

Projevy nadaného dítěte ve školním a rodinném prostředí

Ing. Kateřina Malotová Předínská

Bakalářská práce
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2012/2013

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Ing. Kateřina Malotová Předínská**
Osobní číslo: **H11990**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství odborných předmětů pro SŠ**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Projevy nadaného dítěte ve školním a rodinném prostředí**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše, studium a analýza odborné literatury.

Vymezení klíčových pojmů problematiky nadaných dětí a rodinného prostředí.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvalitativního výzkumu metodou rozhovoru.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentece výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

MIOVSKÝ, Michal. Kvalitativní přístup a metody vápsychologickém výzkumu. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

HŘÍBKOVÁ, Lenka. Nadání a nadaní. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-247-1998-6.

LANDAU, Erika. Odvaha kánadání. Praha: Akropolis, 2007. ISBN 978-80-86903-48-4.

JURÁŠKOVÁ, Jana. Základy pedagogiky nadaných. Praha: IPPP, 2006. ISBN 80-86856-19-4.

FOŘTÍK, Václav a Jitka FOŘTÍKOVÁ. Nadané dítě a rozvoj jeho schopností. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-297-3.

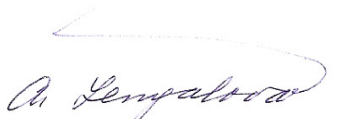
KOLEKTIV AUTORŮ. Krok za krokem sánadanými žáky – Tvoříme individuální vzdělávací plán mimořádně nadaného žáka – metodika. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2009. ISBN 978-80-87000-28-1.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Eva Machů, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **30. listopadu 2012**

Termín odevzdání bakalářské práce: **3. května 2013**

Ve Zlíně dne 14. února 2013


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 3.5.2013

K. Kolář

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevýdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá projevy nadaného dítěte ve školním a rodinném prostředí. V teoretické části jsou vysvětleny pojmy jako je nadání a talent, jaké jsou druhy nadání a kritéria nadání. Práce seznamuje čtenáře s některými modely nadání. Popisuje jaké mýty o nadaných přetrvávají v naší společnosti, jakými specifickými charakteristikami se může nadání projevovat a jakým způsobem je možné identifikovat nadaného žáka ve škole. Součástí teoretické práce je také kapitola, která přibližuje postavení nadaného dítěte v sociálním prostředí jako je rodina, škola a vrstevnická skupina.

Praktická část práce je zaměřena na kvalitativní výzkum, kde je objektem zkoumání nadaný žák, který navštěvuje běžnou základní školu. Metodou polostrukturovaného rozhovoru bylo prováděno šetření s matkou, učitelkou a nadaným chlapcem. Výstupem bakalářské práce je kazuistika tohoto nadaného žáka.

Klíčová slova: nadání, talent, modely nadání, charakteristika nadaných dětí, rodina, škola, vrstevnická skupina, kvalitativní výzkum, kazuistika

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with behaviour of gifted children in the school and family environment. The terms such as gift and talent, types and criteria of natural ability are explained in the theoretical part. The thesis informs readers about some natural ability models. It describes prejudices which persist against gifted people in our society, how gift can be shown and ways of identifying a gifted pupil at school.

In the theoretical work is also a chapter which explains the position of a gifted child in the social environment such as family, school and peer group.

The practical part of the thesis focuses on qualitative research where the gifted pupil, who attends the primary school, is the researched object. The result of the bachelor thesis is casuistry of this gifted schoolchild.

Keywords: gift, talent, natural ability models, characteristic of talented children, family, school, peer group, qualitative research, casuistry

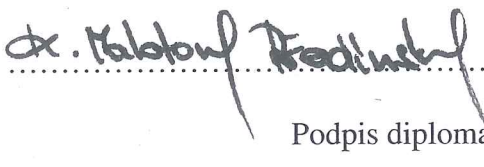
Ráda bych poděkovala Mgr. Evě Machů PhD. za odbornou radu a čas, který mi věnovala při sestavování této bakalářské práce, bez níž by nevznikla.

„ Vysoké nadání více-méně ovlivňuje všechno v tvém životě, a to 24 hodin denně, 365 dní v roce, budě tě to svírat, stahovat, dozraješ dřív, než jsi na to připravený. Můžeš při tom úplně ztroskotat a zůstat ležet rozbitý“

(J.Webb, E. Meckstroth a S. Tollan (1985) in Laznibatová (2007) citují nadané dítě, které citát napsalo)

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

Ve Zlíně 3.5.2013


.....
Podpis diplomanta

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 POJMY NADÁNÍ A TALENT	13
1.1 DRUHY NADÁNÍ A KRITERIA NADÁNÍ	15
2 MODELY NADÁNÍ	19
3 CHARAKTERISTIKA NADANÝCH DĚTÍ	23
3.1 KOGNITIVNÍ CHARAKTERISTIKY	23
3.2 NEKOGNITIVNÍ CHARAKTERISTIKY	25
3.3 CHARAKTERISTIKY UČENÍ A ŠKOLNÍ PROJEVY	26
3.4 FORMY PROJEVŮ NADANÝCH DĚTÍ.....	28
3.5 PROBLÉMY NADANÝCH DĚTÍ	30
4 IDENTIFIKACE NADANÝCH	37
4.1 PROCES IDENTIFIKACE NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE.....	37
5 NADANÉ DÍTĚ A SOCIÁLNÍ PROSTŘEDÍ	40
5.1 CHARAKTERISTIKA RODINNÉHO PROSTŘEDÍ	40
5.1.1 Výchovné styly v rodinách	42
5.1.2 Specifika rodin s nadanými dětmi	47
5.1.2.1 Klima rodinného prostředí a nadané dítě v něm	48
5.2 CHARAKTERISTIKY PROSTŘEDÍ TRADIČNÍ ŠKOLY	50
5.2.1 Nadané dítě v běžné třídě	51
5.3 NADANÝ V PROSTŘEDÍ VRSTEVNICKÉ SKUPINY	54
6 MÝTY O NADANÝCH	56
7 SOUČASNÁ LEGISLATIVA VZDĚLÁVÁNÍ NADANÝCH ŽÁKŮ	59
7.1 VYHLÁŠKA Č. 73/2005 SB. O VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ, ŽÁKŮ A STUDENTŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI A DĚTÍ, ŽÁKŮ A STUDENTŮ MIMOŘÁDNĚ NADANÝCH.	59
II PRAKTICKÁ ČÁST	63
8 METODOLOGIE VÝZKUMU	64
8.1 VÝZKUMNÉ PROBLÉMY	65
8.2 CÍLE VÝZKUMU	65
8.3 POJETÍ VÝZKUMU	65
8.4 OBJEKT VÝZKUMU	66
8.5 VÝZKUMNÁ TECHNIKA	66
8.6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	68
9 ANALÝZA VÝSLEDKŮ A JEJICH INTERPRETACE	71

9.1	VÝSLEDKY OTEVŘENÉHO KÓDOVÁNÍ.....	71
9.2	KAZUISTIKA NADANÉHO ERIKA – 11 LET.....	77
9.3	SHRNUTÍ A ZÁVĚR KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU NADANÉHO ŽÁKA (ERIK 11 LET)86	
ZÁVĚR	.....	92
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	.....	94
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	.....	96
SEZNAM OBRÁZKŮ	.....	97
SEZNAM TABULEK	.....	98
SEZNAM PŘÍLOH	.....	99

ÚVOD

Problematika nadaných dětí patří v dnešní době k velmi oblíbeným a diskutovaným. Přesto, že se začalo v poslední době, o této problematice hodně hovořit, stále ještě není vzdělávání a výchova nadaných dětí v povědomí mnohých rodičů a pedagogů.

Můžeme se proto setkat s nadanými, kteří jsou ponecháni se svým údělem bez pomoci dospělých. Proč jsou mezi námi děti, v kterých dřímá silný potenciál, který není plně využitý a nedostává se jim vhodných výchovných a vzdělávacích potřeb, by mělo být zamyšlením pro nás dospělé, kteří děti vychováváme, vzděláváme a připravujeme na život.

Bakalářská práce se skládá z teoretické, praktické části a věnuje se projevům nadaného dítěte ve školním a rodinném prostředí.

V teoretické části práce se budeme zabývat vysvětlením pojmů nadání a talent. Dozvíme se, jak vysvětlují tyto pojmy různí autoři, s jakými druhy nadání se můžeme setkat a jaká jsou kritéria nadání. V druhé kapitole budeme popisovat některé modely nadání. Třetí kapitola odhalí mýty, které stále ve společnosti ve vztahu k nadaných přetrvávají. Čtvrtá kapitola popisuje charakteristiky nadaných dětí jak v kognitivní, tak v nekognitivní oblasti, obsahuje charakteristické projevy učení a školní projevy nadaných. Zabýváme se také formami projevů jednotlivých typů nadaných dětí a problémy, které tyto děti doprovázejí. Identifikace nadaných dětí na základní škole je tématem páté kapitoly, ve které se dočteme, jak by měl pedagog postupovat při vyhledávání potencionálně nadaných žáků. Šestá kapitola se týká nadaného žáka a sociálního prostředí - rodiny, školy a vrstevnická skupiny. Dozvíme se proč je důležité, aby měl nadaný žák stálé rodinné zázemí, jak mohou ovlivnit výchovné styly v rodině nadané dítě a jeho nadání, čím jsou rodiny nadaných dětí specifické a jaké je vhodné rodinné klima pro jejich zdárnou výchovu. V této kapitole je popsáno postavení nadaného dítěte v tradiční škole, jakým způsobem by měl pedagog postupovat, když v běžné třídě vyučuje nadaného žáka. Krátce se věnujeme nadaným dětem ve vrstevnické skupině. Poslední kapitolka teoretické části se zabývá současnou legislativou vzdělávání nadaných žáků.

Praktická část obsahuje kvalitativní výzkum. Šetření se týká nadaného žáka běžné základní školy, který je „konformním nadaným žákem“. Vykazuje charakteristiky nadání a dosud nebyl identifikován jako nadaný ze strany rodiny ani školy. Budeme se zamýšlet a zjišťovat, proč fáze nominace nadání, nepřešla do fáze identifikace pedagogem a dále nepostou-

pila až do fáze diagnostiky nadání v PPP. V tomto konkrétním případě budeme hledat jevy, které způsobily tento stav. Praktická část práce je rozdělena do dvou kapitol. V první kapitole je obecně popsána metodologie výzkumu a další kapitola se zabývá analýzou a vyhodnocením nashromážděných dat. Výstupem je kazuistika tohoto žáka.

K tématu bakalářské práce mě dovedlo setkání s nadaným chlapcem a jeho rodinou, který byl nominován rodiči i učitelkou jako možný nadaný. Byl však ponechán svému osudu. Chtěla jsem se dozvědět, co se skrývá za tím, že nejsou naplňovány jeho specifické vzdělávací potřeby.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 POJMY NADÁNÍ A TALENT

Dříve než přistoupíme k samostatné definici nadání a talentu, objasníme si chápání základních pojmů. Výrazy „vysoké nadání“, „nadání“, a „talent“ jsou často užívány jako synonyma (Davis, Rimmová, 1998).

Někteří odborníci oba pojmy *zásadně* odlišují. Musil (1989) tvrdí, že termín „*vysoké nadání*“ odkazuje na mimořádné nadání ve více oblastech a pojem „*talent*“ pak pokládá za výstižný, pokud jedinec vyniká jen v jedné oblasti.

Musil (1989) také rozlišuje předpokládanou a výkonovou složku nadání. Nadání vymezuje jako „neucelený souhrn osobnostních předpokladů na jistou činnost – vrozených i výchovou a vlastním úsilím získaných, které však nositel nadání doposud soustavněji neprojevuje.“ A talent definuje jako „ucelenější systém příznivých osobnostních předpokladů na tvořivou činnost, který se opětovně a soustavněji potvrzoval pozoruhodnými výsledky a tvořivými produkty. (Musil, 1989 in Jurášková, 2006)

Zastavme se podrobněji u způsobu, kterým rozlišuje oba pojmy F.Gagné (1990). Domnívá se, že nadání je třeba chápat jako přirozené schopnosti jedince, které jsou pozorovatelné v situacích, kdy se jedinec poprvé setká s určitou činností, je v ní naprostý laik, nebo u malých dětí při spontánní hře a experimentaci s předměty. Naopak o talentu doporučuje mluvit tehdy, kdy v důsledku dlouhodobého cvičení a tréninku dosahujeme kvalitních až mistrovských výsledků v dané činnosti. Různé faktory prostředí považuje za katalyzátory, které mohou urychlit nebo zpomalit přechod z úrovně nadání do úrovně talentu. (Gagné, 1990 in Hříbková, 2007).

Porterová (1999) ve své definici zároveň rozlišuje nadání a talent: „Nadané děti jsou ty, které mají oproti svým vrstevníkům, vzhledem na svoji kapacitu, výrazný náskok v tempu a komplexnosti učení v některé z oblastí, které jsou oceňovány a podporovány jejich sociokulturou“. Projevy talentu jsou podle ní „výkony, které jsou kvalitativně nebo kvantitativně výjimečné oproti vrstevníkům“ (Porterová, 1999 in Jurášková, 2006).

Winnerová (1996) vymezuje nadané jako jedince, kteří jsou nositeli určitých charakteristik: předčasný vývoj (v oblasti, která souvisí s organizovanou soustavou poznatků jako

matematika, hudba, šachy, sport), vlastní způsob učení (zahrnující kvalitativně odlišný způsob učení, ale i kreativní stránku nadání, vytváření vlastních řešení problémů) nadšení pro výkon (související s vnitřní motivací nadaných). I když je charakteristika Winnerové volná a není přesnou definicí, přeci jen zachycuje hlavní znaky nadané osobnosti. Nadání pojímá široce v mnohých oblastech lidské činnosti. (Winnerová, 1996 in Jurášková, 2006)

Výstižně situaci v této oblasti zformuloval B. Geist: „, Přestože nadání představuje celý soubor faktorů, který musí být pojímán ve své komplexnosti, byl pojem „nadání“ redukován na IQ, měřený různými testy.“ Bohužel v tomto duchu je také většinou chápáno i nadané dítě s vysokým IQ. (Hříbková, 2007)

Podle Fořtíkové a Fořtíka (2007) může být nadání chápáno z různého pohledu:

- kvalitativně osobitý souhrn schopností, které podmiňují úspěšné vykonávání činnosti;
- všeobecné schopnosti nebo všeobecné prvky schopností, které podmiňují možnosti člověka, úroveň a vlastnosti jeho činnosti;
- rozumový potenciál nebo inteligence; celostní individuální charakteristiku poznávacích možností a schopností učit se;
- souhrn vloh, vrozených daností, projev úrovně a vlastností vrozených předpokladů;
- talent, existenci vnitřních podmínek pro dosahování vynikajících výsledků v činnosti. (Fořtík, Fořtíková, 2007)

Existuje velké množství definic nadání, které lze rozdělit do šesti skupin podle toho, jaký výchozí teoretický přístup je zvolen (Laznibatová, 2007):

1. **Ex-post-facto definice** – za nadané se označuje dítě, které projevuje vynikající, nadprůměrné výkony (manifestované).
2. **Sociální definice** – nadané dítě je takové, které má potenciál podávat nadprůměrné výkony v jakékoli hodnotné oblasti (latentní, společensky hodnotné).
3. **IQ definice** – nadaný je ten, kdo má nadprůměrnou hodnotu inteligenčního kvocientu, obvykle IQ větší než 130 (jednodimenzionální).

4. **Procentuální definice** – definice nadání je odvozena od křivky normálního rozložení psychických znaků v populaci (Gaussova křivka), tj. Nadaný je ten, kdo v dané charakteristice patří mezi nejlepší 2,14 % (vzácné).
5. **Definice zdůrazňující kreativitu** – v popředí zde stojí úroveň tvořivosti: nadané dítě je každé dítě, které má přirozený potenciál rozvíjet svou tvořivost (manifestované, komplexní).
6. **Definice, které vznikly při rozpracování modelů inteligence** – různé modely inteligence. (Hevigerová, 2011)

V posledních cca 15 letech se rovněž hovoří o tzv. **latentním a manifestovaném nadání**. Za nadané dítě je často považováno to, které dosahuje mimořádných výkonů v určité oblasti ve srovnání s výkony svých vrstevníků. Z vynikajících výkonů lze potom usuzovat na vysoce rozvinuté schopnosti intelektové a mimointelektové povahy, na některé osobnostní vlastnosti a na podpůrný vliv prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Tento koncept nadaného dítěte se vztahuje k dětem staršího školního věku, u kterých se setkáváme s již **manifestovaným nadáním** ve výkonech. S výrazným manifestovaným nadáním se setkáváme spíše až na druhém stupni základních škol a mluvíme také o různých druzích nadání dětí podle oblastí projevu. (Hříbková, 2007)

Existují však děti, které dosud z různých důvodů mimořádné výkony v konkrétních oblastech nepodávají, ačkoliv jejich osobnostní potenciál s vysokou pravděpodobností umožní podávání takových výkonů v budoucnosti. Tyto děti pak označujeme jako potenciálně nadané a mluvíme o tzv. **latentním nadání**. S tímto nadáním se spíše setkáváme u dětí předškolního věku a mladšího školního věku, kde se častěji dá hovořit spíše o dětech „všeobecně nadaných“ bez nápadnější vyhraněnosti zájmů. (Hříbková, 2007)

1.1 Druhy nadání a kriteria nadání

Zvláštní nadání se může projevit různým způsobem. Při jeho třídění vycházíme z klasifikace činností a povolání, které člověk vykonává. Můžeme říci, že jednoznačné rozdělení typů nadání není možné.

Mezi nejčastěji zmiňované okruhy nadání patří (Machů, 2010; Hříbková, 2009):

1. **Intelektové schopnosti** – zahrnují obecné verbální, početní, prostorové, paměťové schopnosti a faktory uvažované v rámci základních mentálních funkcí
2. **Specifické akademické vloh** – jsou realizací intelektových schopností ve specifických oblastech. Děti podávají vynikající výkony většinou v jedné oblasti (matematika, přírodní vědy, jazyky apod.) nebo mají potenciál, umožňující podávání takových výkonů v budoucnosti.
3. **Kreativní nadání** – děti s vynikajícími schopnostmi tvořivého myšlení produkující nové nápady v určité oblasti často např. kombinováním prvků nebo znalostí novým, neobvyklým způsobem, jsou otevřené novým vjemům a mají flexibilní myšlení. Často se kreativita pokládá za součást každého typu nadání a jako složka talentu bývá nejvíce oceňována.
4. **Vědecké schopnosti** – jsou realizací zejména intelektových a kreativních schopností. Dále se člení na technické, matematické, jazykové nadání aj. Jedinec často využívá vědeckých metod a postupů.
5. **Vůdcovství ve společnosti** – je schopnost pro kvalitní mezilidskou komunikaci a vedení osob. Děti, které prokazují nadání v oblasti řízení, jsou schopné vést jednotlivce a skupiny, rozhodovat se a orientovat se v obtížných situacích.
6. **Mechanické (zručné) schopnosti** – jsou úzce spjaty s talentem v umění, vědě i strojírenství. Úspěch spočívá ve schopnosti manipulace, prostorové představivosti a ve vnímání vizuálních vzorů, detailů, podobností a rozdílů.
7. **Talent v krásném umění** – nachází svůj výraz především v umění výtvarném, hudebním, hereckém a tanečním.
8. **Psychomotorické schopnosti** – je realizací pohybových vloh. Zahrnuje nadání na různé druhy sportů nebo umělecké pohybové aktivity.

Důležité je to, že uvedený model nepreferuje pouze intelektové (rozumové) schopnosti, ale obsahuje širší škálu lidských schopností.

Velké úsilí bylo v osobnostně-vývojovém přístupu ke studiu nadání věnováno odhalení charakteristických znaků nadaného dítěte. I když je třeba brát v úvahu druh nadání, které modifikuje jednotlivé behaviorální projevy dítěte, přesto se ukazuje, že zejména tři znaky jsou určující. Domníváme se proto, že za **mimořádně nadané (talentované) dítě můžeme považovat dítě** (Hříbková, 2009):

- které velmi záhy ve svých projevech manifestuje vývojovou akceleraci a je těmito projevy nápadné ve srovnání s vrstevníky,
- které podává v určité oblasti (i nekognitivní) vynikající výkony, které jsou ve srovnání a vrstevníky z hlediska kvantity či kvality výjimečné,
- u kterého byl opakovaně zjištěn osobnostní potenciál pro podávání mimořádných výkonů, který se však dosud ve výkonech v daných oblastech běžně neprojevuje (např. intelektový, tvořivý, popř. silný zájem o určitou oblast nebo několik oblastí lidské činnosti projevující se např. vytrvalostí při řešení úkolů a neobvyklými znalostmi aj.)

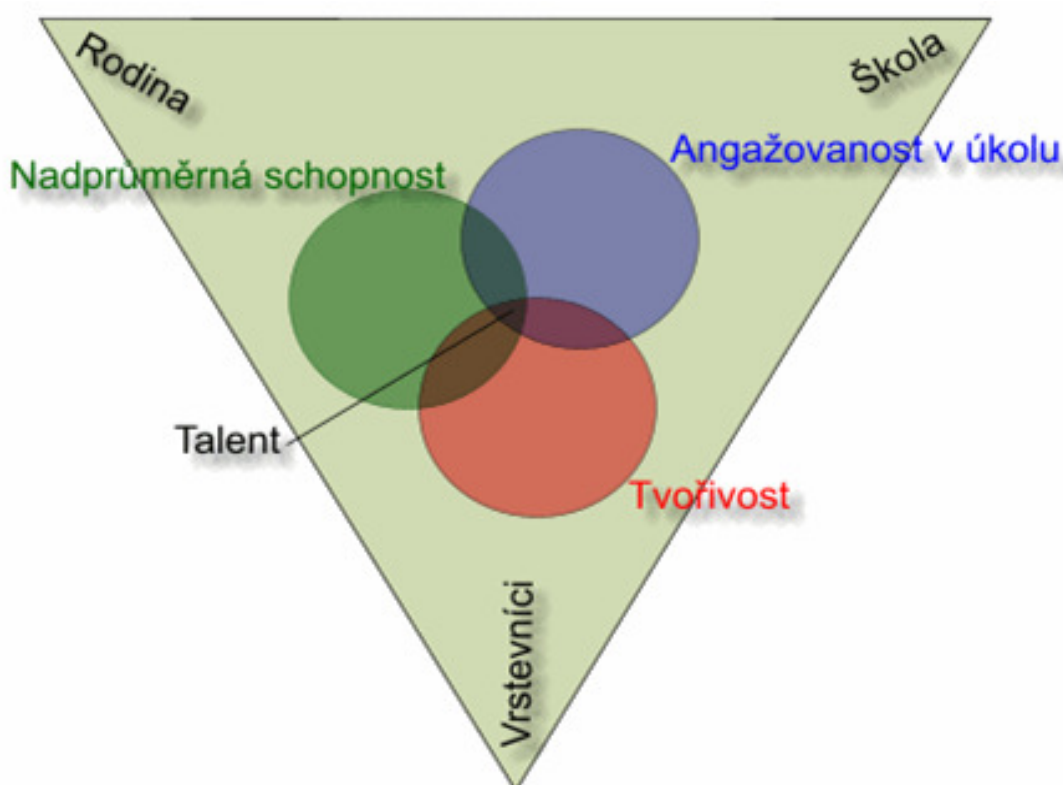
K hodnocení nadání se vymezuje **pět kritérií**, která se používají k hodnocení nadání a k označení „nadaný“: kritérium excelentnosti, vzácnosti, produktivity, demonstrovatelnosti, hodnotnosti-užitečnosti. (Sternberg, 1993 in Hříbková, 2009)

- **Kritérium excelentnosti** – existence vynikajícího potenciálu a výkonu u jedince. Znamená to, že jedinec vykazuje výjimečné schopnosti v některé oblasti a nebo více oblastech ve srovnání s průměrným vzorkem vrstevníků.
- **Kritérium vzácnosti** – musí se vyskytovat vlastnost či charakteristika u nadaného jedince, která se mezi průměrným vzorkem vrstevníků vyskytuje velmi zřídka.
- **Kritérium produktivity** – to znamená, že nadaný jedinec prokazuje v oblasti svého nadání určité produkty a vytváření komplexnějšího díla.
- **Kritérium demonstrovatelnosti** – u nadaného jedince je nadání demonstrováno v určitých oblastech a musí být prokázáno jedním nebo více testů, které jsou dostatečně validní a reliabilní. Je vyloučena role náhody.
- **Kriterium užitečnosti** – nadaná osoba musí vykazovat vysoké výkony, které jsou hodnotné pro ni nebo pro společnost.

Tyto kritéria nezahrnují jen nadání, které se projevuje pouze v dětském věku a postihuje nadání, které pokračuje také ve věku dospělosti. (Hříbková, 2009)

2 MODELY NADÁNÍ

Oproti staršímu chápání nadání, které se dávalo do souvislosti jen s intelektovými schopnostmi (nadání jsou ty dvě procenta, které v inteligenčních testech skórují nejvýše), resp. jen schopnostmi jako takovými, se dnes nadání chápe jako komplexní jev, kde je v centru pozornosti celá osobnost jedince. (Laznibatová, 2007)



Obr. 1 Triadický model nadání J. Renzulliho (1977) a F. Mönkse (1993)
in Laznibatová (2007)

L.Terman (1968) in Laznibatová (2007) ve svém longitudinálním výzkumu nadaných zdůraznil, že nadání se netýká jen intelektových schopností, ale zasahuje celou osobnost.

