

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Podpora regulace projevů chování mimořádně nadaných
žáků při vzdělávání**

Bc. Pavla Triznová

Olomouc 2024

Mgr. Kateřina Jeřábková, Ph.D.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně v souladu s citovanými literárními zdroji.

V Olomouci dne 13. 4. 2024

Bc. Pavla Triznová

Poděkování

Ráda bych poděkovala především Mgr. Kateřině Jeřábkové, Ph.D. za velmi pečlivé vedení mé diplomové práce, její podporu a promyšlené rady, které mi byly významnou podporou. Dále bych ráda vyjádřila své poděkování všem participantům, kteří se podíleli na výzkumné části této práce za jejich vstřícnost a poskytnutá data.

ANOTACE

Jméno a přímení:	Pavla Triznová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Kateřina Jeřábková Ph.D.
Rok obhajoby:	2024
Název práce:	Podpora regulace projevů chování mimořádně nadaných žáků při vzdělávání
Název angličtině:	Supporting the regulation of behavioural expressions of exceptionally gifted students in education
Zvolený typ práce:	Výzkumná práce
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá projevem chování mimořádně nadaných žáků, dopady tohoto chování a regulací různých dopadů ze strany pedagogů. Práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou. Teoretická část pojednává o osobnostních charakteristikách mimořádně nadaných žáků, fungování jejich mozku, roli učitele ve vztahu k mimořádně nadaným žákům a o roli rodiny. Hlavním výzkumným cílem praktické části je zjistit od pedagogických pracovníků vybrané školy, jak podporují pozitivní dopady a regulují negativní dopady chování žáků s mimořádným nadáním ve školním a třídním prostředí.
Klíčová slova:	žák mimořádně nadaný, chování, dopady chování, podpora učitele, osobnostní charakteristiky
Anotace v angličtině:	The diploma thesis is focused on the behaviour of exceptionally gifted students, the effects of this behaviour and the regulation of various impacts by teachers. The thesis is divided into two parts – theoretical and practical. The theoretical part deals with the personality characteristics of exceptionally gifted students, the functioning of the brain, the role of the teacher in relation to exceptionally gifted students and the role of the family. The main research aim of the practical part is to find out from the teachers of the selected school, how they support the positive effects and regulate negative effects of the behaviour of exceptionally gifted students in the school and classroom environment.
Klíčová slova v anglickém jazyce:	exceptionally gifted student, behavior, behavioural effects, teacher support, personal characteristics
Přílohy vázané v práci:	Nejsou
Rozsah práce:	76 stran (144 166 znaků)
Jazyk práce:	Český jazyk

OBSAH

Úvod.....	- 8 -
TEORETICKÁ ČÁST.....	- 10 -
1 Nadání a mimořádné nadání.....	- 11 -
1.1 Definice nadání.....	- 11 -
1.2 Definice mimořádného nadání	- 12 -
1.3 Diagnostika mimořádného nadání inteligenčními testy	- 14 -
Intelligence	- 14 -
IQ (intelligenční kvocient).....	- 15 -
Testy inteligence	- 15 -
1.4 Identifikace mimořádně nadaných jedinců podle projevů chování	- 16 -
2 Osobnostní charakteristiky žáka s mimořádným nadáním.....	- 18 -
2.1 Definice osobnosti	- 18 -
2.2 Kognitivní a nekognitivní charakteristiky osobnosti mimořádně nadaného žáka	- 18 -
2.3 Žák s mimořádným nadáním a jeho nekognitivní charakteristiky	- 19 -
2.4 Emocionalita mimořádně nadaných žáků.....	- 20 -
2.5 Emoční a sociální potíže žáka s mimořádným nadáním v prostředí školy.....	- 21 -
2.6 Endogenní X exogenní faktory ovlivňující socio-emocionální život mimořádně nadaných jedinců	- 22 -
Endogenní faktory	- 23 -
Exogenní faktory	- 23 -
2.7 Některé další vlastnosti mimořádně nadaných dětí, které se mohou promítat ve vnějším světě	- 24 -
Schopnost podrobné analýzy	- 24 -
Konfliktnost a nerespektování autorit	- 24 -
Zdánlivá hyperaktivita	- 25 -
3 Fungování mozku u mimořádně nadaných ve vztahu k jejich chování	- 26 -
3.1 Odlišné mechanismy v mozku mimořádně nadaných	- 26 -
3.2 Emoce a mozek.....	- 26 -
3.3 Nadměrná excitace (nabuzení) nadaných	- 27 -
3.4 Přehnaně reaktivní nervový systém a psychické poruchy	- 29 -
4 Práce s nekognitivními projevy chování mimořádně nadaného žáka ze strany pedagogů	- 30 -
4.1 Osobnost učitele	- 30 -
4.2 Podpora socializace mimořádně nadaného žáka ze strany učitele	- 31 -

4.3	Strategie učitele podporující sociálně-emocionální potřeby mimořádně nadaných.....	- 34 -
4.4	Preventivní programy	- 36 -
	Program Druhý krok	- 37 -
	Program Dobronauti: Zpátky v čase	- 37 -
	Programy od externích odborníků	- 38 -
5	Rodina mimořádně nadaného žáka	- 39 -
5.1	Definice rodiny	- 39 -
5.2	Mimořádně nadané dítě v rodině	- 39 -
	Výchovné styly a postoje rodičů mimořádně nadaných dětí	- 40 -
	Podpora ze strany rodičů při regulaci perfekcionismu u mimořádně nadaných dětí.....	- 42 -
5.3	Potřeby mimořádně nadaných dětí směrem k pečujícím osobám	- 43 -
5.4	Dynamika rodiny mimořádně nadaného dítěte	- 44 -
	PRAKTICKÁ ČÁST.....	- 46 -
7	Výzkumné šetření.....	- 47 -
7.1	Charakteristika výzkumného problému.....	- 47 -
7.2	Cíle výzkumu.....	- 47 -
	Hlavní cíl výzkumu	- 47 -
	Dílní výzkumné cíle.....	- 47 -
7.3	Výzkumné otázky	- 48 -
7.4	Metoda sběru dat	- 48 -
7.5	Oblasti rozhovoru	- 48 -
7.6	Etické otázky	- 49 -
7.7	Výzkumný soubor	- 49 -
7.8	Průběh výzkumného šetření	- 50 -
	Příprava rozhovoru	- 50 -
	Realizace rozhovorů	- 51 -
	Analýza dat.....	- 51 -
7.9	Limity výzkumu	- 52 -
7.10	Zasazení zjištěných dat do shrnujících kategorií	- 54 -
7.11	Výsledky výzkumného šetření	- 60 -
7.12	Zodpovězení výzkumných otázek	- 65 -
7.13	Hypotézy.....	- 67 -
7.14	Doporučení pro praxi.....	- 68 -
7.15	Diskuse	- 71 -

Závěr.....	- 75 -
Seznam použitých zdrojů	- 77 -

Úvod

Poslední rok a půl se mi dostává jedinečné zkušenosti. Působím jako asistent pedagoga ve třídě speciálně zřízené pro žáky mimořádně nadané. Za tuto dobu jsem měla a mám možnost každodenně pozorovat způsob emočního prožívání a chování MN žáků. Stejně jako se mimořádné nadání často promítá do vynikajících školních výsledků, pozoruji jistá specifika i v chování těchto žáků. U MN dětí zejména spatřuji silné emoční prožívání, hluboký smysl pro spravedlnost a neustálou potřebu prosazování svých myšlenek a nápadů. Všechny tyto projevy, s kterými se setkávám mě vedou k zamyšlení, jak na ně z pozice pedagogického pracovníka vhodně reagovat. Dopady tohoto chování jsou totiž často negativní. Proto pokládám za nutnost cíleně s MN dětmi pracovat na regulaci takových projevů. Prostřednictvím diplomové práce bych ráda přinesla obohacující poznatky a inspiraci ze strany pedagogů, kteří pracují s MN žáky, především pak s projevy jejich chování a dopady tohoto chování.

