

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce
Bc. Karolína Mrázková

Nadaní žáci v základní škole

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a vyznačila všechny citace z pramenů.

V Olomouci dne.....

.....

Bc. Karolína Mrázková

Poděkování

Děkuji vedoucí práce paní **doc. PaedDr. Marcele Musilové, Ph.D.** za vstřícné a ochotné vedení diplomové práce a za cenné poznámky poskytované v průběhu jejího vypracování.

Obsah

Úvod	6
TEORETICKÁ ČÁST	
1 Nadání	8
1.1 Definice nadání	8
1.2 Výkladové modely nadání	10
1.3 Druhy nadání	11
1.4 Kritéria nadání	13
2 Intelligence	15
2.1 Vývoj intelligence v dětství	15
2.2 Měření intelligence a inteligenční testy	17
2.2.1 Kritéria inteligenčního testu	18
2.2.2 Triarchická teorie intelligence	20
2.2.3 Inteligenční testy pro děti	20
2.3 Druhy intelligence	21
2.4 Mensa	23
3 Nadané dítě	25
3.1 Charakteristika nadaného dítěte	25
3.1.1 Tvořivost	26
3.2 Rozpoznávání nadaných dětí	27
3.3 Identifikace nadaných dětí	29
3.4 Rizikové skupiny nadaných	31
3.5 Možné sociální a emocionální problémy nadaných dětí	38
4 Vzdělávání nadaných dětí	42
4.1 Školní socializace nadaných dětí	42

4.2	Kompetence učitelů v oblasti podpory nadaného žáka	46
4.3	Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných	48
4.3.1	Část čtvrtá: Vzdělávání nadaných žáků	48
PRAKTICKÁ ČÁST		
1	Metodologie	53
1.1	Cíl práce a výzkumné otázky	53
1.2	Metody	54
1.3	Zkoumaný vzorek	57
2	Výsledky výzkumu	58
2.1	Případová studie	58
2.2	Analýza rozhovorů	65
3	Diskuze a shrnutí výzkumu	70
	Závěr	75
	Seznam literatury a zdrojů	77

Úvod

V dnešní době bývá mnohdy mylně předpokládáno, že nadání dětí se projeví samo i bez jakékoliv „speciální“ podpory nadaných jedinců. V takovém případě však potenciál těchto dětí zůstává často nevyužitý. Je tedy nezbytné, zajistit nadaným žákům takové vzdělávací podmínky, jež budou jejich nadání dále rozvíjet.

V rozvoji nadání dítěte má základní škola nepochybně nezastupitelnou úlohu. Spolu s rodinou by měla žákovi poskytovat podmínky, jež přispívají k neustálému formování a prohlubování jeho nadání.

Jelikož je samotné nadání často pojímáno nejrůznějšími způsoby, v první kapitole práce nastíníme pro jeho objasnění několik definic, jež tento pojem vymezují. Jednotlivé výkladové modely nadání, na něž se v této kapitole zaměříme také, nám pomohou k vysvětlení nadání a ke znázornění skutečných souvislostí. Tato kapitola bude dále věnována specifickým druhům nadání, jež jsou spojeny s konkrétními činnostmi a povoláními člověka a jednotlivým kritériím nadání, jež se užívají k hodnocení nadání a k označení „nadaný“.

Druhá kapitola bude věnována inteligenci, jež je s rozumovým nadáním nepochybně spojena. Jelikož inteligence nepředstavuje neměnnou schopnost, budeme se také podrobněji zabývat samotným vývojem inteligence v období dětství a jejím měřením. V této kapitole si blíže specifikujeme jednotlivé druhy inteligence a nastíníme fungování mezinárodního sdružení nadprůměrně inteligentních lidí - Mensy.

Stěžejní částí práce je třetí a čtvrtá kapitola. Ve třetí kapitole se budeme zabývat charakteristikou nadaného dítěte, jeho specifikami v kognitivní i afektivní oblasti a přiblížíme si jednotlivé faktory tvůrčího myšlení. Pozornost bude věnována také rozpoznávání nadaných dětí a nápadným znakům, jimiž se mohou od ostatních odlišovat. V další části této kapitoly se budeme zabývat identifikačním procesem nadaných dětí a jeho jednotlivými fázemi. V závěru kapitoly poté uvedeme několik specifických skupin nadaných dětí, jež jsou považovány za rizikové a přiblížíme si možné sociální a emocionální problémy těchto jedinců. Blíže se podíváme na jednotlivé potřeby, kvůli nimž mohou být nadané děti vnímány jako problémové.

Ve čtvrté kapitole se budeme věnovat vzdělávání nadaných žáků a otázkou, jaké vzdělávací prostředí je pro tyto děti vhodné. Důraz bude kladen také na kompetence učitelů v oblasti podpory nadaných a vymezení jejich jednotlivých profesních i osobnostních předpokladů. V závěru teoretické části se budeme zabývat Vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Tato vyhláška upravuje mimo jiné pravidla vzdělávání nadaných žáků.

Pro tuto diplomovou práci byl stanoven jeden hlavní cíl a dva dílčí cíle. Hlavním cílem praktické části je ověřit vývoj konkrétních nadaných dětí v souvislosti s jejich vzděláváním. Jedním z dílčích cílů je prostřednictvím případové studie popsat vývoj konkrétních nadaných dětí vzhledem k jejich vzdělávání. Druhým dílčím cílem je prostřednictvím rozhovoru s učiteli nadaných žáků základní školy zjistit specifika jejich práce s nimi.

Podklady k této práci byly čerpány z odborné literatury, internetových zdrojů, novin, časopisů i vlastních zkušeností.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Nadání

1.1 Definice nadání

Lidé mají na samotný pojem „nadání“ různé názory a existuje několik desítek pokusů o definici a objasnění tohoto pojmu.

Řada českých i slovenských autorů se při definování tohoto pojmu přiklání k dělení definic, jež vytvořil v roce 1964 L. J. Lucito. Dle Havigerové a Hříbkové, jež byly Lucitem inspirovány, zahrnuje klasifikační schéma definic následující kategorie:¹

- **Ex-post-facto definice**

Autoři při vymezení pojmu nadání vycházeli z proslulosti geniálních historických osobností a jejich osobnostních charakteristik. Nadaný člověk je chápán jako ten, jehož výsledky lze zpětně posuzovat jako mimořádné.

- **IQ definice**

Tyto definice se začaly objevovat se vznikem testů inteligence a tvoří velmi početnou skupinu. Vymezují nadání jako hodnotu IQ (intelligenčního kvocientu), jež přesahuje hranici 130.

Plháková definuje významného amerického psychologa R. M. Yerkes, dle kterého lze tzv. koeficient intelektuálních schopností vypočítat jako podíl celkového bodového skóre zkoumané osoby dosaženého v testu inteligence, a průměrného bodového skóre její věkové

¹ HAVIGEROVÁ, Jana M. *Vyhledávání nadaných dětí v předškolním věku: škála charakteristik nadání a její adaptace na české podmínky*. Praha: Grada, 2013, s. 12. ISBN 978-80-247-5150-4.

skupiny. Později byl pojem „koeficient intelektuálních schopností“ zkrácen na „koeficient inteligence“, který byl zanedlouho nahrazen pojmem „inteligenci kvocient“ (IQ).²

- **Sociální definice**

Definuje nadaného jako člověka, který má veškeré předpoklady dosahovat mimořádných výkonů v kterékoliv sociálně hodnotné oblasti. Podnětem ke vzniku tohoto typu definic byla kniha „The gifted child“ od P. Witkyho, díky níž pojem nadání pronikl i do těch oblastí, které dříve nebyly s nadáním nikterak spojovány.

- **Procentuální definice**

Tyto definice udávají, kolik procent jedinců daného ročníku populace se vztahuje k nadaným. Nadaný člověk je ten, kdo patří mezi 2,14 % nejlepších v populaci. Často však hraje roli to, o jakých druzích nadání se při definování uvažuje.

- **Kreativní definice**

Výše zmíněná definice zdůrazňuje tvořivost jako významnější prvek nadání než je sama inteligence.

- **Definice nadání, opírající se o Guilfordův model struktury intelektu**

Tyto definice považují za jádro nadání myšlenkové operace.³

J. P. Guilford byl významný americký psycholog, psychometrik, statistik a faktorový analytik osobnosti. V této souvislosti popsal např. konvergentní (logické, přímé) a divergentní operace myšlení (boční, laterální, tvůrčí).⁴

Jedna z nejznámějších definic nadání vznikla na začátku sedmdesátých let v USA, jako reakce na tehdejší úroveň amerického školství. Z tzv. Marlandovy zprávy (Marland report) z roku 1972, jehož autorem byl Sidney Percy Marland Jr., bylo zjištěno alarmující zanedbávání

² PLHÁKOVÁ, Alena. *Přístupy ke studiu inteligence*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1999, s. 19. ISBN 80-244-0020-0.

³ HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Nadání a nadání. Pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, s. 40-41. ISBN 978-80-247-1998-6.

⁴ A Biographical Memoir by Andrew L. Comrey. *Joy Paul Guilford*. Washington D.C.: National Academy of Sciences, 1993, [online]. Verze březen 2017. Dostupný z WWW: <http://www.nasonline.org/publications/biographical-memoirs/memoir-pdfs/guilford-joy-paul.pdf>

nadaných. Tato skutečnost vedla ke zvýšení zájmu o pedagogiku nadaných a zapříčinila vznik nové vyhlášky o podpoře těchto dětí. Jednalo se o první národní zprávu na podporu vzdělávání nadaných dětí.⁵

Dle Webba jsou „*nadaní identifikováni profesionálně kvalifikovanými osobami jako děti s přednostmi význačnými pro schopnost vysokého výkonu. Tyto děti vyžadují diferencované vzdělávací programy a služby nad rámec běžně poskytovaných klasickým vzdělávacím programem k tomu, aby mohly přispět ke svému prospěchu i užitku společnosti. Děti schopné vysokého výkonu zahrnují ty, které v celém spektru, nebo v omezené oblasti vykazují mimořádně vysokou úroveň své činnosti.*“⁶

1.2 Výkladové modely nadání

Mönks a Ypenburgová rozlišili čtyři různé výkladové modely, jež vysvětlují nadání a slouží ke znázornění skutečných souvislostí.

A. Modely založené na schopnostech

Vycházejí z předpokladu, že schopnosti jedince lze zjistit už v raném věku a že se v průběhu života již příliš nemění, tj. schopnosti jsou stabilní.

Asi nejznámějším představitelem tohoto pojetí je americký badatel L. M. Terman, jenž byl pionýrem dlouhodobého bádání o průběhu života vysoce nadaných lidí. Na počátku dvacátých let dvacátého století začal asi u 1500 vysoce nadaných žáků provádět výzkum, který trvá až do současnosti. Terman dle získaných výzkumných dat poukazyval na to, že samotná inteligence nestačí. Lidé z jeho výzkumné skupiny byli nejen velice inteligentní, ale i vysoce motivovaní a schopní se prosadit. Životopisy těchto úspěšných lidí prokázaly, že žili v pozitivním a podnětném sociálním prostředí.

⁵ MACHŮ, Eva. *Rozpoznávání a vzdělávání rozumově nadaných dětí v běžné třídě základní školy*. Příručka pro učitele a studenty učitelství. Brno, 2006, s. 9. ISBN 80-210-3979-5.

⁶ WEBB, James T. *Guiding The Gifted Child: A Practical Source for Parents and Teachers*. Scottsdale: Gifted Psychology Press, 2002, s. 12. ISBN 0-910707-00-6.

B. Modely kognitivních složek

Zaměřují se především na procesy zpracování informací a zjišťují kvalitativní rozdíly mezi informačními procesy. Badatelé chtějí vědět, čím se liší např. vysoce nadané děti od dětí průměrně nadaných a to ve svém způsobu přijímání a zpracování informací. Mnozí navrhují místo IQ používat pojem QI, přičemž QI vyjadřuje kvalitu zpracování informací.

C. Modely orientované na výkon

Tyto modely rozlišují vlohy od realizace vloh. Ne vše, co v lidech představuje vlohu nebo možnost, je totiž převedeno do výkonu. Vloha je pouze předpokladem k vynikajícímu výkonu, avšak ne u všech lidí se takovéto vlohy rozvinou. Odborná literatura uvádí, že vinou bezprostředního okolí dítěte dochází velmi často k tomu, že se jeho vlohy nerozvinou správně. Až polovině potenciálně vysoce nadaných dětí není poskytnuta taková výchova a podněcování, jež jsou nutné ke správnému rozvinutí vloh dítěte.

Výhodou těchto modelů je, že pro ně není důležitý jen skutečný výkon, ale soustředí se také na činitele, kteří brání uskutečňování vloh. Každému člověku by mělo být dopřáno takové výchovy, aby měl možnost se vyvinout v souladu se svými schopnostmi.

D. Sociokulturně orientované modely

Vycházejí z toho, že nadání se může realizovat jen za vhodného spolupůsobení individuálních a sociálních faktorů. Hodnocení mimořádných výkonů a vytváření vhodných podmínek pro jejich navození jsou vysokou měrou závislé na politickém pojetí a hospodářských předpokladech.

Výše zmíněná modelová pojetí se vzájemně nevyklučují, nýbrž zdůrazňují různá hlediska, která mohou splývat v jeden celek.⁷

1.3 Druhy nadání

V průběhu historie se postupně vyčlenily oblasti, které byly považovány za společensky hodnotné a ve kterých bylo možné spatřovat mimořádné výkony jedinců. Ve dvacátém století

⁷ MÖNKES, Franz J., YPENBURG, Irene H. *Nadané dítě*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2002, s. 15-19. ISBN 80-247-0445-5.

se začalo uvažovat také o jednotlivých druzích nadání, které souvisely s konkrétními činnostmi a povoláním člověka.⁸

K základním oblastem nadání, jak uvádí Machů, se tedy nejčastěji řadí:

- **Intelektové schopnosti**

V rámci základních mentálních funkcí člověka zahrnují obecné verbální, početní, paměťové, prostorové schopnosti a faktory uvažování. Kombinace těchto schopností tvoří základ pro další druhy talentů.

- **Specifické akademické vloh**

Tyto vloh představují realizaci intelektových schopností ve specifických oblastech. Řadíme sem např. nadání pro přírodní vědy, matematické nadání atd.

- **Kreativní nadání**

Často se předpokládá, že kreativita je součástí každého nadání. Pomáhá jedinci vymýšlet neustále nové produkty, nápady či další využití pro nejrůznější objekty a materiály.

- **Vědecké schopnosti**

Jsou realizací především intelektových a kreativních schopností. Tyto schopnosti můžeme dále dělit např. na nadání jazykové, matematické, technické aj. Jedinec často využívá odborných metod a postupů.

- **Vůdcovství ve společnosti**

Jedinec s touto formou nadání má cit zejména pro kvalitní mezilidskou komunikaci a vedení osob.

- **Mechanické (zručné) schopnosti**

Tyto schopnosti úzce souvisí s talentem ve vědě, strojírenství i v umění. Jedinec je obdařen prostorovou představivostí, je schopen úspěšné manipulace, vnímat vizuální vzory, detaily, rozdíly a podobnosti.

⁸ HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Nadání a nadání. Pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, s. 47. ISBN 978-80-247-1998-6.

- **Talent v krásném umění**

Tento druh nadání souvisí zejména s hudebním, výtvarným, tanečním a hereckým uměním.

- **Psychomotorická schopnost**

Psychomotorická schopnost se realizuje pomocí pohybového nadání. Představuje nadání na umělecké pohybové aktivity či nejrůznější druhy sportu.

Jednotlivé druhy nadání a talentu se vzájemně doplňují, ovlivňují a neexistuje mezi nimi jasně definovaná hranice.⁹

1.4 Kritéria nadání

Hříbková byla inspirována americkým psychologem R. J. Sternbergem, který nadání vymezil pěti obecnými kritérii, jež se používají k hodnocení nadání a k označení „nadaný“.

- **Kritérium excelentnosti**

Toto kritérium znamená, že jedinec disponuje vynikajícím potenciálem a ve srovnání se svými vrstevníky vykazuje výjimečné výkony v jedné či několika oblastech současně.

- **Kritérium vzácnosti**

K tomu, aby mohlo být použito označení „nadaný“, musí mít jedinec vysoce rozvinuty určité vlastnosti či charakteristický znak, jež se u jeho vrstevníků vyskytuje pouze velice ojediněle. Tohle kritérium musí nutně doplňovat kritérium excelentnosti. Jedinec sice může vykazovat vysokou úroveň rozvoje určité charakteristiky, ale pokud vysoké hodnocení tohoto znaku není zároveň posuzováno jako vzácně se vyskytující, jedinec není nepovažován za nadaného.

- **Kritérium produktivity**

Oblasti, v kterých je jedinec hodnocen jako výjimečný, musí umožňovat produkování a vytváření komplexnějšího díla.

⁹ MACHŮ, Eva. *Rozpoznávání a vzdělávání rozumově nadaných dětí v běžné třídě základní školy*. Příručka pro učitele a studenty učitelství. Brno, 2006, s. 12-13. ISBN 80-210-3979-5.

- **Kritérium demonstrovatelnosti**

Nadání jedince v určitých oblastech musí být prokazatelné také prostřednictvím jednoho či více testů, a to i opakovaně. Tyto testy musí být dostatečně reliabilní (spolehlivé) a validní (platné).

- **Kritérium hodnosti – užitečnosti**

Tohle kritérium znamená, že osoba musí vykazovat výjimečné výkony, jež jsou užitečné, smysluplné a hodnotné nejen pro ni samotnou, ale také pro společnost.¹⁰

¹⁰ HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Nadání a nadání. Pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, s. 46. ISBN 978-80-247-1998-6.

2 Inteligence

V práci o nadaných dětech jistě nemůže být opomenut i stručný popis pojmu „inteligence“, jež s rozumovým nadáním nepochybně souvisí.

Dle Machů hraje inteligence velice důležitou roli i u jiných druhů talentů. Inteligence je pojmem, který bývá často užíván v každodenním životě a jenž se řadí k jedné z nejdiskutovanějších problematik samotné psychologie. Názory na inteligenci se velice odlišují a samotné vymezení tohoto pojmu je velmi obtížné. Asi nejznámější definice popisuje inteligenci jako to, co se měří inteligenčními testy.¹¹

Bude-li upuštěno od definic, většina odborníků chápe inteligenci jako úspěšnost v řešení problémů, bystrost v úsudku a schopnost přizpůsobit se zcela novým situacím. Fořtíková inteligenci spojuje se schopností obstát v nových životních situacích, rolích a umět se přizpůsobit vývoji společnosti.¹²

2.1 Vývoj inteligence v dětství

Inteligenci nelze pokládat za neměnnou schopnost, proto je nutné věnovat pozornost také jejímu vývoji. Poznávací schopnosti člověka se výrazně mění již od narození až po adolescenci. Vývojovou inteligencí se zabývá např. I. Ruisel a M. Vágnerová.

Ruisel uvádí, že v prvních letech života probíhá vývoj inteligence šimpanze dokonce o něco rychleji, než inteligenční vývoj stejně starého dítěte. Avšak přibližně okolo druhého roku dochází ke značným změnám.

¹¹ MACHŮ, Eva. *Rozpoznávání a vzdělávání rozumově nadaných dětí v běžné třídě základní školy*. Příručka pro učitele a studenty učitelství. Brno, 2006, s. 14. ISBN 80-210-3979-5.

