila do matematické třídy základní školy. Druhá dívka byla vzdělávána v mateřské škole bez zařazení NTC systému učení do ŠVP, následně nastoupila do běžné třídy základní školy. Data získaná z rozhovorů byla použita také pro zkoumání, zda NTC systém učení má zásadní vliv na zařazení dítěte do matematické třídy základní školy.

Metoda rozhovoru byla zvolena z důvodu získání konkrétních informací, přičemž tyto informace mají vliv na přesnější výstup z výzkumné části.

6.1 Rozhovor s rodiči první sledované dívky Karolíny

První rozhovor byl veden s rodiči dívky Karolíny (uvedené jméno bylo pro účely diplomové práce změněno), která se vzdělávala v mateřské škole Čakovice I se zařazeným NTC systémem učení do školního vzdělávacího programu. Sběr dat probíhal pomocí strukturovaného rozhovoru. Byly pokládány otázky, které se týkaly vývoje dítěte a jeho raných projevů nadání, diagnostiky nadání u dívky, jejího vzdělávání a přístupu rodiny.

Rozhovor pro rodiče dívky, která se vzdělávala v mateřské škole Čakovice I, byl sestaven z následujících otázek:

- Všimli jste si nějakých projevů, které by signalizovaly nadání?
- Jednalo se o projevy, které byly v určité oblasti nebo byly komplexní?
- Podle čeho jste usoudili, že se jedná o nadání?
- Jaké další kroky jste podnikli na základě psychologického vyšetření od společnosti Mensa?
- Jak hodnotíte úroveň předškolního vzdělávání?
- Co Vás vedlo k rozhodnutí, že dívku zapíšete do matematické třídy základní školy?
- Jak probíhá vzdělávání na základní škole?
- S kým aktuálně spolupracujete?
- Jak rozvíjíte nadání u dívky mimo základní školu?

- Jaké má dívka studijní výsledky?
- Máte již představu o následujícím směru dívky?

6.1.1 Analýza sběru dat z rozhovoru s rodiči první sledované dívky Karolíny

Pro účely diplomové práce bylo jméno dívky změněno. V prvním rozhovoru se jedná o dívku (Karolína), která se vzdělávala v mateřské škole Čakovice I, jež má ve svém školním vzdělávacím programu zahrnutý NTC systém učení od společnosti Mensa. Získané informace z rozhovoru byly doplněny o údaje z diagnostických zpráv ze školského poradenského zařízení.

Karolína se narodila v roce 2012, těhotenství bylo plánované. Raný vývoj probíhal v normě, chůze s oporou začala okolo desátého měsíce, samostatná chůze okolo dvanáctého měsíce. První používaná slova byla máma, táta, bum. Vývoj řeči probíhal nadstandardně oproti ostatním vrstevníkům. Karolína začala velmi brzo pojmenovávat okolní předměty a jevy, velmi brzo začala tvořit jednoduché věty. V pěti letech již uměla číst.

Karolína nastoupila ve čtyřech letech do mateřské školy Čakovice I, která má NTC systém učení zařazen do školního vzdělávacího programu a je zapsána pod statutem „školka spolupracující s Mensou“. Rodiče Karolínu zapsali do mateřské školy z důvodu blízkosti jejich bydliště. S kolektivem neměla od začátku žádné problémy, adaptace na nové prostředí proběhla v normě. Již na počátku předškolního vzdělávání si třídní učitelky začaly všimnout, že dívka je oproti svým vrstevníkům v mnoha oblastech napřed, než je na její věk běžné. Karolína poznávala jednotlivá písmena, znala číslice, kresba byla na vyšší úrovni. Značné obtíže se vyskytovaly v sociálních vazbách a interakci. Karolína měla problémy ustupovat, neuměla prohrávat, vždy muselo být po jejím. Z tohoto důvodu měla méně kamarádů.

Na počátku posledního školního roku probíhalo vzdělávání stejným způsobem jako předešlý školní rok ve shodě s jejími vrstevníky. V druhé polovině školního roku bylo společností Mensa poskytnuto psychologické vyšetření inteligence na základě práce s NTC systémem učení, který je zařazen do školního vzdělávacího programu mateřské školy. Psychologické vyšetření bylo poskytnuto na základě požadavku zákonných zástupců Karolíny, to prokázalo vysokou hodnotu inteligenčního kvocientu. Na základě doporučení třídní učitelky a výsledku diagnostiky od společnosti Mensa bylo rodičům doporučeno navštívit

pedagogicko-psychologickou poradnu, kde bylo realizováno v rámci vyšetření školní zralosti komplexnější vyšetření. Nadání bylo potvrzeno také pedagogicko-psychologickou poradnou. Rodičům bylo doporučeno Karolínu zařadit do matematické třídy základní školy v Čakovicích. Zbývá část předškolního vzdělávání probíhala bez razantních změn.

Na základě vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně a výsledků inteligenčního testu od společnosti Mensa dívka absolvovala přijímací řízení a byla přijata do matematické třídy základní školy.

V prvním pololetí druhého ročníku bylo rodičům školou doporučeno na základě pedagogické diagnostiky navštívit školské poradenské zařízení. Pedagogická diagnostika prokázala, že stávající podněty nebyly pro Karolínu již dostačující.

Na základě vyšetření školského poradenského zařízení byla Karolíně uznána podpůrná opatření druhého stupně. Metody výuky byly stanoveny tak, aby rozvíjely a podporovaly její optimální vývoj. Byly zohledněny učební styly, které jí vyhovují. Obsah vzdělávání byl obohacen o dílčí školní výstupy školního vzdělávacího programu, které jsou nad rámec učiva vyučovaných předmětů. Očekávané výstupy nebyly upraveny. Karolíně byl vypracován individuální vzdělávací plán, který prohlubuje, rozšiřuje a obohacuje učivo o další informace daného tématu (dle potřeby v daném vyučovacím předmětu).

V současné době je Karolína vzdělávána s druhým stupněm podpůrných opatření, který byl stanoven během předešlého školního roku. Karolína je na základě diagnostiky zapsána v dětském klubu Mensa, který rozvíjí nadané členy. Rodina Karolínu také zapsala na nejrůznější mimoškolní aktivity (tělovýchovné, vědecké) a usiluje o její maximální rozvoj.

Strukturovaný rozhovor s rodičem č.1

1. Všimli jste si nějakých projevů, které by signalizovaly nadání?
„Oproti starší dceři jsme si všimli *rychlejšího vývoje u mladší dcery. Začala brzo chodit, mluvit a tvořit věty. Na dětském hřišti jsme si všimli, že je oproti vrstevníkům naše dcera napřed. Hrála si spíše se staršími dětmi, ale nepřišlo nám to nijak zvláštní, jelikož má starší sestru. Mysleli jsme si, že je rychlejší tím, že se učí od své starší sestry a o nadání jsme nepřemýšleli.*“
2. Jednalo se o projevy, které byly v určité oblasti nebo byly komplexní?
„*Projevy byly podle nás komplexní, jediné, v čem se vyskytovali problémy byly v komunikaci s vrstevníky, spíše s nimi nevycházela a nerozuměla si s nimi.*“
3. Podle čeho jste usoudili, že se jedná o nadání?
„*Na nadání nás upozornila učitelka ve školce. Toto upozornění nás vedlo k tomu, zjistit si více informací o nadání a jeho možnostech rozvíjení a jak s ním dále pracovat. Tím, že školka, do které naše dcera docházela, pracovala se společností Mensa, nám bylo doporučeno nechat dceru otestovat a zjistit hodnotu IQ.*“
4. Jaké další kroky jste podnikli na základě psychologického vyšetření od společnosti Mensa?
„*Po vyšetření od Mensy jsme navštívili pedagogicko-psychologickou poradnu, kde proběhla další diagnostika, díky které jsme získali přesnější výsledky o úrovni nadání a dalším možném postupu.*“
5. Jak hodnotíte úroveň předškolního vzdělávání?
„*Úroveň vzdělávání v této školce je dostačující pro děti bez specifických potřeb. Do doby, než bylo dceři zjištěno nadání, jsme byli s péčí nad míru spokojeni, ale po zjištění nadání od Mensy, jsme očekávali určité změny v přístupu a ve vzdělávání naší dcery. To se bohužel nestalo a vzdělávání probíhalo stále stejně.*“
6. Co Vás vedlo k rozhodnutí, že dívku zapíšete do matematické třídy základní školy?
„*Tím, že Mensa je zaměřená na nadání v oblasti matematiky, psycholožka z poradny nám doporučila dceru zapsat do matematické třídy. Přišlo nám to jako dobrý nápad, protože když jsme se byli ve škole s manželem podívat, tak jsme dostali spoustu zajímavých informací o tom, jak vzdělávání v této třídě probíhá, a že je zde pro děti vytvářeno vhodné prostředí pro jejich rozvoj.*“
7. Jak probíhá vzdělávání na základní škole?