Každé dítě bez rozdílů si zaslouží pochopení, a to ať už ze strany odborníků nebo rodičů. Myslím si, že děti mimořádně nadané to mohou mít v tomto ohledu někdy velmi náročné. Jejich naprosto jedinečné a zároveň odlišné uvažování může být pomyslnou bariérou stojící mezi nimi a většinovou společností. Dnes již víme, že za mimořádným nadáním stojí odlišné fungování mozku těchto jedinců. Jejich velmi výkonný nervový systém vede k rozvinutému myšlení, neobvyklým způsobům řešení problémů a k prudkým, emočně intenzivním reakcím. Proto je důležité, aby si všichni, kdo s MN dětmi pracují, nebo s nimi tráví více času byli těchto odlišností vědomi a dokázali pochopit příčiny jednání MN dětí. I z tohoto důvodu vzniká tato práce. Klade si za cíl provést čtenáře častými osobnostními charakteristikami MN dětí, které se nejvýznamněji projevují v chování žáků.

Motivací pro výběr tématu diplomové práce byla mimo jiného také příležitost oslovit mé kolegyně – odbornice, které mají se vzděláváním MN žáků častokrát mnoholeté zkušenosti. Mohla jsem využít jejich cenných rad i doporučení a strukturovat práci tak, aby odpovídala potřebám dnešní praxe.

Záměrem této práce je dále vysvětlit a popsat široké veřejnosti i odborníkům různá specifika týkající se osobnosti MN dětí a přispět tak k rozboření mýtů, které si společnost mezi sebou předává. Nejčastější otázka, které se mi v rámci mé pracovní pozice dostává je, k čemu je potřebný asistent pedagoga ve třídě MN žáků. Laická a někdy i odborná veřejnost se totiž domnívá, že mimořádné nadání je jakési všemocné zvýhodnění, které dětem umožňuje vynikat ve všech oblastech jejich života. Avšak v praxi to z mých zkušeností vypadá spíše tak, že

pedagogy jímá strach při představě, že by asistenta pedagoga ve třídě MN žáků neměli. Časté konfliktní chování MN žáků si totiž žádá zvýšenou pozornost a jeden pedagogický pracovník by jen stěží uhlídal veškeré dění ve třídě.

Cílem mé práce je nejprve čtenáře teoreticky seznámit se základními oblastmi, které se přímo pojí k chování MN žáka. V počátku práce budu popisovat nadání a mimořádné nadání, poté přejdu k osobnostním socio-emocionálním charakteristikám těchto žáků. Součástí práce bude i pojednání o fungování mozku MN. Poslední dvě kapitoly teoretické části se budou týkat rodiny a učitele MN žáka. Na teoretickou část následně plynule navážu částí praktickou, jejíž cílem bude zjistit, jakým způsobem pedagogové podporují pozitivní dopady chování a jakým způsobem regulují negativní dopady chování žáků MN ve školním a třídním prostředí. Výzkumné šetření se dále bude snažit objasnit projevy chování, s kterými se pedagogové u MN žáků běžně setkávají, situace, které toto chování vyvolávají a způsoby, jakými pedagogové zasahují do chování těchto žáků.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Nadání a mimořádné nadání

Vzhledem k tomu, že různí autoři používají různé termíny označující nadprůměrný intelekt, budeme v této kapitole rozebírat dva stěžejní pojmy: nadání a mimořádné nadání (které je v názvu této diplomové práce). V dalších kapitolách užíváme výhradně (s výjimkou odůvodněných případů) pojmu mimořádné nadání, který pro nás představuje synonymum k pojmu nadání. Na začátku této kapitoly definujeme „nadání“, postupně plynule přecházíme k synonymu „mimořádné nadání“.

1.1 Definice nadání

Psychologický slovník (Hartl a Hartlová, 2000 cit. podle Havigerová 2011, s. 17): *„Nadání je soubor vloh jako předpoklad k úspěšnému rozvíjení schopností; nejčastěji používáno ve spojení s jedinci podávajícími nadprůměrné výkony při činnosti tělesné i duševní.“*

Mezinárodní asociace pro nadané děti charakterizuje nadané jedince jako ty, kteří vykazují mimořádnou úroveň schopností (týkající se např. učení nebo přemýšlení) nebo kompetencí v jedné nebo více oblastech. Jedná se o jakoukoliv strukturovanou oblast s jejím vlastním systémem znaků (matematika, hudba, jazykové schopnosti) nebo o senzomotorické schopnosti (tanec, malování, sport apod.). (Smarte barn 2013)

Portešová (2021) mezi novějšími pojetími nadání uvádí definici skupiny Columbus Group, která vyzdvihuje nerovnoměrný vývoj. Nadáním se rozumí pokročilý kognitivní vývoj a intenzivnější uvědomování. Tyto složky se podílí na vytváření vnitřního prožívání, vzniklé uvědomění je odlišné od normy. Čím je intelektová kapacita vyšší, tím větší je tato asynchronie (o asynchronii podrobněji pojednáváme v podkapitole 4.3). Individualita nadaných způsobuje jejich zvýšenou zranitelnost a vyžaduje si jiné způsoby výchovy, vzdělávání a poradenství, které povedou k jejich optimálnímu vývoji.

Dočkal (1983 cit. podle Machů 2005, s. 22-23) a další autoři píší o „vysokém nadání“ výhradně v souvislosti s prokazatelně vyskytujícími se mimořádnými schopnostmi v intelektuální oblasti. Tito autoři také hovoří o talentu, ale ten podle nich v sobě zahrnuje schopnosti z oblastí slovesného umění, sportu, hudby či výtvarného umění.

Johnsen (2009) slučuje pojem nadání (v angličtině „gifted“) a talent do jedné definice. Tito lidé vykazují pestré škálu vlastností. Někteří vynikají v akademických předmětech (např. v matematice nebo čtení), jiní mohou mít nadání spíše uměleckého rázu (hudební apod.). Další

oblast, v které se mohou tyto znaky promítnout jsou vůdčí schopnosti a spolupráce s vrstevníky, která vede k dosažení vytyčených cílů.

Hříbková (2009, s. 41) stejně jako Johnsen ve své publikaci užívá pojmy nadání a talent jako synonyma. Oba pojmy jsou podle analýzy M. Musila definovány jako osobnostní predispozice, které se projevují mimořádně úspěšnou činností, výkonností a produktivitou v konkrétní oblasti.

V 60. letech L. J. Lucito zpracoval do klasifikačního systému 113 definic pojmu nadání. Jedná se o **následující klasifikace:**

- **Definice ex-post-facto**, která je výsadou spíše historických publikací. Autoři těchto děl se zaměřovali na geniální historické osobnosti, jejichž činy a osobnostní charakteristiky se pro ně staly základem.
- **Definice založené na IQ** se rozvíjely spolu se vznikem testů inteligence a tvořily nejrozsáhlejší střet zájmu odborníků. Za nadané se považovali ti jedinci, jejichž IQ přesahovalo 130.
- **Sociální definice** nadání se začala rozvíjet v 50. letech minulého století. Průkopníkem této oblasti byl pravděpodobně P. Witty, který v roce 1951 publikoval knihu „The gifted child“. Pojem nadání se tak rozšířil na řadu lidských činností a oblastí, v kterých jedinec dosahoval vysokých výkonů.
- **Procentuální definice** určovala v procentech podíl nadaných jedinců populace daného ročníku. Lucito dohledal v analyzovaných definicích rozsah od 2% do 20%. Podíl těchto osob byl odvislý od toho, s jakými druhy nadání autor operoval.
- **Kreativní definice**, ve které na místo tradiční inteligence hrála hlavní roli tvořivost.
- **Definice nadání vycházející z Guilfordova modelu struktury intelektu**. V tomto případě byly za znaky nadání považovány myšlenkové operace.

