

UNIVERZITA KARLOVA  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
KATEDRA HUDEBNÍ VÝCHOVY

Muzikálový projekt  
jako prostředek seberealizace  
nadaných gymnaziálních studentů

RIGORÓZNÍ PRÁCE

Autor práce: Mgr. Markéta Borůvková, Ph.D.

2017

OSTRAVSKÁ UNIVERZITA  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
KATEDRA HUDEBNÍ VÝCHOVY

Muzikálový projekt  
jako prostředek seberealizace  
nadaných gymnaziálních studentů

DISERTAČNÍ PRÁCE

Autor práce: Mgr. Markéta Šňupárková  
Vedoucí práce: Doc. PhDr. Veronika Ševčíková, Ph.D.

2017

UNIVERSITY OF OSTRAVA  
PEDAGOGICAL FACULTY  
DEPARTMENT OF MUSIC EDUCATION

Musical project  
as a means of self-fulfilment  
in gifted grammar school students

THESIS

Author: Mgr. Markéta Šňupárková  
Supervisor: Doc. PhDr. Veronika Ševčíková, Ph.D.

2017

**ZADÁNÍ DISERTAČNÍ PRÁCE**  
(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Mgr. Markéta ŠŇUPÁRKOVÁ**  
Osobní číslo: **L11543**  
Studijní program: **P7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Hudební teorie a pedagogika**  
Název tématu: **Muzikálový projekt jako prostředek seberealizace nadaných  
gymnaziálních studentů**  
Zadávající katedra: **Katedra hudební výchovy**

**Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :**

1. Rešerše literatury domácí a zahraniční k problematice "nadaných" a nadání, k problematice muzikálu a projektového vyučování a k problematice hudebně pedagogického výzkumu, zejména kvalitativního;
2. studium odborné literatury domácí a zahraniční;
3. stanovení cílů výzkumu, vytvoření konceptuálního rámce, definování výzkumných otázek, rozhodnutí o metodách (zejména rozhovoru, skupinový rozhovor, dlouhodobé pozorování, analýzy dokumentů), zajištění kontroly kvality výzkumu, sběr dat a jejich organizace, analýza a interpretace dat, formulování závěrů;
4. realizace muzikálového projektu;
5. tvorba vlastního odborného textu;
6. prezentace dílčích výstupů publikačních.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování disertační práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury: **viz příloha**

Vedoucí disertační práce:

**doc. PhDr. Veronika Ševčíková, Ph.D.**

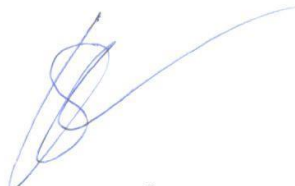
Katedra hudební výchovy

Datum zadání disertační práce:

**7. dubna 2016**

Termín odevzdání disertační práce:

**15. prosince 2016**



doc. PhDr. Veronika Ševčíková, Ph.D.  
vedoucí disertační práce



PhDr. Jiří Kusák, Ph.D.  
vedoucí katedry

V Ostravě dne 7. dubna 2016

## Příloha zadání disertační práce

Seznam odborné literatury:

- Dočkal, Vladimír a kol. *Psychológia nadania*. Bratislava: SNP, 1987.
- Dočkal, Vladimír. *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý*. Praha: NLN, 2005.
- Gardner, Howard. *Dimenze myšlení. Teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999.
- Fořtík, Václav, Fořtíková, Jitka. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha: Portál, 2007.
- Hendl, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005.
- Hoggardová, Pavlína. *Muzikál na prahu tisíciletí: mezi komercí a elitou ? možnosti reformy muzikálového divadla v době (post)moderní*. Brno: Retyp, 2000.
- Holas, Milan. *Hudební nadání aneb Otázky hudebně psychologické diagnostiky*. Praha: HFAMU, 1994.
- Hříbková, Lenka. *Nadání a nadání, Pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005.
- Jurášková, Jana. *Základy pedagogiky nadaných*. Penzinok: Formát, 2003.
- Landuová, Erika. *Odvaha k nadání*. Praha: Akropolis, 2007.
- Laznibatová, Jolana. *Nadané dieta, jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: IRIS, 2003.
- Mönks, Franz J. , Ypenburgová, Irene H. *Nadané dítě*. Praha: GRADA Publishing, 2002.
- Musil, Miroslav. *Cesty k nadaniu*. Bratislava: Smena, 1985.
- Nakonečný, Milan. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1998.
- Osolobě, Ivo. *Divadlo, které mluví, zpívá a tančí: teorie jedné komunikační formy*. Praha: Supraphon, 1974
- Osolobě, Ivo. *Muzikál je, když?* Praha: Supraphon, 1967
- Říčan, Pavel. *Psychologie osobnosti*. Praha: Orbis, 1972.
- Sedlák, František, Váňová, Hana. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013.
- Sedlák, František. *Psychologie hudebních schopností a dovedností*. Praha: Editio Supraphon, 1989.
- Sedlák, František. *Základy hudební psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990.
- Sternberg, Robert J. *Úspěšná psychologie. Jak rozvíjet praktickou a tvůrčí inteligenci*. Praha: GRADAPublishing, 2001.
- Škrabánková, Jana. *Žijeme s nadáním*. Ostrava: PdF OU, 2012.
- Švaříček, R., Šedová, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007.
- Těplov, Boris Michajlovič. *Schopnosti a nadání*. Praha: SNP, 1951.
- Urban, Klaus K. *Besonders begabte Kinder im Vorschulalter*. Universitätsverlag Winter, 1990.
- Švaříček, Roman, Šedová, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007.
- Váňová, Hana, Skopal, Jiří. *Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice: vysokoškolská učebnice*. Praha: Karolinum, 2002.
- Dále výběrově: Cianciolo, Sternberg, DeHaan, Havighurst, Hartman, Eisenman,

---

Flanagan, Harrison, Freeman, Jensen, Khatena, Macintyre, Mackintosn,  
Mallick, Pfeifer, Scheier, Renzulli, Rimm, Teare, Wilhelm, Engle, Ziegler ad.

## ABSTRAKT

Disertační práce se zabývá možnostmi, způsoby a formami sebeuplatnění nadaných gymnaziálních studentů v rámci realizace muzikálového projektu na víceletém gymnáziu (konkrétně se jedná o nastudování muzikálového díla Evita realizované na Matičním gymnáziu Ostrava, p.o.). Práce zjišťuje, zda muzikálový projekt vedený v tomto školním prostředí je vhodným prostředkem pro seberealizaci nadaných gymnaziálních studentů, a dále stanovuje, jakým způsobem se seberealizace těchto subjektů uskutečňuje, kterých oblastí se týká a v neposlední řadě, co představuje u takto nadaných studentů motivační a iniciační stimuly pro činnost v rámci projektu a aktivní spolupráci na něm.

V teoretické části vychází text z vymezení základní terminologie vtahující se k problematice nadání, jeho typologie a specifikace výuky a výchovy nadaných jedinců. Text se dále zaměřuje na potenciál muzikálu jako žánru a shrnuje předpoklady, pro které se muzikál jako syntetická forma integrující několik uměleckých složek může stát vhodným materiálem k projektovému způsobu výuky v prostředí školy.

Výzkumná část disertační práce postavená na originálním exploračním šetření vychází z realizace konkrétního muzikálového díla provedeného v rámci projektové výuky na víceletém gymnáziu. V první fázi šetření provádí a zpracovává nominaci jedinců účastnících se tohoto projektu, kteří svými výkony v určité oblasti překračují běžný průměr svých vrstevníků, jeví se tedy jako nadaní. V dalších fázích se pak šetření soustředí na skupinu sedmi nominovaných jedinců. Na základě metod a postupů kvalitativního výzkumu provádí u těchto žáků podrobnou diagnostiku nadání s cílem stanovit, zda nominovaní žáci skutečně disponují některým typem nadání. Pozornost je zaměřena na nadání intelektové, nadání umělecké (dále členěné na hudební, výtvarné a literárně-dramatické), nadání pohybové (s přihlédnutím k uměleckému pohybovému vyjádření) a nadání sociální. V závěrečné fázi směřuje výzkum k analýze a interpretaci způsobů seberealizace těchto studentů v rámci muzikálového projektu prostřednictvím dat narativní povahy (eseje, skupinové rozhovory).

*Klíčová slova: seberealizace, projektová výuka, muzikál, muzikálový projekt, nadání, diagnostika nadání, výchova a vzdělávání nadaných jedinců, víceleté gymnázium, explorační šetření, kvalitativní výzkum*



## ABSTRACT

The thesis discusses possibilities, ways and forms of self-realisation of talented grammar school students in staging of a musical project in an 8-year grammar school (specifically the Evita musical staged at Matiční gymnázium Ostrava, p.o.). The thesis finds out if the musical project conducted in this school environment is a suitable tool for self-realisation of gifted grammar school students. Further, it establishes the ways in which the self-realisation of the subjects takes place, which areas it concerns and last but not least which motivation and initiation stimuli there are for the activity in such project and active participation in it.

In the theoretical part the work defines the fundamental terminology concerning the area of education, its typology, specification of tuition and raising of gifted individuals. Also, the text focuses at a potential of a musical as a genre and it summarizes presumptions thanks to which a musical as a synthetic form integrating several artistic components can become a suitable material for a project form of tuition in a school environment.

The research part of the thesis builds upon an authentic exploratory survey and it is based upon an implementation of a particular musical work produced within a project tuition at an 8-year grammar school. The first stage of the survey describes a process of selection of individuals participating in the project whose performance surpassed their average peers in one way or another. Therefore the thesis considers them to be gifted. In the following stages the study focuses at a group of seven selected individuals. Based upon qualitative research methods the study performs a detailed diagnostics of their talent and aims to state if the selected students really have a particular type of talent. Therefore the attention is aimed at their intellectual, artistic (further divided into musical, visual art or literary-dramatic) and physical giftedness (taking into account their physical artistic expression) and their social talent. In the concluding stages the research is directed towards the analysis and interpretation of ways in which these students express their self-realisation within the musical project; this is done using narrative data (essays, group interviews).

*Keywords: self-realisation, project tuition, musical, musical project, giftedness and talent, diagnostics of giftedness, tuition and raising of gifted individuals, 8-year grammar school, exploratory survey, qualitative research.*

# ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

Já, níže podepsaná studentka, tímto čestně prohlašuji, že text mnou odevzdané závěrečné práce v písemné podobě je totožný s textem závěrečné práce vloženým v databázi DIPL2.

Ostrava dne

.....

podpis studentky

Mé upřímné poděkování patří především Doc. PhDr. Veronice Ševčíkové, Ph.D., za odborné vedení této disertační práce, cenné zkušenosti, konzultace, osobní podporu a motivaci a dále prof. PaedDr. Lud'ku Zenklovi, CSc., který se v počáteční fázi na tematickém směřování práce významně podílel. Je rovněž nezbytné vyjádřit poděkování vedení a všem vyučujícím Maticního gymnázia Ostrava, p.o. za vstřícnost a vytvoření zázemí pro provádění jednotlivých fází exploračního šetření. Děkuji rovněž pedagogům Katedry hudební výchovy Pedagogické fakulty Ostravské univerzity za cenné rady a odborné konzultace, dále doc. PaedDr. Janě Škrabánkové, Ph.D., za konzultace a rovněž Mgr. Marcele Pelikánové, MgA. Pavlu Gejgušovi, Aleně Skupinové a Mgr. Janě Trčkové, kteří spolupracovali na exploračním šetření realizovaném ve výzkumné části textu. Poděkování patří rovněž studentům, kteří se zúčastnili exploračního šetření v rámci výzkumné části předložené práce.

Prohlašuji, že předložená práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

V Ostravě dne .....

.....

(podpis)

# OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>18</b>
<b>REFLEXE POUŽITÝCH PRAMENŮ A LITERATURY, NÁSTIN METODOLOGIE PRÁCE .....</b>	<b>22</b>
<b>1 PROBLEMATIKA NADÁNÍ – TERMINOLOGICKÉ VYMEZENÍ, REVIZE PŘÍSTUPŮ K NADÁNÍ, TYPOLOGIE NADÁNÍ, VZDĚLÁVÁNÍ NADANÝCH JEDINCŮ V SYSTÉMU VÍCELETÉHO GYMNÁZIA .....</b>	<b>28</b>
1.1 Historie výzkumu nadání .....	29
1.2 Terminologické vymezení nadání a pojmů s problematikou souvisejících .....	32
1.2.1 Vlohy, schopnosti a dovednosti .....	33
1.2.2 Nadání a talent .....	34
1.2.3 Definice nadání, revize přístupů k nadání .....	35
1.3 Typologie nadání, kvalitativní a kvantitativní rozdíly v nadání .....	42
1.3.1 Kvalitativní rozdíly v pohledu na nadání.....	42
1.3.1.1 Nadání a inteligence.....	42
1.3.1.2 Nadání jako jev komplexní .....	47
1.3.1.3 Tvořivost jako divergentní typ inteligence a její vztah k nadání.....	50
1.3.2 Kvantitativní vymezení nadání .....	53
1.4 Problematika vzdělávání nadaných jedinců v systému českého školství a víceletých gymnázií .....	56
1.4.1 Projevy nadaného žáka ve školním prostředí .....	56
1.4.2 Pozice víceletých gymnázií v českém školství .....	58
1.4.3 Strategické dokumenty pro vzdělávání nadaných jedinců v systému vzdělávání České republiky .....	60
1.4.3.1 Zákonný aparát pro pedagogickou práci s nadanými jedinci na víceletých gymnáziích.....	61
1.4.3.2 Rámcové vzdělávací programy.....	63
1.4.3.3 Školní vzdělávací programy .....	65
1.5 Reflexe problematiky nadání pro potřeby exploračního šetření v rámci projektového typu výuky realizovaném v prostředí víceletého gymnázia.....	66
<b>2 MUZIKÁLOVÝ PROJEKT REALIZOVANÝ V PROSTŘEDÍ SOUČASNÉHO ČESKÉHO ŠKOLSTVÍ .....</b>	<b>69</b>

2.1	Charakteristika projektu a projektové výuky jako metody práce ve školním prostředí .....	69
2.1.1	Specifikace pojmů projekt a projektová výuka, znaky projektové výuky .....	70
2.1.2	Žák a jeho role v projektové výuce .....	71
2.1.3	Učitel a jeho role v projektové výuce .....	72
2.1.4	Fáze projektové výuky .....	75
2.1.5	Meze projektové výuky .....	78
2.2	Muzikál jako hudebně-dramatický žánr a jako syntetické dílo .....	79
2.2.1	Žánrové vymezení muzikálu .....	80
2.2.1.1	Revuální plán muzikálu .....	82
2.2.1.2	Dramatický plán muzikálu .....	83
2.2.2	Muzikál jako syntetické dílo .....	84
2.2.2.1	Muzikál a dramatická složka .....	84
2.2.2.2	Muzikál a hudební složka .....	86
2.2.2.3	Muzikál a pohybová složka .....	86
2.3	Muzikál a jeho potenciál pro projektovou výuku .....	88
<b>3</b>	<b>MUZIKÁL EVITA A JEHO POTENCIÁL PŘI REALIZACI PROJEKTOVÉ VÝUKY V PROSTŘEDÍ SOUČASNÉHO VÍCELETÉHO GYMNÁZIA .....</b>	<b>93</b>
3.1	Evita jako muzikálové dílo .....	94
3.1.1	Obecná charakteristika díla, okolnosti jeho vzniku .....	94
3.1.2	Evita jako forma pop-rockové opery .....	97
3.1.3	Hudební jazyk Evity .....	98
3.1.4	Uvedení Evity, významná nastudování díla, adaptace, studiové nahrávky .....	103
3.1.5	Literární překlady Evity do češtiny, uvedení v České republice .....	105
3.1.6	Muzikálové dílo Evita a jeho potenciál pro projektovou výuku .....	106
3.2	Evita jako náplň školního projektu na Matičním gymnáziu .....	109
3.3	Specifikace školního prostředí Matičního gymnázia .....	109
3.3.1	Muzikálový projekt a jeho korelace se systémem kurikulárních dokumentů vzdělávání na Matičním gymnáziu .....	112
3.3.2	Muzikálový projekt a jeho přínos pro prostředí Matičního gymnázia .....	115
3.3.3	Organizace a průběh projektu Evita na Matičním gymnáziu .....	117
3.2.4.1	Fáze přípravy projektu .....	117
3.2.4.2	Fáze realizace projektu .....	119

3.2.4.3 Výsledný produkt projektu .....	120
3.2.4.4 Hodnocení projektu jeho autorkou a participanty projektové výuky .....	120
<b>4 MUZIKÁLOVÝ PROJEKT JAKO PROSTŘEDEK SEBEREALIZACE</b>	
<b>NADANÝCH GYMNAZIÁLNÍCH STUDENTŮ – ČÁST DIAGNOSTICKÁ –</b>	
<b>– NOMINACE NADANÝCH JEDINCŮ.....</b>	<b>124</b>
4.1 Stanovení cílů šetření, specifikace exploračního šetření nominace nadaných jedinců.....	125
4.2 Časový plán a metodika exploračního šetření nominace nadaných jedinců .....	127
4.3 Nominace studenty účastnicími se muzikálového projektu .....	129
4.4 Nominace vyučujícími .....	139
4.5 Nominace autorkou a koordinátorkou projektu .....	142
4.6 Souhrnné vyhodnocení nominace .....	143
<b>5 MUZIKÁLOVÝ PROJEKT JAKO PROSTŘEDEK SEBEREALIZACE</b>	
<b>NADANÝCH GYMNAZIÁLNÍCH STUDENTŮ – ČÁST DIAGNOSTICKÁ –</b>	
<b>– DIAGNOSTIKA NADÁNÍ NOMINOVANÝCH STUDENTŮ.....</b>	<b>147</b>
5.1 Specifikace exploračního šetření diagnostiky nadání nominovaných studentů, stanovení cílů šetření .....	148
5.2 Časový harmonogram a metodika exploračního šetření diagnostiky nadání nominovaných studentů .....	149
5.3 Diagnostika nadání intelektového .....	150
5.4 Diagnostika nadání uměleckého .....	153
5.4.1 Diagnostika nadání hudebního.....	154
5.4.2 Diagnostika nadání výtvarného .....	167
5.4.3 Diagnostika nadání literárně-dramatického .....	170
5.5 Diagnostika nadání pohybového .....	176
5.6 Diagnostika nadání sociálního .....	178
<b>6 MUZIKÁLOVÝ PROJEKT JAKO PROSTŘEDEK SEBEREALIZACE</b>	
<b>NADANÝCH GYMNAZIÁLNÍCH STUDENTŮ – ČÁST DIAGNOSTICKÁ –</b>	
<b>– ANALÝZA DIAGNOSTIKY NADÁNÍ NOMINOVANÝCH STUDENTŮ.....</b>	<b>184</b>
6.1 Analýza diagnostiky nadání studentky Marie .....	185
6.1.1 Analýza intelektového nadání studentky Marie.....	185
6.1.2 Analýza uměleckého nadání studentky Marie .....	187
6.1.2.1 Analýza hudebního nadání studentky Marie .....	187
6.1.2.2 Analýza výtvarného nadání studentky Marie .....	191

6.1.2.3	Analýza literárně-dramatického nadání studentky Marie.....	193
6.1.3	Analýza pohybového nadání studentky Marie.....	195
6.1.4	Analýza sociálního nadání studentky Marie.....	197
6.2	Analýza diagnostiky nadání studenta Jana.....	198
6.2.1	Analýza intelektového nadání studenta Jana.....	199
6.2.2	Analýza uměleckého nadání studenta Jana.....	200
6.2.2.1	Analýza hudebního nadání studenta Jana.....	200
6.2.2.2	Analýza výtvarného nadání studenta Jana.....	203
6.2.2.3	Analýza literárně-dramatického nadání studenta Jana.....	206
6.2.3	Analýza pohybového nadání studenta Jana.....	208
6.2.4	Analýza sociálního nadání studenta Jana.....	210
6.3	Analýza diagnostiky nadání studentky Adély.....	211
6.3.1	Analýza intelektového nadání studentky Adély.....	212
6.3.2	Analýza uměleckého nadání studentky Adély.....	213
6.3.2.1	Analýza hudebního nadání studentky Adély.....	213
6.3.2.2	Analýza výtvarného nadání studentky Adély.....	216
6.3.2.3	Analýza literárně-dramatického nadání studentky Adély.....	219
6.3.3	Analýza pohybového nadání studentky Adély.....	221
6.3.4	Analýza sociálního nadání studentky Adély.....	223
6.4	Analýza diagnostiky nadání studentky Veroniky.....	224
6.4.1	Analýza intelektového nadání studentky Veroniky.....	224
6.4.2	Analýza uměleckého nadání studentky Veroniky.....	226
6.4.2.1	Analýza hudebního nadání studentky Veroniky.....	226
6.4.2.2	Analýza výtvarného nadání studentky Veroniky.....	229
6.4.2.3	Analýza literárně-dramatického nadání studentky Veroniky.....	232
6.4.3	Analýza pohybového nadání studentky Veroniky.....	234
6.4.4	Analýza sociálního nadání studentky Veroniky.....	236
6.5	Analýza diagnostiky nadání studenta Radka.....	237
6.5.1	Analýza intelektového nadání studenta Radka.....	238
6.5.2	Analýza uměleckého nadání studenta Radka.....	239
6.5.2.1	Analýza hudebního nadání studenta Radka.....	239
6.5.2.2	Analýza výtvarného nadání studenta Radka.....	242
6.5.2.3	Analýza literárně-dramatického nadání studenta Radka.....	245
6.5.3	Analýza pohybového nadání studenta Radka.....	247
6.5.4	Analýza sociálního nadání studenta Radka.....	249

6.6	Analýza diagnostiky nadání studenta Matěje.....	250
6.6.1	Analýza intelektového nadání studenta Matěje .....	250
6.6.2	Analýza uměleckého nadání studenta Matěje.....	252
6.6.2.1	Analýza hudebního nadání studenta Matěje .....	252
6.6.2.2	Analýza výtvarného nadání studenta Matěje .....	255
6.6.2.3	Analýza literárně-dramatického nadání studenta Matěje.....	258
6.6.3	Analýza pohybového nadání studenta Matěje .....	260
6.6.4	Analýza sociálního nadání studenta Matěje.....	262
6.7	Analýza diagnostiky nadání studentky Valentiny .....	263
6.7.1	Analýza intelektového nadání studentky Valentiny .....	263
6.7.2	Analýza uměleckého nadání studentky Valentiny .....	265
6.7.2.1	Analýza hudebního nadání studentky Valentiny .....	265
6.7.2.2	Analýza výtvarného nadání studentky Valentiny .....	267
6.7.2.3	Analýza literárně-dramatického nadání studentky Valentiny.....	270
6.7.3	Analýza pohybového nadání studentky Valentiny .....	272
6.7.4	Analýza sociálního nadání studentky Valentiny.....	274
6.8	Souhrnné vyhodnocení diagnostiky nominovaných studentů.....	275
<b>7</b>	<b>MUZIKÁLOVÝ PROJEKT JAKO PROSTŘEDEK SEBEREALIZACE</b>	
	<b>NADANÝCH GYMNAZIÁLNÍCH STUDENTŮ – SEBEUPLATNĚNÍ STUDENTŮ</b>	
	<b>V RÁMCI PROVEDENÉHO PROJEKTU .....</b>	<b>280</b>
7.1	Vymezení pojmu seberealizace.....	281
7.2	Metodika šetření.....	282
7.3	Seberealizace nadaných gymnaziálních studentů – – podrobná analýza nominovaných studentů .....	283
7.3.1	Seberealizace studentky Marie v rámci muzikálového projektu .....	284
7.3.2	Seberealizace studenta Jana v rámci muzikálového projektu.....	287
7.3.3	Seberealizace studentky Adély v rámci muzikálového projektu .....	290
7.3.4	Seberealizace studentky Veroniky v rámci muzikálového projektu.....	293
7.3.5	Seberealizace studenta Radka v rámci muzikálového projektu.....	296
7.3.6	Seberealizace studenta Matěje v rámci muzikálového projektu.....	299
7.3.7	Seberealizace studentky Valentiny v rámci muzikálového projektu .....	302
7.4	Muzikálový projekt jako prostředek seberealizace nadaných gymnaziálních studentů – shrnutí hloubkové analýzy nominovaných subjektů .....	305
	<b>ZÁVĚRY DISERTAČNÍ PRÁCE.....</b>	<b>308</b>



<b>RESUMÉ .....</b>	<b>313</b>
<b>SUMMARY .....</b>	<b>314</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>315</b>
<b>SEZNAM ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ .....</b>	<b>320</b>
<b>SEZNAM CITOVANÝCH AUDIOVIZUÁLNÍCH DOKUMENTŮ .....</b>	<b>322</b>
<b>SEZNAM TABULEK VLOŽENÝCH DO VLASTNÍHO TEXTU DISERTAČNÍ PRÁCE.....</b>	<b>323</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ VLOŽENÝCH DO VLASTNÍHO TEXTU DISERTAČNÍ PRÁCE.....</b>	<b>326</b>
<b>SEZNAM PUBLIKAČNÍ ČINNOSTI AUTORKY S TÉMATEM SOUVISEJÍCÍ..</b>	<b>328</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>329</b>

# ÚVOD

*„Kdyby na naší škole nevznikl muzikálový projekt,  
jediné, co si hned představím,  
je chodba plná lidí s nevyužitým potenciálem a umírající kreativitou na nudné škole.“  
(výpověď studentky Marie ze skupinového rozhovoru vedeného na Maticním gymnáziu Ostrava)*

Cílem každého pedagoga je koncipovat výuku tak, aby jeho žáky nejen rozvíjela a obohacovala, ale současně také bavila. Nejinak je tomu u učitelů estetických oborů. Vzdělávací oblast umění a kultura, do které estetické předměty patří, zprostředkovává žákům jiné než pouze racionální poznávání světa. Výuka by měla odrážet procesy jejich duchovní činnosti a předávat možnosti jejich vyjádření prostřednictvím umění a uměleckých prostředků. Součástí procesu vzdělávání v umělecké oblasti se tedy logicky stává zprostředkovávání kulturních potřeb člověka, hledání estetických hodnot a možností jejich vnímání, prožívání, vyjádření či tvořivého zpracovávání.

Vhodné pedagogické vedení a tím i rozvoj a prohlubování schopností, dovedností, vědomostí a postojů je o to specifitější a složitější u nadaných jedinců, u nichž je patrný vysoký zájem o určitý obor či oborovou oblast, potřeba růstu, zvýšená vnímavost, bystrost a zvědavost, soustředění na řešenou problematiku či vytrvalost a s nimi spojená motivovanost k práci a k dosažení vyšších výkonů. Nadaní žáci touží po prohlubování svých schopností, kreativním přístupu, hledání nových cest a netradičních řešení. Vyžadují proto nadstandardní zájem pedagoga, nutnost věnovat se jim ve větší míře, potřebují širší přesahy.

Jedním ze způsobů, jak u žáků různých věkových skupin vykazujících zájem o obor vzbudit chuť a motivaci pracovat, potřebu tvořit, být aktivní či uplatnit své schopnosti, dovednosti a znalosti, je využití projektového způsobu výuky a jeho aplikace do vyučování. Realizace projektového typu výuky poskytuje a zprostředkovává diferenciaci přístupu k jednotlivým žákům, vytváří nabídku aktivit nad rámce běžného vyučování, omezuje pasivní vnímání a přijímání informací, přispívá k tvořivému přístupu k práci, variabilnější organizaci a individualizaci výuky podle potřeb a možností žáků. Zároveň může podstatně přispět k rozvoji zájmů a postojů žáků tím, že vytváří příznivé sociální, emocionální i pracovní klima založené na účinné motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách vyučování.

Předložená práce se zaměřuje na umělecky orientovaný projekt vedený jako dlouhodobý a převážně volnočasový (žáky volený jako dobrovolná aktivita) s přesahem do výuky estetických, popřípadě humanitně orientovaných předmětů. Projekt staví na nastudování a realizaci muzikálového díla v prostředí víceletého gymnázia, konkrétně Matičního gymnázia Ostrava, p.o. (dále jen Matiční gymnázium). Základním badatelským problémem této práce je zjistit, zda je muzikálový projekt realizovaný v prostředí víceletého gymnázia vhodným prostředkem pro sebeuplatnění nadaných gymnaziálních studentů, a stanovit, jakým způsobem se seberealizace těchto subjektů uskutečňuje, kterých oblastí se týká a v neposlední řadě, co představuje u takto nadaných studentů motivační a iniciační stimuly pro činnost v rámci projektu a aktivní spolupráci na něm.

Z badatelského problému předložené práce pak plynou další dílčí cíle práce, a to na základě teoretického vymezení nadání a jeho typologie stanovit, zda do muzikálového projektu vstupují skutečně nadaní žáci víceletého gymnázia, a jejich nadání z kvalitativního i kvantitativního hlediska diagnostikovat. Dalším dílčím cílem je pak zjištění, jaký prostor pro sebevyjádření nabízí právě projekt a projektový způsob vyučování a dále jaký potenciál pro sebeuplatnění nadaných studentů představuje využití muzikálového díla jako syntetického žánru v projektovém vyučování.

Předložený text přímo navazuje na pedagogickou praxi autorky a vychází z jejího osmnáctiletého působení v prostředí víceletého Matičního gymnázia v pozici vyučující hudební výchovy a dále českého a německého jazyka. Výběr daného tématu je rovněž vyústěním dlouholeté pedagogické aktivní práce na hudebně a umělecky zaměřených projektech a koncertních vystoupeních školy, úsilí o nadstandardní práci s gymnaziálními studenty v oblasti hudebních a dalších estetických aktivit i snahy poskytnout studentům v rámci výuky estetických předmětů přesahy do dalších oborů, posílit získané kompetence a komplexně formovat osobnost každého žáka.

V rámci své pedagogické činnosti se autorka práce dlouhodobě zabývá projektovým způsobem výuky zaměřeným právě na muzikálová díla jako žánry integrující několik uměleckých složek do jednoho celku a nesoucí tedy potenciál stát se vhodnou náplní tohoto typu nadstandardních aktivit. Na Matičním gymnáziu bylo v rámci projektového typu vyučování realizováno již několik muzikálových titulů, v této souvislosti je možno uvést rockovou operu *Jesus Christ Superstar* (realizováno v letech 2001 až 2003), muzikál *Pomáda* (2004 až 2005), revue *Muzikálové melodie* (2010 až 2012), muzikál *Chicago* (20013 až 2014), poslední realizací pak bylo dílo *Evita* (2015 až 2016).

K dalším projektovým aktivitám patří rovněž dlouhodobá spolupráce autorky s divadelními scénami v Ostravě, především Národním divadlem moravskoslezským. Autorka předloženého textu se jako vyučující hudební výchovy a zároveň jako bohemistka dlouhodobě zajímá o pedagogickou činnost spojenou s divadlem a divadelním prostorem, podílí se na tvorbě doprovodných výukových materiálů k představením Národního divadla moravskoslezského, spolupracuje na dalších interaktivních projektech vycházejících z realizovaných představení divadla a určených pro školy.

Zájem o téma předložené práce je reflektováno rovněž v publikační činnosti autorky, a to například v oblasti využití zážitkové pedagogiky a jejích prostředků ve výuce estetických předmětů, realizace projektového typu výuky v současných školách a výukových metod hudební výchovy integrujících více složek umění, publikační činnost se dotýká rovněž tematiky aplikace a možností využití pohybových aktivit v hudební výchově či výuky estetických předmětů ve spolupráci s divadelními scénami a možnosti propojení činnosti divadla se školním prostředím.

Předložený text ve své praktické části vychází z konkrétního prostředí Matičního gymnázia, kde bylo provedeno rozsáhlé explorační šetření směřované ke skupině žáků, kteří participovali na muzikálovém projektu. K jednoznačným pozitivům této výzkumné práce patřila znalost prostředí ze strany autorky textu a dále mnohaleté zkušenosti s výukou gymnaziálních studentů jak v rámci školních povinností, tak i volnočasových a zájmových aktivit. Podstatnou výhodou představovala rovněž znalost jednotlivých žáků, kteří byli ochotni do šetření vstoupit a aktivně se jej zúčastnit. Účastníci šetření byli silně motivováni na projektu spolupracovat, poskytnout autorce nutné informace a komentáře a podrobně vypracovat předložené materiály. Největší úsilí a diskuze naopak vyvolala širě celého výzkumu vyžadující spolupráci s dalšími experty na sledované oblasti a dále komplikovaná cesta k hledání originální, a přitom vhodné a funkční metodiky šetření založené na sběru dat kvalitativní povahy, jejich analýze a následné interpretaci.

V rámci exploračního výzkumu pracovala autorka textu často s citlivými daty a údaji soukromé povahy. Zejména v druhé fázi šetření týkající se diagnostiky nadání a analýzy způsobů seberealizace studentů se jednalo převážně o osobní zpovědi malé skupiny sedmi respondentů, kteří vyjadřovali své subjektivní názory a postoje k otázkám svého rodinného zázemí, studijních výsledků či zájmů a preferencí. V rámci šetření bylo provedeno také testování intelektu a dalších schopností a dovedností. V souvislosti s tímto typem exploračního výzkumu bylo tedy nutno dodržet badatelskou etiku šetření. U nezletilých

žáků byl nutný souhlas zákonných zástupců se samotným testováním a dále s použitím sebraných dat a jejich zveřejněním v předložené disertační práci. Zletilí žáci poskytli souhlas se šetřením sami. Všichni sledovaní studenti byli s výsledky šetření po jejich vyhodnocení seznámeni. V rámci práce byla dále dodržena anonymita jak všech účastníků projektu, kteří do šetření vstoupili jako jeho účastníci, tak i všech sedmi podrobně zkoumaných studentů. Účastníci projektu jsou dále v textu uváděni pouze pod čísly v abecedním pořádku, jednotliví šetření studenti pak pod svými křestními jmény. Z etických důvodů jsou rovněž v přílohách doloženy pouze nevyplněné dotazníky a testy, které byly v rámci exploračního výzkumu provedeny. Všechny vyplněné materiály, ale také nahrávky rozhovorů či psané texty jednotlivých sledovaných žáků jsou uloženy u autorky práce.

Práce je vystavena především na postupech kvalitativního výzkumu. Jejím jednoznačným přínosem je tedy schopnost získat podrobný popis konkrétních jedinců v jejich přirozeném prostředí a autenticky zprostředkovat vhled do jejich názorů, postojů a zájmů.

## **REFLEXE POUŽITÝCH PRAMENŮ A LITERATURY, NÁSTIN METODOLOGIE PRÁCE**

Použitá literatura a prameny, ze kterých práce vycházela a se kterými pracovala, se v jednotlivých oddílech textu vzhledem k rozdílnému charakteru a obsahu výrazně lišily. První část předložené práce zahrnující oddíly 1, 2 a 3 je možno chápat jako teoretický výklad a vymezení zkoumané problematiky, která je dále reflektována v praktické části textu, oddílech 4, 5, 6 a 7. Tyto oddíly textu jsou zaměřeny na explorační šetření provedené na Matičním gymnáziu.

První oddíl předložené práce představuje teoretický vstup do problematiky nadání. V této části vychází text z terminologického vymezení nadání a pojmů s problematikou souvisejících a dále z historického vývoje výzkumu této problematiky. Dále text směřuje ke konfrontaci a komparaci přístupů k nadání, zohledňuje však především teorie a pohledy chápající nadání jako jev komplexní. Práce v této souvislosti zmiňuje a dále cituje především studie a publikace environmentálních konceptů nadání holandského psychologa Franze J. Mönkse, Američana Josepha S. Renzulliho, kanadského psychologa Francoyse Gagneho, amerického psychologa Abrahama J. Tannenbauma či maďarského lékaře a genetika Endreho Czeizela.

Z teorií představujících environmentální linii výzkumu nadání text dále logicky směřuje k typologii nadání z kvalitativního i kvantitativního hlediska. Kapitoly věnované typologickému vymezení nadání vycházejí v předložené práci především z teorií faktorového pohledu na inteligenci amerického psychologa Howarda Gardnera a dále ze studií praktické inteligence Američana Roberta Sternberga. V oblasti typologie je nutno vyzdvihnout především práci slovenského psychologa Vladimíra Dočkala, jehož kvalitativní členění jednotlivých typů a druhů nadání se stalo základním teoretickým východiskem pro praktickou část práce, tedy explorační šetření.

Vzhledem ke směřování textu do jeho výzkumné části, která je věnovaná exploračnímu šetření v prostředí víceletého gymnázia, se práce dále soustřeďuje na problematiku vzdělávání nadaných jedinců v systému českého školství s přihlédnutím ke specifickým víceletých gymnázií. Text se zaměřuje na projevy nadaných jedinců ve škole a přístup k práci s takto nadanými žáky. V této souvislosti cituje především práce izraelské psycholožky Eriky Landauové, z českých teoretiků pak Lenky Hříbkové, Jitky a Václava Fořtíkových, Jany Juráškové či slovenské psycholožky Jolany Laznibatové. Součástí této části textu je také reflexe a konfrontace strategických vzdělávacích

dokumentů v České republice, zákonného aparátu a prováděcích vyhlášek pro pedagogickou práci s nadanými jedinci.

V závěru oddílu věnovanému nadání je pak provedena reflexe této problematiky do praktické části textu, tedy význam tématu pro potřeby exploračního šetření v rámci projektového typu výuky realizovaného na víceletém gymnáziu.

Druhý oddíl textu reflektuje problematiku projektového vyučování a především využití muzikálu jako žánru v rámci tohoto způsobu vedení výuky a výchovy. Úvodní kapitola textu je teoretickým uchopením pojmu projekt a projektové vyučování, definuje a specifikuje jeho znaky, obsahy, fáze a metodické postupy jeho organizace a dále vymezení pojmu projekt ve spojitosti s kurikulárními dokumenty pro vzdělávání v České republice. Dále zkoumá roli žáka a učitele v rámci projektu, upozorňuje na pozitiva projektového typu výuky, ale i na možné meze v aplikaci projektového způsobu vyučování na škole. Z publikací, ze kterých tato část textu vychází, je třeba vyzdvihnout především práce divadelního pedagoga Josefa Valenty.

Druhá část tohoto oddílu je pak orientovaná na muzikál jako hudebně-dramatický žánr a především syntetické dílo integrující v sobě několik plánů a uměleckých složek. V této části textu je nutno vyzvednout jednak monografie muzikologa Iva Osolsoběho věnující se formální výstavě muzikálu v souvislosti s jeho historickým vývojem a dále novější publikaci Pavlíny Hoggardové mapující vývoj muzikálu v druhé polovině 20. století. Text však vychází rovněž z autorčiny reflexe dalších pramenů nezbytných pro uchopení tématu, představujících audiovizuální nahrávky samotných muzikálových titulů na DVD, audionahrávky hudby těchto muzikálů, filmové verze některých děl, internetové zdroje s audiovizuálními materiály dotčených děl, divadelní představení muzikálů, libreta muzikálů a další mimohudební materiály spojené s uvedenými tituly.

Shrnující částí tohoto oddílu je představení potenciálu muzikálového díla pro potřeby projektové výuky aplikované ve školním prostředí. V této části textu je vymezen potenciál tohoto žánru a možnosti jeho aplikace při práci s projektem, specifikace oblastí, ve kterých se mohou rozvíjet schopnosti, dovednosti a zájmy žáků, jejich aktivita, motivovanost či pracovní návyky, a to nad rámec běžných školních povinností.

Třetí oddíl završuje teoretickou část práce. Představuje konkrétní muzikálový projekt realizovaný v prostředí Matičního gymnázia, který sloužil jako materiál pro potřeby exploračního šetření prezentované v praktické části předložené práce. Obsahovou náplní muzikálového projektu, z něhož šetření seberealizace nadaných gymnaziálních studentů

vyšlo, se stalo dílo *Evita* autorů Andrewa Lloyd Webbera a Tima Rice. Třetí oddíl práce se zabývá jak samotným dílem *Evita*, okolnostmi jeho vzniku, zasazením do kontextu tvorby obou autorů, formálním a obsahovým vymezením, hudebním jazykem, významnými nastudováními, adaptacemi a hudebními nahrávkami či překlady do češtiny, tak především průběhem jeho realizace a nastudování v prostředí Matičního gymnázia. Text se v této části dotýká jak konkretizace a specifikace prostředí tohoto víceletého gymnázia, tak realizace muzikálového díla *Evita* jako projektu organizovaného na této škole, okolnostmi jeho přípravy a nastudování. V závěru pak formuluje potenciál provedeného projektu *Evita*, především jeho přínos pro prostředí školy s přihlédnutím ke školním vzdělávacím programům a směřování této instituce, poskytuje hodnocení průběhu projektu i výsledného produktu, tedy jevištního nastudování celého díla.

Prameny, se kterými tato část textu pracuje, se vztahují především k samotnému dílu *Evita*, jde o materiály potřebné k nastudování a titulu v rámci projektové výuky a jeho jevištnímu uvedení. Jedná se především o audiální a audiovizuální zdroje na CD a DVD nosičích a dále internetové zdroje týkající se záznamů divadelních nastudování muzikálu či jeho částí, filmového zpracování díla, soundtracků z filmů a představení či studiových audio nahrávek z díla. Další prameny pak představují textové materiály jako podklady pro přípravu projektu, scénáře, libreta, partitury a notový materiál, odborné publikace, časopisecké články, historické publikace mapující osobnost Evy Perónové, propagační materiály divadel s podrobnými informacemi o jejich nastudování, dostupné texty písní (v angličtině i českém překladu) a podobně. V práci jsou v tomto oddílu dále citovány školní vzdělávací programy Matičního gymnázia a výroční zprávy školy z posledních dvou školních let 2014/2015 a 2015/2016, v nichž byl muzikálový projekt připravován a realizován.

Zatímco první tři oddíly zpracovávají teoreticky oblasti relevantní pro další směřování textu, oddíly 4, 5, 6 a 7 představují výzkumnou část práce založenou na originálním exploračním šetření v prostředí Matičního gymnázia. Dělení oddílů odráží jednotlivé fáze šetření.

Čtvrtý oddíl se zaměřuje na nominaci nadaných studentů. V této části je do výzkumu zahrnuta cílová skupina 33 žáků, kteří se zúčastnili muzikálového projektu *Evita* na Matičním gymnáziu. Cílem této části šetření je označit a vybrat studenty, kteří vstoupili do muzikálového projektu jako převážně volnočasové aktivity organizované školou a v rámci jeho vedení se jeví jako nadaní, v průběhu realizace projektu a při práci na něm



vykazují tedy schopnosti, dovednosti a postoje přesahující výkony svých vrstevníků, a to v oblasti hudebních, výtvarných, literárně-dramatických, pohybových, intelektových a sociálních schopností a dovedností. Metodologickou oporou pro koncepci nominace nadaných jedinců a její aplikaci v první fázi diagnostiky nadání se staly především publikační práce Jany Škrabánkové, která se problematikou diagnostiky nadání a vzdělávání nadaných jedinců dlouhodobě zabývá. Postupy nominačního šetření byly autorkou předložené práce s Janou Škrabánkovou dále osobně konzultovány. Průběh nominačního šetření byl stanoven ve třech úrovních. Tato víceúrovňová koncepce nominace nadaných žáků zajistila objektivitu a validitu šetření. První úroveň nominačního šetření představovala nominace nadaných jedinců studenty jako účastníky projektu, druhou úroveň byla nominace vyučujícími Matičního gymnázia a v poslední úrovni proběhla nominace autorkou a koordinátorkou projektu. Oddíl věnovaný nominaci ústí do souhrnných výsledků a do výběru skupiny sedmi žáků, kteří získali ve všech úrovních nejvíce nominačních hlasů.

Metodologicky bylo šetření v této fázi provedeno formou nestandardizovaných polostrukturovaných dotazníků s otevřeným typem otázek s pevně stanovenou strukturou a definovaných účelem dotazování, ale zároveň s dostatečným prostorem pro vlastní vyjádření respondentů a snahou získat co nejpřesnější doplňující informace prostřednictvím narativních komentářů.

V pátém, šestém a sedmém oddílu se práce věnuje už jen skupině sedmi studentů, kteří byli nominováni jako nadání v různých oblastech činnosti relevantních pro realizaci muzikálového projektu. Text se v pátém oddílu zaměřuje na diagnostiku nadání těchto žáků, představuje časový a organizační průběh diagnostiky a typologické vymezení sledovaných oblastí nadání. Na základě typologie nadání podle Vladimíra Dočkala, ze které šetření vycházelo, je dále pozornost zaměřena na nadání v oblasti intelektu, nadání umělecké členěné na hudební, výtvarné a literárně-dramatické, nadání pohybové s přihlédnutím k uměleckému pohybovému vyjádření a nadání sociální. Oddíl podrobně představuje rovněž metodiku a postupy při šetření v jednotlivých oblastech zkoumání. Vzhledem k tomu, že autorka není pravomocná provést diagnostiku šetření ve všech sledovaných oblastech, byla v této části práce nutná spolupráce s experty na jednotlivé oblasti výzkumu. Tito odborníci vytvořili vlastní metodiku šetření, kterou aplikovali na skupinu sedmi sledovaných žáků s cílem co nejpřesněji postihnout jejich výkonnost v dané oblasti. Diagnostika intelektové úrovně nominovaných žáků užila jako jediná

standardních způsobů testování. Byla zpracována Pedagogicko-psychologickou poradnou, Ostrava – Zábřeh, p.o., odloučeným pracovištěm Ostrava – Poruba na základě standardizovaných testů struktury inteligence I-S-T 2000 R, rozšířeného modelu Amthauerova testu I-S-T 70 pro zjišťování struktury inteligence. Diagnostika výtvarného umění byla realizovaná Marcelou Pelikánovou, pedagožkou Galerie výtvarného umění v Ostravě, p.o., v oblasti literárně-dramatického nadání provedl diagnostiku Pavel Gejguš, režisér a umělecký šéf divadelní scény Stará aréna, a dále zde autorka spolupracovala s vyučujícími českého jazyka a literatury na Matičním gymnáziu. Oblast pohybu byla diagnostikována Alenou Skupinovou, pedagožkou základní umělecké školy v oboru tanec, sociální nadání bylo zjišťováno Janou Trčkovou, výchovnou poradkyní Matičního gymnázia. Diagnostiku uměleckého nadání v oblasti hudby provedla autorka předložené práce. Zjišťování úrovně hudebního nadání je v předloženém textu věnovaná největší pozornost, což vyplývá z oborového zájmu autorky. Koncepce šetření vychází z metodologických konceptů testování podle Františka Sedláka, Ivana Poledňáka a především Milana Holase, dále se odvolává na výzkumy řady dalších autorů zabývajících se problematikou hudebního nadání a diagnostikou hudebních schopností a dovedností (jedná se o testy Seashorovy, Wingovy, Bentleyho, Kwalwassera a Dykema, Gordona, Révész, Horbulewicze a Janczewského a dalších). Protože se však zmíněné testy jeví jako zastaralé a zcela neodpovídaly současným požadavkům, byla metodika šetření autorkou textu modifikována pro potřeby předložené práce.

Šestý oddíl předložené práce je pak shrnující podrobnou analýzou jednotlivých zkoumaných žáků, zpracovává výsledky těchto žáků v jednotlivých oblastech šetření a prostřednictvím získaných dat pak vyhodnocuje výkony a zároveň určuje kvalitativní i kvantitativní úroveň nadání každého zkoumaného jedince. Výsledky diagnostiky jsou následně srovnávány s nominací jednotlivých žáků.

Metodologicky je pátý a šestý oddíl předloženého textu založen především na originálně volených formách a postupech kvalitativní výzkumné práce. Metodologickou oporou pro tento typ šetření se stala především publikace Jana Hendla zevrubně zpracovávající metodiku kvalitativního výzkumu a jeho charakteristiku. Specifikem tohoto šetření je intenzivní kontakt se skupinou sedmi jedinců a jejich podrobné, hloubkové pozorování a sledování. V této fázi zkoumání byly proto z metodologického hlediska užity formy a způsoby, se kterými kvalitativní šetření běžně pracuje, a to anamnestické dotazníky s otevřenými typy otázek pro zjišťování zájmů, postojů a potřeb jednotlivých

subjektů doprovázené slovními komentáři respondentů, škálové dotazníky, strukturované a nestrukturované rozhovory, metody pozorování, dovednostní, výkonnostní a znalostní testy. Vyhodnocení získaných dat pak směřovalo k vyhodnocení získaných poznatků a k podrobnému popisu a analýze jednotlivých sledovaných subjektů.

Sedmý oddíl předloženého textu pracuje s pojmem seberealizace. Na základě jeho definování a vymezení je v této části textu provedena analýza způsobů a možností sebeuplatnění jednotlivých sedmi sledovaných studentů v rámci vedení muzikálového projektu na Matičním gymnáziu. Cílem tohoto oddílu je zjistit, zda muzikálový projekt představuje účinný prostředek pro seberealizaci takto nadaných studentů, jakým způsobem se sebeuplatnění nadaných žáků uskutečňuje, kterých oblastí činnosti se týká a jaký má význam pro další směřování těchto jedinců.

Stejně jako v pátém a šestém oddílu je i tento oddíl metodologicky podložen formami a postupy kvalitativního výzkumu s úzkým zaměřením na skupinu sedmi sledovaných subjektů. Výzkumná práce je v této fázi realizovaná prostřednictvím pozorování a dalšího sběru dat narativní povahy, konkrétně na základě skupinové diskuze vedené se studenty a dále v podobě esejů či textů úvahového charakteru. Vyhodnocení získaných dat směřuje především ke slovnímu hodnocení a interpretaci získaných poznatků s cílem získat co nejpodrobnější a nejhlubší informace o sledovaných jedincích.

Součástí práce, jež dle Směrnice rektora č. 179/2012 dodržuje strukturu předepsané šablony, jsou Seznam použité literatury, Seznam elektronických zdrojů, Seznam citovaných audiovizuálních dokumentů, Seznam publikační činnosti autorky s tématem související, Seznam příloh a Seznam tabulek a grafů vložených do vlastního textu disertační práce. Tabulky a grafy slouží v práci k přehlednému zpracování výsledků exploračního šetření. K práci je jako Příloha č. 7 doloženo rovněž DVD s nahrávkou muzikálového představení *Evita* realizovaného studenty Matičního gymnázia, součástí Přílohy č. 13 je CD s nahrávkami k testu hudebních vědomostí. Pro přehlednost textu jsou oproti původní šabloně upraveny parametry předsazení prvního řádku odstavce a řádkování poznámek pod čarou. Pro grafickou jednotu práce jsou v textu zvýrazněny kurzivou pouze názvy uměleckých děl a přímé citace.

# **1 PROBLEMATIKA NADÁNÍ – – TERMINOLOGICKÉ VYMEZENÍ, REVIZE PŘÍSTUPŮ K NADÁNÍ, TYPOLOGIE NADÁNÍ, VZDĚLÁVÁNÍ NADANÝCH JEDINCŮ V SYSTÉMU VÍCELETÉHO GYMNÁZIA**

Kultivace a rozvoj schopností každého jedince je v zájmu celé společnosti, o čemž svědčí instituce školství jako taková. Fenomén nadání uznaly za vhodné podrobit zkoumání, pochopit a navrhnout systém práce s nadanými jedinci historicky mnohé vědní disciplíny, zejména psychologie, sociologie a pedagogika. Rozvinout nadání a dát mu prostor pro konkrétní projevy je v zájmu každé společnosti. Projevené nadání má potenciál být hybatelem sociálních, ekonomických nebo například kulturních změn.

V humanitních oborech se standardně setkáváme se značnou diferenciací přístupů k nadání a náhledu na ně, jakož i s rozdíly v metodologii zkoumání, v terminologickém aparátu a dalších aspektech s touto problematikou souvisejících. Zmapování motivací pro zkoumání nadání jako jevu značně komplexního, jeho podob a výstupů i jeho typologického vymezení, je tedy nezbytné jak pro obecný přehled, tak především pro volbu adekvátní teoretické linie, která je nejvhodněji aplikovatelná jako východisko pro další praktické zkoumání této práce, formulace jeho výsledků a zasazení do standardizovaného rámce.

V metodice českého školství pracujeme s označením žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, do níž zahrnujeme také děti nadané. Práce s nimi vyžaduje specifický přístup (zohledněný ve všech legislativních i strategických dokumentech).

Následující oddíl předložené práce se tedy bude zabývat terminologickým vymezením nadání, analýzou a revizí přístupů k nadání ve spojitosti s historickým vývojem zkoumání, konfrontací typologie nadání z kvalitativního i kvantitativního hlediska, konkrétní realizací specifického přístupu k práci s nadanými žáky a studenty v prostředí českého školství a konkrétně víceletých gymnázií a naposled definováním přesahů této problematiky do praktické části textu.

## 1.1 Historie výzkumu nadání

Nadání a jeho podstata se staly předmětem podrobnějšího, systematictějšího a především vědecky podloženého zkoumání od druhé poloviny 19. století, v souvislosti s formováním psychologie jako vědního oboru. Jedním z prvních vědců, kteří v 19. století zasáhli do zkoumání nadání, jeho podstaty a vymezení, byl lékař a přírodovědec Francis Galton.<sup>1</sup> Galton se soustředil především na nadání intelektové. Domníval, že nadané jedince odlišují od ostatní populace tři obecné schopnosti. Jedná se o intelekt (hovoří o přirozené schopnosti, natural ability), nadšení a energii k práci. Galton své zkoumání směřoval k biologickému osvětlení pojmu nadání. Byl zastáncem názoru, že intelektové nadání je jednoznačně dědičně vrozené, ne získané vlivem prostředí. Svým exploračním zkoumáním více než tisícovky jedinců s nadprůměrnými výkony se snažil dokázat význam genetiky jako zdůvodnění vysokého nadání a geniality.

Na zkoumání nadání ve smyslu intelektových schopností převyšujících průměrnou populaci se dále na přelomu 19. a 20. století soustředili také francouzští vědci Alfred Binet a Theodore Simon.<sup>2</sup> Binet se Simonem hledali nástroje, jak inteligenci měřit a určit tak míru intelektového nadání. Vytvořili množství testů zaměřených na měření inteligence, přičemž definovali takzvaný mentální věk, tedy průměrnou úroveň inteligence jedince určitého věku.<sup>3</sup> Na Binetovy testy inteligence navázal a zároveň je podstatně rozšířil americký profesor psychologie Lewis Madison Terman.<sup>4</sup> Terman provedl na univerzitě ve Stanfordu ve 20. letech 20. století rozsáhlý výzkum nadání, který zahrnoval dlouhodobé sledování nejen intelektových charakteristik a schopností jedinců, ale nově také osobnostní parametry jedince a vliv okolí.

Za zásadní zlom v chápání inteligence a tím i nadání je pak možno označit vznik teorie takzvané faktorové inteligence. Jejím průkopníkem se stal ve 20. letech 20. století britský psycholog Charles Spearman,<sup>5</sup> který se zabýval zkoumáním inteligence jako jevu

---

<sup>1</sup> GALTON, Francis. *Hereditary Genius: An Inquiry into its Laws and Consequences* [online]. London: Macmillan and co., 1892 [cit. 2016-11-29]. Dostupné na: <http://galton.org/books/hereditary-genius/pdf/genius-1.pdf>.

<sup>2</sup> Na základě Binetova a Simonova výzkumu byla v roce 1905 vytvořena tzv. Binetova-Simonova intelligenční škála jako první diagnostická metoda zkoumání inteligence.

<sup>3</sup> Ve výzkumu inteligence pak navazoval psycholog německého původu William Louis Stern, autor pojmu intelligenční kvocient (IQ), nebo David Wechsler, který ve 40. letech propracoval škály pro měření inteligence.

<sup>4</sup> TERMAN, Lewis M. *Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children. Genetic Studies*. Stanford: Stanford University Press, 1926.

<sup>5</sup> SPEARMAN, Charles. *The nature of 'intelligence' and the principles of cognition*. London: Macmillan, 1923.

komplexního. Spearman pracuje se dvěma pojmy, a to takzvaným g-faktorem (general factor) pro označení všeobecných inteligenčních schopností, a dále s-faktorem (special factor) označujícím specifické vlastnosti a schopnosti jedince, jejichž vzájemná korelace tvoří jeho všeobecnou inteligenci (za s-faktor pak byla považována například schopnost prostorové představivosti nebo verbální schopnosti). Spearmanovy teorie faktorové analýzy osobnosti dále rozvinuli Louis Leon Thurstone, Joe Paul Guilford či Raymond Bernard Cattell. Nejucelenější koncept multiplikačního či faktorového pohledu na inteligenci pak v 90. letech učinili Howard Gardner,<sup>6</sup> podle kterého inteligence každého člověka představuje určitý samostatný systém podmíněný mnoha faktory, a dále Robert Sternberg<sup>7</sup> se svým pojetím praktické inteligence chápajícím inteligenci jako schopnost bezproblémově využívat poznatky ve spojení s životní praxí při řešení praktických problémů a učit se ze zkušenosti. O teorii inteligence Howarda Gardnera a Roberta Sternberga se dále opírá výzkumná část předložené práce.

V druhé polovině 20. století došlo k velkému rozvoji kognitivní psychologie a objevily se i nové modely nadání z ní vycházející. Jsou patrné především v novém nazírání na problematiku nadání vycházející z takzvané environmentální linie. Nadání není tedy chápáno jen ve spojení s dědičnými vlivy, ale také s osobnostním vývojem jedince v souvislosti s vnějšími podmínkami prostředí, které jej formují. V rámci této koncepce představil v roce 1977 Američan Joseph S. Renzulli<sup>8</sup> takzvaný triadický nebo tříkruhový model nadání The Three-Ring Conception of Giftedness, který reflektuje osobnostní parametry jedince. Nadání je podle Renzulliho tvořeno třemi faktory, kromě nadprůměrných intelektových schopností k nim řadí také nadprůměrnou tvořivost (jako schopnost vytvářet originální řešení a disponovat neotřelými nápady) a soustředění na věc (na úkol měřené úsilí a koncentraci). Nadání je pak dáno průnikem těchto tří faktorů. Na Renzulliho triadický model navázali další psychologové. Holandský psycholog Franz J. Mönks<sup>9</sup> rozšířil v Renzulliho modelu osobnostní znaky o externí parametry ovlivňující nadání, a to školu, rodinu a okruh přátel a vrstevníků. Maďarský lékař a genetik

---

<sup>6</sup> GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.

<sup>7</sup> STERNBERG, Robert J. *Úspěšná inteligence: jak rozvíjet praktickou a tvůrčí inteligenci*. Praha: GRADA, 2001. ISBN 80-247-0120-0.

<sup>8</sup> RENZULLI, Joseph S. a Sally M. REIS. *The Schoolwide Enrichment Model* [online]. Creative Learning Press, Mansfield, 1997, s. 5-14 [cit. 2016-10-28]. Dostupné na: [http://www.gigers.com/matthias/gifted/three\\_rings.html](http://www.gigers.com/matthias/gifted/three_rings.html).

<sup>9</sup> MÖNKES, Franz J. a Irene YPENBURG. *Nadané dítě: rukověť pro rodiče a učitele*. Praha: GRADA, 2002. ISBN 80-247-0445-5.

Endre Czeizel<sup>10</sup> pak doplnil do rozšířeného modelu v rovině osobnostních faktorů specifické intelektové schopnosti, které počítají s pojetím mnohočetné inteligence Howarda Gardnera. Czeizel model rozšířil také o další environmentální a sociální faktory.

Svůj rozšířený koncept nadání, nazvaný jako hvězdicový model, představil v 80. letech Abraham J. Tannenbaum.<sup>11</sup> V rámci tohoto modelu vytyčil pět faktorů ovlivňujících realizaci nadání a budoucí úspěch. Jedná se o nadprůměrnou obecnou inteligenci, výjimečné speciální schopnosti, neintelektové facilitátory (nadšení, síla osobnosti, ochota obětovat krátkodobý úspěch pro splnění dlouhodobých cílů), vlivy prostředí a náhoda či štěstí. V tomto modelu platí, že úspěch závisí na kombinaci všech pěti faktorů, přičemž naopak výsledný neúspěch může být dán selháním pouze v jedné z těchto oblastí. Kromě faktorů intelektových, osobnostních a vlivu prostředí uvažuje Tannenbaum nově také o významu štěstí a příležitosti (náhodných faktorů) v klíčových obdobích života.

Vliv prostředí zdůrazňuje ve svém diferencovaném modelu nadání také kanadský psycholog Francoys Gagné.<sup>12</sup> Gagné terminologicky rozlišuje nadání a talent, přičemž nadání chápe jako přirozené schopnosti, talent pak spojuje se signifikantně nadprůměrným výkonem jedince v jedné nebo více oblastí. Za katalyzátory talentu pak označuje vliv prostředí, a to jak na makroúrovni, kterou jsou míněny např. faktory geografické, demografické, sociologické, tak i na mikroúrovni, kterou tvoří prostředí rodiny, výchova apod. Druhou skupinou faktorů ovlivňujících rozvoj talentu jsou pak intrapersonální katalyzátory, kam můžeme zařadit například vlastnosti fyzické (fyzické zdraví, hendikepy), motivační (potřeby, zájmy), volní (síla vůle, vytrvalost), sebeřízení (koncentrace, pracovní návyky) či osobnost (temperament, sebehodnocení, adaptabilitu apod.). Do schématu faktorů tvořících talent zahrnul Gagné také náhodu, stejně jako Abraham Tannenbaum.

Do problematiky výzkumu nadání zasáhl již výše zmiňovaný Robert Sternberg,<sup>13</sup> který v 80. letech přichází s pentagonálním modelem nadání, postaveném na pěti kritériích. Jedná se o kritéria, jimiž musí jedinec disponovat, bychom jej mohli označit za nadaného.

---

<sup>10</sup> CZEIZEL, Endre. *Heredity and giftedness. From eugenics to euphenics*. In: KATZKO, Michael W. a Franz J. MÖNKS. *Nurturing talent: individual needs and social ability : the Fourth Conference of the European Council for High Ability*. Assen: Van Gorcum, 1995, s. 102-111. ISBN 90-232-3033-7.

<sup>11</sup> TANNENBAUM, Abraham J. *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan, 1983.

<sup>12</sup> GAGNÉ, Francoys. *My Convictions about the Nature of Abilities, Gifts and Talents* [online]. Journal for the Education of the Gifted, 1999, Vol. 22, No. 2, s. 109-136 [cit. 2016-09-04]. Dostupné na: [http://www.gigers.com/matthias/gifted/gagne\\_dmgt.html](http://www.gigers.com/matthias/gifted/gagne_dmgt.html).

<sup>13</sup> STERNBERG, Robert J. a Li-Fang ZHANG. *What Do We Mean by Giftedness. A Pentagonal Implicit Theory*. Gifted Child Quarterly, 1995, Vol. 39, No. 2, s. 88-94 [cit. 2016-08-01]. Dostupné na: <http://gcq.sagepub.com/content/39/2/88.short>.

Tato kritéria vymezuje jako výtečnost (excellence criterion), kdy jedinec musí vynikat v jedné nebo více oblastech nad svými vrstevníky, výjimečnost (rarity criterion), dovednost jedince musí být oproti vrstevníkům na vysoké úrovni, produktivita (productivity criterion), oblast, ve které jedinec vyniká, musí vést k produktivitě, nebo alespoň potenciální produktivitě, prokazatelnost (demonstrable criterion), kdy výtečnost jedince musí být prokazatelná v jednom nebo více validních testech a měřeních a hodnota (value criterion), kdy výtečnost vlastní jedinci musí být oceňována společností, ve které jedinec žije.

Z českých a slovenských vědců, kteří se problematice nadání věnovali, se předložená práce opírá o pojetí nadání slovenských psychologů Jolany Laznibatové<sup>14</sup> a Miroslava Musila,<sup>15</sup> Jany Škrabánkové<sup>16</sup> a především o kvalitativní vymezení nadání bratislavského psychologa Vladimíra Dočkala<sup>17</sup> (viz podrobně v subkapitole 1.3.1.2 Nadání jako jev komplexní). V oblasti výchovy a vzdělávání nadaných jedinců v systému škol pracuje práce s teoriemi Lenky Hříbkové,<sup>18</sup> Jany Juráškové<sup>19</sup> či Václava a Jitky Fořtíkových.<sup>20</sup>

## 1.2 Terminologické vymezení nadání a pojmů s problematikou souvisejících

Předchozí kapitola představila historický vývoj přístupů k nadání a reflektovala rozdílnost v teoriích, jak nadání pojímat či jak jej chápat v jeho komplexnosti. Je proto zřejmé, že v problematice nadání můžeme narazit rovněž na terminologické nejasnosti či diskrepance. Vymezení pojmů s nadáním souvisejícími proto nabízí následující kapitola.

---

<sup>14</sup> LAZNIBATOVÁ, Jolana. *Nadané dieta: jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: IRIS, 2001. ISBN 80-88778-32-8.

<sup>15</sup> MUSIL, Miroslav. *Cesty k nadaniu*. Bratislava: Smena, 1985.

<sup>16</sup> ŠKRABÁNKOVÁ, Jana. *Žijeme s nadáním*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7464-137-4.

<sup>17</sup> DOČKAL, Vladimír. *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2005. ISBN 80-7106-840-3; DOČKAL, Vladimír. *Psychológia nadania*. Bratislava: SNP, 1987.

<sup>18</sup> HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Nadání a nadaní: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-213-x.

<sup>19</sup> JURÁŠKOVÁ, Jana. *Základy pedagogiky nadaných*. Penzinok: Formát, 2003. ISBN 80-89005-11-x.

<sup>20</sup> FOŘTÍK, Václav a Jitka FOŘTÍKOVÁ. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-279-3.



### 1.2.1 Vlohy, schopnosti a dovednosti

Prvním významovým, a tedy i terminologickým problémem je souvislost nadání s vlohami. V obecném úzu se tyto dva jevy často významově střetávají či se významově překrývají. Běžně říkáme, že ten a ten člověk „má na něco vlohy“ a myslíme tím nadání či talent. Sloučit však významově nadání a vlohy je nemožné. Tyto termíny se významově překrývají jen částečně a označují z velké části jevy rozdílné.

Psychologové zdůrazňují především biologickou podstatu vloh. Pavel Říčan uvádí, že „*vlohou se rozumí biologický základ rozvoje schopností a dovedností v určité činnosti*“<sup>21</sup>, Milan Nakonečný chápe vlohy jako „*vrozené morfologické nebo funkcionální diference uplatňující se v určitém výkon*“.<sup>22</sup> Nadání je však fenomén mnohem složitějším, souvisejícím jak s dědičnými dispozicemi jedince, tak i s osobnostními složkami člověka a v neposlední řadě rovněž se socializačními faktory. Není proto možno tyto dva pojmy slučovat a užívat je synonymicky. Vlohy mohou sloužit pouze jako genetický základ nadání, mohou být jeho základním kamenem, ze kterého se nadání může vyvinout a na základě něhož se bude manifestovat.

Mnohem blíže k nadání má v psychologii pojem schopnosti jedince a mnohé definice také nadání ze schopností odvozují. Například sovětský psycholog Boris M. Těplov definuje nadání jako „*souhrn schopností a dovedností pro určitou činnost*“.<sup>23</sup> Nakonečný chápe schopnosti jako „*psychofyzické dispozice k výkonu*“.<sup>24</sup> Jedná se tedy o úhrn psychických a fyzických podmínek, které jsou nutné k provedení nějaké činnosti, přičemž připouští, že schopnosti nejsou jedinou součástí, která vede k výkonu člověka. Ten je determinován mnoha dalšími činiteli, které do tohoto procesu vstupují, především neintelektové faktory osobnosti, jako jsou motivace, nálady, únava, ale také sociální vztahy či vnější okolnosti, které výkon člověka ovlivňují. Zvýšená výkonnost jedince, která je opakovaná a dlouhodobá, pak může být teprve označena jako nadání.

S pojmem schopnosti pak úzce souvisí také dovednosti. Zatímco vlohy mohou být označeny jako biologické předpoklady k výkonu, dovednost je pozorovatelný aspekt určitého chování, tedy podle Hartla a Hartlové „*učení získaná dispozice ke správnému,*

---

<sup>21</sup> ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnost*. Praha: Orbis, 1975, s. 129.

<sup>22</sup> NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0628-1, s. 95.

<sup>23</sup> TĚPLOV, Boris Michajlovič. *Schopnosti a nadání*. Praha: Dědictví Komenského, 1951, s. 55.

<sup>24</sup> NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0628-1, s. 98.

*kvalitnímu, rychlému a úspornému vykonávání určité činnosti vhodnou metodou“.*<sup>25</sup> S nadáním tak velmi úzce souvisí, neboť směřují k prokazatelnému výkonu v určité oblasti činnosti. Dovednost pak ve vztahu ke schopnostem jedince můžeme vymezit jako „*vlastnost živého objektu, která vyjadřuje jeho schopnosti“.*<sup>26</sup> Z obsahového hlediska pak o dovednostech hovoříme nejen v oblasti intelektu, percepčních, senzomotorických či motorických činností jedince, ale lze ji používat i v jiných oblastech, například v souvislosti se sociálními dovednostmi (označovanými též také jako kompetence).

## 1.2.2 Nadání a talent

Další terminologickou diskrepanci může znamenat chápání pojmů nadání a talent. Pojmy nadání a talent jsou v obecném úzu užívány různým způsobem a v různých konotacích. Pokud však chceme s tematikou pracovat exaktně, je nutné je přesně vymezit a definovat, případně odlišit jejich významové rozdíly. Je třeba konstatovat, že také odborná literatura není v této oblasti zcela jednotná. Některé práce užívají tyto pojmy nadání a talent synonymicky, nerozlišují mezi nimi, oba pojmy jsou běžně zaměňovány. K takovým autorům patří například Vladimír Dočkal, který zároveň upozorňuje na nesrovnalosti a rozlišnosti v terminologickém vymezení různých teoretiků, když konstatuje, že „*nejednotnost autorů v této otázce je taková, že se jejich rozdílné používání spíše stává překážkou porozumění, než aby ho usnadnilo.*“<sup>27</sup>

Naopak o jasné vymezení obou pojmů, a to na základě geneticky vývojového hlediska, se pokusil slovenský psycholog Miroslav Musil<sup>28</sup>, když chápe nadání jako potenciální vlohy a talent až jako výsledek vývojového procesu, přičemž nadání je dle něj pouze obecný předpoklad pro určitou činnost. Shodné terminologii užívají také psychologové Hartl a Hartlová, kteří definují talent jako „*projevené nadání manifestované úspěšnými výkony*“.<sup>29</sup> Oba přístupy tak vycházejí z anglosaské terminologie nadání jako něčeho, co je dáno („*gifted*“), tedy geneticky určeno.

---

<sup>25</sup> HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-569-1, s. 121.

<sup>26</sup> Tamtéž, s. 121.

<sup>27</sup> DOČKAL, Vladimír. *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2005. ISBN 80-7106-840-3, s. 24.

<sup>28</sup> MUSIL, Miroslav. *Cesty k nadáníu*. Bratislava: Smena, 1985.

<sup>29</sup> HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-569-1, s. 597.

Terminologicky tímto způsobem pracuje rovněž Francoys Gagné ve svém diferenciálním modelu nadání a talentu.<sup>30</sup> Zatímco pojem talent pojímá Gagné jako již rozvinutou, edukací ovlivněnou podobu nadání v různých oblastech lidského konání (např. umění, obchod, komunikace, média, sport, věda a technologie apod.), nadání spojuje s přirozenými a netrénovanými lidskými schopnostmi majícími původ v genetické struktuře organismu. Takovéto schopnosti pak Gagné člení do pěti kategorií. Jedná se o schopnosti intelektuální, kreativní, senzorio-motorické, socio-emocionální (neboli socio-afektivní) a jiné. Schopnosti jedince v pásmu nadprůměru v kombinaci s osobnostními a vnějšími faktory a také učením a tréninkem pak podle Gagného podmiňují rozvinutí talentu.

Pojmy nadání a talent jsou v některých pracích chápány rozdílně nejen z hlediska geneticky vývojového, ale i obsahového, tedy ve spojení s oblastí či oborem, ke kterým se vztahují. Toto obsahově odlišné pojetí obou termínů vymezil už na začátku 20. století William Luis Stern, který rozlišoval mezi všeobecným nadáním, nazývaným též inteligence, a speciálními schopnostmi pro úzce specifické činnosti označovanými jako talent. Tyto terminologické odlišnosti respektuje rovněž slovenská psychologka Jolana Laznibatová<sup>31</sup>, která nadání chápe jako mimořádné schopnosti v oblasti intelektu, zatímco talent spojuje se schopnostmi v oblasti slovesného umění, sportu, hudby nebo umění výtvarného.

Na základě výše zmíněného je třeba konstatovat, že pojmy nadání a talent jsou v odborné literatuře užívány často s kvalitativními i kvantitativními rozdíly, jejich význam se však vzájemně překrývá, a proto často zcela zaměňuje. Pro snadnější orientaci bude rovněž předložený text dále pracovat s oběma pojmy jako se synonymy a upustí od jejich odlišné interpretace.

### **1.2.3 Definice nadání, revize přístupů k nadání**

V otázce, jak definovat nadání a talent, existuje (stejně jako v jejich terminologickém vymezení) řada různých teorií a modelů odrážejících pohled psychologů na tento jev a přístup k němu. Současní teoretikové zabývající se problematikou nadání se snaží popsat daný jev v celé jeho komplexnosti se zohledněním všech aspektů, které zahrnuje. Pro další

---

<sup>30</sup> GAGNÉ, Francoys. *From Gifts to Talents* [online]. Conceptions of Giftedness, Cambridge University Press, 2005 [cit. 2016-09-04]. Dostupné na: file:///C:/Users/matas/Documents/gagne.pdf .

<sup>31</sup> LAZNIBATOVÁ, Jolana. *Nadané dieta: jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: IRIS, 2001. ISBN 80-88778-32-8.

úvahy o nadání proto vychází tato práce ze zevrubné definice anglické psycholožky Joan Freemanové, zakladatelky mezinárodní společnosti ECHA (Evropské rady pro vysoké schopnosti, jejich výzkum a rozvoj), která vytvořila ucelený a výstižný popis nadání zohledňující systematicky jednotlivé jeho parametry a charakteristiky a zahrnující všechny jeho možné aspekty. Freemanová konstatuje, že „*vysoce nadaní jsou ti, kteří vykazují mimořádně vysokou úroveň své činnosti, ať už v celém jejím spektru nebo v omezené oblasti, nebo ti, jejichž potenciál ještě nebyl pomocí testů ani experty rozpoznán. Je rozdíl mezi zjevným nadáním dětí, adolescentů a dospělých. Nadání dětí je obvykle vnímáno jako rychlejší vývoj v porovnání s jejich vrstevníky, nadání dospělých je spatřováno ve vysoké úrovni činnosti, založené na mnohaleté usilovné práci ve zvolené oblasti. Nadání se může týkat současně více oblastí, např. intelektu, umění, tvořivosti, pohybových a sociálních dovedností, nebo může být omezeno na jednu či více z nich. Ale potenciál, ať už je jakýkoli, se může rozvinout do mimořádně vysoké úrovně činnosti pouze v podmínkách poskytujících přiměřené vybavení a psychologické příležitosti k učení*“.<sup>32</sup>

Definice Joan Freemanové poskytuje široký pohled na problematiku nadání a pokouší se zohlednit několik důležitých aspektů a oblastí tohoto jevu. V první řadě je to vymezení pojmů výkonnost jedince a na druhé straně jeho potenciál, který nemusí být testy či experty vždy rozpoznán a diagnostikován. Tyto dva pojmy jsou pro charakteristiku nadaného velmi důležité a v odborné veřejnosti jsou často předmětem rozporů. Psycholog Vladimír Dočkal<sup>33</sup> vymezuje nadání jednoznačně jen na základě výkonnosti jedince, kterým se manifestuje. Dočkal zdůrazňuje, že jen prostřednictvím výkonnosti je nadání rozpoznatelné a také měřitelné, přičemž výkonnost chápe jako opakovaný výkon jedince. Za nadané proto mohou být podle Dočkala označeni pouze ti jedinci, kteří podávají opakovaně vynikající či nadprůměrné výkony v určité oblasti činnosti.

Naopak o potenciálu jako latentní formě nadání hovoří například psycholožka Lenka Hříbková. Hříbková se přiklání k definování nadání jako „*potenciálu osobnosti pro mimořádný výkon k určité činnosti podmiňující mimořádný výkon (výsledek, produkt,*

---

<sup>32</sup> FREEMAN, Joan. *Education the Very Able: Current International Research* [online]. London: The Stationery Office, 1998. [cit. 2016-09-04]. Dostupné na: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20140131031506/http://www.archive.official-documents.co.uk/document/ofsted/veryable/able-02.html>.

<sup>33</sup> DOČKAL, Vladimír. *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2005. ISBN 80-7106-840-3.

*činnost*)“.<sup>34</sup> Hříbková připouští jistou nejasnost pojmu potenciál, který nelze přímo zjišťovat a měřit, ovšem ve vzdělávací praxi dětí zdůrazňuje výskyt tzv. latentního nadání vedle manifestovaného projevujícího se ve výkonech dětí. Míru potenciálu, jeho kvantitu a kvalitu nemůžeme tedy podle Hříbkové vždy usuzovat pouze z výkonu, který člověk podává. V ontogenezi každého člověka zmiňuje faktory (nejčastěji důvody zdravotní, věkové, sociální), které mají vliv na fakt, že se potenciál nemanifestuje mimořádnými výkony.

Dalším faktorem, který Freemanová ve své definici zohledňuje, je vnímání nadání jako dynamického procesu. Freemanová odmítá pojetí nadání jako statického, a tedy neměnného jevu (jak jej prezentují někteří zastánci nadání jako geneticky podmíněného, daného potenciálu), nýbrž jako proces související jednoznačně s ontogenezí každého jedince a odrážející všechny faktory vstupující a zasahující do života člověka. Jedná se jak o faktory související s psychickým či fyzickým vývojem jedince, tak o interakci člověka s prostředím, ve kterém žije. Z předešlého je zřejmé, že nadání je jevem dynamickým, který může být různě manifestován v průběhu života jedince na základě osobnostních či environmentálních faktorů vstupujících do jeho života. Tyto teorie nadání pak mohou vysvětlovat rozdílnost v tvorbě některých umělců ve vztahu k věku a vyzrálosti. Pokud bychom přemýšleli o hudbě, pak je to na jedné straně skladatelská genialita Wolfganga Amadea Mozarta, která se projevila už v raném věku, na straně druhé vospělost Antonína Dvořáka či Petra Iljiče Čajkovského, jejichž tvorba je vázána především na dospělý věk, vyzrállost a životní zkušenost. Abychom tedy mohli potenciál nadání u každého jedince přesně určit a rozpoznat, museli bychom přistoupit k jeho testování v průběhu celého života a výsledky porovnávat s běžným výkonem vždy v dané věkové hranici. Tato šetření však nejsou v současnosti k dispozici, a proto můžeme zmíněné aspekty nadání pouze nepřímým odvozovat.

Třetím aspektem, který je v definici Joan Freemanové zohledněn, je jeho kvalitativní rozlišení.<sup>35</sup> Kvalitativní vymezení nadání je v odborné literatuře velmi rozdílně pojímáno a v podstatě každý vědec se na toto rozlišení dívá jinak. Otázka zní, čeho se nadání může týkat a které oblasti lidských schopností a dovedností můžeme do oblasti nadání zařadit.

---

<sup>34</sup> HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Nadání a nadání: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-213-x, s. 32.

<sup>35</sup> V textu bude tento faktor podrobněji rozpracován v subkapitole 1.3.1 Kvalitativní rozdíly v pohledu na nadání.

Mnohé vědecké publikace, které se nadáním zabývají (uvést můžeme například práce Jolany Laznibatové, Lenky Hříbkové či německého speciálního pedagoga Klausa K. Urbana) se omezují na nadání intelektové, jeho diagnostiku, nominaci jedinců, kteří vykazují nadprůměrné intelektové schopnosti měřitelné inteligenčními testy a vyčíslitelné hodnotou IQ. Například německý speciální pedagog Klaus K. Urban hovoří v souvislosti s nadanými dětmi o jedincích „s výrazným kognitivním náskokem a velmi vysokým intelektovým potenciálem, kteří procházejí jednotlivými stádii vývoje v jednom či více oborech s mnohem větší rychlostí než jejich okolí.“<sup>36</sup> Jedná se především o oblasti takzvané akademické inteligence, do které jsou zahrnuty logické schopnosti, verbální dovednosti, mnestický potenciál, popřípadě senzomotorické schopnosti. Argumenty pro tento badatelský přístup k nadání jsou založeny na faktu, že intelektové nadání je měřitelné standardizovanými testy inteligence, je tedy vyčíslitelné a jeho úroveň je škálově vymežitelná. Ovšem takto úzce pojatý přístup k inteligenci a především k nadání je nedostatečný a v jisté míře omezující. Inteligence a s tím související nadání jsou v současnosti stále častěji chápány jako jev komplexní, zahrnující adaptabilitu v řešení problému a schopnost co nejefektivněji dospět k výsledku. Izraelská psycholožka Erika Landauová definuje inteligenci jako „schopnost sbírat informace a využívat je v různých situacích“,<sup>37</sup> americký psycholog Howard Gardner, autor teorie faktorového pohledu na inteligenci, jako „soubor dovedností, které umožňují jedinci vyřešit skutečné problémy nebo obtíže, s nimiž se setkává, a pokud je to třeba, dosáhnout účinného výsledku“.<sup>38</sup>

Stejně tak nadání se může týkat současně více oblastí, tedy nejen nadprůměrných akademických a všeobecně intelektových schopností, ale také například praktických dovedností sociálního či manuálního rázu, organizačních a manažerských dovedností, uměleckých a tvořivých schopností a podobně.

Posledním aspektem zohledněným v definici nadání Joan Freemanové je nezanedbatelný vliv prostředí a okolí, která jsou podle autorky podmínkou pro manifestaci nadání a jeho další rozvoj. Je zřejmé, že naše jednání, výkonnost v různých oblastech činností a tím i nadání jsou podmíněny genotypem každého jedince, genetickou výbavou, která se dědí po předcích. Podstatnou roli při tvorbě a rozvoji nadání každého jedince však

---

<sup>36</sup> URBAN, Klaus K. *Besonders begabte Kinder im Vorschulalter: Grundlagen und Ergebnisse pädagogisch-psychologischer Arbeit*. Heidelberg: HVA, Ed. Schindele, 1990. ISBN 3-89149-167-0, s. 16.

<sup>37</sup> LANDAU, Erika. *Odvaža k nadání*. Praha: Akropolis, 2007. ISBN 978-80-86903-48-4, s. 35.

<sup>38</sup> GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3, s. 90.

hraje také prostředí, které formuje vývoj jedince, a podmínky, ve kterých žije a vyrůstá. Linií pohledu na nadání, která směřuje své bádání směrem k vývoji nadání a osobnosti právě ve spojitosti s prostředím, které jedince formuje, pak označujeme jako linii environmentální. Teorie takto směřované pojmají nadání důsledně jako produkt vývoje jedince v interakci s prostředím a zdůrazňují, že vývoj nadání může probíhat různým tempem, s různými prodlevami a v různých životních etapách, přičemž tempo a charakter zrání a projevů nadání bude ovlivňováno prostředím a okolnostmi, které jeho život formují (nadání člověk nemůže ztratit, pouze se může vyvíjet od podprůměru k nadprůměrným výkonům, a to v různých etapách a stupních života jedince).

Pokud odhlédneme od mezních pohledů na podstatu nadání (tedy linie čistě biologické a čistě environmentální) můžeme akceptovat v současnosti nejčastěji přijímanou teorii chápající nadání jako výsledek ontogeneze každého člověka, tedy individuálního vývoje jedince, kde dědičnost vytváří jen jakési předpoklady, „genetické limity“, jež se mohou, ale také nemusí naplnit v průběhu života v konkrétním životním prostředí jedince. Sociální prostředí vede člověka k vykonávání různých činností (patrné je to zejména při výchově a vzdělávání v době dětství a dospívání, kdy vývoj člověka probíhá nejvíce dynamicky). Dítě musí být v těchto činnostech aktivní. Pokud by příslušnou činnost nevykonávalo, nadání se nerozvine, zůstane nepovšimnuto, zakrní.

Pozornost takzvané fenotypové teorie nadání (zohledňující nadání jako výsledek spolupůsobení všech výše uvedených složek) je pak soustředěna na dvě oblasti zkoumání. Jedná se o osobnostní znaky jedince (označované též jako faktory interní) a sociokulturní podmínky (označované jako externí či socializační faktory).

První složkou, formující nadání jedince, jsou jeho osobnostní znaky, nazývané též interní parametry nadání. Psycholog Vladimír Dočkal<sup>39</sup> člení dále tyto osobnostní parametry ovlivňující nadání a tvořící jeho strukturu na tři složky, a to složku instrumentální, složku aktivační a lidské Já. Instrumentální složky nadání jedince se dle Dočkala uplatňují jako jakési nástroje činnosti. Řadíme k nim tělesné vlastnosti (tedy somatickou tělesnou složku, jež často rozhoduje o uplatnění v mnoha oborech a podílí se rozhodujícím způsobem na výkonu jedince), dále schopnosti, ať už intelektové (rozumové), senzorické (zrakové, sluchové apod.), motorické (pohybové) či další druhy speciálních schopností, a naposled zručnost, dovednosti a vědomosti jako naučené formy chování a jednání.

---

<sup>39</sup> DOČKAL, Vladimír. *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2005. ISBN 80-7106-840-3.

Aktivační složka nadání je pak podle Dočkala odpovědná za to, že příslušné instrumentální složky nadání budou v činnosti a výkonu jedince použity. Dodává jim tedy směr a účinnost. Dočkal ji dále specifikuje na aktivitu a motivaci k výkonu, kde zdůrazňuje, že úspěchu v činnosti dosahují ti, kteří neumějí zahálet, jsou pracovití a pilní a dlouhodobě výkonově motivovaní. Jedinec, jenž disponuje vysokou motivací k výkonu, chce být úspěšný, rozvíjet se. Ve svém snažení je zaměřen na dosažení výsledku a vyhnutí se neúspěchu. Druhou částí aktivační složky jsou potom volní vlastnosti jedince, vlastnosti jako cílevědomost, houževnatost, vytrvalost, odpovědnost. Poslední sledovanou část aktivační složky nadání označuje Dočkal jako zaměření osobnosti, které chápe především jako postoje a zájmy či systém hodnot, které si každý jedinec buduje během svého vývoje v souvislosti s okolím.

Vedle složky instrumentální a aktivační stojí naposled parametr, který Dočkal nazývá jako lidské Já neboli uvědomování si svého Já. Jedná se o sebehodnocení či seberealizaci vlastního Já ve vztahu k určité činnosti, kterou vykonáváme. Howard Gardner<sup>40</sup> tento aspekt osobnosti nazývá intrapersonální inteligencí, tedy na jedné straně schopností emocionální sebekontroly, porozumění vlastním motivům a emocím a řízení svých citů a projevů, na straně druhé projevy sebemotivace, tedy pochopení smyslu vlastní práce, snažení a rozvoje.

Všechny zmiňované složky osobnosti a míra jejich rozvoje umožňují člověku vykonávat určité druhy činností. Dočkal zdůrazňuje, že jen ve vztahu k těmto činnostem můžeme posuzovat míru talentu jedince. Nadání člověka nemůžeme omezovat jen na úroveň intelektových schopností, je třeba je pojímat rovněž ve vztahu k dalším složkám osobnosti, které je nesporně utvářejí a mají rozhodující význam pro výkonnost jedince. Právě dlouhodobou nadprůměrnou výkonností člověka je nadání manifestováno. Člověk nemůže podávat nadprůměrný výkon, jestliže jeho aktivační složka projevující se nízkou motivací je podprůměrná.

Druhou základní složkou, kterou fenotypové teorie výzkumu nadání zohledňují, jsou sociokulturní podmínky jedince označované jako externí či socializační faktory. Sociokulturní podmínky na učení a výkonnost jedince zdůraznil ve svém grafickém modelu nadání holandský psycholog Franz Mönks.<sup>41</sup> Podle Mönkse hrají tyto externí

---

<sup>40</sup> GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.

<sup>41</sup> Přehledný Mönksův model nadání (vycházející z koncepce Renzulliho) s faktory, které jsou rozhodující pro jeho manifestaci, je doložen v Příloze č. 1.



aspekty nadání nezanedbatelnou roli při jeho manifestaci. V optimálním případě je výkon jedince závislý na interakci interních (osobnostních) složek a dále složek externích (socializačních faktorů). Franz Mönks pak mezi externí faktory řadí školu, rodinu a vrstevnické skupiny, přičemž zdůrazňuje, že jsou pro realizaci potenciálu nadaných jedinců stejně důležité jako faktory interní. Mönks nazývá svůj model vysokého nadání jako vícefaktorový a zdůrazňuje působení všech složek vzájemně na sebe.<sup>42</sup> Připouští, že socializační faktory pochopitelně nejsou součástí samotného talentu, ale konstatuje, že bez jejich působení by byl talent nemyslitelný. „*Neodráží-li sociální prostředí vývojové potřeby dítěte, pak se interakce nemůže optimálně vyvinout a eventuálně ulpí na úrovni, která potřebám dítěte neodpovídá. Proto také mluvíme o vysokém nadání teprve tehdy, když všech šest faktorů do sebe zapadá.*“<sup>43</sup>

Interakci osobnosti a prostředí zdůrazňují ve svých koncepcích i další psychologové. Grafický model nadání vytvořil maďarský lékař a genetik Endre Czeizel<sup>44</sup>, když původní Renzulliho triadický model<sup>45</sup> doplnil o další speciální environmentální a sociální faktory, ale v osobnostní rovině také o specifické intelektové schopnosti, které počítají s pojetím mnohočetné inteligence a nejsou omezeny jen na rozumové schopnosti jedince.<sup>46</sup> Czeizel, stejně jako později Howard Gardner, zařadil do svého modelu k faktorům, které mají vliv na nadání a jeho prezentaci, rovněž prvek náhody či štěstí. Náhodu jako jeden z environmentálních faktorů ovlivňujících nadání zmiňuje i Vladimír Dočkal,<sup>47</sup> který hovoří o náhodě jako o zážitku, který iniciuje probuzení zájmu. Může se jednat například o náhodné setkání se zajímavým člověkem či náhodnou situaci. Samozřejmě že náhoda může sehrát i zcela opačnou roli, může nadání utlumit či pozastavit jeho vývoj. Za nejdůležitější období, kdy náhoda (ať už v pozitivním, či negativním významu) sehrává zásadní roli, označuje Dočkal období po pubertě (tedy období adolescence počínající

---

<sup>42</sup> Mönks navazuje ve své koncepci nadání na takzvaný triadický neboli tříkruhový model nadání amerického psychologa Josepha S. Renzulliho, který reflektuje osobnostní parametry jedince.

<sup>43</sup> MÖNKS, Franz J. a Irene YPENBURG. *Nadané dítě: rukověť pro rodiče a učitele*. Praha: GRADA, 2002. ISBN 80-247-0445-5, s. 22.

<sup>44</sup> CZEIZEL, Endre. *Heredity and giftedness. From eugenics to euphenics*. In: KATZKO, Michael W. a Franz J. MÖNKS. *Nurturing talent: individual needs and social ability : the Fourth Conference of the European Council for High Ability*. Assen: Van Gorcum, 1995, s. 102-111. ISBN 90-232-3033-7.

<sup>45</sup> RENZULLI, Joseph S. a Sally M. REIS. *The Schoolwide Enrichment Model* [online]. Creative Learning Press, Mansfield, 1997, s. 5-14 [cit. 2016-11-28]. Dostupné na: [http://www.gigers.com/matthias/gifted/three\\_rings.html](http://www.gigers.com/matthias/gifted/three_rings.html).

<sup>46</sup> Renzulliho triadický model nadání je uveden v Příloze č. 2, Czeizelův grafický model nadání v Příloze č. 3.

<sup>47</sup> DOČKAL, Vladimír. *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2005. ISBN 80-7106-840-3.

patnáctým až šestnáctým rokem života), kdy jednotlivá událost může znamenat fatální význam pro rozvoj nadání, či jeho utlumení.

Definice nadání Joan Freemanové, z níž předložená práce vychází, se snaží charakterizovat nadání jako komplexní jev z mnoha úhlů pohledu a vymezit jednotlivé aspekty, kterými je nadání ovlivňováno a formováno. Praktická část předložené práce (zpracována v oddílech 4, 5, 6 a 7), založená na diagnostice nadání v cílové skupině gymnaziálních studentů a možnostech jejich seberealizace v rámci muzikálového projektu realizovaného ve školním prostředí víceletého gymnázia vychází z této definice a její interpretace, snaží se zohlednit všechna výše zmíněná kritéria nadání a dále s tímto teoretickým vymezením pracovat.

### **1.3 Typologie nadání, kvalitativní a kvantitativní rozdíly v nadání**

Z předešlého textu, který se pokusil nadání definovat se zohledněním všech jeho aspektů, je zřejmé, že jako nadané označujeme ty jedince, u nichž je patrná vysoká úroveň výkonnosti ve specifické oblasti činnosti či (u dětí) rychlejší vývoj v porovnání s vrstevníky. Otázkou však zůstává, jak nadání kvantitativně a kvalitativně vymezit, čeho se nadání může týkat, do jakých oblastí lidských schopností a dovedností zasahuje a jak jej vyčíslit či jak změřit jeho úroveň.

Toto vymezení nadání na základě kvalitativního i kvantitativního je nezbytné pro potřeby výzkumné části práce, která klasifikaci nadání reflektuje především pro jeho diagnostiku.

#### **1.3.1 Kvalitativní rozdíly v pohledu na nadání**

První sledovanou oblastí je určení typologie nadání z hlediska kvalitativního. Jedná se o vymezení typů a projevů nadání a určení oblastí, do kterých nadání může zasahovat.

##### **1.3.1.1 Nadání a inteligence**

Obsahově je nadání často slučováno s vysokou úrovní intelektových či rozumových schopností, které jsou měřitelné standardizovanými inteligenčními testy, a tudíž statisticky vyhodnotitelné. Takto úzce pracuje se zkoumáním nadání například slovenská

psycholožka Jolana Laznibatová, která za nadané označuje jedince s inteligentním kvocientem přesahujícím 130 a ztotožňuje tak nadání s inteligencí jedinců, kteří v IQ testech dosahují výsledků nad tuto hodnotou. Laznibatová zdůrazňuje, že „*inteligence je základním kamenem pro vysvětlení a řešení otázky nadání*“.<sup>48</sup> Co se týká míry výskytu nadprůměrně inteligentních, a tedy nadaných jedinců v populaci, cituje Laznibatová Gaussovu křivku rozložení inteligence v populaci<sup>49</sup> a za nadané označuje přibližně dvě procenta populace.

Moderní západní společnost stále ještě z větší části chápe inteligenci jako záležitost rozumových či kognitivních schopností, jejichž testování je postaveno na několika oblastech šetření. Jedná se o schopnosti verbální (někdy označované jako lingvistická dimenze inteligence), tedy především o jazykové a řečové schopnosti, schopnosti vyjadřování, ovládání jazyka, jeho struktury a zvukové stránky. Druhou dimenzi pak představuje logicko-matematická inteligence, tedy schopnosti, které zahrnují především orientaci ve světě čísel, chápání číselných symbolů, schopnost abstrakce. Třetí oblastí zájmu je prostorová dimenze inteligence (vnímání vizuální stránky světa, schopnost spojit vizuální představy pro zpracování informací). Na základě měření a hodnocení těchto schopností jsou často také vytvářeny inteligentní testy, které zohledňují především úroveň rozumových schopností lidí.

Od 60. let minulého století se však objevuje mnoho teorií, které zohledňují i jiné druhy inteligence nezbytné pro úspěšné vykonávání různých činností člověka, dochází tak k faktorovým přístupům při testování inteligence. Vycházejí ze zjištění, že standardní IQ testy jsou často relevantní při predikci školního či akademického výkonu, nejsou však vždy platné v praktickém životě a neodrážejí úspěšnost jedince v reálném světě. Jednotliví psychologové zdůrazňují, že komplexnějším zkoumáním inteligence, jejích druhů a podob je možno získat přesnější informace o druzích a úrovních schopností jedince ve specifických oblastech intelektových. Teorii praktické inteligence tak definuje Američan Robert Sternberg. Sternberg staví praktickou inteligenci jako „*schopnost dosažení úspěchu v životě a zajištění osobního uspokojení v prostředí, v němž se jedinec nachází*“.<sup>50</sup>

---

<sup>48</sup> LAZNIBATOVÁ, Jolana. *Nadané dieta: jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: IRIS, 2001. ISBN 80-88778-32-8, s. 19.

<sup>49</sup>Gaussova křivka výskytu reflektuje statistické zákonitosti. Má tvar jakéhosi zvonu a dává do souvislosti určitý jev s četností jeho výskytu. Například v grafickém znázornění inteligence jisté populace se na vodorovnou osu vynáší inteligentní kvocient a na svislou osu jeho četnost v procentech. Gaussova křivka inteligence je doložena v Příloze č. 5.

<sup>50</sup> STERNBERG, Robert J. *Úspěšná inteligence: jak rozvíjet praktickou a tvůrčí inteligenci*. Praha: GRADA, 2001. ISBN 80-247-0120-0, s. 16.

do protikladu k inteligenci akademické, která nemusí zaručit úspěšnost jedince v práci a společnosti.

V posledních desetiletích zaznamenalo prudký rozvoj také zkoumání inteligence sociální jako součásti praktické inteligence. Sociální inteligence chápána jako schopnost manipulovat s věcmi a lidmi tvoří jakýsi protipól k inteligenci abstraktní, tedy schopnosti manipulovat se symboly. V tomto případě se jedná o schopnost spolupracovat s lidmi a vycházet s nimi, umět je přesvědčit, vytvářet dobré sociální kontakty, organizovat ostatní. Laznibatová označuje tento aspekt inteligence jako schopnost „*manipulovat s lidmi*“<sup>51</sup> a zdůrazňuje, že v praktickém životě jsou tito lidé velmi úspěšní, vyznačují se svou komunikativností a schopností organizovat a řídit kolektiv ostatních lidí. Často jsou dosazováni na vysoké pozice, a ačkoli svěřené úkoly často sami vědomostně nezvládají, umí je rozdělit mezi ostatní a činnost tak úspěšně zorganizovat. Opačným případem mohou být jedinci s velkým množstvím poznatků a vědomostí a s vysoce rozvinutou akademickou inteligencí, kteří své znalosti nedovedou prakticky využít a zhodnotit, v některých případech se nedovedou přizpůsobit a prosadit.

Z předešlého vyplývá, že inteligence každého člověka je jedinečná, neboť se skládá z mnoha složek, které tvoří specifickou kombinaci charakteristickou pro každého jedince. Jednotlivé složky inteligence jsou vzájemně propojeny a kombinovány. Není proto řečeno, že například vysoce inteligentní člověk musí mít dobrou paměť a myslet rychle. Může se vyznačovat invencí a schopností nacházet nečekaná řešení situací (iniciativní inteligence) či vysokou sociální inteligencí, schopností organizovat a řídit lidi, pracovat v týmu, úspěšně komunikovat.

Nejucelenější koncept multiplikačního či faktorového pohledu na inteligenci učinil v 90. letech minulého století Howard Gardner.<sup>52</sup> Biologický základ inteligence chápe Gardner jen jako základ či potenciál, vedle něhož inteligenci formují další vnitřní faktory a vnější okolnosti. Inteligence každého jedince tak podle Gardnera představuje určitý samostatný systém s vlastními pravidly. Na základě svých zkoumání dochází ke konceptu dělení inteligencí na devět druhů. Ty jsou dle něj naprosto rovnocenné, každá má svůj vlastní vývoj, proto jsou na sobě vzájemně relativně nezávislé a tvoří samostatný systém.

---

<sup>51</sup> LAZNIBATOVÁ, Jolana. *Nadané dieta: jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: IRIS, 2001. ISBN 80-88778-32-8, s. 31.

<sup>52</sup> GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.

Ve vymezení prvních tří typů inteligence zůstává Gardner věrný tradičnímu členění. Gardner rozlišuje inteligenci verbální, někdy též nazývanou jako jazyková či lingvistická (tedy především jazykové a řečové schopnosti, ovládání jazyka a jeho struktury, schopnosti vyjadřování či ovládání zvukové stránky jazyka), druhý typ pak představuje logicko-matematická dimenze inteligence (zahrnuje chápání číselných symbolů, logické přístupy k řešení problémů, orientace ve světě čísel a předmětů, schopnost abstrakce, nalézání analogických vztahů a schopnost vyjadřovat se v symbolech), a třetím typem je podle Gardnera prostorová dimenze inteligence jako schopnost vnímání prostoru a vizuální stránky světa (vizuální představy jsou významným pomocníkem pro zpracovávání informací, jsou prostředkem myšlení) a schopnost imaginace (při přemýšlení mají jedinci zrakové představy).

Čtvrtý typ představuje podle Gardnera hudební dimenze inteligence. Je definovaná jako schopnost zvládnout intonaci, melodii, rytmus a skladbu. Jedinci s hudební inteligencí jsou rovněž často citliví na zvuky okolí, v řečových dovednostech vnímají zvýšenou měrou intonaci a rytmus řeči. Pátý typ je spojen s tělově pohybovou (též kinestetickou) dimenzí inteligence, přičemž tento druh inteligence je typický pro jedince, kteří mají na jedné straně schopnost používat tělo jako prostředek sebevyjádření, ovládají pohybovou koordinaci těla (hovoříme o tzv. hrubé motorice), na straně druhé vykazují zručnost a obratnost při manipulaci s předměty projevující se v opravování, psaní, kreslení apod. (jedná se o jemnou motoriku).

Jako šestý typ inteligence označuje Gardner intrapersonální dimenzi inteligence, tedy schopnost rozumět vlastním pocitům, vlastnímu já. O intrapersonální dimenzi inteligenci hovoříme jako o jedné z částí tzv. personálního typu inteligence a jednoznačně souvisí s inteligencí, která je ve starších pracích označovaná obecně jako sociální. Tento druh inteligence zkoumá postavení člověka ve společnosti, jeho úspěšnost, či naopak neúspěch. Dává odpověď na otázku, proč se často nemohou ve společnosti uplatnit jedinci, kteří odborně na akademické úrovni dosahují nadprůměrných výsledků a mohou být považováni za vysoce nadané, a naopak proč z jedinců vykazujících v klasických inteligentních testech průměrných výsledků, mohou být vedoucí pracovníci ve vysokých manažerských pozicích. Personální inteligence, která je úzce svázána s inteligencí emocionální,<sup>53</sup> je v posledních desetiletích předmětem zájmu odborníků a centrem výzkumů.

---

<sup>53</sup> Pojem emocionální inteligence, označovaná jako EQ, byl poprvé použit americkými vědci Peterem Saloveyem a Johnem D. Mayerem v roce 1990. SALOVEY, Peter a John D. MAYER. *Emotional*

Intrapersonální typ inteligence je jednou ze dvou úrovní personální inteligence vedle typu inteligence, který Gardner označuje jako interpersonální (podrobněji v textu dále). Intrapersonální inteligenci můžeme definovat jako schopnost znát a kontrolovat své vlastní pocity, uvědomovat si a řídit své já, usměrňovat své vlastní chování. Základními aspekty určujícím intrapersonální inteligenci jedince jsou podle Gardnera především sebeuvědomění (též sebereflexe či reflexe vlastního já), sebekontrola a sebemotivace. Schopnost sebereflexe je označovaná za základ vlastního chování a jednání, postojů, hodnot a citů. Je rovněž klíčem k rozumnému a praktickému rozhodování a orientaci v životě a společnosti. Sebekontrola pak znamená schopnost zvládat své emoce, mít je pod kontrolou vědomí, řídit je a korigovat, ale také schopnost regenerace emocí po negativních zkušenostech. Za prostředky sebemotivace pak můžeme označit schopnost stanovit si cíle a dodržovat je, schopnost sami sebe směřovat, tak, abychom splnili stanovený úkol, schopnost cílevědomosti a houževnatosti.

Zatímco intrapersonální inteligence je obrácena k vlastnímu Já a jeho sebereflexi, interpersonální typ inteligence je uplatňován v interakci s ostatními jedinci jako schopnost pro pochopení mezilidských vztahů. Jeho zkoumání se orientuje především na schopnosti práce v týmu, postavení jedince v rámci kolektivu, schopnost vůdcovství a podobně. Za základní aspekty tohoto typu inteligence považuje Gardner empatii k okolí, tedy schopnost chápat emoce a potřeby jiných a angažovanost, tedy schopnost navazování a upevňování mezilidských vztahů, schopnost řešit společně problém, dohodnout se, ustoupit, ukázat se, či naopak prosadit svůj názor.

Přírodovědná (někdy též nazývaná jako „osmá“) dimenze představuje podle Gardnera předposlední typ inteligence. Zahrnuje schopnost pozorovat, třdit, a rozpoznávat živé i neživé objekty přírody a vnímat jejich vazby s prostředím. Obecně lze říci, že jedinci disponující tímto typem inteligence mají schopnost citlivosti ke světu přírody.

Jako poslední, devátá dimenze je označována existenciální inteligence. Ta je zaměřena na schopnost zabývat se otázkami lidské existence, lidského bytí. Tento typ inteligence se rozvíjí převážně ve vyšším věku, navazuje na životní zkušenosti a vytváření hodnot. Disponují jím často jedince zabývající se teologií, filozofií či sociologií. Zahrnuje schopnost orientovat se v obecných otázkách lidské existence, jako je smysl života a smrti, původ člověka, význam lidské svobody apod.

### 1.3.1.2 Nadání jako jev komplexní

Vedle výzkumů, které se soustředí na diagnostiku nadaných v oblasti jejich kognitivních schopností, se v odborných pracích v návaznosti na faktorové a multiplikační přístupy k inteligenci hovoří stále častěji o nadání jako jevu komplexním, zahrnujícím mnoho činností, ve kterých se člověk může uplatnit.

V centru pozornosti těchto teorií stojí celá osobnost člověka, která je nositelkou nadání. Zkoumáme-li kvalitativní složku nadání, pak musíme vycházet především z jednotlivých druhů činností, které člověk vykonává a ve kterých vyniká. Hodnocení úrovně talentu a nadání a jejich míru je pak možno posuzovat jedině podle výkonu či lépe výkonnosti (opakovaném výkonu) jedince v konkrétní oblasti činnosti. Psycholog Vladimír Dočkal v této souvislosti zdůrazňuje, že „vztáhneme-li nadání jednoznačně ke kategorii činnosti, kritériem při jmenování jeho druhů bude klasifikace lidských činností.“<sup>54</sup> Dočkal dále konstatuje, že jednu a tutéž činnost mohou tedy úspěšně vykonávat i lidé s částečně rozdílně zformovaným nadáním a naopak, jedno a totéž nadání umožňuje obvykle svému nositeli dobře vykonávat několik různých činností. Důležitá je pro něj tedy celá struktura nadání. Vlastnosti, které utvářejí osobnost člověka, vytvářejí určitou strukturu a na jejím základě se nadání jedince v určité oblasti činnosti může projevit ve zvýšené míře. Na základě těchto předpokladů pak Dočkal vytváří velmi propracovanou kvalitativní typologii nadání<sup>55</sup> zohledňující jeho jednotlivé druhy se vzájemnými přesahy do dalších oblastí činnosti. Mezi jednotlivými typy a druhy nadání je zřejmá souvislost i návaznost, je patrné, že jednotlivé druhy nadání spolu souvisejí a vzájemně se prolínají a kombinují. Dočkal tak upozorňuje například na skutečnost, že taneční nadání je možno zařadit do pohybového i uměleckého nadání, literárně-dramatické nadání patřící do uměleckého typu nadání je nemyslitelné bez dokonalého ovládnutí jazyka (souvisí tedy s jazykovým talentem a může být klidně pokládáno za jeden z druhů intelektového nadání), technický talent je záležitostí intelektového, ale i praktického nadání, neboť může mít různou podobu (může vystupovat třeba jako intelektové nadání pro technické vědy, ale také jako manuální zručnost při vykonávání profesí mechanika, konstruktéra či instalatéra, tedy jako druh praktického nadání). Zručnost bezpochyby souvisí s pohybem (a tedy i pohybovým

---

<sup>54</sup> DOČKAL, Vladimír. *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2005. ISBN 80-7106-840-3, s. 52.

<sup>55</sup> Tabulka zpracovávající Dočkalovu kvalitativní typologii nadání je doložena v Příloze č. 4.

nadáním), čímž se kruh čtyř základních skupin nadání uzavírá. Z Dočkalova kvalitativního vymezení nadání vychází také výzkumná část předložené práce.

Základním členění nadání je pro Dočkala dělení na čtyři druhy činností, a to intelektové (v souladu s tradicí), pohybové, umělecké a také praktické. V následujícím textu jsou jednotlivé typy nadání představeny.

Intelektové nadání a schopnosti jsou psychology zkoumány nejčastěji a také nejsystematičtěji. Důvodem je to, že jsou jednoduše měřitelné pomocí inteligenčních testů. Intelektové nadání bývá často ztotožňováno s inteligencí, nadání jedinci jsou ti, kteří v testech vykazují vysoký inteligenční kvocient. Dočkal však upozorňuje na fakt, že vysoké skóre v inteligenčních testech se nemusí nutně projevit na výsledcích, výkonech či úspěšnosti člověka. Podle Dočkala proto jedince s výbornými výsledky v inteligenčních testech nemůžeme ještě označit za nadané. Nadání, které se projeví pouze výkonností, se dále spojuje s aktivačními složkami (vůle, energie, motivace) a osobnostní vlastnosti (sebeuvědomění, sebeobraz). Jednotlivé složky pak musí vytvářet integrovaný systém, integrovanou osobnost, kdy se všeobecné rozumové schopnosti musí doplňovat s inteligencí praktickou, sociální či tvořivou. Teprve poté lze hovořit o nadání.

Za speciální druhy intelektového nadání pak Dočkal označuje jazykový talent (sdružující několik složek intelektových schopností, jako jsou verbální paměť, analogické myšlení, schopnosti sluchové analýzy, reprodukční schopnosti apod.), matematické nadání, dále nadání pro vědeckou práci (schopnost analyzovat, třídít, abstrahovat a generalizovat) a nadání technické, které se úzce pojí s praktickou inteligencí, a to využitím teoretických poznatků k praktickým cílům, schopností uplatnit poznatky v praxi, sklonem experimentovat a na základě pokusů ověřovat.

Pohybové nadání, druhý typ nadání na základě Dočkalovy klasifikace, souvisí stejně jako každý jiný typ talentu se všemi ostatními základními druhy. Je zřejmé, že pohyby člověka jsou řízeny vědomím a lidským rozumem (intelektem), jsou součástí každé praktické činnosti (ať už manuální, například při výrobě předmětů, či organizační a pedagogické například při choreografické činnosti) a významnou roli hrají rovněž v činnostech uměleckých (tanec). Mluvíme-li o pohybovém nadání, pak máme obecně na mysli soubor schopností, které regulují různé druhy pohybových činností. Pohybové činnosti u každého jedince jsou pak podle Dočkala regulovány třemi složkami. První z nich je složka instrumentální. U pohybového nadání je tvořena především tělesnými dispozicemi, a to celkovou tělesnou zdatností a pohybovými schopnostmi, smyslem



pro rytmus, všeobecným uměleckým cítěním pro taneční nadání a podobně. Tyto dispozice jsou jak dědičně podmíněny, tak i dále rozvíjeny pravidelným cvičením i dodržováním zdravého životního stylu. Druhou regulační složkou tohoto typu nadání je intelekt. Dočkal zdůrazňuje, že stereotyp oddělovat pohybové a duševní činnosti člověka je v dnešní psychologii již překonán, mluvíme o pohybové inteligenci, tedy schopnosti učit se osvojovat si pohybové dovednosti. Poslední složku pak představuje výkonová motivace ve spojení s prostředím, ve kterém je člověk vychováván a vzděláván.

Třetím typem nadání, které Dočkal rozlišuje, je nadání umělecké. Typickým znakem uměleckých schopností je fakt, že se do jejich fungování přímo zapojují emoce. Skutečnost, které je jedinec vystaven, kterou vnímá a prožívá, tak není jen jako daná realita, k poznání přistupuje také citový vztah k ní. Tuto schopnost vnímat a hodnotit svět prostřednictvím emocí označuje Dočkal jako „*schopnost emočního hodnocení*“, druhým aspektem je potom „*schopnost uměleckého vyjádření*“<sup>56</sup>, ať už se jedná o vyjádření tvůrčí či „pouze“ interpretační. I interpretační umělec si k dílu vytváří emoční vztah a svým osobitým způsobem jej interpretuje. Podle Dočkala může být za umělecky nadaného považován pouze ten jedinec, který má obě schopnosti dostatečně vyvinuté. Pokud přijmeme další dílčí dělení uměleckého nadání na hudební, výtvarné a literárně-dramatické, je třeba je dále specifikovat a uvést do vzájemných vztahů. Dočkal ve svém členění nadání upozorňuje na provázanost všech typů uměleckého nadání s dalšími druhy. Pokud by se například intelektové schopnosti jazykové nepropojily s uměleckými, nemohlo by vzniknout hodnotné literární dílo.

Poslední základní typ nadání představuje pro Vladimíra Dočkala nadání praktické. Ve vymezení praktického nadání a praktické inteligence se Dočkal odvolává především na Roberta Sternberga a jeho teorii úspěšné inteligence.<sup>57</sup> Prakticky inteligentní lidé nabývají lehce poznatky spjaté s běžnou životní praxí a pohotově a bezproblémově je využívají při řešení praktických problémů. Dočkal ve svém grafickém modelu nadání dělí praktické nadání dále na manuální a sociální. Manuální nadání se soustředí na profese, jejichž hlavním nástrojem jsou lidské ruce, přičemž zkoumá způsobnost jak pro těžkou fyzickou práci, tak i manuálně technické nadání (jemná motorika, práce s materiálem, ovládání strojů apod.) Větší pozornost je věnována nadání sociálnímu, jehož struktura je

---

<sup>56</sup> DOČKAL, Vladimír. *Zaměřeno na talenty, aneb, Nadání má každý*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2005. ISBN 80-7106-840-3, s. 193.

<sup>57</sup> STERNBERG, Robert J. *Úspěšná inteligence: jak rozvíjet praktickou a tvůrčí inteligenci*. Praha: GRADA, 2001. ISBN 80-247-0120-0.

velmi složitá a mezi jednotlivými psychology i nejednotná. Mnozí američtí vědci omezují sociální nadání na vůdcovský talent a schopnost řídit lidi, Howard Gardner<sup>58</sup> spojuje sociální nadání se zvýšenou mírou interpersonální inteligence, Rudolf Sternberg<sup>59</sup> zahrnuje sociální nadání do kategorie praktické inteligence a vysvětluje jej jako schopnost získávat poznatky ve styku s lidmi a využívat je při řešení praktických sociálních problémů. Vladimír Dočkal ve své koncepci hovoří o sociálním nadání jako o „*nadání pro práci s lidmi*“.<sup>60</sup> Dočkalovo další dílčí dělení sociálního nadání vedle organizačního nadání (označovaného také jako manažerské) dále počítá s druhy nadání, které označuje jako pedagogické a pečovatelské. Pedagogickému nadání podle Dočkala odpovídá vedle organizačních dovedností schopnost empatie, někdy též prosociální až altruistické tendence, umění komunikace, mírná extroverze, vyjadřovací schopnosti, ale zdůrazňuje též hluboký zájem o svou práci a přesvědčení o jejím významu. V souvislosti s pečovatelským nadáním hovoří Dočkal rovněž o schopnosti empatie, zájmu o život a osudy jiných, altruismu, snaze pomáhat a ochraňovat slabší. Tento druh nadání je jednoznačně nejvíce spjat s morálním étosem.