(obr. 1: Strukturovaný rozhovor s rodičem č. 1)

„Abychom mohly dceru zapsat do matematické třídy na základní škole, musela projít přijímačkami. Do druhé třídy se dcera vzdělávala běžným způsobem. Poté nám bylo opět doporučeno navštívit poradnu, jelikož si třídní učitelka naší dcery všimla, že potřebuje více podnětů. Na základě zprávy z poradny bylo vzdělávání naší dcery upraveno.“

8. S kým aktuálně spolupracujete?

„Spolupracujeme s Mensou, školou a poradnou.“

9. Jak rozvíjíte nadání dívky mimo základní školu?

„Snažíme se dceru rozvíjet všestranně, a proto volíme nejrůznější a rozmanité kroužky a také jsme si zapsali do dětského klubu Mensy. Snažíme se jí poskytovat hodně rozmanitých možností, ale dceru do ničeho nenutíme.“

10. Jaké má dívka studijní výsledky?

„Výsledky má výborné, ale poslední si začínáme všimnout toho, že má problémy s mechanickým učením například v prouce.“

11. Máte již představu o následujícím směru vzdělávání dívky?

„Zatím nemáme přesnou představu. Až bude situace aktuální budeme zvažovat možný přestup na gymnázium.“

(obr. 2: Strukturovaný rozhovor s rodičem č. 1)

6.2 Rozhovor s rodiči druhé sledované dívky Kristýny

Sběr dat probíhal pomocí strukturovaného rozhovoru s rodiči dívky Kristýny (uvedené jméno bylo pro účely diplomové práce změněno). Rodičům dívky byly pokládány otázky, které se týkaly vývoje dítěte a jeho raných projevů nadání, diagnostiky nadání u dívky, jejího vzdělávání a přístupu rodiny. Druhý rozhovor byl veden s rodiči dívky, která se vzdělávala v mateřské škole bez zařazeného NTC systému učení do školního vzdělávacího programu.

Rozhovor pro rodiče dívky, která se vzdělávala v mateřské škole bez zařazeného NTC systému do školního vzdělávacího programu, byl sestaven z otázek:

- Všimli jste si nějakých projevů, které by signalizovaly nadání?
- Jednalo se o projevy, které byly v určité oblasti nebo byly komplexní?
- Podle čeho jste usoudili, že se jedná o nadání?
- Jaké další kroky jste podnikli na základě vyšetření školní zralosti?
- Co Vás vedlo k tomu dívku zapsat do společnosti Mensa?
- Jak hodnotíte úroveň předškolního vzdělávání?
- Přemýšleli jste o jiném než běžném vzdělávání dívky?
- Jak probíhá vzdělávání na základní škole?
- S kým aktuálně spolupracujete?
- Jak rozvíjíte nadání dívky mimo základní školu?
- Jaké má dívka studijní výsledky?
- Máte již představu o následujícím směru vzdělávání dívky?

6.2.1 Analýza sběru dat z rozhovoru s rodiči druhé sledované dívky Kristýny

Pro účely diplomové práce byla jméno dívky změněno. V druhém rozhovoru se jedná o dívku (Kristýna), která se vzdělávala v mateřské škole bez zařazení NTC systému učení do školního vzdělávacího programu v mateřské škole. Získané informace z rozhovoru byly doplněny o údaje z diagnostických zpráv ze školského poradenského zařízení.

Kristýna se narodila v roce 2012, těhotenství bylo plánované. Těhotenství bylo označeno jako rizikové, po celou dobu bylo sledováno odborníky. Porod proběhl v normě. Raný vývoj také probíhal v normě, samostatná chůze začala v desátém měsíci. První používaná slova

byla máma, bába, táta, koko. Řeč nastoupila ve dvanácti měsících. Dívka brzy začala tvořit věty, byla velmi zvědavá, měla zájem o hru.

Matka Kristýny před těhotenstvím pracovala v mateřské škole. V dívčiných necelých třech letech byla požádána zaměstnavatelem, zda by nemohla ukončit předčasně rodičovskou dovolenou. Z tohoto důvodu začala Kristýna navštěvovat mateřskou školu již před třetím rokem věku. Kristýna nastoupila do mateřské školy, ve které je stále její matka zaměstnána.

Adaptace na prostředí v mateřské škole proběhla v normě, v komunikaci s vrstevníky se neobjevovaly obtíže. Komplikovanější byla komunikace s učitelkami z jiných tříd, Kristýna jim nedopovídala. Kresba byla na vyšší úrovni. Kristýna má od nízkého věku na sebe vysoké nároky, má strach ze selhání. Potřebovala být stále ujišťována dospělým člověkem, aby se cítila v bezpečí. Kristýna špatně reagovala na změny, vše potřebovala vědět s dostatečným časovým předstihem.

V průběhu posledního roku předškolního vzdělávání byla matka Kristýny třídní učitelkou informována o vyspělosti dívky oproti jejím vrstevníkům, což bylo zjevné. Matka Kristýny se rozhodla navštívit pedagogicko-psychologickou poradnu, kde zažádala o vyšetření. Zde jí bylo sděleno, že na vyšetření školní zralosti je zatím brzy, ale že se Kristýna na svůj věk jeví jako vyspělejší v sociální a emocionální oblasti, ovšem se zvýšenou citlivostí. Matka nebyla s výsledkem vyšetření spokojená, rozhodla se kontaktovat společnost Mensa, kde Kristýna prošla inteligenčním testem. Psychologické vyšetření od společnosti Mensa potvrdilo vysokou hodnotu inteligenčního kvocientu a Kristýně bylo potvrzeno nadání. Před koncem posledního školního roku předškolního vzdělávání matka s Kristýnou opět navštívila pedagogicko-psychologickou poradnu z důvodu vyšetření školní zralosti a zažádala o komplexnější diagnostiku. Toto vyšetření nadání také potvrdilo. Zbylá část předškolního vzdělávání probíhala bez razantních změn.

Kristýna nastoupila do běžné základní školy v místě bydliště. V průběhu vzdělávání byl Kristýně poskytnut první stupeň podpůrných opatření a následně byl také uznán druhý stupeň podpůrných opatření s vypracovaným individuálním vzdělávacím plánem.

V rámci základní školy je realizován projekt „Hlavičky“, který podporuje nadané žáky. Kristýna je zařazena do projektu, který je zaměřený na rozvoj schopností a dovedností

v matematice a v oblasti jazykového rozvoje. Žáci dochází na hodiny, které jsou realizovány v rámci dopolední výuky, a to v malých skupinách tvořených podle jednotlivých ročníků. Kristýna dochází na dvě hodiny týdně. Projekt „Hlavičky“ připravuje žáky na různé matematické a logické soutěže (např. Matematický klokan).