(Hříbková 2009, s. 40-41)

1.2 Definice mimořádného nadání (MN)

Za mimořádně nadané dítě lze považovat jedince s akcelerovaným vývojem v kognitivní oblasti a velmi vysokým intelektovým potenciálem. Abychom naplnili požadavek vysokého intelektového potenciálu, musí IQ (při měření standardizovanými psychologickými testy) překračovat hranici 130. (Lanzibatová 2001 s. 59)

Různé pohledy na MN nám přináší Kaufman a Sternberg ve své koncepci nadání. Autoři uvádí, že nadání je pouhým označením. Závisí na tom, jaká kritéria si odborník nastaví pro to, aby mohl konkrétní jedinec takovému označení podléhat. Nelze o žádném souboru kritérií říct, že jsou dobrá, či špatná. (Kaufman a Sternberg 2008)

Nutno je si také uvědomit, že termín MN může zahrnovat buď obecnější schopnosti a dovednosti jedince, nebo může být vymezen specifičtěji, např. jen na konkrétní oblast schopností a dovedností (příkladem může být vynikající verbální nebo psaný projev). Navíc MN lidé se často profilují jen v určité oblasti konkrétní domény. Např. spisovatel je obvykle odborníkem na určitý žánr a v případě, že jeho profilací jsou romány, napsat knihu se science-fiction příběhem by pro něj bylo obtížné. (Kaufman a Sternberg 2008)

Další proměnou, která velmi ovlivňuje pojetí nadání jsou časové a místní okolnosti. V minulých dobách mohla být známkou nadání dobrá znalost řečtiny a latiny. Dnes již tyto schopnosti nejsou považovány za tak významné v souvislosti s MN. Podobně je to i s místem a kulturou, ve které žijeme. Jiný soubor znaků pro označení MN jedince bude uznávaný v lovecké vesnici v Tanzánii, jiný pak např. ve velkém Americkém městě Los Angeles. (Kaufman a Sternberg 2008)

Nelze opomenout, že v celé naší civilizaci je velké množství nejrůznějších explicitních a implicitních teorií, kterými jsme v chápání pojmu MN ovlivňováni. Explicitní teorie jsou vědeckého rázu, vznikají po pečlivých studiích odborníků z řad vědců a pedagogů a jsou ověřovány empirickými testy. Implicitní teorie jsou rozšířeny mezi laickou veřejností a nemají žádný explicitní vědecký základ. (Kaufman a Sternberg 2008)

Česká legislativa

Nahlédneme-li do legislativy České republiky, určitě bychom neměli opomenout zákon č. 27/2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. § 27 tohoto zákona sděluje, že mimořádně nadaným žákem je takový jedinec, **„jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých rozumových oblastech, pohybových, uměleckých a sociálních dovednostech.“**

S tímto legislativním pojetím nadání budeme v naší práci dále pracovat a bude pro nás stěžejní.

Pojmy související s mimořádným nadáním

K mimořádnému nadání se pojí řada dalších termínů, které s ním souvisí. K lepší představě jsme ty nejpodstatnější pojmy shrnuli níže v tabulce:

Pojem	Definice
Schopnost	Psychická síla jedince řešit vzniklé situace, která se u něj buduje v důsledku opakovaných zkušeností. Termín schopnost rozsahem přesahuje termín dovednost. (Mezera 1997)
Vloha	Vrozená predikce nebo potenciální schopnost k výkonu a úspěchu v některé z oblastí aktivit jedince. (Mezera 1997)
Talent	Je spojován se schopností člověka vykonávat na velmi vysoké a kvalitní úrovni intelektuální a praktické činnosti. Talentovaní lidé velmi dobře ovládají teoretickou i praktickou část dané činnosti. (Filho 2020)
Genialita	V kontextu nadání je genialita považována za mimořádnou úroveň projevených dispozic. (Havigerová 2016)

Tabulka č. 1, vlastní tvorba.

1.3 Diagnostika mimořádného nadání inteligenčními testy

V České republice se k určení mimořádného nadání tradičně používají diagnostické, vysoce standardizované inteligenční testy. Po absolvování testů vypočítá psycholog průměrnou hodnotu IQ. Hodnota IQ je pro diagnostikování mimořádného nadání v českém školství stěžejní. Pro úplnost informací si nejprve definujeme pojmy inteligence a IQ, poté se budeme věnovat psychologickým testům inteligence.

1.3.1 Inteligence

Přístup odborníků k inteligenci je historicky velmi proměnlivý. První testy inteligence byly použity téměř před 100 lety A. Binetem. Historie zaznamenala mnoho různých přístupů, skrze něž bylo nahlíženo na inteligenci – psychometrický (měření rozumového potenciálu), faktorový (strukturalizace intelektových schopností), biologický (vliv biologických faktorů a dědičnosti na úroveň inteligence), enviromentální (inteligence je závislá na prostředí a kultuře) a komplexní (determinace inteligence vnitřními faktory, vnějšími faktory a zkušenostmi). (Hříbková 2013, s. 16)

Jedním z moderních východisek inteligence, ke které se přikláníme i my je **teorie kognitivních schopností C-H-C** (Catell – Horn – Carroll). Jedná se o integraci dvou významných psychometrických přístupů k inteligenci, které jsou složené z faktorové analýzy (Catell-Hornovy Gf-Gc teorie) a Carrollovy teorie tří vrstev. Tato teorie tvoří koncept tří pater. První patro zahrnuje množství vysoce diferencovaných kognitivních schopností, jako je rychlost psaní a čtení, plynulost řeči, asociační paměť, rychlost artikulace apod.). V druhém patře jsou tyto jednotlivé schopnosti spojovány do schopností obecnějších, jako je např. krátkodobá paměť, fluidní a krystalická inteligence apod. Třetí, nejvyšší patro, tvoří schopnost vyvozování a chápání vztahů, nazývané „g faktor“. (Portešová 2021)

1.3.2 IQ (intelligenční kvocient)

Mensa International (2024) definuje IQ jako standardní skóre, jež určuje hodnotu mentálních schopností jedince ve srovnání s jeho vrstevnickou skupinou. Průměrný skór skupiny vrstevníků je 100. Směrodatná odchylka se pohybuje mezi 16-24 body. Termín IQ poprvé použil v roce 1912 psycholog William Stern. Hodnota IQ je výsledkem vzorce: **IQ = mentální věk / chronologický věk x 100**

1.3.3 Testy inteligence

Testy inteligence v psychologické diagnostice řadíme k výkonovým testům. Mohou měřit buď jednotlivé faktory inteligence, nebo celou její strukturu. S tímto diagnostickým nástrojem se nejčastěji můžeme setkat ve školských poradenských zařízeních. Nejpopulárnější jsou v ČR testy WAIS (Weschlerův intelligenční test pro dospělé) a WISC (Weschlerův intelligenční test pro děti nebo Ravenovy progresivní matice. (Psychologická diagnostika 2023)

Obnovené vydání testů WAIS III z roku 2010 je určené dospělé populaci od 16 let. Výsledkem testů je hodnota IQ (celkový intelligenční kvocient, verbální intelligenční kvocient a performační intelligenční kvocient) a také tzv. indexové skóre (verbální porozumění, percepční uspořádání, pracovní paměť a rychlost zpracování informací). (Kováříková a Sněhotová 2022 s. 15)

U dětí od 6 do 16 let se tradičně v poradenských zařízeních užívají testy WISC III v českém přizpůsobení od Krejčířové, Boschka a Dana. Testy jsou komplexním diagnostickým materiálem a slouží k individuální administraci. Diagnostika zjišťuje úroveň verbální a performační škály. Některé subtesty WISC sklízí kritiku kvůli své kulturní závislosti. Dále dochází k postupnému zastarávání testových norem a podnětových materiálů (např. dítě

nepozná, že telefonu chybí šňůra a nepamatuje si používání padesátníků). (Kováříková a Sněhotová 2022 s. 15)

Ravenovy progresivní matice se od Weschlerových inteligenčních testů odlišují způsobem zpracování. Základem Ravenových testů jsou matice diagramů v pomyslné tabulce 3 x 3. Poslední pole (v pravém dolním rohu) je prázdné a testovaná osoba ho musí doplnit na základě logických souvislostí. Test je založen na měření obecné inteligence, která je určena schopností pracovat s abstraktními pojmy. (Praus 2008)

1.4 Identifikace mimořádně nadaných jedinců podle projevů chování

Gifted children association of British Columbia (2020) popisuje jednotlivé kroky vedoucí k identifikaci MN dítěte. Podle Palmera (2011 cit. podle Gifted children association of BC 2020) je důležitá včasná identifikace dítěte. Včasnost pomůže rodičům a učitelům k zařazení dětí do speciálních programů, které podporují rozvoj jejich MN a jsou v souladu s jejich potřebami.