### **1.3.1.3 Tvořivost jako divergentní typ inteligence a její vztah k nadání**

Dříve než se budeme zamýšlet nad vztahem tvořivosti k nadání a inteligenci a hledat souvislosti těchto jevů, je nutno se nejprve pokusit tvořivost vymezit a vysvětlit její základní parametry. Slovenská psycholožka Jolana Laznibatová definuje tvořivost jako „*schopnost poznávat předměty v nových vztazích a originálním způsobem (originalita, nová kombinace), smysluplně je používat neobvyklým způsobem (flexibilita), vidět nové problémy tam, kde zdánlivě nejsou (senzitivita), odchylovat se od navykých schémat myšlení a nepojímat nic jako pevné (proměnnost) a vyvíjet z norem vyplývající ideje i proti odporu prostředí (nonkonformismus), jestliže se to vyplatí, nacházet něco nového, co představuje obohacení kultury a společnosti.*“<sup>61</sup> Kreativitu tedy můžeme všeobecně pokládat za znak, aktivitu či schopnost jedince, který je schopen vytvářet nové, neobyčejné

---

<sup>58</sup> GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.

<sup>59</sup> STERNBERG, Robert J. *Úspěšná inteligence: jak rozvíjet praktickou a tvůrčí inteligenci*. Praha: GRADA, 2001. ISBN 80-247-0120-0.

<sup>60</sup> DOČKAL, Vladimír. *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2005. ISBN 80-7106-840-3, s. 216.

<sup>61</sup> LAZNIBATOVÁ, Jolana. *Nadané dieta: jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: IRIS, 2001. ISBN 80-88778-32-8, s. 47.

a překvapující produkty či řešení vnímaného problému netypickými asociacemi, novými kombinacemi poznatků a informací nebo také imaginativními prostředky a cestami. Tento způsob myšlení pak může vést k novým vědeckým objevům, výkonům v uměleckých oblastech či k novým a převratným myšlenkám.

Při diagnostikování tvořivosti se analyzuje několik faktorů, které jsou pro tvořivost typické a určují ji. Současný německý speciální pedagog Klaus K. Urban<sup>62</sup>, který se zabýval diagnostikou nadaných a tvořivých dětí, řadí mezi ukazatele tvořivosti následující čtyři faktory. V první řadě se jedná o fluenci, tedy plynulost, jako schopnost pohotově a bez těžkostí vymýšlet a produkovat myšlenky a nová řešení. Druhým faktorem tvořivosti označil Urban flexibilitu neboli pružnost, tedy schopnost reagovat na změny a pružně vytvářet různá řešení a strategie. Za třetí faktor považuje Urban originalitu čili novost, kterou bychom mohli definovat jako schopnost odkrývat nové cesty k řešení úkolu, schopnost vymýšlet nová, neobyčejná a nezvyklá řešení. Posledním faktorem je elaborace neboli vypracování, kterou disponují jedinci mající schopnost vypracovat postupy a detaily řešení, zpřesňovat a doplňovat podobu řešení.

K hlavním činitelům determinujícím kreativitu patří nesporně celá osobnost jedince. Tvořivé schopnosti souvisí vždy s osobnostními faktory nezbytnými pro to, aby se kreativita mohla formovat a posilovat. Z výše uvedených faktorů, které tvoří kreativitu, pak můžeme odvozovat vlastnosti typické pro tvořivé jedince. K nim patří především nezávislost (samostatnost, nekonvenční jednání, někdy hraničící s neuznáváním autorit), zvědavost (zájem, touha po poznání, potřeba dostávat informace a fakta), odvaha k riziku, smělost (nekonformní rozhodování, hledání nových řešení), silné Já (schopnost odolávat skupinovému tlaku, samostatnost, sebedůvěra), výdrž, preciznost a vysoce vyvinutá fantazie.

Ve vztahu k nadání je potom tvořivost, divergentní způsob myšlení jedince, chápána jako jakási vyšší forma konvergentního myšlení jedince, která tvoří její doplňkovou úroveň. Psycholožka Erika Landauová dokonce konstatuje, že „*kreativita je nejvyšším stupněm sociální, intelektuální, emocionální a umělecké funkce, proto jsou vlastnosti nadaného dítěte velmi podobné vlastnostem kreativní osobnosti.*“<sup>63</sup> Vyjdeme-li z kvalitativního vymezení nadání, koreluje kreativita především s umělecky zaměřenými

---

<sup>62</sup> URBAN, Klaus K. *Besondere Begabungen in der Schule* [online]. Beispiele 14, H.1, Seelze: Friedrich Verlag. 1996, s. 21-27 [cit. 2016-09-20]. Dostupné na: [https://www.ifs.phil.uni-hannover.de/klaus\\_urban\\_downloads.html](https://www.ifs.phil.uni-hannover.de/klaus_urban_downloads.html).

<sup>63</sup> LANDAU, Erika. *Odvaha k nadání*. Praha: Akropolis, 2007. ISBN 978-80-86903-48-4, s. 49.

typy nadání, s nadáním praktickým (manuálním i sociální) a v neposlední řadě i pohybovým. Vztah inteligence a tvořivosti je pak chápán ve dvou rovinách. Zastánci první skupiny nenacházejí souvislost mezi tvořivostí a inteligencí, když tvrdí, že jedinec vykazující vysoký intelekt nemusí být nutně kreativní, a naopak, tvořivý člověk nemusí vykazovat v klasických inteligenčních testech vysokých skóre. Intelekt tedy s kreativitou přímo nesouvisí. Zastánci druhé názorové skupiny chápou tvořivost jako druh intelektové činnosti, a to jejího divergentního charakteru. V tradičních inteligenčních testech není prostor pro originalitu řešení, pro divergentní způsob myšlení, který hledá alternativní cesty pro splnění úkolu a jeho realizaci. Zatímco v tradičních testech měřících inteligenci je vyžadována jednoznačná odpověď identická pro všechny, kteří jsou testováni, speciální testy měřící míru tvořivosti jsou koncipovány tak, aby maximálně provokovaly divergentní myšlení, to je nacházení nečekaných odpovědí a postupů, originalitu, vidění věcí v nových souvislostech nebo také schopnost najít problémovou situaci.

Z korelačních analýz a výzkumů vztahu konvergentního typu inteligence a tvořivosti vyplývá, že se vždy nejedná o identické schopnosti, přestože mají jistou souvislost. Laznibatová tak na základě výzkumů vztahu intelektu a kreativity u dětí na školách vyděluje čtyři skupiny jedinců.<sup>64</sup> První skupinou jsou jedinci s vysokou úrovní tvořivosti a vysokou úrovní inteligence. Děti, u kterých je vysoká korelace vysokého intelektu i vysoké míry tvořivosti si v kolektivu umí vytvořit kontrolu i osobní svobodu, jsou úspěšné, v chování a vystupování nezaznamenávají větších problémů. Druhou skupinu představují jedinci s vysokou úrovní tvořivosti a nižší úrovní intelektu. Zkoumané děti, které vykazovaly nižší úroveň intelektu při vysoké tvořivosti, jsou v kolektivu konfliktní, vykazují větší míru konfliktnosti jak samy k sobě, tak i ve vztahu k okolí. Trpí často pocity nedocnění nebo nepochopení. Jedinci s nízkou úrovní tvořivosti a vysokou úrovní inteligence tvoří třetí typ. Děti řadící se do této skupiny jsou bezproblémoví jedinci usilující o co nejlepší školní výsledky. Často lpí na zadaných úkolech, neúspěch je pro ně svázán s pocitem zklamání ze selhání. Poslední skupinu tvoří jedinci s nízkou úrovní tvořivosti a nízkou úrovní inteligence. Děti s nízkou úrovní inteligence i tvořivosti se mohou projevovat různým způsobem, od pasivity a regrese až uzavřenosti po adaptaci v oblasti sociální, aktivitu v kolektivu, někdy i intenzivní.

Tvořivost jako způsob divergentního myšlení je velmi úzce spjata s nadáním, jeho manifestací a výkony jedinců označovaných za nadané. Vzhledem k výše zmíněnému,

---

<sup>64</sup> LAZNIBATOVÁ, Jolana. *Nadané dieta: jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: IRIS, 2001. ISBN 80-88778-32-8.

reflektuje předložená práce ve své výzkumné části, zejména v oddílu 4 zabývajícím se diagnostikou nadání, tvořivost jako součást šetření nadaných jedinců a dále zkoumá ji na základě výše vymezených vlastností tvořivého jedince.

### 1.3.2 Kvantitativní vymezení nadání

Druhým aspektem, který se vedle kvalitativního rozlišení k nadání váže, je aspekt kvantitativní, tedy problém, kde leží hranice, od které lze hovořit o nadání. Jak již bylo v textu dříve uvedeno, kvalitativní vymezení nadání a talentu je záležitostí, ve které v odborné literatuře neexistuje jednoznačný konsens. Z tohoto faktu vyplývá, že i kvantitativní ukazatele nadání, tedy výskyt nadání v populaci, představa o minimálním či maximálním množství talentovaných jedinců, míra nadání a způsob jeho diagnostikování, jsou ukazatele, které není možno přesně určit a exaktně vypočítat.

Franz J. Mönks a Irene H. Ypenburgová upozorňují na fakt, že pojem nadaný či vysoce nadaný člověk je pouze popisnou záležitostí. Je zřejmé, že pojmenování jako nadání či talent jsou záležitosti úzu a v tomto případě se jedná o zvlášť sporné a nejednoznačné označení. Pokud tedy budeme pátrat po nadání jedince, je třeba vycházet především z rozdílů výkonnosti či úspěšnosti jednotlivých lidí. Mönks a Ypenburgová konstatují, že „*vysoké nadání lze poznat teprve tehdy, když se manifestuje, tj. když je vyjádřeno mimořádnými výkony nebo činnostmi.*“<sup>65</sup>

Rovněž Vladimír Dočkal vychází ve svých úvahách o nadání z výkonnosti jedince a konstatuje, že „*jedinou nezpochybnitelnou realitou, kterou musíme mít ve všech úvahách o nadání na zřeteli, jsou tedy rozdíly v lidských výkonech a lidské úspěšnosti.*“<sup>66</sup> Hodnocení úrovně talentu a nadání a jejich míru je pak možno posuzovat jedinečně podle úspěchu v určité činnosti. Pokud mluvíme o úspěchu, jeho kritériem je výkon (úspěšnost v tomto smyslu není zcela přesným označením, je záležitostí sociálního hodnocení, platným kritériem je výkon či lépe výkonnost jako jev, který se opakuje, nejedná se tedy o jednorázový projev úspěchu). Dočkal dále tvrdí, že úroveň nadání a talentu pak můžeme posuzovat pouze na základě porovnání konkrétního výkonu jedince s výkony jiných osob.

Vzhledem k výše zmíněnému se drtivá většina výzkumů, které se v minulosti zabývaly nominací nadaných jedinců (realizovaných především ve školských zařízeních), soustředila

<sup>65</sup> MÖNKS, Franz J. a Irene YPENBURG. *Nadané dítě: rukověť pro rodiče a učitele*. Praha: GRADA, 2002. ISBN 80-247-0445-5, s. 21.

<sup>66</sup> DOČKAL, Vladimír. *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2005. ISBN 80-7106-840-3, s. 22.

pouze na intelektové nadání, které mohlo být prokázáno ve standardizovaných inteligenčních testech, a tedy přesně diagnostikováno a vyhodnoceno. Stranou tak zůstávají další typy nadání. Slovenská psycholožka Jolana Laznibatová, která nadání vymezuje především výškou inteligenčního kvocientu, vychází při určování úrovně intelektového nadání v populaci podle Gaussovy křivky rozložení inteligence. Středem Gaussovy křivky je hodnota 100. Jedinci, jejichž inteligence je v průměru lepší než výkon dětí stejné věkové skupiny, mají IQ nad 100, jedinci, jejichž výsledky jsou podprůměrné, klesají pod hodnotu 100. Na základě takto stanovených parametrů je možno dále škálově vymezit úroveň intelektu a pojmenovat jeho jednotlivá pásma. Standardní odchylka od průměru je vymezena hodnotou 10 na obou stranách. Jedinci vykazující výsledky v testech v tomto pásmu mohou být tedy označeni jako průměrní (jejich výkon odpovídá IQ 90 až 109). Jedinci, kteří se pohybují nad průměrnou hranicí a vykazují inteligenční kvocient v pásmu 110 až 119 jsou označováni jako vyšší průměr (někdy také jako mírně nadprůměrní jedinci), od hranice 120 pak Laznibatová hovoří jako o nadaných jedincích, přičemž tuto skupinu člení dále na jedince s vysokým inteligenčním pásmem pro výkonnostní pásmo 120 až 129 a výjimečně vysokým inteligenčním pásmem s IQ 130 a výše.

Na opačném pólu rozložení inteligenčních pásem jsou jedinci vykazující v inteligenčních testech výsledky nižší než 90. Pro výkonnostní pásmo s inteligenčním kvocientem 89 až 80 máme označení nižší průměr (jedinci s tímto IQ jsou označováni také jako mírně podprůměrní), pásmo 79 až 70 je pak určováno jako nízké inteligenční pásmo a pod hodnotou IQ 69 se jedná o výjimečně nízké inteligenční pásmo.

Laznibatová<sup>67</sup> dále upozorňuje na procentuální rozložení jednotlivých inteligenčních pásem v populaci. Na základě Gaussovy křivky, která má tvar zvonu, je možno určit, že dvě třetiny populace, tedy přibližně 68 procent, se pohybují právě v oblasti vymezené hodnotami IQ 85 až 115 a přes 90 procent populace se pak pohybuje v rozmezí 70 až 130. Výjimečně vysoké IQ (nad 130) a zároveň IQ výjimečně nízké (pod 70) pak vykazují podle Gaussovy křivky jen přibližně 2 procenta populace.

Jak již bylo uvedeno, nadání však nemusí být omezováno na rozumové schopnosti jedince a měřitelné pouze na základě inteligenčních testů, které odrážejí jen některé

---

<sup>67</sup> LAZNIBATOVÁ, Jolana. *Nadané dieta: jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: IRIS, 2001. ISBN 80-88778-32-8.

z aspektů a druhů nadání. Vladimír Dočkal<sup>68</sup> ve svých úvahách o nadaných jedincích vychází z přesvědčení, že nadání není rovno rozumovým schopnostem, ale že je ho třeba pojímat mnohem komplexněji. Dočkal vychází ze své typologie nadání (která byla v textu výše uvedena) a zdůrazňuje, že jednotlivé druhy a typy talentů se mohou vzájemně kombinovat a překrývat, proto je velmi nesnadné jej diagnostikovat či změřit.

Kritériem úrovně a míry talentu je pak podle Dočkala pouze úspěšnost a výkonnost jedince v určité činnosti. Zatímco úspěšnost je kategorií sociální, přesnějším kritériem je výkon, ne však výkon ojedinělý, ale opakovaná výkonnost. Úroveň nadání a talentu pak posuzujeme na základě porovnání konkrétního výkonu jedince v určité činnosti s výkony jiných osob. V dětství k tomu potřebujeme znát průměrné výkony dětí určitého věku a tyto výkony pak musíme porovnávat. V porovnání dětí stejné věkové kategorie potom diagnostikujeme nadané dítě, které odvádí vysoký výkon v určité oblasti (psychologie se proto snaží mapovat tzv. vývojové normy, vývojové křivky výkonů průměrného dítěte v závislosti na věku). Za nadané potom považujeme ty, jejichž výkonnost v určité činnosti je nadprůměrná. Také výzkumná část předloženého textu zabývající se diagnostikou nadání gymnaziálních studentů pracuje s pojmem výkonnost jedinců určité věkové skupiny. Jedinci, kteří vykazují výkon nad rámeček průměru, jsou svým okolím nominováni jako nadaní a dále šetřeni.

Přijmeme-li výše zmíněné vymezení výkonnostních pásem v oblasti intelektu, z toho vyplývající terminologii týkající se nadaných jedinců a aplikujeme-li je na další typy nadání, můžeme ve středovém pásmu hovořit (stejně jako v oblasti intelektu) o jedincích s průměrnými výkony (jedincích průměrných), jejichž výkon odpovídá normám určité věkové skupiny, a dále o jedincích s mírně vyšším či nižším výkonnostním průměrem. O jedincích nadaných pak lze hovořit v pásmu vysokého výkonu a v pásmu výjimečně vysokého výkonu v určité oblasti činnosti. Na opačném pólu stojí jedinci s nízkou a či výjimečně nízkou výkonností.

Předložená práce respektuje rozložení výkonnostních pásem intelektových schopností, vychází z nich a aplikuje je na ostatní typy nadání, přičemž reflektuje rovněž terminologické vymezení jednotlivých pásem na výjimečně nízké, nízké, nižší průměr, průměr, vyšší průměr, vysoké výkonnostní pásmo a výjimečně vysoké výkonnostní pásmo. Za nadané či výjimečně nadané pak považuje jedince, jejichž výkon odpovídá posledním dvěma vymezeným úrovním.

---

<sup>68</sup> DOČKAL, Vladimír. *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2005. ISBN 80-7106-840-3.

## 1.4 Problematika vzdělávání nadaných jedinců v systému českého školství a víceletých gymnázií

O nadaných dětech a dospívajících převládají v našem školském systému stále ještě různé mýty a dohady. Dle mnoha učitelů se jedná o děti, kterým se vše daří bez námahy, uplatní se bez pomoci jiných, vždy dovedou své nadání a schopnosti bez problémů uplatnit. Mylný je názor, že při výchově a vzdělávání nepotřebují podporu a vedení, který musí jejich rychlejší vývoj a potřebu jít dopředu korigovat a citlivě směřovat, vytvořit stimulační prostředí a projekty, které by jejich nadání a touhu po tvořivosti naplňovaly.

### 1.4.1 Projevy nadaného žáka ve školním prostředí

Chceme-li tedy diagnostikovat nadaného jedince a jeho nadání dále rozvíjet, musíme zohlednit jak pozitivní, tak i negativní projevy, které mohou s jeho nadáním souviset. K těm pozitivním patří fakt, že nadané dítě dosahuje vyšších výkonů než jeho vrstevníci ve specifické oblasti činnosti, je bystřejší, šikovnější než běžní žáci a v určité činnosti dělá rychlejší pokroky než ostatní. Zároveň je u něj patrný vysoký zájem o určitý obor či oborovou oblast, je zvědavý, často soustředěnější na řešenou problematiku, vytrvalejší a motivovaný k výkonu.

K dalším projevům nadání se pak mohou přidat specifické vlastnosti žáka či studenta. Nadané dítě potřebuje vlastní metody řešení problému, má vlastní představu o obsahu a pravidlech osvojovaného učiva, je originálnější, vědomosti využívá neobvyklým způsobem, rádo si vyhledává a ověřuje informace z různých zdrojů, pátrá po dalších pramenech, které dává do souvislostí. Psycholožka Erika Landauová zdůrazňuje, že jedním z projevů nadaného jedince může být fakt, že cítí potřebu učit se po svém a „*důsledně se drží svého scénáře.*“<sup>69</sup>

Nadané dítě nemusí ovšem vždy splňovat představu bezproblémového žáka, který svědomitě plní své povinnosti a bez problémů prospívá. Už z výčtu pozitivních vlastností je zřejmé, že v některých případech by v prostředí běžné třídy v interakci s průměrnými vrstevníky mohly v chování a jednání nadaných nastat problémy vyplývající z jejich jedinečnosti či výjimečnosti. K nejběžnějším negativním projevům nadaných jedinců

---

<sup>69</sup> LANDAU, Erika. *Odvaha k nadání*. Praha: Akropolis, 2007. ISBN 978-80-86903-48-4, s. 49.



v prostředí běžné integrované třídy pak podle Fořtíka a Fořtíkové<sup>70</sup> mohou patřit například odmítání práce či práce nedbalá vyplývající z faktu, že tempo a rozsah probíraného učiva nadaného žáka neuspokojuje, protest proti rutinní činnosti, odmítání konvencí. K patologickým sociálním projevům nadaného žáka pak může patřit problém s autoritou vůči učiteli, odmítání kooperace s ostatními spolužáky, formy nevhodného chování vůči vrstevníkům projevující se panovačností či netolerancí, ale také přecitlivělé reakce projevující se častým pláčem či naopak nevhodnými komentáři k zadané práci. V období pubescence a adolescence k tomuto chování přibývá v souvislosti s dospíváním také citlivost při formování sebevědomí, kolísavá sebekritičnost, touha být přijímán a naopak stoupající kritika k autoritám jak učitele, tak i rodičů. I tyto znaky mohou přispět k negativnímu chování a nepřiměřeným reakcím.

Z výše uvedeného je zřejmé, že standardní škola nemůže vždy a plné míře saturovat potřeby nadaných jedinců. Pro nadané dítě, které navštěvuje běžnou třídu v integrované škole, vyvstává mnoho potíží, které mohou vést k utlumení jeho nadání, mohou způsobit zaostávání možností nadaného jedince, ale rovněž mohou vést k vážným problémům chování či dokonce psychickým poruchám vzniklých z nenaplnění jeho potřeb po informacích, vědění, rozvoji. Integrované školy a třídy nejsou vždy schopny zohlednit potřeby nadaných a jejich rozvoj.

Většina dětí se věnuje učivu déle a pomaleji, probírané učivo je pro nadané dítě málo náročné, a tedy nezajímavé, v mnoha případech i nudné. Chování nadaného dítěte se pak může někdy projevit nežádoucími jevy, vykřikuje, chová se nepřírozeně, v kolektivu je neoblíbené, nepochopené, spolužáci se ho straní a považují ho za divného, častá je izolovanost, agresivita, strach.

Jednu z forem řešení vzdělávání nadaných dětí a jejich dalšího rozvoje v prostředí výběrových tříd, nabízí v systému českého školství myšlenka víceletých gymnázií (v šestiletém a osmiletém studijním programu), která tvoří alternativu k integrovaným třídám základního školství.

---

<sup>70</sup> FOŘTÍK, Václav a Jitka FOŘTÍKOVÁ. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-279-3.

## 1.4.2 Pozice víceletých gymnázií v českém školství

Víceletá gymnázia, na která se předložená práce, a především její výzkumná část, zaměřuje, mají v systému českého školství tradiční, pevnou a nezastupitelnou, zároveň však také kontroverzní pozici. Současné pojetí víceletého gymnázia jako instituce elitní, prestižní a zodpovědné za kvalitní vzdělávání a rozvíjení potenciálu svých žáků má v našem prostředí hluboké historické a společenské kořeny.

Myšlenka víceletých gymnázií jako výběrových vzdělávacích institucí pro nadané žáky byla v systému československého a později českého školství obnovena po roce 1989. Navazovala na tradici prvorepublikových všeobecně vzdělávacích ústavů, kladoucích důraz na vysokou kulturní úroveň žáků. Změna politických a společenských poměrů s sebou přinesla i požadavek zásadních úprav v činnosti školského systému, které bylo nutné zakotvit v zákonech a vyhláškách. Na počátku 90. let probíhala široká legislativní činnost, která několikrát novelizovala dosud platný školský zákon z roku 1984<sup>71</sup> (původní školský zákon č. 29/1984 Sb. platil až do roku 2004). Novela z roku 1990<sup>72</sup> vytvořila legislativní podklad pro důležité systémové změny v českém školství. Jednou z těchto změn bylo zavedení diferenciací výuky podle schopností a zájmů dětí a s tím spojené opětovné zřízení víceletých gymnázií (obnovené po téměř čtyřiceti letech, kdy byla z ideologických důvodů, takzvaného potírání intelektualismu, zrušena). Novela s sebou dále přinesla odstranění státu jakožto výhradního zřizovatele škol, byl umožněn vznik nestátního školství, to je škol církevních nebo soukromých. Další významná novela v roce 1995<sup>73</sup> se také dotkla víceletých gymnázií, když sjednotila délku studia na čtyři, šest a osm let, čímž odstranila jistou nejednotnost s v systému vzdělávání na tomto typu škol.

Už v průběhu 90. let však docházelo mezi veřejností i pedagogickými odborníky k debatám ohledně významu víceletých gymnázií a jejich postavení v systému českého školství. Odpůrci uváděli argumenty devalvace druhého stupně základních škol odchodem „nadanějších“ žáků na víceletá gymnázia s argumenty příliš brzké selekce uplatňující se jen v málo evropských zemích, mezi něž patří Slovensko, Německo, Rakousko, Maďarsko či Lichtenštejnsko (zde lze vysledovat kulturně-historické příčiny společného vývoje v regionu Rakouska-Uherska). Zároveň zastávali názor, že existence víceletých gymnázií má tendenci prohlubovat sociální rozdíly a snižovat úroveň základního, odborně

<sup>71</sup> Zákon č. 29/1984 Sb., o soustavě základních a středních škol (školský zákon). In: *Sbírka zákonů*. 22. 3. 1984.

<sup>72</sup> Novela č. 522/1990 zákona č. 29/1984 Sb., o soustavě základních a středních škol (školský zákon).

<sup>73</sup> Novela č. 138/1995 zákona č. 29/1984 Sb., o soustavě základních a středních škol (školský zákon).

středního a učňovského školství, potažmo také čtyřletých gymnázií. Zastánci gymnaziální koncepce vzdělávání zase argumentovali lepšími podmínkami pro rozvoj dětí vykazujících vyšší výkony, než je úroveň běžné populace.

Problematiku významu a funkčnosti vzdělávání na víceletých gymnáziích reflektovaly rovněž strategické dokumenty pro vzdělávání v České republice. Znění Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice vydané v roce 2001 (takzvané Bílé knihy)<sup>74</sup> zdůrazňuje myšlenku rovného přístupu ke vzdělávání a formuluje následující opatření pro jeho zajištění. Prvním z nich je zabezpečení co nejdelšího společného vzdělávání všech žáků nehledě na jejich speciální potřeby. Ty by měly být zajištěny interní diferenciací v rámci školy, a to vytvořením podmínek pro zajištění individuální systematické péče a podpory, od vytipování, diagnostiku, poradenství a individuální plánování jak jedinců nadaných, tak žáků znevýhodněných.

Bílá kniha společně s Dlouhodobým záměrem vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR dala podklad nejen pro rozsáhlé politické a odborné diskuze, ale vyústila v nový zákon z roku 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání<sup>75</sup>. Zásadním bylo zavedení maximální kvóty žáků, kteří se mohou na víceletá gymnázia dostat – numerus clausus je v tomto případě deset procent celkové žakovské populace. Dále pak nastavil mechanismy, jakými dojde ke sjednocení platového ohodnocení učitelů obou typů škol, zvýšil hodinovou dotaci výuky na základních školách, ale především – stanovil oběma typům škol (pro gymnázia to platí pro „nižší stupeň“) povinnost vypracovat vlastní školní vzdělávací programy podle stejných osnov, tedy rámcového vzdělávacího programu.

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR z let 2007<sup>76</sup> a 2011<sup>77</sup> na problematice víceletých gymnázií nic nemění, další, vydaný pro období 2015 až 2020<sup>78</sup> (a v současnosti platný) zdůrazňuje nutnost inkluze a zmírnění dopadu selektivity nadaných dětí v brzkém věku faktickým posílením podmínek pro jejich rozvoj na druhém

---

<sup>74</sup> *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

<sup>75</sup> Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů*. 10. 11. 2004. ISSN 1211-1244.

<sup>76</sup> *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2007–2011* [online]. Praha: MŠMT, 2007 [cit. 2016-11-28]. Dostupné na: <http://www.nuv.cz/koncept/dlouhodoby-zamer-vzdelavani>.

<sup>77</sup> *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2011–2015* [online]. Praha: MŠMT, 2011 [cit. 2016-11-28]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-1>.

<sup>78</sup> *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2015–2020* [online]. Praha: MŠMT, 2015 [cit. 2016-11-28]. Dostupné na: [file:///C:/Users/matias/Downloads/Dlouhodobý%20záměr%20ŘSR%202015-2020-1%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/matias/Downloads/Dlouhodobý%20záměr%20ŘSR%202015-2020-1%20(1).pdf).

stupni základních škol, zkvalitněním výuky na druhém stupni základního vzdělávání a také na úrovni středních škol podporou středního odborného školství. Snaha o zvýšení prestiže základních škol a středního odborného školství převládá nad záměrem víceletá gymnázia plošně rušit; jen o ně snížit zájem zvýšením „konkurenceschopnosti“ základních a středních odborných škol. Inkluze je pak řešena Vyhláškou č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí nadaných<sup>79</sup>.

Z historického exkurzu i společenského tlaku v současném českém prostředí, který působí pro ponechání víceletých gymnázií v české školní soustavě, vyplývá fakt, že, ať už je skutečnost jakákoliv, víceletá gymnázia mají pověst škol pro nadané děti. Nicméně přijímací řízení na ně svými principy a unifikovaností nadání nijak neidentifikuje. Přesto je ovšem pravděpodobnost výskytu nadaných jedinců na víceletých gymnáziích vyšší, než je tomu na druhých stupních základních škol a jiných typech středních škol. Tato pravděpodobnost je dána potřebou seberealizace nadaného jedince, jeho přirozeným vyhledáváním konkurenčního prostředí a dalšími osobnostními vlastnostmi, které vedou k ambici se na víceleté gymnázium přihlásit. Takže vysoký výskyt nadaných jedinců na víceletých gymnáziích není dán počtem přijatých, ale počtem přihlášených nadaných jedinců, respektive jejich procentuální podíl v celkovém počtu přihlášených.

### **1.4.3 Strategické dokumenty pro vzdělávání nadaných jedinců v systému vzdělávání České republiky**

Diagnostika nadaných žáků a studentů a opatření pro jejich vzdělávání jsou v současnosti legislativně zakotveny na několika úrovních. K dokumentům, které jsou určujícími pro vzdělávání a rozvoj takovýchto žáků, patří především dlouhodobé strategické plány vzdělávání v České republice, zákonný aparát z nich vycházejí a v neposlední řadě také rámcové a školské vzdělávací programy.

Školy jsou tak zákonně povinny vytvářet podmínky pro vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných dětí, žáků i studentů. Pro nadané žáky jsou formulovány strategie dostatečného a adekvátního vytížení, zapojení a možností rozvíjení nadání.

---

<sup>79</sup> Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [online]. *Sbírka předpisů České republiky* [cit. 2016-11-20]. Dostupné na: <http://www.sbirka.cz/POSL4TYD/NOVE/16-027.html>.

### 1.4.3.1 Zákonný aparát pro pedagogickou práci s nadanými jedinci na víceletých gymnáziích

K problematice víceletých gymnázií a jejich potenciálu pro rozvoj nadaných jedinců se vyjadřuje několik již výše zmíněných dokumentů, které jsou publikovány Ministerstvem mládeže a tělovýchovy a jsou platné pro strategii vzdělávání v České republice. První z nich představuje Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha)<sup>80</sup> z roku 2001, který formuje vládní strategii v oblasti vzdělávání, druhým pak Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky, v současnosti na období 2015 až 2020<sup>81</sup>, který v souladu se strategií vzdělávací politiky České republiky stanovuje hlavní cíle regionálního vzdělávání. Tyto strategické dokumenty slouží jako podklady pro platné zákony a související vyhlášky o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

Podmínky pro práci (nejen) s nadanými dětmi, žáky a studenty v současné době legislativně podřízen Zákonu č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon)<sup>82</sup>. Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami řeší § 16 tohoto zákona, vzdělávání nadaných dětí, žáků a studentů je obsahem § 17. Školský zákon tímto stanovuje školy a školská zařízení jako kompetentní pro vytváření individuálních podmínek pro rozvoj nadání dětí, žáků a studentů například ve formě rozšíření výuky některých předmětů nebo skupin předmětů či úpravy organizace vzdělávání.

Dne 21. ledna 2016 pak vyšla vyhláška 27/2016 Sb.<sup>83</sup>, která část zákona o vzdělávání jedinců se speciálními potřebami a jedinců nadaných upravuje a dále podrobně rozpracovává. Vyhláška z roku 2016 se týká rovněž nadaných žáků, podmínky pro vzdělávání nadaných stanovuje čtvrtá část této vyhlášky, § 27 až 31. Čtvrtá část vyhlášky 27/2016 Sb. na svém začátku především diferencuje nadaného a mimořádně nadaného žáka. Za nadaného je podle vyhlášky považován žák či student, který

---

<sup>80</sup> *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

<sup>81</sup> *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2015–2020* [online]. MŠMT, 2015 [cit. 2016-11-28]. Dostupné na: [file:///C:/Users/matas/Downloads/Dlouhodobý%20záměr%20ČSR%202015-2020-1%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/matas/Downloads/Dlouhodobý%20záměr%20ČSR%202015-2020-1%20(1).pdf).

<sup>82</sup> Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů*. 10. 11. 2004. ISSN 1211-1244.

<sup>83</sup> Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [online]. *Sbírka předpisů České republiky* [cit. 2016-11-20]. Dostupné na: <http://www.sbirka.cz/POSL4TYD/NOVE/16-027.html>.

*„při adekvátní podpoře vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech.“<sup>84</sup> Za mimořádně nadaného žáka považuje stejná vyhláška takového, „jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech.“<sup>85</sup>*

Diagnostiku nadání a zároveň konkrétních vzdělávacích potřeb nadaných jedinců provádí na základě vyhlášky 27/2016 Sb. školské poradenské zařízení ve spolupráci se školou, která žáka vzdělává. Jedná-li se o nadání v oblastech pohybových, manuálních nebo uměleckých dovedností, stanovuje diagnostiku úrovně nadání odborník v příslušném oboru, jehož odborný posudek žák nebo jeho zákonný zástupce poskytne školskému poradenskému zařízení. Kompetentními institucemi přijímajícími opatření, která z odborných posudků plynou, jsou školská poradenská zařízení a především škola, ve které se žák vzdělává.

Specifické podmínky pro vzdělávání nadaných žáků mohou být v rámci školy realizovány speciálními skupinami či zájmovými kroužky, kde se žáci stejného, ale i jiných ročníků mohou vzdělávat v konkrétním oboru nad rámec běžného vyučování, dále rozšířením obsahu vzdělávání nad rámec příslušného vzdělávacího programu, popřípadě formou stáží na jiné škole.

Pro mimořádně nadané žáky vyhláška stanovuje možnost individuálního vzdělávacího plánu. Ten podléhá školskému vzdělávacímu programu konkrétní školy a součinnost při něm vyvíjejí škola, školské poradenské zařízení, pedagogicko-psychologické poradenské zařízení a samotný žák, je-li zletilý, v opačném případě jeho zákonný zástupce. Tento plán má své pevné náležitosti a musí být vypracován ředitelem školy nejpozději do jednoho měsíce od obdržení doporučení, nicméně se může v průběhu času upravovat. Individuální vzdělávací plán slouží jako závazný dokument a je součástí žákova záznamu ve školní matrice.

Další variantou přizpůsobení vzdělávání mimořádně nadaného žáka je přeřazení do vyššího ročníku. To probíhá na základě komisionálního zkoušení žáka, které má svá pravidla a požadavky jak na časovou dotaci, tak na složení komise.

---

<sup>84</sup> Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [online]. *Sbírka předpisů České republiky* [cit. 2016-11-20]. Dostupné na: <http://www.sbirka.cz/POSL4TYD/NOVE/16-027.html>.

<sup>85</sup> Tamtéž.

### 1.4.3.2 Rámcové vzdělávací programy

Dalším typem strategického dokumentu, kterým se systém školství v České republice řídí, jsou rámcové vzdělávací programy (dále v textu jako RVP). RVP jsou sestavovány Národním ústavem pro vzdělávání. Stanovují obecně závazné požadavky, které jsou kladeny na děti, žáky a studenty všech typů vzdělávacích zařízení, ale formulují také kompetence klíčové pro rozvoj osobnosti dětí, žáků a studentů. Vedle stanovení obecných cílů, jaké má škola plnit, určují také obsah učiva a charakteristiky dovedností, schopností a znalostí pro jednotlivé obory na všech úrovních. Rámcové vzdělávací programy jsou vydávány pro předškolní vzdělávání, základní a speciální základní vzdělávání, pro základní umělecké školy, pro obory středního vzdělávání včetně gymnázií a konzervatoří a pro jazykové školy s právem státní zkoušky.

Víceletá gymnázia pracují se dvěma typy RVP, a to RVP pro základní vzdělávání<sup>86</sup> a dále RVP pro gymnázia<sup>87</sup>. Oba tyto vzdělávací programy nahlíží na práci s nadanými žáky v samostatných oddílech, nicméně dle Kupcové a kolektivu<sup>88</sup> lze na nadané a mimořádně nadané žáky vztáhnout obecně problematiku vnitřní diferenciaci, která se projevuje v mnoha dalších kapitolách rámcových vzdělávacích programů.

RVP základního vzdělávání akcentuje nutnost rozvoje nadaných a mimořádně nadaných jedinců nejen kvůli jejich speciálním vzdělávacím potřebám, ale také z důvodu zájmu celé společnosti a formuluje základní vzdělávání jako stěžejní pro rozpoznání a identifikaci nadání u žáka, a tedy i jeho následný rozvoj. *„Především jde o etapu vzdělávání, kterou prochází celá populace žáků, zároveň jde o období, které je dostatečně dlouhé pro systematické sledování žáků, pro rozpoznávání jejich nadání, pro vhodnou motivaci a rozvoj jejich nadání i pro možnost jejich uplatnění v konkrétních činnostech. Tito žáci potřebují specifickou péči a pomoc ze strany školy i rodiny, především*

---

<sup>86</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením) [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005. ISBN 80-87000-02-1 [cit. 2016-11-25]. Dostupné na: [http://vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf).

<sup>87</sup> Rámcový vzdělávací program pro gymnázia [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. ISBN 978-80-87000-11-3 [cit. 2016-11-25]. Dostupné na: [file:///C:/Users/matas/Downloads/RVPG-2007-07\\_final%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/matas/Downloads/RVPG-2007-07_final%20(1).pdf).

<sup>88</sup> KUPCOVÁ, Martina, Simona ŠEDÁ, Karel TOMEK, Radka TOPINKOVÁ a Eva ZELENDOVÁ. *Vzdělání nadaných dětí a žáků (přehled základních dokumentů)* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010 [cit. 2016-11-25]. Dostupné na: [http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/Nadani\\_prehled.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/Nadani_prehled.pdf).

při stimulaci a vytváření vhodných podmínek. “<sup>89</sup> Pro identifikaci nadání RVP základního vzdělávání stanovuje portfolio metod, které zahrnují součinnost několika institucí žákovi blízkých. „*Identifikace mimořádného nadání je dlouhodobý proces. Uplatňují se při něm metody pedagogické, psychologické, pedagogicko-psychologické i laické. Jde především o pozorování žáků ve školní práci, rozbor výsledků práce žáka a portfolio žáka, hodnocení testů a úloh, rozhovory se žákem a jeho zákonnými zástupci. Především u žáků do 9 let je náročné jednoznačně stanovit, zda se jedná o mimořádné nadání, nebo o nerovnoměrný (zrychlený) vývoj, který se postupně může vyrovnávat s věkovou normou a ve výsledku se může pohybovat v pásmu lepšího průměru.*“<sup>90</sup> V systému péče o takto nadané žáky RVP zakotvuje povinnosti a možnosti, které škola může ve svém ŠVP využít, přičemž zdůrazňuje povinnosti školy, ke kterým patří plán pedagogické podpory a individuální vzdělávací plán a jejich náležitosti.

Rámcové vzdělávací programy pro gymnázia akcentují rovněž nutnost rozvoje nadaných a mimořádně nadaných jedinců a specifikují možnou identifikaci nadání výčtem pravděpodobných projevů žáka. Identifikace nadaných je prováděna jak na základě pozitivních, tak negativních projevů ve výuce, sociálním prostředí školy, v komunikaci s okolím i vyučujícími, přičemž důraz je kladen také na potenciál vyloučení nadaného žáka z kolektivu a pravděpodobnost záměrného skrývání svých schopností. RVP pro gymnázia ve své charakteristice nadaných žáků zohledňuje komunikační a emocionální složku a vývojový charakter sledovaného období (puberta).

RVP pro gymnázia také zohledňuje fakt, že žák má za sebou základní vzdělání, ve kterém by již k objevení jeho nadání mělo dojít (ne nutně). „*Pro to, aby vzdělávání mimořádně nadaného žáka mohlo být na gymnáziu kvalitní, je třeba hned od počátku, tj. od přijímacího řízení, spolupracovat se základní školou, odkud žák přichází. Základní informaci škole v této situaci poskytne souhrnné hodnocení, které obsahuje podrobný a všestranný popis žákova dosavadního vývoje, výsledky ve výuce, ale i v mimoškolních aktivitách, umístění v soutěžích a olympiádách, dosavadní způsob práce s žákem a psychologické posouzení. Nezbytně nutná je i spolupráce školy s rodinou žáka.*“<sup>91</sup>

---

<sup>89</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením)* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005. ISBN 80-87000-02-1, s. 104 [cit. 2016-11-25]. Dostupné na: [http://vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf).

<sup>90</sup> Tamtéž, s. 104.

<sup>91</sup> *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. ISBN 978-80-87000-11-3, s. 91 [cit. 2016-11-25]. Dostupné na: [file:///C:/Users/matlas/Downloads/RVPG-2007-07\\_final%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/matlas/Downloads/RVPG-2007-07_final%20(1).pdf).



Dalšími možnostmi, jaké RVP pro gymnázia uvádí pro práci s nadanými žáky, jsou mimo možnosti stanovené vyhláškou 27/2016 Sb.<sup>92</sup> speciální třídy, třídy se zrychleným postupem ve výuce či zavedení funkce mentora. RVP pro gymnázia také zdůrazňuje roli učitele v rozvoji nadaného žáka. Pro maximální rozvoj nadaného žáka formuluje tři zásady: „*příležitost objevit/projevit nadání, vysoká trvalá motivace a prostředí vyjadřující podporu.*“<sup>93</sup> RVP pro gymnázia v této souvislosti také apeluje na spolupráci mezi učiteli, kteří se na vzdělávání konkrétního nadaného žáka podílí. RVP uvádí příklady pedagogicko-organizačních úprav, pro potřeby této práce lze uvést kromě jiného také zadávání specifických úkolů, zapojení do samostatných a rozsáhlejších prací a projektů a vnitřní diferenciací žáků v některých předmětech.

### 1.4.3.3 Školní vzdělávací programy

Školským zákonem z roku 2004 je školám uloženo vypracovávat rovněž školní vzdělávací program. Školní vzdělávací program (dále jen ŠVP) je dokument vydávaný ředitelem školy, povinnost jeho zpracování je zakotvena v § 3 odstavce 2 a § 5 odstavce 3 zákona č. 561/2004 Sb. (školského zákona)<sup>94</sup>. ŠVP vzniká na základě a v souladu s RVP. Víceletá gymnázia vypracovávají svůj školní vzdělávací program na základě dvou platných dokumentů. Pro ročníky odpovídající druhému stupni základního vzdělávání je vzdělávací plán na úrovni školy tvořen podle RVP pro základní vzdělávání, přičemž z identifikačních údajů ŠVP musí být zřejmé a kontrolovatelné, že byl vytvořen podle RVP základního vzdělávání (nebo přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením). Pro ročníky odpovídající střednímu vzdělávání jsou pak školní programy vypracovávány na základě RVP pro gymnázia. Z uvedených informací vyplývá povinnost víceletých gymnázií nejen se řídit dvěma RVP, ale zároveň také vypracovávat dva ŠVP. Díky této povinnosti jsou teoreticky (legislativně) vyřešeny problémy exkluzivity a brzké selekce žáků navštěvujících víceletá gymnázia.

---

<sup>92</sup> Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [online]. *Sbírka předpisů České republiky* [cit. 2016-11-20]. Dostupné na: <http://www.sbirka.cz/POSLATYD/NOVE/16-027.html>.

<sup>93</sup> *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. ISBN 978-80-87000-11-3, s. 92 [cit. 2016-09-25]. Dostupné na: [file:///C:/Users/matas/Downloads/RVPG-2007-07\\_final%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/matas/Downloads/RVPG-2007-07_final%20(1).pdf).

<sup>94</sup> Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů*. 10. 11. 2004. ISSN 1211-1244.

## 1.5 Reflexe problematiky nadání pro potřeby exploračního šetření v rámci projektového typu výuky realizovaném v prostředí víceletého gymnázia

Z předešlého textu, který se zabýval problematikou nadání, je zjevné, že v případě nadání (či v tomto textu synonymicky užívaného pojmu talent) se jedná o jev velice komplexní vykazující často značnou diskrepanci a diferenciaci přístupů v oblasti terminologické, v jeho kvalitativním a kvantitativním vymezení, s tím související diagnostice nadaného jedince a v neposlední řadě v práci s nadaným jedincem ve školním prostředí.

S problematikou nadání a pojmem nadaný žák pracuje dále praktická část textu (oddíl 4, 5, 6 a 7 předložené práce) orientovaná na explorační šetření v rámci projektového typu výuky ve školním prostředí konkrétního víceletého gymnázia. Je proto nezbytné provést reflexi vymezení tohoto jevu nutnou k další výzkumné práci orientované na diagnostiku nadání studentů v prostředí víceletého gymnázia a dále možnosti seberealizace takto nadaných žáků v rámci volnočasového projektu realizovaného ve školním prostředí.

V oblasti typologického vymezení nadání se diagnostická část exploračního výzkumu (prezentovaná v oddílu 4) opírá především o novou Vyhlášku č. 27/2016<sup>95</sup> školského zákona 561/2004 Sb.<sup>96</sup>, která konkretizuje podmínky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Na základě této vyhlášky je za nadaného považován takový žák, který vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň nejen v oblasti rozumových schopností, ale rovněž „*v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech*“, přičemž ke zjišťování úrovně nadání uvádí, že „*míru žákova nadání zhodnotí odborník v příslušném oboru, jehož odborný posudek žák nebo zákonný zástupce žáka poskytne školskému poradenskému zařízení.*“<sup>97</sup>

Předložená práce ve své praktické části založené na exploračním šetření reflektuje specifikace uvedené v zákonném aparátu pro pedagogickou práci s nadanými jedinci. V oblasti kvalitativního vymezení talentu a s ním související diagnostiky nadání volí proto

<sup>95</sup> Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [online]. *Sbírka předpisů České republiky* [cit. 2016-11-20]. Dostupné na: <http://www.sbirka.cz/POSL4TYD/NOVE/16-027.html>.

<sup>96</sup> Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů*. 10. 11. 2004. ISSN 1211-1244.

<sup>97</sup> Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [online]. *Sbírka předpisů České republiky* [cit. 2016-11-20]. Dostupné na: <http://www.sbirka.cz/POSL4TYD/NOVE/16-027.html>.

koncepti slovenského psychologa Vladimíra Dočkala<sup>98</sup> opírající se dále o teorii mnohočetné inteligence amerického psychologa Howarda Gardnera<sup>99</sup> a praktické inteligence Roberta Sternberga<sup>100</sup>. Tito teoretici chápou problematiku nadání a inteligence jedince jako záležitost široké struktury ovlivňované mnoha oblastmi činnosti. Pro kvalitativní rozlišení nadání a s ním související diagnostiku nadaných jedinců je pak přihlíženo právě k Dočkalově klasifikaci nadání zahrnující schopnosti intelektové, umělecké, pohybové a praktické s jejich vzájemnými vazbami a přesahy,<sup>101</sup> přičemž diagnostika se metodologicky opírá o hodnocení odborníků v jednotlivých oblastech šetření (podrobně viz oddíly 5 a 6 věnované diagnostice nadání nominovaných studentů).

Také v oblasti kvantitativního vymezení nadání naráží diagnostika na značné nepřesnosti a diskrepance v otázce, kde je spatřována hranice, která nadání jedince určuje a vymezuje. Je třeba konstatovat, že v současnosti není v České republice zákonná nomenklatura, která by jasně stanovila standardizovaný postup, který by poskytoval konkrétní návod, jakým způsobem nadání kvantitativně vymezit, vyhodnotit jeho úroveň a míru (výjimku tvoří testování inteligence). Praktická část textu diagnostikující kvalitativní úroveň nadání vychází ze srovnání výkonnosti jedinců stejné věkové skupiny, porovnání jejich výsledků v různých oblastech šetření, přičemž metodologicky se opírá o rozložení výkonnostních pásem v oblasti intelektu měřitelné na základě standardizovaných inteligenčních testů a aplikuje je na další typy nadání v oblasti jejich kvantitativního určení (podrobně viz oddíl 5 věnovaný diagnostice nominovaných studentů).

Předložený text pracuje dále v oddíle 7 s pojmem seberealizace nadaného jedince, tedy potřebou, která jednoznačně koreluje s nadáním, jeho demonstrací, aktivací, naplněním a dalším rozvojem. Možnosti rozvoje nadání a s ním související seberealizace talentovaných žáků jsou zde vztaženy k projektovému vedení výuky, konkrétně k realizaci umělecky orientovaného projektu, jehož náplní je syntetický žánr muzikálu. V této části práce se text opírá především o teorie takzvané fenotypové linie pohledu na nadání<sup>102</sup>

---

<sup>98</sup> DOČKAL, Vladimír. *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2005. ISBN 80-7106-840-3.

<sup>99</sup> GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.

<sup>100</sup> STERNBERG, Robert J. *Úspěšná inteligence: jak rozvíjet praktickou a tvůrčí inteligenci*. Praha: GRADA, 2001. ISBN 80-247-0120-0.

<sup>101</sup> Podrobnou klasifikaci nabízí subkapitola 1.3.1.2 Nadání jako jev komplexní.

<sup>102</sup> Jedná se především o koncepcce nadání Franze J. Mönkse, Endreho Czeizela, Abrahama J. Tannenbauma, Francoyse Gagného či Howarda Gardnera uvedené v předložené práci v kapitole 1.1 Historie výzkumu nadání a dále v subkapitole 1.2.3 Definice nadání, revize přístupů k nadání.

pojímající nadání jako výsledek spolupůsobení několika složek, které talent každého jedince formují. Tyto linie reflektují vedle parametrů biologických tvořících jen jakési předpoklady pro projevení nadání také osobnostní profil jedince a dále příkládají význam sociokulturním faktorům, tedy vlivu prostředí majícího význam na výkonnost žáka. Předpokládají, že nadané děti jsou silně motivované pro rozvíjení svých schopností, baží po výzvách, smysluplné práci a ocenění a ve spojení s faktory vnějšími jsou schopny svůj potenciál manifestovat a dále rozvinout. Právě projektový typ výuky realizovaný ve školním prostředí tedy může svým charakterem tvořit prostředí, ve kterém se nadání projeví a dále se rozvíjí.

## **2 MUZIKÁLOVÝ PROJEKT REALIZOVANÝ V PROSTŘEDÍ SOUČASNÉHO ČESKÉHO ŠKOLSTVÍ**

Následující oddíl předložené práce je zaměřen na realizaci projektového typu výuky v prostředí současné české školy, konkrétně na využití muzikálu jako žánru v rámci tohoto způsobu vedení výuky.

Ve své první části (kapitole 2.1) se předložený text zabývá teoretickým vymezením projektu a projektové výuky a jejich specifikací<sup>103</sup>. Představuje typy a způsoby projektového vyučování a možnosti jeho organizace v jednotlivých fázích realizace, snaží se shrnout základní znaky, obsahy a metodické postupy při práci na projektu, specifikuje roli žáka, učitele i samotné školy v rámci projektové výuky, vymezuje pozitiva i možná negativa takto vedeného vyučování.

V druhé kapitole (kapitola 2.2) je pak text orientován na muzikál jako syntetický útvar. Jeho cílem je vymezit základní znaky, představit žánr muzikálu jako integrované dílo, vysvětlit smysl a způsoby uplatnění jeho základních uměleckých složek v jednotném celku.

Ve třetí části (kapitola 2.3) směřuje text k vymezení potenciálu, kterým muzikál pro potřeby projektové výuky realizované ve školním prostředí disponuje. Představuje způsoby a možnosti využití muzikálu jako prostředku pro projektovou výuku, hodnotí potenciál tohoto žánru a možnosti jeho aplikace při práci s projektem, specifikuje oblasti, ve kterých se mohou rozvíjet schopnosti, dovednosti a zájmy žáků, jejich aktivita, motivovanost či pracovní návyky, a to nad rámec běžných školních povinností.

### **2.1 Charakteristika projektu a projektové výuky jako metody práce ve školním prostředí**

Pro další práci s muzikálem a jeho využitím jako produktu projektového způsobu výuky je nutno osvětlit, jak jsou projekt a projektová výuka chápány a organizovány, jak se liší od tradičních forem vyučování, jaké metody a postupy využívá, jaký může být její přínos pro školní prostředí, ale zároveň jaká omezení či nevýhody mohou být s tímto způsobem práce spojeny.

---

<sup>103</sup> V textu jsou dále pojmy projekt a projektová výuka užívány a vnímány synonymicky, výraz projektová výuka je volen častěji ve spojení s didaktickou významovou rovinou, užití pojmu projekt je v předložené práci vnímán v obecnější konotaci.

### 2.1.1 Specifikace pojmů projekt a projektová výuka, znaky projektové výuky

Pro specifikaci pojmu projekt a projektová výchova je možno využít obecné definice divadelního pedagoga Josefa Valenty, který projekt využitý ve školním prostředí definuje takto. „*Projekt jest určité a jasně navržený úkol, který můžeme předložit žákům tak, aby se jim zdál životně důležitý tím, že se blíží skutečné činnosti lidí v životě.*“<sup>104</sup>

Z předložené definice jednoznačně vyplývá, že základním významem projektu aplikovaného ve školách jsou především jeho praktičnost, konkrétnost a s tím spojená pozitivní motivovanost žáků ke splnění zadaného úkolu a tvořivé práci na něm.

Teoretické základy projektového vyučování staví na přesvědčení, že samotné učení probíhá efektivněji, pokud je spojeno s metodami a obsahy, které mají co nejbližší reálným životním situacím a které žáci mohou v reálném životě uplatnit, patří v současnosti již k tradičním a etablovaným výukovým metodám, které jsou na školách do systému vyučování implementovány. Zásady projektové výuky byly vymezeny již na přelomu 19. a 20. století zakladatelem pragmatické pedagogiky Johnem Deweyem,<sup>105</sup> který realizoval první projektové vyučování v praxi se zdůrazněním na prakticky stanovený úkol a samostatnost při jeho řešení, a to postupným překonáváním problémů prostřednictvím studia související látky, bádáním či využitím vlastních znalostí a dovedností. Aplikací takovýchto postupů ve výuce se způsob učení stává pro žáky atraktivnějším a probouzí v nich přirozený zájem o probíranou látku.

Pracujeme-li ve školním prostředí s metodami projektové výuky, může mít tento způsob mnohé podoby a různé způsoby provedení a organizace. Ve školním prostředí může projektová výuka a její metody zasahovat přímo do výuky (využití přímo v systému výuky je pak spojeno s administrativními úpravami kurikulárních dokumentů na úrovni školních vzdělávacích programů nebo u projektů menšího rozsahu tematických a časových plánů výuky), může být náplní výuky s přesahem do volnočasových aktivit žáků spojených se zájmovými kroužky, které škola nabízí, a v neposlední řadě se může týkat pouze volnočasového prostoru zájmových programů, které jsou školou organizovány.

Z výše uvedené Valentovy definice, charakteristiky projektové výuky a jejího zařazení do školního prostředí pak vyplývají tyto jeho základní znaky a postupy. Především je jasně

---

<sup>104</sup> VALENTA, Josef. *Pohledy: projektová metoda ve škole i za školou*. Praha: IPOS ARTAMA, 1993. ISBN 80-7068-066, s. 8.

<sup>105</sup> DEWEY, John. *Demokracie a výchova*. Praha: Jan Laichter, 1932.

vymezeno téma projektu. Tematické vymezení projektu musí být jeho autorem promyšleno tak, aby pro žáky představovalo atraktivní problém, který je zajímavý, a bylo spojeno s praxí a reálným životem. V rámci projektové výuky musí být na počátku rovněž stanoven jasný a určitý cíl projektu, popřípadě jeho výsledný produkt. Celý průběh projektu pak směřuje ke stanovenému výsledku, popřípadě k praktické realizaci jeho výsledné podoby. Tematické vymezení projektu, jeho cíl a organizace jsou pak voleny tak, aby práce na něm žáky motivovala. Měl by vytvářet takové situace, v nichž musí žáci projevit vlastní iniciativu, rozvíjet své pracovní a studijní návyky. Pro realizace projektového typu výuky na školách je dále nezbytným krokem jeho přesné časové vymezení. Každý projekt by měl probíhat podle předem určeného a konkrétně promyšleného časového plánu, který reflektuje jeho rozsah, strukturu, náplň i zařazení do prostoru výuky. K základní charakteristice projektového typu výuky patří v neposlední řadě také propojení poznatků z různých oborů a předmětů. Projekt pracuje se souvislostmi a přesahy, není omezen pouze na jeden vyučovací předmět. Učitel realizující projekt ustupuje ze své tradiční pozice, posouvá se do role koordinátora, organizátora, poradce, povzbuzovače, v centru pozornosti stojí žák, jehož přístup k problematice je aktivnější a samostatnější.

Shrneme-li všechny výše uvedené charakteristické znaky projektového vyučování, je zřejmé, že projektová výuka může svým tvarem a postupy rozšiřovat hranice tradičního školství v jeho izolovanosti výuky jednotlivých předmětů bez návaznosti a přesahů, snaze o kognitivní učení a memorování vědomostí především prostřednictvím frontálního typu výuky, strnulosti metod, a především odtrženosti od životní reality (tento aspekt školského systému v České republice je často kritizován ze strany žáků, rodičů i veřejnosti). Práce na školním projektu, ať už přímo ve výuce, či v rámci programu volnočasových aktivit, se může stát jednou z vhodných cest, jak uchopit nevšední a zajímavá témata, nacházet souvislosti s dalšími obory a předměty, směřovat k jasně vymezenému cíli a přizpůsobit tomuto cíli všechny prostředky, zvýšit motivovanost a aktivitu žáků a jejich pracovní morálku. Všechny tyto aspekty představují projektovou výuku jako inovativní složku, doplňující běžný výukový standard na našich školách.

### **2.1.2 Žák a jeho role v projektové výuce**

Jak už bylo zmíněno, projektová výuka představuje významný posun od tradičního vedení jednotlivých vyučovacích hodin. Tyto změny se samozřejmě dotknou především žáka a jeho vnímání a chápání výuky. Jak uvádí Josef Valenta: „*Je to vyučovací metoda,*

v níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých projektů a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním.“<sup>106</sup> Žák je tak vystaven novým úkolům, jak se přizpůsobit netradičním formám a metodám probírané látky a zorientovat se v nich, jak si svou práci a činnost zorganizovat a naplánovat či jak propojit získané znalosti a vědomosti s tématy projektové výuky a prakticky je využít. Novým a nezvyklým aspektem projektového vyučování je však také zásadní změna sociálních vztahů v kolektivu, vztahu mezi žáky i vztahu žáka a učitele. Nové sociální vazby se dotýkají postavení žáka v kolektivu, jeho schopnosti komunikace a kooperace s ostatními spolužáky i učitelem, schopnosti pracovat a realizovat se v kolektivu. Projektová výuka tak může, ať už v kladném, či záporném smyslu, velmi zásadně měnit sociální vazby ve třídách, ale i celé školní prostředí.

V případě dobře zvoleného, naplánovaného a zorganizovaného projektového vedení výuky může jeho realizace představovat pro žáka jako účastníka především výhody. Projektová výuka učí žáka komplexně plnit zadaný úkol a směřovat k předem stanovenému cíli. Práce při řešení projektu rozvíjí schopnost žáků hledat cesty k realizaci zadaného úkolu, v průběhu realizace pružně řešit vzniklé problémy a otázky. Další výhodou projektového typu výuky je fakt, že spojuje vědomosti a dovednosti, které přenáší do praxe k určitému výsledku či cílovému produktu a rozvíjí tak praktické myšlení žáka. V neposlední řadě pak projekt aplikovaný do školního prostředí umožňuje dobře rozvíjet individuální potřeby žáka a možnosti jeho seberealizace. Pomáhá zapojit smyslové vnímání žáků a prožitek z činnosti, motivuje a aktivizuje žáka, zvyšuje žákovu kreativitu a flexibilitu. Tím, že preferuje práci žáků v týmech a skupinách, směřuje rovněž k rozvoji žáka v oblasti sociálních a komunikačních dovedností, schopnosti na jedné straně respektovat názor druhých, pomáhat si, na straně druhé obhájit svou pozici v týmu, či dokonce vést skupinu.

### **2.1.3 Učitel a jeho role v projektové výuce**

Aplikace projektové výuky ve školách je záležitostí náročnou nejen pro samotného žáka, ale především pro osobnost učitele, na kterého jsou kladeny nadstandardní požadavky ve všech rovinách i fázích vedení projektové výuky, od výběru tématu, stanovení cílů projektu, přes samotnou realizaci až po výsledný produkt a jeho hodnocení.

---

<sup>106</sup> VALENTA, Josef. *Pohledy: projektová metoda ve škole i za školou*. Praha: IPOS ARTAMA, 1993. ISBN 80-7068-066, s. 27.



Především je třeba zdůraznit, že postavení učitele ve vztahu k žákovi se v rámci projektové výuky výrazně mění. Projektová výuka je postavena na vlastní aktivitě žáků, podněcuje jejich samostatnou práci, hledání cest k řešení úkolu a s tím spojenou aktivitu a zvýšenou motivaci. Mohlo by se tedy zdát, že učitel tak plní spíše jen funkci koordinátora a organizátora jednotlivých činností. Ovšem právě tato role je velmi náročná a výrazně převyšuje nároky kladené na učitele oproti požadavkům při standardním vedení výuky.

Nároky, které musí učitel splňovat, aby mohl úspěšně realizovat projektovou výuku ve škole, bychom mohli shrnout do následujících bodů. Prvním důležitým požadavkem kladeným na učitele realizujícího projekt ve školním prostředí je jeho kreativita, tedy schopnost vymýšlet nová řešení, nové a netradiční pohledy na probíranou látku a téma. Pedagog, který je tvořivý, se nespokojí se zavedenými postupy běžné školní výuky, nýbrž hledá nové možnosti, postupy a přesahy, které může ve své výuce nabídnout. Učitel je především autorem celé podoby a směřování projektu, stává se jeho koordinátorem. Hledá tedy na počátku v jeho přípravné fázi vhodné tematické vymezení projektu, následně určuje jeho cíle a směřování, specifikuje metody a postupy, kterými bude realizován, a stanoví výsledný produkt.

Druhým požadavkem kladeným na pedagoga realizujícího projektový typ výuky je flexibilita. V okamžiku, kdy se pedagog stává vedoucím projektu, je jeho úkolem především korigovat směřování projektu tak, aby byly splněny jeho cíle a záměry. Projektová výuka je specifická tím, že její výsledná podoba nemůže být nikdy předem přesně určená a odvíjí se teprve od průběhu práce na ní. Od počátku realizace tedy vyžaduje od pedagoga schopnost pružně reagovat na postupy, které nejsou funkční, koordinovat směřování projektu k zadaným cílům, pokud je potřeba, měnit metodiku a organizaci práce na projektu, být všímavý k potřebám žáků účastnících se projektu a pružně je reflektovat.

Vedle požadavků tvořivosti a flexibility, které pedagog realizující projektový typ výuky musí splňovat, je třetím nezanedbatelným požadavkem kladeným na učitele nadstandardní časová dotace, kterou realizaci projektového typu výuky věnuje. Zařazení projektu do školního prostředí většinou přerůstá mimo výuku do volnočasového prostoru učitele. Pokud se pedagog rozhodne pro vedení projektové výuky, musí vzít v potaz, že časové nároky na jeho přípravu, tvorbu podkladů, sběr materiálů, ale i samotnou realizaci směrem k výslednému produktu budou vyžadovat náročnější přípravu spojenou s delší časovou dotací přesahující běžný prostor pro přípravu učitele na vyučování.

Jak již bylo výše zmíněno, základním požadavkem, který projektová výuka musí splňovat a reflektovat, je atraktivita jejího tématu, cílů a celkového směřování. Nezbytným požadavkem vzhledem k pedagogovi, který se rozhodne pro realizaci projektového typu výuky, je proto schopnost učitele získat zájem žáků a dále je motivovat. Jedním ze základních požadavků na projektové vyučování je vzbudit a vyvolat zájem žáků o jeho téma a náplň. Už při přípravné fázi projektu si učitel tohoto požadavku musí být vědom a svůj výběr pečlivě zvážit. Téma projektu by mělo být pro cílovou skupinu studentů vysoce atraktivní, mělo by je zajímat, týkat se jejich preferencí, v optimálním případě se stát součástí jejich reality. Pokud je téma projektu vhodně zváženo a zvoleno, stává se žák motivovaným k práci a aktivitě. Výběrem vhodného tématu ovšem role učitele ve vztahu ke studentovi zdaleka nekončí. Učitel, který projekt vede a řídí jeho směřování, je nucen po celou dobu realizace projektu žáky dále motivovat a aktivovat jejich přístup k práci na něm, přicházet s novými podněty a nápady, inspirovat je či povzbuzovat jejich úsilí tak, aby studenti měli představu o směřování své činnosti k výslednému tvaru.

V případě, že pedagog zvolí projekt jako formu výuky, měl by být připraven na skutečnost, že jeho realizace bude vyžadovat větší míru individuálního přístupu k jednotlivým žákům. Vyplývá to z faktu, že projektová výuka je postavena především na aktivitě samotného žáka a jeho motivovanosti podílet se a pracovat na projektu. Učitel jako koordinátor projektu je tak nucen hledat prostředky, jak s jednotlivými žáky komunikovat, vnímat jejich zájmy, postoje, názory či odlišnosti, ale také reflektovat způsoby práce a komunikace, na základě potřeb žáků určovat jejich postavení v rámci kolektivu či skupiny účastníků se projektu, nacházet individuální prostředky k jejich motivaci.

Posledním důležitým požadavkem, který pedagog musí splňovat, pokud realizuje projektovou výuku ve školním prostředí, je jeho kompetence koordinace, komunikace s kolegy, vedením školy, popřípadě rodiči či veřejností. Českému systému školství je v současnosti stále vytýkána jakási izolovanost výuky jednotlivých předmětů bez hledání souvislostí a vazeb na další obory. Projektová výuka však svou formou umožňuje a často nabízí přesah výuky do dalších oblastí, často dokonce ve spojení s praktickým využitím poznatků a dovedností ve výuce získaných. Učitel, který realizuje projekt ve škole, by měl reflektovat potřeby projektové výuky v tom smyslu, že překročí hranice svého oboru a bude hledat mezioborová propojení. Pro svou práci proto oslovuje kolegy, kteří by byli ochotni spolupracovat a podílet se na realizaci projektu, a hledá průřezová témata

jednotlivých oborů. Pedagog vstupující do projektové výuky je tedy koordinátorem i v této rovině a na této úrovni. Vedení projektové výuky však nezahrnuje jen mezioborové vztahy, nýbrž obecně ovlivňuje a často i mění celé školní prostředí i její chod. Může vstupovat do změn týkajících se organizace výuky i volnočasových aktivit školou pořádaných, prezentace školy na veřejnosti, zapojení školy do dalších činností a navazujících projektů či spolupráce školy s dalšími institucemi. Komunikace s vedením školy a konzultace týkající se cílů a záměrů projektové výuky a jejího prostoru v rámci školního prostředí je proto nezbytností při přípravě a realizaci projektového typu výuky.

### 2.1.4 Fáze projektové výuky

Jak již bylo v předešlém textu uvedeno, projektové vyučování realizované na školách může mít různý tvar i organizační formy (projekty ve výuce, projekty volnočasové, projekty pojící výuku s volnočasovými aktivitami) a zároveň různý rozsah. V této souvislosti můžeme rozlišit projekty krátkodobé aplikované jen v několika vyučovacích hodinách či dnech, a na druhé straně projekty dlouhodobého charakteru s delší časovou dotací, kterým se žáci věnují po delší čas, například v rámci tematicky určených projektových týdnů realizovaných školou či po dobu celého školního roku. Drobnější projekty bývají realizovány především v rámci jednotlivých předmětů, rozsáhlejší pak jejich hranice překračují a často zasahují do volnočasových aktivit. Podle charakteru i časového vymezení projektu pak bývají realizovány různými skupinami žáků, jsou učeny pro různé cílové skupiny studentů, od projektů v rámci třídního kolektivu, které jsou zamýšleny především pro jednotlivé předměty v časovém prostoru vlastní výuky, až po vedení projektů napříč třídami a ročníky. Tyto projekty pak počítají se zájmovou orientací žáků, jejich profilací a jsou směřovány k volnočasovým aktivitám mimo výuku. Ať už jsou ve školním prostředí realizovány jakékoli z výše uvedených forem projektové výuky, jejich příprava a provedení vyžaduje určité zásady a postupy. Ty bychom mohli rozdělit do několika fází.

První fází vedení projektové výuky je fáze přípravná. Anna Tomková v publikaci *Učíme v projektech* zdůrazňuje, že „*primární podmínkou efektivního zařazení projektů do celku vyučování je dlouhodobé a týmové plánování projektového vyučování.*“<sup>107</sup> Jeho prvním krokem je samotný výběr tématu projektu a posouzení jeho potenciálu

---

<sup>107</sup> TOMKOVÁ, Anna, Jitka KAŠOVÁ a Markéta DVOŘÁKOVÁ. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-527-1, s. 18.

pro projektovou formu výuky. Jestliže učitel zvažuje zařazení konkrétního projektu do výuky, měl by nejprve zmapovat a vyhodnotit potenciál materiálu, který chce v rámci projektové výuky realizovat, a možnosti jeho aplikace ve školní projektové výuce. Tematické vymezení projektu může být voleno různě a může zasahovat do mnoha oblastí činnosti, oborů či situací. Projekty aplikované ve školním prostředí se mohou týkat přímo okolí, ve kterém žák žije, ať už jsou orientovány například ekologicky, geograficky nebo historicky, často realizované jsou rovněž jazykové projekty s návazností na jazykové pobyty nebo zahraniční poznávací cesty, projekty spojené se sportovní činností či v neposlední řadě projekty umělecky orientované. Všechny zmiňované projekty však musí mít společný znak. Musí představovat problematiku, která reflektuje žákovy zájmy a priority, události a činnosti, které žáky zajímají, aktivity, které mají potenciál žáka emocionálně zasáhnout a ovlivnit, témata, jež má žák potřebu řešit a představují pro něj skutečný problém, tedy záležitosti, které jsou blízko jeho chápání a prožívání. Témata projektů jsou proto někdy volena samotnými žáky, vyučující pouze akcentuje jejich iniciativu, celý proces tematického vymezení projektu koordinuje, zpřesňuje či upravuje.

Druhým krokem přípravné fáze projektu, který s jeho zaměřením, tematickým vymezením i podobou velmi úzce souvisí, je stanovení cíle projektu. Cíl projektu a jeho závěrečný výstup může mít různé formy a podoby, jeho vymezení v přípravné fázi je však nezbytné. Pokud žáci nemají jasně stanovený cíl projektu, nemají dostatečnou motivaci pro dlouhodobější práci a její organizaci, jejich aktivita a nasazení postupně klesají. Nejčastějšími formami výstupu projektové výuky mohou být různé druhy prezentace výsledků v podobě například webových stránek, encyklopedických příruček, video či audio dokumentů, v projektech umělecky orientovaných jsou to nejčastěji formy výstav, veřejných představení, koncertů, autorských čtení či vydání knihy nebo časopisu, sportovní projekty bývají zakončeny konáním akcí spojených se soutěžemi a závody.

Na výběr tématu a stanovení cíle projektu logicky navazuje v rámci přípravné fáze sběr a třídění materiálů potřebných pro realizaci projektu. Jedná se především o učební materiály, odborné publikace týkající se problematiky, pomůcky a potřebné vybavení, tedy podklady nezbytné pro uskutečnění projektu.

Posledním krokem přípravné fáze je pak stanovení plánu řešení, to je plánu postupu na realizaci projektu a jeho organizaci.

Druhou fází vedení projektového typu výuky je jeho vlastní realizace. Prvním krokem při samotném procesu realizace projektu je jeho organické a smysluplné začlenění

do výuky či do prostoru volnočasových aktivit s přihlédnutím k časové náročnosti projektu, cílové skupině žáků účastnících se projektu, výukovým programům realizovaným na konkrétní škole a celé její organizační struktuře.

Paralelně se začleněním projektu do výuky seznámí učitel žáky s projektem, jeho náplní a cíli. Prodiskutuje s nimi plán řešení a zamýšlené postupy realizace, stanoví úkoly, které budou jednotliví žáci či skupiny řešit (skupinové workshopy, terénní výzkum, samostatná práce, pokusy a podobně), představí formu výsledku. V této fázi je třeba, aby učitel podnítl diskuzi všech žáků tak, aby měli možnost vyjádřit svou představu, projevit iniciativu a vlastní názor, ztotožnili se se zamýšleným projektem a našli zájem podílet se na něm.

V dalších fázích jsou pak na základě plánu rozvíjeny aktivity a činnosti, které vedou k výslednému výstupu. Jednotliví žáci se věnují řešení svých úloh, vznikají pracovní skupiny, které řeší specifické úkoly, výsledky své práce žáci konzultují, třídí a za pomoci učitele jako koordinátora práce scelují směrem k výslednému produktu.

Fáze realizace projektu je zakončena výsledným produktem projektové výuky. Každý projekt aplikovaný do školního prostředí by měl mít svou výslednou podobu, výsledný produkt či výstup, ke kterému směřuje a který by měl být jeho účastníkům po celou dobu zřejmý. Výsledný výstup projektu může mít různé podoby i způsoby prezentace (některé z nich byly uvedeny v textu výše), je však nezbytný pro kvalitu jeho zpracování i motivaci účastníků projektu.

Poslední závěrečnou fází projektového typu výuky je hodnocení projektu. Hodnocení shrnuje celý průběh práce. Ideálně by závěrečné hodnocení mělo probíhat na dvou úrovních. První úroveň je hodnocení učitele jako vedoucího a koordinátora projektu. V této souvislosti je třeba zdůraznit, že předmětem hodnocení učitele není jen výsledný produkt, jeho kvalita a úroveň provedení, ale celý průběh jeho přípravy a realizace. Je nezbytné, aby hodnocení ze strany učitele reflektovalo všechny fáze realizace projektu a především bylo orientováno na žáka, osvojování jeho vědomostí, dovedností a návyků, které během projektu a práce na něm získal a rozvíjel. Při této formě výuky se tedy neposuzuje pouze výkon žáka, nýbrž celý proces, kterým žák během práce na projektu prošel, nové poznatky, konkrétní dovednosti, k jejichž rozvoji prostřednictvím projektové práce došlo, ale i získané sociální kompetence či pracovní návyky, které si osvojil.

Druhou úrovní závěrečného hodnocení projektu je vzájemné hodnocení mezi žáky, u některých typů projektů též vlastní hodnocení. Tato forma hodnocení probíhající

většinou ve formě diskuze učitele s žáky poskytuje žákům jakousi reflexi jejich práce, schopnosti kooperace s ostatními, uvědomění si svých předností i nedostatků, zamyšlení nad smyslem práce i celého procesu práce na projektu.

### **2.1.5 Meze projektové výuky**

Předchozí text reflektoval především pozitiva projektové výuky a jejího zařazení do školního prostředí. Je však třeba připustit, že realizace projektového vyučování může mít i své nevýhody či omezení, může se stát nevhodnou formou pojetí určitého tématu či činnosti, může znamenat brzdu při procesu osvojování vědomostí a poznatků, může vést k jisté neurčitosti, nejasnosti či přílišné rozvolněnosti při procesu učení.

Základní možné nedostatky, které projektová výuka může přinášet, by se daly shrnout do několika bodů. Práce na projektu může být především z časového hlediska neefektivní. Specifikem projektové výuky je fakt, že si neklade za cíl v co nejkratší době naučit co nejvíce učiva. Může být tedy náročná na čas. Záměrem učitel zařazujícího projekt do výuky (v této souvislosti se to týká především projektů vedených v rámci výuky, ne volnočasových aktivit) je představit žákům určitou problematiku, která je v procesu realizace projektu nahlížena z různých úhlů pohledu, jde do hloubky a má být pojata co nejširěji. Úskalím se v tomto případě stává pro učitele především nedostatečný časový prostor pro jeho realizaci. Často se stává, že je projektu věnovaná příliš velká časová dotace a učitelé uniká další učivo, které má být probráno v souladu s tematickými plány výuky. Kritici projektů tak často upozorňují na skutečnost, že žáci ztrácejí velké množství času tím, že se věnují úzké problematice příliš podrobně, hledají řešení prostřednictvím pokusu a omylu či zkoušejí nefunkční alternativy. Rovněž v projektech realizovaných jako volnočasová aktivita může být zjevnou nevýhodou dlouhodobá koncentrace na úzce vymezené téma nebo činnost. Časová náročnost pak souvisí s problémem dlouhodobé koncentrace a s tím spojené motivace žáka k určité činnosti související s projektem.

K jistým nevýhodám projektové výuky realizované ve výuce patří rovněž fakt, že projektová výuka se svým úzce vymezeným tématem či problematikou může zanechat mezery ve znalostech žáků. V některých případech, kdy je projekt do výuky aplikován nefunkčně, nesystematicky či nepřipraveně, může mít negativní dopad i v oblasti znalosti žáků. Projektovému typu výuky je v tomto smyslu vytýkaná přílišná specializace na určité téma či probíranou problematiku, v některých případech dokonce jistá volnost, neorganizovanost a nízká efektivita. Ve výuce tak chybí tradiční frontální výklad

zprostředkovávající rychle a efektivně penzum znalostí a vědomostí, které si žák osvojuje. Kritici projektové výuky zároveň postrádají určitý dril a procvičování učiva, které vede k jeho osvojení a upevnění. Užitím projektové výuky se učitel často zabývá konkrétním problémem a unikají mu další tematické celky zařazené do plánů učiva, což může způsobit mezery ve znalostech žáků.

Z předešlého je zřejmé, že projektová metoda může do výuky přinášet jistá rizika, nebezpečí či omezení. Je to forma práce, která může být úspěšně realizovatelná jen za předpokladu, že bude připravena a promyšlena ve všech svých fázích a postupech. Není možné se domnívat, že proces výuky založený na projektech by mohl být jen improvizací učitele s předem nejasným průběhem, metodikou a výsledky. Vyžaduje nutnost precizního plánu a organizace učebního procesu. Lze však jednoznačně konstatovat, že pokud je projektové vyučování pedagogem realizováno promyšleně, má potenciál stát se doplněním a především zkvalitněním výuky, umožní prohlubovat znalosti i zájem o probíranou látku a v neposlední řadě významně zasáhne do rozvoje motivace žáků, jejich tvořivých schopností, organizačních dovedností i sociálních kompetencí.

## **2.2 Muzikál jako hudebně-dramatický žánr a jako syntetické dílo**

Předešlá kapitola věnovaná projektovému typu výuky představila jeho specifika a možnosti aplikace do prostředí současné české školy. Zdůraznila, že kvalitně a smysluplně připravený projekt má možnost podstatně přispět k rozvoji schopností a dovedností žáků, prohloubení jejich vědomostí i budování profilací v oblasti jejich zájmů, a to především svou povahou nabízející praktičnost, tematickou i metodickou atraktivitu a přinášející širší přesahy, které mohou ostře kontrastovat s izolovaností tradiční výuky.

Druhá kapitola je orientovaná na muzikál jako syntetický útvar. Abychom mohli najít odpověď na otázku, zda muzikál jako syntetický žánr může být vhodnou obsahovou náplní pro realizaci projektového typu výuky, jak může být jeho potenciál v této formě vyučování využit a co je schopen v této souvislosti nabídnout, musíme jej nejprve co nejpřesněji definovat, formálně a obsahově vymežit, charakterizovat jeho základní znaky, specifikovat jeho výstavbu a určit vyjadřovací prostředky tohoto žánru.

## 2.2.1 Žánrové vymezení muzikálu

České slovo muzikál vzniklé z anglického musical<sup>108</sup> označuje syntetický dramatický žánr spojující několik uměleckých složek. Muzikolog Ivo Osolsobě o něm hovoří jako o vysoce syntetickém divadle, kde se „*mluví, zpívá a tančí*.“<sup>109</sup> Lze tedy tvrdit, že muzikál v sobě integruje prostředky dramatického umění, hudby a pohybu, které jsou v ideálním stavu užívány rovnocenně, jsou kombinovány v různých tvarech a podobách a plynule přecházejí jedna do druhé.

Z hlediska postavení jednotlivých uměleckých složek a jejich uplatnění či propojení ve výsledné muzikálové formě je pak muzikál podle Osolsoběho<sup>110</sup> vymezen dvěma póly. Na jednom pólu stojí jeho revuálnost či jinak revuální plán muzikálu, který je pro muzikál nezbytný a nelze si jej bez něj představit. Ten představuje především jakýsi symbol pestrosti střídající jednotlivá pěvecká, taneční, akrobatická či pantomimická čísla, to vše doplněno technickými efekty zvuku a světla. Smyslem těchto rozmanitých výstupů je zprostředkovat divákovi efektní zážitek, poskytnout zábavu, nabídnout rozmanitost.

Svou povahou jsou to však výstupy následující za sebou izolovaně, bez větších souvislostí, roztržitě. Druhý pól muzikálu pak představuje hudební drama<sup>111</sup>, vrchol jak umělecké závažnosti a náročnosti, tak především dokonalé integrovanosti jednotlivých složek díla do jednoho celku.

Osolsobě tvrdí, že muzikál můžeme postavit někde mezi tyto dva póly, kde ve svém dalším vývoji neustále osciluje a pohybuje se. Někdy je blíže revui a jejímu estrádnímu a zábavnímu charakteru postavenému na sledu jednotlivých efektních výstupů, některá díla pak stojí těsněji k integrovanému tvaru, který se snaží myšlenkově spojit všechny umělecké složky a výrazové prostředky. V tomto případě je divákovi představen jevištní celek, v němž zpívané písně vycházejí z dialogů a jsou doplněny tanečními a pohybovými scénami dokreslujícími příběh. Takovéto muzikály usilující o dokonalost všech svých složek a znamenající vrchol integrovaného díla jsou pak označovány jako book musicals, tedy díla klasická.

---

<sup>108</sup> Zkrácení původního označení *musical comedy* nebo také *musical play*.

<sup>109</sup> OSOLSOBĚ, Ivo. *Divadlo, které mluví, zpívá a tančí: teorie jedné komunikační formy*. Praha: Supraphon, 1974, s. 9.

<sup>110</sup> Při formálním vymezení muzikálu vychází Osolsobě z myšlenek a tezí hudebního skladatele, autora muzikálů a teoretika umění Leonarda Bernsteina, jeho výkladů a interpretací hudebních děl prezentovaných v publikaci *The Joy of Music*, česky *Hudbou k radosti*, (BERNSTEIN, Leonard. *Hudbou k radosti*. Praha: Supraphon, 1969.).

<sup>111</sup> Osolsoběm označované také jako opera, (OSOLSOBĚ, Ivo. *Muzikál je, když...* Praha: Supraphon, 1967, s. 15.).



Muzikál tedy není ve své podobě a výstavbě nikdy zcela jednotný. Jeho charakter je pohyblivý a jeho výsledná forma reflektuje záměr autora, přičemž neplatí, že dílo vysoce integrované používající hudbu a pohyb jako dějotvorný výrazový prostředek musí být hodnotnější či divácky více úspěšné než dílo mající blíž k revuální podobě bez dějového zaštitění. Jako příklad takovýchto protipólů uveďme dvě muzikálová díla, která patří ke komerčně nejúspěšnějším muzikálům v celé jeho historii. Na jedné straně *West Side Story* z roku 1957<sup>112</sup>, příklad klasického book musical, nejen dokonale integrujícího všechny své složky, ale zastřešeného rovněž hodnotným libretem, adaptujícím slavnou Shakespearovu tragédii *Romeo a Julie*, přenesenou do západní čtvrti současného New Yorku a zpracovávající problematiku sociální nesnášenlivostí mezi americkou omladinou z chudších vrstev a portorickými přistěhovalci.

Na straně druhé pak může stát muzikál *Cats* autora Andrewa Lloyd Webbera z roku 1981<sup>113</sup>. Tento muzikál bývá označován jako *plotless musical*<sup>114</sup>, formálně bychom jej mohli postavit na pomyslné přímce, oddělující pól integrace od pólu revuálnosti, výrazně k pólu díla dramaticky nejednotného, desintegrovaného, nemajícího vystavěný dramatický děj, stavícího spíše na výrazu a efektnosti jednotlivých výstupů. Rovněž hudebně jsou *Cats* velmi nesourodé, Webber vytvořil syntézu různých hudebních žánrů a stylů pro odlišení charakteru jednotlivých koček a jejich příběhů. Dílo je tak spíše exkluzivní podívanou plnou spektakulárních efektů ve scénickém a kostýmovém zpracování, taneční choreografii i technickém zpracování. Autor hudby Andrew Lloyd Webber vyšel při kompozici tohoto díla z básnických fragmentů angloamerického básníka Thomase Stearnse Eliota<sup>115</sup>. Už z charakteru předlohy, jež má formu básnické sbírky, je tedy zřejmé, že dějová linie muzikálu bude velmi tenká a nevýrazná. Děj stojí v pozadí a nehraje příliš důležitou roli. Příběh je tvořen jakousi mozaikou vyprávění osudů a vzpomínek jednotlivých koček (jedna žije v divadle, druhá ve velkém městě, třetí na železnici a podobně). Jednotlivé životní osudy koček jsou prezentovány prostřednictvím jejich písní a tanečních výstupů

---

<sup>112</sup> Do češtiny přeložen jako *Příběh ze západní čtvrti*, autorsky se na něm podíleli: Leonard Bernstein (hudba), Stephen Sondheim (text), Arthur Laurents (libreto), Jerome Robbins (choreografie a režie). Divadelní inscenace měla světovou premiéru 26. září 1957 ve Winter Garden Theater na newyoské Broadwayi, slavná filmová verze pak vznikla v roce 1961 v režii Jerome Robbinse a Roberta Wise.

<sup>113</sup> V českém překladu uváděn jako *Kočky*, premiéra v londýnském West Endu se uskutečnila v roce 1981, poté byl zde uváděn dvacet jedna let. Na newyorské Broadwayi od podzimu 1982 uváděn osmnáct let.

<sup>114</sup> Příběh, jehož děj je výrazně omezen či postrádá souvislou dějovou výstavbu.

<sup>115</sup> Básník Thomas Sterns Eliot (1886–1965) napsal svou básnickou sbírku *Old Possum's Book of Practical Cats* ve 30. letech, vydána byla poprvé v roce 1939. Jednalo se o poezii určenou pro děti. Eliotovy básně si autor muzikálu Andrew Lloyd Webber oblíbil již v dětství, při tvorbě muzikálu *Cats* se k nim vrátil a zpracoval je jako muzikálové dílo (ELIOT, Thomas, S. *Old Possum's Book of Practical Cats*. London: Faber & Faber, 2015. ISBN 978-057-1321-26-1.).

během každoročního kočičího bálu na velkém smetišti. Charakter *Koček* tak netkví v silném příběhu, ale v poetice jednotlivých výstupů, přesto je muzikál označován jako kultovní dílo a jeho návštěvnost jej v současnosti řadí k nejúspěšnějším muzikálovým titulům v historii.

### 2.2.1.1 Revuální plán muzikálu

Revuálnost je nesporně základním znakem muzikálu. Revue vnáší do muzikálu především rozmanitost, všestrannost, estrádní pestrost a stává se tak základním principem při stavbě plánu muzikálu jako heterogenního celku. Všechny tyto revuální prvky jsou pro muzikál jako žánr nezbytností. Bez varietní pestrosti by se muzikál jako žánr neobešel, staví na ní od svých počátků, je patrná po celou dobu jeho vývoje ve 20. století a tento základní znak estrádní pestrosti neztratil muzikál dodnes. Ivo Osolobě hovoří v souvislosti s formální výstavbou muzikálu o revuálním plánu díla, který každý muzikál při svém vzniku a následné realizaci musí mít. „*Revuální plán je souhrn materiálů, z nichž divadlo staví, materiálů, které jsou vesměs velmi půvabné a už samy o sobě zajímavé: herci, herečky, jejich pohyby, jejich hlasy, slova, tóny, navíc světla, dekorace, rekvizity, nábytek, zvuky, atd.*“<sup>116</sup>

Revuální plán je tedy různorodý materiál, ze kterého je muzikál postaven. Materiálem se pak rozumí jednotlivá čísla či výstupy, ať už nezapomenutelné písně, které se staly samy o sobě šlágry, dobře napsané dialogy, atraktivita tanečních choreografií, nápadité kostýmy či skvostná scéna s efektními technickými prvky. Tato rozmanitost je základním znakem muzikálu, bez kterého by se nemohl obejít a dále rozvíjet.

Revue jako slepenec krásy a velkoleposti či „*výkladní skříň pro cokoli*“<sup>117</sup> má sice historicky evropský původ<sup>118</sup>, ale její importovaná americká podoba se na počátku 20. století stala jednou z forem, které daly vznik samotnému muzikálu. Bezstarostná 20. léta 20. století opírající se o hospodářskou konjunkturu i poválečný optimismus, předkládala publiku pravidelný přehled senzací dané sezóny. Výpravou, kostýmy, zpěvem, šlágry

---

<sup>116</sup> OSOLSOBĚ, Ivo. *Divadlo, které mluví, zpívá a tančí: teorie jedné komunikační formy*. Praha: Supraphon, 1974, s. 148.

<sup>117</sup> OSOLSOBĚ, Ivo. *Muzikál je, když...* Praha: Supraphon, 1967, s. 26.

<sup>118</sup> Revue označovala v oblasti hudebního divadla typ představení bez souvislejšího děje, typ moderní revue vznikl ve Francii v 19. století ze scének přehlížejících na konci roku jeho zajímavé události (revue de fin d'année, jejíž rozkvět se datuje v letech 1830 až 1948 za Ludvíka Filipa), záhy se v revue uplatnily především výpravné efekty, tzv. grand spectacle. Pro tuto formu je příznačné souřazení scén (skečů) a jejich konference s žádnou, nebo jen rámcovou dějovou souvislostí (POLEDŇÁK, Ivan, Igor WASSERBERGER a Antonín MATZNER. *Encyklopedie jazzu a moderní populární hudby*. Praha: Supraphon, 1987.).

či tancem měla revue divákovi nabízet zábavu a efektní podívanou s profesionálními výkony a dokonalým řemeslným zpracováním. Jak uvádí Osolsobě, „*ukazovala samu sebe*“<sup>119</sup>, nic nepředstírala. Jejím úkolem nebylo překročit hranice jednotlivých výstupů a čísel, ale pouze představit sled kvalitních výstupů, z nichž každé bylo vysoce samostatné, nezávislé, vzácné a své a zároveň krásné, poutavé a nepřekonatelné.

Z historického hlediska pak na vznik americké revui, jako předchůdkyně muzikálu, mělo vliv několik forem a žánrů. Na jedné straně to byly žánry ryze domácí jako například minstrel show parodující černošské obyvatelstvo v podobě jakýchsi polohudebních a polodivadelních výstupů, na straně druhé formy, které do Ameriky přišly z Evropy a vyvinuly se zde do podoby, jež směřovala ke vzniku revue. Jedná se zejména o vaudeville, který v Americe na konci 19. století zdomácněl jako divadlo kabaretních rozmanitostí šantánově-varietního typu, zaměřené na publikum rodinného typu, burlesku či variety-show, varieté lechtivého charakteru, travestii aktuálních námětů s hudbou a komickými výstupy, či v neposlední řadě extravaganzu, výpravné divadelní a nezřídka cirkusové představení s množstvím atrakcí.

Všechny tyto formy a žánry daly vznik muzikálu a v muzikálu jsou patrné po celou dobu jeho vývoje. Muzikálu dávají kouzlo nádhery, která je divákovi předložena, aby jej ohromila. Autor muzikálu pracuje pro diváka, který se chce bavit a ani na chvíli mu nesmí dát šanci nudit se, nebýt vtažen do děje na jevišti.

### 2.2.1.2 Dramatický plán muzikálu

Pokud na jedné straně formální výstavby muzikálu stojí její estrádní pestrost, jakýsi revuální plán celého díla, druhým základním znakem muzikálu, stojícím na pólu opačném, je pak plán dramatický<sup>120</sup> stavící především na jakési dokonalé integraci všech jeho složek do polohy, v níž žádná složka není protežována na úkor jiných, kde naopak všechny jsou v dokonalém souladu, vzájemně se doplňují a propojují. Jedná se tedy o úsilí autora dokonale spojit příběh, písně a hudbu, pohyb, zábavu v podobě vizuálních, technických efektů a rozmanitosti, které nabízejí divákovi pobavení i efektní podívanou.

Revuálnost, jak již bylo uvedeno dříve, znamená formu desintegrovanou, rozloženou na jednotlivé materiály, vysoce samostatné a nezávislé. Úkolem autora muzikálu je vzít

---

<sup>119</sup> OSOLSOBĚ, Ivo. *Muzikál je, když...* Praha: Supraphon, 1967, s. 23.

<sup>120</sup> OSOLSOBĚ, Ivo. *Divadlo, které mluví, zpívá a tančí: teorie jedné komunikační formy.* Praha: Supraphon, 1974, s. 148.

tuto pestrost a spojit ji do jednoho celku, a to tak, aby se původní rozmanitost neztratila. Mohlo by se zdát, že oba plány, revuální a dramatický, jsou zcela opačné, protichůdné, vzájemně se vylučují a oponují si. Pravdou však je, že bez sebe nemohou existovat. Teprve jejich syntézou a dokonalou souhrou<sup>121</sup> s přihlédnutím k oběma těmto složkám, může vzniknout dobré muzikálové dílo. Samy o sobě by ztratily na jedné straně muzikálovou pestrost a estrádnost, na straně druhé soudržnost a celistvost díla.

*„Dramatické dílo vzniká syntézou těchto antitezí, dlouhým procesem vyvažování a hledání, zkoušení a překonávání, tj. negování předchozích pokusů.“*<sup>122</sup> Pokud nám poslouží revuální plán ke sběru materiálu pro dílo, pak přichází fáze modelování a skládání tohoto materiálu do jednoho celku, přičemž by se neměla vytratit ona rozmanitost v jednotě. Jednotlivá čísla už nejsou chápána izolovaně, nezajímají autora jako výstupy, ale jejich významy pro danou dramatickou situaci, zajímá nás, jak je revuální materiál schopen nést a sdělit dramatický obsah díla jako celku.

## 2.2.2 Muzikál jako syntetické dílo

Předešlá subkapitola představila muzikál jako žánr, formálně vystavěný jak na revuálnosti, tedy žánrové pestrosti a efektnosti jednotlivých výstupů, tak na druhé straně jako dílo, jež jednotlivé umělecké složky smysluplně spojuje do jednoho celku. Základní stavebné složky muzikálu, k nimž patří především drama, hudba a tanec, hrají v muzikálu jako syntetickém díle svou specifickou roli. Už se nejedná o izolované druhy umění, ale jejich úloha a charakter jsou vymezeny potřebami muzikálu jako syntetického díla. Následující subkapitola vymezuje jednotlivé složky muzikálového díla, představuje jejich význam pro muzikál jako žánr, přibližuje jejich funkci v rámci integrovaného díla a podobu, která vychází z potřeb tohoto žánru a také se mu přizpůsobuje.

### 2.2.2.1 Muzikál a dramatická složka

Základem každého muzikálu je libreto, příběh, vnější plán či struktura díla, estetické zaštitění celého jevištního celku, který přikrývá všechny její složky pod sebou. Je však zřejmé, že dějová struktura musí být v souladu s dalšími složkami muzikálu

---

<sup>121</sup> Osolsobě v této souvislosti hovoří o nejvyšším plánu tektonickém neboli architektonickém, kde vystupují oba plány ve své jednotě a dovršují tak integraci díla (OSOLSOBĚ, Ivo. *Divadlo, které mluví, zpívá a tančí: teorie jedné komunikační formy*. Praha: Supraphon, 1974, s. 149.).

<sup>122</sup> OSOLSOBĚ, Ivo. *Divadlo, které mluví, zpívá a tančí: teorie jedné komunikační formy*. Praha: Supraphon, 1974, s. 149.

a korespondovat s nimi. Vytvořit kvalitní muzikálové dílo tedy neznamená, že autor použije dobře napsanou činohru, kterou doplní tím, že do ní vloží pěkné písničky a taneční vstupy. Přesto tvoří dramatický děj základ integrace muzikálu. Všechny ostatní složky jako slova, hudba, tanec a pohyb, scéna, kulisy a další technické prvky, splétající se v integrovaný celek jsou svázány právě příběhem a příběhem také určovány.

Při vzniku a psaní samotného libreta pak autor tvoří plán díla a potýká se s problémy, jak dát dobré písni či tanečnímu vstupu to správné místo, kam a jakým způsobem jej umístit do děje, tak, aby nepoškodily dějovou linii a nebyly jí na obtíž. V tomto okamžiku už nezajímá autora číslo či výstup sám o sobě, ale jeho dramatická výpověď, jeho možnost korespondovat s dramatickým dějem, vhodně jej doplnit, popřípadě zatraktivnit. Úlohou libreta je pak vytvořit situace, kterým bychom věřili, které by byly napínavé, které by vystavěly dějovou linii bez chyb, tak, aby byla funkční, tak, aby ji divák prožíval, stala se emocionální a patetickou výpovědí, akceptovala vyváženost dějového příběhu, postavenou na gradující kolizi, vrcholu i pro muzikál nezbytné aristotelovské katarzi na konci příběhu, tak, aby zároveň pracovala s psychologií postav a jejich vnitřní proměnou. Právě příběh a dramatický děj se stávají zdrojem emocionálního prožitku diváka a ten je pro muzikál jako žánr nezbytný a požadovaný.

Ať už muzikál má dostatek mluvených scén a mistrně napsaných dialogů, či se vyjadřuje pouze hudbou (jako tomu je v případě rockové opery *Evita*, která se stala náplní projektové výuky realizované pro potřeby exploračního šetření prezentované v praktické části předložené práce, viz oddíly 4, 5, 6 a 7), v jednom ohledu zůstává tento útvar žánrem činoherním, a to v herectví. Muzikál, ať už se vyjadřuje jakýmikoli prostředky, potřebuje sice umělce všestranně nadané a orientované (herecky, pěvecky, pohybově), jejich projev však vychází především z dramatických potřeb hry a jejího jevištního provedení.

Revuálnost muzikálu, která představila izolovaně výborné tanečníky a zpěváky, se s potřebami integrace změnila na nároky na univerzálnost umělců vyjadřujících se zpěvem, pohybem, ale především herectvím. Hudební a taneční projevy musí dokonale sloužit postavě, sdělují postavu a ne samu sebe. Pěvecký a taneční projev mají stále činoherní charakter. V muzikálu se tak můžeme setkat s obsazením některých rolí, ve kterých jejich představitelé nepodávají výborné pěvecké výkony, svou roli však natolik věrohodně dramaticky ztvární, že neškolený hlas či ne zcela čistá intonace nemusí znamenat špatně provedenou práci, špatný výkon.

### 2.2.2.2 Muzikál a hudební složka

Jak již bylo uvedeno, hudba je jednou z explicitních složek muzikálu, jedním ze základních vyjadřovacích prostředků tohoto žánru. Nejenže se prostřednictvím hudby muzikál vyjadřuje, hudba znamená v muzikálu především prostředek komunikace a sdělení. Nestojí osamoceně a izolovaně, není absolutní. Tvoří s ostatními složkami syntézu, je nucena s nimi spolupracovat, přijímá novou sdělovací schopnost a stává se prostředkem komunikace mezi divákem a hercem.

Tuto skutečnost zmiňuje i Pavlína Hoggardová, která konstatuje, že specifická hudební složka v muzikálu spočívá „*oproti zábavné formě samé ve specificky divadelním a dramatickém fungování této hudby ve vyšším, hudebně nehudebním celku a oproti čistým divadelním žánrům (opeře, činohře, baletu) ve střídání scén jakoby činoherních, jakoby operních a jakoby tanečních*“<sup>123</sup>. Hudební materiál nemůže být tedy v muzikálu chápán jen sám o sobě. Ivo Osolsobě hovoří o jakési „*vnitřní hudebnosti muzikálu*“ či „*metaforičnosti muzikálové hudby*“, kdy se vyjádření prostřednictvím hudby stává určitým obrazem dějového vývoje na jevišti. „*Hudební číslo v muzikálu není jen hudební, ale především velmi účinný nástroj dramatický a divadelní.*“<sup>124</sup> Hudba je tedy maximálně podmíněna a motivována příběhem a stává se prostředkem pro vyjádření lidského jednání.

Zpěvní číslo v muzikálu pak dostává různé formy vyjádření. Píseň může vyprávět, může se stát epickým prostředkem zasazeným do děje, může mít funkci zcela nedějovou, tedy lyrickou (je pak například prostředkem našeho poznání dramatické osoby, nositelem dramatického sdělení, výpovědí hrdiny, zprávou o vnitřním rozpoložení postavy, vyjádřením jejího názoru, emocí, přesvědčení), nebo se může stát přímo dialogem postav na jevišti. Vždy je však podmíněno dějovou složkou díla, je prostředkem komunikační situace.

### 2.2.2.3 Muzikál a pohybová složka

„*Podobně jako zpěv, nepotřeboval ani tanec, eventuálně balet, v revui žádné odůvodnění*“<sup>125</sup>. Na počátku historie muzikálu v revuálních výstupech bavil obecnstvo, byl sám pro sebe, pracoval pro vizuální prožitek, zajišťoval estrádní pestrost. Taneční

<sup>123</sup> HOGGARD, Pavlína. *Muzikál na prahu tisíciletí: mezi komercí a elitou – možnosti reformy muzikálového divadla v době (post-)moderní*. Brno: RETYPO, 2000. ISBN 80-902925-0-x, s. 86.

<sup>124</sup> OSOLSOBĚ, Ivo. *Muzikál je, když...* Praha: Supraphon, 1967, s. 79.

<sup>125</sup> OSOLSOBĚ, Ivo. *Muzikál je, když...* Praha: Supraphon, 1967, s. 128.

složka hrála důležitou roli v každoročních velkolepých revuálních produkcích *Ziegfeld Follies*, existovala revuální představení založená přímo na tanci a zejména tanečních hvězdách jako například Irvingova revue *Watch Your Step* z roku 1914, nejednalo se však o tanec integrovaný do jednoho celku s příběhem a hudební složkou. Pohyb a tanec proniká do muzikálu postupně, a to během první poloviny 20. století. Jako přímá integrovaná součást modelu muzikálu, ve které se tanec a pohyb stávají součástí příběhu, se však na rozdíl od hudby stává mnohem pomaleji a komplikovaněji.

Postupná integrace tance a pohybu do muzikálu, kdy se z nemotivovaného tanečního projevu zpestřujícího muzikál stává prostředek stavební, se odehrávala procesem od jejího vnějšího vyjádření. Děj takovýchto muzikálů znázorňoval přímo příběh tanečníků, tanečníci hráli tanečníky a tanec představoval tanec samotný. Jako příklad prvních pokusů, v nichž tanec dominoval a kde byl balet hlavním dějovým faktorem, tak byla například Gershwinova hudební komedie *Lady Be Good* z roku 1924, napsaná pro slavnou taneční sourozeneckou dvojici Adele a Freda Astairovy. Jedná se o dějově jednoduchou, místy až banální komedii o dvou sourozencích – tanečnicích, kteří hledají štěstí ve světě šoubyznyso, zprvu nemají úspěch, odmítají milostné návrhy boháčů, ocitnou se na ulici, aby vše skončilo happy endem. Muzikál stavěl na tanečních výkonech sourozenců Astairových, tanec se zde stal významnou složkou díla.

Za mezník v procesu integrace taneční složky do muzikálu je považováno dílo Richarda Rodgerse a Lorenze Harta *On Your Toes* z roku 1936. Dějovým obsahem jde sice stále o příběh tanečníka, ale je to už příběh divadelní. Na tomto díle spolupracovali Rodgers a Hart se slavným choreografem Georgem Balanchinem. Přestože se jednalo se o první Balanchinovu muzikálovou choreografii, podařilo se mu docílit toho, že se tanec stal součástí muzikálu a především jeho děje. Tanec a pohyb začaly hrát, vyjadřovat příběh. Svou schopností hrát tancem se stala slavnou Balanchinova taneční sekvence z tohoto díla, *Slaughter on Tenth Avenue*, která má své dramatické vyjádření a výpověď v podobě příběhu tančného beze slov<sup>126</sup>.

Choreograf, který dovedl proces pronikání tance a pohybu až k jeho úplné integraci do muzikálové formy, byl Jerome Robbins. Robbins si byl vědom, že v hudebně dramatickém díle nejde o to tancem zpodobovat jen tanec. Dává této složce tedy jakýsi vnitřní metaforický význam, tanec si osvojuje syntetické prostředky celého díla, kdy lidské jednání, pohyb lidí a jejich emoce s tancem splývají. Robbins takto vytvořil několik

---

<sup>126</sup> *Slaughter on Tenth Avenue* (v českém překladu *Vražda na desáté avenúe*) byla součástí muzikálu *On Your Toes* z roku 1936, jedná se o baletní sekvenci zpracovávající motiv rvačky a vraždy soka v lásce.

propracovaných choreografií, které znamenají dokonalou integraci pohybu do děje. Podílel se jako choreograf například na Bernsteinově *West Side Story* či muzikálu stejného autora s názvem *On the Town*, který vznikl adaptací baletu *Fancy Free* z roku 1944, jako choreograf pracoval na díle *Fiddler on the Roof* z roku 1964. Povýšil tedy postavení choreografa na spoluautora muzikálového díla.

Tanec a pohyb v muzikálu tedy neplní jen vizuální efekt, stejně jako hudba nestojí sám pro sebe, ale má komunikační formu, která vychází z jednání na jevišti. „*Tanec tedy modeluje lidskou komunikaci, tj. ne-tanec.*“<sup>127</sup> Je to pohybová promluva, motorické sdělení, které by mohlo vycházet z přesvědčení, že tančíme i v životě.

Taneční zpracování tak může v muzikálu fungovat v několika rovinách. Tanec může fungovat v první rovině jako výraz duše, ať už je doplněn zpěvem, nebo předváděn jako samostatné taneční číslo (dokáže ztvárnit zradu, lásku, nenávisť, zlobu). Prostřednictvím pohybu je v druhém případě možno podtrhnout dramatickosti situace, je schopen vyjádřit různé dějové situace (může pohybově ztvárňovat hádku, rvačku či milostné vyznání), úzce souvisí s výtvarným plánem díla, dotváří atmosféru příběhu, v jiné funkci je schopen tvořit celé scény, obrazy i meziscény, podílí se na rychlé a efektní jevištní přestavbě či změně kostýmů například ve spojení se změnou v životě hrdiny.

Tanec se stává syntetickou složkou celého díla, integruje se do příběhu a hudby jako jeho součást. Jeho potenciálem je nést v sobě vnitřní výpověď, přesahovat do dějové, ale i emoční roviny.

## 2.3 Muzikál a jeho potenciál pro projektovou výuku

Vyjdeme-li ze závěrů kapitoly 2.1, že kvalitně a smysluplně připravený projekt aplikovaný ve školním prostředí může svou povahou podstatně přispět k rozvoji a prohloubení vědomostí a schopností žáků, jejich praktických a organizačních dovedností, motivačních a aktivačních aspektů činnosti i sociálních kompetencí, je třeba nyní provést reflexi potenciálu muzikálu jako žánru a možností jeho využití v projektové výuce, tedy specifikovat, jak může být muzikál jako syntetický žánr v rámci projektového typu vyučování využit, co je ve svém formálním a obsahovém vymezení schopen nabídnout a jakým způsobem se může uplatnit.

---

<sup>127</sup> OSOLSOBĚ, Ivo. *Divadlo, které mluví, zpívá a tančí: teorie jedné komunikační formy*. Praha: Supraphon, 1974, s. 78.



Předložený text pracuje s pojmem projekt a projektový typ výuky. V první rovině je tedy nutno vzít v potaz a zdůraznit, že není možno reflektovat jen výsledný produkt a cíl, ke kterému práce směřuje (obecně by se mohlo jednat o prezentaci muzikálového díla v jevištní podobě realizovanou žáky školy). Pro aplikaci projektového způsobu výuky ve školním prostředí je významný celý průběh přípravy tohoto modelu ve všech jeho fázích a se všemi aspekty, které do procesu tvorby vstupují, od jeho přípravy, přes jednotlivé fáze realizace až k výslednému tvaru. Právě průběh práce na projektu dává možnost uplatnění a seberealizace jednotlivých žáků s různými typy schopností a dovedností a také s různými oblastmi zájmů, preferencí či postojů.

Vydeme-li ze základních znaků projektové výuky, k nimž se řadí především praktičnost obsahu, jasně stanovený cíl, nutná atraktivita pro cílovou skupinu žáků v oblasti tematického a metodického vymezení projektu, prohlubování a podněcování pracovních návyků žáků zejména v oblasti samostatnosti, vlastní iniciativnosti, aktivity a s tím spojené motivovanosti či propojení tematických oblastí a souvislostí s přesahy do mnoha vyučovacích předmětů a odbourávání izolovanosti výuky, pak je nutno najít korelaci mezi takto stanovenými požadavky a muzikálem jako žánrem a posoudit, zda právě tento útvar disponuje potenciálem vytvořit hodnotnou tematickou a formální náplň projektové výuky realizované ve školním prostředí.

První rovinu, která korelaci projektového typu výuky s muzikálem jako žánrem jednoznačně vytváří, určuje revuálnost jako základní znak tohoto žánru. Jak již bylo uvedeno (podrobně viz subkapitola 2.2.1.1 Revuální plán muzikálu), revuální plán má za úkol funkčně střídat a kombinovat jednotlivé polotovary muzikálu, vnést do něj rozmanitost. Právě tato formální pestrost je schopna vytvořit základ pro práci na projektovém způsobu vyučování. Členitost a poutavost muzikálu, množství různých uměleckých, ale i mimouměleckých aktivit souvisejících například s organizačními schopnostmi žáků, škála možností, jak se realizovat, jak uplatnit své schopnosti, dává prostor pro sebevyjádření žáků a studentů. Je to forma, kde se mohou dále rozvíjet jedinci s různými schopnostmi, dovednostmi či zájmovými preferencemi. V takto koncipovaném projektu se uplatní zpěváci a hudebníci, pohybově nadaní žáci, tanečníci a choreografové, herci, jedinci s literárním nadáním a verbálními schopnostmi, které mohou uplatnit při tvorbě či úpravě libreta, výtvarníci a žáci orientovaní na vizuální umění, zahrnující například design, kostýmní práci, počítačovou grafiku, technicky orientovaní žáci a v neposlední řadě také žáci či studenti, kteří disponují takzvanou sociální inteligencí

zahrnující organizační a komunikační schopnosti, schopnost vést skupinu a motivovat ostatní k výkonu a práci.

Na revuálnosti muzikálu pak stává druhá rovina formální výstavby tohoto žánru, a to jeho dramatický plán (podrobně viz subkapitola 2.2.1.2 Dramatický plán muzikálu). Muzikál jako žánr integruje svou revuální pestrost tím, že funkčně propojuje a kombinuje jednotlivé umělecké složky a vyjadřovací prostředky do výsledného celku. Činí tak tento žánr dílem kolektivním vystavěným na spolupráci jednotlivých členů týmu. Pouze jejich součinností mohou být spojeny jednotlivé stavebné složky muzikálového projektu do výsledného tvaru. Muzikál je totiž příkladem díla vznikajícího jako synchronní proces na několika úrovních. Tento charakteristický znak dává právě muzikálu jako žánru potenciál stát se vhodnou náplní projektového vyučování, vytvořit přesahy do několika oborů, funkčně propojit tematické oblasti.

Proces integrace do celistvého díla se dotýká rovněž jednotlivých základních složek muzikálu a jejich výrazových prostředků. V muzikálu jako syntetickém žánru se zásadně mění význam a postavení uměleckých složek (podrobně viz subkapitola 2.2.2 Muzikál jako syntetické dílo). Ztrácejí svou izolovanost a přistupují k potřebám celistvého díla a jeho významu. Muzikál nepracuje s hudbou, dialogy, tancem či výtvarnou složkou jen jako s izolovanými prostředky vyjádření. Nepředstavují už umění samo pro sebe, vstupují do vzájemných souvislostí, jedna druhou podmiňují a doplňují.

Za základní složku muzikálu musíme označit především jeho příběh vycházející z libreta, které celý útvar spojuje a zaštiťuje. A právě svou dějovostí je muzikál vysoce funkční pro využití v projektové výuce ve školním prostředí. Dramatická složka díla je schopna zprostředkovat emocionalitu. Použijeme-li silný příběh a využijeme jeho prostředků pro rozvoj dalších kompetencí a dovedností žáků v projektové výuce, dostáváme širší prostor pro další práci. Silný příběh nám poskytne pojítko, záštitu pro chápání a prožívání všech uměleckých složek muzikálu a jeho výrazových prostředků, které jsou v díle využity. Příběh tvoří jakési zázemí a poskytuje prostor pro další sebevyjádření jedince prostřednictvím zpěvu, pohybu, gest, hereckého prožitku.

Vazbu příběhu s dalšími uměleckými složkami je však možno chápat a vysvětlit i opačně. Prostřednictvím prožitku na základě hudebních, tanečních či dialogických činností si žáci či studenti mohou lépe uvědomit výpovědní hodnotu příběhu, jeho závažnost, to, co nám chce autor sdělit, ať už se jedná o závažné problémy společenské,

historické, politické či mravní lidské hodnoty, nebo jen osobní zpověď hrdiny, jeho osobní příběh, konflikty a problémy soukromého života.

V muzikálovém projektu realizovaném ve školním prostředí se proto mohou v této formě realizovat žáci a studenti, kteří disponují schopnostmi a dovednostmi v oblasti dramatické či literární, dobrými vyjadřovacími schopnostmi, schopnostmi hereckými. Muzikálová forma dává prostor pro seberealizaci a rozvoj schopností a dovedností takto profilovaných jedinců.

Dramatická složka podmiňuje a formuje i další oblasti. Především hudební a taneční složka ve spojitosti s dramatickou složkou získávají v muzikálu jako celku svou specifickou roli. Ve spojitosti s příběhem již nevyjadřují tanec a hudba implicitně samy sebe, ale přijímají rovněž dramatický obsah podmíněný příběhem, dějovou situací, epickým kontextem či prožitkem hrdiny na jevišti.

V hudební rovině se tento přesah může stát velmi vhodným prostředkem, jak přenést zájem o tento druh umění do školního prostředí, může poskytnout návod, jak s hudbou pracovat a využít ji k hlubšímu vnímání a zájmu o ni. V této souvislosti je nutno si uvědomit, že pro současného mladého člověka, dítě či dospívajícího, který je každodenností a všudypřítomností hudby přesycen, je nesnadné udržet pozornost při jejím poslechu a vnímání, slouží mu jen jako kulisa při dalších činnostech. Mluvíme o klipové generaci vyznačující se potřebou rychle se střídajících vjemů a změn činností a prožitků, související s nedostatečnou koncentrací při déle trvajících činnostech či častou ztrátou pozornosti při vnímání. Percepce hudby, která je spojena s dalšími výrazovými uměleckými prostředky zvyšujícími její emocionalitu a účinek a nesoucími v sobě zároveň mimohudební sdělení, pak může být tímto způsobem výrazně posílena a prohloubena. Spojením hudby s dalšími složkami obsaženými v syntetickém divadelním díle dochází k jejímu zhmotnění, vizualizaci, či dokonce dramatizaci. Posлуhač, a nyní už i divák, si ji propojí s příběhem, dramatickým výrazem, pohybem, výtvarným zpracováním. Tyto složky pak pomáhají mladému člověku hudbu opravdu prožívat a plně vnímat.

Stejně jako hudba pracují i další výrazové složky muzikálu. V oblasti pohybového umění funguje emocionální sdělení prostřednictvím tance a pohybu podobně jako ve složce hudební. Vychází z dramatického plánu díla a je mu zcela podmíněno. Právě dramatické sdělení a emocionalita pohybového vyjádření posiluje stejně jako v hudbě zájem žáků o tento druh umění. Zaujetí pro tanec jako prostředek vyjádření je pak vystupňováno také skutečností, že umělecky orientovaný pohyb není v současnosti na českých školách

vyučován, bývá zařazován pouze jako okrajová tematická oblast do výuky tělesné či hudební výchovy, v mnohých případech se mu učitelé těchto oborů nevěnují vůbec.