¹² FOŘTÍKOVÁ, Jitka. *Talent a nadání: jejich rozvoj ve volném čase*. Praha: NIDM MŠMT, 2009, s. 13-14. ISBN 978-80-86784-75-5.

Jazyk a řeč

Zásadní obrat ve vývoji dítěte nastává se schopností zvládnout jazyk. Dítě začíná používat jazyk přibližně ve dvou letech, čímž se mu výrazně rozšiřují poznatky o světě. I přesto, že jsou jazykové systémy natolik složité, že se ještě nepodařilo popsat pravidla jejich tvorby, každé zdravé dítě dokáže zvládnout jakýkoliv jazyk. Tímto okamžikem se tedy dítě přestává učit jen svými vlastními zkušenostmi, ale i pomocí jazyka. Dítě nejprve používá jazyk k pojmenovávání předmětů, které již zná (např. hraček, členů rodiny) a k pojmenovávání své vlastní činnosti.

Předoperační myšlení

Přibližně mezi druhým a sedmým rokem si dítě začíná osvojovat vnitřní zobrazení vnějšího světa. Dle Ruisela je to první krok k myšlení dospělých. Dítě dokáže poprvé předvídat průběh událostí, aniž by muselo skutečnou činnost současně vykonávat. Zpočátku se však zaměřuje především na konkrétní činnosti. Je egocentrické, své myšlenkové představy soustředí pouze samo na sebe a nedokáže se dostatečně vcítit do druhého člověka. I přesto, že si dítě dokáže představit výsledek určitého sledu událostí, jeho myšlení v tomto věkovém období ještě není dostatečně pružné. Dítě často ztotožňuje svou vlastní představu o události s její reálnou existencí. Známým příkladem, jenž dokazuje nepružnost dětského myšlení, je úkol založený na přelévání vody z jedné sklenice do druhé. Nejprve se vodou naplní první sklenice, která je nízká a široká zároveň. Poté se za účasti dítěte voda z této sklenice přelije do sklenice druhé, vysoké a úzké. Je zcela pochopitelné, že hladina vody ve druhé sklenici bude podstatně vyšší než hladina ve sklenici první. Dítě bude s největší pravděpodobností tvrdit, že ve vysoké sklenici není stejné množství vody. Některé děti tvrdí, že vody je více, jiné, že vody je méně, avšak žádné není možné přesvědčit, že množství vody je v obou sklenicích úplně stejné. Dítě v tomto období ještě nedokáže pochopit pojem zachování hmoty.

Konkrétní myšlení

V sedmém roce života se u dítěte začíná rozvíjet konkrétní myšlení a dítě je schopné vykonávat konkrétní operace. Nyní již zcela chápe pojem zachování hmoty a úloha se sklenicemi vody mu nedělá problém. Dítě v tomto věkovém období již ovládá zásady manipulace, počítání, prostoru, jednoduchého zevšeobecňování i prosté abstrakce. Skutečné abstrakce však ještě není schopné. Myšlení dítěte je totiž ještě spojeno s konkrétními předměty a událostmi, jeho pozornost je soustředěna zejména na reálné předměty. Vývoj

konkrétních situací u dítěte můžeme pozorovat při úkolu se dvěma stejně velkými i stejně vážícími koulemi plastelíny. Jednu z koulí rozválíme na dlouhý váleček. Dítě, kterému je méně než sedm let, tvrdí, že hmota, váha i objem válečku se změnily. Mezi sedmým až osmým rokem dítě připouští, že hmota válečku je sice stále stejná, ale došlo ke změně váhy i objemu. Přibližně devítileté dítě dospívá k závěru, že se hmota ani váha nezměnily, ale ještě stále soudí, že objem těchto dvou plastelín je odlišný. Zachování objemu začíná dítě chápat až teprve mezi jedenáctým až dvanáctým rokem svého života.¹³

Vágnerová uvádí, že schopnost užívat různé konkrétní logické operace pozitivně ovlivňuje také chápání času. Kolem osmi let dítě dokáže řadit různé události, rozumí pojmům dříve a později, zahrnuje různé dění do celku svého osobního času, čímž si vytváří mapu nejrůznějších, individuálně významných událostí, učí se rozlišovat délku trvání nějakého dění (např. cesty do školy), učí se znát hodiny, a je si vědomé skutečnosti, že čas je nevratný a že běží pouze jedním směrem.¹⁴

Formální operace

Do posledního stádia cesty k plnému zvládnutí komplexnosti logického myšlení, jak uvádí Ruisel, vstupuje dítě od svého jedenáctého roku. V předchozích obdobích se rozvinuly jeho jazykové schopnosti, dítě pochopilo logická pravidla a operace, naučilo se vyvozovat závěry a myslet abstraktně. I když dítě již spolehlivě tvoří vnitřní zobrazení vnějších událostí, často se dostává do konfliktu se sebou a svým okolím. Chování a prožívání dítěte dle Ruisela značně ovlivňují specifické změny, ke kterým v tomto věkovém úseku dochází.¹⁵

2.2 Měření inteligence a inteligenční testy

Intelektové nadání lze jako jediné podrobit poměrně přesnému měření. Psychometrický přístup, který výrazně ovlivnil samotný vývoj psychologie, se prosadil i za hranicemi této vědy. Usiluje o vymezení a kvantifikování dimenze inteligence na základě shromažďování

¹³ RUISEL, Imrich. *Základy psychologie inteligence*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, s. 67-71. ISBN 80-7178-425-7.

¹⁴ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-308-0.

¹⁵ RUISEL, Imrich. *Základy psychologie inteligence*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, s. 71-72. ISBN 80-7178-425-7.

údajů o individuálních rozdílech v testech poznávacích schopností. Tyto údaje jsou klíčové pro konstrukci spolehlivých a platných prostředků měření inteligence, kterými lze zjistit výkonnost daného jedince v kognitivních úlohách.¹⁶

Měření inteligence pomocí testů poprvé použil francouzský psycholog A. Binet, který byl v roce 1904 pověřen ministerstvem školství k vyšetřování duševně zaostalých dětí. Jeho metoda měla pomoci odhalit děti, jejichž zařazení do běžného žakovského kolektivu by mohlo být komplikované. Vypracoval soubor třiceti různě obtížných úloh, které byly zaměřeny na měření schopnosti logického myšlení, úsudku a porozumění. Test musel vyřešit určitý vzorek lidí a jeho výsledky Binet statisticky zpracoval. Vytvořil tak stupnici, tzv. Stanford-Binetovu inteligenční škálu, pomocí níž měřil tzv. mentální věk. Rozdílem fyzického a mentálního věku poté charakterizoval úroveň intelektu.¹⁷

Americký psycholog a filozof německého původu W. Stern, jak uvádí Havigerová, zavedl tzv. vývojový inteligenční kvocient, jenž je v současnosti pravděpodobně nejpoužívanějším vyjádřením úrovně inteligence. Tento kvocient udává vztah mezi výkonem v úlohách odpovídajících určitému vývojovému stupni (tzv. mentální věk) a chronologickým věkem. Jelikož se rozumová úroveň člověka nezvyšuje kontinuálně po celý život (naopak s věkem tato úroveň v některých složkách inteligence klesá), byl zaveden tzv. deviační inteligenční kvocient. Tento kvocient vyjadřuje srovnání úrovně rozumových schopností jednotlivce s úrovní osob stejné věkové kategorie.¹⁸

2.2.1 Kritéria inteligenčního testu

Dle Plhákové by kvalitní inteligenční testy měly splňovat určitá psychometrická kritéria. Mezi tato kritéria řadíme standardizaci, normy, objektivitu, reliabilitu (spolehlivost) a validitu (platnost).

¹⁶ PLHÁKOVÁ, Alena. *Přístupy ke studiu inteligence*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1999, s. 31. ISBN 80-244-0020-0.

¹⁷ Časopis Mensy České republiky. *Inteligence a její měření*, [online]. Verze listopad 2016. Dostupný z WWW: http://casopis.mensa.cz/veda/inteligence_a_jeji_mereni.html.

¹⁸ HAVIGEROVÁ, Jana M. *Vyhledávání nadaných dětí v předškolním věku: škála charakteristik nadání a její adaptace na české podmínky*. Praha: Grada, 2013, s. 30. ISBN 978-80-247-5150-4.

- **Standardizace**

Testy inteligence slouží ke srovnávání úrovně výkonu různých lidí. Je tedy nezbytně nutné, abychom při jejich testování postupovali vždy stejně. Konečný výsledek by byl jinak ovlivněn rozdílným přístupem při administraci testu. V kvalitním psychologickém testu by neměly nikdy chybět podrobné instrukce týkající se testování.

- **Normy**

Jestliže má být individuální výsledek v testu inteligence srovnatelný s výsledky jiných osob, je nutné vyzkoušet nový test na dostatečně velkém vzorku lidí, jež reprezentuje obecnou populaci. V takovém vzorku lidí by měly být zastoupeny všechny podskupiny dané populace.

- **Objektivita**

Inteligentní test by měl být vytvořen tak, aby na každou otázku existovala jednoznačně správná odpověď. Jakákoliv vyskytující se nejasnost nebo dvojznačnost je zcela nežádoucí. Jestliže se v testu objevují nejednoznačné otázky, stává se skórování správných odpovědí subjektivní záležitostí a ovlivňují je i jiné faktory než pouze výkon zkoumaného jedince (např. předsudky nebo nálada examinátora). U objektivního testu by měli různí posuzovatelé dospět vždy ke stejnému konečnému skóre.¹⁹

- **Reliabilita**

Ruisel uvádí, že to, co od testů inteligence dále očekáváme, je jejich opakovatelnost a stabilita. Jestliže jedinec získá v testu vysoké skóre, očekáváme, že při opakování bude jeho výsledek stejný. Aby bylo možné spolehlivost odhadnout, výzkumníci administrují daný test a po nějakém čase ho se stejnými lidmi opět zopakují. Poté je mezi oběma údaji vypočítán tzv. korelační koeficient. Jestliže jsou koeficienty vysoké, test je vyhodnocen jako reliabilní. V tomto případě se hovoří o tzv. test-retest metodě, jejíž nevýhoda spočívá v tom, že opakováním může dojít ke zlepšení druhého výkonu. Z tohoto důvodu byla navržena i tzv. split-half metoda (metoda půlení), kdy se korelační koeficient vypočítává ze skóre mezi porovnatelnými polovinami testu. V praxi se proto doporučuje užívání obou metod.

¹⁹ PLHÁKOVÁ, Alena. *Přístupy ke studiu inteligence*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1999, s. 33-34. ISBN 80-244-0020-0.

- **Validita**

Nejdůležitějším psychometrickým kritériem je validita. Není zaručeno, že test, který je spolehlivý, musí být také validní. Validita testu vyjadřuje stupeň, do jaké míry test měří to, k čemu je určený. Validita se obvykle vyjadřuje vzájemným vztahem mezi testovým skóre a dalším kritériem. Toto kritérium je závislé na rozhodnutí, s čím se výsledek testu dává do souvislosti.²⁰

2.2.2 Triarchická teorie inteligence

Autorem této teorie, jak uvádí Fořtíková, je americký psycholog R. J. Sternberg, pravděpodobně jedna z největších osobností současné kognitivní psychologie. Sternberg zpochybňoval objektivitu měření inteligence tradičními intelligenčními testy. Dle jeho názoru tyto testy nejsou schopny komplexně měřit rozsah uplatnění jedince v adaptaci na nové, neznámé situace a měří jen jednu z několika složek inteligence. Inteligence je Sternbergem definována jako schopnost učit se zkušenostmi, dobře uvažovat, pamatovat si důležité informace a zdárně zvládat požadavky každodenního života.²¹

2.2.3 Inteligenční testy pro děti

Psychologové vytvořili velké množství škál k měření inteligence, které lze třídit různými způsoby. Např. z hlediska věku zkoumaných osob lze testy inteligence dělit na testy pro děti a pro dospělé.

Jak uvádí Plháková, u dětí předškolního a mladšího školního věku se k měření inteligence často využívá česká verze škály Termana a Merrilové, jež je založena na vývojovém intelligenčním kvocientu, tedy na podílu mentálního a chronologického věku. Děti tohle vyšetření baví, jelikož pestré testové položky jsou pro ně zajímavé a přitažlivé. Tento typ testu však bývá často terčem kritiky pro svou nevyrovnanou náročnost subtestů pro jednotlivé

²⁰ RUISEL, Imrich. *Základy psychologie inteligence*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, s. 105-106. ISBN 80-7178-425-7.

²¹ FOŘTÍKOVÁ, Jitka. *Talent a nadání: jejich rozvoj ve volném čase*. Praha: NIDM MŠMT, 2009, s. 11. ISBN 978-80-86784-75-5.

věkové kategorie, a to především na úrovni předškolního věku. Určitý druh zkoušek postrádá svou snadnější či obtížnější verzi a v další věkové kategorii se objevují úplně jiné typy úloh. Tato různorodost testů může komplikovat srovnání dětí různého věku. Ostatní testy inteligence pro děti, které se u nás používají, jsou Wechslerovy škály, Stavělova orientační zkouška, Ravenovy progresivní matice, Řičanův test intelektového potenciálu a jiné.²²

2.3 Druhy inteligence

Po dlouhém zkoumání inteligence a způsobu jejího měření se věřilo, že ji lze měřit na základě jednoho společného faktu (tzv. g faktoru). Teprve postupem času začaly do světa pronikat teorie, které se opíraly o mnohočetnost různých inteligencí. Asi jedním z nejznámějších autorů této teorie je americký psycholog H. Gardner, podle něhož existuje sedm typů inteligence: inteligence lingvistická, logicko-matematická, prostorová, hudební, přírodní, tělesně pohybová a personální. Dle Gardnera tedy inteligence není jednodílnou veličinou, ale je více druhů, které existují nezávisle na sobě. Někdo např. disponuje inteligencí lingvistickou, jiný člověk zase inteligencí pohybovou.²³

Machů uvádí tyto druhy inteligence, které blíže specifikuje:

Jazyková (lingvistická) inteligence

Takto inteligentní děti jsou citlivé nejen na funkce jazyka, ale i na samotné pořadí a význam slov. Velmi rádi píšou dopisy, sepisují svůj vlastní deník, tvoří povídky či básně. Tvoří vlastní noviny, časopisy, užitečné informace vyhledávají v nejrůznějších příručkách a encyklopediích. Rádi si hrají se slovy a sestavují či řeší různé hádanky a křížovky. Takovéto děti mají výbornou paměť na místa, data, jména a různé podrobnosti.

²² PLHÁKOVÁ, Alena. *Přístupy ke studiu inteligence*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1999, s. 31-32. ISBN 80-244-0020-0.

²³ GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.

Logicko-matematická inteligence

Děti s tímto druhem inteligence mají logické přístupy k řešení problémů i hádanek. Bravurně se orientují ve světě čísel, mají rády jakékoliv početní činnosti a aritmetické příklady dokáží spočítat z hlavy. Rády hrají šachy a jiné strategické hry.

Prostorová inteligence

Děti, které disponují touto inteligencí, mají výbornou představivost a dokáží citlivěji vnímat prostor i vizuální stránky světa. Jsou schopny přemýšlet v jasných zrakových představách, proto rády vytváří mapy, plány, nákresy a jakákoliv schémata. Takovéto děti zdokonalují svoji dovednost kreslením přesných podob lidí či věcí. Snadno si pamatují informace vizuálního charakteru (např. fotografie, filmy).

Hudební inteligence

Hudebně nadané děti citlivěji vnímají melodie, rytmy, tóny i zvuky okolního světa. Tyto melodie a zvuky si také velmi snadno dokáží zapamatovat. Velmi často vynikají ve zpěvu, dokáží přesně intonovat a umí hrát na několik hudebních nástrojů.

Přírodní inteligence

Takto inteligentní jedinci mají zvýšenou vnímavost přírodního světa, jehož zákonitosti dokáží velmi snadno objevit. Mají kladný vztah ke zvířatům a velice rády chodí do přírody, kde sbírají předměty přírodního charakteru (např. rostliny, hmyz, nerosty). Zabývají se fyzikou, chemií, astronomií a často se zapojují do různých ekologických organizací.

Tělesně pohybová inteligence

Kineticky nadané děti jsou schopny používat své tělo k vyjadřování sebe sama. Musí být neustále v pohybu, vrtí se, podupávají si nohou, mají v oblibě nejrůznější pohybové aktivity. Jsou úspěšné ve sportech, zručné při manuálních činnostech, umí dobře napodobit gesta a pohyby jiných lidí.

Personální inteligence

- **Interpersonální**

Takto inteligentní děti jsou schopny vnímavě naslouchat druhým a rády navazují a udržují mnoho společenských kontaktů a přátelství. Zúčastňují se nejrůznějších mimoškolních aktivit, zapojují se do skupinových her, týmových prací a různých diskuzí. Tyto děti rády pomáhají druhým.

- **Intrapersonální**

Tito jedinci jsou schopni dobře porozumět vlastním pocitům, mají silnou vůli a vyhraněné názory. Jsou rádi svými vlastními pány, jdou si svou cestou, jsou nezávislí a nenechají se ovlivňovat druhými. Tyto děti jsou často rády samy.²⁴

2.4 Mensa

Mensa je mezinárodní společenská organizace, jež byla založena v roce 1946 v Oxfordu. Tohle nevýdělečné sdružení nadprůměrně inteligentních lidí sdružuje lidi bez rozdílu rasy a náboženského vyznání.

Základ organizace tvoří nadnárodní Mensa International, pod jejímž dozorem pak vznikají a působí jednotlivé národní pobočky. Jednou z nich je i Mensa ČR.

Mensa ČR

Mensa České republiky byla založena v roce 1989 a o dva roky později byla zaregistrována na ministerstvu vnitra jako občanské sdružení. Vydává časopis, je zřizovatelem gymnázia pro nadané děti v Praze, podporuje rozvoj nadaných dětí po celé republice, zřizuje kluby nadaných dětí, realizuje soutěž Logická olympiáda, projekt Mensa NTC pro školky a provádí testování veřejnosti.

²⁴ MACHŮ, Eva. *Rozpoznávání a vzdělávání rozumově nadaných dětí v běžné třídě základní školy*. Příručka pro učitele a studenty učitelství. Brno, 2006, s. 14-16. ISBN 80-210-3979-5.

Poslání Mensy

Hlavním cílem Mensy je využití inteligence ve prospěch lidstva. Zaměřuje se na podporu výzkumu vlastností, znaků i využití inteligence jako takové. Mensa usiluje o vytvoření stimulačního společenského a intelektuálního prostředí pro své členy, včetně příznivých podmínek pro jejich seberealizaci. Podporuje i vzájemný kontakt svých členů.

Členové Mensy

Členem Mensy se může stát každý, kdo dovrší věku čtrnácti let a v testu inteligence schváleném mezinárodním dozorčím psychologem Mensy International dosáhne výsledku mezi horními dvěma procenty celkové populace (v ČR to odpovídá IQ 130).