Rodičům a učitelům mohou pomoci k identifikaci MN tyto tři široké kategorie, v kterých se děti obvykle výrazně profilují (Gifted children association of BC 2020):

- 1) Jazykové schopnosti u MN dětí se v porovnání s jejich vrstevníky liší kvantitou i kvalitou. Častěji se u nich rychlým tempem rozvíjí slovní zásoba, jež je tvořena složitými až sofistikovanými výrazy. Děti s nadáním rychleji mluví a tvoří dlouhé, složité a gramaticky správné věty. Stále kladou otázky týkající se toho, co vidí a slyší a přejímají vícevýznamové fráze. Spousta dětí si ještě před nástupem do školy osvojí čtení textu. Dobré je také porozumění pokynům o více krocích. Vlastní mluvený projev a jazykové prostředky zvládají přizpůsobovat posluchači nebo posluchačům, s kterými zrovna hovoří.
- 2) Učí se přirozeně, efektivně a bez vyvinutí většího úsilí. Dokážou se hluboce soustředit na určité téma a zaujatě jej zkoumat. Typické dále je rychlejší myšlení než psaní. To vede ke špatné úpravě písemného projevu, který postrádá detailnost. MN děti mají vynikající paměť a dokážou si zapamatované věci jasně představit. Pro pochopení věcí jim postačují jen stručné pokyny a instrukce. Dobře rozumí svým myšlenkovým procesům a jejich myšlení často nabývá kreativních rozměrů.
- 3) Třetí kategorií jsou emoční a behaviorální rysy. Děti s nadáním rozumí emocím vlastním i emocím druhých. Jsou živé, rychle myslí a mluví. Navazují vztahy

s dospělými, nebo staršími dětmi, které mají stejné zájmy. Mají vyvinutý smysl pro estetično a dokážou ocenit umění.

Děti s MN se dle Mönkse a Ypenburga (2002, s. 31) mohou od svých vrstevníků lišit již v kojeneckém věku. Rodiče kojenců, kteří jsou v pozdějším věku identifikováni jako MN popisují, že jejich děti již brzy po narození zaujatě věnovaly pozornost lidem a věcem ve svém okolí. V roce začínají vyslovovat první slova a brzy nato již celé věty. Jiné děti s MN se naopak rozmlouvají až déle (zhruba v roce a půl až dvou letech), tvoří ale naprosto přesné a gramaticky správné věty. Tento jev autoři vysvětlují tím, že MN děti jsou perfekcionista a dokud určitou činnost dokonale neovládají, neprojeví ji. V předškolním věku není u MN výjimečná ani touha a chuť učit se číst, psát a počítat. Děti si také často spontánně vymyslí své vlastní způsoby a metody počítání.

Dvojice autorů (Davis a Rimmová 1998 cit. podle Machů 2005, s. 29) identifikaci žáků s mimořádným nadáním člení do několik etap:

- 1) První etapou je provedení standardizovaných inteligenčních nebo výkonnostních testů na základě nichž je žák navržen mezi nadané žáky.
- 2) Další fází je konzultace s učitelem, který dítě dobře zná (např. třídní učitel).
- 3) Třetí etapa je nazývána alternativní cesty. Zahrnuje posouzení dalšími blízkými, které se pohybují v blízkosti žáka. Lze také využít testů kreativity, rozboru žakových prací, posouzení jeho chování, motivace apod.
- 4) Posledním závěrečným krokem je ubezpečení ve správnosti určení nadání dítěte. Spadá sem vyjádření dalších učitelů, popř. další alternativní cesty.

2 Osobnostní charakteristiky žáka s mimořádným nadáním

Úvodem si pro lepší pochopení definujeme pojem osobnost a kognitivní a nekognitivní charakteristiky osobnosti. Poté tyto pojmy přímo vztáhneme k mimořádně nadanému žákovi.

2.1 Definice osobnosti

Osobnost lze popsat ze dvou hledisek – objektivního a subjektivního. Objektivní přístup je souhrn veškerých vnějších projevů chování, výkonů atd. Právě objektivní popis těchto složek se nejčastěji označuje pojmem osobnost. Subjektivní hledisko tvoří především uvědomování si vlastního JÁ. Každý jedinec má představu o sobě samém. Ve vztahu k okolí je subjektem a vnější svět jedinec vnímá jako objekt. (Michalová 2007)

Subjektivní vnímání osobnosti je založené především na vlastním sebepojetí. Sebeпоjetí je představa sebe sama a podílejí se na něm tři základní složky: **poznávací** (kognitivní), **smyslová** (kognitivní, smyslové vnímání také vede k poznání) a **citová** (nekognitivní). (Michalová 2007)

2.2 Kognitivní a nekognitivní charakteristiky osobnosti mimořádně nadaného žáka

V širším kontextu tedy můžeme výše uvedené charakteristické složky osobnosti u MN žáků rozdělit na **kognitivní** a **nekognitivní**

2.2.1 Kognitivní charakteristiky

Kognitivní charakteristiky (často nazývány jako mentální funkce) se projevují jako schopnosti jedince **uvažovat, plánovat, řešit problémy a myslet abstraktně**. Mezi další charakteristiky patří schopnost **chápat složité myšlenkové procesy a učit se ze zkušeností**. (Duckworth et al. 2019)

2.2.2 Nekognitivní charakteristiky

Charakteristiky nekognitivního rázu zahrnují různé **vzorce myšlení, citový život a chování**. Psychologové tradičně klasifikují nekognitivní dovednosti jako pětici následujících osobnostních rysů: **otevřenost vůči zkušenosti, svědomitost, extraverte, přívětivost a míra neuroticismu**. (Bjorklund-Young 2016, s. 1)

Kognitivní a nekognitivní charakteristiky se často překrývají a prolínají. O vzájemné propojenosti píše Manning (2006, s. 67-68) ve svém Praktickém průvodci pro učitele, který slouží k rozpoznání MN žáků. Autorka uvádí, že nedokončená práce MN žáka může poukazovat na velmi široký rozptyl myšlení a neschopnost téma zúžit. Na první pohled špatné

pracovní návyky, prokrastinace a školní neúspěch jsou důsledkem strachu ze selhání spojeného s perfekcionismem. Stejně příčiny způsobují i pomalé pracovní tempo. Pokud je pro MN děti probíraná učební látka příliš snadná, mohou se začít nudit a jevit se jako problematičtí (ve smyslu jejich chování). Dalším příkladem, který autorka uvádí, je touha dítěte po sdílení svých vědomostí s ostatními. MN žáci to mohou vnímat jako způsob, jak zaujmout a získat si vrstevníky. V takových případech však často namísto obdivu a přijetí dochází k odmítnutí těchto žáků.

2.3 Žák s mimořádným nadáním a jeho nekognitivní charakteristiky

V této podkapitole budeme podrobněji popisovat nekognitivní charakteristiky nadaných dětí. Tyto charakteristiky zahrnují zejména sociálně-emocionální projevy chování MN žáků, na které cílí tato práce. Proto jim budeme věnovat převážnou pozornost.

Často se v praxi setkáváme s tím, že pedagogové přemýšlí nad speciálními vzdělávacími potřebami žáků MN pouze z hlediska jejich kognitivních potřeb. Učitelé se chybně domnívají, že veškerá podstata naplnění vzdělávacích potřeb žáků MN spočívá v poskytnutí dostatečného množství studijních materiálů a náročnějších úloh. Řada výzkumných prací v minulosti popírala sociální či emocionální problémy, které by se přímo pojily k jejich nadání. (Sejvalová 2004)

V některých společenských kruzích převládá hypotéza asymetrie MN žáků, která předpokládá negativní projevy v nekognitivních charakteristikách. Podle této teorie je vysoká inteligence vykompenzována právě negativními aspekty v nekognitivní oblasti (Mathesis et al. 2017 cit. podle Raise-Jorge et al. 2021). Nicméně, zatímco výzkumy prokázaly vysoké kognitivní schopnosti nadaných, empirické důkazy neprokazují žádnou souvislost mezi nadáním a psychickými potížemi. Lze tedy konstatovat, že neexistuje žádný významný rozdíl mezi žáky průměrně inteligentními a žáky MN v oblasti jejich sociálních a emocionálních schopností. Výzkumy dále potvrzují, že učitelé, kteří jsou speciálně školení v oblasti MN žáků mají mnohem příznivější pohled na nadané, než pedagogové bez těchto školení (Lassig a et al. 2009 cit. podle Reis-Jorge a kol., 2021)