Kristýna dochází ke školní psycholožce z důvodu zvýšené emocionální citlivosti a přetrvávajících problémů v komunikaci s dospělými osobami. Také je sledována z důvodu možného výskytu úzkostí, neboť strach ze selhání je i nadále aktuální. Kristýna je na základě diagnostiky zapsána v dětském klubu Mensa, který rozvíjí nadané členy. Rodina Kristýnu zapisuje také na nejrůznější mimoškolní aktivity a usiluje o její maximální rozvoj.

strukturovaný rozhovor s rodičem č.2

1. Všimli jste si nějakých projevů, které by signalizovaly nadání?

„Všimla jsem si *zrychleného motorického vývoje*, dcera byla celkově velmi *zvědavá*. Měla *zájem o nové věci*. Ve *hře* se objevovala rozmanitá *představitost a fantazie*, neměla problém *sama si hrát*.“

2. Jednalo se o projevy, které byly v určité oblasti nebo byly komplexní?

„Pokud se na to *podívám zpětně*, tak *projevy* byly *spíše komplexní*, ale *v tu dobu* jsem to tak *nevnímala*, nevěděla jsem, že by se *mohlo jednat o nadání*.“

3. Podle čeho jste usoudili, že se jedná o nadání?

„Jako první mě na to *upozornila* moje *kolegyně*. Navštívila jsem s dcerou *pedagogicko-psychologickou poradnu*, kde jsem se *vlastně nic nedozvěděla*. Jen, že je dcera *vyspělejší v sociální a emocionální oblasti*, ale že na *komplexní diagnostiku* je ještě *brzo*. Nedalo mi to a *začala jsem (jako asi každý) hledat nějaké informace* na internetu a náhodou jsem *narazila na společnost Mensa*. Zaujalo mě, že již v *předškolním věku*, ještě před vyšetřením školní zralosti *poskytují IQ testování*. Dceru jsem *přihlásila na testování* a *výsledky testu prokázaly vysoké IQ*.“

4. Jaké další kroky jste podnikli na základě vyšetření školní zralosti?

„Na *vyšetření školní zralosti* jsem přinesla *podklady od Mensy* a na jejich základě *poradna* poskytla *komplexní vyšetření*. *Vyšetření z poradny nadání* u dcery také *potvrdilo*.“

5. Co Vás vedlo k tomu dívku zapsat do společnosti Mensa?

„*Tím, že jsem, dceru nechávala u Mensy testovat*, tak mi bylo *na základě vyšetření nabídnuto*, zda nechci dceru *zapsat do jejich dětské Mensy* a zda *nechce navštěvovat jejich klub* pro nadané děti.“

6. Jak hodnotíte úroveň předškolního vzdělávání?

„*Předškolní vzdělávání* hodnotím *kladně*, ale asi můj názor ovlivňuje i to, že jsem ve školce *zaměstnaná*.“

7. Přemýšleli jste o jiném než běžném vzdělávání dívky?

„*Nepřemýšlela, mojí prioritou* byla *základní škola v blízkosti bydliště*, bohužel nemá nikdo v rodině časové možnosti na to, abychom pro dceru *dojžděli*. A také v tom *hraje velkou roli přecitlivělost* dcery, pro kterou byla *lepší volba základní školy v místě bydliště*, protože její *spolužáci ze školky* jsou i její *spolužáci na základní škole*.“

(obr. 3: Strukturovaný rozhovor s rodičem č. 2)

8. Jak probíhá vzdělávání na základní škole?
„Od první třídy byla dcera zařazena do projektu „Hlavičky“, který škola realizuje. Projekt rozvíjí schopnosti a dovednosti v matematice a také v oblasti jazykového rozvoje. Dceři byl uznán druhý stupeň podpůrných opatření a vzdělává se podle individuálně vzdělávacího plánu.“
9. S kým aktuálně spolupracujete?
„Spolupracujeme se školou, školských poradenským zařízením, školním poradenským pracovištěm a Mensou.“
10. Jak rozvíjíte nadání dívky mimo základní školu?
„Dcera je členem dětské Mensy, pravidelně dochází do kroužku, který realizuje Mensa. Dochází na keramiku, angličtinu a na atletiku.“
11. Jaké má dívka studijní výsledky?
„Dcera má výborné studijní výsledky, ale momentálně trochu zápasíme s angličtinou.“
12. Máte již představu o následujícím směru vzdělávání dívky?
„Ne, zatím nemám. Myslím si, že je ještě brzo tuto situaci řešit. Samozřejmě bych byla ráda, kdyby měla vzor ve svých starších sourozencích a šla by studovat vysokou školu.“

(obr. 4: Strukturovaný rozhovor s rodičem č. 2)

6.3 Analýza rozhovorů s rodiči sledovaných dívek

Pomocí jednotlivých výpovědí vedených s rodiči Karolíny (respondent 1) a rodiči Kristýny (respondent 2) bylo vytvořeno kódování, ze kterého byly následně vytvořeny kategorie. Jednotlivé kategorie byly označeny barvami a prezentují výsledky výzkumného šetření, které vyplývají z analýzy sběru dat. Kategorie projevy nadání v raném věku dítěte byla označena červenou barvou, kategorie diagnostika byla označena modrou barvou, kategorie vzdělávání byla označena zelenou barvou. Poslední kategorie přístup rodiny byla označena oranžovou barvou.

Jednotlivé kategorie vychází ze stanovených kódů, mezi nimiž byly nalezeny souvislosti. První stanovenou kategorií, která vychází z kódování rozhovorů, jsou projevy nadání v raném věku dítěte. V této kategorii je pozornost věnována raným projevům nadání. Druhou kategorií byla stanovena diagnostika nadaného dítěte, která probíhala jak ve společnosti Mensa, tak i ve školském poradenském zařízení, konkrétně v pedagogicko-psychologické poradně. Třetí kategorií je oblast vzdělávání nadaného dítěte/žáka. Do této kategorie bylo zařazeno předškolní a základní vzdělávání. Byl zjišťován průběh a úroveň jednotlivých stupňů vzdělávání. V neposlední řadě se kategorie zabývala nejen aktuálním vzděláváním, ale i možnostmi budoucího směru vzdělávání. Poslední, tedy čtvrtou stanovenou kategorií, je přístup rodin. Zde se výzkum zaměřoval na to, jak samotná rodina dítě rozvíjí a s kým je potřeba spolupracovat pro dosažení optimálního rozvoje nadání u dívek.

Kategorie vývoj a projevy nadání v raném věku dítěte byla vyvozena z výpovědí týkajících se projevů, časného vývoje dítěte a signálů, které mohou poukazovat na nadání dítěte a které rodiče pozorovali. Na tuto oblast cílily počáteční otázky rozhovoru, v nichž se respondenti shodli na tom, že již v raném věku si všimli neadekvátního vývoje u dívek. Jednalo se o projevy, které byly viditelné ve všech oblastech osobnosti. Jedním ze sledovaných projevů byl psychomotorický vývoj, tedy oblast motoriky, řeči a komunikace. Respondent 1 dále v rozhovoru uvedl, že dcera inklinovala spíše ke starším dětem, neboť její vědomosti byly na vyšší úrovni než vědomosti vrstevníků. To se odráželo také v komunikaci s vrstevníky, se kterými si nerozuměla a nenavazovala s nimi bližší kontakt. Respondent 2 ve svých výpovědích zmínil také oblast hry, tvořivosti a fantazie, které byla na vyšší úrovni. Oproti tomu v sociální oblasti dívka zaostávala.

Kategorie diagnostika

K tomu, abychom o dítěti mohli mluvit jako o nadaném, je potřeba projít vyšetřením, které zjišťuje hodnotu IQ. Z tohoto důvodu byla v rozhovorech věnována pozornost také této oblasti. Respondent 1 absolvoval s dcerou první diagnostické vyšetření ve společnosti Mensa na základě doporučení třídní učitelky v mateřské škole, která má zařazen NTC systém učení (společnost Mensa) ve svém školním vzdělávacím programu. S výsledky od společnosti Mensa respondent 1 zažádal o vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, kde byla následně provedena komplexnější diagnostika. Na základě výsledků diagnostiky ze školského poradenského zařízení bylo respondentovi 1 doporučeno dceru zařadit do matematické třídy základní školy, neboť výsledky diagnostiky prokázaly nadání v oblasti matematických schopností. Respondent 1 dále uvedl, že i nadále dochází na pravidelné návštěvy do pedagogicko-psychologické poradny, a to i v průběhu základního vzdělávání. Respondent 2 jako první navštívil pedagogicko-psychologickou poradnu, kde mu bylo sděleno, že je na diagnostiku příliš brzy. Následně našel společnost Mensa, kde bylo provedeno vyšetření ke zjištění hodnoty inteligenčního kvocientu. Stejně jako respondent 1 nadále dochází do pedagogicko-psychologické poradny z důvodu uznání podpůrných opatření.