Pro dramatický plán muzikálového díla pracuje naposled také jeho výtvarné zpracování. Stejně jako hudba či tanec je vizuální umění podmíněno příběhem zpracovanému na jevišti. Emocionalita vycházející z dramatické situace se tak odráží rovněž ve vizuálním zpracování díla. Pro potřeby projektu realizovaného ve školním prostředí vytváří tedy muzikál jako žánr přesah i do této oblasti.

Z předešlého textu, který reflektuje korelaci muzikálu jako žánru s koncepcí projektové výuky realizované v prostředí současného českého školství, je zřejmé, že muzikál pro své základní formální znaky, reálnost a dramatickosti, v sobě nese potenciál vytvořit funkční obsahovou i metodickou náplň školního projektu se všemi jeho aspekty a požadavky, budovat přesahy do několika výukových oborů a oblastí, dotknout se co největšího počtu různě zájmově profilovaných žáků a studentů, motivovat své participanty k iniciativě, aktivitě samostatnosti a formovat prostředí inspirující k tvořivé práci.

### 3 MUZIKÁL EVITA A JEHO POTENCIÁL PŘI REALIZACI PROJEKTOVÉ VÝUKY V PROSTŘEDÍ SOUČASNÉHO VÍCELETÉHO GYMNÁZIA

Předchozí oddíl představil muzikál jako formu vysoce integrovanou obsahující několik uměleckých složek, spojených v jednom celku. Vycházíme-li z tohoto pojetí muzikálu, pak je zřejmé, že právě tento žánr je svou mnohostranností schopen funkčně sloužit jako obsah a náplň projektové výuky na školách. Syntetická podoba muzikálu a zároveň práce organizační související s nastudováním celého díla, mohou vytvořit prostor pro seberealizaci žáků či studentů, vykazujících různé druhy schopností, dovedností, postojů či prokazujících odlišné zájmy a preference, a stát se prostředkem pro rozvoj jejich interpretačních i tvořivých dovedností i seberealizaci či práce nad rámec běžné výuky.

Konkrétní náplň či obsahem projektu realizovaného na Matičním gymnáziu a sloužícího jako materiál pro potřeby explorační šetření prezentované v praktické části předložené práce (oddíly 4, 5, 6 a 7), se stal muzikál, či spíše rocková opera *Evita* autorů Andrewa Lloyda Webbera a Tima Rice. Projekt byl realizován v průběhu školního roku 2015/2016, finální realizace ve formě jevištního provedení proběhla v únoru 2016, repríza představení pak v září 2016.

Již v úvodu je třeba zdůraznit, že *Evita* není příkladem klasického muzikálu integrujícího mluvené dialogy, hudbu, tanec, to vše sjednoceno a přikryto dějově vyváženým příběhem<sup>128</sup>. Přesto je toto dílo schopno oslovit mladého člověka jak po stránce hudební, tak i dějové a výrazové. Má svou výpovědní hodnotu, je nadčasové, nutí k zamyšlení. Svou emocionalitou nabízí možnost prožít silný příběh s promyšleným libretem a texty jednotlivých písní, je naplněn geniální hudbou odrážející množství hudebních žánrů a motivů, dává prostor a poskytuje dostatek možností pro práci choreografickou s možností uplatnění tanečních a pohybových vstupů.

---

<sup>128</sup> Oborový úzus však s tímto dílem zachází jako s muzikálem, například Pavlína Hoggardová jej zahrnuje a podrobně analyzuje ve své publikaci *Muzikál na prahu tisíciletí: mezi komercí a elitou – možnosti reformy muzikálového divadla v době (post-)moderní* (HOGGARD, Pavlína. *Muzikál na prahu tisíciletí: mezi komercí a elitou – možnosti reformy muzikálového divadla v době (post-)moderní*. Brno: RETYPO, 2000. ISBN 80-902925-0-x, s. 15.).

## 3.1 Evita jako muzikálové dílo

Pro další práci s muzikálovým dílem *Evita* a možnostmi jeho uplatnění v projektové výuce v prostředí víceletého gymnázia je potřeba dílo nejprve charakterizovat, zmínit okolnosti jeho vzniku a dalších nastudování, přiblížit formální výstavbu díla, jeho dramatický obsah a výpovědní hodnotu a specifikovat hudební výrazové prostředky díla.

### 3.1.1 Obecná charakteristika díla, okolnosti jeho vzniku

*Evita* vznikla jako třetí společné dílo Andrewa Lloyd Webbera, autora hudby, a Tima Rice, libretisty a textaře. Autorská dvojice Lloyd Webber – Rice započala svou spolupráci v polovině 60. let. V oblasti muzikálu se tito autoři stali reformátory tohoto žánru, a to jak po stránce tematické, tak i formální a také hudební. Pro hudebníka Andrewa Lloyd Webbera i jeho spolupracovníka Tima Rice nebyly dostačující dosavadní formy a prostředky, kterými se muzikál vyjadřoval, nesouhlasili ani s tím, co měl divákovi přinést a nabídnout, co bylo jeho cílem. Autoři nerespektovali formu klasických muzikálů, nýbrž hledali vlastní cesty pro vyjádření a zpracování nových témat.

Pavčina Hoggardová ve své publikaci *Muzikál na prahu tisíciletí* zdůrazňuje, že: „*V průběhu 60. let se muzikál ocitl na vrcholu a zároveň v krizi.*“<sup>129</sup> Je nesporné, že muzikál jako forma nabízející přitažlivou zábavu s jistou mírou intelektuálních ambicí ve formě hodnotného libreta dosáhl vrcholu svou integrovaností. Ta spočívala ve sledu zpěvních a tanečních čísel propojených dovedně napsanými dialogy, to vše přirozeně zasazeno do děje. Publikem oceňována byla především preciznost zpracování, nápaditá režie, kultivovanost a profesionalita výkonů jednotlivých herců a zpěváků. Tituly klasických book musicals, jako byly Bernsteinova *West Side Story*, Loewova a Lernerova *My Fair Lady* či Bockův, Harnickův a Steinův *Fiddler on the Roof* splňovaly dobový ideál žánrové syntézy.

Na druhé straně si kritici i samotní autoři byli vědomi faktu, že se muzikál v této formě stal izolovaným způsobem zábavy, odtrženým od své doby. Bylo potřeba reagovat na společenské dění, zpracovávat témata, která by reflektovala současnost a odrážela významné společenské události, ať se jednalo o události politické jako atentát na prezidenta Kennedyho či válka ve Vietnamu, tak společenské změny, především boj

---

<sup>129</sup> HOGGARD, Pavčina. *Muzikál na prahu tisíciletí: mezi komercí a elitou – možnosti reformy muzikálového divadla v době (post-)moderní*. Brno: RETYPO, 2000. ISBN 80-902925-0-x, s. 12.

za práva černochoů vedený Martinem Lutherem Kingem, nesouhlas s materialistickou společností, který se manifestoval hnutím hippies, či v oblasti hudby rychlý a pronikavý nástup rockové hudby, která přicházela z Británie a masově oslovila mladou generaci coby mezigenerační protest. Na tyto události musel začít reagovat také hudebně-dramatický žánr, muzikál, do té doby tematicky a obsahově uzavřený a do jisté míry i společensky izolovaný.

Britská autorská dvojice Andrew Lloyd Webber a Tim Rice byla schopna novou skutečnost reflektovat, zasáhnout do uzavřenosti a izolovanosti muzikálové formy a stát se novátory tohoto žánru. Už jejich první spolupráce vyvolala velký zájem a muzikál, či spíše pop oratorium, s názvem *Joseph and the Amazing Technicolor Dreamcoat*, který byl v roce 1968 uveden původně jen jako dvacetiminutové školní představení při výročí Coletovy školy na západě Londýna, je v rozšířené podobě hrán a uváděn dodnes. Námětem se stal starozákonní příběh, hudebně byl však tento námět naplněn písněmi různých stylů populární hudby, od rokenrolu, country and westernu, tanečních melodií až po sentimentální balady či jejich parodie.

Po úspěchu muzikálu *Joseph and the Amazing Technicolor Dreamcoat* se autoři rozhodli zpracovat další biblické téma. Tentokrát to byl novozákonní příběh posledních dnů života Ježíše Krista. V díle *Jesus Christ Superstar*<sup>130</sup> poprvé zcela mizí dialogy, jež jsou nahrazeny nepřetržitým tokem hudby. Formálně je tedy dílo označováno jako rocková opera. Co zůstalo, je již uvědomělý krok k jevištnímu propojení rockové hudby s dějově závažným tématem. *Jesus Christ Superstar* je výpovědí s rozhořčeným podtextem, takovým, jaký měl rock představovat, tedy pobouřeným, bořícím mýty a zavedené jistoty.

*Jesus Christ Superstar* byl pro Evitu základem, stal se vzorem pro další práci skladatelské dvojice Lloyd Webber a Rice, znamenal pilotní pokus pro jejich pokračující spolupráci. Vážné a seriózní téma, pro mnoho Američanů téměř posvátné, bylo zpracováno jako dílo rockové hudby oslovující mladou generaci, jako symbol vzpoury, svobody útočící na pokrytectví autorit a tradici. Otevřelo tím cestu pro další práci a směřování muzikálu jako žánru a dalo podnět ke vzniku mnoha děl v jeho budoucím vývoji.

Po komerčním úspěchu rockové opery *Jesus Christ Superstar* přišlo na řadu zpracování životních osudů Evy Perónové, manželky argentinského diktátora Juana Peróna, která

---

<sup>130</sup> Dílo *Jesus Christ Superstar* bylo uvedeno v premiéře v New Yorku v roce 1971, v roce 1972 mělo premiéru londýnské nastudování. Před jevištním provedením byla však již pořízena hudební nahrávka tohoto díla, kterou Lloyd Webber psal vždy jako první. Skladby se staly hity na žebříčku popularity. Teprve po úspěšném uvedení studiových nahrávek dostalo dílo jevištní podobu.

zasáhla do novodobých argentinských dějin ve čtyřicátých a na počátku padesátých let 20. století. *Evita* měla svou premiéru v červnu roku 1978 v Londýně v režii v té době již zkušeného muzikálového producenta a režiséra Haralda Prince. I zásluhou režijní práce znamenalo londýnské nastudování divácký i komerční úspěch. Úspěchem skončilo i uvedení na newyorské Broadwayi rok poté, v roce 1979.

Lloyd Webber, a především Rice, který byl fascinován příběhem Evy Peronové a snažil se Lloyd Webbera přesvědčit ke spolupráci na tomto díle, zde zpracoval v Evropě méně známé argentinské dějiny, a to v příběhu ženy, která dokázala získat slávu a moc navzdory svému původu. Silný dramatický motiv znamenala pro Rice především její předčasná smrt, která z ní vytvořila spasitelku argentinského národa a jeho duchovní symbol.

Dějově začíná dílo ohlášením úmrtí duchovní vůdkyně národa, Evy Peronové, jejím pohřbem a posmrtnou adorací, abychom se retrospektivně vrátili na argentinský venkov, kde vyrůstá dívka nemanželského původu s velkými ambicemi. Eva Duarte je rozhodnuta s nepřízní osudu bojovat a vzepřít se mu. Během svého krátkého života (umírá ve svých 33 letech) se jí podaří dostat se na nejvyšší post první dámy Argentiny, stát se duchovní vůdkyní národa, mluvčí lidu a symbolem Argentiny. Ačkoli je divákovi představena jako dívka chorobně ambiciózní zneužívající svých půvabů, aby v náruči mužů a jejich vlivu stoupala ke slávě a moci, její obraz vyznívá v díle pozitivně, jsou jí přiznány jisté sympatie. Divák s Evitou sympatizuje, sleduje její vnitřní vývoj od jejího příchodu do Buenos Aires, prvního zklamání, stoupající kariéry až ke vztahu s Juanem Peronem, jež je zprvu čistě rozumový a obchodní, později se však stává jeho rovnocennou partnerkou, která mu dopomůže k uchopení a udržení politické moci a svým šarmem a empatií vůči chudému lidu se stává jeho mluvčí, neboť je to právě ona, která mu rozumí a jako „jedna z nich“ chápe jeho problémy.

Evita je stejně jako pochybující Ježíš v předešlém Lloyd Webberově a Riceově díle vykreslena jako hrdinka s lidskými chybami, závěr díla však vyznívá pro Evitu pozitivně, nechybí závěrečná katarze, kdy divák odpouští Evitě její lidské chyby a poklesky a odnáší si pocit sounáležitosti a soucitu s hrdinkou, která umírá příliš mladá na to, aby mohla změnit svět.



### 3.1.2 Evita jako forma pop-rockové opery

Dílo *Evita* není muzikálem v pravém slova smyslu, nepředstavuje klasický book musical, není dokonalou integrací jednotlivých složek tohoto žánru. Pro svou formální podobu bývá nejčastěji označovaná jako pop-rocková opera či pop-rockové oratorium<sup>131</sup>.

Ve své výstavbě je *Evita* od muzikálu odlišná především tím, že nemá mluvené dialogy. Ty jsou tak jako v opeře nahrazovány zpěvem a nepřetržitým tokem hudby. Absence mluvených dialogů pak vede ke změně významu zpěvního čísla. Zpěvní číslo v *Evitě* dostává funkci polytematickou. Už se nejedná o monotematický výstup, jako tomu bylo v klasickém muzikálu. Funkcí zpěvního výstupu není jen estetické doplnění děje, nezachycuje jen detail či určitou rovinu příběhu. Hudba a zpěv mají v *Evitě*, stejně jako v opeře, roli mnohem širší, a to zachytit a zhudebnit celé výjevy a scény, stylizovat dramatickosti příběhu, vytvořit dějovou kontinuitu. Hudba na sebe bere celou škálu povinností. Plní funkci recitativů, árií a sborových výstupů. Z hlediska hudebního může tedy představovat látku zajímavější a cennější.

To, co zůstává stejné a neměnné, je metaforičnost hudby, schopnost výpovědi prostřednictvím hudby a zpěvu. Hudba vyjadřuje dramatické napětí, lyričnost situace, zpěváci „hovoří“ za postavy, vyjadřují jejich emoce, názory a činy, sbory dokáží mluvit „hlasem lidu“.

Tim Rice jako autor libreta zasadil do příběhu *Evity*, stejně jako to udělat už dříve v prvotině *Josef a jeho úžasný pestrábarevný plášť* nebo později částečně v díle *Jesus Christ Superstar*, postavu, která nás provádí dějem, komentuje jej nebo vysvětluje. Tato postava autorovi libreta umožňuje nejen vyprávět děj a posouvat příběh dál, ale rovněž jej vtipně, mnohdy ironicky a s nadhledem glosovat, vést dialog s hrdiny, komentovat jejich činy, či dokonce stát se jejich alter egem nebo vnitřním hlasem. Využitím této epické, vypravěčské složky postavil Rice *Evitu* formálně blízko oratoria. Zatímco v rockové opeře *Jesus Christ Superstar* se komentář děje i Ježíšových činů a slávy objevuje jen okrajově a sporadicky a je zpíván ústy Jidáše (patrné je to především v úvodní písni *Heaven On Their Minds*, v českém překladu *Jak ze sna procítám*<sup>132</sup> či v samotném hitu *Superstar*), v *Evitě* použili Lloyd Webber s Ricem postavu Che (často interpretovanou jako postavu Che Guevary, revolucionáře stojícího v opozici k *Evitě*). Che vystupuje v díle v několika

<sup>131</sup> HOGGARD, Pavlína. *Muzikál na prahu tisíciletí: mezi komercí a elitou – možnosti reformy muzikálového divadla v době (post-)moderní*. Brno: RETYPO, 2000. ISBN 80-902925-0-x.

<sup>132</sup> Názvy písní z muzikálu *Jesus Christ Superstar* v češtině jsou uváděny v překladu Michaela Prostějovského.

podobách, které Rice střídá a mění. Často stojí mimo děj jako jeho pozorovatel, vypravěč či dokonce ironický komentátor. Tak je tomu například v úvodu skladby *On This Night of a Thousand Stars (Noc je má, tonem v záři hvězd)*<sup>133</sup>, kde nás Che seznamuje s ambiciózní dívkou Evou Duarte, ve skladbě *Oh, What a Cirkus (Ó, nač ten cirkus)*, která je sarkastickým komentářem Eviny posmrtné adorace, písni *Goodnight and Thank You (Díky a sbohem)* provázející Evin společenský vzestup v náručí vlivných mužů či písni *Rainbow Tour (Duhová jízda)* komentující Evinu cestu po Evropě. Postava Che však může být chápána také jako vnitřní hlas Eivity, její svědomí, její alter ego. Che diskutuje s Evou o její slávě a varuje ji před pádem ve skladbě *High Flying Adored (Tvůj Olymp)*, mluví jejím vnitřním hlasem v písni *Waltz for Eva and Che (Valčík pro Evodu a Che)*, ironickým dialogem s Evou komentuje její jednání bez přetvářky. V neposlední řadě je Che jednou z postav účastnících se přímo děje. Takovým příkladem může být sborová píseň *A New Argentina (Hled' v dál, Argentino!)*, kdy Che vede demonstrující dav.

Postava Che neslouží jen formálním záměrům vypravěče, který stojí mimo děj a tvoří jeho epickou složku. Dává autorům rovněž prostor zpracovat téma s nadhledem, poskytnout divákovi prostor k přemýšlení o předloženém příběhu, umožnit mu vlastní interpretace příběhu. Využitím Che jako průvodce dějem mohli Rice s Lloyd Webberem představit Evodu jako bytost s lidskými chybami, pochybnostmi, obavami.

### 3.1.3 Hudební jazyk Eivity

Andrew Lloyd Webber, autor hudby *Eivity*, patří ke komerčně nejúspěšnějším muzikálovým autorům v celé jeho historii. Hlavním znakem Lloyd Webberova způsobu práce je jednoznačné upřednostňování hudební složky muzikálu nad složkami ostatními. Hudba je pro Lloyd Webbera prvotní, vzniká proto jako první a teprve potom jsou psány texty a z velké části vzniká také libreto a jevištní zpracování díla. V případě muzikálu *Jesus Christ Superstar* vyšla hudba dokonce jako gramofonové dvojalbum nejprve ve Velké Británii v roce 1970<sup>134</sup> a následně ve Spojených státech amerických<sup>135</sup>, teprve po tomto úspěchu bylo dílo v roce 1971 provedeno v divadelní podobě.

---

<sup>133</sup> České názvy písní z díla *Evita* jsou uvedeny v překladu Michaela Prostějovského.

<sup>134</sup> LLOYD WEBBER, Andrew a TIM RICE. *Jesus Christ Superstar: a rock opera* [zvukový záznam na LP]. London: Decca, 1970.

<sup>135</sup> LLOYD WEBBER, Andrew a TIM RICE. *Jesus Christ superstar: a rock opera* [zvukový záznam na LP]. New York: Decca, 1970.

Společně s libretistou a textařem Timem Ricem vytvořil Lloyd Webber pouze tři muzikálová díla, poté byla jejich spolupráce pro neshody přerušena. Samotný Lloyd Webber vyhledal a oslovil Ricea pro svá první díla, *Joseph and the Amazing Technicolor Dreamcoat* a *Jesus Christ Superstar*. Po uvedení a komerčním úspěchu zejména druhého titulu však Lloyd Webber spolupráci s Ricem přerušil. Společně s textařem a scénáristou Alanem Ayckbournem vytvořil dílo *By Jeeves*<sup>136</sup>. Tento titul ovšem znamenal absolutní neúspěch a dílo bylo staženo už pět týdnů po premiéře.

Po neúspěchu *By Jeeves* se Lloyd Webber se vrátil ke spolupráci s libretistou Timem Ricem a přijal téma, na kterém Rice v té době již delší čas pracoval. *Evita* se však stala poslední spoluprací autorské dvojice Lloyd Webber – Rice. Po tomto díle se autorsky rozešli. Neshody se při dalším průběhu práce na díle vyostřovaly, Rice často projevoval nevoli vůči Lloyd Webberovým pracovním postupům, při nichž jednoznačně přeceňoval hudební složku, a Rice se tak jako textař musel neustále přizpůsobovat hudebnímu metru a výrazu. Oba autoři se po dlouholeté odmlce sešli až na přípravách filmového zpracování *Evity* v roce 1996<sup>137</sup>, kdy společně pro tento muzikál vytvořili novou skladbu s názvem *You Must Love Me (Měl jsi mě rád?)*.

*Evita* není novátorským a specifickým dílem jen z hlediska formálního, ale také po stránce hudební, a to především v práci s hudebním motivem. Svůj smysl pro práci s hudebním motivem a jeho využitím v dramatické stavbě díla Lloyd Webber poprvé projevil v titulu *Jesus Christ Superstar*, kdy se jednotlivé hudební motivy vracejí a opakují v jiných částech příběhu tak, aby dramatickost podtrhly a doplnily. V závěrečné scéně, kdy Ježíš umírá na kříži, tak zazní melodický motiv, který byl uveden již dříve v árii Krista *I Only Want to Say (Děj se vůle tvá)*, kde se Ježíš v zahradě Getsemanské připravuje na zradu Jidáše a na svou smrt. Jiným příkladem jsou melodické fráze opakující se ve spojení s některými postavami příběhu, Kaifáš a skupina kněží ve skladbách *This Jeus Must Die (Zemřít by měl)* a poté na konci prvního dějství vracející se motiv v písni *Blood Money (Peníze zkropené krví)* či Máří Magdaléna, která opakuje melodii *Everything's Alright (Vše je tak, jak má být)*.

Práci s hudebním motivem nejprecizněji zpracoval Lloyd Webber právě v *Evitě* (a později tento kompoziční princip uplatnil také v díle *Phantom of the Opera*)<sup>138</sup>. Lloyd

---

<sup>136</sup> *By Jeeves* mělo premiéru v Londýně dubnu 1975, poté čekalo na své přepracování, znovu uvedeno bylo v roce 1996.

<sup>137</sup> *Evita* [film]. Režie Alan PARKER. USA, c 1996.

<sup>138</sup> Muzikál *Phantom of the Opera*, česky *Fantom opery*, byl Andrewem Lloyd Webberem vytvořen adaptací románu francouzského spisovatele Gastona Leroux z roku 1911, premiéru měl v Londýně v roce 1986.

Webber zde již promyšleně užívá techniky, která je vystavena na opakování hudebních frází a melodických riffů, a to v různých dramatických situacích příběhu, v různých variantách a podobách. Opakující se motivy jsou rozlišeny instrumentací, tempem, rytmem, melodickými a harmonickými variacemi, postavou či textem. Prostřednictvím takto užitého hudebního materiálu vzniká souvislý tok hudby, který příběh sceluje. Jednotlivé hudební riffy se objevují v různých funkcích, plní roli recitativů, zpívané konverzace, zaznívají jako árie či sborové výstupy, někdy jsou citovány v instrumentální podobě, aby vykreslily dramatické pozadí a atmosféru příběhu.

Rondový kompoziční princip, který je vystavěn na vracejících se hudebních motivech a frázích, je patrný v několika rovinách. V některých případech pojí příběh opakováním motivů spojených s jednotlivými postavami či osudovými okamžiky příběhu, někdy jej Lloyd Webber užívá naopak jako prvku kontrastního a dynamického.

S kontrastním výrazovým provedením tak například pracuje hned na začátku díla ve skladbě *Requiem for Evita (Rekviem za Evitu)*, kdy užitý hudební motiv zazní nejprve jako rocková skladba s melodickou linkou hranou elektrickou kytarou, vzápětí nato jako pohřební pochod v podání žestů, dále ve sborové úpravě jako chrámová píseň, aby vyvrcholila širokou instrumentální verzí pro malý symfonický orchestr, ke kterému se přidá sbor v disonantní harmonii podtrhující dramaticčnost okamžiku.

Opakování jednotlivých hudebních motivů v různých podobách je patrné v celém díle, například melodická linka, která je užita později v písni *Don't Cry For Me Argentina (Utiš svůj pláč, Argentino)*, zazní nejprve v tanečním rytmu v písni *Oh, What a Circus (Ó, nač ten cirkus)* jako kritický a ironický pohled vypravěče Che na Evitinu posmrtnou slávu, vystřídaná je kontrastním chrámovým sborem a capella, aby byla v díle ještě několikrát citována, v árii *Don't Cry For Me Argentina (Utiš svůj pláč, Argentino)* v lyrické podobě jako vyznání a dojemná zpověď Evy národu, dále ve skladbě *Santa Evita (Santa Evita)* ve sborovém provedení jako hlas lidu opěvujícího Evu coby světici a modlící se za ni, v závěru díla se pak opakuje v Evině rozhlasovém projevu *Eva's Final Broadcast (Evin poslední rozhlasový projev)*, kde se loučí s národem přemožena vlastním tělem, a ještě naposled ji krátce cituje Che ve chvíli, kdy Eva umírá.

Podobným případem postaveným tentokrát na přímém kontrastu může být melodická spřízněnost hudební fráze pojící na jedné straně skladby *Requiem for Evita (Rekviem za Evitu)*, *Lament (Lamentace)* a píseň *Your Little Body's Slowly Breaking (Tvé tělo umírá)*, tedy situace, kdy se Eva loučí se životem, přijímá fakt blížící se smrti a umírá,

na straně druhé árii *Rainbow High* (*Za duhou vzlétnout výš*), ve které se Eva ocitá na vrcholu své slávy a zpívá: „*Já za duhou vzlétám výš!*“ zdobí se klenoty a připravuje se na cestu do Evropy.

Využití principu práce s opakujícími se hudebními frázemi a motivy je však patrné i v rámci výstavby jednotlivých skladeb. Na základě koláže jednotlivých kontrastně vystavěných hudebních motivů jsou některé skladby přímo komponovány. Ve většině případů skládá Lloyd Webber písně z kontrastních motivů jdoucích za sebou tak, aby podtrhly dynamičnost děje a dramatickou situaci příběhu. Zřejmé je to například ve skladbě *Eva, Beware of the City* (*Bulváry jsou plné nástrah*), která tvoří celou mozaiku rytmicky a harmonicky velmi různorodých motivů, které jsou pak užity ještě několikrát na jiných místech příběhu. Harmonický kontrast je patrný rovněž ve skladbě *Buenos Aires*, která má prostřednictvím dravého rytmu v rychlém tempu navodit euforii Evy vstupující do velkoměsta. Pulz velkoměsta a jeho ruch je podtržen také širokou instrumentací, kde dominují žesťové nástroje, a využitím množství harmonických disonancí. Do střední části je pak vložena klidnější, zpěvná, melodická část, která svým charakterem kontrastuje s úvodní a závěrečnou částí.

V některých případech spojuje Lloyd Webber opakování hudebních motivů s konkrétní postavou, která se v příběhu objeví. Zpěvák Magaldi zpívá svůj song *On The Night of the thousand stars* (*Noc je má, tonem v záři hvězd*) nejprve před vesnickou dívkou Evou, kterou svým uměním ohromí, aby jej poté zopakoval při jejich pozdějším setkání, tentokrát ovšem v jiných rolích, kdy jej Eva již společensky výrazně převyšuje. Lloyd Webber opakuje hudební materiál konkrétní skladby také pro vykreslení dějové paralely. Píseň *Another Suitcase In Another Hall* (*Další kufr stojí u dveří*) je poprvé zpívána ještě mladou a nezkušenou Evou, kterou opouští její milenec Magaldi a ona musí odejít, podruhé ji interpretuje Perónova milénka ve chvíli, kdy do jeho života vstupuje již sebevědomá Eva a zaujímá její místo, a naposled je krátce citovaná ještě potřetí, kdy Eva umírá. Stejný hudební materiál je Lloyd Webberem užit jako motiv „odchodu“ v různých podobách.

Již bylo uvedeno, že *Evita* není typem klasického muzikálu jak po stránce formální, tak i svým hudebním jazykem. Stejně jako předcházející *Jesus Christ Superstar* je označena jako pop-rocková opera, někdy také zkráceně jako popera. Žánrově tedy vychází ze soudobé populární hudby a je odrazem jejího masového vzestupu, který je od 60. let 20. století v muzikálové produkci jasně znatelný. Lloyd Webber, který má precizní hudební

vzdělání<sup>139</sup>, se však se samotným popem a rockem jako hudebním materiálem pro celé muzikálové dílo nespokojí. Jeho hudebně žánrový záběr je mnohem širší a bohatší, jeho dílo je jakýmsi mísením vlivů různých stylů jak populární, tak i vážné hudby, spojením nejrůznějších typů orchestrací a kompozičních postupů.

Techniku kompilace jednotlivých hudebních stylů přijal Lloyd Webber už ve své prvotině. Jak uvádí Pavlína Hoggardová: „*Hudba k Josefovi je diskutabilní montáží různých hudebních stylů, sestává ze sentimentálních balad, parodií na ně, country a westernu, presleyovských rock'n'rollových songů s chytlavou rytmikou a muzikantskými pozlátky, tanečních melodií (calypso) či jazzových pasáží, propojených recitativními vstupy vypravěče (bez mluveného slova), ženského a dětského sboru.*“<sup>140</sup>

Mísení hudebních žánrů je dále patrný rovněž v dalších Lloyd Webberových dílech a stal se příznačným pro jeho hudební jazyk. V *Evitě* jsou tak slyšet vlivy rocku, soft rocku, popu, latinskoamerické hudby, jazzu, ale i vážné hudby, kde se Lloyd Webber odvolává zejména na své vzory, Čajkovského a Pucciniho. Vedle sebe tak může stát například čistý rockový zvuk v písni *The Lady's Got Potential (Ta dáma na to má)*, v úvodu skladby *Requiem for Evita (Rekvie za Evitu)* či v části písně *New Argentina (Hled' v dál, Argentino)*, kde využívá Lloyd Webber nástrojové obsazení klasické rockové kapely s dominancí zkresleného zvuku elektrické kytary, basové kytary a bicí soupravy, v jiných částech je patrný vliv latinskoamerických tanečních rytmů. Argentinské tango je užito v árii Magaldiho *On This Night Of a Thousand Stars (Noc je má, tonem v záři hvězd)*, brazilská rumba v duetu Evy a Peróna *I'd Be Surprisingly Good For You (Vím, že se dnes mohu hodit vám)*. Do muzikálu jsou vsazeny také sentimentální melodické a zpěvné popové písně pomalého tempa *Another Suitcase in Another Hall (Další kufr stojí u dveří)*, *High Flying Adored (Tvůj Olymp)* či později vytvořená píseň *You Must Love Me (Měl jsi mě rád?)*<sup>141</sup>, vliv vážné hudby je zřejmý například v podobě chrámových sborových pasáží ve skladbě *Requiem For Evita (Rekvie za Evitu)*, *The Actress Hasn't Learned (Herečka netouží nudné role hrát)*, *Latin Chant (Žalm)* či užitím prvků náročné a propracované harmonie s disonantními postupy podpořené širokou orchestrací malého symfonického

---

<sup>139</sup> Andrew Lloyd Webber je absolventem The Royal College of Music v Londýně, kde studoval kontrapunkt, harmonii, orchestraci a hudební teorii.

<sup>140</sup> HOGGARD, Pavlína. *Muzikál na prahu tisíciletí: mezi komercí a elitou – možnosti reformy muzikálového divadla v době (post-)moderní*. Brno: RETYPO, 2000. ISBN 80-902925-0-x, s. 58.

<sup>141</sup> Píseň byla zkomponovaná až pro filmovou verzi *Evity* z roku 1996, kdy se autorsky sešli Andrew Lloyd Webber s Timem Ricem po osmnácti letech.

orchestru ve skladbách *Buenos Aires*, *Rainbow High* (*Za duhou vzlétnout výš*) nebo *Waltz for Eva and Che* (*Valčík pro Evitu a Che*).

Lloyd Webber používá celou škálu nástrojového obsazení, které vzájemně střídá a kombinuje. Od pasáží recitativního typu, které jsou doprovázeny nástrojově velmi střídavě, sborové pasáže a capella, nástrojové složení klasické rockové kapely (kytara, basová kytara, klávesy, bicí) až po mohutný orchestr, využívajícího jeho plný zvuk. Lloyd Webberův kompoziční styl je vystavěný na principu střídání kontrastních instrumentací, tempového a rytmického rozlišení, mísení různorodých hudebních stylů a žánrů a promyšlené motivické práci. Užitím všech těchto prostředků jednoznačně dosahuje dramatického napětí díla. Jednotlivý tok hudby, v němž je neustále střídána atmosféra vytvářená hudebním materiálem, nutí diváka soustředit se a vnímat příběh a jeho vývoj, naslouchat práci s jednotlivými motivy a přemýšlet o nich.

### **3.1.4 Uvedení *Evity*, významná nastudování díla, adaptace, studiové nahrávky**

Prvním uvedením *Evity* nebyla její jevištní verze, ale podle osvědčeného modelu, který Andrew Lloyd Webber použil již v rockové opeře *Jesus Christ Superstar*, vytvořil nejprve studiovou nahrávku hudby, která byla vydána pod názvem *Original Cocept Album. An Opera Based on the Life Story of Eva Perón 1919–1952* (někdy také nazývaná *White Album*)<sup>142</sup> v roce 1976, tedy dva roky před jejím jevištním uvedením. Tato nahrávka byla pilotním počinem, který měl stejně jako u díla *Jesus Christ Superstar* připravit *Evitě* půdu pro divadelní zpracování. Chybí zde tedy některé později dopsané, rozšířené či upravené písně (*The Art of the Possible* (*Cesta možného*), *The Lady's Got Potential* (*Ta dáma na to má*), *Peron's Latest Flame* (*Perónův poslední výstřelek*).

V divadelním provedení byla *Evita* uvedena poprvé v Prince Edward Theatre v londýnském West Endu 21. června 1978 a byla zde hrána až do února 1986 s téměř třemi tisíci představeními. V hlavních rolích se na premiéře představili Elaine Paige jako Eva, David Essex jako Che a Joss Ackland jako Perón. Režisérem se stal Harold Prince, který průběh přípravy konzultoval s autory a sám tak měl „zásluhu na kvalitě a úspěchu

---

<sup>142</sup> LLOYD WEBBER, Andrew a Tim. RICE. *Evita. Original Cocept Album. An Opera Based on the Life Story of Eva Perón 1919–1952* [zvukový záznam na LP]. London: MCA, c 1976.

*inscenace*<sup>143</sup>. Choreografii pro londýnské nastudování vytvořil Larry Fuller, dílo produkoval Robert Stigwood. Kritiky byla premiéra hodnocena velmi kladně, Lloyd Webberova hudba byla označována jako nepřekonatelná směsice hudebního materiálu 20. století, Riceovy texty jako trefné a vtipné. V návaznosti na divadelní zpracování vznikla o rok později nahrávka vybraných skladeb díla nazývána jako *Original London Cast Recording*<sup>144</sup>.

Na newyorské Broadwayi byla *Evita* uvedena o rok později, premiéru měla 21. června 1979. Představení tohoto nastudování zde probíhala do června 1983. V hlavní roli se na premiéře představila Patti LuPone, jako Che Mandy Patinkin a Bob Gunton jako Perón. Newyorskou inscenaci režíroval stejně jako v Londýně Harold Prince, choreografii vytvořil rovněž Larry Fuller. Stejně jako v Londýně, i v New Yorku vznikla vzápětí po premiéře studiová nahrávka, album s názvem *Original Broadway Cast Recording*<sup>145</sup>, tentokrát to však byl kompletní záznam spojený s divadelním představením.

Od začátku 80. let pak byla *Evita* uváděná na základě těchto provedení po celém světě a překládána do různých jazyků. Nejznámější se stala španělská verze díla, která měla svou premiéru v Teatro Monumental v Madridu 23. prosince 1980. Tato verze se později hrála v dalších městech Španělska a v zemích Jižní Ameriky.

V roce 1996 připravili po dlouhém období odmlčení z důvodu neshod autoři muzikálu Andrew Lloyd Webber a Tim Rice filmové zpracování *Evity*<sup>146</sup>. Film v režii Alana Parkera měl premiéru v prosinci 1996, do českých kin přišel v lednu 1997. Do hlavních rolí byla obsazena Madonna jako Evita, Antonio Banderas jako Che a Jonathan Pryce jako Perón. Film *Evita* byl odměněn třemi Zlatými glóby v žánru komedie a muzikál za nejlepší film, nejlepší originální píseň (*You Must Love Me*) a nejlepší herečku (Madonna). Zároveň v roce 1997 získal Oscara za nejlepší píseň (*You Must Love Me*), přičemž nominace získal v pěti kategoriích (kamera, střih, výprava, zvuk, nejlepší píseň).

Na filmovou verzi pak vzápětí navázala opět nahrávka, kompletní album *The Motion Picture Music Soundtrack*<sup>147</sup> z roku 1996 se stejným obsazením jako ve filmu.

---

<sup>143</sup> BÁR, Pavel a Michael PROSTĚJOVSKÝ. Z historie muzikálu II. *Hudební rozhledy*, 2014, roč. 67, č. 9, s. 42–45. ISSN 0018-6996.

<sup>144</sup> LLOYD WEBBER, Andrew a Tim RICE. *Evita. Original London Cast* [zvukový záznam na LP]. London: MCA, c 1978.

<sup>145</sup> LLOYD WEBBER, Andrew a Tim RICE. *Evita. Original Broadway Cast* [zvukový záznam na LP]. New York: Decca, c 1979.

<sup>146</sup> *Evita* [film]. Režie Alan PARKER. USA, c 1996.

<sup>147</sup> LLOYD WEBBER, Andrew a Tim RICE. *Evita. The Motion Picture Music Soundtrack* [zvukový záznam na CD]. London: Warner Bros, c 1996.



V červnu roku 2006 bylo v Londýně premiérově uvedeno nové rozšířené nastudování *Evity* nazývané jako *London Revival*. Premiéra se odehrála v Adelphi Theatre v režii Michaela Grandage s obsazením Elena Roger jako Evita, Philip Quast jako Che a Matt Rawle v roli Peróna. Nové rozšířené nastudování bylo bohužel hráno velmi krátce, po necelém roce, v květnu 2007 bylo staženo z repertoáru. K nastudování opět vznikla výběrová nahrávka *2006 London Cast Recording*<sup>148</sup>.

Na Broadwayi došlo k obnovenému nastudování *Evity* v roce 2012, *Evita Revival* měla premiéru v Marquis Theatre v dubnu 2012 v režii Michaela Grandage, přičemž vycházela z londýnské verze z roku 2006. Na Broadwayi se hrála do ledna 2013 s 337 představeními. Produkce získala v tomto nastudování tři nominace na Tony Award, včetně kategorie za nejlepší nové muzikálové nastudování. Ve stejném roce byla vydaná nahrávka *New Broadway Cast Recording*<sup>149</sup> v kompletní podobě.

### 3.1.5 Literární překlady *Evity* do češtiny, uvedení v České republice

Do češtiny byla *Evita* převedena dvakrát. Poprvé se jednalo o překlad básníka Jiřího Bryana z roku 1998, a to pro premiérové uvedení *Evity* v Praze v divadle Spirála. Představení navázalo na komerčně úspěšné i umělecky vydařené nastudování rockové opery *Jesus Christ Superstar*, která se v divadle Spirála hrála v letech 1994 až 1997. Producenti proto sáhli po díle stejné autorské dvojice. *Evita* byla nastudovaná v režii Petra Novotného a Romana Štolpy. Dílo bylo ve Spirále uváděno do roku 2000. Zároveň byla z tohoto představení vydaná nahrávka vybraných devatenácti skladeb<sup>150</sup>.

Druhý překlad celého díla byl pořízen pro druhé provedení *Evity*, a to v Brně (jednalo se o první brněnské nastudování). Pro Městské divadlo Brno přeložil dílo tentokrát Michael Prostějovský, který měl jako libretista a textař s muzikálovou tvorbou rozsáhlé zkušenosti.<sup>151</sup> *Evita* měla v Městském divadle Brno premiéru 28. března 2009 v režii Pavla Fiebera a hrála se zde až do roku 2012.

<sup>148</sup> LLOYD WEBBER, Andrew a Tim RICE. *Evita. 2006 London Cast Recording* [zvukový záznam na CD]. London: Really Useful Records, c 2006.

<sup>149</sup> LLOYD WEBBER, Andrew a Tim RICE. *Evita. New Broadway Cast Recording* [zvukový záznam na CD]. New York: Masterworks Broadway, c 2012.

<sup>150</sup> LLOYD WEBBER, Andrew a Tim RICE. *Evita: česká verze* [zvukový záznam na CD]. Praha: Warner Music Czech Republic, c 1998.

<sup>151</sup> Michal Prostějovský je autorem českých libret muzikálů Andrewa Lloyda Webbera a Tima Ricea *Jesus Christ Superstar*, *Josef a jeho úžasný pestrobarevný plášť*, *Evita*, přebásnil verše T.S. Eliota pro české uvedení muzikálu stejného skladatele *Cats (Kočky)*. Z dalších titulů je autorem textů pro rockový muzikál

V letech 2011 až 2013 bylo dílo uváděno v nastudování Divadla Josefa Kajetána Tyla v Plzni v režii Romana Meluzína. Pro toto uvedení byl užit druhý překlad Michaela Prostějovského. Prostějovský svůj překlad pro plzeňskou inscenaci přepracoval a upravil, a to na základě scénáře podle londýnské inscenace z roku 2006<sup>152</sup>, se kterou režie pracovala. Především bylo dílo nově uvedeno i s filmovým oscarovým hitem *You Must Love Me* (v českém překladu *Měl jsi mě rád?*)

V březnu 2014 byla *Evita* nastudovaná a premiérově uvedená rovněž v Ostravě v Národním divadle moravskoslezském, Divadle Jiřího Myrona, a to v režii Petra Gazdíka. Na repertoáru je do současnosti. Použit byl znovu novější překlad Michaela Prostějovského, který pro ostravskou scénu opět prošel mírným přepracováním a úpravami. Režie této inscenace vycházela z broadwayského provedení *Evity* z roku 2006<sup>153</sup>.

Zatím poslední nastudování je po sedmnácti letech realizováno znovu v Praze. V divadle Studio DVA v režii Ondřeje Sokola měla *Evita* premiéru v únoru 2015 a hraje se do současnosti. Nejnovější uvedení *Evity* v České republice se zatím od předešlých nastudování liší nejvíce. Došlo k režijním zásahům, a to razantním zkrácením některých písní, omezením taneční složky a směřováním k činoherním výkonům herců.

### 3.1.6 Muzikálové dílo *Evita* a jeho potenciál pro projektovou výuku

Kapitola 2.3 představila potenciál muzikálu jako žánru a možnosti jeho využití v rámci projektového typu výuky, přičemž reflektovala celý průběh projektu, tedy nejen výsledný produkt, cíl, ke kterému projekt směřuje a kterým je samotná inscenace muzikálového díla v jeho integrované podobě. Specifikovala rovněž formální výstavbu muzikálu a snažila se najít korelaci mezi muzikálem jako žánrem v jeho revuální podobě i dramatické syntetické výstavbě a projektovým typem výuky se všemi jeho specifickými rysy, jako jsou především jeho praktické směřování, pro cílovou skupinu žáků atraktivní tematické

---

Michaela Kunzeho a Sylvestra Levayho *Mozart!* či klasické muzikálové dílo dvojice Rodgers a Hammerstein *Carousel* (*Kolotoč*). Je rovněž autorem muzikálové adaptace opery Antonína Dvořáka *Rusalka* a řady písňových textů pro české interprety.

<sup>152</sup> London Revival měl premiéru v červnu 2006 v divadel Adelphi Theatre, režie Michael Grandage, londýnské nastudování obsahovalo také píseň *You must love Me*, napsanou pro filmovou verzi v roce 1996, která byla zde poprvé uvedena v jevištní podobě.

<sup>153</sup> Broadway Revival mělo premiéru v dubnu 2012 v Marquis Theater na Broadwayi. Vycházelo z londýnské nastudování z roku 2006, režie Michael Grandage.

a metodické vymezení či možnost propojení tematických oblastí a souvislostí s přesahy do mnoha vyučovacích předmětů a odbourávání izolovanosti výuky.

Obecná charakteristika muzikálu jako žánru a jeho potenciál pro projektovou výuku ve školní prostředí jsou nyní zaměřeny na konkrétní dílo *Evita*. Přestože *Evita* jako muzikálové dílo vykazuje řadu specifik týkajících se především formální výstavby (podrobně viz kapitola 3.1.2), pracuje stejně jako jiné muzikály na principu revuálnosti, integruje tedy v jednom celku několik složek (zpěv a instrumentaci, pohyb a tanec, prostředky scénické výpravy). Tyto různorodé stavebné prvky tvoří materiál dodávající dílu rozmanitost, pestrost a také potřebnou atraktivitu či poutavost. Právě revuální rozmanitost, integrovaná do jednoho celku, tvoří stejně jako u jiných uměleckých forem vystavěných na principu revue dostatečný potenciál pro projekt a projektovou výuku. Poskytuje vhodný materiál pro práci rozlišně profilovaných jedinců s přesahy do mnoha oblastí činnosti, je pro cílovou skupinu žáků vysoce atraktivní, dává prostor pro aktivní práci a seberealizaci žáků s různými schopnostmi, dovednostmi, znalostmi, postoji a zájmy, ať už se jedná o obory umělecky a humanitně orientované (hudební, pohybové, výtvarné, herecké, literárně-dramatické, verbální či jazykové), tak i jedince s potřebami seberealizace v oblastech týkajících se organizačního zabezpečení projektu (práce produkční, technické zázemí projektu, reklama a propagace a podobně).

Druhou rovinou muzikálu jako žánru, propojující funkčně a souvisle jednotlivé výstupy a stojící nad revuální úrovní muzikálového díla, je potom plán dramatický. Každé muzikálové dílo obecně je zastřešeno dramatickou výstavbou, dějem, který jednotlivé složky muzikálu sjednocuje a zastřešuje. Děj pak tvoří nejen prvek, který revuální pestrost sceluje, ale zároveň je nositelem emocionality, poskytuje prožitek a dává jednotlivým složkám obsaženým v muzikálu novou metaforickou hodnotu. Dějovost je schopna poskytnout pojítko pro užití, chápání a prožívání všech dalších uměleckých složek muzikálu a jeho výrazových prostředků. I v dramatickém plánu muzikálového díla je tedy možno najít potenciál pro projektovou výuku ve školním prostředí. Už se nejedná o izolovanou prezentaci instrumentace, zpěvu, pohybu a tance, ale o sebevyjádření spojené s vyšším plánem díla, tedy příběhem. V *Evitě* jde o dramaticky silné téma zpracovávající život a smrt historicky podložené osobnosti, duchovní vůdkyně Argentiny, Evy Perónové. Záměrem autorů bylo představit Evitu jako kontroverzní, rozporuplnou hrdinku, která reprezentuje na jedné straně symbol Argentiny, mluvčí lidu a charismatickou silnou osobnost, na straně druhé jí však Lloyd Webber a Rice přiznávají lidsky negativní

vlastnosti, chorobnou ctižádost, vypočítavost v jednání, zlobu, milostné aféry, které jí pomáhají k získání moci. Právě rozporuplnost ženy – hrdinky je silným momentem příběhu, dodává ději silné emoce a směřuje k závěrečné katarzi, kterou představuje Evina předčasná smrt.

Protože *Evita* jako pop-rocková opera postrádá mluvené slovo, dostává v tomto případě zcela specifickou roli právě hudba. V díle chybí mluvené dialogy, má však příběh a dějovost. V *Evitě* je děj prezentován souvislým tokem hudby, která supluje mluvené slovo, promyšleně pojí jednotlivé výstupy (árie, sbory, recitativy, pohybová a taneční čísla), je nositelkou emocionalitu příběhu a tvoří tak základní výrazový prostředek celého díla. Hudba má tedy především schopnost metaforickou, je schopna výpovědi, má obsah, vyjadřuje emoci. Dramatičnost sdělení prostřednictvím hudby je pak jedním z důležitých prostředků, jak s hudbou a jejím vnímáním pracovat ve školním prostředí. V muzikálu jako syntetickém žánru dochází k jakémusi zhmotnění hudby, hudební složka nepředstavuje už jen samu sebe, nese mimohudební sdělení, dochází k její vizualizaci a dramatizaci. Její výpovědní hodnota pak může být tímto způsobem výrazně posílena a prohloubena, dějovost pomáhá hudbu plně vnímat a prožívat.

K atraktivitě tématu *Evity* jako muzikálu realizovanému ve školním prostředí přispívá i fakt, že hudebně je dílo založeno především na žánrech populární hudby, kombinuje a funkčně propojuje několik hudebních stylů, přičemž výrazný je především vliv rockové a popové hudby, která tvoří základ díla, často užity jsou také latinskoamerické rytmy, ale i prvky vážné hudby.

Muzikálové dílo *Evita*, stejně jako muzikál obecně, nese potenciál stát se náplní pro projektovou výuku v současném školním prostředí a poskytuje dostatek prostoru pro práci na jeho realizaci. Je schopno oslovit mladého člověka, a to jak emocionalitou příběhu, představující výraznou dějovou linii s dramaticky silnými motivy, závažným tématem s katarzním závěrem, tak i po stránce hudební, která odráží množství hudebních žánrů a motivů a představuje atraktivní materiál pro cílovou skupinu žáků a studentů.

## 3.2 Evita jako náplň školního projektu na Maticním gymnáziu

Muzikálové dílo Evita bylo realizováno jako školní projekt na Maticním gymnáziu v druhé polovině školního roku 2014/2015 a dále v průběhu školního roku 2015/2016. Jak již bylo výše uvedeno, realizace tohoto projektu sloužila jako výchozí podklad pro explorační šetření v praktické části prezentované v oddílech 4 a 5 této práce, části diagnostické a kvantitativně výzkumné. Empirické šetření probíhalo na Maticním gymnáziu po celou dobu přípravy a realizace projektu i jeho závěrečného výstupu a reflektovalo tedy celý průběh projektu.

## 3.3 Specifikace školního prostředí Maticního gymnázia

Pro další práci věnovanou projektové výuce a konkrétně realizaci muzikálového projektu ve školním prostředí víceletého gymnázia je nutno nejprve specifikovat školní prostředí Maticního gymnázia. Maticní gymnázium je státní příspěvkovou organizací<sup>154</sup>, nacházející se v centru Ostravy. Gymnázium bylo založeno v roce 1897 Maticí českou jako nejstarší střední škola v Ostravě s českým vyučovacím jazykem. Z tohoto kontextu vyplývá, že se jedná o školu s dlouhodobou historií a tradicí.

Maticní gymnázium Ostrava nabízí v současnosti dva studijní programy, a to osmileté studium, kam uchazeči nastupují po dokončeném 5. ročníku základní školy (otevřeny jsou vždy dvě třídy v ročníku) a dále čtyřleté studium pro uchazeče po ukončeném 9. ročníku základní školy (v rámci čtyřletého studia je přijímána vždy jedna třída). Celkový počet studentů ve školním roce 2015/2016 byl 618, na škole v tomto roce vyučovalo celkem 43 plně aprobovaných pedagogů, z toho 38 na plný úvazek<sup>155</sup>.

Všichni uchazeči o studium na Maticním gymnáziu (uchazeči 5. a 9. ročníků základních škol) procházejí výběrovým řízením<sup>156</sup>, na jehož základě jsou přijati ke studiu. Zájem o studium na Maticním gymnáziu je vysoký a výrazně překračuje konečný počet žáků přijatých, z čehož vyplývá, že vysoké jsou rovněž další nároky na studijní výkony

<sup>154</sup> Maticní gymnázium je škola poskytující bezplatné úplné základní a střední vzdělávání ukončené maturitní zkouškou, je zřizováno Moravskoslezským krajem.

<sup>155</sup> *Maticní gymnázium, Ostrava, p.o. Výroční zpráva o činnosti školy, školní rok 2015/2016* [online]. [cit. 2016-11-18] Dostupné na: [http://mgo.cz/data/Vyrocní\\_zprava\\_2015\\_2016\\_KU.pdf](http://mgo.cz/data/Vyrocní_zprava_2015_2016_KU.pdf).

<sup>156</sup> Příjímací zkoušky se skládají z jazyka českého a matematiky, a to formou centrálně zadávaných jednotných testů organizací Cermat.

žáků. Porovnáme-li počet přihlášených a přijatých žáků v přijímacím řízení ve dvou posledních letech, tedy v jarních termínech přijímacího řízení v roce 2015 a 2016<sup>157</sup>, můžeme konstatovat, že v roce 2015 se ke studiu v osmiletém studijním programu přihlásilo 202 uchazečů a přijatých bylo 61 studentů. Ve čtyřletém studijním programu byl počet přihlášených v tomto roce 118 při 30 přijatých žácích. Při celkovém počtu 320 přihlášených uchazečů (v osmiletém i čtyřletém programu) představovalo procento přijatých uchazečů ke studiu hodnotu 28,44 %<sup>158</sup>. V roce 2016 pak činilo procento přijatých žáků pro oba studijní programy 37,66 %<sup>159</sup>.

Vysoké jsou rovněž výsledky uchazečů o studium na Matičním gymnáziu v oblasti jejich dosavadního prospěchu. V obou sledovaných letech je prospěch zájemců o studium značně vyrovnaný. Studijní průměr žáků přijatých ke studiu v roce 2015 byl u osmiletého studia 1,02<sup>160</sup>, u čtyřletého studia se jednalo o studijní průměr 1,09<sup>161</sup>. V roce 2016 pak činil studijní průměr přijatých uchazečů u osmiletého studia 1,00 a u čtyřletého 1,09<sup>162</sup>.

Vedle dat týkajících se přijímacího řízení je možno uvést také výstupní výsledky absolventů školy v posledních dvou letech. Maturitní zkoušku skládalo ve školním roce 2014/2015 v jarním termínu 78 žáků s celkovým prospěchovým průměrem 1,52, v podzimním termínu s průměrem 2,82. V tomto školním roce u maturitní zkoušky neprospěl pouze 1 student. Průměrný prospěch ve společné (státní) části maturitní zkoušky byl v tomto roce v jazyce českém 1,90, v matematice 2,15 a v anglickém jazyce 1,13<sup>163</sup>. Ve školním roce 2015/2016 skládalo v jarním termínu maturitní zkoušku 89 studentů, s celkovým průměrem 1,58, v podzimní části 2 studenti s celkovým průměrem 2,77. V tomto školním roce neprospěli u maturitní zkoušky 2 žáci. Ve společné (státní) části maturitní zkoušky dosáhli studenti Matičního gymnázia v jazyce českém průměrného prospěchu 1,60, v matematice 2,56 a v anglickém jazyce 1,23.

---

<sup>157</sup> Statistické údaje uvedené v předložené práci a související s charakteristikou školního prostředí Matičního gymnázia, Ostrava, p.o. se vztahují ke školním rokům 2014/2015 a 2015/2016, kdy byl projekt *Evita* na škole realizován. Obecně platné jsou však v dlouhodobém časovém horizontu, uvedená data odrážejí zkušenost autorky předložené práce, která na Matičním gymnáziu působí od roku 1999.

<sup>158</sup> *Matiční gymnázium, Ostrava, p.o. Výroční zpráva o činnosti školy, školní rok 2014/2015* [online]. [cit. 2016-11-18] Dostupné na: [http://mgo.cz/data/Vyrocní\\_zprava\\_2014\\_2015-final.pdf](http://mgo.cz/data/Vyrocní_zprava_2014_2015-final.pdf).

<sup>159</sup> *Matiční gymnázium, Ostrava, p.o. Výroční zpráva o činnosti školy, školní rok 2015/2016* [online]. [cit. 2016-11-18] Dostupné na: [http://mgo.cz/data/Vyrocní\\_zprava\\_2015\\_2016\\_KU.pdf](http://mgo.cz/data/Vyrocní_zprava_2015_2016_KU.pdf).

<sup>160</sup> Studijní průměr zpracovával výsledky na základě vysvědčení z 1. a 2. pololetí 4. ročníku a 1. pololetí 5. ročníku základní školy.

<sup>161</sup> Zpracovány byly výsledky z 1. a 2. pololetí 8. ročníku a 1. pololetí 9. ročníku základní školy.

<sup>162</sup> *Matiční gymnázium, Ostrava, p.o. Výroční zpráva o činnosti školy, školní rok 2015/2016* [online]. [cit. 2016-11-18] Dostupné na: [http://mgo.cz/data/Vyrocní\\_zprava\\_2015\\_2016\\_KU.pdf](http://mgo.cz/data/Vyrocní_zprava_2015_2016_KU.pdf).

<sup>163</sup> *Matiční gymnázium, Ostrava, p.o. Výroční zpráva o činnosti školy, školní rok 2014/2015* [online]. [cit. 2016-11-18] Dostupné na: [http://mgo.cz/data/Vyrocní\\_zprava\\_2014\\_2015-final.pdf](http://mgo.cz/data/Vyrocní_zprava_2014_2015-final.pdf).

Statistické údaje týkající se přijímacího řízení i výsledků maturitních zkoušek jsou jen malou částí odrážející komplexně charakteristiku školního prostředí Matičního gymnázia, ve kterém byl realizován muzikálový projekt *Evita* sloužící jako výchozí materiál pro empirické šetření praktické části předložené práce. Je třeba především zdůraznit, že se jedná o školní prostředí, do kterého vstupují žáci, jejichž studijní předpoklady, pracovní návyky, motivovanost k výkonu i osobní ambice jsou značně vysoké a kteří mají potřebu tento potenciál dále rozvíjet. Škola jako instituce reaguje na tuto potřebu svých studentů tím, že nabízí nad rámec výuky širokou škálu volnočasových aktivit, kroužků a kurzů, rozšiřujících znalosti ve vyučovaných oborech. V rámci rozšíření výukových programů a zatraktivnění výuky bylo například ve školním roce 2014/2015 realizováno 21 a v roce 2015/2016 dokonce 23 volnočasových programů orientovaných jazykově, sportovně, přírodovědně či umělecky. V oblasti projektů nabízela škola ve sledovaných letech dva tematické týdny, a to projektový týden přírodovědných oborů (realizovaný v listopadu 2014 a 2015) a projektový týden humanitních oborů (únor 2015, březen 2016). V rámci těchto programů realizovala jazykové zahraniční pobyty, přednášky, workshopy, divadelní a filmová představení či exkurze.

Potřeba rozvoje potenciálu, vědomostí, schopností a dovedností žáků se promítá i do výsledků studentů Matičního gymnázia v soutěžích. Žáci tohoto gymnázia každým rokem zauímají přední umístění v olympiádách a dalších mimoškolních aktivitách, a to jak na okresních či regionálních úrovních, tak i v rámci národního či nadnárodního formátu. Ve školním roce 2014/2015 reprezentovali studenti školu na úrovni republikových či mezinárodních soutěží ve 14 případech, a to v různých oborech, v roce 2015/2016 v 15 případech, z čehož třikrát získali ocenění do 3. místa<sup>164</sup>.

Vysoká úroveň aktivity a motivovanosti studentů Matičního gymnázia a zároveň potřeba rozvíjet své schopnosti a dovednosti překračující běžný standard je patrná rovněž v širokém záběru dobrovolných volnočasových aktivit žáků (nejčastěji jazykové kurzy, sportovně zaměřené aktivity, umělecky orientované kroužky a školy – ZUŠ, taneční školy, výtvarné kurzy), ke kterým jsou často vedeni ze strany rodičů a příbuzných. Právě motivace v rodině je u těchto žáků velmi silná a velkou měrou přispívá k jejich aktivitě.

---

<sup>164</sup> *Matiční gymnázium, Ostrava, p.o. Výroční zpráva o činnosti školy, školní rok 2014/2015* [online]. [cit. 2016-11-18] Dostupné na: [http://mgo.cz/data/Vyrocní\\_zprava\\_2014\\_2015-final.pdf](http://mgo.cz/data/Vyrocní_zprava_2014_2015-final.pdf);  
*Matiční gymnázium, Ostrava, p.o. Výroční zpráva o činnosti školy, školní rok 2015/2016* [online]. [cit. 2016-11-18] Dostupné na: [http://mgo.cz/data/Vyrocní\\_zprava\\_2015\\_2016\\_KU.pdf](http://mgo.cz/data/Vyrocní_zprava_2015_2016_KU.pdf).

Vedle výkonů a zájmových aktivit žáků je v souvislosti se specifikací prostředí Matičního gymnázia nutno zmínit další výrazný aspekt a tím je značná stabilita tohoto školního prostředí. Ta se projevuje především ve dvou rovinách. V první řadě se jedná o oblast personálního složení pedagogických pracovníků školy. Matiční gymnázium se opírá o stabilní pedagogický sbor (v této souvislosti je možno uvést fakt, že 64,58 % pedagogů působí na škole více než 10 let), rovněž aprobovanost jednotlivých vyučujících je zcela pokryta, v současnosti jsou všichni učitelé působící na tomto gymnáziu plně aprobovaní pro obory, které vyučují.

Druhou úrovní stability prostředí Matičního gymnázia je pak velmi nízká hladina problematických forem chování a jednání žáků. Eliminace problematického chování souvisí především s aktivní prací výchovné poradkyně školy, a to zejména v oblasti prevence. Stabilitu prostředí v této rovině dokládá fakt, že v posledních dvou letech (tedy školním roce 2014/2015 a 2015/2016) nebyla udělena žádná snížená známka z chování, nebyly řešeny žádné případy kriminální činnosti studentů školy, projevy šikany v rámci žákovského kolektivu či požití alkoholu a jiných omamných látek v prostorách školy.

Matiční gymnázium je školou, která systematicky pracuje na prevenci proti patologickým příznakům chování a jednání žáků, aktivně se podílí na budování pozitivního školního prostředí, vidí velký význam v pravidelné komunikaci s rodiči či zákonnými zástupci studentů, ale i širší veřejností, udržuje úzké kontakty s absolventy, které pravidelně oslovuje při konání společenských událostí. Škola akcentuje kultivovanost prostředí, ve kterém žáci získávají své vzdělání.

### **3.3.1 Muzikálový projekt a jeho korelace se systémem kurikulárních dokumentů vzdělávání na Matičním gymnáziu**

Výuka na Matičním gymnáziu Ostrava se řídí systémem kurikulárních dokumentů na několika úrovních. Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují Národní program vzdělávání<sup>165</sup>, který vymezuje hlavní cíle, oblasti, obsahy a prostředky vzdělávání, a dále rámcové vzdělávací programy (RVP). RVP jsou tvořeny pro jednotlivé obory vzdělání a vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání. Pro výuku žáků nižšího gymnázia (prim až kvart) je určen rámcový vzdělávací program pro základní

---

<sup>165</sup> *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.



vzdělávání<sup>166</sup>, pro žáky vyššího gymnázia (kvint až oktáv) a dále žáky 1. až 4. ročníků čtyřletého studijního programu jsou určeny rámcové vzdělávací programy pro gymnaziální vzdělávání<sup>167</sup>.

Rámcové vzdělávací programy jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů (ŠVP), které si každá škola na základě RVP vytváří sama a podle nichž se vzdělávání na dané škole uskutečňuje. Školní vzdělávací program Matičního gymnázia Ostrava s podtitulem Tradice – Kvalita – Budoucnost pro 21. století je členěn stejně jako RVP na dva dokumenty, rozlišuje ŠVP pro základní vzdělávání (pro žáky nižšího gymnázia)<sup>168</sup> a ŠVP pro gymnaziální vzdělávání (pro žáky vyššího gymnázia)<sup>169</sup>.

Prostor pro projektové vedení výuky (v tomto případě umělecky orientovaný muzikálový projekt) a jeho zařazení do systému výuky či mimovýukových aktivit je ve školním vzdělávacím programu Matičního gymnázia vymezen již v základní charakteristice vzdělávání na Matičním gymnáziu Ostrava, kde je akcentován důraz na propojení teoretického výkladu s praxí, výuku vytvářející přesahy mezi jednotlivými obory, nutnost cílené práce se specifickou skupinou mimořádně talentovaných žáků nebo rozvoj jednotlivých klíčových kompetencí, které je forma projektové výuky svých charakterem schopna rozvíjet a prohlubovat (jedná se především o kompetence řešení problému, kompetence komunikativní, sociální a personální nebo kompetence k podnikavosti).

Ze školních vzdělávacích programů pak vycházejí tematické plány pro jednotlivé obory zpracovávající podrobně náplň učiva v průběhu celého školního roku. Projekt zaměřen na žánr muzikálu se dotýká zejména oborů zařazených do vzdělávací oblasti umění a kultura, koreluje tedy především s náplní předmětu hudební výchova a částečně také s oborem výtvarná výchova (především v oblasti reflexe a vztahů zrakového vnímání k jiným uměleckým druhům, například hudebním či dramatickým). V předmětu hudební výchova zahrnují tematické plány napříč jednotlivými ročníky upevnování a rozvoj

---

<sup>166</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením)* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005. ISBN 80-87000-02-1 [cit. 2016-11-25]. Dostupné na: [http://vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf).

<sup>167</sup> *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. ISBN 978-80-87000-11-3 [cit. 2016-11-25]. Dostupné na: [file:///C:/Users/matas/Downloads/RVPG-2007-07\\_final%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/matas/Downloads/RVPG-2007-07_final%20(1).pdf).

<sup>168</sup> *Matiční gymnázium, Ostrava, p.o. Školní vzdělávací program pro nižší stupeň víceletých gymnázií. Tradice – kvalita – budoucnost pro 21. století* [online]. [cit. 2016-11-18] Dostupné na: <http://mgo.cz/data/svpz2.pdf>.

<sup>169</sup> *Matiční gymnázium, Ostrava, p.o. Školní vzdělávací program pro čtyřleté gymnázium a vyšší stupeň osmiletého gymnázia. Tradice – kvalita – budoucnost pro 21. století* [online]. [cit. 2016-11-18] Dostupné na: <http://mgo.cz/data/svpg2.pdf>.

jednotlivých hudebních schopností a dovedností, a to vedle vokálních a instrumentálních také hudebně pohybové, které v sobě muzikál jako žánr integruje. Muzikál jako žánr je rovněž součástí poslechových aktivit a seznámení s hudebně historickými souvislostmi. Na nižším gymnáziu se jedná o seznámení s formou muzikálu, rozlišení jeho hudebně výrazových prostředků a v poslechových aktivitách výběr muzikálových titulů a jejich interpretace, na vyšším gymnáziu (hudební výchova se vyučuje v 1. a 2. ročníku) jsou dějiny muzikálu zpracovány systematicky v historických souvislostech a kontextu s jinými hudebními a nehudebními díly, stylovým a žánrovým zařazením, dobou vzniku, životem autora, ale také s vlastní analýzou díla vytvářením soudů o díle a možnostech jeho interpretace.

Muzikál jako žánr je v tematických plánech zahrnut rovněž v oblasti jazyk a jazyková komunikace, a to především pro obor český jazyk a literatura. Na nižším stupni gymnázia v oblasti literární výchovy je pozornost soustředěna na základní vymezení literárních druhů a jejich charakteristiku. V oblasti dramatu jsou žáci seznámeni rovněž s hudebně dramatickými díly a jejich interpretací, učí se vnímat jejich specifické znaky, postihovat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o díle. Na vyšším stupni gymnázia jsou jednotlivá dramatická (či také hudebně dramatická) díla zasazena do historických a společenských souvislostí a dobového kontextu, žák je schopen všestranné analýzy díla, vlastní interpretace díla a dokáže najít vztahy k jiným druhům umění.

Třetí vzdělávací oblastí, kde se tematické plány přímo dotýkají muzikálu jako žánru, je oblast člověk a zdraví, konkrétně vyučovací předmět tělesná výchova. Tematické plány v průřezu všech ročníků gymnázia zahrnují do svých osnov osvojování a rozvíjení pohybových dovedností jako estetické formy cvičení, a to ve spojení s rytmem či hudebním doprovodem, součástí pohybových činností v této oblasti je tedy rovněž tanec. V rámci estetických pohybových činností je akcentována tvořivost jedince jako prostředek sebevyjádření prostřednictvím pohybu.

Muzikál jako žánr se formálně a obsahově dotýká nejen výše zmiňovaných oborů a vzdělávacích oblastí, ale v menší míře řady dalších vyučovacích předmětů, kde je možno najít průřezová témata a společné přesahy. Svou formou, která integruje několik oblastí činnosti, nabízí prostor pro projektový typ práce a výuky na víceletém gymnáziu.

### 3.3.2 Muzikálový projekt a jeho přínos pro prostředí Matičního gymnázia

Ze specifikace prostředí Matičního gymnázia prezentované v subkapitole 3.2.1 je zřejmé, že se jedná o vysoce výběrovou školu s bohatou tradicí a vysokými studijními nároky na studenty. U žáků této školy se tedy předpokládá nejen vysoká úroveň učebních a pracovních návyků spojených se školními povinnostmi, ale rovněž vlastní aktivita a osobní angažovanost, motivovanost k výkonu, potřeba dalšího rozvoje i individuálního přístupu. Všechny tyto aspekty by měla škola reflektovat, dále rozvíjet a nad rámec běžné výuky rovněž nabízet.

Muzikálový projekt *Evita* realizovaný na Matičním gymnáziu, který se stal zároveň základním materiálem pro empirické šetření k předložené práci, byl programem v tomto ohledu vysoce funkčním, a to z několika důvodů.

Prvním aspektem je především jeho organizační struktura. Jednalo se o projekt významně přesahující rámec běžné výuky a především projekt dlouhodobý, zahrnující ve své přípravě a realizaci velký časový úsek. Projekt byl na škole realizován v časovém rozmezí od března 2015 do března 2016, kdy proběhlo premiérové uvedení výsledného produktu tohoto projektu, tedy jevištní nastudování muzikálu *Evita*<sup>170</sup>. Vzhledem ke své časové a organizační náročnosti výrazně ovlivnil v průběhu své přípravy a realizace celé školní prostředí Matičního gymnázia. Zasáhl do organizace a směřování volnočasových aktivit žáků, nabídky a zaměření kroužků realizovaných na škole, přizpůsobil se individuálním potřebám účastníků projektu a rozvíjel tak jejich schopnosti a dovednosti, částečně se dotkl organizace výuky (muzikálový projekt byl na Matičním gymnáziu realizován prioritně jako projekt volnočasový, přesahoval však do výuky některých předmětů především humanitně orientovaných), ovlivnil práci nejen samotných žáků, ale rovněž některých vyučujících, kteří na projektu systematicky pracovali. Projekt významně podpořil také vztah rodičů a veřejnosti ke škole a v neposlední řadě přispěl rovněž ke spolupráci gymnázia s dalšími školami a kulturními institucemi. Je možno konstatovat, že realizace muzikálového projektu výrazně přispěla k prezentaci školy na veřejnosti.

Druhým aspektem, který zdůvodňuje funkčnost muzikálu *Evita* jako projektu realizovaného v prostředí Matičního gymnázia, je jeho žánrové a tematické vymezení

---

<sup>170</sup> Jevištní nastudování muzikálu *Evita* proběhlo 11. března 2016 v sále Janáčkovy konzervatoře Ostrava, představení bylo poté hráno pro školy. Obnovená premiéra byla realizována 9. září 2016.

(podrobně viz subkapitola 3.1.6), které poskytuje dostatečný potenciál a široké spektrum činností pro práci s různě zaměřenými žáky a studenty a rozvíjí tak jejich uplatnění či seberealizaci, formování jejich schopností, dovedností, postojů a dalších kompetencí v celém procesu tvorby a realizace projektu.

Třetím důležitým faktorem, který byl pro realizaci projektové výuky nezbytný a který muzikálový projekt *Evita* na Matičním gymnáziu jednoznačně reflektoval, bylo jeho směřování k praktickému, předem vymezenému cíli. V tomto případě se výsledným produktem projektu stalo jevištní nastudování muzikálového díla *Evita* a jeho prezentace na veřejnosti. Je možno tvrdit, že muzikálové dílo je pro cílovou skupinu studentů víceletého gymnázia vysoce atraktivním žánrem, který je může oslovit. Důvodem této atraktivity je, jak již bylo vysvětleno v kapitole 2.2 předložené práce, především syntéza několika druhů umění spojená silným dramatickým příběhem (v případě *Evity* motiv ctižádosti a slávy, ale zároveň předčasné smrti hrdinky), ale také hudební složka čerpající z populární (především popové a rockové) hudby, aplikace prvků moderních tanců do choreografie díla či efektní jevištní zpracování včetně využití technických světelných a zvukových efektů.

Takto směřovaný projekt získal potenciál stát se součástí studentského života gymnazistů. Žáci, kteří se projektu účastnili, byli vysoce motivovaní na projektu pracovat, věnovat mu svůj volný čas včetně víkendů, jejich aktivita přerůstala v samostatně organizované zkoušky, na kterých dále zdokonalovali své dovednosti a další schopnosti, jako byl rozvoj kompetencí samostatně pracovat a řešit zadaný úkol, budovat zodpovědný přístup k práci, formovat sociální vazby v kolektivu vrstevníků či rozvíjet komunikační schopnosti. Všechny tyto faktory jsou v projektovém typu výuky reflektovány. Dalo by se konstatovat, že realizace projektu se stala součástí jejich životní reality. Výsledný produkt v podobě jevištního nastudování *Evity* byl na základě pozorování jednotlivých žáků přijímán z jejich strany velmi pozitivně, studenti chtěli prezentovat výsledky své práce, prožívali silně emocionálně celý průběh představení, vystoupení se pro ně stalo jednoznačně prostředkem seberealizace.

### **3.3.3 Organizace a průběh projektu *Evita* na Matičním gymnáziu**

Jak již bylo uvedeno v předešlém textu, muzikálový projekt *Evita* realizovaný na Matičním gymnáziu byl svým pojetím z časového hlediska projektem dlouhodobým spojeným zároveň s vysokými organizačními nároky na provedení. Z hlediska výběru cílové skupiny, pro kterou je projekt určen, se jednalo o projekt celoškolní, organizovaný napříč ročníky. Projekt nebyl určen pro konkrétní třídu či ročník, nebyl vymezen věkem, do projektu se mohli zapojit studenti všech ročníků bez omezení. Věkové rozmezí studentů zapojených do projektu bylo 12 až 19 let.

Projekt byl žáky volen jako volnočasová aktivita na základě jejich zájmových preferencí. Žáci do něj vstupovali a volili jej rovněž na základě zkušeností z minulých let, kdy byly umělecké projekty zaměřené na hudební divadlo a muzikál na škole již několikrát realizovány. V roce 2003 proběhla realizace rockové opery *Jesus Christ Superstar*, v letech 2004 až 2005 byl nastudován muzikál *Pomáda*, 2012 byl jevištně uveden výběr z muzikálů pod názvem *Muzikálové melodie*, v roce 2014 byla realizována inscenace muzikálu *Chicago*. Na škole zároveň působí od roku 1991 divadelní soubor *Tajfun*, který uvádí jak díla cizích dramatiků upravená pro školní soubor, tak i autorské projekty, často hry s hudebními a pěveckými vstupy, tedy formou blízkou syntetickému divadlu. Je tedy možno tvrdit, že umělecky orientované projekty mají na škole tradici, která vede k zájmu studentů o tento druh volnočasové aktivity.

Projekt *Evita* Vzhledem ke svému dlouhodobému a organizačně náročnému charakteru členěn do několika úrovní a fází realizace.

#### **3.2.4.1 Fáze přípravy projektu**

Přípravné práce na projektu probíhaly od března do září 2015. V rámci této fáze bylo stanoveno a vymezeno především téma projektu. Tematické vymezení projektu a jeho směřování bylo pak následně představeno studentům a prodiskutováno s nimi. Cílem této fáze přípravy projektu bylo stanovit, zda *Evita* jako umělecké dílo má potenciál oslovit studenty gymnázia, a to jak v oblasti tematické a obsahové (*Evita* zpracovává nepřiliš známé téma reflektující životní osudy politicky a společensky významné osobnosti argentinských dějin), tak i po stránce umělecky výrazové (hudební jazyk *Evity*, výrazové prostředky taneční, choreografické i dramatické).

Pro další práci a postup na projektu byla v této fázi přípravy nezbytná rovněž motivace žáků s cílem vzbudit u nich zájem o projekt a jeho obsah. V rámci motivačních postupů bylo dílo žákům podrobně představeno. Společně bylo nejprve zhlédnuto filmové zpracování díla z roku 1996<sup>171</sup>, na jehož základě pak byly vysvětleny a analyzovány jednotlivé scény, části příběhu či jejich souvislosti, doplněny informačními materiály k tématu. Žáci se vyjadřovali k hudebnímu zpracování muzikálu, rozebírány a diskutovány byly možnosti jevištního výrazu a způsoby zpracování jak po stránce dramatické a herecké, tak i hudební či pohybové a choreografické.

Na základě tematického vymezení projektu byl v následující fázi přípravy proveden sběr materiálu potřebného k uskutečnění projektu, jeho mapování a třídění. V rámci sběru materiálu bylo shromážděno množství různých typů dokumentů a podkladů pro další práci. Ty by se dle svého charakteru daly rozdělit do následujících skupin.

Jako textové zdroje bychom mohli označit materiály týkající se teoretických podkladů pro realizaci díla (odborné publikace, časopisecké články, podklady historického druhu mapující osobnost Evy Perónové, internetové textové zdroje související s tematikou projektu), propagační materiály divadel s podrobnými informacemi o jejich nastudování, dostupné texty písní (v angličtině i českém překladu) a dostupné části libreta díla. Vedle textových zdrojů byl sběr materiálů soustředěn rovněž na notový materiál. Jednalo se především o klavírní výtahy písní z muzikálu *Evita*.

Nejdůležitější součástí materiálů sloužících jako základ pro další práci na projektu, byly audiální a audiovizuální zdroje. K těm patřily záznamy divadelních nastudování muzikálu či jeho částí (dostupné na internetu), filmové zpracování muzikálu (DVD, internetové zdroje), soundtracky z filmů a představení (CD nosiče, internetové zdroje), studiové audio nahrávky z díla (CD nosiče, internetové zdroje) a rovněž karaoke nahrávky písní (dostupné na internetu). Ty byly v další fázi realizace projektu dále studiově upravované a užity zčásti jako hudební podklady pro realizaci představení.

Současně se sběrem a tříděním materiálu k realizaci projektu byl stanoven cíl projektu, výsledek, ke kterému by měl projekt směřovat a být veden. Jak už bylo výše uvedeno, cílem projektu byla forma veřejné prezentace muzikálového díla se všemi jeho složkami, a to v podobě jevištního představení. Vzhledem k náročnosti díla byla v této fázi přípravy provedena rovněž úprava díla, především jeho zkrácení (tak, aby nebyla narušena dějová

---

<sup>171</sup> *Evita* [film]. Režie Alan PARKER. USA, c 1996.

kontinuita a srozumitelnost) a dále úpravy hudebního zpracování některých skladeb (nástrojové obsazení, transpozice skladeb, úprava sborových částí).

Posledním krokem přípravné fáze projektu bylo stanovení plánu řešení, tedy plánu postupu na realizaci projektu a jeho organizaci. Plán nácviku a práce na projektu vycházel především z časové dotace, která byla vymezena první polovinou školního roku 2015/2016. Protože se jednalo o projekt organizačně náročný, který v sobě integroval několik uměleckých oblastí a činností, byly stanoveny jednotlivé pracovní skupiny, které pracovaly na konkrétních úkolech, své výsledky průběžně konzultovaly a spojovaly do podoby celistvého syntetického díla. Stanovení plánu realizace projektu se týkalo také časového určení a vymezení nácviku, jednalo se o projekt volnočasový, výrazná část nácviku byla tedy realizovaná v odpoledních hodinách v rámci volnočasových kroužků organizovaných školou.

#### **3.2.4.2 Fáze realizace projektu**

Po přípravné fázi projektu, ve které byl stanoven a žákům představen cíl projektu, postupy při jeho realizaci a byl proveden sběr materiálu potřebného k realizaci projektu, bylo prvním krokem fáze realizace začlenění jednotlivých pracovních skupin do prostoru volnočasových aktivit s přihlédnutím k celé organizační struktuře výuky na škole a časovým možnostem žáků.

V dalších fázích byly pak na základě plánu rozvíjeny aktivity a činnosti, které vedly k výslednému produktu. Postup, metodika práce na projektu a organizace jednotlivých tvůrčích skupin byly rozdílné. Vzhledem k charakteru projektu (jednalo se o realizaci muzikálového díla jako díla integrujícího několik uměleckých oblastí) byly pracovní skupiny rozděleny podle jednotlivých druhů umělecké činnosti na pohybové, hudební, dramatické a v poslední fázi projektu také činnosti výtvarně orientované.

Práce na pohybové a taneční složce projektu byla koncipovaná do podoby skupinových workshopů, ve kterých probíhal nácvik choreografie jednotlivých výstupů a prostorového plánu realizace díla. Nácvik hudební složky díla byl rozdělen na workshopy skupinové, kde probíhal nácvik sborových výstupů, a dále individuální zkoušky se sólisty. Třetí skupinou pak byli instrumentalisté, kteří připravovali hudební doprovod k muzikálu. Ten byl následně studiově nahrán (při představení pak byla použita nahrávka). Nácvik dramatické složky díla byl realizován rovněž ve formě skupinových workshopů, jednotlivé zkoušky vycházely z potřeby konkrétních scén, ty byly poté postupně spojovány

do jednoho celku. V závěrečné fázi realizace projektu byly aktivity žáků orientovány rovněž výtvarně, skupinové workshopy pracovaly na tvorbě kostýmů, rekvizit a kulis pro představení, měly za úkol připravit scénický plán díla.

Realizace projektu dávala prostor především samotným studentům. Ti v projektovém typu výuky pracovali tvořivě, byli nuceni projevovat aktivitu a kreativitu, přicházet s nápady a návrhy řešení. Sami žáci se stali autory choreografie, kostýmních a scénických návrhů, úprav textů a zásahů do děje a režijního ztvárnění díla. Vyučující plnila spíše roli koordinátora práce a zajišťovala organizační strukturu práce na projektu.

Je zřejmé, že realizace takto koncipovaného projektu ve školním prostředí byla organizačně velmi složitá, zahrnovala několik oblastí činnosti, přičemž jednotlivé týmy připravující výsledný produkt byly nuceny spolupracovat, vzájemně se respektovat a pravidelně konzultovat své představy a výsledky práce. Realizace projektu tak vyžadovala vysokou motivovanost všech studentů účastnících se projektu jako volnočasové aktivity, kterou zajišťovala především atraktivita vybraného tématu, žánru a formy i stanovený cíl projektu.

### **3.2.4.3 Výsledný produkt projektu**

Výsledným produktem, ke kterému realizace muzikálového projektu na Matičním gymnáziu Ostrava jednoznačně směřovala, bylo jevištní nastudování díla *Evita*. Představení bylo premiérově uvedeno v březnu 2016 pro žáky gymnázia a rodiče studentů<sup>172</sup>. Obnovené uvedení pak bylo realizováno v září 2016 pro ostravské základní a střední školy<sup>173</sup>.

### **3.2.4.4 Hodnocení projektu jeho autorkou a participanty projektové výuky**

Hodnocení projektu bylo závěrečnou fází shrnující celý průběh práce. Proběhlo ve dvou úrovních, a to ve formě hodnocení autorky projektu a zároveň vyučující na Matičním gymnáziu a dále na úrovni evaluace samotných studentů jako účastníků projektu. Reflexe celého průběhu projektu se zároveň stala předmětem exploračního šetření prezentovaného v oddílech 4, 5, 6 a 7 předložené práce.

---

<sup>172</sup> Plakát k představení a fotodokumentace k představení jsou přiloženy k práci v Příloze č. 6 a 7.

<sup>173</sup> Z tohoto představení byl pořízen záznam, který doložen na DVD v Příloze č. 8.



Je třeba zdůraznit, že evaluace z pozice vedoucí projektu reflektovala celou jeho strukturu a jednotlivé fáze, tedy nejen výsledný produkt a kvalitu provedení inscenace muzikálu *Evita* žáky školy, ale rovněž fázi přípravy a realizace projektu. Smysl projektu a jeho přínos byl ze strany koordinátorky a zároveň vyučující spatřován a reflektován v několika aspektech a rovinách.

V prvním úrovni se význam realizace projektu v prostředí Matičního gymnázia dotkl samotného vyplnění volnočasového prostoru studentů (projekt byl koncipován jako volnočasová aktivita s přesahy do vyučovacích předmětů). Participantů projektu zde sice vzhledem k velkému zájmu vstupovali na základě konkurzu, a to zkouškou pohybových, pěveckých či instrumentálních dovedností, jejich účast a práce na projektu však vyžadovala především vlastní motivovanost, iniciativu a ochotu věnovat svůj volný čas nácviku a další práci na jeho realizaci. V této oblasti přispěl projekt jednoznačně k budování a prohlubování pracovních návyků a kompetencí žáků, jejich zodpovědnému přístupu k práci, schopnosti pracovat úkolově, dojít ke stanovenému cíli a samostatně řešit problém.

V druhé rovině se realizace projektu v prostředí Matičního gymnázia významně dotkla oblasti seberealizace zejména umělecky a humanitně orientovaných žáků, rozvoje jejich schopností, dovedností, vědomostí, zájmových preferencí a postojů. Je třeba konstatovat, že v této oblasti znamenala realizace projektu významný přínos. Vzhledem k aspektům projektu, ke kterým patřila především atraktivita tématu a jasně vymezený cíl, byli žáci motivováni k výkonům, byli ochotni rozvíjet a zdokonalovat své schopnosti a dovednosti nad rámec běžných povinností a výukových standardů, aktivně a tvořivě pracovali a podíleli se na realizaci projektu, projevovali zájem a iniciativu.

Třetí rovinou, ve které byl v souvislosti s realizací projektu spatřován ze strany autorky projektu významný přínos, byla oblast rozvoje a posílení sociálních kompetencí žáků. Jednalo se především o schopnost pracovat v týmu či skupině, budovat vztahy a vazby mezi vrstevníky, naučit se zohledňovat a respektovat názory ostatních, shodnout se na společném řešení problému, umět komunikovat.

Projekt *Evita* realizovaný na Matičním gymnáziu však vykazoval určitá úskalí a meze. Jako problematický aspekt takto pojatého projektu bychom mohli označit zejména časovou náročnost projektu související s potřebou dlouhodobé motivace a aktivace žáků, kteří na projektu spolupracovali (žáci neviděli brzy výsledky své práce, na projektu pracovali dlouhou dobu), s tím souvisejícího široký záběr činností zahrnutých do projektu spojených

s organizační náročností (ze struktury projektu vyplývala složitost koordinace jednotlivých částí a činnosti pracovních skupin do jednoho celku), vysoké nároky na žáka vyplývající z charakteru projektu (žáci byli nuceni spojit několik oblastí činnosti, především herecký projev, zpěv, tanec) a v neposlední řadě také nízkou dostupnost materiálů potřebných k realizaci projektu (především nedostatek notového materiálu a dalších podkladů nezbytných pro realizaci díla).

Hodnocení projektu realizovaného ve školním prostředí Maticního gymnázia bylo provedeno také na úrovni evaluace samotných participantů projektu. Jednalo se o skupinu 33 studentů napříč ročníky (projektu se zúčastnili studenti ve věku 12 až 19 let), kteří se na přípravě a realizaci projektu podíleli. V této souvislosti je nutno uvést, že cílová skupina participantů projektu se účastnila rovněž dalšího širokého exploračního šetření prezentovaného v praktické části předložené práce, oddílů 4, 5, 6 a 7.

Plošné hodnocení projektu na úrovni žáků jako jeho účastníků proběhlo bezprostředně po premiéře jevištní inscenace *Evity* v březnu 2016, a to ve dvou rovinách. První úroveň představovala formu diskuze učitele s žáky, druhou pak krátký psaný text (esej, krátká úvaha), který měl volně reflektovat pohled studentů na přínos projektu, či naopak vymezit jeho negativa. Z odpovědí jednotlivých žáků v diskuzi i z formulací v psaném projevu studentů byla patrná shoda s hodnocením koordinátorky projektu, a to v několika oblastech.

První reflektovaná rovina se týkala pozitivního hodnocení projektu v oblasti rozvoje vlastních schopností a dovedností, především hudebních, tanečních a pohybových či hereckých. Žáci v této souvislosti zmiňovali, že pravidelné zkoušení a systematická práce vedla k posílení jejich praktických dovedností, ale také zkušeností. Zdůrazňovali přínos projektu v oblasti sebeprezentace při veřejném vystoupení, ztrátu trémy, budování sebevědomí při představení vlastních dovedností. Druhá výrazně reflektovaná rovina žákovských hodnocení se týkala oblasti sociálních kompetencí. Nejčastěji byl u žáků zmiňován a zdůrazňován poznatek, že práce na projektu měla podstatný vliv na schopnosti spolupracovat s ostatními, vybudovat pevné vztahy, přátelství a respekt, vytvořit vrstevnické skupiny, které směřují ke společnému cíli.

K negativům, která projekt představoval, řadili studenti především časovou a organizační náročnost, někteří zmiňovali příliš složitou strukturu a rozsah projektu, reflektována byla také negativa související se zhoršením prospěchu ve škole, omezením dalších aktivit a kroužků, dlouhodobá koncentrace na jeden projekt.

Projekt realizovaný na Matičním gymnáziu Ostrava byl ze své povahy velmi náročný, zahrnoval dlouhodobý časový prostor a vyžadoval promyšlenou organizační strukturu. Lze však jednoznačně konstatovat, že jeho příprava, realizace i výsledný produkt se staly smysluplným doplněním výuky v prostředí gymnázia, jeho realizace přispěla k rozvoji schopností, dovedností, postojů i poznatků studentů, prohloubila zájem o umění, významně zasáhla do rozvoje motivace žáků a vedla k samostatné a tvůrčí práci i rozvoji sociálních kompetencí.

## **4 MUZIKÁLOVÝ PROJEKT JAKO PROSTŘEDEK SEBEREALIZACE NADANÝCH GYMNAZIÁLNÍCH STUDENTŮ – ČÁST DIAGNOSTICKÁ – – NOMINACE NADANÝCH JEDINCŮ**

Teoretické oddíly 1, 2 a 3 předloženého textu poskytly východisko pro další koncipování praktické části práce založené na exploračním šetření v prostředí Matičního gymnázia a směřující ke zjištění, zda muzikálový projekt realizovaný v prostředí víceletého gymnázia vykazuje potenciál stát se prostředkem seberealizace nadaných gymnaziálních studentů.

První oddíl se věnoval nadání jako jevu komplexnímu s jeho terminologickou specifikací, pohledy na jeho podstatu, typologickým vymezením v kvalitativním i kvantitativním ohledu a problematice vzdělávání nadaných jedinců v českém školním prostředí, konkrétně v prostředí víceletých gymnázií. Východiskem tohoto oddílu bylo zmapovat adekvátní teoretické linie nejvhodněji aplikovatelné pro potřeby exploračního šetření této práce. Druhý oddíl byl orientován na problematiku projektové výuky a konkrétně na zařazení muzikálu do projektového typu vyučování. Tento oddíl formuloval specifika projektového vyučování a dále představil muzikál jako syntetický žánr s jeho základními znaky. V závěru pak formuloval potenciál, který muzikál pro využití v projektovém typu výuky představuje, specifikoval, jakým způsobem může být v projektu využit, jak se může uplatnit. Úlohou třetího oddílu bylo představit konkrétní muzikálový projekt *Evita* realizovaný ve školním prostředí Matičního gymnázia, přičemž charakterizoval samotné dílo, dále specifikoval prostředí Matičního gymnázia, vymezil potenciál *Evity* pro potřeby projektového typu výuky a specifikoval průběh jeho přípravy a realizace. Oddíl 3 tak podrobně zmapoval konkrétní projekt, který sloužil jako podklad k exploračnímu šetření předložené práci.

Aby bylo možno stanovit, zda muzikálový projekt realizovaný ve školním prostředí nese potenciál stát se prostředkem seberealizace nadaných gymnaziálních studentů, je nutno nejprve zjistit, zda do něj vstupují jedinci, kteří vykazují schopnosti a dovednosti přesahující výkony běžné populace, jeví se tedy jako nadaní. Na základě takového výběru je možno jejich nadání dále kvalitativně a kvantitativně vymezit a diagnostikovat (diagnostice nadání se dále věnuje oddíl 5 předložené práce). Badatelský problém týkající

se výběru nadaných jedinců řeší následující oddíl zabývající se nominací nadaných jedinců, kteří vstoupili do muzikálového projektu *Evita* realizovaného na Matičním gymnáziu.

#### **4.1 Stanovení cílů šetření, specifikace exploračního šetření nominace nadaných jedinců**

V rámci exploračního šetření realizovaného na Matičním gymnáziu byl pro tento oddíl stanoven cíl, a to nominovat, tedy označit a vybrat žáky, kteří se účastní muzikálového projektu jako dobrovolné a převážně volnočasové aktivity organizované školou a školním prostředím Matičního gymnázia a při práci na něm vykazují v některé oblasti činnosti schopnosti a dovednosti přesahující výkony svých vrstevníků, jeví se tedy jako nadaní.

Protože explorační šetření, provedené na Matičním gymnáziu, přímo vycházelo z projektu *Evita*, reflektovalo celý jeho průběh a časově s ním korespondovalo, pracovalo v nominační fázi s cílovou skupinou 33 žáků, kteří se přihlásili do projektu a spolupracovali při jeho realizaci. Účastníci muzikálového projektu byli žáky Matičního gymnázia, přičemž na projektu se podíleli také tři absolventi školy, ti však nebyli do šetření zahrnuti. Věkové rozmezí studentů účastnících se projektu bylo 12 až 19 let, tvořili tedy skupinu s velkým věkovým rozdílem (do projektu byli zapojeni studenti sekundy až oktávy osmiletého studijního programu gymnázia a prvního až čtvrtého ročníku studia čtyřletého). V cílové skupině účastníků projektu byla převaha dívek, a to 22 oproti 11 chlapcům. Žáci do projektu vstoupili na základě dobrovolnosti, aktivně na něm během školního roku 2015/16 spolupracovali, podíleli se na jeho realizaci i výsledném produktu, kterým byla jevištní představení muzikálového díla.

Pro kvalitativní vymezení nadání v rámci nominačního šetření, tedy zjištění toho, jaké druhy a typy schopností a dovedností mohou být uplatněny a rozvíjeny při realizaci muzikálového projektu ve školním prostředí, vycházelo explorační šetření obecně z členění jednotlivých druhů nadání podle Vladimíra Dočkala<sup>174</sup> (Dočkalova typologie pak byla použita rovněž v další fázi exploračního výzkumu, a to diagnostice nadání, podrobně viz oddíl 5 předložené práce). Pro další šetření bylo nutno vyjít z předpokladu, že muzikál

---

<sup>174</sup> DOČKAL, Vladimír. *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2005. ISBN 80-7106-840-3. Klasifikace jednotlivých druhů nadání podle Vladimíra Dočkala byla podrobně popsána v subkapitole 1.3.1.2 této práce. Dočkalovo kvalitativní členění nadání a jeho jednotlivých typů je přehledně zpracováno rovněž v tabulce v Příloze č. 4.

ve své syntetické formě nabízí možnost mnohostranného rozvoje schopností a dovedností gymnaziálních studentů a poskytuje dostatečný prostor pro jejich seberealizaci. V oblasti nominačního šetření nadaných jedinců a dalším koncipování metodologických podkladů byly stanoveny následující oblasti, které se staly předmětem zkoumání.

První tři oblasti šetření, které byly v nominačních dotaznících reflektovány, představovaly jednotlivé typy nadání, které jsou na základě Dočkalovy specifikace<sup>175</sup> označovány jako umělecké. Pozornost byla soustředěna především na nadání hudební, nadání výtvarné a nadání literárně-dramatické.

Čtvrtou oblast šetření představovalo nadání pohybové. Předmětem zkoumání pohybového nadání bylo především nadání taneční, které Dočkal<sup>176</sup> ve své klasifikaci vyděluje jako typ nadání stojící na hranici mezi nadáním pohybovým a uměleckým, jde tedy napříč jednotlivými druhy. Výzkum pohybového nadání byl pro potřeby této práce směřován tedy především k uměleckému pohybovému vyjádření.

Pátou sledovanou oblastí bylo na základě Dočkalovy klasifikace<sup>177</sup> nadání intelektové, které bylo soustředěno na inteligenci verbální a jazykovou, numerickou, logicko-analytickou, ale rovněž na studijní výsledky jednotlivých žáků, schopnosti rychlého úsudku, paměťové schopnosti či přípravu a svědomitost při plnění povinností souvisejících se studiem.

Poslední sledovanou oblastí bylo nadání sociální. Dočkal tento typ nadání člení dále na nadání sociální a manuální<sup>178</sup>. Výzkum orientovaný na základě Dočkalovy typologie na nadání praktické byl soustředěn především na nadání sociální, které je relevantní pro vedení projektového typu výuky (úroveň nadání manuálního nebyla zkoumána z důvodu charakteru a směřování muzikálového projektu). Ve vymezení a definování nadání sociálního se Dočkal opírá o teorie praktického nadání a inteligence Roberta Sternberga<sup>179</sup> a dále se odvolává na teorie personální inteligence Howarda Gardnera<sup>180</sup>. Sternberg staví praktickou inteligenci vedle inteligence analytické a kreativní jako jeden z komponentů úspěšnosti jedince a vymezuje ji jako schopnost efektivního

---

<sup>175</sup> DOČKAL, Vladimír. *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2005. ISBN 80-7106-840-3, s. 190–203.

<sup>176</sup> Tamtéž, s. 204–212.

<sup>177</sup> Tamtéž, s. 179–189.

<sup>178</sup> Tamtéž, s. 213–219.

<sup>179</sup> STERNBERG, Robert J. *Úspěšná inteligence: jak rozvíjet praktickou a tvůrčí inteligenci*. Praha: GRADA, 2001. ISBN 80-247-0120-0. Podrobně je Sternbergova teorie zpracovaná v subkapitole 1.3.1.1 této práce.

<sup>180</sup> GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999, ISBN 80-7178-279-3. Gardnerova teorie personální inteligence a jejího chápání je podrobně rozpracována v subkapitole 1.3.1.1 této práce.

využívání myšlenek a znalostí v běžném životě a praktických záležitostech. V rámci těchto teorií byl výzkum směřován především ke zjišťování schopností a dovedností v oblastech, jako jsou schopnosti organizovat a plánovat práci, řídit a koordinovat činnost ostatních, hledat úkoly pro sebe i ostatní, schopnost vůdcovství ve skupině lidí, schopnost definovat, analyzovat a řešit problém, dotáhnout věci do konce, být kreativní, schopnost stát se autoritou, prosadit svůj názor, být flexibilní v řešení problému, přizpůsobit se, najít společné řešení, schopnost motivovat a povzbuzovat ostatní k aktivitě a pomoci druhým při řešení problému, spolehlivost, zodpovědnost a pracovitost.

Vedle Sternbergova vymezení praktické inteligence zohledňuje Dočkal<sup>181</sup> rovněž teorii personální inteligence Howarda Gardnera, zejména kompetence interpersonální, které směřují k budování vztahu mezi lidmi, stojí na schopnosti komunikace a sociální interakce. Náplní šetření se tak staly tyto faktory jako schopnost bezprostřední věcné komunikace, schopnost dohodnout se, stmelovat kolektiv, přispívat k dobré atmosféře, schopnost empatie vůči ostatní, pomoci druhým, charakterní chování jedince, uznávání hodnot jako přátelství, tolerance, úcta k ostatním a v neposlední řadě schopnosti altruistické či pečovatelské.

Dočkalovo vymezení nadání se vzhledem k charakteru projektu realizovaného v prostředí Matičního gymnázia jeví jako vysoce funkční. Bylo schopno reflektovat jednotlivé oblasti činnosti, které byly pro realizaci projektu relevantní, a zároveň postihnout schopnosti a dovednosti, které se v rámci projektu mohly projevit a manifestovat.

## **4.2 Časový plán a metodika exploračního šetření nominace nadaných jedinců**

Z časového hlediska probíhalo explorační šetření zaměřené na nominaci nadaných jedinců paralelně s přípravou a realizací muzikálového projektu *Evita* na Matičním gymnáziu. První fází nominačního šetření byla fáze přípravná probíhající v časovém rozmezí březen až září 2015. Příprava šetření zahrnovala především stanovení časového postupu, vymezení jeho organizační struktury, koncipování metodologických podkladů

---

<sup>181</sup> DOČKAL, Vladimír. *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2005. ISBN 80-7106-840-3.

zaměřených na nominaci nadaných jedinců (tvorba a koncipování dotazníků s otevřeným typem otázek, viz v textu dále) a koordinaci jednotlivých úrovní šetření.

Na přípravnou fázi navazovalo samotné explorační nominační šetření účastníků muzikálového projektu, kteří vykazují schopnosti a dovednosti přesahující běžný průměr vrstevníků, jeví se tedy jako nadaní. Tato fáze probíhala ve třech úrovních (nominace nadaných jedinců žáky jako účastníky projektu, nominace vyučujícími, nominace autorkou a koordinátorkou projektu). Samotné nominační šetření bylo směřováno na prosinec 2015 a leden 2016, časově se tedy shodovalo s realizací muzikálového projektu *Evita* na Matičním gymnáziu. Nominace byla časově záměrně směřována na dobu, kdy byl projekt již několik měsíců realizován, a předpokládala tak vzájemnou znalost jednotlivých účastníků projektu ze společných zkoušek při nácviu muzikálu.

Metodologicky bylo nominační šetření nadaných jedinců vstupujících do muzikálového projektu v prostředí Matičního gymnázia provedeno formou nestandardizovaných polostrukturovaných dotazníků s otevřeným typem otázek s pevně stanovenou strukturou a definovaným účelem dotazování, ale zároveň s dostatečným prostorem pro vlastní vyjádření respondentů. Tato forma pak umožňovala získat co nejpřesnější doplňující informace prostřednictvím narativních komentářů.

Nominační dotazníkové šetření bylo realizováno ve třech úrovních. V první úrovni nominovali sami studenti jako účastníci muzikálového projektu mezi sebou jedince, kteří vykazují zvýšené schopnosti v některých ze zkoumaných oblastí činností (viz dále kapitola 4.3 Nominace studenty jako účastnícími se muzikálového projektu)<sup>182</sup>. V druhé úrovni proběhlo dotazníkové šetření s otevřeným typem otázek u pedagogů Matičního gymnázia, již účastníky projektu znají z pozice učitelů především z výuky. Na základě svých zkušeností z vyučování a další spolupráce nominovali jedince vykazující zvýšené schopnosti ve výuce a aktivitách s ní spojených (viz dále kapitola 4.4 Nominace vyučujícími)<sup>183</sup>. V poslední úrovni byli nadaní jedince nominováni formou dotazníkového šetření s otevřeným typem otázek také autorkou a koordinátorkou muzikálového projektu (a zároveň pedagožkou Matičního gymnázia). Dotazník se shodoval s dotazníkem určeným studentům jako účastníkům projektu. Aplikace shodného dotazníku byla volena záměrně tak, aby zajistila co největší objektivnost hodnocení a zamezila subjektivnímu či nepřesnému hodnocení ze strany autorky projektu.

---

<sup>182</sup> Dotazník k nominaci nadaných jedinců studenty jako účastníky projektu je uveden v Příloze č. 9.

<sup>183</sup> Dotazník k nominaci nadaných jedinců vyučujícími je uveden v Příloze č. 10.



### 4.3 Nominace studenty účastnicími se muzikálového projektu

První úroveň, na které byla nominace realizována, bylo dotazníkové šetření studentů, participantů projektu. Ti měli v dotaznících v jednotlivých oblastech šetření nominovat mezi sebou vždy pět vrstevníků<sup>184</sup>, kteří prokazovali během práce na projektu zvýšenou míru schopností či dovedností. Oblasti šetření byly určeny takto: hudební schopnosti a dovednosti (především pěvecké a instrumentální), výtvarné schopnosti a dovednosti (směřované obecně k vizuálnímu umění, do kterého byla zahrnuta také počítačová animace, design a móda či fotografie), literárně-dramatické schopnosti a dovednosti (herecké dovednosti, přesvědčivý dramatický projev, schopnost vyjadřování, schopnost práce s textem a jeho interpretací), pohybové schopnosti a dovednosti (v této oblasti byla pozornost věnována zejména umělecky orientovaným pohybovým schopnostem), intelektové schopnosti (verbální, logicko-analytické, rychlý úsudek, svědomitost při přípravě, dobrý prospěch) a sociální schopnosti a dovednosti (schopnost komunikace, organizační schopnosti, vůdcovské schopnosti, schopnosti motivovat ostatní a podobně).

Pro dosažení maximální objektivity při hodnocení byl k dotazníkům přiložen abecední seznam všech studentů, kteří se muzikálového projektu účastnili. Abecední řazení zpřehlednilo a usnadnilo hodnocení žáků a zamezovalo náhodnému udělování preferenčních hlasů či subjektivnímu hodnocení jednotlivých respondentů (například na základě vrstevnických skupin, třídních kolektivů či genderu).

Při svých odpovědích vycházeli žáci především z pozorování svých vrstevníků v rámci práce při nácviu a realizaci projektu, výkonů jednotlivých jedinců a jejich vzájemné spolupráce. U každé volby svou nominaci hodnotili slovním doprovodem, zdůvodňovali důvod svého výběru. Nebylo přípustné nominovat sama sebe.

Na základě sběru dat získaných pomocí tohoto dotazníkového šetření byli nominováni v jednotlivých oblastech zkoumání jedinci, kteří v dané oblasti překročili hranici dvaceti nominačních hlasů<sup>185</sup>. Výsledky nominačního šetření studentů účastnicích se projektu jsou

---

<sup>184</sup> Volba vždy pěti nominovaných jedinců v každé hodnocené oblasti byla volena záměrně, reflektovala standardní pětistupňovou klasifikační stupnici, se kterou jsou žáci zvyklí pracovat a orientovat se v ní.

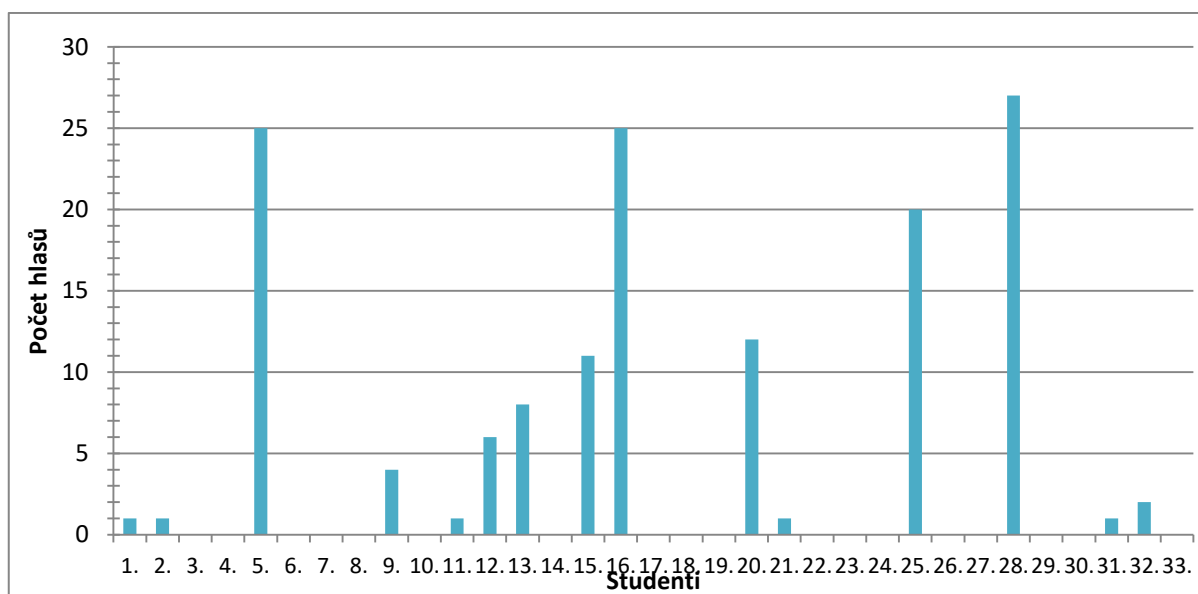
<sup>185</sup> Hranice dvaceti nominačních hlasů se po provedení testování ukázala jako funkční, pro další šetření v rámci diagnostiky nadání postavené především na metodách kvalitativního výzkumu (viz oddíly 5 a 6) se počítalo s účastí přibližně deseti nominovaných žáků. Stanovení nižší hranice pro nominaci by znamenalo značný nárůst počtu nominovaných subjektů, u nichž by další šetření v rámci diagnostiky nadání nebylo možné z časových a organizačních důvodů, naopak vyšší hranice (nad 25 nominačních hlasů) byla dosažena jen v 5 případech, a to napříč všemi hodnocenými oblastmi. Pro další šetření by tedy byla nekonceptní.

dále přehledně zpracovány v grafech (grafy č. 1 až 6) udávajících počet nominačních hlasů v jednotlivých hodnocených oblastech činnosti. Pro grafické zpracování byl použit program Microsoft Excel.

Jednotliví studenti účastníci se projektu jsou dále v grafech i tabulkách udávajících vyhodnocení nominačního šetření uváděni pod čísla dle abecedního pořádku, a to od 1 do 33. Pro další podrobnější charakteristiku a specifikaci subjektů, které byly v rámci šetření nominovány (a následně pro diagnostiku nadání, viz oddíl 5), jsou tito studenti v dalším textu, tabulkách i grafech v rámci zachování anonymity uváděni pouze užitím jejich křestních jmen.

Prvním kritériem hodnocení byly hudební schopnosti a dovednosti. Horizontální osa grafu s výsledky nominace ukazuje čísla účastníků projektu podle abecedního seznamu (tedy cílovou skupinu 33 žáků účastnících se projektu), vertikální osa počet nominačních hlasů, které jednotliví studenti obdrželi.

Graf č. 1: Přehled výsledků nominace studenty jako účastníky projektu v oblasti hudebních schopností a dovedností



Z grafu je zřejmé, že relevantní hodnotu dvaceti hlasů pro nominaci dosáhli a překročili v oblasti hudebních schopností a dovedností studenti s pořadovým číslem: 28, 5, 16 a 25 (seřazeno podle počtu hlasů od nejúspěšnějšího). Subjekt označený pořadovým číslem 28 získal 27 nominačních hlasů, subjekty číslo 5 a 16 shodně 25 nominačních hlasů a subjekt označen číslem 25 získal 20 hlasů. Tito studenti byli nominováni v oblasti hudebních schopností a dovedností.

Student s číslem 28 bude v textu dále označován jako Matěj. V dotaznících byla uváděna jeho hudební univerzalita a výrazná osobnost, cit pro hudbu a rytmus, multiinstrumentální schopnosti (hra na kytaru, housle, bicí soupravu, klávesy), skladatelské pokusy, pěvecké dovednosti, schopnost bezprostředního jevištního projevu, excentričnost, schopnost hudebního prožitku.

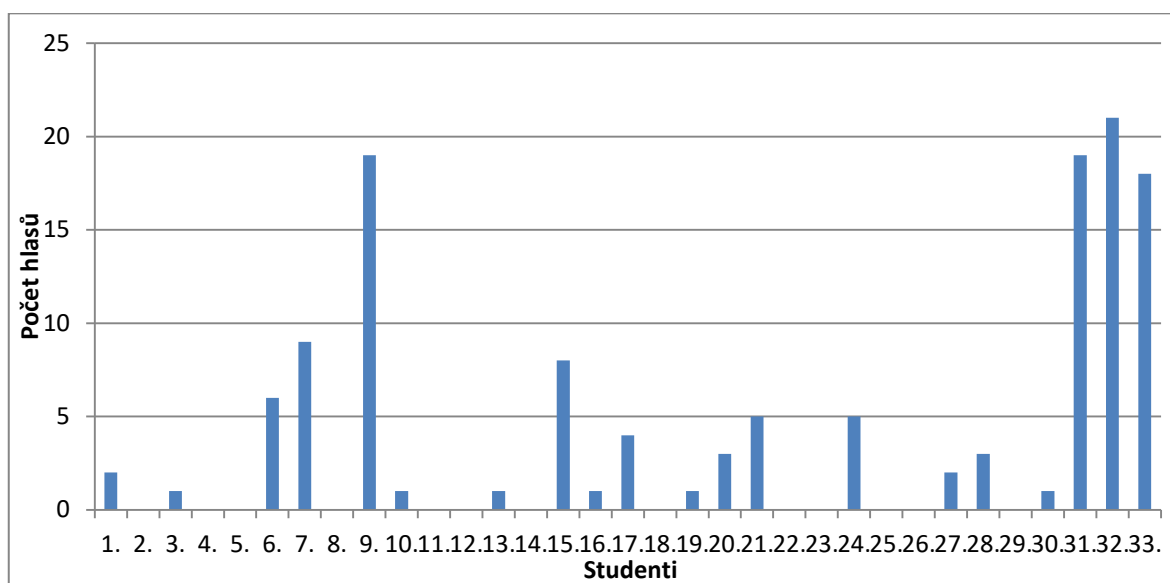
Studentka s číslem 5 bude dále v textu označovaná jako Marie. U této studentky byly respondenty v dotaznících oceňovány zejména vokální schopnosti (hlasový témbr, velký tónový rozsah, intonační přesnost), instrumentální dovednosti (hra na příčnou flétnu, kytaru), cílevědomost, přirozený jevištní projev, zkušenosti z dalších hudebních a jevištních vystoupení, sebejistota.

Studentka s číslem 16 je dále v textu označovaná jako Veronika. V rámci dotazníkového šetření byly nejčastěji uváděny její vokální dovednosti (především hlasový témbr a výraz), instrumentální dovednosti (hra na kytaru, klavír), přirozený projev na jevišti, cílevědomost a poctivost při práci.

Student s číslem 25 bude dále v textu označován křestním jménem Radek. V rámci dotazníkového šetření uváděli studenti jeho instrumentální schopnosti (kytara, basová kytara), cit pro hudbu, vyhraněné vkusové preference, cílevědomost a poctivý přístup k práci na zkouškách, schopnost učit se sám, přirozený jevištní projev.

Druhou oblastí hodnocení v rámci nominačního šetření byly výtvarné schopnosti a dovednosti. V této oblasti šetření nominovali participanté projektu jedince se zvýšenými schopnostmi a dovednostmi v oblasti vizuálního umění, tedy schopnostmi spojenými nejen s výtvarným uměním chápaným v užším slova smyslu, ale zahrnující také design, architekturu, fotografické umění, počítačovou animaci či scénografii. Následující graf udává v horizontální rovině opět jednotlivé účastníky projektu pod jejich čísly v abecedním pořádku, ve vertikální rovině počet nominačních hlasů pro tuto oblast hodnocení.

Graf č. 2: Přehled výsledků nominace studenty jako účastníky projektu v oblasti výtvarných schopností a dovedností

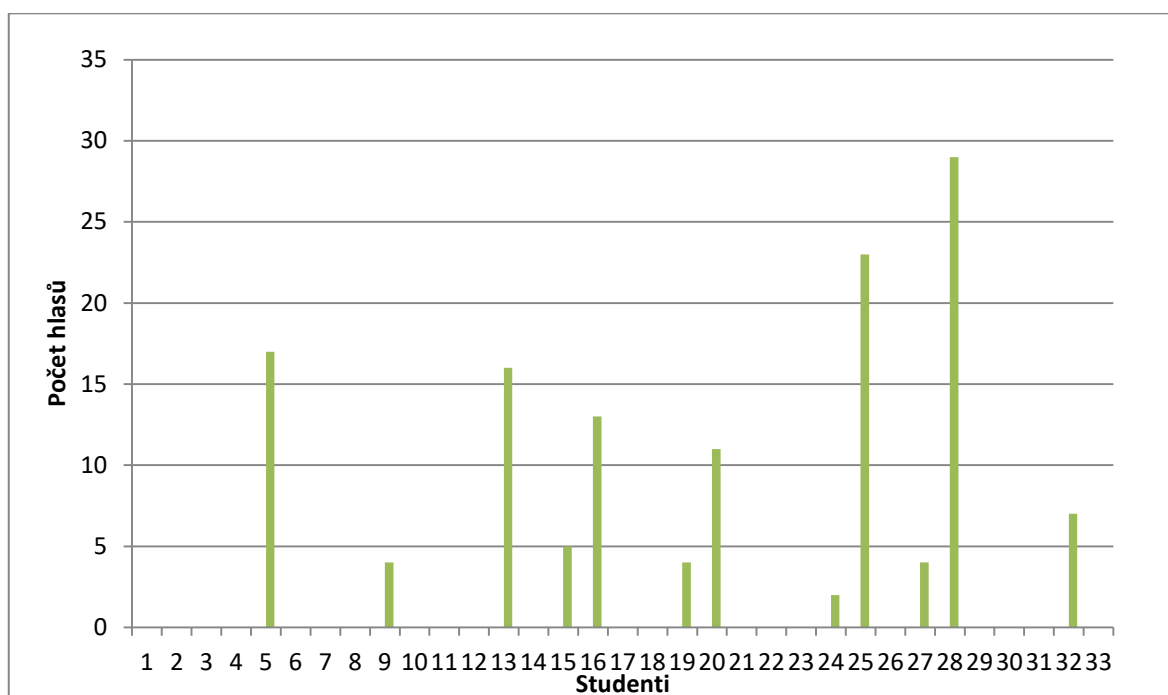


Jak vyplývá z uvedeného grafu, v rámci dotazníkového šetření zaměřeného na nominaci v oblasti schopností a dovedností spojených s vizuálním uměním získal potřebnou hranici pro nominaci pouze jeden subjekt, a to subjekt s číslem 32.