Stejně tak další autoři zdůrazňují, že nadání je výsledkem součinnosti totálního osobnostního kognitivního, motivačního, kreativního potenciálu a sociokulturních podmínek na učení a výkonnost (Roth, 1968 in Laznibatová, 2007). Optimální vývoj nadaného jedince je přitom závislý na interakci interních (osobnostních) dispozičních faktorů a externích (socializačních) faktorů. (Laznibatová, 2007)

Oproti verbálně rozpracovaným teoriím nadání **J. Renzulli** (1977) rozpracoval grafický triadický model výjimečného nadání, v kterém jsou zastoupené vysoké intelektové schopnosti, motivace, tvořivost, který potom **F. Mönks** (1993) doplnil o další faktory, a to rodinu, školu a vrstevnickou skupinu, stejně důležité pro realizaci potenciálu nadaných jedinců (Obr. 1). Pozoruhodné je rovnocenné zastoupení faktorů rodiny a školy a důraz na jejich vzájemnou kooperaci. (Laznibatová, 2007)

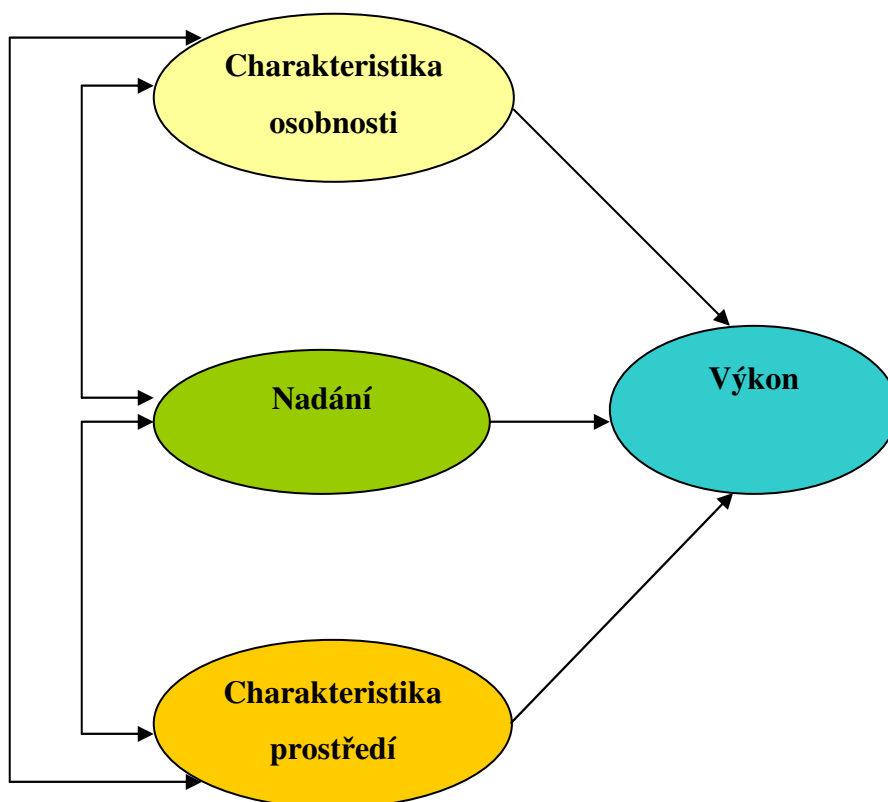
I když Rensulliho triadický model nadání měl hned po svém vzniku mnoho odpůrců, kteří tvrdili, že je těžké najít takového nadaného jedince, který by splňoval všechny tři parametry, tj. vysoké schopnosti, tvořivost i motivaci na odpovídající úrovni, tento model se používá dodnes. Pro nás je přínosný tím, že po doplnění modelu o faktory, které externě determinují nadání, tj. faktory vnějšího prostředí (Mönks, 1993 in Laznibatová, 2007), se stal teoretickým základem pro naši koncepci péče a podporování nadaných dětí. (Laznibatová, 2007)

Zajímavý je také model nadání **E. Czeisela** (1986), který rozšířil interní i externí podmínky a faktory nadání. Oproti Renzulliho modelu zdůraznil význam jak všeobecných, tak specifických schopností pro nadání a zároveň rozšířil faktory prostředí. Pro nás je zajímavý tím, že ve dvou variantách přijatelným způsobem vysvětluje podstatu nadání a zároveň tím, že uvedl faktor štěstí jako nevyhnutelný předpoklad pro to, aby se nadání objevilo, identifikovalo a rozvíjelo. (Laznibatová, 2007)

K.A.Heller zdůrazňuje ve své koncepci nadání vazbu mezi podmínkami k podávání výkonů a vysokým výkonovým chováním nadaných. Vycházel z teze o neustále se měnící interakci mezi osobnostními vlastnostmi a faktory prostředí. Opírá se zde o multidimenzionální koncept nadání, který je znázorněn na obrázcích 2 a 3. (Hříbková, 2009)

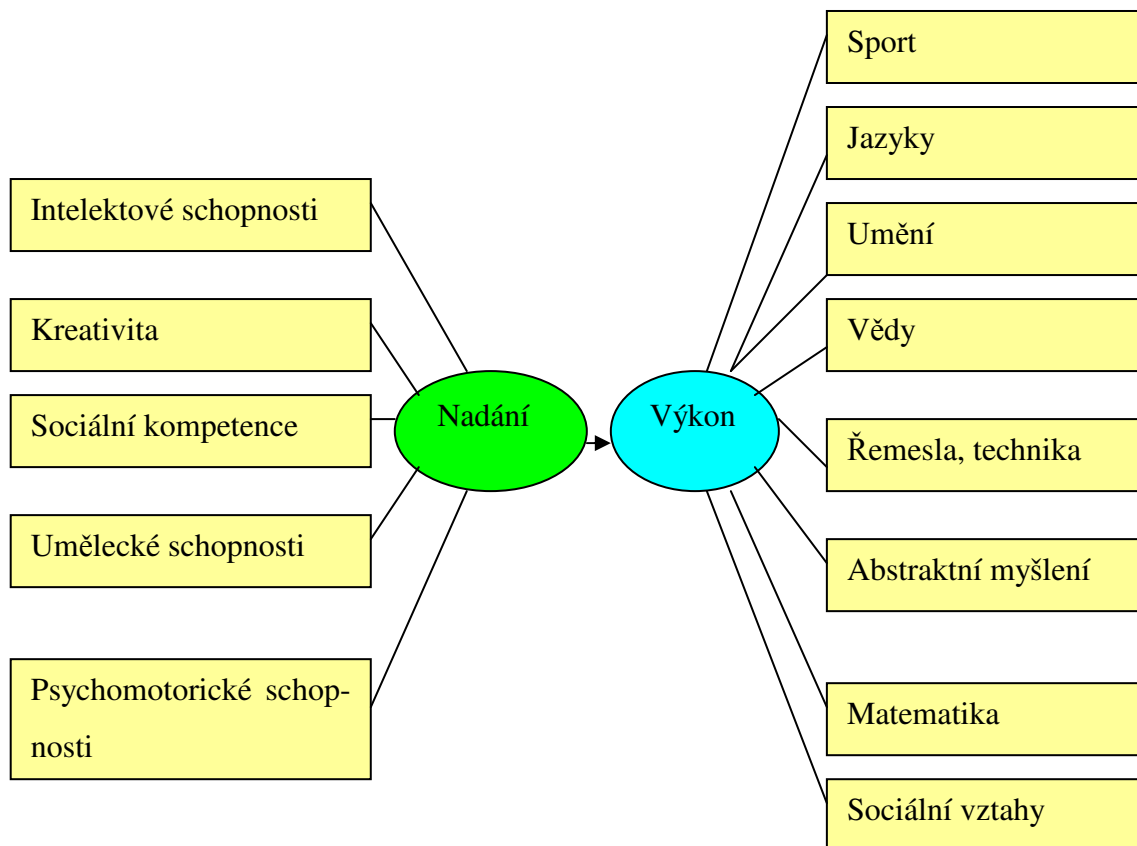
Model na Obr. 2 sloužil jako východisko zejména pro vyhledávání a identifikaci nadaných. V rámci komponenty „osobnostní charakteristiky“ rozlišuje charakteristiky kognitivní a nekognitivní. Ke kognitivním charakteristikám (faktorům) této komponenty vztahuje inteligenci, kreativitu, sociální kompetenci, praktickou inteligenci, umělecké schopnosti, muzikálnost a psychomotorické dovednosti. K nekognitivním osobnostním charakteristikám pak zájmy, poznávací potřeby a výkonovou motivaci (strategie zvládnání stresu, strategie učení, pracovní strategie, paměťové strategie). Za ekopsychologické proměnné (charakteristiky prostředí), které ovlivňují výkon, jsou pokládány např. kvalita vzdělávacího prostře-

dí (jeho vybavenost materiálními prostředky, pomůcky k učení atd.), tlak na podávání výkonu, reakce rodičů, učitelů, vrstevníků a sourozenců na úspěch a neúspěch, emoční klima v rodině a škole a kritické životní události. (Keller, 1986a, 1986b, 1987, 1989 in Hříbková, 2009)



Obr. 2 Kauzální model výkonového chování nadaných (Keller, 1986a, in Hříbková, 2009)

Na Obr. 3 je pak uveden základní koncept nadání ve vztahu k výkonu, včetně detailního uvedení výkonových oblastí. V nové variantě modelu (Keller, Perleth, KengLim, 2005 in Hříbková, 2009) je uvedeno také osm výkonových oblastí, z nichž dvě autoři označují jako počítačové vědy, šachy a technologie místo původních abstraktní myšlení a řemesla, technologie. Syntézou a rozpracováním původních východisek modelu a myšlenek dospěli k přepracované verzi modelu. Snahou autorů bylo implementovat do své nové koncepce poznatky expertních výzkumů, nové poznatky kognitivní psychologie a výzkumných zjištění, která se týkala výchovy a vzdělávání nadaných v různých kulturách. (Hříbková, 2009)



Obr. 3 Klasifikační koncept nadání a výkonu včetně komponent nadání a výkonových oblastí (Keller, 1986a, in Hříbková, 2009)

3 CHARAKTERISTIKA NADANÝCH DĚTÍ

Projevy nadaných dětí můžeme sledovat v několika různých oblastech. U některých jedinců si všímáme již od útlého věku některých projevů, které nejsou typické pro daný dětský věk. Často zjišťujeme, že zde dochází k akceleraci ve vývoji jedince ve srovnání s vrstevníky.

Tyto projevy mohou nejčastěji od útlého věku sledovat rodiče a velmi důležitý je také pohled pedagogů v mateřských školách. To znamená, že se dá nadání zjistit u některých jedinců již v předškolním věku, u jiných v průběhu nástupu na základní školu neboť jejich nadání mohlo být skryté.

Jedním ze základních postulátů péče o nadané děti je potřeba jejich rané identifikace. Právo dítěte být rozpoznáno jako nadané v co možná v nejnižším věku, právo být identifikováno ve fázi „latence“ – tj. před tím, než začne dosahovat mimořádného výkonu, právo na vlastní individualitu a právo na vzdělávání učiteli, kteří jsou speciálně kvalifikováni pro tento účel, jsou spolu s dalšími zakotvena v Listině práv nadaných dětí, která byla zveřejněna a publikována již v roce 1983 (Tannenbaum, 1983 in Hříbková, 2007).

Charakteristiky nadaných je možné rozdělit na několik oblastí, a to kognitivní a nekognitivní oblast a dále na oblast, která se týká charakteristiky učení a školních projevů.

3.1 Kognitivní charakteristiky

Intelektové i tvořivé schopnosti jsou u intelektově nadaných dětí ve srovnání s vrstevníky rozvinuty více, a to směrem k superioritě. Výsledky v testech inteligence mohou být srovnatelné s výsledky dětí o dva až pět let staršími. Bylo zjištěno, že intelektově nadané děti používají vyspělejší strategie řešení úloh, které běžně při řešení používají až starší, průměrně intelektově nadané děti. (Hříbková, 2009)

Místo osobnostních charakteristik se v kognitivní psychologii dostala do popředí analýza samotného výkonu. **Kognitivní projevy intelektově nadaných dětí školního věku lze charakterizovat takto** (Hříbková, 2007):

- **Rády čtou a mají široký slovník, přitahují je abstraktní pojmy:** při získávání informací používají, atlasy slovníky, encyklopedie a internet. Dovedou se přesně vyjadřovat a často také používají neobvyklých slovních obrátů, případně cizích slov. Nadané děti správně zobecňují, mají vysoce rozvinuté schopnosti analýzy, syntézy a analogie, mají rozvinuté kritické myšlení, což se mimo jiné projevuje tendencí k pochybování, polemice i zvýšené sebekritice. Nadané děti zajímají vztahy příčiny a následku, mají schopnost vidět vztahy mezi věcmi nebo myšlenkami. Při hodnocení svých a cizích výsledků se řídí vlastními kritérii. Nadané děti mají schopnost rychlého vhledu do problému a tendence k jeho strukturaci, mají zálibu ve vytváření různých systémů (číselných, časových i hodnotových). Tyto děti jsou schopny delší koncentrace pozornosti než ostatní děti stejného věku.
- **Snadno rozehrávají fantazii a imaginaci, projevují intelektuální hravost a zvědavost:** jsou jakoby okouzleny a fascinovány okolním světem a předměty v něm a občas se můžeme u nich setkat s denním sněním. Nadané děti rády experimentují s různými podnětnými materiály. Jsou velmi flexibilní a originální při řešení různých úkolů, které jsou schopny rozpracovat do podrobností. Často se tyto děti snaží hledat svoji vlastní odpověď na danou otázku. Dovedou být nekonvenční v uvažování i jednání. Nadané děti jsou citlivé a vnímavé k estetickým vlastnostem věcí, mají v oblibě slovní hříčky a humor.
- **Velmi často mají vynikající paměť, krátkodobou i dlouhodobou:** jsou dobří pozorovatelé, dlouhodobě si zapamatují i detaily. Nadané děti jsou schopny věnovat pozornost zejména věcem a jevům, které je zaujaly.
- **Mají informace, znalosti a vhled do „neškolních oblastí života a jsou schopny je podle potřeby aplikovat:** dobře komunikují s dospělými i vrstevníky a jsou schopny vyjádřit co právě potřebují, mají řídicí a vůdčí předpoklady, dovedou předvídat možné problémy a obtížné situace. Tyto děti jsou schopny pracovat většinou samostatně.

3.2 Nekognitivní charakteristiky

Nejdříve se nadání spojovalo pouze s intelektovými schopnostmi, teprve později se zjistilo, že nadání souvisí také s tvořivostí, praktickými schopnostmi a s celým procesem zpracovávání informací.

K podávání vysokého výkonu jsou důležité i další osobnostní předpoklady. **Mezi důležité nekognitivní charakteristiky patří oblast motivace, emocionality a sociální oblast** (Hříbková, 2007; Hříbková, 2009):

- **Oblast motivace:** zdůrazňuje se obvykle převaha vnitřní motivace před vnější. Řízení a jednání nadaných dětí je často řízeno vědomým cílem. Tyto děti se vyznačují vytrvalostí při vykonávání činností, které je zajímají. Mají rozmanité zájmy a neunavuje je duševní činnost. Často se nebojí riskovat.
- **Emocionální oblast:** nadané děti mají zvýšenou potřebu emocionální podpory a emocionálního přijetí. Jsou velmi citlivé až přecitlivělé. Při srovnávání nadaných dětí s vrstevníky působí nadané děti jako emocionálně méně vyzrálé. Často jsou nadané děti impulzivní a expresivně se vyjadřují při obhajování názorů. Zajímají se o estetickou dimenzi věcí.
- **Sociální oblast:** nadané děti se vyznačují potřebou volnosti a aktivity. Vytvářejí tlak na okolí ke zvýšené pozornosti ke své osobě a činnostem. V sociálních skupinách často zaujímají extrémní pozici. Mají vysoké nebo extrémně nízké sociální dovednosti. Tyto děti mají velkou odvahu prezentovat vlastní názory, argumenty a jsou schopny je hájit před skupinou. Jejich smysl pro humor nemusí být vždy pochopen vrstevníky. Vyhledávají starší děti či dospělé pro komunikaci a pro činnosti. Nadané děti jsou sociálně „naivní, důvěřivé a bezelstné“.

3.3 Charakteristiky učení a školní projevy

Do této skupiny charakteristik jsou zahrnuty ty, které jsou pozorovatelné při učení doma nebo ve škole. Nadané děti se obecně učí velmi rychle a snadno. Při školní práci však tyto děti mohou být jistou komplikací nebo zdrojem problémů.

Za základní charakteristiky učení a školní projevy intelektově nadaných žáků autoři považují následující (Hříbková, 2009):

- relativně dobře se adaptují v novém učebním prostředí,
- preferují individuální učení a práci před skupinou,
- jsou schopni samostatně vyhledávat potřebné informace a orientovat se v nich,
- jejich znalosti v oblasti zájmů přesahují požadovaný rozsah i hloubku učiva,
- s oblibou se učí prostřednictvím manipulace s objekty a experimentací,
- mají tendence spíše k individuálnímu učení a řešení problémů,
- preferují problémové úlohy,
- mají tendence ke strukturování řešeného problému,
- mají rády učení mechanické a paměťové,
- při učení využívají fantazie a představivosti,
- při vypracovávání úkolů pracují vlastním pracovním tempem,
- mají schopnost oddalovat dokončení činnosti, pokud nejsou spokojeni s jejím výsledkem,
- mají snahu o dokonalé provedení úkolu, které je v souladu s jejich představou,
- často zpochybňují daný stav, polemizují s učiteli,
- mají potřebu prezentovat své znalosti nebo dovednosti před třídou.

U řady nadaných dětí se můžeme setkat s tzv. **nevyrovnanostmi vývoje**. Znamená to, že jedna složka vývoje je akcelerována (v našem případě kognitivní), kdežto vývoj ostatních složek osobnosti (afektivita, sociální vývoj aj.) postupuje obvyklým tempem. Nejčastěji se jedná o nerovnoměrnosti vývoje mezi těmito složkami osobnosti (Hříbková, 2009):

- kognitivní vývoj versus verbální vývoj,
- kognitivní vývoj versus emocionální vývoj,

- kognitivní vývoj versus sociální vývoj.

S těmito nevyrovnanostmi vývoje se setkáváme především u dětí předškolního a mladšího školního věku. Ve školním prostředí mohou být dále pozorovány rozdíly, které rovněž komplikují rozpoznání nadání dítěte. Tyto rozdíly jsou patrné mezi (Hříbková, 2009):

- kognitivním vývojem versus grafomotorickým vývojem,
- kognitivním vývojem versus podávanými výkony.

Důležité je pochopit, že u nadaných dětí není těžiště jen v oblasti **inteligence**, nýbrž v **diskrepancích** různých aspektů osobnosti nadaného dítěte. **Existuje tu často nesoulad mezi intelektuálním a emocionálním vývojem, různými intelektuálními schopnostmi, mezi inteligencí a kreativitou.** Ani sebevětší inteligence se nemůže aktualizovat bez emocionální zralosti, bez kreativního přístupu nelze vytvořit nic nového, bez společenské angažovanosti a začlenění nelze s okolím komunikovat, nelze mu nic zprostředkovat. (Landau, 2007)

Duševní zralost byla definována jako síla individuálních schopností v rámci společenských požadavků. Výsledky ukázaly, že duševní zralost má vliv na kreativitu i na inteligenci. Ve skupině vysoce inteligentních jedinců byli kreativnější ti, kteří byli duševně zralejší. To znamená, že velké nadání není podmíněno pouze vysokou inteligencí, nýbrž, že důležitý podíl na něm má duševní zralost, a interakce obou vlastností umožňuje kreativní chování – a tedy i aktualizaci celé osobnosti (Landau, 1998a in Landau, 2007).

Jestliže u dětí podporujeme jen intelekt a nevěnujeme se jejich duši, dopustíme-li, aby se z nich stali duševní analfabeti, pak nebudou schopny vést dialog se sebou a nedokáží komunikovat ani s ostatními. Jestliže nedokážeš číst sám v sobě, nevyčteš ani nic v bližních a neporozumíš jim. Integrovaný *Já* se nezformuje a nebude schopno formovat zážitky. (Landau, 2007)

Emocionální zralost je podle Landau (2007) schopnost svobodně, s jistotou a/nebo navzdory strachu přijímat výzvy společnosti úměrně svému potenciálu. Kreativním a integrovaným *Já* osobnosti, jež aktualizuje, je harmonická vyrovnanost mezi intelektem a

city, mezi vlastním a okolním světem. To je zásadní podmínka individuálního vývoje. Podaří-li se nám v nadaném dítěti nastolit tuto choulostivou rovnováhu, bude se dobře vyvíjet a v jeho vývoji se objeví jen málo problémů.

Emocionální zralost se vyvíjí po celý život. Je velmi důležité, aby si zvláště rodiče a učitelé uvědomovali, že děti potřebují nejen podněcování inteligence, ale i podporu citů. (Landau, 2007)

Diskrepance v oblasti **kognitivního vývoje a grafomotoriky** je u nadaných dětí velmi častá. Co se týče **jemné motoriky**, nadané děti velmi dobře čtou, avšak mohou mít obtíže se psaním. I když má grafický projev nadaného dítěte jednoznačné rysy intelektové vyspělosti, působí písmo neúhledným dojmem. Nadaní jedinci rádi píšou, proto nejraději preferují psací stroj, resp. počítač. V souladu s tímto zjištěním začaly některé specializované školy pro nadané žáky tolerovat psaní verzáliemi. V oblasti **hrubé motoriky** mohou nadané děti dávat přednost intelektuálním činnostem před pohybovými aktivitami. Jiné nadané děti jsou naopak hyperaktivní, což se projevuje i v časté potřebě pohybu. (Machů, 2010)

Co se týče diskrepance mezi **kognitivním vývojem a podáváním výkonů**, výzkumné údaje ukazují, že mnoho nadaných žáků dosahuje nižších výkonů ve škole právě proto, že výuka nedbá na jejich speciální požadavky. Časné rozeznání vysokého nadání je důležité proto, aby se už v základní škole u nadaného žáka vzbudila a podporovala chuť k učení, že se mu nabídne náročnější podnětější učební látka. (Mönks, Ypenburg, 2002)

3.4 Formy projevů nadaných dětí

Každé dítě má svoji individualitu a nadání může projevovat (či neprojevovat) různými způsoby. (Machů, 2006)

V této kapitole se budeme zabývat rozdělením nadaných dětí do skupin, podle projevů v jejich chování. **Nadané děti můžeme rozčlenit takto** (Machů, 2006; Machů, 2010):

- **Úspěšný nadaný** - je konformní jedinec. Podřizuje se svému okolí. Jeho schopnosti se navenek projevují a ve všeobecnosti je dospělými i vrstevníky přijímán jako

nadprůměrný. Navenek nemá závažnější problémy, dosahuje výborných studijních výsledků. Vyučující obvykle nemají potíže v identifikaci. Jeho obecná charakteristika koresponduje s laickými definicemi i s popisy z dostupných českých publikací. Bylo zjištěno, že mezi učiteli převládá pohled na talentované jako bezproblémové jedince. Pedagogové většinou rozpoznávají nadané žáky zejména podle studijních úspěchů, samostatnosti a jiných vnějších kladných projevů.

- **Náročný nadaný jedinec** je nadmíru sebevědomý a tvrdohlavý. Klasická výuka jej nudí. Je nevyrovnaný, neboť se mu nedostává uspokojení základních potřeb ve vzdělávání. Své pocity dává jasně najevo celému okolí. Ruší výuku pokřikováním správných odpovědí a vyžaduje stálou pozornost učitele, který si obvykle nedovolí přijít do hodiny bez speciálních úkolů pro nadaného. Dítě nerado respektuje autoritu, protože je u dospělých výrazně neoblíbeno.
- **Utajené nadané dítě** je dítě plaché, tiché a nesmělé. Skupině dětí se zcela přizpůsobuje. Maskuje své skutečné vlohy, jen aby nevybočovalo z řady a bylo přijato do třídního kolektivu. Jeho sebevědomí je velmi nízké, není si svými činy vůbec jisto. Jedinovo nadání nám zůstává zpravidla neodhaleno.
- **Nadaný „odpadlík“** výrazně trpí v klasickém školním systému. Nepochopení talentu ze strany učitelů a kamarádů jej přivedlo k rozhodnutí stát se výrazně negativním činitelem. Své názory dává jasně najevo prudkými emočními stavy, nebo naprostou rezignací. Nespolupracuje, nedělá domácí úkoly a obvykle mívá špatné známky. Dospělí jej vnímají jako nebezpečného rebela a vrstevníci nepřijímají do svého kolektivu. Toto dítě se lehce dostává do bludného kruhu, z kterého není úniku.
- **Nadaný jedinec „dvakrát výjimečný“** (twice exceptional) může při své intelektové nadprůměrnosti podléhat specifické poruše učení, jakémukoli tělesnému handicapu, nebo trpět emocionálními problémy. Je frustrovaný, často až bezmocný. Má nízké sebevědomí. Dospělí i vrstevníci se často soustředí pouze na handicap, proto se výjimečné nadání dítěte posouvá až na konec výčtu jeho schopností a dovedností.