Kategorie vzdělávání

Oba respondenti se shodli na tom, že prvotním podnětem bylo upozornění učitelek v mateřské škole, na jejichž základě se provedla diagnostika, což ovlivnilo proces vzdělávání obou dívek. Respondent 1 však upozornil na to, že v průběhu předškolního vzdělávání k žádným změnám nedošlo. Oba respondenti uvedli, že jejich dcery se vzdělávají s podporou druhého stupně podpůrných opatření a na jejich základě mají vypracovaný individuálně vzdělávací plán. Rozdíl je v tom, že dcera respondenta 1 dochází do matematické třídy na základní škole a dcera respondenta 2 dochází do běžné třídy základní školy, kde je zapojena do školního projektu „Hlavičky“ pro nadané žáky. Obě dívky mají výborné studijní výsledky. Respondent 1 uvedl, že jeho dcera má lehké obtíže s mechanickým učením, respondent 2 uvedl, že jeho dcera má určité problémy s učením anglického jazyka. Oba respondenti se shodli na tom, že zatím nemají přesné představy o budoucím vzdělávání

dívek. Respondent 1 zvažuje v budoucnu možný přestup na víceleté gymnázium, respondent 2 má představu o budoucím vysokoškolském vzdělání dcery.

Kategorie přístup rodiny

Oba respondenti mají snahu zjišťovat si samostatně informace o nadání a možnostech rozvoje dítěte. Vynakládají snahu o maximální rozvoj nadání u dívek, zapojují je do nejrůznějších mimoškolních aktivit, a to jak do dětského klubu Mensa, tak i mimo něj. Pravidelně dochází do školského poradenského zařízení a spolupracují se školou i se společností Mensa.

6.4 Shrnutí získaných dat a diskuse výsledků

Cílem druhé etapy výzkumného šetření bylo zjistit, jak probíhalo předškolní vzdělávání u sledovaných dětí Karolíny a Kristýny (se zaměřením na projevy nadání) a jak probíhá rozvoj mimořádně nadaného dítěte/žáka v matematické třídě základní školy a dítěte/žáka v běžné základní škole.

Otázka 2: Jak probíhalo předškolní vzdělávání u sledovaných dětí Kristýny a Karolíny se zaměřením na projevy nadání?

Předškolní vzdělávání dívek probíhalo standardním způsobem. Ačkoliv bylo nadání u obou dívek odhaleno v průběhu předškolního vzdělávání, nedošlo k žádným úpravám. Předškolní vzdělávání i po identifikaci nadání školským poradenským zařízením probíhalo standardním způsobem, nebyly doporučeny žádné vzdělávací změny.

Otázka 3: Jak probíhá rozvoj mimořádně nadaného dítěte/žáka v matematické třídě a dítěte/žáka v běžné základní škole?

Matematická třída základní školy má upravené očekávané výstupy v matematických předmětech. Očekávané výstupy jsou zpracovány tak, aby žáci, kteří mají nadání v oblasti logického myšlení, dostávali dostatečné podněty pro svůj rozvoj. Další úpravy a podpora vycházejí ze stanovených podpůrných opatření, která jsou doporučena školským poradenským zařízením. Dívce byla uznána podpůrná opatření druhého stupně. Metody výuky v matematické třídě byly stanoveny tak, aby dívku rozvíjely a podporovaly její optimální vývoj. Úprava vzdělávacího obsahu je obohacena o dílčí školní výstupy školního vzdělávacího programu základní školy, který je nad rámec učiva vyučovaných předmětů. Dívka zařazená do matematické třídy je vzdělávána podle individuálního vzdělávacího plánu, který prohlubuje, rozšiřuje a obohacuje učivo o další informace daného tématu (dle potřeby v daném vyučovacím předmětu).

Druhá dívka, která se zúčastnila výzkumného šetření, je vzdělávána v běžné základní škole. Rozvoj žáka mimořádně nadaného v prostředí běžné základní školy probíhá na základě doporučení školského poradenského zařízení, které navrhuje úpravy ve vzdělávání. Dívce byl uznán školským poradenským zařízením druhý stupeň podpůrných opatření. Dívka se vzdělává podle individuálně vzdělávacího plánu, který prohlubuje, rozšiřuje a obohacuje

učivo o další informace daného tématu (dle potřeby v daném vyučovacím předmětu). Stanovená podpora školského poradenského zařízení je stejná u obou dívek.

Kristýna a Karolína se vzdělávaly v mateřské škole podle rámcového vzdělávacího programu. Vzdělávání obou dívek nebylo upraveno žádným stupněm podpůrných opatření s ohledem na diagnostikované nadání od společnosti Mensa, které bylo potvrzeno pedagogicko-psychologickou poradnou. Z výsledků výzkumného šetření je zřejmé, že obě děvčata projevovala nadání v mnoha oblastech již v průběhu předškolního vzdělávání, ale nelze zjistit, jak by probíhalo předškolní vzdělávání obou dívek se zařazením podpůrných opatření. Během docházky do základní školy byla oběma dívkám školským poradenským zařízením uznána podpůrná opatření druhého stupně v návaznosti na vyhlášku č. 27/2016 Sb. Lze tedy říct, že obě dívky se vzdělávaly v základní škole za stejných podmínek. Nelze zjistit, jaký vliv má zařazení do matematické třídy na další rozvoj nadaného žáka, ani to, jestli je nadaný žák zařazený do běžné třídy základní školy méně rozvíjen.

Závěr

Téma diplomové práce bylo zaměřeno na vzdělávání a rozvoj mimořádně nadaných žáků již v předškolním věku. K identifikaci a diagnostice mimořádného nadání dochází ve většině případů až při vyšetření školní zralosti.

Ačkoliv je stanovena podpora mimořádně nadaných žáků již v předškolním vzdělávání, tak v mnoha případech nedochází k jeho úpravám. V tomto období je pro rozvoj dítěte nejdůležitější hra. NTC systém učení nabízí způsob, jak vzdělávat předškolní mimořádně nadané dítě. NTC systém učení je zařazován do školního vzdělávacího programu mateřských škol. NTC systém učení je sestaven tak, aby prohluboval vzdělávací oblasti Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Je rozdělen do tří fází, které na sebe vzájemně navazují, jedna druhou doplňují a prohlubují. Systém také kromě rozvoje nadání v předškolním věku poskytuje identifikaci nadání již průběhu předškolního vzdělávání bez nutnosti vyšetření školní zralosti dítěte.

Výzkumné šetření probíhalo v mateřské škole Čakovice I, která má již několikátým rokem navázanou spolupráci se společností Mensa a vzdělává své žáky podle NTC systému učení. Cílem diplomové práce bylo zjištění, zda NTC systém učení stimuluje rozvoj nadaného žáka již v předškolním věku, zda zvyšuje šanci dítěte na přijetí do společnosti Mensa, dále šlo o poznání možnosti podpory mimořádně nadaného žáka v základním vzdělávání. Na základě realizace stanovených výzkumných metod lze odpovědět na výzkumné otázky.

Výsledky výzkumného šetření prokázaly, že NTC systém učení neměl v uvedených případech výzkumné části diplomové práce zásadní vliv na rozvoj mimořádně nadaného žáka v předškolním vzdělávání. Žák, který se nevzdělával v mateřské škole se zařazeným NTC systémem učení ve školním vzdělávacím programu, má stejné možnosti rozvoje ve společnosti Mensa. Podpora mimořádně nadaného žáka v základním vzdělávání vychází z doporučení, která jsou vypracována školským poradenským zařízením.

Každý žák potřebuje stanovit podporu v jiných oblastech, z tohoto hlediska nelze stanovit jednoznačnou podporu pro všechny nadané žáky. Koncepce podpory rozvoje nadání a péče o nadané upravuje a stanovuje příslušnou podporu mimořádně nadaných jedinců.

Mimořádně nadaní jedinci jsou legislativně řazeni mezi žáky se speciálně vzdělávacími potřebami, jejich podpora je zatím stále nedostatečně ukotvena.

Seznam použitých informačních zdrojů

BÄCKER-BRAUN, Katharina. *Rozvoj inteligence u dětí od 3 do 6 let*. Přeložil Dagmar BREJLOVÁ. Praha: Grada, 2014. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4798-9.

BILDIREN, Ahmet a Tahsin FIRAT. *Giftedness or disability? Living with paradox. Education 3–13* [online]. Long Marston: Routledge, 2020, **48**(6), 746–760 [cit. 2022-03-02]. ISSN 0300-4279. Dostupné z: doi:10.1080/03004279.2020.1761855.

BLATNÝ, Marek a kol. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3434-7.

BRZUSKA, Roman. *Mensa České republiky* [online]. Dostupné z: <http://www.mensa.cz>

Dítě a nadání [online]. Dostupné z: <https://talentovani.cz/>

ČERMÁKOVÁ, Marie. *Stimulace rozvoje intelektových schopností u dětí předškolního věku*. Praha, 2014. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, pedagogická fakulta. Vedoucí práce PhDr. Tereza Krčmářová, Ph.D.