Jedná se o studentku, která bude v textu dále označovaná křestním jménem Valentina. Respondenti v jejím případě zdůrazňovali především práci na výtvarné podobě projektu, zahrnující zejména návrhy i výrobu kostýmů pro jevištní podobu muzikálového díla, manuální zručnost při tvorbě kostýmů a rekvizit, spolupráci na scénografii díla, estetické cítění v oblasti vizuálního umění či smysl pro prostorovou kompozici.

Třetí sledovanou oblastí byly schopnosti a dovednosti literárně-dramatické. Následující graf zachycuje výsledky nominací účastníků projektu v této oblasti činnosti, přičemž i v tomto grafu znázorňuje horizontální osa účastníky projektu pod jejich čísly v abecedním pořádku, vertikální osa počet získaných hlasů.

Graf č. 3: Přehled výsledků nominace studenty jako účastníky projektu v oblasti literárně-dramatických schopností a dovedností



Jak ukazuje graf zpracovávající výsledky nominace literárně-dramatických schopností a dovedností, počtu získaných hlasů přesahující dvacítku dosáhli dva studenti s pořadovými čísly 28 a 25 (seřazeno dle úspěšnosti). Oba tyto studenti byli nominováni zároveň v oblasti hudebních schopností a dovedností, jejich nominace jde tedy napříč zkoumanými oblastmi činnosti.

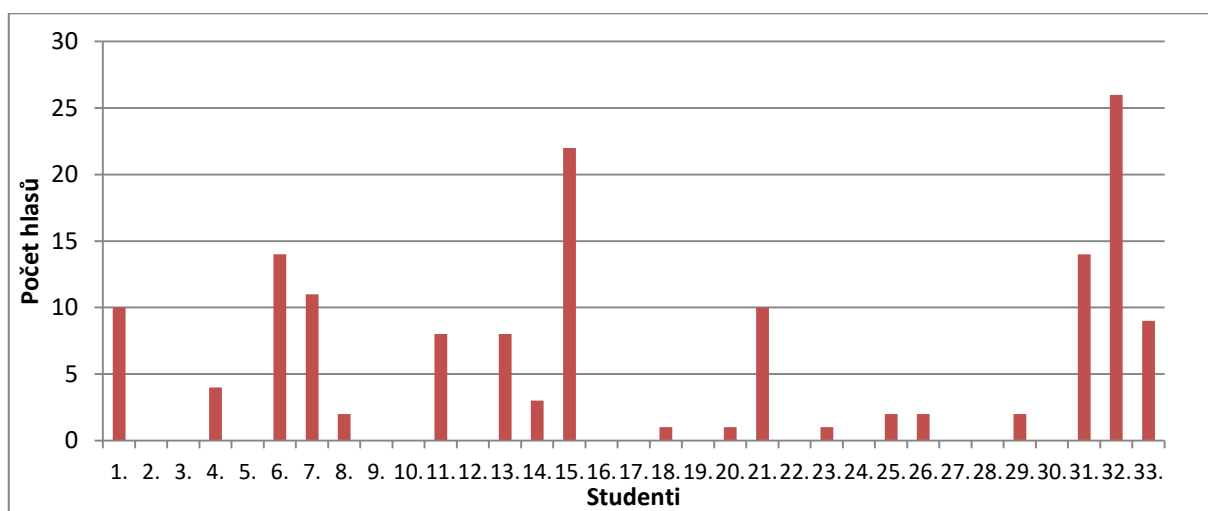
Student s pořadovým číslem 28 označený křestním jménem Matěj získal v této oblasti šetření 29 hlasů. Jako důvody, pro které byl vybrán, uváděli účastníci projektu především schopnost zaujmout publikum, uvěřitelný herecký projev (zejména práce s tělem, prostorem), schopnost prožít roli a vyjádřit emoce, schopnost improvizovat, přesvědčivý hlasový projev, výrazný hlas a dikci, velkou slovní zásobu, přirozenost, schopnost hrát bez ostychu vyplývající z divadelních zkušeností (především herecké). V oblasti literární to byly pokusy o básnickou tvorbu, zájem o literaturu, velká slovní zásoba.

Student s číslem 25 označený jako Radek získal 23 hlasů. V rámci dotazníkového šetření zohledňovali respondenti schopnosti jako adaptabilitu, flexibilitu a přesvědčivost v dramatickém projevu, výraznou mimiku a gestiku, vysokou schopnost vyjadřovat se a pracovat s jazykem, bohatou slovní zásobu, zvučný hlas a dobrou dikci, bohaté

divadelní zkušenosti (divácké, herecké, divadelně technické) a příjemné vystupování. Respondenti jej zároveň označili jako charismatickou osobnost.

Čtvrtým kritériem hodnocení účastníků projektu byly pohybové schopnosti. Z charakteru projektu zaměřeného především umělecky se studenti slovně vyjadřovali k pohybovým kompetencím směřovaným spíše k tanečním dovednostem, sportovní dovednosti zůstávaly v pozadí. V horizontální ose jsou opět uvedena čísla studentů účastnících se projektu podle abecedního pořádku, ve svislé ose počet hlasů. Pro nominaci byla stanovena opět hranice dvaceti získaných hlasů.

Graf č. 4: Přehled výsledků nominace studenty jako účastníky projektu v oblasti pohybových schopností a dovedností



Na základě výsledků zobrazených v grafu pohybových schopností byly nominovány dva subjekty s čísly 32 a 15 (seřazeno dle úspěšnosti). Tyto subjekty opět přesáhly hranici dvaceti nominačních hlasů. Subjekt s číslem 32 získal v nominaci 26 hlasů, subjekt s číslem 15 obdržel 22 nominačních hlasů.

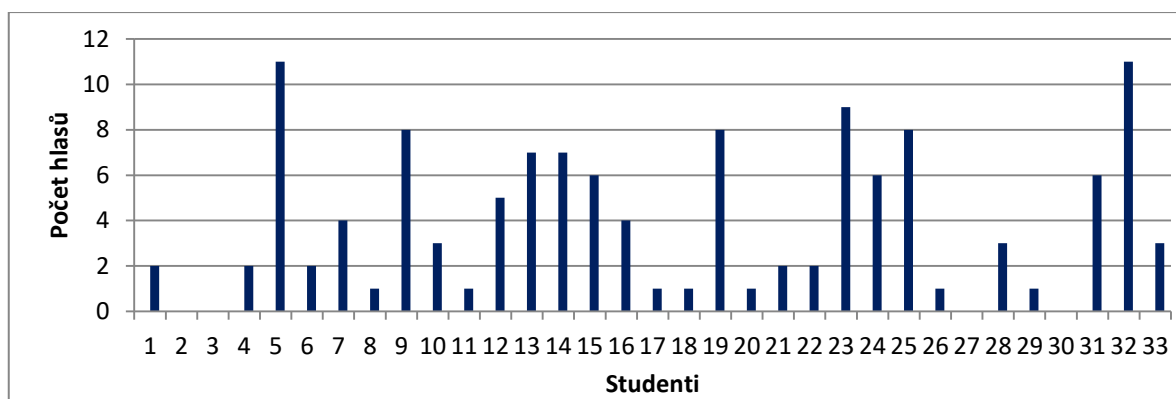
U studentky s číslem 32 výše označené jako Valentina zdůrazňovali respondenti v dotazníkovém šetření energii, osobitost, cit pro tanec, schopnost vyjádřit tancem a pohybem emoce, „hrát“ pohybem. Dále byla zdůrazněna schopnost choreograficky pracovat, organizovat a vést zkoušky, zmiňována byla rovněž kreativita, dobré nápady, přizpůsobivost, schopnost improvizace, ale také technika pohybu a tance, mnohostrannost, zvládnutí více stylů, zkušenosti z tanečních souborů (Street Dance).

Studentka s číslem 15 bude dále v textu označovaná jako Adéla. U této studentky byly respondenty v dotaznících oceňovány zejména choreografické dovednosti, schopnosti

organizačního rázu, tvořivost, schopnost spolupráce, ochota, ale také taneční pohyb a výraz, cit pro tanec, zkušenosti z tanečních souborů (latinskoamerické tance).

Pátá oblast dotazníkového šetření participantů projektu byla orientovaná na schopnosti intelektové. Žáci nominovali a slovně ohodnotili pět osob, které podle jejich názoru a na základě pozorování vykazují intelektové nadání (vykazují výborný školní prospěch, jsou bystrí v úsudku, mají logické myšlení, disponují dobrými verbálními schopnostmi, nebo jsou svědomití při plnění svých povinností). Následující graf ukazuje výsledky nominační volby jednotlivých studentů. V horizontální ose jsou opět uvedena čísla studentů dle abecedy, ve vertikální ose počet získaných hlasů.

Graf č. 5: Přehled výsledků nominace studenty jako účastníky projektu v oblasti intelektových schopností

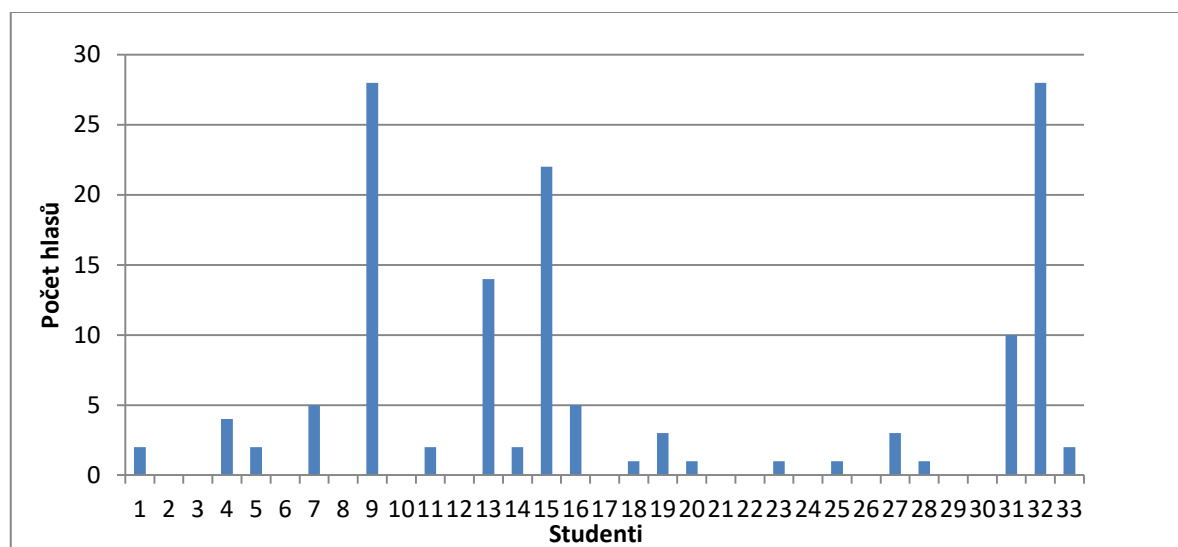


Jak je patrné z výsledků nominace v této oblasti hodnocení, žádný ze sledovaných subjektů nepřekročil hranici dvaceti hlasů nutných pro nominaci. V této oblasti nebyl tedy nikdo nominován. Z uvedeného grafu je patrné, že rozdíly ve výsledcích jednotlivých studentů v této oblasti hodnocení nejsou tak výrazné jako u předchozích oblastí, žáci tedy nominovali rozdílně. Respondenti ve slovním popisu dotazníků často uváděli, že je jejich hodnocení zkreslené tím, že neznají účastníky projektu jako spolužáky, nejsou tedy schopni dostatečně posoudit jejich intelektové schopnosti. Tato skutečnost vyplývá z charakteru projektu, který je realizován jako volnočasová aktivita studentů gymnázia a jde napříč ročníky. V projektu byli přítomni žáci sekund až septim (a paralelních ročníků čtyřletého studia), tedy studenti ve věkovém rozmezí dvanácti až devatenácti let, kteří navštěvují celkem dvanáct rozdílných tříd.

Poslední, šestou oblastí dotazníkového šetření bylo zjišťování sociálních schopností a dovedností vyplývajících ze společenských kompetencí jednotlivých účastníků projektu. V rámci této oblasti měli studenti nominovat své kolegy, kteří mají dobré komunikační

schopnosti, jsou organizačně zdatní, umí vést skupinu lidí, mají přirozenou autoritu, jsou spolehliví, zodpovědní, ale i přátelští a vstřícní. V horizontální ose grafu zpracovávajícího výsledky nominace jsou opět uvedeni účastníci projektu pod čísla dle abecedního pořádku, ve vertikální ose je uveden počet získaných hlasů.

Graf č. 6: Přehled výsledků nominace studenty jako účastníky projektu v oblasti sociálních schopností a dovedností



Z dat, která graf udává, vyplývá, že v tomto kritériu hodnocení přesáhli hranici dvaceti nominačních hlasů tři žáci. Jedná se o subjekty s pořadovými čísly 9, 32 a 15 (seřazeno dle úspěšnosti).

Student s číslem 9 bude v textu dále uváděn jako Jan. Nominovaný žák získal 28 hlasů, přičemž byl jednotlivými žáky označován jednoznačně jako vůdcovský typ, organizátor a koordinátor nejen tohoto projektu, ale mnoha dalších aktivit školních i mimoškolních. K jeho schopnostem řadili respondenti komunikativnost, schopnost koordinovat a plánovat, pracovat s časem, schopnost poradit si, řešit samostatně problém, vyřídit nutné záležitosti, realizovat zamýšlený plán, dotáhnout věci do konce. Jana označili respondenti jako vůdčí typ s velkou mírou přirozeného respektu mezi ostatními. Žáci zdůrazňovali jeho dospělé chování, pracovitost, zkušenosti, zodpovědnost, spolehlivost, ale i vstřícnost, ochotu a obětavost.

Studentka výše označená jako Valentina získala v nominaci rovněž 28 hlasů. Byla nominovaná rovněž v oblasti výtvarného nadání a pohybového nadání, její nominace jde tedy napříč několika sledovanými oblastmi. Argumenty pro její nominaci uvedené v dotaznících uváděly zejména organizační schopnosti, schopnost vést skupinu

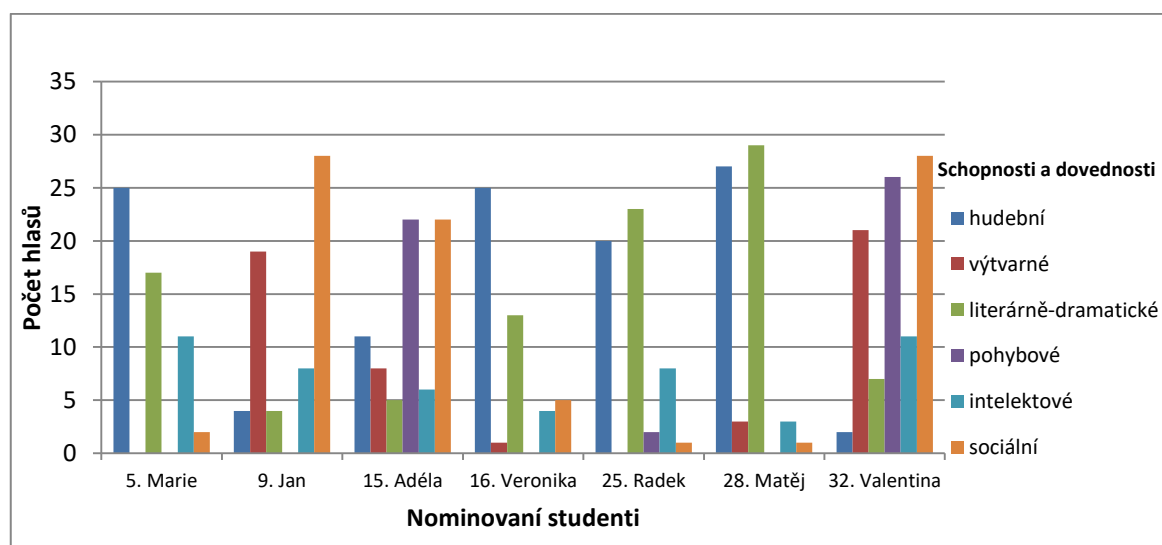


při zkouškách, přirozenou autoritu, pedagogické schopnosti, schopnost motivovat ostatní, schopnost organizovat čas, zodpovědnost a spolehlivost, tvůrčí schopnosti, kreativitu, komunikativní schopnosti.

Třetím nominovaným subjektem v této oblasti šetření byla studentka výše označena jako Adéla. Adéla získala v této oblasti hodnocení 22 hlasů, nominovaná byla rovněž v oblasti pohybových schopností. Ve slovním hodnocení jednotlivých žáků byly zaznamenány schopnosti organizovat lidi a motivovat je, pedagogické a vůdcovské schopnosti. Byla hodnocena jako přirozená autorita, charismatická osobnost, zdůrazněna byla její systematičnost, zodpovědnost, trpělivost a přizpůsobivost.

Na základě sběru dat ve všech sledovaných oblastech šetření a následného vyhodnocení nominace studenty jako účastníky muzikálového projektu bylo vybráno sedm studentů, kteří alespoň v jedné ze sledovaných oblastí činnosti překročili hranici dvaceti nominačních hlasů. Následující graf s výsledky dotazníkového šetření přehledně zpracovává dosažené hodnoty jednotlivých sedmi nominovaných subjektů v jednotlivých oblastech hodnocení. V horizontální ose grafu jsou uvedeni jednotliví žáci pod svými křestními jmény a číslem, pod nimiž byli na základě abecedního řazení v nominaci vedeni, ve vertikální ose počet dosažených nominačních hlasů ve všech sledovaných oblastech (jednotlivé oblasti šetření jsou pro větší přehlednost rozlišeny barevně).

Graf č. 7: Souhrnný přehled výsledků nominovaných subjektů v jednotlivých oblastech šetření v rámci nominace studenty jako účastníky projektu



Pro větší přehlednost souhrnných výsledků každého nominovaného subjektu a porovnání počtu nominačních hlasů v jednotlivých oblastech šetření je graf č. 7 doplněn o následující tabulku udávající u jednotlivých nominovaných studentů počet hlasů v jednotlivých oblastech zkoumání. V tabulce jsou zároveň barevně zvýrazněny oblasti, kde počet nominačních hlasů překročil dvacítku.

Tabulka č. 1: Souhrnný přehled výsledků nominovaných subjektů v jednotlivých oblastech šetření v rámci nominace studenty jako účastníky projektu

Schopnosti a dovednosti	hudební	výtvarné	literárně-dramatické	pohybové	intelektové	sociální
5. Marie	25	0	17	0	11	2
9. Jan	4	19	4	0	8	28
15. Adéla	11	8	5	22	6	22
16. Veronika	25	1	13	0	4	5
25. Radek	20	0	23	2	8	1
28. Matěj	27	3	29	0	3	1
32. Valentina	2	21	7	26	11	28

Z výsledků uvedených v grafu č. 7 a tabulce č. 1 vyplývá, že nominovaná studentka vedená pod číslem 5 a označená křestním jménem Marie získala nominaci v oblasti hudebních schopností a dovedností, student Jan vedený pod číslem 9 získal nominaci v oblasti sociálních kompetencí spojených především s organizačními a komunikačními schopnostmi, studentka s číslem 15 Adéla získala nominaci v oblasti pohybových schopností a dále sociálních schopností a dovedností, studentka označená křestním jménem Veronika vedená v nominačním šetření pod číslem 16 byla nominována v oblasti hudebních schopností a dovedností, student Radek získal nominaci v oblasti hudebních a zároveň v oblasti literárně-dramatických schopností a dovedností, student Matěj s číslem 28 byl nominován shodně v oblasti hudebních a zároveň literárně-dramatických schopností a dovedností a studentka Valentina získala nominaci v této fázi šetření v oblasti výtvarných, pohybových a sociálních schopností a dovedností.

Ostatní studenti, kteří se účastnili muzikálového projektu, a byli tedy zahrnuti do dotazníkového šetření samotných žáků s cílem nominovat nadané jedince, nepřekročili požadovanou hranici 20 nominačních hlasů v žádné oblasti šetření.

## 4.4 Nominace vyučujícími

Druhou úrovní nominace subjektů, které vykazují zvýšenou výkonnost v určité oblasti činnosti, a mohou tedy disponovat určitým typem nadání, bylo hodnocení vyučujících, kteří znají účastníky projektu jako žáky, pracují s nimi tedy přímo ve výuce, popřípadě v zájmových kroužcích organizovaných školou či v dalších projektech. Vyučující v dotazníkovém šetření s otevřeným typem otázek nominovali vždy pět studentů<sup>186</sup>, kteří na základě jejich pozorování a spolupráce ve výuce i mimo ni vykazují potenciál vlastností a schopností vedoucích ke zvýšeným výkonům v určitých činnostech. Učitelům byly nabídnuty oblasti, které budou zohledňovány. Jednalo se především o všeobecné intelektové schopnosti (zahrnující jazykové a verbální, matematické a logicko-analytické, paměťové schopnosti a vědecké předpoklady), dále umělecké a estetické schopnosti (hudební, literární, dramatické, výtvarné), pohybové a manuální schopnosti, sociální dovednosti (schopnosti organizačního rázu, empatie vůči okolí, komunikační schopnosti) a schopnost kreativního myšlení (pružnost myšlení, schopnost vytvořit novátorská řešení). K dispozici měli rovněž abecedně řazený seznam žáků účastnících se projektu.

Ke své nominaci připojili vyučující vždy slovní popis, zdůvodnění své volby. Slovní hodnocení vyučujících bylo formulováno volně, někteří učitelé, zejména vyučující přírodovědných a exaktních oborů, slovní hodnocení nepoužili, pouze nominovali, naopak narativní hodnocení studentů bylo podrobnější v případech pedagogů humanitně a esteticky profilovaných předmětů. Vyučující rovněž v několika případech nominovali menší počet žáků, než bylo stanoveno, jejich argumenty vycházely především ze snahy nominovat skutečně jen ty, které považují za nadané, a naopak, někteří pedagogové nominovali více studentů, kteří podle nich vykazovali potenciál a schopnosti nadaných jedinců. Kritériem pro nominaci v této úrovni šetření pak bylo vybrat pět žáků, kteří získají největší počet nominačních hlasů<sup>187</sup>.

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 29 vyučujících různých aprobací z celkového počtu 38 pedagogů vyučujících na škole na plný úvazek, 9 pedagogů účast na dotazníkovém šetření odmítlo (jako důvody byly nejčastěji uváděny časová

---

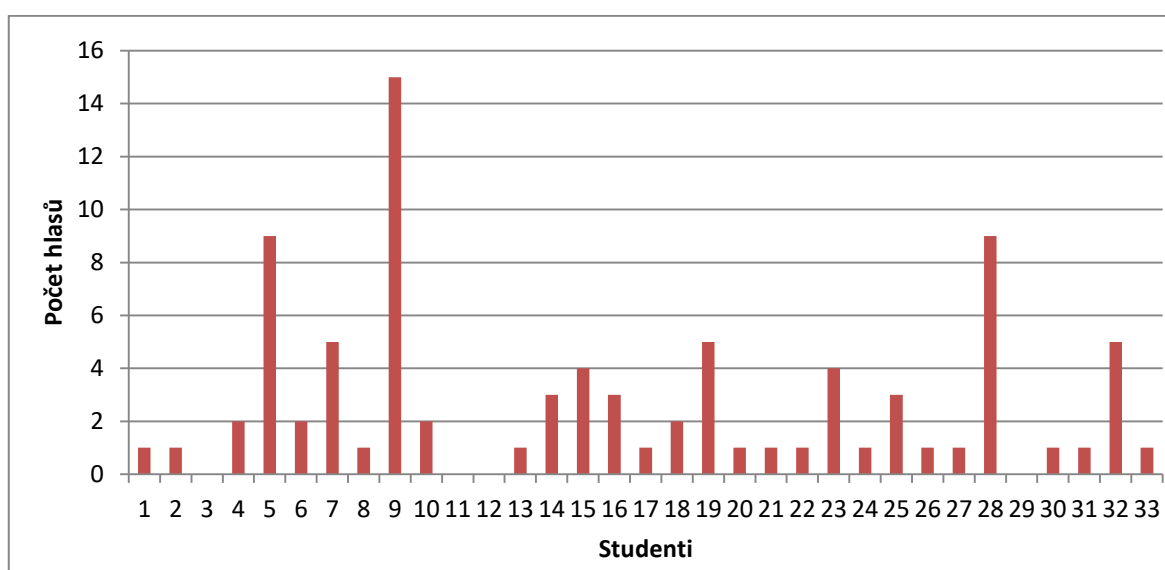
<sup>186</sup> Volba pěti nominovaných jedinců byla zvolena shodně s dotazníkovým šetřením u nominace studenty jako účastníky projektu.

<sup>187</sup> Vzhledem k faktu, že se šetření zúčastnil menší počet vyučujících než žáků a některými pedagogy nebylo nominováno vždy pět studentů, s hranicí dvaceti nominačních hlasů pro výběr žáka do další fáze šetření se v této úrovni nepočítalo. Cílem nominace bylo i v tomto případě vybrat pět studentů, kteří byli v nominaci nejúspěšnější.

zaneprázdněnost či výuka předmětů s nízkou časovou dotací a s tím spojená nemožnost objektivního posouzení hodnocených žáků a jejich výkonů). Procentuálně vyjádřeno se tedy nominačního šetření zúčastnilo 76,32 % pedagogů<sup>188</sup>.

Následující graf ukazuje výsledky nominace učitelů. Vodorovná osa uvádí studenty účastníky se muzikálového projektu pod číslem v abecedním pořadí, svislá osa počet hlasů, které studenti v nominaci získali.

Graf č. 8: Přehled výsledků dotazníkového šetření v rámci nominace vyučujícími



Z výsledků uvedených v grafu je zřejmé, že největší počet nominačních hlasů získal student s pořadovým číslem 9 (15 hlasů), který výrazně převýšil ostatní žáky. Stejný počet, a to 9 hlasů, pak získali studenti s číslem 5 a 28. Třetí skupinou se shodným počtem pěti nominačních hlasů tvořili studenti s číslem 7, 19 a 32, čtyři nominační hlasy obdrželi studenti s číslem 15, 16, 23 a 25. Tři nominační hlasy získal žák s číslem 14, dva hlasy žáci s čísly 4, 10, 18. Další výsledky jsou už velmi vyrovnané, 1 hlas obdrželo 14 žáků a bez nominačních hlasů zůstali 4 studenti.

Vhledem k vyrovnaným výsledkům jednotlivých studentů dosahujících shodného počtu nominačních hlasů, musel být počet nominovaných zvýšen na šest, kteří dosáhli nejvyšších hodnot. Jednalo se o studenty s čísly 9, 5, 28, 7, 19 a 32 (seřazeno dle úspěšnosti v hodnocení).

<sup>188</sup> Účast 76,32 % pedagogů Matičního gymnázia na dotazníkovém šetření zabezpečila dostatečný materiál pro nominaci nadaných jedinců.

Nejvyšší hodnocení získal v této úrovni šetření žák označený křestním jménem Jan (s číslem 9). Vyučující ve slovním hodnocení tohoto studenta zdůrazňovali zejména organizační schopnosti, praktičnost, schopnost plánovat, pružně analyzovat a řešit problém, flexibilní myšlení, předpoklady pro manažerskou práci, spolehlivost, zodpovědnost, pracovitost, ochotu. Někteří vyučující poukazovali na mnohostrannost hodnoceného studenta, všeobecné intelektové schopnosti, ale také umělecké zájmy a dovednosti. Ve vztahu k ostatním žákům zmiňovali především schopnost motivovat ostatní, být pro ně přirozenou autoritou, vytvářet zázemí.

Shodný počet devíti nominačních hlasů pak u vyučujících obdržela studentka s číslem 5 označená jako Marie a student Matěje (s číslem 28). Slovní hodnocení učitelů ke schopnostem studentky Marie se orientovalo především na všeobecné intelektové schopnosti a výborné studijní výsledky (zmiňováno bylo nadání pro přírodní vědy i jazykové obory), pružnost komunikace a reakce v řešení problému, efektivita pracovní činnosti, zodpovědnost, pracovitost, vstřícnost, ale rovněž umělecké dovednosti, zejména pěvecký projev. Student Matěj byl hodnocen jako kreativní jedinec s vynikajícími uměleckými schopnostmi a dovednostmi především v oblasti hudební, dramatické a pohybové (schopnost užívat tělo jako výrazový prostředek), oceňovány byly rovněž jeho sociální kompetence organizačního rázu či schopnost vůdcovství.

Třetí skupinou nominovaných žáků se stejným bodovým ziskem byli studenti s pořadovými čísly 7, 19 a 32. Tito žáci získali shodně pět nominačních hlasů. Studentka s pořadovým číslem 32 označená jménem Valentina byla vyučujícími nominována především pro své pohybové a sociální a organizační schopnosti, komunikativní kompetence, kreativitu, ale také cílevědomost a sebevědomí. Zmiňovány byly rovněž vynikající studijní výsledky. Studentka s číslem 7 označená křestním jménem Vendula byla pedagogy hodnocená jako žákyně s aktivním přístupem ke studiu a nadprůměrnými studijními výsledky. Zdůrazňována byla její spolehlivost, schopnost spolupracovat, ale i empatie a komunikační dovednosti. Studenta s číslem 19 označeného jako Štěpán jednotliví vyučující nominovali zejména pro osobnostní vyzrálost, zodpovědnost, organizační schopnosti, cílevědomost, pružnost myšlení, sociální empatii a všeobecné intelektové schopnosti.

## 4.5 Nominace autorkou a koordinátorkou projektu

V rámci nominační fáze šetření, jejímž cílem bylo vybrat z cílové skupiny studentů podílejících se na muzikálovém projektu ty jedince, kteří vykazují nadstandardní výkony vzhledem k běžnému průměru svých vrstevníků, byla provedena rovněž nominace autorkou a koordinátorkou muzikálového projektu. Nominace probíhala formou dotazníku s otevřeným typem otázek, a to na základě pozorování výkonů jednotlivých studentů. Vycházela jak ze zkušeností pedagožky Maticního gymnázia, tedy pozorování jednotlivých studentů v rámci výuky, tak především z pozice koordinátorky projektu. Časově byla nominace realizována paralelně s nominacemi žáků a ostatních vyučujících.

Kritéria pro nominaci byla shodná s kritérii hodnocení žáků jako účastníků projektové výuky. Studenti byli nominováni v jednotlivých oblastech činnosti, dotýkajících se muzikálového projektu, nominace se týkala hudebních schopností a dovedností, výtvarných schopností a dovedností, literárně-dramatických schopností a dovedností, pohybových schopností a dovedností, intelektových schopností a sociálních schopností a dovedností. V každé oblasti bylo stejně jako u žáků a vyučujících nominováno pět jedinců cílové skupiny.

Následující tabulka ukazuje výsledky nominace autorkou projektu, přičemž ve vodorovných řádcích jsou uvedeni studenti, kteří získali nominaci koordinátorkou projektu alespoň v jedné z hodnocených oblastí (žáci jsou uvedeni opět pod svými čísly dle abecedního pořádku), ve sloupcích jsou uvedeny jednotlivé oblasti šetření.

Tabulka č. 2: Přehled výsledků nominace autorkou a koordinátorkou projektu v jednotlivých oblastech šetření

nominovaní studenti	Schopnosti a dovednosti					
	hudební	výtvarné	literárně-dramatické	pohybové	intelektové	sociální
1	0	0	0	1	0	0
5	1	0	0	0	1	0
7	0	0	0	1	1	0
9	1	1	0	0	1	1
12	0	0	0	0	1	0
14	0	0	0	0	1	1
15	0	1	0	1	0	1
16	1	0	1	0	0	1
25	1	0	1	0	0	0
27	0	0	1	0	0	0
28	1	0	1	0	0	0
31	0	1	0	1	0	0
32	0	1	1	1	0	1
33	0	1	0	0	0	0

Jak je zřejmé z tabulky zobrazující výsledky nominace koordinátorkou projektu, alespoň jednu nominaci získalo celkem 14 žáků, přičemž studenti s čísly 1, 12, 27 a 33 byli nominováni pouze jednou, dvě nominace získali žáci s čísly 5, 7, 14, 25 a 28, tři nominace pak získaly subjekty s čísly 15 a 16 a nejvyšší počet čtyř nominací ve sledovaných oblastech získal student s číslem 9 (schopnosti hudební, sociální, intelektové a výtvarné) a dále studentka s číslem 32 (schopnosti pohybové, literárně-dramatické, sociální a výtvarné).

## 4.6 Souhrnné vyhodnocení nominace

Explorační šetření realizované na Matičním gymnáziu zaměřené na nominaci nadaných jedinců účastnících se muzikálového projektu probíhalo na třech úrovních. V první úrovni se jednalo o hodnocení žáky jako účastníky školního volnočasového projektu, druhou úroveň představovala nominace vyučujícími a třetí úroveň bylo hodnocení autorkou a koordinátorkou projektu. Tímto šetřením na více úrovních byla dosažena co největší validita fáze výběru, tedy nominace studentů. Na základě vyhodnocení dat sebraných v dotazníkovém šetření v rámci všech tří úrovní šetření byli vybráni (nominováni) žáci, kteří vykazují výkony nad rámec běžné populace, ve sledovaných oblastech činnosti projevují zvýšené schopnosti a dovednosti a projevují se tak jako nadaní.

Výsledky nominační fáze šetření shrnuje přehledně následující tabulka. Ve svislých sloupcích jsou uvedeny výsledné počty nominací získaných v jednotlivých úrovních nominace, a to na úrovni nominace žáky jako účastníky projektu, vyučujícími a autorkou projektu, v jednotlivých řádcích jsou pod čísly uvedeni žáci, kteří získali jednu nebo více nominací v některé úrovni hodnocení.

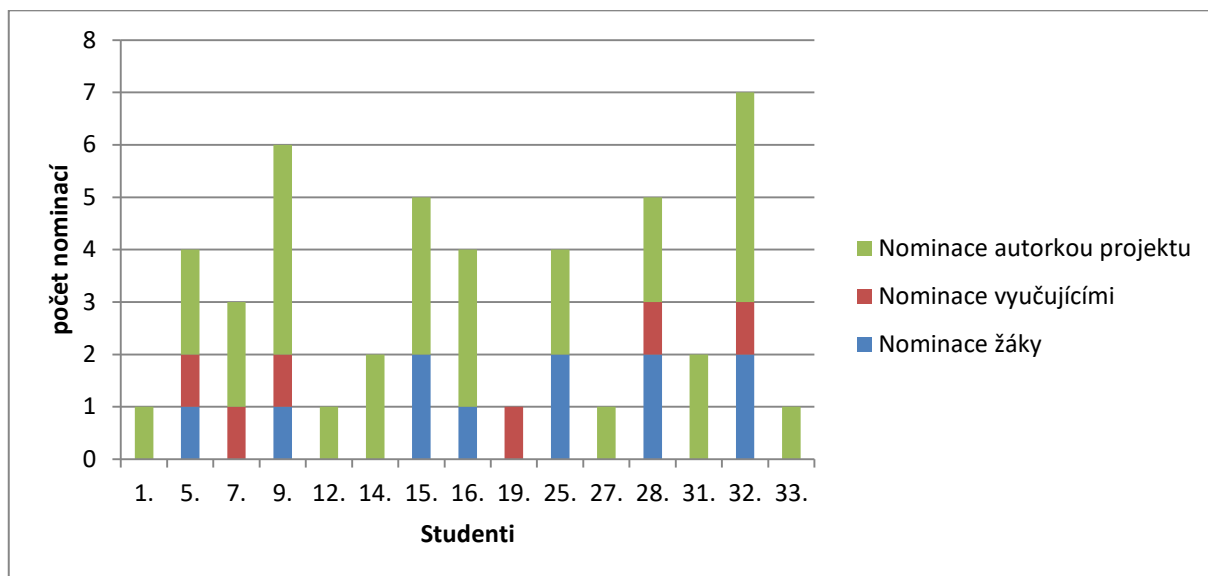
Tabulka č. 3: Přehled studentů a počtu nominací získaných v jednotlivých úrovních nominačního šetření

	Počet nominací studenty jako účastníky projektu	Počet nominací vyučujícími	Počet nominací autorkou a koordinátorkou projektu	Celkový počet nominací
1.	0	0	1	1
5.	1	1	2	4
7.	0	1	2	3
9.	1	1	4	6
12.	0	0	1	1
14.	0	0	2	2
15.	2	0	3	5
16.	1	0	3	4
19.	0	1	0	1
25.	2	0	2	4
27.	0	0	1	1
28.	2	1	2	5
31.	0	0	2	2
32.	2	1	4	7
33.	0	0	1	1

Tabulku se souhrnnými výsledky nominace doplňuje graf udávající ve svislé ose v barevném rozlišení nad sebou nominační zisk jednotlivých vybraných studentů, kteří získali alespoň jednu nominaci v některé úrovni šetření, vodorovná osa znázorňuje čísla těchto jednotlivých studentů.



Graf č. 9: Přehled studentů a počtu nominací získaných v jednotlivých úrovních nominačního šetření



Jak je zřejmé z tabulky výsledků i grafického znázornění výsledků nominace, nejvyššího hodnocení (celkem sedmi nominací) získala hodnocená studentka s číslem 32 označená křestním jménem Valentina, šest nominací získal subjekt s číslem 9 označený jako Jan. Shodného výsledku (celkem pěti nominací) potom žáci s čísly 15 a 28 označení jako Adéla a Matěj, počtu čtyř nominací subjekty s čísly 5, 16 a 25 pod křestními jmény Marie, Veronika a Radek.

Těchto sedm subjektů bylo v rámci nominace vybráno pro další diagnostické šetření typů a míry nadání, kterými disponují. Jednotlivé subjekty budou dále v textu označovány pouze křestními jmény jako Marie (studentka osmiletého studijního programu, 17 let), Jan (student osmiletého studijního programu, 18 let), Adéla (studentka osmiletého studijního programu, 17 let), Veronika (studentka osmiletého studijního programu, 17 let), Radek (student čtyřletého studijního programu, 18 let), Matěj (student osmiletého studijního programu, 18 let) a Valentina (studentka osmiletého studijního programu, 17 let).

Jak je patrné z charakteristiky jednotlivých nominovaných subjektů, věkové rozložení nominovaných studentů je velmi úzké, pohybuje se v rozmezí jednoho roku, což umožní jednotné další postupy exploračního šetření týkajícího se diagnostiky nadání. Je zřejmé, že jak studenti účastníci se projektu, tak i vyučující a koordinátorka projektu nominovali studenty, kteří patřili ke starším, a tedy zkušenějším participantům projektu, na Maticním gymnáziu studují delší dobu, je tedy možno předpokládat, že je jednotliví vyučující více znají, jsou schopni lépe ohodnotit jejich schopnosti a dovednosti a posoudit úroveň jejich

nadání v různých oblastech činnosti. Tento faktor je zřetelný rovněž v převaze žáků osmiletého studijního programu (šest proti jednomu žákovi ve čtyřletém studiu) a vyplývá rovněž obecně z většího zájmu o projektovou výuku s přesahem do volnočasového prostoru u žáků v osmiletém studijním programu. V rámci skupiny nominovaných žáků se vyskytují čtyři ženy a tři muži.

## **5 MUZIKÁLOVÝ PROJEKT JAKO PROSTŘEDEK SEBEREALIZACE NADANÝCH GYMNAZIÁLNÍCH STUDENTŮ – ČÁST DIAGNOSTICKÁ – – DIAGNOSTIKA NADÁNÍ NOMINOVANÝCH STUDENTŮ**

Explorační šetření na Matičním gymnáziu směřující k originální diagnostice nadání pracovalo ve fázi nominace nadaných jedinců (viz podrobně oddíl 4) s cílovou skupinou 33 žáků, kteří vstoupili do muzikálového projektu *Evita* realizovaného v prostředí školy. Úkolem této fáze exploračního šetření bylo vybrat mezi účastníky projektu jedince, kteří projevují zvýšené schopnosti a dovednosti při realizaci určitých činností, vykazují výkony nad rámec svých vrstevníků, jeví se tedy jako nadaní. Nominační fáze ve svém průběhu reflektovala především oblasti činností relevantní pro vedení muzikálového projektu a vyplývající z jeho charakteru a směřování.

Na základě výsledků nominace nadaných jedinců bylo vybráno sedm studentů, kteří vstoupili do další fáze exploračního šetření, a to diagnostiky nadání. Tito studenti získali nejvyšší počet nominačních hlasů, a to souhrnně ve všech třech úrovních šetření (účastníci projektu, vyučující, autorka a koordinátorka projektu). Forma tříúrovňového výběru nadaných jedinců byla vyhodnocena a tedy chápána jako dostatečně validní pro nominaci.

Následující oddíl představuje průběh diagnostiky nadání sedmi nominovaných studentů, vymezuje typy nadání, kterým byla dále věnována pozornost, oblasti šetření v rámci těchto typů, metodické postupy, časový a organizační průběh diagnostiky. Vzorek sedmi nominovaných studentů vstupujících na základě nominace do diagnostického šetření, byl dostatečně malý, aby zabezpečil pro fázi diagnostiky nadání možnost podrobného kvalitativního vymezení jednotlivých typů nadání i jejich kvantitativní vymezení.

## 5.1 Specifikace exploračního šetření diagnostiky nadání nominovaných studentů, stanovení cílů šetření

V rámci exploračního šetření realizovaného na Maticním gymnáziu byl pro tento oddíl vymezen cíl, a to provést diagnostiku typů a úrovně nadání nominovaných účastníků muzikálového projektu realizovaného ve školním prostředí. Pro další práci pak byly stanoveny dílčí cíle, a to utvořit konkrétní koncepci diagnostiky jednotlivých typů nadání, které mohou být uplatněny v muzikálovém projektu vedeném na Maticním gymnáziu, a pomocí této koncepce diagnostiku realizovat.

Explorační šetření směřovalo ke zjištění, zda nominovaní studenti jsou skutečně nadání, jakými typy a druhy nadání disponují, zda jde jejich nadání napříč jednotlivými oblastmi a jaká je kvantitativní úroveň jejich nadání. Výsledným cílem šetření tak bylo na základě analýzy sebraných dat získat podrobný popis zkoumaného jedince (viz podrobně oddíl 6).

Šetření diagnostiky nadání bylo organizačně rozděleno na několik oblastí relevantních pro realizaci projektu (tyto oblasti zároveň korespondovaly s oblastmi šetření v rámci nominace). Typologie nadání, tedy kvalitativní vymezení jednotlivých druhů nadání, kterým bude dále věnována pozornost, vycházela při exploračním šetření v této fázi stejně jako v nominačním šetření z členění jednotlivých druhů nadání podle Vladimíra Dočkala<sup>189</sup>.

První sledovanou oblastí bylo nadání intelektové, v rámci něhož byla dále testována inteligence jazyková a verbální, inteligence numerická, inteligence figurální a schopnosti paměťové. Druhou oblast šetření představovalo nadání umělecké dělené shodně s nominační fází šetření na nadání hudební, nadání výtvarné a nadání literárně-dramatické. Třetí oblastí šetření představovalo nadání pohybové, orientované především na umělecké pohybové vyjádření. Poslední sledovanou oblastí relevantní pro muzikálový projekt představovalo na základě Dočkalovy typologie<sup>190</sup> nadání sociální jako součást nadání praktického.

---

<sup>189</sup> DOČKAL, Vladimír. *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2005. ISBN 80-7106-840-3. Klasifikace jednotlivých druhů nadání podle Vladimíra Dočkala byla podrobně popsána v subkapitole 1.3.1.2 této práce. Dočkalovo kvalitativní členění nadání a jeho jednotlivých typů je přehledně zpracováno rovněž v tabulce v Příloze č. 4.

<sup>190</sup> DOČKAL, Vladimír. *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2005. ISBN 80-7106-840-3.

Přehledné kvalitativně typologické vymezení nadání aplikované pro originální diagnostickou fázi šetření na Maticním gymnáziu shrnuje následující tabulka.

Tabulka č. 4: Přehled druhů a typů nadání šetřených v rámci diagnostiky nadání

Druhy nadání			
Nadání intelektové	Nadání umělecké	Nadání pohybové	Nadání sociální
	Hudební		
	Výtvarné		
	Literárně-dramatické		

## 5.2 Časový harmonogram a metodika exploračního šetření diagnostiky nadání nominovaných studentů

Explorační šetření provedené v prostředí Maticního gymnázia vycházelo z muzikálového projektu *Evita*, korespondovalo tedy s jeho realizací, vyplývalo z něj. Šetření zaměřené na diagnostiku nadaných jedinců dále čerpalo z výsledků nominačního šetření, časově i organizačně na něj tedy navazovalo.

Samotné diagnostice nadání předcházela přípravná fáze. Ta probíhala paralelně s přípravou a započatím realizace muzikálového projektu *Evita* jako materiálu a prostředku pro diagnostiku nadání. Přípravná fáze zahrnovala především stanovení časové koncepce šetření v jeho jednotlivých fázích a oblastech, vymezení organizační struktury šetření v návaznosti jeho jednotlivých částí, koncipování metodologických podkladů pro jednotlivé oblasti šetření (tvorba dotazníků s otevřeným typem otázek, škálových dotazníků, testů, strukturovaných a nestruturovaných rozhovorů, esejů a dalších narativních postupů) a koordinaci organizace práce a metodiky šetření nominovaných studentů s odborníky pro jednotlivé zkoumané oblasti nadání.

V rámci realizace exploračního šetření pak byla provedena diagnostika nadání sedmi nominovaných studentů. U těchto žáků byly dále podrobně zkoumány a testovány jednotlivé druhy a typy nadání a jejich kvantitativní úroveň. Z časového hlediska bylo diagnostické šetření nominovaných studentů směřováno na závěr realizace projektu na Maticním gymnáziu, tedy po prvním jevištním provedení díla *Evita* jako výsledném

produktu projektu<sup>191</sup>. Vzhledem k organizační náročnosti vyžadovalo šetření delší časový úsek, a to od března 2016 do srpna 2016, doba jeho trvání byla tedy přibližně šest měsíců.

Šetření zaměřené na diagnostiku nadání nominovaných studentů v jeho kvalitativní i kvantitativní úrovni bylo zakončeno vyhodnocením výsledků. Na základě testování v jednotlivých oblastech šetření byla vypracována podrobná diagnostika nadání každého nominovaného žáka s vyhodnocením jednotlivých oblastí šetření a souhrnným zhodnocením míry nadání (viz podrobně oddíl 6).

Diagnostická část předložené práce byla z metodologického hlediska prováděna především na základě metod a postupů kvalitativního výzkumu. Specifikem tohoto šetření byl intenzivní kontakt s malou skupinou jedinců a jejich podrobné, hloubkové pozorování a sledování s cílem získat co největší množství dat. Šetření bylo prováděno ve školním prostředí, tedy prostředí konkrétním, úzce vymezeném a pro šetřené jedince i autorku výzkumu dobře známém. Vyhodnocení získaných dat pak směřovalo především k narativnímu hodnocení a interpretaci získaných poznatků a k podrobnému popisu jednotlivých sledovaných subjektů.

Metodologicky byly užity nestandardizované anamnestické dotazníky s otevřenými typy otázek, které vyžadovaly slovní komentář respondentů, škálové dotazníky, strukturované a nestrukturované rozhovory, narativní postupy v podobě esejů a dovednostní, výkonnostní a znalostní testy. Vzhledem k tomu, že diagnostika nadání zahrnovala z kvalitativního hlediska několik oblastí, bylo diagnostické testování a vyhodnocení provedeno odborníky na daný obor.

Na základě sběru dat byla provedena podrobná analýza nadání jednotlivých zkoumaných subjektů (podrobně viz oddíl 6 předložené práce).

### **5.3 Diagnostika nadání intelektového**

Intelektové nadání u sedmi nominovaných studentů bylo zjišťováno na základě testů struktury inteligence. Testování žáků i jeho vyhodnocení bylo provedeno v červnu 2016 Pedagogicko-psychologickou poradnou, Ostrava – Zábřeh, p.o., odloučeným pracovištěm Ostrava – Poruba.

Metodika testování vycházela ze standardizovaných testů struktury inteligence I-S-T 2000 R, rozšířeného modelu Amthauerova testu I-S-T 70 pro zjišťování struktury

---

<sup>191</sup> První uvedení muzikálu jako výsledku projektové výuky se konalo 11. března 2016.

inteligence. Inteligenční schopnosti měřené testem I-S-T 2000 R, a to v jeho základním modulu, zahrnovaly tři oblasti šetření:

První sledovanou oblastí byla verbální inteligence, tedy inteligenční schopnosti spojené s užíváním jazyka. Testové úlohy vztahující se k verbální inteligenci zjišťovaly schopnost zacházet při usuzování s řečovým materiálem, na čemž se podílí osvojení jazyka (slovní zásoba) i schopnost nacházet vztahy mezi pojmy. Testy verbální inteligence byly složeny ze tří subtestů, a to subtestu Doplnění vět (zaměřeného na slovní zásobu i vztahy ve větách), subtestu Analogie (zaměřeného na tvoření analogií mezi pojmy) a subtestu Zobecňování (orientovaného na schopnost nalézt nadřazený pojem).

Druhou oblastí šetření byla inteligence numerická, tedy inteligenční schopnosti vázané na mentální operace s čísly. Standardizované testy zjišťující numerickou inteligenci jedince měřily počítařské schopnosti a schopnosti nacházet mezi čísly logické vztahy, přičemž byly složeny opět ze tří subtestů. První subtest byl zaměřen na Početní úlohy, tedy na početní operace v oblasti reálných čísel bez verbálního zadání, subtest Číselné řady zjišťoval schopnost nalézt určité pravidlo, tedy logicko-numerický úsudek, a subtest Početní znaménka byl zaměřen na schopnost řešení rovnice z oblasti racionálních čísel, ve kterých jsou vynechána početní znaménka.

Třetí oblastí šetření, která byla v rámci testování reflektována, byla inteligence figurální, tedy obrazně-prostorová. Figurální inteligence zjišťovala schopnost zacházet s tvarově-obrazným materiálem, včetně manipulace s dvojrozměrnými i trojrozměrnými obrazci, a také schopnost nacházet mezi obrazci souvislosti. Test obrazně-prostorové inteligence byl dále členěn na subtesty Výběr obrazců, Úlohy s kostkami a Úlohy s maticemi.

V rámci testování nadání intelektového bylo u vzorku diagnostikovaných studentů provedeno také testování paměťových schopností, to však nebylo zahrnuto do celkové úrovně intelektových schopností, ale bylo vyhodnoceno zvlášť. Paměťové úkoly měřily schopnost aktivního a soustředěného zapamatování (vštípení) informací a jejich znovupoznání v krátkém časovém intervalu, přičemž byly děleny na dva subtesty, subtest Paměť na slova, zaměřený na schopnost využití verbální paměti, a subtest Paměť na obrazce, zaměřen na schopnost využití vizuální paměti na obrazce.

Jednotlivé testy byly časově limitovány, do výsledků se tedy promítlo i pracovní tempo jednotlivých testovaných jedinců.

Výsledky jednotlivých testů byly v další fázi šetření vyhodnoceny a interpretovány. Na základě výsledků dosažených v jednotlivých subtestech byl u každého sledovaného žáka vymezen takzvaný celkový skór, součet správných řešení. Tento celkový skór udával celkovou úroveň intelektových schopností daného jedince (do tohoto skóru se nezapočítávaly výsledky paměťových úloh). Celková úroveň poznávacích schopností pak vyjadřuje schopnost formálně-logického myšlení a usuzování, jehož součástí je induktivní i deduktivní myšlení u jednotlivých testovaných jedinců. Celková úroveň poznávacích schopností se tradičně označuje termínem inteligence.

Celkový skór dosažených výsledků byl v hodnocení jednotlivých studentů dále převeden na takzvaný standardní skór, udávající normy pro celou populaci, a to se zohledněním věkové skupiny testovaných jedinců (u testovaných studentů se v tomto případě jednalo o věkovou skupinu 17 až 18 let), a dále se zohledněním věku a typu školy (v tomto případě se udávaly normy pro gymnaziální studenty ve věkové skupině 17 až 18 let). Na základě standardních skóru byly potom při vyhodnocení výsledků jednotlivých oblastí testování udávány ve výsledné zprávě hodnocení percentily úspěšnosti, zohledňující rovněž věkovou skupinu a také typ školy a věkovou skupinu.

Při interpretaci vyhodnocení výsledků v jednotlivých oblastech šetření byla v hodnotící zprávě použita sedmistupňová škála vymezující rozložení inteligenčních pásem. Tato škála reflektuje míru schopností sledovaných subjektů v jednotlivých oblastech testování. Jednotlivá pásma rozložení úrovně intelektových schopností<sup>192</sup> můžeme interpretovat následovně:

První pásmo můžeme označit jako výjimečně vysoké inteligenční pásmo (odpovídající hodnotě 130 dle inteligenčního kvocientu), druhé pásmo jako vysoké inteligenční pásmo (odpovídající hodnotám IQ v rozmezí 120–129), třetím pásmem je vyšší průměr (odpovídající hodnotám IQ v rozmezí 110–119), čtvrté je pásmo průměru (odpovídající hodnotám IQ v rozmezí 90–109), páté pásmo je označeno jako nižší průměr (odpovídající hodnotám IQ v rozmezí 80–89), šesté pásmo označujeme jako nízké inteligenční pásmo (hodnoty IQ v rozmezí 70–79) a u sedmého jde o výjimečně nízké inteligenční pásmo (hodnoty IQ 69 a níže).

Na základě kvalitativního vymezení nadání (podrobně zpracovaného v kapitole 1.3.2 předložené práce) pak o nadaných jedincích v oblasti intelektu můžeme hovořit jako

---

<sup>192</sup> Pásma rozložení úrovně intelektových schopností, vycházející ze standardizovaných testů inteligence, pak budou shodně vymezena ve všech dalších sledovaných oblastech šetření a platná pro všechny typy nadání.



o těch, jejichž výkon se pohybuje v pásmu vysokého a výjimečně vysokého pásma. Toto standardní vymezení reflektuje předložená práce také u diagnostiky ostatních typů nadání.

Podrobné vyhodnocení a interpretace výsledků intelektového nadání u jednotlivých sedmi testovaných žáků je zpracováno v oddílu 6 předložené práce, který se zabývá kvalitativní analýzou nadání nominovaných studentů.

## 5.4 Diagnostika nadání uměleckého

Diagnostika nominovaných studentů v oblasti nadání uměleckého vycházela z již výše zmíněné Dočkalovy klasifikace nadání<sup>193</sup>. V rámci muzikálového projektu představoval umělecký typ nadání důležitou roli (což je zřejmé již z povahy projektu esteticky a umělecky zaměřeného), při šetření nominovaných studentů mu tedy byla věnována velká pozornost.

Vladimír Dočkal člení umělecké nadání dále na nadání hudební, výtvarné a literárně-dramatické, přičemž i v dalších druzích nadání hledá průřezové oblasti, ve kterých se jednotlivé typy nadání překrývají. Hudební nadání má podle Dočkala přesah do tanečního (řazeného do pohybového typu nadání) nebo u literárně-dramatického nadání najdeme přesah do jazykového (řazeného do intelektového typu nadání). Je tedy zřejmé, že při diagnostice jednotlivých druhů uměleckého nadání je třeba vycházet z faktu, že se jedná o komplexní jev zahrnující v sobě celou škálu schopností, dovedností a postojů jedince.

Diagnostika v jednotlivých oblastech uměleckého nadání byla provedena na základě sběru dat, pozorování, testování a následného vyhodnocení a interpretace, a to odborníky v daném oboru, kteří svou analýzu mohli opřít nejen o odbornost a vzdělání, ale i praxi a zkušenosti v práci s jedinci šetřené věkové skupiny 17 až 18 let. Vzhledem k faktu, že v současnosti neexistují standardizované postupy pro diagnostikování jednotlivých typů uměleckého nadání, byla metodika šetření těmito odborníky vytvořena a konzultována tak, aby reflektovala všechny složky podílející se na kvalitativním vymezení nadání a zároveň sjednotila kvantitativní rozlišení výkonnosti a s ní související úroveň nadání sledovaných subjektů.

---

<sup>193</sup> DOČKAL, Vladimír. *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2005. ISBN 80-7106-840-3.

### 5.4.1 Diagnostika nadání hudebního

Diagnostika hudebního nadání sedmi nominovaných studentů byla provedena na Matičním gymnáziu Ostrava autorkou předložené práce. Vycházela ze sedmnáctileté pedagogické zkušenosti v oboru učitelství hudební výchovy, reflektovala věkovou skupinu 17 až 18 let.

Metodologická a obsahová koncepce zjišťování úrovně a míry hudebního nadání u nominovaných subjektů vycházela z předpokladu, že hudební nadání jako jev je záležitostí značně komplexní. Jeho struktura je velmi složitá, ovlivněná nejen mnoha osobnostními složkami jedince (volnými a charakterovými vlastnostmi, neurofyziologickými vlastnostmi, temperamentem), ale rovněž sociokulturními vlivy prostředí, jako jsou meziosobní vztahy, určující vkusové preference či hodnotový systém kolektivu, ve kterém člověk žije (rodina, škola, kamarádi). Všechny tyto faktory se do struktury hudebního nadání promítají a podílejí se na jeho kvalitativní i kvantitativní úrovni. Představují tak otevřený systém, který se projevuje mnohostrannými vztahy k hudbě a nejrůznějšími hudebními aktivitami jedince.

Chceme-li pojmut celou tuto strukturu, která hudební nadání formuje, bylo třeba svou pozornost věnovat několika složkám šetření.

První dílčí složkou zkoumání hudebního nadání u sedmi nominovaných studentů bylo zjišťování jejich hudebních zájmů a postojů, tedy vztahu k hudbě a hudebním činnostem souvisejícím jak s recepcí a percepcí hudby a úrovní kulturního života jedince, tak s hudebně reprodukcí schopnostmi spojenými s aktivním provozováním hudby. Metodologicky byla tato část výzkumu zpracována pomocí anamnestických dotazníků hudebních zájmů a preferencí a dále na základě nestrukturovaných rozhovorů vedených s nominovanými studenty. Anamnestický dotazník hudebních zájmů a preferencí<sup>194</sup> byl metodologicky zpracován jako dotazník s otevřeným typem otázek, tak, aby byl poskytnut dostatečný prostor pro odpovědi žáků a byl schopen zaznamenat jejich zájmově preferenční hodnoty. Rozhovory se studenty týkající se jejich hudebních zájmů, postojů a aktivit byly vedeny jako nestrukturované, vycházely z potřeby vyjádření jednotlivých sledovaných subjektů.

V rámci šetření hudebních zájmů a postoj jedince bylo hodnoceno pět následujících částí: první sledovanou oblastí šetření byl hudebně kulturní život jedince a sociální

---

<sup>194</sup> Anamnestický dotazník zájmů a preferencí v oblasti hudebního umění je uveden v Příloze č. 11.

determinanty hudebního nadání, v druhé části se jednalo o hudebně poslechové zájmy a preference, třetí šetřenou oblastí byla schopnost interpretace hudebního díla, čtvrtou oblast šetření představovalo aktivní provozování hudby a pátá sledovaná oblast zahrnovala schopnost prezentace hudebních dovedností.

Protože v současnosti neexistuje žádný standardizovaný systém hodnocení či měření úrovně zájmů a postojů v oblasti hudby, byla pro potřeby šetření a pro vyhodnocení jednotlivých oblastí hudebních zájmů a postojů vytvořena bodová škála hodnocení každé oblasti šetření. Ve všech sledovaných oblastech byli studenti hodnoceni škálou 0-6 bodů<sup>195</sup>.

Celkový počet dosažených bodů byl 30, v rámci dosaženého skóre byly výsledky jednotlivých studentů rozloženy do výkonnostních pásem (shodných pro všechny oblasti a typy nadání). Výkony v pásmu 30 až 27 bodů byly interpretovány jako výjimečně vysoké pásmo pro danou věkovou skupinu, v pásmu 26 až 22 bodů se jedná o vysoké výkonnostní pásmo, pásmo 21 až 18 bodů bylo interpretováno jako vyšší průměr, rozmezí 17 až 14 bodů jako průměr, v pásmu 13 až 9 bodů se pohybují výkony nižšího průměru, výkon v pásmu 8 až 4 bodů je hodnocen jako nízké pásmo výkonu a v rozmezí 3 až 0 bodů se jedná o výjimečně nízké výkonnostní pásmo pro danou věkovou skupinu.

Výsledky jednotlivých nominovaných studentů v oblasti hudebních zájmů a postojů, včetně slovního popisu doprovázejícího sledovanou oblast, jsou uvedeny v oddílu 6, podrobné analýze výsledků diagnostiky nadání každého nominovaného subjektu, a jsou také součástí komplexního hodnocení hudebního nadání.

Druhou dílčí složkou šetření hudebního nadání u nominovaných studentů bylo zjišťování úrovně a míry hudebních schopností a dovedností. I tato oblast šetření byla dále členěna na čtyři oblasti. První oblast šetření představovaly receptivní a reprodukční hudební schopnosti a dovednosti, druhá oblast se týkala hudebních vědomostí, třetí úrovní

---

<sup>195</sup> Bodová škála, která byla využita i v dalších oblastech šetření uměleckého nadání, reflektovala rozložení posuzovaných výkonů, a to takto: 6 bodů pro výjimečně vysoký výkon, kdy sledovaný subjekt bez chyb odpovídá, pružně reaguje, jeví mimořádný zájem o sledovanou problematiku, 5 bodů pro vysoký výkon ve sledované oblasti, kdy se chyby vyskytují jen výjimečně, v odpovědích se mohou vyskytnout mírná zaváhání, žák jeví velký zájem o danou problematiku, 4 body pro výkon v pásmu vyššího průměru, kdy se chyby objevují jen místy, sledovaný subjekt někdy váhá v odpovědích, zájem o problematiku je mírně nadprůměrný, 3 body pro výkon průměrný, při kterém se chyby vyskytují pravidelně, žák neprojevuje větší zájem o problematiku, mění svá stanoviska, 2 body jako výkon nižšího průměru, ve kterém se chyby vyskytují velmi často, žák je v odpovědích nejistý, často je mění, jeho zájem o sledovanou problematiku je nízký či pasivní, 1 bod pro nízký výkon, při kterém chyby převažují, žák není schopen odpovídat, projevuje o problematiku jen nepatrný zájem, jeho pasivita vůči sledované oblasti je zřejmá, je nemotivovaný, 0 bodů pro výjimečně nízký výkon ve sledované oblasti, kdy žák zadaný úkol nesplní nebo jeho splnění odmítá, o problematiku nejeví žádný zájem, nezajímá ho.

byla hudební tvořivost a poslední čtvrtou představovaly instrumentální a vokální schopnosti a dovednosti.

První oblastí zjišťování úrovně hudebních schopností a dovedností bylo testování receptivních a reprodukčních hudebních schopností a dovedností. Pro zjišťování těchto schopností bylo použito individuální testování jednotlivých nominovaných studentů, které je schopno nejpřesněji diagnostikovat úroveň jejich hudebních schopností a dovedností na základě výsledků konkrétních hudebních činností. Jednalo se o testy, které byly vytvořeny pro potřeby výzkumu<sup>196</sup>. Tvorba jednotlivých částí testů hudebních schopností a dovedností vyšla především z metodologických zásad koncepce testů podle Milana Holase<sup>197</sup>, který se odvolává na výzkumy řady dalších autorů zabývajících se problematikou hudebního nadání a diagnostikou hudebních schopností (testy Seashorovy, Wingovy, Bentleyho, Kwalwassera a Dykema, Gordona, Révész, Horbulewicze a Janczewského a dalších).

Aby bylo možno přesně vymezit výkonnost jednotlivých nominovaných studentů a vyhodnotit jejich výkonnostní úroveň v této oblasti, proběhlo nejprve totožné testování u 50 studentů ve věkovém rozmezí 17 až 18 let. Testování bylo realizováno mezi studenty na Matičním gymnáziu v Ostravě, jednalo se tedy o žáky studující na stejné škole ve stejném věkovém rozmezí jako nominované subjekty. Pro svou časovou náročnost byly realizovány v celém průběhu druhého pololetí školního roku 2015/2016.

Toto plošné testování určilo průměrné bodové hodnocení testovaných žáků a takto získané výsledky mohly být porovnány s výkony cílové skupiny sedmi nominovaných subjektů.

Pro zpřehlednění testování receptivních a reprodukčních hudebních schopností v jednotlivých oblastech byly vytvořeny jednotlivé subtesty, reflektující různé složky hudebních dovedností, přičemž každý subtest byl dále členěn na úkoly zahrnující impresivní komponenty hudebních činností, tedy úkoly receptivní, a dále úkoly expresivního charakteru založené převážně na reprodukci.

Prvním subtestem byl Subtest orientace v tónovém prostoru. Tento subtest zjišťoval prostřednictvím receptivních i reprodukčních úkolů celkovou orientaci v tónovém prostoru. Receptivní úkoly tohoto subtestu byly založeny na následujících dovednostech: orientace

---

<sup>196</sup> Testy receptivních a reprodukčních hudebních schopností a dovedností jsou uvedeny v Příloze č. 12.

<sup>197</sup> HOLAS, Milan. *Úvod do hudební diagnostiky: určeno pro učitele hudební výchovy, učitele hudební nauky na LŠU, učitele HV na SPgŠ*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985; HOLAS, Milan. *Hudební nadání aneb Otázky hudebně psychologické diagnostiky*. Praha: Akademie múzických umění, 1994. ISBN 80-85883-007.

ve výšce tónů, rozlišení výšky tónů (vyšší/nížší tón, seřazení tónů podle výšky, rozlišení výšky vzhledem k výchozímu tónu), rozlišení výšky melodického celku, tonální orientace v durové a mollové stupnici (určování stupňů v stupnici, určování stupňů v dur-mollové tónině v jiné oktávové poloze), orientaci v intervalové vzdálenosti tónů (velikost intervalu, určování intervalu, srovnání intervalové vzdálenosti různých tónů), rozpoznání mimotonálního tónu v písni, analýza notového záznamu, rozpoznání rozdílů mezi zvukovou realizací a notovým zápisem. V druhé části subtestu zaměřeného na orientaci v tónovém prostoru byly obsaženy reprodukční úlohy založené na pěvecké reprodukci jako: pěvecká reprodukce tónů zahranych na klavír v tónovém rozsahu jedince, pěvecká reprodukce tónů hraných mino hlasový rozsah testovaného jedince, pěvecká reprodukce melodických úryvků, pěvecká reprodukce tónů v intervalu (dvou současně zahranych tónech), pěvecká reprodukce dvojhlasé melodie v durových i mollových tóninách, pěvecká reprodukce na základě notového záznamu.

Subtest orientace v tónovém prostoru byl hodnocen celkově 83 body. Za receptivní část subtestu mohli studenti získat celkem 29 bodů (každý úkol byl hodnocen jedním bodem). Plný bodový zisk za reprodukční část byl 54 bodů (každý úkol v reprodukčních dovednostech testu byl hodnocen škálou 3 až 0 bodů, přičemž 3 body získal žák za bezchybné splnění úkolu, 2 body za odpověď s drobnými chybami a nedostatky, 1 bod za závažnější chyby při plnění úkolu, 0 bodů za nezvládnutí nebo úplné odmítnutí splnění úkolu).

Druhým subtestem v této oblasti šetření byl Subtest orientace v rytmickém prostoru, který zjišťoval celkové rytmické cítění jedince. Úlohy byly opět dvojí povahy, receptivní a reprodukční. Receptivní úkoly se týkaly: určování sudého a lichého metra v hudebních ukázkách, určování konkrétních rytmických modulů v rytmickém útvaru, analýzy notového záznamu, rozpoznání rozdílů mezi zvukovou realizací a notovým zápisem. V druhé části subtestu byly úkoly reprodukční, kde žáci reprodukovali zadaná rytmická schémata vytleskáváním. Úkoly se týkaly: reprodukce zadaného rytmického schématu, reprodukce zadaného rytmického modulu v augmentaci, reprodukce zadaného rytmického modulu v diminuci, reprodukce rytmických útvarů ve dvojhlasu, analýzy notového záznamu a reprodukce rytmického útvaru na základě notového záznamu (tečkovaný rytmus, trioly).

Subtest orientace v rytmickém prostoru byl celkově hodnocen 42 body. Receptivní úkoly byly celkově hodnoceny 9 body (za každou úlohu získali žáci 1 bod), celkový

bodový zisk za reprodukční úlohy byl 33 bodů (každý úkol testu hodnocen škálou 3-0 bodů, stejné podmínky jako u předešlého subtestu).

Třetí subtest byl zaměřen na orientaci v harmonickém prostoru. Subtest orientace v harmonickém prostoru zjišťoval úroveň harmonického cítění žáka, spočívající v analýze vícezvuků (kvintakordu a jeho obrátů, septakordu, nonakordu, zvětšených a zmenšených akordů), reprodukci jeho jednotlivých tónů a stupňů, orientaci v jednotlivých harmonických funkcích, jejich sluchová analýza.

První část subtestu obsahovala následující úkoly receptivního charakteru: sluchovou analýzu počtu tónů ve vícezvuku, sluchové rozlišení durových a mollových akordů, sluchovou analýzu základních harmonických funkcí v doprovodu písně a sluchovou analýzu harmonického doprovodu na vedlejších stupních (II. stupeň, VI. stupeň, III. stupeň). Druhou částí subtestu orientace v harmonickém prostředí pak byly úkoly reprodukční, a to: pěvecká reprodukce všech tónů trojzvuku se zadáním reprodukce spodního, vrchního, prostředního tónu, pěvecká reprodukce jednotlivých tónů zadaných vícezvuků (septakordu, nonakordu, zmenšených, zvětšených kvintakordů), pěvecká reprodukce obrátů kvintakordu, pěvecká reprodukce obrátů septakordu a pěvecká reprodukce vícezvuků na základě slovního zadání (durový a mollový kvintakord od zadaného tónu, septakord od zadaného tónu, zvětšený kvintakord od zadaného tónu).

Subtest orientace v harmonickém prostředí byl celkově hodnocen 55 body. V receptivních úkolech tohoto subtestu mohli žáci získat celkově 20 bodů (každá úloha byla hodnocena 1 bodem), v úkolech reprodukčního charakteru byl celkový bodový zisk 35 bodů (hodnocení škálou 3-0 bodů jako v předešlých subtestech).

Celkové bodové hodnocení všech subtestů receptivních a reprodukčních hudebních schopností bylo 180 bodů. Souhrnné výsledky průměrných bodových hodnot padesáti testovaných studentů v rámci plošné testace (průměrné bodové hodnocení) a dále sedmi nominovaných studentů (uvedených pod jejich křestními jmény) zpracovávají následující dvě tabulky. První tabulka udává bodové hodnocení v jednotlivých oblastech šetření, druhá tabulka poskytuje souhrnné výsledky vyjádřené jak v bodech, tak i procentuálně.

Tabulka č. 5: Přehled výsledků (bodového skóre) testování receptivních a reprodukčních schopností a dovedností v jednotlivých jeho subtestech

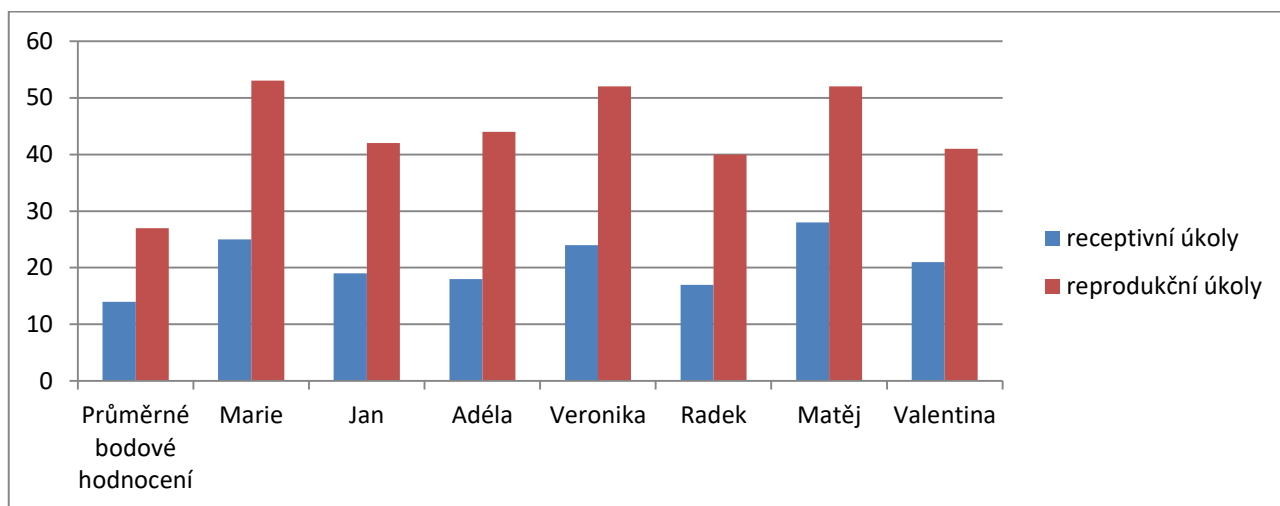
Subtest	Tónový prostor		Rytmický prostor		Harmonický prostor	
	receptivní	reprodukční	receptivní	reprodukční	receptivní	Reprodukční
Typ úkolu						
Plný počet bodů	29	54	9	33	20	35
Průměrné bodové hodnocení	14	27	6	20	7	12
Marie	25	53	9	31	14	32
Jan	19	42	9	29	14	26
Adéla	18	44	7	25	9	20
Veronika	23	50	9	29	14	22
Radek	17	40	7	25	14	22
Matěj	28	52	9	33	19	32
Valentina	20	43	7	28	10	19

Tabulka č. 6: Přehled souhrnných výsledků testování receptivních a reprodukčních schopností a dovedností v rámci zjišťování úrovně hudebních schopností a dovedností

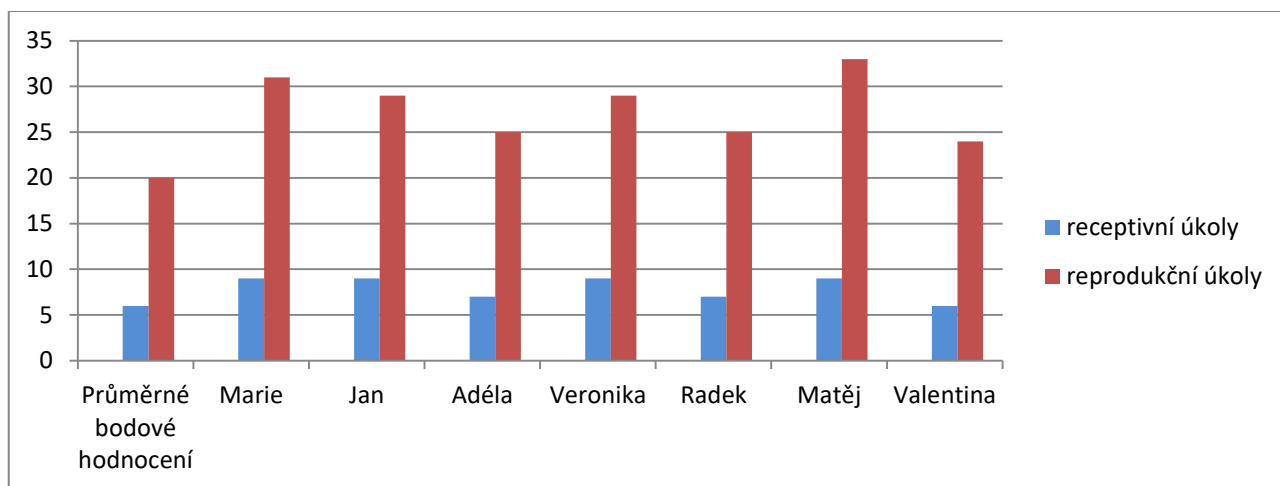
	Procentuální vymezení	Počet bodů
Celkové hodnocení	100,00%	180
Průměrné hodnocení	46,10%	86
Marie	91,10%	164
Jan	77,20%	139
Adéla	72,70%	131
Veronika	81,60%	147
Radek	69,40%	125
Matěj	96,10%	173
Valentina	70,60%	127

Pro názornější porovnání průměrných hodnot padesáti testovaných studentů v rámci plošné testace (uvedených v prvním sloupci jako průměrné bodové hodnocení) a sedmi nominovaných subjektů jsou k dispozici následující grafy udávající hodnoty v jednotlivých oblastech testování (Subtest orientace v tónovém prostoru, Subtest orientace v rytmičtém prostoru, Subtest orientace v harmonickém prostoru) a dále graf souhrnných výsledků testování receptivních a reprodukčních hudebních schopností a dovedností. Vodorovná osa uvádí průměrné bodové hodnocení plošného testování a dále výkony jednotlivých nominovaných studentů, svislá osa počet bodů, které byly v jednotlivých testech dosaženy (v Grafu č. 13 je ve svislé ose uvedeno procentuální vyhodnocení výsledků všech testů).

Graf č. 10: Přehled výsledků Subtestu orientace v tónovém prostoru v rámci testování receptivních a reprodukčních hudebních schopností a dovedností

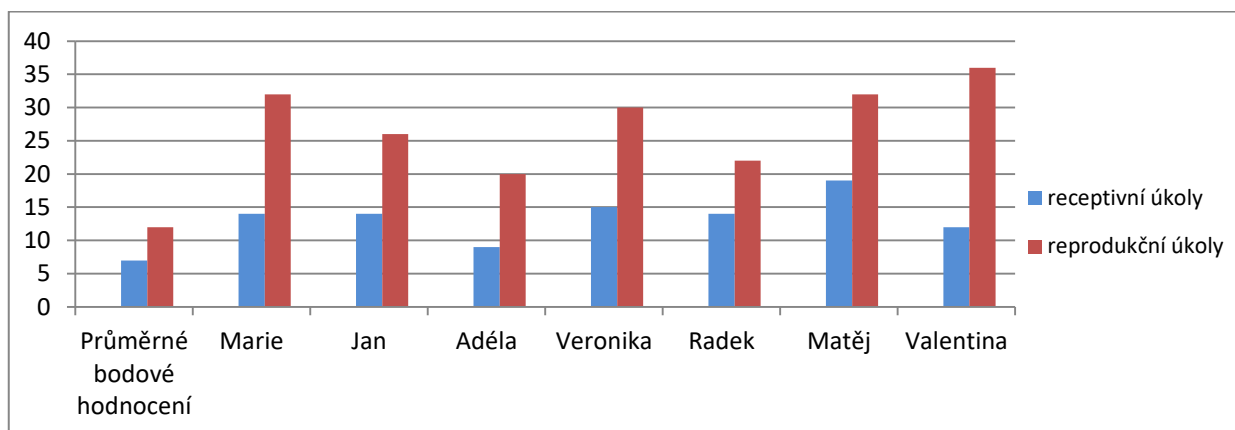


Graf č. 11: Přehled výsledků Subtestu orientace v rytmicím prostoru v rámci testování receptivních a reprodukčních schopností a dovedností

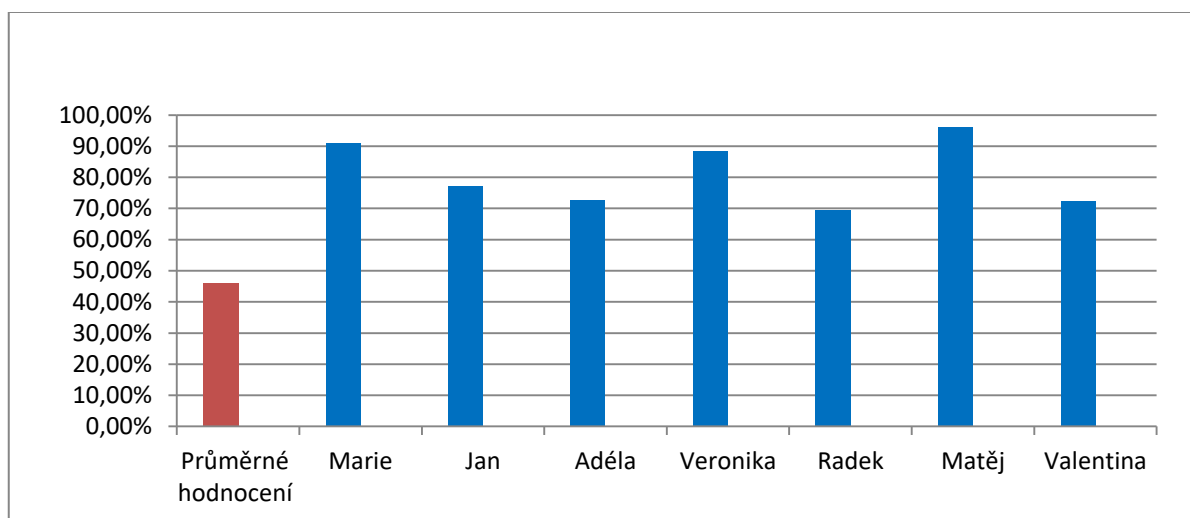




Graf č. 12: Přehled výsledků Subtestu orientace v harmonickém prostoru v rámci testování receptivních a reprodukčních schopností a dovedností.



Graf č. 13: Přehled souhrnných výsledků testování receptivních a reprodukčních schopností a dovedností v rámci zjišťování úrovně hudebních schopností a dovedností.



Jak je patrné z výsledků testování v jednotlivých oblastech šetření, jakož i z celkového vyhodnocení výsledků zjišťování hudebních receptivních a reprodukčních schopností a dovedností, všech sedm sledovaných nominovaných subjektů překročilo výrazně hodnotový průměr testovaných žáků v rámci plošné testace.

Pro vyhodnocení výsledků bylo na základě bodového skóre dosaženého v jednotlivých subtestech vymezeno sedm výkonnostních pásem, která reflektují rozložení úrovně receptivních a reprodukčních hudebních schopností a dovedností (shodně pro všechny

oblasti šetření). První skupinu tvořili žáci, jejichž výkonnostní úroveň v oblasti receptivních a reprodukčních hudebních schopností můžeme interpretovat jako výjimečně vysokou. Výsledky těchto studentů v testech se pohybují v rozmezí 100 až 86 %. Výkony žáků dosahujících výsledků v rozmezí 85 až 72 % jsou interpretovány jako vysoké. Do obou těchto skupin se řadí případy žáků s vysoce rozvinutými hudebně sluchovými schopnostmi, kteří mají vysoké předpoklady pro hudební činnosti. Dokáží se vždy (nebo téměř vždy) přesně a rychle orientovat v tónovém, rytmickém i harmonickém prostoru, jejich hudební paměť je vysoce rozvinuta, chyby dělají jen výjimečně. Třetí skupinou jsou žáci dosahující vyššího průměru, kteří dosáhli celkového hodnocení pohybujícího se v rozmezí 71 až 57 % bodové škály. Tito žáci se dostatečně orientují v tónovém, rytmickém i harmonickém prostoru, při řešení úkolů dělají drobné chyby jen občas. Čtvrtou skupinou jsou žáci průměrní. Jejich bodové hodnocení se pohybuje v rozmezí 56 až 43 %. Tito žáci se v jednotlivých úkolech dopouštějí chyb častěji, pro splnění úloh potřebují delší čas, složitější úkoly nejsou schopni splnit. Žáci v kategorii nižšího průměru dosahující bodové rozmezí 42 až 28 % zaostávají za průměrem, při řešení úloh se dopouštějí závažnějších chyb, někdy nejsou schopni úkol splnit vůbec. Žáci v nízkém výkonnostním pásmu dosáhli v testech bodového rozmezí 27 až 14 %. Tito žáci chybují ve většině případů, často nejsou schopni splnit zadaný úkol vůbec. Poslední skupinou jsou žáci s výjimečně nízkými výkony s bodovým hodnocením mezi 13 % a méně, jejichž výsledky jsou mimořádně nízké, hudební schopnosti nejsou rozvinuty, neorientují se v tonálním, rytmickém ani harmonickém prostoru, nejsou schopni a často ani ochotni plnit zadané úkoly.

Na základě výše vymezených procentuálních pásem hodnocení testů byli jednotliví nominovaní studenti v oblasti receptivních a reprodukčních schopností hodnoceni škálou 0 až 6 bodů, která reflektovala jednotlivá výkonnostní pásma (výjimečně nízký až výjimečně vysoký výkon). Souhrnné vyhodnocení výsledků jednotlivých nominovaných subjektů v oblasti receptivních a reprodukčních hudebních schopností a dovedností je zpracováno v analýze nadání jednotlivých nominovaných subjektů a je zahrnuto do celkového hodnocení hudebního nadání každého nominovaného žáka (podrobně viz oddíl 6).

Druhou oblastí zjišťování úrovně hudebních schopností a dovedností bylo testování hudebních vědomostí. V této oblasti šetření bylo užito rovněž testování jednotlivých nominovaných studentů opřené o plošnou testaci 50 studentů stejné věkové skupiny. Test

hudebních vědomostí<sup>198</sup> nebyl orientován výkonnostně jako testy předešlé, nýbrž znalostně. Výsledky tohoto testu byly proto vyhodnoceny zvlášť. Úlohou tohoto testu bylo zjištění úrovně znalostí z hudební historie, orientace v základních hudebních formách a znalost notace. Vědomostní test byl složen z následujících částí: poslechový test prokazující znalosti jednotlivých uměleckých slohů, poslechový test prokazující znalosti časových posloupností ve vývoji hudby, poslechový test prokazující znalosti autorských osobností a jejich díla, poslechový test prokazující znalost žánrového rozlišení nonartificiální hudby, poslechový test prokazující znalosti hudebních forem z hlediska stavby, nástrojového obsazení, účelu, poslechový test prokazující znalosti notace na základě zvukového záznamu, test prokazující teoretické znalosti uměleckých slohů, hudebních osobností a jejich díla a test prokazující znalosti notace v houslovém klíči a basovém klíči.

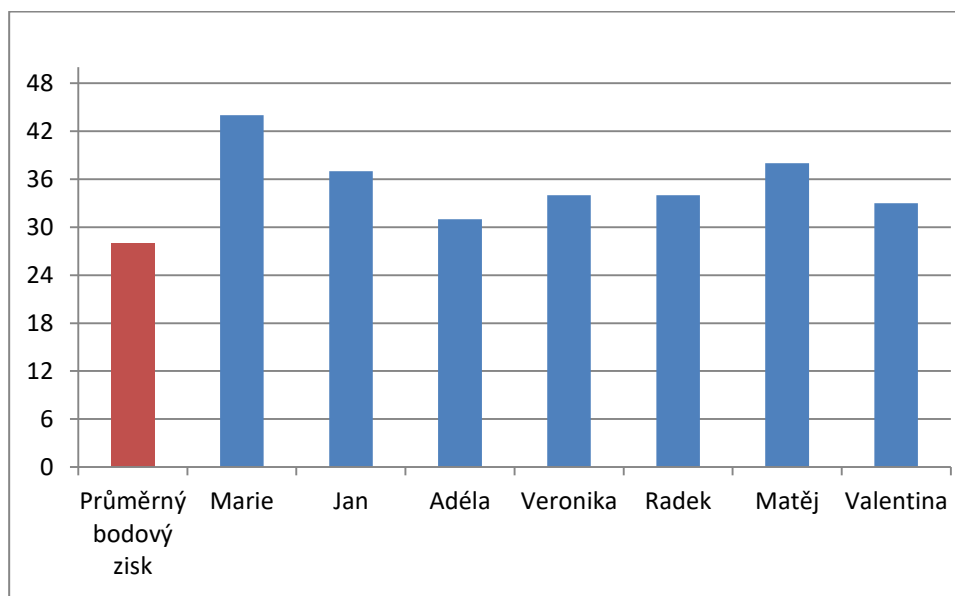
Následující tabulka zobrazuje výsledky testování hudebních vědomostí, a to jak bodová skóre, tak i procentuální vymezení. Pro větší názornost a přehlednější porovnání průměrného výsledku 50 plošně testovaných žáků s výkony jednotlivých nominovaných subjektů je připojen také graf. Svislá osa ukazuje bodový zisk, vodorovná osa v barevném rozlišení porovnává průměrný bodový zisk plošného testování s výkony jednotlivých nominovaných studentů.

Tabulka č. 7: Přehled souhrnných výsledků testování hudebních vědomostí v rámci zjišťování úrovně hudebních schopností a dovedností

	Procentuální úspěšnost	Počet bodů
Plný počet bodů	100%	48
Průměrný bodový zisk	58%	28
Marie	92%	44
Jan	77%	37
Adéla	62%	31
Veronika	71%	34
Radek	71%	34
Matěj	67%	32
Valentina	69%	33

<sup>198</sup> Test hudebních vědomostí je doložen v Příloze č. 13.

Graf č. 14: Přehled souhrnných výsledků testování hudebních vědomostí v rámci zjišťování úrovně hudebních schopností a dovedností



Na základě bodového skóre dosaženého ve vědomostním testu bylo shodně s testací receptivních a reprodukčních schopností vymezeno sedm výkonnostních pásem, zohledňujících procentuální rozmezí úspěšnosti. V rozmezí 100 až 86 % se jednalo o výjimečně vysoký výkon, rozmezí 85 až 72 % představovalo vysoký výkon, výkon na 71 až 57 % byl interpretován jako vyšší průměr, 56 až 43 % dosáhli průměrní jedinci, bodové rozmezí 42 až 28 % bylo označeno jako nižší průměr, žáci v nízkém výkonnostním pásmu dosáhli v testech procentuálního rozmezí 27 až 14 % a výjimečně nízkými výkony byla označena úspěšnost 13 % a méně.

Jak vyplývá z dat uvedených v Tabulce č. 7, všichni nominovaní studenti překročili průměrnou hodnotu dosažených bodů, kterou představoval zisk 28 bodů, tedy 58 %, avšak rozdíl mezi výsledky nominovaných žáků není tak zřetelný jako ve výsledcích jednotlivých subtestů receptivních a reprodukčních hudebních schopností a dovedností. Na základě zařazení do výkonnostního pásma byli studenti dále hodnoceni 0 až 6 body pro výjimečně nízký až výjimečně vysoký výkon. Podrobné vyhodnocení výsledků vědomostního testu sledovaných subjektů je uvedeno v analýze nadání jednotlivých studentů a je rovněž zahrnuto do celkového hodnocení hudebního nadání každého nominovaného žáka (podrobně viz oddíl 6).

Třetí oblastí hodnocení hudebních schopností a dovedností byla hudební tvořivost. Šetření hudební tvořivosti bylo prováděno pouze u sedmi nominovaných studentů na základě anamnestického dotazníku hudebních zájmů a preferencí<sup>199</sup>, nestrukturovaných rozhovorů či pozorování jednotlivých studentů během zkoušek muzikálového projektu.

V rámci šetření hudebně tvořivých dovedností nominovaných subjektů byly hodnoceny tyto tři oblasti. První oblast šetření se týkala hudební fluence, tedy schopnosti rychle reagovat a přicházet s novými podněty a nápady, druhá oblast byla orientována na hudební flexibilitu jedince, tedy schopnost vytvářet co nejvíce různých řešení (vokální a instrumentální variace na zadaný podklad, schopnost improvizace, dokončení skladby, otevření skladby, vytvoření instrumentálního a vokálního aranžmá skladby) a třetí oblast reflektovala hudební originalitu, tedy schopnost vlastní tvorby (textařská práce, skladatelská práce).

Pro vyhodnocení hudební tvořivosti byla vytvořena bodová škála hodnocení jednotlivých složek hudební kreativity. V každé sledované oblasti byli studenti hodnoceni škálou 0-6 bodů dle výše stanoveného rozvržení výkonnostních pásem výjimečně nízký a ž výjimečně vysoký výkon). Celkový počet dosažených bodů v této oblasti šetření byl tedy 18. V rámci dosaženého skóre byly výsledky jednotlivých studentů rozloženy do výkonnostních pásem. Výkony v pásmu 18 až 17 bodů byly interpretovány jako výjimečně vysoké pro danou věkovou skupinu, a bylo tedy hodnoceno 6 body, v rozmezí 16 až 14 bodů se jedná o vysoké výkonnostní pásmo, hodnoceno 5 body, rozmezí 13 až 11 bodů bylo interpretováno jako vyšší průměr s hodnocením 4 body, rozmezí 10 až 8 bodů jako průměr s 3 body, v pásmu 7 až 5 bodů se pohybují výkony nižšího průměru, hodnoceného 2 body, výkon v pásmu 4 až 2 bodů je hodnocen jako nízká výkonnost hodnocená 1 bodem a v rozmezí 1 až 0 bodů se jedná o výjimečně nízké výkonnostní pásmo pro danou věkovou skupinu, které je hodnoceno 0 body.

Dílní výsledky jednotlivých nominovaných studentů v oblasti hudební tvořivosti jsou podrobně uvedeny v analýze diagnostiky nadání každého nominovaného subjektu a jsou rovněž zahrnuty do celkového hodnocení hudebního nadání každého nominovaného žáka (podrobně viz oddíl 6).

Poslední, čtvrtou částí zjišťování úrovně hudebních schopností a dovedností bylo šetření instrumentálních a vokálních schopností a dovedností sedmi nominovaných žáků.

---

<sup>199</sup> Anamnestický dotazník zájmů a preferencí v oblasti hudebního umění, jehož součástí byly otázky směřující k zjišťování hudebních schopností a dovedností v oblasti tvořivosti, je uveden v Příloze č. 11.

Na základě anamnestických dotazníků hudebních zájmů a preferencí<sup>200</sup>, pozorování sledovaných subjektů ve výuce a ve volnočasových aktivitách a na základě nestrukturovaných rozhovorů vedených s jednotlivými studenty byly jejich výkony v této oblasti hodnoceny 0 až 6 body, reflektujících pásma od výjimečně vysokého výkonu až po výkon výjimečně nízký. Hodnocení bylo zahrnuto do celkového hodnocení hudebních schopností a dovedností.

V rámci souhrnného vyhodnocení hudebního nadání zahrnujícího všechny výše uvedené oblasti a aspekty hodnocení mohli sledovaní studenti celkově získat hodnocení 54 bodů (hodnoceno bylo celkem devět oblastí, a to škálou 0 až 6 bodů). Na základě bodového zisku každého studenta byla určena jejich výkonnostní úroveň a zároveň bylo možno interpretovat úroveň jejich hudebního nadání. Škálové výkonnostní vymezení bylo stanoveno takto: Výjimečně vysoký výkon byl vymezen 100 až 86 %, čemuž odpovídalo bodové rozmezí 54 až 46 bodů. Vysoký výkon se pohyboval v pásmu 85 až 72 %, tomuto procentuálnímu rozmezí odpovídalo 45 až 38 bodů. Třetí pásmo představoval vyšší průměr vymezený 71 až 57 % při odpovídajícím bodovém rozmezí 37 až 30 bodů. Pásmo průměru bylo stanoveno v rozmezí 56 až 43 % a odpovídajícím bodovým rozmezí 29 až 23 bodů. Oblast nižšího průměru byla vymezena 42 až 28 %, odpovídající bodový zisk se pohyboval v rozmezí 22 až 15 bodů. Za nízký výkon bylo označeno procentuální pásmo 27 až 14 %, které odpovídalo bodovému rozmezí 14 až 7 bodů. Poslední pásmo bylo označeno jako výjimečně nízké s výkonem 13 % a méně, čemuž odpovídalo bodové skóre nižší než 7 bodů.

Za nadané pak byly označeny ty subjekty, jejichž souhrnné výsledky ve sledovaných oblastech se rovnaly pásmu výjimečně vysokého a vysokého výkonu. Souhrnné výsledky jednotlivých nominovaných studentů v oblasti hudebního nadání a interpretace úrovně nadání jsou uvedeny v analýze nadání jednotlivých šetřených subjektů v 6 předložené práce.

---

<sup>200</sup> Anamnestický dotazník zájmů a preferencí v oblasti hudebního umění, jehož součástí byly otázky směřující k zjišťování instrumentálních a vokálních schopností a dovedností, je uveden v Příloze č. 11.

## 5.4.2 Diagnostika nadání výtvarného

Diagnostika úrovně výtvarného nadání nominovaných studentů byla provedena v Domě umění, Galerii výtvarného umění města Ostravy, p.o. v květnu a červnu 2016. Diagnostiku provedla pedagožka galerie, Mgr. Marcela Pelikánová<sup>201</sup>.

Metodologie zjišťování úrovně výtvarného nadání v rámci šetření nominovaných žáků stavěla na předpokladu, že výtvarné nadání (stejně jako jiná umělecká nadání) je komplexní jev složité struktury, ovlivněný mnoha osobnostními složkami – smyslovými dispozicemi, subjektivně osobnostními vlastnostmi i sociálními aspekty. Všechny tyto faktory se podílejí na kvalitativní a kvantitativní úrovni výtvarného nadání. Pro určení úrovně výtvarného nadání nominovaných studentů bylo potřeba reflektovat všechny tyto osobnostní složky ve vztahu k obraznému znakovému systému vizuální kultury.

Pozornost šetření byla věnována následujícím oblastem, přičemž jednotlivé kategorie šetření dále specifikovány a členěny.

První oblastí šetření úrovně nadání v oblasti vizuálního umění bylo zjišťování zájmů a potřeb sledovaného subjektu ve spojení se schopností vnímání vizuálního umění a schopnosti recepce a interpretace díla. V rámci této oblasti šetření byly dále vymezeny dvě hodnocené oblasti, a to schopnost uvědomělého vnímání vizuální kultury a schopnost recepce a interpretace obrazového znakového systému (architektura, sochařství, malířství, grafika, užité umění – užitá grafika, design, film, móda, umělecká řemesla a umělecký průmysl, nová média, vzhled krajiny a podobně).

Druhou sledovanou oblastí šetření bylo zjišťování úrovně vědomostí v oblasti vizuálního umění. Šetření bylo dále zaměřeno na tyto čtyři oblasti: orientace v dějinách vizuální kultury a umění, znalost oborů, druhů, typů a funkcí výtvarného umění (architektura, sochařství, malířství, grafika, užité umění), znalost výtvarných technik a technologií (kresba, malba, grafika, sochařství, textilní, objektová tvorba, akční tvorba a podobně) a znalost základních výtvarných prvků vizuálního vyjadřování ve výtvarném díle (bod, linie, tvar, objem, plocha, prostor, světlo, stín, barva, akcent kontrast, kompozice, proporce, harmonie, rytmus, pohyb).

---

<sup>201</sup> Mgr. Marcela Pelikánová působí od roku 2007 jako pedagogický pracovník v Galerii výtvarného umění v Ostravě, p.o., kde se podílí na přípravě a realizaci výchovně-vzdělávacích a animačních programů pro MŠ, ZŠ a SŠ a zejména pro děti a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami. Opakovaně pracuje s nadanými žáky a provádí jejich diagnostiku. Věnuje se rovněž práci se skupinami rodičů s dětmi, pracuje v kurzech dospělých, seniorů, ale realizuje rovněž programy se zaměřením na arteterapeutické působení výtvarného umění. V letech 1992 až 2006 působila jako pedagožka na základních, středních i uměleckých školách, jako lektorka tvůrčích dílen a programů.

Třetí oblast šetření byla zaměřená na zjišťování dovedností sledovaných subjektů vzhledem k vizuálnímu umění. Konkrétně byla tato oblast dále členěna na následující aspekty šetření: práce v základních výtvarných technikách (kresba, malba, grafika, sochařství, textilní a objektová tvorba), využití digitálních technologií (nová média, počítačová grafika, video, fotografie, internet), použití a kombinování prvků výtvarného díla (prvky barevného, lineárního, plošného a prostorového komponování ve vztahu k výtvarnému vyjádření, schopnost zvolit techniku, pomocí níž bude zvolený námět nejlépe vyjádřen), schopnost realistického zpodobení skutečnosti, schopnost tvorby většího výtvarného celku (tematicky scelené výtvarné řady různých forem vizualizace), schopnost tvořit cílevědomě, schopnost tvořit samostatně, schopnost formulace obhajoby své práce, schopnost argumentace (v komunikaci s vyučujícími, spolužáky, s veřejností, užití odborné terminologie vztahující se k dané oblasti tvorby), schopnost prezentace díla na veřejnosti, schopnost hodnocení práce ostatních, schopnost tolerance odlišných názorů, schopnost zaujmout svoje stanovisko a naposled schopnost dokumentovat vlastní práci a tím si uvědomit svůj výtvarný vývoj a pokrok.

Poslední hodnocenou oblastí šetření sledovaných subjektů byla tvořivost. V rámci této oblasti bylo reflektováno následujících pět aspektů hodnocení: schopnost experimentu s výtvarnými vyjadřovacími prostředky tvorby, nacházení nových vyjadřovacích prostředků (schopnost vnést svůj osobitý přístup), schopnost stylizace (posunu od konkrétní reality ke zjednodušení či proměně formy, barvy, tvaru), schopnost abstrakce a schopnost ztvárnění imaginace výtvarnou výpovědí.

Pro zjišťování úrovně zájmů a potřeb šetřených studentů bylo použito anamnestického dotazníku s otevřeným typem otázek<sup>202</sup>, který sledoval zájem studentů o vizuální umění, rodinné a sociální zázemí související s vizuálním uměním a vztah sledovaných žáků k tvořivým činnostem souvisejícím s vizuálním uměním.

Pro určení úrovně recepce a interpretace díla, vědomostí, dovedností a tvořivosti v oblasti vizuálního umění absolvovali studenti dvě explorační šetření v rámci interaktivního vzdělávacího programu v uměleckém prostředí výstav Domu umění, Galerie výtvarného umění v Ostravě.

První šetření žáků proběhlo v prostředí výstavy *Leopold a Paul Kupelwieser – Architektura/Umění/Průmysl*. Šetření se skládalo ze dvou částí – komentované prohlídky výstavy a výtvarné tvorby šetřených studentů. Komentovaná prohlídka výstavy umožnila

---

<sup>202</sup> Anamnestický dotazník zájmů a preferencí v oblasti výtvarného umění je uveden v Příloze č. 14.



studentům účastnit se procesu uvědomělého vnímání různých znakových systémů vizuální kultury a uplatnit schopnost jejich recepce a interpretace. V této části bylo možno sledovat úroveň schopnosti recepce a interpretace a rovněž vědomostí studentů v oblasti vizuální kultury. Východiskem pro výtvarnou tvorbu sledovaných žáků byla druhá část výstavy věnovaná Paulu Kupelwieserovi a námětu *Architektura, prostor pro člověka*. Vlastní výtvarná tvorba umožnila studentům samostatnou, cílevědomou práci v základní výtvarné technice – objektové tvorbě. Výtvarný úkol byl zaměřen na záměrné používání a kombinování barevného, plošného a prostorového komponování ve vztahu k výtvarnému vyjádření, v rámci tvorby měl student rovněž prokázat schopnost formulovat název a význam své práce a své dílo obhájit. Byl dán prostor pro experimentování, osobitý přístup, nový způsob práce s poskytnutými výtvarnými prostředky, možnost posunu od konkrétní reality k proměně formy, barvy, tvaru až k úplné abstrakci a imaginaci. V této fázi šetření byla sledována především úroveň dovedností a tvořivosti sledovaných studentů.

Druhé šetření sledovaných subjektů bylo vázáno na výstavu *Daniel Balabán/Nejasná poselství*. První částí šetření byla opět komentovaná prohlídka výstavy, ve které byla hodnocena především úroveň schopnosti v oblasti recepce, interpretace a reflexe závěsného obrazu. Výstava se stala východiskem pro výtvarnou tvorbu studentů. Malíř svým dílem předává nejasná poselství skrze mnohoznačnou reflexi světa kolem, prostřednictvím náboženských, sociálních témat, velkého tématu ženy a mezilidských vztahů. Výtvarný úkol byl tentokrát vymezen zachycením mezilidských vztahů pomocí lidské postavy, více postav nebo jejich částí. Studenti pracovali s předem připraveným velkým formátem papíru a olejovými pastely. Výtvarná tvorba umožnila studentům práci v základních výtvarných technikách – kresbě a malbě, záměrné používání a kombinování kresebného, barevného, plošného komponování ve vztahu k výtvarnému vyjádření a uplatnění schopnosti formulovat a obhájit svou práci. V této fázi šetření byla posuzovaná především úroveň dovedností a tvořivosti sledovaných subjektů.

Vzhledem k tomu, že dosud není možno v oblasti uměleckého nadání testovat žáky (a hodnotit tak jejich míru výtvarného nadání) dle norem pomocí administrovaného testu, sestavila hodnotitelka bodovou škálu hodnocení jednotlivých oblastí šetření. V každé sledované oblasti byli studenti hodnoceni škálou 0 až 6 bodů (šestibodová škála v jednotlivých oblastech hodnocení reflektovala již výše zadané rozlišení pásem výkonnostní úrovně), celkový počet dosažených bodů pak činil 150.

Hodnocení jednotlivých oblastí šetření pak bylo zahrnuto do celkového hodnocení výkonů v oblasti vizuálního umění. Jednotlivá výkonnostní pásma (která jsou vymezena shodně pro další sledované oblasti) byla potom stanovena takto: výjimečně vysoký výkon byl vymezen 100 až 86 %, čemuž odpovídalo bodové rozmezí 150 až 129 bodů. Vysokému výkonu v pásmu 85 až 72 % odpovídalo 128 až 108 bodů. Třetí oblastí bylo pásmo vyššího průměru vymezené 71 až 57 % při odpovídajícím bodovém rozmezí 107 až 85 bodů. Čtvrté pásmo představovalo průměr, bylo stanoveno v rozmezí 56 až 43 %, čemuž odpovídalo bodové rozmezí 84 až 64 bodů. Oblast nižšího průměru se pohybovala v pásmu 42 až 28 %, odpovídající bodový zisk v této oblasti byl stanoven na 63 až 42 bodů. Za nízký výkon bylo označeno procentuální pásmo 27 až 14 %, které odpovídalo bodovému rozmezí 41 až 21 bodů. Poslední pásmo bylo označeno jako výjimečně nízké s výkonem 13 % a méně, čemuž odpovídalo bodové skóre nižší než 20 bodů.

Na základě bodového zisku sledovaných subjektů v jednotlivých oblastech šetření (tedy škálového hodnocení 0 až 6 bodů v každé oblasti) byli jednotliví nominovaní studenti zařazeni do výkonnostních pásem. Za nadané pak byly označeny ty subjekty, jejichž souhrnné výsledky se ve sledovaných oblastech rovnaly pásmu výjimečně vysokého a vysokého výkonu.

Podrobné výsledky každého nominovaného subjektu včetně souhrnného hodnocení úrovně výtvarného nadání jsou uvedeny v analýze diagnostiky nadání jednotlivých nominovaných žáků (podrobně viz oddíl 6).

### **5.4.3 Diagnostika nadání literárně-dramatického**

Diagnostika úrovně literárně-dramatického nadání byla provedena zčásti v prostorách Matičního gymnázia Ostrava, zčásti v divadelním sále divadla Stará aréna v Ostravě. Šetření provedl MgA. Pavel Gejguš, režisér a umělecký šéf souboru Stará aréna<sup>203</sup> a dále bylo šetření provedeno ve spolupráci s vyučujícími jazyka českého a literatury na Matičním gymnáziu Ostrava.

---

<sup>203</sup> MgA. Pavel Gejguš, absolvent Janáčkovy akademii múzických umění v Brně v oboru divadelní režie. Jako režisér hostoval v Městském divadle Zlín, divadle Tramtarie Olomouc, Západočeském divadle Cheb, divadle Husa na provázku, divadle Polárka, divadle Feste a divadle Reduta v Brně. Od roku 2014 působí v divadle Stará aréna Ostrava, od března 2015 zde pracuje jako kmenový režisér a umělecký šéf. Pedagogicky působil na vyšší odborné herecké škole ve Zlíně, v roce 2011–2012 vedl Brněnské dětské divadlo pro děti a mládež ve věku 6 až 18 let. V roce 2014 založil divadelní studio pro mládež s názvem Nepojmenovatelné divadlo, v němž pracují především studenti ve věku 15–18 let. Jeho specializací je především práce s nadanými jedinci, jejich formování a rozvoj.

Metodika zjišťování úrovně literárně-dramatického nadání byla založena na testování sledovaných žáků a dále na dvou terénních šetřeních, která byla realizovaná v divadelním sálu divadla Stará aréna. Dále se šetření metodicky opíralo o anamnestický dotazník s otevřeným typem otázek, který sledoval zájem studentů o literární a dramatické umění a vztah sledovaných žáků k tvořivým činnostem souvisejícím s literárním či dramatickým uměním<sup>204</sup>.

Šetření nominovaných žáků reflektovala literárně-dramatické nadání, stejně jako jiná umělecká nadání, jako jev komplexní, ovlivněný mnoha složkami osobnosti i sociálními aspekty. Pozornost šetření byla tedy věnována následujícím oblastem.

První sledovanou oblastí šetření byly zájmy a potřeby sledovaného subjektu v oblasti literatury a dramatického umění. V této části šetření byla využita metoda anamnestických dotazníků zájmů a potřeb s otevřeným typem otázek, která zjišťovala vztah šetřených subjektů k literatuře a dramatickému umění, zkoumala kulturní život jedince v těchto oblastech a sociální zázemí každého žáka.

Druhou oblastí šetření byla schopnost recepce a interpretace literárního a dramatického díla. V této části šetření byly zjišťovány schopnosti vnímat literární a dramatické dílo a dále jej interpretovat. Tato část šetření byla realizovaná na Maticním gymnáziu Ostrava ve spolupráci s vyučujícími českého jazyka. Šetření stavělo na dvou textech, které vytvořili sledovaní studenti. Prvním textem byl esej, v němž měli sledovaní žáci interpretovat literární dílo. Pro interpretaci literárního díla byla shodně pro všechny studenty zvolena povídka Isaaka Babela *Starý Šlojme*<sup>205</sup>. Druhým textem byla recenze, v níž hodnotili dramatické dílo. Při práci na tomto textu vycházeli studenti ze společně zhlédnutého divadelního představení *HAPRDÁNS neboli HAMlet PRinc DÁNSKý ve zkratce*<sup>206</sup> v divadle Stará aréna v Ostravě. Na základě těchto dvou textů, které sledovaní studenti vytvořili, byla hodnocena schopnost interpretovat umělecké slovesné dílo a dále schopnost zhodnotit jej. Zároveň byla hodnocena úroveň a kultura vyjadřování a slovní zásoba sledovaného žáka, schopnost formulovat myšlenku, schopnost argumentace či logické výstavby textu.

Třetí oblast šetření nominovaných studentů se vztahovala k hodnocení úrovně literárně-dramatických vědomostí. Tato část šetření se opírala o vědomostní test, který byl vytvořen

---

<sup>204</sup> Anamnestický dotazník zájmů a preferencí v oblasti literárně-dramatického umění je uveden v Příloze č. 15.

<sup>205</sup> BABEL, I. *Povídky*. Praha: Argo, 2010, ISBN: 978-80-257-0321-2, s. 25–31.

<sup>206</sup> VYSKOČIL, I. *HAPRDÁNS neboli Hamlet Princ DÁNSKý ve zkratce* [divadelní inscenace]. Režie Tomáš Jirman, Pavel Gejguš. Stará aréna Ostrava 26. 5. 2016.

ve spolupráci s vyučujícími českého jazyka a literatury na Maticním gymnáziu<sup>207</sup>. Vědomostní test zjišťoval úroveň znalostí jednotlivých nominovaných subjektů ve vztahu k slovesnému umění. Vycházel z dějin literatury, byl založen na schopnostech sledovaného žáka orientovat se v historických souvislostech divadla a literatury, zařadit konkrétní dílo do historického kontextu, žánrově jej vymežit. Výsledky testů jednotlivých sledovaných subjektů byly pro vyhodnocení převedeny na procenta, na základě nichž bylo provedeno škálové rozložení pásem nadání pro tuto oblast<sup>208</sup>.

Poslední, nejrozsáhlejší oblastí šetření pak bylo zjišťování úrovně literárně-dramatických schopností, dovedností a tvořivosti. Tato fáze šetření nominovaných studentů byla koncipována jako terénní šetření v prostoru divadla, šetření bylo provedeno MgA. Pavlem Gejgušem. Zjišťování úrovně literárně-dramatických schopností, dovedností a tvořivosti bylo rozděleno do dvou bloků, které mají dále jednotlivé podskupiny cvičení se zaměřením na různé aspekty.

První blok byl orientován pouze na pohyb v prostoru a práci studentů s tělem. Tato část byla tedy nazvána jako nonverbální. Nonverbální část vycházela z fyzických cvičení, která rozvíjela především světově uznávaná divadelní skupina Odin Theatre, společně s cvičeními ruské divadelní školy, která vyučuje Oxana Meleškina Smilková. Jedná se o natolik bazální tréninkové metody, že se objevují v různých obdobích ve všech výukových metodách divadelního dramatického umění. V první části nonverbálního bloku měli studenti za úkol pracovat individuálně a věnovat se pouze sobě a vyjádření v prostoru skrze své tělo. Teprve v druhé části měli za úkol také reflektovat ostatní, vstupovat s nimi do interakce a vytvářet dramatické situace. Obě části nonverbálního bloku byly dále členěny na následující aktivity a cvičení.

V části první se jednalo o individuální cvičení. Na začátku byl studentům vytyčen omezený prostor, v kterém se měli pohybovat. Byli vyzváni, aby se v této první části soustředili pouze sami na sebe, aby s ostatními nevstupovali do interakcí a vnímali své kolegy jen natolik, aby si neublížili a mohli se chovat k ostatním ohleduplně. Záměr byl, aby na začátku nebyli studenti zahlceni příliš velkým množstvím aspektů, které musí najednou sledovat. Individuální cvičení byla v této fázi zaměřena na motoriku,

---

<sup>207</sup> Test literárně-dramatických vědomostí je doložen v Příloze č. 16.

<sup>208</sup> Škálové rozložení bylo totožné jako pro další sledované oblasti hodnocení, v rámci procentuálního rozmezí 100 až 86% se jednalo o výjimečně vysoký výkon ve sledované oblasti, rozmezí 85 až 71% znamenalo vysokou výkonnostní úroveň, rozmezí 70 až 56% bylo interpretováno jako vyšší průměr, pásmo 55 až 44% bylo označeno průměr, rozmezí 43 až 29% pak bylo označeno jako nižší průměr, v pásmu 28 až 14% se jednalo o velmi nízký výkon a v pásmu 13% a níže se jednalo o výjimečně nízké výkonnostní pásmo.

temporytmus a práci s prostorem bez možnosti používání mluveného slova. V rámci této fáze šetření byly sledovány a následně hodnoceny tyto aspekty: pohybová tvořivost, koordinace motoriky v souvislosti s dramatickou situací, empatie a schopnost interpretace postavy.

Prvními dvěma sledovanými oblastí byla pohybová tvořivost a koordinace motoriky v souvislosti s dramatickou situací. V úvodním cvičení měli studenti za úkol chodit po prostoru a dostávali různé úkoly (našlapovat jen na určitou část chodidla, byla určována délka kroku či zapojení dalších částí těla, přičemž tyto aspekty se mohly také navzájem kombinovat). Když se studenti pohybovali po prostoru zadanou chůzí, dostali úkol sledovat, jak tato specifická chůze pracuje se zbytkem těla a jaký jim dává pocit. Jejich úkolem bylo zjistit, co jsou za bytost a zdůvodnit, proč chodí právě takto. Tuto bytost (postavu) měli výrazem těla co nejplastičtěji vyjádřit a popsat co nejhlouběji její existenci. V navazujících cvičeních pak byli studenti požádáni, aby se pohybovali přirozenou chůzí po vytyčeném prostoru. Postupně se měnil temporytmus chůze a studenti měli pružně reagovat na zadanou situaci.