Byť odstavec výše nám říká, že dle výzkumů neexistují žádné relevantní důkazy o sociálních a emocionálních problémech MN ve srovnání s průměrně inteligentní populací, někteří autoři otevřeně popisují specifičnost a odlišnost těchto oblastí oproti vrstevnické skupině. Hříbková (2009, s. 95) rozlišuje a popisuje následující specifika MN dětí v oblasti **motivační, emocionální a sociální:**

Motivační charakteristiky

Specifická pro tuto oblast je výrazná vnitřní motivace (oproti té vnější). Velké množství projevů MN dětí je často vedeno vědomým cílem. Charakteristická je pro jedince vytrvalost při činnostech, které jsou pro ně atraktivní a zajímavé. Škála jejich zájmů je velmi pestrá a duševní práce je nevyčerpává. Nemají strach riskovat.¹

Emocionální charakteristiky

Děti s MN mají vyšší potřebu citové podpory a emocionálního přijetí. Dále si můžeme všimnout zvýšené citlivosti, někdy až přecitlivělosti. Z vnějšku působí jako méně citově zralé oproti stejně starým dětem. Typickým rysem je zvýšená impulzivita a expresivita při obhajobě svých názorů. Je pro ně přitažlivá estetická stránka věcí.

Sociální charakteristiky

Potřebují cítit volnost a být aktivní. Snaží se upoutávat pozornost svého okolí a zaujmout činnostmi, kterou vykonávají. V sociálních skupinách mají častěji pozice extremistů. Tito jedinci se také vyznačují buď vysokými, nebo naopak velmi podprůměrnými sociálními dovednostmi. Nechybí jim odvaha při představování svých názorů, jsou schopni velmi dobré argumentace a obhajoby před skupinou. Mají vyvinutý smysl pro humor, který se však ostatním může zdát nesrozumitelný. Častěji se baví a podílí se na činnosti se staršími dětmi. V mezilidských vztazích jsou důvěřiví až naivní a bezelstní.

2.4 Emocionalita mimořádně nadaných žáků

Citový (emocionální) život velmi ovlivňuje všechny oblasti našeho života. Vzhledem k odlišnému fungování mozku MN žáků jsou jejich emocionální projevy často velmi výrazné. Tyto odlišnosti a specifika si pro lepší představu podrobněji rozebereme.

Všeobecně můžeme říci, že děti MN jsou zvýšeně citlivé, vnímají atmosféru prostředí, ve kterém se pohybují a spoluprožívají emoce druhých. Pokud se budeme bavit konkrétně o negativních emocích MN žáků, kterým není časně věnována dostatečná pozornost, hrozí vznik větších potíží. Důležité je, aby dítě mělo dostatek zdrojů, dobré zázemí a také možnosti, jak tyto negativní emoce uvolnit. Pokud takovéto podmínky nenastávají, mohou své prožitky

¹Whitmore (1980 podle Sejvalová 2004) naopak uvádí, že nadaní, stejně jako si jsou vědomi svých možností, tak vnímají i všemožná úskalí situací. V pozadí vyhýbání se možnému problému se skrývá spíše vyhnutí se riziku, což v důsledku může vyústit až k neprospívání dítěte.

nevhodně a negativně projektovat do svého okolí nebo je v sobě potlačovat a nechávat rozrůstat. V extrémním případě, kdy emoční problémy MN žáků enormně přesahují možnosti jejich zvládnání, mohou sahat až k okrajovému řešení svých potíží. Konkrétně se bavíme o zvýšeném riziku sebevražedného jednání. Odborníci i laická veřejnost by měla mít na paměti, že právě **nadaní jsou zvýšeně citliví (hypersenzitivní), tedy, že si věci příliš připouštějí a domýšlejí si až přespříliš daleko.** Riziko suicidálního jednání se díky tomu může potencionálně zvyšovat. (Havigerová 2011, s. 70)

Výskyt emočních a sociálních problémů je závislý na mnoha proměnných. Z dosavadních poznatků se však zdá, že MN děti i přes podporu ze strany prostředí (rodiny, školy...) se s těmito problémy potýkají. Z toho lze usuzovat, že prostředí, ve kterém se dítě pohybuje, rozhoduje spíše o tom, do jaké míry se potíže zvládnout řešit. (Webb 1993 cit. podle Svět nadání 2018)

2.5 Emoční a sociální potíže žáka s mimořádným nadáním v prostředí školy

Ermakov (2016, s. 41) za typické potíže v této oblasti uvádí zvýšené riziko sociální nepřizpůsobivosti, emocionální nestabilitu, zvýšenou hladinu úzkosti a řadu dalších problémů v oblasti osobnostních dispozic.

Emocionální problémy žáka se objevují v situacích, kdy se snaží naplnit své ambiciózní cíle. Velký vliv mají v tomto případě také vrstevníci žáka, kteří vzhledem k jeho mimořádnému nadání mají určitá očekávání v oblasti spolužákova výkonu. Pokud by žák tato očekávání nenaplnil, mohlo by dojít ke zpochybnění jeho schopností ostatními žáky. Vysoká očekávání tedy MN dítěti mohou přinášet častější emocionální stres. MN také mají obtíž v kontrole a regulaci emocí, jako jsou hněv, štěstí nebo úzkost. Často potřebují od svého okolí slyšet slova ujištění a pokud se jim jich nedostává začnou být rozrušení. (Hussain 2023)

Hussain (2023) mimo jiné podrobněji rozebírá obtíže v socializaci MN. Problémy v začlenění do společnosti způsobuje zejména jejich odlišný způsob myšlení. Děti s MN se mohou jevit jako introvertnější a je pro ně složitější navazovat kamarádké vztahy, tato odlišnost může vést až k šikaně. Další z osobnostních rysů MN žáků, kterými se izolují od ostatních jsou jejich nerealistická očekávání a z nich pramenící odlišné postoje. Vrstevníci MN žáků jsou vůči jejich projevům netrpěliví. MN se pak cítí frustrovaní, působí přecitlivěle a snadno zranitelně. Jejich perfekcionismus může nabýt takových rozměrů, že se z nich stávají

vyčerpání a málo sebevědomí žáci. Problémy s organizací času společně s vysokými očekáváními mohou vést u MN žáků k další frustraci.

Snížená sebedůvěra a sebekritika může být přirozeným vyústěním perfekcionismu (Hříbková 2009, s. 99). Spousta možností a alternativ, které děti MN vymýšlejí, u nich vyvolává idealistické představy o tom, jakých cílů by mohly dosáhnout. Ruku v ruce je s tímto ideálem spojeno snížené sebehodnocení. Obvykle totiž dochází k tomu, že takových cílů nelze dosáhnout. Respektive, že aktuální úroveň dosažených výsledků je velmi daleko od vytyčeného ideálu. (Sejvalová 2004)

Mimořádné nadání jako protektivní nebo rizikový faktor v socio-emocionálním světě nadaných

Sociální a emocionální charakteristiky MN dětí jsou často výstupem dvou odlišných, převažujících hypotéz: **odolnost** („resilience“, MN je vnímáno jako protektivní kvalita) a **riziko** („risk“, bezprostřední působení vnějších událostí, které pro MN žáky představují riziko). Resilienční hypotéza mimořádné nadání přirovnává k ochrannému faktoru. Byť je vnější prostředí plné stresujících faktorů, MN žáci mají dostatek vnitřních zdrojů, které posilují jejich odolnost a umožňují jim snáz projít náročnou situací. Oproti tomu druhá teorie přikládá význam existenci vnějšího tlaku, který je pro mimořádně nadané žáky rizikový. Jinými slovy, pokud dítě označíme za mimořádně nadané, automaticky jej vystavujeme riziku. Příkladem mohou být emocionální potíže MN žáka a pocit sociálního tlaku v důsledku vyšších očekávání společnosti při dosahování studijních výsledků těchto žáků. Zastánci teorie rizika uvádějí, že MN žák kvůli těmto potížím může mít větší problém se sociálním začleněním. Nálepka mimořádného nadání jej dostává do situací, v kterých se stává zranitelnějším. (Košíř et al. 2015, s. 130)

Mimořádně nadaný žák je determinován řadou faktorů. Obecně můžeme tyto determinanty rozdělit na vnitřní (endogenní) a vnější (exogenní). Endogenní a exogenní faktory významnou měrou předurčují socio-emocionální život MN žáka.