Dětská Mensa

Děti mezi pátým a šestnáctým rokem se mohou stát členy Dětské Mensy. Dětská Mensa je platformou při Mense ČR a pro její členy platí stejné podmínky jako pro všechny ostatní členy Mensy (kromě práva volit a být volen). Děti však zcela pochopitelně nemohou absolvovat stejný test jako dospělí, při testování je samozřejmě zohledněn jejich věk.²⁵

²⁵ Mensa České republiky. *Průvodce Mensou*, [online]. Verze listopad 2016. Dostupný z WWW: <http://www.mensa.cz/mensa/>.

3 Nadané dítě

3.1 Charakteristika nadaného dítěte

U dítěte lze rozlišit obecné osobnostní charakteristiky, které bývají pro nadaného jedince typické. Nadaní nemusí disponovat všemi projevy, ale ani jejich výskyt nezaručuje talent. Charakteristiky se mohou začít objevovat v různých věkových obdobích a jsou rozpoznatelné při zapojení dítěte do výchovně-vzdělávacího procesu.

Většina z nadaných dětí v nás může vzbuzovat dojem, že právě takto obdařené děti patří mezi vysněné jedince všech učitelů. Je však potřeba pohlédnout na danou problematiku z obou stran mince.

Dle Machů se nadané děti mohou vyznačovat těmito specifickými:

V kognitivní oblasti:

Nadané děti disponují výbornou logickou pamětí. Dokáží se rychleji a kvalitněji učit, nepotřebují mnoho času na procvičování. Tyto děti používají složitější myšlenkové procesy a ve srovnání se svými vrstevníky snadněji rozumí abstraktním pojmům. Mají výborné pozorovací schopnosti, všímají si neobvyklých vztahů a souvislostí a dokáží rozlišit i nepatrné detaily. Disponují širokou slovní zásobou a umí číst s porozuměním již v předškolním věku. Mají mnoho nejrůznějších koníčků a zálib a v oblastech svého zájmu se umí dlouhodobě koncentrovat. Nadané děti mají v určitých oblastech velké množství znalostí a nedělá jim sebemenší problém jejich zapamatování, vybavování ani následná aplikace.

V afektivní oblasti:

Nadané děti jsou vnitřně motivované a vytrvale si jdou za svými cíly. Nerady se podřizují pravidlům, autoritám a nechtějí spolupracovat s ostatními. Často kladou na sebe i na druhé vysoké nároky a mají rozvinutý cit pro spravedlnost a morálku. Tyto děti disponují

neobvyklou smyslovou vnímavostí, bývají často přecitlivělé a intenzivně prožívají okolní dění. Jsou si vědomé své vlastní odlišnosti.²⁶

3.1.1 Tvořivost

Tvořivost se považuje za nejvyšší lidský způsob řešení problémů. Někteří lidé jsou autory neustále nových a užitečných řešení problémů, se kterými si dříve nikdo nevěděl rady. Vymýšlejí nejrůznější vynálezy a vytvářejí nové teorie. Dle psychologů disponují tito lidé tzv. tvořivostí neboli kreativitou.

Dle Plhákové je tvořivost chápána jako „*komplexní schopnost, která je výsledkem zdařilé syntézy kognitivních schopností, vlastností osobnosti a některých motivů.*“ Projevuje se produkcí neustále nových myšlenek a nápadů. Tvůrčí činnost směřuje k vyřešení určitého problému a tím i k odbourání napětí, které ho doprovází.²⁷

Při zkoumání úrovně tvůrčích činností, jak uvádí Machů, se zpravidla posuzuje senzitivita (citlivost), fluence (plynulost), flexibilita (pružnost), originalita, rekonstrukce a elaborace, jakožto faktory tvůrčího myšlení.

Senzitivita (citlivost)

Senzitivita se projevuje schopností jedince citlivě reagovat na problémové situace, samotné problémy vyhledávat a připravovat ke zdárnému řešení. Jedinec je schopen nejen intenzivně vnímat, ale i hodnotit prostředí a věnovat pozornost veškerým jeho nedostatkům.

Fluence (plynulost)

Myšlenky a představy jedince jsou plynulé, jedinec je v určité situaci schopen pohotově vyprodukovat velké množství nápadů, možností či řešení.

²⁶ MACHŮ, Eva. *Rozpoznávání a vzdělávání rozumově nadaných dětí v běžné třídě základní školy*. Příručka pro učitele a studenty učitelství. Brno, 2006, s. 19-20. ISBN 80-210-3979-5.

²⁷ PLHÁKOVÁ, Alena. *Přístupy ke studiu inteligence*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1999, s. 97. ISBN 80-244-0020-0.

Flexibilita (pružnost)

Jedinec disponuje pružností myšlení, je tedy schopen měnit východiska řešení a nahlížet na problém z různých úhlů a hledisek. Snadno se dokáže odpoutat od běžných stanovisek a tím tak překonat své návyky.

Originalita

Originalita představuje schopnost jedince nalézat a formulovat novou, zcela neobvyklou myšlenku, nápad či řešení.

Rekonstrukce

Jedinec si velmi často dokáže všimnout dalších možností řešení. Je schopen přepracovávat či předělávat to, co již bylo vytvořeno.

Elaborace

Představuje dovednost člověka svou myšlenku či nápad rozvést, dokončit a především realizovat.

Jestliže jde o vzájemný vztah kreativity a obecné inteligence, někteří autoři (např. J. Piaget) považují zvládnání nových situací za významný znak inteligence. Avšak v současné době převažuje spíše názor, že tvořivost není totéž co inteligence, ani její vysoká úroveň. Bylo zjištěno, že vztah mezi úrovní obecné inteligence a kreativity není významný. Je prokazatelné, že běžné hodnoty inteligence stačí k vysoké úrovni tvořivosti a v případě IQ nad 120 neexistuje mezi inteligencí a kreativitou vzájemný vztah. Inteligence naopak může pro kreativitu představovat někdy překážku.²⁸

3.2 Rozpoznávání nadaných dětí

Jak uvádí Mönks a Ypenburgová, někteří rodiče vysoce nadaných dětí si při ohlédnutí zpět vybavují, že jejich dítě již brzy po narození pozorovalo okolní svět s neobvyklým zaujetím. U kojenců však zatím nejsou prokázány žádné známky, jež by poukazovaly na případné vysoké

²⁸ MACHŮ, Eva. *Rozpoznávání a vzdělávání rozumově nadaných dětí v běžné třídě základní školy*. Příručka pro učitele a studenty učitelství. Brno, 2006, s. 17-18. ISBN 80-210-3979-5.

nadání dítěte. Například výše zmíněné „pozorné sledování“ okolního světa se nevyskytuje u všech kojenců, kteří jsou v pozdějším věku identifikováni jako vysoce nadaní.

Přejdeme-li k (před)školkovému dítěti, velmi často se stává, že děti již v tomto věku projevují svou zvědavost a velký zájem o učení a psaní. Jestliže není potlačena jejich dychtivost, učí se skutečně číst a psát.

Mezi další nápadné znaky chování vysoce nadaného dítěte se řadí pravděpodobně vývoj řeči, jelikož právě pomocí řeči se vyjadřuje myšlení. Dalším nápadným rysem je produktivní zacházení s ní. Období kladení otázek, které u většiny dětí začíná asi ve třech letech a vrcholí mezi třemi a čtyřmi roky, začíná u nadaných dětí podstatně dříve a pravděpodobně nikdy nekončí. Neúplné a jednoduché odpovědi jsou pro ně nedostačující, dokud se nedozví přesně to, co chtěly, táží se dále.

Nadané děti bývají velice často obdařeny notnou dávkou energie. Budí dojem, že se nikdy neunaví, čímž často přivádějí rodiče i učitele k zoufalství. U nadaných dětí bývá mnohdy poukazováno na malou potřebu spánku, jelikož jim jejich duševní aktivita nedovoluje „vypnout“, ani když si jdou lehnout. Některé nadané děti naopak spí velice dobře a hodně, což bývá vysvětlováno jejich vysokou spotřebou energie během dne.

I když se vysoce nadané děti dokáží soustředěně a odpovědně upnout k určité práci, dovedou také dělat více věcí najednou. Pravděpodobně umí účinně přijímat a zpracovávat informace.

Kromě výborné paměti a širokého okruhu zájmů disponují tyto děti také zvláštním smyslem pro humor. U dvou- až tříletých dětí již můžeme zaznamenat různé žertovné poznámky.

Vysoce nadané děti bývají často velmi důkladné, až perfekcionistické a mají silný sklon dělat věci výhradně samy, vlastním způsobem. Často se stává, že již ve věku tří nebo čtyř let přemýšlejí o smyslu života a kladou dospělým složité otázky na toto téma. Nejen, že chtějí vědět vše o původu člověka, zajímá je také, co bude po smrti. Hluboké přemýšlení o existenci člověka však může u malých dětí vést k myšlence, že život vlastně nemá smysl. Dlouhodobé přemýšlení o smyslu vlastního života může v pozdějším věku dokonce směřovat k sebevražedným myšlenkám i činům.

U nadaných dětí čítá pasivní slovní zásoba, tj. schopnost slovům více rozumět než se jimi umět vyjadřovat, už kolem jejich jednoho roku více než sto slov. Taková pasivní slovní zásoba je obvyklá u dětí mezi jedním a půl až dvěma lety.

Rozeznávání souvislostí (např. souvislost mezi ovladačem a televizí) a pochopení příčinných souvislostí (např. pán nosí rukavice, proto nemá studené ruce) lze u vysoce nadaných dětí pozorovat mnohdy již v devátém měsíci života. Normálně je lze postřehnout až u dětí tříletých.

U vysoce nadaných dětí lze již ve druhé polovině prvního roku života identifikovat pochopení „trvání objektu“, tzn. děti chápou, že objekt (např. matka) existuje dále, i když už jej nevidí (nejmenší děti často pláčou, když matka odejde z místnosti, protože se domnívají, že už neexistuje). Za normálních okolností tohle děti chápou až kolem osmnáctého měsíce.

Dalším znakem vysoce nadaných dětí je také vývojový předstih v oblasti psychomotoriky. Jemné motorické chování (např. schopnost obrátit palcem a ukazováčkem stranu v knize) lze u těchto dětí pozorovat již v devíti měsících. Většina dětí je toho schopna až zhruba ve dvou letech jejich života.

Vysoce nadané děti umějí často chodit již před dovršením svého prvního roku. Bývá tomu mnohdy již v sedmi nebo osmi měsících. O této skutečnosti se však tolik nemluví a často bývá předmětem mnoha diskuzí. Děti obvykle začínají samy chodit až mezi dvanáctým a osmnáctým měsícem.

Pokud je vysoké nadání správně a včas rozpoznáno, lze citlivěji přistupovat k jednotlivým vývojovým potřebám dítěte. Je nutné, aby bylo k vývojovým potřebám dítěte přihlíženo od samého začátku. Jestliže u dítěte není rozpoznána dychtivost po vědění a učení, jestliže je popírána či bržděna, může už časně docházet k nežádoucím poruchám vývoje člověka.²⁹

3.3 Identifikace nadaných dětí

Proces identifikace je obvykle složen z několika etap, které bývají různě nazývány. Hříbková však upřednostňuje označení subjektivní a objektivní fáze procesu identifikace.

²⁹ MÖNKES, Franz J., YPENBURG, Irene H. *Nadané dítě*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2002, s. 31-37. ISBN 80-247-0445-5.

Subjektivní fáze

Do této fáze jsou řazeny všechny způsoby označení dítěte, které vycházejí z laických metod a vyhodnocení předpokladů dítěte pro účast v edukační nabídce. Opírají se o zkušenosti z dlouhodobější interakce rodiče a učitele s dítětem.

Tato subjektivní fáze se kryje s tzv. nominací. Především učitelé, rodiče, ale i další osoby, které jsou přesvědčeny, že dítě v jejich okolí splňuje požadavky pro vstup do speciální edukační nabídky v určité oblasti, mohou takové dítě přihlásit. Byla potvrzena existence tří forem nominace, a to nominace realizovaná rodiči, učiteli a vrstevníky (nejčastěji spolužáky). Nominační etapa v podstatě nahrazuje nerealizovatelnou plošnou identifikaci.

Objektivní fáze

V další fázi, jež bývá označována jako objektivní, se již užívá různých psychologických a pedagogických metod. Jestliže se používají skupinové metody, hovoříme o tzv. screeningu individuů. Na této úrovni se využívá i analýzy informací o přihlášených jedincích k účasti v edukační nabídce, které lze získat pomocí dotazníků od učitelů či rodičů. U mladších dětí se může využít také metody pozorování projevů chování dítěte (např. při hře).

Jestliže se používají výhradně individuální metody, jedná se také o objektivní identifikační fázi, která je však uskutečňována individuálně. Důsledně realizovaný individuální přístup v této etapě je umožněn také tím, že do ní vstupuje menší počet dětí. Realizuje se např. rozhovor s dítětem, pracuje se s individuálními inteligenčními testy, analyzují se výtvary dítěte či jeho způsoby řešení úkolů apod.

Výše uvedené fáze identifikačního procesu na sebe většinou navazují v relativně rychlém sledu. Při vyhodnocování výsledků a rozhodování o zařazení dítěte do edukační nabídky se může uplatňovat exkluzivní či inkluzivní hledisko.

Uplatnění exkluzivního hlediska znamená, že jsou stanoveny hranice (např. počet bodů, dosažené skóre apod.) u všech používaných metod ještě před zahájením samotného procesu identifikace. Tyto hranice musí adept překonat nebo jich alespoň dosáhnout. Pouze ten jedinec, jemuž se to podaří ve všech metodách, může být zařazen do edukační nabídky.

Inkluzivní hledisko znamená, že jsou u všech metod stanoveny pásma, ve kterých by se výsledky měly pohybovat. Při rozhodování o přijetí se tedy bere v úvahu i možnost nižšího

výkonu jedince. I ten adept, jež prokáže průměrný výkon v některé z metod, má stále šanci na přijetí.³⁰

3.4 Rizikové skupiny nadaných

V rámci intelektově nadané populace bylo vyčleněno několik specifických skupin. Řada mýtů o nadaných dětech a často zkreslené představy byly hlavním impulsem k jejich ověření. Bylo zjištěno, že tato populace dětí je značně různorodá a u některých jejích skupin je nutná zvýšená pozornost a častější psychologicko-pedagogická a poradenská péče.

Mezi nejvíce rizikové skupiny nadaných dětí, jak uvádí Hříbková, jsou řazeny především:

- nadaní s extrémně vysokým IQ a vysokými speciálními schopnostmi,
- nadaní s postižením, handicapem či se specifickými poruchami učení,
- nadaní z odlišného kulturního a etnického prostředí,
- nadané děti předškolního věku,
- nadaní adolescenti,
- nadané dívky,
- podvýkonové děti,
- kreativně nadané děti.

Nadané děti s extrémně vysokým IQ a vysokými speciálními schopnostmi

Do této skupiny jsou řazeny děti se značně urychleným kognitivním vývojem. Jelikož se s takovými dětmi setkáváme pouze výjimečně, jejich osudy bývají často námětem nejrůznějších knih a filmů.

Dle Feldmana a Morelockové je extrémní a předčasná vyspělost dělena na 3 základní typy:

První typ je charakteristický mimořádnou celkovou psychickou akcelerací vývoje. Pravděpodobně nejznámějším je případ Christiana Friedricha Heineckena (1721 – 1725), německého chlapce, který začal mluvit záhy po narození. Dle práce F. Barlowa, na něhož se Feldman a Morelocková odvolávají, znal chlapec v prvním roce života hlavní události pěti

³⁰ HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Nadání a nadaní. Pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, s. 157-158. ISBN 978-80-247-1998-6.

knih Mojžíšových, ve dvou letech se dokázal orientovat v historických událostech Bible a ve třech letech uměl hovořit latinsky a francouzsky. V roce 1724 byl jako zázračné dítě odvezen do Kodaně k dánskému králi, avšak brzy poté onemocněl a záhy na to zemřel. S tímto typem extrémní inteligence jsme se zřídka setkávali nejen v minulosti, ale i v současné době.

Do druhého typu jsou řazeny děti, které jsou schopny podávat v některé oblasti zcela mimořádné výkony, přinejmenším rovnající se výkonům dospělého profesionála v dané oblasti. Feldman charakterizuje tyto děti jako ty, jež podávají profesionální výkony dospělých již před dovršením věku deseti let a nazývá je tzv. zázračnými dětmi. Tohle označení lze používat pouze pro zcela ojedinělé případy. Velice často se jedná o děti s extrémně rozvinutými speciálními schopnostmi, které podávají výjimečné výkony v oblasti hudby, matematiky či šachové hry. Reprezentantem tohoto typu může být např. geniální hudebník W. A. Mozart, který za svého života složil až 626 děl světského i duchovního charakteru a nad jehož schopnostmi žaslo veškeré jeho obcenstvo.

Třetím typem jsou děti obvykle mentálně retardované, které v určité specifické a velice úzké oblasti podávají mimořádné výkony (počtářské, pamětní apod.). Tyto děti bývají také nazývány jako tzv. savanti.³¹

Do rizikové skupiny nadaných dětí bývají obvykle řazeny nadané děti s extrémně vysokým IQ, tj. děti s hodnotou IQ 150 a více. Jako jedna z prvních se na tuto skupinu dětí zaměřila americká psychologka L. Hollingworthová. Je autorkou případových studií dvanácti dětí, jejichž IQ ve Stanford-Binetově inteligenční škále (Viz. Kapitola 2.2 Měření inteligence a inteligenční testy) přesahovalo hodnotu 180. Zjistila, že tyto děti začaly velmi časně mluvit, číst a byly verbálně zdatné. Právě rané mluvení a čtení bylo podle ní považováno za projev pokročilého verbálně-pojmového myšlení.

Hollingworthová jako jedna z prvních upozorňovala na skutečnost, že míra osobnostního a sociálního přizpůsobení dětí souvisí jak s přístupem učitelů a způsobem výuky, tak s výchovou rodičů. Propagovala myšlenku kombinování běžného učiva s rozšiřováním a obohacováním učiva běžnými oblastmi praxe a praktickými činnostmi, se kterými se děti setkávají. Jako jedna z prvních odhalila i tzv. intelektově-emocionální vývojovou disproporci.

³¹ FELDMAN, David H., MORELOCK, Martha J. *Prodigies and savants*. In R. Sternberg & S. Kaufman (Eds), *Handbook of Intelligence*. New York: Cambridge University Press, 2011, s. 210-234.

Předmětem jejího zkoumání byly i sociální vztahy dětí. Zjistila, že pozorované děti mívají problémy se svými vrstevníky a často se ocitají v sociální izolaci. Příčiny spatřovala v mnohem pokročilejších znalostech, zájmech i v jejich značně vyspělejších vyjadřování. Právě tyto důvody ji vedly k propagaci segregovaného vzdělávání extrémně nadaných dětí a speciálních kroužků, ve kterých by mohly své pokročilé zájmy realizovat.³²

Myšlenkou D. H. Feldmana, jak uvádí Hříbková, bylo utřídit charakteristiky extrémně nadaných dětí tak, že je bude pozorovat vždy v rámci užších pásem hodnot jejich IQ. Dospěl k tomu, že po tomto seskupení si byli nadaní v jednotlivých pásmech osobnostními charakteristikami více podobní. Dle Feldmana je tohle zjištění nutno respektovat i při navrhování různých vzdělávacích opatření.