Na tato cvičení pak navazovaly úkoly týkající se schopnosti empatie a interpretace postavy. V tomto bloku cvičení dostali za úkol, aby při změně tempa vnímali, jak rychlost pohybu ovlivňuje jejich vnitřní náladu a pocity. Jejich úkolem, aby z těchto pocitů vytvořili postavu a zmotivovali, proč chodí právě tak rychle či pomalu. Tento pocit měli vyjádřit nonverbálně a postavu co nejvíce rozehrát. Měnili se tak například ve shrbeného šourajícího starce, majestátní královnu, nebo studenta, který zaspal a běží na autobus. Na základě tohoto cvičení bylo možno sledovat, jak dokáží empaticky vycítit na základě zadaného temporytmu náladu situace a své pocity vyjádřit pohybem, tedy je interpretovat.

Druhou částí nonverbálního bloku byla cvičení, při nichž sledovaní již studenti vstupovali do vzájemných vazeb. V této části byla pozornost zaměřena na dva aspekty hodnocení, a to jevištní vazby a dramatické situace.

Cvičení zaměřená na jevištní vazby sledovalo napojení sledovaných studentů jeden na druhého, jejich postřeh a vnímavost vůči jevištním partnerům. Také toto cvičení vycházelo z chůze po prostoru. Na začátku si měli studenti představit, že se pohybují po palubě voru. Kdyby se všichni při pohybu po prostoru dostali na jedno místo, vor by se začal naklánět a mohl by se potopit. Proto museli sledovat své kolegy a pohybovat se po prostoru tak, aby prostor rovnoměrně vyvažovali. Toto cvičení bylo následně doplněno

o další úrovně a zadání, ve kterých se projevovala schopnost pohotově zareagovat a spolupracovat.

Druhým sledovaným aspektem byla schopnost vytvářet dramatické situace, vztahy mezi postavami a interakce s jevištním partnerem. Každý student dostal zadanou postavu, kterou má nonverbálně ztvárnit, přičemž cvičení navázalo na předešlé aktivity. Tyto postavy byly umístěny na palubu parníku a studenti dostali za úkol, aby nechávali své postavy jednat v daném prostředí a vytvářeli mezi nimi interakce a dramatické situace.

Druhý blok testování byl orientován na práci se slovem a používání textu, proto byl nazván jako verbální. Cílem bylo sledovat, jakou mají studenti slovní zásobu, jak umí pracovat s mluveným i psaným slovem, pružně reagovat a textově improvizovat. Byly sledovány také vady či naopak přednosti jejich jazykového vybavení, v mluveném projevu také dispozic hlasových. Ve verbální části byla pozornost věnována následujícím aspektům: schopnosti mluvit na zadané téma, schopnosti jednat mluvených slovem, emocionální plasticitě a schopnosti pracovat s psaným slovem.

První oblastí testování bylo zjišťování schopnosti mluvit na zadané téma. Tato oblast obsahovala dvě cvičení. Zadáním prvního bylo, aby studenti vyplnili minutu tím, že budou přednášet na zadané téma (témata přednášek byla volena různě, žáci měli přednášet například o fenoménu rozvazování tkaniček, pozdních příchodech do školy či piercingu). Jejich úkolem bylo, aby minutu vyplnili co nejbarvitěji a nejzajímavěji a zároveň aby se drželi zadaného tématu svého projevu. Úkolem druhého cvičení bylo uvést konkrétní společenskou akci. Studenti měli například přivítat žáky gymnázia na oficiálním zahájení nového školního roku, uvést rockový charitativní koncert nebo zahájit sjezd lékařských kapacit z celého světa. Cílem tohoto cvičení bylo sledovat schopnost fabulace, popisu, pestrost použitých slovních výrazů, ale také sebevědomost při projevu či schopnost empatie vycítit atmosféru události a jí přizpůsobit výrazy i celkové vystupování.

Druhou sledovanou oblastí byla schopnost jednat mluveným slovem. V tomto cvičení byli studenti požádáni, aby si vybrali zástupný text, který umí zpaměti. Byl zvolen například všeobecně známý text písně *Skákal pes přes oves*. Zadáním bylo, aby při improvizaci (například jednání v soudní síni, psychologické poradně pro manželské páry a podobně) používali pouze tento text, kterým však měli co nejdramatičtěji jednat v daných situacích. Slova a věty, které by tedy použili běžně v takové chvíli, byly nahrazeny odříkáváním zástupného textu, přesto měly nést jasný význam a být správně emocionálně podbarveny. V této části byla sledována schopnost dialogicky jednat

s partnerem, schopnost vycítit situaci a dorozumět se, schopnost pracovat se slovem jako vodičem emoce.

Třetí typ cvičení prověřoval emocionální plasticitu. Také v této části pracovali studenti se zástupným textem. Dostávali zadání krátkých situací, kdy měli jednat ve dvojicích. Vybírány byly situace s co největším dramatickým potenciálem, situace konfliktní (dívka se rozchází s partnerem, chlapec si potřebuje půjčit peníze od kamaráda a podobně). S použitím zástupného textu měli za úkol řešit situaci. Prostřednictvím tohoto cvičení bylo možno sledovat, jak dokáží za pomoci zástupného textu vyjádřit emoci a jednotvárný zástupný text emocionálně přetvořit podle dané situace. Cílem bylo tedy ohodnotit jejich schopnost práce s emocionální plasticitou mluveného slova.

Poslední sledovanou oblastí verbálního bloku bylo zjišťování schopnosti pracovat s psaným slovem. Tato část byla součástí terénního šetření, hodnocena však byla ve spolupráci s vyučujícími českého jazyka a literatury Matičního gymnázia. Jednotliví nominovaní studenti si na základě zadaného tématu měli vybrat literární útvar a žánr (mohlo se jednat o odborný text, báseň, novinový článek, minipovídku) a napsat text, který by toto téma reflektoval.

Na základě výše vymezené koncepce zjišťování literárně-dramatického nadání reflektující tento umělecký typ nadání jako jev komplexní, byla shodně s dalšími typy nadání sestavena škála hodnocení jeho jednotlivých oblastí. V každé sledované oblasti byli studenti hodnoceni škálou 0 až 6 bodů, celkový počet bodů dosažených ve třinácti sledovaných oblastech pak činil 78.

Na základě souhrnně dosaženého bodového zisku, získaného ve všech oblastech šetření, bylo možno interpretovat výkonnostní úroveň jednotlivých hodnocených subjektů. Jednotlivá výkonnostní pásma byla na základě bodového zisku vymezena (shodně s předcházejícími oblastmi šetření) takto: výjimečně vysoký výkon představoval procentuální rozmezí 100 až 86 % a odpovídal bodovému hodnocení 78 až 67 bodů. Vysoký výkon byl vymezen 85 až 72 % a odpovídalo mu bodové rozmezí 66 až 56 bodů. Oblast vyššího průměru byla stanovena od 71 do 57 % s odpovídajícím bodovým rozmezím 55 až 44 bodů. Pásmo průměru se pohybovalo v rozmezí 56 až 43 %, v bodovém rozmezí 43 až 33 bodů. Nižší průměr představovaly hodnoty od 42 do 28 % s odpovídajícím bodovým rozmezím 32 až 21 bodů. Oblast nízkého výkonu byla stanovena v rozmezí 27 až 14 % a odpovídalo mu bodové hodnocení 20 až 10 bodů. Výjimečně nízký výkon nepřekročil 13 %, dosahoval tedy bodového skóre nižšího než 10 bodů.

Na základě výkonnostního vymezení jednotlivých sledovaných studentů bylo možno interpretovat úroveň nadání u jednotlivých subjektů, přičemž za nadané byly označeny ty subjekty, jejichž souhrnné výsledky se ve sledovaných oblastech rovnaly pásmu výjimečně vysokého a vysokého výkonu.

Podrobné hodnocení každého nominovaného subjektu v oblasti literárně-dramatického nadání a interpretace získaných dat z šetření jsou uvedeny v analýze diagnostiky nadání jednotlivých studentů (podrobně viz oddíl 6).

## 5.5 Diagnostika nadání pohybového

Na základě Dočkalovy typologie nadání<sup>209</sup>, o kterou se předložená práce opírá, je možno nadání pohybové označit za strukturu, která reguluje vykonávání různých druhů pohybových činností. Dočkal tento typ nadání dále člení na sportovní a taneční se zřejmými přesahy do činností praktických, uměleckých i rozumových. Diagnostika pohybového nadání u sedmi nominovaných subjektů byla směřována především k uměleckému pohybovému vyjádření, relevantnímu pro potřeby muzikálového projektu realizovaného ve školním prostředí.

Diagnostika úrovně pohybového nadání byla provedena v prostorách Matičního gymnázia Ostrava, šetření provedla Alena Skupinová<sup>210</sup>.

Metodika zjišťování úrovně pohybového nadání byla založena na dvou exploračních šetřeních sledovaných žáků. Dále se šetření metodicky opíralo o anamnestický dotazník s otevřeným typem otázek, který sledoval zájem studentů o pohybové činnosti souvisejícími především s uměleckým pohybovým vyjádřením a vztah sledovaných žáků k tvořivým činnostem takto orientovaným. Šetření nominovaných žáků tak reflektovalo pohybové nadání, stejně jako jiná umělecká nadání, jako jev komplexní, ovlivněný mnoha složkami osobnosti i sociálními aspekty. Pozornost šetření byla tedy věnována následujícím oblastem.

První oblast šetření byla zaměřena na zájmy a potřeby sledovaných subjektů v oblasti pohybových a tanečních činností. V této části šetření byla využita metoda

---

<sup>209</sup> DOČKAL, Vladimír. *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2005. ISBN 80-7106-840-3.

<sup>210</sup> Alena Skupinová je absolventkou Janáčkovy konzervatoře v Ostravě v oboru klasický tanec. V letech 1986–1993 byla členkou baletního souboru Národního divadla moravskoslezského. Pedagogické činnosti se věnuje 23 let, vyučuje na základní umělecké škole obor tanec. Soustavně se věnuje práci s nadanými žáky. V letech 2008–2012 působila externě na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity v Ostravě. Alena Skupinová je deset let uměleckou vedoucí taneční skupiny SPIN.



anamnestických dotazníků zájmů a potřeb s otevřeným typem otázek<sup>211</sup>, který zjišťoval vztah šetřených subjektů k pohybu a pohybovému umění a zkoumal kulturní život jedince v této oblasti.

Druhou oblastí šetření byla schopnost recepce, reflexe a interpretace pohybového umění. V této části šetření byly zjišťovány schopnosti vnímat tanec a pohyb a dále jej interpretovat. Tato oblast šetření byla členěna na tři části. První část pracovala s krátkými ukázkami tanečních a pohybových choreografií. Úkolem studentů bylo pokusit se interpretovat obsah jednotlivých ukázek. Na základě těchto úkolů byla zjišťována schopnost sledovaných žáků porozumět obsahu uměleckého pohybového díla. Druhá hodnocená část se týkala interpretace a zhodnocení výkonu ostatních sledovaných subjektů ve skupině, kteří vytvořili krátkou choreografii na zadanou hudební ukázkou. Třetí část byla orientována na interpretaci a hodnocení sebevyjádření prostřednictvím pohybu. Studenti interpretovali sami sebe na základě samotně vytvořené choreografie. Obě tyto části měly přesahy do částí sledujících pohybové schopnosti a dovednosti a také oblast tvořivosti.

Třetí oblast šetření nominovaných studentů se vztahovala k hodnocení úrovně umělecky pohybových vědomostí. Tato část šetření zjišťovala úroveň znalostí jednotlivých nominovaných subjektů ve vztahu k uměleckému pohybovému umění. Její součástí byla orientace v národních tancích, orientace v současných tancích, tanec a jeho úloha v dalších uměleckých žánrech syntetického charakteru, znalost významných tanečních děl a osobností v historickém kontextu pohybového umění.

Poslední, nejrozsáhlejší oblastí šetření pak bylo zjišťování úrovně pohybových a tanečních schopností, dovedností a pohybové tvořivosti. Tato fáze šetření nominovaných studentů obsahovala následující oblasti hodnocení: ovládnutí svého těla, obratnost, ohebnost a pružnost těla, rozsah dolních končetin, rytmus, využití pohybové techniky z různých oblastí tanečního umění, pohybová paměť, pohybová reprodukce (zvládnutí choreografie vytvořené pedagogem), pohybová improvizace na danou hudební předlohu, tvůrčí spolupráce ve skupině a pohybová tvořivost (vytvoření vlastní kratičké choreografie).

Na základě metodické koncepce, která reflektovala jednotlivé aspekty umělecky pohybového nadání, byla sestavena bodová škála hodnocení jeho jednotlivých oblastí. V každé sledované oblasti byli studenti hodnoceni škálou 0-6 bodů (odpovídajících

---

<sup>211</sup> Anamnestický dotazník zájmů a preferencí v oblasti pohybu a pohybového umění je uveden v Příloze č. 17.

vymezení jednotlivých výkonnostních pásem v ostatních sledovaných oblastech), celkový počet bodů dosažených ve čtrnácti sledovaných oblastech pak činil 84.

Podle bodového zisku dosaženého v každé oblasti hodnocení bylo možno stanovit rozvržení jednotlivých výkonnostních pásem ve sledované oblasti. Bodové rozmezí a z nich vyplývající výkonnostní pásma pak byla stanovena takto: Výjimečně vysoký výkon odpovídající procentuálnímu vymezení 100 až 86 % se pohyboval v bodovém rozmezí 84 až 72 bodů. Vysoký výkon byl stanoven při procentuálním rozmezí 85 až 72 % na 71 až 60 bodů. Oblast vyššího průměru byla při procentuálním vymezení 71 až 57 % stanovena na 59 až 47 bodů. Pásmo průměru odpovídající 56 až 43 % bylo určeno bodovým ziskem 46 až 36 bodů. Nižší průměr se při procentuálním vymezení 42 až 28 % pohyboval v bodovém rozhraní 35 až 23 bodů. Nízký výkon odpovídající 27 až 14 % byl vymezen bodovým rozmezím 22 až 11 bodů. Výjimečně nízký výkon, který nepřekročil 13%, odpovídal bodovému skóre nižšímu než 11 bodů.

Na základě výkonnostního vymezení pak bylo možno interpretovat úroveň nadání u jednotlivých subjektů, přičemž za nadané byly označeny ty subjekty, jejichž souhrnné výsledky ve sledovaných oblastech se rovnaly pásmu výjimečně vysokého a vysokého výkonu.

Podrobné hodnocení jednotlivých sledovaných studentů je uvedeno v diagnostice nadání každého nominovaného subjektu (viz oddíl 6).

## 5.6 Diagnostika nadání sociálního

Na základě Dočkalovy typologie nadání<sup>212</sup> byla zjišťována u nominovaných subjektů rovněž úroveň nadání, které Dočkal vymezuje jako praktické. Dočkal člení dále praktické nadání na manuální (vzhledem k povaze muzikálového projektu realizovaného v prostředí gymnázia nebyl tento typ nadání dále zkoumán) a nadání sociální. Tomuto typu nadání byla naopak věnována velká pozornost, neboť je relevantní pro potřeby projektového typu výuky ve školním prostředí. Jak vyplývá ze specifikace projektové výuky podrobně rozpracované v kapitole 2.1 předložené práce, tento typ výuky je orientován především na samotného žáka a posiluje jeho kompetence související se schopností samostatně a tvořivě řešit problém směřující k praktickému cíli. Velmi zásadně však zasahuje rovněž do formování sociálních kompetencí každého žáka, který do projektu vstupuje. Jedná

---

<sup>212</sup> DOČKAL, Vladimír. *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2005. ISBN 80-7106-840-3.

se o zásadní změnu sociálních vztahů v kolektivu a vazeb jak ve vztahu mezi jednotlivými žáky, tak i ve vztahu k učiteli i v celém školním prostředí. Nové sociální vazby se (ať už v kladném, či záporném smyslu) dotýkají postavení žáka v kolektivu, jeho schopnosti komunikace a kooperace s ostatními spolužáky i učitelem, schopnosti pracovat a realizovat se v kolektivu. Vedení projektové výuky se dále týká motivovanosti žáka, jeho iniciativy, schopnosti plánovat a organizovat práci na projektu a podobně.

Z výše uvedených důvodů byla u nominovaných žáků zjišťována struktura sociálních kompetencí, schopností, dovedností a postojů. Šetření sociálního nadání u nominovaných studentů bylo provedeno na Maticním gymnáziu Ostrava, a to autorkou práce ve spolupráci s výchovnou poradkyní školy, Mgr. Janou Trčkovou<sup>213</sup>.

Zjišťování úrovně sociálního nadání nominovaných studentů bylo realizováno ve dvou časových fázích. V první fázi byl použit dotazník s využitím numerické škály hodnocení, který sledoval úroveň sociálních kompetencí v celé skupině účastníků projektu (dotazník byl určen celé skupině žáků třiceti tří účastnících se projektu, hodnoceni byli všichni účastníci projektu)<sup>214</sup>. Časově bylo toto dotazníkové šetření realizováno v závěru realizace projektu, a to v březnu 2016, kdy se předpokládalo, že se jednotliví studenti dobře znají a mají za sebou nastudování i prezentaci výsledného produktu projektové výuky, tedy muzikálové představení.

Studenti v dotaznících hodnotili úroveň sociálních schopností a kompetencí svých vrstevníků, a to ve škálovém rozmezí: 0 – vůbec ne, 1 – v malé míře, 2 – v průměrné míře, 3 – ve vyšší míře, 4 – ve velmi vysoké míře. Cílem tohoto dotazníkového šetření bylo zjistit úroveň sociálních kompetencí nominovaných studentů v rámci celé cílové skupiny žáků. Účastníci projektu vycházeli z pozorování svých vrstevníků při společných zkouškách a realizaci muzikálového projektu. Škálově hodnotili jednotlivé účastníky projektové výuky na základě osmi otázek, které refletovaly schopnosti a dovednosti studentů týkající se především praktické inteligence<sup>215</sup> (hodnoceny byly schopnosti jako pružnost v řešení problému, schopnost koordinovat svou práci, dovést věci do konce, vést

---

<sup>213</sup> Mgr. Jana Trčková je pedagog s 27letou praxí. Na Maticním gymnáziu vyučuje sedmáct let, jako výchovná poradkyně zde působí šest let. V rámci své pozice řeší výchovně vzdělávací problémy jak s jednotlivci prostřednictvím individuálních konzultací a šetření, tak i na úrovni třídních či zájmových kolektivů. Podílí se na analýze sociálního prostředí kolektivu prostřednictvím sociometrických šetření. K jejím aktivitám patří rovněž organizace adaptačních kurzů pro nové nastupující žáky školy, analyzuje jejich hodnocení. V případě nefunkčních třídních kolektivů iniciuje stmelovací kurzy, při náznacích patologických jevů odborné workshopy spolupracující s psychologem a sociologem.

<sup>214</sup> Škálový dotazník sociálních kompetencí je doložen v Příloze č. 18.

<sup>215</sup> Praktickou inteligencí je zde již zmíněná koncepce Roberta Sternberga, která je prezentována v subkapitole 1.3.1.1.

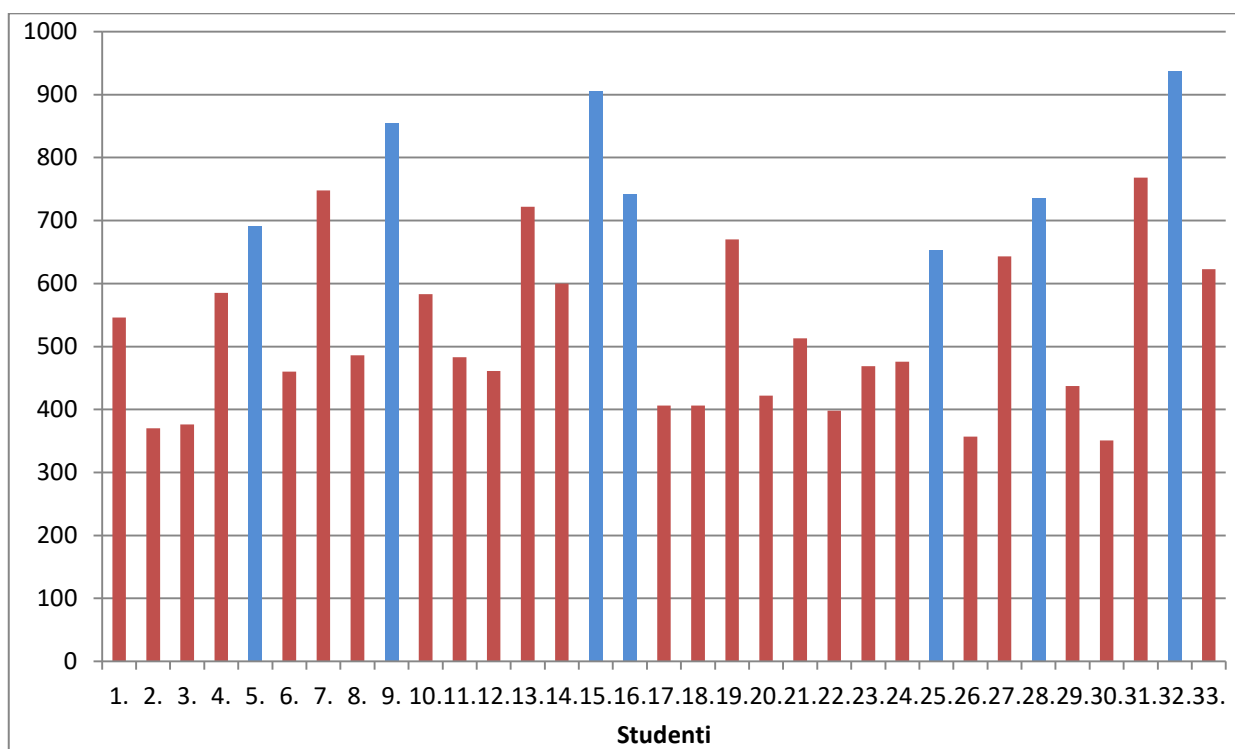
skupinu a prosadit svůj názor, schopnost hledat společná řešení, být flexibilní, dohodnout se na společném řešení, schopnost být flexibilní), a dále interpersonální inteligence<sup>216</sup> (schopnost komunikace s ostatními členy kolektivu, schopnost bezprostředně navázat kontakt, motivovat ostatní k aktivitě, jednat spolehlivě a odpovědně, být pro ostatní autoritou, přispívat k dobré atmosféře v kolektivu, zastávat charakterní hodnoty chování a podobně).

Dotazníkového šetření se v této fázi zúčastnilo 33 respondentů (všichni účastníci projektu dotazník odevzdali). Výsledky šetření sociálních kompetencí, schopností, dovedností a postojů jednotlivých studentů účastnících se muzikálového projektu jsou zpracovány v následujícím grafu znázorňujícím ve vodorovné ose cílovou skupinu 33 studentů (účastníků projektu), ve vertikální ose jejich souhrnný bodový zisk. Nominovaní studenti, kteří jsou uvedeni pod jejich čísla, tedy 5, 9, 15,16, 25, 28 a 32 jsou pro větší přehlednost barevně odlišeni.

---

<sup>216</sup> Zde myšlena teorie interpersonální inteligence Howarda Gardnera prezentovaná v subkapitole 1.3.1.1.

Graf č. 15: Přehled souhrnných výsledků dotazníkového šetření sociálních kompetencí



Z grafu, který přehledně zpracovává výsledky jednotlivých studentů, je patrné, že všichni nominovaní studenti přesahují průměrnou hodnotu bodového zisku v oblasti sociálních kompetencí, výrazně největšího zisku bodů v této oblasti hodnocení získaly nominované subjekty s číslem 32, 15 a 9 označené křestními jmény Valentina, Adéla a Jan (což koresponduje s výsledky dotazníkového šetření sociálních schopností a dovedností provedeného v rámci nominace student jako účastníků projektu).

Na základě průměrného bodového zisku dosaženého souhrnně v jednotlivých oblastech šetření je možno vymezit rovněž škálu úrovně sociálních kompetencí (rovnající se výkonu) v oblasti sociálních schopností a na základě ní pak interpretovat nadání sledovaných subjektů. Vymezení jednotlivých pásem sociálních kompetencí byl stanoven takto: Výjimečně vysoké kompetence v rozsahu 100 až 86 % odpovídaly bodovému rozmezí v dotaznících 1024 až 880 bodů. Vysoké kompetence byly určeny pásmem 85 až 72 % a odpovídaly bodovému zisku 879 až 737 bodů. Vyšší průměr byl vymezen procentuální rozmezím 71 až 57 % a odpovídajícím bodovým ziskem 736 až 583 bodů. Průměr představovalo rozmezí 56 až 43 % s odpovídajícím bodovým rozmezím 582 až 440 bodů). Nižší průměr byl určen rozmezím 42 až 28 % a odpovídajícím bodovým ziskem 439 až 286 bodů. Nízké sociální kompetence představovalo procentuální vymezení 27 až 14 %

a odpovídal mu bodový zisk 285 až 143 bodů. Výjimečně nízké sociální kompetence představovala hodnota 13 % a méně s odpovídajícím bodovým skóre nižším než 143 bodů.

Pro další specifikaci sociálního nadání jednotlivých nominovaných subjektů, která se opírala o výsledky sledovaných studentů ve škálovém dotazníku, byla dále ve druhé fázi šetření použita metoda dotazníkového šetření s narativními postupy realizovaná v dubnu a květnu 2016. Prostřednictvím volně psaného textu se všichni účastníci projektu (cílová skupina 33 žáků) vyjadřovali tentokrát cíleně k sociálním kompetencím pouze nominovaných subjektů, měli je specifikovat a co nejpřesněji popsat. K dispozici měli pouze tematické okruhy, které refletovaly úroveň sociálního nadání a které tematicky navazovaly na dotazník první<sup>217</sup>.

Respondenti vyplňovali dotazník anonymně, a to vzhledem k povaze dat, které často refletovaly jejich osobní postoj ke sledovaným žákům. Anonymitou vyjádření byla zaručena vyšší validita šetření.

Na základě dat získaných ve škálovém dotazníku a dále dotazníkového šetření s narativními postupy byla provedena diagnostika sociálního nadání sedmi nominovaných studentů, přičemž za nadané můžeme považovat (stejně jako v předešlých oblastech šetření) ty subjekty, jejichž výkon odpovídá výjimečně vysokému a vysokému výkonnostnímu pásmu.

Narativní postupy ve druhé fázi šetření byly dále využity v podrobné analýze nominovaných subjektů ke slovnímu komentáři specifikujícímu oblasti sociálních schopností a dovedností, ve kterých vynikají, či naopak které jsou u nich vyvinuty v malé míře. Přesná specifikace sociálních kompetencí jednotlivých nominovaných žáků je podrobně rozpracovaná v analýze nadání nominovaných studentů (viz oddíl 6).

Diagnostika sociálního nadání představovala poslední sledovanou oblast exploračního šetření studentů, kteří se podíleli na realizaci muzikálového projektu v prostředí Matičního gymnázia. Všechny sledované druhy a typy nadání (nadání intelektové, umělecké, pohybové a sociální), které diagnostika zohlednila, byly pro realizaci projektu, jeho vedení a organizaci relevantní a při vedení projektu mohly být uplatněny, využity a dále rozvíjeny.

Projekt samotný pracoval obsahově s muzikálem jako integrovaným typem uměleckého díla, představoval tedy obsahově a formálně mnohostranný potenciál pro realizaci gymnaziálních studentů s různými schopnostmi, dovednostmi, zájmy a postoji. Aplikace projektového typu výuky, který byl koncipován převážně jako volnočasový s časově

---

<sup>217</sup> Dotazník hodnocení sociálních kompetencí nominovaných studentů je doložen v Příloze č. 19.

i organizačně náročnou realizací, pak stavěla na studenty vysoké nároky, jak po stránce uměleckých výkonů a požadavků tvořivosti, tak i v oblasti organizace volného času, samostatnosti při řešení zadaného úkolu, smyslu pro povinnost a odpovědnost a v neposlední řadě také komunikace ve skupině vrstevníků. Všechny tyto požadavky vyplývající z charakteru muzikálového projektu realizovaného na Matičním gymnáziu představovaly potenciál pro rozvoj studentů, kteří se jeví jako nadaní a jejichž schopnosti a dovednosti přesahují průměrné výkony svých vrstevníků.

## **6 MUZIKÁLOVÝ PROJEKT JAKO PROSTŘEDEK SEBEREALIZACE NADANÝCH GYMNAZIÁLNÍCH STUDENTŮ – ČÁST DIAGNOSTICKÁ – – ANALÝZA DIAGNOSTIKY NADÁNÍ NOMINOVANÝCH STUDENTŮ**

Oddíl 5 předložené práce představil obsahová, metodologická a hodnotící kritéria diagnostiky čtyř druhů nadání, které byly relevantní pro realizaci muzikálového projektu *Evita* na Matičném gymnáziu a reflektovaly jeho charakter a směřování. V rámci diagnostiky nadání, která vycházela z kvalitativní typologie Vladimíra Dočkala<sup>218</sup>, byla pozornost zaměřena na nadání intelektové, umělecké (dále členěno na nadání hudební, výtvarné a literárně-dramatické), nadání pohybové a nadání sociální.

Diagnostické šetření na Matičném gymnáziu pracovalo s malým vzorkem sedmi studentů, kteří se účastnili muzikálového projektu, při práci na něm vykazovali schopnosti a dovednosti přesahující běžné výkony svých vrstevníků, a byli tedy jako nadání nominováni (nominace proběhla ve třech úrovních, a to samotnými studenty jako účastníky projektu, vyučujícími a autorkou a koordinátorkou projektu, podrobně viz oddíl 4). Úzká skupina sedmi nominovaných studentů zabezpečila pro fázi diagnostiky nadání možnost podrobného šetření těchto jedinců založeného především na metodách a postupech kvalitativního výzkumu, intenzivním kontaktu s žáky, jejich podrobné, hloubkové pozorování a sledování s cílem získat co největší množství dat. Metodologicky byly pro potřeby výzkumu užity především metody pozorování, nestandardizované anamnestické dotazníky s otevřenými typy otázek, škálové dotazníky, strukturované a nestrukturované rozhovory, narativní postupy v podobě esejů či dovednostní, výkonnostní a znalostní testy.

Diagnostika nadání pracovala v průběhu šetření s citlivými daty, charakter šetření i metodologie kvalitativního výzkumu stavěly především na narativních postupech. V rámci šetření bylo tedy potřeba zachovat etiku výzkumu. Ta byla zabezpečena jak anonymitou všech zúčastněných jedinců, kteří do exploračního šetření vstoupili (v práci bylo užito pouze křestních jmen jednotlivých sledovaných studentů), tak i jejich písemným

---

<sup>218</sup> DOČKAL, Vladimír. *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2005. ISBN 80-7106-840-3.



souhlasem s provedením šetření a následným použitím dat v předložené práci. U nezletilých studentů pak souhlas poskytl jejich zákonní zástupci.

Následující oddíl předložené práce předkládá na základě diagnostiky podrobnou analýzu každého zkoumaného jedince, zpracovává výsledky těchto žáků v jednotlivých oblastech a fázích šetření, určuje kvantitativní úroveň jejich výkonů ve sledovaných oblastech a s pomocí narativních dat dále specifikuje schopnosti, dovednosti, zájmy a postoje šetřených studentů. Prostřednictvím získaných dat pak vyhodnocuje a interpretuje nadání každého nominovaného subjektu.

## **6.1 Analýza diagnostiky nadání studentky Marie**

Nominovaná studentka označená křestním jménem Marie byla v cílové skupině účastníků projektu vedena pod číslem 5. Nominována byla v oblasti hudebního nadání a intelektu. Jedná se o studentku ve věku 17 let, v době realizace projektu *Evita* na Matičním gymnáziu, tedy ve školním roce 2015/2016 studentku sexty osmiletého studijního programu.

Sledovaná studentka byla nominovaná v oblasti hudebních schopností a dovedností, a to účastníky projektu a zároveň autorkou a koordinátorkou projektu, ta ji zároveň nominovala v oblasti intelektových schopností. Marie byla nominovaná také vyučujícími, ti v dotazníkovém šetření zmiňovali především výborné studijní výsledky, pružnost komunikace, pracovitost, zodpovědnost, vstřícnost, ale také zájem o umění a umělecké schopnosti a dovednosti.

Studentka vykazuje výborné studijními výsledky, během svého studia na Matičním gymnáziu prospívá téměř stále se samými jedničkami. Vyniká jak v humanitních oborech, tak v přírodovědných předmětech.

### **6.1.1 Analýza intelektového nadání studentky Marie**

V oblasti intelektových schopností byla sledovaná žákyně Marie vysoce hodnocena již v nominaci, a to jak účastníky projektu, tak vyučujícími a autorkou projektu. Slovní hodnocení učitelů zdůrazňovalo všeobecné intelektové schopnosti a výborné studijní výsledky (zmiňováno bylo nadání pro přírodní vědy i jazykové obory), pružnost komunikace a reakce v řešení problému, efektivitu pracovní činnosti, v nominaci žáků

účastnících se muzikálového projektu získala studentka v oblasti intelektu nejvyšší hodnocení z celé cílové skupiny.

Hodnocení intelektových schopností sledovaného subjektu bylo vytvořeno na základě zprávy z Pedagogicko-psychologické poradny, Ostrava - Zábřeh, odloučeného pracoviště Ostrava - Poruba, kde testování proběhlo. Ze zprávy Pedagogicko-psychologické poradny vyplývá, že průběh testování nominované studentky proběhl bez komplikací, studentka byla označena jako komunikativní, při odpovědích rozvážná, bez zvýšené tenze, úkoly plnila klidně, soustředěně a vytrvale, odpovídala srozumitelně, reagovala, ochotně spolupracovala.

Celková úroveň intelektových schopností (kam nejsou zařazeny paměťové úkoly) se u sledované studentky nachází v pásmu vyššího průměru dle norem pro věk 17 až 18 let, percentil 74,8, dle norem podle typu školy a věku (gymnazisté, 17 až 18 let) v pásmu průměru, perc. 63, přičemž rozložení jednotlivých oblastí testovaných schopností je značně nerovnoměrné.

V oblasti verbální inteligence podává sledovaná studentka aktuálně výsledek v pásmu vysokého výkonu dle norem pro věk 17 až 18let, percentil 98,9, dle norem podle typu školy a věku (gymnazisté, 17 až 18 let) rovněž pásmo vysokého výkonu, percentil 98,4, přičemž v subtestech Doplnování vět a Zobecňování se výkon pohybuje v pásmu vysokého výkonu, v úloze Analogie je výkon v pásmu vyššího průměru.

V úkolech změřených na numerické schopnosti podává sledovaný subjekt výkon v pásmu průměru, dle norem pro věkovou skupinu 17 až 18 let percentil 70,3, dle norem podle typu školy a věku (gymnazisté 17 až 18 let) rovněž pásmo průměru, percentil 59,9. Subtesty Číselné řady a Operace s početními znaménky řeší průměrně, Početní úlohy zvládá v pásmu vyššího průměru.

Subtesty orientované na figurální inteligenci zvládá sledovaná žákyně v pásmu průměru dle norem pro věk 17 až 18 let, percentil 37, dle norem podle typu školy a věku – gymnazisté 17 až 18 let percentil 28,5. V subtestech Výběr obrazců a Úlohy s kostkami podává průměrné výkony, v Úlohách s maticemi se pohybuje na hranici průměru a nižšího podprůměru.

Výkon v paměťových úkolech byl vyhodnocen v pásmu vyššího průměru dle norem pro věk 17-18 let, percentil 85, dle norem podle typu školy a věku (gymnazisté, 17-18 let) percentil 89,2. V obou subtestech, Paměť na slova Paměť na obrazce, podává výkon odpovídající vyššímu průměru.

Sledovaná studentka vykazuje v oblasti intelektuálních schopností nerovnoměrně rozložených výkonů a schopností, v pásmu vysokého inteligenčního pásma se pohybuje pouze v oblasti verbální inteligence, v ostatních oblastech zaznamenává výkon vyššího průměru či průměru, celkově je úroveň intelektových schopností stanovena pásmem vyššího průměru. Tento výkon není možno interpretovat jako nadání v oblasti intelektu.

## **6.1.2 Analýza uměleckého nadání studentky Marie**

Analýza uměleckého typu nadání rozlišuje tři druhy nadání, které byly v rámci diagnostiky nadání nominovaných studentů dále šetřeny, a to nadání hudební, nadání výtvarné a nadání literárně-dramatické.

### **6.1.2.1 Analýza hudebního nadání studentky Marie**

Hudební nadání jak jev komplexní bylo šetřeno v několika sledovaných oblastech. První oblastí zkoumání hudebního nadání u sedmi nominovaných studentů bylo zjišťování jejich hudebních zájmů a postojů.

Na základě anamnestického dotazníku bylo zjištěno, že úroveň kulturního života studentky Marie je vysoká (hodnocena 5 body). Studentka je velmi aktivní jako posluchač a divák, kulturní život sledované studentky je bohatý. Je pravidelným návštěvníkem divadel, koncertů a festivalů, hudbu hodnotí jako rozmanitou a krásnou. Posluchačskou preferencí při návštěvě veřejných produkcí spojených s hudbou jsou koncerty vážné hudby a především integrovaný typ představení, studentka uvádí, že preferuje představení, kde interpreti spojují hudební a herecké umění v jevištním projevu. Integrovaná forma umění jí přináší větší prožitek, důležité je pro ni spojení zvuku s vizuální podobou ztvárnění, tento typ hudebního díla podle respondentky rozvíjí fantazii a inspiruje ji. Z představení si odnáší zážitek i motivaci a zkušenosti pro další hudební činnosti.

Ze sociálních determinantů, ovlivňujících vztah sledovaného subjektu k hudbě a vytvářejících hudební preference, soudy o hudbě a postoje k hudbě, mají největší význam přátelé a vrstevníci, zejména spolužáci ze školy, kamarádi z kapely, scholy a ZUŠ. S vrstevnickou skupinou přátel navštěvuje studentka hudební představení a koncerty a aktivně provozuje hudbu. Studentka v dotazníkovém šetření zmiňuje rovněž dobré rodinné zázemí, zejména sourozenecký vztah, se sourozenci aktivně zpívá, společně jsou členy scholy.

Hudebně poslechové zájmy a preference sledované studentky mohou být zařazeny do oblasti vyššího průmětu (hodnoceno 4 body). Studentka je pasivním, ale také aktivním posluchačem hudby, rozlišuje mezi pasivním poslechem při denních činnostech a aktivním poslechem, kdy si hudbu vybírá. Aktivně poslouchá hudbu několikrát za týden, v dotazníku uvádí, že pasivní poslech převažuje pro nedostatek času, který poslech hudby může věnovat. Žákyně Marie je žánrově vyhraněný posluchač, uvádí, že nemá ráda „tuctové skladby“, snaží se vnímat originalitu a kvalitu skladeb. Žánrově je jí nejbliž rock, který při poslechu jednoznačně převažuje, a dále klasická hudba.

Schopnost interpretace hudebního díla dosahuje u sledované studentky úrovně vyššího průměru (hodnocení 4 body), s drobnými nepřesnostmi je schopna interpretovat vybrané dílo vážné hudby, drobné nedostatky se vyskytují také u interpretace díla populární hudby.

Aktivní provozování hudby je u sledované studentky na výjimečně vysoké úrovni (hodnoceno 6 body). Na základě dotazníkového šetření bylo zjištěno, že hudba je jednoznačně jedním z nejdůležitějších způsobů seberealizace studentky, uvádí, že se s hudbou setkává denně, denně ji aktivně provozuje (kapela, školní sbor, školní kapela, zájmová skupina vrstevníků, ZUŠ).

Schopnost prezentace hudebních dovedností je u sledované studentky rovněž na výjimečně vysoké úrovni (hodnoceno 6 body). Studentka vystupuje pravidelně na veřejnosti (uvádí, že téměř každý měsíc má koncert či jiné veřejné vystoupení), má bohaté zkušenosti s veřejným vystupováním. Jako sólistka zpívá v hudební kapele, která je orientovaná na rockovou hudbu, aktivně působí od malička v kostelní schole. Je účastnicí školních projektů směřovaných k hudebním aktivitám, jako sólistka zpívá ve školním sboru, školní kapele. Za největší zkušenost označuje muzikálové představení *Evita*. Respondentka zároveň zdůrazňuje, že na veřejné vystupování je zvyklá, trému pocítuje jen v případě, že není připravená.

Souhrnně byla studentka v oblasti hudebních zájmů a postojů hodnocena 25 body, což odpovídá vysoké úrovni v dané oblasti šetření.

Druhou sledovanou oblastí zkoumání hudebního nadání u sedmi nominovaných studentů bylo zjišťování jejich hudebních schopností a dovedností. Tato oblast šetření byla dále členěna na dílčí úrovně.

Na základě testování hudebních schopností a dovedností v oblasti hudební recepce a reprodukce dosáhla sledovaná studentka výjimečně vysokého výkonu (v souhrnném hodnocení je tato oblast hodnocena 6 body), procentuální úspěšnost subjektu byla 91, 1%,

přičemž průměrná hodnota úspěšnosti padesáti testovaných žáků všeobecně vzdělávací školy stejné věkové skupiny v testech byla 46,1%. Studentka odpovídá v testech rychle, bez zaváhání, v průběhu testování se vyskytly chyby jen výjimečně. Sledovaný subjekt se rychle a jistě orientuje v tonálním prostoru, téměř bezchybně rozlišuje tónovou výšku, intervalové vzdálenosti, melodický průběh. V rámci rytmického prostoru se jistě orientuje v poslechové analýze i reprodukci konkrétních rytmických modulů, bez problémů zvládá reprodukci v augmentaci, diminuci, dvojhlasu, umí reprodukovat rytmický modul na základě notového záznamu. V harmonickém prostoru zvládá poslechovou i reprodukční analýzu vícezvuků, s drobnými problémy rozpozná základní a vedlejší harmonické funkce v doprovodu skladby.

V oblasti vědomostí souvisejících s hudbou vykazuje sledovaný subjekt na základě porovnání výsledků plošné testace 50 gymnaziálních studentů věkové skupiny 17-18 let rovněž výjimečně vysoké úrovni (škálově hodnoceno 6 body), v testech dosáhla úspěšnosti 92%. V oblasti hudebně historických vědomostí je studentka schopna rozlišit jednotlivá slohová období klasické hudby, má přehled o žánrech populární hudby, orientuje se ve znalostech o autorských osobnostech hudební historie a jejich dílech. Drobné chyby se vyskytují v orientaci v hudebních formách z hlediska stavby či nástrojového obsazení. Studentka se jistě a bezchybně orientuje v notovém zápisu, ovládá houslový i basový klíč.

V oblasti hudební tvořivosti bylo na základě anamnestických dotazníků zjištěno, že studentka se pokouší o vlastní tvorbu, z dotazníkového šetření vyplývá, že první skladatelské pokusy učinila ve dvanácti letech, od té doby se věnuje skládání, zejména rockových skladeb. Výchozím nástrojem pro vlastní tvorbu je kytara. Na základě pozorování sledovaného subjektu na hudebních zkouškách je zřejmé, že v hudebně tvořivém myšlení je flexibilní, je schopná improvizovat, zejména hlasově, umí vytvořit aranžmá skladby, vést vícehlas, přináší nápady na možnosti nových způsobů interpretace skladby, její hudebně tvořivé schopnosti jsou pružné. V oblasti tvořivosti byla žákyně hodnocena 14 body, její výkon můžeme interpretovat jako vysoký, studentka se pohybuje v úrovni odpovídající vysokému nadání (hodnoceno 5 body).

V rovině instrumentálních a vokálních schopností a dovedností se sledovaná žákyně pohybuje v oblasti vysokého výkonu (hodnoceno 5 body). Na základě dotazníkového šetření bylo zjištěno, že studentka v současnosti navštěvuje ZUŠ, 10 let hraje na příčnou flétnu (je začkou II. cyklu), na kytaru hrála v soukromé organizaci, ale nyní už jen sama doma, stejně tak na klavír (uvádí, že není profesionálně školena, hraje doma na základě

intuice). Na flétnu cvičí pravidelně jedenkrát týdně, ale jsou období, kdy se cvičení věnuje intenzivněji, pravidelně koncertuje na veřejnosti. Na kytaru hraje pravidelně jedenkrát do týdne asi dvě hodiny. Od školního roku 2015/2016 navštěvuje v ZUŠ také zpěv, který chce dále rozvíjet. Pěvecké dovednosti jsou na vysoké úrovni, studentka čistě intonuje, má dostatečný hlasový rozsah, má smysl pro dynamiku.

Následující tabulka nabízí souhrnné výsledky sledované žákyně v jednotlivých oblastech hodnocení.

Tabulka č. 8: Přehled souhrnných výsledků studentky Marie v oblasti diagnostiky uměleckého – hudebního nadání

<b>Hudební nadání studentky Marie - souhrnné výsledky diagnostiky</b>	
oblasti šetření	počet bodů
<b>Hudební zájmy a postoje</b>	
hudebně kulturní život jedince, sociální determinanty hudebního nadání	5
hudebně poslechové zájmy a preference	4
schopnost interpretace hudebního díla	4
aktivní provozování hudby	
schopnost prezentace hudebních dovedností	6
<b>Hudební schopnosti a dovednosti</b>	6
receptivní a reprodukční hudební schopnosti a dovednosti	6
hudební vědomosti	6
hudební tvořivost	5
instrumentální a vokální schopnosti a dovednosti	5
<b>Celkový počet bodů</b>	<b>47</b>

Souhrnně získala sledovaná studentka Marie v oblasti hudebního nadání zisku 47 bodů. Úroveň jejího výkonu v oblasti šetření hudebního nadání při procentuálním vymezení 87% je tedy možno zařadit do škály výjimečně vysokého. Jedná se o jedince s hlubokým zájmem o hudbu, vysoce vyvinutými hudebními schopnostmi, dovednostmi a vědomostmi a s hudebně tvořivými schopnostmi. Výkon sledované studentky Marie je možno interpretovat jako nadání v oblasti hudby.

### 6.1.2.2 Analýza výtvarného nadání studentky Marie

Úroveň výtvarného nadání jako jevu komplexního byla u sledované studentky hodnocena v následujících oblastech.

První šetřenou oblastí byly zájmy a potřeby, schopnost recepce a interpretace vizuálního umění. Na základě anamnestického dotazníku bylo zjištěno, že studentka Marie příležitostně navštěvuje výstavy výtvarného umění, cíleně věnuje pozornost architektuře, novým médiím a modernímu současnému umění překračujícímu hranice oborů vizuálního umění, digitálními technologiemi a filmu. Uvědomělé vnímání vizuální kultury a zároveň schopnost recepce a interpretace obrazového znakového systému v průběhu obou šetření byla na úrovni vyššího průměru.

Druhou hodnocenou oblastí šetření byly vědomosti. Na základě terénního šetření bylo zjištěno, že studentka se orientuje v historii vizuální kultury na úrovni vyššího průměru pro typ školy věkovou skupinu 17-18 let. Vzhledem k typu školy, absolvování kurzu *Mediální školy* a osobním zájmům o vizuální umění se průměrně orientuje ve znalosti oborů, druhů, typů a funkcí výtvarného umění, Znalost výtvarných technik a technologií a dále základních prvků výtvarného díla je na úrovni nižšího průměru.

Třetí oblastí šetření byly výtvarné dovednosti. V rámci terénního šetření bylo zjištěno, že práce v základních výtvarných technikách, využití digitálních technologií, použití a kombinování prvků výtvarného díla a schopnost tvorby většího celku je u sledovaného subjektu na úrovni průměru. Schopnost realistického zpodobení skutečnosti je určena pásmem nižšího průměru. Cílevědomost, dokumentace práce, uvědomění si pokroku, schopnost pracovat samostatně, argumentovat a formulovat vlastní obhajobu, prezentovat svou práci a zaujmout stanovisko dosahují vyššího průměru pro danou věkovou skupinu 17-18 let, schopnost tolerance odlišných názorů je hodnocena jako vysoká.

Poslední sledovanou oblastí byla tvořivost. Sledovaná žákyně je v této oblasti na průměrné až mírně podprůměrné úrovni pro danou věkovou skupinu, přičemž schopnost stylizace a abstrakce jsou hodnoceny jako průměrné, schopnost nacházet nové vyjadřovací prostředky, experimentovat a schopnost imaginace jsou shodně na úrovni nižšího průměru.

Následující tabulka udává souhrnné hodnocení v jednotlivých oblastech zkoumání.

Tabulka č. 9: Přehled souhrnných výsledků studentky Marie v oblasti diagnostiky uměleckého – výtvarného nadání

<b>Výtvarné nadání studentky Marie - souhrnné výsledky diagnostiky</b>	
oblasti šetření	počet bodů
<b>Zájmy a potřeby, schopnost recepce a interpretace vizuálního umění</b>	
Schopnost uvědomělého vnímání vizuální kultury	4
Schopnost recepce a interpretace obrazového znakového systému	4
<b>Vědomosti</b>	
Orientace v dějinách vizuální kultury	4
Znalost oborů, druhů, typů a funkcí výtvarného umění	3
Znalost výtvarných technik a technologií	2
Znalost základních prvků výtvarného díla	2
<b>Dovednosti</b>	
Práce v základních výt. technikách: kresba, malba, grafika, sochařství	3
Využití digitálních technologií	3
Použití a kombinování prvků výtvarného díla	3
Schopnost realistického zpodobení skutečnosti	2
Schopnost tvorby většího celku	3
Cílevědomost	4
Samostatnost	4
Formulace obhajoby	4
Argumentace	4
Prezentace	4
Schopnost hodnocení práce ostatních	4
Schopnost tolerance odlišných názorů	5
Schopnost zaujmout svoje stanovisko	4
Schopnost dokumentace práce, uvědomění pokroku	4
<b>Tvořivost</b>	
Schopnost experimentu	2
Nacházení nových vyjadřovacích prostředků	2
Schopnost stylizace	3
Schopnost abstrakce	3
Schopnost ztvárnění imaginace	2
<b>Úroveň výtvarného nadání</b>	<b>82</b>

Celkové bodové hodnocení sledované studentky Marie je 82 bodů. Z výsledků šetření v jednotlivých oblastech vizuálního umění vyplývá, že úroveň výtvarného nadání



studentky Marie je při dosažení skóre 82 bodů určena průměrným výkonnostním pásmem. Výkon Marie v oblasti vizuálního umění není tedy možno interpretovat jako nadání.

### **6.1.2.3 Analýza literárně-dramatického nadání studentky Marie**

Literárně-dramatické nadání bylo stejně jako další typy nadání zkoumáno jako jev komplexní reflektující několik oblastí šetření. První sledovanou oblastí byly zájmy a potřeby subjektu. Na základě anamnestického dotazníku bylo zjištěno, že studentka Marie se zajímá o literaturu, k jejím preferencím patří především prozaická díla (v dotazníku uvádí, že preferuje historické romány a povídky), o poezii nemá zájem. Patří k aktivním čtenářům, čte denně, knihy si vybírá především na základě doporučení vyučujících a vrstevníků. Patří k pravidelným návštěvníkům knihovny. Odborné časopisy věnované literatuře nečte. V oblasti dramatického umění je sledovaná studentka pravidelnou návštěvnící divadel, k jejím preferencím v oblasti dramatických děl patří spíše hudebně-dramatická díla, ale také činohra, označuje se spíše za konzervativního diváka. Divadla navštěvuje spíše s kamarády a vrstevníky, méně s rodinou. V oblasti literárně-dramatických zájmů a potřeb se sledovaná studentka pohybuje na úrovni vysokého výkonnostního pásma.

Výkonnostní úroveň v oblasti recepce a interpretace literárního a dramatického díla je možno vymezit rovněž v oblasti vysokého výkonu. Studentka je schopna jen s drobnými chybami interpretovat literární dílo, vyjádřit základní myšlenku díla i jeho symbolickou rovinu, vymezit výstavbu díla a specifikovat jeho jednotlivé části, rozlišit a charakterizovat slohové postupy, které autor uplatňuje. Vysoká úroveň jejích schopností interpretovat a hodnotit literární a dramatické dílo je patrná jak v mluveném, tak i v psaném projevu. Rovněž vyjadřovací schopnosti sledované studentky v obou typech projevu jsou na vysoké úrovni, studentka je schopna bez potíží formulovat myšlenku, logicky argumentovat, vytvořit ucelený mluvený i psaný text. Slovní zásoba sledované žákyně je dostatečně bohatá.

V oblasti literárně-dramatických vědomostí se studentka pohybuje shodně v oblasti vysokého výkonu. Procentuální skór dosažený ve vědomostním testu reflektujícím úroveň znalostí dějin literatury, historických souvislosti či žánrového vymezení literatury a dramatu byl 83 %.

Poslední, nejrozsáhlejší oblastí šetření bylo zjišťování úrovně literárně-dramatických schopností, dovedností a tvořivosti. V nonverbálním bloku hodnocení projevila studentka

Marie dovednosti přesahující průměr především ve schopnosti empatie. Dokázala na základě zadaných vnějších okolností vycítit situaci a vytvořit vnitřní svět postavy. V rámci zveřejnění vnitřních pocitů pak dokázala velmi zdařile pracovat především s temporytmem postavy. V pohybovém ztvárnění jednotlivých postav dokázala v základu tělem vyjádřit své pocity srozumitelně, ne však s příliš velkou plasticitou. V oblasti pohybové tvořivosti, koordinace motoriky v souvislosti s dramatickou situací a schopnosti interpretace postavy se sledovaná studentka pohybuje v oblasti průměru, oblast empatie je hodnocena v pásmu vyššího průměru. V druhé části nonverbálního bloku, v oblasti jevištních vazeb a dramatické situace byla studentka hodnocena v pásmu průměru.

V druhém bloku šetření nazvaném jako blok verbální vynikala Marie výraznou tvořivostí, bohatou slovní zásobou, zvučným plným hlasem i četnými výrazovými polohami. Dokázala plasticky barvit hlas podle zadání dramatických situací a pocitové nálady. Schopnost mluvit na zadané téma a schopnost jednat mluveným slovem i pracovat s psaným slovem byly hodnoceny v pásmu vysokého výkonu, emocionální plasticita se pohybovala v pásmu vyššího průměru. V oblasti psaného projevu byla schopna sledovaná studentka vytvořit souvislý text, který plně reflektoval zadané téma, útvar i komunikační situaci, slovní zásoba i výstavba textu nevykazovala závažnějších chyb. Oblast psaného textu byla hodnocena na vysoké úrovni.

Následující tabulka přehledně zpracovává hodnocení studentky Marie v jeho jednotlivých oblastech.

Tabulka č. 10: Přehled souhrnných výsledků studentky Marie v oblasti diagnostiky uměleckého – literárně-dramatického nadání

<b>Literárně-dramatické nadání studentky Marie - souhrnné výsledky diagnostiky</b>	
oblasti šetření	počet bodů
Zájmy a potřeba	5
Recepce a interpretace literárního a dramatického díla	5
Vědomosti	5
Pohybová tvořivost	3
Koordinace motoriky v souvislosti s dramatickou situací	3
Empatie	4
Schopnost interpretace postavy	3
Jevištní vazby	3
Dramatická situace	3
Schopnost mluvit na zadané téma	5
Schopnost jednat mluveným slovem	5
Emocionální plasticita	4
Schopnost pracovat s psaným slovem	5
<b>Celkem</b>	<b>53</b>

Ze souhrnných výsledků reflektujících výkonnostní úroveň sledované studentky Marie v oblasti literárně-dramatické vyplývá, že celkový bodový zisk z jednotlivých oblastí šetření je 53 bodů při procentuálním vymezení 68 %. Na základě tohoto výsledku je možno vyhodnotit výkonnostní pásmo sledovaného studentky Marie v oblasti vyššího průměru. Výkon sledované studentky není tedy možno v této oblasti šetření interpretovat jako nadání.

### **6.1.3 Analýza pohybového nadání studentky Marie**

V rámci pohybového nadání, jehož šetření směřovalo k uměleckému a tanečnímu vyjádření, proběhla diagnostika v několika oblastech, které se zásadně podílejí na jevu označovaném jako pohybové nadání. První sledovanou oblastí bylo (totožně jako v předešlých oblastech šetření) zjišťování zájmů a postojů jedince k pohybu a pohybovému umění. Na základě dotazníku bylo zjištěno, že studentka Marie navštěvuje umělecká představení související s pohybem spíše méně, k jejím preferencím patří pouze syntetická díla (muzikál, opereta), která v sobě taneční složku integrují. Aktivně nenavštěvuje rovněž žádný pohybový či sportovní kroužek, pohyb a sport jsou spojeny pouze se školním prostředím. V dotazníku studentka uvádí, že kromě muzikálového projektu nevystupuje

jako tanečník na veřejnosti, doma ale tancuje ráda pro sebe. Výkon v této oblasti šetření můžeme u sledované studentky interpretovat jako vyšší průměr.

V oblasti schopnosti recepce, reflexe a interpretace pohybového umění vykazuje studentka schopnosti odpovídající vyššímu průměru. Je schopná bez velkých obtíží porozumět obsahu pohybu tanečního díla, v hodnocení ostatních ve skupině je schopna formulovat vlastní názor v kladném i záporném smyslu. V pásmu průměru je pak schopna zhodnotit a interpretovat vlastní výkon.

V oblasti šetření reflektující vědomosti a znalosti v oboru pohybového umění a tance se studentka pohybuje rovněž v oblasti vyššího průměru. S drobnými nedostatky se orientuje v oblasti tanečních žánrů a forem, větší znalosti jsou patrné v historických souvislostech pohybového umění, zejména v oblasti žánrů, které integrují pohyb a tanec.

Na základě terénního šetření bylo zjištěno, že obratnost, ohebnost a pružnost těla je u sledované studentky v pásmu průměru pro věkovou skupinu 17 až 18 let. Vzhledem k tomu, že studentka nenavštěvuje žádný pohybový či taneční kroužek, je zde patrná absence v pohybové technice. Využití pohybové techniky je u sledované studentky v pásmu průměru. Naopak vysoký je výkon v oblasti rytmu, studentka cítí rytmus a pohybově na něj pružně reaguje. Výkony v ostatních sledovaných aspektech, tedy obratnosti, pohybové paměti či pohybové reprodukci, je možno interpretovat jako vyšší průměr pro příslušnou věkovou skupinu. Rovněž v kreativně orientovaných oblastech šetření, pohybové improvizaci, schopnosti pohybově tvůrčí spolupráce ve skupině či vytvoření krátké vlastní choreografie se sledovaná žákyně pohybuje v oblasti vyššího průměru.

Následující tabulka přehledně zpracovává bodové hodnocení v jednotlivých oblastech šetření.

Tabulka č. 11: Přehled souhrnných výsledků studentky Marie v oblasti diagnostiky pohybového nadání

<b>Pohybové nadání studentky Marie - souhrnné výsledky diagnostiky</b>	
oblasti šetření	počet bodů
Zájmy a postoje	4
Interpretace pohybového umění	4
Interpretace a hodnocení výkonu ostatních	4
Interpretace a hodnocení sebe sama	3
Vědomosti	4
Ovládání svého těla	4
Obratnost, ohebnost a pružnost těla, rozsah dolních končetin	3
Rytmus	5
Využití pohybové techniky z různých oblastí tanečního umění	3
Pohybová paměť	4
Pohybová reprodukce, zvládnutí choreografie vytvořené pedagogem	4
Pohybová improvizace na danou hudební předlohu	4
Tvůrčí spolupráce ve skupině	4
Pohybová tvořivost, vytvoření vlastní kratičké choreografie	4
<b>Celkem</b>	<b>54</b>

Celkový bodový zisk sledované studentky Marie v oblasti pohybového nadání je 54 při procentuálním vymezení 64 %. Výkonnostní úroveň v šetřené oblasti můžeme na základě vypracované metodiky zařadit do pásma vyššího průměru. Tento výkon není možno interpretovat jako nadání.

#### **6.1.4 Analýza sociálního nadání studentky Marie**

V první fázi šetření, které sledovalo úroveň sociálních kompetencí sledovaného subjektu na základě škálového dotazníkového hodnocení, získala studentka Marie celkového hodnocení 692 bodů. Tento výsledek je možno interpretovat jako pásmo vyššího průměru.

Nejvýše byly hodnoceny u sledované studentky kompetence, jako je spolehlivost a zodpovědnost, projevované přátelství, úcta a tolerance k druhým, schopnost domluvit se a společné řešení při vzniklém problému. Naopak nejmenší bodové skóre získala studentka v oblasti, které reflektovaly vůdčí schopnosti, schopnosti organizovat skupinu lidí a motivovat ostatní k činnosti a aktivitě.

V rámci druhé fáze hodnocení byly ostatními členy muzikálového projektu anonymně hodnoceny konkrétně sociální kompetence a schopnosti. V této fázi výzkumu, který byl realizován jak dotazníkové šetření s narativními postupy, byla žákyně ostatními vrstevníky hodnocená jako spolehlivá a zodpovědná, přátelská, vstřícná a ochotná, ale zároveň spíše uzavřená, tichá, soustředěná na sebe nevyhledávajíc pozornost druhých. Zdůrazňována byla schopnost pečlivé a systematické práce, soustředěnosti na věc, perfekcionismus, naopak často byla zmiňována nižší schopnost prosadit se, organizovat skupinu lidí, schopnost stát se vůdčím typem, oslovit ostatní a motivovat či iniciovat jejich aktivitu.

Celkové hodnocení sledovaného subjektu v oblasti sociálního nadání je vymezeno pásmem vyššího průměru. Tento výkon není možno interpretovat ve sledované oblasti jako nadání.

## **6.2 Analýza diagnostiky nadání studenta Jana**

Nominovaný student označený křestním jménem Jan byl v cílové skupině účastníků projektu veden pod číslem 9. Jedná se o studenta ve věku 18 let, ve školním roce 2015/2016, tedy v době realizace projektu *Evita*, studenta septimy osmiletého studijního programu na Matičním gymnáziu.

Nominován byl v oblasti sociálních schopností a dovedností, a to účastníky projektu a koordinátorkou projektu, ta jej zároveň nominovala v oblasti obecně intelektových, hudebních a výtvarných schopností. Nejvyšší počet nominačních hlasů získal sledovaný subjekt Jan také od vyučujících, kteří zdůraznili především jeho schopnost pružně analyzovat a řešit problém, zodpovědnost a pracovitost, ale také všeobecné inteligenční schopnosti či umělecké zájmy a dovednosti.

Sledovaný žák prospívá ve škole s mírně podprůměrnými výsledky, zejména v přírodovědných oborech (matematika, fyzika). Vyniká naopak v humanitně orientovaných předmětech, zejména v jazycích. Vyučujícími je označován jako student s velkým potenciálem, jehož horší prospěch reflektuje množství zájmů, které upřednostňuje. Student má jednoznačně pragmatický přístup k povinnostem, je bystrý, zadané úkoly plní rychle a efektivně. V kolektivu vrstevníků je zařazen jako autorita a vůdčí osobnost s vysokými organizačními schopnostmi.

### 6.2.1 Analýza intelektového nadání studenta Jana

Hodnocení intelektových schopností sledovaného subjektu bylo vytvořeno na základě zprávy z Pedagogicko-psychologické poradny, Ostrava-Zábřeh, odloučeného pracoviště Ostrava-Poruba, kde testování proběhlo. Metodika testování vycházela ze standardizovaných testů struktury inteligence I-S-T 2000 R, rozšířeného modelu Amthauerova testu I-S-T 70 pro zjišťování struktury inteligence.

V rámci vyšetření intelektových schopností byl sledovaný žák Jan označen jako ochotně spolupracující, snaživý kontaktní a komunikativní, bez zvýšené tenze. Jeho odpovědi byly srozumitelné, bez latencí, chápání bez potíží. Sledovaný subjekt pracoval v přiměřeném tempu a soustředěně. V rámci testového modulu byly hodnoceny tři škály měřící verbální, numerickou a figurální inteligenci a dále paměťové schopnosti. Skór dosažený v jednotlivých subtestech byl porovnán se standardními skóry dle norem podle věku a typu školy, převedenými na percentily.

Celková úroveň intelektových schopností (kam nejsou zařazeny paměťové úkoly) se u sledovaného studenta nachází v pásmu vysokého výkonu dle norem pro věk 17-18 let, percentil 97,2, dle norem podle typu školy a věku (gymnazisté, 17-18 let) rovněž v pásmu vysokého výkonu, perc. 95,8, přičemž rozložení výkonů v jednotlivých oblastech je vymezeno následovně.

V oblasti verbální inteligence podává sledovaný student aktuálně výkon v pásmu vysokého a výjimečně vysokého výkonu dle norem pro věk 17-18let, percentil 99,2, dle norem podle typu školy a věku (gymnazisté, 17-18 let) rovněž pásmo vysokého až výjimečně vysokého výkonu, percentil 98,8, přičemž v subtestech Doplňování vět a podává výjimečně vysoký výkon a v subtestech Analogie a Zobecňování se jeho výkon pohybuje v pásmu vyššího průměru.

V úkolech změřených na numerické schopnosti podává sledovaný subjekt výkon v pásmu vysokého výkonu, dle norem pro věkovou skupinu 17-18 let percentil 92,1, dle norem podle typu školy a věku (gymnazisté 17-18 let) pásmo vyššího průměru, percentil 88. Subtesty Číselné řady a Početní úlohy řeší v pásmu vysokého nadání, Operace s početními znaménky zvládá v pásmu vyššího průměru.

V úkolech zaměřených na figurální inteligenci projevuje sledovaný subjekt schopnost v pásmu vyššího průměru dle norem pro věk 17-18 let, percentil 88,1, dle norem podle typu školy a věku – gymnazisté 17-18 let percentil 83,3. V subtestu Výběr obrazců

dosahuje průměrného výkonu, v Úlohách s kostkami a Úlohách s maticemi lze jeho výkon označit úrovní vyššího průměru.

Výkon v paměťových úkolech byl vyhodnocen v pásmu vyššího průměru dle norem pro věk 17-18 let, percentil 73,2, dle norem podle typu školy a věku (gymnazisté, 17-18 let) percentil 76,1. V subtestu Paměť na slova Paměť vykazuje výkon v pásmu vyššího průměru, v úlohách Paměť na obrazce podává výkon průměrný.

Výsledky testů inteligenčních schopností jednoznačně prokázaly, že sledovaný student vykazuje v oblasti intelektuálních schopností úroveň v pásmu vysokého inteligenčního pásma, přičemž v oblasti verbální inteligence se pohybuje v oblasti výjimečně vysokého pásma pro věkovou skupinu 17 až 18 let. Z těchto výsledků můžeme interpretovat, že sledovaný subjekt je v oblasti všeobecné inteligence nadaný.

## **6.2.2 Analýza uměleckého nadání studenta Jana**

Analýza uměleckého typu nadání rozlišuje tři druhy nadání, které byly v rámci diagnostiky nadání nominovaných studentů dále šetřeny, a to nadání hudební, nadání výtvarné a nadání literárně-dramatické.

### **6.2.2.1 Analýza hudebního nadání studenta Jana**

Hudební nadání jak jev komplexní bylo šetřeno v několika sledovaných oblastech. První oblastí zkoumání hudebního nadání bylo zjišťování hudebních zájmů a postojů sledovaného studenta. Na základě anamnestického dotazníku bylo zjištěno, že hudebně kulturní život studenta Jana dosahuje vysoké úrovně (škálově hodnoceno 5 body). Student vede aktivní kulturní život, jeho prioritou jsou činoherní představení (v dotazníkovém šetření uvádí, že do divadla chodí jako divák průměrně dvakrát za týden), vyhledává však také kulturní události spojené s hudbou, a to především hudebně dramatická představení, nejčastěji muzikál a balet. Student dále uvádí, že v oblasti populární hudby je velmi častým návštěvníkem festivalů a koncertů populární hudby, nepravidelně navštěvuje rovněž koncerty vážné hudby, dokonce se podílí na organizaci festivalů vážné hudby (například *Dny nové opery Ostrava* nebo festival nové a experimentální hudby *Ostrava Days*). Kulturní život spojený s divadlem a hudbou označuje za nezbytný, kultura jej inspiruje, formuje, umělecký zážitek je pro něj zkušeností a motivací k další aktivní činnosti. K sociálním determinantům, ovlivňujícím vztah sledovaného subjektu k hudbě



a vytvářejícím hudební preference, patří především přátelé a spolužáci ze školy, student je však v této oblasti samostatný a vyspělý, je zvyklý vést svůj kulturní život sám. S rodinnými příslušníky o kultuře nehovoří, kulturu společně s nimi nepěstuje.

Hudebně poslechové zájmy a preference sledovaného studenta mohou být zařazeny do oblasti vyššího průmětu (škálově hodnoceno 4 body). Student je pasivním i aktivním posluchačem hudby, rozlišuje mezi pasivním poslechem při denních činnostech (práce, cestování) a aktivním poslechem, kdy si hudbu vybírá. Sledovaného žáka je možno označit za žánrově vyhraněného posluchače, k jeho posluchačským preferencím se řadí jazz, blues, swing, rhythm and blues, soul, funk. Hudbu si cíleně vybírá, vlastní osobní diskografii. Klasickou hudbu neposlouchá.

Schopnost interpretace hudebního díla dosahuje u sledovaného žáka úroveň vyššího průměru (škálově hodnoceno 4 body), jen s drobnými nepřesnostmi je schopen interpretovat díla z oblasti populární hudby a žánrově je vymezit, občasné nepřesnosti se vyskytují v oblasti interpretace díla vážné hudby.

V oblasti aktivního provozování hudby je možno jeho výkon interpretovat jako výjimečně vysoký (škálově hodnoceno 6 body). Student aktivně provozuje hudbu téměř denně, sám cvičí na několik hudebních nástrojů, hraje a koncertuje se svými přáteli, účastní se mnoha školních aktivit s hudbou spojených.

Schopnost prezentace hudebních dovedností je možno rovněž zařadit do oblasti výjimečně vysokého výkonu (škálově hodnoceno 6 body). Sledovaný studentka je schopen bez problémů své dovednosti prezentovat, je zvyklý veřejně vystupovat, nepocítuje trému, jeho zkušenosti jsou v této oblasti velmi nadstandardní, v dotazníkovém šetření zdůrazňuje, že v oblasti sebeprezentace se cítí sebevědomě a jistě.

Druhou sledovanou oblastí zkoumání hudebního nadání je zjišťování úrovně hudebních schopností a dovedností. Tato oblast šetření je dále členěna na dílčí úrovně.

V oblasti hudební recepce a reprodukce dosáhl sledovaný žák na základě provedeného testování vysokého výkonu (v souhrnném hodnocení je tato oblast hodnocena 5 body) při procentuální úspěšnosti subjektu 77,2%, přičemž průměrná hodnota úspěšnosti padesáti testovaných žáků stejné věkové skupiny v testech byla 46,1%. Student odpovídal v testech pružně, pouze občas s mírným zaváháním, drobné chyby se v průběhu testování vyskytly jen občas. Sledovaný subjekt se rychle a jistě orientuje v rytmickém prostoru, v rámci tonálního, a především harmonického prostoru se vyskytují drobné chyby nebo jsou

odpovědi nejisté. V některých úlohách potřeboval student delší čas na odpověď, občas bylo nutno zadání zopakovat.

V oblasti vědomostí souvisejících s hudbou vykazuje sledovaný subjekt na základě porovnání výsledků plošné testace 50 gymnaziálních studentů věkové skupiny 17-18 let rovněž vysoké výkonnostní úroveň (škálově hodnoceno 5 body). V testech dosáhl sledovaný žák úspěšnosti 77%. V oblasti hudebně historických vědomostí je student schopen rozlišit jednotlivá slohová období klasické hudby, bez problémů zvládá žánrové vymezení v oblasti populární hudby. S občasnými chybami se pak orientuje ve znalostech autorských osobností hudební historie a jejich díla. Častější chyby jsou pak patrné v orientaci v oblasti hudebních forem z hlediska stavby či nástrojového obsazení. Rovněž s drobnými chybami zvládá student znalost notového zápisu, zejména v basovém klíči.

V oblasti hudební tvořivosti bylo na základě anamnestických dotazníků a pozorování žáka na hudebních zkouškách zjištěno, že student se pokusil o vlastní tvorbu, ale své skladatelské pokusy nepovažuje za zdařilé. Častěji tvoří hudební aranžmá skladeb pro vokály i nástroje ve školní kapele, je schopen pružně reagovat, přicházet s novými podněty, je rovněž chopen improvizace. V oblasti hudební fluence je možno jeho výkon interpretovat jako vysoký, hudební flexibilita je hodnocena v pásmu vyššího průměru, rovněž originalita a schopnost vlastní tvorby jsou na úrovni vyššího průměru. Celkově získal sledovaný student v oblasti tvořivosti 13 bodů, tento výkon je možno interpretovat jako vyšší průměr (škálově hodnocen 4 body).

V rovině instrumentálních a vokálních schopností a dovedností se sledovaný žák pohybuje v oblasti vysokého výkonu (škálově hodnoceno 5 body). Na základě dotazníkového šetření a pozorování studenta je možno konstatovat, že sledovaný žák ovládá hru na několik hudebních nástrojů (klavír, bicí souprava, basová kytara), ve hře je samoukem, přesto denně samostatně cvičí několik hodin, pravidelně zkouší s kapelou, veřejně koncertuje přibližně jednou měsíčně. Žák je činný rovněž ve školním pěveckém sboru, čistě intonuje, nemá však dostatečný hlasový rozsah ani správné pěvecké návyky.

Následující tabulka nabízí souhrnné výsledky sledované žákyně v jednotlivých oblastech hodnocení.

Tabulka č. 12: Přehled souhrnných výsledků studenta Jana v oblasti diagnostiky uměleckého – hudebního nadání

<b>Hudební nadání studenta Jana - souhrnné výsledky diagnostiky</b>	
oblasti šetření	počet bodů
<b>Hudební zájmy a postoje</b>	
hudebně kulturní život jedince, sociální determinanty hudebního nadání	5
hudebně poslechové zájmy a preference	4
schopnost interpretace hudebního díla	4
aktivní provozování hudby	6
schopnost prezentace hudebních dovedností	6
<b>Hudební schopnosti a dovednosti</b>	
receptivní a reprodukční hudební schopnosti a dovednosti	5
hudební vědomosti	5
hudební tvořivost	4
instrumentální a vokální schopnosti a dovednosti	5
<b>Celkový počet bodů</b>	<b>44</b>

V oblasti hudebního nadání získal sledovaný student Jan souhrnně zisku 44 bodů při procentuálním vymezení 81 %. Toto hodnocení v dané oblasti šetření je zařazeno do pásma vysokého výkonu. Tuto výkonnost je u studenta Jana možno interpretovat jako nadání.

### 6.2.2.2 Analýza výtvarného nadání studenta Jana

Úroveň nadání v oblasti vizuálního umění byla sledována jako jev komplexní v následujících oblastech.

První šetřenou oblastí byly zájmy a potřeby, schopnost recepce a interpretace vizuálního umění. Na základě anamnestického dotazníku bylo zjištěno, že student Jan navštěvuje výstavy výtvarného umění ve volnočasovém prostoru jen zřídka, častěji v rámci školní výuky. Motivací k návštěvě je především získání všeobecného kulturního rozhledu. Jeho preference směřují cíleně k architektuře, videomappingu a filmu. Uvědomělé vnímání vizuální kultury a schopnost recepce a interpretace obrazového znakového systému v průběhu dvou šetření byla zjištěna na úrovni vyššího průměru pro věkovou skupinu 17 až 18 let.

Druhou hodnocenou oblastí šetření byly vědomosti. Na základě terénního šetření bylo zjištěno, že student se orientuje se v historii vizuálního umění na úrovni vyššího průměru. Vzhledem k typu školy a osobním zájmům o vizuální umění se pro cílovou skupinu 17 až

18 let průměrně orientuje ve znalosti oborů, druhů, typů a funkcí výtvarného umění, v technikách a technologiích a také ve znalostech základních prvků výtvarného díla.

V oblasti šetření výtvarných dovedností byly výsledky sledovaného studenta velmi rozdílné. Výkon žáka Jana se v oblasti práce v základních výtvarných technikách a schopnosti realistického zpodobení skutečnosti pohyboval na úrovni nižšího průměru, naopak využití digitálních technologií a schopnost tvorby většího celku dosahovaly úroveň výjimečně vysoké. Rovněž schopnost použití a kombinování prvků výtvarného díla a dále cílevědomost, samostatnost, formulace obhajoby, argumentace, a prezentace vlastní práce byly hodnoceny jako vysoké. Schopnost hodnocení práce ostatních a tolerance k odlišným názorům dosahovaly vyššího průměru, schopnost zaujmout svoje stanovisko a dokumentace práce a uvědomění si pokroku je vysoká.

Poslední sledovanou oblastí byla tvořivost. V této oblasti hodnocení dosahoval sledovaný subjekt shodně úroveň vyššího průměru, a to jak ve schopnostech experimentovat a nacházet nové vyjadřovací prostředky, tak schopnostech stylizace, abstrakce či ztvárnění imaginace.

Následující tabulka udává souhrnné hodnocení v jednotlivých oblastech zkoumání.

Tabulka č. 13: Přehled souhrnných výsledků studenta Jana v oblasti diagnostiky uměleckého – výtvarného nadání

<b>Výtvarné nadání studenta Jana - souhrnné výsledky diagnostiky</b>	
oblasti šetření	počet bodů
<b>Zájmy a potřeby, schopnost recepce a interpretace vizuálního umění</b>	
Schopnost uvědomělého vnímání vizuální kultury	4
Schopnost recepce a interpretace obrazového znakového systému	4
<b>Vědomosti</b>	
Orientace v dějinách vizuální kultury	4
Znalost oborů, druhů, typů a funkcí výtvarného umění	3
Znalost výtvarných technik a technologií	3
Znalost základních prvků výtvarného díla	3
<b>Dovednosti</b>	
Práce v základních výt. technikách: kresba, malba, grafika, sochařství	2
Využití digitálních technologií	6
Použití a kombinování prvků výtvarného díla	5
Schopnost realistického zpodobení skutečnosti	2
Schopnost tvorby většího celku	6
Cílevědomost	5
Samostatnost	5
Formulace obhajoby	5
Argumentace	5
Prezentace	5
Schopnost hodnocení práce ostatních	4
Schopnost tolerance odlišných názorů	4
Schopnost zaujmout svoje stanovisko	5
Schopnost dokumentace práce, uvědomění pokroku	5
<b>Tvořivost</b>	
Schopnost experimentu	4
Nacházení nových vyjadřovacích prostředků	4
Schopnost stylizace	4
Schopnost abstrakce	4
Schopnost ztvárnění imaginace	4
<b>Úroveň výtvarného nadání</b>	<b>105</b>

Z výsledků šetření v jednotlivých oblastech vizuálního umění vyplývá, že úroveň výtvarného nadání sledovaného studenta Jana je při dosažení skóre 105 bodů určena výkonnostním pásmem v úrovni vyššího průměru. Tento výkon nelze interpretovat jako nadání.

### **6.2.2.3 Analýza literárně-dramatického nadání studenta Jana**

Literárně-dramatické nadání bylo stejně jako další typy nadání zkoumáno jako jev komplexní reflektující několik oblastí šetření.

První sledovanou oblastí byly zájmy a potřeby sledovaného subjektu. Na základě anamnestického dotazníku bylo zjištěno, že student Jan se ve vysoké míře zajímá o divadlo, v divadle v současnosti pracuje na částečný úvazek, je činný jako produkční, technik, příležitostně vystupuje jako herec či hudebník. Současně se hluboce zajímá o dramaturgickou a režijní práci a o inscenační možnosti a jevištní prostředky při práci s dramatickým materiálem. Na základě dotazníkového šetření bylo dále zjištěno, že sledovaný žák je aktivním čtenářem, jeho preference jdou napříč literárními žánry. Knihy si vybírá především na základě zkušeností v divadle, žák uvádí, že četba knih v mnohých případech navazuje na realizovaná divadelní představení, přičemž nejčastěji se jedná o dramatické adaptace literárních děl, ale také na doporučení vyučujících či vrstevníků. V oblasti literárně-dramatických zájmů a potřeb se sledovaný student pohybuje na vysoké úrovni.

Úroveň schopností sledovaného žáka v oblasti recepcce a interpretace literárního a dramatického díla je možno označit jako vysokou. Student je schopen jen s drobnými chybami interpretovat dramatické i literární dílo, vyjádřit základní myšlenku díla i jeho symbolickou rovinu, vymezit výstavbu díla a specifikovat jeho jednotlivé části, analyzovat užité vyjadřovací prostředky, rozlišit a charakterizovat slohové postupy, které autor uplatňuje. Vysoká úroveň schopností interpretovat a hodnotit literární a dramatické dílo je patrná jak v psaném textu, tak i v mluveném projevu v rámci obhajoby písemného projevu. Student je schopen bez potíží formulovat myšlenku, srozumitelně a logicky argumentovat, vytvořit ucelený mluvený i psaný text, orientuje se rovněž v základních slohových útvarech, jako jsou esej či recenze. Slovní zásoba sledovaného žáka je dostatečně bohatá.

V oblasti literárně-dramatických vědomostí se student pohybuje shodně v oblasti vysokého výkonu. Procentuální skór dosažený ve vědomostním testu reflektujícím úroveň

znalostí dějin literatury, historických souvislosti či žánrového vymezení literatury a dramatu byl 79 %.

Poslední, nejrozsáhlejší oblastí šetření bylo zjišťování úrovně literárně-dramatických schopností a dovedností a tvořivosti. V nonverbální části šetření dokázal sledovaný student vytvořit emocionálně plasticky vnitřní svět postavy a vyjádřit ho pohybovými prostředky. V této oblasti pracoval pohotově, kreativně, nápaditě. Bohatá byla tedy především práce v oblasti emocí, jevištních vztahů a představivosti. V samotných pohybových dovednostech projevoval spíše průměrnou plasticitu, která měla své limity a byla spíše zkratkovitě popisná, než plasticky bohatá. V oblasti pohybové tvořivosti, koordinace motoriky v souvislosti s dramatickou situací se výkon sledovaného studenta pohybuje v pásmu průměru pro věkovou skupinu 17-18 let, schopnost interpretace postavy a empatie jsou hodnoceny úrovní vyššího průměru. V druhé části nonverbálního bloku, v oblasti jevištních vazeb a dramatické situace byl student hodnocen v pásmu vyššího průměru.

Ve verbálním bloku šetření se student Jan projevoval bohatou slovní zásobou a dokázal pohotově mluvit na zadané téma. Vysokou míru dovedností projevil především ve schopnosti jednat mluveným slovem v dramatických situacích. Schopnost mluvit na zadané téma byla hodnocena v pásmu vyššího průměru. Práce s psaným slovem byla hodnocena v pásmu vyššího průměru, emocionální plasticita se u sledovaného žáka pohybovala v pásmu průměru.

Následující tabulka přehledně zpracovává hodnocení studenta Jana v jeho jednotlivých oblastech.

Tabulka č. 14: Přehled souhrnných výsledků studenta Jana v oblasti diagnostiky uměleckého – literárně-dramatického nadání

<b>Literárně-dramatické nadání studenta Jana - souhrnné výsledky diagnostiky</b>	
oblasti šetření	počet bodů
Zájmy a potřeba	5
Recepce a interpretace literárního a dramatického díla	5
Vědomosti	5
Pohybová tvořivost	3
Koordinace motoriky v souvislosti s dramatickou situací	3
Empatie	4
Schopnost interpretace postavy	4
Jevištní vazby	4
Dramatická situace	5
Schopnost mluvit na zadané téma	4
Schopnost jednat mluveným slovem	5
Emocionální plasticita	3
Schopnost pracovat s psaným slovem	4
<b>Celkem</b>	<b>54</b>

Ze souhrnných výsledků reflektujících úroveň literárně-dramatického nadání sledovaného subjektu Jana vyplývá, že celkový bodový zisk v jednotlivých oblastech šetření dosahuje 54 bodů při procentuální úspěšnosti 69 %. Na základě tohoto výsledku je možno zařadit výkon sledovaného subjektu Jana do oblasti vyššího průměru. Tento výkon nelze interpretovat jako nadání.

### **6.2.3 Analýza pohybového nadání studenta Jana**

V rámci pohybového nadání, jehož šetření směřovalo k uměleckému a tanečnímu vyjádření, proběhla diagnostika v několika oblastech, které se zásadně podílejí na jevu označovaném jako pohybové nadání. První sledovanou oblastí bylo (totožně jako v předešlých oblastech šetření) zjišťování zájmů a postojů jedince k pohybu a pohybovému umění. Na základě anamnestického dotazníku bylo zjištěno, že sledovaný student Jan je pravidelným návštěvníkem divadel, k jeho preferencím patří především muzikál jak syntetický žánr, ostatní představení, která staví na pohybu a pracují s ním, cíleně nevyhledává. Student aktivně nenavštěvuje žádný pohybový ani sportovní kroužek, aktivně se podílí pouze na školních souvisejících s pohybem a tancem školní (účastnil se několika muzikálových projekt, jako tanečník se podílí na tanečních výstupech v rámci školních



plesů a podobně). V oblasti zájmů o pohybové umění a postojů k němu se pohybuje na úrovni vyššího průměru. V oblasti schopnosti recepcce, reflexe a interpretace pohybového umění vykazuje sledovaný student úrovně vyššího průměru. Student je schopen porozumět obsahu pohybu, tanečního díla. Je schopen zhodnotit vlastním názorem práci ostatních ve skupině a dokáže reflektovat svoji práci.

V oblasti šetření reflektující vědomosti a znalosti v oboru pohybového umění a tance se student pohybuje rovněž v oblasti vyššího průměru. S drobnými nedostatky se orientuje ve znalosti oboru pohyb a tanec, znalost historických souvislostí a vývoje tanečního umění je na vysoké úrovni. Ve znalosti druhů tance a nových trendů v tanečním umění se pohybuje na úrovni vyššího průměru.

Na základě terénního šetření bylo zjištěno, že se student v oblasti ovládnání těla, ohebnosti a pružnosti těla, rozsahu dolních končetin a obratnosti se pohybuje na úrovni průměru. V oblasti rytmu, pohybové paměti a spolupráce ve skupině je jeho výkon na úrovni vyššího průměru.

V oblasti pohybové tvořivosti je student Jan velice přirozený při pohybovém vyjádření na danou hudební předlohu (pohybová improvizace), využití pohybové techniky chybí, jelikož nenavštěvuje žádný pohybový nebo taneční kroužek. Velice dobře zvládá pohybovou choreografii vytvořenou pedagogem. Při tvorbě vlastní krátké choreografii byl aktivní a kreativní. V tanečnosti je vidět, že student tančí ve školních muzikálech, pohybu se tedy věnuje. V této oblasti se pohybuje na úrovni vyššího průměru.

Následující tabulka přehledně zpracovává bodové hodnocení v jednotlivých oblastech šetření.

Tabulka č. 15: Přehled souhrnných výsledků studenta Jana v oblasti diagnostiky pohybového nadání

<b>Pohybové nadání studenta Jana - souhrnné výsledky diagnostiky</b>	
oblasti šetření	počet bodů
Zájmy a postoje	4
Interpretace pohybového umění	4
Interpretace a hodnocení výkonu ostatních	4
Interpretace a hodnocení sebe sama	3
Vědomosti	4
Ovládání svého těla	3
Obratnost, ohebnost a pružnost těla, rozsah dolních končetin	3
Rytmus	4
Využití pohybové techniky z různých oblastí tanečního umění	3
Pohybová paměť	3
Pohybová reprodukce, zvládnutí choreografie vytvořené pedagogem	4
Pohybová improvizace na danou hudební předlohu	5
Tvůrčí spolupráce ve skupině	4
Pohybová tvořivost, vytvoření vlastní kratičké choreografie	4
<b>Celkem</b>	<b>52</b>

Celkový bodový zisk sledovaného studenta Jana v oblasti šetření pohybového nadání je 52 při procentuálním vymezení 62 %. Na základě vypracované metodiky můžeme pro tento bodový zisk zařadit jeho výkon do pásma vyššího průměru. Tento výkon nelze interpretovat jako nadání.

#### **6.2.4 Analýza sociálního nadání studenta Jana**

První fáze šetření sledovala úroveň sociálních kompetencí studenta Jana na základě škálového dotazníkového hodnocení realizovaného v cílové skupině 33 studentů účastnících se muzikálového projektu. V rámci tohoto šetření dosáhl student Jan celkového hodnocení 856 bodů. Tento výsledek je při procentuálním vymezení 84 % možno zařadit do úrovně vysokého výkonu v dané oblasti.

Nejvýše byly hodnoceny u sledovaného studenta kompetence, jako je organizační zdatnost, zodpovědnost a smysl pro povinnost. Naopak nejmenší bodové skóre získal student v oblasti, které reflektovaly charakterové hodnoty jako tolerance, úcta k druhým, pečovatelské či altruistické sklony a schopnost empatie.

V rámci druhé fáze hodnocení byly ostatními členy muzikálového projektu anonymně hodnoceny konkrétně sociální kompetence a schopnosti. V této fázi výzkumu, který byl realizován jak dotazníkové šetření s narativními postupy, byl žák Jan ostatními vrstevníky hodnocen jako vůdčí osobnost. Zdůrazňovány byly jeho manažerské a organizační schopnosti, schopnost plánovat, koncepčně řešit problém, cílevědomý přístup k zadaným úkolům a aktivita, naopak kritický přístup respondentů se týkal přílišné dominantnosti, snaze být středem pozornosti či strohé a striktní jednání s ostatními.

Sledovaný student byl v rámci šetření sociálních kompetencí hodnocen v pásmu vysokého výkonu. Tento výkon je možno interpretovat jako nadání.

### **6.3 Analýza diagnostiky nadání studentky Adély**

Nominovaná studentka označená křestním jménem Adéla byla v cílové skupině účastníků projektu vedena pod číslem 15. Jedná se o studentku ve věku 17 let, ve školním roce 2015/2016, tedy v době realizace projektu *Evita*, žákyni sexty osmiletého studijního programu na Matičním gymnáziu.

Sledovaná studentka byla nominovaná v oblasti pohybových dovedností a dále v oblasti sociálních schopností a dovedností, a to účastníky projektu a zároveň autorkou a koordinátorkou projektu, ta ji zároveň nominovala v oblasti výtvarných schopností. Studentka Adéla naopak nebyla hodnocena příliš vysoce vyučujícími. V této úrovni nominace získala jen čtyři hlasy.

Sledovaná studentka prospívá ve škole s mírně podprůměrnými výsledky zejména v přírodovědných oborech, naopak v esteticky, pohybově a jazykově orientovaných oborech, jako jsou hudební a tělesná výchova, cizí jazyky, jazyk český a literatura, vyniká. Studentka plní zadané úkoly rychle a efektivně, vykazuje pragmatický přístup k povinnostem. Vyučujícími je hodnocena jako empatická, přizpůsobivá, taktní a diplomatická. Příprava na výuku je vzhledem k širokému záběru volnočasových aktivit nepravidelná, studentka řeší přípravu na výuku nárazově, často nesystematicky. V kolektivu vrstevníků je zařazena jako ochotná a obětavá, skromná, pružná, komunikativní a organizačně zdatná.

### 6.3.1 Analýza intelektového nadání studentky Adély

Hodnocení intelektových schopností sledované žákyně vycházelo rovněž ze standardizovaných testů struktury inteligence. V rámci testového modulu byla stejně jako u dalších sledovaných subjektů hodnocena celková úroveň intelektových schopností složená ze tří škál měřících verbální, numerickou a figurální inteligenci a dále paměťové schopnosti. Skór dosažený v jednotlivých subtestech byl porovnán se standardními skóry dle norem podle věku a věku a typu školy, převedenými na percentily.

Ze zprávy Pedagogicko-psychologické poradny, která testování realizovala, vyplývá, že v průběhu testování se klientka jevila jako komunikativní, spolupracující a snaživá. Na zadané úkoly odpovídala soustředěně, bez latencí, psychomotorické tempo bylo přiměřené. Zadaným otázkám bez problémů rozuměla.

Celková úroveň intelektových schopností se u sledované žákyně byla určena v pásmu průměru dle norem pro věk 17-18 let, percentil 64,9 dle norem podle typu školy a věku (gymnazisté, 17-18 let) rovněž v pásmu průměru, percentil 50,5. Výsledky v jednotlivých oblastech šetření byly značně nerovnoměrné.

V oblasti verbální inteligence podává sledovaná studentka aktuálně výkon na hranici vyššího průměru až vysokého výkonu dle norem pro věk 17-18let, percentil 96, dle norem podle typu školy a věku (gymnazisté, 17-18 let) se výkon sledované studentky pohybuje v pásmu vyššího průměru, percentil 94. V subtestech Doplňování vět se výkon pohybuje v pásmu průměru, v úloze Zobecňování v pásmu vysokého výkonu a úloze zaměřené na Analogie je výkon v pásmu vyššího průměru.

V úkolech změřených na numerické schopnosti podává sledovaná žákyně výkon v pásmu průměru, dle norem pro věkovou skupinu 17-18 let percentil 25,9, dle norem podle typu školy a věku (gymnazisté 17-18 let) pásmo nižšího průměru, percentil 15,4. Subtesty Číselné řady a Početní úlohy řeší v pásmu nižšího průměru, výkony v subtestu Operace s početními znaménky odpovídají průměru.

V úlohách zaměřených na figurální inteligenci projevuje sledovaná žákyně schopnosti v pásmu průměru dle norem pro věk 17-18 let, percentil 65,3, dle norem podle typu školy a věku (gymnazisté 17-18 let) se pohybuje rovněž v pásmu průměru, percentil 58,3. V úlohách Výběr obrazců a Úlohy s kostkami i Úlohách s maticemi se pohybuje v pásmu průměru.

Výkon v paměťových úkolech byl vyhodnocen v pásmu průměru dle norem pro věk 17-18 let, percentil 55,9, dle norem podle typu školy a věku (gymnazisté, 17-18 let) rovněž

v pásmu průměru, percentil 49,6. Sledovaná studentka podává výkon v subtestu Paměť na slova v pásmu vyššího průměru, v úlohách Paměť na obrazce podává průměrný výkon.

Sledovaná studentka vykazuje celkově v oblasti intelektuálních schopností výkon v pásmu průměru pro věkovou skupinu 17 až 18 let při nerovnoměrně rozložených výkonech. Na hranici vysokého inteligenčního pásma se pohybuje pouze v oblasti verbální inteligence, v ostatních oblastech je její výkon průměrný. Tento výkon nemůže být interpretován jako nadání pro danou oblast.

### **6.3.2 Analýza uměleckého nadání studentky Adély**

Analýza uměleckého typu nadání rozlišuje tři druhy nadání, které byly v rámci diagnostiky nadání nominovaných studentů dále šetřeny, a to nadání hudební, nadání výtvarné a nadání literárně-dramatické.

#### **6.3.2.1 Analýza hudebního nadání studentky Adély**

Hudební nadání jak jev komplexní bylo šetřeno v několika sledovaných oblastech.

První oblastí zkoumání hudebního nadání bylo zjišťování hudebních zájmů a postojů sledované žákyně. Na základě dat uvedených v anamnestickém dotazníku bylo zjištěno, že úroveň kulturního života studentky Adély je možno zařadit do pásma průměru (škálově hodnoceno 3 body). Studentka se snaží vést kulturní život, navštěvuje koncerty, hudební představení a festivaly, ne však často. V této oblasti nemá žádné preference, návštěvnost vybíraných hudebních a hudebně dramatických kulturních akcí je srovnatelná s preferencemi vrstevníků. Motivací pro návštěvu hudebních akcí jsou především přátelé, hudební kulturní život je pro žákyni spojen se setkáváním s přáteli, ale znamená pro ni také inspiraci a motivaci pro další aktivní práci v tomto oboru. Jak již bylo uvedeno, sociálními determinanty, které ovlivňují kulturní život studentky, jsou především její přátelé a spolužáci, rodiče ani další příbuzní na její postoj k hudbě nemají vliv.

Hudebně poslechové zájmy a preference sledované studentky mohou být zařazeny rovněž do pásma průměru (škálově hodnoceno 3 body). Studentka je častěji pasivním posluchačem hudby, poslech hudby doprovází běžné denní činnosti, cestování, relaxaci. Adéla není žánrově vyhraněný posluchač, uvádí, že hudbu má ráda, nemá však vyhraněný hudební styl či žánr, osobnost. Hudbu poslouchá denně, vybírá si ji na základě doporučení

přátel. Recepce hudby má spojenou s vizuálním vjemem (hudební klip, film, reklama). Poslech hudby je omezen na žánr populární hudby, umělé hudbu neposlouchá vůbec.

Schopnost interpretace hudebního díla dosahuje u sledované studentky shodně úroveň průměru (škálově hodnoceno 3 body), s občasnými nepřesnostmi a chybami je schopna interpretovat vybrané dílo vážné hudby, drobné nepřesnosti se vyskytují také u interpretace díla populární hudby.

Aktivní provozování hudby je u sledované studentky na vysoké úrovni (škálově hodnoceno 5 body). Na základě dotazníkového šetření a pozorování studentky bylo zjištěno, že aktivní provozování hudby je častým způsobem zábavy a seberealizace studentky, studentka je aktivní ve školním sboru, školní kapele jako vokalistka, hudbu aktivně pěstuje s kamarády a spolužáky, pravidelně koncertuje.

Schopnost prezentace hudebních dovedností je u sledované studentky na výjimečně vysoké úrovni (škálově hodnoceno 6 body). Studentka vystupuje v průměru jednou měsíčně na veřejnosti, má bohaté zkušenosti v oblasti sebeprezentace. Je činná v mnoha hudebních i mimohudebních projektech orientovaných pohybově, literárně, dramaticky, jazykově. V dotazníkovém šetření žákyně uvádí, že trému nepocítuje vůbec, pocit jistoty jí dává bohatá zkušenost s veřejnou prezentací v mnoha oborech.

Druhou sledovanou oblastí zkoumání hudebního nadání bylo zjišťování hudebních schopností a dovedností nominované žákyně. Tato oblast šetření byla dále členěna na dílčí úrovně.

Na základě testování hudebních schopností a dovedností v oblasti hudební recepce a reprodukce dosáhla sledovaná studentka výkonu v úrovni vyššího průměru (v souhrnném hodnocení je tato oblast škálově hodnocena 4 body) Procentuální úspěšnost žákyně činila 66 %. Studentka odpovídala v testech s občasným zaváháním, zadané úkoly musely být v některých případech opakovány, v průběhu testování se vyskytly občasné chyby. Sledovaná žákyně se rychle a jistě orientuje v tonálním prostoru, téměř bezchybně rozlišuje tónovou výšku, intervalové vzdálenosti, melodický průběh. V rámci rytmického prostoru se jistě orientuje v poslechové analýze i reprodukci konkrétních rytmických modulů, bez problémů zvládá reprodukci v augmentaci, diminuci, dvojhlasu, umí reprodukovat rytmický modul na základě notového záznamu. Větší obtíže se projevíly v plnění úkolů v oblasti harmonického prostoru, studentka s problémy zvládá poslechovou i reprodukční analýzu vícezvuků, s obtížemi rozpozná základní a vedlejší harmonické funkce v doprovodu skladby. Z výsledků testace v jednotlivých jejích oblastech je patrné,

že studentka je hudebně aktivní především jako vokalistka, neovládá hru na žádný hudební nástroj, její schopnosti v oblasti harmonie vykazovaly největších chyb.

V oblasti hudebních vědomostí se výkon sledované žákyně pohybuje na základě porovnání výsledků plošné testace 50 gymnaziálních studentů věkové skupiny 17-18 let rovněž v pásmu vyššího průměru (škálově hodnoceno čtyřmi body). V testech dosáhla studentka úspěšnosti 62 %. V oblasti hudebně historických vědomostí je studentka s drobnými chybami schopna rozlišit jednotlivá slohová období hudební historie, drobné nepřesnosti se vyskytují rovněž ve znalostech v oblasti hudebních osobností a jejich díla. Studentka má ucelený přehled v oblasti žánrů populární hudby. Závažnější chyby se vyskytují v orientaci v hudebních formách z hlediska stavby či nástrojového obsazení. Studentka se dobře orientuje v notovém zápisu v houslovém klíči, znalosti notace v basovém klíči zvládá s drobnými chybami.

V oblasti hudební tvořivosti byla sledovaná žákyně na základě pozorování a dat shromážděných v anamnestickém dotazníku celkově hodnocena v oblasti vyššího průměru (škálově hodnoceno 4 body). V oblasti hudební fluence, tedy schopnosti pružně reagovat a přicházet s novými podněty a nápady, odpovídal její výkon vysoké úrovni. Žákyně vykazuje pragmatický přístup k práci, je pružná, umí rychle a tvořivě reagovat. V oblasti hudební flexibility vykazuje úroveň vyššího průměru. Studentka je spíše přizpůsobivá, umí kreativně a nově myslet, má smysl pro improvizaci, občas přichází s nápady na interpretaci skladby, přesto se raději pořídí řešení svých kolegů a v této oblasti nevykazuje větší aktivitu. Hudební originalita je na úrovni průměru, na základě anamnestických dotazníků bylo zjištěno, že se studentka pokoušela tvořit, svůj výkon v této oblasti však označuje za neúspěšný, v současnosti nevykazuje v oblasti hudby žádné skladatelské aktivity.

V rovině instrumentálních a vokálních schopností a dovedností se sledovaná žákyně pohybuje v oblasti vyššího průměru (škálově hodnoceno 4 body). Na základě dotazníkového šetření bylo zjištěno, že studentka je aktivní jako vokalistka, působí ve školním pěveckém sboru, vystupuje s kapelou, koncertuje. V dětství navštěvovala ZUŠ (obor klavír), v současnosti již ne, neovládá hru na žádný jiný hudební nástroj. Pěvecké dovednosti jsou na vysoké úrovni, studentka čistě intonuje, je schopna bez problémů zpívat ve vícehlasém tělese, kde je oporou, má dostatečný hlasový rozsah, je u ní vyvinut smysl pro dynamiku.

Následující tabulka nabízí souhrnné výsledky sledované žákyně v jednotlivých oblastech hodnocení.

Tabulka č. 16: Přehled souhrnných výsledků studentky Adély v oblasti diagnostiky uměleckého – hudebního nadání

<b>Hudební nadání studentky Adély - souhrnné výsledky diagnostiky</b>	
oblasti šetření	počet bodů
<b>Hudební zájmy a postoje</b>	
hudebně kulturní život jedince, sociální determinanty hudebního nadání	3
hudebně poslechové zájmy a preference	3
schopnost interpretace hudebního díla	3
aktivní provozování hudby	5
schopnost prezentace hudebních dovedností	6
<b>Hudební schopnosti a dovednosti</b>	
receptivní a reprodukční hudební schopnosti a dovednosti	4
hudební vědomosti	4
hudební tvořivost	4
instrumentální a vokální schopnosti a dovednosti	4
<b>Celkový počet bodů</b>	<b>36</b>

V oblasti hudebního nadání získala sledovaná studentka Adéla souhrnně zisku 36 bodů při procentuálním vymezení 67 %. Její výkon v této oblasti šetření je tedy možno zařadit do pásma vyššího průměru. Tuto výkonnost není možno interpretovat jako nadání.

### 6.3.2.2 Analýza výtvarného nadání studentky Adély

Výtvarné nadání a jeho úroveň byla sledována jako jev komplexní v následujících oblastech.

První šetřenou oblastí byly zájmy a potřeby, schopnost recepce a interpretace vizuálního umění. Na základě anamnestického dotazníku bylo zjištěno, že studentka Adéla navštěvuje výstavy výtvarného umění jen v rámci školní výuky a příležitostně cíleně věnuje pozornost historii výtvarné kultury a výtvarného umění v rámci výletů, dovolených a podobně. Preferuje naučné výstavy muzejního charakteru, výstavy výtvarného umění ji nezajímají. Preferuje film, užité umění, módu, design. Uvědomělé vnímání vizuální kultury a schopnost recepce a interpretace obrazového znakového systému v průběhu dvou šetření byla na úrovni průměru pro cílovou věkovou skupinu 17 až 18 let.

Druhou hodnocenou oblastí šetření byly vědomosti. Na základě terénního šetření bylo zjištěno, že sledovaná studentka se orientuje v historii výtvarné kultury, ve znalosti oborů, druhů, typů a funkcích výtvarného umění, také v technikách a technologiích a v základních prvcích výtvarného díla na úrovni nižšího průměru.



V rámci terénního šetření oblasti výtvarných dovedností bylo zjištěno, že práce v základních výtvarných technikách, využití digitálních technologií a schopnost realistického zpodobení skutečnosti je na úrovni nižšího průměru pro věkovou skupinu 17 až 18 let, použití a kombinování prvků výtvarného díla a schopnost tvorby většího celku je na úrovni vyššího průměru pro cílovou skupinu. Cílevědomost je u sledované žákyně na úrovni průměru, samostatnost vysoká. Formulace obhajoby a argumentace je průměrná. Prezentace, schopnost hodnocení práce ostatních, tolerance odlišných názorů a schopnost dokumentace práce a uvědomění si pokroku dosahuje úrovně vyššího průměru. Schopnost zaujmout vlastní stanovisko je vysoká.

Poslední sledovanou oblastí byla tvořivost. Tvořivé schopnosti sledované žákyně v oblasti schopnosti experimentovat, nacházet nové vyjadřovací prostředky a schopnost stylizace jsou u sledované žákyně na úrovni vyššího průměru, abstrakce a ztvárnění imaginace je možno shodně zařadit do pásma průměru.

Celkové bodové hodnocení sledované studentky Adély je 84 bodů. Následující tabulka udává souhrnné hodnocení v jednotlivých oblastech zkoumání.

Tabulka č. 17: Přehled souhrnných výsledků studentky Adély v oblasti diagnostiky uměleckého – výtvarného nadání

<b>Výtvarné nadání studentky Adély - souhrnné výsledky diagnostiky</b>	
oblasti šetření	počet bodů
<b>Zájmy a potřeby, schopnost recepce a interpretace vizuálního umění</b>	
Schopnost uvědomělého vnímání vizuální kultury	3
Schopnost recepce a interpretace obrazového znakového systému	3
<b>Vědomosti</b>	
Orientace v dějinách vizuální kultury	2
Znalost oborů, druhů, typů a funkcí výtvarného umění	2
Znalost výtvarných technik a technologií	2
Znalost základních prvků výtvarného díla	2
<b>Dovednosti</b>	
Práce v základních výt. technikách: kresba, malba, grafika, sochařství	3
Využití digitálních technologií	3
Použití a kombinování prvků výtvarného díla	4
Schopnost realistického zpodobení skutečnosti	3
Schopnost tvorby většího celku	4
Cílevědomost	3
Samostatnost	5
Formulace obhajoby	3
Argumentace	3
Prezentace	4
Schopnost hodnocení práce ostatních	4
Schopnost tolerance odlišných názorů	4
Schopnost zaujmout svoje stanovisko	5
Schopnost dokumentace práce, uvědomění pokroku	4
<b>Tvořivost</b>	
Schopnost experimentu	4
Nacházení nových vyjadřovacích prostředků	4
Schopnost stylizace	4
Schopnost abstrakce	3
Schopnost ztvárnění imaginace	3
<b>Úroveň výtvarného nadání</b>	<b>84</b>

Z výsledků šetření v jednotlivých oblastech vizuálního umění vyplývá, že výkonnostní úroveň studentky v oblasti výtvarného umění je při dosažení skóre 84 bodů určena na hranici pásma vyššího průměru a průměru. Výkon sledované studentky Adély v oblasti vizuálního umění není tedy možno interpretovat jako nadání.

### **6.3.2.3 Analýza literárně-dramatického nadání studentky Adély**

Literárně-dramatické nadání bylo stejně jako další typy nadání zkoumáno jako jev komplexní reflektující několik oblastí šetření.

První sledovanou oblastí byly zájmy a potřeby sledovaného subjektu. Na základě anamnestického dotazníku a rozhovorů se studentkou bylo zjištěno, že se velmi aktivně podílí na tvorbě divadelních představení, především školních muzikálů, ale věnuje se také studentským činoherním představením ve školním divadelním souboru, kde působí jako herečka a scénografka. Několikrát na projektech spolupracovala s Národním divadlem moravskoslezským. Žákyně se často podílí také na recitačních vystoupeních, kde pracuje s mluveným slovem. Na základě dotazníkového šetření bylo dále zjištěno, že sledovaná žákyně navštěvuje divadelní představení jen velmi málo, o divadlo se jako divák příliš nezajímá. Rovněž nepatří k aktivním čtenářům, literatura ji zajímá jen okrajově. Její preference v této oblasti nejsou vyhraněny. V oblasti literárně-dramatických zájmů a potřeb se sledovaná studentka pohybuje na úrovni vyššího průměru pro věkovou skupinu 17 až 18 let.

Úroveň receptivních a interpretačních schopností literárního a dramatického díla je u sledované žákyně možno vymezit rovněž pásmem vyššího průměru. Studentka interpretuje dramatické i literární dílo s občasnými chybami či nepřesnostmi. V interpretaci prozaického díla je schopna vyjádřit jeho základní myšlenku i symbolickou rovinu, tematicky a motivicky dílo charakterizovat. S drobnými nepřesnostmi je dokáže zasadit do dobového kontextu. Písemný projev studentky vykazuje drobné chyby, přesto je slovní zásoba přiměřeně bohatá, zadaný slohový útvar je v zásadě splněn. Interpretace dramatického díla formou recenze vykazuje rovněž občasná nepřesnosti, studentka v zásadě dokáže ohodnotit dramatické dílo s jeho přesahy do historického kontextu, je schopna reflektovat použité jevištní postupy, vyjadřovací prostředky autora, zvládne posoudit herecký výkon herců. V psaném projevu zvládá žákyně formulovat myšlenku, srozumitelně a logicky argumentovat, vytvořit ucelený psaný text.

V oblasti literárně-dramatických vědomostí dosahuje studentka na základě provedených testů výkonu na úrovni vyššího průměru. Procentuální skór dosažený ve vědomostním testu reflektujícím úroveň znalostí dějin literatury, historických souvislosti či žánrového vymezení literatury a dramatu byl 64 %.

Poslední, nejrozsáhlejší oblastí šetření bylo zjišťování úrovně literárně-dramatických schopností a dovedností a tvořivosti. V nonverbální, tedy pohybové části, projevila studentka představivost, dokázala užitím pohybových prostředků nastínit situaci, emocionální rozpoložení postavy i okolnosti, které ji obklopují. Postavy vytvářené pohybovými prostředky měly své limity v pohybové plasticitě a byly často spíše načrtnuté. Ne vždy byla také dotažena schopnost jednat s partnery v rámci dramatických situací a jevištních vazeb. V oblasti pohybové tvořivosti, koordinace motoriky v souvislosti s dramatickou situací se výkon sledované studentky pohybuje v pásmu vyššího průměru pro věkovou skupinu 17-18 let, schopnost interpretace postavy a empatie jsou hodnoceny úrovní průměru. V druhé části nonverbálního bloku, v oblasti jevištních vazeb a dramatické situace byla studentka hodnocena v pásmu vyššího průměru.

Ve verbálním bloku šetření dokázala studentka Adéla pohotově mluvit na zadané téma s dobrou slovní zásobou a vyjadřovacími prostředky. Její projev byl jasný a čistý. Velmi dobře dokázala také pracovat se zástupným textem a jednat verbálně v zadaných dramatických situacích. Všechny sledované oblasti, tedy schopnost mluvit na zadané téma, schopnost jednat mluveným slovem emocionální plasticita byly hodnoceny v pásmu vyššího průměru pro věkovou skupinu 17 až 18 let. V práci s psaným slovem se studentka Adéla dopouštěla drobných chyb, a to v oblasti žánrového vymezení zadaného útvaru a v oblasti slovní zásoby (nedostatečně bohatá slovní zásoba, častější opakování výrazů). V tomto kritériu se její výkon pohyboval v pásmu průměru.

Následující tabulka přehledně zpracovává hodnocení studentky Adély v jeho jednotlivých oblastech.

Tabulka č. 18: Přehled souhrnných výsledků studentky Adély v oblasti diagnostiky uměleckého – literárně-dramatického nadání

<b>Literárně-dramatické nadání studentky Adély - souhrnné výsledky diagnostiky</b>	
oblasti šetření	počet bodů
Zájmy a potřeba	4
Recepce a interpretace literárního a dramatického díla	4
Vědomosti	4
Pohybová tvořivost	4
Koordinace motoriky v souvislosti s dramatickou situací	4
Empatie	3
Schopnost interpretace postavy	3
Jevištní vazby	4
Dramatická situace	4
Schopnost mluvit na zadané téma	4
Schopnost jednat mluveným slovem	4
Emocionální plasticita	4
Schopnost pracovat s psaným slovem	3
<b>Celkem</b>	<b>49</b>

Ze souhrnných výsledků reflektujících úroveň literárně-dramatického nadání sledované studentky Adély je zřejmé, že celkový bodový zisk v jednotlivých oblastech šetření dosahuje 49 bodů, přičemž procentuální vymezení dosahuje hodnoty 63 %. Na základě tohoto výsledku je možno zařadit výkon sledované studentky do oblasti vyššího průměru. Tento výkon není možno interpretovat jako nadání.

### **6.3.3 Analýza pohybového nadání studentky Adély**

V rámci pohybového nadání, jehož šetření směřovalo k uměleckému a tanečnímu vyjádření, proběhla diagnostika v několika oblastech, které se zásadně podílejí na jevu označovaném jako pohybové nadání.

První sledovanou oblastí bylo (totožně jako v předešlých oblastech šetření) zjišťování zájmů a postojů jedince k pohybu a pohybovému umění. Na základě anamnestického dotazníku bylo zjištěno, že studentka Adéla nenavštěvuje jako divák pravidelně představení související s pohybem a tancem, v dotazníku uvádí, že její zájem o představení související s pohybovým a tanečním uměním navštěvuje pouze příležitostně, vědomě si je nevybírám a nesleduje je. Zároveň nepreferuje žádný typ pohybového nebo tanečního představení. Aktivně se však v minulosti i v současnosti věnuje pohybu a tanci, navštěvuje

taneční klub latinskoamerických tanců, v minulosti se věnovala country tancům v tanečním klubu a scénickému tanci v ZUŠ. Studentka se aktivně podílí na školních projektech souvisejících s tancem a pohybem, kde využívá svých pohybových zkušeností, sama vytváří a podílí se na vytváření pohybových choreografií. Studentka také vystupuje na veřejnosti jako tanečnice v rámci studentských projektů. Studentka je činná sportovně, pravidelně sportuje a věnuje sportovním aktivitám. V oblasti zájmů a postojů k pohybu a pohybovému umění se pohybuje na vysoké úrovni.

V oblasti schopnosti recepce, reflexe a interpretace pohybového umění vykazuje studentka úroveň vyššího průměru. Je v zásadě schopná porozumět obsahu pohybu, tanečního díla, dokáže zhodnotit vlastním názorem práci ostatních ve skupině i vlastní práci při pohybovém ztvárnění.

V oblasti šetření reflektující vědomosti a znalosti v oboru pohybového umění a tance se studentka pohybuje rovněž v oblasti vyššího průměru. S drobnými nedostatky se orientuje v oblasti tanečních žánrů a forem, dostatečné znalosti jsou patrné v historických souvislostech pohybového umění, zejména v oblasti žánrů, které integrují pohyb a tanec.

Na základě terénního šetření bylo zjištěno, že se studentka v ovládnutí svého těla, ohebnosti a pružnosti těla a rozsahu dolních končetin pohybuje na vysoké úrovni. Rovněž práce s rytmem a pohybová paměť jsou na vysoké úrovni. V úkolech, které byly zaměřeny na spolupráci ve skupině, vykazovala sledovaná studentka výjimečně vysoké úrovně.