2.6 Endogenní X exogenní faktory ovlivňující socio-emocionální život mimořádně nadaných jedinců

Pokud se bavíme o **exogenních** faktorech, máme na mysli ty proměnné, které se týkají interakcí mezi dítětem a jeho vnějším prostředím (rodina, kultura...). Naopak **endogenní** činitele primárně vychází z vnitřního světa dítěte a týkají se jeho vlastností a osobnosti. (Webb 2018)

2.6.1 Endogenní faktory

Webb (2018) uvádí některé charakteristické vlastnosti žáků s mimořádným nadáním, které souvisejí s **endogenními problémy**:

- touha prosazovat svoje schopnosti;
- touha po pochopení, po nalézání trvalých principů;
- schopnost nalézat možnosti a alternativy
- intenzivní emocionalita (zápal pro jednu věc, vnitřní motivace);
- starostlivost pramenící ze společenských a morálních zásad (idealismus);
- rozdílné tempo či stupeň tělesného a citového vývoje.

Podstatnou skutečností, kterou nelze opomenout je přesah vnitřního světa do vnějšího a opačně. Čím intenzivnější jsou známky vysoké vzrušivosti, tím negativnější odezvu lze očekávat od širšího okolí. Přílišná vzrušivost v určitých oblastech (např. smyslová) může být společností přijímána hůře, než v jiných doménách (Webb 2018).

Emoce, s kterými nadaní reagují na okolní svět někdy připomínají emocionální smršť. Nadměrná vzrušivost se promítá ve všech oblastech jejich života. Intenzivněji reagují na exogenní podněty, silněji vnímají okolní prostředí. Jsou jako houba, která vsakuje veškerou atmosféru prostředí i ostatních lidí. Příčinou této nadměrné vzrušivosti je vyšší senzibilita jejich limbického systému, nejvýrazněji amygdaly, která velmi pohotově a automaticky bez vědomého úmyslu reaguje na stimuly. (Stehlíková, 2016)

Neustálá vysoká citlivost se v každodenním životě jeví spíše jako handicap. Mimořádně nadaní ji v sobě tak mohou začít přirozeně potlačovat. Schopnosti empatie, citlivosti nebo laskavosti v sobě utlačují, aby nepůsobili příliš výstředně a mohli se integrovat do běžné společnosti. Na druhou stranu tyto složky osobnosti mohou být velkým obohacením, pokud s nimi umíme správně pracovat. (Pechowski 1991 cit. podle Stehlíková 2016)

2.6.2 Exogenní faktory

Vnější vlivy mající dopad na MN žáky rozdělujeme do dvou úrovní. Tzv. mikroúroveň zahrnuje rodinu, vrstevnickou skupinu, školu a další sociální prostředí, s kterými dítě přichází do každodenního styku. Naproti tomu tzv. makroúroveň je definována jako demografické prostředí, které historicky utváří území (stát), ve kterém dítě žije. Do makroúrovně řadíme kulturu daného státu a jeho společenské zvyklosti. (Al-Shabat et al. 2009, s. 121)

Z některých výzkumů vyplývá, že rodiče jsou silně zaměřeni na podporu a rozvoj mimořádného nadání svých dětí. Mají např. více zaměstnání najednou, aby si mohli dovolit

zaplatit svému potomkovi soukromé lekce. Rodiče také často kladou vysoké nároky na výkon svých MN dětí v oblastech, ve kterých tyto děti vynikají. Emoční podpora jejich potomků však oproti té výkonnostní bývá nízká. (Al-Shabatat et al. 2009, s. 121)

Další odborníci uvádí, že ambice, které MN děti mají, jsou ovlivněny cíli, které jim stanovili jejich rodiče (Zimmenman a Ringl 1981 cit. podle Al-Shabatat et al., 2009).

Mönks a Ypenburg (2002, s. 50) vnímají přílišnou ctižádostivost rodičů MN dítěte jako negativní. O přílišné stimulaci hovoří v případech, kdy rodiče např. učí svého potomka v předškolním věku číst, aniž by jevil zájem o písmena. Podobnou ukázkou nevhodného přístupu jsou i rodiče zaměřeni pouze na výkon dítěte. Nedělní túra na kole tak může skončit pouhou honbou za najetými kilometry v co nejkratším čase.

2.7 Některé další vlastnosti mimořádně nadaných dětí, které se mohou promítat ve vnějším světě

Již jsme naznačili některé vlastnosti, které jsou pro mimořádně nadané typické, např. perfekcionismus, vysoké morální zásady atp. Rádi bychom se ale vzhledem k obsáhlosti tématu věnovali podrobněji i některým **dalším vlastnostem, které jsou typické pro děti s mimořádným nadáním**. Tyto vlastnosti jsme záměrně nezařadili k endogenním faktorům. Základem jsou sice vnitřní predispozice jedince, ale jeho chování má časté dopady do vnějšího světa, nebo dochází k vzájemnému ovlivňování mezi vnějším a vnitřním světem MN dítěte.

2.7.1 Schopnost podrobné analýzy

Hluboké přemýšlení, velmi přísná analýza na úkor reálné aktivity a přílišné rozebírání vlastních myšlenkových pochodů může u těchto dětí vést k údivu nad velmi nízkými vlastními výsledky. Mimořádně nadaní si často připadají separováni od zbytku světa. Bývají přímými účastníky konfliktních situací, které jsou způsobeny těmito aspekty: neschopností pochopit vlastní identitu a vnímáním inteligence jako předního faktoru při hodnocení ostatních lidí (které může vygradovat až k povýšeneckému chování mimořádně nadaných). (Špok 2014)

2.7.2 Konfliktnost a nerespektování autorit

Tato vlastnost úzce souvisí s neobvyklými přístupy v přemýšlení nad různými otázkami, odlišnými postoji a názory. Své myšlenky a inovativní cíle dokážou mimořádně nadaní nadšeně a zaujatě prosazovat. To se může negativně odrážet do sociálních vztahů v širší společnosti – nepřiměřené prosazování svého názoru, konfliktnost, nerespektování autorit, poukazování na skryté příčiny a okolnosti jevů v momentech, kdy to není společensky vhodné atd. Velkou obtíž

je pro nadané přijmout názory a činy osob s vyšším mocenským postavením, pokud jsou přesvědčeni, že tato rozhodnutí autorit jsou špatná nebo málo promyšlená. (Špok 2014)

Některé mimořádně nadané děti se vnitřně mohou cítit dospělé a s dospělými pak komunikují jako se sobě rovnými. Záměrně vyhledávají dospělé, tykají jim, neuznávají jejich autoritu, nesouzní s vynucováním si respektu a odmítají plnit příkazy, které jim dospělý dává. Pedagog, který takovým projevům nerozumí může mít dojem, že jsou děti drzé, rozmazlené či negativistické. (Baše 2016)

Další typickou kategorií jsou vysoké morální principy mimořádně nadaných jedinců. Jejich promyšlené názory a přesvědčení, které jsou podrobeny detailní analýze, jsou pro ně mnohokrát důležitější než vhodnost jejich vyjádření vzhledem k aktuální sociální situaci. (Špok 2014)

2.7.3 Zdánlivá hyperaktivita

Projevy ADHD a mimořádného nadání jsou někdy popisovány jako velmi podobné či dokonce shodné. Jedna diagnóza však nese nálepku znevýhodnění a druhá je považována za něco výjimečného v pozitivním slova smyslu. Při kontaktu s dítětem však není vhodné jednat s ním na základě ani jedné z těchto dvou označení (ADHD X mimořádné nadání). (Skolnick 2017)

Odborníci popisují tyto společné znaky dětí mimořádně nadaných a dětí se syndromem ADHD (Skolnick 2017):

- Kreativita
- Energičnost
- Divergentní myšlení
- Empatie
- Nadšení
- Jedinečná řešení problémů
- Úzkost
- Sociální problémy
- Perfekcionismus
- Silná emocionalita

Je nutné abychom dítě vnímali primárně jako individualitu. Není vhodné cíleně vyhledávat určité vzorce chování jako důkaz, že dítě je buď mimořádně nadané nebo má syndrom ADHD. (Skolnick 2017)

3 Fungování mozku u mimořádně nadaných ve vztahu k jejich chování

Diplomová práce se zabývá chováním mimořádně nadaných, které má spoustu specifíků. V rámci kapitol rozebíráme různé vlivy, stimuly a vnější okolnosti, které ovlivňují chování MN dětí. Pro úplnou komplexnost níže uvádíme odlišnosti ve fungování mozku mimořádně nadaných, které ovlivňují způsoby reagování a jednání dítěte.