- **Samostatný nadaný jedinec** je dítě autonomní, které nevyhledává pomoc okolí. Má dobré sebehodnocení, realisticky přijímá svá pozitiva i nedostatky. Školu bere jako nutnost a snaží se, aby z něj vytěžilo maximum. Často se orientuje na mimoškolní aktivity.
- **Vysoce tvořivé dítě.** Tento žák stále vymýšlí něco nového, experimentuje. Je pro něj obtížné přizpůsobit se pevnému školnímu systému. Opravuje dospělé, chce měnit školní pravidla, špatně se ovládá. Jeho chování bývá konfliktní. Učitelé (popř. psychologové) mohou mít potíže s identifikací jeho schopností, neboť selhává v klasických didaktických, výkonových i inteligenčních testech. V zadání často vidí hlubší souvislosti a nehodlá se omezovat na jeho správné řešení.

3.5 Problémy nadaných dětí

Nadané dítě samo neví, proč je jiné jako ti druzí, a tak může mít pocit, že není stále něco v pořádku. Proto, když nenajde pochopení u rodičů, ani pedagogů, ani doma, ani ve škole, může jeho odlišnost oproti ostatním vystupovat do popředí a projevovat se jako negativní forma chování. Často je potom okolí vnímá tak, že (Laznibatová, 2007) :

- jsou jiné jako průměrné děti, vždy všechno ví,
- jsou hyperaktivní až agresivní,
- jsou dominantní, sebeprosazující se,
- jsou zvláštní, nepřizpůsobivé,
- jsou nekonformní, nerespektují autority,
- jsou uzavřené, introvertní, zaměstnané jen sebou, jsou necitlivé,
- vždy musí mít pravdu, nejsou schopné jít „normální“ cestou jako ostatní, jsou nedisciplinované.

Z uvedených charakteristik mohou vyplývat mnohé paradoxy, které se potom objevují v přístupech hlavně ve škole. (Laznibatová, 2007)

Tabulka, kterou uvádíme je shrnutím některých obecných rysů nadaných dětí a ukazuje některé problémy, které mohou u těchto dětí nastat. Tyto problémy nejvíce pozorují pedagogové ve školách.

Tab. 1 Příklady problémového vnímání nadaných dětí okolím (Winebrennerová, 2001; Mackensieová, 2004 in Machů, 2010)

Obecná charakteristika nadaných dětí:	Příklady problematického vnímání okolím:
Rychlý a kvalitní proces učení.	Jsou netrpěliví. Nechtějí čekat, až ostatní dokončí úkol. Jsou nervózní při pomalém tempu práce třídy. Nemají rádi procvičování učiva.
Schopnost abstrakce, kritického myšlení a nacházení nového vztahu mezi jevy.	Odmítají určování práce a příkazy. Ptají se na choulostivé otázky a vyžadují zdůvodnění, proč se mají věci dělat určitým způsobem. Odmítají práci nebo pracují nedbale. Neustále hledají nesrovnalosti v předložených informacích a odmítají se je učit. Polemizují s učitelem. Jsou zklamáni, když je učivo vysvětlováno pomocí konkrétních příkladů. Vystupují proti vyučovacím procedurám. Odmítají se podřídit a neradi spolupracují s ostatními.
Kreativita	Neuznávají dril a práci podle předem stanovených pravidel. Komplikují si zadávání úloh. Neuznávají zaběhlé třídní návyky. Protestují proti rutinní a předvídatelné aktivitě.
Vyspělé myšlení	Rádi komunikují se staršími dětmi a dospělými lidmi. Mohou se stát ocásky učitelů. Jsou nepochopeni ostatními spolužáky.

Hluboké znalosti	<p>Ve výuce se nudí a nepracují. Sní v průběhu dne. „Hrají divadlo“ a ruší spolužáky.</p> <p>Nedělají zápisy do sešitu a domácí úkoly.</p>
Velká energie a vytrvalost	<p>Neochota přerušit započatou aktivitu.</p> <p>Hyperaktivita.</p>
Zvídavost	<p>Vyrušují výuku a stále vyžadují nové zajímavé činnosti</p>
Vnímavost a citlivost	<p>Osobně berou i dobře míněnou učitelovu poznámku.</p> <p>Vadí jim pracovní šum ve třídě, silné světlo aj.</p>
Vnitřní motivace a zaměřenost na cíl	<p>Je jim jedno, jaké mají studijní výsledky – známky.</p> <p>Musí vidět zřetelný pokrok ve své činnosti.</p> <p>Mají vzdálenější cíle a nižší cíle hodiny je neuspokojují.</p>
Perfekcionismus	<p>Jsou netolerantní k nedokonalosti své i ostatních.</p> <p>Bývají panovační k učitelům i spolužákům.</p> <p>Neuznávají autoritu učitele</p> <p>Nesnesou kritiku své vlastní osoby, snadno se rozpláčí.</p>
Obliba v systematizování a strukturaci jevů.	<p>V učení i v komunikaci s lidmi si vytvářejí nová pravidla.</p> <p>Mají tendence organizovat běh třídy. Ovládají třídní diskuse.</p>
Zájem o právo a morálku.	<p>Velmi citlivě prožívají politickou situaci ve světě.</p> <p>Nechápu a netolerují náhlé emoční výkyvy jiných jedinců.</p>
Smysl pro humor.	<p>Mají problémy s dětmi, které nechápu jejich osobitý humor.</p> <p>Mohou se stát „třídním šaškem“.</p>
Rozvinutý slovník, vyspělé vyjadřování.	<p>Nejsou pochopeni svými vrstevníky</p> <p>Používají nejrůznější argumentace k tomu, aby se vyhnuli práci, která je neuspokojuje.</p>

Problémy nadaných dětí mohou mít vnitřní a vnější příčiny. **Vnější příčiny** pramení z reakce okolí dítěte na jeho specifickou, **vnitřní jsou spojeny** s vlastní osobností dítěte. V praxi se však tyto příčiny nedají striktně odlišit. (Machů, 2010)

Rozpoznání, pochopení a akceptování osobnostních specifik nadaných dětí může přispět k zlepšení podporování nadaných dětí v širokém kontextu. Neoddělitelnou součástí komplexního osobnostního vývoje nadaných dětí je **emocionální a sociální vývoj**, který považujeme za důležitý pro pochopení specifického vývoje jejich osobnosti. (Laznibatová, 2007)

Specifické problémy nadaných se týkají především **emocionální a sociální oblasti**, zde se jedná o **emocionálně-sociální nevyrovnaný vývoj**. Tato nevyrovnanost nastává tehdy, když intelektová oblast je vysoce rozvinutá, ale v emocionální oblasti se projevuje jistá nezralost. Tento disharmonický vývoj může způsobovat velké problémy, především při vstupu dítěte do školy. O výsledcích ve škole často rozhoduje **sociální a emoční zralost** a ne skutečné výkony, resp. **nadprůměrné intelektové schopnosti**. (Laznibatová, 2007)

Jestliže se u nadaného dítěte vyskytuje intelekt dospělého, prakticky to znamená, že si mnohé jevy, věci a skutečnosti dokáže racionálně zdůvodnit a vysvětlit, dokonce pochopit, ale nedokáže je emocionálně zpracovat a na patřičné úrovni zvládnout. (Laznibatová, 2007)

Spektrum problémů nadaných dětí v **emocionální oblasti** se pohybuje ve velmi širokém rozpětí. Na jedné straně je to **uzavřenost, introvertnost, snížená adaptabilita**, dále **zvýšená afektivita až hyperafektivita**, které mohou vést až k určité formě **agresivity**. Na druhé straně to může být **přílišná čilost, nezvládnutí motorických** či emocionálních projevů (často připomínající symptomy ADHD – lehká mozková disfunkce).

Také projevy jako **zvýšená afektivita, imaginace** (představivost) či **úzkostlivost**, až **anxiozita** se mohou podílet výrazně na specifických problémech nadaných v každodenním životě v porovnání s průměrnou populací. Specifika emocionálního vývoje nadaných se objevují už v raném věku, kolem 2-4 roků. Charakteristickým projevem emocionální lability je **zvýšená plačtivost**. **Úzkost** a **strach** mohou být založené na reálných obavách, ale rovněž na nereálných představách. Pravdou je, že do jisté míry **zvýšená představivost**,

obrazotvornost, spolu s menší potřebou spánku mohou mít vliv na výskyt takových stavů. (Laznibatová, 2007)

Dalším možným specifickým projevem těchto dětí je **výbušnost a impulzivita**. Jestliže se vhodným způsobem neudělá korekce při výchovných postupech, nebo jestli rodiče či učitelé nenajdou vhodný způsob výchovného působení na dítě a nezvládnou situaci, mohou afektivní výbuchy přerůst do neadekvátní až agresivní formy chování, nebo do jiných nevhodných projevů. V období předškolního a mladšího školního věku se objevuje **tvrdohlavost a neústupnost**. Dítě se dá jen těžko ovlivnit, prosazuje si svoje, není ochotné ustoupit a přizpůsobit se. (Laznibatová, 2007)

Zvýšená přecitlivělost, která se u nadaných dětí často projevuje je jako ledovec. Děti mohou navenek působit klidným, vyrovnaným dojmem s bezchybným výkonem a chováním ve škole. Po příchodu ze školy se mohou rozplakat pro drobnost, dostanou se do stavu beznaděje, deprese a tvrdí, že život je nesmyslný, že je potřeba s ním skončit, chtějí umřít. Vyplývá to z nepoměru mezi intelektem a emocionální výbavou osobnosti. Moc brzy začínají vnímat problémy, těžkosti, umí odhadnout možné nebezpečí i tam, kde ho mnohé děti netuší. Jednoduše se jim tento svět nelíbí a nesouhlasí s jeho chodem. Zároveň si uvědomují, že nemohou věci změnit, a to je deprimuje. Objevují se i **sebevražedné tendence**. Také proto se potřebují fixovat na dospělého člověka, aby jim pomohl vnímat svět z pěknější stránky, a aby měli pocit bezpečí. (Laznibatová, 2007)

Nadané děti je možné charakterizovat po osobnostní stránce jako skupinu více **zdrženlivých a uzavřených, hůře přizpůsobivých až individualistických**. Pravděpodobně je to způsobeno i tím, že vzhledem na svůj atypický vývoj v podstatě prožívají o mnoho více stresových situací než ostatní děti. Stresové situace mohou vyvolat nesprávné výchovné přístupy rodičů a pedagogů, zdůrazňování disciplíny, nerealistické očekávání výkonů i chování. (Laznibatová, 2007)

Po vstupu na základní školu se mohou objevit další charakteristické projevy jako je **úsilí dosáhnout úspěchu, být nejlepší, vyhnout se neúspěchu**, to znamená na začátku velkou tendenci k **sebeprosazování**. Škola většinou na tyto tendence nereaguje pozitivně. (Laznibatová, 2007)

Snad nejčastěji je zmiňována **existence problémů v sociálních vztazích** intelektově nadaných dětí. Nadané děti se od útlého věku projevují jako **výrazné osobnosti**, s vlastním názorem, nezávislé na myšlení ostatních. (Heller, 1986 in Laznibatová, 2007)

Je pravda, že nadané děti projevují celé spektrum vlastností a tím i stupeň sociální zralosti. Vysoce nadané děti mají výrazné **problémy se sociální integrací, zařazením do kolektivu** a začleněním v rámci skupiny. (Laznibatová, 2007)

Sklon spíše k introverzi intelektově nadaných byl potvrzen vícekrát. Ve třídě se můžeme setkat jak s izolací nadaného dítěte tak s jeho dominancí. Tyto dvě pozice, které nadaní v sociální struktuře třídy zaujímají, jsou často typické. **Izolace je spojena s nízkou sebedůvěrou nadaného a často s jeho výrazně odlišnými zájmy, kterým vrstevníci nerozumí.** (Hřbíková, 2007)

Většinou nadané děti vyhledávají věkově starší děti, nebo jim stačí jedna dospělá osoba, s kterou si potřebují vyměnit své názory, diskutovat, která je pro ně i jakousi emocionální podporou. Tato opora je důležitá proto, že se u nich projevují pocity nejistoty a nedůvěry vůči okolí, které je často nechápe a relativně tvrdě je posuzuje. (Laznibatová, 2007)

U nadaných dětí se mohou vyskytnout také **adjustační problémy**, mezi ně patří **perfekcionismus, nonkonformismus a idealismus, nerealistické cíle a očekávání.** Tento druh problémů plyne z vysokého nadání a nízké přizpůsobivosti. (Laznibatová, 2007)

Objevuje se u nich často dilema mezi osobní integritou a náležitostí ke skupině, nebo jinak řečeno mezi projeveným nadáním a schopností začlenit se „zapadnout“ do skupiny. (Gross, 1998 in Laznibatová, 2007)

Spektrum problémů nadaných dětí v této oblasti je velmi široké. Mohou to být problémy zvládnutí sociálních kontaktů s okolním světem, **selektivní komunikace** a **neochota akceptovat požadavky okolí**, dále to může být prosazování svých názorů, **zvýšená kritičnost** i vůči dospělým, **neochota podřizovat se příkazům**, tj. jistá **nekonformnost** a **nezávislost**. Dále se to může projevovat jako nezvládnutí zátěží, ale i běžných situací, až po celkové projevy snížené adaptability, nepřizpůsobivosti. (Laznibatová, 2007)

Mezi další asynchronie nadaných dětí patří **rozvinutá kognitivní oblast a méně vyvinutá oblastí fyzická a motorická**, které taktéž mohou vést k řadě nedorozumění. Nadané předškolní děti často plynule čtou, ale se základními motorickými dovednostmi si nevedí rady, např. zavázat tkaničku od bot. Znamé jsou rovněž jejich méně rozvinuté grafomotorické schopnosti. (Machů, 2010)

Další nerovnoměrností může být **kognitivní vývoj versus podaný výkon**, o tomto problému jsme již hovořili výše. Důležité je využít potenciál nadaného dítěte. Vytvářet mu vhodné podmínky a připravovat práci, která je složitější než u průměrné populace, aby se v hodinách nenudilo a posouvalo se stále dál a nebylo podvýkonné. Důležité je získání učebních návyků, neboť nadané děti mají dobrou paměť a většinou se na základní škole nemusí učit. Pokud dítě nezíská vhodné učební návyky může se tento fakt odrazit při studiu na střední či vysoké škole. Zastavíme se ještě u **kognitivního vývoje versus verbálního projevu**. Průměrně vyvinuté verbální schopnosti dětí často nedokáží přetransformovat do srozumitelné podoby sled originálních a rozsáhlých myšlenek. Dochází k nedorozuměním mezi vrstevníky i dospělými. Hrozí zde nebezpečí diagnostiky dítěte jako podprůměrného. (Machů, 2010)

Nadaní jedinci jsou vzhledem k nevyváženosti svého vývoje **zranitelnější**, a proto **potřebují větší podporu**. (Laznibatová, 2007)

4 IDENTIFIKACE NADANÝCH

Identifikace, rozpoznávání nadaných je smysluplná tehdy, když je jejím cílem posunutí speciální péče, speciálního programu na rozvíjení jejich nadání a saturace jejich výchovně-vzdělávacích potřeb. (Jurášková, 2006)

V rámci celého **identifikačního procesu** se nejčastěji objevují termíny **nominace, identifikace a diagnostika**. **Nominací** chápeme první etapu celého identifikačního procesu, tj. navržení žáka jako potenciálně nadaného, a to buď rodičem, pedagogem, jinou osobou, která dítě dobře zná. **Identifikace** je proces vyhledávání nadaných, kteří jsou díky svému intelektovému potenciálu oprávněni k zařazení do speciálního vzdělávacího procesu. **Výstupem** celého **identifikačního procesu** probíhajícího **na základní škole je navržení potenciálně nadaného žáka na vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně**. (Kovářová, Klugová, 2010)

4.1 Proces identifikace na základní škole

Proces identifikace nadaných dětí začíná v jejich nejbližším okolí – rodiči, příbuznými, učiteli. Může probíhat – **nezáměrně** – okolí si všimne odlišnosti nadaného dítěte od jeho vrstevníků a projevy nadání nemusí s nadáním vůbec spojovat. Při **záměrné identifikaci** jde o cílené vyhledávání nadaných jedinců většinou na základě posuzovacích stupnic, které pomáhají pedagogovi při navrhování žáka do speciálního programu (Clarková, 1992, Dočkal a kol. (1987) in Jurášková, 2006).

Při identifikaci může docházet k chybám, které Porterová (1999) rozděluje na dva typy (in Jurášková, 2006):

- **pozitivní chyba** – dítě je identifikováno jako nadané, i když ve skutečnosti nadané není – tzv. *neúčinná identifikace*;
- **negativní chyba** – identifikace nezachytí nadané dítě – tzv. *neefektivní identifikace*.

Kvůli minimalizaci omylů se doporučuje použít v identifikačním přístupu více metod a měření, které Porterová (1999) rozděluje na *kriteriální* a *nominální*. Nejčastěji používanými metodami jsou (in Jurášková, 2006):

- **Pozorování** - ze strany rodičů, pedagogů, resp. osob, které jsou s dítětem v dlouhodobějším kontaktu.
- **Inventáře** – navazují na pozorování, uskutečněné blízkým okolím dítěte. Otázky bývají zaměřené na výskyt určitého typu chování charakteristického pro nadané. V této metodě chybí porovnání s běžnou populací.
- **Portfolia** – jako systematický soubor materiálů svědčících o pokroku dítěte zejména v komplexu mentálních zručností. Portfolia obsahují poznatky z pozorovaných projevů dítěte, příklady a fotodokumentaci výsledků činností dítěte vybrané učitelem, ale i příklady vybrané samotným dítětem doplněné pozorováními ze strany rodičů (Porterová in Jurášková, 2006).
- **Standardizované testy** (intelligenční testy, testy na zjišťování kreativity, specifického nadání, výkonné testy).
- **Posouzení** – výsledků prací odborníky (jde zejména o umělecké druhy nadání).
- **Dotazníky** – zaměřují se zejména na zjištění motivace dítěte, jeho zájmů, postoje, osobnostních vlastností.

Konkrétní postup identifikačního procesu uskutečňovaného na více úrovních popisuje Clarková (1992) in Jurášková (2006).

A. Vyhledávání

1. nominace – navrnutí žáků jako potencionálně nadaných ze strany pedagogů, psychologů, rodičů, vrstevníků nebo vlastní nominace;
2. posouzení žákových projevů, výkonů, výsledků prací.

B. Multidimenzionální screening

1. nominace ze strany učitelů, psychologů, rodičů, vrstevníků nebo samostatného jedince;
2. zpráva učitele o žákovi obsahující intelektuální, sociální, tělesné a emoční charakteristiky a projevy, učební styl a motivaci;
3. rodinná a osobní anamnéza;
4. identifikace vrstevníky (např. prostřednictvím sociogramu);

5. inventáře zájmů, výsledky žákových prací, standardizované testy.
- C. Vytvoření profilu studenty
 - D. Doporučení žáka ke komisi zabývající se výběrem a zařazováním nadaných žáků
 - E. Vytváření kasuistiky žáka, která zahrnuje údaje z vícedimenzionálního screeningu, rozhovor s rodiči a výsledky standardizovaných testů.
 - F. Rozhodnutí komise o identifikaci a umístění žáka do vhodného učebního programu.
 - G. Umístění dítěte do programu vzdělávání nadaných.
 - H. Stanovení individuálního vzdělávacího programu žáka na základě jeho kasuistiky a stanovení oblasti individuálního rozvoje.
 - I. Vytvoření vhodného vzdělávacího programu.

Clarkové identifikační model zahrnuje i selekci a výběr specifického učebního programu pro nadaného žáka. Předpokládá však existenci specializovaných komisí koordinátorů, zaměřených na identifikaci nadaných žáků. Tato identifikace je zaměřena k rozpoznání nadaných **v podmínkách školy**. Vyhledávání nadaných by však mělo být částí práce i předškolních pedagogů. Učitelky v mateřských školách mohou identifikovat zejména výrazně se projevující děti s předčasným vývojem kognitivních schopností. Takto podchycené děti mohou být zařazené do specializovaných tříd, mohou být zaškolené nebo pro ně může být vytvořen individuální učební program. (in Jurášková, 2006)

Clarková (1992) upozorňuje i na jinou cestu zjišťování a identifikace nadaných. Když bude dětem už od počátku edukačního působení umožněno učit se jejich vlastním tempem, do hloubky, jakou ony samy vyžadují, a když jim budou poskytovány dostatečně pestré a obohacující podněty a aktivity, děti se speciálními učebními potřebami se odhalí velmi brzy. Jinými slovy, Clarková doporučuje poskytnout všem dětem bohaté a pestré možnosti a v přirozených podmínkách tak vyzorovat, které děti mají určité potřeby nad rámec běžné školy. (in Jurášková, 2006)

Na základě analýz všech učitelových zjištění a rozhovorů s rodiči se dokreslí celkový obraz žáka. V případě, že se učitel i rodič shodnou na další úrovni identifikace, tj. **diagnostice v pedagogicko-psychologické poradně**, vyplní společně zprávu o žákovi, kterou zasílá škola poradně. (Kovářová, Klugová, 2010)

5 NADANÉ DÍTĚ A SOCIÁLNÍ PROSTŘEDÍ

Dítě je přirozeně ovlivňováno svými rodiči a obráceně: dítě ovlivňuje chování a jednání svých rodičů. To znamená, že lidský vývoj předpokládá vzájemné přizpůsobení. Vývoj je v poněkud jiné formulaci proces dávání a přijímání, proces vyměňování. Tento vzájemný vztah platí v podstatě pro všechny sociální kontakty. Všude, kde lidé spolu jednají, se uplatňuje dávání a přijímání. Co se týče chování ve škole, pak mnozí ještě vycházejí z toho, že žák se musí přizpůsobit školnímu dění, protože je učící se „chovanec“. O této falešně chápané úloze školy se ještě zmíníme.

Každý jedinec vrůstá do životních zvyklostí dané společnosti a kultury. Každá kultura má své zvyklosti, priority se liší v pojetí jednotlivých kultur. Navzdory přizpůsobení se kulturním zvyklostem má každý z nás právo nacházet vlastní cestu, rovnováhu mezi svými schopnostmi a přáními na jedné straně a společenskými požadavky na straně druhé. Tento proces přizpůsobování se může stát těžkým úkolem a břemenem, když je rozpor mezi jedincem a jeho prostředím v mnoha ohledech příliš velký. (Mönks, Ypenburg, 2002)

5.1 Charakteristika rodinného prostředí

Rodina je pro většinu lidí nejvýznamnější sociální skupinou. Rodinné vztahy jsou charakteristické intimitou, citovými vazbami mezi jednotlivými členy, vzájemnou soudržností a přesně vymezenými rolami, včetně jejich hierarchizace. Tato skupina formuje osobnost jedince zásadním způsobem, poskytuje mu základní sociální zkušenost a vytváří se zde specifické emoční vazby. (Vágnerová, 2004)

Rodina odedávna plní důležité funkce v životě společnosti i jednotlivého člověka (Čáp, 2001):

- zajišťuje biologickou i sociální reprodukci člověka: narození dítěte, péče o ně, jeho socializaci, předávání tradic a hodnot předchozích generací;
- je ekonomickou jednotkou, někdy – zvláště v dřívějších dobách – přímo pracovní jednotkou;
- poskytuje svým členům dětem i dospělým ochranu i pomoc v každodenním životě a zvláště v zátěžových situacích, jako je nemoc, ohrožení jinými skupinami, přírodou, ekonomickými podmínkami apod.;

- kontroluje chování a jednání svých členů: v příznivém případě zajišťuje dodržování právních a morálních norem, v nepříznivých případech vede své členy k jednání podle vlastních, protispolečenských norem; ve specifických podmínkách nedemokratických států zmenšuje tlak makrosociálních podmínek na jedince, vytváří mu teritorium, ve kterém může „volně dýchat“;
- dává svým členům důležité osobní vztahy, umožňuje společně prožívat radost i smutek, úzkost i uklidnění, přijímat péči a také ji poskytovat druhým.