Nadaní s postižením, handicapem a nadané děti se specifickými poruchami učení

Vědci odhadují, že mezi postiženými dětmi jsou minimálně dvě procenta intelektově nadaných. Hříbková, jež se nechala inspirovat K. Gallagherem, upozorňuje na prioritní postavení rizikové skupiny nadaných dětí, jelikož bez poskytnuté pomoci okolí zůstane potenciál těchto dětí skrytý a bez možnosti se rozvinout. Avšak i přes tuto skutečnost zůstává tato oblast nadále nedostatečně výzkumně zmonitorovaná.³³

Americký psycholog N. Hobbs je považován za klíčovou osobnost, jež se orientovala nikoliv na kompenzaci deficitů postižených, nýbrž na rozvoj jejich silných stránek. Jeho přístup byl pravděpodobně hlavním impulsem k celkové změně vztahu společnosti k postiženým.³⁴

Německý psycholog M. Jaeger zdůrazňoval důležitost objasnění obsahu pojmu „postižení“, jež by mohlo vést ke zpřehlednění a cílenému rozšíření aktivit v edukaci postižených. Dle něj lze postižení definovat třemi možnými způsoby, tj. jako postižení ve smyslu poškození,

³² HOLLINGWORTH, Leta S. *Children Above 180 IQ Stanford-Bine: Origin and Development*. Yonkers-on-Hudson, New York: World Book Co., 1942. ISBN 978-04-050-6467-8.

³³ HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Nadání a nadaní. Pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, s. 107-108. ISBN 978-80-247-1998-6.

³⁴ HOBBS, Nicholas. *The Futures of Children (The Jossey-Bass behavioral science series)*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers, 1975. ISBN 978-08-758-9246-7.

postižení ve smyslu funkčního omezení a postižení ve smyslu sociálního omezení. Avšak ne všemi autory je tohle rozdělení akceptováno.³⁵

Jak uvádí Hříbková, někteří autoři upozorňují na mnoho obtíží a bariér, které znesnadňují práci v této oblasti. Lze sem zařadit např. nevhodné aplikování identifikačních postupů a metod identifikace, opožděný vývoj v určitých oblastech (zdůrazňují, že není možné srovnávat tyto děti s intelektově nadanými zdravými dětmi), absence tématu „nadané děti s postižením“ v samotném vyučovacím procesu a s tím související nevzdělanost učitelů, chybějící vhodné materiály pro výuku a vzdělávání těchto nadaných atd.

V USA byl při práci s nadanými postiženými dětmi rozšířen komplexní víceletý program „RAPYHT“ (Retrieval and Acceleration of Promising Young Handicapped Talented), který usiluje o rozvíjení intelektu jak ve třídě, tak v mimoškolních aktivitách i v domácím prostředí. Jeho obsahem je řada konkrétních úkolů a činností pro učitele, vychovatele, rodiče a pro jednotlivé ročníky školy.

K identifikaci v rámci tohoto modelu dochází pomocí speciálních posuzovacích škál pro hodnocení výkonu v šesti různých oblastech, a to v oblasti intelektové, školní, tvořivé, sociálně-organizační, umělecké a psychomotorické. S těmito škálami pracují především učitelé a rodiče, a jejich cílem je identifikovat potenciálně nadané děti pro různé oblasti. Následující školní rok je již program specificky zaměřen na tu oblast, v níž dítě vyniká.

Důraz je kladen také na spolupráci s rodiči, jejichž angažovanost podporuje rozvoj dítěte nejen ve fázi identifikace, ale i v průběhu celého programu. Rodiče mohou pracovat také jako dobrovolní pomocníci učitele ve třídě.

Cílem tohoto programu je zajistit dětem plynulý přechod na vyšší typ školy. Jelikož se tento model vztahuje k péči o potencióálně nadané, jedná se především o přechod mezi mateřskou školou a základní.

Bylo zjištěno, že program „RAPYHT“ má příznivý dopad na další vývoj dětí. Až devadesát procent těch, které tento program absolvovaly, nakonec navštěvovalo běžné třídy a nikoliv třídy speciální. Učitelé považovali tyto děti ve srovnání s jejich zdravými spolužáky za

³⁵ JAEGER, Richard M. *Statistics: A Spectator Sport*. Newbury Park, London, New Delhi: SAGE Publications, Inc, 1990. ISBN 0-8039-3421-1.

nadprůměrné v mnoha ohledech (např. v sebejistotě, paměti, psaní, ochotě zkoušet nové činnosti, nezávislosti apod.).

Úspěšná integrace těchto dětí tedy spočívá v rozvíjení a podpoře jejich silných stránek. Rozvíjení by mělo probíhat specifickým způsobem, který odpovídá jejich individuálním možnostem a probíhá od co možno nejučtějšího věku.

Jelikož jsou děti patřící do této skupiny současně nadané i postižené (handicapované), bývají velice často označovány jako jedince „dvakrát výjimečné“. Do této skupiny jsou také řazeny nadané děti se specifickými vývojovými poruchami učení, jež jsou žáky běžných základních škol. Výskyt takových poruch se nevyhýbá ani osobám s vysokým IQ či jedincům s vysoce rozvinutými speciálními schopnostmi. Často však dochází k tomu, že jsou nadané děti díky svému vysokému IQ schopny tyto poruchy úspěšně skrývat a kompenzovat. K jejich odhalení dochází mnohdy až ve starším školním věku nebo na střední škole, a jejich náprava bývá tedy velice složitá.³⁶

Nadané dívky

První výzkumy nadaných dívek ve srovnání s chlapci dochází většinou pouze k pozitivním závěrům. Teprve později byly zjištěny mezi výše zmíněnými nadanými odlišnosti.

Dle Hollingworthové se tyto odlišnosti týkaly nejprve rozdílných výkonů v nejrůznějších testech. Určité odlišnosti ve prospěch chlapců byly shledány v profilu schopností (např. lepší výsledek v testech kvantitativního myšlení a prostorové představivosti), zároveň však dívky dosahovaly lepších výsledků ve verbálních testech.³⁷

Později se vědci začali soustředit na hledání rozdílů ve výkonech zejména v těch oblastech, v nichž většinou dominovali chlapci, tj. v matematice a přírodních vědách. Chlapci dominují nad dívkami také ve speciálních základních školách pro nadané i ve výzkumných vzorcích, a to poměrem přibližně 2 : 1. K podobnému výsledku se dopracovali i v Německu, kde byl na vybraných vysokých školách zjišťován poměr profesorů k profesorkám, studentů ke studentkám, účastníků k účastnicím různých soutěží, žáků k žákyním experimentálních tříd atd.

³⁶ HRÁBKOVÁ, Lenka. *Nadání a nadaní. Pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, s. 109-111. ISBN 978-80-247-1998-6.

³⁷ HOLLINGWORTH, Leta S. *Children Above 180 IQ Stanford-Bine: Origin and Development*. Yonkers-on-Hudson, New York: World Book Co., 1942. ISBN 978-04-050-6467-8.

R. Aylesová, jak uvádí Hříbková, vypracovala ve Velké Británii obdobnou analýzu, ze které vyplynula stejná situace v exaktních a přírodovědných oborech. Tato analýza navíc uvádí, že dívky disponují nižší úrovní aspirace, nedostatečnou sebedůvěrou, čelí sociálnímu tlaku na podávání nižších výkonů a mají tendenci orientovat se mimo oblast technologií a exaktních věd. Tato skutečnost je zřejmá již během prvních let školní docházky i ve vyšších stupních škol. Příčiny je třeba hledat nikoliv pouze v inteligenci či nedostatečném rozvoji kvantitativního myšlení a matematického usuzování, nýbrž především v prostředí a sociálních faktorech.

Důležitými faktory, které mají nemalý vliv na nadané dívky, jsou celkové postoje společnosti k ženské roli, k úloze ženy ve společnosti a skutečnost, zda jsou tyto postoje v rozporu s oblastí nadání dívky či nikoliv. Za velmi významné jsou dále považovány postoje rodičů a jejich výchovné stereotypy. Dále je také poukazováno na odlišný průběh socializace dívek a chlapců (jiné hračky, jiné výchovné postupy, jiné nároky, jiná očekávání apod.). Bylo dokázáno, že nadané dívky školního věku jsou „podobnější“ nadaným chlapcům v činnostech, zájmech i aspiraci, a stejně jako oni upřednostňují v tomto období sportovní a dobrodružné aktivity. Ke zlomu dochází v adolescentním věku, kdy se mění jejich postoje, aspirace i výkony. Matematicky nadané dívky mnohdy ztrácí zájem o matematiku a ukončují veškeré aktivity v této oblasti.

Profesionální kariéra byla zkoumána společně s životní spokojeností nadaných žen ve věku dvacet čtyři až třicet pět let. V této souvislosti byla odhalena existence tří skupin těchto žen. První skupinu tvořily svobodné a bezdětné nadané ženy, které všechen svůj čas věnovaly své profesionální kariéře. Do druhé skupiny byly zahrnuty vdané nadané ženy, které zůstaly s dětmi trvale v domácnosti a do třetí skupiny nadané ženy, které byly vdané a měly děti a současně dokázaly skloubit své mateřské a profesionální povinnosti. Právě poslední zmíněná skupina žen vykazovala nejvyšší míru životního uspokojení ve srovnání s ostatními dvěma skupinami.

Předpokládá se, že pro vývoj nadaných dívek a jejich pozdější pocit životního uspokojení je velice důležité, jak dokážou zpracovat konfliktnost mateřské a profesionální role. Úspěšnost

často závisí na sociokulturním mikro i makro prostředí (vliv rodiny, společnosti), ve kterém nadaná dívka vyrůstá.³⁸

Podvýkonné děti neboli „underachievers“

V souvislosti s typy intelektového nadání se vyčleňoval typ dítěte, které pracuje pod své intelektové možnosti, či se v jeho výkonech objevují velké výkyvy.

Tento syndrom je tedy charakterizován rozporem mezi výkony žáka a jeho potenciálem. Často bývá mylně zaměňován s pojmy „neprospívající“ či „neúspěšný“. Do této skupiny se mohou řadit i děti s velmi dobrým prospěchem.

Od podvýkonných žáků je třeba odlišovat žáky „neproduktivní“, kteří ve škole nepodávají žádné výkony. Tito žáci však mají dostatek vnitřní motivace a sebevědomí.

Clarková, jak uvádí Machů, rozlišuje několik typů podvýkonnosti, a to podvýkonnost situační (vyskytuje se pouze občas), chronickou (stále snížený výkon), primární (vyskytuje se bez zjevné příčiny) a podvýkonnost sekundární (tj. průvodní jev určitého handicapu).³⁹

Za hlavní charakteristiky a školní projevy těchto žáků jsou považovány:

- kritické postoje žáků ke škole, učitelům a vzdělávání obecně,
- celková demotivace pro školní práci, nezájem o školní předměty,
- ironie a ironizování slabin ostatních žáků,
- schopnost manipulace s ostatními,
- iniciování skupin zaměřených proti škole,
- emoční labilita,
- pohlcení žáků mimoškolním životem,
- značný rozpor mezi verbálními a písemnými projevy žáků,
- nedokončování započaté práce.

³⁸ HRÍBKOVÁ, Lenka. *Nadání a nadání. Pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, s. 112-114. ISBN 978-80-247-1998-6.

³⁹ MACHŮ, Eva. *Rozpoznávání a vzdělávání rozumově nadaných dětí v běžné třídě základní školy*. Příručka pro učitele a studenty učitelství. Brno, 2006, s. 50-51. ISBN 80-210-3979-5.

Za hlavní příčinu podvýkonu těchto dětí je považována rodina. Jedná se zejména o ty rodiny, které mají nízkou socioekonomickou úroveň, nebo kde je dítěti poskytována minimální podpora rozvoje nadání dítěte.

Za účinnou nápravu ve školním prostředí je považováno zapojení dítěte do vzdělávacího programu typu „enrichment“ (tj. obohacení výuky za hranice daných osnov) a poskytování individuální podpory formou „tutoringu“.⁴⁰

3.5 Sociální a emocionální problémy nadaných dětí

Na sociální a emocionální problémy nadaných dětí bylo poukazováno mnoha odborníky. Avšak co se týče četnosti jejich možného výskytu, neexistuje mezi nimi jednoznačná shoda.

Americký psycholog J. T. Webb, jak uvádí Machů, vytvořil zajímavou klasifikaci těchto problémů. Dle jeho názoru lze rozlišit dva možné zdroje problémů nadaných dětí, a to zdroj exogenní (pramenící z reakce okolí) a endogenní (vlastnosti).⁴¹

Jak uvádí Centrum rozvoje nadaných dětí, dle L. K. Silvermanové vznikají sociální a emocionální problémy v důsledku specifických kognitivních charakteristik nadaných dětí. Silvermanová jednotlivé charakteristiky specifikuje a k nim přiřazuje potřeby, kvůli kterým mohou být nadané děti hodnoceny jako problémové. Patří mezi ně:

- schopnost zdůvodňovat – potřeba vhledu,
- intelektová zvědavost dítěte – potřeba vše pochopit a všemu porozumět,
- schopnost dítěte rychle se učit – potřeba mentální stimulace,
- schopnost abstrakce – perfekcionismus,
- schopnost komplexních myšlenkových procesů dítěte – potřeba přesnosti a logiky,
- živá představivost dítěte – výrazný smysl pro humor,
- časný zájem o morální aspekty – empatie, senzitivita,
- vášeň k učení se – intenzita.⁴²

⁴⁰ HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Nadání a nadaní. Pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, s. 115-116. ISBN 978-80-247-1998-6.

⁴¹ MACHŮ, Eva. *Rozpoznávání a vzdělávání rozumově nadaných dětí v běžné třídě základní školy*. Příručka pro učitele a studenty učitelství. Brno, 2006, s. 20. ISBN 80-210-3979-5.

Nerovnoměrný vývoj

Pro nadané děti bývá často charakteristický disproporcionální vývin. Tato asynchronie se může týkat vztahu mezi rozvinutou kognitivní oblastí a méně rozvinutou oblastí fyzickou, motorickou a sociálně-emocionální, což může zapříčinit vznik několika problémů.

Laznibatová uvádí tři druhy vztahů – myšlení versus motorika, myšlení versus verbální projev a myšlení versus emocionálně-sociální úroveň.

Myšlení versus motorika: U nadaných předškolních dětí se často stává, že dovedou plynule číst, avšak se základními motorickými dovednostmi si nevedí rady (např. zavázat tkaničku od bot). Nezřídka jsou pro ně také charakteristické méně rozvinuté grafomotorické schopnosti. Mladší školní děti dokáží psát či kreslit pouze velmi pomalu a neúhledně. Z tohoto důvodu je v některých školách s edukační nabídkou pro talentované tolerováno psaní verzálkami, tj. psaní velkými písmeny.

Myšlení versus verbální projev: Průměrné verbální schopnosti dětí se často nedovedou transformovat do srozumitelné podoby originálních a rozsáhlých myšlenek. Nezřídka tak dochází k nedorozumění mezi vrstevníky i dospělými. Značným nebezpečím může být diagnostika dítěte jako podprůměrného.

Myšlení versus emocionálně-sociální úroveň: Tato asynchronie je příčinou řady potíží. Jedinci mající rozvinuté myšlení sice dovedou porozumět různým náročným situacím, avšak vzhledem ke své emocionálně-sociální úrovni je nedokáží přiměřeně zvládnout.⁴³

Interpersonální vztahy

Nadaní jedinci jsou charakterističtí svou rozdílností od průměrné populace dětí. Tato odlišnost by měla být chápána především jejich vlastní rodinou i vzdělávací institucí. Právě z důvodu nepochopení dítě často nerozvíjí své nadání, s čímž souvisí mnoho dalších problémů.

Nadané děti potřebují mít vedle sebe partnery, kteří mají podobné zájmy a stejně vyspělé myšlenkové pochody. Často vyhledávají společnost starších dětí či dospělých, jelikož v kolektivu vrstevníků se cítí mnohdy osamocené a nepochopené. Vymýšlejí různá pravidla a

⁴² Centrum rozvoje nadaných dětí. *Možné sociální a emocionální problémy nadaných dětí*, [online]. Verze únor 2017. Dostupný z WWW: <http://www.nadanedeti.cz/pro-psychology-problemy>.

⁴³ LAZNIBATOVÁ, Jolana. *Nadané dieťa – jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: IRIS, 2001. ISBN 80-89018-53-X.

od ostatních očekávají, že je budou plně respektovat. Mají sklony k organizování veškerého dění kolem sebe, čímž vyvolávají mezi sebou a okolím časté konflikty.

Další problém bývá spatřován s častou neschopností navázat kontakt a spolupracovat s ostatními. Mladí nadaní se někdy vyznačují specifickými formami chování, jako je např. rozsáhlá sebekritika, vyhýbání se riskování, perfekcionismus, multipotencialita a deprese.

Rozsáhlá sebekritika

Mladí nadaní jsou schopni vidět různé možnosti a alternativy, což u nich může vzbuzovat idealistické představy o sobě samých a o tom, čím by se mohli stát. Jelikož vidí, jak daleko jsou od dosažení ideálu, ztrácejí velmi často vlastní sebevědomí. Tato míra sebekritiky bývá mnohdy zdrojem existenčních depresí.

Vyhýbání se riskování

Nadaní jedinci nevidí pouze různé varianty řešení, nýbrž také potenciální problémy s nimi spojené. Snaha vyhnout se těmto problémům může vést k podvýkonnosti a celkové pasivitě.⁴⁴

Perfekcionismus

Dle Hellera se geniální jedinci vyznačují velkou dávkou vlastní ctižádosti a je pro ně nezbytně nutné, být za každých okolností bezchybní. Stanovují vysoké, až nereálné cíle, a to nejen sobě samým, ale i ostatním. Následně dokáží být hluboce zklamáni, jestliže je oni sami nebo jejich okolí nedokáží splnit. Svou nespokojenost vyjadřují různými, často prudkými reakcemi.

Je dokázáno, že až patnáct až dvacet procent talentovaných jedinců pociťuje svůj přehnaný perfekcionismus jako překážku v kariéře.⁴⁵

Multipotencialita

V průběhu adolescence si většina nadaných začíná uvědomovat své schopnosti, jež se objevují ve více oblastech. Většina z nich má mnoho koníčků a zájmů.

K problému dochází v době, kdy si nadaní vybírají vlastní profesní orientaci. Mnohdy jim činí obtíže určit si pouze jednu z oblastí, která je zajímavá. Když už konečně dospějí k nějakému

⁴⁴ MACHŮ, Eva. *Rozpoznávání a vzdělávání rozumově nadaných dětí v běžné třídě základní školy*. Příručka pro učitele a studenty učitelství. Brno, 2006, s. 21-22. ISBN 80-210-3979-5.

⁴⁵ HELLER, Agnes K. *Individual (Learning and Motivational) Needs versus Instructional Conditions of Gifted Education I*. High Ability Studies, 1999, roč. 10, č. 1, s. 9-21.

rozhodnutí, jsou si vědomi toho, že se tak automaticky vzdávají dalších alternativ. Zároveň často pociťují strach ze špatného rozhodnutí, jehož výsledkem může být úzkost z jakéhokoli rozhodování.