3.1 Odlišné mechanismy v mozku mimořádně nadaných

Rozvoj neurověd přinesl mnoho nových poznatků o mozku. To bylo příznivé pro výzkumy nadaných jedinců, které ukázaly na odlišné fungování jejich mozku. U dětí s MN dochází k produkci většího množství nervových buněk a pozorujeme u nich i zvýšený počet synaptických přenosů. Neurony v mozku MN dětí jsou bio-chemicky bohatší, vytvářejí více mediátorů, které jsou zodpovědné za vzájemnou komunikaci mezi neurony. To jedinci umožňuje vytvářet myšlenkové operace na vyšší úrovni. Zvýšená aktivita v prefrontální části mozku, kterou mozek MN vykazuje může vést k jejich motivaci, nadšenému řešení problémů, dobré pracovní paměti atd. U MN je dále prokázána větší aktivita alfa vln, kterou jednak lze u dětí navodit rychleji a za druhé jejich hladina zůstává stejná po delší dobu v porovnání s běžnou populací. To dětem umožňuje kvalitnější soustředění se na učení a lepší paměť. (Machů et al. 2016, s. 62)

Děti MN se často současně soustředí na více podnětů, což vede k jejich roztěkanosti. To je způsobeno jejich velkou mentální kapacitou, která je nutí neustále rozptylovat pozornost. MN jsou schopni soustředěně a důkladně vykonávat po určitou dobu konkrétní činnost. K jejich nepřetržité pozornosti je z jedné strany nebytné, aby se naplno koncentrovali na právě probíhající dění a nic nepřehlédli. Z druhé strany je ale nutné, aby byl jedinec v průběhu činnosti schopen odolávat a potlačovat rušivé, vnější vlivy. Konstantní udržování pozornosti tedy zahrnuje dvě rozlišné charakteristiky: soustředěnost a schopnost regulace vnějších podnětů. (Shi et al. 2013)

3.2 Emoce a mozek

Mozek jedinců s MN pracuje mnohem rychleji. S vysokým intelektem se úzce pojí i velmi intenzivní emocionální prožívání. Emoce MN jsou pestré a vyznačují se hlavně jejich hloubkou a komplexností. Děti mohou prožívat řadu vnitřních konfliktů, jsou zvýšeně sebekritické, úzkostné a trpí pocí méněcennosti. (Davidson Institute 2022)

Stehlíková (2014) pro lepší pochopení popisuje funkci amygdaly, která řídí citové prožívání a která je u vysoce nadaných dětí extrémně citlivá a reaktivní. Amygdala je spouštěčem emocí a aktivuje se bez našeho vědomí. Jako první reaguje na obrazy, zvuky a pachy z vnějšího prostředí. Čím více informací amygdala přijímá a zaznamenává, tím vyšší a intenzivnější je odezva v podobě naší reakce. Tato odezva může být natolik silná, že bez našeho přičinění zablokuje neokortex (vývojově nejmladší část mozku), který zodpovídá právě za kontrolu vyjádření našich emocí. MN děti jsou pak unášeny vírem emocí, které nemohou nijak ovlivnit. V tomto stavu jsou děti psychicky velmi křehké a jejich reagování může na okolí působit nevhodně, netolerantně až agresivně.

Děti, dospívající a mladí lidé mohou být zcela pohlceni svými extrémně silnými emocemi, protože jejich senzitivní mozek a nervová soustava nejsou ještě zcela vyvinuty pro jejich zpracování. Menší děti navíc obvykle ještě nemají natolik vyvinout řeč, aby slovy vyjádřily to, co emocionálně prožívají. Mnoho dětí s MN informace zpracovává nejprve po stránce emocionální, až pak kognitivně. Následkem toho je intenzivní nadšení pro oblasti, které dítě zaujmou, odpor k neatraktivním úkolům, snadná vyčerpatelnost a přetížení. S ohledem na to potřebují MN děti v průběhu svého vývoje zvýšenou podporu a vedení od trpělivých, chápavých dospělých. (George 2023)

3.3 Nadměrná excitace (nabuzení) nadaných

Intenzivnější prožitky nadaných nejlépe popisuje anglický pojem „overexcitability“, který ve volném překladu vystihuje termín „nadměrná vzrušivost“. Za nadměrnou vzrušivost jsou zodpovědné oblasti mozku, v kterých se odehrávají zvýšené reakce na podněty a které mají schopnost napojit se intenzivně na podněty. (Wrinkel a Voight 2016 cit. podle Tetreault et al. 2019)

Dabrowski a Piechowski (1991 cit. podle Tetreault et al. 2019) rozpoznává pět oblastí, v kterých se nejvíce projevuje nadměrná vzrušivost: **psychomotorika, smyslové vnímání, intelekt, představivost a emocionalita**. MN jedinec může být extrémně citlivý v jedné, dvou, nebo i více oblastech.

Psychomotorická nadměrná vzrušivost je způsobena zvýšenou excitací motorických funkcí. Děti mají potřebu neustálé aktivity, mají mnoho energie, rychle mluví, potřebují intenzivní pohyb a vyžadují stálou akci (Dobrowski a Piechowski 1977 cit. podle Tetreault et al. 2019). Typická je také potřeba často mluvit. Pozorovat dále můžeme zrychlené pohyby a

přemýšlení. Těmto dětem bývají často špatně diagnostikovány poruchy pozornosti a hyperaktivity (Wrinkler a Voight 2016 cit. podle Tetreault et al. 2019).

Smyslová nadměrná citlivost se vyznačuje zvýšeným prožitkem smyslových podnětů. Informace, které přináší jednotlivé smyslové senzory mohou být jak příjemné, tak i obtěžující (Dabrowski a Piechowski 1997 cit. podle Tetreault et al. 2019). Sensorická citlivost je charakteristická intenzivními smyslovými zkušenostmi a umožňuje hluboké poznání trojrozměrného světa. Smysly ale zároveň mohou MN jedince natolik pohltnout, že se zcela odpojí od vnějšího světa (Gere et al. 2009 cit. podle Tetreault et al. 2019).

Intelektuální rovina nadměrné citlivosti se projevuje výraznou touhou získávat znalosti, hledat a chápat pravdu a analyzovat a syntetizovat informace (Dobrowski a Pechowski 1979 cit. podle Tetreault et al. 2019). Mysl těchto dětí je fascinující, dokážou být celé hodiny ponořené do knihy, mají bystrý úsudek a odhodlaně řeší problémy (Kanazawa 2010 cit. podle Tetreault et al. 2019).

Svět představ a fantazií je pro MN dítě místem, kde může navazovat imaginární přátelství, vymýšlet si fiktivní světy a mísit představy s imaginacemi. Okolí takové dítě považuje za snílka. Často se může zdát, že ho vnější svět nezajímá kvůli jeho fantazijnímu světu, do kterého se dokáže plně ponořit (Bernhardt a Singer 2012 cit. podle Tetreault et al. 2019).