Právě v rodině získává dítě systém hodnot, určitou představu o životě a především své první sociální zkušenosti s možností reagovat na vhodný či nevhodný přístup ve výchově. Požadavky jak již z pohledu ekonomického, demografického nebo životního stylu, kladené společnostmi na současnou rodinu jsou stále vyšší. Ne vždy tak rodina zabezpečuje všechny jmenované funkce. V důsledku tak hovoříme o rodině dysfunkční nebo až afunkční, kdy rodina nezvládá primárně své základní funkce. (Kraus, 2008)

V minulosti byla tradiční **rodina patriarchální**, vyznačovala se přísnou autoritou a vládou otce, manželka a děti se museli podřizovat. Ve dvacátém století historický vývoj vedl ke změnám rodiny, k přechodu od patriarchální rodiny k demokratické, partnerské, s relativní rovnoprávností mužů a žen, popřípadě i dětí. Nerovnoprávnost mužů a žen v patriarchálních rodinách se stávala zdrojem napětí, konfliktů, deformovala osobnost obou partnerů. Přísná patriarchální rodina tlumila rozvíjení samostatnosti a kreativity dětí, ty se stávaly závislými na autoritě nebo přecházely do odmítání jakékoliv autority, popřípadě k odporu proti společenským normám obecně. (Čáp, 2001)

Demokratická rodina překonává tyto obtíže, ale vznikají nové problémy. Žena je často zaměstnána, stává se ekonomicky samostatnější a sebevědomější, přitom však v mnoha případech na ní leží v celém rozsahu povinnosti domácích prací a péče o dítě (zátěž dvojí směny). Tradiční velká rodina – s velkým počtem dětí a zejména se společným bydlením několika generací v jednom domě – nedávala svým členům potřebné soukromí; na druhé straně zvyšovala možnost vyvážení nedostatku ve výchově některého z rodičů jinou, kompenzující osobou, např. babičkou, tetou, strýcem. V tradiční rodině byla vysoká soudržnost, rozvody byly výjimkou a veřejné mínění je odsuzovalo. Moderní rodina je volnější, až příliš volná, počet rozvodů je vysoký a s nimi je spjato mnoho problémů ve vývoji dětí. Velké množství dětí se rodí svobodným matkám, asi tři pětiny dětí narozených v současnosti pro-

žijí alespoň část dětství v neúplné rodině, jen s jedním s rodičů. Přibývá osob, které nevstupují do manželství a žijí na „hromádce“. Uvedené skutečnosti jsou zneklidňující z hlediska vývoje dětí. Zkušenosti i opakované výzkumy nasvědčují tomu, že *rodina neúplná* nebo *doplněná* (rodina nevlastní) poskytuje dítěti zhoršené podmínky pro jeho vývoj, zvláště emoční, pro jeho sebehodnocení a stabilitu-labilitu osobnosti. (Čáp, 2001)

5.1.1 Výchovné styly v rodinách

Výchova je proces, v němž se vyvíjejí a formují jak vychovávaní, tak vychovávající, vzájemně se ovlivňují ve společné činnosti, v pedagogické interakci a komunikaci, která je zvláštním případem sociální interakce a komunikace. Vychovávaní také ovlivňují sami sebe, svou autoregulací, aktivitou, sebedeterminací, sebevýchovou. (Čáp, 2001)

Podle Čápa (2001) se **výchova** tradičně chápala jako jednosměrné působení dospělých na děti – ve skutečnosti však zároveň děti působí na dospělé, ovlivňují jejich náladu, názory, chování, postupy ve výchově. Děti a mladiství nejsou pasivním produktem výchovy, jsou ve výchově aktivním činitelem.

Výchovný styl je souhrn záměrných i spontánních činností vychovatele, který působí na vychovávaného. Tradičně se uvádějí: autoritativní výchova, liberální výchova, demokratická výchova. (Průcha a kol., 2003)

- Při **autoritativním vedení** vychovatel hodně rozkazuje, hrozí a trestá, málo respektuje přání a potřeby dětí, má pro ně málo porozumění, jednoznačně determinuje děti svými zkušenostmi, úsudky a rozhodnutími, poskytuje jim málo samostatnosti a iniciativy.
- Při **liberálním (slabém) vedení** vychovatel řídí děti málo nebo vůbec ne. Neklade přímo požadavky. Pokud vysloví požadavek, nekontroluje a nepožaduje jeho důsledné plnění.
- Při **demokratickém vedení** vychovatel dává dětem přehled o celkové činnosti skupiny a jejich cílech, udílí méně příkazů a podporuje iniciativu, působí spíše příkladem než hojnými tresty a zákazy. Důležitým prostředkem působení vychovatele je podávání návrhů. Je ochoten dát dětem na vybranou mezi několika možnostmi technického řešení problému. Je přístupný hovorům i o jiných než pracovních zále-

žitostech, má pro děti a jejich individuality porozumění. Je to styl netradiční a pro některé vychovatele obtížný. (Čáp, 2003)

Děti nejlépe hodnotí postup sociálně integrační (demokratický). Dávají většinou přednost slabému řízení před autokratickým, přitom však projevují nespokojenost se slabým řízením v tom smyslu, že nezajišťuje potřebnou organizaci společné činnosti, takže nedosahuje výsledků, které by chtěly dosáhnout. (Čáp, 2003)

Každý ze tří stylů výchovy vytváří u dětí odlišný způsob chování a prožívání. **Autokratické vedení** vede děti k vyššímu napětí, dráždivosti, dominantnosti a agresivitě k ostatním členům skupiny. Napětí mezi dětmi se poněkud oslabuje společným odporem proti vedoucímu. Děti se buď závisle přimknou k vedoucímu, jsou poslušné, submisivní, málo iniciativní až apatické, a nebo jsou naopak agresivní proti vychovateli a bouří se proti autoritám. V obou případech jsou silně závislé na pochvale dospělého, snaží se upoutat jeho pozornost. Ve frustrujících situacích se hromadí výčitky a vzájemné obviňování, což vede k dezorganizaci. (Čáp, 2003)

Demokratický způsob vedení má lepší účinky v chování a kázni dětí, ve vztazích k vedoucímu i mezi dětmi navzájem, v rozvoji iniciativy atd. Lépe se u těchto dětí rozvíjejí skupinové vztahy a postoj k práci. Ve frustrujících situacích spojují úsilí ke zvládnutí překážky. Demokratický styl vedení se považuje za optimální. (Čáp, 2003)

Všechny případy se nedají zařadit do jednoho ze tří typů výchovných stylů (vlivů). Museli bychom zavést více typů včetně přechodných nebo smíšených. K překonání těchto nedostatků slouží vyjádření způsobu výchovy modelem, který je nazýván *model devíti polí* (Obr. 4). (Čáp, 2003)

Optimální způsob rodinné výchovy je vyjádřen pátým polem schématu, tedy *kladným emočním vztahem v kombinaci se středním řízením*. Může se zdát překvapující, že tak příznivé znaky mají někteří z mladistvých se slabým výchovným řízením. Podle rozboru podrobných kazuistik si to vysvětlujeme tím, že jde o děti, které si krajně kladným emočním vztahem rodičů tak silně identifikovaly s rodiči, že již samy, podle vlastní autoregulace, dodržují požadavky a normy, takže řízení původně střední mohlo přejít k slabému, s minimem kontroly požadavků a kontroly zvenčí. Podobně dobré výsledky má *výchova přísná a laskavá* čtvrtého pole schématu, tento způsob výchovy je však v současné populaci velmi řídký.

Řízení				
Emoční vztah	silné	střední	slabé	rozporné
záporný	1 výchova autokratická, tradiční, patriarchální		2 liberální výchova s nezájmem o dítě	3 pesimální forma výchovy, rozporné řízení se záporným vztahem
záporněkladný	9 výchova emočně rozporná, jeden z rodičů zavrhuje, druhý extrémně kladný nebo dítě je s ním v koalici			
kladný	4 výchova přísná a přitom laskavá	5 optimální forma výchovy se vzájemným porozuměním a přiměřeným řízením	6 laskavá výchova bez požadavků a hranic	7 rozporné řízení relativně vyvážené kladným emočním vztahem
extrémně kladný			8 kamarádský vztah, dobrovolné dodržování norem	

Obr. 4 Model devíti polí (Čáp, 2003)

Pesimální způsob výchovy je vyjádřen třetím polem – *záporným emočním vztahem dítěti v kombinaci s rozporným řízením*. U mladistvých tohoto pole jsme zjistili menší svědomitost až nesvědomitost, slabé sebeovládání, výraznou emoční labilitu a sklon k dominanci. Tytéž vlastnosti v menší míře vykazují mladiství s výchovou druhého pole schématu, kde rodiče projevují v podstatě lhostejnost k dítěti – záporný emoční vztah v kombinaci se slabým řízením. (Čáp, 2003)

Autokratická výchova – první pole charakterizované *záporným emočním vztahem k dítěti v kombinaci se silným (vzácněji středním) řízením* – je pro chlapce nepříznivá podobně jako výše uvedené třetí pole. Pro dívky je relativně příznivější, vykazují spíše svědomitost, ale jsou zpravidla labilní a hůře se ovládají.

Mladiství ze sedmého pole – s *kladným emočním vztahem rodičů v kombinaci s rozporným řízením* – vykazují výrazně příznivější vlastnosti než mladiství z pesimálního pole třetího. Jsou stabilnější, dívky se také dobře dokážou ovládat. V tomto poli je však méně svědomitých než v příznivých polích pátém, osmém anebo čtvrtém. (Čáp, 2003)

V šestém poli – *při kladném emočním vztahu a slabém řízení* – se chlapci přiklánějí spíše k příznivým formám, dívky spíše k nepříznivým. V devátém poli je výchova emočně rozporuplná: *jeden s rodičů se záporným, druhý s extrémně kladným emočním vztahem k dítěti*. Pro dívky je to forma ještě relativně příznivá, jsou spíše svědomité, kdežto chlapci v tomto poli jsou převážně nesvědomití a se slabým sebeovládáním. (Čáp, 2003)

Kladný emoční vztah k dítěti se projevuje zejména následujícími znaky (Čáp, 2003):

- oční kontakt – opakem je vyhýbání se pohledu z očí do očí, dospělý mluví na dítě, ale přitom se dívá jinam;
- laskavý pohled a tón řeči, u malých dětí laskavý dotyk, např. pohlazení;
- naslouchání dítěti – opakem je dospělý, který mluví stále jen sám, slovních a emočních projevů dítěte si nevšímá, bere je jako něco nedůležitého, popřípadě přímo obtěžujícího;
- verbalizování toho, co dělá malé dítě – tím dospělý projevuje, že dítě sleduje, že má o něj zájem;
- parafrázování slovních sdělení dítěte: dospělý jinými slovy opakuje to, co dítě řeklo, tím opět projevuje zájem o dítě, popřípadě dítěti pomáhá upřesnit, lépe pochopit, o čem samo mluví;
- spoluprožívání emocí, živé (ne však přemrštěné) emoční reagování na situace a události; naopak nepříznivě působí dospělý, který jako by měl stále nasazenou chladnou masku;
- kladné hodnocení dítěte, jeho dobrých výsledků, třeba jen malých, popřípadě pouze projevené snahy dítěte;
- klima pohody při společných činnostech (hrách, zábavách, pracích, učení).

Ve výchově dětí se mohou vyskytovat výchovné vlivy, které nejsou vhodné. Ty popsal ve své knize Řezáč (1998) a my je uvádíme na Tab. 2.

Tab. 2 Nevhodné výchovné styly podle J. Řezáce (Řezáč, 1998)

Styl výchovy (nevhodný)	Přístup rodičů
nejednotný	- různé představy o výchově a cílech výchovy - odlišná očekávání ze strany matky a otce
proklamativní	- rozpor: deklarace norem, hodnot, záměrů rodičů/uplatnění pravidel v přístupech a chování rodičů i ve vztahu k dítěti
povolný	- normy a hodnoty jsou proklamovány, ne však už prosazovány (nerovnováha mezi správnou normou a nízkým požadavkem nebo typická nedůslednost jako osobní vlastnost rodiče); dítě pak nemá „jasno“, co se od něj očekává
nedůsledný	- vysoké požadavky na dítě, cíl výchovy je stanoven, ale není „dotažen“ do konečné fáze
potlačující	- nenávidný postoj k dítěti, časté tresty a omezení nebo přehnaná kritika dítěte a snaha o zamezení, aby dítě „nevyčnívalo“ ze skupiny (přístup vychází z nízké sebedůvěry a úzkostného sebeprožívání rodiče)
podplácející	- dítě je neadekvátně odměňováno za své chování a jednání, i v případě běžných činností, za něž by odměna neměla následovat
rozmazlující	- nepřiměřená citová závislost rodičů k dítěti, fixace na dítě a z toho plynoucí snaha splnit dítěti každé jeho přání a požadavek - vědomé nebo podvědomé přání rodičů, aby dítě zůstalo stále „jejich dítětem“
protekční	- rodiče uplatňují cíl výchovy před způsobem jeho dosažení - dítě oproti jiným (např. sourozencům, spolužákům) získává větší pozornost, oporu a pomoc ze strany rodičů

skleníkový	- podobně jako u kategorie rozmazlujícího výchovného stylu, avšak dítě je „utvářeno“ ve vztahu k vnitřním normám konkrétní rodiny; v dané rodině dítě „funguje“ vně rodiny selhává
moralizující	- výchova je plně podřízena normám a pravidlům; „život v řádu“
puntičkářský	- neustálý dohled nad jakýmkoliv chováním, projevy a činnostmi dítěte, provázený „dobře“ míněnou radou, příp. i výčitkou
zanedbávající	- nedostatečně nebo nulově podnětné rodinně-výchovné prostředí, neexistence výchovných cílů, nezájem o dítě
úzkostný	- nepřiměřený strach o dítě, aby si neublížilo, aby se mu něco nestalo (bránění dítěti v činnostech, které se tomuto rodiči jeví jako nebezpečné)
autoritářský	- rodič prezentuje svou převahu a moc (autoritu) z pozice rodičovské role (rodič je tím, „kdo rozhoduje“) - příznačný je psychický nátlak na dítě a jeho omezování
perfekcionistaický	- důraz na to, aby dítě bylo dokonalé; rodič nebere ohled na dítě, jeho předpoklady, možnosti a přání - dítě je neúměrně přetěžováno požadavky rodičů

5.1.2 Specifika rodin s nadanými dětmi

Rodina, resp. rodinné prostředí představuje významný faktor determinující vývoj nadaných dětí. Působení tohoto sociálního prostředí se ve výrazné míře podílí na formování základní genetické výbavě nadaného jedince. Jedním z nejdůležitějších a nejvýznamnějších ovlivňujících faktorů v rámci rodinného prostředí je úroveň vzdělání rodičů. Úroveň vzdělání rodičů pozitivně ovlivňuje vývoj dítěte, souvisí i s postojem rodičů k vzdělání. Rozvíjení a podporování zájmů dětí jsou rozhodujícími faktory ovlivňujícími nadání. (Lazníbatová, 2007)

Ve výzkumu Laznibatové (1997), realizované na Slovensku, se ukázalo, že v případě intelektového nadání jsou otcové s vysokoškolským vzděláním zastoupeni ve vzorku cca 70 % a matky v cca 65 %. (Hříbková, 2009)

Dalšími údaji, které se sledovaly, byly např.: výchovný styl rodičů, věk otce a matky při narození dítěte, počet dětí v rodině, pořadí narození dítěte a klima v rodině (Pulino, Lupton, 1978 in Hříbková, 2009). Výsledky těchto výzkumů vytvářejí následující obraz rodiny s nadaným dítětem: nadané dítě se nejčastěji rodí jako první v pořadí, starším rodičům s vysokoškolským vzděláním, v rodinách panuje emocionální jistota a otevřená komunikace. Problémem je, že data jsou většinou získávána od rodin, kde jejich děti navštěvují speciální programy pro nadané a školy pro tyto děti. Většinou neobsahují ty rodiny, jejichž děti se těchto programů neúčastní. Z těchto důvodů není možné tyto výsledky plně brát v úvahu. (Hříbková, 2009)

Za nejdůležitější faktor pro vývoj nadaného dítěte však považujeme **klima rodinného prostředí**.

5.1.2.1 Klima rodinného prostředí a nadané dítě v něm

Rodičovská péče a způsoby komunikace rodič-dítě jsou mimořádně důležité při výchově a rozvíjení nadaného jedince. Dítě je již od malička ovlivňováno oběma rodiči a přebírá z nejbližšího okolí vzory chování, způsoby, postoje a očekávání, které je typické pro jeho rodinu. (Laznibatová, 2007)

Velmi důležitý je pocit emocionální jistoty v rodině, ve významné míře ovlivňuje celkovou osobnost dítěte a poskytuje mu důležitou pomoc ve vývoji. Mimořádně závažná je skutečnost, že pro svůj optimální vývoj musí mít nadané dítě pocit pochopení a podpory své osobnosti od vlastní rodiny. Pocity bezpečí, emocionální jistoty, a také to, že je tu někdo, kdo mu pomůže, jsou pro nadané děti velmi důležité. Speciálně tyto děti potřebují vědět, že je vše v pořádku, že je jistá stability rodiny a rodinného zázemí, kde se vytváří jejich zdravé sebevědomí. (Laznibatová, 2007)

Rodiče jsou důležití proto, neboť usměrňují a mění život dítěte. Akceptace nadaného dítěte jako osobnosti, společné zájmy, společné prožívání zážitků jsou rozhodující pro zdravý vývoj jeho sebevědomí. Tyto zážitky mají vliv na celoživotní pocit chuti k učení se, aktivitě. Důležité je při tom pozitivní posilování, podporování, víra v jejich schopnosti, to má

vliv na formování sebevědomí a vliv na průběh vzdělávání a vývoj kreativity nadaných dětí. (Laznibatová, 2007)

Výzkumná zjištění uvádějí, že u nadaných dětí závisí na výchovném působení v rodině, protože tvrdá disciplína a trest mají negativní vliv na vysoce nadané děti. Jak uvádí J. Webb, E. Meckstroth, S.Tollan (1985), už v předškolním věku se ukázalo, že v rodinách, kde byli špatné vztahy, tvrdá disciplína, ostré a přísné tresty, u nadaných dětí se zjistilo zhoršení IQ hodnot. Na základě těchto zjištění se při výchově nadaných dětí považuje trest za negativní přístup. Výchovné postoje rodičů musí být chápající a akceptující, tolerantní, demokratické. Mají totiž přímou souvislost se sebehodnocením nadaného dítěte, které je důležité pro uplatnění nadaného jedince v životě. (Laznibatová, 2007)

Na základě pozorování a zkoumání postojů rodičů nadaných dětí se ukázalo, že v rámci působení faktorů rodinného prostředí jsou nejdůležitější tyto činitele (Laznibatová, 2007):

- **emocionální podpora dítěte** (někdy až silná fixace na rodiče)
- **celková akceptace od rodičů** (ale ne vždy i od sourozenců)
- **tolerantní a demokratické výchovné postoje** (ne přílišné zdůrazňování disciplíny, resp. trestů)
- **dobrá soudržnost rodiny** (formující pocit jistoty, zázemí, ovlivňující schopnost přizpůsobit se i v jiném prostředí)
- **poskytování větší volnosti** (svoboda konání, rozhodování a chování, důvěra ve schopnosti dítěte).

Je zajímavé, že mnozí z odborné i laické veřejnosti si myslí, že nadaní to mají v každém případě lehčí a přitom si neuvědomují, že výchova nadaného dítěte je mimořádně náročná pro rodiče, sourozence, ale i pro členy celé rodiny. (Laznibatová, 2007)

Výchova nadaného dítěte může být pro ostatní členy rodiny namáhavá a vyčerpávající, a to jak po fyzické stránce, tak i po stránce psychické. Může být náročná pro jeho vitalitu a obrovskou aktivitu, může být vyčerpávající pro jeho malou potřebu spánku, neustálé kladení otázek apod. Může být zatěžující i po finanční stránce, protože toto dítě si vyžaduje mnoho knih, encyklopedií, a jiných materiálů, které dnes nejsou levné. (Laznibatová, 2007)

Mnozí si myslí, že rodiče nadaného dítěte si jen namlouvají, že jejich dítě je výjimečné, že je geniální. Proto nestačí, že mají svoje děti jen rádi (i když i to je náročné); tyto rodiče po-

třebují informace, aby věděli, jak svoje dítě podporovat a chránit, aby jim uměli poskytnout bezpečné zázemí, kde se může vždy vrátit. Potřebují odbornou pomoc, aby nadání dítěte uměli správným způsobem usměrňovat a rozvíjet. (Laznibatová, 2007)

5.2 Charakteristiky prostředí tradiční školy

Někdo řekl: „Není větší bezpráví než jednat s nestejnými jako se stejnými,“ To je přesné vystižení jádra problematiky vysoce nadaných žáků. *Školské zákonodárství* nabízí žákům ve většině zemí Evropy příznivou perspektivu vzhledem k výukovému přístupu, který je orientován na žáka jako jednotlivce. Ve skutečnosti však je tomu tak, že *školní řád a výukový program* stěží poskytují prostor pro učební potřeby jednotlivých dětí. Zvláště patrné je to tehdy, když se žák příliš **vzdaluje od průměru**. V takovém případě se specifický přístup k němu nepředpokládá nebo se z časových důvodů jednoduše odmítá. (Mönks, Ypenburg, 2002)

V **běžné škole** se pracuje stejným tempem, stejnou formou, stejným přístupem a postupy učitelů (Laznibatová, 2007). Znalosti o vysokém nadání nejsou dosud úplně a ani poskytování specifické podpory vysoce nadaných dětí není mezi pedagogy dostatečně vžitá. Dnešní výukový systém na to ještě není bohužel zaměřen. Vysoce nadaní žáci jsou dosud závislí na dobré vůli a názoru učitelů a zvláště na úsilí svých rodičů. (Mönks, Ypenburg, 2002)

Nadané dítě se svým zrychleným vývojem musí při běžných výukových postupech čekat, než se ostatní předeepsané učivo naučí, zopakují a zafixují. Běžné školní učivo je stavěné pro úroveň dobrého nadprůměru žáka. Pro nadané je toto probírané **učivo málo náročné**, nebo až nezajímavé. **Nadaní žáci se nudí**. V reálné podobě to znamená, že škola nenabízí nadaným žákům nic nového, zajímavého, co by je zaktivovalo, co by uspokojilo jejich zvýšené vzdělávací potřeby. Nadaní žáci se pak mohou stát žáky problémovými. (Laznibatová, 2007)

Akcelerovaný vývoj není možné zastavit. Je možné ho jen přibrzdit, utlumit a to se většinou i na školách praktikuje. Učitelé nejsou ochotní vypracovávat nové učební materiály, pracovní listy, úlohy, aby napomáhali rozvoji přirozených schopností nadaných dětí. (Laznibatová, 2007)

Také je smutný fakt, že polovina dětí, které byli podle testů prokazatelně nadané, učitel vůbec nedokázal identifikovat jako nadané. (Laznibatová, 2007)

5.2.1 Nadané dítě v běžné třídě

Přítomnost nadaného žáka v běžné nespécializované třídě může mít dvě vyústění (Jurášková, 2006):

- **diagnostické** (na základě jistých znaků je žák identifikován jako nadaný),
- **edukační** (uplatňování adekvátních přístupů změnami ve vyučovacím procesu).

V **prvním případě** jde o dítě, jehož nadání je skryté, doposud neidentifikované. Učitel by měl vědět, jak rozpoznat příznaky nadání, i když jsou dost různorodé a nejednoznačné. Výrazné jsou většinou jen u extrémně nadaných jedinců. (Jurášková, 2006)

Proto se také hovoří o **nominaci** (návrhu na započetí identifikačního procesu, do něhož by měla být zahrnuta spolupráce pedagoga, psychologa, rodiče, případně dalších blízkých osob). Identifikace je o to těžší, že se nespojuje s vynikajícím prospěchem – ne každý nadaný má samé jedničky a ne každý jedničkář je nadaný. Nesmíme zapomenout ani na možné poruchy učení, senzorké poruchy nebo lehkou mozkovou dysfunkci, které mohou zastírat nadání. (Jurášková, 2006)

Nadané děti se mohou projevovat následujícími způsoby (Jurášková, 2006):

- rychlé vykonávání úkolů,
- velká aktivita – pokud žák není vyvolán, neustále vykřikuje,
- hyperaktivita, hlavně v případě, že už úkol vyřešil a čeká na ostatní,
- nespokojenost, když se řekne výsledek, a on svůj úkol ještě nedokončil,
- neochota přerušit činnost, do které se zhloubal,
- smysl pro přesnost, chápání slov v jejich pravém smyslu,
- rychlé chápání a učení,
- čtení „pod lavicí“,
- zdánlivé sledování dvou věcí současně,
- kladení nezvyklých otázek,
- nezvyklé vědomosti z některých oblastí,

- neochota k rutinní činnosti (čtení vícekrát stejného textu, pravopisná a krasopisná cvičení, příliš jednoduché úkoly, procvičování a opakování),
- pragmatismus ve výkonu (psaní jen toho nejnnutnějšího, psaní zkratek, neochota psát odpovědi, postup, zkoušky správnosti, vymalování, kreslení),
- obliba komplikovanosti (Je zdánlivě v rozporu s předešlou charakteristikou. Znamená, nadaní si úlohu zkomplikují, a tak si sami pro sebe vytvoří výzvu, silný motivační podnět.)

U některých nadaných, zejména u expresivních a výraznějších typů, se může projevat většina takových příznaků. U jiných se však (hlavně v důsledky přizpůsobení) mohou objevit jen některé příznaky, nebo zůstávají zcela skryté (rád by se zeptal, ale nezeptá se, rád by odpověděl, ale nepřihlásí se, nerad píše dvakrát totéž, ale napíše to, aby byl pochválen). Proto je důležité včasné rozpoznání a identifikace nadání, a to už v prvních letech školní docházky, ještě lépe v mateřské škole. (Jurášková, 2006)

Samotnou identifikací však diagnostický proces nekončí. Je potřebné odhalit, také další charakteristiky dítěte (typ nadání, specifické schopnosti, osobnostní vlastnosti apod.) a na jejich základě navrhnout vhodný typ edukační péče.