V oblasti, která reflektovala pohybovou interpretaci a tvořivost se sledovaná studentka orientovala rovněž velmi dobře. V pohybovém vyjádření na danou hudební předlohu byla studentka přirozená, dokázala zde využít pohybové techniky. V této oblasti šetření se studentka pohybovala na vysoké úrovni. Rovněž vysoká úroveň výkonu byla zaznamenána v přesném zvládnutí pohybové choreografie vytvořené pedagogem. Při vytvoření vlastní krátké choreografie a tvořivé spolupráci ve skupině byla vysoce kreativní a aktivní, hodnocena byla na výjimečně vysoké úrovni. V oblasti tanečnosti je patrné, že se studentka aktivně věnuje pohybu a tanci, její výkon byl určen ve vysokém pásmu.

Následující tabulka přehledně zpracovává bodové hodnocení v jednotlivých oblastech šetření.

Tabulka č. 19: Přehled souhrnných výsledků studentky Adély v oblasti diagnostiky pohybového nadání

<b>Pohybové nadání studentky Adély - souhrnné výsledky diagnostiky</b>	
oblasti šetření	počet bodů
Zájmy a postoje	5
Interpretace pohybového umění	4
Interpretace a hodnocení výkonu ostatních	4
Interpretace a hodnocení sebe sama	4
Vědomosti	4
Ovládání svého těla	5
Obratnost, ohebnost a pružnost těla, rozsah dolních končetin	5
Rytmus	5
Využití pohybové techniky z různých oblastí tanečního umění	5
Pohybová paměť	5
Pohybová reprodukce, zvládnutí choreografie vytvořené pedagogem	5
Pohybová improvizace na danou hudební předlohu	6
Tvůrčí spolupráce ve skupině	6
Pohybová tvořivost, vytvoření vlastní kratičké choreografie	6
<b>Celkem</b>	<b>69</b>

Celkový bodový zisk sledované studentky Adély v oblasti pohybového nadání je 69 při procentuálním vymezení 82 %. Výkonnostní úroveň v šetřené oblasti můžeme na základě vypracované metodiky zařadit do vysokého výkonnostního pásma. Tento výkon je možno interpretovat jako nadání v oblasti pohybu.

### **6.3.4 Analýza sociálního nadání studentky Adély**

První fáze šetření sledovala úroveň sociálních kompetencí studentky Adély, a to na základě škálového dotazníkového hodnocení realizovaného v cílové skupině 33 studentů účastnících se muzikálového projektu. V rámci tohoto šetření dosáhla studentka Adéla celkového hodnocení 902 bodů. Tento výsledek je při procentuálním vymezení 88 % možno zařadit do úrovně výjimečně vysokého výkonu v dané oblasti.

Sledovaná studentky dosahovala v jednotlivých okruzích, které byly součástí dotazníků, vyrovnaných výsledků, nejvýše byly respondenty dotazníkového šetření hodnoceny kompetence, jako je organizační zdatnost, schopnost motivovat ostatní a schopnost komunikace.

V rámci druhé fáze hodnocení byly ostatními členy muzikálového projektu anonymně hodnoceny konkrétně sociální kompetence a schopnosti. V této fázi výzkumu, který byl realizován jak dotazníkové šetření s narativními postupy, byla žákyně Adéla ostatními vrstevníky hodnocena jako komunikativní jedinec se smyslem pro povinnost, respondenty byla zdůrazňována schopnost pragmatického přístupu k úkolům či pružnost v řešení problémů. V rámci dotazníků byla zmiňována rovněž schopnost ustoupit ze svého názoru, respektovat druhé.

Sledovaná studentka byl v rámci šetření sociálních kompetencí hodnocen v pásmu výjimečně vysokého výkonu. Tento výkon je možno interpretovat jako nadání.

## **6.4 Analýza diagnostiky nadání studentky Veroniky**

Nominovaná studentka označená křestním jménem Veronika byla v cílové skupině účastníků projektu vedena pod číslem 16. Jedná se o studentku ve věku 17 let, ve školním roce 2015/2016 žákyni sexty osmiletého studijního programu na Maticním gymnáziu.

Studentka byla nominovaná účastníky projektu v oblasti hudebních schopností, autorkou a koordinátorkou projektu potom v oblasti hudebních, literárně-dramatických a sociálních schopností a dovedností. Od vyučujících získala studentka čtyři hlasy, nominaci tedy nezískala.

Studentka prospívá s průměrnými studijními výsledky, přičemž vyniká zejména v esteticky a jazykově orientovaných předmětech (hudební výchova, literatura, angličtina, francouzština), horších výsledků vykazuje v přírodovědných oborech (fyzika, chemie). Sledovaná žákyně je vyučujícími i svými vrstevníky hodnocena jako vysoce empatická a přátelská, zdůrazňovány jsou její organizační schopnosti, svědomitost, poctivost a ochota při plnění zadaných úkolů.

### **6.4.1 Analýza intelektového nadání studentky Veroniky**

Hodnocení intelektových schopností sledovaného subjektu vycházelo ze standardizovaných testů struktury inteligence. V rámci testového modulu byly, stejně jako u dalších sledovaných žáků, hodnoceny tři škály měřící verbální, numerickou a figurální inteligenci a dále paměťové schopnosti. Skór dosažený v jednotlivých



subtestech byl porovnán se standardními skóry dle norem podle věku a typu školy, převedenými na percentily.

Ze zprávy Pedagogicko-psychologické poradny, která testování realizovala, vyplývá, že v průběhu testování studentka ochotně spolupracovala, kontakt navazovala bez zvýšené tenze, psychomotorické tempo bylo přiměřené. Sledovaná žákyně byla během vyšetření snaživá a soustředěná.

Celková úroveň intelektových schopností se u sledované studentky nachází v pásmu vyššího průměru dle norem pro věk 17-18 let, percentil 79,1, dle norem podle typu školy a věku (gymnazisté, 17-18 let) v pásmu průměru, percentil 68,4.

V oblasti verbální inteligence podává sledovaná studentka aktuálně výkon v pásmu vyššího průměru dle norem pro věk 17-18let, percentil 81,1, dle norem podle typu školy a věku (gymnazisté, 17-18 let) na hranici pásma průměru a vyššího průměru, percentil 71,4, přičemž v subtestech Doplnování vět se výkon pohybuje v pásmu vysokého výkonu, v úloze Zobecňování v pásmu vyššího průměru a úloze zaměřené na Analogie je výkon průměrný.

V úkolech změřených na numerické schopnosti podává sledovaný subjekt výkon na hranici pásma průměru a vyššího průměru, dle norem pro věkovou skupinu 17-18 let percentil 74, dle norem podle typu školy a věku (gymnazisté 17-18 let) pásmo průměru, percentil 65,4. Subtest Číselné řady řeší v pásmu vysokého výkonu, subtesty Operace s početními znaménky a Početní úlohy řeší průměrně.

V subtestech orientovaných na figurální inteligenci projevuje sledovaná žákyně schopnosti v pásmu průměru dle norem pro věk 17-18 let, percentil 69,2, dle norem podle typu školy a věku – gymnazisté 17-18 let se pohybuje rovněž v pásmu průměru, percentil 63. V úlohách Výběr obrazců a Úlohy s kostkami podává výkony v pásmu vysokého výkonu, v Úlohách s kostkami a Úlohách s maticemi se pohybuje v pásmu průměru.

Výkon v paměťových úkolech byl vyhodnocen v pásmu vyššího průměru dle norem pro věk 17-18 let, percentil 73,2, dle norem podle typu školy a věku (gymnazisté, 17-18 let) rovněž v pásmu vyššího průměru, percentil 76,1. Sledovaná studentka podává výkon v subtestu Paměť na slova v pásmu vyššího průměru, v úlohách Paměť na obrazce podává průměrný výkon.

Sledovaná studentka vykazuje v oblasti intelektových schopností vyrovnaných výkonů, nejčastěji v pásmu vyššího průměru. Nejlepších výsledků dosáhla v oblasti

verbální inteligence, naopak nejhůř si vedla v oblasti figurální inteligence. Celková úroveň intelektových schopností byla stanovena vyšším průměrem pro věkovou skupinu 17 až 18 let. Tento výkon v oblasti intelektových schopností není možno interpretovat jako nadání pro danou oblast.

## **6.4.2 Analýza uměleckého nadání studentky Veroniky**

Analýza uměleckého typu nadání rozlišuje tři druhy nadání, které byly v rámci diagnostiky nadání nominovaných studentů dále šetřeny, a to nadání hudební, nadání výtvarné a nadání literárně-dramatické.

### **6.4.2.1 Analýza hudebního nadání studentky Veroniky**

První zkoumanou oblastí hudebního nadání bylo šetření hudebních zájmů a postojů sledované studentky skládající se z několika složek.

Na základě anamnestického dotazníku bylo zjištěno, že úroveň kulturního života žákyně je na průměrné úrovni (škálově hodnoceno 3 body). Studentka navštěvuje divadlo či koncerty jen zřídka, posluchačskou preferencí při návštěvě veřejných produkcí spojených s hudbou jsou festivaly (studentka zmiňuje především Colours of Ostrava) a koncerty populární hudby. Hudební události spojuje především s příjemnou atmosférou celé akce a setkávání s přáteli a zajímavými lidmi. Návštěva kulturních událostí studentku inspiruje, žákyně v dotazníkovém šetření uvádí, že srovnává své zkušenosti s profesionálními umělci a snaží se získávat zkušenosti, ze kterých by poté mohla sama čerpat. Zhlédnuté koncerty hodnotí jako skvělý zážitek.

Hudebně poslechové zájmy a preference sledované studentky mohou být rovněž zařazeny do oblasti průměru (škálově hodnoceno 3 body). Studentka je spíše pasivním posluchačem hudby, poslech doprovází běžné činnosti, uvádí, že hudbu poslouchá denně. Sledovaná žákyně není žánrově zcela vyhraněný posluchač, uvádí, že její preference jdou napříč žánry. Při poslechu se snaží vnímat originalitu a kvalitu skladeb. Klasickou hudbu sledovaná žákyně neposlouchá, koncerty vážné hudby navštěvuje spíše náhodně, když dostane příležitost.

Schopnost interpretace hudebního díla dosahuje u sledované studentky úrovně vyššího průměru (škálově hodnoceno 4 body), studentka je schopna analyzovat skladbu s drobnými nepřesnostmi, závažnější chyby se vyskytují při interpretaci díla klasické hudby.

Aktivní provozování hudby je u sledované studentky na výjimečně vysoké úrovni (škálově hodnoceno 6 body). Vztah studentky Veroniky k hudbě je velmi hluboký, provozování hudby patří k nejčastějším volnočasovým činnostem sledované žákyně. V dotazníku uvádí, že společně s přáteli tráví čas hraním, zpíváním a improvizací. Z dotazníkového šetření vyplývá, že se s hudbou setkává denně, denně ji aktivně provozuje (ZUŠ – sólové obory, komorní hra, školní kapela, školní sbor, muzikálový projekt, zájmová skupina vrstevníků).

Schopnost prezentace hudebních dovedností je u sledované studentky rovněž na výjimečně vysoké úrovni (škálově hodnoceno 6 body). Studentka vystupuje velmi často na veřejnosti a dokládá to v dotazníku rozsáhlým výčtem hudebních vystoupení na nejrůznějších akcích, na kterých se aktivně podílela. Na základě dotazníkového šetření bylo zjištěno, že studentka se prezentuje na veřejnosti i několikrát za měsíc. Je účastnicí školních projektů směřovaných k uměleckým aktivitám, jako sólistka zpívá ve školním sboru, školní kapele. Respondentka zároveň zdůrazňuje, že na veřejné vystupování je zvyklá, trému pociťuje jen v případě, že není připravená. Při veřejných vystoupeních působí sebevědomě, zkušenosti z prezentace uměleckých schopností na veřejnosti jsou na jejím vystupování patrné.

Druhou sledovanou oblastí zkoumání hudebního nadání u sedmi nominovaných studentů bylo zjišťování jejich hudebních schopností a dovedností. Tato oblast šetření byla dále členěna na dílčí úrovně.

Na základě plošného testování hudebních schopností a dovedností v oblasti hudební recepce a reprodukce provedených u padesáti studentů věkového rozmezí 17-18 let dosáhla sledovaná žákyně vysoké výkonnostní úrovně (v souhrnném hodnocení je tato oblast hodnocena 5 body) při procentuální úspěšnosti 81,6%. Studentka reagovala v rámci testování pružně, v průběhu se objevily jen menší chyby a zaváhání. Výkony v tonálním, rytmickém i harmonickém prostoru byly rovnoměrné. Sledovaná žákyně se rychle a jistě orientuje v tonálním prostoru, téměř bezchybně rozlišuje tónovou výšku, intervalové vzdálenosti, melodický průběh. V rámci rytmického prostoru je její výkon nejjistější, téměř bez zaváhání se orientuje v poslechové analýze i reprodukci konkrétních rytmických modulů, bez problémů zvládá reprodukci v augmentaci, diminuci, dvojhlasu, umí reprodukovat rytmický modul na základě notového záznamu. V harmonickém prostoru zvládá s drobnými chybami poslechovou i reprodukční analýzu vícezvuků, větší problémy

se vyskytují v rozpoznání základních a vedlejších harmonických funkcí v doprovodu skladby.

V oblasti hudebních vědomostí vykazuje sledovaná žákyně na základě porovnání výsledků plošného testování padesáti gymnaziálních studentů věkové skupiny 17-18 let výkon v pásmu vyššího průměru (škálově hodnoceno 4 body), přičemž v testech dosáhla úspěšnosti 71%. V oblasti hudebně historických vědomostí je studentka schopna rozlišit s drobnými nedostatky jednotlivá slohová období klasické hudby, má přehled o žánrech populární hudby, s občasnými chybami se orientuje ve znalostech autorských osobností hudební historie a jejich díla. Občasné chyby se vyskytují rovněž v úlohách orientovaných na hudební formy z hlediska stavby či nástrojového obsazení. Studentka se jistě a bezchybně orientuje v notovém zápisu, ovládá houslový i basový klíč.

V oblasti hudební tvořivosti odpovídá výkon sledované studentky pásmu vyššího průměru (škálově hodnoceno 4 body). Hudební fluence i flexibilita jsou na základě pozorování žákyně hodnoceny v oblasti vyššího průměru. Žákyně umí pružně reagovat, je vstřícná k novým podnětům, dále je rozvíjí a realizuje. Má smysl pro improvizaci, přichází s neotřelými nápady na interpretaci skladby. Hudební originalita je na úrovni průměru, na základě anamnestických dotazníků bylo zjištěno, že se studentka pokoušela tvořit, svůj výkon v této oblasti však označuje za neúspěšný, v současnosti nevykazuje v oblasti hudby žádné skladatelské aktivity.

V rovině instrumentálních a vokálních schopností a dovedností se sledovaná žákyně pohybuje v oblasti vysokého výkonu (škálově hodnoceno 5 body). Na základě dotazníkového šetření bylo zjištěno, že studentka v současnosti navštěvuje ZUŠ, devět let hraje na klavír, devátým rokem studuje v ZUŠ sólový zpěv. Dále hraje na kytaru jako samouk, v dotazníku uvádí, že dokáže akordicky doprovodit písně. Studentka dále uvádí, že cvičí nárazově, před vystoupením je schopna trénovat systematicky a intenzivně. Sledovaná žákyně ráda hraje, nejvíce ji baví improvizace a doprovod písní. Pěvecké dovednosti jsou na vysoké úrovni, studentka čistě intonuje, má dostatečný hlasový rozsah, má smysl pro dynamiku.

Následující tabulka nabízí souhrnné výsledky sledované žákyně v jednotlivých oblastech hodnocení.

Tabulka č. 20: Přehled souhrnných výsledků studentky Veroniky v oblasti diagnostiky uměleckého – hudebního nadání

<b>Hudební nadání studentky Veroniky - souhrnné výsledky diagnostiky</b>	
oblasti šetření	počet bodů
<b>Hudební zájmy a postoje</b>	
hudebně kulturní život jedince, sociální determinanty hudebního nadání	3
hudebně poslechové zájmy a preference	3
schopnost interpretace hudebního díla	4
aktivní provozování hudby	6
schopnost prezentace hudebních dovedností	6
<b>Hudební schopnosti a dovednosti</b>	
receptivní a reprodukční hudební schopnosti a dovednosti	5
hudební vědomosti	4
hudební tvořivost	4
instrumentální a vokální schopnosti a dovednosti	5
<b>Celkový počet bodů</b>	<b>40</b>

V oblasti hudebního nadání dosáhla sledovaná studentka Veronika celkového hodnocení 40 bodů při procentuálním vymezení 74 %. Její výkon v oblasti hudebního nadání lze zařadit do vysokého výkonnostního pásma. Tento výkon je možno interpretovat jako nadání v oblasti hudby.

#### 6.4.2.2 Analýza výtvarného nadání studentky Veroniky

Výtvarné nadání a jeho úroveň byla sledována jako jev komplexní v následujících oblastech.

První šetřenou oblastí byly zájmy a potřeby, schopnost recepce a interpretace vizuálního umění. Na základě anamnestického dotazníku bylo zjištěno, že studentka Veronika navštěvuje výstavy výtvarného umění pouze v rámci školní výuky, preferuje film a videoklipy. Uvědomělé vnímání vizuální kultury bylo vymezeno úrovní nižšího průměru pro věkové rozmezí 17 až 18 let, schopnost recepce a interpretace obrazového znakového systému v průběhu obou šetření dosahovala úrovně průměru.

Druhou hodnocenou oblastí šetření byly vědomosti. V průběhu šetření bylo zjištěno, že sledovaná žákyně se orientuje v historii výtvarné kultury na průměrné úrovni, ve znalosti oborů, druhů, typů a funkcí výtvarného umění, také v oblasti osvojení

výtvarných technik a technologií a v základních prvcích výtvarného díla shodně na úrovni nižšího průměru.

Třetí oblastí šetření byly výtvarné dovednosti. V rámci terénního šetření bylo zjištěno, že práce v základních výtvarných technikách, využití digitálních technologií, použití a kombinování prvků výtvarného díla stejně jako schopnost realistického zpodobení skutečnosti dosahuje u sledované studentky pásma nižšího průměru pro dotčenou věkovou skupinu. Schopnost tvorby většího celku se pohybuje na úrovni průměru. Jako průměrná je rovněž hodnocena cílevědomost, samostatnost, formulace obhajoby, argumentace a prezentace. Schopnost hodnocení práce ostatních a schopnost zaujmout stanovisko se u sledované žákyně pohybovaly na úrovni vyššího průměru, schopnost tolerance odlišných názorů byla hodnocena jako vysoká. Schopnost dokumentace práce, uvědomění si pokroku byla u sledované studentky průměrná.

V oblasti tvořivosti jako poslední sledované oblasti šetření byl výkon žákyně hodnocen v oblasti schopnosti experimentu a nacházení nových vyjadřovacích schopností v pásmu nižšího průměru, schopnosti stylizace, abstrakce a ztvárnění imaginace dosahovaly shodně úrovně průměru pro věkovou skupinu 17 až 18 let.

Následující tabulka udává souhrnné hodnocení v jednotlivých oblastech zkoumání.

Tabulka č. 21: Přehled souhrnných výsledků studentky Veroniky v oblasti diagnostiky uměleckého – výtvarného nadání

<b>Výtvarné nadání studentky Veroniky - souhrnné výsledky diagnostiky</b>	
oblasti šetření	počet bodů
<b>Zájmy a potřeby, schopnost recepce a interpretace vizuálního umění</b>	
Schopnost uvědomělého vnímání vizuální kultury	2
Schopnost recepce a interpretace obrazového znakového systému	3
<b>Vědomosti</b>	
Orientace v dějinách vizuální kultury	3
Znalost oborů, druhů, typů a funkcí výtvarného umění	2
Znalost výtvarných technik a technologií	2
Znalost základních prvků výtvarného díla	2
<b>Dovednosti</b>	
Práce v základních výt. technikách: kresba, malba, grafika, sochařství	2
Využití digitálních technologií	2
Použití a kombinování prvků výtvarného díla	2
Schopnost realistického zpodobení skutečnosti	2
Schopnost tvorby většího celku	3
Cílevědomost	4
Samostatnost	4
Formulace obhajoby	4
Argumentace	4
Prezentace	4
Schopnost hodnocení práce ostatních	4
Schopnost tolerance odlišných názorů	5
Schopnost zaujmout svoje stanovisko	4
Schopnost dokumentace práce, uvědomění pokroku	4
<b>Tvořivost</b>	
Schopnost experimentu	2
Nacházení nových vyjadřovacích prostředků	2
Schopnost stylizace	3
Schopnost abstrakce	3
Schopnost ztvárnění imaginace	3
<b>Úroveň výtvarného nadání</b>	<b>75</b>

Z výsledků šetření v jednotlivých oblastech vizuálního umění vyplývá, že výkonnostní úroveň sledované studentky Veroniky v oblasti výtvarného umění je při dosažení skóre 75 bodů určena v pásmu průměru. Tento výkon není možno interpretovat jako nadání v oblasti vizuálního umění.

### **6.4.2.3 Analýza literárně-dramatického nadání studentky**

#### **Veroniky**

Literárně-dramatické nadání bylo stejně jako další typy nadání zkoumáno jako jev komplexní reflektující několik oblastí šetření. První sledovanou oblastí byly zájmy a potřeby subjektu. Na základě anamnestického dotazníku bylo zjištěno, že zájem studentky Veroniky o literaturu je spíše průměrný, má ráda především poezii, není však systematickou čtenářkou s vyhraněnými preferencemi. Její zájem o literaturu je omezen na hodiny českého jazyka a literatury, které ji baví. Dle svého tvrzení má základní povědomí o literárních druzích a žánrech a světových i českých autorských osobnostech v oblasti literatury. Patří k návštěvníkům knihovny, ale není pravidelnou návštěvnicí. Nevyhledává žádné odborné publikace věnované literatuře, literárně netvoří, neúčastní se soutěží spojených s literaturou či dramatickým uměním. Také v oblasti dramatického umění se sledovaná studentka pohybuje v pásmu průměru. Jako divák příležitostně navštěvuje divadla, a to především se svými spolužáky ze školy, není však žánrově vyhraněná, představení jdou napříč žánry a jsou vybírána spíše náhodně na doporučení vyučujících či přátel. Studentka působí ve školním divadelním souboru, její aktivita je však spíše příležitostná, její orientace míří spíše k hudbě či hudebně-dramatickým žánrům. V oblasti literárně-dramatických zájmů a potřeb se sledovaná studentka pohybuje na úrovni průměru pro věkovou skupinu 17 až 18 let.

Výkonnostní úroveň v oblasti recepce a interpretace literárního a dramatického díla je možno vymezit oblastí vyššího průměru. Studentka je schopna s drobnými nepřesnostmi interpretovat literární dílo formou eseje, vyjádřit jeho základní myšlenku i přesah díla do literárně-historického a společenského kontextu. Zároveň je schopna s drobnými chybami vymezit formální výstavbu díla, jeho téma a práci s motivy. V oblasti recepce a interpretace dramatického díla je studentka schopna v úrovni vyššího průměru ohodnotit jevištní inscenaci, interpretovat dějovou výstavbu díla, rozpoznat základní sdělení díla a i jeho symbolickou rovinu. S drobnými nedostatky dokáže rovněž reflektovat inscenační



specifika daného díla. Vyjadřovací schopnosti a schopnosti argumentace v souvislém textu jsou u sledované studentky průměrné.

V oblasti literárně-dramatických vědomostí se studentka pohybuje v oblasti vyššího průměru. Procentuální vymezení výkonu sledované studentky v testu literárně-dramatických vědomostí reflektujícím úroveň znalostí dějin literatury, historických souvislostí či žánrového vymezení literatury a dramatu byl 62 %.

Poslední, nejrozsáhlejší oblastí šetření bylo zjišťování úrovně literárně-dramatických schopností, dovedností a tvořivosti. V nonverbálním bloku hodnocení zahrnujícím první dva úkoly, tedy pohybovou tvořivost a koordinaci motoriky v souvislosti s dramatickou situací, byla studentka Veronika hodnocena v pásmu vyššího průměru. Sledovaná studentka vynikala obrovskou mírou v oblasti empatie a schopností vcítit se do postavy a jejích emocí. Její schopnost empatie byla hodnocena na výjimečně vysoké úrovni. Práce s pohybovými prostředky a uměním vyjádření vnitřních pocitů však narážela na limity. Bohatý vnitřní svět tedy nedokázala pohybově vždy správně a přesně interpretovat. V oblasti interpretace postavy byl tedy její výkon hodnocen jako průměrný. Úkoly orientované na jevištní vazby a dramatické situace, při nichž sledovaní studenti vstupovali do vzájemných vazeb s cílem sledovat napojení jeden na druhého, postřeh a vnímavost vůči jevištním partnerům, se pak u sledované studentky pohyboval rovněž na úrovni průměru.

Ve verbální části dokázala studentka Veronika pohotově mluvit na zadané téma s dobrou slovní zásobou, četnými výrazovými polohami doprovázenými bohatou gestikou a dobrými vyjadřovacími schopnostmi. Její projev byl jasný a čistý. Velmi dobře dokázala také pracovat se zástupným textem a jednat verbálně v zadaných dramatických situacích. Díky vysoké míře empatie dokázala také dobře pracovat s emocionální plastičností zástupného textu. Schopnost mluvit na zadané téma a jednat mluveným slovem byly hodnoceny v oblasti vysokého výkonu, emocionální plasticita ústního projevu jak výjimečně vysoká. Psaný projev sledované studentky nevykazoval závažnějších chyb, studentka byla schopna vytvořit ucelený text, který reflektoval zadané téma, útvar a komunikační situaci. Drobné nedostatky se vyskytovaly v oblasti výstavby a uspořádání textu a logické argumentaci. Slovní zásoba byla dostatečně bohatá a vzhledem k charakteru textu byla funkční. Psaný projev studentky Veroniky byl hodnocen v oblasti vyššího průměru.

Následující tabulka přehledně zpracovává hodnocení studentky Veroniky v jeho jednotlivých oblastech.

Tabulka č. 22: Přehled souhrnných výsledků studentky Veroniky v oblasti diagnostiky uměleckého – literárně-dramatického nadání

<b>Literárně-dramatické nadání studentky Veroniky - souhrnné výsledky diagnostiky</b>	
oblasti šetření	počet bodů
Zájmy a potřeba	3
Recepce a interpretace literárního a dramatického díla	4
Vědomosti	4
Pohybová tvořivost	4
Koordinace motoriky v souvislosti s dramatickou situací	4
Empatie	6
Schopnost interpretace postavy	3
Jevištní vazby	3
Dramatická situace	3
Schopnost mluvit na zadané téma	5
Schopnost jednat mluveným slovem	5
Emocionální plasticita	6
Schopnost pracovat s psaným slovem	4
<b>Celkem</b>	<b>54</b>

Ze souhrnných výsledků reflektujících výkonnostní úroveň sledované studentky Veroniky v oblasti literárně-dramatického nadání vyplývá, že na základě zisku 54 bodů a procentuálním vymezení 69 % se výkon sledované studentky pohybuje v pásmu vyššího průměru. Tento výsledek v dané oblasti šetření není možno interpretovat jako nadání.

### **6.4.3 Analýza pohybového nadání studentky Veroniky**

V rámci pohybového nadání, jehož šetření směřovalo k uměleckému a tanečnímu vyjádření, proběhla diagnostika v několika oblastech, které se zásadně podílejí na jevu označovaném jako pohybové nadání.

První sledovanou oblastí bylo (totožně jako v předešlých oblastech šetření) zjišťování zájmů a postojů jedince k pohybu a pohybovému umění. Na základě anamnestického dotazníku bylo zjištěno, že sledovaná studentka není pravidelnou návštěvnicí představení souvisejících s pohybem a tancem a nepreferuje žádný typ pohybových či tanečních produkcí. Studentka nenavštěvuje žádný pohybový, taneční ani sportovně zaměřený

kroužek, v dotazníku jen uvádí, že v minulosti chodila do baletu na ZUŠ. K sportovně pohybovým aktivitám rovněž nemá blízko, systematicky neprovozuje žádný sport, cvičí jen doma či v hodinách tělesné výchovy. Na školních projektech a veřejných vystoupeních, které se týkají pohybových či tanečních aktivit, se podílí jen okrajově. Výkon sledované studentky v této oblasti šetření se pohybuje v oblasti nižšího průměru.

V oblasti schopnosti recepce, reflexe a interpretace pohybového umění vykazuje studentka úroveň vyššího průměru. Studentka je v zásadě schopná porozumět obsahu pohybu, tanečního díla, je schopná zhodnotit vlastním názorem práci ostatních ve skupině a reflektovat svou práci.

V oblasti šetření reflektující vědomosti a znalosti v oboru pohybového umění a tance se studentka pohybuje v oblasti průměru. S občasnými nedostatky a chybami se orientuje v oblasti tanečních žánrů a forem, dostatečné, ne však příliš hluboké, znalosti jsou patrné v historických souvislostech pohybového umění, zejména v oblasti žánrů, které integrují pohyb a tanec.

Na základě terénního šetření bylo zjištěno, že se studentka v ovládnutí svého těla, ohebnosti a pružnosti těla a rozsahu dolních končetin pohybuje na úrovni průměru. Vysoké úrovně pak dosahuje práce s rytmem, pohybová paměť je hodnocena vyšším průměrem. V úkolech zaměřených na spolupráci ve skupině vykazuje sledovaná studentka úroveň vyššího průměru, pohybová interpretace je průměrná. V oblasti pohybové improvizace a tvořivosti se sledovaná studentka nedokázala zcela uvolnit, je znát stud. Studentka nenavštěvuje ani se nezajímá o pohybové nebo taneční umění, proto je zde absence v pohybové technice. Hodnocení se v této oblasti šetření pohybuje na úrovni průměru. Na úrovni vyššího průměru zvládá pohybovou choreografii vytvořenou pedagogem. Ve vytvoření vlastní krátké choreografie projevuje rovněž aktivitu, ale chybí nápaditost. V tanečnosti je znát, že se studentka nedokáže uvolnit, stydí se. V této oblasti se pohybuje na úrovni průměru.

Následující tabulka přehledně zpracovává bodové hodnocení v jednotlivých oblastech šetření.

Tabulka č. 23: Přehled souhrnných výsledků studentky Veroniky v oblasti diagnostiky pohybového nadání

<b>Pohybové nadání studentky Veroniky - souhrnné výsledky diagnostiky</b>	
oblasti šetření	počet bodů
Zájmy a postoje	2
Interpretace pohybového umění	4
Interpretace a hodnocení výkonu ostatních	4
Interpretace a hodnocení sebe sama	4
Vědomosti	3
Ovládání svého těla	3
Obratnost, ohebnost a pružnost těla, rozsah dolních končetin	3
Rytmus	5
Využití pohybové techniky z různých oblastí tanečního umění	3
Pohybová paměť	4
Pohybová reprodukce, zvládnutí choreografie vytvořené pedagogem	4
Pohybová improvizace na danou hudební předlohu	3
Tvůrčí spolupráce ve skupině	3
Pohybová tvořivost, vytvoření vlastní kratičké choreografie	3
<b>Celkem</b>	<b>48</b>

Celkový bodový zisk sledované studentky Veroniky v oblasti pohybového nadání je 48 při procentuálním vymezení 57 %. Výkonnostní úroveň v šetřené oblasti můžeme na základě vypracované metodiky zařadit do pásma vyššího průměru. Tento výkon není možno interpretovat jako nadání v oblasti pohybu.

#### **6.4.4 Analýza sociálního nadání studentky Veroniky**

Diagnostika sociálního nadání byla provedena ve dvou fázích šetření. První fáze sledovala úroveň sociálních kompetencí studentky Veroniky, a to na základě škálového dotazníkového hodnocení realizovaného v cílové skupině 33 studentů účastníků se muzikálového projektu. V rámci tohoto šetření dosáhla studentka Veronika celkového hodnocení 732 bodů. Tento výsledek je při procentuálním vymezení 72 % možno zařadit do úrovně vyššího průměru v dané oblasti.

Ve škálovém dotazníku byla studentka Veronika hodnocena nejvýše v oblasti komunikačních schopností a dále v oblastech, které reflektují obecně lidské vlastnosti jako přátelství, úcta k druhým či tolerance. Nejnižší skóre dosáhla studentka v oblasti

organizačních schopností spojených s vůdcovskými kompetencemi a schopnostmi vést skupinu a motivovat druhé k činnosti.

V rámci druhé fáze hodnocení byly dotazníky doplněny podrobnými charakteristikami sociálních kompetencí, tentokrát se respondenti vyjadřovali už přímo k nominovaným studentům. Prostřednictvím anonymně psaných komentářů hodnotili ostatní účastníci projektu studentku Veroniku jako přátelskou osobnost se schopností zmírňovat konflikty ve skupině, stmelovat tým či podpořit své kolegy. Vysoké bylo její hodnocení také v oblasti tolerance k druhým, schopnosti dohodnout se, přistoupit na stanovisko a názor druhých.

Sledovaná studentka byla v rámci šetření sociálních kompetencí hodnocena v pásmu vyššího průměru. Tento výkon není možno interpretovat jako nadání.

## **6.5 Analýza diagnostiky nadání studenta Radka**

Nominovaný student označený křestním jménem Radek byl v cílové skupině účastníků projektu veden pod číslem 25. Jedná se o studenta ve věku 18 let, v době realizace projektu Evita, tedy ve školním roce 2015/2016 žáka třetího ročníku čtyřletého studijního programu na Matičním gymnáziu. Sledovaný student Radek byl jediným nominovaným studentem navštěvujícím čtyřletý studijní program (tato skutečnost je způsobena především tím, že studenti osmiletého programu jsou na škole déle, bývají proto aktivnější, častěji se zapojují do volnočasových mimoškolních aktivit).

Sledovaný subjekt byl nominován ostatními účastníky projektu i autorkou a koordinátorkou projektu v totožných oblastech šetření, a to hudebních a literárně-dramatických schopnostech a dovednostech. Ze strany vyučujících získal pouze čtyři nominační hlasy, nominaci tedy nezískal.

Student Radek prospívá spíše s podprůměrnými studijními výsledky, a to zejména v přírodovědně orientovaných oborech (matematika, fyzika). Vyučujícími je označován jako charismatická osobnost, která je oborově výrazně profilovaná, a to na esteticky a humanitně orientované předměty, ve kterých vykazuje nadprůměrné výkony ve školním i mimoškolním a volnočasovém prostoru.

### 6.5.1 Analýza intelektového nadání studenta Radka

Hodnocení intelektových schopností sledovaného subjektu vycházelo stejně jako u ostatních šetřených studentů ze standardizovaných testů struktury inteligence. V rámci testového modulu byly shodně jako hodnoceny tři škály měřící verbální, numerickou a figurální inteligenci a dále paměťové schopnosti. Skór dosažený v jednotlivých subtestech byl porovnán se standardními skóry dle norem podle věku a typu školy, převedenými na percentily.

Ze zprávy Pedagogicko-psychologické poradny, která testování realizovala, vyplývá, že v průběhu testování student soustředěně spolupracoval, reagoval bez zvýšené tenze, byl snaživý a aktivní, tempo jeho práce bylo hodnoceno přiměřené, někdy se jevil jako mírně nerozhodný.

Celková úroveň intelektových schopností se u sledovaného subjektu se nachází v pásmu průměru dle norem pro věk 17-18 let, percentil 66,1, dle norem podle typu školy a věku (gymnazisté, 17-18 let) v pásmu průměru, percentil 52,3 při značně nerovnoměrně rozložených výsledcích v jednotlivých oblastech testování.

V oblasti verbální inteligence podává sledovaný žák aktuálně výkon na hranici vysokého až výjimečně vysokého inteligenčního pásma, dle norem pro věk 17-18let, percentil 99,4, dle norem podle typu školy a věku (gymnazisté, 17-18 let) percentil 99,2, přičemž v subtestech Doplnování vět se výkon pohybuje v pásmu výjimečně vysokého výkonu, v úloze Zobecnování v pásmu vysokého výkonu a úloze zaměřené na Analogie je výkon na hranici průměru a vyššího průměru.

V úkolech změřených na numerické schopnosti podává sledovaný subjekt výkon v pásmu průměru, dle norem pro věkovou skupinu 17-18 let percentil 30,7, dle norem podle typu školy a věku (gymnazisté 17-18 let) pásmo nižšího průměru, percentil 17,8. Subtest Číselné řady a Operace s čísly řeší průměrně, výkony v subtestu Operace s početními znaménky odpovídají nižšímu průměru.

V testech zaměřených na figurální inteligenci projevuje sledovaný žák schopnosti v pásmu průměru dle norem pro věk 17-18 let, percentil 41,7, dle norem podle typu školy a věku (gymnazisté 17-18 let) se pohybuje rovněž v pásmu průměru, percentil 34,5. V úlohách Výběr obrazců, Úlohy s kostkami i Úlohy s maticemi se pohybuje v pásmu průměru.

Výkon v paměťových úkolech byly výkony sledovaného subjektu vyhodnoceny v pásmu vysokého výkonu dle norem pro věk 17-18 let, percentil 98,4, dle norem

podle typu školy a věku (gymnazisté 17-18 let) rovněž v pásmu vysokého nadání, percentil 98,8. Sledovaný žák podává výkon v subtestu Paměť na slova v pásmu vyššího průměru, v úlohách Paměť na obrazce podává výkon v pásmu vysokého výkonu.

Sledovaný subjekt vykazuje v jednotlivých oblastech intelektových schopností velmi rozdílných a nevyrovnaných výkonů. V oblasti verbální inteligence dosáhl student úrovně vysokého až výjimečně vysokého výkonu pro věkovou skupinu 17-18 let, rovněž v paměťových úkolech se jeho výkon pohyboval ve vysokém výkonnostním pásmu pro věkovou skupinu 17-18 let.

Celková úroveň intelektových schopností sledovaného subjektu se pohybuje v úrovni průměru pro věkovou skupinu 17 až 18 let. Tento výkon nemůže být interpretován jako nadání.

## **6.5.2 Analýza uměleckého nadání studenta Radka**

Analýza uměleckého typu nadání rozlišuje tři druhy nadání, které byly v rámci diagnostiky nadání nominovaných studentů dále šetřeny, a to nadání hudební, nadání výtvarné a nadání literárně-dramatické.

### **6.5.2.1 Analýza hudebního nadání studenta Radka**

Hudební nadání jak jev komplexní bylo šetřeno v několika sledovaných oblastech. První oblastí zkoumání hudebního nadání bylo zjišťování hudebních zájmů a postojů sledovaného studenta. Na základě anamnestického dotazníku bylo zjištěno, že hudebně kulturní život sledovaného žáka je bohatý, dosahuje vysoké úrovně (škálově hodnoceno 5 body). Student vede aktivní kulturní život, v dotazníkovém šetření uvádí, že koncerty či divadlo navštěvuje častěji než jednou měsíčně. Student preferuje klubové koncerty, sály s malým počtem diváků, nevyhýbá se klasické hudbě, jazzovým koncertům, v oblasti populární hudby je jeho pozornost věnovaná menšinovým žánrům, například progresivnímu rocku. Naopak zdůrazňuje, že jej neoslovují mainstreamové žánry populární hudby (v dotazníku je označuje jako produkce s nízkou uměleckou hodnotou), nenavštěvuje diskotéky, neposlouchá elektronickou taneční hudbu. Kulturní život spojený s divadlem a hudbou označuje za samozřejmost, student uvádí, že hudba je důležitým faktorem rozvoje jeho osobnosti, prostřednictvím hudby vstřebává myšlenky a pocity, recepce hudby jej inspiruje k jejímu aktivnímu provozování. K sociálním determinantům,

ovlivňujícím vztah sledovaného subjektu k hudbě, patří především přátelé, které student vyhledává na koncertech. Uvádí, že tito přátelé mají podobné hudebně vkusové preference, často spolu o hudbě diskutují, vzájemně se ovlivňují. S rodiči ani spolužáky ze školy hudební zážitky aktivně nesdílí, žák uvádí, že mají rozdílné preference v oblasti poslechu hudby, vzájemně si příliš nerozumí.

Hudebně poslechové zájmy a preference sledovaného studenta dosahují rovněž vysoké úrovně (škálově hodnoceno 5 body). Student v dotazníkovém šetření uvádí, že je výhradně aktivním recipientem hudby, na hudbu se potřebuje soustředit a plně ji vnímat, pasivní poslech jako kulisa při vykonávání běžných činností, či dokonce u učení jej rozptyluje, v tomto případě není schopen hudbu naplno vnímat. Sledovaného žáka je možno označit za žánrově vyhraněného posluchače, v dotazníku uvádí, že k jeho žánrovým preferencím je možno zařadit především progresivní rock, psychedelický rock či jazz. Občas poslouchá také vážnou hudbu. Svůj posluchačský vkus označuje spíše za alternativní. Hudbu k poslechu si cíleně vybírá, vlastní osobní diskografii, je sběratelem alb vybraných interpretů.

Schopnost interpretace hudebního díla dosahuje u sledovaného žáka rovněž vysoké úrovně (škálově hodnoceno 5 body). Student zvládá interpretovat dílo z oblasti populární i vážné hudby, žánrově i formálně je vymezit, zařadit do historického a společenského kontextu. Sledovaný žák dokáže logicky argumentovat, zvládá srozumitelně vyjádřit a obhájit myšlenku.

V oblasti aktivního provozování hudby je možno jeho výkon interpretovat jako vysoký (škálově hodnoceno 5 body). Student hraje na kytaru, cvičení se věnuje intenzivně denně několik hodin. Je činný rovněž ve školních hudebních tělesech, je členem školního sboru a školní instrumentální skupiny, pravidelně koncertuje.

Schopnost prezentace hudebních dovedností je možno rovněž zařadit do oblasti výjimečně vysokého výkonu (škálově hodnoceno 6 body). Sledovaný student je schopen bez problémů své dovednosti prezentovat, je zvyklý často veřejně vystupovat, nepocítuje trému, jeho zkušenosti jsou v této oblasti velmi nadstandardní. Žák reprezentuje školu na koncertních vystoupeních instrumentální skupiny a pěveckého sboru, je účastníkem mnoha uměleckých soutěží. Spolupracuje s divadly, jako herec využívá v inscenacích hudebních prostředků, v komerčním rádiu má svůj pořad, který moderuje. V oblasti sebe prezentace se cítí sebevědomě a jistě.



Druhou sledovanou oblastí zkoumání hudebního nadání je zjišťování úrovně hudebních schopností a dovedností. Tato oblast šetření je dále členěna na dílčí úrovně.

V oblasti hudební recepce a reprodukce dosáhl sledovaný žák na základě provedeného testování výkonu v pásmu vyššího průměru (v souhrnném hodnocení je tato oblast hodnocena 4 body) při procentuální úspěšnosti subjektu 69,4%. Student odpovídal v testech s občasným zaváháním, otázky musely být častěji opakovány, odpovědi nebyly dostatečně pružné, žák potřeboval k odpovědím delší časový prostor. Rozložení výkonů v jednotlivých oblastech, které byly sledovány (tonální prostor, rytmický prostor, harmonický prostor), bylo rovnoměrné. Sledovaný subjekt se s občasnými chybami orientuje ve všech sledovaných oblastech, jeho odpovědi jsou však často nejisté, v některých úlohách potřebuje delší čas na odpověď, občas bylo nutno zadání zopakovat.

V oblasti vědomostí souvisejících s hudbou vykazuje sledovaný subjekt na základě provedených testů výkonnosti rovněž v pásmu vyššího průměru (škálově hodnoceno 4 body). V testech dosáhl sledovaný žák úspěšnosti 71%. V oblasti hudebně historických vědomostí je student schopen vymezit jednotlivá slohová období vážné hudby, orientuje se v dějinách i žánrech populární hudby. Drobné nedostatky vykazují jeho znalosti autorských osobností hudební historie a jejich díla. Občasné chyby jsou pak patrné rovněž v orientaci v oblasti hudebních forem z hlediska stavby či nástrojového obsazení. Student s drobným zaváháním zvládá orientaci v notovém zápisu v houslovém i basovém klíči.

V oblasti hudební tvořivosti bylo na základě anamnestických dotazníků a pozorování žáka na hudebních zkouškách zjištěno, že student se nepokouší o vlastní tvorbu, skladatelská práce jej neláká, necítí potřebu tvořit. V oblasti hudební fluence, tedy schopnosti rychle reagovat a přicházet s novými nápady a podněty, jsou jeho schopnosti průměrné. Sledovaný žák nepředstavuje vůdčí typ, nedokáže rychle reagovat, přizpůsobit se, popřípadě vést skupinu lidí, zorganizovat tvůrčí práci s hudebním materiálem. Oblast hudební flexibility je rovněž v úrovni průměru, student rád pracuje na přesně vymezeném úkolu, improvizací postupy mu spíše nevyhovují. Souhrnně lze výkon sledovaného žáka v oblasti hudební tvořivosti zařadit do úrovně průměru (škálově hodnoceno 3 body).

V rovině instrumentálních a vokálních schopností a dovedností se sledovaný žák pohybuje v oblasti vysokého výkonu (škálově hodnoceno 5 body). Na základě dotazníkového šetření a pozorování studenta je možno konstatovat, že sledovaný žák hraje na kytaru, cvičení se věnuje intenzivně, zároveň uvádí, že přemýšlí o studiu na konzervatoři, své instrumentální schopnosti rozvíjí tedy cíleně. Žák uvádí, že cvičí

denně několik hodin, pro další rozvoj navštěvuje v ZUŠ hodiny kompozice a hudební teorie. Žák je činný rovněž ve školním pěveckém sboru, čistě intonuje.

Následující tabulka nabízí souhrnné výsledky sledované žákyně v jednotlivých oblastech hodnocení.

Tabulka č. 24: Přehled souhrnných výsledků studenta Radka v oblasti diagnostiky uměleckého – hudebního nadání

<b>Hudební nadání studenta Radka - souhrnné výsledky diagnostiky</b>	
oblasti šetření	počet bodů
<b>Hudební zájmy a postoje</b>	
hudebně kulturní život jedince, sociální determinanty hudebního nadání	5
hudebně poslechové zájmy a preference	5
schopnost interpretace hudebního díla	5
aktivní provozování hudby	5
schopnost prezentace hudebních dovedností	6
<b>Hudební schopnosti a dovednosti</b>	
receptivní a reprodukční hudební schopnosti a dovednosti	4
hudební vědomosti	4
hudební tvořivost	3
instrumentální a vokální schopnosti a dovednosti	5
<b>Celkový počet bodů</b>	<b>42</b>

V oblasti šetření hudebního nadání dosáhl sledovaný student Radek celkového hodnocení 42 bodů při procentuálním vymezení 78 %. Jeho výkon lze zařadit do vysokého výkonnostního pásma. Tento výkon lze interpretovat jako nadání v oblasti hudby.

### 6.5.2.2 Analýza výtvarného nadání studenta Radka

Úroveň nadání v oblasti vizuálního umění byla sledována jako jev komplexní v následujících oblastech.

První šetřenou oblastí byly zájmy a potřeby, schopnost recepce a interpretace vizuálního umění. Na základě anamnestického dotazníku bylo zjištěno, že sledovaný student Radek často cíleně věnuje pozornost současné i historické architektuře, novým médiím, současnému výtvarnému umění a hlouběji se zajímá o scénografii. Student uvádí, že ve volném čase občas navštěvuje výstavy vizuálního umění. Uvědomělé vnímání

vizuální kultury a schopnost recepce a interpretace obrazového znakového systému v průběhu dvou šetření byla na vysoké úrovni pro cílovou věkovou skupinu 17 až 18 let.

Druhou hodnocenou oblastí šetření byly vědomosti. Na základě terénního šetření bylo zjištěno, že sledovaný žák se orientuje v historii výtvarné kultury na úrovni vyššího průměru. Vzhledem k typu školy a osobním zájmům o vizuální umění se průměrně orientuje ve znalosti oborů, druhů, typů a funkcích výtvarného umění, také v technikách a technologiích a základních prvcích výtvarného díla.

V rámci terénního šetření v oblasti výtvarných dovedností bylo zjištěno, že práce v základních výtvarných technikách a schopnost tvorby většího celku dosahují u sledovaného žáka vyššího průměru, využití digitálních technologií, použití a kombinování prvků výtvarného díla a schopnost realistického zpodobení skutečnosti je na úrovni průměru. Cílevědomost, samostatnost, formulace obhajoby, argumentace, prezentace, schopnost hodnocení práce ostatních, schopnost zaujmout svoje stanovisko, dokumentace práce a uvědomění si pokroku je hodnocená jako vysoká, tolerance odlišných názorů se pohybuje v oblasti vyššího průměru.

Poslední sledovanou oblastí byla tvořivost. Tvořivé schopnosti sledovaného žáka v oblasti schopnosti experimentovat, nacházet nové vyjadřovací prostředky, schopnosti stylizace, abstrakce a ztvárnění imaginace jsou shodně hodnoceny v pásmu vyššího průměru pro věkovou skupinu 17 až 18 let.

Následující tabulka udává souhrnné hodnocení v jednotlivých oblastech zkoumání.

Tabulka č. 25: Přehled souhrnných výsledků studenta Radka v oblasti diagnostiky uměleckého – výtvarného nadání

<b>Výtvarné nadání studenta Radka - souhrnné výsledky diagnostiky</b>	
oblasti šetření	počet bodů
<b>Zájmy a potřeby, schopnost recepce a interpretace vizuálního umění</b>	
Schopnost uvědomělého vnímání vizuální kultury	5
Schopnost recepce a interpretace obrazového znakového systému	5
<b>Vědomosti</b>	
Orientace v dějinách vizuální kultury	4
Znalost oborů, druhů, typů a funkcí výtvarného umění	3
Znalost výtvarných technik a technologií	3
Znalost základních prvků výtvarného díla	3
<b>Dovednosti</b>	
Práce v základních výt. technikách: kresba, malba, grafika, sochařství	4
Využití digitálních technologií	3
Použití a kombinování prvků výtvarného díla	3
Schopnost realistického zpodobení skutečnosti	3
Schopnost tvorby většího celku	4
Cílevědomost	5
Samostatnost	5
Formulace obhajoby	5
Argumentace	5
Prezentace	5
Schopnost hodnocení práce ostatních	4
Schopnost tolerance odlišných názorů	4
Schopnost zaujmout svoje stanovisko	5
Schopnost dokumentace práce, uvědomění pokroku	5
<b>Tvořivost</b>	
Schopnost experimentu	4
Nacházení nových vyjadřovacích prostředků	4
Schopnost stylizace	4
Schopnost abstrakce	4
Schopnost ztvárnění imaginace	4
<b>Úroveň výtvarného nadání</b>	<b>104</b>

Z výsledků šetření v jednotlivých oblastech vizuálního umění vyplývá, že výkonnostní úroveň studenta Radka v oblasti výtvarného umění je při dosažení skóre 104 bodů určena

v pásmu vyššího průměru. Výkon sledovaného studenta v oblasti vizuálního umění není tedy možno interpretovat jako nadání.

### **6.5.2.3 Analýza literárně-dramatického nadání studenta Radka**

Literárně-dramatické nadání bylo stejně jako další typy nadání zkoumáno jako jev komplexní reflektující několik oblastí šetření.

První sledovanou oblastí byly zájmy a potřeby sledovaného subjektu. Z dat uvedených v anamnestickém dotazníku reflektujícím vztah sledovaného žáka k literatuře a dramatickému umění bylo zjištěno, že zájem sledovaného studenta směřuje především k dramatickému umění a divadlu. Patří k pravidelným návštěvníkům divadelních představení, na několika scénách ostravských divadel v současnosti působí také aktivně jako herec, hudebník a jevištní technik, pracuje rovněž jako rozhlasový moderátor. Student vyniká rovněž tvořivostí, autorsky se podílí na rozhlasovém pořadu, který pravidelně moderuje, pracuje ve školním dramatickém souboru jako režisér, podílí se na projektech školy souvisejících s moderováním společenských akcí. Na základě dotazníkového šetření bylo dále zjištěno, že sledovaný žák je aktivním čtenářem, pravidelně navštěvuje knihovnu, zajímá se o současnou literaturu, pravidelně čte recenze nových knih. V oblasti literárně-dramatických zájmů a potřeb se sledovaný student pohybuje na výjimečně vysoké úrovni.

Úroveň schopností sledovaného žáka v oblasti recepce a interpretace literárního a dramatického díla je možno označit jako vysokou. Student je schopen na vysoké úrovni interpretovat dramatické i literární dílo, jeho vyjadřovací schopnosti, formulace myšlenek a argumentace jsou promyšlené. V oblasti reflexe a interpretace literárního díla dokáže bez problémů zasadit dílo do společensko-historického kontextu, vymezit formální výstavbu díla a jeho výrazové prostředky, specifikovat užití stylistické postupy i motivickou práci autora. V recenzi reflektující zhlédnuté dramatické dílo je bez potíží schopen hodnotit obsahovou i formální výstavbu díla, užití scénické prostředky, jasně formuluje sdělení, které dílo pro diváka představuje. Slovní zásoba sledovaného žáka je dostatečně bohatá, argumentace promyšlená.

V oblasti literárně-dramatických vědomostí se student pohybuje shodně v oblasti vysokého výkonu. Procentuální skór dosažený ve vědomostním testu reflektujícím úroveň znalostí dějin literatury, historických souvislosti či žánrového vymezení literatury a dramatu byl 75 %.

Nejrozsáhlejší oblastí šetření bylo zjišťování úrovně literárně-dramatických schopností a dovedností a tvořivosti. V nonverbální, tedy pohybové části, vynikal student Radek mimořádnou představivostí a bohatou pohybovou plasticitou, velkou koncentrovaností na práci a vysokou mírou kreativity, se kterou ztvárňoval zadané postavy. Pracoval pohotově, kreativně, nápaditě. V oblasti pohybové tvořivosti, koordinace motoriky v souvislosti s dramatickou situací se výkon sledovaného studenta pohybuje v pásmu vysokého výkonu pro věkovou skupinu 17-18 let, schopnost interpretace postavy a empatie jsou hodnoceny úrovní výjimečně vysokého výkonu. Rovněž v druhé části nonverbálního bloku, kdy sledovaní studenti vstupovali do vzájemných vazeb, byli napojeni jeden na druhého a byli nuceni spolupracovat a vnímat hereckého partnera, byla úroveň a práce studenta Radka hodnocena jako výjimečně vysoká, a to v obou aspektech hodnocení, jevištních vazbách a dramatické situace.

Ve verbální části exceloval student ve verbální tvořivosti. Dokázal nesmírně kreativně, vtipně a pohotově mluvit na zadané téma, vcítit se do zadané situace a plně jí přizpůsobit verbální vyjadřovací prostředky. Schopnost mluvit na zadané téma a schopnost jednat mluveným slovem byly hodnoceny v pásmu výjimečně vysokého výkonu. Velmi dobře si vedl také v jednání v dramatických situacích se zástupným textem a dobrá byla i jeho emocionální plasticita mluveného slova. V oblasti emocionální plasticity projevu byla jeho práce hodnocena na vysoké úrovni. V posledním kritériu, práce s psaným slovem, byl student Radek hodnocen v pásmu vysokého výkonu. Student se v písemném projevu vyjadřoval bez potíží, text plně reflektoval zadané téma, útvar i komunikační situaci. Rovněž slovní zásoba, schopnost výstavby textu a logické argumentace byly vysoké.

Následující tabulka přehledně zpracovává hodnocení studenta Radka v jeho jednotlivých oblastech.

Tabulka č. 26: Přehled souhrnných výsledků studenta Radka v oblasti diagnostiky uměleckého – literárně-dramatického nadání

<b>Literárně-dramatické nadání studenta Radka - souhrnné výsledky diagnostiky</b>	
oblasti šetření	počet bodů
Zájmy a potřeba	6
Recepce a interpretace literárního a dramatického díla	5
Vědomosti	5
Pohybová tvořivost	5
Koordinace motoriky v souvislosti s dramatickou situací	5
Empatie	6
Schopnost interpretace postavy	6
Jevištní vazby	6
Dramatická situace	6
Schopnost mluvit na zadané téma	6
Schopnost jednat mluveným slovem	6
Emocionální plasticita	5
Schopnost pracovat s psaným slovem	5
<b>Celkem</b>	<b>72</b>

Ze souhrnných výsledků reflektujících úroveň literárně-dramatického nadání sledovaného studenta Radka vyplývá, že celkový zisk v jednotlivých oblastech šetření dosahuje hodnoty 72 bodů při procentuální úspěšnosti 92 %. Na základě tohoto výsledku je možno zařadit výkon sledovaného subjektu do oblasti výjimečně vysokého výkonu. Tento výkon lze interpretovat jako nadání v oblasti literárně-dramatického umění.

### **6.5.3 Analýza pohybového nadání studenta Radka**

V rámci pohybového nadání, jehož šetření směřovalo k uměleckému a tanečnímu vyjádření, proběhla diagnostika v několika oblastech, které se zásadně podílejí na jevu označovaném jako pohybové nadání. První sledovanou oblastí bylo (totožně jako v předešlých oblastech šetření) zjišťování zájmů a postojů jedince k pohybu a pohybovému umění. Na základě anamnestického dotazníku bylo zjištěno, že student Radek je pravidelným návštěvníkem divadel, festivalů a dalších kulturních akcí, jeho zájem jde napříč žánry, jako divák jeví tedy zájem také o představení související s pohybem a tancem. V dotazníku uvádí, že nejčastěji navštěvuje muzikálová představení, ale také balet či operu. V oblasti sportu se zajímá o bojová umění a atletiku. Vyhýbá se spíše kolektivním sportům. V

současnosti nenavštěvuje žádný pohybový nebo sportovní kroužek. V minulosti navštěvoval sportovní kroužek bojového umění. Student se aktivně podílí na školních projektech, kde aktivně vystupuje jako tanečník (muzikály, školní ples). Výkon sledovaného studenta v této oblasti šetření se pohybuje na vysoké úrovni.

V oblasti schopnosti recepce, reflexe a interpretace pohybového umění je student schopen porozumět obsahu pohybového vyjádření i tanečního díla. Je schopen interpretovat význam pohybu, jeho obsah a sdělení. Na vysoké úrovni dokáže formulovat hodnocení ostatních ve skupině, logicky argumentuje. Umí zhodnotit svou práci, argumentovat.

V oblasti šetření reflektující vědomosti a znalosti v oboru pohybového umění a tance se student pohybuje v oblasti vyššího průměru. S drobnými nedostatky se orientuje ve znalosti druhů tanců, s drobnými nepřesnostmi dokáže postihnout historický vývoj tanečního a pohybového umění.

Na základě terénního šetření, které reflektovalo pohybové schopnosti a dovednosti, bylo zjištěno, že se student v oblasti ovládnutí těla, ohebnosti a pružnosti těla, rozsahu dolních končetin a obratnosti se pohybuje na úrovni průměru. Rovněž pohybová paměť, schopnost spolupráce ve skupině a využití pohybové techniky jsou hodnoceny jako průměrné. Oblast rytmu je pak u sledovaného studenta hodnocena v úrovni vyššího průměru.

V oblasti pohybové tvořivosti je patrné, že student nenavštěvuje žádný pohybový ani taneční kroužek. Student zvládá s občasnými chybami a nedostatky pohybovou choreografii vytvořenou pedagogem. Při vytváření vlastní krátké choreografie je aktivní, ale chybí zde nápaditost. V této oblasti se pohybuje na úrovni průměru.

Následující tabulka přehledně zpracovává bodové hodnocení v jednotlivých oblastech šetření.



Tabulka č. 27: Přehled souhrnných výsledků studenta Radka v oblasti diagnostiky pohybového nadání

<b>Pohybové nadání studenta Radka - souhrnné výsledky diagnostiky</b>	
oblasti šetření	počet bodů
Zájmy a postoje	5
Interpretace pohybového umění	5
Interpretace a hodnocení výkonu ostatních	5
Interpretace a hodnocení sebe sama	5
Vědomosti	4
Ovládání svého těla	3
Obratnost, ohebnost a pružnost těla, rozsah dolních končetin	3
Rytmus	4
Využití pohybové techniky z různých oblastí tanečního umění	3
Pohybová paměť	3
Pohybová reprodukce, zvládnutí choreografie vytvořené pedagogem	3
Pohybová improvizace na danou hudební předlohu	3
Tvůrčí spolupráce ve skupině	3
Pohybová tvořivost, vytvoření vlastní kratičké choreografie	3
<b>Celkem</b>	<b>52</b>

Celkový bodový zisk sledovaného studenta Radka v oblasti šetření pohybového nadání je 52 při procentuálním vymezení 62 %. Na základě vypracované metodiky můžeme pro tento bodový zisk zařadit jeho výkon do pásma vyššího průměru. Tento výkon nelze interpretovat jako nadání.

#### **6.5.4 Analýza sociálního nadání studenta Radka**

Diagnostika sociálního nadání byla provedena ve dvou fázích šetření. První fáze byla koncipována formou škálových dotazníků. Hodnocení byli všichni studenti, kteří se účastnili projektu, studenti se hodnotili vzájemně. V rámci škálového dotazníkového šetření dosáhl student Radek celkového hodnocení 647 bodů. Tento výsledek je při procentuálním vymezení 63 % možno zařadit do úrovně vyššího průměru v dané oblasti.

Ve škálovém dotazníku byl student Radek hodnocen nejvýše v oblasti komunikačních schopností, zejména ve schopnosti dohodnout se, najít společné řešení a stanovisko. Naopak nejhůř byly hodnoceny jeho organizační kompetence, schopnost vést skupinu či motivovat ostatní k činnosti.

V rámci druhé fáze hodnocení, kde byly dotazníky doplněny podrobnými charakteristikami sociálních kompetencí (v tomto případě už byli hodnoceni pouze nominovaní studenti), označovali respondenti studenta Radka jako osobnost s jasnými postoji a názory, která nerada stojí v centru pozornosti, nemá tedy jednoznačně organizační a vůdcovské schopnosti. Zdůrazňovány byly spíše jeho kompetence v oblasti systematického řešení problému, schopnosti soustředěně pracovat, dovést věci do cíle, dokončit zadaný úkol

Sledovaný student byl v rámci šetření sociálních kompetencí hodnocen v pásmu vyššího průměru. Tento výkon není možno interpretovat jako nadání.

## **6.6 Analýza diagnostiky nadání studenta Matěje**

Nominovaný student označený křestním jménem Matěj byl v cílové skupině účastníků projektu veden pod číslem 28. Jedná se o studenta ve věku 18 let, v době realizace muzikálového projektu Evita, tedy ve školním roce 2015/2016 studenta septimy osmiletého studijního programu na Matičním gymnáziu.

Student byl nominován účastníky projektu v oblasti hudebních a literárně-dramatických schopností a dovedností, autorkou a koordinátorkou projektu pak shodně ve stejných oblastech šetření. Nominaci získal sledovaný žák rovněž od vyučujících, kteří jej označovali za kreativního jedince s vynikajícími uměleckými schopnostmi a dovednostmi především v oblasti hudební, dramatické a pohybové.

V oblasti školního prospěchu zaznamenává student podprůměrných výkonů, a to napříč obory a předměty (matematika, fyzika, cizí jazyky). Student je vyučujícími chápán jako velmi aktivní, empatický, s výrazným zájmem o umění a četnými volnočasovými aktivitami s uměním spojenými. Zároveň je však zmiňovaná nemotivovanost a nedostatečná pracovní morálka v oblasti, o které student nejeví zájem.

### **6.6.1 Analýza intelektového nadání studenta Matěje**

Hodnocení intelektových schopností sledovaného subjektu bylo vytvořeno na základě zprávy z Pedagogicko-psychologické poradny, Ostrava-Zábřeh, odloučeného pracoviště Ostrava-Poruba, kde testování proběhlo. Ze zprávy Pedagogicko-psychologické poradny vyplývá, že průběh testování šetřeného studenta proběhl bez komplikací, student byl

označen jako vysoce komunikativní, empatický, při odpovědích energický. Reagoval bez zvýšené tenze, úkol plnil se snahou a dostatečně vytrvale, ochotně spolupracoval.

Celková úroveň intelektových schopností (kam nejsou zařazeny paměťové úkoly) se u sledovaného studenta nachází v pásmu průměru, dle norem pro věk 17-18 let, percentil 63,8, dle norem podle typu školy a věku (gymnazisté, 17-18 let) v pásmu průměru, perc. 49,4 přičemž výkony v jednotlivých oblastech testování jsou nerovnoměrné.

V oblasti verbální inteligence podává sledovaný student aktuálně výkon na hranici vyššího průměru a vysokého výkonu, dle norem pro věk 17-18let, percentil 94,2, dle norem podle typu školy a věku (gymnazisté, 17-18 let) v pásmu vyššího průměru, percentil 92, přičemž v subtestech Doplňování vět dosáhl sledovaný žák vysokého výkonu, v úlohách Zobecňování a Analogie se výkon pohyboval v pásmu vyššího průměru.

V úkolech změřených na numerické schopnosti podává sledovaný subjekt výkon v pásmu průměru, dle norem pro věkovou skupinu 17-18 let percentil 31,5 dle norem podle typu školy a věku (gymnazisté 17-18 let) rovněž pásmo průměru, percentil 18,8. Subtesty Číselné řady a Operace s početními znaménky řeší průměrně, výkon v subtestu Početní úlohy se pohybuje na hranici průměru a nižšího průměru.

Úkoly zaměřené na figurální inteligenci zvládá sledovaný student rovněž v pásmu průměru dle norem pro věk 17-18 let, percentil 61,2 dle norem podle typu školy a věku – gymnazisté 17-18 let percentil 64,6. Subtesty Výběr obrazců, Úlohy s kostkami i v Úlohách s maticemi řeší průměrně.

Výkon v paměťových úkolech byl sledovaný žák vyhodnocen v pásmu vyššího průměru dle norem pro věk 17-18 let, percentil 79, dle norem podle typu školy a věku (gymnazisté, 17-18 let) percentil 81,2. V subtestu Paměť na slova podává student výkon v pásmu vyššího průměru, v úlohách Paměť na obrazce se jeho výkon pohybuje na hranici vyššího průměru a průměru.

Sledovaný student vykazuje v oblasti intelektuálních schopností výkon na úrovni průměru pro věkovou skupinu 17 až 18 let. Výkony na hranici vysokého výkonu, které mohou být interpretovány jako nadání, podává sledovaný žák pouze v oblasti verbální inteligence, v ostatních oblastech nepřekročil jeho výkon pásmo průměru či vyššího průměru. Výkony sledovaného subjektu v oblasti všeobecné inteligence nemohou být tedy interpretovány jako nadání.

## 6.6.2 Analýza uměleckého nadání studenta Matěje

Analýza uměleckého typu nadání rozlišuje tři druhy nadání, které byly v rámci diagnostiky nadání nominovaných studentů dále šetřeny, a to nadání hudební, nadání výtvarné a nadání literárně-dramatické.

### 6.6.2.1 Analýza hudebního nadání studenta Matěje

Nadání v oblasti hudby bylo šetřeno v několika sledovaných oblastech, které reflektují hudební talent jako jev komplexní.

První oblastí šetření bylo zjišťování hudebních zájmů a postojů každého žáka. Na základě dat uvedených v anamnestickém dotazníku hudebních zájmů a preferencí bylo zjištěno, že úroveň kulturního života sledovaného studenta Matěje je na úrovni vyššího průměru (škálově hodnoceno 4 body). Student vede poměrně bohatý kulturní život, v dotazníkovém šetření uvádí, že divadelní představení spojená s hudbou či koncerty navštěvuje pravidelně, přičemž častěji vyhledává koncerty či festivaly populární hudby, přibližně jednou za půl roku navštíví také koncert vážné hudby či hudebně dramatické představení v divadle (nejčastěji muzikál nebo operetu). Hudbu označuje za nedílnou součást svého života, hudba jej inspiruje a tvaruje. Ze sociálních determinantů, ovlivňujících vztah sledovaného subjektu k hudbě a vytvářejících hudební preference a postoje k hudbě, mají největší význam přátelé a vrstevníci, zejména spolužáci ze školy a kamarádi z kapely. Se skupinou vrstevníků se sledovaný žák pravidelně stýká, chodí společně na akce spojené s hudbou, sdílejí hudbu k poslechu. Rodinné zázemí je slabé, rodiče a příbuzní žáka v tomto ohledu neformují, společně nenavštěvují kulturní akce, o umění nehovoří.

Hudebně poslechové zájmy a preference sledovaného žáka se pohybují rovněž v úrovni vyššího průmětu (škálově hodnoceno 4 body). Student je aktivním i pasivním posluchačem hudby, rozlišuje aktivní poslech, kdy se na hudbu plně soustředí a plně ji vnímá, hudbu poslouchá i pasivně jako kulisu. V dotazníku uvádí, že poslech hudby jej provází velmi často v průběhu celého dne. Matěj není žánrově vyhraněný posluchač, oslovuje jej mnoho žánrů, hudbu poslouchá podle nálady. Sledovaný žák je rovněž posluchačem klasické hudby, v dotazníkovém šetření uvádí, že jej vážná hudba oslovuje a aktivně ji poslouchá, má oblíbené skladatelské osobnosti (Chopin, Bach, Debussy).

Schopnost interpretace hudebního díla dosahuje u sledovaného studenta v úrovni vyššího průměru (škálově hodnoceno 4 body). S drobnými nepřesnostmi je schopen interpretovat vybrané dílo vážné hudby, v interpretaci díla populární hudby se žák orientuje bez problémů.

Aktivní provozování hudby je u sledovaného studenta na výjimečně vysoké úrovni (škálově hodnoceno 6 body). V dotazníkovém šetření žák uvádí, že aktivně jej hudba provází denně, student cítí potřebu stále na něco hrát, zkoušet nová aranžmá, improvizovat. Hudba je jednoznačně jedním z nejdůležitějších způsobů seberealizace studenta. Student hraje ve vrstevnické kapele, má za sebou několik komerčních vystoupení. Podílí se na koncertech organizovaných školou, je členem školní kapely, zpívá ve školním sboru.

Schopnost prezentace hudebních dovedností je rovněž na výjimečně vysoké úrovni (škálově hodnoceno 6 body). Student pravidelně vystupuje na veřejnosti, má bohaté zkušenosti s prezentací svých schopností a dovedností, je činný rovněž v amatérském divadle, kde uplatňuje své hudební dovednosti, v muzikálovém projektu ztvárnil již několikrát sólovou roli. Zároveň zdůrazňuje, že při veřejné produkci nepocítuje trému, rád předvádí své dovednosti před publikem, obecnost jej inspiruje k většímu výkonu.

Druhou sledovanou oblastí zkoumání hudebního nadání u sedmi nominovaných studentů bylo zjišťování jejich hudebních schopností a dovedností. Tato oblast šetření byla dále členěna na dílčí úrovně.

V rámci testování hudebních schopností a dovedností v oblasti hudební recepce a reprodukce dosáhl sledovaný žák výjimečně vysokého výkonu (škálově hodnoceno 6 body). Procentuální úspěšnost sledovaného subjektu byla 96,1%, žák získal v této oblasti hodnocení nejvyššího bodového zisku ze všech šetřených studentů ve věkové skupině 17 až 18 let v rámci plošného testování. Žák v testech odpovídal bez zaváhání, rychle a jistě se orientoval v tonálním, rytmickém i harmonickém prostoru. Výjimečně vysoká výkonnost byla patrná v obou typech úloh, a to jak receptivních, tak i reprodukčních.

V oblasti vědomostí souvisejících s hudbou vykazuje sledovaný subjekt na základě porovnání výsledků plošné testace padesáti studentů věkové skupiny 17 až 18 let výkonu v úrovni vyššího průměru (škálově hodnoceno 4 body). V testech dosáhl sledovaný subjekt úspěšnosti 67%. V oblasti hudebně historických vědomostí je student schopen s drobnými nepřesnostmi rozlišit jednotlivá slohová období klasické hudby, bez chyb zvládá historické a žánrové vymezení hudby populární, s občasnými nepřesnostmi se orientuje ve znalostech autorských osobností a jejich díla. Drobné chyby se vyskytují rovněž v orientaci

v hudebních formách z hlediska stavby či nástrojového obsazení. Student bezchybně zvládá orientaci v notovém zápisu, a to jak v houslovém, tak i basovém klíči.

V oblasti hudební tvořivosti byla výkonnost sledovaného žáka hodnocena jako výjimečně vysoká (škálově hodnoceno 6 body). Student se pravidelně pokouší o vlastní tvorbu, ke skladbám a písním skládá také texty. Svě skladebné pokusy nahrává, cizeluje, konzultuje, některé zařazuje na svá koncertní vystoupení. Na základě pozorování sledovaného subjektu na hudebních zkouškách je zřejmé, že v oblasti hudební fluence a flexibility vykazuje student vysokých výkonů převyšujících standard. Sledovaný žák je pružný, přichází s mnoha novými, neotřelými nápady, má smysl pro improvizaci, umí vytvořit zajímavá vokální i instrumentální aranžmá skladeb, při zkouškách je výraznou tvůrčí osobností.

V rovině instrumentálních a vokálních schopností a dovedností je možno výkon sledovaného žáka označit jako výjimečně vysoký (škálově hodnoceno 6 body). Student ovládá hru na několik hudebních nástrojů. Třináct let hraje na housle, pět let na bicí soupravu, rovněž pět let na kytaru a basovou kytaru. V současnosti se učí hrát na klávesové nástroje. V dotazníkovém šetření uvádí, že cvičí každý den bez výjimky, nástroje střídá. Student je schopen improvizace, je pohotový, pružně se orientuje. Vokální dovednosti sledovaného studenta jsou rovněž vysoké, žák čistě intonuje, umí vést vícehlas, má smysl pro dynamiku hlasového projevu.

Následující tabulka nabízí souhrnné výsledky sledované žákyně v jednotlivých oblastech hodnocení.

Tabulka č. 28: Přehled souhrnných výsledků studenta Matěje v oblasti diagnostiky uměleckého – hudebního nadání

<b>Hudební nadání studenta Matěje - souhrnné výsledky diagnostiky</b>	
oblasti šetření	počet bodů
<b>Hudební zájmy a postoje</b>	
hudebně kulturní život jedince, sociální determinanty hudebního nadání	4
hudebně poslechové zájmy a preference	4
schopnost interpretace hudebního díla	4
aktivní provozování hudby	6
schopnost prezentace hudebních dovedností	6
<b>Hudební schopnosti a dovednosti</b>	
receptivní a reprodukční hudební schopnosti a dovednosti	6
hudební vědomosti	4
hudební tvořivost	6
instrumentální a vokální schopnosti a dovednosti	6
<b>Celkový počet bodů</b>	<b>46</b>

Souhrnně získal sledovaný student Matěj v oblasti šetření hudebního nadání bodového zisku 46 bodů. Jeho výkonnost při procentuálním vymezení 86% je tedy možno zařadit do pásma výjimečně vysoké úrovně. Tento výkon lze interpretovat jako hudební nadání.

### 6.6.2.2 Analýza výtvarného nadání studenta Matěje

Úroveň nadání v oblasti vizuálního umění byla sledována jako jev komplexní v následujících oblastech.

První šetřenou oblastí byly zájmy a potřeby, schopnost recepce a interpretace vizuálního umění. Na základě anamnestického dotazníku bylo zjištěno, že sledovaný student Matěj zřídka cíleně navštěvuje výstavy vizuálního umění, příležitostně navštěvuje muzea a památky, čte odbornou literaturu z historie výtvarného umění. Cíleně věnuje pozornost výtvarné stránce animovaných hudebních klipů a filmu. Uvědomělé vnímání vizuální kultury a schopnost recepce a interpretace obrazového znakového systému v průběhu dvou šetření byla na průměrné úrovni pro cílovou věkovou skupinu 17 až 18 let.

Druhou hodnocenou oblastí šetření byly vědomosti. Na základě terénního šetření bylo zjištěno, že sledovaný žák se orientuje v historii výtvarné kultury na úrovni průměru. Vzhledem k typu školy a osobním zájmům o vizuální umění se na úrovni nižšího průměru

orientuje ve znalosti oborů, druhů, typů a funkcích výtvarného umění, také v technikách a technologiích a základních prvcích výtvarného díla.

V rámci terénního šetření v oblasti výtvarných dovedností bylo zjištěno, že práce v základních výtvarných technikách a schopnost realistického zpodobení skutečnosti dosahují u sledovaného žáka úrovně nižšího průměru, využití digitálních technologií, použití a kombinování prvků výtvarného díla a schopnost tvorby většího celku je na úrovni průměru. Jako průměrné jsou rovněž hodnoceny cílevědomost a samostatnost. Schopnosti v oblasti formulace obhajoby, argumentace, prezentace, schopnost hodnocení práce ostatních, schopnost zaujmout svoje stanovisko, dokumentace práce a uvědomění si pokroku jsou hodnoceny v úrovni vyššího průměru, tolerance odlišných názorů je vysoká.

Poslední sledovanou oblastí byla tvořivost. Tvořivé schopnosti sledovaného žáka v oblasti experimentu jsou hodnoceny jako vysoké, ostatní sledované oblasti, tedy schopnost nacházet nové vyjadřovací prostředky, schopnosti stylizace, abstrakce a ztvárnění imaginace se pohybují v pásmu vyššího průměru pro věkovou skupinu 17 až 18 let.

Následující tabulka udává souhrnné hodnocení v jednotlivých oblastech zkoumání.



Tabulka č. 29: Přehled souhrnných výsledků studenta Matěje v oblasti diagnostiky uměleckého – výtvarného nadání

<b>Výtvarné nadání studenta Matěje - souhrnné výsledky diagnostiky</b>	
oblasti šetření	počet bodů
<b>Zájmy a potřeby, schopnost recepce a interpretace vizuálního umění</b>	
Schopnost uvědomělého vnímání vizuální kultury	3
Schopnost recepce a interpretace obrazového znakového systému	3
<b>Vědomosti</b>	
Orientace v dějinách vizuální kultury	3
Znalost oborů, druhů, typů a funkcí výtvarného umění	2
Znalost výtvarných technik a technologií	2
Znalost základních prvků výtvarného díla	2
<b>Dovednosti</b>	
Práce v základních výtv. technikách: kresba, malba, grafika, sochařství	2
Využití digitálních technologií	3
Použití a kombinování prvků výtvarného díla	3
Schopnost realistického zpodobení skutečnosti	2
Schopnost tvorby většího celku	3
Cílevědomost	3
Samostatnost	3
Formulace obhajoby	4
Argumentace	4
Prezentace	4
Schopnost hodnocení práce ostatních	4
Schopnost tolerance odlišných názorů	5
Schopnost zaujmout svoje stanovisko	4
Schopnost dokumentace práce, uvědomění pokroku	4
<b>Tvořivost</b>	
Schopnost experimentu	5
Nacházení nových vyjadřovacích prostředků	4
Schopnost stylizace	4
Schopnost abstrakce	4
Schopnost ztvárnění imaginace	4
<b>Úroveň výtvarného nadání</b>	<b>84</b>

Z výsledků šetření v jednotlivých oblastech vizuálního umění vyplývá, že výkonnostní úroveň studenta Matěje v oblasti výtvarného umění je při dosažení skóre 84 bodů určena v pásmu průměru. Výkon sledovaného studenta v oblasti vizuálního umění není tedy možno interpretovat jako nadání.

### **6.6.2.3 Analýza literárně-dramatického nadání studenta Matěje**

Literárně-dramatické nadání bylo stejně jako další typy nadání zkoumáno jako jev komplexní reflektující několik oblastí šetření.

První sledovanou oblastí byly zájmy a potřeby sledovaného subjektu. Na základě anamnestického dotazníku bylo zjištěno, že student Matěj se o dramatické umění a divadlo zajímá ve vysoké míře. Vysoká je jeho aktivita při organizaci školních divadelních představení, je činný v amatérském školním divadelním souboru, vysokou aktivitu projevuje při práci na muzikálových projektech, na kterých se podílel již několikrát. V současnosti se začíná systematicky připravovat na talentové přijímací zkoušky na Divadelní fakultu Akademie múzických umění v Praze, Katedru činoherního divadla. Navštěvuje soukromé lekce, spolupracuje s ostravskými divadly jako technik a příležitostný herec. Dotazníkové šetření sledovalo rovněž vztah žáka k literatuře. Na základě dat uvedených v dotazníku bylo zjištěno, že sledovaný student nejeví systematictější zájem o literaturu, čte jen příležitostně. Jeho čtenářské preference jsou žánrově úzce vyhraněny, vyhledává poezii, která jej inspiruje a dále se zajímá o žánry sci-fi a fantasy. Žák je literárně činný autorsky, pokouší se o básnickou tvorbu, skládá texty k písním. V oblasti literárně-dramatických zájmů a potřeb se sledovaný student pohybuje ve sledované oblasti na úrovni vysoké úrovně.

Úroveň schopností sledovaného žáka v oblasti recepce a interpretace literárního a dramatického díla se pohybuje v oblasti vyššího průměru. Student je schopen interpretovat dramatické i literární dílo, přičemž místy se vyskytují chyby a nepřesnosti. V prvním textu koncipovaném jako esej byl schopen vyjádřit základní myšlenku díla i jeho symbolickou rovinu, s drobnými nepřesnostmi je dokázal zasadit do literárně-historického a společenského kontextu. Občasné chyby a nepřesnosti se vyskytovaly rovněž při formálním vymezení díla, užitých postupech, analýze užitých vyjadřovacích prostředků autora. V druhém textu, recenzi divadelního představení, se sledovaný student orientoval jistěji, byl schopen ohodnotit dramatické dílo jen s drobnými chybami. Jasně a srozumitelně formuloval myšlenku díla, jeho symbolickou rovinu i přesahy

do historického kontextu, byl schopen sledovat a interpretovat jevištní postupy, vyjadřovací prostředky autora, režijní postupy, zvládl posoudit herecký projev protagonistů. Sledovaný žák se rovněž s drobnými nedostatky orientoval ve vymezení užitých slohových útvarů, které vytvořil. Zvládl formulovat myšlenku, srozumitelně a logicky argumentovat, vytvořit ucelený psaný text. Slovní zásoba sledovaného žáka je dostatečně bohatá.

V oblasti literárně-dramatických vědomostí byla výkonnost sledovaného žáka na základě vědomostních testů vymezena v oblasti vyššího průměru. Procentuální skóre dosažený ve vědomostním testu reflektujícím úroveň znalostí dějin literatury, historických souvislosti či žánrového vymezení literatury a dramatu byl u sledovaného studenta 59 %.

Nejrozsáhlejší oblastí šetření bylo zjišťování úrovně literárně-dramatických schopností a dovedností a především tvořivosti, která byla patrná v průběhu celého testování. Student se opakovaně pokoušel najít nové cesty a způsoby vyjádření, uchopit zadaný úkol nově a netradičně. Jednal pohotově a bystře. V nonverbální části testování vynikal student Matěj velkou tvořivostí, plasticitou a schopností interpretovat postavu a okolnosti. V oblasti pohybové tvořivosti a koordinace motoriky v souvislosti s dramatickou situací byl hodnocen v oblasti vyššího průměru, empatie a schopnost interpretovat postavu se pohybovaly na vysoké úrovni. Rovněž jevištní vazby a dramatické situace byly u studenta Matěje hodnoceny v oblasti vysokého výkonu.

Ve verbální bloku šetření vynikal sledovaný žák rovněž výraznou tvořivostí, bohatou slovní zásobou, schopností uzpůsobit polohy hlasu náladě a zadaným okolnostem. Dokázal se vžít do zadané situace a čistě, jasně a velmi vtipně se vyjadřovat na zadaná témata. Schopnost mluvit na zadané téma, jednat mluveným slovem i emocionální plasticita verbálního projevu byly hodnoceny jako vysoké. Schopnost vyjádření psaným slovem byla u sledovaného žáka zjištěna v pásmu vyššího průměru. Student vystavěl text v zásadě promyšleně a logicky, drobné chyby se vyskytovaly v dodržení zadaného útvaru a komunikační situace. Slovní zásoba sledovaného žáky byla bohatá, vyznačovala se přílišnou lyričností.

Následující tabulka přehledně zpracovává hodnocení studenta Matěje v jeho jednotlivých oblastech.

Tabulka č. 30: Přehled souhrnných výsledků studenta Matěje v oblasti diagnostiky uměleckého – literárně-dramatického nadání

<b>Literárně-dramatické nadání subjektu Matěje - souhrnné výsledky diagnostiky</b>	
oblasti šetření	počet bodů
Zájmy a potřeba	5
Recepce a interpretace literárního a dramatického díla	4
Vědomosti	4
Pohybová tvořivost	4
Koordinace motoriky v souvislosti s dramatickou situací	4
Empatie	5
Schopnost interpretace postavy	5
Jevištní vazby	5
Dramatická situace	5
Schopnost mluvit na zadané téma	5
Schopnost jednat mluveným slovem	5
Emocionální plasticita	5
Schopnost pracovat s psaným slovem	4
<b>Celkem</b>	<b>60</b>

Ze souhrnných výsledků reflektujících úroveň literárně-dramatického nadání sledovaného studenta Matěje vyplývá, že celkový bodový zisk v jednotlivých oblastech šetření dosahuje 60 bodů při procentuálním vymezení 77 %. Na základě tohoto výsledku je možno zařadit úroveň sledovaného žáka do oblasti vysokého výkonu. Tento výkon je možno interpretovat jako nadání.

### **6.6.3 Analýza pohybového nadání studenta Matěje**

V rámci pohybového nadání, jehož šetření směřovalo k uměleckému a tanečnímu vyjádření, proběhla diagnostika v několika oblastech, které se zásadně podílejí na jevu označovaném jako pohybové nadání. První sledovanou oblastí bylo (totožně jako v předešlých oblastech šetření) zjišťování zájmů a postojů jedince k pohybu a pohybovému umění.

Na základě anamnestického dotazníku bylo zjištěno, že sledovaný student Matěj je příležitostným návštěvníkem divadelním představení spojených s tancem a pohybovým uměním. Aktivně nenavštěvuje žádný pohybový ani sportovní kroužek. V minulosti se sportu věnoval sportu, hrál asi basketbal, v současnosti aktivně nesportuje. Jako

tanečník vystupuje v rámci školních muzikálových projektů, sám však netvoří žádné pohybové choreografie, o aktivní tvorbu v oblasti pohybového vyjádření se nepokouší. Jeho výkon v této oblasti šetření se pohybuje v pásmu vyššího průměru.

V oblasti schopnosti recepce, reflexe a interpretace pohybového umění vykazuje sledovaný student průměrné úrovně. Student je v zásadě schopen porozumět obsahu pohybu a tanečního díla, chyb a nepřesností se dopouští občas. S občasnými nepřesnostmi je rovněž schopen zhodnotit vlastním názorem práci ostatních ve skupině a dokáže reflektovat také svou práci.

V oblasti šetření reflektující vědomosti a znalosti v oboru pohybového umění a tance se sledovaný student pohybuje rovněž v oblasti průměru. S občasnými nedostatky se orientuje ve znalosti oboru pohyb a tanec, průměrná je rovněž znalost historických souvislostí a vývoje tanečního umění.

Na základě terénního šetření bylo zjištěno, že se student v oblasti ovládnutí těla, ohebnosti a pružnosti těla, rozsahu dolních končetin a obratnosti se pohybuje na úrovni průměru. V oblasti rytmu je jeho výkon na vysoké úrovni, pohybová paměť jeho hodnocena v pásmu vyššího průměru.

V oblasti využití pohybové techniky z různých oblastí taneční techniky a s ní spojená tanečnost vykazuje student vzhledem k absenci zkušeností s tancem a umělecky zaměřeným pohybem průměrné úrovně pohybové. Velice dobře zvládá pohybovou choreografii vytvořenou pedagogem, tento úkol je hodnocen v oblasti vyššího průměru. Při tvorbě vlastní krátké choreografii byl aktivní a kreativní. Pohybová tvořivost je u sledovaného studenta přirozená, při pohybovém vyjádření na danou hudební předlohu (pohybová improvizace), rovněž spolupráce ve skupině je tvůrčí. V této oblasti se pohybuje na úrovni vyššího průměru.

Následující tabulka přehledně zpracovává bodové hodnocení v jednotlivých oblastech šetření.

Tabulka č. 31: Přehled souhrnných výsledků studenta Matěje v oblasti diagnostiky pohybového nadání

<b>Pohybové nadání studenta Matěje - souhrnné výsledky diagnostiky</b>	
oblasti šetření	počet bodů
Zájmy a postoje	4
Interpretace pohybového umění	3
Interpretace a hodnocení výkonu ostatních	3
Interpretace a hodnocení sebe sama	3
Vědomosti	4
Ovládání svého těla	3
Obratnost, ohebnost a pružnost těla, rozsah dolních končetin	3
Rytmus	5
Využití pohybové techniky z různých oblastí tanečního umění	3
Pohybová paměť	3
Pohybová reprodukce, zvládnutí choreografie vytvořené pedagogem	4
Pohybová improvizace na danou hudební předlohu	4
Tvůrčí spolupráce ve skupině	4
Pohybová tvořivost, vytvoření vlastní kratičké choreografie	4
<b>Celkem</b>	<b>44</b>

Celkový bodový zisk sledovaného studenta Jana v oblasti šetření pohybového nadání je 44 při procentuálním vymezení 52 %. Na základě vypracované metodiky můžeme pro tento bodový zisk zařadit jeho výkon do pásma průměru. Tento výkon nelze interpretovat jako nadání.

#### **6.6.4 Analýza sociálního nadání studenta Matěje**

V první fázi šetření, která sledovalo úroveň sociálních kompetencí sledovaného subjektu na základě škálového dotazníkového hodnocení, získal student Matěj celkového hodnocení 729 bodů. Tento výsledek je možno vymežit pásmem vyššího průměru.

Nejvýše byly hodnoceny u sledovaného studenta kompetence jako komunikativnost, schopnost bezprostředně oslovit své kolegy a navázat s nimi kontakt, smysl pro přátelské jednání. Naopak nejhorších výsledků dosahoval v kompetencích, jako byly spolehlivost a zodpovědnost či organizační schopnosti.

V rámci druhé fáze šetření byly ostatními členy muzikálového projektu anonymně hodnoceny konkrétní sociální kompetence a schopnosti nominovaných žáků. V této fázi výzkumu, který byl realizován jak dotazníkové šetření s narativními postupy, byl student

Matěj ostatními vrstevníky hodnocen jako přátelský, vstřícný a ochotný, ale zároveň spíše nespolehlivý, a nezodpovědný. Student Matěj není v kolektivu zařazen jako osobnost s organizačním talentem a schopností vést skupinu vrstevníků, spíše se jedná o jedince, který se přizpůsobí, přijme názor jiných a akceptuje jej.

Sociální kompetence studenta Matěje je na základě dotazníkových šetření možno vymežit pásmem vyššího průměru. Tento výkon v oblasti sociálních schopností a dovedností není možno interpretovat jako nadání.

## **6.7 Analýza diagnostiky nadání studentky Valentiny**

Nominovaná studentka označená křestním jménem Valentiny byla v cílové skupině účastníků projektu vedena pod číslem 32. Jedná se o studentku ve věku 17 let, ve školním roce 2015/2016, kdy byl realizován projekt *Evita*, studentku sexty osmiletého studijního programu na Matičním gymnáziu.

Studentka byla nominována v oblasti pohybových, sociálních a výtvarných schopností a dovedností, a to účastníky projektu. Autorkou a koordinátorkou projektu byla nominována ve stejných oblastech, k tomu další nominaci získala v oblasti literárně-dramatických schopností a dovedností. Nominovaná byla rovněž vyučujícími.

Studentka Valentina dosahuje ve školním prospěchu výborných výsledků, prospívá s vyznamenáním. Vyučujícími i svými vrstevníky je vnímána jako výrazně kreativní jedinec. Zdůrazňovány jsou zároveň organizační schopnosti sledované žákyně, dobré komunikační kompetence, samostatnost a cílevědomost při řešení problémů, sebevědomí.

### **6.7.1 Analýza intelektového nadání studentky Valentiny**

Hodnocení intelektových schopností sledované žákyně bylo vytvořeno na základě zprávy z Pedagogicko-psychologické poradny, Ostrava-Zábřeh, odloučeného pracoviště Ostrava-Poruba, kde proběhlo testování. Metodika testování vycházela ze standardizovaných testů struktury inteligence I-S-T 2000 R, rozšířeného modelu Amthauerova testu I-S-T 70 pro zjišťování struktury inteligence.

V rámci vyšetření intelektových schopností byla sledovaná studentka Valentina označena jako komunikativní a ochotně spolupracující, v jednání bez latence. Odpovědi studentky během testace byly srozumitelné, tempo práce přiměřené, způsob práce soustředěný. Žákyně byla označena jako snaživá. V rámci testového modulu byly

hodnoceny tři škály měřící verbální, numerickou a figurální inteligenci a dále paměťové schopnosti. Skór dosažený v jednotlivých subtestech byl porovnán se standardními skóry dle norem podle věku a typu školy, převedenými na percentily.

Celková úroveň intelektových schopností (kam nejsou zařazeny paměťové úkoly) se u sledované žákyně nachází v pásmu průměru dle norem pro věk 17-18 let, percentil 46,4, dle norem podle typu školy a věku (gymnazisté, 17-18 let) v pásmu průměru, perc. 27,3, při nerovnoměrném rozložení schopností v jednotlivých oblastech.

V oblasti verbální inteligence podává sledovaná studentka aktuálně výkon na hranici vyššího průměru a vysokého výkonu dle norem pro věk 17-18let, percentil 96, dle norem podle typu školy a věku (gymnazisté, 17-18 let) se jedná o pásmo vyššího průměru, percentil 94, přičemž v subtestech Doplnování vět podává výkon v pásmu vyššího průměru, v úlohách Zobecňování se pohybuje v oblasti vysokého výkonu a v subtestech zaměřených na Analogie je její výkon průměrný.

V úkolech zaměřených na numerické schopnosti podává sledovaná žákyně celkově výkon v pásmu průměru, dle norem pro věkovou skupinu 17-18 let percentil 37, dle norem podle typu školy a věku (gymnazisté, 17-18 let) se jedná rovněž o pásmo průměru, percentil 22,6. Subtesty Početní úlohy, Číselné řady i Operace s početními znaménky zvládá bez větších rozdílů v pásmu průměru.

V úkolech zaměřených na figurální inteligenci projevuje sledovaná studentka schopnost v pásmu nižšího průměru dle norem pro věk 17-18 let, percentil 11, dle norem podle typu školy a věku (gymnazisté 17-18 let) percentil 8,3. V úlohách Výběr obrazců a Úlohy s kostkami podává výkon v pásmu nižšího průměru, subtest Úlohy s maticemi řeší v pásmu průměru.

Výkon v paměťových úkolech byl vyhodnocen v pásmu vysokého výkonu, dle norem pro věk 17-18 let, percentil 96, dle norem podle typu školy a věku (gymnazisté, 17-18 let) percentil 97,6. V subtestu Paměť na slova se výkon sledované žákyně pohybuje v pásmu vyššího průměru, úkoly Paměť na obrazce zvládá v pásmu vysokého výkonu.

Výsledky testů inteligenčních schopností prokázaly, že celková úroveň intelektových schopností se u sledované studentky pohybuje v pásmu průměru, přičemž vysokého výkonu dosahuje žákyně pouze ve verbální inteligenci. Výkony na vysoké úrovni dosahuje studentka rovněž v paměťových úlohách, ty však nejsou do celkového hodnocení intelektových schopností započítávány. **Z** těchto výsledků můžeme interpretovat, že výkon sledované žákyně v oblasti všeobecné inteligence nemůže být považován za nadání.



## **6.7.2 Analýza uměleckého nadání studentky Valentiny**

Analýza uměleckého typu nadání rozlišuje tři druhy nadání, které byly v rámci diagnostiky nadání nominovaných studentů dále šetřeny, a to nadání hudební, nadání výtvarné a nadání literárně-dramatické.

### **6.7.2.1 Analýza hudebního nadání studentky Valentiny**

Šetření hudebního nadání sledované žákyně zahrnovalo několik oblastí a reflektovalo tak hudební nadání jak jev komplexní.

První oblastí zkoumání hudebního nadání bylo zjišťování hudebních zájmů a postojů sledované studentky. Úroveň kulturního života sledované studentky je možno zařadit do pásma vyššího průměru (škálově hodnoceno 4 body). Studentka je společensky velmi aktivní, v dotazníkovém šetření uvádí, že motivací pro návštěvu kulturních událostí je setkávání s přáteli a atmosféra, její preference však nepřekračují hudební festivaly a koncerty interpretů populární hudby. Hudební preference sledované studentky ovlivňují především přátelé a spolužáci, se kterými koncerty navštěvuje, rodinné prostředí žákyni neformuje, nemá významnější vliv na její kulturní život.

Hudebně poslechové zájmy a preference sledované studentky mohou být označeny jako průměrné (škálově hodnoceno 3 body). Studentka je především pasivním posluchačem hudby, hudba tvoří kulisu při denních činnostech, cestování, učení. Studentka není žánrově vyhraněným posluchačem, její poslechové preference jdou napříč žánry. Skladby pro poslech si vybírá na základě doporučení kamarádů, nevlastní žádnou ucelenou diskografii určitého žánru či konkrétních interpretů. Nebrání se poslechu vážné hudby, avšak poslech klasické hudby je vybírán spíše náhodně, nesystematicky.

Schopnost interpretace hudebního díla dosahuje u sledované studentky úroveň vyššího průměru (škálově hodnoceno 4 body), s občasnými nepřesnostmi je schopna interpretovat vybrané dílo vážné hudby, drobné nepřesnosti se vyskytují také u interpretace díla populární hudby. Studentka dokáže logicky argumentovat, umí zaujmout vlastní názor, podložit jej argumenty.

Aktivní provozování hudby je u sledované studentky na úrovni vyššího průměru (škálově hodnoceno 4 body). Na základě dotazníkového šetření bylo zjištěno, že studentka aktivně provozuje hudbu především ve spojení se školním prostředím, intenzivní nácvik probíhá spíše nárazově před určitou akcí. Žákyně je členkou pěveckého sboru, školní

kapely, pravidelně se účastní pěveckých soutěží a kulturních událostí školou organizovaných.

Schopnost prezentace hudebních dovedností je u sledované studentky na výjimečně vysoké úrovni (škálově hodnoceno 6 body). Studentka vystupuje pravidelně na veřejnosti, má bohaté zkušenosti s veřejným vystupováním jak v oblasti hudby, tak především v pohybovém a dramatickém oboru. Ve školních muzikálových projektech je schopna všechny tyto činnosti spojit do jednoho celku. Respondentka prezentuje své schopnosti a dovednosti sebevědomě. Zároveň zdůrazňuje, že na veřejné vystupování je zvyklá, trému nepocítuje.

Druhou sledovanou oblastí zkoumání hudebního nadání u sedmi nominovaných studentů bylo zjišťování jejich hudebních schopností a dovedností. Tato oblast šetření byla dále členěna na dílčí úrovně.

V rámci testování hudebních schopností a dovedností v oblasti hudební recepce a reprodukce dosáhla sledovaná žákyně výkonu v pásmu vyššího průměru (škálově hodnoceno 4 body), přičemž procentuální úspěšnost subjektu byla 70,6 %. Studentka vykazuje při odpovědích občasné chyby, často váhá, otázka musí být opakována. Žákyně se orientuje lépe v tónovém a rytmickém prostoru, závažnější chyby jsou patrné v oblasti harmonie, a to jak v poslechové analýze, tak i úlohách reprodukčních.

V oblasti znalostí souvisejících s hudbou vykazuje sledovaná studentka ve vědomostních testech při úspěšnosti 69% průměrné úrovně (škálově hodnoceno 4 body). V oblasti hudebně historických vědomostí je studentka schopna s drobnými chybami rozlišit jednotlivá slohová období klasické hudby, má přehled o žánrech populární hudby, s nepřesnostmi se orientuje ve znalostech o autorských osobnostech hudební historie a jejich dílech. Drobné chyby se rovněž vyskytují v orientaci v hudebních formách z hlediska stavby či nástrojového obsazení. Studentka se s občasným zaváháním orientuje v notovém zápisu, ovládá houslový i basový klíč.

V oblasti hudební tvořivosti dosahuje výkon sledované studentky úrovně průměru (škálově hodnoceno 3 body). Jak vyplývá z dotazníkového šetření, studentka nevykazuje v oblasti hudby tvůrčí činnost, sama neskládá, nepokouší se o improvizaci či nová aranžmá skladeb. V oblasti hudební fluence a flexibility nevykazuje při hudebních zkouškách větší aktivitu, je spíše přizpůsobivá, v oblasti hudby se nechá vést, nepřichází s novými nápady.

V rovině instrumentálních a vokálních schopností a dovedností se sledovaná žákyně pohybuje v oblasti vyššího průměru (škálově hodnoceno 4 body). Na základě

dotazníkového šetření bylo zjištěno, že k nástrojovým dovednostem sledované studentky patří pouze hra na klavír, přičemž žákyně uvádí, že je spíše samouk a úroveň jejích dovedností v této oblasti je nízká. Pěvecké dovednosti sledované žákyně jsou velmi dobré, studentka čistě intonuje, má dostatečný hlasový rozsah, má smysl pro dynamiku, umí vést vícehlas, aktivně pracuje ve školním sboru.

Následující tabulka nabízí souhrnné výsledky sledované žákyně v jednotlivých oblastech hodnocení.

Tabulka č. 32: Přehled souhrnných výsledků studentky Valentiny v oblasti diagnostiky uměleckého – hudebního nadání

<b>Hudební nadání studentky Valentiny - souhrnné výsledky diagnostiky</b>	
oblasti šetření	počet bodů
<b>Hudební zájmy a postoje</b>	
hudebně kulturní život jedince, sociální determinanty hudebního nadání	4
hudebně poslechové zájmy a preference	3
schopnost interpretace hudebního díla	4
aktivní provozování hudby	4
schopnost prezentace hudebních dovedností	6
<b>Hudební schopnosti a dovednosti</b>	
receptivní a reprodukční hudební schopnosti a dovednosti	4
hudební vědomosti	4
hudební tvořivost	3
instrumentální a vokální schopnosti a dovednosti	4
<b>Celkový počet bodů</b>	<b>36</b>

V oblasti hudebního nadání získala sledovaná studentka Valentina souhrnně zisku 36 bodů, procentuální vymezení tohoto výkonu činí 67 %. Její výkon je možno zařadit do pásma vyššího průměru. Tuto výkonnost není možno interpretovat jako nadání.

### 6.7.2.2 Analýza výtvarného nadání studentky Valentiny

Výtvarné nadání a jeho úroveň byla sledována jako jev komplexní v následujících oblastech.

První šetřenou oblastí byly zájmy a potřeby, schopnost recepce a interpretace vizuálního umění. Na základě anamnestického dotazníku bylo zjištěno, že studentka Valentina zřídka cíleně navštěvuje výstavy výtvarného umění, zájem je patrný spíše

v rámci školní výuky. Cíleně věnuje svou pozornost novým médiím, především animovanému filmu. Uvědomělé vnímání vizuální kultury a schopnost recepce a interpretace obrazového znakového systému v průběhu dvou šetření byla na úrovni vyššího průměru pro věkovou skupinu 17 až 18 let.

Druhou hodnocenou oblastí šetření byly vědomosti. V průběhu šetření bylo zjištěno, že sledovaná žákyně se orientuje v historii výtvarné kultury na úrovni průměru. Vzhledem k typu školy, osobním zájmům o vizuální umění se průměrně orientuje také ve znalosti oborů, druhů, typů a funkcích výtvarného umění, také v technikách a technologiích a základních prvcích výtvarného díla.

Třetí oblastí šetření byly výtvarné dovednosti. V rámci terénního šetření bylo zjištěno, že práce v základních výtvarných technikách a využití digitálních technologií dosahuje úrovně vyššího průměru a schopnost realistického zpodobení skutečnosti je průměrná pro cílovou skupinu. Schopnost použití a kombinování prvků výtvarného díla, schopnost tvorby většího celku, cílevědomost a samostatnost dosahuje u sledované studentky vysoké úrovně. Formulace obhajoby, argumentace, prezentace je v pásmu vyššího průměru, schopnost hodnocení práce ostatních, tolerance odlišných názorů, schopnost zaujmout svoje stanovisko a schopnost dokumentace práce a uvědomění si pokroku je vysoká.

V oblasti tvořivosti jako poslední sledované oblasti šetření byl výkon žákyně hodnocen v oblasti schopnosti experimentu, nacházení nových vyjadřovacích schopností a schopnosti stylizace jako vysoký, schopnost abstrakce a ztvárnění imaginace byly hodnoceny shodně v pásmu vyššího průměru.

Následující tabulka udává souhrnné hodnocení v jednotlivých oblastech zkoumání.

Tabulka č. 33: Přehled souhrnných výsledků studentky Valentiny v oblasti diagnostiky uměleckého – výtvarného nadání

<b>Výtvarné nadání studentky Valentiny - souhrnné výsledky diagnostiky</b>	
oblasti šetření	počet bodů
<b>Zájmy a potřeby, schopnost recepce a interpretace vizuálního umění</b>	
Schopnost uvědomělého vnímání vizuální kultury	4
Schopnost recepce a interpretace obrazového znakového systému	4
<b>Vědomosti</b>	
Orientace v dějinách vizuální kultury	3
Znalost oborů, druhů, typů a funkcí výtvarného umění	3
Znalost výtvarných technik a technologií	3
Znalost základních prvků výtvarného díla	3
<b>Dovednosti</b>	
Práce v základních výt. technikách: kresba, malba, grafika, sochařství	4
Využití digitálních technologií	4
Použití a kombinování prvků výtvarného díla	5
Schopnost realistického zpodobení skutečnosti	3
Schopnost tvorby většího celku	5
Cílevědomost	5
Samostatnost	5
Formulace obhajoby	4
Argumentace	4
Prezentace	4
Schopnost hodnocení práce ostatních	5
Schopnost tolerance odlišných názorů	5
Schopnost zaujmout svoje stanovisko	5
Schopnost dokumentace práce, uvědomění pokroku	5
<b>Tvořivost</b>	
Schopnost experimentu	5
Nacházení nových vyjadřovacích prostředků	5
Schopnost stylizace	5
Schopnost abstrakce	4
Schopnost ztvárnění imaginace	4
<b>Úroveň výtvarného nadání</b>	<b>106</b>

Z výsledků šetření v jednotlivých oblastech vizuálního umění vyplývá, že úroveň výtvarného nadání studentky Valentiny je při dosažení skóre 106 bodů určena

výkonnostním pásmem vyššího průměru. Tento výkon není možno interpretovat jako nadání v oblasti vizuálního umění.

### **6.7.2.3 Analýza literárně-dramatického nadání studentky**

#### **Valentiny**

Literárně-dramatické nadání bylo stejně jako další typy nadání zkoumáno jako jev komplexní reflektující několik oblastí šetření. První sledovanou oblastí byly zájmy a potřeby sledované studentky.

Na základě anamnestického dotazníku a rozhovorů vedených se studentkou bylo zjištěno, že v oblasti dramatického umění se studentka Valentina velmi aktivně podílí na tvorbě divadelních představení, především školních muzikálů, ale věnuje se také studentským činoherním představením v mimoškolních divadelních souborech. Na tvorbě se podílí jako herečka, má také mnoho zájmů v oblasti tance a rozvoje pohybu, okrajově se věnuje také psaní a recitaci. Jako recipient dramatického umění se projevuje v úrovni vyššího průměru, divadelní představení a kulturní akce spojené s dramatickým uměním navštěvuje pouze občas, její preference v této oblasti nejsou vyhraněné. V oblasti zájmu o literaturu je možno označit sledovanou studentku jako průměrného čtenáře bez vyhraněných preferencí. Nenavštěvuje knihovnu, nesleduje odbornou literaturu a časopisy. V oblasti literárně-dramatických zájmů a potřeb se sledovaná studentka pohybuje na úrovni vyššího průměru.

Úroveň receptivních a interpretačních schopností literárního a dramatického díla je u sledované žákyně možno vymezit rovněž pásmem vyššího průměru. Studentka interpretuje dramatické i literární dílo s občasnými chybami či nepřesnostmi. V interpretaci prozaického díla je schopna vyjádřit jeho základní myšlenku i symbolickou rovinu, tematicky a motivicky dílo charakterizovat. S drobnými nepřesnostmi je dokáže zasadit do dobového kontextu. Písemný projev studentky vykazuje drobné chyby, přesto je slovní zásoba je přiměřeně bohatá, zadaný slohový útvar je v zásadě splněn. Interpretace dramatického díla formou recenze vykazuje rovněž občasné nepřesnosti, studentka v zásadě dokáže ohodnotit dramatické dílo s jeho přesahy do historického kontextu, je schopna reflektovat použité jevištní postupy, vyjadřovací prostředky autora, zvládne posoudit herecký výkon herců. V psaném projevu zvládá žákyně formulovat myšlenku, srozumitelně a logicky argumentovat, vytvořit ucelený psaný text.

V oblasti literárně-dramatických vědomostí dosahuje studentka na základě provedených testů výkonu na úrovni vyššího průměru. Procentuální skór dosažený ve vědomostním testu reflektujícím úroveň znalostí dějin literatury, historických souvislosti či žánrového vymezení literatury a dramatu byl 67 %.

Nejrozsáhlejší oblastí šetření bylo zjišťování úrovně literárně-dramatických schopností a dovedností a tvořivosti. V nonverbální, tedy pohybové části projevuje studentka velkou pohybovou plasticitu a tvořivost. Dokáže velmi dobře pracovat tělem a díky tomu jasně a precizně interpretovat postavu a vyjádřit její emoce, nálady, stanoviska, popřípadě okolnosti. V oblasti pohybové tvořivosti, koordinace motoriky v souvislosti s dramatickou situací, empatie a interpretace postavy je výkon sledované studentky jako vysoký, v druhé části nonverbálního bloku, oblasti jevištních vazeb a dramatické situace je studentka hodnocena úrovní vyššího průměru.

Ve verbální části dokázala studentka obstojně pracovat s mluveným slovem, vycítit náladu dramatické situace a v zásadě naplnit zadání. Poměrně dobře si vedla v oblasti emocionální plasticity při užívání verbálních prostředků. Velmi dobře dokázala jednat textem v situacích. Z hlediska dramatického umění však pracovala s verbálními prostředky místy roztržitě, nekoncentrovaně a nedůsledně. Schopnost mluvit na zadané téma a schopnost jednat mluveným slovem byly hodnoceny v úrovni průměru, emocionální plasticita se pohybovala v pásmu vyššího průměru. V práci s psaným slovem se úroveň projevu studentky Valentiny pohybovala v pásmu vyššího průměru. Studentka dokázala logicky vystavět text, v zásadě splnila zadané téma, útvar i komunikační situaci. Argumentace byla srozumitelná, větná stavba vyvážená. Slovní zásoba studentky byla dostačující, ne však potřebně pestrá.

Následující tabulka přehledně zpracovává hodnocení studentky Valentiny v jeho jednotlivých oblastech.

Tabulka č. 34: Přehled souhrnných výsledků studentky Valentiny v oblasti diagnostiky uměleckého – literárně-dramatického nadání

<b>Literárně-dramatické nadání studentky Valentiny - souhrnné výsledky diagnostiky</b>	
oblasti šetření	počet bodů
Zájmy a potřeba	4
Recepce a interpretace literárního a dramatického díla	4
Vědomosti	4
Pohybová tvořivost	5
Koordinace motoriky v souvislosti s dramatickou situací	5
Empatie	4
Schopnost interpretace postavy	4
Jevištní vazby	4
Dramatická situace	4
Schopnost mluvit na zadané téma	3
Schopnost jednat mluveným slovem	3
Emocionální plasticita	4
Schopnost pracovat s psaným slovem	4
<b>Celkem</b>	<b>52</b>

Ze souhrnných výsledků reflektujících úroveň literárně-dramatického nadání sledované studentky Valentiny vyplývá, že celkový zisk v jednotlivých oblastech šetření je 52 bodů. Na základě tohoto výsledku zařadit výkon sledované žákyně do oblasti vyššího průměru. Tento výkon není možno interpretovat jako nadání.

### **6.7.3 Analýza pohybového nadání studentky Valentiny**

V rámci pohybového nadání, jehož šetření směřovalo k uměleckému a tanečnímu vyjádření, proběhla diagnostika v několika oblastech, které se zásadně podílejí na jevu označovaném jako pohybové nadání.

První sledovanou oblastí bylo (totožně jako v předešlých oblastech šetření) zjišťování zájmů a postojů jedince k pohybu a pohybovému umění. Na základě anamnestického dotazníku bylo zjištěno, že studentka Valentina se zajímá o tanec jako recipient. Pravidelně navštěvuje divadelní představení spojená s pohybovým uměním, zejména balet, muzikál a operetu. Sleduje rovněž různá taneční vystoupení tanečních klubů nejrůznějších žánrů a forem. V současnosti stále aktivně tančí, věnuje se žánru street dance. S taneční skupinou se účastní soutěží a přehlídek. Aktivně se podílí na školních projektech, které pracují s pohybovým vyjádřením, především na tvorbě muzikálových choreografií. Její tvůrčí



činnost v oblasti tance a pohybu je široká. V oblasti tance a pohybu často veřejně vystupuje a prezentuje své pohybové umění. V činnosti spojené se sportem je sledovaná studentka rovněž aktivní, pravidelně cvičí, věnuje se cyklistice a aerobiku. Výkon studentky Valentiny v této oblasti se pohybuje na vysoké úrovni.

V oblasti schopnosti recepce, reflexe a interpretace pohybového umění vykazuje studentka schopnosti odpovídající vysokému výkonu. Bez problémů je schopná porozumět obsahu pohybového vyjádření i tanečního díla, v hodnocení ostatních ve skupině i své práce jasně formuluje vlastní názor v kladném i záporném smyslu.

V oblasti šetření reflektující vědomosti a znalosti v oboru pohybového umění a tance se studentka pohybuje v oblasti vyššího průměru. S drobnými nedostatky se orientuje v oblasti tanečních žánrů a forem, dostatečné znalosti jsou patrné v historických souvislostech pohybového umění, zejména v oblasti žánrů, které integrují pohyb a tanec.

Na základě terénního šetření bylo zjištěno, že studentka v ovládnutí svého těla, ohebnosti a pružnosti těla a rozsahu dolních končetin dosahuje vysoké úrovně. V oblasti rytmu, pohybové paměti a spolupráce ve skupině se rovněž pohybuje na úrovni vysokého výkonu.

V úkolech zaměřených na využití různých tanečních technik a reprodukci vykazuje sledovaná studentka rovněž vysokého výkonu, v pohybové improvizaci, práci ve skupině a tvorbě vlastní krátké choreografie se pohybuje dokonce na výjimečně vysoké výkonnostní úrovni.

Následující tabulka přehledně zpracovává bodové hodnocení v jednotlivých oblastech šetření.

Tabulka č. 35: Přehled souhrnných výsledků studentky Valentiny v oblasti diagnostiky pohybového nadání

<b>Pohybové nadání studentky Valentiny - souhrnné výsledky diagnostiky</b>	
oblasti šetření	počet bodů
Zájmy a postoje	5
Interpretace pohybového umění	5
Interpretace a hodnocení výkonu ostatních	5
Interpretace a hodnocení sebe sama	5
Vědomosti	4
Ovládání svého těla	5
Obratnost, ohebnost a pružnost těla, rozsah dolních končetin	5
Rytmus	5
Využití pohybové techniky z různých oblastí tanečního umění	5
Pohybová paměť	5
Pohybová reprodukce, zvládnutí choreografie vytvořené pedagogem	5
Pohybová improvizace na danou hudební předlohu	6
Tvůrčí spolupráce ve skupině	6
Pohybová tvořivost, vytvoření vlastní kratičké choreografie	6
<b>Celkem</b>	<b>72</b>

Celkový bodový zisk sledované studentky Adély v oblasti pohybového nadání je 72 při procentuálním vymezení 86 %. Výkonnostní úroveň v šetřené oblasti můžeme na základě vypracované metodiky zařadit na pomezí vysokého a výjimečně výkonnostního pásma. Tento výkon je možno interpretovat jako nadání v oblasti pohybu.

#### **6.7.4 Analýza sociálního nadání studentky Valentiny**

První fáze šetření sledovala úroveň sociálních kompetencí studentky Valentiny, a to na základě škálového dotazníkového hodnocení realizovaného v cílové skupině 33 studentů účastnících se muzikálového projektu. V rámci tohoto šetření dosáhla studentka Valentina celkově nejvyššího hodnocení se ziskem 928 bodů. Tento výsledek je při procentuálním vymezení 91 % možno zařadit do úrovně výjimečně vysokého výkonu v dané oblasti.