Deprese

Jak uvádí Sejvalová, deprese většinou nejsou pouze projevem vzteku na sebe sama, ale i na situaci, kterou má jedinec málo pod kontrolou. Pro některé rodiny je typické neustálé hodnocení a kritika výkonů dítěte i ostatních lidí, což vede k narušení jejich přirozené tendence sebehodnocení. Výsledkem takového přístupu jsou mnohdy deprese a akademický neúspěch. Jestliže je dítě umístěno v nesprávném vzdělávacím systému, může to u nadaného jedince vést k pocitům uvěznění v neřešitelné situaci.⁴⁶

⁴⁶ SEJVALOVÁ, Jitka. *Talent a nadání: jejich rozvoj ve volném čase*. Praha: IDM MŠMT, 2004. ISBN 80-86784-03-7

4 Vzdělávání nadaných dětí

Velmi často je mylně předpokládáno, že nadaní a talentovaní jedinci vše zvládnou sami, a to bez jakékoliv odborné podpory či vedení. Dle amerického pedagoga a psychologa B. Blooma, jak uvádí Fořtíková, nadané děti nikdy nedosáhnou extrémní úrovně schopností, pokud jim nebude poskytnuta dlouhodobá intenzivní podpora, vzdělávání, výchova a trénink.

Žádná škola nemůže naplnit vzdělávací potřeby těch nejnadanějších žáků v rámci běžného vyučování či dokonce v rámci běžného školního roku. Pro takové studenty jsou nutné speciální programy, poskytující dostatečnou úroveň a vedení těm, kteří disponují mimořádnými schopnostmi.⁴⁷

4.1 Školní socializace nadaných dětí

Otázka, jaké vzdělávací prostředí a jaká škola je pro nadané optimální, je velice častá a diskutovaná.

Zaměříme-li se na separovanou (segregovanou) organizační formu vzdělávání nadaných, jež byla zpočátku hojně realizovaná a podporovaná v USA, je nutné zmínit, že získala velký počet příznivců a dlouholetou tradici i u nás.

Podíváme-li se na problémy nadaných dětí (viz. Kapitola 4.5 Možné sociální a emocionální problémy nadaných dětí) z pohledu školní socializace a z hlediska toho, zda je segregovaný typ školy účinný pro jejich řešení, ráda bych uvedla několik příkladů.⁴⁸

Silvermanová se intenzivně zabývá emocionálními a sociálními problémy nadaných. Proces socializace a sociálního vývoje však staví proti sobě. Socializaci charakterizuje jako proces

⁴⁷ FOŘTÍKOVÁ, Jitka. *Talent a nadání: jejich rozvoj ve volném čase*. Praha: NIDM MŠMT, 2009, s. 33. ISBN 978-80-86784-75-5.

⁴⁸ HRÁBKOVÁ, Lenka. *Nadání a nadaní. Pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, s. 115-116. ISBN 978-80-247-1998-6.

přizpůsobování dětí sociální komunitě, naproti tomu sociální vývoj pokládá za postupné uvědomování si sociálně akceptovatelného chování, soucítění s lidmi, radost z druhých lidí a rozvoj vzájemně obohacujících vztahů. Dle jejího názoru směřuje sociální vývoj k sebeaktualizaci člověka, kdežto socializace usiluje o konformitu se sociální skupinou. Silvermanová se domnívá, že cílem pro nadané děti by měla být spíše sebeaktualizace, jelikož potřebují vyrůstat se stejně intelektuálně nadanými vrstevníky. Dle jejího názoru tyto děti vyžadují takový program všeobecného vzdělání, který by je vedl k vědomí celkové nezávislosti. Je přesvědčená, že potřebují poradenství, jež by je vedlo k lepšímu vzájemnému porozumění, přijetí i hodnocení, a to nejen sebe samých, ale i ostatních.⁴⁹

Tyto představy o „násilném“ začleňování žáků do vrstevnické skupiny v případě docházky do běžné školy však zpochybňují i naše výzkumy. V rámci grantového úkolu byly sledovány děti první třídy po dobu celého jednoho školního roku. Hříbková uvádí, že k začleňování dětí docházelo postupně, velmi opatrně a také různými metodami.

Z výzkumu např. vyplynulo, že na začátku není tato sociální skupina vnitřně diferencovaná ani hierarchizovaná, všichni žáci mají relativně stejnou šanci zaujmout určitou sociální pozici ve třídě a tato sociální neurčenost je rozhodující pro vzájemné interakce žáků v novém prostředí. Pozornost žáků první třídy byla upoutávána zejména řečí učitelky a způsobem, jak se k nim chovala. Zcela nové situace pro žáky představovaly především výzvy k činnostem, jež byly směřovány ke všem žákům a také následné reakce na ně byly učitelkou očekávány od všech. Učitelka kladla důraz na to, aby si byl žák vědom toho, že je nyní součástí skupiny a není ve třídě sám. K uvědomění, že žák je nyní pouze jedním z mnoha a nezaujímá ve třídě výlučné postavení jako doposud v rodině, přispívaly i další autority školy, např. ředitel (např. v rozhlasovém hlášení děkuje třídám za účast v soutěži, nikoliv jednotlivým žákům, kteří se soutěže zúčastnili). K fixování vznikajícího pocitu příslušnosti žáka ke skupině výrazně přispíval způsob organizace života ve třídě, především přidělování žákům krátkodobých rolí. Žákovi bylo umožněno dostat se do situace, kdy byl potřebným a nepostradatelným členem skupiny. Tento systém propůjčování krátkodobých rolí vedl také k jiné rytmizaci života ve třídě, než je rytmizace časová. Děлил pobyt žáka ve třídě na dobu, kdy byl odpovědný za plnění určitých úkolů učitelce a ostatním spolužákům, a na dobu, kdy tuto odpovědnost neměl. Se

⁴⁹ SILVERMAN, Linda K. Counseling needs and programs for the gifted. In K. Heller, F. Monks & A. H. Passow (Eds.), *The international handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford, England: Pergamon Press, 1993, s. 644.

vznikem příslušnosti žáka ke skupině souvisely i emocionálně vypjaté události, jejichž byly děti součástí. Žák, který se této události neúčastnil, neměl společný zážitek, a tudíž byl ze společné diskuze o události v podstatě „vyloučen“.⁵⁰

Podíváme-li se na danou problematiku z psychologického hlediska, socializace je vývojem člověka ve společenských podmínkách. Dle S. Štěcha život ve skupině nejen rozvíjí stávající vlastnosti jedince, ale také formuje nové. Umožňuje získat nové prožitky a poznatky jak o světě, tak zejména o sobě samém. Školní socializace současně se socializací rodinnou určují z tohoto hlediska vývoj dítěte.⁵¹

Etapy socializace byly autory různě vyčleňovány, nazývány, ale zároveň v nich zdůrazňovali jak proces začleňování jedince do sociálních vztahů, osvojování norem a hodnot určité kultury, tak individuaci (vyčleňování) člověka, při níž dochází k utváření jedinečnosti jeho osobnosti, formování jeho kvalit a rozvoji jeho individuality. K oběma těmto procesům dochází i v období školní socializace. Důraz kladený pouze na individuaci, jak je tomu u Silvermanové, činí proces školní socializace značně asymetrickým.⁵²

Hříbková se zabývá otázkou, v čem spočívají odlišnosti školní socializace probíhající ve speciálních podmínkách, tj. ve skupině intelektově homogenní, oproti skupině intelektově heterogenní. Domnívá se, že odlišnosti je třeba hledat jak ve snaze vyloučit „konflikt“ ve vývoji dětí, tak ve snaze co nejvíce přizpůsobit prostředí jejich zvláštnostem. Zařazením dětí do skupiny intelektově homogenní se předpokládá vznik lepších sociálních vztahů, a to díky jejich relativně stejné intelektové úrovni a vyspělejším zájmům. Díky jejich intenzivnímu zájmu o určitou školní činnost jim je často umožňována časová flexibilita v plnění ostatních úkolů. Učitelé a dospělí respektují zvláštnosti chování dítěte a eliminují jeho střety s pravidly.

⁵⁰ HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Nadání a nadání. Pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, s. 147-148. ISBN 978-80-247-1998-6.

⁵¹ ŠTĚCH, Stanislav. *Škola, nebo domácí vzdělávání? Teoretická komplikace jedné praktické otázky*. *Pedagogika*, 53, 2003, č. 4, s. 418-436.

⁵² HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Vzdělávání nadaných z pohledu školní socializace*. In HELLER, Daniel; PROCHÁZKOVÁ, Jana; SOBOTKOVÁ, Irena (ed.). *Psychologické dny 2004: Svět žen a svět mužů. Polarita a vzájemné obohacování*. Sborník příspěvků z konference Psychologické dny, Olomouc, 2004, [online]. Verze března 2017. Dostupný z WWW: <http://cmps.ecn.cz/pd/2004/texty/pdf/hribkova.pdf>.

Lze pouze doufat, že se jejich odlišnost „nevyhrotí“, až se vydají do světa, kde je ne vždy čeká plně respektující prostředí, s nímž se budou muset naučit vyrovnat.⁵³

V této souvislosti cituji C. G. Junga: „Škola je koneckonců už částí velkého světa a obsahuje v malém všechny faktory, se kterými se dítě v pozdějším životě setká a se kterými se bude muset vyrovnat. Alespoň zčásti se tomuto nezbytnému přizpůsobení může a má naučit už ve škole. Příležitostné střety neznamenají žádnou katastrofu.“⁵⁴

Jak uvádí Hříbková, separovaná forma vzdělávání nadaných nemusí bezpodmínečně vytvářet vhodné podmínky pro řešení jejich případných problémů. Separovaná forma klade důraz zejména na to, aby žákovi umožňovala rychleji zvládat rozsáhlejší a náročnější učivo, a tím mu umožnila v učivu rychleji postupovat. Uspokojování poznávacích potřeb žáka však zároveň automaticky nemusí znamenat uspokojování jeho sociálních a emocionálních potřeb. Z tohoto důvodu tedy může být pohled na zakládání nových separovaných škol pro nadané děti značně skeptický.⁵⁵

Mému srdci blízký zůstává názor J. A. Komenského, který žádal vzdělávání pro všechny děti, tj. bohaté i chudé, chlapce i dívky, „hloupé“ i „chytré“. Těm slabším by mělo vzdělávání pomoci odstranit jejich zaostávání, mysl nadaných by se zase měla zaměřovat věcmi užitečnými a ne zbytečnými a škodlivými, jež by mohly být příčinou jejich vlastní zkázy. Zdůrazňoval, že všechny děti se mají učit spolu a domníval se, že pokud budou uplatňovány právě jeho didaktické zásady, budou z vyučování profitovat jak slabší, tak nadanější žáci.⁵⁶

⁵³ HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Nadání a nadání. Pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, s. 149. ISBN 978-80-247-1998-6.

⁵⁴ JUNG, Carl G. *Duše moderního člověka*. Atlantis, 1994, s. 78. ISBN 80-7108-087-X.

⁵⁵ HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Nadání a nadání. Pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, s. 151. ISBN 978-80-247-1998-6.

⁵⁶ KOMENSKÝ, Jan A. *Velká didaktika*. Vyd. 2. Bratislava: SPN, 1991. ISBN 80-08-01022-3.

4.2 Kompetence učitelů v oblasti podpory nadaného žáka

Kompetence je obecným termínem, který představuje schopnost, způsobilost, předpoklad k výkonu činnosti, profese.

Zaměříme-li se na učitelskou profesi, Průcha vnímá pedagogickou kompetenci jako pedagogickou způsobilost, kterou učitel nenabývá jen studiem a přípravou, nýbrž je důležité i osobnostní vybavení pro výkon učitelských činností.⁵⁷ Dle Kovářové a Janků můžeme mezi klíčové profesní kompetence pedagogického pracovníka zařadit systém profesních dovedností, vědomostí, zkušeností, osobnostních předpokladů, postojů a hodnot, které mu umožňují a zkvalitňují výkon profese.⁵⁸

Aby bylo vzdělávání nadaných žáků efektivní, je nezbytné, aby docházelo k rozšiřování kompetencí učitelů i v oblasti tvořivosti. Jestliže není učitel dostatečně kreativní, nemůže rozvíjet tvořivost ani v samotných žácích.⁵⁹

Jak uvádí Laznibatová, studie Bishopa, Shelleyho a Šiškové považují za nezbytné následující profesní kompetence učitelů nadaných žáků:

- expertní, detailní znalost vyučovacího předmětu,
- znalost charakteristik a potřeb nadaných žáků,
- vynikající znalost didaktiky (včetně speciální didaktiky svého oboru),
- neustálé osvojování si nových poznatků ve vzdělávání,
- podpora jednotlivců a schopnost poskytování individuálních rad,
- zdokonalování vedení vyučování, podpora kreativního myšlení a řešení problémů,
- schopnost používat vyučovací strategie.

Jedná-li se o osobnostní předpoklady učitele, učitel nadaných žáků by měl být nositelem charakteristických vlastností. Maker, jak uvádí Laznibatová, shrnuje znaky dobrých učitelů nadaných žáků následovně:

⁵⁷ PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.

⁵⁸ KOVÁŘOVÁ, Renata, JANKŮ Kateřina. *Postavení a kompetence speciálního pedagoga v rámci integračního procesu na běžné škole*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2008, s. 25. ISBN 978-80-7368-548-5 (brož.).

⁵⁹ KOVÁŘOVÁ, Renata, ŠKRABÁNKOVÁ Jana et al. *Nadání a současnost*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2012. ISBN 978-80-7464-218-0.

- osobnostní zralost, zkušenost, sebedůvěra,
- vysoká inteligence,
- intelektuální zájmy,
- všeobecné vzdělání a kvalifikace,
- maximální pracovní nasazení,
- vysoká motivovanost na výkony,
- pozitivní přístup k mimořádně nadaným žákům,
- systematické a vhodné zacházení,
- nedirektivní podpora v učení,
- akceptování individuálních odlišností,
- podnětnost a nápaditost,
- smysl pro humor.⁶⁰

Velice důležitý je také žebříček hodnot a postojů učitelů nadaných žáků. Stěžejním je pravdivost, spravedlnost, zodpovědnost a pochopení žáka.⁶¹

Pro správné pochopení, jací učitelé jsou pro nadané žáky žádoucí, je dle mého názoru nezbytné obrátit se na žáky samotné. Výzkumy Šiškové, jak uvádí Hříbková, určují pořadí dle důležitosti následovně:

- odbornost a zájem neustálého vzdělávání,
- vynikající způsobilost k výuce daného předmětu,
- spravedlnost a nestrannost,
- demokratický a kooperativní přístup,
- flexibilita a smysl pro humor,
- pochvaly a projevy uznání,
- široký okruh zájmů,
- zájem o problémy druhých,
- příjemný osobní vzhled a chování.⁶²

⁶⁰ LAZNIBATOVÁ, Jolana. *Nadané dieťa*. Bratislava: Iris, 2003. ISBN 80-89018-53-X.

⁶¹ KOVÁŘOVÁ, Renata, JANKŮ Kateřina. *Postavení a kompetence speciálního pedagoga v rámci integračního procesu na běžné škole*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2008, s. 26. ISBN 978-80-7368-548-5 (brož.).

Na závěr je třeba dodat, že vzdělávání nadaných žáků tvoří celý komplex postupných kroků, kdy zájem a kompetence pedagogů musí být podpořeny jak ze strany vedení školy, tak finančními dotacemi.⁶³

4.3 Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

Tato vyhláška nabyla účinnosti 1. září 2016 a upravuje pravidla vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávání žáků uvedených v § 16 odst. 9 zákona a vzdělávání žáků nadaných.

Nadaných žáků se týká především část čtvrtá (§ 27 až 31) a příloha č. 1 (podpůrná opatření).

4.3.1 Část čtvrtá: Vzdělávání nadaných žáků

Nadaný a mimořádně nadaný žák

§ 27

„Za nadaného žáka se pro účely této vyhlášky považuje především žák, který při adekvátní podpoře vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech.“

„Za mimořádně nadaného žáka se pro účely této vyhlášky považuje především žák, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech.“

⁶² HRÍBKOVÁ, Lenka. *Nadání a nadaní: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-213-X (brož.).

⁶³ KOVÁŘOVÁ, Renata, ŠKRABÁNKOVÁ Jana et al. *Nadání a současnost*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2012, s. 27. ISBN 978-80-7464-218-0.

Dle příslušného paragrafu je mimořádné nadání včetně vzdělávacích potřeb žáka zjišťováno školským poradenským zařízením ve spolupráci se školou, jež žáka vzdělává. Jestliže se nadání žáka projevuje v pohybové, manuální či umělecké oblasti, vyjadřuje se školské poradenské zařízení především ke specifikům žákovy osobnosti, jež mohou ovlivňovat průběh jeho vzdělávání. Míru žákova nadání posuzuje odborník v příslušném oboru, jehož odborný posudek poskytne sám žák či jeho zákonný zástupce školskému poradenskému zařízení.

Vyhláška dále uvádí následující:

- Pro nadané žáky může ředitel školy tvořit skupiny, v nichž se vzdělávají žáci stejných či různých ročníků školy v některých předmětech.
- Nadaným žákům lze rozšířit obsah vzdělávání nad rámec stanovený příslušným vzdělávacím programem nebo umožnit účast na výuce ve vyšším ročníku.
- Nadaným žákům je se souhlasem ředitelů příslušných škol dána možnost se současně vzdělávat formou stáží v jiné škole stejného či jiného druhu.

Individuální vzdělávací plán mimořádně nadaného žáka

§ 28

„Vzdělávání mimořádně nadaného žáka se může uskutečňovat podle individuálního vzdělávacího plánu, který vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů psychologického a speciálně pedagogického vyšetření a vyjádření zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka.

Dle tohoto paragrafu je individuální vzdělávací plán závazný dokument, který zajišťuje vzdělávací potřeby mimořádně nadaného žáka a je součástí dokumentace žáka ve školní matrice.

Individuální vzdělávací plán musí zahrnovat:

- závěry doporučení školského poradenského zařízení,
- závěry psychologického a speciálně pedagogického vyšetření a pedagogické diagnostiky, jež podrobněji popisují oblast, typ a rozsah nadání a vzdělávací potřeby mimořádně nadaného žáka, případně vyjádření registrujícího praktického lékaře pro děti a dorost
- informace o způsobu poskytování individuální pedagogické, speciálně pedagogické nebo psychologické péče mimořádně nadanému žákovi,

- vzdělávací model pro mimořádně nadaného žáka, informace o potřebě úprav v obsahu vzdělávání žáka, obsahový a časový rozvrh učiva, pedagogické postupy, způsob zadávání a plnění úkolů, formu hodnocení, úpravu zkoušek,
- doporučené učební pomůcky, materiály a učebnice,
- výběr konkrétního pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, s nímž bude škola spolupracovat při zajišťování péče o mimořádně nadaného žáka,
- personální zajištění úprav a průběhu vzdělávání mimořádně nadaného žáka,
- určení pedagogického pracovníka školy pro sledování průběhu vzdělávání mimořádně nadaného žáka a zajištění spolupráce se školským poradenským zařízením.

Dle této vyhlášky by měl být individuální vzdělávací plán zpracován neprodleně po začátku vzdělávání mimořádně nadaného žáka ve škole, tj. nejpozději do 1 měsíce ode dne, kdy škola obdržela doporučení. Individuální vzdělávací plán je možné dle potřeby doplňovat či upravovat v průběhu školního roku.