V druhém případě již víme, že dítě je nadané, a víme, co přibližně potřebuje. Není však jednoduché sladit práci ostatních žáků s potřebami nadaného. Vyžaduje to od pedagoga více času na přípravu, větší pohotovost a námahu během vyučovacího procesu. Winebrennerová (1992) a Clarková (1992) upozorňují na nevhodné praktiky některých učitelů, kteří mají tendenci využívat nadané k neustálé pomoci, neustálému vysvětlování a doučování slabších žáků v rámci vyučování. Je to velmi nevhodný způsob „práce“ s nadanými, protože jsou tak zneužíváni k rozvíjení druhých, ale sami se nerozvíjí (pokud nebereme v úvahu ochotu pomáhat slabším). (Jurášková, 2006)

Možné postupy pro práci s nadanými v běžné třídě (Jurášková, 2006):

- **Nabídka doplňkového materiálu** (když je žák s úlohou hotový dříve než zbytek třídy, může pracovat na dalších úkolech podobného typu).
- **Nabídka alternativního materiálu** (žák řeší úkoly dohromady s třídou, ale dostane alternativní zadání, která jsou sofistikovanější). Úlohy může vytvářet učitel formou pracovních listů. Je výhodné, pokud jsou samoopravitelné, tzn. pokud nevyžadují

intervenci učitele a umožní žákovi pracovat samostatně. Po dohodě s rodiči lze využít pestré nabídky různých pracovních sešitů, které jsou volně dostupné.

- **Nabídka alternativní činnosti** (pokud má žák úkol hotový, může pracovat na něčem jiném, co ho zajímá, např. listování v encyklopedii, vytváření alba). Alternativní činnost se musí týkat oblasti, která je žakovou silnou stránkou. V žádném případě nemůže být čas věnován doučování oblastí, ve kterých je žák slabší, nebo které ho nebaví. Pokud vypočítá příklad dříve než ostatní, neměl by dostat za úkol prapovísné cvičení (pokud ho nemá rád, nebo pokud je v něm slabší). Alternativní činnosti mají být pro žáka radostné, příjemné a stimulující.

Doplňkové a alternativní činnosti by měly být vždy ukončeny nějakým způsobem tak, aby měl žák zpětnou vazbu, aby cítil, že to, co dělá, je pro něho zajímavé a současně oceňované okolím (minimálně pedagogem). Vhodná je prezentace před třídou, výstavka, výstavka, album výkonů (dítě si dělá značky, nálepky apod. za aktivity navíc), vedení části hodiny (žák v rámci alternativní činnosti může připravit kviz, soutěž pro ostatní). (Jurášková, 2006)

Eyrová (2001) doporučuje pro diferencované vzdělávání žáků **metodu MMM** (musím, měl by, může), která je zaměřená na diferencované vyučování ve třídě se smíšenou populací. Učitel zadá žákům tři různé úlohy – první je určená jako základ, který musí zvládnout každý. Druhá úloha je přidělena těm, kdo skončí dříve a neměli se základní úlohou problémy. Třetí úloha patří nejmotivovanějším žákům a její vypracování je dobrovolné. (in Jurášková, 2006)

Stupňovité vyučování spočívá v nabídce úloh nebo aktivit různé náročnosti, a to v rámci diferenciací. Žáci pracují na jednom tématu, ale na úrovni adekvátní jejich vzdělávacím potřebám. (Jurášková, 2006)

Wibnerová (1992) doporučuje aplikaci tzv. **kontraktů**. Mezi žákem a učitelem se uzavře písemná dohoda obsahující cíle a učivo, které si má žák individuálně osvojit, čas, který na to bude potřebovat, a způsob hodnocení. Zahrnuje také výběr obohacujících aktivit, jimž se žák může věnovat a jež bude před třídou nějakým způsobem prezentovat. Před uzavřením dohody se většinou aplikuje další testování nadaného žáka. Jeho pomocí učitel zjišťuje, které části obsahu musí nadaný probrat spolu s ostatními žáky a které už ovládá. Tím se vytvoří čas na aktivity, jež jsou pro nadaného skutečnou náma-

hou. Na nich pracuje individuálně, zatímco zbytek třídy regulérně probírá učivo. Zároveň se stanoví podmínky chování (žák na sebe nesmí poutat pozornost, vyrušovat apod.) (Jurášková, 2006)

Další možností je kompromisní vyučování či přeskočení ročníku. Je však pravděpodobné, že i ve vyšším ročníku bude nadaný žák potřebovat diferencovaný přístup (kvůli rychlejšímu chápání, jinému způsobu myšlení, odlišnému tempu učení). Pro extrémněji nadané je vhodné sestavit individuální učební plán (zahrnující, které předměty bude navštěvovat a jak dlouho, kdy bude z čeho a jak přezkoušený, jaké výstupy má odevdat apod.) Individuální učební plán je vhodný hlavně pro starší žáky, pokud je možné do některých aktivit zařadit i návštěvu vybraných předmětů na střední nebo vysoké škole. (Jurášková, 2006)

Vyučování nadaného žáka inkusivně vyžaduje od pedagoga zvláštní kompetence, ale i příznivé pozadí a spolupráci příslušných odborníků a institucí (ředitelství ZŠ, příp. střední školy, ostatních pedagogů i rodičů). (Jurášková, 2006)

5.3 Nadaný v prostředí vrstevnické skupiny

Vztahy nadaného dítěte ke spolužákům a vztah spolužáků k nadaným sledovalo několik výzkumníků. Jejich výsledky jsou však různorodé.

Uvedme si například výzkum J.A.Tannenbauma realizovaný již v roce 1962. Tento výzkum ukázal, že samotné vynikající intelektové nadání žáků mělo u pubertálních dětí stejný vliv na sociální vztahy ve třídě jako průměrné intelektové nadání žáků (Tannenbaum, 1983 in Hříbková, 2009) Hodně však záleželo na tom, zda se žák zabýval sportem nebo ne. Ti žáci, kteří se o sport nezajímali, měli pouze intelektuální a studijní zájmy a současně také vynikající intelektové nadání, nebyli tolik oblíbení. Taková kombinace charakteristik byla ostatními spolužáky považována za „nejhorší“. Zejména menší děti potencionálně nadané, jsou podle jeho zjištění často ve třídě spíše izolované a jejich vztahy se spolužáky jsou problémové. (Hříbková, 2009)

Ve výzkumu N. Colangela a K. R. Kellyho z roku 1983 se naopak ukázalo, že v jejich výzkumném vzorku dětí mladšího školního věku nebyly postoje žáků k nadaným spolužákům tolik vyhraněné, nýbrž byly spíše neutrální. Přinejmenším byli tito žáci tolerováni jako členové žakovského kolektivu. Samotní potencionálně nadaní žáci však častěji vyjadřovali

přání navštěvovat speciální programy pro nadané, pokud na to byli tázáni. (Colangelo, Kelly, 1983 in Hříbková, 2009) Autoři poukázali na důležitost postoje učitelů k nadaným žákům, protože ten ovlivňuje postoj ostatních spolužáků, alespoň v nižších ročnících. (Hříbková, 2009)

Vrstevníkové vztahy jsou pro vývoj dítěte zásadní, protože interakce s vrstevníky umožňuje kognitivní vývoj, kultivaci sociálních dovedností, vývoj sebepojetí a utváření morálních a sociálních hodnot. Navíc se dá předpokládat, že děti, které jsou nepopulární mezi svými vrstevníky a jsou spíše v sociální izolaci ve třídě, budou mít v budoucnu pravděpodobně potíže s navazováním přátelských a partnerských vztahů. (Hříbková, 2009)

U nás zjišťovala specifika třídních vztahů nadprůměrně nadaných studentů osmiletého gymnázia Novotná (2004). Zjistila, že i v těchto třídách jsou děti odmítané a izolované, i když ve vyšších ročnících se projevila vyšší tolerance dětí k odlišnostem projevů spolužáků. (Hříbková, 2009)

V souvislosti s výzkumem vztahů nadaných dětí ve vrstevníkové skupině se vynořují nové otázky. Jaký je vztah mezi neoblíbeností nadaného dítěte ve vrstevníkové skupině a jeho rodinným prostředím? Jak determinuje způsob vzdělávání nadaných dětí jejich školní socializaci? Velmi často se uvádí, že speciální třídy a školy pro nadané jsou přínosné pro tyto děti nejen proto, že je v nich adekvátněji stimulován kognitivní vývoj a lépe uspokojovány jejich kognitivní a výkonové potřeby, ale rovněž proto, že si zde nadané děti najdou také kamarády, které v běžných školách nemohou najít. I když nelze popřít, že v individuálních případech je to zcela jistě možné, samotné zařazení do takové třídy negarantuje přijetí dítěte vrstevníkovou skupinou, jak je také patrné z výsledků šetření Novotné (2004). Proto také speciální školy a třídy nemohou být univerzálním řešením pro vzdělávací cestu všech nadaných. (Hříbková, 2009)

6 MÝTY O NADANÝCH

Stále v naší společnosti jak mezi rodiči, vychovateli, tak i pedagogy přetrvávají představy (mýty) o nadaných dětech, které nejsou pravdivé.

Dodnes se **množí rodiče bojí a nechtějí přiznat, že jejich dítě je jiné** jako ostatní, jakoby se styděli za jeho nadání. Často se stává, že hlavně v předškolním věku ho nepodporují, spíš naopak, **tlumí jeho touhu po poznání**, po vědomostech a omlouvají to obavou, co potom budou dělat ve škole – bude se tam nudit! Dalším silným argumentem je, že se dítěti bere dětství. Jiný důvod, proč se rodiče obávali přiznat nadání dítěte, byl ten, že nechtěli na svoje dítě zbytečně upozorňovat. Dalším důvodem, proč se zbytečně neupozorňovalo na nadané, byli různé mýty rodičů a vychovatelů o negativních vlivech nadání. (Laznibatová, 2007)

Uvedeme několik mýtů, které nadaným nepomáhají, ale spíše jim škodí (Laznibatová, 2007):

1. jsou to děti štěstěny, všechno jim jde snadno, daří se jim,
2. dostali „to“ všechno bez námahy, zadarmo,
3. proboují se a uplatní i bez pomoci jiných,
4. jejich mimořádné schopnosti bude rodina, škola, resp. okolí velmi uznávat, oceňovat a akceptovat,
5. jejich intelekt bude dostatečně ohodnocený a oceněný,
6. od přírody jsou to „individuální běžci“, samotáři, kteří si vystačí, nepotřebují nikoho,
7. vždy umí svoje schopnosti, vysoké nadání bez problémů ukázat a projevit,
8. musí být stejně dobří ve všech oblastech, například ve škole, ale často to od nich žádají rodiče,
9. musí být přísněji hodnoceni než jiní,
10. musí být zodpovědnější i za jiné,
11. vychutnávají si pocit, že si ostatní z nich berou příklad,
12. nejdůležitější je pro ně vysoké nadání.

Jsou to nesprávné názory, které bohužel, ve výchovně-vzdělávací práci s nadanými dětmi přetrvávají dodnes. Tyto názory je třeba korigovat, a proto musíme dobře poznat osobnost nadaného dítěte, vývoj individuality, aby se při jejich výchově a vzdělávání mohlo postupovat co nejvhodněji. (Laznibatová, 2007)

Velkým omylem je, že při výchově nepotřebují podporu, i když jejich výkony jsou dobré i bez toho, aby s nimi někdo systematicky pracoval. (Laznibatová, 2007)

První nadprůměrné schopnosti mají již v předškolním věku, což je způsobeno jejich charakteristicky prudkým vývojovým tempem, vývojovým náskokem oproti vrstevníkům. Jenže pro svůj optimální vývoj potřebují alespoň jednu osobu, která by je podporovala a schvalovala jejich rozhodnutí, tj. pomoc člověka, kterému nadané dítě důvěřuje. Jde spíš o podporu osobnostní stránky. Další problém, který se ve výzkumu potvrdil, je, že učitelé polovinu dětí, které jsou podle inteligenčních testů nadané, jako nadané děti neidentifikovali. Většinou mají představu dítěte jako vzorného žáka s perfektními výkony, perfektním chováním ve škole a plněním povinností – jednoduše ideálního žáka. Bohužel, ve většině případů to tak není. (Laznibatová, 2007)

Nadané dítě většinou nesplňuje ideální obraz učitelky o vynikajícím žákovi – jedničkáři. I tento mýtus je třeba překonat. (Laznibatová, 2007)

Důležité je, aby rodiče, vychovatelé a pedagogové k nim přistupovali s maximální tolerantností. Tyto děti totiž potřebují pomoc, podporu a přitom chápavé, dostatečně stimulující prostředí ze strany školy, rodiny, nejbližších, ale i širšího okolí. Mnoho rodičů i učitelů se bojí přiznat, že to či ono dítě je nadané. Dokonce někteří rodiče brzdí touhu po poznání, po vědomostech, po získání nových poznatků, které nadané dítě potřebuje. (Laznibatová, 2007)

Často rodiče dají na rady sousedů a známých nebo starších pedagogů, aby nadané děti nepostupovali rychleji. Dokonce mu brání číst nebo psát, protože by se ve škole nudilo. (Laznibatová, 2007)

Je to neuvěřitelné, ale o mnoho více než v jiných zemích se usiluje, aby se nadané dítě nevymykalo z běžného průměru, aby bylo stejné jako ostatní. To je však velmi nesprávný,

chybný a škodlivý postoj. Proto, je třeba zdůraznit, že nesmíme nutit nadané děti stát se průměrnými. (Laznibatová, 2007)

Kromě nejpočetnějšího zastoupení normální populace je na jejím opačném konci skupina postižených dětí. Pro tyto děti se díky angažování řady speciálních pedagogů podařilo vytvořit systém speciálních škol, se kterými souvisí i speciální odborná příprava pedagogů a studium v oblasti speciální pedagogiky se zaměřením na různé poruchy (zraku, sluchu, pohybového aparátu, poruchy v oblasti intelektu a deficity komplexního charakteru (mentální i tělesné). Velmi úzce se specializují a odborně připravují i učitelé pro děti s poruchami čtení, psaní, počítání či nezvládnutí gramatiky. Speciální pedagogové mají speciální učebnice, mají svoje učební plány a osnovy, specifické programy a pedagogické a metodické postupy, jak pracovat s postiženými dětmi. Mají svůj systém hodnocení, a co je důležité, nikdo tyto děti nenutí, aby pracovali na úrovni dětí normální populace, když objektivně na to nemají předpoklady. Otázkou tedy zůstává, proč **nutíme v našem školství nadané i vysoce nadprůměrné děti přizpůsobovat se a pracovat na úrovni dětí průměrné populace**, když u nadaných jsou evidentně jiné dispozice. Proto je třeba pro nadané vybojovat také práva a podmínky, které by vedli k rozvoji jejich specifických schopností. (Laznibatová, 2007)

7 SOUČASNÁ LEGISLATIVA VZDĚLÁVÁNÍ NADANÝCH ŽÁKŮ

Mezi základní legislativní dokumenty, které se vzdělávání nadaných dotýkají, můžeme zařadit **zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)** a jeho významnou **novelizaci č. 49/2009 Sb.** platnou od 5.3.2009. V návaznosti na školský zákon byly vydány dvě základní prováděcí vyhlášky. **Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních a vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.** Rozpracováním třetí části vyhlášky č. 73/2005 Sb. vznikl vcelku významný a podrobný dokument, jenž se vztahuje ke vzdělávání nadaných a částečně se dotýká i identifikace a vedení dokumentace o nadaných. Jedná se o **Informaci ke vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných zabezpečující realizaci ustanovení § 17 zákona č. 561/2004 Sb. a části třetí vyhlášky č. 73/2005 Sb. (dále pouze Informace).** Všechny výše uvedené právní předpisy vycházejí ze systémového dokumentu, který vytyčuje obecné záměry pro vývoj vzdělávací soustavy v České republice, a tím je **Bílá kniha** neboli **Národní program rozvoje vzdělání v České republice**, která byla vydána v roce 2001. Již v tomto dokumentu je zdůrazněno, že identifikace a rozvoj nadání jsou velice důležité elementy celého vzdělávacího procesu, jelikož nadání přinášejí do společnosti kvality, které se budou schopny prosadit v konkurenci dalších států. (Kovářová, Klugová, 2010)

7.1 Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

§ 12

- (1) Mimořádně nadaným žákem se pro účely této vyhlášky rozumí jedinec, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých rozumových oblastech, pohybových, uměleckých a sociálních dovednostech.
- (2) Zjišťování mimořádného nadání žáka provádí školské poradenské zařízení.

(3) Pro mimořádně nadané žáky může ředitel školy vytvářet skupiny, ve kterých se vzdělávají žáci stejných nebo různých ročníků v některých předmětech.

§ 13

Individuální vzdělávací plán

(1) Vzdělávání mimořádně nadaných žáků se může uskutečňovat podle individuálního vzdělávacího plánu, který vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů psychologického vyšetření a vyjádření zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka. Je závazným dokumentem pro zajištění vzdělávacích potřeb mimořádně nadaného žáka.

(2) Individuální vzdělávací plán je součástí dokumentace žáka.

(3) Individuální vzdělávací plán obsahuje:

- a) závěry psychologických vyšetření, která blíže popisují oblast, typ a rozsah nadání a vzdělávací potřeby mimořádně nadaného žáka, případně vyjádření registrujícího praktického lékaře pro děti a dorost,
- b) údaje o způsobu poskytování individuální pedagogické nebo psychologické péče mimořádně nadanému žákovi,
- c) vzdělávací model pro mimořádně nadaného žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, volbu pedagogických postupů, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení, úpravu zkoušek,
- d) seznam doporučených učebních pomůcek, učebnic a materiálů,
- e) určení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým bude škola spolupracovat při zajišťování péče o mimořádně nadaného žáka,
- f) personální zajištění úprav a průběhu vzdělávání mimořádně nadaného žáka,
- g) určení pedagogického pracovníka školy pro sledování průběhu vzdělávání mimořádně nadaného žáka a pro zajištění spolupráce se školským poradenským zařízením,
- h) předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků nad rámec prostředků státního rozpočtu poskytovaných podle zvláštního právního předpisu.

(4) Individuální vzdělávací plán je vypracován po nástupu mimořádně nadaného žáka do školy, nejpozději však do 3 měsíců po zjištění jeho mimořádného nadání. Individuální vzdělávací plán může být doplňován a upravován v průběhu školního roku.

(5) Za zpracování individuálního vzdělávacího plánu odpovídá ředitel školy. Individuální vzdělávací plán se vypracovává ve spolupráci se školským poradenským zařízením a zákonným zástupcem žáka nebo zletilým žákem.

(6) Ředitel školy seznámí s individuálním vzdělávacím plánem zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka, který tuto skutečnost potvrdí svým podpisem.

(7) Určený pedagogický pracovník školy sleduje průběh vzdělávání mimořádně nadaného žáka a poskytuje společně se školským poradenským zařízením podporu žákovi i jeho zákonným zástupcům.

§ 14

Přeřazení do vyššího ročníku

(1) Ředitel školy může přeřadit mimořádně nadaného žáka do vyššího ročníku bez absolvování předchozího ročníku na základě zkoušky před komisí, kterou jmenuje ředitel školy.

(2) Komise je nejméně tříčlenná a tvoří ji vždy:

a) předseda, kterým je zpravidla ředitel školy nebo jím pověřený učitel,

b) zkoušející učitel, jímž je vyučující předmětu dané vzdělávací oblasti, v prvním až pátém ročníku základního vzdělávání vyučující daného ročníku,

c) přísedící, kterým je učitel vyučující předmětu dané vzdělávací oblasti.

(3) Termín konání zkoušky stanoví ředitel školy v dohodě se zákonným zástupcem žáka nebo se zletilým žákem. Není-li možné žáka ze závažných důvodů ve stanoveném termínu přezkoušet, stanoví ředitel školy náhradní termín zkoušky.

(4) Žák může v 1 dni skládat jen 1 zkoušku.

(5) Ředitel školy stanoví obsah, formu a časové rozložení zkoušky s ohledem na věk žáka. Zkouška ověřuje vědomosti a dovednosti umožňující žákovi plynulý přechod do vyššího ročníku a je zaměřena na jednotlivý předmět nebo vzdělávací oblast.

- (6) Výsledek zkoušky určí komise hlasováním. V případě rovnosti hlasů rozhodne hlas předsedy.
- (7) O zkoušce se pořizuje protokol, který je součástí dokumentace žáka.
- (8) Ředitel školy sdělí výsledek zkoušky prokazatelným způsobem zákonnému zástupci žáka nebo zletilému žákovi.
- (9) Za neabsolvovaný ročník nebude žákovi vydáno vysvědčení. V následujících vysvědčcích se na zadní straně uvede, které ročníky žák neabsolvoval.

§ 15

Pokud tato vyhláška nestanoví jinak, vztahují se na speciální vzdělávání žáků a vzdělávání žáků mimořádně nadaných obecné předpisy upravující oblast předškolního, základního, středního a vyššího odborného vzdělávání.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

8 METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkumná část práce je zaměřena na projevy nadaného dítěte ve školním a rodinném prostředí. Myslím, že je velmi důležité zabývat se postavením nadaných dětí ve škole a v rodině, jejich výchovou a vzděláváním, neboť jejich specifické potřeby bývají často opomíjeny, i když v dnešní době je toto téma velmi aktuální.

Každý nadaný žák má svoje specifické projevy jak ve škole, tak i doma. Z těchto projevů vyplývají různé postoje k němu samotnému. V knihách se dočteme o charakteristikách nadaných a je mnoho autorů, kteří se snažili vytvořit charakteristiky, podle kterých by mohli být nadané děti rozpoznávány. Každý nadaný jedinec je však jiný, svůj a nelze specifikovat jeho problémy, klady či zápory všeobecně.

Většina publikací píše o nadaných, kteří mají specifické problémy, ať ve škole či doma a ty bývají podnětem k řešení těchto situací. Stává se, že díky návštěvě pedagogicko-psychologické poradny se odhalí nadprůměrné rozumové schopnosti a velký potenciál, který není využíván. Dítě pociťuje frustraci, protože se nemůže uplatnit a není mu dovoleno rozvíjet se podle vlastních potřeb. Právě tato skutečnost, může být příčinou např. nevhodného chování ve škole či doma, nebo se může projevit menší výkonností dítěte.

Ale co když se objeví jedinec, který nemá na první pohled žádné problémy, je naprosto konformním jedincem s výbornými školními výsledky a zdá se, že nemá ani problémy ve výchově. Pravděpodobně si rodiče i učitelé řeknou, proč řešit problémy, když nejsou a tudíž nikoho nenapadne, proč s takovým dítětem navštívit pedagogicko-psychologickou poradnu.

V této práci se budeme zamýšlet nad projevy nadaného žáka, který je naprosto konformní jedinec jak ve škole, tak i v domácím prostředí. Budeme hledat, zda také tento bezproblémový žák má nějaký problém, nebo by jej mohl mít v budoucnu a budeme hledat příčiny těchto problémů.

8.1 Výzkumné problémy

Jaké jsou projevy nadaného žáka ve školním a rodinném prostředí a jaké mohou být důsledky nerespektování jeho specifických potřeb?

Hlavní výzkumný problém definuje podstatu výzkumu, důležitá je ale konkretizace v podobě dalších výzkumných otázek:

- Jaké mohou být bariéry bránící maximálnímu rozvoji nadaného žáka v tomto konkrétním případě?
- Jaký dopad mohou mít tyto bariéry na vývoj a vzdělávání nadaného žáka v budoucnu?

8.2 Cíle výzkumu

Cílem bakalářské práce je zjistit, proč nejsou naplňovány specifické vzdělávací potřeby nadaného žáka ve škole a v rodině. Naší snahou bude hledat jevy na straně externích (socializačních) faktorů, které zapříčinily vznik bariér bránících odhalení nadání. Naším zájmem bude zkoumat projevy tohoto nadaného žáka doma i ve vzdělávacích zařízeních, a to od útlého věku až po dnešní dny. Budeme hledat souvislosti, proč nedošlo k časnému zaznamenání jeho nadání a nastavení vzdělávacího režimu podle jeho vlastních potřeb.

Budeme se také zabývat tím, jaký vliv může mít ponechání žáka volně, bez nastavení speciálního vzdělávacího programu do budoucna, i když dnes nemá výchovné a vzdělávací problémy.

8.3 Pojetí výzkumu

Na základě stanovení výzkumných otázek jsme se rozhodli použít kvalitativní pojetí výzkumu, výstupem práce bude vytvoření nové teorie.

Kvalitativní způsob výzkumu je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího

kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu. (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007)

Vzhledem k tématu a výzkumným otázkám se tento kvalitativní přístup jeví jako nejvhodnější, protože je nutné navázat úzký vztah se zkoumanými osobami a důležité je vstoupit přímo do terénu, kde se tyto jevy vyskytují, proto byla tato metoda vybrána.

8.4 Objekt výzkumu

Pro náš výzkum byl **záměrně vybrán** žák, který z mého pohledu vykazoval většinu charakteristických znaků pro nadaného žáka. Nebyl však dosud diagnostikován. Dalšími účastníky výzkumu jsou jeho **matka a paní učitelka**.