Sledovaná studentky dosahovala v jednotlivých okruzích, které byly součástí dotazníků, vyrovnaných výsledků, nejvýše byly respondenty dotazníkového šetření hodnoceny kompetence, jako je organizační zdatnost, schopnost motivovat ostatní a schopnost komunikace.

V rámci druhé fáze hodnocení byly ostatními členy muzikálového projektu anonymně hodnoceny konkrétně sociální kompetence a schopnosti. V této fázi výzkumu, který byl realizován jak dotazníkové šetření s narativními postupy, byla žákyně Valentina ostatními vrstevníky hodnocena jako dominantní osobnost s organizačním talentem, pragmatickým přístupem k povinnostem, schopností motivovat ostatní, vést skupinu vrstevníků. Zdůrazňovány byly také její kompetence jako smysl pro povinnost, zodpovědnost, systematickosti. Rovněž v oblasti komunikačních schopností byla sledovaná studentka hodnocena velmi vysoce. Na základě komentářů jednotlivých respondentů umí navázat kontakt, bezprostředně a přirozeně komunikovat, dohodnout se na společném řešení problému.

Sledovaná studentka byla v rámci šetření sociálních kompetencí hodnocena v pásmu výjimečně vysokého výkonu. Tento výkon je možno interpretovat jako nadání.

## **6.8 Souhrnné vyhodnocení diagnostiky nominovaných studentů**

Na základě výsledků diagnostiky a podrobného zpracování analýzy těchto výsledků u všech sledovaných typů nadání a ve všech oblastech, které byly v rámci diagnostiky reflektovány, bylo možno provést souhrnné vyhodnocení a zároveň srovnání s konkrétními nominacemi, které jednotliví sledovaní studenti obdrželi.

První sledovanou oblastí bylo nadání intelektové. V rámci první fáze nominace, tedy nominace studentů jako účastníků projektu, nebyl žádný ze sledovaných žáků nominován, největší počet nominačních hlasů však získaly studentky Marie a Valentina. V druhé fázi nominace, kterou představovala nominace vyučujícími, získali největší počet hlasů studenti Marie a Jan, přičemž vyučující zdůrazňovali u obou žáků všeobecné intelektové schopnosti a dovednosti. V hodnocení autorky a koordinátorky projektu pak byli v oblasti intelektu shodně nominováni studenti Marie a Jan.

Diagnostika intelektového nadání provedená u vzorku sedmi sledovaných jedinců vyhodnotila jak celkovou intelektovou úroveň každého jedince, tak zároveň sledovala výsledky testování u jednotlivých typů inteligence. V rámci celkové intelektové úrovně se jako nadání dal interpretovat pouze výkon studenta Jana. Ostatní studenti se pohybovali v pásmu vyššího průměru či průměru. Výrazně nadprůměrné výsledky se promítaly především v oblasti verbální inteligence, a to plošně u všech sledovaných subjektů (u

studentů Jana a Radka byly verbální schopnosti vyhodnoceny dokonce v pásmu výjimečně vysokého výkonu). Fakt, že do muzikálového projektu vstupují především takto zaměřeni jedinci, je možno vysvětlit směřováním a charakterem projektu, který je orientován na humanitní a estetické obory, pracuje se slovem a verbálním vyjádřením.

Druhým typem nadání, který byl v rámci diagnostického šetření hodnocen, bylo nadání umělecké. V rámci tohoto typu nadání byly dále sledovány tři jeho druhy, a to nadání hudební, nadání výtvarné a nadání literárně-dramatické.

Oblast hudebního nadání byla pro směřování muzikálového projektu velmi podstatná a v rámci diagnostiky jí byla věnována velká pozornost. V dotazníkovém šetření mezi studenty jako účastníky projektu se jednotliví respondenti k hudebním schopnostem a dovednostem nominovaných jedinců vyjadřovali velmi podrobně, bylo znát, že hudební složka je v muzikálu jako žánru velmi silně zastoupena a pro účastníky projektu je relevantní. V první fázi nominace (nominace studenty jako účastníky projektu) byli vybráni studenti označení jako Marie, Jan, Radek a Matěj, v nominaci autorkou a koordinátorkou projektu došlo ke shodě v nominaci žáků Marie, Jana, Radka a Matěje a nominována byla také Veronika. V nominaci vyučujícími získal v této oblasti vysokého hodnocení student Matěj, u kterého byly často zdůrazňovány právě schopnosti a dovednosti související s hudbou.

Na základě podrobné diagnostiky nadání v oblasti hudby je možno nyní vyhodnotit výkony jednotlivých nominovaných jedinců. Jako nadání je možno v této oblasti šetření interpretovat výkon žáků Marie, Jana, Veroniky, Radka a Matěje, přičemž u studentů Marie a Matěje se souhrnné hodnocení pohybovalo v pásmu výjimečně vysokého výkonu. Ostatní sledovaní žáci se v rámci šetření hudebního nadání pohybovali shodně v pásmu vyššího průměru. Ze srovnání výsledků v jednotlivých typech nadání, kterým byla v rámci diagnostiky věnována pozornost, bylo patrné, že v oblasti hudebního nadání bylo zjištěno nejvíce nadaných žáků podílejících se na realizaci projektu.

V rámci uměleckého typu nadání byla zjišťována také úroveň výtvarného nadání. Nominační šetření studenty jako účastníky projektu reflektovalo v dotaznících především schopnosti a dovednosti úzce spojené s realizací a směřováním projektu, a to například práci s jevištním výtvarným zpracováním muzikálového díla, kostýmy nebo činnostmi spojenými s produkcí a reklamou inscenace. Jako nadaná v této oblasti byla ze skupiny sledovaných žáků označena pouze Valentina, v rámci hodnocení autorky a koordinátorky

projektu potom Jan, Adéla a Valentina. Vyučující se v nominačních dotaznících slovního hodnocení výtvarného nadání nedotkli.

Na základě diagnostiky nadání provedené u sedmi nominovaných studentů se nadání v této oblasti šření neprokázalo u žádného studenta. Výkonnostní úroveň byla hodnocena v pásmu vyššího průměru či průměru. Tento fakt je možno vysvětlit příliš úzkým vymezením výtvarných schopností a dovedností, které mohou být v rámci muzikálového projektu využity. Výtvarně nadaní studenti tedy nevolí tento druh projektu jako způsob realizace svých dovedností.

Posledním typem, který byl zahrnut do šření uměleckého nadání, byl talent literárně-dramatický. Na základě nominace studentů jako účastníků projektu byla hodnocení tohoto druhu nadání přikládána vysoká pozornost, jednotliví respondenti v dotaznících ke svému výběru připojovali podrobný komentář schopností a dovedností nominovaných vrstevníků, v rámci vedení muzikálového projektu mu přikládali značnou důležitost. V první fázi nominace získali ze skupiny šřených studentů největší počet hlasů v oblasti literárně-dramatického nadání studenti Radek a Matěj, z hodnocení autorky a koordinátorky projektu byli nominováni Adéla, Radek a Matěj. V dotazníkovém šření mezi vyučujícími byl pak jako výrazná osobnost v oblasti hereckého projevu označen student Radek.

Diagnostika literárně-dramatického nadání jako druhu nadání uměleckého potvrdila nominaci, a to u studentů Radka a Matěje. V případě žáka Radka byl dokonce prokázán výkon v pásmu výjimečně vysokém. U tohoto studenta byl patrný hluboký zájem o literaturu a dramatické umění a dále byly zjištěny výrazné schopnosti, dovednosti a také vědomosti v této oblasti. S výsledky tohoto žáka korespondovaly také hodnoty dosažené v testech verbální inteligence, která byla u sledovaného studenta označena jako výjimečně vysoká. Naopak výkon studentky Adély byl v oblasti literárně-dramatického nadání určen jen oblastí vyššího průměru, stejně jako výkony ostatních šřených jedinců. Diagnostika prokázala, že do muzikálového projektu vstupují jedinci, kteří mají nadprůměrné schopnosti a dovednosti v oblastech souvisejících s literaturou a dramatickým uměním, a že v projektu takto zaměřeném mohou hledat možnosti realizace.

V rámci diagnostiky nadání byla zjišťována také úroveň nadání v oblasti pohybu, který je s muzikálem jako žánrem úzce spjat. Vzhledem k charakteru projektu jako uměleckého díla byla v tomto případě diagnostika orientovaná především na umělecké pohybové vyjádření, sportovní schopnosti a dovednosti byly hodnoceny jen okrajově.

Nominační šetření v úrovni studentů jako účastníků projektu reflektovalo pohyb a tanec jako podstatnou součást muzikálu i jeho konkrétní realizace na Matičním gymnáziu. Jednotliví respondenti připojovali v této oblasti šetření podrobné slovní komentáře, své hodnocení a nominace zdůvodňovali a věnovali mu velkou pozornost. Jak prokázaly výsledky dotazníkového šetření v jednotlivých fázích nominace, došlo v této oblasti hodnocení k jednoznačnému konsensu, a to jak v nominaci studenty, tak i vyučujícími a autorkou projektu. Ve všech úrovních nominačního šetření byly vybrány dvě studentky, a to Adéla a Valentiny.

Výsledky diagnostiky pohybového nadání zaměřené především na umělecky zaměřený pohyb a tanec prokázaly u obou nominovaných studentek nadání ve sledované oblasti, u žákyně Valentiny se celkový výkon pohyboval dokonce v pásmu výjimečně vysokém. Ostatní nominovaní studenti byli hodnoceni v úrovni vyššího průměru či průměru.

Poslední oblast, která byla do diagnostiky nadání zařazena, se týkala sociálních kompetencí jednotlivých nominovaných studentů. Snažila se postihnout především jejich interpersonální schopnosti a dovednosti a sociální chování v kolektivu vrstevníků. Sociální kompetence znamenaly pro realizaci muzikálového projektu na Matičním gymnáziu jako projektu dlouhodobého, zahrnujícího značný volnočasový prostor studentů a organizačně náročného důležitou součást schopností, které byly pro vedení těchto aktivit podstatné a nezbytné. Staly se proto součástí diagnostického šetření.

I v této oblasti byly výsledky nominačního šetření v jeho jednotlivých úrovních značně jednotné a shodné. V dotazníkovém šetření mezi žáky jako účastníky projektu byli v této oblasti nominováni studenti Jan, Adéla a Valentina, autorka a koordinátorka projektu nominovala Jana, Adélu, Veroniku a Valentinu. Rovněž vyučující označili v dotaznících studenty Jana a Valentinu za organizačně zdatné vůdčí osobnosti.

Diagnostika nadání v oblasti sociálních schopností a dovedností prokázala nadání u studentů Jana, Adély a Valentiny, přičemž studentka Valentina dosahovala ve výsledném hodnocení úrovně výjimečně vysokého výkonu. Ostatní žáci byli hodnoceni plošně v oblasti vyššího průměru.

Podrobná diagnostika nadání provedená na vzorku sedmi nominovaných studentů, kteří vstoupili do muzikálového projektu a aktivně se podíleli na jeho realizaci, prokázala nadání všech nominovaných jedinců, a to v různých oblastech činnosti<sup>219</sup>. Zároveň ukázala fakt, že u některých žáků jde jejich nadání napříč sledovanými oblastmi, vzájemně

---

<sup>219</sup> Přehledně zpracovává výsledky diagnostiky nadání sledovaných studentů Tabulka č. 36: Souhrnné výsledky diagnostiky nadání sedmi šetřených studentů, která je doložena v Příloze č. 20.

se prolíná a vytváří souvislosti. Nadání v oblasti hudby i literárně-dramatického umění se prokázalo například u studentů Matěje a Radka, pohybové nadání v kombinaci se sociálním nadáním se projevilo u studentek Adély a Valentiny. Jako nejvšestrannější je možno chápat výkon studenta Jana, kdy se nadání prokázalo v oblasti intelektu, hudby a sociálních kompetencí. Naopak talent pouze v jedné sledované oblasti byl prokázán u studentek Marie a Veroniky.

## 7 MUZIKÁLOVÝ PROJEKT JAKO PROSTŘEDEK SEBEREALIZACE NADANÝCH GYMNAZIÁLNÍCH STUDENTŮ – SEBEUPLATNĚNÍ STUDENTŮ V RÁMCI PROVEDENÉHO PROJEKTU

Předešlý oddíl č. 6 se soustředil na diagnostiku různých typů nadání u sedmi gymnaziálních studentů účastnících se školního muzikálového projektu na Matičním gymnáziu a nominovaných ve třech úrovních jako nadání. Prokázal (či naopak vyvrátil) nominaci a diagnostikoval u sedmi sledovaných subjektů různé typy nadání. U některých zjistil vysokou či výjimečně vysokou výkonnost jen v jedné z šetřených oblastí, v jiných případech prokázal nadání napříč sledovanými oblastmi<sup>220</sup>.

Základním badatelským problémem tohoto oddílu je zjistit, zda muzikálový projekt představuje účinný prostředek pro seberealizaci takto nadaných studentů. Dalšími dílčími cíli je pak stanovit, jaký prostor jim pro sebevyjádření nabízí, jakým způsobem se seberealizace těchto subjektů uskutečňuje, kterých oblastí se týká a v neposlední řadě, co představuje u takto nadaných studenty motivační a iniciační stimuly pro činnost v rámci projektu a aktivní spolupráci na něm.

Tak jako v diagnostické části vychází explorační šetření i v této fázi z muzikálového projektu *Evita* realizovaného v prostředí víceletého Matičního gymnázia Ostrava<sup>221</sup> jako dlouhodobého, převážně volnočasového projektu s okrajovými přesahy do výuky. Předpoklad, že právě muzikálový projekt je vhodným prostředkem pro sebeuplatnění nadaných studentů, staví především na formálním vymezení muzikálu<sup>222</sup> jako žánru, který je schopen ve své syntetické formě nabídnout širokou škálu činností a aktivit (hudební, pohybové, výtvarné, dramatické, jazykové a literární, organizační, sociální či obecně intelektové), může tak vytvořit prostor pro seberealizaci různě zaměřených žáků a rozvíjet schopnosti, dovednosti a postoje ve specifické oblasti jejich zájmu a činnosti.

Vedle žánrového vymezení muzikálu je v této souvislosti nutno zmínit také uplatnění projektového typu výuky<sup>223</sup> jako prostředku, který žákům nabízí hlubší vhled

<sup>220</sup> Přehledné zpracování výsledků diagnostiky nadání sedmi sledovaných studentů je uvedeno v Tabulce č. 36: Souhrnné výsledky diagnostiky nadání sedmi šetřených studentů. Tabulka je doložena v Příloze č. 20.

<sup>221</sup> Podrobná charakteristika projektu, včetně časového, organizačního a metodického plánu je uvedena v oddílu 3 předložené práce.

<sup>222</sup> Žánrové vymezení muzikálu je podrobně rozpracováno v kapitole 2.2 předložené práce.

<sup>223</sup> Problematika projektové výuky je podrobně rozpracována v kapitole 2.1 předložené práce.



do problematiky, rozvíjí jejich samostatnost, nabízí možnosti tvořivé práce, zvyšuje motivovanost a aktivitu žáků, formuje flexibilitu, schopnost samostatně řešit problém a dotáhnout věci do konce. Výrazně tedy mění postavení žáků vůči učiteli, sobě samým a v některých případech i celé školní prostředí a klima. Důležitým prvkem projektové výuky je rovněž prakticky orientovaný výsledek projektu, ke kterému snažení jeho účastníků směřuje (v tomto případě divadelní provedené muzikálu *Evita*).

Pro další šetření je v rámci tohoto oddílu nezbytné nejprve definovat pojem seberealizace a přesně jej vymežit.

## 7.1 Vymezení pojmu seberealizace

Ve struktuře osobnosti každého jedince jsou obsaženy funkční prvky, které určují jeho chování a jednání, mají vliv na směr tohoto chování a také na jeho intenzitu. Tyto prvky jsou nazývány jako motivy. Psycholog Milan Nakonečný definuje motivy jako „*psychologické příčiny či důvody lidského chování*“<sup>224</sup>. Za základní formu těchto motivů pak můžeme označit potřeby, které mohou být chápány jako „*nedostatek na úrovni fyzického i sociálního bytí člověka*“<sup>225</sup>.

Z psychologického fenoménu lidských potřeb je nutno vyjít pro další vymezení pojmu seberealizace. Potřeba je definována jako „*snaha vykompenzovat rozdíl mezi aktuálním stavem a stavem žádoucím, pocit potřeby je pak výchozím motivačním stavem, který vede k novému nebo opakovanému souboru činností, za účelem uspokojení aktuální potřeby*“<sup>226</sup>. Potřebu je tedy možno chápat jako stav puzení k aktivitě, zaměřenou na dosažení určitého cíle. Redukce této potřeby je pak pocíťována jako uspokojení.

Vyjdeme-li z teorie amerického psychologa Abrahama Harolda Maslowa<sup>227</sup>, který vytvořil hierarchickou pyramidu lidských potřeb, můžeme seberealizaci označit za nejvyšší formu těchto potřeb stojící na vrcholu pyramidy lidských potřeb jako potřeba pátá, definovaná jako růstová. Podle Maslowovy hierarchické teorie potřeb má každý člověk vývojově vrozené potřeby nižší neboli základní a následně potřebu růstu. Hierarchicky patří mezi základní potřeby ty fyziologické (jídlo, pití, spánek, rozmnožování, dále pak potřeba jistot, tj. pomoci, péče, bezpečí atd.), potřeba sounáležitosti (a lásky) a potřeba

---

<sup>224</sup> NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0628-1, s. 245.

<sup>225</sup> Tamtéž, s. 238.

<sup>226</sup> NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0592-7, s. 57.

<sup>227</sup> MASLOW, Abraham Harold. *O psychologii bytí*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0618-7.

uznání, úcty. Každou z těchto potřeb můžeme podle Maslowa pociťovat až v případě, je-li naplněna potřeba jí předcházející, tedy vývojově nižší.

Podle Maslowa je uspokojování potřeb základní silou pro motivaci každého jedince, tudíž i hybatelem jeho činů. Vztaženo na seberealizaci, její potřeba může jedince motivovat k nadstandardní aktivitě. V předchozích oddílech jsme uvedli, že nadané dítě se vyznačuje větší aktivitou, mírou motivace (své nadání projevit a rozvíjet), je soustředěno na výkon, vyznačuje se vytrvalostí. Nadání propůjčuje jedinci velký potenciál k růstu a rozvoji. I proto můžeme tvrdit, že nadání a potřeba seberealizace korelují.

## 7.2 Metodika šetření

Metodologicky se tento oddíl předložené práce opírá především o postupy kvalitativního výzkumu. Je koncipován jako hloubkové šetření sedmi sledovaných subjektů s cílem odhalit komplexitu zkoumaného jevu, zodpovědět základní otázku badatelského problému, zda muzikálový projekt představuje prostředek seberealizace nadaných gymnaziálních studentů, a dále získat podrobný popis možností, způsobů a forem jejich seberealizace v rámci celého procesu vedení tohoto projektu ve školním prostředí Matičního gymnázia.

Průběh šetření byl založen na sběru dat kvalitativní povahy, tedy především na pozorování šetřených jedinců a zdrojích narativní povahy, ve kterých se studenti měli možnost volně verbálně vyjadřovat a byli co nejméně limitováni strukturovanými metodami výzkumu. Sebraná data byla následně editována, podrobně analyzována a interpretována. Interpretace pak byla doplněna přímými citacemi sledovaných žáků.

V první části šetření byl využit jako metodický zdroj textový materiál narativní povahy. Sledovaní žáci měli napsat souvislý text, žánrově vymezený jako esej či úvaha. S těmito formami textu jsou zvyklí pravidelně pracovat jak ve výuce českého jazyka a literatury, tak i v hodinách cizích jazyků. Téma práce pak vyplývalo z názvu *Co by..., kdyby na naší škole nikdy nevznikl muzikálový projekt aneb Co mi dala a vzala možnost podílet se na nácvičku muzikálu*. Zadaný text byl koncipován jako práce domácí, nebyl tedy omezen časem a pro jednotlivé respondenty představoval možnost psát promyšleně, volně a spontánně bez vlivu školního prostředí, pedagoga, spolužáků či ostatních respondentů. Přiměřená délka byla stanovena na přibližně 250 slov, což reflektuje rovněž rozsah práce maturitní. Data uvedená v jednotlivých pracích žáků jsou podrobně analyzována a interpretována v profilech všech sledovaných žáků, v kapitole 7.3 předložené práce.

V druhé části šetření byla aplikována metoda skupinového rozhovoru<sup>228</sup>. Rozhovor byl veden ve skupině sedmi nominovaných studentů. Jednalo se o neformální interview s cílem zachytit subjektivní struktury postojů a názorů vzorku sedmi sledovaných žáků. Diskuze byla vedena v odborné učebně hudební výchovy, v prostředí, jež studenti znají a je spojeno s prací na projektu. Rozhovor probíhal mimo výuku, předešel tak časovému omezení. Otázky byly kladeny tak, aby poskytly prostor pro volné vyjádření jednotlivých žáků, akcentovaly celý průběh projektu, zohledňovaly pozitivní i negativní aspekty. Rozhovor byl řízen autorkou projektu. Tematicky vycházel z analýzy psaných textů, reflektoval oblasti, které byly v textech nejčastěji zmiňovány a zohledňovány, a snažil se tyto tematické okruhy dále doplnit a specifikovat. I přesto byly některé otázky kladeny spontánně v přirozeném průběhu interakce. Skupinový rozhovor trval asi hodinu a půl. Probíhal volně, respondenti diskutovali ochotně, spolupracovali bez tenze. Vyjadřovali své postoje, reagovali na odpovědi ostatních, doplňovali je, vyjadřovali souhlas, či nesouhlas s názory ostatních. Rozhovor byl se svolením jednotlivých žáků nahráván<sup>229</sup>. Na základě terénního pozorování sledovaných jedinců (chování, jednání, postojů, pracovní morálky při práci na projektu, zkouškách a podobně), provedené nahrávky rozhovoru, transkripce výpovědí jednotlivých studentů a poznámkování diskuze byla získána data narativní povahy, která byla dále interpretována.

Na základě takto získaných dat z první i druhé fáze šetření byla vypracována podrobná analýza jednotlivých studentů s cílem specifikovat oblasti sebeuplatnění, které byly jednotlivými studenty v průběhu šetření často a intenzivně reflektovány.

### **7.3 Seberealizace nadaných gymnaziálních studentů – – podrobná analýza nominovaných studentů**

Následující kapitola zpracovává na základě sebraných dat vyplývajících z textových materiálů a strukturovaných skupinových rozhovorů vedených s nominovanými studenty podrobnou analýzu způsobů seberealizace jednotlivých šetřených subjektů v rámci muzikálového projektu vedeného na Matičním gymnáziu.

Součástí analýzy je také profil zájmů a postojů každého šetřeného žáka, anamnéza jejich rodinného zázemí a reflexe jejich studia a prospěchu. Profil každého studenta je

---

<sup>228</sup> Struktura skupinového rozhovoru je uvedena v Příloze č. 21.

<sup>229</sup> Po nahrání rozhovoru byla provedena jeho transkripce a archivace u autorky práce.

zakončen citací, která nejvýstižněji předkládá postoj sledovaného žáka k realizovanému projektu. Citace každého sledovaného žáka je závěrečným resumé hodnocení studentů v podobě psaného textu.

### **7.3.1 Seberealizace studentky Marie v rámci muzikálového projektu**

Jedná se o studentku ve věku 17 let, ve školním roce 2015/2016, tedy v době realizace projektu, studentku sexty osmiletého studijního programu na Matičním gymnáziu. Diagnostika nadání sledované studentky potvrdila nadání v oblasti hudby, kde se její výkon pohyboval na výjimečně vysoké úrovni. V ostatních sledovaných oblastech vykazovala studentka nejčastěji výkon na úrovni vyššího průměru (intelektové schopnosti, literárně-dramatické nadání, pohybové nadání, sociální nadání), výkon v oblasti výtvarného umění byl hodnocen jako průměrný.

Muzikálového projektu jako školní volnočasové aktivity se studentka účastnila poprvé, žádné minulé zkušenosti z projektů tohoto typu na škole neměla. Do projektu vstoupila na základě doporučení vedoucí projektu a zároveň vyučující hudební výchovy pro výrazné pěvecké schopnosti a na základě zkušeností z koncertních vystoupení realizovaných školou. V celém průběhu realizace projektu pracovala velmi svědomitě, byla připravená, zodpovědná. Směřovala k vytyčenému cíli a dovedla tomuto cíli přizpůsobit volný čas a organizaci svých povinností. V jevištním nastudování muzikálu *Evita* ztvárnila studentka hlavní roli. V kolektivu svých vrstevníků se projevovala přátelsky, nepatřila k vůdčím typům, spíše se v práci na projektu přizpůsobila názoru ostatních a ochotně spolupracovala.

Sledovaná studentka vykazuje ve škole výborné studijními výsledky, během svého studia na Matičním gymnáziu prospívá stále s vyznamenáním, většinou se samými jedničkami. Žákyně je vyučujícími označena jako studijní typ s vynikajícími výsledky, svědomitá v přípravě na výuku, ve výuce aktivní, spolupracující. Vyniká jak v humanitních oborech, tak v přírodovědných předmětech. Studentka uvádí, že její další profesní směřování bude zaměřeno na přírodní vědy, mimo umělecký obor.

Rodinné zázemí je dle tvrzení sledované studentky velmi dobré, žákyně pochází z úplné rodiny, uvádí, že s rodiči i sourozenci dobře vychází, cítí v rodině oporu, příbuzní ji podporují v jejích aktivitách, navštěvují veřejná vystoupení související s jejími uměleckými projekty.

K jejím volnočasovým aktivitám patří především hudba (často vystupuje se školní kapelou a sborem), navštěvuje ZUŠ (obor příčná flétna a sólový zpěv), církevní scholu, je aktivní ve středisku volného času pro děti a mládež, kde vede volnočasové programy.

Na základě editace a následné analýzy informací vyplývajících z psaného textu, skupinového rozhovoru a pozorování žákyně je možno vyhodnotit, jaký význam muzikálový projekt pro sledovanou studentku představuje, co bylo motivací žákyně při práci na něm a jakým způsobem se zde promítala její seberealizace. Prostřednictvím rozhovorů i psaného textu zbylo zjištěno, že smysl realizace tohoto typu projektu spatřuje sledovaná studentka v několika rovinách.

První rovinou, kterou studentka Marie reflektuje, je využití potenciálu jak sebe samé, tak i ostatních vrstevníků a spolužáků. V psaném projevu Marie uvádí, že kdyby nevznikl a nebyl na škole realizován muzikálový projekt, „*jediné, co si hned představím, je chodba plná lidí s nevyužitým potenciálem a umírající kreativitou na nudné škole*“<sup>230</sup>. Studentka je přesvědčena o tom, že mnozí její vrstevníci či spolužáci mají umělecké ambice, představují si, že mají talent na určité činnosti. Doma si hrají, zpívají, tančí, píší, chtějí hrát divadlo, chtějí společně tvořit. Tento potenciál (studentkou označovaný také jako vlohy či nadání) je často nevyužit a tito mladí lidé mohou pociťovat lítost nad nezužitkovánými schopnostmi. V rozhovoru vedeném se skupinou sedmi žáků pak Marie doplňuje, že „*muzikálový projekt dává široký záběr činností, které můžu rozvíjet a prohlubovat*“<sup>231</sup>. Realizace muzikálového projektu jí dle jejího názoru dala možnost „*vyzkoušet si své schopnosti, prozkoumat své možnosti, zkusit si, kam až sahají moje síly, realizovat moje skryté touhy a představy*“<sup>232</sup>. Žákyně zároveň zdůrazňuje, že účast v tomto projektu pro ni znamenala množství zkušeností souvisejících s jevištní realizací díla, uvádí zejména práci s porty, osvětlením, s prostorem, ale také zvládnutí trémy, schopnost improvizovat a předvést své umění na veřejnosti, rychle a pružně se učit, přizpůsobit se a podobně. Ve skupinové diskuzi studentka zdůraznila, že ne všechny oblasti činnosti byly pro ni snadné, za oblast, která pro ni představovala největší úskalí, označila herectví, a to především nutností projevit emoce a umět „*prodat se, přesvědčit okolí, zaujmout*“<sup>233</sup>.

Druhou rovinou, kterou sledovaná žákyně zdůrazňuje, je možnost aktivní, a především kreativní práce, kterou muzikálový projekt jednoznačně nabízí a poskytuje. Studentka

---

<sup>230</sup> Marie. *Co by..., kdyby na naší škole nikdy nevznikl muzikálový projekt aneb Co mi dala a vzala možnost podílet se na nácvičku muzikálu*. Ostrava 10. 4. 2016.

<sup>231</sup> Marie [skupinový rozhovor]. Ostrava 27. 6. 2016.

<sup>232</sup> Tamtéž.

<sup>233</sup> Tamtéž.

zdůrazňuje, že smyslem takto zamýšleného projektu je vytvořit nové dílo, budovat „něco z ničeho“<sup>234</sup>. Studenti tak postupně společně tvoří umělecký celek, aniž by znali jeho přesnou výslednou podobu. Tento způsob práce znamená pro sledovanou žákyni možnost vyzkoušet si netradiční způsoby tvoření a spolupráce, přináší jí možnost naučit se improvizovat a rovněž podílet se aktivně na formování výsledného celku.

Třetí rovinu, kterou sledovaná studentka ve své práci reflektuje, představuje sociální aspekt takto koncipovaného způsobu práce v prostředí školy. Respondentka uvádí, že muzikálový projekt pro ni znamená možnost práce v kolektivu svých vrstevníků, které ze školy zná jen povrchně, ale v rámci práce na projektu se mohou stát blízkými přáteli spojenými společnými zážitky a hlavně zkušenostmi. Ze sebraných dat je zřejmé, že kolektivní práce na projektu je pro sledovanou žákyni způsobem, jak „prožít něco neopakovatelného“<sup>235</sup>. Studentka zdůrazňuje, že realizovaný projekt stmeluje skupinu lidí se společnými zájmy, vytváří společná témata a představuje společné snažení po dosažení konkrétního cíle. V rámci rozhovoru vedeného v návaznosti na realizaci jevištního nastudování muzikálu prožívá respondentka pocit „uspokojení ze společně vytvořeného díla“<sup>236</sup>, z produktu, který je viditelný a hmatatelný.

K negativům, která přináší realizace projektu ve školním prostředí, uvádí studentka pouze množství času, který příprava projektu představovala. Přesto zdůrazňuje, že se jednalo o volný čas, který byl smysluplně využit.

Písemná práce studentky Marie shrnující muzikálový projekt a jeho přínos pro ni samotnou je zakončena slovy: „Muzikály za těch pár let, co je na gymnáziu děláme, stmelily skvělou skupinu lidí se společnými zájmy. Lidí z muzikálu jsou ti, které zdravím na chodbách školy, vždy je ráda vidím a vím, že jsme spolu prožili něco nezapomenutelného.“<sup>237</sup>

---

<sup>234</sup> Marie. Co by..., kdyby na naší škole nikdy nevznikl muzikálový projekt aneb Co mi dala a vzala možnost podílet se na nácvičku muzikálu. Ostrava 10. 4. 2016.

<sup>235</sup> Tamtéž.

<sup>236</sup> Marie [skupinový rozhovor]. Ostrava 27. 6. 2016.

<sup>237</sup> Marie. Co by..., kdyby na naší škole nikdy nevznikl muzikálový projekt aneb Co mi dala a vzala možnost podílet se na nácvičku muzikálu. Ostrava 10. 4. 2016.

### 7.3.2 Seberealizace studenta Jana v rámci muzikálového projektu

Jedná se o studenta ve věku 18 let, ve školním roce 2015/2016, kdy byl muzikálový projekt *Evita* realizován, žáka septimy v osmiletém studijním programu.

V rámci diagnostiky nadání bylo u studenta potvrzeno nadání v oblasti intelektu (zejména v oblasti verbální inteligence, kde se výkon sledovaného žáka pohybuje na úrovni výjimečně vysokého výkonnostního pásma pro věkovou skupinu 17 až 18 let) a dále v oblasti hudby a sociálních schopností a dovedností. V ostatních sledovaných oblastech vykazuje student shodně výkony v oblasti vyššího průměru.

Muzikálových projektů organizovaných školou se sledovaný žák účastní již dlouhodobě. Poprvé do tohoto umělecky zaměřeného volnočasového projektu vstoupil v kvartě, tedy ve věku čtrnácti let. Do projektu se v této době zařadil sám a dobrovolně, student uvádí, že jej inspirovali starší spolužáci a kamarádi, oslovily jej předešlé aktivity vrstevníků v této oblasti. V době, kdy vstoupil do prvního, takto směřovaného projektu, nevynikal v žádné sledované oblasti, nenavštěvoval základní uměleckou školu, nepěstoval aktivity spojené s uměním a kulturou, nehrál na žádný hudební nástroj, v kolektivu vrstevníků byl označován jako nevýrazný. Student v dalších ročnících aktivně spolupracoval i na následujících projektech. Jeho přístup lze označit jako vysoce aktivní. Sledovaný žák jedná svědomitě, je spolehlivý, připravený. V projektu zastával student pozici především organizačního a produkčního charakteru.

V kolektivu svých vrstevníků je v současnosti označován jako vůdčí typ s rozvinutými organizačními a komunikačními kompetencemi. Je vnímán jako spolehlivý, energický a zodpovědný. Jeho chování je označováno jako pragmatické, občas striktní, autoritativní, budící respekt.

Student Jan vykazuje ve škole velmi nevyrovnaných studijních výsledků. Nejeví zájem především o přírodovědné obory, zejména matematiku, chemii či fyziku, uvádí, že nemá dostatečnou motivaci, která by ho přiměla k vyšším výkonům podávaným v této oblasti činnosti. V těchto předmětech je pravidelně hodnocen známkou dobře. Naopak humanitní obory, jako jsou základy společenských věd, dějepis či jazyk český a literatura a dále esteticky orientované předměty patří k jeho oblíbeným a jeho školní výsledky v těchto oborech jsou většinou hodnoceny jako výborné. Školní výsledky v podobě známek nejsou pro sledovaného studenta podstatné, významné jsou podle něj pouze aktivity, kterým

se chce dále věnovat. V těchto oborech činnosti cítí potřebu dosahovat vysokých, až nadstandardních výsledků a vyniknout. Zároveň buduje další aktivity spojené s těmito obory, o obory se hlouběji zajímá, jeho znalosti jednoznačně převyšují průměr.

Student je vyučujícími označován jako výrazná osobnost s manažerskými a organizačními schopnostmi, flexibilním myšlením a schopnostmi rychle analyzovat a řešit problém. Ve školním prostředí Matičního gymnázia je dlouhodobě činný v mnoha různých aktivitách, podílí se na organizaci projektů spojených se školou, je předsedou Studentského senátu.

Volnočasové aktivity sledovaného subjektu jsou úzce zaměřeny (orientovány pouze jedním směrem), respondent uvádí, že jsou jednoznačně spojeny s oblastí umění a kultury. Na další zájmy nezbyvá dle tvrzení studenta čas. Žák v současnosti pracuje na částečný úvazek v divadle, kde se věnuje produkci a technickému zajištění divadelních představení. Zároveň je pracovně činný jako kameraman a fotograf (jedná se zejména o komerční činnost), podílí se na tvorbě internetových stránek a reklamních tiskovin.

K dalším zájmům sledovaného studenta patří hudba. Student je samoukem na několik hudebních nástrojů (klavír, kytara, bicí souprava), pravidelně sám cvičí, cítí motivaci zdokonalovat se v tomto oboru. V rámci svých hudebních aktivit vystupuje pravidelně na veřejnosti, je schopen prezentovat své instrumentální dovednosti.

V aktivitách spojených s divadelním uměním hodlá sledovaný student dále pokračovat i na vysoké škole, a to na Divadelní fakultě Akademie múzických umění v Praze, Katedře produkce.

Rodinné zázemí označuje sledovaný žák jako nevyrovnané, student žije v neúplné rodině pouze s matkou. Uvádí, že rodinné zázemí funguje na principu negativní motivace. Práce nad rámec běžných studijních povinností tedy pro sledovaného žáka představuje částečně únik z prostředí rodiny a hledání osobnostního ocenění.

Na základě editace a následné analýzy informací vyplývajících z psaného textu, skupinového rozhovoru a pozorování žáka bylo zjištěno, že smysl realizace tohoto typu projektu spatřuje sledovaný student v následujících rovinách.

Nejvýraznější přínos realizace muzikálového projektu pro svou osobu spatřuje sledovaný žák především v oblasti organizace celého projektu a jeho vedení. V písemném projevu reflektujícím muzikálový projekt jej student označuje jako „*nevšední a ojedinělou záležitost, zvláště když mají inscenátoři ambici plně se zaměřit na všechny tři umělecké*



složky muzikálu, tedy na tanec, hudbu i herecký projev“<sup>238</sup> a dále zdůrazňuje, že právě toto propojení a potřeba koordinace jednotlivých činností a fází projektu se pro něj stává prostředkem sebeuplatnění. Žák uvádí, že cítí potřebu řídit průběh práce na projektu, organizovat zkoušky, zařizovat záležitosti spojené s realizací projektu.

Organizační práce na projektu vedeném ve školním prostředí pak má podle tvrzení sledovaného studenta přesah i do dalších jeho aktivit a výrazně zasahuje do profilace zájmů. Ve skupinovém rozhovoru student uvádí, že díky práci na projektu (i projektech předešlých) se začal zajímat o divadelní dění v Ostravě, práce na projektu podnítila spolupráci a ostravskými scénami. Respondent zdůrazňuje, že se postupně začal zajímat o to, jak divadlo pracuje, jakých výrazových a formálních prostředků užívá, jakými způsoby se dá divadelní inscenace uchopit, jaké postupy fungují, a jaké ne, jak se konkrétní inscenace připravuje a realizuje, jak pobíhá reklama na divadelní představení. Účast na školním projektu iniciovala jeho další směřování, a to v podobě produkční práce v divadle, a pokračujícím studiu na vysoké škole v oboru divadelní produkce. Vedle divadla a jevištních technik student zároveň zdůrazňuje i další znalosti a dovednosti, které byly v souvislosti s muzikálovými projekty rozvíjeny a budovány, například v oblasti nahrávání hudby, počítačové grafiky, natáčení a podobně.

Poslední rovinou, kterou sledovaný žák v psaném projevu i v rámci vedení skupinového rozhovoru výrazně reflektuje, je sociální rozměr práce na školním projektu. Respondent zdůrazňuje, že „muzikálový projekt přispívá k poznání nových kamarádů, kteří se vzájemně respektují, učí se spolupracovat při dosažení společného cíle a tráví spolu volný čas“<sup>239</sup>. V rámci skupinového rozhovoru student uvádí, že výsledný produkt projektu pro něj není tak podstatný jako celý jeho průběh a nácvik, při kterém se „věci posouvají dál a budují se vztahy“<sup>240</sup>. Pro studenta pak představují sociální vazby podobně zájmově profilovaných vrstevníků přesah i do dalších aktivit. „Společně s kamarády dále hrajeme, máme kapelu, cvičíme a už jsme několikrát veřejně vystupovali v rámci školních akcí i mimo školu na koncertech.“<sup>241</sup> Tyto aktivity vnímá sledovaný student jako záležitosti, které jsou pro něj způsobem jeho sebeuplatnění, baví jej a inspirují.

U negativ, jež projekt přináší, se sledovaný student Jan omezuje pouze na časovou náročnost, kterou projekt představuje, a z ní vyplývající důsledky. Student zdůrazňuje,

---

<sup>238</sup> Jan. Co by..., kdyby na naší škole nikdy nevznikl muzikálový projekt aneb Co mi dala a vzala možnost podílet se na nácviku muzikálu. Ostrava 16. 4. 2016.

<sup>239</sup> Tamtéž.

<sup>240</sup> Jan [skupinový rozhovor]. Ostrava 27. 6. 2016.

<sup>241</sup> Tamtéž.

že vzhledem k množství času, který práci na projektu věnoval, nemá čas na jiné aktivity, jeho činnost je úzce zaměřena. Aktivitou ve volnočasovém projektu jsou ovlivněny i horší školní výsledky.

Písemný projev studenta Jana shrnující muzikálový projekt a jeho přínos pro něj samotného je zakončen slovy: „*Díky muzikálům jsem objevil krásu divadla. Dal mi nepřeborné množství znalostí a zkušeností přinesl mi zkušenosti i smysluplnou výplň volného času.*“<sup>242</sup>

### **7.3.3 Seberealizace studentky Adély v rámci muzikálového projektu**

Jedná se o studentku ve věku 17 let, ve školním roce 2015/2016, tedy v době realizace projektu *Evita* na Maticním gymnáziu, žákyni sexty v osmiletém studijním programu.

Diagnostické šetření, které bylo provedeno, prokázalo u studentky nadání pohybové se zaměřením k uměleckému ztvárnění pohybu a dále výjimečně vysoký stupeň sociálních schopností a dovedností, který je možno jako nadání v této oblasti označit. V ostatních oblastech šetření se nadání neprokázalo. V oblasti hudebního a literárně-dramatického umění se výkon žákyně pohyboval v pásmu vyššího průměru, oblast vizuálního umění byla hodnocena na hranici vyššího průměru a průměru, výkon v oblasti intelektu byl zjištěn v pásmu průměru pro studenty gymnázia ve věkové skupině 17 až 18 let.

Muzikálových projektů organizovaných školou se žákyně účastní již dlouhodobě. Poprvé do tohoto umělecky zaměřeného volnočasového projektu vstoupila v sekundě, ve školních projektech tohoto typu pak dále pokračovala. Motivací pro vstup do takto orientovaného projektu byla pro sledovanou studentku především pohybová a scénická složka muzikálu. Respondentka uvádí, že jevištní nastudování muzikálu realizované na Maticním gymnáziu jako projekt v roce 2012, které zhlédla jako divák, ji přimělo ke vstupu do tohoto projektu a spolupráci na něm. Do projektu v této době vstoupila sama z vlastní aktivity, jedním z důvodů pro vstup byl i fakt, že přestala navštěvovat ZUŠ, obor tanec (tato práce studentku dle jejího tvrzení nebavila a neuspokojovala).

V současnosti patří sledovaná studentka mezi nejaktivnější žáky, kteří pracují na realizaci školních projektů tohoto typu, a to především v oblasti pohybu. Podílí se na vedení pohybového ztvárnění muzikálu, je autorkou choreografie, organizačně řídí

---

<sup>242</sup> Jan. *Co by..., kdyby na naší škole nikdy nevznikl muzikálový projekt aneb Co mi dala a vzala možnost podílet se na nácviu muzikálu.* Ostrava 16. 4. 2016.

nácvik pohybových a tanečních aktivit souvisejících s muzikálovými i dalšími školními projekty. Studentka je spolehlivá, zodpovědná, v kolektivu svých vrstevníků je označována jako praktická a pragmatická se smyslem pro systematickou práci, organizačně zdatná, rázná, pružná a energická. Vrstevníci zdůrazňují také schopnost komunikovat, formulovat své vize a požadavky, motivovat ostatní či vést kolektiv.

K dalším volnočasovým aktivitám sledované studentky patří zejména jiné umělecky zaměřené projekty, které se z velké části pojí s prostředím školy. Studentka se realizuje ve školním sboru a kapele jako vokalistka, pravidelně školu reprezentuje na veřejných koncertech a soutěžích. K zájmům sledované žákyně patří také sport (bruslení, badminton). Pragmatický přístup k povinnostem je patrný i na dalších aktivitách sledované žákyně, studentka pracuje na částečný úvazek v internetovém obchodu, a to v odpoledních hodinách a o víkendech.

Sledovaná žákyně prospívá ve škole s velmi nevyrovnanými výsledky, zatímco v přírodovědných oborech (matematika, fyzika) je většinou hodnocena známkami dobře, v humanitních předmětech, zejména esteticky a jazykově orientovaných, prospívá s výbornými či chvalitebnými výsledky. O dalším směřování svého studia na vysoké škole není dosud rozhodnuta, uvádí jen, že bude studovat obor humanitně orientovaný. Studentka plní zadané úkoly rychle a efektivně, vykazuje pragmatický přístup k povinnostem. Vyučujícími je hodnocena jako empatická, přizpůsobivá, taktní a diplomatická. Příprava na výuku je vzhledem k širokému záběru volnočasových aktivit a především pracovních povinností nepravidelná, studentka řeší přípravu na výuku nárazově, často nesystematicky. Zároveň uvádí, že školní výsledky v podobě známek nejsou pro ni podstatné.

Rodinné zázemí sledované žákyně je dle jejího konstatování dobré, studentka žije v neúplné rodině s matkou, která ji ve všech aktivitách podporuje, sleduje její výkony, pozitivně ji motivuje.

Na základě editace a následné analýzy informací vyplývajících z psaného textu, skupinového rozhovoru a pozorování žákyně je možno vyhodnotit, jaký význam muzikálový projekt pro sledovanou studentku představuje, co bylo motivací žákyně při práci na něm a jakým způsobem se zde promítala její seberealizace. Prostřednictvím rozhovorů i psaného textu zbylo zjištěno, že smysl realizace tohoto typu projektu spatřuje sledovaná studentka v následujících oblastech.

První rovinou, ve které sledovaná žákyně spatřuje svůj způsob osobnostního rozvoje a seberealizace v rámci nastudování muzikálového projektu, je práce v oblasti pohybové a scénografické složky, a to především v rovině tvůrčí práce na projektu. Studentka uvádí, že spolupráce na několika projektech tohoto typu, na kterých se podílela od sekundy, ji postupně posouvala dále. V rozhovoru vedeném ve skupině sedmi sledovaných studentů pak zmiňuje, že „nejdříve nebylo zkoušení vůbec náročné, pár zkoušek týdně po škole. Byla jsem z toho nadšená, protože jsem ráda tancovala a chtěla jsem se takového projektu účastnit“<sup>243</sup>. Studentka Adéla však dále zdůrazňuje, že na základě získaných zkušeností z předešlých projektů, kdy se učila od starších spolužaček, získala možnost sama kreativně tvořit a spolupodílet se autorsky na realizaci choreografie a pohybového aranžmá celého díla a dále scénografické práce zahrnující návrhy kostýmů, kulis a rekvizit. V písemném projevu zdůrazňuje, že největším přínosem jejího rozvoje byla „možnost přicházet s novými nápady, vyzkoušet si, co dokážu, dostat volnou ruku pro vlastní práci, konzultovat postupy a výsledky s dalšími lidmi v týmu, společně vytvářet jednotné dílo, ale také organizovat ostatní lidi i postupy při koordinaci práce v jednotlivých fázích projektu, zadávat úkoly, vést skupinu spolužáků při nácvičce, směřovat ke konkrétnímu cíli“<sup>244</sup>. Práce na projektu a vedení skupiny vrstevníků pak podle tvrzení studentky přispělo i posílení vlastního sebevědomí a sebe prezentace sledované žákyně. Studentka v rámci skupinového rozhovoru uvedla: „Díky mnoha reprízám muzikál jsem úplně ztratila trému při vystupování před lidmi a začal jsem si to užívat.“<sup>245</sup>

Druhým aspektem, podílejícím se na sebeuplatnění sledované studentky v rámci muzikálového projektu, je aspekt sociální. Studentka uvádí, že jednou z rovin projektu tohoto typu, která ji oslovuje a naplňuje, je budování přátelství a pevných sociálních vazeb. Dále zmiňuje, že přes všechny konflikty, které realizace projektu přináší, je to prostředek, který tvoří a upevňuje kamarádství, a to bez rozdílu věku. Zároveň zdůrazňuje, že poznala nové zajímavé přátele a osobnosti napříč ročníky: „Jsem neskutečně šťastná, že jsem díky muzikálu potkala spoustu skvělých lidí z nižších i vyšších ročníků, se kterými jsme nyní dobří přátelé.“<sup>246</sup> Přátelství a kolegiálnost jsou dle mínění studentky založeny na faktu,

---

<sup>243</sup> Adéla [skupinový rozhovor]. Ostrava 27. 6. 2016.

<sup>244</sup> Adéla. Co by..., kdyby na naší škole nikdy nevznikl muzikálový projekt aneb Co mi dala a vzala možnost podílet se na nácvičce muzikálu. Ostrava 21. 4. 2016.

<sup>245</sup> Adéla [skupinový rozhovor]. Ostrava 27. 6. 2016.

<sup>246</sup> Adéla. Co by..., kdyby na naší škole nikdy nevznikl muzikálový projekt aneb Co mi dala a vzala možnost podílet se na nácvičce muzikálu. Ostrava 21. 4. 2016.

že tito lidé společně směřují ke stanovenému cíli, mají společná témata, zájem či prožitek. Ve své práci zdůrazňuje, že muzikálový projekt takto tvoří silná a kvalitní přátelství.

Stejně jako ostatní žáci reflektuje i studentka Adéla negativní stránky projektu, a to v rovině časové náročnosti. Studentka ve své práci zdůrazňuje: „*Celé první pololetí, kdy se muzikál připravoval na premiéru, jsme měly plně nabitě. Každý den jsme s kamarádkou Valentinou řešily kostýmy, zkoušky, tvary a choreografie.*“<sup>247</sup> Časové a organizační vypětí související s prací na projektu měl podle žákyně vliv na její školní prospěch a omezoval další volnočasové aktivity.

Písemná práce studentky Adély shrnující muzikálový projekt a jeho přínos pro ni samotnou je zakončena slovy: „*Miluju tanec, takže mě samozřejmě bavilo tančit na známé písničky, zpívat, nahrávat hlasy, tvořit kostýmy a další věci. Také mě to určitě těšilo díky super kolektivu a spoustě zábavy na zkouškách.*“<sup>248</sup>

### **7.3.4 Seberealizace studentky Veroniky v rámci muzikálového projektu**

Jedná se o studentku ve věku 17 let, ve školním roce 2015/2016, tedy v době realizace muzikálového projektu *Evita* na Matičním gymnáziu, žákyni sexty osmiletého studijního programu.

V rámci diagnostiky nadání dosáhla sledovaná žákyně vysokého výkonu odpovídajícímu nadání v oblasti hudby. Výkon studentky v oblasti výtvarného umění byl hodnocen v pásmu průměru, v ostatních sledovaných oblastech vykazovala studentka výkon na úrovni vyššího průměru (literárně-dramatické a pohybové umění, sociální schopnosti a dovednosti).

Muzikálového projektu, ale i dalších, zejména umělecky orientovaných projektů, se studentka účastní ve školním prostředí často, podílí se na nich významně organizačně. Do muzikálového projektu vstoupila žákyně poprvé v sekundě na základě doporučení a především tlaku ze strany spolužaček, se kterými „*chtěla mít společné zájmy a být součástí kolektivu*“<sup>249</sup>. Počáteční nejistota se dle tvrzení studentky změnila na výrazný zájem především o hudbu a zpěv. Sledovaná studentka byla v průběhu práce na projektu i v rámci jiných aktivit, kterých se účastní, velmi zodpovědná, organizačně zdatná,

<sup>247</sup> Adéla. *Co by..., kdyby na naší škole nikdy nevznikl muzikálový projekt aneb Co mi dala a vzala možnost podílet se na nácvičku muzikálu*. Ostrava 21. 4. 2016.

<sup>248</sup> Tamtéž.

<sup>249</sup> Veronika [skupinový rozhovor]. Ostrava 27. 6. 2016.

svědomitá, vždy výborně připravená. V projektu *Evita* vystupovala v jedné ze sólových rolí.

V kolektivu vrstevníků je označována jako výjimečně přátelská, empatická. Sledovanou žákyni není možné značit za vůdčí typ s autoritativním způsobem vystupování, spíš se ráda přizpůsobí okolí, zvládne se upozadit. Pracuje klidně, vyrovnaně. Vrstevníky a spolužáky jsou naopak zdůrazňovány její bezprostřední komunikační schopnosti a dále jsou často zmiňovány oblasti, které reflektují obecně lidské vlastnosti jako přátelství, úcta k druhým či tolerance.

Sledovaná studentka vykazuje ve škole mírně nadprůměrné výsledky, vyniká zejména v humanitně a esteticky orientovaných oborech (cizí jazyky, literatura, hudební výchova), naopak horších výsledků dosahuje v přírodovědných oborech, především fyzice a chemii. Vyučujícími je hodnocena jako aktivní, svědomitá, pracovitá, skromná ve vystupování a jednání. Své další profesní směřování hodlá sledovaná studentka zaměřit umělecky či pedagogicky.

Rodinné zázemí sledované studentky je na základě jejího tvrzení velmi pevné, jasné je umělecké směřování celé rodiny (sestra navštěvuje konzervatoř, obor balet, matka a babička pocházejí z rodin, kde se udržuje tradice vést své blízké k hudbě a umění). V rodině se o hudbě často hovoří, studentka je vedena k hudebním aktivitám a kulturnímu životu. Žákyně pochází z úplné rodiny, cítí v rodině dostatečnou oporu, ale uvádí rovněž silnou autoritativnost a přísnost.

K jejím volnočasovým aktivitám patří především hudba (deset let navštěvuje ZUŠ, koncertuje pravidelně se školní kapelou a sborem, účastní se pěveckých soutěží, zpívá a hraje spontánně se svými přáteli). Respondentka uvádí, že mnoho volného času nemá, protože pravidelně chodí na studentské brigády (pracuje v obchodním řetězci až třikrát týdně po škole) a velkou část volného času věnuje školní přípravě.

Ve skupinovém rozhovoru vedeném se skupinou sedmi sledovaných žáků a dále ve volně psaném textu úvahového typu bylo sledováno, co pro žákyni projekt znamenal, jakým způsobem byly saturovány potřeby související s jejím sebeuplatněním, co představovalo motivaci k výkonu v rámci projektu. Na základě editace a následné analýzy sebraných dat bylo zjištěno, že smysl realizace tohoto typu projektu spatřuje sledovaná studentka v následujících rovinách.

V první rovině uváděla studentka upevňování sociálních kompetencí v rámci kolektivu vrstevníků, vytváření společenských vazeb a vztahů. Žákyně zdůrazňuje, že realizace

projektu v prostředí školy jednoznačně přispěla k prohloubení přátelství mezi jednotlivými jeho účastníky. V rámci skupinového rozhovoru studentka uvedla: „*Potkala jsem skvělé lidi, se kterými se stýkám denně a kteří jsou mi velkou oporou.*“<sup>250</sup> Dle tvrzení žákyně projektový způsob práce dále rozvíjí umění vzájemně komunikovat, dohodnout se, společně směřovat k cíli, prohlubuje schopnosti vzájemně se podporovat a spolehnout se na druhého (možnost spolehnout se na druhého a vzájemně si pomoci uvedla studentka zejména v souvislosti s veřejnou realizací muzikálového díla jako produktu projektové výuky). Získaná přátelství považuje studentka za dlouhodobě největší přínos celého projektu.

Druhou reflektovanou oblastí byla možnost pracovat v mnoha oborech činnosti souvisejících s charakterem muzikálu jako žánru. Respondentka v psaném projevu uvedla, že „*každý účastník projektu měl možnost rozvíjet se individuálně v oblasti, která ho bavila. Každý si našel něco, v čem vynikal a mohl se zdokonalovat*“<sup>251</sup>. Pro sledovanou žákyni představovala práce na muzikálu především rozvoj hudebních dovedností (studentka tvrdí, že prostředí, ve kterém byl muzikál realizován, mělo vliv na její další potřebu zlepšovat se především ve zpěvu, motivovalo ji k návštěvě ZUŠ, k veřejnému vystupování, práci v pěveckém sboru, školní kapele a podobně). V rozhovoru dále doplňuje: „*Díky muzikálu jsem se začala zapojovat do dalších hudebních projektů, zlepšila jsem se ve zpěvu. Obávám se, že kdybych nebyla v muzikálu, nikdy bych se k tomu neodhodlala.*“<sup>252</sup> Vedle osobnostního rozvoje v oblasti hudby přispěl muzikálový projekt podle tvrzení žákyně k rozvoji jejích hereckých dovedností a schopnosti a především sebe prezentace. Studentka v této souvislosti dodává: „*Přestala jsem mít trému a stydět se při veřejném vystupování, získala jsem zkušenosti, umím se lépe prosadit, vyjádřit.*“<sup>253</sup>

Třetí oblastí, kterou žákyně v rozhovoru i písemné výpovědi reflektovala, bylo prohloubení pracovních návyků. Respondentka uváděla, že muzikálový projekt a způsob jeho vedení jednoznačně přispěl k rozvoji samostatnosti při plnění zadaných úkolů, zdůraznila fakt, že byl přesně stanoven cíl a výsledný produkt projektu, což přispělo k nutnosti samostatně zorganizovat a časově rozplánovat práci na projektu a dále zmiňuje rozvoj osobního odhodlání, zodpovědnosti a kázně ke splnění zadaného úkolu, tedy posílení vůle na projektu soustavně a spolehlivě pracovat.

---

<sup>250</sup> Veronika [skupinový rozhovor]. Ostrava 27. 6. 2016.

<sup>251</sup> Veronika. *Co by..., kdyby na naší škole nikdy nevznikl muzikálový projekt aneb Co mi dala a vzala možnost podílet se na nácvičku muzikálu.* Ostrava 14. 4. 2016.

<sup>252</sup> Veronika [skupinový rozhovor]. Ostrava 27. 6. 2016.

<sup>253</sup> Tamtéž.

K negativům, která projekt přinesl, uvádí sledovaná žákyně, shodně s ostatními, časovou náročnost a s tím spojený stres, který vyplýval z nedostatečné přípravy na vyučování, omezení osobního a rodinného života, zúžení koníčků a zájmů na činnosti související s projektem.

Písemná práce studentky Veroniky shrnující muzikálový projekt a jeho přínos pro ni samotnou je zakončena slovy: „*Otázka je, jaká bych byla v dnešní době, kdybych se neúčastnila práce na muzikálu. Myslím si, že bych byla úplně jiná. Myslím, že bych měla jiné kamarády (a rozhodně ne tolik skvělých a talentovaných lidí kolem sebe) a byla bych více stydlivá než teď. Ne každý má to štěstí jako my, že jsme se sešli ve správnou dobu na správné škole.*“<sup>254</sup>

### **7.3.5 Seberealizace studenta Radka v rámci muzikálového projektu**

Jedná se o studenta ve věku 18 let, ve školním roce 2015/2016, kdy byl muzikálový projekt *Evita* na Maticním gymnáziu realizován, studenta třetího ročníku ve čtyřletém studijním programu (ve skupině sedmi šetřených jedinců se jedná o jediného žáka studujícího ve čtyřletém studijním programu, čtyřletý program se tak jeví jako méně efektivní v rámci rozvoje nadstandardních aktivit, žáci čtyřletého studijního programu navštěvují školu příliš krátce, kolektiv je méně celistvý, jejich volnočasové aktivity jsou realizovány častěji individuálně mimo školní prostředí).

Diagnostické šetření prokázalo u sledovaného žáka nadání ve dvou oblastech týkajících se nadání uměleckého, a to v hudbě a literárně-dramatickém oboru. Výkon v oblasti literárně-dramatického umění byl u sledovaného žáka hodnocen dokonce jako výjimečně vysoký a vysoce překročil hodnocení dalších žáků. V ostatních oblastech šetření nebylo nadání prokázáno. V oblasti výtvarného umění se výkon studenta Radka pohyboval v pásmu vyššího průměru, pohybové schopnosti a sociální kompetence byly hodnoceny rovněž úrovní vyššího průměru. Celková úroveň intelektových schopností byla u šetřeného žáka označena v pásmu průměru, přičemž testování jednotlivých druhů inteligence prokázalo značně nerovnoměrné výsledky, v oblasti verbální inteligence byl žák hodnocen

---

<sup>254</sup> Veronika. *Co by..., kdyby na naší škole nikdy nevznikl muzikálový projekt aneb Co mi dala a vzala možnost podílet se na nácviu muzikálu*. Ostrava 14. 4. 2016.



v pásmu výjimečně vysokého výkonu, naopak v oblasti numerických schopností se pohyboval na úrovni nižšího průměru.

Muzikálového projektu *Evita* se sledovaný student zúčastnil na doporučení autorky projektu. Od počátku studia na Matičním gymnáziu představoval student Radek výraznou osobnost. Vykazoval výkony překračující ostatní vrstevníky, a to především v oblasti vyjadřovacích schopností, práce s mluveným slovem, výrazného řečnického projevu, schopnosti argumentace a sebezprezentace na veřejnosti. Sledovaný student vstoupil od počátku studia na Matičním gymnáziu do mnoha školních aktivit, především humanitně orientovaných, reprezentoval školu v řadě projektů, podílel se na organizaci kulturně společenských akcí spojených se školou (divadelní představení, zajištění a moderování reprezentačního školního plesu, moderování koncertů, uvádění slavnostních akcí školy a podobně). Vyučujícími je sledovaný student hodnocen jako výrazná a kreativní osobnost, kulturní člověk se širokým spektrem zájmů. V projektu *Evita* člen sboru.

Sledovaný student vykazuje ve škole podprůměrné výsledky, v přírodovědných borech je nejčastěji hodnocen jako dobrý, v matematice jako dostatečný. Naopak výrazně nadprůměrných výsledků dosahuje v jazyce českém a literatuře, dějepise, základech společenských věd. Sledovaný student je jednoznačně zaměřen na rozvoj svých koníčků a zájmů, které dále prohlubuje. Jak v rozhovorech uvádí, školní výsledky v oblastech, kterým se nebude dále věnovat, nejsou pro něj relevantní, špatné výsledky jsou podle něj důsledkem široké škály zájmů a aktivit, které chce rozvíjet a dále formovat.

K volnočasovým aktivitám sledovaného studenta patří především hudba. Žák uvádí, že v šestnácti letech začal docházet do ZUŠ na hru na kytaru, v současnosti denně cvičí, věnuje tomuto koníčku velkou část volného času, veřejně koncertuje. Student je dále činný v ostravském divadelním prostoru, nepravidelně hostuje jako herec v několika divadlech, brigádně pracuje jako divadelní technik, v současnosti má v komerčním rádiu svůj vlastní pořad, který připravuje a moderuje. Student uvádí, že v oblasti kultury chce i nadále působit, svá další studia na vysoké škole hodlá směřovat do oblasti kultury.

V kolektivu vrstevníků je označován spíše jako přemýšlivý a rozvážný typ, méně energický a rozhodný. Na přípravu potřebuje dostatek času, zadaný úkol si rád připraví samostatně, jde do hloubky, nemá rád improvizaci. Úkoly plní svědomitě a velmi důkladně. K jeho sociálním kompetencím nepatří vůdcovské schopnosti, neumí organizovat skupinu lidí, stojí spíše v ústraní soustředěn na svůj výkon. Přesto je

označován jako přátelský a milý, v kolektivu oblíben. Student jedná svědomitě, je spolehlivý, připravený.

Rodinné zázemí sledovaného studenta je na základě jeho tvrzení vyrovnané, student žije v úplné rodině, přesto uvádí, že rodiči není ve svých aktivitách dostatečně podporován, příbuzní nejeví příliš velký zájem o jeho zájmy, motivací je pro něj vlastní osobní rozvoj.

Na základě editace a následné analýzy sebraných dat ze skupinového rozhovoru a dále z písemného projevu, úvahového textu shrnujícího způsoby a možnosti sebeuplatnění každého žáka v rámci muzikálového projektu, bylo zjištěno, že smysl realizace tohoto typu projektu spatřuje sledovaný student v následujících rovinách.

První rovina reflexe studenta Radka odráží specifika projektového typu výuky. Student zdůrazňuje, že projektová výuka nabízí žákům možnost a prostor uplatnit se v oboru, který je jim blízký a rozvíjí jejich schopnosti a dovednosti, a to v nadstandardní míře, která je nadstavbou běžné školní výuky. Zároveň uvádí, že jemu osobně nabízený muzikálový projekt, ale i další širší aktivity, umožnily prohlubovat své dovednosti, vyzkoušet si oblasti, ve kterých mohl vyniknout, posílily jeho sebevědomí a především představovaly stimul k dalším činnostem na vyšší a profesionálnější úrovni. *„Dostal jsem možnost přirozeně se projevit před školním publikem. Nikdy jsem nemusel za nikým chodit a říkat, že vlastně umím docela dobře mluvit, hrát, moderovat. Nabízelo se mi to samo a já jsem si tak vyzkoušel spoustu nových věcí.“*<sup>255</sup>

Jak je patrné z psaného projevu studenta a především ze skupinového rozhovoru, za největší osobní přínos považuje student Radek sociální přesah realizovaného projektu. V úvahovém textu student zdůrazňuje, že přestože má bohaté zkušenosti z divadla, kde vystupuje, a účastní se mnoha dalších kulturních a uměleckých aktivit na profesionální úrovni, muzikálový projekt realizovaný ve školním prostředí *„výrazně ovlivnil jeho sociální život i další směřování“*<sup>256</sup>. Student zdůrazňuje, že se v rámci vedení projektu setkal se zajímavými lidmi, které pojí stejný zájem. S těmito vrstevníky dále spolupracuje, společná práce na projektu dala podnět k dalším aktivitám a motivaci, u sledovaného studenta je to patrné především v oblasti hudby, které se v současnosti intenzivně věnuje. V rámci rozhovoru student doplňuje: *„Skupina muzikálových studentů se přirozeně dává dohromady i k jiným školním, hlavně uměleckým projektům, například často hrajeme*

---

<sup>255</sup> Radek. Co by..., kdyby na naší škole nikdy nevznikl muzikálový projekt aneb Co mi dala a vzala možnost podílet se na nácvičku muzikálu. Ostrava 22. 4. 2016.

<sup>256</sup> Radek [skupinový rozhovor]. Ostrava 27. 6. 2016.

*se školní kapelou, což má určitě podíl na tom, že mě hudba začala bavit a uvažuji i o dalším studiu s hudbou spojeným.*<sup>257</sup>

Písemná práce studenta Radka shrnující muzikálový projekt a jeho přínos pro něj samotného je zakončena slovy: *„Muzikál, přestože je jen studentským projektem na ochotnické a neprofesionální úrovni, je svým způsobem ojedinělý. Tím, že je zasazen do prostředí gymnázia, ovlivňuje studentská léta všech, kteří se na něm podílejí.*“<sup>258</sup>

### **7.3.6 Seberealizace studenta Matěje v rámci muzikálového projektu**

Jedná se o studenta ve věku 18 let, ve školním roce 2015/2016, tedy v době realizace muzikálového projektu *Evita na Matičním gymnáziu*, žáka septimy v osmiletém studijním programu.

Na základě diagnostiky bylo u sledovaného studenta potvrzeno nadání v oblasti hudby. Žák v této oblasti šetření vykazoval výjimečně vysokých výkonů. Vysokého výkonu, který lze interpretovat jako nadání, dosáhl student Matěj rovněž v oblasti literárně-dramatického umění. V ostatních sledovaných oblastech se pohyboval na úrovni vyššího průměru (sociální kompetence) či častěji průměru (celková úroveň intelektových schopností, oblast výtvarného umění, pohybové dovednosti).

Muzikálových projektů organizovaných školou se student účastní již dlouhodobě, do prvního projektu tohoto typu vstoupil už v tercii na doporučení pedagožky hudební výchovy pro výrazně nadprůměrné hudební schopnosti jak vokální, tak především instrumentální. Od této doby se podílel na všech dalších realizacích muzikálů. V muzikálu se pro svou mnohostrannost realizuje v mnoha oblastech, je aktivní jako zpěvák, herec i tanečník, podílí se na instrumentálních nahrávkách hudebních podkladů, zpívá ve sboru. V projektu *Evita* vystoupil student v jedné ze sólových rolí.

Sledovaný student vykazuje ve škole spíše podprůměrných studijních výsledků, a to napříč předměty. Nelze tvrdit, že je u něj patrná preference humanitních předmětů, jeho výsledky v cizích jazycích i humanitních naukových oborech jsou hodnoceny většinou známkami dobře, výjimečně dostatečně. Vyučující hodnotí sledovaného studenta jako velmi nadaného a schopného, kritizují však jeho slabé pracovní návyky. Dle tvrzení

---

<sup>257</sup> Radek [skupinový rozhovor]. Ostrava 27. 6. 2016.

<sup>258</sup> Radek. *Co by..., kdyby na naší škole nikdy nevznikl muzikálový projekt aneb Co mi dala a vzala možnost podílet se na nácvičku muzikálu*. Ostrava 22. 4. 2016.

vyučujících je sledovaný žák motivován jen v případech, kdy se práce týká jeho zájmových preferencí. Na základě rozhovorů vedených se studentem je zřejmé, že sledovaný žák chce dále pokračovat ve studiu na umělecky zaměřené škole, jeho zájem směřuje na Divadelní fakultu Akademie múzických umění v Praze, Katedru činoherního divadla, kde chce studovat v oboru herectví.

K volnočasovým preferencím sledovaného žáka patří především aktivita spojená s hudbou. Žák navštěvuje ZUŠ v oboru housle, hraje na několik hudebních nástrojů (housle, kytara, basová kytara, bicí souprava, klávesy) veřejně vystupuje s hudební kapelou, jejímž je členem, aktivně se účastní školních projektů a soutěží s hudbou spojených. Zároveň se zajímá o kulturní dění, brigádnicky pracuje při organizaci festivalů vážné i populární hudby a dále jako technik v divadle. Je činný rovněž ve školním divadelním souboru, jako herec nepravidelně spolupracuje s ostravskými divadly.

Student se v kolektivu svých vrstevníků projevuje jako velmi přátelský, vtipný, zábavný i empatický, k jeho výrazným přednostem patří schopnost tvořivě pracovat, přicházet s novými nápady. Jeho vrstevníky je mu naopak vytýkaná občasná nezodpovědnost či nespolehlivost. Sledovaný žák nepatří k vůdčím osobnostem v kolektivu, jeho organizační kompetence nejsou viditelně rozvinuty.

Rodinné zázemí označuje sledovaný student jako značně nevyrovnané, žák žije v neúplné rodině pouze s matkou a nevlastní sestrou, uvádí, že rodinné prostředí jej demotivuje, necítí v něm oporu a dostatečný zájem, respondent přiznává, že částečně ovlivňuje také jeho školní výsledky a nezodpovědný postoj k povinnostem.

Na základě editace a následné analýzy informací vyplývajících z psaného textu, skupinového rozhovoru a pozorování žáka bylo zjištěno, že smysl realizace tohoto typu projektu spatřuje sledovaný student v následujících rovinách.

Nejvýraznější přínos realizace muzikálového projektu pro svou osobu spatřuje sledovaný student v oblasti osobního rozvoje a dalšího profesního směřování. Z dat, uvedených v psaném textu úvahového charakteru, je zřejmé, že muzikálové projekty, kterých se respondent účastnil již vícekrát, jej formují, rozvíjejí a ovlivňují jeho rozhodování o budoucím povolání a dalším studiu: *„Řekl bych, že mi muzikálové projekty doslova otevřely oči ve směru toho, co chci ve svém životě dělat. Vstoupil jsem do nich jako naprosto nepopsaný a čistý list a odcházím z nich s jasnou vizí mé budoucnosti, jež bude*

*spojena s uměním.*“<sup>259</sup> Student uvádí, že na základě zkušeností získaných v projektech tohoto typu, na nichž se podílel, se rozhodl věnovat se umění dále, a to v oboru herectví. Je přesvědčen, že tento obor bude pro něj znamenat možnost seberealizace, že jej bude dlouhodobě naplňovat. Ze skupinových rozhovorů vedeným ve skupině sedmi sledovaných žáků dále vyplynulo, že muzikálový projekt představuje pro studenta Matěje „*jakýsi hnací motor, který nás vede možná k touze po úspěchu nebo spíš k tomu účastnit se na tvorbě něčeho nového, učit se a zdokonalovat*“<sup>260</sup>. K dalším oblastem svého rozvoje respondent řadí rozvoj pěveckých a instrumentálních dovedností či pohybových schopností, ale i zvládnutí trémy, sebevědomí a schopnost sebe prezentace. Všechny tyto oblasti přispívají k jeho dalšímu směřování a podle jeho tvrzení mu pomohou v dalších snahách spjatých s uměním.

Druhou hodnocenou rovinu, kterou sledovaný žák ve své práci reflektoval, představoval sociální přesah muzikálového projektu. Respondent zdůrazňuje, že v rámci práce na projektu se měl možnost setkat s řadou nadaných a angažovaných jedinců, kteří jej ovlivňují a motivují k vyšším výkonům. V písemném projevu žák zdůrazňuje: „*Za těch pár let, co se na muzikálových projektech podílím, mě nepřestalo překvapovat, kolik talentovaných lidí se západem vytvořit něco hezkého, co má hodnotu, se může sejít na jednom místě, jež je pro nás jeviště.*“<sup>261</sup> V této souvislosti zdůrazňuje respondent význam projektu v celém průběhu jeho vedení. Motivační aspekt osobnostního rozvoje nespatřuje jen ve výsledném produktu, ke kterému projekt směřuje (i když přiznává, že úspěch před publikem je pro něj určitým uspokojením po vykonaném činu), ale především v samotném průběhu realizace projektu, a to ve společné práci lidí, kteří se setkávají a stávají se přáteli. Kolektiv takovýchto kamarádů představuje pro sledovaného studenta motivaci k činnosti, zvedají laťku jeho možností a posouvají ji dál.

K negativům, která projekt přináší, uvádí sledovaný žák stejně jako předešní studenti jasnou zájmovou profilace, která jim bere čas, a omezuje tak jejich zájmy na úzkou oblast činnosti.

Písemná práce studenta Matěje shrnující muzikálový projekt a jeho přínos pro něj samotného je zakončena slovy: „*Muzikálové projekty na naší škole mají tradici, troufám*

---

<sup>259</sup> Matěj. *Co by..., kdyby na naší škole nikdy nevznikl muzikálový projekt aneb Co mi dala a vzala možnost podílet se na nácviku muzikálu.* Ostrava 26. 4. 2016.

<sup>260</sup> Matěj [skupinový rozhovor]. Ostrava 27. 6. 2016.

<sup>261</sup> Matěj. *Co by..., kdyby na naší škole nikdy nevznikl muzikálový projekt aneb Co mi dala a vzala možnost podílet se na nácviku muzikálu.* Ostrava 26. 4. 2016.

*si říct i úspěch a hlavně nás všechny tuze baví. Abych řekl pravdu, nebýt muzikálů, spousta věcí by se v mém životě odehrála jinak.* <sup>262</sup>

### **7.3.7 Seberealizace studentky Valentiny v rámci muzikálového projektu**

Jedná se o studentku ve věku 17 let, ve školním roce 2015/2016, kdy byl na Matičním gymnáziu realizován projekt *Evita*, žákyni sexty v osmiletém studijním programu.

Sledovaná studentka získala už v nominační fázi šetření největší počet nominací jak ze strany studentů jako účastníků projektu, tak i od vyučujících Matičního gymnázia a autorky a koordinátorky projektu. Její nominace šly napříč sledovanými oblastmi, jako nadání byla označena v oblasti pohybových dovedností, výtvarných schopností a sociálních kompetencí. V rámci diagnostiky bylo potvrzeno nadání pohybové se zaměřením k uměleckému ztvárnění pohybu a dále výjimečně vysoký stupeň sociálních kompetencí, který je možno interpretovat jako nadání. Nadání nebylo naopak potvrzeno v oblasti výtvarného umění, kde studentka Valentina dosahovala úrovně vyššího průměru. Stejně byla hodnocena v oblasti hudebního a literárně-dramatického umění, oblast intelektu byla zjištěna v pásmu průměru pro gymnaziální studenty ve věkové skupině 17 až 18 let.

V rámci realizace muzikálového projektu patří sledovaná studentka jednoznačně k neaktivnějším jedincům. Muzikálových projektů se účastní již dlouhodobě, do prvního projektu tohoto typu vstoupila už v sekundě a dle jejího tvrzení získávala zkušenosti od starších spolužáků, aby byla schopna sama další projekt připravit a spolupodílet se na jeho organizaci. Podnětem pro vstup do takto orientovaného projektu byla ambice převést své umění na jevišti, potřeba být vidět, realizovat se. Na muzikálovém projektu *Evita* se už podílela také autorsky jako tvůrce taneční choreografie a scénografie jevištní podoby díla.

Sledovaná studentka je jednoznačně tvůrčí osobností, ráda přichází s novými nápady a podněty, své plány dotahuje ke stanovenému cíli, je systematická, má svou koncepci a vizi, kterou plní a realizuje. V oblasti sociálních schopností a dovedností patří v kolektivu k výrazným typům, má vysoce rozvinuté komunikační a organizační schopnosti, představuje vůdčí typ s přirozenou autoritou, je rozhodná, energická, ve svých

---

<sup>262</sup> Matěj. *Co by..., kdyby na naši škole nikdy nevznikl muzikálový projekt aneb Co mi dala a vzala možnost podílet se na nácviu muzikálu*. Ostrava 26. 4. 2016.

úsudcích pružná, vysoce zodpovědná. Vrstevníky je zároveň označovaná jako přátelská a empatická.

Sledovaná studentka vykazuje ve škole výborné studijní výsledky, po celou dobu studia prospívá s vyznamenáním. Vyučujícími je označovaná jako cílevědomá, sebevědomá, vždy svědomitě připravená studentka, pedagogové rovněž zdůrazňují dobré komunikační a organizační schopnosti. Sledovaná studentka uvádí, že jí na školním prospěchu záleží, chce dosahovat co nejlepších výsledků. Její zájem jde napříč obory a předměty, k jejím oblíbeným předmětům patří cizí jazyky, ale rovněž biologie. Studentka chce dále pokračovat ve studiu na vysoké škole, o uměleckém směřování svého dalšího vzdělání neuvažuje, uvádí, že studium bude orientovat na přírodní vědy.

V rámci školního prostředí je velmi aktivní v mnohých dalších projektech přesahujících rámec běžné výuky, jedná se především o projekty jazykově a umělecky orientované, je členkou školního sboru, pravidelně se účastní umělecky a jazykově směřovaných soutěží, podílí se na organizaci kulturních akcí školy. Sledovaná studentka vykazuje aktivní postoje i v dalších oblastech svého volného času, několikrát týdně brigádně pracuje, navštěvuje dramatický kroužek, je členkou tanečního klubu orientovaného na Street Dance.

Rodinné zázemí sledované žákyně je na základě jejího tvrzení spíše slabé, žije pouze s matkou a sestrou. Z rozhovorů vedených se studentkou bylo zjištěno, že respondentka necítí u rodičů dostatečnou oporu. V současnosti bydlí částečně u přítele, otec žije mimo Ostravu a setkává se s ním jen velmi zřídka, matka se příliš nezajímá o volnočasové aktivity studentky, nepodporuje ji, její přístup je spíše pasivní.

Ve skupinovém rozhovoru vedeném se skupinou sedmi sledovaných žáků a dále ve volně psaném textu úvahového typu bylo sledováno, co pro žákyni projekt znamenal, jakým způsobem byly saturovány potřeby související s jejím sebeuplatněním, co představovalo motivaci k výkonu v rámci projektu. Na základě editace a následné analýzy sebraných dat bylo zjištěno, že smysl realizace tohoto typu projektu spatřuje sledovaná studentka v následujících rovinách.

Oblastí, která byla především v psaném projevu nejrozsáhleji reflektována, byl sociální aspekt projektu. Sledovaná žákyně spatřuje největší osobní přínos muzikálového projektu v kolektivním způsobu práce. V textu uvádí: „*Miluju zkoušky, na kterých se sejdou lidi, které to baví dělat, kteří mají chuť něco společně tvořit i přesto, že musí obětovat své volné*

*víkendy.* <sup>263</sup> Studentka uvádí, že kolektiv talentovaných vrstevníků a spolužáků ji motivuje k aktivitě a lepším výsledkům, učí ji, posouvá dále. Za způsob seberealizace považuje rovněž možnost vést ostatní, společně tvořit, získávat přátelství a organizačně zajišťovat práci na projektu. Kolektiv přátel podílejících se na projektové činnosti pro ni představuje významnou hodnotu. Studentka zdůrazňuje, že osobní satisfakcí je pro ni práce s lidmi, kteří jsou motivovaní, aktivně se podílejí na společné tvořivé práci, poskytují jí zpětnou vazbu. Ve skupinovém rozhovoru pak doplňuje: *„Naučila jsem se týmové práci, komunikovat s lidmi, naučila jsem se, jak jim něco předat a motivovat je k práci. Taky jsem se dozvěděla, jaká je to práce vše obstarat tak, aby to klapalo.*“<sup>264</sup> Přátelství budovaná na těchto základech považuje za nejkvalitnější, zdůrazňuje, že v těchto jedincích spatřuje nejlepší kamarády.

Druhou rovinnou, které se v psaném projevu dotkla, byl rozvoj vlastních schopností, dovedností a profilace zájmů. Způsob seberealizace v rámci nastudování muzikálového projektu, spatřuje sledovaná studentka především v oblasti pohybové a scénografické složky. Respondentka zdůrazňuje především možnost tvořivě pracovat, kterou jí projektový typ výuky zprostředkovává: *„Rozšířila jsem svoji kreativitu, protože jsem stavěla choreografii, sháněla rekvizity, vymýšlela a upravovala kostýmy.*“<sup>265</sup> Podíl na výsledné podobě díla, možnost přicházet s novými nápady, dohodnout se na výsledné podobě díla a způsob tvořivé práce představují pro studentku zodpovědný úkol přinášející pocit naplnění, jakési přidané hodnoty, nejvyšší formu osobnostního rozvoje.

Písemná práce studentky Valentiny shrnující muzikálový projekt a jeho přínos pro ni samotnou je zakončena slovy: *„Za ty roky, co muzikály děláme, se z party těchto lidí stali mi nejlepší přátelé a jsem přesvědčená, že na vtípky, hlášky a hlavně všechny společné zážitky nikdy nezapomenu. Rozhodně to vše řadím k nejnádhernejším vzpomínkám na střední škole.*“<sup>266</sup>

---

<sup>263</sup> Valentina. *Co by..., kdyby na naší škole nikdy nevznikl muzikálový projekt aneb Co mi dala a vzala možnost podílet se na nácvičku muzikálu.* Ostrava 10. 4. 2016.

<sup>264</sup> Valentina [skupinový rozhovor]. Ostrava 27. 6. 2016.

<sup>265</sup> Valentina. *Co by..., kdyby na naší škole nikdy nevznikl muzikálový projekt aneb Co mi dala a vzala možnost podílet se na nácvičku muzikálu.* Ostrava 10. 4. 2016.

<sup>266</sup> Tamtéž.



## **7.4 Muzikálový projekt jako prostředek seberealizace nadaných gymnaziálních studentů – shrnutí hloubkové analýzy nominovaných subjektů**

Hloubková analýza sedmi jedinců, kteří vstoupili do muzikálového projektu koncipovaného jako volnočasový, dlouhodobý projekt realizovaný na víceletém gymnáziu, byli v několika úrovních nominováni jako nadaní a různé typy nadání byly u nich diagnostikovány, představila prostřednictvím originální metodiky kvalitativního výzkumu jejich podrobnou kazuistiku v oblasti jejich potřeb, zájmů, postojů, schopností a dovedností. Na základě takto sebraných dat dále analyzovala možnosti a způsoby jejich seberealizace, kterou muzikálový projekt a jeho vedení ve školním prostředí nabízí.

Seberealizaci chápeme jako prostředek osobnostního rozvoje, který vede k uskutečnění sebe sama v souladu s našimi hodnotami či k osobnímu naplnění v oblasti, která pro nás má smysl, představuje aspekt užitečnosti či potřebnosti. Sebeuplatnění každého jedince reflektuje individuální osobnost, specifické schopnosti, dovednosti či konkrétní druhy nadání, naše preference, zájmy, ať už ovlivněné výchovou, osobními zkušenostmi, životním stylem, vlivem okolí, nebo naopak vrozené, a vede tak k plnému rozvinutí vlastního potenciálu.

Otázku, zda muzikálový projekt může být prostředkem k seberealizaci nadaných gymnaziálních studentů a jakým způsobem, jakými směry se v sebeuplatnění těchto jedinců promítá a kterými prostředky je uskutečňována, je nyní možno zodpovědět.

Zobecníme-li data získaná na základě hloubkové analýzy jednotlivých šetřených studentů, je možno způsoby jejich seberealizace spatřovat v několika rovinách. Jednoznačně nejdůležitějším aspektem osobnostního naplnění jednotlivých studentů v souvislosti s realizací školního projektu tohoto typu se stala oblast sociální. Tento aspekt se výrazně promítal v analýzách všech šetřených žáků a u mnohých byl považován dokonce za nejdůležitější součást seberealizace v rámci vedeného projektu. Studenti hovořili a psali o pocitech štěstí ze získaných přátelství a prvních lásek, zdůrazňovali pozitivní formování svého společenského i osobního života, uváděli, že jejich život by bez této zkušenosti byl ve společenské rovině chudý, oceňovali oporu jednotlivých účastníků projektu, společné zájmové preference. Přátelství pro všechny sledované žáky představovalo velmi silnou hodnotu, kterou jim projekt zprostředkoval.

Druhou reflektovanou oblastí seberealizace těchto jedinců, byl rozvoj vlastního potenciálu. Rovněž tento aspekt byl zohledňován u všech sledovaných žáků. Studenti v této souvislosti nejčastěji uváděli, že práce na projektu jim nabízela individuální rozvoj schopností a dovedností, ať už v oblastech umělecky profilovaných (často byla uváděna oblast hudebních a pohybových dovedností, dále dovednosti literárně-dramatické či výtvarné v oblasti scénografie), tak i v oblasti sociálních kompetencí, představujících schopnosti komunikační a organizační, schopnost vést ostatní, zorganizovat si práci, budovat zodpovědný přístup k povinnostem, ale také potřeba být úspěšný, prezentovat své dovednosti, být vidět, něco dokázat, dosáhnout stanoveného cíle, potřeba systematicky na sobě pracovat. Společným jmenovatelem všech těchto aspektů byla práce tvořivě orientovaná rozvíjející kreativitu jedince.

Třetím aspektem rozvíjejícím osobnostní profil jedince a vytvářejícím jeho hodnotový systém bylo další profesní či zájmové směřování jednotlivých žáků. Všichni tři sledovaní žáci, kteří ve školním roce 2016/2017 ukončí studium na gymnáziu (v době realizace projektu *Evita* studovali na škole v předposledním ročníku), uvedli, že jejich další studium na vysoké škole bude profilováno do uměleckých oborů (divadelní produkce, herectví, konzervatoř či herectví). Zároveň uvedli, že jejich volbu jednoznačně ovlivnila a formovala účast na muzikálovém projektu a další aktivity s ním související. Zájmová profilace je dále patrná u aktivit ostatních studentů, souvisí s bohatým kulturním životem jednotlivých sledovaných žáků, aktivním provozováním umění (hudba, dramatický kroužek, pohybové skupiny), posluchačskými aktivitami a podobně. Všichni sledovaní žáci se označují jako společenšší jedinci se zájmem o umění a kulturu.

Z výše uvedeného jednoznačně vyplývá, že muzikál realizovaný jako školní projekt je vhodným prostředkem pro seberealizaci nadaných gymnaziálních studentů. Jeho účelnost vyplývá především z žánrového vymezení díla integrujícího několik uměleckých složek. Poskytuje tak dostatečný prostor pro seberealizaci a rozvoj potenciálu talentovaných jedinců disponujících různými typy nadání a různými zájmovými profilacemi a nabízí široké možnosti uplatnění specifických schopností a dovedností jednotlivých žáků. Jako projekt realizovaný v prostředí víceletého gymnázia rozvíjí zároveň další kompetence žáků, a to především sociální, personální, komunikativní a pracovní, kompetence k řešení problémů a v neposlední řadě také kompetence k učení. Muzikál a jeho využití v projektovém typu výuky zároveň představuje pro žáky atraktivní formu, směřuje ke konkrétnímu a prakticky vymezenému cíli, který je viditelný a pro studenty tudíž

motivující, vytváří situace, v nichž musí žáci projevit vlastní aktivitu, iniciativu a tvořivost, vytváří přesahy do dalších oborů a oblastí činnosti a buduje další zájmové aktivity studentů.

## ZÁVĚRY DISERTAČNÍ PRÁCE

Badatelským problémem předložené práce bylo zmapování možností, způsobů a forem sebeuplatnění nadaných gymnaziálních studentů v rámci realizace muzikálového projektu na víceletém gymnáziu. Práce se zabývala otázkou, zda muzikálový projekt vedený v tomto školním prostředí je vhodným prostředkem pro seberealizaci nadaných gymnaziálních studentů, jakým způsobem se seberealizace těchto subjektů uskutečňuje a kterých oblastí se týká.

V prvním oddílu text zmapoval terminologické vymezení nadání a zrevidoval badatelské přístupy k této problematice. Práce představila koncepci zkoumání nadání z jeho typologického hlediska, formulovala projevy nadaného jedince v procesu vzdělávání a zároveň zohlednila a konkretizovala specifika vzdělávání nadaných žáků v rámci legislativního zakotvení a současně platných kurikulárních dokumentů v systému českého školství. V závěru tohoto oddílu byla provedena reflexe problematiky nadání nutná pro další výzkumnou práci směřovanou k exploračnímu šetření v rámci projektového typu výuky v prostředí víceletého Matičního gymnázia. V oblasti kvalitativního vymezení talentu a s ním související diagnostiky nadání byla zvolena koncepce slovenského psychologa Vladimíra Dočkala opírající se dále o teorii mnohočetné inteligence amerického psychologa Howarda Gardnera a teorie praktické inteligence Roberta Sternberga. V dalším šetření, které bylo provedeno ve výzkumné části předloženého textu, bylo přihlíženo právě k Dočkalově klasifikaci nadání.

Text byl ve druhém oddílu dále zaměřen na potenciál muzikálu jako syntetického žánru a možnosti jeho využití v projektovém způsobu výuky v prostředí současné školy. V této části textu byly formulovány předpoklady, pro které se muzikál jako syntetické dílo integrující několik složek a forem umění může stát vhodným materiálem k projektové výuce. Práce prokázala, že muzikál pro své základní formální znaky, revuálnost a dramaticnost, v sobě nese širokou obsahovou i formální náplň pro realizaci v rámci školního projektu, je schopen dotknout se co největšího počtu různě zájmově profilovaných žáků a studentů, přispět k rozvoji a prohloubení vědomostí a schopností žáků, jejich praktických a organizačních dovedností, pracovních návyků nad rámec běžných školních povinností, motivačních a aktivačních aspektů činnosti i sociálních kompetencí, a také formovat prostředí inspirující k tvořivé práci.

Výzkumná část disertační práce postavená na exploračním šetření vycházela z realizace konkrétního muzikálového díla nastudovaného v rámci projektové výuky na víceletém gymnáziu. Třetí oddíl provedl podrobnou charakteristiku a specifikaci tohoto konkrétního projektu. V úvodu tohoto oddílu byla vypracována obecná charakteristika muzikálového díla Evita, které se stalo náplní projektu, a to jak po stránce formální, tak i obsahové a hudební. Oddíl dále představil a podrobně specifikoval školní prostředí Matičního gymnázia, na kterém bylo dílo nastudováno, analyzoval kurikulární dokumenty, kterými se výuka řídí, formuloval postavení projektového způsobu výuky vzhledem ke školním vzdělávacím programům na Matičním gymnáziu. Oddíl byl v závěru zaměřen na analýzu průběhu realizace projektu Evita, z něhož vyšlo explorační šetření v praktické části textu, a zdůraznil potenciál tohoto konkrétního muzikálového díla a jeho využití v projektovém způsobu vyučování.

Prezentace a podrobná charakteristika realizace konkrétního projektu vedeného na víceletém Matičním gymnáziu ústily do výzkumné části textu směřované k originálnímu exploračnímu šetření na této škole. První fáze výzkumu se zabývala nominací nadaných jedinců. Jejím cílem bylo označit a vybrat žáky, kteří se účastnili muzikálového projektu jako dobrovolné a převážně volnočasové aktivity organizované školou a školním prostředím Matičního gymnázia a při práci na něm vykazovali v některé oblasti činnosti schopnosti a dovednosti přesahující výkony svých vrstevníků. Aby bylo možno zajistit validitu šetření, byl výzkum proveden ve třech úrovních (nominace studenty jako účastníky projektu, nominace vyučujícími a nominace autorkou a koordinátorkou projektu). Text v této části dále specifikoval metodiku šetření (metoda polostrukturovaných dotazníků s otevřeným typem otázek), v jednotlivých úrovních byly také vymezeny oblasti šetření relevantní pro směřování projektu (respondenti reflektovali v dotaznících výkony v oblasti hudebních, výtvarných, literárně-dramatických, pohybových, sociálních a intelektových činností). Na základě vyhodnocení dat sebraných v dotazníkovém šetření v rámci všech tří úrovní byl stanoven výběr sedmi studentů, kteří získali největší počet hlasů v dílčích oblastech šetření a kteří vstoupili do další fáze výzkumu provádějící zevrubnou diagnostiku nadání v jednotlivých sledovaných oblastech.

Pátý a šestý oddíl předložené práce provedl podrobnou diagnostiku nadání u sedmi nominovaných studentů. Cílem těchto oddílů bylo stanovit, zda nominovaní žáci skutečně disponují některým druhem nadání, které vzešly z Dočkalovy typologie, byly relevantní pro vedení muzikálového projektu, a staly se tudíž součástí šetření. Pátý oddíl vymezil

průběh a metodiku šetření v jeho jednotlivých oblastech. Tato část práce vyžadovala spolupráci s odborníky na jednotlivé obory šetření, autorkou práce pak byla provedena diagnostika hudebního nadání (té je vzhledem k oborovému zájmu autorky v práci věnovaná největší pozornost).

Na základě výsledků diagnostiky a podrobného zpracování analýzy těchto výsledků u všech sledovaných typů nadání a ve všech oblastech, které byly v rámci diagnostiky reflektovány, provedl šestý oddíl souhrnné vyhodnocení diagnostiky u jednotlivých sledovaných studentů. V rámci šetření bylo zjištěno, že výkony jednotlivých nominovaných studentů neklesají ani v jednom případě pod průměr pro věkovou skupinu 17 až 18 let, ve všech sledovaných oblastech se pohybovaly nejčastěji v pásmu vyššího průměru. Šetření dále na základě srovnání výsledků v jednotlivých oblastech šetření prokázalo, že nejlepších výkonů dosahovalo sedm sledovaných žáků v oblasti hudebního nadání, kde bylo zjištěno nadání u pěti ze sedmi studentů, přičemž výkonnost tří z nich se pohybovala na vysoké úrovni, u dvou se jednalo o výjimečně vysokou úroveň. Naopak v oblasti výtvarného umění se nadání neprokázalo u žádného studenta. Výkonnostní úroveň jednotlivých sledovaných žáků byla hodnocena jen v pásmu vyššího průměru či průměru.

V rámci diagnostiky bylo dále u jednotlivých žáků provedeno testování intelektového nadání, tedy vyhodnocení jak celkové intelektové úroveň každého jedince, tak zároveň zpracování úrovně jednotlivých typů inteligence. Zatímco celkové intelektové nadání bylo prokázáno jen u jednoho ze sedmi sledovaných žáků, v oblasti verbální inteligence jako specifického typu intelektu se promítaly výrazně nadprůměrné výsledky ve vysoké až výjimečně vysoké úrovni, a to u pěti ze sedmi sledovaných subjektů. Diagnostika provedená v oblasti literárně-dramatického nadání prokázala talent u dvou ze sedmi sledovaných studentů, v oblasti pohybu se zaměřením na umělecké pohybové vyjádření byl diagnostikován vysoký či výjimečně vysoký výkon u dvou žáků a v oblasti sociálních schopností a dovedností bylo zjištěno nadání u třech sledovaných subjektů.

Podrobná diagnostika nadání provedená na vzorku sedmi nominovaných studentů, kteří vstoupili do muzikálového projektu a aktivně se podíleli na jeho realizaci, prokázala nadání všech nominovaných jedinců alespoň v jedné sledované oblasti. U tří šetřených žáků pak byl zjištěn talent napříč dvěma sledovanými oblastmi (ve dvou případech se jednalo o oblast hudebního a literárně-dramatického talentu, u třetího žáka o nadání

pohybové a sociální). U jednoho studenta se pak nadání prokázalo dokonce ve třech oblastech šetření, a to v oblasti intelektu, nadání hudebního a sociálního.

V závěrečném sedmém oddílu, který reflektoval poslední fázi výzkumné práce, směřovalo šetření u skupiny sedmi nominovaných studentů k analýze a interpretaci způsobů seberealizace, kterou muzikálový projekt a jeho vedení ve školním prostředí nabízí a zprostředkovává.

V tomto oddílu text sledoval, do jakých oblastí se sebeuplatnění těchto jedinců promítá a kterými prostředky a způsoby je uskutečňováno. Metodologicky byla práce postavena na analýze a interpretaci materiálů a dat narativní povahy, konkrétně na základě skupinových rozhovorů a psaného eseje. Šetření v této části prokázalo, že nejdůležitějším aspektem osobnostního naplnění jednotlivých studentů v souvislosti s realizací školního projektu tohoto typu se stala oblast sociální. Sociální aspekt se výrazně promítal v analýzách všech šetřených žáků a u mnohých byl považován dokonce za nejdůležitější součást seberealizace v rámci vedeného projektu. Jednoznačný přínos znamenalo pro sledované žáky budování především komunikativních a organizačních dovedností, schopnost vést ostatní, zorganizovat si práci, formovat zodpovědný přístup k povinnostem a práci, naučit se řešit zadaný problém, shodnout se na společném postupu, nacházet společné komunikační cesty.

V druhé rovině bylo zjištěno, že způsoby sebenaplnění jednotlivých studentů se promítají do oblastí rozvoje vlastních schopností a dovedností. Toto kritérium bylo zohledňováno rovněž plošně u všech sledovaných žáků. Jednalo se především o rozvoj potenciálu v oblasti umělecky profilovaných činností, ke kterým se přidávala potřeba prezentovat své dovednosti, být úspěšný, dosáhnout stanoveného cíle, potřeba systematicky na sobě pracovat. Společným jmenovatelem všech těchto aspektů byla práce tvořivě orientovaná rozvíjející kreativitu jedince.

Třetím sledovaným aspektem rozvíjejícím osobnostní profil jedince a vytvářejícím jeho hodnotový systém bylo další profesní či zájmové směřování a profilace jednotlivých žáků. Všichni tři studenti, kteří ve školním roce 2016/2017 ukončí studium na Maticním gymnáziu, se rozhodli pokračovat ve studiu v oborech úzce souvisejících s uměním (především v oblasti divadla a hudby). V šetření zároveň uvedli, že jejich volbu jednoznačně ovlivnila a formovala účast na muzikálovém projektu a další aktivity s ním související. Ostatní studenti se aktivně vyjadřovali k budování zájmových preferencí, které se vážou k realizovanému projektu a práci na něm.

Protože práce byla v této fázi šetření postavena především na postupech kvalitativního výzkumu, její jednoznačný přínos je možno spatřovat ve schopnosti získat podrobný popis konkrétních jedinců v jejich přirozeném prostředí a zejména autenticky zprostředkovat vhled do jejich názorů, postojů a zájmů.

Předložená disertační práce jednoznačně prokázala, že muzikálový projekt vedený na víceletém gymnáziu v rámci projektové výuky je prostředkem seberealizace nadaných gymnaziálních studentů. Jeho účelnost vyplývá především z žánrového a formálního vymezení muzikálového díla integrujícího několik uměleckých složek a dále ze specifík projektového vedení výuky a jeho orientace na prakticky stanovený úkol, možnost širokého přesahu při práci na jeho řešení, potenciál vést k samostatnosti, tvořivé práci, schopnosti řešit problém. Muzikálový projekt a jeho aplikace v projektové výuce představuje především atraktivní formu. Jeho realizace směřovaná ke konkrétnímu a prakticky vymezenému cíli, který je viditelný a pro studenty tudíž motivující, vytváří situace, v nichž musí žáci projevit vlastní aktivitu, iniciativu a tvořivost, vytváří přesahy do dalších oborů a oblastí činnosti a buduje další zájmové aktivity studentů. Je schopen nabídnout široký prostor pro rozvoj potenciálu talentovaných jedinců disponujících různými typy nadání a různými zájmovými profilacemi a zároveň nabízí široké možnosti uplatnění specifických schopností a dovedností jednotlivých žáků. Takový způsob vedení výuky není obohacením pouze pro esteticky orientované předměty a obory vyučované na současných víceletých gymnáziích, ale přesahuje rovněž do celé škály dalších, především humanitně zaměřených předmětů, které je schopen popularizovat a zatraktivnit, a významně rovněž zasahuje do volnočasových aktivit žáků.



## RESUMÉ

Předložená práce mapuje možnosti, způsoby a formy sebeuplatnění nadaných gymnaziálních studentů v rámci realizace muzikálového projektu na víceletém gymnáziu. Zabývá se otázkou, zda muzikálový projekt vedený v tomto školním prostředí je vhodným prostředkem pro seberealizaci nadaných gymnaziálních studentů, jakým způsobem se seberealizace těchto subjektů uskutečňuje a kterých oblastí se týká.

Teoretickou část práce tvoří uvedení do problematiky nadání a vzdělávání nadaných jedinců, formulace specifik a forem projektové výuky, vymezení potenciálu muzikálu jako syntetického žánru pro využití v projektovém způsobu vyučování a představení realizace konkrétního muzikálového projektu v prostředí Matičního gymnázia Ostrava, p.o.

Těžištěm práce je výzkumná část textu zpracovávající podrobné originální explorační šetření v tomto prostředí. Praktická část textu zahrnuje nominaci nadaných jedinců, podrobnou diagnostiku nadání u skupiny sedmi nominovaných žáků, a to v oblastech relevantních pro vedení tohoto typu projektu (nadání v oblasti intelektu, umělecké nadání dále dělené na hudební, výtvarné a literárně-dramatické, nadání pohybové a nadání sociální), a dále vymezení forem a způsobů seberealizace těchto studentů v rámci takto vedeného projektu.

Práce pracuje především na metodách kvalitativního výzkumu a poskytuje podrobný vhled do možností a forem sebeuplatnění sedmi žáků víceletého gymnázia, jejich zájmů, postojů, preferencí a osobních soudů souvisejících s muzikálem a jeho realizací ve formě projektové výuky ve školním prostředí.

## **SUMMARY**

The submitted thesis investigates possibilities, ways and forms of self-realisation of talented grammar school students in staging of a musical project in an 8-year grammar school. It deals with a question if a musical project staged in such school environment is a suitable tool for self-realisation of gifted grammar school students, in what ways the self-realisation of these students takes place and which areas it concerns.

The theoretical part of the thesis consists of an introduction into the topic of giftedness and tuition of talented students, description of specific issues and forms of project tuition, definition of the potential of a musical as a synthetic genre which can be utilised within a project way of tuition and the introduction of a realisation of a particular musical project in the environment of Matiční gymnasium Ostrava, p.o.

The centre of gravity of the thesis is in the research part which discusses in detail an authentic exploratory survey in this environment. The practical part of the text includes the nomination of gifted individuals and a detailed diagnostics of a group of seven selected students in the areas relevant for this type of project (intellectual and artistic talent which is further divide into musical, visual art or literary-dramatic, physical giftedness and social talent) and also a definition of forms and ways of self-realisation of these students within such project.

The thesis uses predominantly qualitative research methodology. It provides a detailed insight into a potential and forms of self-realisation of seven 8-year grammar school students, their hobbies, attitudes, preferences and personal views connected with a musical, its staging in the form of project tuition in a school environment.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BABEL, I. *Povídky*. Praha: Argo, 2010. ISBN: 978-80-257-0321-2.
2. BÁR, Pavel a Michael PROSTĚJOVSKÝ. Z historie muzikálu II. *Hudební rozhledy*, 2014, roč. 67, č. 9, s. 42–45. ISSN 0018-6996.
3. BEZ, Helmut E., Jürgen DEGENHARDT a H. P. HOFMANN. *Muzikál*. Bratislava: OPUS, 1987.
4. BEAN, Reynold. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178035-9.
5. BERNSTEIN, Leonard. *Hudbou k radosti*. Praha: Supraphon, 1969.
6. CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-014-6.
7. CZEIZEL, Endre. *Heredity and giftedness. From eugenics to euphenics*. In: KATZKO, Michael a Franz J. MÖNKS. *Nurturing talent: individual needs and social ability: the Fourth Conference of the European Council for High Ability*. Assen: Van Gorcum, 1995, s. 102–111. ISBN 90-232-3033-7.
8. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
9. DEUTSCH, Diana, ed. *The psychology of music*. Amsterdam: Academic Press, 1999. ISBN 0-12-213565-2.
10. DEWEY, John. *Demokracie a výchova*. Praha: Jan Laichter, 1932.
11. DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0139-7.
12. DOČKAL, Vladimír. *Psychológia nadania*. Bratislava: SNP, 1987.
13. DOČKAL, Vladimír. *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2005. ISBN 80-7106-840-3.
14. DORŮŽKA, Lubomír. *Panoráma populární hudby 1918–1978 aneb Nevšední písničkáři všedních dní*. Praha: Mladá fronta, 1987.
15. ELIOT, Thomas, S. *Old Possum's Book of Practical Cats*. London: Faber & Faber, 2015. ISBN 978-057-1321-26-1.
16. FOŘTÍK, Václav a Jitka FOŘTÍKOVÁ. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-297-3.

17. FRANĚK, Marek. *Hudební psychologie*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0965-7.
18. GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.
19. GAUSE, František. *Počátky moderních proudů v naší hudební výchově*. Praha: Supraphon, 1975.
20. GAVORA, Peter. *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-15-x.
21. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-569-1.
22. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0219-6.
23. HOGGARD, Pavlína. *Muzikál na prahu tisíciletí: mezi komercí a elitou – možnosti reformy muzikálového divadla v době (post-)moderní*. Brno: RETYPO, 2000. ISBN 80-902925-0-x.
24. HOLAS, Milan. *Úvod do hudební diagnostiky: určeno pro učitele hudební výchovy, učitele hudební nauky na LŠU, učitele HV na SPgŠ*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985.
25. HOLAS, Milan. *Hudební nadání aneb Otázky hudebně psychologické diagnostiky*. Praha: Akademie múzických umění, 1994. ISBN 80-85883-007.
26. HOLAS, Milan. *Malý slovník základních pojmů z hudební pedagogiky a hudební psychologie*. Praha: Akademie múzických umění, 2001. ISBN 80-85883-79-1.
27. HOLAS, Milan. *Psychologie hudby v profesionální hudební výchově*. Praha: Nakladatelství Akademie múzických umění, 2013. ISBN 978-80-7331-262-6.
28. HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN 80-04-23487-9.
29. HRÍBKOVÁ, Lenka. *Nadání a nadaní: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-213-x.

30. CHARALAMBIDIS, Alexandros. Hudební výchova a Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. *Hudební výchova*, 2006, roč. 14, č. 2, s. 25–26. ISSN 1210-3683.
31. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
32. JENČKOVÁ, Eva. *Hudba a pohyb ve škole*. Hradec Králové: Orlice, 2002. ISBN 80-903115-7-1.
33. JENČKOVÁ, Eva. *Hudba v současné škole: výběrová řada*. Hradec Králové: Tandem, 2011. ISBN 978-80-86901-08-4.
34. JURÁŠKOVÁ, Jana. *Základy pedagogiky nadaných*. Pezinok: Formát, 2003. ISBN 80-89005-11-x.
35. KARBUSICKÝ, Vladimír a Jaroslav KASAN. *Výzkum současné hudebnosti*. Praha: Svoboda, 1969.
36. LANDAU, Erika. *Odvaha k nadání*. Praha: Akropolis, 2007. ISBN 978-80-86903-48-4.
37. LAZNIBATOVÁ, Jolana. *Nadané dieťa: jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: Iris, 2001. ISBN 80-88778-32-8.
38. MASLOW, Abraham Harold. *O psychologii bytí*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0618-7.
39. MÖNKES, Franz J. a Irene H. YPENBURG. *Nadané dítě: rukověť pro rodiče a učitele*. Praha: Grada, 2002. ISBN 80-247-0445-5.
40. MUSIL, Miroslav. *Cesty k nadání*. Bratislava: Smena, 1985.
41. NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0592-7.
42. NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0628-1.
43. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
44. OSOLSOBĚ, Ivo. *Muzikál je, když...* . Praha: Supraphon, 1967.
45. OSOLSOBĚ, Ivo. *Divadlo, které mluví, zpívá a tančí: teorie jedné komunikační formy*. Praha: Supraphon, 1974.
46. PELIKÁN, Jiří. *Výchova pro život*. Praha: ISV, 1997. ISBN 80-85866-23-4.

47. PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8.
48. PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3.
49. POLEDŇÁK, Ivan. Testování jako jedna z metod hudební diagnostiky. *Estetická výchova*, 1980, roč. 21, č. 2, s. 49 – 54. ISSN 1210-3691.
50. POLEDŇÁK, Ivan. *Stručný slovník hudební psychologie*. Praha: Supraphon, 1984.
51. POLEDŇÁK, Ivan, Igor WASSERBERGER a Antonín MATZNER. *Encyklopedie jazzu a moderní populární hudby*. Praha: Supraphon, 1987.
52. POLEDŇÁK, Ivan a Jiří FUKAČ. *Úvod do studia hudební vědy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1257-8.
53. PEŠINOVÁ, Hana. *K psychologii schopností*. Praha: Academia, 1975.
54. PROSTĚJOVSKÝ, Michael. *Muzikál expres: malý průvodce velkým muzikálem*. Brno: Větrné mlýny, 2008. ISBN 978-80-86907-49-9.
55. PRŮCHA, Jan. *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-132-3.
56. ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti*. Praha: Orbis, 1975.
57. SEDLÁK, František. K diagnostice hudebních schopností. *Estetická výchova*, 1976/77, roč. 17, č. 1, s. 9–10. ISSN 1210-3691.
58. SEDLÁK, František. K diagnostice hudebních schopností 2. *Estetická výchova*, 1976/77, roč. 17, č. 2, s. 36–38. ISSN 1210-3691.
59. SEDLÁK, František. K diagnostice hudebních schopností 3. *Estetická výchova*, 1976/77, roč. 17, č. 2, s. 66–67. ISSN 1210-3691.
60. SEDLÁK, František. *Psychologie hudebních schopností a dovedností*. Praha: Supraphon, 1989. ISBN 80-7058-073-9.
61. SHUTER-DYSON, Rosamund a Clive GABRIEL. *The psychology of musical ability*. New York: Methuen, 1981. ISBN 0416713009.
62. SKALKOVÁ, Jarmila. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu: vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických a pedagogických fakult*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985.
63. SPEARMAN, Charles. *The nature of "intelligence" and the principles of cognition*. London: Macmillan, 1923.

64. STERNBERG, Robert J. *Úspěšná inteligence: jak rozvíjet praktickou a tvůrčí inteligenci*. Praha: Grada, 2001. ISBN 80-247-0120-0.
65. ŠKRABÁNKOVÁ, Jana. *Žijeme s nadáním*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7464-137-4.
66. TANNENBAUM, Abraham J. *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan, 1983.
67. TEPLOV, Boris Michajlovič. *Schopnosti a nadání*. Praha: Dědictví Komenského, 1951.
68. Terman, Lewis M. *Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children. Genetic Studies*. Stanford: Stanford University Press, 1926.
69. TOMKOVÁ, Anna, Jitka KAŠOVÁ a Markéta DVOŘÁKOVÁ. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-527-1.
70. URBAN, Klaus K. *Besonders begabte Kinder im Vorschulalter: Grundlagen und Ergebnisse pädagogisch- psychologischer Arbeit*. Heidelberg: HVA, Ed. Schindele, 1990, ISBN 3-89149-167-0.
71. VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1865-1.
72. VALENTA, Josef. *Pohledy: projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: IPOS ARTAMA, 1993. ISBN 80-7068-066-0.
73. VÁŇOVÁ, Hana a Jiří SKOPAL. *Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1367-3.
74. VIČAR, Jan a Roman DYKAST. *Hudební estetika*. Praha: Akademie múzických umění, Hudební fakulta, Katedra teorie a dějin hudby, 2002. ISBN 80-85883-86-4.
75. Zákon č. 29/1984 Sb., o soustavě základních a středních škol (školský zákon). In: *Sbírka zákonů*. 22. 3. 1984.
76. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů*. 10. 11. 2004, ISSN 1211-1244.
77. ZENKL, Luděk. *ABC hudební nauky*. Praha: Editio Bärenreiter Praha, 2003. ISBN 80-86385-21-3.

## SEZNAM ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ

1. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2007–2011* [online]. Praha: MŠMT, 2007 [cit. 2016-09-28]. Dostupné na: <http://www.nuv.cz/koncept/dlouhodoby-zamer-vzdelavani>.
2. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2011–2015* [online]. Praha: MŠMT, 2011 [cit. 2016-09-28]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-1>.
3. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2015–2020* [online]. Praha: MŠMT, 2015 [cit. 2016-09-28]. Dostupné na: [file:///C:/Users/matasa/Downloads/Dlouhodob%C3%20z%C3%A1m%C4%99r%20%C5%A0R%202015-2020-1%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/matasa/Downloads/Dlouhodob%C3%20z%C3%A1m%C4%99r%20%C5%A0R%202015-2020-1%20(1).pdf).
4. FREEMAN, Joan. *Education the Very Able: Current International Research* [online]. London: The Stationery Office, 1998. [cit. 2016-09-04]. Dostupné na: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20140131031506/http://www.archive.official-documents.co.uk/document/ofsted/veryable/able-02.html>.
5. GAGNÉ, Francois. *My Convictions about the Nature of Abilities, Gifts and Talents* [online]. Journal for the Education of the Gifted, 1999, Vol. 22, No. 2, s. 109-136 [cit. 2016-09-04]. Dostupné na: [http://www.gigers.com/matthias/gifted/gagne\\_dmgt.html](http://www.gigers.com/matthias/gifted/gagne_dmgt.html).
6. GAGNÉ, Francois. *From Gifts to Talents* [online]. Conceptions of Giftedness, Cambridge University Press, 2005 [cit. 2016-09-04]. Dostupné na: <file:///C:/Users/matasa/Documents/gagne.pdf>.
7. GALTON, Francis. *Hereditary Genius: An Inquiry into its Laws and Consequences* [online]. London: Macmillan and co., 1892 [cit. 2016-09-29]. Dostupné na: <http://galton.org/books/hereditary-genius/pdf/genius-1.pdf>.
8. KUPCOVÁ, Martina, Simona ŠEDÁ, Karel TOMEK, Radka TOPINKOVÁ a Eva ZELENDOVÁ. *Vzdělání nadaných dětí a žáků (přehled základních dokumentů)* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010 [cit. 2016-09-25]. Dostupné na: [http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/Nadani\\_prehled.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/Nadani_prehled.pdf).
9. *Musical Listening Test*. Cit Dostupné na: <http://www.delosis.com/listening/home.html>>. 20 FAST&SOFT MUSIC SOFTWARE A little test. Cit Dostupné na <<http://www.earpower.com/etest/etest.php#>>.
10. MANDELL, J. Test your musical skills in 6 minutes! Cit Dostupné na <<http://jakemandell.com/tonedeaf/>>.
11. *Matiční gymnázium, Ostrava, p.o. Školní vzdělávací program pro nižší stupeň víceletých gymnázií. Tradice – kvalita – budoucnost pro 21. století* [online]. [cit. 2016-11-18] Dostupné na: <http://mgo.cz/data/svpz2.pdf>.