FOŘTÍK, Václav a Jitka FOŘTÍKOVÁ. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Vydání druhé. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0969-0.

HAVIGEROVÁ, Jana Marie. *Pět pohledů na nadání*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3857-4.

HENDL, Jan a Jiří REMR. *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1192-1.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Nadání a nadání. pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha: Grada Publishing, 2009. Psyché. ISBN 978-80-247-1998-6.

Koncepce podpory nadání a péče o nadání na období 2014–2020 [online]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mladez/system-podpory-nadani>.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1568-1.

KUBOVÁ, Barbora. *Nadané dítě v MŠ*. Plzeň, 2021. Bakalářská práce. Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky. Vedoucí práce doc. PaedDr. Marie Kocurová, Ph.D.

LEAVITT, Monita. *Your Passport to Gifted Education* [online]. Springer International Publishing, 2017 [cit. 2022-03-01]. ISBN 978-3-319-47638-4. Dostupné z: https://books.google.cz/books?id=CbLDDgAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=giftedness&hl=cs&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=giftedness&f=false.

LEPKOVÁ, Katerina, Frieda HEYTING a Ernst MULDER. *Constructing Czechoslovakia: The meaning of "intelligence" in Czechoslovak educational discourse, 1900–1939*. *Journal of the history of the behavioral sciences* [online]. Hoboken: Wiley Subscription Services, Inc., A Wiley Company, 2005, **41**(1), 25–41 [cit. 2022-03-01]. ISSN 0022-5061. Dostupné z: doi:10.1002/jhbs.20046.

MACKINTOSH, N. J. *IQ a inteligence*. Praha: Grada, 2000. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-948-9.

MASLOW, Abraham Harold. *Motivace a osobnost*. Přeložil Pavla LE ROCH. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1728-2.

MAZZOLI SMITH, Laura a Jim CAMPBELL. *Families, Education and Giftedness: case Studies in the Construction of High Achievement* [online]. Rotterdam: Sense Publishers, 2012 [cit. 2022-03-01]. ISBN 978-94-6091-991-6. Dostupné z: https://books.google.cz/books?id=CcdEAAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=giftedness&hl=cs&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=giftedness&f=false.

Mensa ČR: pro nadané děti [online]. Dostupné z: <https://deti.mensa.cz>

Mensa International [online]. Dostupné z: <https://www.mensa.org>

MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.

MUDRÁK, Jiří. *Nadané děti a jejich rozvoj*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5089-7.

MUDRÁK, Jiří a Šárka PORTEŠOVÁ. *Stabilní a proměnlivé faktory nadání: Přehled některých determinant ontogeneze mimořádného výkonu*. *Československá psychologie* [online]. Praha: Institute of Psychology, Academy of Science, 2008, **52**(1), 32–45 [cit. 2022-03-01]. ISSN 0009-062X.

Národní pedagogický institut, portál talentovani.cz [online]. Dostupné z: <https://talentovani.cz/>

PAŠKOVÁ, Martina. *Práce s nadanými žáky v MŠ*. Plzeň, 2018. Bakalářská práce. Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky. Vedoucí práce doc. PaedDr. Marie Kocurová, Ph.D.

PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. Přeložil František JIRÁNEK. Praha: Portál, 1999. Studium (Portál). ISBN 80-7178-309-9.

PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-1086-6.

PLHÁKOVÁ, Alena. Teorie kognitivního vývoje. In: REINEROVÁ, Eva. *VARIA PSYCHOLOGICA X*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1060-5. ISSN 80-244-10605. Dostupné na: http://oldwww.upol.cz/fileadmin/user_upload/Veda/AUPO/AUPO_Psychologica_34_Varia_Psychologica_X.pdf - page=7

PLUCKER, Jonathan A a Carolyn M CALLAHAN. *Research on Giftedness and Gifted Education. Exceptional children* [online]. Los Angeles, CA: SAGE Publications, 2014, **80**(4), 390–406 [cit. 2022-03-02]. ISSN 0014-4029. Dostupné z: doi:10.1177/0014402914527244.

PORTEŠOVÁ, Šárka, Michal JABŮREK, Martin TANCOS, Edita CHVOJKOVÁ a Simona VÁLKOVÁ. *Shoda pedagogické nominace a skupinového testu inteligence při skríningu intelektového nadání – sonda do problematiky*. *Studia paedagogica (Brno)* [online]. Brno: Masarykova Univerzita Filozofická Fakulta, 2020, **25**(3), 131–151 [cit. 2022-03-01]. ISSN 1803-7437. Dostupné z: doi:10.5817/SP2020-3-5.

Práce s mimořádně nadanými dětmi [online]. Dostupné z: <https://talentovani.cz/>

PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. A rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

RAJOVIĆ, Ranko. *NTC systém učení: metodická příručka pro práci s NTC metodou*. Praha: Mensa České republiky, 2014. ISBN 9788090466616.

Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání [online]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz>

RUISEL, Imrich. *Základy psychologie inteligence*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-425-7.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: Obor v pohybu*. 6. revidované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3133-9.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie*. 4. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0532-6.

SAPÍKOVÁ, Alena. *Specifika integrace dětí mimořádně nadaných do mateřských škol*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2012.

STEHLÍKOVÁ, Monika. *Nadané dítě: jak mu pomoci ke štěstí a úspěchu*. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0512-0.

STEHLÍKOVÁ, Monika. *Život s vysokou inteligencí: průvodce pro nadané dospělé a nadané děti*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0101-6.

SUBOTNIK, Rena F, Paula OLSZEWSKI-KUBILIUS a Frank C WORRELL. *Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. Psychological science in the public interest* [online]. Los Angeles, CA: SAGE Publications, 2011, **12**(1), 3–54 [cit. 2022-03-02]. ISSN 1529-1006. Dostupné z: doi:10.1177/1529100611418056.

Školní vzdělávací program MŠ Čakovice I [online]. Dostupné z: <https://ms-cakovice1.webnode.cz/dokumenty-ms/>

ŠVEC, Štefan. *Metodologie věd o výchově: kvantitativně-scientické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu*. České rozš. vyd. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-192-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

Vyhláška č. 27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Dostupné na: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27?text=27%2F2016>.

Seznam obrázků

Obrázek č. 1: Strukturovaný rozhovor s rodičem č. 1

Strukturovaný rozhovor s rodičem č.1

1. Všimli jste si nějakých projevů, které by signalizovaly nadání?
„Oproti starší dceři jsme si všimli **rychlejšího vývoje** u mladší dcery. Začala **brzo chodit, mluvit a tvořit věty**. Na dětském hřišti jsme si všimali, že je oproti vrstevníkům naše dcera **napřed**. **Hrála si spíše se staršími dětmi**, ale nepřišlo nám to **nijak zvláštní**, jelikož má starší sestru. Mysleli jsme si, že je **rychlejší** tím, že se učí od své starší sestry a o nadání jsme nepřemýšleli.“
2. Jednalo se o projevy, které byly v určité oblasti nebo byly komplexní?
„**Projevy** byly podle nás **komplexní**, **jediné**, v čem se vyskytovali **problémy** byly v **komunikaci s vrstevníky**, spíše s nimi **nevycházela a nerozuměla** si s nimi.“
3. Podle čeho jste usoudili, že se jedná o nadání?
„Na nadání nás **upozornila učitelka** ve **školce**. Toto upozornění nás vedlo k tomu, **zjistit si více informací** o nadání a jeho **možnostech rozvíjení** a jak s ním **dále pracovat**. Tím, že **školka**, do které naše **dcera docházela**, **pracovala se společností Mensa**, nám bylo **doporučeno** nechat dceru **otestovat** a **zjistit hodnotu IQ**.“
4. Jaké další kroky jste podnikli na základě psychologického vyšetření od společnosti Mensa?
„Po vyšetření od **Mensy** jsme navštívili **pedagogicko-psychologickou poradnu**, kde proběhla další **diagnostika**, díky které jsme získali **přesnější výsledky** o úrovni nadání a **dalším možném postupu**.“
5. Jak hodnotíte úroveň předškolního vzdělávání?
„Úroveň **vzdělávání** v této **školce** je **dostačující pro děti bez specifických potřeb**. Do doby, než bylo dceři **zjištěno nadání**, jsme byli s péčí nad míru **spokojeni**, ale po **zjištění nadání** od **Mensy**, jsme **očekávali určité změny** v **přístupu** a ve **vzdělávání** naší dcery. To se bohužel nestalo a **vzdělávání** probíhalo stále **stejně**.“
6. Co Vás vedlo k rozhodnutí, že dívku zapíšete do matematické třídy základní školy?
„Tím, že **Mensa** je **zaměřená na nadání** v **oblasti matematiky**, **psycholožka** z **poradny** nám **doporučila** dceru zapsat do **matematické třídy**. Přišlo nám to jako **dobrý nápad**, protože když jsme se byli ve **školce** s **manželem** podívat, tak jsme **dostali** spoustu **zajímavých informací** o tom, jak **vzdělávání** v této **třídě probíhá**, a že je zde pro děti **vytvářeno vhodné prostředí pro jejich rozvoj**.“
7. Jak probíhá vzdělávání na základní škole?