Do výzkumu byl vybrán chlapec ve věku 11 let. Navštěvuje 5. třídu základní školy, která má tradiční způsob výuky.

Chlapec byl nominován rodiči a učitelkou základní školy. Žije v rodině, která je úplná, kde panují dobré vztahy. Má dva mladší sourozence. Rodiče pracují a jsou vyučeni. Doposud v jejich rodině nebyl zaznamenán výskyt nadaného jedince.

Protože se jedná o výzkum, který zasahuje do soukromí dotčených osob, skutečná jména nejsou z těchto důvodů uvedena. Neuvádíme ani školu, kterou tento žák navštěvuje.

8.5 Výzkumná technika

Pro tento výzkum jsme zvolili jako výzkumnou techniku hloubkový rozhovor. **Prostřednictvím hloubkového rozhovoru** jsou tedy zkoumáni členové určitého prostředí, určité specifické sociální skupiny s cílem získat stejné pochopení jednání událostí, jakým disponují členové dané skupiny. Pomocí otevřených otázek může badatel porozumět pohledu jiných lidí, aniž by jejich pohled omezoval pomocí výběru položek v dotazníku. **Hloubkový rozhovor** umožňuje zachytit výpovědi a slova v jejich přirozené podobě, což je jeden ze základních principů kvalitativního výzkumu. (Lofland, 1971, cit. Podle Patton, 2002 in Švaříček, 2007) Jeden z hlavních typů **hloubkového rozhovoru** použijeme právě v

našem výzkumu. Jedná se o **polostrukturovaný rozhovor**, který vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek. **Polostrukturovaný rozhovor** také umožňuje flexibilně reagovat na odpovědi respondenta a klást mu další doplňující otázky tak, abychom se dozvěděli to, co potřebujeme vědět. Polostrukturovaný rozhovor se používá právě u **designu zakotvené teorie**. (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007)

Rozhovory byly provedeny s matkou chlapce, s paní učitelkou a se samotným chlapcem. Použili jsme tedy **triangulaci** zdrojů sběru dat, protože triangulace zaručuje rozmanitost pohledů na zkoumanou otázku, a tím zaručuje také validitu. Triangulace by měla pomoci vysvětlit plně a komplexně lidské jednání z více než jedné perspektivy.

Polostrukturovaný rozhovor jsme si předem připravili. Jednalo se o tématické okruhy, která vycházejí z psychodiagnostiky (Příloha PI). Tyto okruhy jsem použila při rozhovorech s matkou. Celkem se jednalo o tři sezení, kde jedno sezení trvalo asi 90 minut. Protože okruhy byly velmi rozsáhlé a týkaly se různých témat, šlo o časově nejnáročnější část. Okruhy byly v průběhu rozhovoru doplňovány o další otázky, které se odvíjely podle odpovědí respondentky.

V dalším kroku jsem provedla krátký rozhovor s Erikem. Otázky byly předem připraveny a na závěr rozhovoru jsem ho požádala, aby napsal krátkou slohovou práci na téma, jak vidí sám sebe.

V poslední řadě následoval polostrukturovaný rozhovor s Erikovou učitelkou, který se týkal několika okruhů, a to hlavně učebního stylu, jak pozoruje Erika při práci, jeho motivace, emocionální a sociální oblasti jeho charakteristik a projevů.

Rozhovor byl prováděn tak, že jsem kladla respondentům otázky a oni na ně odpovídali. Odpovědi jsem zaznamenávala písemně a dělala si podrobné poznámky. Důležité bylo ihned veškeré záznamy zpracovat do přehledné písemné podoby, dokud jsem si pamatovala všechny souvislosti. Záměrně jsme nezvolili zaznamenávání na diktafon, protože rodina se vyslovila, že je pro ni přirozenější hovořit formou neregistrovaného hlasového záznamu.

Kontaktování rodiny a paní učitelky spolu s prováděným sběrem dat probíhalo v období od prosince 2012 až do poloviny února 2013.

8.6 Způsob zpracování dat

Všechny poznámky a záznamy rozhovorů jsem přepsala do jednoho přehledového textu. Rozhodli jsme se, že pro analýzu kvalitativních dat využijeme **prvky zakotvené teorie**. Použijeme **specifické kódovací techniky** (otevřené, axiální, selektivní kódování), jako analytické techniky, která je jádrem **zakotvené teorie**. Výstupem analýzy dat bude **kazuistika**.

Zakotvená teorie, představuje sadu systematických induktivních postupů pro vedení kvalitativního výzkumu zaměřeného na vytváření nové teorie. Strauss a Corbinová (1999, s.14) uvádějí, že je to teorie induktivně odvozená ze zkoumání jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatímně ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů. Říkají, že začínáme zkoumanou oblastí a necháváme, ať se vynoří to, co je v této oblasti významné. (Strauss, Corbinová, 1999 in Švaříček, Šedřová, 2007)

V **zakotvené teorii** sběr dat a jejich analýza nepředstavují dvě oddělené fáze. Sběr dat končí v okamžiku, kdy se zdají být data **teoreticky nasycena**, to znamená, že přestávají generovat nové informace. (Strauss, 1987 in Švaříček, Šedřová, 2007)

Fáze kódování – tedy analýza – začíná v momentě, kdy máme nasbírané určité množství dat. Na základě prvních komparací mezi daty vybíráme důležité kódy a píšeme si k nim poznámky. (Švaříček, Šedřová, 2007)

Kódování probíhá v několika fázích jde o **kódování otevřené, axiální a selektivní**. (Švaříček, Šedřová, 2007)

Protože jsme jako design použili metodu zakotvené teorie budeme analyzovat data první fázi kódování, kterým je **kódování otevřené**. Data, která jsme shromáždily do psaného textu jsme analyzovali způsobem otevřeného kódování tak, že přepsaný rozhovor jsme **rozdělili na jednotky**. Jednotkou může být slovo, sekvence slov, věta, odstavec. Doporučuje se, aby jednotkou byl významový celek různé velikosti.

Každé vzniklé jednotce jsme přiřadili **kód**, tedy jméno nebo označení. Kód může být třeba slovo, které vystihuje podstatu např. odstavce. Se vzniklými kódy jsme pak dále pracovali a hledali souvislosti mezi kódy a slučovali je podle podobnosti, tento proces lze označit jako kategorizaci. Vytvořené kategorie jsme potom pojmenovaly tak, aby jejich název vystihoval co nejvíce podstatu.

Axiální kódování je technikou navazující na otevřené kódování. Jeho cílem je vytváření spojení mezi kategoriemi a subkategoriemi. Za tímto účelem se používá paradigmatický model, který ve zjednodušené podobě vypadá takto (Švaříček, Šed'ová, 2007):

(A) PŘÍČINNÉ PODMÍNKY → (B) JEV → KONTEXT → (D) INTERVENUJÍCÍ PODMÍNKY → (E) STRATEGIE JEDNÁNÍ A INTERAKCE → (F) NÁSLEDKY.

Paradigmatický model umožňuje o datech systematicky přemýšlet, vzájemně je k sobě vztahovat složitými způsoby a zároveň zohlednit procesuální dynamiku v datech. Na tomto místě je třeba poznamenat, že axiální kódování funguje jako pomůcka při třídění dat, nikoliv jako závazný model výkladu zkoumaných jevů. (Švaříček, Šed'ová, 2007)

Při axiálním kódování jsme se snažily jednotlivé pojmy otevřeného kódování skládat novým způsobem dohromady, nacházeli jsme vazby mezi kategoriemi a subkategoriemi. Rozvíjeli jsme více kategorie, zabývali jsme se bližším určením jednotlivých kategorií, kontextem, strategiemi jednání a interakcemi a jejich následky. Měli jsme snahu kategorie a subkategorie uvádět do vzájemného vztahu. Důležité bylo kladení si hypotetických otázek a jejich srovnávání s realitou. Docházelo tak k neustálému hodnocení, přehodnocování, přeskupování a přejmenování kategorií, které jsme pak vložily do paradigmatického modelu.

Dalším krokem analýzy dat bylo **selektivní kódování**. Selektivní kódování zahrnuje výběr jedné klíčové kategorie, kolem které je organizován základní analytický příběh. Všechny ostatní kategorie jsou potom vztaženy k této jediné centrální kategorii. Tato centrální kategorie by měla odpovídat zkoumanému jevu a dobře jej popisovat. Obvykle jde o tu kategorii, která je do paradigmatického modelu zasazena jako jev. Selektivní kódování zahrnuje popis pravidelností – tedy opakujících se vztahů mezi vlastnostmi a dimenzemi

kategorií (tyto pravidelnosti se začínají vynořovat již během axiálního kódování). (Švaříček, Šed'ová, 2007)

V naší práci právě selektivní kódování vedlo k nalezení ústředního jevu, kolem kterého jsme shlukli ostatní kategorie. Vztahy jednotlivých kategorií jsme pak znovu ověřovali a dále jsme prováděli konceptualizaci. Tyto vztahy jsme pak rozvíjeli a prohlubovali jsme jejich popis a výklad.

Tyto techniky, které jsem popsala směřují k vytvoření analytického příběhu. Důležitou mezifází je vytvoření **kostry analytického příběhu**. Kostra analytického příběhu znamená jednoduchý popis našich kategorií a vztahů mezi nimi.

V této mezifázi jsme se vrátili k technice porovnávání a kladení otázek. Do značné míry jsme uspořádávali a přeuspořádávali jednotlivé kategorie v duchu zvoleného interpretačního rámce, dokud nedával smysl a příběh nezačal odpovídat získaným datům. Výsledkem byla zjednodušená verze původního autentického příběhu, vytvořená jako model tohoto původního příběhu. Prostřednictvím takového modelu jsme mohli vysvětlit, proč a jak probíhaly určité konkrétní jevy jinak, čím byly ovlivněny a k čemu to v tomto případě vedlo. Kostru příběhu jsme znázornili schematicky. Toto schéma nám umožnilo lepší orientaci při tvorbě **kauzistiky**.

9 ANALÝZA VÝSLEDKŮ A JEJICH INTERPRETACE

9.1 Výsledky otevřeného kódování

V této kapitole uvedu jednotlivé kódy, které jsou výsledkem použití techniky otevřeného kódování. Kódování bylo prováděno z přepsaného textu rozhovorů:

- **Charakteristiky nadaného dítěte:**

- empatie
- chápavost
- emocionální stálost
- pozitivní emocionální ladění
- přecitlivělost
- horší schopnost přeladění
- vnímavost
- zvědavost
- otázky
- dlouhodobá soustředěnost
- energičnost
- impulzivita
- malá potřeba spánku
- pohyblivost
- malá obratnost
- vytrvalost
- zaměření na výkon
- neochota riskovat

- inteligence
- speciální schopnosti
- dobrá paměť
- dlouhodobé zájmy
- sebekázeň
- sebeprosazování
- sebehodnocení
- cílevědomost
- odezva na nenaplnění osobních zájmů
- odezva na neúspěch
- spravedlnost
- perfekcionismus
- introvertnost
- přizpůsobivost
- bezkonfliktnost

- **Zvláštní zájmy nadaného dítěte:**

- zájmy nadaného
- trávení volného času

- **Větší potřeba podpory:**

- rodina
- škola

- **Rodina nadaného žáka:**

- poměry v rodině

- vztahy v rodině
- hodnoty v rodině
- způsob výchovy v rodině
- rodina a nadání

- **Škola a nadaný žák:**

- školní historie
- školní úspěšnost
- jak nadaný sebe vnímá ve škole
- škola a tradiční způsob výuky
- vztah nadaného s pedagogem
- vztah nadaného s vrstevníky
- škola a nadání

- **Bariery rozvoje nadání:**

- nevědomost
- neznalost
- strach
- nediagnosticsování nadání
- lhostejnost
- pohodlnost
- tradiční způsob výuky
- nízká motivace
- nuda
- jednoduchost
- neustálá úspěšnost

Jednotlivé kódy otevřeného kódování jsme pak přejmenovávali, různě seskupovali, nebo jsme vytvářely nové kategorie. Takto upravené kategorie jsme vložily do paradigmatického modelu. Použitím dalších fází kódování, a to axiálního a selektivního a neustálého vracení se k paradigmatickému modelu jsme mohli objevit ústřední jev našeho výzkumu – **neznalost a lhostejnost** - a to na úrovni rodiny a školy. Analytický příběh vyložíme tedy z těchto dvou pohledů.

Centrální kategorii, kterou je tedy „**neznalost a lhostejnost**“ uvedeme do souvislosti s ostatními kategoriemi a tyto souvislosti znázorníme schematicky. Tento **kauzální model představuje kostru analytického příběhu**.

Nyní blíže popíši a vysvětlím kauzální model, který se nachází na obr. 5.

Centrální kategorií je „**neznalost a lhostejnost**“, je tedy fenoménem, jevem, který se vyskytuje v kauzálním modelu a také v příběhu, který je výstupem výzkumu. Jev se vyskytuje na dvou úrovních, a to v rodině a škole. Souvisí s dítětem, které má výborné studijní výsledky a demonstruje mimořádné nadání. Dále je v kontextu s rodinou a způsobem výchovy tohoto nadaného chlapce, jejími postoji a hodnotami, které zaujímá. V poslední řadě zkoumaný jev souvisí se školou a tradičním způsobem výuky.

Příčinné podmínky, které se prvotně na jevu podílejí je nevědomost rodičů, že jejich dítě je nadané, neznalost výchovných a vzdělávacích potřeb nadaného. Intervenující podmínkou je také nedagnostikování dítěte ze strachu, že by mohlo být jeho nadání odhaleno. Kromě těchto podmínek se na intervenci účastní pozitivní podmínky, které se v rodině nacházejí (fungující rodina, pohodovost, harmonie, otevřenost).

Na straně školy jsou příčinné podmínky vztaheny k tradičnímu způsobu výuky, které vyvolávají nudu při opakování, naopak při probírání nového učiva zábavu u žáka. Škola je pro tohoto nadaného chlapce velmi jednoduchá, tudíž jí prochází bez většího úsilí. Důležitou příčinnou podmínkou je sama učitelka nadaného žáka, která nevyvíjí větší úsilí, které by vedlo k maximálnímu rozvoji nadání. Učitelka je sice tolerantní vůči nadanému, ale jsou zde prvky lhostejnosti k nadání. Učitelka a škola nedávají podnět rodičům k diagnostikování nadaného žáka, které by mohlo vést ke změně tradičního způsobu výuky.

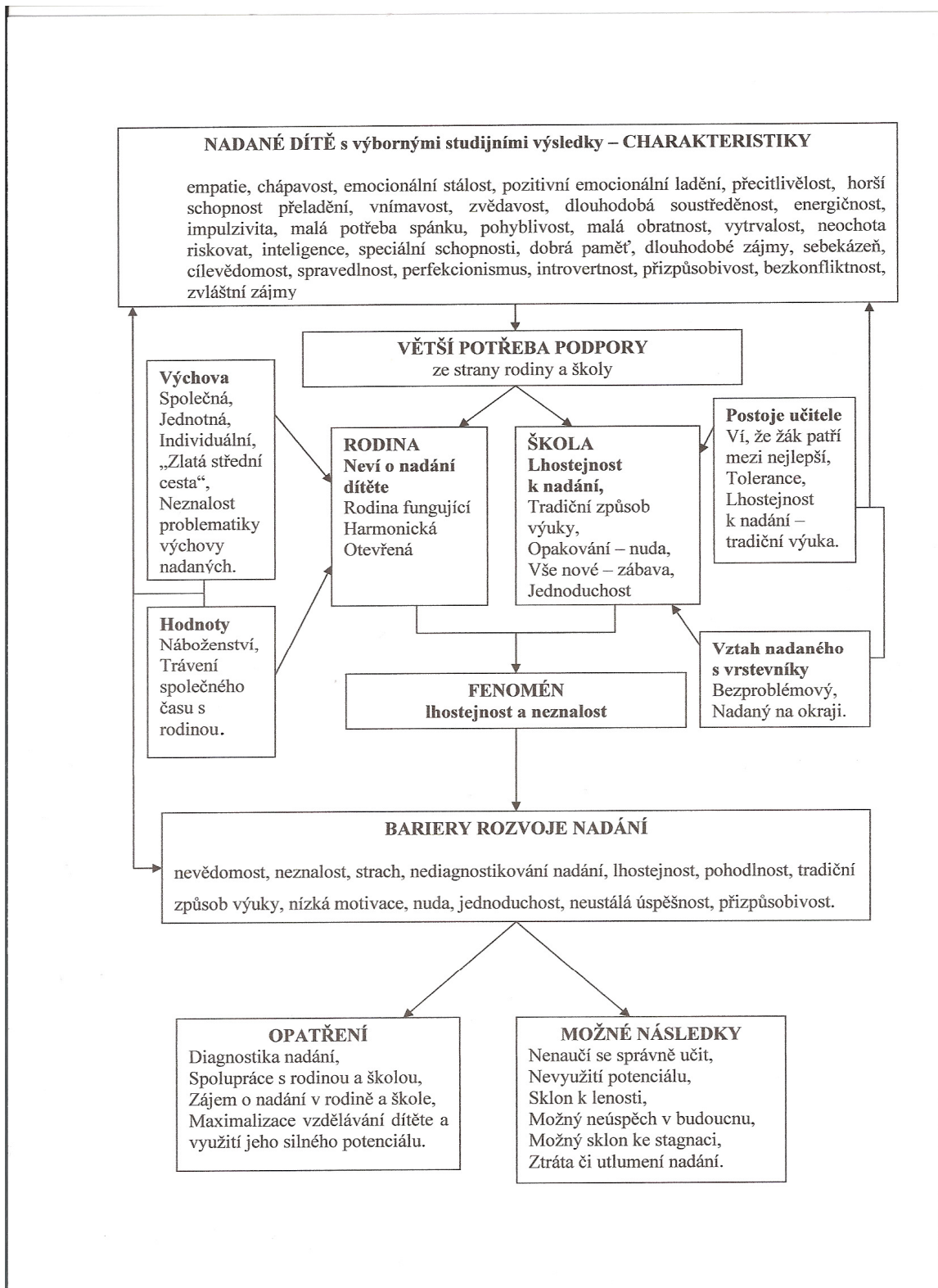
Další příčinnou podmínkou mohou být vrstevnické vztahy, kde se nadaný žák nachází spíše na okraji.

Příčinné podmínky, které se vyskytují v rodině a škole mohou tvořit bariéry, které u chlapce brání rozvoji nadání. Bariery souvisí však také se samotnými charakterovými vlastnostmi nadaného žáka, které ovlivňují to, jakým způsobem je nadání prosazováno (zejména introvertnost chlapce, jeho přizpůsobivost atd.).

Strategií, která by mohla pomoci k odstranění bariér, by měl být zájem o problematiku nadání, a to na obou úrovních, tedy v rodině i ve škole. Součástí strategie by měla být diagnostika nadaného žáka v pedagogicko-psychologické poradně a na základě výsledků vyšetření v poradně by mělo dojít k těsné spolupráci s rodinou a školou. Vytvoření vhodného vzdělávání a odbourání tradiční výuky, by pomohlo k maximalizaci vzdělávání dítěte a využití jeho silného potenciálu.

Pokud by však nedošlo k vytvoření vhodné strategie a její realizaci, mohly by se projevit negativní důsledky těchto bariér. Kauzální model obsahuje ve spodní části oblast, která představuje možné následky při tradičním výchovně-vzdělávacím procesu. U nadaného žáka by mohlo dojít k tomu, že se nenaučí správně učit, mohl by mít také sklon k lenosti. Pravděpodobně by nedošlo k využití jeho potenciálu v kognitivní oblasti. V budoucnu by se mohl stát neúspěšný a mohlo by u něj dojít ke stagnaci, ztrátě či utlumení nadání.

Vytvořený kauzální model (obr. 5) je kostrou analytického příběhu. Na tento model navazují při psaní kazuistiky nadaného chlapce.



Obr. 5 Kauzální model

9.2 Kazuistika nadaného Erika – 11 let

Erik je chlapec, který pochází z pětičlenné, úplné rodiny. Ze sourozenců je nejstarší a v době spolupráce se mnou mu bylo 11 let. Navštěvuje pátou třídu běžné základní školy ve svém bydlišti. Má dva mladší sourozence, devítiletého Jana, který má Downův syndrom a mladší sestru Anetu, která má 16 měsíců. Oba rodiče mají střední vzdělání s výučním listem a oba pracují. Rodina žije ve vlastním rodinném domě na území města Zlína.

Erik byl dítětem, na které se rodiče těšili. Těhotenství matky probíhalo bez komplikací. V průběhu těhotenství se cítila velmi dobře. Porod proběhl v termínu císařským řezem z důvodů vysoké porodní váhy chlapce. Jeho nemocnost byla doposud běžná.

Co se týče výjimečnosti, vypráví o ní jeho matka takto: *„Řekla bych, že Erikův psychomotorický vývoj probíhal zřejmě podobně jako u všech dětí. Neměla jsem v té době srovnání s jeho vrstevníky, protože přátelé, se kterými se scházíme ještě neměli děti. Erik začal ložit v 6 měsících, a také už seděl sám. Poprvé se postavil, když mu bylo 7 měsíců. Vzpomínám si, že začal chodit brzy, a to v 11 měsících. Když měl čerstvě jeden rok, uměl zvuky zvířat, rozuměl slovům a jejich významu. Vyžadoval čtení z knížek a miloval vyprávění, u kterých dlouho vydržel. Ve dvou letech si pamatoval básničky, písničky a pohádky, které jsme mu četli. Myslím, že měl na svůj věk velmi bohatou slovní zásobu. V tomto věku už mluvil ve větách gramaticky správně, což bylo docela obdivuhodné. Uměl rozpoznávat barvy a také je pojmenovat.*

Mezi druhým a třetím rokem jsme vyměnili pohádky za čtení o přírodě. Zajímal se o různá témata z historie a měl otázky, které se týkaly fyzikálních zákonů. Jednou se mne zeptal: „Co se stane s kvítkem, když od něj odletí včela?“ Bylo to někdy vyčerpávající a sama jsem musela hledat informace na otázky, které jsem neznala.

Vzpomínám, že když měl tři roky začal se zajímat o to, co se stane s člověkem, když zemře. Nemohu nikdy zapomenou na otázku, kterou dal naší stařence. Řekl jí: „Stařenko, těšíte se na boží království?“

V pěti letech se Erik začal zajímat o písmenka, a když mu bylo pět a půl roku už četl sám. Snažil se psát tiskací písmena, ale jeho písmo bylo hodně neúhledné. Celkově se kreslení a psaní vyhýbal. Pamatuji si, že jsem mu říkala, co bude dělat ve škole, když už umí číst. Na to mi pohotově odpověděl, že bude doučovat slabší spolužáky. V tomto období se začal zajímat o vlajky států a dobřeni je pamatoval.

Do školy nastoupil v šesti letech. Před nástupem do první třídy uměl počítat do stovky. Musím říct, že první třída byla pro něj „brnkačka“. Všechno už uměl.

V tomto období, když mu bylo šest se jednou v noci vzbudil a probudil mne s otázkou: „Mami, víš, který chromozom tvoří detoxikační enzymy?“ Bylo asi půl druhé ráno a samozřejmě jsem nedokázala odpovědět..... Vidím to jako dnes.

Když si vzpomenu na jinou stránku věci, která se týkala třeba oblékání nebo jídla, bylo to s ním těžké. Oblékal se nerad a dlouho mu to trvalo. Když jsem chtěla, abychom poobědvali nebo povečeřeli byl to boj. Jídlo ho nezajímalo a často říkal, že je to jen ztráta času. Dodnes není pro něj jídlo zajímavé a vybírá si.

Celkově byl Erik hodně aktivní a péče o něj byla vyčerpávající. V noci se často budil a od jednoho roku nechtěl spát přes den. Sledoval veškeré dění a podněty kolem něj“.

Maminka charakterizovala chlapce takto: „Náš syn je velmi empatický. Je citlivý na špatné vztahy mezi lidmi. Dokáže se vcítit do druhého člověka a to velmi intenzivně. Odmalička je chápavý a vidí, co se skrývá za vztahy. Vždy chápal, kdo ke komu patří a jaký mají mezi sebou vztah. Řekla bych, že je emocionálně stálý a nejsou u něj výkyvy nálad. Spíš je odmalička veselý a usměvavý. Je však přecitlivělý na kritiku vůči němu samotnému. Sám však dokáže kritizovat, když někdo něco neudělá tak jak má. Nemá rád nespravedlnost a umí na ni upozornit.“ Erikova učitelka hodnotila některé jeho charakteristiky podobně: „Erik je schopen věci nezaujatě pozorovat aniž by měl předsudky, proto je schopen poznat jejich jedinečnost. Je velmi citlivý, a proto dokáže zaznamenat problém. U věcí, předmětů, jevů nebo osob je schopen vidět společné vlastnosti, ale také vlastnosti či znaky odlišné. Je kritický na svoji osobu, ale mnohem víc kritizuje druhé. Od jiných vyžaduje přesnost a správnost, ale nedá se říct, že by byl perfekcionista, a že by mu možný perfekcionismus

činil problémy odevzdávat zadanou práci v čas. Pokud se děje bezprávi ve třídě, bojuje za pravdu a spravedlnost.“

„Celkově má horší schopnost přeladit se z jedné činnosti na druhou. Když po něm něco chci, vyžaduje, aby mohl dokončit činnost, kterou právě dělá“. Vysvětlovala matka. Podobně také mluvila jeho učitelka, která říkala: „Pokud Erika nějaká oblast, téma zajímá nebo nějaká činnost, či problémový úkol, pak je obtížné jeho činnost přerušit. Když se jedná o problémový úkol, chce jej dořešit až do konce, pak je teprve schopen dělat něco jiného. Pokud Erika nějaká práce nebaví a chce se jí vyhnout, používá spoustu argumentů, proč ji nedělat.“

„V oblasti svého zájmu je soustředěný po velmi dlouhou dobu. U činností, které ho nezajímají, splní jen to, co je nutné a nebo se často těmito činnostem vyhýbá. Příkladem je třeba úklid. Pamatuji si, když mě asi ve čtyřech letech řekl, že nemůže uklízet, protože nemá odborníka na úklid.“ Říká matka.