Samotné zpracování a provádění individuálního vzdělávacího plánu je zajišťováno ředitelem školy. Individuální vzdělávací plán je vytvořen ve spolupráci se školským poradenským zařízením, případně školským zařízením, a žákem či jeho zákonným zástupcem v případě nezletilosti žáka.

§ 29

Tento paragraf uvádí, že škola je povinna seznámit s individuálním vzdělávacím plánem všechny vyučující žáka a současně žáka či zákonného zástupce nezletilého žáka, jež tuto skutečnost potvrdí svým podpisem. Vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu lze poskytovat pouze na základě písemného souhlasu zletilého žáka či zákonného zástupce nezletilého žáka.

Školské poradenské zařízení ve spolupráci se školou sleduje a minimálně jedenkrát za rok vyhodnocuje naplňování individuálního vzdělávacího plánu a poskytuje žákovi, zákonnému zástupci žáka a škole poradenskou podporu. Jestliže dojde k nedodržení opatření uvedených v individuálním vzdělávacím plánu, informuje školské poradenské zařízení o této skutečnosti ředitele školy. Není-li ředitelem školy zajištěno dodržování opatření uvedených v individuálním vzdělávacím plánu do tří měsíců od podání informace, podá školské poradenské zařízení podnět České školní inspekci.

Pro změny v individuálním vzdělávacím plánu se použijí obdobně ustanovení, která se týkají jeho zpracování, seznámení s ním, poskytování vzdělávání podle něj a vyhodnocování jeho naplňování.

Přeřazení do vyššího ročníku

§ 30

„Ředitel školy může přeřadit mimořádně nadaného žáka do vyššího ročníku bez absolvování předchozího ročníku na základě zkoušek vykonaných před komisí, kterou jmenuje ředitel školy.“

Dle výše zmíněného paragrafu musí být komise nejméně tříčlenná a složena z následujících členů:

- a) předseda, jímž bývá zpravidla ředitel školy nebo jím pověřený učitel,
- b) zkoušející učitel, kterým je vyučující předmětu dané vzdělávací oblasti (v prvním až pátém ročníku základního vzdělávání vyučující daného ročníku),
- c) přísedící učitel, jímž je vyučující předmětu dané oblasti.

Termín konání zkoušky je stanoven ředitelem školy, a to v dohodě se zletilým žákem či jeho zákonným zástupcem. Nejde-li žáka ze závažných důvodů v daném termínu přezkoušet, stanoví ředitel náhradní termín zkoušky.

Tento paragraf dále stanovuje, že žák může v jednom dni skládat pouze jednu zkoušku.

§ 31

„Ředitel školy stanoví obsah, formu a časové rozložení zkoušky podle § 30 odst. 1 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.“

Výše zmíněný paragraf uvádí, že výsledek zkoušky stanovuje komise hlasováním. Dojde-li k rovnosti hlasů, o výsledku rozhoduje hlas předsedy.

O zkoušce je vytvořen protokol, jenž je součástí dokumentace žáka ve školní matrice.

Výsledek zkoušky sděluje zletilému žákovi či jeho zákonnému zástupci ředitel školy.

Poslední část tohoto paragrafu uvádí, že za neabsolvovaný ročník nebude žákovi vydáno vysvědčení. V následujících vysvědčeních bude na zadní straně uvedeno, které ročníky žák neabsolvoval.⁶⁴

⁶⁴ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*, [online]. Verze květen 2017. Dostupný z WWW: www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska_c._272016_Sb._o_vzdelavani_zaku_se_specialnimi_vzdelavacimi_potrebami_a_zaku_nadanych.pdf

PRAKTICKÁ ČÁST

1 Metodologie

1.1 Cíl práce a výzkumné otázky

Hlavní cíl

Hlavní cíl praktické části je ověřit vývoj konkrétních nadaných dětí v souvislosti s jejich vzděláváním.

Dílčí cíle

1. Prostřednictvím případové studie popsat vývoj konkrétních nadaných dětí vzhledem k jejich vzdělávání.
2. Prostřednictvím rozhovoru s učiteli nadaných žáků základní školy zjistit specifika jejich práce s nimi.

Výzkumné otázky

Definování výzkumných otázek tvoří jádro každého výzkumu. Pomáhají zaostřit výzkum tak, aby byly výsledky v souladu se stanovenými cíli, a ukazují směr, jímž by se měl výzkum ubírat. Výzkumné otázky musí být definovány takovým způsobem, aby byly v souladu se stanovenými cíli i výzkumným problémem. Představují zúžení a konkretizování výzkumného problému.⁶⁵

1. Jak se vyvíjely zkoumané osoby v době školní docházky?
2. Jakých úspěchů dosáhly v profesním životě?
3. Jsou typické projevy nadaného žáka?

⁶⁵ ŠVARŤÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, s. 69. ISBN 978-80-7367-131-0.

4. Jaký vliv má základní škola na rozvoj nadaných jedinců?
5. Jak se rodina podílí na rozvoji nadaných jedinců?
6. Jaké postavení zaujímají nadaní žáci ve třídě / škole / společnosti?

1.2 Metody

S ohledem na celkovou koncepci diplomové práce, její cíle a výzkumné otázky byl zvolen kvalitativně orientovaný výzkum.

Neexistuje pouze jediný způsob, jak vymežit či provádět kvalitativní výzkum. Creswell definuje kvalitativní výzkum následovně:

„Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“⁶⁶

Jak uvádí Hendl, kvalitativní výzkum je charakteristický tím, že se provádí pomocí delšího a intenzivního kontaktu s terénem nebo situací jedince nebo skupiny jedinců. Tyto situace jsou většinou banální či normální, odrážející každodennost jedinců, skupin, společností nebo organizací. Cílem výzkumníka je získat ucelený pohled na předmět studie, na jeho kontextovou logiku a na pravidla, jež v dané oblasti fungují.

Dále uvádí, že při kvalitativním výzkumu se používají relativně málo standardizované metody získávání dat. Hlavním prostředkem/nástrojem je výzkumník sám. Data v kvalitativním výzkumu představují přepisy terénních poznámek z pozorování a rozhovorů, audio- a videozáznamy, fotografie, deníky, poznámky, osobní komentáře, úřední dokumenty, úryvky z knih a vše to, co nám pomáhá nahlédnout do běžného života zkoumaných osob.

Výzkumná data se induktivně analyzují a interpretují. Cílem kvalitativního výzkumníka není sestavit ze získaných dat skládanku, jejíž konečný tvar zná, nýbrž vytvořit obraz, který nabývá na přesnosti v průběhu sběru a poznávání jeho částí. Výzkumník hledá význam, snaží

⁶⁶ CRESWELL, John W. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 1998, s. 12. ISBN 0-7619-0143-4.

se co nejvíce pochopit aktuální dění, a současně vytváří detailní popis toho, co vyzoroval a zaznamenal. Snaží se neopomenout nic, co by mohlo pomoci vyjasnit situaci.⁶⁷

Pro tento výzkum byly zvoleny dvě metody. Jednou z nich je **případová studie** neboli tzv. kazuistika. Jak uvádí Švaříček, v odborné literatuře nepanuje mezi jednotlivými autory jednoznačná shoda v samotném vymezení případové studie. Obecně lze však říci, že je empirickým designem, jehož smyslem je velice podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málo případům. Základem případového šetření musí být sběr skutečných dat, jež se vztahují k objektu výzkumu.⁶⁸

Dle Hendla jde v případové studii o zachycení složitosti případu, o popis vztahů v jejich celistvosti. Případovou studii v sociálně-vědní oblasti přirovnává k mikroskopu – její hodnota závisí na tom, jak dobře je zaostřená.

Musilová vymezuje případovou studii jako „*systematické a komplexní zkoumání jednotlivce prostřednictvím pozorování, anamnestických rozhovorů, studia dokumentů či jeho výtvorů, sledování jeho výkonů a úspěšnosti. Zkoumání umožní detailní poznávání chování, vývoje a rozvoje jeho osobnosti. Získané poznatky jsou jedinečné, nelze je zobecnit.*“⁶⁹

Hendl rozlišuje několik typů případových studií, a to osobní případovou studii, studii komunity, studium sociálních skupin, studium organizací a institucí, zkoumání programů, událostí, rolí a vztahů. Vzhledem ke koncepci diplomové práce se zaměříme pouze na osobní případovou studii, jež bude zaměřena na zkoumání nadaných jedinců z dlouhodobého hlediska. Vývoj jedince bude popisován až do současnosti, s ohledem na rodinnou, školní a profesní anamnézu.⁷⁰

Analýza dat případové studie nemusí vycházet z nějakého zvláštního přístupu. Dle Staka nelze přesně určit okamžik, kdy analýza začíná. Kvalitativní studie se dle jeho názoru opírá o zcela běžné formy uvažování. Každý člověk je obdařen schopnostmi, jak se orientovat při

⁶⁷ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008, s. 49-50. ISBN 978-80-7367-485-4.

⁶⁸ ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, s. 97. ISBN 978-80-7367-131-0.

⁶⁹ MUSILOVÁ, Marcela. *Pedagogická diagnostika*. Olomouc: Psychologická a výchovná poradna, 2015, s. 29. ISBN 978-80-904822-9-6.

⁷⁰ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008, s. 102-103. ISBN 978-80-7367-485-4.

střetu s neznámými objekty a situacemi. Hledání významu dat často představuje hledání pravidelností a konzistencí za určitých podmínek. Jak uvádí Stake, někdy určité pravidelnosti předpokládáme předem, jiné se objevují teprve v průběhu studie.⁷¹

Dle Hendla se výzkumník snaží dát smysl shromážděným údajům z případové studie dvěma různými způsoby. Postupuje více holisticky či analyticky, kódováním. Cílem holistické analýzy není rozbití nashromážděných dat na jednotlivé části, nýbrž hledání závěrů posouzením dat jako celku. Obvykle se však volí analýza pomocí kódování, jež spočívá v systematickém prohledávání dat s cílem najít pravidelnosti a klasifikovat jejich jednotlivé části. Po této fázi vždy následuje snaha o interpretaci výsledků analýzy jako celku, aby bylo možné o nich vyprávět určitý příběh.⁷²

Další metodou, jež byla ve výzkumu zvolena ke zjišťování informací, je **strukturovaný rozhovor** (interview) s otevřenými otázkami. Tento typ rozhovoru byl složen z řady pečlivě formulovaných otázek, na něž měli respondenti odpovědět. Strukturovaný rozhovor s volnými otázkami je používán v těch případech, je-li nutné omezit počet otázek kladených dotazovanému na minimum, čímž se redukuje pravděpodobnost, že se data získaná v jednotlivých rozhovorech budou výrazně strukturně lišit.

Tento typ rozhovoru je vhodný, jestliže nemáme možnost jej opakovat a máme málo času se respondentovi věnovat. Často je používán i tehdy, když jde o vstupní a závěrečný rozhovor v rámci nějakého intervenčního programu a odpovědi se mají srovnávat.

Nevýhoda strukturovaného rozhovoru je spatřována v omezení na předem stanovená témata. Tohle omezení je dáno i tím, že různým respondentům jsou kladeny stejně formulované otázky a tím je opomíjena situovanost rozhovoru. Strukturovanému rozhovoru s otevřenými otázkami bývá často vytýkána omezená možnost brát v úvahu individuální rozdíly a okolnosti, čímž dochází k zúžení množství poskytovaných informací.⁷³

Kvalitativní analýza rozhovorů představuje schopnost zpracovat data smysluplným a užitečným způsobem a nalézt odpovědi na položené výzkumné otázky. Při kvalitativní analýze a interpretaci jde tedy o systematické nenumerické organizování dat, jehož cílem je

⁷¹ STAKE, Robert E. *The art of case study research*. London: Sage, 1995. ISBN 978-0803957671.

⁷² HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008, s. 226. ISBN 978-80-7367-485-4.

⁷³ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008, s. 173-174. ISBN 978-80-7367-485-4.

odhalit témata, pravidelnosti, datové konfigurace, formy, vztahy a kvality. Je potřeba všechny kroky tohoto procesu zaznamenávat, čímž je zajištěna průhlednost a kontrola kvality celého procesu. Významnou roli zde mohou sehrát počítačové programy.⁷⁴

Při organizaci kvalitativních dat volíme různé prostředky. Mezi čtyři způsoby zpracování kvalitativních dat se řadí papír, kartičky a nůžky, textový editor WORD, volně přístupný EZ-TEXT a speciální systém ATLAS/ti.⁷⁵

1.3 Zkoumaný vzorek

Pro případovou studii byly vybrány dvě ženy, které sledují dlouhodobě od počátku jejich vzdělávání až do jejich současného uplatnění v profesním životě.

Zkoumaný vzorek pro metodu rozhovoru tvořilo pět učitelů nadaných žáků. Všichni pracují na téže škole, která vzdělává mimořádně nadané děti, ať už v oblasti intelektové, umělecké či sportovní. Tato škola neumožňuje pouze integrovaný přístup, jenž pomocí individuálních vzdělávacích plánů umožňuje výuku nadaných žáků v běžných třídách, ale poskytuje i výuku intelektově nadaných dětí ve třídách s rozšířenou výukou skupiny předmětů. Žáci jsou do těchto tříd přijímáni na základě doporučení pedagogicko-psychologické poradny, která provádí potřebné diagnostické testy.

⁷⁴ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008, s. 223-225. ISBN 978-80-7367-485-4.

⁷⁵ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008, s. 379. ISBN 978-80-7367-485-4.

2 Výsledky výzkumu

2.1 Případová studie

Případová studie č. 1

Jméno: Anna B.

Pohlaví: Žena

Rok narození: 1987

Na základě zúčastněného pozorování, strukturovaného rozhovoru s Annou a studia dokumentů bylo zjištěno:

Rodinná anamnéza

Anna se narodila v roce 1987 v menším městě na Moravě manželskému páru Kateřině B. a Pavlovi B. Matka je učitelka mateřské školy, otec je inženýr a fotbalista.

V březnu roku 1991 se jí narodila mladší sestra Linda B. a až do června téhož roku žila celá rodina v Olomouci. Poté se přestěhovali kvůli otcovu fotbalovému angažmá do Německa, kde Anna začala navštěvovat tamní mateřskou školu. Anna prožila v Německu pár let krásného, spokojeného dětství. I přes prvotní jazykovou bariéru tam poznala spoustu nových kamarádů a prožila nezapomenutelné okamžiky.

V roce 1993 se rodina přestěhovala zpátky do České republiky, jelikož otec získal fotbalové angažmá na Islandě. Matka se s dcerami usadila v Čechách u svých rodičů, kde Anna navštěvovala českou mateřskou školu. Za otcem na Island cestovaly každé léto na necelé tři měsíce, a to až do roku 1997. V létě roku 1994 se rodina, kromě otce, natrvalo usadila v krajském městě na Moravě, kde Anna nastoupila do první třídy.

Až do tohoto roku byla rodina neustále na cestách. Jak pro Annu, tak i její sestru, to bylo velké dobrodružství. Anna prožila krásné a rozmanité dětství, poznala odlišné kultury, lidi různých národností, naučila se cizí jazyky. Z možnosti cestovat a poznávat svět, a to již od útlého věku, těží dodnes. Nedílnou součástí jejího dětství je její sestra Linda, s níž jsou si velmi blízké a mají dodnes krásný vztah. Každé léto trávily společně u prarodičů v malé vesničce v Západních Čechách, se kterou je pojí nezapomenutelné zážitky a kam se i v současnosti velice rády vracejí.

Školní anamnéza

V roce 1991 začala Anna navštěvovat mateřskou školu v Německu. Zpočátku byla poměrně bázlivá a první rok s dětmi vůbec nekomunikovala. Rodiče Anny byli opakovaně upozorňováni učitelkami mateřské školy, že obvykle se dítě dorozumívá s ostatními, odlišným jazykem mluvícími dětmi mnohem dříve. Avšak po návratu z dovolené, kterou rodina trávila v Česku, Anna začala s dětmi mluvit plynulou němčinou. Ovládala německý jazyk tak bravurně, že málokdo poznal, že není její rodnou řečí.

Po návratu z Německa v roce 1993, začala Anna navštěvovat mateřskou školu v Čechách. Anna byla odmalička velmi živé, energické dítě. Už učitelky v mateřské škole popisovaly Annu jako velmi bystrou, vnímavou a neposednou.

V roce 1994 nastoupila Anna do první třídy v krajském městě na Moravě. O dva roky později ale úspěšně složila přijímací zkoušky na základní školu s rozšířenou výukou cizích jazyků, a od roku 1996 se stala její žákyní. Anna od třetí třídy studovala anglický jazyk, jazyk německý od třídy páté. Základní školu absolvovala s výborným prospěchem bez sebemenších obtíží. Školu pravidelně reprezentovala i v nejrůznějších atletických závodech a dodnes drží mnohé školní rekordy.

Od roku 2003 do roku 2007 navštěvovala Anna gymnázium. Maturitní zkoušku absolvovala s vyznamenáním z matematiky, českého, anglického a španělského jazyka. Opět patřila k bezproblémovým, velmi nadaným studentům. Již v této době bylo patrné, že je Anna nadaná na studium cizích jazyků. Po vystudování gymnázia uměla hovořit anglickým, německým i španělským jazykem.

Roku 2007 nastoupila na univerzitu, kde začala studovat obor Čínská filologie – Aplikovaná ekonomie. I když na této univerzitě zůstala pouhý rok, právě zde se naučila základy čínského jazyka.

V roce 2008 Anna upřednostnila studium na Vysoké škole ekonomické v Praze, kde se na Fakultě mezinárodních vztahů začala věnovat oboru Mezinárodní obchod. V roce 2014 studium úspěšně ukončila s titulem Ing. V průběhu studia se i nadále zdokonalovala v čínském jazyce formou volitelného předmětu.

Anna disponuje jazykovými znalostmi angličtiny, němčiny, španělštiny a čínštiny. Ve volném čase se kromě cizích jazyků ráda věnuje sportu, cestování a literatuře.

Profesní anamnéza

V roce 2010 začala Anna pracovat jako asistentka marketingového ředitele/asistentka kanceláře pro Changhong Europe Electric s.r.o., Praha. Její náplní práce byla příprava prezentací a podkladů k analýzám pro marketingového ředitele a zajištění plynulého chodu kanceláře. Znalost čínského jazyka využívala k asistenci čínským kolegům při nejrůznějších jednáních s českými institucemi (ambasáda, cizinecká policie).

V červnu roku 2011 Anna nastoupila na pozici strategický nákupčí importního oddělení do firmy M.A.T. Group, s.r.o., Plzeň. Mimo jiné měla na starost výběr zahraničních dodavatelů a jednání s nimi, sledování trhu a volbu nákupní strategie, uzavírání smluv s dodavateli, realizaci objednávek, řízení dodavatelů a jejich pravidelné hodnocení, vyřizování zákaznických reklamací s dodavateli, přípravu plánů obchodních cest a účast na veletrzích (Čína, Vietnam, Hongkong, EU).

V roce 2013 odcestovala na půl roku do Šanghaje, kde pracovala pro firmu Shanghai Volkswagen Automotive Co. Ltd, Shanghai, Čínská lidová republika na pozici Finance Controlling Intern (finanční kontrolor). Náplň její práce spočívala v systému finanční kontroly náhradních dílů a příslušenství, detailní analýze současné situace profitability náhradních dílů a příslušenství a v tvorbě rozšířeného reportu k přesnější kontrole profitability náhradních dílů a příslušenství.