Obrázek č. 2: Strukturovaný rozhovor s rodičem č. 1

„Abychom mohly dceru zapsat do *matematické třídy na základní škole*, musela projít *přijímačkami*. Do *druhé třídy* se dcera *vzdělávala běžným způsobem*. Poté nám bylo *opět doporučeno navštívit poradnu*, jelikož si *třídní učitelka* naší dcery všimla, že *potřebuje více podnětů*. Na základě *zprávy z poradny* bylo *vzdělávání* naší dcery *upraveno*.“

8. S kým aktuálně spolupracujete?

„*Spolupracujeme s Mensou, školou a poradnou*.“

9. Jak rozvíjíte nadání dívky mimo základní školu?

„*Snažíme se dceru rozvíjet všestranně*, a proto volíme *nejrůznější a rozmanité kroužky* a také jsme si *zapsali do dětského klubu Mensy*. *Snažíme se jí poskytovat hodně rozmanitých možností*, ale dceru do *ničeho nenutíme*.“

10. Jaké má dívka studijní výsledky?

„*Výsledky má výborné*, ale *poslední si začínáme všimnout toho*, že má *problémy s mechanickým učením* například v *prvouce*.“

11. Máte již představu o následujícím směru vzdělávání dívky?

„*Zatím nemáme přesnou představu*. Až bude *situace aktuální* budeme *zvažovat možný přestup na gymnázium*.“

Obrázek č. 3: Strukturovaný rozhovor s rodičem č. 2

strukturovaný rozhovor s rodičem č.2

1. Všimli jste si nějakých projevů, které by signalizovaly nadání?

„Všimla jsem si **zrychleného motorického vývoje**, dcera byla celkově velmi **zvědavá**. Měla **zájem o nové věci**. **Ve hře se objevovala rozmanitá představivost a fantazie**, neměla problém sama si **hrát**.“

2. Jednalo se o projevy, které byly v určité oblasti nebo byly komplexní?

„Pokud se na to podívám zpětně, tak **projevy byly spíše komplexní**, ale **v tu dobu jsem to tak nevnímala**, nevěděla jsem, že by se **mohlo jednat o nadání**.“

3. Podle čeho jste usoudili, že se jedná o nadání?

„Jako první mě na to **upozornila moje kolegyně**. Navštívila jsem s dcerou **pedagogicko-psychologickou poradnu**, kde jsem se vlastně **nic nedozvěděla**. Jen, že je dcera **vyspělejší v sociální a emocionální oblasti**, ale že na **komplexní diagnostiku je ještě brzo**. Nedalo mi to a **začala jsem (jako asi každý) hledat nějaké informace na internetu** a náhodou jsem **narazila na společnost Mensa**. Zaujalo mě, že již v **předškolním věku, ještě před vyšetřením školní zralosti poskytují IQ testování**. Dceru jsem **přihlásila na testování a výsledky testu prokázaly vysoké IQ**.“

4. Jaké další kroky jste podnikli na základě vyšetření školní zralosti?

„Na **vyšetření školní zralosti jsem přinesla podklady od Mensy** a na jejich základě **poradna poskytla komplexní vyšetření**. **Vyšetření z poradny nadání u dcery také potvrdilo**.“

5. Co Vás vedlo k tomu dívku zapsat do společnosti Mensa?

„Tím, že jsem, dceru **nechávala u Mensy testovat**, tak mi bylo **na základě vyšetření nabídnuto**, zda nechci dceru **zapsat do jejich dětské Mensy** a zda **nechce navštěvovat jejich klub pro nadané děti**.“

6. Jak hodnotíte úroveň předškolního vzdělávání?

„**Předškolní vzdělávání hodnotím kladně**, ale asi můj názor ovlivňuje i to, že jsem ve školce **zaměstnaná**.“

7. Přemýšleli jste o jiném než běžném vzdělávání dívky?

„**Nepřemýšlela**, **mojí prioritou byla základní škola v blízkosti bydliště**, bohužel nemá nikdo v rodině **časové možnosti na to, abychom pro dceru dojížděli**. A také v tom **hraje velkou roli přecitlivělost dcery**, pro kterou byla **lepší volba základní školy v místě bydliště**, protože její **spolužáci ze školky jsou i její spolužáky na základní škole**.“

Obrázek č. 4: strukturovaný rozhovor s rodičem č. 2

8. Jak probíhá vzdělávání na základní škole?

„Od první třídy byla dcera zařazena do projektu „Hlavičky“, který škola realizuje. Projekt rozvíjí schopnosti a dovednosti v matematice a také v oblasti jazykového rozvoje. Dceři byl uznán druhý stupeň podpůrných opatření a vzdělává se podle individuálně vzdělávacího plánu.“

9. S kým aktuálně spolupracujete?

„Spolupracujeme se školou, školských poradenským zařízením, školním poradenským pracovištěm a Mensou.“

10. Jak rozvíjíte nadání dívky mimo základní školu?

„Dcera je členem dětské Mensy, pravidelně dochází do kroužku, který realizuje Mensa. Dochází na keramiku, angličtinu a na atletiku.“

11. Jaké má dívka studijní výsledky?

„Dcera má výborné studijní výsledky, ale momentálně trochu zápasíme s angličtinou.“

12. Máte již představu o následujícím směru vzdělávání dívky?

„Ne, zatím nemám. Myslím si, že je ještě brzo tuto situaci řešit. Samozřejmě bych byla ráda, kdyby měla vzor ve svých starších sourozencích a šla by studovat vysokou školu.“

Seznam příloh

Příloha 1 – Strukturovaný rozhovor s pedagogem mateřské školy č.1

- Jak často zapojujete aktivity NTC systému učení do programu dne?

„*Jelikož je NTC systém učení součástí školního vzdělávacího programu, podle kterého vypracováváme týdenní plány, tak aktivity NTC systému učení jsou zapojovány do každodenního programu dne. Je pravda, že každý den nejsou ve všech vzdělávacích oblastech obsaženy aktivity NTC systému, ale snažíme se v jednom dni obsáhnout minimálně dvě vzdělávací oblasti – například do vzdělávací oblasti Dítě a jeho tělo – zahrneme do tělovýchovné části aktivitu z první fáze NTC systému (hra s míči, překážková dráha) nebo ve výtvarné činnosti se zaměříme na jemnou motoriku (například navlékání korálků).*“

- Jak vybíráte aktivity NTC systému učení?

„*Aktivity NTC systému učení vybíráme tak, aby měly souvislost s denním programem. Podle potřeby vybíráme aktivity, které se nám hodí do týdenního tématu nebo jimi například zaplníme zbylý čas. Snažíme se, aby vybrané aktivity dávaly smysl a nebyly jen tak ‚hozeny‘ do programu dne. Dále také vybíráme aktivity podle věku dětí a modifikujeme je.*“

- Jak často využíváte metodiku NTC systému učení?

„*Metodiku NTC systému učení využíváme při tvorbě školního vzdělávacího programu, při tvorbě týdenních plánů, které vycházejí ze školního vzdělávacího programu, nebo pokud je to potřeba.*“

- Jsou aktivity NTC systému učení zpracovány tak, aby se prolínaly se vzdělávacími oblastmi Rámcového vzdělávacího programu předškolního vzdělávání?