O zvědavosti svého syna dále vypráví matka: *„Erik byl odjakživa velmi zvědavý, sledoval všechno co se kolem mihne a měl nekonečné množství otázek, které nikdy nekončily. Když jsem mu na jeho otázku neodpověděla, ptal tak dlouho, dokud odpověď nedostal. Chtěl neustále vědět nové a nové věci. Byl živý a překypoval neuvěřitelnou energií. To se projevovalo také častým buzením v noci a odmítáním denního spánku po prvním roce života.“* Učitelka měla také podobné zkušenosti s Erikovou zvědavostí a říkala: *„Erik je zvědavý, nic nenechá v klidu, pořád se na něco ptá. Rád by všechno věděl, zajímá se o vše co se děje kolem něj a chce přijít na to, jak věci či jevy fungují. Je také velmi impulzivní a často tak i reaguje.“*

Matka i učitelka se shodly, že Erik nerad riskuje. O tom vypovídá matčin výrok: *„Rozmýšlí si jestli má riskovat či nikoliv. V situacích, ve kterých si myslí, že by mohl prohrát raději neriskuje.“* Učitelka hovoří o ochotě Erika riskovat podobně: *„Erik nerad riskuje obzvláště tam, kde by mohl selhat, ale pokud si je jistý svojí vědomostí umí ji prezentovat.“* Jednoznačně se paní učitelka i matka shodly: *„Erik má větší potřebu podpory než jiné děti.“*

O tom jak reaguje Erik na neúspěch vypráví matka takto: „*Pokud se mu něco nepovede, nejdříve se zlobí, ale po nějaké době zkusí činnost opakovat a nakonec ji dokončí. Na úspěch reaguje radostně a někdy i s hrdostí, podle toho, jak byl úkol důležitý.*“ Učitelka popisuje reakci Erika na neúspěch obdobně: „*Na neúspěch reaguje Erik většinou pozitivně, motivuje jej k tomu, aby neúspěch obrátil v úspěch. To je jeho silná stránka.*“

Erik vyniká některými specifickými schopnostmi, kterých si všimla paní učitelka i matka. Příkladem je velmi dobrá paměť, inteligence, vlastní způsob řešení problémů, schopnost abstraktního a logického myšlení, kreativita. O těchto specifických schopnostech vyprávěly takto: „*Erik měl vždy výbornou paměť, to se projevovalo již velmi záhy. Znal velké množství pohádek a říkadel nazpaměť. Sám je vyprávěl a recitoval. Když se zajímal například o přírodu a historii, pamatoval si různé skutečnosti, o kterých jsme mu z knížek četli. Ty uměl uplatnit kdekoliv, třeba v obchodě při konverzaci s prodavačkou. Většinou se lidé divili, co všechno ví v jeho věku. Nejednou se stalo, že ho označili za inteligentního. Rád hrál pexeso, dobře si obrázky pamatoval a vyhrával. Když začal chodit do školy, učivo ovládal už z hodin a doma se nemusel učit. Učil se mnohem rychleji ve srovnání s vrstevníky ve třídě. Příkladem mohou být jeho zápisy učiva do sešitu, které si zásadně dělá v bodech. Na otázku, proč si nezapisuje učivo tak, jak ostatní, odpověděl: „Proč bych si dělal zbytečně složitý zápis, když si učivo pamatuji.“ Erik se rád učí po svém a je nerad, když jsou mu vnucovány jiné postupy. Nachází vlastní pravidla a metody řešení problémů. Při řešení úloh je kreativní a vymýšlí nové postupy jak příklad vyřešit. Erik rád přichází na výsledek sám, a to neobyčejným způsobem. Vynikal v matematice, již v první třídě. Byl úspěšný také v matematických soutěžích, kterých se účastní do dnes.*“

„*Erik má rozvinuté abstraktní myšlení, o tom svědčí jeho brzký zájem o otázky týkající se života a smrti. Takové otázky kladl již kolem třetího roku života, kdy ještě nechápal pomíjivost, ale brzy pochopil, že až zemřeme, všechny věci tady po nás zůstanou. Později se začal ptát, jestli když zemřeme, budou dál na světě existovat cesty, obchody a domy atd. Často se ptal na otázky o smyslu života a jestli existuje život po životě. Zabýval se také globálními problémy, jako například válkou, dobrem a zlem. Často kladl otázky proč jsou někteří lidé zlí.*“

„Erik je schopen asociace, a díky této vlastnosti, propojuje vědomosti z různých oblastí. V myšlení je hodně samostatný a často propojí nějaký problém z různých úhlů pohledu. Vědecké myšlení využívá také při hře a má rád úkoly a hry, u kterých se musí přemýšlet.“

Kromě těchto schopností má Erik další povahové rysy, které jsou pro něj typické. Je to cílevědomost, velká vytrvalost, přizpůsobivost, introvertnost a bezkonfliktnost, smysl pro humor. Tyto vlastnosti popisovala matka, ale také paní učitelka. O těchto jeho vlastnostech vyprávějí dále: *„ Erik je cílevědomý a jde si za tím, co je pro něj důležité. Pokud ho nějaká oblast zajímá, ponoří se do ní a je velmi vytrvalý. Snaží se zjistit všechny možné dostupné informace. Když se doví o dané problematice všechno, opustí ji a jeho získané poznatky jsou hluboké. Je schopen velmi dlouho vydržet nad věcí, která je ve středu jeho vlastního zájmu. Pokud je jeho práce přerušena, vrátí se k ní, co možná nejdříve. Učivo, které se učí z vlastního zájmu ho zajímá více, než známkování.*

Je typem žáka, který se umí podřídít a přizpůsobit pomalejšímu tempu ve třídě. Je schopen sladit své zájmy s ostatními, není ten typ, který by se sobecky prosazoval na úkor jiných. Je schopen kompromisu. Co se týče způsobu a oblasti sebeprosazování v období vzdoru nebyla nijak výrazná. V nynější době se Erik dokáže zdravě prosadit, pokud mu o něco jde. Spíše se prosadí ve skulině mladších dětí než ve skupině vrstevníků. Na nové situace nebývá připraven, ale za nějakou dobu se dobře adaptuje. Erik je přizpůsobivý, a proto nemá problémy se školními pravidly, bez problémů je dodržuje. Ve třídě se konfliktům raději vyhýbá a celkově nemá rád napětí mezi lidmi. Erik má introvertní povahu, preferuje samostatnou práci, která mu více vyhovuje. Vyniká zvláštním způsobem humoru, který většinou jeho vrstevníci nechápu.“

Dále matka vypráví jak je na tom Erik s pohybovými aktivitami, sportem, jaké má zájmy a jak je zručný. O této problematice hovoří takto: *„ Již od malička měl zvláštní, neobvyklé a široké zájmy. Mezi druhým a třetím rokem měl zájem o vesmír, dinosaury a problematiku fyzikálních zákonů. V dnešní době ho baví různé dokumenty o historii, přírodě. Sleduje zprávy a dění kolem sebe. To znamená, že se nezdrží komentářů na některé politiky či politickou situaci. Vždy se zajímal také o vědu a techniku. Stavěl ze stavebnic a od útlého věku skládal puzzle pro starší děti. Četl encyklopedie, ale i dobrodružnou literaturu. Zajímá se také o přírodní vědy a lidské tělo. Když onemocněl byl schopen si o své nemoci všechno najít, nastudovat a dělat nám přednášky. Nemohu zapomenout na to, jak*

onemocněl v 5 letech mononukleosou a dostal se do nemocnice. Nastudoval si o této nemoci všechno, a pak nás poučoval. Když se opařil na chodidle, vyčetl v knihách všechno o lidské kůži, pamatoval si i latinské názvy“.

„Osobní zájmy jsou pro Erika velmi důležité. Dává jim přednost před jinými činnostmi. Pokud by je nemohl dělat, byl by frustrován. Jsou dlouhodobého charakteru, zabývá se jimi tak dlouho, dokud nezjistí v dané oblasti veškeré podrobnosti. Erik je velmi všestranný.“

„Co se týče pohybových a sportovních aktivit, musím říci, že o tuto oblast nejvíce zájem. Je tak trochu „dřevěný“. Dá raději přednost čtení ve svém pokoji. Myslím ale, že je docela zručný. Nedávno vyrobil ze dřeva věšák na oblečení.“

Podobně o svých zájmech mluví Erik: *„Baví mne všechno. Rád hraji různé hry, hlavně šachy. Mám rád hudbu, a hraní na flétnu. Hodně čtu, baví mne náboženství, věda a politika. Rodiče mne vždy podporují v tom, co mne zajímá. Když jsem se začal zajímat o nějakou oblast, koupili mi knížku, abych se toho mohl dozvědět ještě víc. Dostával jsem také stavebnice, puzzle. Rád jsem poslouchal čtení maminky a hodně jsme toho spolu tvořili. Jakou mimoškolní činnost dělám? Moc rád navštěvuji hodiny náboženství a hraní na flétnu. Jiné kroužky nenavštěvuji. Sport mne nebaví, jsem tak trochu „poleno“. Raději si přečtu zajímavou knížku a nebo se podívám na zajímavý naučný program. Vše co mne zajímá můžu najít v encyklopediích a nebo na internetu.“*

Matka charakterizovala jejich rodinu takto: *„Myslím si, že jsme rodina, ve které máme pohodové vztahy. Snažíme se držet pohromadě. Děti spolu vycházejí velmi dobře. Mladší syn Jan je na Erika fixován. Dalo by se říct, že Erik má k Janovi tak trochu opatrovnícký postoj a snaží se mu pomáhat. Když se narodila nejmladší dcera, kluci ji přijali dobře, snažili jsme se, abychom si s nimi o tom před jejím narozením povídali. Náš vztah s manželem je harmonický, když máme spor, řešíme ho mimo děti, třeba večer až usnou. Jsem na mateřské dovolené, větší část výchovy je na mne, ale když se manžel vrátí z práce podílí se na chodu domácnosti. Snažíme se, abychom byli jednotní a nepodkopávali si navzájem autoritu. Když se někomu z nás nelíbí, jak řešíme nějaký výchovný problém, promluvíme si o tom, až je po všem, a to mimo děti. Výchovu hodnotím jako „ zlatou střední cestu“. Není ani autoritativní ani liberální, ale něco mezi tím. Při výchově dětí*

musím postupovat individuálně, protože každé dítě je jiné a má odlišné potřeby. Co se týče Erika zabírám spíše diskuze, než autoritativní postoj, ale nesmí se s ním diskutovat příliš. Na výchovu dětí mají vliv i prarodiče, kteří bydlí ve vedlejší domě. Rodiče manžela si brávají děti na prázdniny. Vztahy mezi generacemi máme bezproblémové.

Kdybych měla blíže charakterizovat naši rodinu a hodnoty v ní, pak na prvním místě by bylo náboženství. Všichni jsme katolíci, a tak preferujeme křesťanské hodnoty a morální postoje k životu. Nejdůležitější je pro nás trávit volný čas společně, což se nám daří. Máme hodně přátel, které navštěvujeme my a nebo oni nás. Myslím, že jsme otevření i ostatním z venčí.

Ptáte se, s kým si Erik v rodině nejvíce rozumí? Řekla bych, že asi se mnou. Snažím se ho neupřednostňovat před ostatními dětmi, snažím se o vyrovnanost. Žádné z dětí nepreferuji více. Erikovi jsem se věnovala hodně, když byl malý, četli jsme a tvořili. Snažím se ho respektovat, takového jaký je.

Na otázku zda si matka myslela, že by Erik mohl být nadaný, reagovala takto: „Trošku asi ano, ale když byl malý, neměla jsem srovnání s jinými dětmi. Když mu byli dva roky narodil se nám Jan, který byl postižený a neměla jsem čas přemýšlet. O výchovu nadaných dětí jsem se nikdy nezajímala, říkala jsem si, že je Erik šikovný a nemá žádný problém. Prostě jsem to neřešila. Ptáte se jestli se někdy objevilo nadání v rodině? Neobjevilo, takže s tím nemáme zkušenosti.“

Na otázku zda by Erikova matka nechala syna diagnostikovat, odpověděla takto: „Měla bych strach z toho, kdyby se jeho nadání potvrdilo. Přemýšlím, že by možná nebylo špatné nechat Erika diagnostikovat až při výběru střední školy. Teď bych to už asi nechala tak, jak to je.

O tom, jestli dala škola podnět k diagnostice, matka řekla: „Škola nás nikdy neupozornila, že by jsme mohli Erika dát diagnostikovat. Ve škole neměl nikdy problémy a měl samé jedničky. Říkají, že má pěkné výsledky, nikdy si na něj nestěžovali.“

V této části matka vypráví o školní minulosti svého syna: „Erik navštěvoval mateřskou školu rok před nástupem na školu základní. Byl doma se mnou, protože jsem byla na

mateřské dovolené s mladším synem Janem. Mateřská škola mu nevadila, neměl na ni špatné vzpomínky.

Když nastoupil do první třídy základní školy, paní učitelka si na něj nestěžovala. Uměl už číst a počítat do 100. Měl však neúhledné písmo. Dnes patří k nejlepším žákům ze třídy, má samé jedničky. Když přijde domů nemusí se učit, protože si učivo pamatuje ze školy. Je výborný v matematice. Ve třetí třídě se zúčastnil matematické soutěže, která se jmenovala MATEMATICKÝ KLOKÁNEK a stal se mistrem zlínského kraje a mistrem republiky v této soutěži.

Erik, hodnotí školu takto: *„ Škola je dobrá, přestávky jsou ale nejlepší. Škola mě moc nebaví, především když se opakuje. Opakování je nuda. Když se probírá nové učivo jsem spokojený, že se dozvím něco nového. A co bych ve škole změnil, kdybych mohl? Chtěl bych méně hodin, ale aby byly hodiny delší, a to u předmětů jako je vlastivěda, přírodověda, matematika, informatika a hudební výchova. Erik má pěkné výsledky ve všech předmětech, jestli má v některých předmětech problémy vypráví takto: „Vynikám ve všech předmětech, horší jsem ve výtvarné výchově a pracovní činnosti, ale to je také tím, že mne moc nebaví.“ Erik má cíle do budoucna a vysněné povolání, o těchto cílech hovoří takto: „Určitě bych chtěl vystudovat střední školu a dál školu vysokou. Rád bych studoval teologii.“ Jak by se Erik sám hodnotil, vypovídá tato věta: „Hodnotím se jako průměrný žák.“*

Erik popisuje, jak vnímá sám sebe: *„ Já se osobně vidím takto: jsem šikovný v českém jazyce a matematice. Ve třetí třídě jsem vyhrál matematickou soutěž, která se jmenuje MATEMATICKÝ KLOKÁNEK. Stal jsem se mistrem zlínského kraje a mistrem české republiky v této soutěži, doma mám i vystavené diplomy. Mám rád hudební výchovu, tělocvik a informatiku, vlastivědu a přírodovědu. Slabší jsem v angličtině, výtvarné výchově a pracovní činnosti. Čtu rád, ale potichu! Můj nejoblíbenější předmět je náboženství. Výkony v tělocviku mám horší, jsem nešikovný, ale běh mám obstojný. Okolí mne nepodceňuje, chová se ke mně s náležitou hrdostí, zejména v soutěžích.“*

Zajímala jsem se, jestli Erika někdo označil za nadaného. Na to odpovídá Erik takto: *„Jako nadaného a chytrého mě považovali přátelé mých rodičů, kteří k nám chodí na návštěvy. Na otázku, jestli vnímá, že by ho označovali za nadaného rodiče, učitelé či vrstevníci odpověděl: „Spíš ano.“*

Erik vypráví, jaké vztahy má s učiteli: *„Myslím si, že vztahy s učiteli mám dobré. Podobnou otázku jsem dala paní učitelce, která začala vyprávět: „Erik má dobré vztahy s učiteli, patří mezi nejlepší žáky ve třídě. Nikdy jsem s ním neměla problémy. Už jsem si zvykla, že někdy při výkladu učiva mne doplní, toleruji to. Opakování učiva ho nebaví, při něm se nudí a občas se zasní. Příliš v hodině nevyrušuje a na sebe neupozorňuje. Když jej něco nebaví, najde si sám nějakou činnost. Toleruji to, protože má dobré výsledky. Občas se stane, že nerespektuje autority, dospělé bere jako sobě rovné.“* O vztahu k autoritám mluví podobně i jeho matka: *„Vztah Erika k autoritám není nějak výrazně extrémní, autority přijímá docela bez problémů. Dospělého bere jako autoritu, ale co se týče chování autorit k němu samému, uznává spíš vztah, který je rovnocenný. Nemá rád autoritativní chování, preferuje diskuzi.“*

Erik vypráví, jaké vztahy má s vrstevníky: *„S vrstevníky ve třídě si spíš nerozumím, nemám si s nimi o čem povídat. Vycházím s nimi, ale bez konfliktů. Do šarvátek se ve třídě nezapojuji. Pokud mi ale o něco jde, umím se ozvat a říci svůj názor. Se spolužáky, ale nesoupeřím.“* K tomuto tématu se vyjádřila také Erikova matka a paní učitelka. *„Erik bývá velmi často nepochopený vrstevníky. Příliš z kolektivu nevyčnívá. Je velmi přizpůsobivý a se spolužáky se snaží vycházet. Spíš si nemá se spolužáky o čem povídat, protože má široké zájmy. Erik není vůdčí typ, nachází se na okraji skupiny.“* Řekla paní učitelka. Matka vyprávěla o této problematice takto: *„Se staršími dětmi a dospělými navazuje snadno sociální kontakt a dává jim přednost před vrstevníky. Vzpomínám si, že asi do druhé třídy si hrál raději sám a nepreferoval skupinovou hru, či společné řešení úkolů. Neměl rád besídky, kde se program cvičil společně. Až ve druhé třídě byl donucen pracovat ve skupině, nakonec si na skupinovou práci zvykl.“*

Na otázku, zda si paní učitelka myslí, že by mohl být Erik nadaný, odpověděla: *„Každopádně jsem nepochybovala o tom, že je Erik chytrý. Má velmi pěkný prospěch a patří mezi nejlepší ve třídě. Jestli bych Erika označila za mimořádně nadaného... Teď když se zamyslím, asi ano, určitě jsou u něj některé znaky, které jiní žáci nemají. Vyniká v matematice, kde se pravidelně účastní soutěží a olympiád.“*

Na otázku, jestli si paní učitelka myslí, že by bylo dobré navrhnout rodičům diagnostiku v PPP, odpověděla: *„Po pravdě řečeno, ne. S Erikem nikdy nebyly problémy ve vzdělávání a neobjevily se ani problémy výchovné, tudíž jsem o tom nikdy neuvažovala.“*

Ptala jsem se také, jestli paní učitelku nenapadlo, dát Erikovi při opakování učiva úkol navíc či nějaké pracovní listy, aby se nenudil. Paní učitelka říká: „Většinou si Erik najde nějakou činnost sám, nebo pomůže spolužákům. Vyučování nenarušuje, takže jsem neměla důvod, to nějak řešit. Pracovní listy jsem mu nikdy nevytvářela, nevím jestli by to ocenil, navíc by to bylo časově náročné.“

Poslední moje otázka směřovala k tomu, jestli si paní učitelka myslí, že se nadaní žáci „protlučou“ sami a nebo potřebují zvláštní péči. Na tuto otázku odpověděla: „Na to nedokážu odpovědět. S nadáním se narodili.... Myslím, že rodina zmůže víc, než my ve škole, kde nemáme tolik prostoru se více věnovat.“

9.3 Shrnutí a závěr kvalitativního výzkumu nadaného žáka (Erik 11 let)

Erik je jedenáctiletý nadaný žák navštěvující 5. třídu běžné základní školy. Z výpovědí je zřejmé, že jeho vývoj byl oproti běžné populaci akcelerovaný. Měl na svůj věk velmi širokou slovní zásobu, velmi brzy začal mluvit ve větách gramaticky správně, měl výbornou paměť, matematické a logické schopnosti. Velmi brzy se u něj rozvinulo abstraktní myšlení a schopnost asociace. Před vstupem do první třídy již četl, psal tiskacím písmem a počítal do 100. Z šetření vyplývá, že mohl mít problémy s grafomotorikou, protože jeho písmo bylo neúhledné a celkově se psaní a kreslení vyhýbal. Diskrepance v oblasti kognitivního vývoje a grafomotoriky je u nadaných dětí velmi častá. Na svůj věk měl nezvyklé zájmy jako je historie, příroda, dinosauři, lidské tělo, zajímal se o fyzikální zákony, vědu, politiku a náboženství. Hrál na flétnu a měl rád hudbu.

Kromě akcelerovaného vývoje měl některé specifické projevy a charakteristiky, které se u nadaných dětí vyskytují. Příkladem může být empatie, citlivost, přecitlivělost na kritiku, sklon k perfekcionismu, smysl pro spravedlnost, horší schopnost přeladění z jedné činnosti na druhou, velká zvědavost, neustálé kladení otázek, menší potřeba spánku, menší sklon k riskování, vlastní způsob řešení problémů, cílevědomost, vytrvalost, smysl pro humor atd.

Rozhovory s matkou a paní učitelkou potvrdily, že chlapec má větší potřebu podpory, jak ze strany rodiny, tak i školy v porovnání s vrstevníky.

Rodiče nevěnovali větší pozornost nadání u chlapce, neboť neměli možnost srovnání jeho schopností a dovedností s dětmi stejného věku. Navíc se nikdy nesetkali s podobně nadaným jedincem a předchozí zkušenosti s výchovou nadaného v rodině nejsou. Rodiče hodně zaměstnávala péče o postiženého sourozence, což může být jeden z dalších faktorů, proč nebylo nadání maximálně podporováno u tohoto chlapce. Matka měla tušení, že by chlapec mohl být nadaný, ale měla strach, že by se u chlapce nadání diagnostikou v pedagogicko-psychologické poradně potvrdilo. Vyslovila se, že by zatím zůstala u dosavadních způsobů výuky, protože chlapec nemá žádné vzdělávací ani výchovné potíže. Během rozhovoru pak řekla, že by jej pravděpodobně nechala diagnostikovat až pro výběr střední školy.

Rodiče chlapce vychovávali intuitivně. Když se o něco zajímal, zakoupili knihu či stavebnici. Výchovný styl hodnotí rodiče jako „zlatou střední cestu“, to znamená, že se jedná spíše o demokratický způsob výchovy. Ze své zkušenosti zjistili, že na chlapce zabírá spíš diskuze než příkazy, a proto se snažili chlapci vše vysvětlit než přikazovat. Rodina klade důraz na dobré mezilidské vztahy a tráví většinu času společně. Z mého pohledu má rodina velmi dobrý vliv na kladný emocionální vývoj chlapce. V rodině může cítit vřelé vztahy, podporu, jistotu a bezpečí, což může být také klíčem k naplňování jeho silného potenciálu.

Naopak musím konstatovat, že i když se rodina během rozhovorů dozvěděla o problematice nadání, uvažuje o diagnostice chlapce až na konci základní školy. Překvapuje mě také jejich strach z potvrzení nadání. Tuto skutečnost hodnotím jako lhostejnost k cennému nadání, které se vyskytuje zřídka. Rodiče zřejmě nepovažují za důležité změnit tradiční výuku chlapce, neboť má dobré výsledky a je bezproblémový ve výchově. Tudíž se předpokládá, že není problém, který by se musel řešit.

Škola nadanému chlapci taktéž nevěnuje větší pozornost. Chlapec je vyučován tradičním způsobem. Přizpůsobuje se průměrné populaci, a proto nedochází k rozvoji jeho výjimečných schopností na maximum. V hodinách se nudí a občas se zasní, především při opakování učiva. Při výkladu nového učiva doplňuje učitelku, vzhledem k jeho bezproblémovosti a výborným studijním výsledkům učitelka tyto projevy toleruje. Učivo, které se ve škole probírá si již ze školy pamatuje a nemusí se doma učit. Paní učitelka chlapci nepřipravuje práci navíc, protože tvrdí, že by to bylo příliš náročné a není si jistá,

že by její úsilí ocenil. Chlapec si najde v době opakování nějakou práci sám a nebo pomůže spolužákům. Učitelka si všimla, že chlapec je chytrý, a že by snad mohl být i nadaný, ale více se nad tímto nezamýšlela. Podnět k diagnostice rodičům nedala, poněvadž neviděla problém, který by se měl řešit. Chlapec měl vždy dobré výsledky a neměl žádné kázeňské problémy.