12. *Matiční gymnázium, Ostrava, p.o. Školní vzdělávací program pro čtyřleté gymnázium a vyšší stupeň osmiletého gymnázia. Tradice – kvalita – budoucnost pro 21. století* [online]. [cit. 2016-11-18] Dostupné na: <http://mgo.cz/data/svpg2.pdf>.
13. *Matiční gymnázium, Ostrava, p.o. Výroční zpráva o činnosti školy, školní rok 2014/2015* [online]. [cit. 2016-11-18] Dostupné na: [http://mgo.cz/data/Vyrocnizprava\\_2014\\_2015-final.pdf](http://mgo.cz/data/Vyrocnizprava_2014_2015-final.pdf).
14. *Matiční gymnázium, Ostrava, p.o. Výroční zpráva o činnosti školy, školní rok 2015/2016* [online]. [cit. 2016-11-18] Dostupné na: [http://mgo.cz/data/Vyrocnizprava\\_2015\\_2016\\_KU.pdf](http://mgo.cz/data/Vyrocnizprava_2015_2016_KU.pdf).
15. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením)* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005, ISBN 80-87000-02-1 [cit. 2016-09-25]. Dostupné na: [http://vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf).
16. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, ISBN 978-80-87000-11-3 [cit. 2016-09-25]. Dostupné na: [file:///C:/Users/matlas/Downloads/RVPG-2007-07\\_final%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/matlas/Downloads/RVPG-2007-07_final%20(1).pdf).
17. RENZULLI, Joseph S. a Sally M. REIS. *The Schoolwide Enrichment Model* [online]. Creative Learning Press, Mansfield, 1997, s. 5-14 [cit. 2016-07-28]. Dostupné na: [http://www.gigers.com/matthias/gifted/three\\_rings.html](http://www.gigers.com/matthias/gifted/three_rings.html).
18. SALOVEY, Peter a John D. MAYER. *Emotional intelligence* [online] *Imagination, Cognition, and Personality* 9, 1990, s. 185-211. [cit. 2016-09-21]. Dostupné na: [http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2014/06/pub153\\_SaloveyMayerICP1990\\_OCR.pdf](http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2014/06/pub153_SaloveyMayerICP1990_OCR.pdf).
19. STERNBERG, Robert J. a Li-Fang ZHANG. *What Do We Mean by Giftedness. A Pentagonal Implicit Theory*. *Gifted Child Quarterly*, 1995, Vol. 39, No. 2, s. 88-94 [cit. 2016-08-01]. Dostupné na: <http://gcq.sagepub.com/content/39/2/88.short>.
20. URBAN, Klau K. *Besondere Begabungen in der Schule* [online]. Beispiele 14, H.1, Seelze: Friedrich Verlag. 1996, s. 21-27 [cit. 2016-09-20]. Dostupné na: [https://www.ifs.phil.uni-hannover.de/klaus\\_urban\\_downloads.html](https://www.ifs.phil.uni-hannover.de/klaus_urban_downloads.html).
21. *Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* [online]. Sbírka předpisů České republiky [cit. 2016-09-20]. Dostupné na: <http://www.sbirka.cz/POSL4TYD/NOVE/16-027.html>.

## SEZNAM CITOVANÝCH AUDIOVIZUÁLNÍCH DOKUMENTŮ

1. *Evita* [film]. Režie Alan PARKER. USA, c 1996.
2. LLOYD WEBBER, Andrew a Time RICE. *Jesus Christ Superstar: a rock opera* [zvukový záznam na LP]. London: Decca, 1970.
3. LLOYD WEBBER, Andrew a Tim. *Evita. Original Cocept Album. An Opera Based on the Life Story of Eva Perón 1919–1952* [zvukový záznam na LP]. London: MCA, c 1976.
4. LLOYD WEBBER, Andrew a Tim RICE. *Evita. Original London Cast* [zvukový záznam na LP]. London: MCA, c 1978.
5. LLOYD WEBBER, Andrew a Tim RICE. *Evita. Original Broadway Cast* [zvukový záznam na LP]. New York: Decca, c 1979.
6. LLOYD WEBBER, Andrew a Tim RICE. *Evita. The Motion Picture Music Soundtrack* [zvukový záznam na CD]. London: Warner Bros, c 1996.
7. LLOYD WEBBER, Andrew a Tim RICE. *Evita. 2006 London Cast Recording* [zvukový záznam na CD]. London: Really Useful Records, c 2006.
8. LLOYD WEBBER, Andrew a Tim RICE. *Evita. New Broadway Cast Recording* [zvukový záznam na CD]. New York: Masterworks Broadway, c 2012.
9. LLOYD WEBBER, Andrew a Tim RICE. *Evita: česká verze* [zvukový záznam na CD]. Praha: Warner Music Czech Republic, c 1998.

## **SEZNAM TABULEK VLOŽENÝCH DO VLASTNÍHO TEXTU DISERTAČNÍ PRÁCE**

Tabulka č. 1: Souhrnný přehled výsledků nominovaných subjektů v jednotlivých oblastech šetření v rámci nominace studenty jako účastníky projektu

Tabulka č. 2: Přehled výsledků nominace autorkou a koordinátorkou projektu v jednotlivých oblastech šetření

Tabulka č. 3: Přehled studentů a počtu nominací získaných v jednotlivých úrovních nominačního šetření

Tabulka č. 4: Přehled druhů a typů nadání šetřených v rámci diagnostiky nadání

Tabulka č. 5: Přehled výsledků (bodového skóre) testování receptivních a reprodukčních schopností a dovedností v jednotlivých jeho subtestech

Tabulka č. 6: Přehled souhrnných výsledků testování receptivních a reprodukčních schopností a dovedností v rámci zjišťování úrovně hudebních schopností a dovedností

Tabulka č. 7: Přehled souhrnných výsledků testování hudebních vědomostí v rámci zjišťování úrovně hudebních schopností a dovedností

Tabulka č. 8: Přehled souhrnných výsledků studentky Marie v oblasti diagnostiky uměleckého – hudebního nadání

Tabulka č. 9: Přehled souhrnných výsledků studentky Marie v oblasti diagnostiky uměleckého – výtvarného nadání

Tabulka č. 10: Přehled souhrnných výsledků studentky Marie v oblasti diagnostiky uměleckého – literárně-dramatického nadání

Tabulka č. 11: Přehled souhrnných výsledků studentky Marie v oblasti diagnostiky pohybového nadání

Tabulka č. 12: Přehled souhrnných výsledků studenta Jana v oblasti diagnostiky uměleckého – hudebního nadání

Tabulka č. 13: Přehled souhrnných výsledků studenta Jana v oblasti diagnostiky uměleckého – výtvarného nadání

Tabulka č. 14: Přehled souhrnných výsledků studenta Jana v oblasti diagnostiky uměleckého – literárně-dramatického nadání

Tabulka č. 15: Přehled souhrnných výsledků studenta Jana v oblasti diagnostiky pohybového nadání

Tabulka č. 16: Přehled souhrnných výsledků studentky Adély v oblasti diagnostiky uměleckého – hudebního nadání

Tabulka č. 17: Přehled souhrnných výsledků studentky Adély v oblasti diagnostiky uměleckého – výtvarného nadání

Tabulka č. 18: Přehled souhrnných výsledků studentky Adély v oblasti diagnostiky uměleckého – literárně-dramatického nadání

Tabulka č. 19: Přehled souhrnných výsledků studentky Adély v oblasti diagnostiky pohybového nadání

Tabulka č. 20: Přehled souhrnných výsledků studentky Veroniky v oblasti diagnostiky uměleckého – hudebního nadání

Tabulka č. 21: Přehled souhrnných výsledků studentky Veroniky v oblasti diagnostiky uměleckého – výtvarného nadání

Tabulka č. 22: Přehled souhrnných výsledků studentky Veroniky v oblasti diagnostiky uměleckého – literárně-dramatického nadání

Tabulka č. 23: Přehled souhrnných výsledků studentky Veroniky v oblasti diagnostiky pohybového nadání

Tabulka č. 24: Přehled souhrnných výsledků studenta Radka v oblasti diagnostiky uměleckého – hudebního nadání

Tabulka č. 25: Přehled souhrnných výsledků studenta Radka v oblasti diagnostiky uměleckého – výtvarného nadání

Tabulka č. 26: Přehled souhrnných výsledků studenta Radka v oblasti diagnostiky uměleckého – literárně-dramatického nadání

Tabulka č. 27: Přehled souhrnných výsledků studenta Radka v oblasti diagnostiky pohybového nadání

Tabulka č. 28: Přehled souhrnných výsledků studenta Matěje v oblasti diagnostiky uměleckého – hudebního nadání

Tabulka č. 29: Přehled souhrnných výsledků studenta Matěje v oblasti diagnostiky uměleckého – výtvarného nadání

Tabulka č. 30: Přehled souhrnných výsledků studenta Matěje v oblasti diagnostiky uměleckého – literárně-dramatického nadání

Tabulka č. 31: Přehled souhrnných výsledků studenta Matěje v oblasti diagnostiky pohybového nadání

Tabulka č. 32: Přehled souhrnných výsledků studentky Valentiny v oblasti diagnostiky uměleckého – hudebního nadání

Tabulka č. 33: Přehled souhrnných výsledků studentky Valentiny v oblasti diagnostiky uměleckého – výtvarného nadání

Tabulka č. 34: Přehled souhrnných výsledků studentky Valentiny v oblasti diagnostiky uměleckého – literárně-dramatického nadání

Tabulka č. 35: Přehled souhrnných výsledků studentky Valentiny v oblasti diagnostiky pohybového nadání

Tabulka č. 36: Souhrnné výsledky diagnostiky nadání sedmi šetřených studentů

## **SEZNAM GRAFŮ VLOŽENÝCH DO VLASTNÍHO TEXTU DISERTAČNÍ PRÁCE**

Graf č. 1: Přehled výsledků nominace studenty jako účastníky projektu v oblasti hudebních schopností a dovedností

Graf č. 2: Přehled výsledků nominace studenty jako účastníky projektu v oblasti výtvarných schopností a dovedností

Graf č. 3: Přehled výsledků nominace studenty jako účastníky projektu v oblasti literárně-dramatických schopností a dovedností

Graf č. 4: Přehled výsledků nominace studenty jako účastníky projektu v oblasti pohybových schopností a dovedností

Graf č. 5: Přehled výsledků nominace studenty jako účastníky projektu v oblasti intelektových schopností

Graf č. 6: Přehled výsledků nominace studenty jako účastníky projektu v oblasti sociálních schopností a dovedností

Graf č. 7: Souhrnný přehled výsledků nominovaných subjektů v jednotlivých oblastech šetření v rámci nominace studenty jako účastníky projektu

Graf č. 8: Přehled výsledků dotazníkového šetření v rámci nominace vyučujícími

Graf č. 9: Přehled studentů a počtu nominací získaných v jednotlivých úrovních nominačního šetření

Graf č. 10: Přehled výsledků Subtestu orientace v tónovém prostoru v rámci testování receptivních a reprodukčních hudebních schopností a dovedností

Graf č. 11: Přehled výsledků Subtestu orientace v rytmičtém prostoru v rámci testování receptivních a reprodukčních schopností a dovedností

Graf č. 12: Přehled výsledků Subtestu orientace v harmonickém prostoru v rámci testování receptivních a reprodukčních schopností a dovedností.

Graf č. 13: Přehled souhrnných výsledků testování receptivních a reprodukčních schopností a dovedností v rámci zjišťování úrovně hudebních schopností a dovedností

Graf č. 14: Přehled souhrnných výsledků testování hudebních vědomostí v rámci zjišťování úrovně hudebních schopností a dovedností

Graf č. 15: Přehled souhrnných výsledků dotazníkového šetření sociálních kompetencí

## SEZNAM PUBLIKAČNÍ ČINNOSTI AUTORKY S TÉMATEM SOUVISEJÍCÍ

1. ŠŇUPÁRKOVÁ, Markéta. Spolupráce pedagogů s ostravskými divadly a dalšími kulturními institucemi, In: *Janáčkiána 2012 - Tradice a současnost vzdělávání učitelů hudby a hudební výchovy*. Ostrava: Ostravská Univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy, 2012. ISBN 978-80-7464-169-5.
2. ŠŇUPÁRKOVÁ, Markéta. Zážitková pedagogika a možnosti její aplikace ve výuce hudební výchovy na víceletém gymnáziu. In: *Kultura, umění a výchova* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy, 2/2013, [cit. 11.12.2013]. ISSN 23336-1824, Dostupné z : [http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo\\_url=aktualni-cislo&casopis=5](http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=5).
3. ŠŇUPÁRKOVÁ, Markéta. Intergrace hudby, literatury, dramatického a výtvarného umění jako prostředek pro rozvoj percepce hudby dětí ve výuce hudební výchovy na víceletých gymnáziích. In: *Horizonty umenia*. Banská Bystrica: Akadémia umení v Banskej Bystrici, Fakulta dramatických umení, 2013, ISBN 978-80-89555-25-3.
4. ŠŇUPÁRKOVÁ, Markéta. Hudební výchova jako předmět nabízející více než jen 45 minut vyučovacího času, *Poznej tajemství vědy*. Ostrava: Centrum regionálních věd a technologií, ACCENDO-Centrum pro vědu a výzkum, 2014, roč. I, č. 2, s. 22-23, ISSN 2336-4254
5. ŠŇUPÁRKOVÁ, Markéta. Muzikál a jeho využití v integrativním pojetí výuky v současné výchovné praxi, In: *Janáčkiána 2014*. Ostrava, Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy, 2014. ISBN 978-80-7464-709-3.



## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Grafický model nadání podle Franze J. Mönkse (rozšířený model Josepha S. Renzulliho)

Příloha č. 2: Grafický model nadání podle Josepha S. Renzulliho

Příloha č. 3: Grafický model nadání podle E. Czeizela

Příloha č. 4: Kvalitativní typologie nadání podle Vladimíra Dočkala

Příloha č. 5: Gaussovo grafické znázornění rozložení inteligence

Příloha č. 6: Plakát k představení Evita realizované Matičním gymnáziem Ostrava, p. o., (sál Janáčkovy konzervatoře a gymnázia v Ostravě, 9. září 2016)

Příloha č. 7: Fotodokumentace k představení Evita realizované Matičním gymnáziem Ostrava, p.o., (sál Janáčkovy konzervatoře a gymnázia v Ostravě, 9. září 2016)

Příloha č. 8: DVD, záznam představení Evita realizované Matičním gymnáziem Ostrava, p.o.

Příloha č. 9: Dotazník k nominaci nadaných jedinců studenty jako účastníky projektu

Příloha č. 10: Dotazník k nominaci nadaných jedinců vyučujícími

Příloha č. 11: Anamnestický dotazník zájmů a preferencí v oblasti hudebního umění

Příloha č. 12a: Testy receptivních a reprodukčních hudebních schopností a dovedností

Příloha č. 12b: Notové materiály k testům receptivních a reprodukčních hudebních schopností a dovedností

Příloha č. 13a: Test hudebních vědomostí

Příloha č. 13b: CD, nahrávky k poslechovým úkolům k testu hudebních vědomostí

Příloha č. 14: Anamnestický dotazník zájmů a preferencí v oblasti výtvarného umění

Příloha č. 15: Anamnestický dotazník zájmů a preferencí v oblasti literárně-dramatického umění

Příloha č. 16: Test literárně-dramatických vědomostí

Příloha č. 17: Anamnestický dotazník zájmů a preferencí v oblasti pohybu a pohybového umění

Příloha č. 18: Škálový dotazník sociálních kompetencí

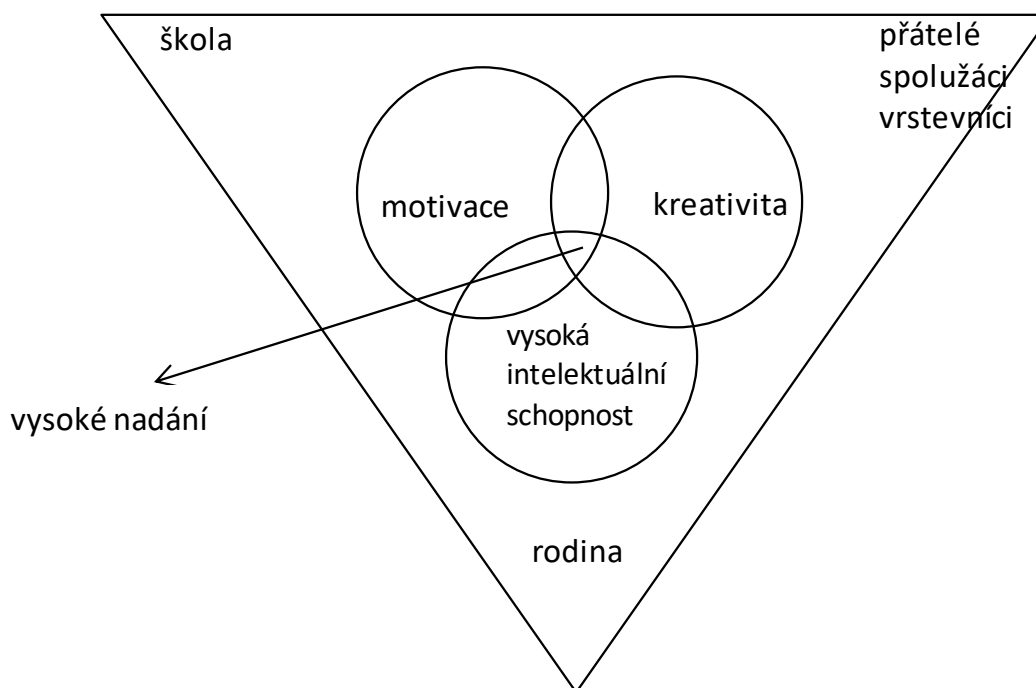
Příloha č. 19: Dotazník hodnocení sociálních kompetencí nominovaných studentů

Příloha č. 20: Tabulka č. 36: Souhrnné výsledky diagnostiky nadání sedmi šetřených studentů

Příloha č. 21: Struktura skupinového rozhovoru vedeného se sedmi studenty v rámci zjišťování způsobů seberealizace při realizaci muzikálového projektu v prostředí Matičního gymnázia Ostrava, p.o.

## PŘÍLOHA Č. 1

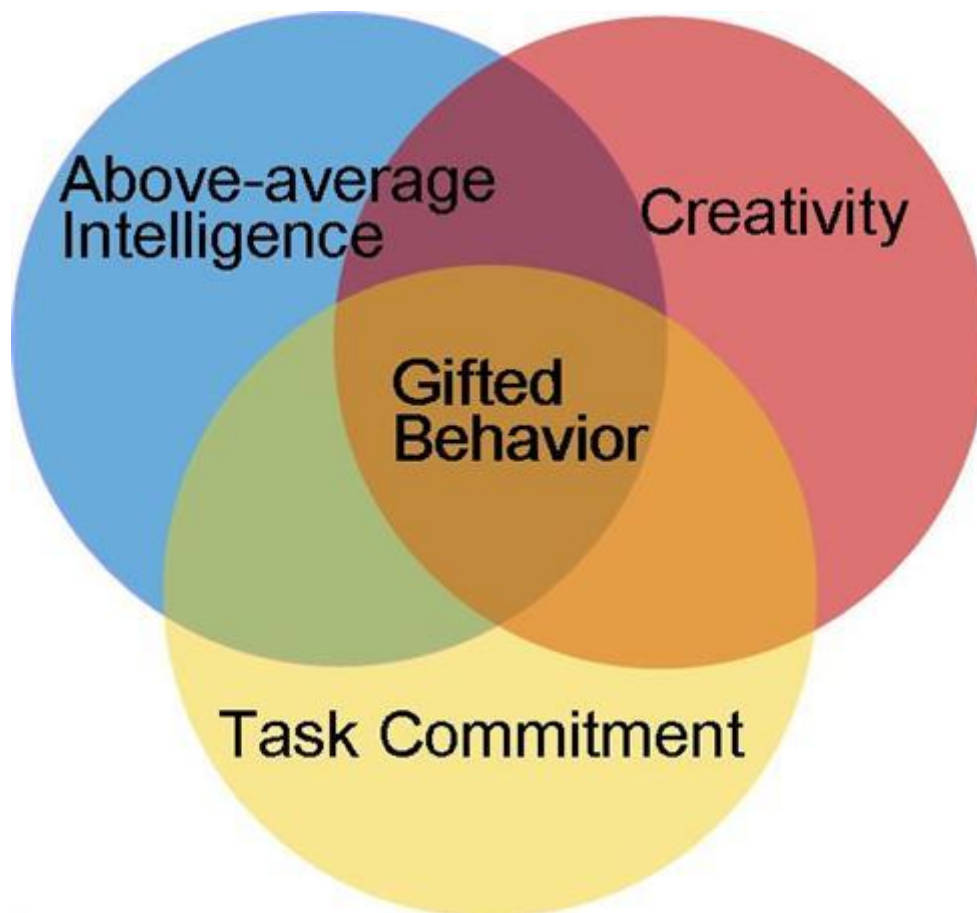
Grafický model nadání podle Franze J. Mönkse (rozšířený model Josepha S. Renzulliho)



Vícefaktorový model vysokého nadání J. Renzulliho a F. Mönkse se třemi osobnostními znaky (vysokými intelektuálními schopnostmi, motivací a tvořivostí) a třemi sociálními okruhy (rodinou, školou a okruhem přátel).

## PŘÍLOHA Č. 2

Grafický model nadání podle Josepha S. Renzulliho



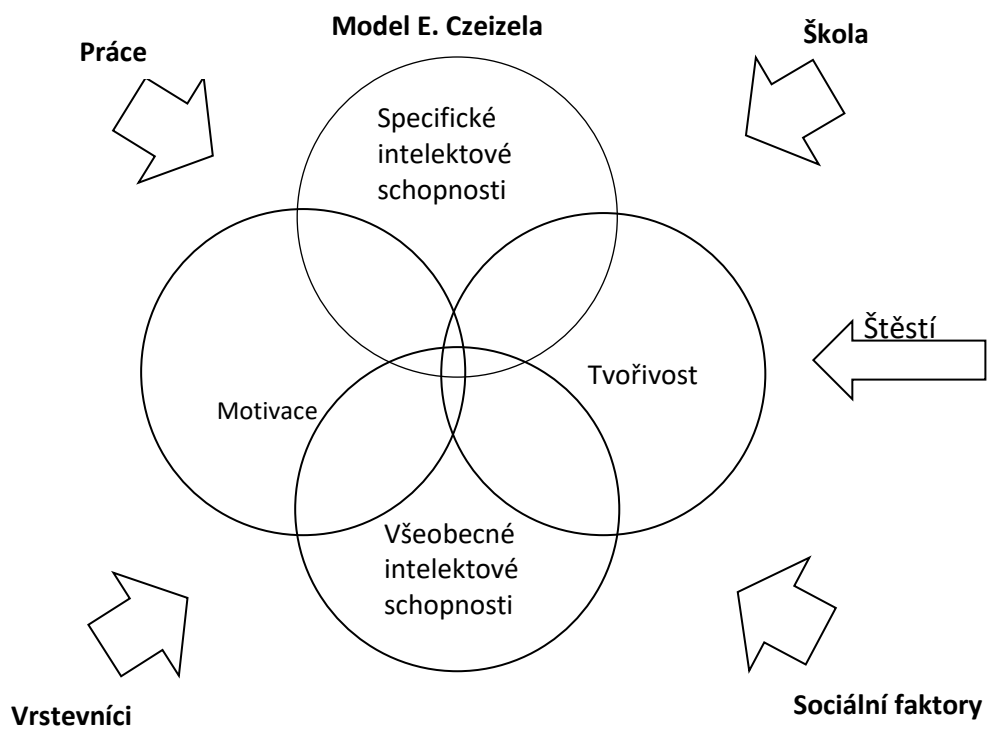
Above-average intelligence - Intelektové schopnosti

Task commitment - Soustředění na věc

Creativity- tvořivost

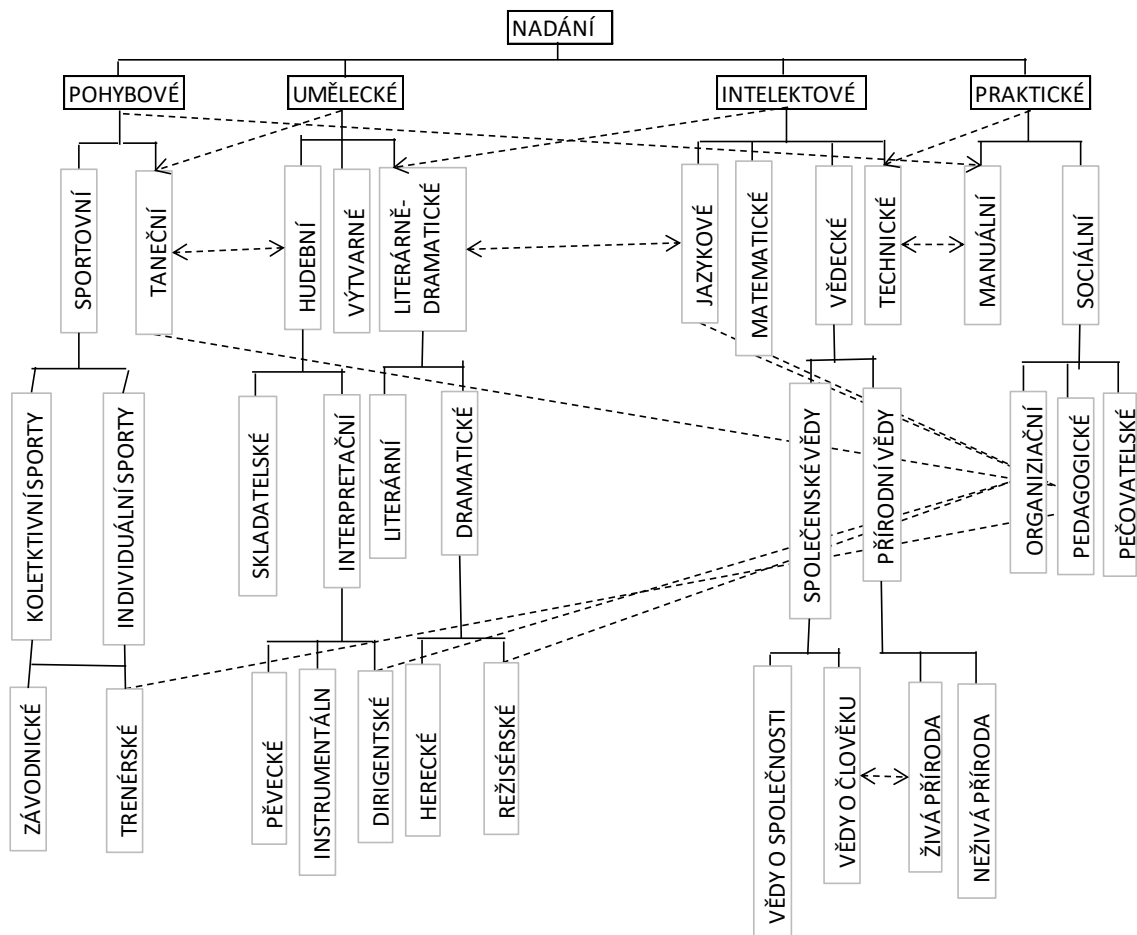
## PŘÍLOHA Č. 3

Grafický model nadání podle E. Czeizela



# PŘÍLOHA Č. 4

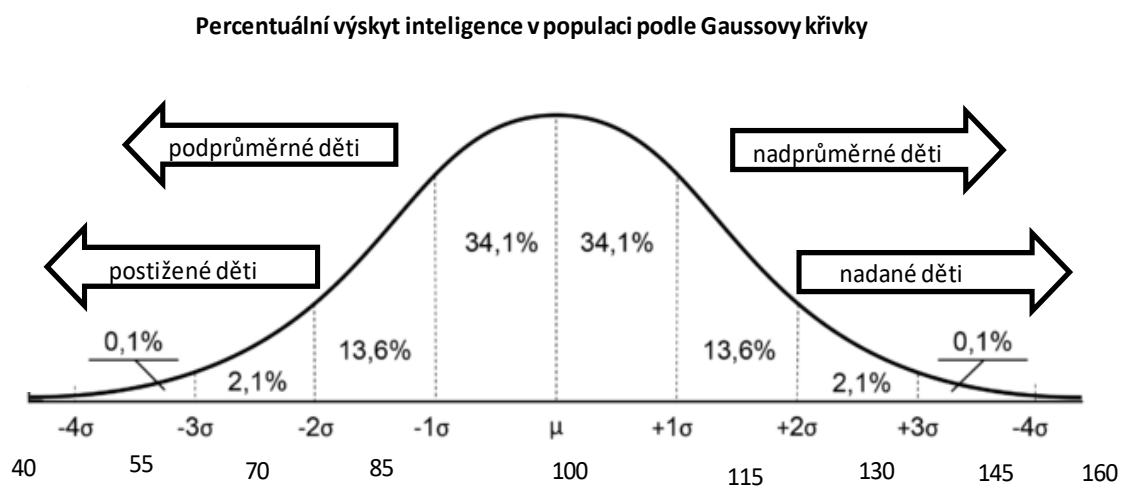
## Kvalitativní typologie nadání podle Vladimíra Dočkala



Druhy nadání dle Vladimíra Dvoráka. Vertikální spoje (plné čáry) naznačují hierarchii, horizontální a diagonální spoje (přerušované čáry) však upozorňují na to, že jednotlivé talenty vzájemně souvisejí a hierarchie nemusí být jednoznačná.

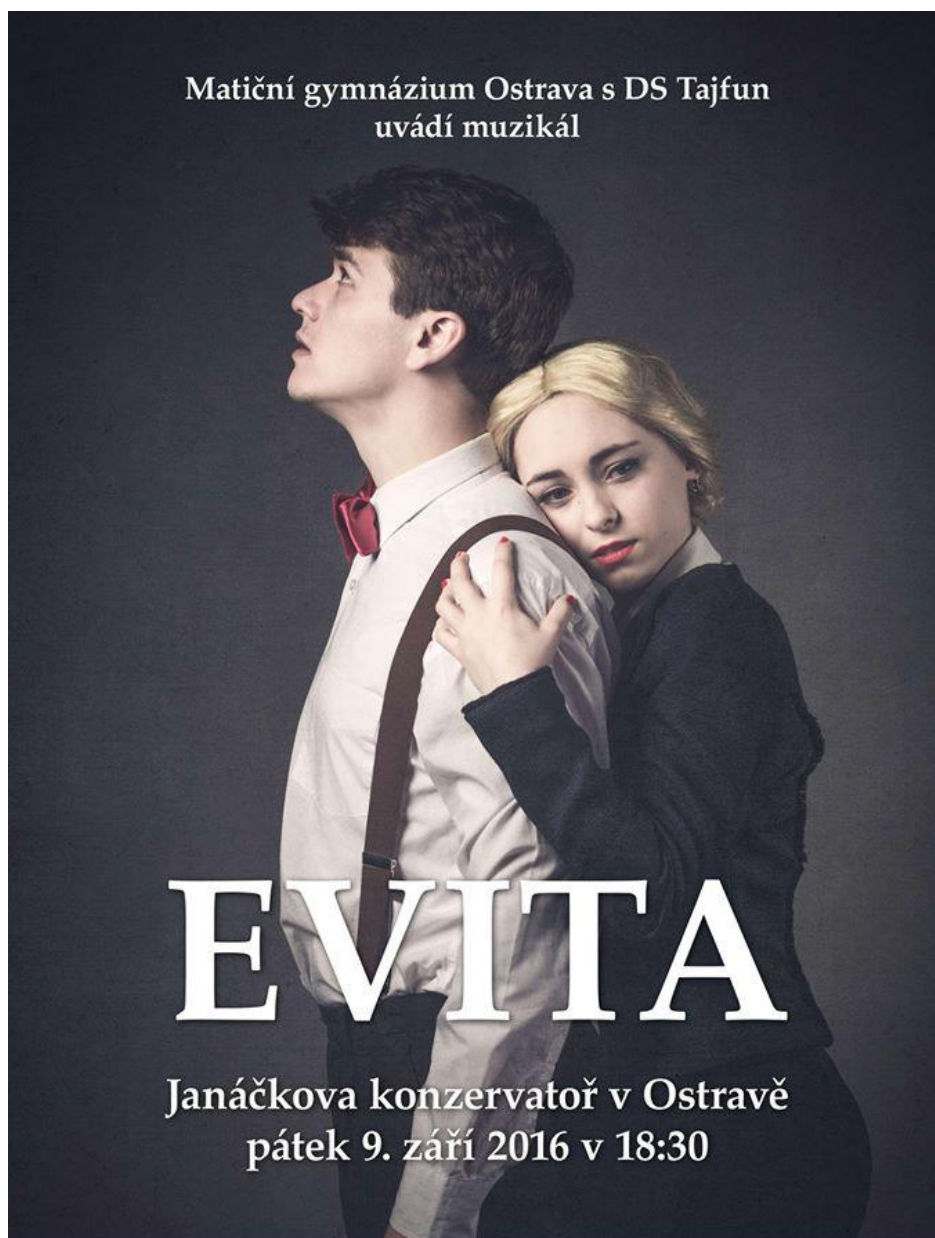
## PŘÍLOHA Č. 5

### Gaussovo grafické znázornění rozložení inteligence



## PŘÍLOHA Č. 6

Plakát k představení Evita realizované Matičním gymnáziem Ostrava, p. o.,  
(sál Janáčkovy konzervatoře a gymnázia v Ostravě, 9. září 2016)





## PŘÍLOHA Č. 7

Fotodokumentace k představení Evita realizované Matičním gymnáziem Ostrava, p.o., (sál Janáčkovy konzervatoře a gymnázia v Ostravě, 9. září 2016)



## **PŘÍLOHA Č. 8**

DVD, záznam představení Evita realizované Maticním gymnáziem Ostrava, p.o. (sál Janáčkovy konzervatoře a gymnázia v Ostravě, 11. 3. 2016, délka představení 1hodina 10 minut).

## PŘÍLOHA Č. 9

Dotazník k nominaci nadaných jedinců studenty jako účastníky projektu

### Dotazník: Nominace nadaných jedinců k dizertační práci *Muzikálový projekt jako prostředek seberealizace nadaných gymnaziálních studentů*

Autorka: Markéta Šňupárková

Vážení studenti!

V letošním školním roce stejně jako v minulých letech připravujeme **muzikálový projekt**, na kterém se budete spolupodílet.

Prosím Vás proto o to, abyste se na základě pozorování svých spolužáků, jejich výkonů a vzájemné spolupráce z minulých let i během několika letošních zkoušek **pokusili nominovat (tedy vybrat) své vrstevníky účastníci se projektu (viz přiložený abecední seznam), které považujete za NADANÉ v různých činnostech a oborech.**

Hledáme nadané, tedy osoby, které podle vás disponují **zvýšenými schopnostmi** v některé z níže uvedených oblastí či oborů a které jsou schopny při **realizaci určitých činností vykazovat výkony nad rámec ostatních vrstevníků.**

Než začnete pracovat, věnujte pozornost těmto pokynům:

- Přečtěte si prosím nejprve celý text, poté začněte pracovat!
- K dispozici máte abecedně řazený seznam všech žáků účastnících se projektu, se kterým budete pracovat!
- Pište prosím tužkou, mějte k dispozici gumu, abyste měli možnost opravy během celé práce!
- Věnujte práci dostatek času, v průběhu se můžete kdykoli vrátit a po zvážení svou volbu změnit či opravit!
- Do každého řádku napište jméno a příjmení vybrané osobnosti, svou volbu u každého jedince odůvodněte, stručně napište, proč jste tohoto jedince vybrali, kterými vlastnostmi a schopnostmi dle Vás disponuje!
- Seřad'te vybrané osoby dle míry jejich nadání, jako první bude uveden ten, kdo dle Vás disponuje největší mírou nadání!
- Snažte se prosím o objektivitu, neupřednostňujte své nejbližší kamarády!
- Buďte konkrétní!
- Nenominujte prosím sami sebe!
- Jména vybraných osobností se mohou v jednotlivých oblastech činnosti opakovat!

**Jméno a příjmení:** .....

**A. Vyberte 5 osob, které jsou podle vás nadány v oblasti hudebních schopností a dovedností (pěveckých nebo instrumentálních – hra na hudební nástroj).**

**1. Jméno a příjmení:** .....

**Popis:** .....

.....

**2. Jméno a příjmení:** .....

**Popis:** .....

.....

**3. Jméno a příjmení:** .....

**Popis:** .....

.....

**4. Jméno a příjmení:** .....

**Popis:** .....

.....

**5. Jméno a příjmení:** .....

**Popis:** .....

.....

**B. Vyberte 5 osob, které jsou podle vás nadány v oblasti vizuálního umění, mají tedy zvýšené schopnosti spojené nejen s výtvarným uměním chápaným v užším slova smyslu, ale zahrnující také design, architekturu, fotografické umění, počítačovou animaci a podobně.**

**1. Jméno a příjmení:** .....

**Popis:** .....

.....

**2. Jméno a příjmení:** .....

**Popis:** .....

.....

.....

**3. Jméno a příjmení:** .....

**Popis:** .....

.....

.....

4. Jméno a příjmení: .....

Popis: .....

.....

.....

5. Jméno a příjmení: .....

Popis: .....

.....

.....

**C. Vyberte 5 osob, které jsou podle vás nadány v oblasti literární a dramatické (mají herecké sklony, přesvědčivý dramatický projev, schopnost vyjadřování, umí pracovat s jazykem a textem, interpretovat jej, mají bohatou slovní zásobu).**

1. Jméno a příjmení: .....

Popis: .....

.....

2. Jméno a příjmení: .....

Popis: .....

.....

3. Jméno a příjmení: .....

Popis: .....

.....

4. Jméno a příjmení: .....

Popis: .....

.....

5. Jméno a příjmení: .....

Popis: .....

.....

**D. Vyberte 5 osob, které jsou podle vás nadány v oblasti pohybových schopností – tanečních či sportovních.**

1. Jméno a příjmení: .....

Popis: .....

.....

2. **Jméno a příjmení:** .....

**Popis:** .....

.....

3. **Jméno a příjmení:** .....

**Popis:** .....

.....

4. **Jméno a příjmení:** .....

**Popis:** .....

.....

5. **Jméno a příjmení:** .....

**Popis:** .....

.....

**E. Vyberte 5 osob, které jsou podle vás nadány v oblasti sociální – mají schopnost organizovat skupinu lidí, mají přirozenou autoritu a schopnost vůdcovství, umí vést ostatní a učit je, jsou komunikativní.**

1. **Jméno a příjmení:** .....

**Popis:** .....

.....

2. **Jméno a příjmení:** .....

**Popis:** .....

.....

3. **Jméno a příjmení:** .....

**Popis:** .....

.....

4. **Jméno a příjmení:** .....

**Popis:** .....

.....

5. **Jméno a příjmení:** .....

**Popis:** .....

.....

**F. Vyberte 5 osob, které mají intelektové nadání (jazykové a verbální, matematické a logické, technické) - jsou bystří, svědomití v přípravě na zkoušku, snadno se orientují v problému, jsou rychlí ve svých úsudcích.**

1. **Jméno a příjmení:** -----  
**Popis:** -----  
-----
2. **Jméno a příjmení:** -----  
**Popis:** -----  
-----
3. **Jméno a příjmení:** -----  
**Popis:** -----  
-----
4. **Jméno a příjmení:** -----  
**Popis:** -----  
-----
5. **Jméno a příjmení:** -----  
**Popis:** -----  
-----

## PŘÍLOHA Č. 10

Dotazník k nominaci nadaných jedinců vyučujícími

**Dotazník: Nominace nadaných studentů k dizertační práci *Muzikálový projekt jako prostředek seberealizace nadaných gymnaziálních studentů***

Autorka: Markéta Šňupárková

Vážení kolegové!

V letošním školním roce stejně jako v minulých letech realizuje naše škola muzikálový projekt, na kterém se podílejí studenti, které vyučujete a se kterými se setkáváte ve výuce. Abecední **seznam žáků**, kteří se muzikálového projektu účastní, je **přílohou** tohoto dotazníku, u každého studenta je uvedena také třída, kterou navštěvuje.

Prosím Vás o to, abyste se na základě Vašich zkušeností s žáky, které vyučujete, a jejich výkonů ve výuce, **pokusili nominovat jedince, které považujete za nadané, tedy takové, jejichž potenciál vlastností a schopností jim při realizaci určitých činností umožňuje vykazovat výkony nad rámec běžné populace, běžných jedinců.**

**Jedná se především o tyto oblasti schopností a dovedností:**

- všeobecné intelektové schopnosti zahrnující jazykové a verbální, matematické a logické, vědecké či paměťové schopnosti
- kreativní myšlení jako schopnost rozpoznat problém (tedy pružnost myšlení, schopnosti vytvořit novátorské myšlenky a kombinace, dívat se na věci jinak)
- sociální schopnosti, především schopnosti organizačního rázu, například vůdcovství ve společnosti, empatie vůči lidem v okolí, schopnost organizovat skupinu lidí, vést ji ke spolupráci a kýženému výsledku
- umělecké schopnosti a dovednosti, estetické cítění a vnímání věcí (v oblasti hudební, výtvarné, literární, dramatické, apod.)
- pohybové a manuální schopnosti – taneční a sportovní schopnosti, schopnost užívat tělo jako prostředek sebevyjádření, zručnost a schopnost manipulace s předměty

**Svou volbu u každého jedince prosím odůvodněte, napište, proč jste tohoto jedince vybrali, kterými vlastnostmi a schopnostmi dle Vás disponuje. Počet nominovaných studentů není striktně stanoven, pokud budete nominovat více žáků, použijte prosím prázdný papír přiložený k dotazníku na další poznámky.**

Děkuji za Vaši spolupráci!

Jméno, příjmení vyučujícího:

.....

Aprobace vyučujícího:

.....

**Jména studentů, komentář nominace:**

**1. Jméno a příjmení: -----**

**Slovní komentář: -----**

-----



-----  
-----  
-----

2. **Jméno a příjmení:** -----

**Slovní komentář:** -----

-----  
-----  
-----  
-----

3. **Jméno a příjmení:** -----

**Slovní komentář:** -----

-----  
-----  
-----  
-----

4. **Jméno a příjmení:** -----

**Slovní komentář:** -----

-----  
-----  
-----  
-----

5. **Jméno a příjmení:** -----

**Slovní komentář:** -----

-----  
-----  
-----  
-----

# PŘÍLOHA Č. 11

Anamnestický dotazník zájmů a preferencí v oblasti hudebního umění

## **Anamnestický dotazník zájmů a preferencí v oblasti hudebního umění k dizertační práci:**

*Muzikálový projekt jako prostředek seberealizace nadaných gymnaziálních studentů*

Autorka: Markéta Šňupárková

Vážení studenti,  
prosím Vás o vyplnění následujícího dotazníku. Pracujte prosím pečlivě, odpovědi pište co nejpřesněji a nejuvštěžněji, vracejte se, kontrolujte své odpovědi. Děkuji za Váš čas.

**Než začnete pracovat, přečtěte si prosím následující pokyny:**

- Nejprve si celý dotazník přečtěte, potom začněte odpovídat.
- Používejte prosím co nejpřesnější odpovědi, buďte konkrétní.
- Jedná se o dotazník s otevřenými otázkami, odpovídejte prosím proto volně, pro své odpovědi máte široký prostor. Pokud by Vám prostor vyhrazený pro jednotlivé otázky nestačil, použijte přiložený čistý papír, napište číslo otázky (např. A)3)) a odpovídejte.

Jméno a příjmení: \_\_\_\_\_

### **A) Zajímají mě, zda navštěvuješ jako divák či posluchač hudební či hudebně dramatická představení, divadla, koncerty, festivaly a další události pojící se s hudbou**

1. Jaký typ hudebních představení navštěvuješ? S jakou časovou intenzitou?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

2. Preferuješ nějaký typ hudebních představení? Jaký a proč?

.....  
.....  
.....

3. Jaký typ hudebních představení Tě vůbec divácky/posluchačsky neoslovuje?

.....  
.....  
.....

4. Co Tě motivuje k návštěvě hudebních představení?

.....  
.....  
.....

5. Napiš, co jsi konkrétně navštívil/a v posledních 6 měsících? (Vypiš název a druh představení, místo, kde se to uskutečnilo, popř. instituci, která událost pořádala a dále **hodnocení** tohoto představení).

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**B) Zajímají mě Tvé hudebně poslechové zájmy. Pokus se uvést co nejvýstižněji, jaké jsou Tvé hudební preference coby posluchače**

1. Posloucháš hudbu aktivně (věnuješ svou pozornost pouze hudbě)? Jak často a jakým způsobem?

.....  
.....  
.....  
.....

2. Jsi pasivním posluchačem hudby, slouží Ti hudba jako kulisa při jiných denních činnostech? Jak často a při jakých příležitostech?

.....  
.....  
.....  
.....

3. Preferuješ poslech určitého žánru/ určitých žánrů? Jakého/jakých a proč?

.....  
.....  
.....  
.....

4. Pokus se charakterizovat se jako posluchač. Vybíráš si skladby pro poslech, nebo jsi spíše posluchačem, který přijímá hudbu z médií? Pokud si vybíráš, podle čeho?

.....  
.....

.....  
.....  
.....

5. Posloucháš vážnou hudbu? Jak často, jakou a proč?

.....  
.....  
.....

6. Máš oblíbeného skladatele vážné hudby, oblíbené období či žánr?

.....  
.....  
.....

7. Vlastníš svou osobní diskografii, jsi sběratelem hudebních nahrávek?  
Specifikuj svůj výběr žánrově, početně.

.....  
.....  
.....  
.....

**C) Zajímají mě Tvé interpretační dovednosti ve hře na hudební nástroje  
či pěvecké dovednosti**

1. Umíš hrát na nějaký hudební nástroj? Uveď, jaké hudební nástroje ovládáš, jak dlouho na ně hraješ, popiš co nejpřesněji míru svých dovedností ve hře na tento nástroj.

.....  
.....  
.....

2. Navštěvuješ v současnosti ZUŠ? Jaký obor a jak dlouho?

.....  
.....  
.....

3. Navštěvoval jsi v minulosti ZUŠ? Jaký obor a jak dlouho? Proč jsi přestal?

.....  
.....

.....  
.....  
.....

4. Zpíváš v nějakém vokálním tělese? V jakém, jak dlouho a jak se toto těleso specializuje?

.....  
.....  
.....

5. Jsi členem nějaké hudební kapely či jiného hudebního tělesa? Jak je toto těleso orientováno, kdo v něm hraje?

.....  
.....  
.....

6. Jak často v rámci nácviku nástrojových či pěveckých dovedností trénuješ, zkoušíš, cvičíš? Specifikuj jednotlivě

.....  
.....  
.....

7. Podílíš se v současnosti na školních projektech souvisejících s uměním (nad rámec výuky)? Specifikuj, jaké to jsou, jak jsou orientovány? Popiš stručně jejich náplň a tvou roli v nich.

.....  
.....  
.....

8. Vystupuješ v současnosti na veřejnosti? Koncertuješ veřejně? Specifikuj, v rámci jakých projektů, kde, jak často.

.....  
.....  
.....

9. Uveď konkrétně, v jakých projektech jsi v posledních 6 měsících vystupoval/a. Popiš podrobně tyto projekty.

.....  
.....  
.....

**D) Zajímají mě tvé dovednosti hudebně tvořivé**

1. Skládáš sám/sama hudbu? Zkoušel/a jsi skládat hudbu? Jakému žánru se věnuješ, pro jaké nástrojové složení skládáš? Popiš tuto činnost podrobně.

.....  
.....  
.....

2. Pokusil/a ses již hotové hudební dílo adaptovat - přetvořit, vytvořit nové aranžmá, upravit skladbu pro jiné nástrojové složení, pro větší počet hlasů a podobně. Specifikuj, konkretizuj, jaký druh, jakým způsobem.

.....  
.....  
.....

**E) Zajímají mě tvé hudební zájmy a potřeby související se společenským prostředím, ve kterém žiješ, s kontaktem s okolím, mezilidskými vztahy**

1. Pokus se charakterizovat své rodinné zázemí. Má někdo z tvých příbuzných, např. rodičů, prarodičů či sourozenců rád hudbu? Kdo je to? Mluvíte spolu o hudbě, provozujete spolu aktivně hudbu? Jakým způsobem? Popiš podrobně!

.....  
.....  
.....

2. Účastníte se s některým z příbuzných kulturních, zejména hudebních akcí? Jakých, jak často? S kým? Specifikuj!

.....  
.....  
.....

3. Máš přátele, kteří se zajímají o hudbu? O jaké přátele se jedná (spolužáci ze školy, kamarádi ze zájmového kroužku apod.)? Jakým způsobem a jak často spolu trávíte volný čas (provozujete společně hudbu - hrajete, zpíváte, navštěvujete divadla, posloucháte společně hudbu)? Specifikuj!

.....  
.....  
.....

4. Pokus se napsat, kdo má v současnosti vliv na tvé hudební preference – poslech hudby, návštěvu koncertů a představení, aktivní provozování hudby? Neuváděj jména, jen vztah k těmto osobám, napiš, jakým způsobem tě ovlivňují.

.....  
.....  
.....

5. Souvisí nějakým způsobem s hudbou způsob tvé seberealizace? Jakým způsobem? Specifikuj!

.....  
.....  
.....

6. Pociťuješ trému, pokud máš veřejně vystupovat? Proč ano? Proč ne?

.....  
.....  
.....

**F) Zajímá mě tvůj názor na muzikálový projekt, na kterém se podílíš**

1. V čem je podle tebe specifický muzikálový projekt? Pokus se o co nejpřesnější určení.

.....  
.....  
.....

2. Proč se na muzikálovém projektu podílíš ty? Jaké jsou důvody tvé spolupráce na tomto projektu? Jaká je tvá motivace pracovat na tomto projektu a věnovat mu svůj volný čas?

.....  
.....  
.....

3. Ovlivňuje účast na muzikálovém projektu tvé další aktivity, ať už školní, či mimoškolní? Jaké? Jakým způsobem?

.....  
.....  
.....

## PŘÍLOHA Č. 12A

Testy receptivních a reprodukčních hudebních schopností a dovedností

### Subtest č. 1 – orientace v tónovém prostoru

#### a) Orientace v tónovém prostoru – receptivní úkoly

- 1) Uslyšíš vždy dva tóny, urči, který je vyšší a který nižší.  
Řešení: 2 cvičení, celkem 2 body
- 2) Uslyšíš 4 tóny za sebou. Seřaď je podle výšky.  
Řešení: 2 řady, celkem 2 body
- 3) Uslyšíš výchozí tón a po něm budu hrát postupně 4 další tóny. Pokud si myslíš, že budou vyšší než výchozí tón, napiš písmeno V, pokud bude nižší, zapiš N.  
Řešení: 4 tóny, celkem 4 body
- 4) Uslyšíš melodii a po ní tři stejné melodie vždy v jiné tónové výšce. Urči, která je vyšší než výchozí melodie (V) a která je nižší (N).  
Řešení: 3 melodické řady, celkem 3 body
- 5) Zahraju pětitéonovou řadu, kterou si označíme stupni 1 až 5 (řazeno od nejnižšího po nejvyšší tón). Tvým úkolem je jmenovat čísla stupně, které budu hrát.  
Řešení: 2 stupně, celkem 2 body
- 6) Zahraju osmitónovou řadu (durovou stupnici), kterou si označíme čísla 1 až 8 (řazeno od nejnižšího po nejvyšší tón). Tvým úkolem je jmenovat čísla stupně, které hraji.  
Řešení: 2 stupně, 2 body
- 7) Zahraju osmitónovou řadu (durovou stupnici), kterou si označíme čísla 1-8. Tvým úkolem bude jmenovat čísla stupně, které budu hrát. Tóny ale zazní v jiné oktávové poloze.  
Řešení: 2 tóny, 2 body
- 8) Zahraju postupně 3 intervaly. Tvým úkolem je seřadit podle vzdálenosti tónů. Které tóny jsou nejbližší sobě (jedná se o nejmenší interval) a které 2 tóny jsou sobě nejdále (největší interval). Intervaly budou hrány tak, že spodní tón bude vždy stejný, měnit se bude pouze vzdálenost vrchního tónu.  
Řešení: 3 intervaly, celkem 3 body
- 9) Zahraju osmitónovou (durovou) řadu a poté 2 intervaly. Tvým úkolem je pojmenovat je (prima až oktáva nebo číselně např. první a pátý tón v řadě).  
Řešení: 2 intervaly, celkem 2 body
- 10) Zahraju postupně 3 intervaly, tvým úkolem je seřadit, které tóny jsou nejbližší sobě (jsou to nejmenší intervaly) a které 2 tóny jsou sobě nejdále (největší intervaly). Intervaly budou hrány tentokrát tak, že žádný tón ukázek nebude společný.  
Řešení: 3 intervaly, celkem 3 body
- 11) Zahraju postupně 2 lidové písně. Jeden tón písně bude mimotonální (nebude vhodný pro melodii). Při opakovaném hraní jej urči.  
Řešení: 2 písně, 2 body
- 12) Máš před sebou notový záznam melodie písně. Při poslechu této melodie budou 2 tóny hrány jinak, než je uvedeno v notovém záznamu. Zakroužkuj, které to jsou.  
Řešení: 2 tóny, 2 body



CELKEM 29 bodů

**b) Orientace v tónovém prostoru – reprodukční úkoly**

- 1) Zahraju postupně 3 tóny, zkus každý tón bezprostředně po zahrání co nejpřesněji reprodukovat, zazpívat. Tóny budou ve Tvém hlasovém rozsahu.  
Řešení: 3 tóny, celkem 9 bodů (3 body – výkon bez chyby, 2 body – znovu zahráný ton, 1 bod – žák hledá tón, 0 – žák nezvládne úkol)
- 2) Zahraju postupně 3 tóny, které nebudou v tvé hlasové poloze, mimo tvůj tónový rozsah. Převeď je do své hlasové polohy a reprodukuj, zazpívej.  
Řešení: celkem 9 bodů (stejně hodnocení jako ve cvič.1)
- 3) Zahraju ti melodii (4 takty). Tvým úkolem bude co nejpřesněji ji zopakovat (jak melodicky, tak i rytmicky).  
Řešení: celkem 3 body, (3 body – bezchybná reprodukce, 2 body – drobné chyby v melodii či rytmu, 1 bod – závažnější porušení melodie a rytmu, 0 bodů – žák nezvládne úkol nebo jej odmítne splnit).
- 4) Zahraju ti melodii, tentokrát bude dvakrát delší (8 taktů). Tvým úkolem bude co nejpřesněji ji zopakovat (jak melodicky, tak i rytmicky).  
Řešení: celkem 3 body, (3 body – bezchybná reprodukce, 2 body – drobné chyby v melodii či rytmu, 1 bod – závažnější porušení melodie a rytmu, 0 bodů – žák nezvládne úkol nebo jej odmítne splnit).
- 5) Zahraju současně dva tóny. Tvým úkolem je reprodukovat postupně tóny, které zazněly.  
Řešení: 5 cvičení, celkem 15 bodů (3 body – bezchybná reprodukce, 2 body – drobné chyby v melodii či rytmu, 1 bod – závažnější porušení melodie a rytmu, 0 bodů – žák nezvládne úkol nebo jej odmítne splnit).
- 6) Zahraji ti dvojhlasou melodii (v durové tónině). Tvým úkolem bude zopakovat 1. hlas a potom 2. hlas melodie. (Po reprodukci 1. hlasu může zadaná melodie znovu zaznít). Řešení: celkem 6 bodů (3 body reprodukce 1. hlasu, 3 body reprodukce 2. hlasu, kritéria hodnocení stejná jako v předešlých cvičeních).
- 7) Zahraji ti dvojhlasou melodii (v mollové tónině). Tvým úkolem bude zopakovat 1. hlas a potom 2. hlas melodie. (Po reprodukci 1. hlasu může zadaná melodie znovu zaznít). Řešení: celkem 6 bodů (3 body reprodukce 1. hlasu, 3 body reprodukce 2. hlasu, stejná kritéria hodnocení jako v předešlých cvičeních ).
- 8) Před sebou máš notový záznam melodie. Na základě tohoto záznamu se pokus melodii reprodukovat (zazpívat).  
Řešení: celkem 3 body (3 body – bezchybná reprodukce celé melodie, 2 body – drobné chyby v melodii či rytmu, 1 bod – závažnější porušení melodie a rytmu, 0 bodů – žák nezvládne úkol nebo jej odmítne splnit).

CELKEM 54 bodů

**ORIENTACE V TÓNOVÉM PROSTORU, CELKEM 83 BODŮ**

## Subtest č. 2 – orientace v rytmickém prostoru, rytmické cítění

### **a) Orientace v rytmickém prostoru – receptivní úkoly**

- 1) Uslyšíš 4 ukázky písni. U každé z nich urči, jestli se jedná o lichý (třídobý) rytmus, nebo sudý (čtyřdobý) rytmus.  
Řešení: 4 ukázky, celkem 4 body
- 2) Uslyšíš čtyři takty čtyřčtvrtečního rytmu. Urči, ve kterém je toto rytmické schéma: čtvrt'ová s tečkou (trvá jednu a půl doby), osminová (trvá půl doby), dvoudobá pomlka. (rytmické schéma není předem ukázáno, je pouze popsáno).  
Řešení: celkem 1 bod
- 3) Uslyšíš čtyři takty třídobého rytmu. Urči, ve kterém je toto rytmické schéma: dvě noty osminové (každá má půl doby), osminová pomlka a osminová nota (každé na půl doby), čtvrt'ová nota (1 doba), (rytmické schéma není předem ukázáno, je pouze popsáno).  
Řešení: celkem 1 bod
- 4) Uslyšíš čtyři takty čtyřdobého rytmu. Urči, ve kterém je toto rytmické schéma: osminová pomlka, osminová nota, osminová pomlka a osminová nota, čtvrt'ová nota, čtvrt'ová pomlka (rytmické schéma není předem ukázáno, je pouze popsáno).  
Řešení: celkem 1 bod
- 5) Před sebou máš notový záznam rytmu. Při poslechu tohoto rytmu budou rytmicky 2 místa reprodukována jinak, než je uvedeno v notovém záznamu. Zakroužkuj, která to jsou.  
Řešení: 2 body

CELKEM: 9 bodů

### **b) Orientace v rytmickém prostoru – reproduční úkoly**

- 1) Vytleskám postupně 3 rytmické úryvky. Vždy každý po mně zopakuj. Dodržuj tempo a přesně zachyť rytmický půdorys úryvku.  
Řešení: celkem 9 bodů (3 body – plně zvládnutá reprodukce rytmu, 2 body – v případě, kdy je rytmický půdorys zachován, dochází ale k porušení tempa nebo se vyskytují drobné chyby, 1 bod – v případě, že žák dělá závažné chyby, 0 bodů – v případě, že žák není schopen rytmus reprodukovat nebo reprodukci odmítne).
- 2) Vytleskám postupně 2 rytmy. Tvým úkolem bude reprodukovat je tak, že každá doba bude prodloužena na dvojnásobek.  
Řešení: dva rytmické útvary, celkem 6 bodů (3 body – plně zvládnutá reprodukce rytmu, 2 body – v případě, že rytmický půdorys je zachován, dochází ale k porušení tempa nebo se vyskytují drobné chyby, 1 bod – v případě, že žák dělá závažné chyby, 0 bodů – v případě, že není schopen rytmus reprodukovat nebo reprodukci odmítne).

- 3) Vytleskám postupně 2 rytmické útvary. Tvým úkolem bude zopakovat je tak, že každá doba bude o polovinu kratší.  
Řešení: 2 rytmické útvary, celkem 6 bodů (3 body – plně zvládnutá reprodukce rytmu, 2 body – v případě, rytmický půdorys je zachován, dochází ale k porušení tempa nebo se vyskytnou drobné chyby, 1 bod – v případě, že žák dělá závažné chyby, 0 bodů – v případě, že není schopen rytmus reprodukovat nebo reprodukci odmítne).
- 4) Zahraji dva rytmické útvary ve dvojhlasu. Tvým úkolem je vytleskat postupně oba hlasy. Po reprodukci prvního hlasu je možno ukázkou znovu přehrát.  
Řešení: 2 hlasy, celkem 6 bodů (3 body – plně zvládnutá reprodukce rytmu, 2 body – v případě, rytmický půdorys je zachován, dochází ale k porušení tempa nebo se vyskytnou drobné chyby, 1 bod – v případě, že žák dělá závažné chyby, 0 bodů – v případě, že není schopen rytmus reprodukovat nebo reprodukci odmítne).
- 5) Před sebou máš notový záznam dvou rytmických celků. Tvým úkolem bude reprodukovat tyto rytmy na základě notového záznamu. V prvním případě dej pozor na tečkovaný rytmus, ve druhém na trioly.  
Řešení: 2 cvičení, celkem 6 bodů (3 body – plně zvládnutá reprodukce rytmu, 2 body – v případě drobných chyb, 1 bod – v případě, že žák dělá závažné chyby, 0 bodů – v případě, že není schopen rytmus reprodukovat nebo reprodukci odmítne).

CELKEM: 33 bodů

## **ORIENTACE V RYTMICKÉM PROSTORU, CELKEM 42 BODŮ**

### **Subtest č. 3 – orientace v harmonickém prostoru, harmonické cítění**

#### **a) Orientace v harmonickém prostoru – receptivní úkoly**

- 1) Zahraju ti 4 vícezvuky. Tvým úkolem je určit, kolik tónů vícezvuk obsahuje.  
Řešení: 4 cvičení, celkem 4 body
- 2) Zahraju postupně 4 kvintakordy. Tvým úkolem je poznat, zda jsou durové, či mollové.  
Řešení: 4 cvičení, celkem 4 body
- 3) Zahraju ti postupně 2 lidové písně. Tvým úkolem je napsat schéma harmonických funkcí v doprovodu, to znamená určit, kde je harmonický podklad v tónice, kde je subdominanta, kde je dominant a jak výsledně schéma vypadá.  
Řešení: 2 písně, celkem 6 bodů, (3 body – za plné zvládnutí schématu, 2 body – za 1-2 chyby, 1 bod – za 3-4 chyby, 0 bodů – za větší množství chyb či nezvládnutí úkolu).
- 4) Zahraju ti postupně 2 lidové písně. Tvým úkolem je napsat schéma harmonických funkcí v doprovodu, tentokrát je úkol těžší, v doprovodu jsou použity i vedlejší stupně, a to v 1. písni II. nebo VI. stupeň a v druhé písni II. a VI. stupeň.  
Řešení: 2 písně, celkem 6 bodů, (3 body – za plné zvládnutí schématu, 2 body – za 1-2 chyby, 1 bod – za 3-4 chyby, 0 bodů – za větší množství chyb či nezvládnutí úkolu).

CELKEM: 20 bodů

**b) Orientace v harmonickém prostoru – reprodukční úkoly**

- 1) Zahraju ti postupně 3 kvintakordy. Tvým úkolem bude reprodukovat vybraný tón v akordu (horní, prostřední, nejnižší apod.)  
Řešení: 3 vícezvuky, celkem 6 bodů, (2 – body za plně zvládnutý úkol, 1 bod – za opakovaný pokus, 0 bodů za nezvládnutí úkolu)
- 2) Zahraju ti postupně 3 vícezvuky (septakord, nonakord, zvětšený kvintakord). Tvým úkolem bude reprodukovat zadaný tón v akordu (horní, prostřední, druhý nejvyšší, nejnižší apod.)  
Řešení: 3 vícezvuky, celkem 6 bodů, (2 body – za každý plně zvládnutý úkol, 1 bod – za opakovaný pokus, 0 bodů – za nezvládnutí úkolu)
- 3) Zahraju ti durový kvintakord. Tvým úkolem bude reprodukovat jej včetně jeho obrátů.  
Řešení: akord plus 2 obraty, celkem 4 body, (4 body – za plně zvládnutý úkol, 3 body – za intonační chyby, 2 body – za jeden nezvládnutý obrat, 1 bod – za dva nezvládnuté obraty, 0 bodů – za nezvládnutí úkolu)
- 4) Zahraju ti mollový kvintakord. Tvým úkolem bude reprodukovat jej včetně jeho obrátů.  
Řešení: akord plus 2 obraty, celkem 4 body, (4 body – za plně zvládnutý úkol, 3 body – za chyby v intonaci, 2 body – za jeden nezvládnutý obrat, 1 bod – za dva nezvládnuté obraty, 0 bodů – za nezvládnutí úkolu)
- 5) Zahraju ti septakord. Tvým úkolem bude reprodukovat jej a vytvořit všechny obraty.  
Řešení: akord plus 3 obraty, celkem 5 bodů, (5 bodů – za plně zvládnutý úkol, 4 body – za chyby v intonaci, 3 body – za jeden nezvládnutý obrat, 2 body – za dva nezvládnuté obraty, 1 bod – za tři nezvládnuté obraty, 0 bodů – za nezvládnutí úkolu)
- 6) Zahraju ti tón. Na základě slovního zadání vytvoř celý akord, jednotlivé tóny zazpívej. 1) durový kvintakord, 2) mollový kvintakord, 3) durový septakord, 4) mollový septakord, 5) zvětšený kvintakord  
Řešení: 5 cvičení, celkem 10 bodů, (2 – body za každý správně zvládnutý akord, 1 bod – za chybu v jednom tónu, 0 bodů – za větší chyby).

CELKEM: 35 bodů

**ORIENTACE V HARMONICKÉM PROSTORU, CELKEM 55 BODŮ**

# PŘÍLOHA 12B

## SUBTEST č. 1 - ORIENTACE V TÓNOVÉM PROSTŘEDÍ

1) 1. RECEPTIVNÍ ÚKOLY 2)

3) VÝCH. FÓNY 4) VÝCH. MELODIE

4) 1. MELODIE

4) 2. MELODIE 4) 3. MELODIE

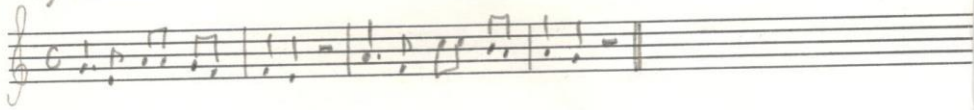
5) PĚTSTUPNÁ ŘADA HRANÉ STUPNĚ 6) OSMISTUPNÁ ŘADA HRANÉ STUPNĚ

7) OSMISTUPNÁ ŘADA HRANÉ STUPNĚ 8) OSMISTUPNÁ ŘADA HRANÉ INTERVALLY

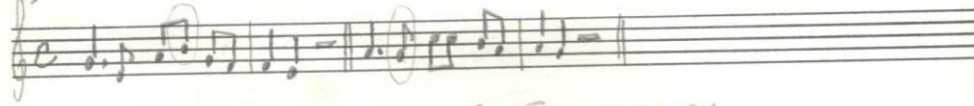
10) INTERVALY 11) 1. PÍSEŇ

11) 2. PÍSEŇ

12, NOTOVÝ ZAČÁTEK PÍSEŇ



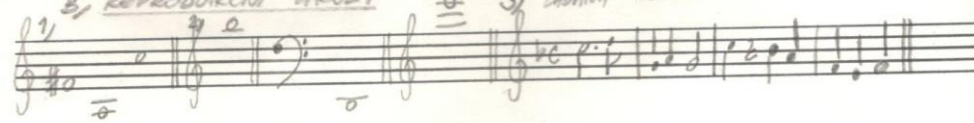
13, KRÁSNÁ MELODIE TÁNE



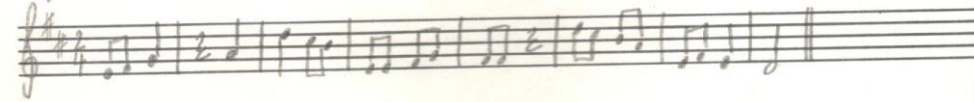
SUBTEST Č. 1 - ORIENTACE V TONOVÉM PROSTORU

2, REPRODUKČNÍ ÚKOLY

3, ZADANÁ MELODIE

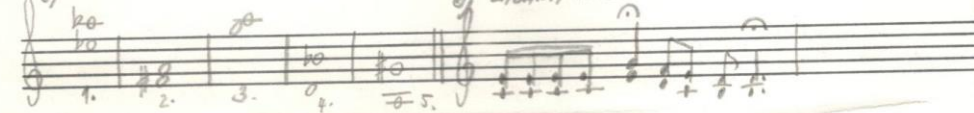


4, ZADANÁ MELODIE

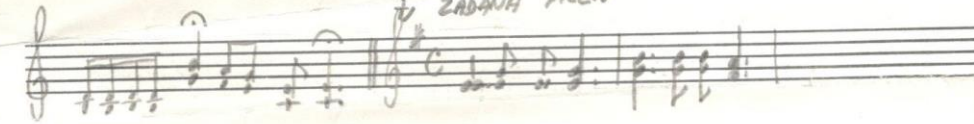


5,

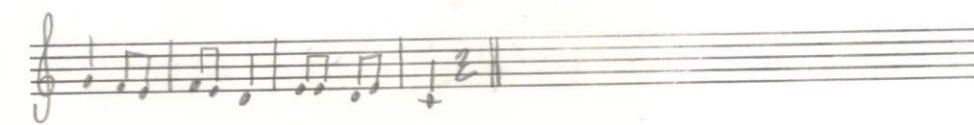
6, ZADANÁ PÍSEŇ



7, ZADANÁ PÍSEŇ



8, ZADANÝ NOTOVÝ ZAČÁTEK



SUBTEST č. 2 - ORIENTACE V RYTHMICKÉM PROSTORU

1/ RECEPTIVNÍ ÚKOLY

1. PÍSEŇ

2. PÍSEŇ

3. PÍSEŇ

4. PÍSEŇ

3)

3)

4/

5. NOTOVÝ ZÁZNAM REPRODUKCE







SUBTEST Č. 3 - ORIENTACE V HARMONICKÉM PROSTORU

A, RECEPTIVNÍ ÚKOLY

1. PÍSEŇ

2. PÍSEŇ

1. PÍSEŇ

6

2. PÍSEŇ

7

SUBTEST Č. 3 - ORIENTACE V HARMONICKÉM PROSTORU

B, REPRODUKČNÍ ÚKOLY:

1, Průměrní TÓN

2, Horní TÓN

3, Spodní TÓN

3, Nejvyšší TÓN

2, Nejnižší TÓN

1, Průměrní TÓN

Handwritten musical notation on a staff with treble clef and a common time signature. The notation is divided into four measures, labeled 3), 4), 5), and 6). Measure 3) contains a 3/8 time signature and a quarter note. Measure 4) contains a quarter note. Measure 5) contains a quarter note. Measure 6) contains a quarter note. The notation is followed by several empty staves.

3) 4) 5) 6)

18

## PŘÍLOHA Č. 13A

### Test hudebních vědomostí

#### 1) Poslechový úkol

Uslyšíš pět hudebních ukázek. Pokus se jednotlivá díla seřadit chronologicky tak, jak v historii mohla vzniknout. K jednotlivým písmenům přiřaď číslo, 1- nejstarší, 5- nejmladší

a)....., b)....., c)....., d)....., e).....

Celkem: 5 bodů

#### 2) Poslechový úkol

V každém příkladu uslyšíš čtyři hudební ukázky. Dvě z nich představují stejné slohové období, byly napsány stejným autorem. V každém příkladu zakroužkuj ty číslice, kterými jsou ukázky označeny.

Příklad 1: 1 2 3 4

Příklad 2: 1 2 3 4

Příklad 3: 1 2 3 4

Příklad 4: 1 2 3 4

Celkem: 4 body

#### 3) Poslechový úkol

V každém příkladu uslyšíš krátkou hudební ukázkou. Ze kterého stylového období ukázka pochází? Z uvedených odpovědí zakroužkuj číslo té, kterou považuješ za správnou.

1=středověk, 2=renesance, 3=baroko, 4=klasicismus, 5=romantismus, 6=impresionismus, 7=hudba 20. Století

Příklad číslo 1: 1 2 3 4 5 6 7

Příklad číslo 2: 1 2 3 4 5 6 7

Příklad číslo 3: 1 2 3 4 5 6 7

Příklad číslo 4: 1 2 3 4 5 6 7

Příklad číslo 5: 1 2 3 4 5 6 7

Celkem: 5 bodů

#### 4) Poslechový úkol

V každém příkladu uslyšíš krátký úryvek hudebního díla. Kdo je autorem této skladby? U každého příkladu jsou uvedeny čtyři možnosti. Zakroužkuj tu odpověď, kterou považuješ za správnou.

Příklad číslo 1: Haydn            Bach            Beethoven            Mozart

Příklad číslo 2: Prokofjev        Stravinskij        Martinů        Debussy

Příklad číslo 3: Liszt            Berlioz            Wagner            Brahms

Příklad číslo 4: Puccini            Bizet            Verdi            Rossini

Celkem: 4 body

5) Poslechový úkol

V každém příkladu uslyšíš krátkou hudební ukázkou. Který žánr populární hudby ukázkou reprezentuje? Z uvedených odpovědí zakroužkuj číslo té, kterou považuješ za správnou.

1 = punk, 2 = psychedelický rock, 3 = funky music, 4 = reggae, 5 = heavy metal, 6 = hip hop, 7 = house

Příklad číslo 1: 1 2 3 4 5 6 7

Příklad číslo 2: 1 2 3 4 5 6 7

Příklad číslo 3: 1 2 3 4 5 6 7

Příklad číslo 4: 1 2 3 4 5 6 7

Příklad číslo 5: 1 2 3 4 5 6 7

Celkem: 5 bodů

6) Poslechový úkol

V každém příkladu uslyšíš krátkou hudební ukázkou. Kterou hudební formu ukázkou reprezentuje? Z uvedených odpovědí zakroužkuj číslo té, kterou považuješ za správnou.

1 = žalm, 2 = fuga, 3 = chorál, 4 = opereta, 5 = melodram, 6 = symfonická báseň, 7 = etuda

Příklad číslo 1: 1 2 3 4 5 6 7

Příklad číslo 2: 1 2 3 4 5 6 7

Příklad číslo 3: 1 2 3 4 5 6 7

Příklad číslo 4: 1 2 3 4 5 6 7

Příklad číslo 5: 1 2 3 4 5 6 7

Příklad číslo 6: 1 2 3 4 5 6 7

Příklad číslo 7: 1 2 3 4 5 6 7

Celkem: 7 bodů

7) Poslechový úkol

Uslyšíš čtyři ukázky. U každého příkladu jsou uvedeny dvě hudební formy. Ty z nich vyber tu, která koresponduje s ukázkou.

Příklad číslo 1: mše-opera

Příklad číslo 2: elegie-óda

Příklad číslo 3: opereta-rekviem

Celkem: 3 body

8) Přiřaď k pojmům (uvedeným pod čísly) jejich správnou definici (uvedenou pod písmeny).

1. a capella, 2. interludium, 3. rapsodie, 4. concerto grosso, 5. pašije

a) mezihra, krátká instrumentální skladba nebo i scénka jiného žánru, která se vkládala mezi jednotlivé scény barokní opery nebo dramatu

b) forma koncertní skladby pro skupinu sólistů a velký orchestr

c) dílo pojednávající o utrpení a smrti Ježíše Krista

d) druh vokální hudby, bez doprovodu nástrojů

- e) volná instrumentální skladba s výrazně dramatickým obsahem, kde se melodické části střídají s rytmickými

Celkem: 5 bodů

9) Poslechový úkol

Před sebou máš 6 příkladů notace označené A-F. Na základě ukázek, které zazní, přiřaď v jednotlivých příkladech k ukázce číslo notace.

Příklad číslo 1:.....

Příklad číslo 2:.....

Příklad číslo 3:.....

Příklad číslo 4:.....

Celkem: 4 body

10) K uvedeným dílům napiš autora (jedná se o otevřenou úlohu):

- a) opera Carmen
- b) symfonie c moll „Osudová“
- c) balet Svěcení jara
- d) oratorium Mesiáš

Celkem: 4 body

11) Na základě teoretického vymezení označ umělecké směry:

- a) Největší rozvoj hledaného uměleckého směru se datuje do druhé poloviny 18. století. Je ovlivněn racionalismem a návratem k antice. V hudbě se vyznačuje snahou o dokonalou formu, ucelenost, přesnost a vyrovnanost ve všech atributech díla.
- b) Hledaný umělecký směr byl v 2. polovině 19. století objeven francouzskými malíři, postupně však pronikl do hudby i poezie. Cílem uměleckého díla je zachycení dojmu, kterým na umělce zapůsobil okolní svět během jednoho okamžiku. Těžištěm hudebního výrazu tohoto směru je uvolněná harmonie, časté jsou změny modality uvnitř skladeb, složité a rozmanitě obměňované akordy a uvolněná tonalita. Formální členění skladby není důležité, důraz je kladen na působení okamžiku, aniž by si posluchač měl uvědomovat souvztažnost průběhu skladby i jejího instrumentačního řádu.

Celkem: 2 body

## **PŘÍLOHA 13B**

CD, nahrávky k poslechovým úkolům k testu hudebních vědomostí.

## PŘÍLOHA Č. 14

Anamnestický dotazník zájmů a preferencí v oblasti výtvarného umění

### **Anamnestický dotazník zájmů a preferencí v oblasti výtvarného umění k dizertační práci:**

*Muzikálový projekt jako prostředek seberealizace nadaných gymnaziálních studentů*

Autorka: Markéta Šňupárková

Vážení studenti,

prosím Vás o vyplnění následujícího dotazníku. Pracujte prosím pečlivě, odpovědi pište co nejpřesněji a nejdůležitěji, vracejte se, kontrolujte své odpovědi. Děkuji za Váš čas.

**Než začnete pracovat, přečtěte si prosím následující pokyny:**

- Nejprve si celý dotazník přečtěte, potom začněte odpovídat.
- Používejte prosím co nejpřesnější odpovědi, buďte konkrétní.
- Jedná se o dotazník s otevřenými otázkami, odpovídejte prosím proto volně, pro své odpovědi máte široký prostor. Pokud by Vám prostor vyhrazený pro jednotlivé otázky nestačil, použijte přiložený čistý papír, napište číslo otázky (např. A)3)) a odpovídejte.

Jméno a příjmení: \_\_\_\_\_

#### **A) Zajímá mě, jaký je tvůj vztah jako recipienta (příjemce) k vizuálnímu umění**

1. Navštěvuješ výstavy, stavebně a architektonicky zajímavé památky (umělecké i technické) a další události pojící se s vizuálním uměním? Napiš, jaké projekty související s vizuálním uměním jsi konkrétně navštívil/a v posledních 6 měsících (vypiš jejich název, druh, místo konání, popřípadě instituci, která událost pořádala). Dále připiš stručné hodnocení celé akce.

.....  
.....  
.....  
.....

2. Preferuješ nějaký konkrétní typ projektů spojených s vizuálním uměním (návštěvy různých druhů výstav, návštěvy architektonických památek a podobně)? Jaký a proč?

.....  
.....  
.....  
.....

3. Jaký typ projektů spojených s vizuálním uměním Tě vůbec divácky neoslovuje?

.....  
.....  
.....

4. Co Tě motivuje k návštěvě událostí spojených s vizuálním uměním?

.....  
.....  
.....

5. Zajímají tě knihy o výtvarném umění, obrazové publikace, vizuálně zajímavé knihy, knižní ilustrace, komiksy? Specifikuj co, konkretizuj!

.....  
.....  
.....

6. Zajímá Tě jako diváka film (animovaný, zajímavě výtvarně zpracovaný)? Specifikuj, konkretizuj, jaký typ.

.....  
.....  
.....

7. Zajímáš se o dějiny výtvarného umění či architektury? Pokud ano, pokus se vysvětlit proč, specifikuj svůj zájem.

.....  
.....  
.....

8. Máš vyhraněný vkus? Preferuješ určitý umělecký sloh, proud, období, určitého autora? Specifikuj co a proč.

.....  
.....  
.....

9. Máš doma obrazy, sochy, objekty, fotky či jiná díla, která jsou originály? Pokud ano, s čím je spojuješ?

.....  
.....  
.....



10. Je v tvém případě hudba spojená s vizuálním efektem? Je pro tebe tento doprovod důležitý? Pokus se konkretizovat.

.....  
.....  
.....

**B) Zajímají mě Tvé aktivity spojené s výtvarným uměním v oblasti tvořivých schopností a dovedností**

1. Navštěvuješ nebo navštěvoval/a jsi ZUŠ, a to výtvarný obor? Pokud ano, jak dlouho? V případě, že Tvůj zájem již netrvá, proč jsi přestal/a?

.....  
.....  
.....

2. Navštěvuješ či navštěvoval/a jsi jiný výtvarně orientovaný kroužek (například keramiku, fotografický kroužek, ruční práce a podobně)? Jaký, jak dlouho, jak je tento kroužek specializován? Jak dlouho se této aktivitě věnuješ či věnoval/a ses? Proč jsi přestal/a?

.....  
.....  
.....

3. Tvoříš sám/sama doma, provozuješ doma nějaký druh výtvarně orientovaných činností? Pokud ano, specifikuj, jaký druh tvorby to je, jak dlouho se mu věnuješ, k jakému účelu jej tvoříš a podobně. Pokus se být konkrétní.

.....  
.....  
.....

4. Podílíš se v současnosti na školních či mimoškolních projektech souvisejících s vizuálním uměním (nad rámec výuky)? Pokud ano, specifikuj, jaké to jsou aktivity, jak jsou orientovány. Popiš stručně jejich náplň a tvou roli v nich.

.....  
.....  
.....

5. Zajímáš se o fotografii? Pokud ano, konkretizuj, specifikuj svou činnost!

.....  
.....  
.....

6. Tvoříš aktivně počítačovou grafiku (například prezentační videa, webové stránky a podobně)? Pokud ano, specifikuj svou činnost.

.....  
.....  
.....

7. Zajímáš se o design a módu? Tvoříš aktivně projekty, které s tímto druhem umění souvisí?

.....  
.....  
.....

**C) Zajímají mě Tvé výtvarné aktivity spojené s muzikálovým projektem  
Evita vedeným ve škole**

1. Pracuješ v rámci muzikálu realizovaného ve škole na výtvarné složce tohoto projektu? Pokud ano, jak, jakým způsobem?

.....  
.....  
.....  
.....

2. Považuješ vizuální část muzikálu za důležitou? Pokud ano, proč?

.....  
.....  
.....

**D) Zajímají mě tvé zájmy a potřeby v oblasti výtvarného umění související  
se společenským prostředím, ve kterém žiješ, s kontaktem s okolím,  
mezilidskými vztahy**

1. Pokus se charakterizovat své rodinné zázemí. Má někdo z tvých příbuzných, např. rodičů, prarodičů či sourozenců rád vizuální umění? Kdo je to? Mluvíte spolu o výtvarném umění, tvoříte doma? Jakým způsobem? Popiš podrobně!

.....  
.....  
.....

2. Účastníte se s některým z příbuzných akcí spojených s vizuálním uměním? Jakých, jak často? S kým? Specifikuj!

.....  
.....  
.....

3. Máš přátele, kteří se zajímají o vizuální umění? O jaké přátele se jedná (spolužáci ze školy, kamarádi ze zájmového kroužku apod.)? Trávíte spolu volný čas spojený s výtvarným uměním? Pokud ano, specifikuj, jakým způsobem!

.....  
.....  
.....

4. Pokus se napsat, kdo má v současnosti vliv na tvé výtvarné preference - návštěvu akcí spojených s výtvarným uměním, aktivní tvorbu apod.

.....  
.....  
.....

5. Souvisí nějakým způsobem s výtvarným uměním způsob tvé seberealizace? Pokud ano, specifikuj jak.

.....  
.....  
.....

## PŘÍLOHA Č. 15

Anamnestický dotazník zájmů a preferencí v oblasti literárně-dramatického umění

### **Anamnestický dotazník zájmů a preferencí v oblasti literárně-dramatického umění k dizertační práci:**

*Muzikálový projekt jako prostředek seberealizace nadaných gymnaziálních studentů*

Autorka: Markéta Šňupárková

Vážení studenti,  
prosím Vás o vyplnění následujícího dotazníku. Pracujte prosím pečlivě, odpovědi pište co nejpřesněji a nejdůležitěji, vracejte se, kontrolujte své odpovědi. Děkuji za Váš čas.  
**Než začnete pracovat, přečtěte si prosím následující pokyny:**

- Nejprve si celý dotazník přečtěte, potom začněte odpovídat.
- Používejte prosím co nejpřesnější odpovědi, buďte konkrétní.
- Jedná se o dotazník s otevřenými otázkami, odpovídejte prosím proto volně, pro své odpovědi máte široký prostor. Pokud by Vám prostor vyhrazený pro jednotlivé otázky nestačil, použijte přiložený čistý papír, napište číslo otázky (např. A)3)) a odpovídejte.

Jméno a příjmení: \_\_\_\_\_

#### **A) Zajímají mě tvé zájmy a preference jako recipienta (příjemce) literárního a dramatického umění**

1. Máš rád literaturu? Jsi čtenářem literárních děl? Jak často čteš, baví tě tato aktivita?

.....  
.....  
.....  
.....

2. Preferuješ nějaký typ knih, preferuješ určitý literární druh, žánr, styl či autora? Jaký/jakého a proč, specifikuj.

.....  
.....  
.....

3. Jaký typ literatury Tě vůbec neoslovuje? Stručně uveď proč!

.....  
.....  
.....

4. Navštěvuješ knihovnu, čtenářský spolek, akce spojené s literaturou, například autorská čtení? Pokud ano, specifikuj, jaká a jak často.

.....  
.....  
.....

5. Máš doma sbírku knih, shromažďuješ je, buduješ vlastní knihovnu?

.....  
.....  
.....

6. Napiš, jaké literární dílo tě konkrétně oslovilo v poslední době, proved' stručné hodnocení tohoto díla!

.....  
.....  
.....

7. Čteš odbornou literaturu či odborné časopisy, které se zabývají literárním či dramatickým uměním? Čteš recenze literárních či dramatických děl? Sleduješ nové tituly? Specifikuj, popiš co nejpodrobněji:

.....  
.....  
.....

8. Máš ve škole rád/a literaturu? Jak v tomto předmětu prospíváš? Specifikuj!

.....  
.....  
.....

9. Jsi návštěvníkem divadel? Pokud ano, jak často do divadel chodíš?

.....  
.....  
.....

10. Jaký typ představení si vybíráš? Proč tě tento typ oslovuje, čím vzbuzuje tvůj zájem?

.....  
.....  
.....

11. Jaká představení tě naopak vůbec neoslovují? Proč?

.....  
.....  
.....

12. Napiš, jaká představení jsi viděl/a v minulých šesti měsících, stručně je ohodnoť!

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**B) Zajímají mě Tvé aktivity spojené s literárně-dramatickým uměním v oblasti tvořivých schopností a dovedností**

1. Tvoříš aktivně literární texty? Pokud ano, jaké (píšeš poezii, spolupracuješ s novinami a podobně)

.....  
.....  
.....  
.....

2. Účastníš se školních či jiných soutěží v oblasti tvořivého psaní?

.....  
.....  
.....

3. Recituješ rád/a? Účastníš se soutěží v přednesu? Pokud ano, jakých?

.....  
.....  
.....

4. Pracuješ s mluveným slovem, provozuješ aktivitu, kde mluveného slova užíváš?

.....  
.....

- .....  
.....
5. Jsi či byl/a jsi členem nějakého dramatického spolku nebo navštěvuješ či navštěvoval/a jsi ZUŠ či jiný dramatický kroužek, hraješ aktivně divadlo, vystupuješ na veřejnosti? Specifikuj, o jaký druh dramatického umění se jedná, jak dlouho trvá/trval tvůj zájem, proved' stručné hodnocení.
- .....  
.....  
.....

6. Pociťuješ trému v souvislosti s veřejným vystupováním v oblasti dramatického umění či přednesu?
- .....  
.....  
.....

**C) Zajímají mě tvé hudební zájmy a potřeby související se společenským prostředím, ve kterém žiješ, s kontaktem s okolím, mezilidskými vztahy**

1. Podílíš se v současnosti na školních projektech souvisejících s literárně-dramatickým uměním (nad rámec výuky)? Specifikuj, jaké to jsou, jak jsou orientovány? Popiš stručně jejich náplň a tvou roli v nich.
- .....  
.....  
.....

2. Pokus se charakterizovat své rodinné zázemí. Má někdo z tvých příbuzných, např. rodičů, prarodičů či sourozenců rád literaturu či dramatické umění? Kdo je to? Provozujete spolu aktivity s tímto zájmem spojené? Účastníte se s některým z příbuzných kulturních akcí? Jakých, jak často? S kým? Specifikuj!
- .....  
.....  
.....

3. Máš přátele, kteří se zajímají o literaturu či dramatické umění? O jaké přátele se jedná (spolužáci ze školy, kamarádi ze zájmového kroužku apod.)? Provozujete spolu aktivity s tímto zájmem spojené? Specifikuj, jakým způsobem!
- .....  
.....

.....  
.....

4. Má některý pedagog vliv na tvé kulturní preference v oblasti literatury či dramatického umění? Který obor vyučuje, pokus se vyjádřit, čím a jakým směrem tě motivuje.

.....  
.....  
.....  
.....

5. Pokus se napsat, kdo má v současnosti vliv na tvé preference v oblasti literatury a dramatického umění. Napiš, jakým způsobem tě ovlivňují

.....  
.....

6. Souvisí nějakým způsobem literatura či drama se způsobem tvé seberealizace? Jakým způsobem? Specifikuj!

.....  
.....  
.....  
.....



## PŘÍLOHA Č. 16

### Test literárně-dramatických vědomostí

1. O antickém dramatu neplatí:
  - a) hráli v něm jen muži
  - b) účinkovali v něm 1 až 3 herci
  - c) vyvinulo se z obřadních her na počest boha Apollóna
  - d) dodržovalo zásadu tří jednot (místa, času, děje)
  
2. „*A nemyslila jsem, že takovou má moc tvůj zákaz – dal' jej smrtelník! – by mohl platit víc než nepsané a neochvějné bohů zákony. Ty nežijí jen včera nebo dnes, však věčně, aniž víme, kdo je dal.*“

Tato slova zní v dramatu:

  - a) Médea od Euripída
  - b) Antigona od Sofokla
  - c) Médea od Aischyla
  - d) Antigona od Euripída
  
3. Námětem Iliady je:
  - a) Agamemnonův syn Orestes pomstí po letech vraždu svého otce, zabije svou matku i jejího milence
  - b) Rozhodování, zda pohřbít bratra a porušit zákaz.
  - c) Vypořádání s ženichy.
  - d) Spor mezi velitelem řeckých vojsk a bojovníkem Achillem.
  
4. Legenda je:
  - a) Příběh o hrdinovi, např. Ilias
  - b) Příběh s výraznými fantastickými prvky a dobrým koncem
  - c) Příběh o životě a mučednické smrti světce
  - d) Krátké epické dílo přinášející mravní naučení
  
5. Spojte literární žánr s jeho charakteristikou.

a) Žalozpěv	1. Bajka
b) Oslavná báseň	2. Óda
c) Alegorický příběh, kde vystupují zvířata a jednají jako lidé	3. Balada
d) Lyrickoepická báseň se smutným obsahem a koncem	4. Elegie
  
6. Retrospektivní kompozice je:
  - a) Uspořádání dějových prvků v časové posloupnosti
  - b) Uspořádání dějových prvků s návraty do minulosti
  - c) Uspořádání dějových prvků v rámcové kompozici

d) Uspořádání dějových prvků kolem centrální postavy

7. *Raději se chcu s českú sedlou snieti,  
než královnu Němkyňu za ženu mieti.  
Vřet' každému srdce po jazyku svému ,  
Proto Němkyně bude přetiti jazyku mému.*

Ukázka je z:

- a) Kroniky tak řečeného Dalimila  
b) Života a umučení svatého Václava  
c) Kroniky Kosmovy  
d) Proglasu
8. Která tvrzení o Janu Husovi jsou nepravdivá?  
a) Působil na Pražské univerzitě jako její rektor.  
b) Kritizoval církev za svatokupectví.  
c) Kázal v Betlémské kapli.  
d) Je autorem díla *Sieť viery pravé*.  
e) Zemřel v roce 1415.

9. Vyberte znaky renesance:

- a) Inspirovala se antickou.  
b) Zachycovala odklon od pozemského života k náboženskému cítění jako pevnému bodu existence v nejistém světě.  
c) Vznikla ve Francii.  
d) Mezi typické stavby patří Chrám sv. Mikuláše v Praze.

10. *Dva rody – oba stejně vážené – jsme v krásné .....*

*svůj dávný hněv zas ženou na nůž  
a zas občanova v občanských rebeliích teče krev.  
Dva milující, pod nešťastnou hvězdou  
z těch rodů narození, rodičům  
mír vykupují křížovou svou cestou:  
svou smrtí usmiřují s domem dům.*

Napište název tragédie a jejího autora.  
Doplňte vynechané místo v textu.

11. Přiřaďte ke každému Komenského dílu jeho charakteristiku:

- |   |                     |
|---|---------------------|
| a) Orbis pictus                           | 1. Alegorické dílo  |
| b) Kšaft umírající matky jednoty bratrské | 2. Pomyslná závěť   |
| c) Labyrint světa a ráj srdce             | 3. Učebnice jazyků  |
| d) Velká didaktika                        | 4. Pedagogické dílo |

12. Komu odpovídá charakteristika?

*Představitel francouzské klasicistní komedie. Zemřel přímo na jevišti při inscenaci své hry *Zdravý nemocný*. Kritizoval lidské neřesti, ostře se vyjadřoval proti církvi.*

13. K rysům romantismu patří:

- a) Autorská objektivita
- b) Typizace
- c) Obdiv k minulosti
- d) Rozpor snu a skutečnosti

14. *Čas plynul. Byl už na pranýři nejméně půl druhé hodiny, rván, muče, bez přestání vysmívána téměř kamenován. Najednou sebou zaškubal a v zoufalství tak prudkém, že se až trámová pranýře zatřásla, přerušil mlčení, jež až dosud zachovával, a přehlušil hulákání davu chraptivým a zuřivým hlasem, podobným spíše zvířecímu zavytí než lidskému zvuku: „Pít!“*

Napište jméno autora a románu, z něhož je výňatek.  
Napište jméno hrdiny, který v úryvku promlouvá.

15. Přiřaďte k sobě dílo a autora:

- |                            |                         |
|----------------------------|-------------------------|
| a) Honoré de Balzac        | 1. Červený a černý      |
| b) Karel Hanek Mácha       | 2. Vojna a mír          |
| c) Lev Nikolajevič Tolstoj | 3. Zabiják              |
| d) Victor Hugo             | 4. Marinka              |
| e) Emil Zola               | 5. Lesk a bída kurtizán |
| f) Stendhal                | 6. Bídníci              |

16. *O lásce šeptal tichý mech,  
květoucí strom lhal lásky žel,  
svou lásku slavík růži pěl,  
růžinu jevil vonný vzdech.*

Pojmenujte básnický prostředek užitý v ukázce.  
Napište jméno autora a název díla.

17. Určete, kterému dílu odpovídá následující charakteristika:

*Příběh muže, který veškerý majetek daruje dcerám a umírá jimi opuštěn v bídě, vyznívá jako kritika společnosti, která nad mezilidské vztahy klade peníze a společenský vzestup.*

- a) Flaubert: Citová výchova
- b) Gogol: Revizor
- c) Dostojevskij: Zločin a trest
- d) Balzac: Otec Goriot

18. Epigram je:

- a) Krátká satirická báseň, kde autor často užívá poetismy.
- b) Delší satirické dílo zakončené pointou, zpravidla prozaické.
- c) Krátká epická báseň zakončená pointou.
- d) Krátká satirická báseň zakončená pointou.

19. *Vzhůru již hlavu, národe,  
k nebi své zdvihni oči!*

*Viz: jsou tam i malé hvězdičky,  
kol nichž se velké točí!*

*Troufám, že při té myšlence  
srdce ti povyskočí –  
nuž – bud' me tou malou hvězdičkou,  
kol níž se velké točí.*

Kdo je autorem těchto veršů?

20. Které z uvedených děl je alegorické?

- a) Maryša
- b) Kříž u potoka
- c) Evropa
- d) V zámku a v podzámčí

21. *„Vdaná su, ale srdcem sem ti zůstala věrná, Františku. Dušu bych za tebe dala, jak ti mám ráda, ale to, co ty po mně žádáš – to ti ,chlapče, udělat nemožu a nemožu...Nešťastná su, ale špatná nebudu, rozumíš mně?“*

Určete jméno autora dramatu a název díla.

22. Jaké nářečí je v dramatu užito?

- a) Lašské
- b) Chodské
- c) Hanácké
- d) Podkrkonošské

23. Vyberte nepravdivou informaci o Národním divadle:

- a) Je postaveno v novorenesančním slohu
- b) Slavnostně bylo otevřeno Smetanovou Libuší
- c) Na jeho výzdobě se podílel A. Mucha
- d) Roku 1881 vyhořelo

24. *Rožmberští jako by ochabovali. Nazejtří však spustily jejich tarasnice a praky a střílely celé odpoledne. Na hrdbách u tábořské Nové brány bylo to znáti. Kus přední hrady se vysypal a také kolí u náspu bylo skoro všechno roztrženo. Odpoledne svolali hejtmané v radu kněží a starší.*

Určete, jakého historického období se text týká:

- a) Husitství
- b) Doba pobělohorská
- c) Renesance
- d) Národní obrození

25. *Chtěl bych tě potkati v lukách. Šel bych ti vstříc.*

*A až bys mi odešla, ach, zvečera již,  
bys na mne nemyslila víc,  
jen na prosebný a děkovný můj hlas,  
jako bych jen splavem byl,  
který v lukách krásně zpívat slyšel.*

Určete autora básně.

26. Báseň je výrazem autorova:

- a) Antimilitarismu
- b) Vitalismu
- c) Symbolismu
- d) Anarchismu

27. Esej je:

- a) Vědecké pojednání o otázkách filozofie, kultury nebo umění vytvořené uměleckým, subjektivním stylem.
- b) Kratší vědecké pojednání usilující o objektivní řešení nastolené otázky.
- c) Stylistické cvičení na libovolné téma.

28. Z manifestu kterého y avantgardních směrů je následující úryvek?

*„Prohlašujeme, že nádhera světa byla obohacena o novou krásu: o krásu rychlosti. Závodní automobil se svou kapotou ozdobenou tlustými trubkami podobnými haům s výbušným dechem... , řvoucí automobil, který jako by se řítí po kartáčových nábojích, je krásnější než Vítězství samothrácké.“*

- a) Dadaismus
- b) Futurismus
- c) Surrealismus
- d) Kubismus

29. Báseň uspořádaná do výtvarného obrazce se nazývá:

- a) Piktogram
- b) Kaligram
- c) Kaligraf
- d) Nonsens

30. Která informace o E. Hemingwayovi není pravdivá?

- a) Nositel Nobelovy ceny za literaturu.
- b) Jako dobrovolník se zúčastnil 1. Světové války.
- c) Jeho autorský styl je přirovnáván k ledovci – velká část informací je skryta „pod hladinou“, vyžaduje spolupráci čtenáře.
- d) Jeho postavy jsou životní ztroskotanci, mají vždy tendenci rezignovat a poddat se osudu.
- e) Část jeho povídek tematicky čerpá z lovů v Africe.

31. Autorem Nikomy Šuhaje loupežníka je:

- a) Ivan Olbracht
- b) Vladislav Vančura
- c) Karel Čapek
- d) Karel Poláček

32. *„Tak nám zabili Ferdinanda,“ řekla posluhovačka panu ..., který opustiv před léty vojenskou službu, když byl vojenskou komisí definitivně prohlášen za blba, živil se prodejem psů, ošklivých nečistokrevných oblud, kterým padělal rodokmeny.*

Napište jméno autora románu.

Doplňte vynechané místo v textu.

33. Utopie je:

- a) Jakékoli vyprávění o něčem, co reálně neexistuje (včetně pohádek a bajek, fantasy)
- b) Jiný, starší název pro sci-fi literaturu, inspiruje se vědeckým pokrokem a snaží se předvídat jeho možnosti v budoucnosti.
- c) Dílo s fantastickým, nereálným námětem, které ale řeší aktuální otázku, upozorňuje na společenský problém.
- d) Dílo s tajuplným a hororovým námětem.

34. *Domin: Tak mladý Rossum mi řekl: „Člověk, to je něco, co dejme tomu cítí radost, hraje na housle, chce jít na procházku a vůbec potřebuje dělat spoustu věcí, které – které jsou vlastně zbytečné, když se má třeba tkát nebo sčítat.“ Co myslíte, jaký dělník je prakticky nejlepší?*

*Helena: Nejlepší? Snad ten, který – Když je poctivý – a oddaný.*

*Domin: Ne, ale ten nejlacinější. Ten, který má nejméně potřeb. Mladý Rossum vynalezl dělníka s nejmenším počtem potřeb. Musel ho zjednodušit. Vyhodil všechno, co neslouží přímo k práci. Tím vlastně vyhodil člověka a udělal Robota.*

Napište jméno autora a název díla.

35. Vyberte správný závěr Čapkovy Matky:

- a) Doktor Galén je ušlapán zfanatizovaným davem a vypukne válka.
- b) Posílá svého posledního syna do války, protože pochopí, že existují hodnoty, pro které je povinností člověka obětovat i život.
- c) Posílá posledního syna do války, protože podlehně naléhání ostatních mrtvých, ale sama věří, že i tato válka je zbytečná.
- d) Nedovolí synovi odejít, protože věří, že život je tou nejvyšší hodnotou a člověk nemá právo jej zbytečně zahazovat.

36. Karel Hugo Hillar a Jaroslav Kvapil byli:

- a) Významní herci
- b) Významní skladatelé
- c) Významní režiséři
- d) Významní novináři

37. Osvobozené divadlo bylo založeno jako scéna:

- a) gymnázia, kde studovali Voskovec a Werich
- b) sdružení Devětsil ve 20. letech
- c) jako surrealistická scéna ve 30. letech

38. Kteří dva z českých meziválečných básníků psali také slavné divadelní hry?

39. Vladimír Holan nevydal sbírku:

- a) Dík Sovětskému svazu
- b) Terezka Planetová
- c) Noc s Hamletem
- d) Píseň o Viktorce

40. Který americký dramatik je autorem hry Smrt obchodního cestujícího?

- a) A. Miller
- b) E. Albee
- b) T. Williams
- d) H. Pinter

41. Spojte správně:

- a) J. H. Krchovský
- b) K. Šiktanc
- c) V. Hrabě
- d) F. Hrubín
- e) J. Kainar
- f) J. Seifert
- 1. Heinovské noci
- 2. Romance pro křídlovku
- 3. Maminka
- 4. Blues pro bláznivou holku
- 5. Procházka urnovým hájem
- 6. Nové mýty

42. „A kdopak to zařukal? --- Krůpěje při tanci? ---  
Kdopak to zařukal? Tmo, dešti, ptám se znova.

Pojmenujte básnickou figuru užitou v textu:

- a) Apostrofa
- b) Inverze
- b) Anafora
- d) Epizeuxis

43. Nejslavnějším českým básníkem ovlivněným beatnickou skuoinou se stal:

- a) J. Orten
- b) V. Hrabě
- c) J. Koář
- d) M. Holub

44. Které období znamenalo pro českou společnost a kulturu tzv. normalizaci?

- a) 50. léta
- b) 70. léta
- b) 60. léta
- d) období po roce 1989

45. Napište název filozofického a literárního směru, který vzniká už za 2. světové války ve Francii a svůj největší rozvoj zaznamenává v 50. letech 20. století. Napište dvě osobnosti tohoto směru.

46. Jmenujte alespoň 2 německy píšící poválečné literáty.

47. Který autor nebyl ovlivněn absurdním dramatem?

- a) G. B. Shaw
- b) V. Havel
- c) E. Ionesco
- d) A. Jarry

48. Představitelem tzv. epického divadla byl:

- a) B. Brecht
- b) A. P. Čechov
- c) K. Čapek
- d) H. Ibsen

49. Spojte divadelní scénu s městem:

- a) Husa na provázku
- b) Divadlo J.K. Tyla
- c) Klicperovo divadlo
- d) Divadlo P. Bezruče
- 1. Ostrava
- 2. Hradec Králové
- 3. Plzeň
- 4. Brno

50. Představitelem postmoderního románu je:

- a) A. Solženicyn
- b) E. Hemingway
- b) U. Eco
- c) J. Heller

## PŘÍLOHA Č. 17

Anamnestický dotazník zájmů a preferencí v oblasti pohybu a pohybového umění

### **Anamnestický dotazník zájmů a preferencí v oblasti pohybu a pohybového umění k dizertační práci:**

*Muzikálový projekt jako prostředek seberealizace nadaných gymnaziálních studentů*

Autorka: Markéta Šňupárková

Vážení studenti,  
prosím Vás o vyplnění následujícího dotazníku. Pracujte prosím pečlivě, odpovědi pište co nejpřesněji a nejdůležitěji, vraťte se, kontrolujte své odpovědi. Děkuji za Váš čas.  
**Než začnete pracovat, přečtěte si prosím následující pokyny:**

- Nejprve si celý dotazník přečtěte, potom začněte odpovídat.
- Používejte prosím co nejpřesnější odpovědi, buďte konkrétní.
- Jedná se o dotazník s otevřenými otázkami, odpovídejte prosím proto volně, pro své odpovědi máte široký prostor. Pokud by Vám prostor vyhrazený pro jednotlivé otázky nestačil, použijte přiložený čistý papír, napište číslo otázky (např. A)3)) a odpovídejte.

Jméno a příjmení: \_\_\_\_\_

**A) Zajímají mě, zda se zajímáš o pohyb a tanec, zda navštěvuješ jako divák představení související s pohybem a tancem či jiné akce související s pohybem**

1. Jaký typ představení? S jakou časovou intenzitou?

.....  
.....  
.....  
.....

2. Preferuješ nějaký typ pohybových či tanečních představení? Jaký a proč?

.....  
.....  
.....  
.....

3. Zajímáš se a navštěvuješ nějaké akce související se sportem? Jaké?

.....  
.....



.....  
.....

4. Napiš, jaké akce související s pohybem (tancem, sportem) jsi konkrétně navštívil/a v posledních 6 měsících? (Vypiš název a druh akce, místo, kde se to uskutečnilo, popř. instituci, která událost pořádala a dále **hodnocení** této akce).

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**B) Zajímají mě Tvé pohybové (taneční a sportovní) dovednosti a zkušenosti**

1. Navštěvuješ v současnosti nějaký pohybový (sportovní, pohybový či taneční) kroužek, skupinu, jsi členem nějakého uskupení? Uveď, o jakou aktivitu se jedná, jak dlouho ji provozuješ, jak často trénuješ. Popiš co nejpřesněji tvou roli v této aktivitě.

.....  
.....  
.....  
.....

2. Navštěvoval/a jsi v minulosti nějaký pohybový (sportovní, pohybový či taneční) kroužek, skupinu, jsi členem nějakého uskupení? Uveď, o jakou aktivitu se jednalo, jak dlouho jsi ji provozoval/a, proč jsi přestal/a.

.....  
.....  
.....  
.....

3. Provozuješ pohyb (sport, tanec) sám/sama, neorganizovaně? Co konkrétně? Jakým způsobem?

.....  
.....  
.....

4. Podílíš se na školních projektech souvisejících s pohybem či tancem (nad rámec výuky)? Specifikuj, jaké to jsou, jak jsou orientovány? Popiš stručně jejich náplň a tvou roli v nich.

.....  
.....

- .....  
.....
5. Vystupuješ jako tanečník na veřejnosti? Specifikuj, v rámci jakých projektů, kde, jak často.

.....  
.....  
.....

**C) Zajímají mě tvé dovednosti pohybově tvořivé**

1. Tvoříš sám/sama choreografie, sportovní sestavy či jiné tvořivé záležitosti související s pohybem? Specifikuj, jaké, v jakých souvislostech.

.....  
.....  
.....

2. Spolupracuješ s nějakým klubem, tanečním či sportovním kroužkem, který vedeš, organizuješ jeho činnost? Pokud ano, specifikuj, jakým způsobem.

.....  
.....  
.....  
.....

**D) Zajímají mě tvé aktivity související s pohybem ve vztahu ke společenskému prostředí, ve kterém žiješ, s kontaktem s okolím, mezilidskými vztahy**

1. Pokus se charakterizovat, jak souvisí tvé pohybové (sportovní, taneční) aktivity s tvým okolím, rodinou, školními spolužáky, dalšími přáteli. Dokáží tyto aktivity a zájmy ovlivnit tvé společenské kontakty, vztah s vrstevníky, spolužáky, rodinou a podobně? Specifikuj co nejkonkrétněji, jak a proč!

.....  
.....  
.....  
.....

2. Souvisí nějakým způsobem s pohybem a tancem způsob tvé seberealizace? Jakým způsobem? Specifikuj!

.....  
.....  
.....  
.....

3. Pociťuješ trému, pokud máš veřejně vystupovat, prezentovat své pohybové umění? Proč ano? Proč ne?

.....  
.....  
.....  
.....

## PŘÍLOHA Č. 18

### Škálový dotazník sociálních kompetencí

#### Škálový dotazník sociálních kompetencí k dizertační práci:

*Muzikálový projekt jako prostředek seberealizace nadaných gymnaziálních studentů*

Autorka: Markéta Šňupárková

Vážení studenti,

obracím se na Vás jako na účastníky muzikálového projektu s prosbou o vyplnění následujícího škálového dotazníku, který se týká hodnocení sociálních kompetencí Vašich kolegů.

- Svá hodnocení budete zapisovat na přiložený list s tabulkou, kde jsou uvedena jména všech 33 účastníků muzikálového projektu. Prosím proveďte hodnocení u všech jedinců, sebe nehodnoťte.
- Hodnotit budete číslicemi, a to následující škálou:
  - 0 – vůbec ne
  - 1 – v malé míře
  - 2 – v průměrné míře
  - 3 – ve vyšší míře
  - 4 – ve velmi vysoké míře
- Odpovídat škálovým hodnocením budete na následujících osm otázek:
  1. Jak se umí daný student/studentka vcítit do vašich problémů? Jak umí pomoci druhému, popřípadě podpořit své kolegy?
  2. Umí daný student/studentka řešit vzniklý problém? Dokáže pružně zareagovat a poukázat na nefunkční postupy?
  3. Je schopen/schopna bezprostředně oslovit své kolegy, najít s nimi společný dialog, bezprostředně komunikovat?
  4. Zvládne daný student/studentka stmelovat tým, dovede zmírňovat konflikty ve skupině? Přispívá k dobré atmosféře v kolektivu?
  5. Motivuje vás daný student/studentka k činnosti a aktivitě? Nadchne Vás k hledání dalších cest?
  6. Můžete se na daného studenta/studentku spolehnout? Dokáže dotáhnout věci do konce? Vnímáte ho/ji jako zodpovědného/zodpovědnou?
  7. Je pro vás daný student/studentka vzorem charakterního chování? Projevuje svým vystupováním hodnoty jako přátelství, úcta k druhým, tolerance?
  8. Dovede daný student/studentka vést skupinu lidí? Dokáže prosadit svůj názor? Má přirozenou autoritu?

Pracujte prosím pečlivě, odpovědi rozvažte. Pište tužkou, své odpovědi můžete korigovat. Děkuji za Váš čas.

## PŘÍLOHA Č. 19

Dotazník hodnocení sociálních kompetencí nominovaných studentů

### **Dotazník hodnocení sociálních kompetencí nominovaných studentů k disertační práci:**

*Muzikálový projekt jako prostředek seberealizace nadaných gymnaziálních studentů*

Autorka: Markéta Šňupárková

Vážení studenti,

obracím se na Vás jako na účastníky muzikálového projektu realizovaného na naší škole s prosbou o to, abyste se pokusili slovně ohodnotit sociální kompetence sedmi studentů, které znáte z průběhu nácvičku muzikálu a práce na projektu i ze školy jako spolužáky a kamarády.

Dotazuji se na sociální kompetence jednotlivých sedmi studentů. Tím je myšleno vystupování těchto studentů v kolektivu. Pokuste se prosím co nejpřesněji charakterizovat jejich chování a jednání v kolektivu během práce na muzikálovém projektu i mimo něj, ve škole či jiné zájmové skupině.

Jako pomoc Vám mohou sloužit následující okruhy (jsou však pouze orientační, vyjadřovat se můžete dále volně).

- komunikační schopnosti, způsob jednání s druhými
- schopnost pomoci druhému, podpořit jej, povzbudit
- schopnost motivovat ostatní
- vůdcovské schopnosti
- organizační schopnosti
- přístup k práci (spolehlivost, zodpovědnost, schopnost dotáhnout věci do konce apod.)
- míra tzv. charakterního jednání (hodnoty jako přátelství, úcta k druhým apod.)

#### **Při práci dbejte prosím těchto pokynů:**

- Svá hodnocení budete zapisovat na přiložený list se jmény jednotlivých studentů. Pro každého studenta/studentku je vyčleněn zvláštní list.
- Neuvádějte své jméno, hodnocení bude anonymní.
- Jedná se o dotazování s tzv. narativními postupy, odpovídejte tedy volně, vlastními slovy.
- Pracujte pomalu a důkladně, volně se vracujte, doplňujte, snažte se být důslední.
- Hodnoťte jak pozitivně, tak i negativně, práce je anonymní.
- Užívejte pokud možno označení míry, například ve vysoké míře, průměrně, mírně nadprůměrně, vůbec ne a podobně.

Děkuji za Váš čas.

## PŘÍLOHA Č. 20

Tabulka č. 36: Souhrnné výsledky diagnostiky nadání sedmi šetřených studentů

DRUHY NADÁNÍ						
Intelektové	Umělecké			Pohybové	Sociální	
	Hudební	Výtvarné	Literárně-dramatické			
<b>Marie</b>	vyšší průměr	výjimečně vysoký výkon	průměr	vyšší průměr	vyšší průměr	vyšší průměr
<b>Jan</b>	vysoký výkon	vysoký výkon	vyšší průměr	vyšší průměr	vyšší průměr	vysoký výkon
<b>Adéla</b>	průměr	vyšší průměr	hranice průměru a vyššího průměru	vyšší průměr	vysoký výkon	vysoký výkon
<b>Veronika</b>	vyšší průměr	vysoký výkon	průměr	vyšší průměr	vyšší průměr	vyšší průměr
<b>Radek</b>	průměr	vysoký výkon	vyšší průměr	výjimečně vysoký výkon	vyšší průměr	vyšší průměr
<b>Matěj</b>	průměr	výjimečně vysoký výkon	průměr	vysoký výkon	průměr	vyšší průměr
<b>Valentina</b>	průměr	vyšší průměr	vyšší průměr	vyšší průměr	hranice vysokého a výjimečně vysokého výkonu	výjimečně vysoký výkon

## PŘÍLOHA Č. 21

Struktura skupinového rozhovoru vedeného se sedmi studenty v rámci zjišťování způsobů seberealizace při realizaci muzikálového projektu v prostředí Maticního gymnázia Ostrava, p.o.

1. Proč jste se rozhodli vstoupit do muzikálového projektu?
2. Jaký potenciál či jaké možnosti pro vás muzikál jako žánr představoval?
3. Která fáze realizace muzikálového projektu či která oblast byla pro vás při přípravě a realizaci nejtěžší? Proč?
4. Která oblast či fáze projektu vás nejvíce oslovila? Ve které oblasti jste se dle vašeho názoru nejvíce uplatnili? Jakým způsobem?
5. Která oblast, činnost byla pro vás naopak zklamáním? Která vás nebavila, neoslovila?
6. Co jste se během projektu naučili? Pokuste se řadit vaše myšlenky podle důležitosti.
7. Zkuste formulovat, v čem je podle vás při realizace takového typu projektu největší problém, co je nefunkční, která cesta je slepá!
8. Zkuste definovat sociální skupinu vrstevníků, kteří se účastnili projektu. Formovala se nějak? Jak jednali jeho jednotliví účastníci? Jak se v průběhu realizace měnila?
9. Jaké máte vztahy s ostatními účastníky projektu? Jak se váš vztah k nim měnil?
10. Pociťujete v souvislosti s realizací projektu změnu ve vašem společenském postavení v kolektivu třídy, u spolužáků ze školy, vrstevníků. Jakým způsobem?
11. Co váš prospěch během projektu? Měla realizace projektu vliv na vaše školní výsledky? Pokud ano, jakým způsobem?
12. Měl vliv projekt na vaše další zájmy?
13. Přihlásili jste se, či naopak přestali jste s nějakou činností během projektu či v souvislosti s ním?
14. Co pro vás znamenalo jevištní nastudování muzikálu a zkušenost s ním?
15. Jaké pocity jste prožívali bezprostředně po skončení projektu?
16. Měli byste zájem a chuť zúčastnit se dalšího projektu v tomto duchu směřování?  
Proč ano, proč ne?