V roce 2014, po návratu z Šanghaje, nastoupila Anna zpět do firmy M.A.T. Group, s.r.o., Plzeň, v níž působí dodnes. Stala se manažerkou zahraničního obchodu a manažerkou marketingu. M.A.T. Group, s.r.o. je firma s ryze českým původem, jenž patří mezi největší velkoobchody zásobující maloobchodní prodejny v rámci celé České republiky, které se zabývají prodejem železářství, domácích potřeb, hobby – zahradou atd. Firma má momentálně více než 200 zaměstnanců a sortiment, který čítá více než 20.000 položek.

Obchoduje se Slovenskem, Polskem, Německem, Itálií, Holandskem, Ukrajinou, Tureckem, Izraelí, Čínou a Vietnamem.

Jako manažerka zahraničního obchodu má Anna zodpovědnost za následující: optimalizaci skladových zásob, optimalizaci sortimentních řad, objednávání zboží – uzavírání kupních smluv, vyjednávání platebních a dodacích podmínek, logistiku, proclení, certifikaci, tvorbu návodů, vyhledávání nových produktů a dodavatelů, návštěvy veletrhů a administraci importních procesů.

Jako manažerka marketingového oddělení je zodpovědná za tištěnou propagaci firmy (letáky, reklama v tištěných médiích), outdoorovou propagaci firmy (billboardy, bannery apod.), online propagaci firmy (online kampaně, retargeting apod.), rádiové reklamní spoty, propagaci na sociálních sítích, promo akce na maloobchodních prodejnách, velkoobchodní zákaznické akce, tvorbu grafiky obalových materiálů dováženého zboží, tvorbu katalogů, správu webu, správu e-shopu, správu BB platformy (SEO texty, fotografie), zajištění reklamních předmětů, realizaci firemního kalendáře a dalších drobných dílčích věcí.

Shrnutí

Dle výše uvedených informací je zřejmé, že Anna se narodila jako nadané dítě. Od malička vyniká jak v kognitivní, tak afektivní oblasti. Disponuje výbornou logickou pamětí, dokáže se rychle a kvalitně učit novým věcem a rychle se orientovat v nových situacích. Anna je vysoce vnitřně motivovaná a ctizádostivá, vždy si jde za svými cíly. Již od útlého věku je mimořádně sportovně nadaná a má mnoho koníčků a zájmů. Její nadání pro cizí jazyky se nepochybně formuje již od základní školy. V tomto nadání se neustále zdokonaluje a momentálně plynule hovoří čtyřmi cizími jazyky.

Na formování jejího nadání měly nepochybně vliv jak stabilní rodinné zázemí, tak samotné vzdělávání. Anna byla rodiči podporována, vedena k samostatnosti a péli. Rodina jí byla vždy oporou a představovala pro ni místo bezpečí a jistoty. Možná právě časté cestování již od útlého věku, jež jí rodina umožňovala, poznávání cizích zemí i řečí, probudilo její vášeň ke studiu několika cizích jazyků. Na základech německého jazyka, kterým měla možnost se naučit již v mateřské škole, staví dodnes. Vhodný výběr základní školy s rozšířenou výukou cizích jazyků její nadání pouze prohluboval. Dle mého názoru by měla právě základní škola poskytnout dítěti šanci a prostor pro rozvoj jeho talentu. Kristýna absolvovala v rámci základní školy několik výměnných pobytů do zahraničí a zúčastnila se několika

mezinárodních soutěží v anglickém i německém jazyce, kde se vždy se umístila na předních příčkách. Právě základní škola byla místem, kde měla možnost své dosavadní znalosti cizích jazyků nejen upevnit, ale i rozvinout a prohloubit. Správné vedení ze strany učitelů, jejich motivační kompetence, profesionální přístup, kooperativní výchova a odborné znalosti nepochybně ovlivnili rozvoj jejího nadání a nastínili směr, jímž by se Anna měla ubírat.

Anna je momentálně manažerkou zahraničního obchodu a marketingu jedné z největších českých firem, zásobující maloobchodní prodejny železářství, domácích potřeb a hobby. Denně komunikuje se zahraničními klienty, je zodpovědná za bezproblémový chod výše zmíněných oddělení a řídí desítky zaměstnanců. Znalost cizích jazyků, jež je nezbytnou součástí její práce, využívá a rozvíjí každý den. Každoročně se účastní obchodních veletrhů v čínském Guangzhou, Šanghaji či Vietnamu, kde společně s ostatními členy týmu vyhledávají nové dodavatele a současně se, v rámci prohloubení vzájemných vztahů, setkávají s těmi stávajícími.

Dle mého názoru má Anna obrovský potenciál a pro firmu je neuvěřitelným přínosem. Pro ostatní kolegy představuje přirozenou autoritu, velký zdroj inspirace a člověka se znalostmi a schopnostmi jen těžko zastupitelnými.

Případová studie č. 2

Jméno: Michaela K.

Pohlaví: Žena

Rok narození: 1991

Na základě zúčastněného pozorování, strukturovaného rozhovoru s Michaelou a studia dokumentů bylo zjištěno:

Rodinná anamnéza

Michaela se narodila roku 1991 v krajském městě na Moravě, matce Simoně K., doktorce pedagogiky, a Petrovi K., vystudovanému inženýrovi, obchodníkovi a historikovi. Michaela prožila krásné a aktivní dětství. Nedílnou součástí jejího dětství jsou její dvě starší sestry – Barbora K., nar. 1982 a Petra K., nar. 1984., se kterými měla vždy velmi vřelý vztah. Rodiče s nimi neustále podnikali různé výlety po hradech a zámcích, do přírody či zahraničí. Mnohokrát navštívili nedalekou Vídeň a Chorvatsko. V zimě Michaela jezdila s rodinou na hory, v létě na chatu, kde celý den pracovali, zahradničili, grilovali či si jen užívali společných rodinných chviliek.

Oba rodiče Michaelu zahrnovali láskou a pozorností. Byli k ní štědrí, ale nikdy ji nerozmazlovali tak, že by ji hned dopřáli, co ji na očích viděli.

Školní anamnéza

Mateřskou školu Michaela navštěvovala v místě bydliště. Do první třídy nastoupila na základní školu s rozšířenou výukou cizích jazyků. Anglický jazyk se učila již od třetí třídy, německý jazyk od třídy páté. Již od šesti let se Michaela intenzivně věnovala hře na housle, v níž se dodnes zdokonaluje.

V roce 2011 nastoupila Michaela na Vysokou školu ekonomickou v Praze, obor Mezinárodní ekonomické vztahy a diplomacie, kterou v roce 2014 ukončila s titulem Bc. Během studia byla členkou univerzitního orchestru a nadále se věnovala studiu cizích jazyků, zejména francouzštině.

V roce 2014 byla Michaela přijata na obor Evropská studia / Euroculture, který byl uskutečňován ve spolupráci s českou a francouzskou univerzitou. Během studia studovala

nejen v Olomouci, ale i Štrasburku a Mexiku. Studium ukončila v roce 2016 s titulem M.A./Mgr.

Michaela má velmi dobré organizační a komunikační schopnosti, miluje hru na housle, cestování a studium cizích jazyků. Hovoří anglicky (certifikát iBT C1), německy (certifikát ÖSD B2), francouzsky (certifikát DALF C1), španělsky a dánsky (intenzivní kurz: modul 3).

Profesní anamnéza

V průběhu studia absolvovala Michaela nejrůznější odborné stáže. V listopadu roku 2013 nastoupila v Praze na půlroční stáž na Obchodní oddělení Velvyslanectví USA v České republice, která byla zaměřená na ekonomickou spolupráci zejména mezi americkými firmami a potencionálními českými partnery. Měla na starost překlady, tlumočení, komunikaci s investory a partnery, a podílela se na organizaci veletrhů (World of Beauty and Spa, for PETS, U.S. Education Fair).

Od února do června roku 2014 Michaela absolvovala v Praze stáž Think-tank Evropské hodnoty. Evropské hodnoty informují veřejnost o tématech vztahujících se k České republice a evropské politice. Jako projektová koordinátorka měla Michaela na starost styk s veřejností, marketing, komunikaci s politiky a organizaci veřejných akcí. Výsledkem jejího působení byly úspěšné debaty v období voleb do Evropského parlamentu.

V červenci roku 2014 Michaela absolvovala tříměsíční stáž v neziskové organizaci Rotary International. Jako asistentka ředitelky pro Rotary Youth Exchange, jenž nabízí mezinárodní výměny mezi středoškolskými studenty až po dobu jednoho roku, připravovala podkladové materiály, měla na starost administrativu a správu sociálních médií. Tato stáž probíhala ve Francii a za jejího působení došlo k výměně až sto studentů z celého světa.

Jako poslední Michaelinu pracovní zkušenost lze považovat program Intercultural Cities, projekt Branding Refugees, který probíhal ve Francii a byl organizován Radou Evropy. Hlavním cílem tohoto projektu bylo umožnit prostor k porozumění s uprchlíky. Michaela komunikovala s neziskovými organizacemi, měla na starost přípravu analýz a marketing. Podílela se na vytvoření plánu na umožnění dialogu mezi uprchlíky a místními komunitami. Tato odborná stáž probíhala od února do dubna roku 2015.

Shrnutí

Michaela se od malička projevuje jako nadané dítě. Již ve druhé třídě úspěšně absolvovala přijímací zkoušky na základní školu s rozšířenou výukou cizích jazyků, v jejichž studiu se zdokonaluje dodnes. Jako dítě byla Michaela zvědavá, měla výbornou paměť, rychle si osvojovala nové poznatky a ráda se učila novým věcem. Od útlého věku je vysoce empatická a má smysl pro spravedlnost.

Na její dosavadní úspěchy má nepochybně vliv podpora rodiny i správné vedení ze strany školy. Michaela vyrůstala v podnětném prostředí a oba její rodiče pro ni představovali vzor a zdroj inspirace. Důležitou zpětnou vazbu ji poskytovala také základní škola, v níž Michaela propadla vášni ke hře na housle a studiu cizích jazyků. Správný přístup pedagogů, jejich motivační schopnosti, pedagogické a sociální kompetence v ní probudili touhu umět se dorozumívát různými cizími jazyky a neustále se zdokonalovat. Zálību v cizích jazycích posléze prohlubovala jak na gymnáziu, tak vysoké škole a momentálně je držitelkou mnoha mezinárodních certifikátů.

Michaela je považována za osobitou a ambiciózní dívku, která ráda přijímá životní výzvy. Díky své touze a odhodlání strávila rok ve Spojených státech, pracovala jako dobrovolník ve Francii a studovala v Praze, Štrasburku i Mexiku. Jelikož je jednou z jejích největších životních vášní hra na housle, začlenila se do univerzitního orchestru SymfUni v Kodani, kde momentálně žije.

Michaela žije v Kodani již šestým měsícem. V současné době navštěvuje intenzivní kurz dánštiny a hledá stálé zaměstnání, které bude pro obě strany přínosem. Nelze pochybovat o osobních kvalitách, jež je budoucímu zaměstnavateli schopna nabídnout.

2.2 Analýza rozhovorů

Na základě obsahové analýzy odpovědí učitelů na jednotlivé otázky je možno shrnout nejčastěji se vyskytující kategorie. Je nutno podotknout, že pořadí jednotlivých kategorií je určeno četností odpovědí.

Jak poznáte nadaného žáka?

- široká slovní zásoba,
- všeobecný přehled,
- zájem o nové poznání a činnosti,
- hluboký zájem o určitou oblast,
- spontánnost,
- výborná paměť,
- samostatná práce,
- egocentrismus, nízká míra empatie,
- osobní deníky.

Jak s nadanými žáky pracujete? Jaké metody se osvědčují ve výuce nadaných žáků?

- Principy vzdělávání nadaných – akcelerace (urychlování) učiva, obohacování učiva, individualizace
- frontální (hromadná) výuka,
- skupinová a kooperativní výuka,
- aktivizující metody – diskusní metody, inscenační metody, heuristické metody, práce s textem, mentální mapování, didaktické hry,
- čtení a psaní ke kritickému myšlení,
- individuální výuka a samostatná práce,
- projektové vyučování,
- důraz na vzájemné obohacování žáků,
- divergentní úlohy,
- učitel průvodcem, rádcem,
- encyklopedie,
- počítače, tablety,
- deskové hry,
- alternativní programy

S jakými problémy se u nadaných žáků setkáváte?

- kázeňské problémy,
- nerespektování autorit, vzdorovitost,

- přílišné sebevědomí, nezdravé sebeprosazování,
- dvojí výjimečnost – nadané děti se specifickými poruchami učení (dyslexie, dysortografie, dysgrafie), nadané děti s poruchami chování ADHD, ADD, nadané děti s Aspergerovým syndromem),
- problém „naučit se učit“,
- nízká úroveň motivace,
- špatná úprava písma, sešitů,
- neschopnost přijmout neúspěch, prohrát,
- nízká míra empatie,
- problém s jemnou a hrubou motorikou,
- emoční nezralost,
- jsou manipulátory,
- dětské deprese, obsese,
- asynchronní vývoj,
- zraková a sluchová percepce.

Jaké vztahy jsou mezi nadanými žáky? Jaká je atmosféra ve třídě?

- dobré vztahy, dobrý kolektiv,
- cílená manipulace,
- společné trávení volného času,
- vzájemná tolerance a respekt,
- konkurence,
- vyžadují spravedlnost a rovné podmínky pro všechny,
- žalování, vzájemné napomínání.

Jaká je spolupráce s rodiči nadaných žáků?

- výborná, bezproblémová,
- neustálý kontakt,
- bezmezná podpora dětí ze strany rodičů v rozvoji jejich nadání,
- podpora školy (finanční pomoc, organizace nejrůznějších aktivit – exkurze, výstavy, koncerty, výlety atd.)
- sto procentní účast na třídních schůzkách.

V jakých případech jsou u nadaných žáků doporučováni asistenti?

- dvojí výjimečnost,
- extrémní mimořádné intelektové nadání,
- problém se sociální adaptací (strach ze školního prostředí atd.)

V čem vidíte zásadní rozdíly mezi běžným žákem a žákem nadaným?

Nadaný žák

- aktivnější, tvůrčí,
- samostatná práce,
- více vědomostí,
- větší neukázněnost,
- není zvyklý se pravidelně učit,
- má pocit, že všechno ví,
- nosí si do vyučování mnoho pomůcek, materiálů
- je schopen diskutovat, argumentovat, uvažovat v užších souvislostech,
- více zpochybňuje, jaké informace jim učitelé předávají,
- vyžaduje neustálé střídání forem a metod výuky,
- zpracovává závěrečnou práci.

Běžný žák

- tišší, ukázněnější,
- zvyklý se soustavně učit, připravovat,
- větší potřeba vedení,
- méně aktivní, pomalejší,
- jiné zájmy.

Soudíte, že jsou si nadaní žáci vědomi své výjimečnosti? Popř. jakým způsobem to dávají najevo ostatním žákům školy?

- ano, vnímají svou výjimečnost,
- velký vliv rodiny, jak k takovým jedincům přistupují,

- introverti – jsou skromní, snaží se zapadnout, být „normální“, rodiče je usměrňují, aby svou výjimečnost nezdůrazňovali, nechlubili se,
- extroverti – jsou nezdravě sebevědomí, často si myslí, že jsou nejlepší, chovají se povýšeně, rodiče je vyzdvihují, přehnané ambice rodičů
- skrytí nadaní – nevěří si, podceňují se.

Sledujete i mimoškolní aktivity nadaných žáků? Jestliže ano, jaké to jsou?

- ano, zájem o to, co děti baví,
- podpora dětí, častá aktivní účast (na koncertech, turnajích, představeních atd.),
- šachy,
- hra na hudební nástroj – housle, flétna, klavír, klarinet
- studium cizích jazyků,
- Pevnost poznání,
- sport – atletika, gymnastika, tenis, volejbal, balet, veslování, ping pong, orientační běh,
- skaut,
- výtvarné kroužky – kroužek modelářů atd.
- dramatické kroužky,
- bojové umění – capoeira,
- matematický kroužek,
- elektrotechnický kroužek,
- náboženství.

3 Diskuze a shrnutí výzkumu

Na základě analýzy dat případových studií nadaných jedinců a analýzy rozhovorů s učiteli nadaných žáků základní školy lze shrnout odpovědi na položené výzkumné otázky následovně:

1. Jak se vyvíjely zkoumané osoby v době školní docházky?

Obě zkoumané ženy již na začátku povinné školní docházky projevovaly znaky své výjimečnosti. Je tedy nezpochybnitelné, že významnou roli zde sehrály i genetické dispozice.

V obou případech však nezastupitelnou pozici ve vývoji těchto žen zaujímala jak rodina a její aktivní podpora, tak vhodně zvolená základní škola. Základní škola představovala pro obě ženy místo, kde bylo jejich nadání soustavně formováno a prohlubováno. Nejen díky vrozeným předpokladům těchto žen, ale i vhodnému přístupu pedagogů, neustále docházelo k jejich osobnímu rozvoji.

V průběhu školní docházky se obě ženy zdokonalovaly v mnoha oblastech a postupně odkrývaly směr, jímž by se mělo jejich nadání ubírat. Jelikož obě navštěvovaly základní školu s rozšířenou výukou cizích jazyků, byl právě na ně kladen velký důraz. Obě zkoumané ženy dokázaly na prvním stupni hovořit jedním cizím jazykem, na druhém stupni poté ovládaly dvě cizí řeči. Ze strany školy byly v tomto směru podporovány intenzivní výukou cizích jazyků, výměnnými zahraničními pobyty, zahraničními poznávacími zájezdy (Anglie, Švýcarsko, Francie, Rakousko), dlouhodobými pobyty zahraničních žáků, výukou s rodilými mluvčími atd. Obě ženy se pravidelně účastnily soutěží v anglickém i německém jazyce a školu reprezentovaly jak v okresních, tak krajských kolech. Vždy se v těchto soutěžích umístily na předních příčkách. Obě také absolvovaly výměnné pobyty, jež byly v tomto směru nepochybně velkým přínosem. Jejich absolvováním získaly jak potřebné gramatické znalosti, tak možnost aplikovat své vědomosti v praxi. Nelze tedy zpochybnit, že základní škola jim v tomhle směru poskytla maximum možné podpory a správným způsobem rozvíjela jejich potenciál.

I když byla základní škola specificky zaměřená na rozšířenou výuku cizích jazyků, oběma ženám byl zajišťován všestranný rozvoj. Byly všestranně formovány ve všech předmětech a připravovány ke studiu na gymnáziu. Na konci devátého ročníku obě dvě úspěšně absolvovali přijímací zkoušky na gymnázia, kde své nadání nadále rozvíjely.

2. Jakých úspěchů dosáhly v profesním životě?

Obě ženy, jež se podrobily mému výzkumu, nepochybně dosáhly významných profesních úspěchů.

Anna se stala manažerkou zahraničního obchodu a marketingu jedné z největších českých firem v oblasti železářství, domácích potřeb a hobby. Své znalosti cizích jazyků aplikuje každý den v komunikaci se zahraničními klienty a svými schopnostmi a dovednostmi zajišťuje bezproblémové fungování obou přidělených oddělení. Každoročně se v rámci firmy účastní významných obchodních veletrhů v Guangzhou, Šanghaji či Vietnamu, kde pomáhá firmě navazovat nové pracovní vztahy a utužovat ty stávající. Ve firmě má nezastupitelné postavení a její nabyté znalosti a schopnosti jsou jen těžko nahraditelné.