Pozitivní je, že se chlapec účastní matematických soutěží a olympiád, ve kterých je úspěšný a alespoň zde jsou jeho schopnosti využity. Na úspěchy v matematických soutěžích je chlapec náležitě hrdý, a to mu dodává větší sebevědomí. Chlapec nemá ve škole výchovně-vzdělávací problémy, to zřejmě plyne z jeho přizpůsobivosti a introvertnosti. Jedná se o úspěšného nadaného žáka, u kterého je nadání demonstrováno výbornými studijními výsledky. Skupina „úspěšných nadaných“ jsou bezproblémoví žáci s kladnými projevy. Tito žáci na sebe negativně neupozorňují, a tak se může stát, že okolí si neuvědomuje, že mají specifické potřeby vzdělávání, neboť si je nevynucují nevhodným chováním.

Z šetření vyplývá, že chlapec má dobré vztahy s učiteli. V kolektivu spolužáků se však cítí na okraji, neboť si s nimi nemá o čem povídat, zřejmě díky jeho zájmům, které jsou na jeho věk neobvyklé. Z kolektivu, ale nevyčnívá a snaží se přizpůsobit a dobře vycházet se spolužáky. V komunikaci dává přednost starším dětem a dospělým. Tyto sklony nadaných rozumět si se staršími jsou obvyklé.

Postoj školy hodnotím jako určitou lhostejnost k nadání, kdy paní učitelce i škole vyhovuje tradiční způsob výuky. Také nevidím snahu o rozšiřování učiva nebo individuální přístup k nadanému a maximalizaci jeho vzdělávání. Otázkou je, zda tento způsob výuky vyhovuje i nadanému chlapci, a jakým způsobem mohou tyto postoje ovlivnit budoucí rozvoj nadaného.

Rodina a škola může v tomto případě u chlapce **vytvářet bariéry**, které **brání maximálnímu rozvoji nadání**. Mezi možné bariéry rozvoje, v tomto konkrétním případě, patří především **nevědomost** o tom, že je dítě nadané, dále pak **neznalost problematiky nadaných** na straně rodiny a školy. Významnou bariérou v tomto případě je **lhostejnost** k

nadání, která se vyskytuje jak na straně rodiny, tak i školy. Další bariérou může být **nediagnostikování nadaného žáka**¹, neboť ani jeden ze subjektů to nepokládá za důležité, protože chlapec nemá výchovně-vzdělávací problémy. V rodině hraje důležitou roli také **strach**² z potvrzení nadání a z toho plynoucích změn.

Další bariérou je **pohodlnost**, protože pro školu je jednodušší vyučovat tradičním způsobem a neindividualizovat vzdělávání, které by způsobilo větší pracovní nasazení. Žák je málo motivován a **nízká motivace**³ může vést k **lenosti a pohodlnosti**. Další překážkou je **nuda**⁴, **jednoduchost učiva** pro nadaného žáka, který se nemusí již doma učit a je **neustále úspěšný**. Žák se stále **přizpůsobuje** průměru, a i to může být bariérou jeho vlastního rozvoje nadání.

Opatření, která by vedla k odstranění bariér jsou však možná. Myslím si, že prvním a důležitým krokem rodiny, musí být **návštěva pedagogicko-psychologické poradny**⁵ s

¹ Jedním ze základních postulátů péče o nadané dítě je potřeba jejich ranné identifikace. Právo dítěte být rozpoznáno jako nadané v co možná nejnižším věku, právo být identifikováno ve fázi „latence“ – tj. před tím, než začne dosahovat mimořádných výkonů, právo na vlastní individualitu a právo na vzdělávání učiteli, kteří jsou speciálně kvalifikováni pro tento účel, jsou spolu s dalšími zakotvena v Listině práv nadaných dětí, která byla zveřejněna a publikována již v roce 1983 (Tannenbaum, 1983 in Hříbková, 2007)

² Mnoho rodičů i učitelů se bojí přiznat, že to, či ono dítě je nadané. (Laznibatová, 2007)

³ Mnoho nadaných žáků dosahuje nižších výkonů ve škole právě proto, že výuka nedbá na jejich speciální požadavky. Časně rozeznání vysokého nadání je důležité proto, aby se už v základní škole u nadaného žáka vzbudila a podporovala chuť k učení, že se mu nabídne náročnější a podnětější učební látka. (Mönks, Ypenburg, 2002)

⁴ Důležité je vytvářet podmínky a připravovat práci, která je složitější než u průměrné populace, aby se v hodinách nenudilo a posouvalo se dál a nebylo podvýkonné. (Machů, 2010)

⁵ V rámci celého identifikačního procesu se nejčastěji objevují termíny nominace, identifikace a diagnostika. Nominací chápeme první etapu celého identifikačního procesu, tj. navržení žáka jako potenciálně nadaného, a to buď rodičem, pedagogem, jinou osobou, která dítě dobře zná. Identifikace je proces vyhledávání nadaných, kteří jsou díky svému intelektovému potenciálu oprávněni k zařazení do speciálního vzdělávacího procesu. Výstupem celého identifikačního procesu probíhajícího na základní škole je navržení potenciálně nadaného žáka na vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. (Kovářová, Klugová, 2010)

jejíž pomocí by mohl být vytvořen vhodný individuální vzdělávací plán. Na základě tohoto vyšetření a výsledků z něj, by mohlo dojít k **úzké spolupráci rodiny a školy**, která je nezbytná pro optimalizaci a maximalizaci výchovně-vzdělávacího procesu nadaného žáka.

Je třeba **zvýšit povědomí o problematice nadání**, a to jak v rodině, tak i ve škole. Rodičům bych doporučila přečíst si literaturu, která se zabývá výchovou nadaných dětí v rodině a způsoby jejich podporování. Rodiče by měli mít větší **odvahu přijmout synovo nadání**⁶. Škola by měla přistoupit k **větší otevřenosti ke vzdělávání dětí se specifickými vzdělávacími potřebami**⁷ a dále by bylo vhodné, **zajistit pedagogickým pracovníkům vzdělávací kurz**⁸, který by se týkal problematiky nadání a tvorby individuálního vzdělávacího programu pro tyto děti.

Paní učitelka by měla dávat chlapci **náročnější úkoly**⁹, které by ho mohly více motivovat. Setkal by se také s úkoly, které jsou těžší a musel by více přemýšlet o jejich řešení. Mohlo by se stát, že některé úkoly nebude schopen vyřešit, a tím by vznikl prostor, pro **vzájemnou interakci mezi učitelem a žákem**. Naučil by se **chápat své neúspěchy** a dokázal by se s nimi lépe vyrovnat. **Naučil by se lépe pracovat a učit, což mu bude prospěšné později na střední či vysoké škole**¹⁰.

⁶ Tyto děti totiž potřebují pomoc, podporu a přitom chápavé, dostatečně stimulující prostředí ze strany rodiny, školy, nejbližších, ale i širšího okolí. Mnoho rodičů se bojí přiznat, že je dítě nadané. Dokonce někteří rodiče brzdí touhu po poznání. Dokonce mu brání číst nebo psát, protože by se ve škole nudilo. (Laznibatová, 2007)

⁷ Je to neuvěřitelné, ale o mnoho více než v jiných zemích se usiluje, aby se nadané dítě nevymykalo z běžného průměru, aby bylo stejné jako ostatní. To je však velmi nesprávný, chybný a škodlivý postoj. Proto, je třeba zdůraznit, že nesmíme nutit nadané děti stát se průměrnými. (Laznibatová, 2007)

⁸ Dalším problémem, který se ve výzkumu potvrdil je, že učitelé polovinu dětí, které jsou podle inteligenčních testů nadané, jako nadané děti neidentifikovalo. (Laznibatová, 2007)

⁹ Důležité je vytvářet vhodné podmínky a připravit práci, která je složitější než u průměrné populace. (Machů, 2010)

¹⁰ Intelektově nadané děti se totiž na základní škole nemusejí učit. Problém se může objevit později na střední škole, protože jim chybí studijní návyky. Dříve jim stačila vynikající paměť a verbální schopnosti. (Hříbková, 2009)

Nevytvoření vhodného opatření a neochota odstranit bariery, nerespektování specifických vzdělávacích potřeb nadaného žáka na straně rodiny a školy by do budoucna mohlo **negativně ovlivnit úspěšnost chlapce**. Škola je pro něj příliš jednoduchá, chlapec se nemusí doma učit, není dostatečně motivován k seberozvíjení. Všechny tyto faktory by mohli vést k lenosti, k pocitu, že všechno jde samo. **Chlapec se nenaučí správným učebním návykům, které bude potřebovat na střední a vysoké školy, což by mohlo způsobit v budoucnu jeho neúspěch¹¹. S neúspěchem by se chlapec nemusel dokázat vyrovnat, neboť jej zatím příliš nepocítil¹²**. Mohlo by dojít ke stagnaci a setrvávání na místě, ztrátě či utlumení nadání.

¹¹ Důležité je získání učebních návyků, neboť nadané děti mají dobrou paměť a většinou se na základní škole nemusí učit. Pokud dítě nezíská vhodné učební návyky může se tento fakt odrazit při studiu na střední či vysoké škole. (Machů, 2010)

¹² Mezi další charakteristické projevy nadaných patří úsilí dosáhnout úspěchu, vyhnou se neúspěchu. (Lazibatová, 2007)

ZÁVĚR

Bakalářská práce je zaměřená na projevy nadaného dítěte v prostředí rodiny a školy.

Teoretická část nás seznámila s některými pojmy jako je nadání a talent, jaké mohou být druhy nadání a jaká jsou kritéria nadání. V této práci bylo popsáno několik modelů nadání, které úzce souvisí s uplatněním a demonstrováním nadání.

Zabývali jsme se charakteristikami nadaného dítěte v kognitivní a nekognitivní oblasti a jednotlivými charakteristickými projevy v oblasti učení a školních projevů. Věnovali jsme se také identifikaci, která je velmi důležitá proto, aby mohlo být nadání odhaleno a správně podporováno.

Seznámili jsme se s charakteristikami rodinného prostředí a výchovnými styly v rodině, které mají velký vliv na rozvoj nadání u dítěte. V bakalářské práci jsou popsány specifika rodin nadaných dětí. Práce popisuje, jaké klima v rodině je vhodné pro výchovu dětí nadaných. Můžeme se dočíst jaké postavení má nadaný žák v tradiční škole a jak by měl reagovat pedagog na přítomnost nadaného žáka v běžné třídě. Poslední část teoretické práce obsahuje některé výzkumy, které se týkají nadaného žáka ve vrstevnické skupině.

Praktická část obsahuje kvalitativní výzkum nadaného chlapce. Na základě polostrukturovaných rozhovorů jsem získala údaje od matky, paní učitelky a samotného nadaného chlapce. Výstupem kvalitativního výzkumu byla kasuistika jedenáctiletého nadaného chlapce, který navštěvoval běžnou základní školu.

Z šetření vyplývá, že u chlapce se projevovaly charakteristiky nadaného dítěte již v útlém věku, akcelerovaný vývoj byl jasně zřetelný. Překvapila mne skutečnost, že se nadání nepřikládalo velký význam v rodině ani ve škole. Žádná ze dvou dotčených stran nedala podnět k tomu, aby bylo dítě odborně vyšetřeno v pedagogicko-psychologické poradně, a aby byly naplněny jeho specifické vzdělávací potřeby. Hlavními fenomény, které vedly k vytvoření bariér, které bránily maximálnímu rozvoji nadání u chlapce byla nevědomost a lhostejnost k nadání na straně rodiny i školy.

Velmi alarmující jsou malé vědomosti pedagoga v oblasti identifikace a další práce s nadaným dítětem v běžné třídě. V tomto případě se opět potvrdilo, že pedagogové by se měli v této oblasti více vzdělávat. Doporučila bych doplnění vzdělání o kurz, který by se týkal problematiky výchovy a vzdělávání nadaných dětí. U rodiny se potvrdil strach

z odhalení nadání, který bývá zmiňován, jako jeden z důvodů nediagnostikování nadání. Povědomí o problematice nadání, bylo však malé také v rodině. Rodičům bych doporučila přečíst si literaturu, která by se týkala výchovy a podporování nadaných dětí. Důležité je překonání strachu z potvrzení nadání, a tím plynoucích změn. Nadání dítěte by se mělo stát výzvou, jak pro rodiče, tak i pro školu.

Důležitým cílem pro rodinu i školu by mělo být odstranění bariér, které brání rozvoji nadání a správné nastavení výchovně-vzdělávacího procesu, který by vedl k zabránění možných negativních dopadů na budoucí úspěšnost nadaného chlapce.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1 vyd. Praha: Portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-463-X

DAVIS, G. A., RIMMOVÁ, S. B. *Education of the Gifted and Talented*. Needham Hights: Allyn & Bacon, 1998. ISBN 0-205-27000-X.

FOŘTÍK, V., FOŘTÍKOVÁ, J. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha: Portál, 2007. 126 s. ISBN 978-80-7367-297-3.

GAGNÉ, F. Peer Nominations as a Psychometric Instrument: Many Questions Asked But Few Answered. *Gifted Child Quarterly*, Vol. 33, N.2, Spring 1989, p. 53-58.

HEVIGEROVÁ, J., M. *Pět pohledů na nadání*. Praha: Grada Publishing, 2011. 144 s. ISBN 978-80-247-3857-4.

HŘÍBKOVÁ, L. *Nadání a nadaní*. Praha: Grada Publishing, 2009. 255 s. ISBN 978-80-247-1998-6.

HŘÍBKOVÁ, L. *Základní témata problematiky nadaných*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007. 72 s. ISBN 978-80-86723-25-9.

JURÁŠKOVÁ, J. *Základy pedagogiky nadaných*. 1. vyd. Praha: IPPP ČR, 2006. 132 s. ISBN 80-86856-19-4.

KOVÁŘOVÁ, R., KLUGOVÁ, I. *Edukace nadaných dětí a žáků*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, 2010. 88s. ISBN 978-80-7368-430-3

KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 216 s. ISBN 978-80-7367-383-3

LANDAU, E. *Odvaha k nadání*. 1. vyd. Praha: Akropolis, 2007. 164 s. ISBN 978-80-86903-48-4.

LAZNIBATOVÁ, J. *Nadané dieťa – jeho vývin vzdelávanie a podporovanie*. 1. vyd. Bratislava: IRIS, 2001. ISBN 80-89018-53-X.

LAZNIBATOVÁ, J. *Nadané dieťa – jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. 3. vyd. Bratislava: IRIS, 2007. 394 s. ISBN 80-89018-53-X.

LOMBROSO, C. *The Men of Genius*. London, W. Scott 1891.

MACHŮ, E. *Nadaný žák*. 1. vyd. Brno: Paido, 2010. 124 s. ISBN 978-80-7315-197-3.

MÖNKES, F., J., YPENBURG, I., H. *Nadané dítě*. 1. vyd. Praha: Grada, 2002. 100 s. ISBN 80-247-0445-5.

MUSIL, M. *Talenty cez palubu*. Bratislava: Smena, 1989.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

SKUTIL, M., a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o. 2011. 256 s. ISBN 978-80-7367-778-7.

ŠNÝDROVÁ, I. *Psychodiagnostika*. Praha: Grada Publishing, 2008 s. ISBN 978-80-247-2165-1.

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o. 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

TANNENBAUM, A. J., *Gifted Children, Psychological and Educational Perspectives*. New York, Macmillan 1983.

VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 2004. 356 s. ISBN 80-246-0841-3

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ADHD	lehká mozková disfunkce
aj.	a jiné
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
č.	číslo
IQ	intelligenční kvocient
MMM	metoda musí, měl by, může
např.	například
obr.	obrázek
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
tab.	tabulka
tj.	to je
tzv.	takzvaný

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1. Triadický model nadání J. Renzulliho (1977) a F. Mönkse (1993) in Laznibatová (2007)	19
Obr. 2. Kauzální model výkonového chování nadaných (Keller, 1986a, in Hříbková, 2009).....	21
Obr. 3. Klasifikační koncept nadání a výkonu včetně komponent nadání a výkonových oblastí (Keller, 1986a, in Hříbková, 2009).....	22
Obr. 4 Model devíti polí (Čáp, 2003).....	44
Obr. 5 Kauzální model.....	76

SEZNAM TABULEK

Tab. 1 Příklady problémového vnímání nadaných dětí okolím (Winebrennerová, 2001; Mackensieová, 2004 in Machů, 2010).....	31
Tab. 2 Nevhodné výchovné styly podle J. Řezáče (Řezáč, 1998).....	46

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA PI Okruhy polostrukturovaného rozhovoru

PŘÍLOHA P I: OKRUHY POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU

- **Osobní údaje**

- datum a místo narození
- bydliště trvalé i přechodné
- vzdělání
- adresa školy či zaměstnání
- národnost

- **Zdravotní údaje**

- tělesná výška a hmotnost
- tělesné nápadnosti (včetně vzhledových)
- příp. trvalé defekty a jejich stupeň (smyslové, pohybové, řečové aj.)
- chronická onemocnění (např. astma, alergie, cukrovka, srdeční vada, epilepsie aj.)
- celková nemocnost
- závažná nebo dlouhodobá onemocnění v minulosti,
- pobyty v nemocničním zařízení
- úrazy
- operace
- neurologická či psychiatrická péče

poznatky o vlastním porodu:

- somatický i psychický stav matky během těhotenství
- potíže v průběhu těhotenství
- porod včasný, předčasný, pozdní

- způsob porodu
- komplikace při porodu

nejranější období života jedince:

- zda dítě bylo či nebylo kříšeno
- porodní váha
- porodní míra
- žloutenka
- jiné obtíže
- dítě kojeno do.....
- pleny nošeny do.....
- psychomotorika (sed, vztyk, chůze, řeč)
- řeč (první slova kdy a jaká, první věty kdy, vady výslovnosti, logopedická náprava řeči)
- levák, pravák, střídá ruce, přecvičen
- začátek a vývoj hygienických a stravovacích návyků.

- **Rodinná anamnéza (rodinný kontext)**

Celkové poměry v rodině:

- všechny osoby, které v domácnosti žijí (úplnost rodiny, nevlastní rodič, sourozenci, prarodiče atd.)
- vlastní matka (věk, zdravotní stav, vzdělání, zaměstnání),
- vlastní otec (věk, zdravotní stav, vzdělání a zaměstnání),
- případní nevlastní rodiče
- prarodiče (obdobné údaje)
- sourozenci (počet, věk, pohlaví, pořadí mezi nimi, zdravotní stav, vzdělání, zaměstnání)

- finanční a bytové poměry rodiny

Vztahový kontext rodiny:

- vztahy mezi rodiči (soulad, rozpory, odcizení, rozvrat, rozvod atd.)
- vzájemné chování rodičů před dětmi,
- vztahy rodičů z příbuznými, kteří se podílejí na výchově,
- dělba rolí a činnost mezi dospělými, kdo v rodině dominuje, na kom spočívá více výchova (na matce nebo na otci, společná, popř. vliv jiné osoby na výchovu)
- vzájemné vztahy mezi sourozenci (soulad, soupeření, nezájem, podobnosti a rozdíly mezi sourozenci osobnostně, ve školním prostředí)
- proměny vztahů mezi sourozenci v závislosti na věku (včetně odezvy na narození sourozence),
- dlouhodobá nepřítomnost některého člena rodiny, odezva jedince na tuto nepřítomnost.

Závažné události měnící vztahy a život v rodině:

- úmrtí jednoho z rodičů,
- rozvod
- přestěhování rodiny
- kriminální čin v jejím okruhu,
- stavba vlastního domu,
- závažné onemocnění nebo úraz někoho z dospělých členů,
- jiné krizové, respektive mimořádné situace.

Životní způsob rodiny:

- výrazná charakteristika rodiny
- hodnotový systém rodiny (kultura, sport, peníze, veřejná činnost atd.)

- možné zatížení rodiny negativními společenskými jevy (kriminalita, alkoholismus, drogová závislost atd.)
- vztah rodiny k okolí (izolovanost, zapojení do mnoha kontaktů a jakých, atd.).

Způsob výchovy v rodině:

- postavení jedince v rodině a jeho proměny (chtěné či nechtěné dítě, nevlastní dítě, obtížné dítě, preferované dítě atd.),
- s kým si jedinec v rodině nejvíce rozumí
- kdo měl na něho nejsilnější vliv,
- kdo mu věnoval nejvíce času a v jakých činnostech
- kdo mu byl v rodině vzorem,
- jeho vzájemné vztahy s ostatními členy domácnosti,
- výchovné názory a postupy matky, otce, prarodičů
- souhra výchovných názorů a postupů (soulad, nezájem, navzájem protichůdné působení),
- do jaké míry rodina jedince respektovala takového, jaký je (pohlaví, temperament, vlohy, zájmy atd.),
- změny ve výchovných vlivech.

Jak jedinec rozumí sám svému rodinnému kontextu a svým vztahům v jeho rámci

- **Výchovně vzdělávací kontext**

Školní historie jedince:

- která „kolektivní“ zařízení dosud navštěvoval (jesle, mateřská škola, základní škola, střední odborné učiliště, střední škola, vysoká škola),
- odezva na nástup do nového prostředí – jestliže byla negativní, jak to zainteresované osoby řešily,
- jak svůj pobyt v jednotlivých školních zařízeních sám hodnotí,

- přehled školní úspěšnosti (časově i co do předmětů),
- přehled o jeho motivaci ke školní práci (změny v čase),
- oblast volby povolání, respektive střední školy (role rodičů),
- problémy během výchovně vzdělávací historie.

Vzájemné vztahy jedince ve školním prostředí:

- s pedagogy
- se spolužáky
- jeho postavení ve třídě, druh kamarádů, soupeření.

Mimoškolní zájmová výuka:

- cizí jazyky
- hudba
- výtvarná výchova atd.

Jak jedinec sám rozumí své školní historii:

- jak se ve škole cítil

Spolupráce respektive rozpory mezi rodinou a školou v různých obdobích během výchovně vzdělávací historie jedince.

- **Vztahy jedince s vrstevníky mimo rodinu a školu**

Kamarádské vztahy:

- konkrétní vrstevníci (věk, rodinné zázemí, zájmy),
- postavení jedince v těchto kamarádských vztazích (vůdčí, iniciátorské, podřízené atd.),
- náplň těchto kamarádských vztahů (hra, sport, záliba, drobné asociální aktivity atd.)

- členství a působení jedince v partě (charakter party, jeho postavení v ní, náplň, působení).

Případná organizovaná mimoškolní činnost:

- zájmová činnost (sportovní oddíl, umělecký soubor, technický kluby),
- celkový vztahový kontext v těchto skupinách (družnost, soupeření, kázeň, zaměření na výkon),
- postavení jedince v těchto skupinách
- celkový přehled trávení volného času.

- **Individuální charakteristiky vztahů a způsobů chování**

Známky převažujícího ladění:

- citovost,
- citlivost
- převážně příjemné ladění (radost, odvaha, spokojenost, bezstarostnost, vstřícnost atd.)
- převážně nepříjemné ladění (úzkost, útočnost, podrážděnost, smutek, uzavřenost atd.)
- stálost citového ladění (jednostrannost, výkyvy, náladovost atd.),
- možnost přeladění

Známky senzo -motorického stylu:

- vnímavost
- zvědavost
- schopnost soustředění
- živost
- pohyblivost
- obratnost
- vytrvalost
- zaměření na výkon

- pohodlnost
- sklon riskovat atd.

Schopnosti a záliby:

- inteligence (vyšetření)
- speciální schopnosti
- záliba v některých činnostech (umění, technika, příroda, zvířata atd.)

Náplň a způsob uplatňování osobního zájmu jedince:

- vývoj hodnotových preferencí
- způsob naplňování osobních zájmů z hlediska času (preferenze dlouhodobých zájmů před krátkodobými, zdrženlivost, sebekázeň, cílevědomost atd.),
- schopnost sladit své zájmy se zájmy druhých (sobectví, schopnost dělit se, dávat a přijímat atd.),
- typické odezvy jedince na případné nenaplnění jeho osobního zájmu.

Sebehodnocení jedince:

- sebedůvěra a pocity méněcennosti,
- odezva na úspěch či neúspěch (dynamika vzestupu či poklesu sebedůvěry, okamžité změny i kvůli maličkostem, stálost míry sebedůvěry),
- přecitlivělost v některých oblastech (vzhled, výkon, vzájemné vztahy s blízkými osobami),
- zvýšená či snížená závislost sebehodnocení na hodnocení zvnějšku.

Způsoby a oblasti sebeprosazování jedince:

- intenzita sebeprosazování (při období vzdoru),

- míra sebeprosazování v současnosti (neprůbojnost, negativismus),
- sebeprosazování v oblasti vztahů (mezi vrstevníky, vůči dospělým)
- míra společenské přípustnosti navyklých způsobů sebeprosazování,
- poměr jedince k autoritě (odezva na výchovné vedení, výchovné požadavky a nároky, na pochvalu a trest atd.).

Schéma anamnézy převzato z knihy:

ŠNÝDROVÁ, I. *Psychodiagnostika*. Praha: Grada Publishing, 2008 s. ISBN 978-80-247-2165-1.