„*NTC systém učení je vytvořen tak, aby bylo možné ho co nejjednodušeji zařadit do školního vzdělávacího programu. Aktivity NTC systému učení se prolínají vzdělávacími oblastmi RVP PV. Kdyby se neprolínaly, nebylo by přece možné ho zařadit do ŠVP.*“

- Je podle Vás zapojení NTC systému učení do školního vzdělávacího programu pozitivní, nebo naopak máte pocit, že školní vzdělávací program narušuje?

„*Zapojení NTC systému učení do ŠVP beru jako pozitivní, protože je komplexní a dobře zapadá do vzdělávacích oblastí a je v souladu s očekávanými výstupy.*“

- Jako pedagog zodpovídáte za výchovně vzdělávací proces. Je pro Vás NTC systém učení přínosný, nebo naopak Vám ztěžuje práci výchovně vzdělávacího procesu?

„Tím, že je zařazen do školního vzdělávacího programu a my s ním pracujeme každý den, tak si nemyslím, že NTC systém by nějakým způsobem ztěžoval práci výchovně vzdělávacího procesu. Díky metodice NTC systému jsem získala spoustu nových námětů na aktivity, které můžeme s dětmi provádět.“

- Při tvorbě školního vzdělávacího programu berete ohled na NTC systém učení či školní vzdělávací program nejprve vytvoříte a bez návaznosti zařadíte jeho činnosti?

„Protože NTC systém je v návaznosti na vzdělávací oblasti RVP PV, je nutné vytvářet školní vzdělávací program s ohledem na NTC systém.“

Příloha 2 – Strukturovaný rozhovor s pedagogem mateřské školy č. 2

- Jak často zapojujete aktivity NTC systému učení do programu dne?

„Aktivity NTC systému učení zapojujeme do denního programu. Snažím se každý den realizovat minimálně jednu činnost. Očekávané výstupy jsou rozšířené o výstupy NTC systému, z toho vyplývá, že, ač chceme, nebo ne, aktivity musíme zapojit do denního programu.“

- Jak vybíráte aktivity NTC systému učení?

„Aktivity NTC systému učení vybíráme v návaznosti na vzdělávací oblasti RVP PV. Činnosti jsou vybírány tak, aby dávaly smysl při tvorbě týdenních plánů. Dále je vybíráme podle věku dětí, abychom s nimi mohli efektivně pracovat.“

- Jak často využíváte metodiku NTC systému učení?

„Metodiku NTC systému učení využíváme každý den pro realizaci jednotlivých činností, při tvorbě školního vzdělávacího programu a týdenních plánů. Metodika je využívána na denní bázi.“

- Jsou aktivity NTC systému učení zpracovány tak, aby se prolínaly se vzdělávacími oblastmi Rámcového vzdělávacího programu předškolního vzdělávání?

„NTC systém učení se prolíná s oblastmi RVP PV, aby bylo možné ho zařadit do ŠVP. Jednotlivé fáze a jejich činnosti NTC systému jsou vytvořeny tak, aby doplňovaly očekávané výstupy vzdělávacích oblastí.“

- Je podle Vás zapojení NTC systému učení do školního vzdělávacího programu pozitivní, nebo naopak máte pocit, že školní vzdělávací program narušuje?

„NTC systém učení je užitečný. Přináší nové poznatky, odhaluje skryté znaky v chování dětí, pomáhá komplexně působit na vývoj dítěte.“

- Jako pedagog zodpovídáte za výchovně vzdělávací proces. Je pro Vás NTC systém učení přínosný, nebo naopak Vám ztěžuje práci výchovně vzdělávacího procesu?

„Za mě je určitě NTC systém přínosný. Přináší velké množství nápadů a možnost využití aktivit. Výchovně vzdělávacímu procesu dodává komplexní působení.“

- Při tvorbě školního vzdělávacího programu berete ohled na NTC systém učení či školní vzdělávací program nejprve vytvoříte a bez návaznosti zařadíte jeho činnosti?

„Školní vzdělávací program vytváříme tak, aby NTC byl systematicky a logicky obsažen v ŠVP. Pokud bychom na něj nebrali ohled, nebyl by splněn záměr NTC systému učení.“

Příloha 3 – Strukturovaný rozhovor s rodičem č. 1

1. Všimli jste si nějakých projevů, které by signalizovaly nadání?

„Oproti starší dceři jsme si všimli *rychlejšího vývoje* u mladší dcery. Začala *brzo chodit, mluvit a tvořit věty*. Na dětském hřišti jsme si všimli, že je oproti vrstevníkům naše dcera *napřed*. *Hrála si spíše se staršími dětmi*, ale nepřišlo nám to *nijak zvláštní*, jelikož má starší sestru. Mysleli jsme si, že je *rychlejší tím*, že se učí od své starší sestry a o nadání jsme nepřemýšleli.“

2. Jednalo se o projevy, které byly v určité oblasti nebo byly komplexní?

„*Projevy* byly podle nás *komplexní*, *jediné*, v čem se vyskytovaly *problémy*, byly v *komunikaci s vrstevníky*, spíše s nimi *nevycházela* a *nerozuměla* si s nimi.“

3. Podle čeho jste usoudili, že se jedná o nadání?

„Na nadání nás *upozornila učitelka ve školce*. Toto upozornění nás vedlo k tomu, *zjistit si více informací* o nadání a jeho *možnostech rozvíjení* a jak s ním *dále pracovat*. Tím, že *školka*, do které naše *dcera docházela*, *pracovala se společností Mensa*, nám bylo *doporučeno* nechat dceru *otestovat* a *zjistit hodnotu IQ*.“

4. Jaké další kroky jste podnikli na základě psychologického vyšetření od společnosti Mensa?

„Po vyšetření od *Mensy* jsme navštívili *pedagogicko-psychologickou poradnu*, kde proběhla další *diagnostika*, díky které jsme získali *přesnější výsledky* o úrovni nadání a *dalším možném postupu*.“

5. Jak hodnotíte úroveň předškolního vzdělávání?

„Úroveň *vzdělávání* v této *školce* je *dostačující pro děti bez specifických potřeb*. Do doby, než bylo dceři *zjištěno nadání*, jsme *byli s péčí nadmíru spokojeni*, ale po *zjištění nadání* od *Mensy* jsme *očekávali určité změny* v *přístupu* a ve *vzdělávání* naší dcery. To se bohužel nestalo a *vzdělávání* probíhalo stále *stejně*.“

6. Co Vás vedlo k rozhodnutí, že dívku zapíšete do matematické třídy základní školy?

„Tím, že *Mensa* je *zaměřená na nadání* v *oblasti matematiky*, psycholožka z poradny nám *doporučila* dceru zapsat do *matematické třídy*. Přišlo nám to jako dobrý nápad,

protože když jsme se byli ve škole s manželem podívat, tak jsme dostali spoustu zajímavých informací o tom, jak vzdělávání v této třídě probíhá, a že je zde pro děti vytvářeno vhodné prostředí pro jejich rozvoj.“

7. Jak probíhá vzdělávání na základní škole?

„Abychom mohli dceru zapsat do matematické třídy na základní škole, musela projít přijímačkami. Do druhé třídy se dcera vzdělávala běžným způsobem. Poté nám bylo opět doporučeno navštívit poradnu, jelikož si třídní učitelka naší dcery všimla, že potřebuje více podnětů. Na základě zprávy z poradny bylo vzdělávání naší dcery upraveno.“

8. S kým aktuálně spolupracujete?

„Spolupracujeme s Mensou, školou a poradnou.“

9. Jak rozvíjíte nadání dívky mimo základní školu?

„Snažíme se dceru rozvíjet všestranně, a proto volíme nejrůznější a rozmanité kroužky a také jsme ji zapsali do dětského klubu Mensy. Snažíme se jí poskytovat hodně rozmanitých možností, ale dceru do ničeho nenutíme.“

10. Jaké má dívka studijní výsledky?

„Výsledky má výborné, ale poslední dobou si začínáme všimnout toho, že má problémy s mechanickým učením, například v prvouce.“

11. Máte již představu o následujícím směru vzdělávání dívky?

„Zatím nemáme přesnou představu. Až bude situace aktuální, budeme zvažovat možný přestup na gymnázium.“

Příloha 4 – Strukturovaný rozhovor s rodičem č. 2

1. Všimli jste si nějakých projevů, které by signalizovaly nadání?

„Všimla jsem si **zrychleného motorického vývoje**, dcera byla celkově velmi **zvědavá**. Měla **zájem o nové věci**. **Ve hře se objevovala rozmanitá představivost a fantazie**, neměla problém **sama si hrát**.“