Michaela absolvovala v průběhu studia nejrůznější odborné stáže, mezi které patří půlroční stáž na Obchodním oddělení Velvyslanectví USA v České republice, stáž Think-tank Evropské hodnoty v Praze, kde měla možnost působit jako projektová koordinátorka, a tříměsíční stáž v organizaci Rotary International ve Francii, jejímž cílem je zprostředkování ročních mezinárodních výměn studentů z celého světa. Za poslední Michaelinu pracovní zkušenost je považován program Intercultural Cities a projekt s názvem Branding Refugees, jež se uskutečnil ve Francii a byl realizován Radou Evropy. Cílem tohoto projektu bylo porozumění uprchlíkům. Michaela se ve svém profesním životě neustále rozvíjí a v současné době hledá zaměstnání v dánské Kodani, v níž se usadila.

3. Jsou typické projevy nadaného žáka?

Jako typické projevy nadaných žáků uvedli zkoumaní učitelé především jejich širokou slovní zásobu. Nadaní jedinci se výrazně odlišují svým verbálním projevem, v němž se nebojí užívat složitých slovních obrátů. Vynikají také všeobecným přehledem, sečteností a touhou neustále poznávat a objevovat nové věci. Prahnují po encyklopediích, podrobných informacích a kladou důraz na detailní znalosti nejrůznějších oblastí. Pokud je nějaká oblast předmětem jejich hlavního zájmu, jsou schopni ji detailně a dlouhodobě studovat, neustále vyhledávat

nové, obohacující informace a intenzivně tak prohlubovat a zdokonalovat své znalosti a schopnosti.

Většina zkoumaných učitelů také uvádí, že pro nadané žáky je typická jejich spontánnost a upovídanost. Nadaní žáci bývají velmi rychle hotovi se zadanou prací, a jestliže poté nemají co dělat, mohou se nudit a rušit své spolužáky – vykřikovat, diskutovat. Potřebují být neustále zaměstnáni nějakou činností. Nadaní jedinci také velmi často a rádi ukazují, co všechno umí a znají, rádi se chopí slova a poučují ostatní.

Za další znaky nadaného žáka považují zkoumaní učitelé jeho výbornou paměť. Velice často si takový žák dokáže zapamatovat a následně vybavit i nepatrné detaily či informace, jež mu byly sděleny pouze jednou. Nadaný žák je rozpoznatelný i schopností samostatné práce. Tito žáci nepotřebují ze strany pedagogů takovou míru vedení, jež je běžné. V případě zaujetí jsou schopni soustavně samostatně pracovat a pro danou věc se zcela nadchnout.

Mezi další typické projevy nadaných řadí učitelé egocentrismus a nízkou míru empatie. Nadaní žáci jsou často zaměřeni pouze sami na sebe a na své vlastní problémy. Mívají velký problém vcítit se do problémů někoho jiného či se někomu nebo něčemu podřídit. Rádi bývají středem pozornosti a často špatně přijímají jakékoliv autority.

Několik učitelů také uvedlo, že není neobvyklé, že si nadaní žáci již od první třídy píšou osobní deník. Tyto deníky bývají psány tiskacím písmem, obsahují souvislé texty a bývají na úrovni až čtvrté třídy.

4. Jaký vliv má základní škola na rozvoj nadaných jedinců?

Dle mého názoru má základní škola velký vliv na rozvoj nadaných žáků za předpokladu, že s nimi umí vhodně pracovat. Výuka nadaných žáků základních škol by měla probíhat takovým způsobem, aby byl rozvíjen jejich potenciál a aby se nadání těchto žáků mohlo na škole nejen projevit, ale i uplatnit a dále rozvíjet. Je tedy nezbytné, aby byly nadaným žákům ze strany učitelů poskytnuty takové didaktické postupy, jež vhodně rozvíjí jejich znalosti a dovednosti.

Jak uvedli zkoumaní učitelé, je důležité, aby se k nadaným žákům přistupovalo dle principů vzdělávání nadaných, a to dle principu akcelerace učiva (zrychlený postup v jednom či ve více předmětech), obohacování učiva (rozšiřování, prohlubování) a individualizace (respektování individuálních zvláštností žáka). Nadaní žáci také vyžadují časté střídání metod

a forem výuky. Mezi ty nejčastěji aplikované řadí zkoumaní učitelé frontální (hromadnou) formu výuky, skupinovou a kooperativní výuku, nejrůznější aktivizující metody, čtení a psaní ke kritickému myšlení, individuální výuku a samostatnou práci a mnohé další.

5. Jak se rodina podílí na rozvoj nadaných jedinců?

Významné postavení v rozvoji nadaných žáků zaujímá nepochybně jejich rodina. Většina zkoumaných učitelů uvedla, že ze strany rodičů těchto žáků lze cítit bezmezná podpora v rozvoji jejich nadání. Rodiče se o děti zajímají, věnují se jim, pomáhají jim s domácí přípravou a s ostatními rodiči těchto žáků se sdružují i mimo školu. Společně organizují pro své děti nejrůznější programy a spoluvytváří tak velice podnětné podmínky pro rozvoj jejich nadání.

Zkoumaní učitelé dále uvádí, že spolupráce s rodiči nadaných žáků je většinou bezproblémová a nadstandardní. Rodiče školu pravidelně podporují, a to nejen finančně, ale i organizací nejrůznějších exkurzí, přednášek atd. O velkém zájmu rodičů o rozvoj svých dětí svědčí i skutečnost, že rodiče jsou s učiteli v neustálém těsném kontaktu a pravidelně se účastní všech třídních schůzek.

6. Jaké postavení zaujímají nadaní žáci ve třídě / škole / společnosti?

Dle zkoumaných učitelů má každý nadaný žák ve třídě své postavení a druhými je respektován. Zároveň však zdůrazňují svou nezastupitelnou úlohu v korigování a usměrňování žakovského kolektivu. Nadaní žáci totiž často vycítí slabšího a jsou schopni jím cíleně manipulovat. Ze strany pedagogů tedy musí docházet k neustálému učení vzájemné úcty a tolerance. Učitelé dále uvádí, že mezi nadanými žáky většinou panují dobré vztahy a díky mimoškolním aktivitám jsou často dobrými přáteli. Učitelé vyzdvihují jejich výbornou práci ve skupině a úroveň jejich spolupráce. Upřesňují však, že kolektiv nadaných žáků bude vždy trochu představovat konkurenční prostředí.

Za znevýhodněné postavení nadaných žáků ve třídě můžou často jejich individuální zvláštnosti a specifické projevy. Mezi velmi časté problémy nadaných žáků řadí zkoumaní učitelé především kázeňské problémy, nerespektování autorit, vzdorovitost, přílišné sebevědomí, problém „naučit se učit“, nízkou úroveň motivace, špatnou úpravu písma a sešitů, neschopnost přijmout neúspěch a nízkou míru empatie. Zvláštní skupinu ve třídě tvoří nadané děti se specifickými poruchami učení (dyslexie, dysortografie, dysgrafie), nadané děti

s poruchami chování ADHD (porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou), ADD (porucha pozornosti) a nadané děti s Aspergerovým syndromem. V těchto případech jsou dětem doporučováni asistenti.

Jak uvádí zkoumaný vzorek učitelů, postavení nadaných žáků ve škole souvisí s vlastním vědomím své výjimečnosti a přístupem k němu. Většina učitelů zdůrazňuje, že je v tomto směru rozhodující vliv rodiny a to, jak k takovým jedincům rodina přistupuje. Dále uvádí, že nadaní žáci bývají nejčastěji introverti. Takoví žáci bývají skromní, snaží se zapadnout mezi běžné žáky školy a touží být „normální“. Rodiče je v tomto směru usměrňují, aby svou výjimečnost nezdůrazňovali, nechlubili se a nepovyšovali se nad ostatní. Dle učitelů se však mezi nadanými žáky objevují také extroverti. Takoví žáci si o sobě často myslí, že jsou ti nejlepší. Bývají nezdravě sebevědomí a chovají se k ostatním žákům školy povýšeně, až arogantně. Za tímto přístupem často stojí přehnané ambice jejich rodičů, kteří jsou přesvědčeni o tom, že právě jejich dítěti nemůže nikdo konkurovat a vyzdvihují jej nad všechny ostatní. Později mnohdy dochází k emočnímu kolapsu těchto dětí z nenaplnění ambicí rodičů. Za poslední skupinu nadaných považují učitelé skrytě nadané. Tito žáci si nevěří, podceňují se a své znalosti a schopnosti si nepřipouští. Do kolektivu běžných dětí školy zapadají a často navazují dobrá přátelství.

Zkoumaní učitelé základní školy dále uvádí, že nadaným žákům se v současné době věnuje ze strany společnosti dostatek pozornosti a zaujímají zde významné postavení. O tomto faktu svědčí i skutečnost, že jsou v současnosti právními předpisy vymezena opatření určená pro nadané jedince, jež mohou sloužit k rozvoji a podpoře jejich nadání a uspokojení jejich vzdělávacích potřeb.

Společnost také poskytuje nadaným dětem možnost navštěvovat nejrůznější aktivity. Mezi ty nejoblíbenější řadí učitelé šachy, hru na hudební nástroj (housle, flétna, klavír, klarinet), studium cizích jazyků a sport. Dále uvádí, že nadaní žáci velice rádi navštěvují Pevnost poznání – interaktivní muzeum vědy Univerzity Palackého v Olomouci.

Závěr

V teoretické části této práce byla čtenáři nastíněna obecná charakteristika nadání a inteligence. Pozornost byla kladena na vymezení nadaného dítěte, jeho charakteristiky, rozpoznávání a identifikaci, ale také na rizikové skupiny těchto dětí a jejich sociální a emocionální problémy.

Stěžejní kapitolu představovalo vzdělávání nadaných, v níž bylo poukázáno na skutečnost, že nadané děti nikdy nebudou disponovat extrémní úrovní schopností, pokud jim nebude poskytována dlouhodobá podpora, vzdělávání, výchova a trénink. V této kapitole jsme se dále zabývali školní socializací nadaných žáků a sní spojenou problematikou separované formy vzdělávání nadaných. Čtenáři byly nastíněny možné výhody i nevýhody takové formy výuky a poskytnut i poněkud skeptický úhel pohledu.

Důraz byl kladen také na kompetence učitelů v oblasti podpory nadaných žáků a specifikování těch profesních kompetencí, jež jsou v rámci podpory nadaných jedinců považovány za nezbytné. Zároveň byla zdůrazněna důležitost rozšiřování kompetencí učitelů i v oblasti tvořivosti a z ní plynoucí skutečnost, že v případě nedostatečné kreativity samotného učitele nemůže být tvořivost rozvíjena ani v žácích. V této kapitole byly shrnuty i osobnostní předpoklady dobrých učitelů a pro správné pochopení, jací učitelé jsou pro nadané žáky opravdu žádoucí, prezentován pohled žáků samotných.

Nedílnou součástí teoretické části je Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními potřebami a žáků nadaných, jež ve čtvrté části upravuje pravidla vzdělávání žáků nadaných. Cílem této podkapitoly bylo uvést čtenáře do aktuálního dění dané problematiky a seznámit jej se základními paragrafy této vyhlášky.

Prostřednictvím odpovědí na výzkumné otázky byl splněn hlavní cíl praktické části včetně dílčích cílů.

Z provedeného výzkumu je patrné, že základní vzdělávání má obrovský vliv na rozvoj nadaných jedinců za předpokladu, že se s nimi umí vhodným způsobem pracovat. V případě vhodného přístupu k nadaným žákům již od základní školy dosahují tito jedinci skvělých výsledků nejen v dalším vzdělávání, ale především i profesním životě. Obě zkoumané ženy,

jež se podrobily mému výzkumu, se v průběhu základního vzdělávání zdokonalovaly v mnoha oblastech a postupně odhalovaly směr, jímž by se jejich nadání mělo ubírat. Obě ženy byly výjimečně nadané na studium cizích jazyků a díky vhodnému přístupu učitelů, správnému pedagogickému vedení a intenzivní výuce již od útlého věku je v současné době jejich znalost několika cizích jazyků velkou předností a nedílnou součástí jejich profesních životů.

Jak uvedli zkoumaní učitelé nadaných žáků základních škol, k těmto jedincům by se mělo přistupovat dle principů vzdělávání nadaných a vždy jim poskytovat takové postupy, které rozvíjí jejich znalosti a schopnosti. Dle učitelů by základní škola měla být schopna poskytnout nadaným žákům takové metody a formy výuky, jež pomůžou jejich nadání nejen objevit, ale i uplatnit a rozvíjet.

Ve správném rozvoji žákova nadání má vhodně zvolená základní škola bezesporu nezastupitelnou pozici. Je místem, kde je tato žakovská výjimečnost soustavně formována a prohlubována. Buďme si tedy vědomi toho, že nejen díky vrozeným předpokladům těchto dětí, ale i správnému přístupu ze strany školy a pedagogů může být jejich nadání neustále rozvíjeno.

Seznam literatury a zdrojů

Knižní publikace

CRESWELL, John W. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 1998. 403 s. ISBN 0-7619-0143-4.

FOŘTÍKOVÁ, Jitka. *Talent a nadání: jejich rozvoj ve volném čase*. Praha: NIDM MŠMT, 2009. 96 s. ISBN 978-80-86784-75-5.

GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999. 360 s. ISBN 80-7178-279-3.

HAVIGEROVÁ, Jana M. *Vyhledávání nadaných dětí v předškolním věku: škála charakteristik nadání a její adaptace na české podmínky*. Praha: Grada, 2013. 88 s. ISBN 978-80-247-5150-4.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. 408 s. ISBN 978-80-7367-485-4.

HOBBS, Nicholas. *The Futures of Children (The Jossey-Bass behavioral science series)*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers, 1975. 339 s. ISBN 978-08-758-9246-7.

HOLLINGWORTH, Leta S. *Children Above 180 IQ Stanford-Bine: Origin and Development*. Yonkers-on-Hudson, New York: World Book Co., 1942. ISBN 978-04-050-6467-8.

HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Nadání a nadaní. Pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. 256 s. ISBN 978-80-247-1998-6.

JAEGER, Richard M. *Statistics: A Spectator Sport*. Newbury Park, London, New Delhi: SAGE Publications, Inc, 1990. 416 s. ISBN 0-8039-3421-1.

JUNG, Carl G. *Duše moderního člověka*. Atlantis, 1994. 380 s. ISBN 80-7108-087-X.

KOMENSKÝ, Jan A. *Velká didaktika*. Vyd. 2. Bratislava: SPN, 1991. 280 s. ISBN 80-08-01022-3.

KOVÁŘOVÁ, Renata, JANKŮ Kateřina. *Postavení a kompetence speciálního pedagoga v rámci integračního procesu na běžné škole*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2008. 60 s. ISBN 978-80-7368-548-5 (brož.).

KOVÁŘOVÁ, Renata, ŠKRABÁNKOVÁ Jana et al. *Nadání a současnost*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2012. 83 s. ISBN 978-80-7464-218-0.

LAZNIBATOVÁ, Jolana. *Nadané dieťa – jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: IRIS, 2001. 394 s. ISBN 80-89018-53-X.

LAZNIBATOVÁ, Jolana. *Nadané dieťa*. Bratislava: Iris, 2003. 394 s. ISBN 80-89018-53-X.

MACHŮ, Eva. *Rozpoznávání a vzdělávání rozumově nadaných dětí v běžné třídě základní školy*. Příručka pro učitele a studenty učitelství. Brno, 2006. 64 s. ISBN 80-210-3979-5.

MÖNKS, Franz J., YPENBURG, Irene H. *Nadané dítě*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2002. 98 s. ISBN 80-247-0445-5.

MUSILOVÁ, Marcela. *Pedagogická diagnostika*. Olomouc: Psychologická a výchovná poradna, 2015. 43 s. ISBN 978-80-904822-9-6

PLHÁKOVÁ, Alena. *Přístupy ke studiu inteligence*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1999. 305 s. ISBN 80-244-0020-0.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. 481 s. ISBN 80-7178-631-4.

RUISEL, Imrich. *Základy psychologie inteligence*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. 183 s. ISBN 80-7178-425-7.

SEJVALOVÁ, Jitka. *Talent a nadání: jejich rozvoj ve volném čase*. Praha: IDM MŠMT, 2004. 60 s. ISBN 80-86784-03-7.

STAKE, Robert E. *The art of case study research*. London: Sage, 1995. 175 s. ISBN 978-0803957671.

ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-131-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 1999. 353 s. ISBN 80-7178-308-0.

WEBB, James T. *Guiding The Gifted Child: A Practical Source for Parents and Teachers*. Scottsdale: Gifted Psychology Press, 2002. 216 s. ISBN 0-910707-00-6.

Elektronické zdroje

A Biographical Memoir by Andrew L. Comrey. *Joy Paul Guilford*. Washington D.C.: National Academy of Sciences, 1993, [online]. Verze březen 2017. Dostupný z WWW: <http://www.nasonline.org/publications/biographical-memoirs/memoir-pdfs/guilford-joy-paul.pdf>.

Centrum rozvoje nadaných dětí. *Možné sociální a emocionální problémy nadaných dětí*, [online]. Verze únor 2017. Dostupný z WWW: <http://www.nadanedeti.cz/pro-psychology-problemy>.

Časopis Mensy České republiky. *Intelligence a její měření*, [online]. Verze listopad 2016. Dostupný z WWW: http://casopis.mensa.cz/veda/intelligence_a_jeji_mereni.html.

HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Vzdělávání nadaných z pohledu školní socializace*. In HELLER, Daniel; PROCHÁZKOVÁ, Jana; SOBOTKOVÁ, Irena (ed.). *Psychologické dny 2004: Svět žen a svět mužů. Polarita a vzájemné obohacování*. Sborník příspěvků z konference Psychologické dny, Olomouc, 2004, [online]. Verze březen 2017. Dostupný z WWW: <http://cmps.ecn.cz/pd/2004/texty/pdf/hribkova.pdf>.

Mensa České republiky. *Průvodce Mensou*, [online]. Verze listopad 2016. Dostupný z WWW: <http://www.mensa.cz/mensa/>.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*, [online]. Verze květen 2017. Dostupný

z WWW:

www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska_c_272016_Sb_o_vzdelavani_zaku_se_specialnimi_vzdelavacimi_potrebami_a_zaku_nadanych.pdf

Další zdroje

FELDMAN, David H., MORELOCK, Martha J. *Proditgies and savants*. In R. Sternberg & S. Kaufman (Eds), *Handbook of Intelligence*. New York: Cambridge University Press, 2011, s. 210-234.

HELLER, Agnes K. *Individual (Learning and Motivational) Needs versus Instructional Conditions of Gifted Education 1*. *High Ability Studies*, 1999, roč. 10, č. 1, s. 9-21.

SILVERMAN, Linda K. Counseling needs and programs for the gifted. In K. Heller, F. Monks & A. H. Passow (Eds.), *The international handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford, England: Pergamon Press, 1993, s. 644.

ŠTĚCH, Stanislav. *Škola, nebo domácí vzdělávání?* Teoretická komplikace jedné praktické otázky. *Pedagogika*, 53, 2003, č. 4, s. 418-436.