2. Jednalo se o projevy, které byly v určité oblasti nebo byly komplexní?

„Pokud se na to podívám zpětně, tak **projevy** byly **spíše komplexní**, ale **v tu dobu** jsem to tak **nevnímala**, nevěděla jsem, že by se **mohlo jednat o nadání**.“

3. Podle čeho jste usoudili, že se jedná o nadání?

„Jako první mě na to **upozornila** moje **kolegyně**. **Navštívila** jsem s dcerou **pedagogicko-psychologickou poradnu**, kde jsem se vlastně **nic nedozvěděla**. Jen to, že je dcera **vyspělejší v sociální a emocionální oblasti**, ale že na **komplexní diagnostiku** je ještě **brzo**. **Nedalo mi to a začala** jsem (jako asi každý) **hledat** nějaké **informace** na internetu a náhodou jsem **narazila** na **společnost Mensa**. Zaujalo mě, že již v **předškolním věku**, ještě před vyšetřením školní zralosti, **poskytují IQ testování**. Dceru jsem **přihlásila** na **testování** a **výsledky** testu **prokázaly vysoké IQ**.“

4. Jaké další kroky jste podnikli na základě vyšetření školní zralosti?

„Na **vyšetření školní zralosti** jsem přinesla **podklady** od **Mensy** a na jejich základě **poradna** poskytla **komplexní vyšetření**. **Vyšetření** z poradny **nadání** u dcery také **potvrdilo**.“

5. Co Vás vedlo k tomu dívku zapsat do společnosti Mensa?

„Tím, že jsem dceru **nechávala** u **Mensy** **testovat**, tak mi bylo **na základě vyšetření nabídnuto**, zda **nechci** dceru **zapsat** do jejich **dětské Mensy** a zda **nechce navštěvovat** jejich **klub** pro **nadané děti**.“

6. Jak hodnotíte úroveň předškolního vzdělávání?

„**Předškolní vzdělávání** hodnotím **kladně**, ale asi můj názor ovlivňuje i to, že jsem ve školce **zaměstnaná**.“

7. Přemýšleli jste o jiném než běžném vzdělávání dívky?

„**Nepřemýšlela**, **mojí prioritou** byla **základní škola** v **blízkosti bydliště**, bohužel nemá nikdo v rodině **časové možnosti** na to, **abychom pro dceru dojížděli**. A také v tom **hraje** velkou **roli**

přecitlivělost dcery, pro kterou byla lepší *volba základní školy* v *místě bydliště*, protože její spolužáci ze školky jsou i jejími spolužáky na základní škole.“

8. Jak probíhá vzdělávání na základní škole?

„Od *první třídy* byla dcera zařazena do *projektu „Hlavičky“*, který škola realizuje. Projekt *rozvíjí schopnosti a dovednosti v matematice* a také v *oblasti jazykového rozvoje*. Dceři byl uznán *druhý stupeň podpůrných opatření* a *vzdělává se podle individuálně vzdělávacího plánu*.“

9. S kým aktuálně spolupracujete?

„*Spolupracujeme se školou, školským poradenským zařízením, školním poradenským pracovištěm a Mensou*.“

10. Jak rozvíjíte nadání dívky mimo základní školu?

„Dcera je *členem dětské Mensy*, pravidelně *dochází do kroužku*, který realizuje Mensa. Dochází na *keramiku, angličtinu* a na *atletiku*.“

11. Jaké má dívka studijní výsledky?

„Dcera má *výborné studijní výsledky*, ale momentálně trochu *zápasíme s angličtinou*.“

12. Máte již představu o následujícím směru vzdělávání dívky?

„Ne, zatím *nemám*. Myslím si, že je ještě *brzo tuto situaci řešit*. Samozřejmě bych byla ráda, kdyby měla vzor ve svých starších sourozencích a šla by *studovat vysokou školu*.“

Příloha 5 – Pozorování, záznamový arch

Pozorovací záznamový arch						
datum: 2021-2022	činnosti - akomodace oka (tělocvík - švihadla, míče)		činnosti - abstraktní pojmy (poznávání - vlajky, symboly)		činnosti - asociativní myšlení	
06.09.2021	realizováno	15 min	x	x	x	x
09.09.2021	realizováno	10 min	realizováno	15 min	x	x
15.09.2021	x	x	x	x	realizováno	20 min
16.09.2021	x	x	x	x	realizováno	20 min
20.09.2021	x	x	realizováno	15 min	x	x
21.09.2021	realizováno	10 min	x	x	x	x
29.09.2021	realizováno	15 min	x	x	x	x
30.09.2021	x	x	x	x	realizováno	20 min
04.10.2021	realizováno	10 min	x	x	x	x
07.10.2021	x	x	realizováno	15 min	x	x
12.10.2021	realizováno	15 min	x	x	x	x
13.10.2021	x	x	x	x	realizováno	20 min
19.10.2021	x	x	x	x	realizováno	20 min
22.10.2021	realizováno	10 min	realizováno	15 min	x	x
26.10.2021	x	x	x	x	realizováno	20 min
29.10.2021	x	x	x	x	realizováno	20 min
02.11.2021	realizováno	15 min	x	x	x	x
03.11.2021	x	x	x	x	realizováno	20 min
09.11.2021	x	x	realizováno	15 min	x	x
12.11.2021	realizováno	10 min	realizováno	15 min	x	x
16.11.2021	x	x	x	x	realizováno	20 min
19.11.2021	realizováno	10 min	realizováno	15 min	x	x
23.11.2021	x	x	x	x	realizováno	20 min
25.11.2021	x	x	x	x	realizováno	20 min
01.12.2021	realizováno	15 min	x	x	x	x
03.12.2021	realizováno	15 min	realizováno	15 min	x	x
07.12.2021	x	x	x	x	realizováno	20 min
10.12.2021	realizováno	15 min	x	x	x	x
14.12.2021	x	x	realizováno	15 min	x	x
15.12.2021	x	x	realizováno	15 min	x	x
17.12.2021	realizováno	10 min	x	x	x	x
21.12.2021	realizováno	15 min	x	x	x	x
04.01.2022	x	x	realizováno	15 min	x	x
05.01.2022	realizováno	15 min	realizováno	15 min	x	x
11.01.2022	realizováno	10 min	x	x	x	x
12.01.2022	x	x	x	x	realizováno	20 min
17.01.2022	realizováno	10 min	realizováno	15 min	x	x
19.01.2022	x	x	x	x	realizováno	20 min
27.01.2022	realizováno	10 min	realizováno	15 min	x	x
28.01.2022	x	x	realizováno	15 min	x	x
01.02.2022	x	x	x	x	realizováno	20 min
02.02.2022	realizováno	15 min	x	x	x	x
07.02.2022	x	x	realizováno	15 min	x	x
10.02.2022	realizováno	10 min	realizováno	15 min	x	x
16.02.2022	x	x	x	x	realizováno	20 min
18.02.2022	realizováno	15 min	x	x	x	x
21.02.2022	x	x	realizováno	15 min	x	x
23.02.2022	x	x	realizováno	15 min	x	x

Příloha 6 – Informovaný souhlas ředitelky MŠ

Informovaný souhlas

MŠ Čakovice I

Něvská 830, 196 00

IČ: 75031370

Zastupující: Mgr. Martina Buderová, ředitelka MŠ

uděluje souhlas

s použitím školního vzdělávacího plánu a názvu mateřské školy v diplomové práci Bc. Natálie Hurtové, kterou zpracovává v rámci magisterského studia na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze.

V Praze dne 30.03.2022



Mgr. Martina Buderová

MATEŘSKÁ ŠKOLA ČAKOVICE I
NĚVSKÁ 830
196 00 PRAHA 9 – ČAKOVICE
IČO 75031370, TEL.Č. 283 932 374
-1-

Příloha 7 – Vzor informovaného souhlasu pro rodiče

Informovaný souhlas

Já, níže uvedený,
souhlasím s možným anonymním uveřejněním informací o mém dítěti v diplomové práci Bc.
Natálie Hurtové v rámci magisterského studia na pedagogické fakultě Univerzity Karlovy
v Praze.

V Praze dne 30.3. 2022

Podpis zákonného zástupce