Emoce vykazují u MN vysokou míru excitace ve všech možných oblastech. Děti s MN mají komplexní emoce, jsou empatické a pozorujeme u nich vysoké emoční vyjádření (Piechowski 1991 cit. podle Tetreault et al. 2019). Dokážou se hluboce napojit na světové dění, lidi i zvířata. Jejich emoční citlivost může narušit vztahy v případě, že jejich vrstevníci s nimi nesdílejí stejnou hloubku a kvalitu emocí (Bernhardt a Singer 2012 cit. podle Tetreault et al. 2019)

Tyto vlastnosti mohou mít za následek nepřiměřené reakce na intenzivní podněty, to navenek může působit jako porucha chování. Dítě se například může v době oběda izolovat od svých spolužáků a působit nespolečensky, protože vůně, které se mísí ve školní jídelně je pro něj příliš intenzivní. Dalším příkladem je reakce na sledování televizních zpráv, které MN dítě natolik vyděsí, že odmítá v noci spát samo. Jedinci, kteří jsou nadměrně vzrušiví v intelektuálních a psychomotorických oblastech, mohou mít problém vydržet v klidu sedět celou vyučovací hodinu a často vyrušují různými otázkami. Sensorická a emocionální

přecitlivělost může přispívat k řadě rozličných pocitů a různým druhům problémového chování. (Davidson Institute 2021)

3.4 Přehnaně reaktivní nervový systém a psychické poruchy

Mensa International přišla se zajímavým výzkumem týkající se psychických potíží jedinců s IQ nad 130. Výzkumu se účastnilo více jak 3000 MN a zjistilo se, že u těchto lidí je vyšší četnost poruch nálad, ADHD a autoimunitních onemocnění. (Neuroscience 2017)

Vedoucí výzkumu Ruth Karpinski tento fenomén vysvětluje teorií „hyper brain/hyper body“ (hyper mozek/hyper tělo). Nervová soustava vysoce inteligentních lidí vykazuje extrémní reakce, které přispívají k těmto poruchám a onemocněním. To nám vyvrací teorii resilience, která tvrdí, že vyšší IQ je ochranným faktorem a má pouze pozitivní dopady (teorie resilience je vysvětlena v podkapitole 2.5). (Neuroscience 2017)

Studie prokázala dalece větší náchylnost k suspektním poruchám nálad, ADHD, autismu a fyziologickým onemocněním, jako jsou alergie a astma v porovnání s běžnou populací. (Neuroscience 2017)

Drobný podnět (např. v podobě nepřirozeného zvuku) může vyvolat nízkou úroveň chronického stresu, který je zodpovědný za aktivaci přehnané reakce těla („hyper body response“). Pokud je sympatikus (tzv. akční systém připravující tělo k reakci) ve stavu chronické aktivace, ocitne se v módu nepřetržitého boje, útěku nebo zmrazení, což spouští řadu změn jak v těle, tak v mozku, které mění jedincovo chování, náladu a celkové fungování. (Neuroscience 2017)

4 Práce s nekognitivními projevy chování mimořádně nadaného žáka ze strany pedagogů

Pedagog je odborník s řadou kompetencí. Na úvod této kapitoly uvádíme, jaké vlastnosti a schopnosti by měl mít v ideálním případě učitel, který vzdělává MN žáky. Některé osobnostní charakteristiky učitele mohou být nápomocné při práci s nekognitivními projevy chování těchto žáků. Dále popisujeme různé způsoby a strategie kterými může pedagog reagovat na socio-emocionální potřeby MN žáka a jak může podpořit jeho socializaci ve třídě. V závěru kapitoly

4.1 Osobnost učitele

Učitel je ve vztahu k žákům velmi důležitou osobou, která má mocenské postavení. Abychom si mohli definovat „dobrého učitele“, musíme si nejprve rozdělit jeho vlastnosti a dovednosti do dvou odlišných kategorií: odborně-pedagogické a osobnostně-emocionální. Odbornost lze úžeji vymezit jako autoritativní postavení učitele (který je profesionálem v oblasti vzdělávání), skrze něž podněcuje své žáky k rozvíjení schopností. Pedagogické schopnosti učitel prokazuje svou jedinečností a kreativitou. Osoba učitele je pro děti vzorem a vedoucí je k dosažení vytyčených cílů. Osobnostně-emocionální stránka zahrnuje pedagogovu starostlivost, citlivost, pozornost a jeho pochopení. Měl by své žáky také dokázat povzbudit a podpořit. (Khalil a Accariya 2016)

Bishop (1975 cit. podle Laznibatová 2001, s. 147) v rámci svého výzkumu porovnával učitele MN dětí s učiteli v běžných školách. **Jako vhodné (pro MN žáky) se vyprofilovaly následující charakteristiky:**

- Osobnostní zralost a zkušenost;
- vysoké IQ;
- zájem o kulturu a umění;
- výkonost, vysoká motivovanost;
- respekt ke způsobu uvažování žáka;
- systematičnost, přehlednost, profesionalita;
- podnětnost, entuziasmus a fantazijní myšlení;
- podpora názorů žáka a ochota účastnit se aktivit se žáky.

Landvogot a Delisle (2006 cit. podle Khalil a Accariya 2016) uvádí, že MN žáci věří, že prototyp dobrého učitele má široké odborné znalosti v oblasti, kterou vyučuje, zápal pro svůj obor a učení je pro něj zábavou a radostí. Ziv a Sorongon (2011 cit. podle Khalil a Accariva 2016) definují ideálního učitele pro MN jako toho, kdo je sám nadaný. Děti s MN si dobrého

pedagoga představují jako „učitele zítřka“, který je multimediální. Musí mít pozitivní vztah k perfekcionismu, být produktivní a umět vést skupinu. Práce s žáky, kteří baží po neustálých výzvách a inovacích mu činí potěšení. Dokáže se přizpůsobit sociálním a emocionálním potřebám a úspěchům svých žáků.

Další autoři vyzdvihují stabilní osobnost učitele, který by si neměl brát příliš k srdci časté připomínky, slovíčkaření, umanutost a urputnost MN žáků. Učitel musí být připravený i na to, že MN žáci nebudou vždy respektovat jeho autoritu. Logicky nezbytnou vlastností pedagogů je tedy i vysoká míra tolerance k těmto specifickým projevům MN žáků, stejně tak k jejich extrémním názorům a nevhodným vyjádřením. Určitě to ale neznamená, že by učitel neměl mít stanovené žádné hranice. (NÚV 2011, s. 49-50)

Snad nejdůležitější vnitřní charakteristikou pedagoga MN žáků je jeho adaptabilita. Dobrá schopnost přizpůsobení se v nepředvídatelných situacích, které jsou běžnou součástí výuky a schopnost flexibility ve výuce činí učitele při vzdělávání těchto žáků opravdovým odborníkem. (NÚV 2011, s. 50)

4.2 Podpora socializace mimořádně nadaného žáka ze strany učitele

Kantorová et al. (2010, s. 38) vnímají jako podstatnou roli učitele při regulaci projevů chování žáka. Konkrétně autoři popisují, že je potřeba usměrňovat žáky, kteří při dosahování svých cílů neberou ohledy na své spolužáky. Vývoj třídy by měl směřovat k podpoře soudržnosti a principů vzájemné pomoci, pochopení a schopnosti řešit problémy.

Kvalitní učitel by měl MN žákovi dávat dostatek podpory, zároveň ho ale před zbytkem třídy nijak neupřednostňovat. Pouze tento přístup přispívá k začlenění žáka do kolektivu. Odborníci varují pedagogy před označováním MN, takové nálepkování totiž může vést k negativním konotacím a zhoršit socializaci dítěte. Učitelé by se měli dále vyvarovat srovnávání žáka s jeho spolužáky. Dobře míněná pochvala MN dítěte a současná motivace jiného žáka nemusí vždy vést k očekávaným výsledkům a mít pozitivní dopad. MN žák cítí, že jeho odlišnost vede k vyloučení ze skupiny ostatních dětí. V důsledku toho začne záměrně dosahovat nižších výsledků. Spolužáci takového žáka mohou také začít měnit svůj přístup ke vzdělávání. Velmi snadno dojdou k přesvědčení, že snažit se nemá cenu, protože nikdy nedosáhnou na úroveň schopností nadaného spolužáka. Pedagog může pro zlepšení postojů a vztahů mezi žáky do výuky zařadit nesoutěžní aktivity, které přispívají k začlenění nadaných do třídního kolektivu a které zároveň ostatním dětem nepřinášejí pocit ohrožení. Takové aktivity zároveň podporují schopnost komunikace a spolupráce. (Hrdličková, 2014)

Je dobré, pokud je MN žák do kolektivu od počátku školní docházky začleňován nenásilně a postupně. Výzvy k aktivitám by měl učitel předkládat všem dětem stejně, také by měl od všech žáků očekávat reakce na tyto výzvy. Aby MN nabyl pocitu, že je součástí třídní skupiny, měl by pedagog učinit organizační kroky vedoucí ke změně postavení jednotlivých dětí formou přidělení dočasných rolí. MN žák se tak stane nedílnou součástí skupiny. Pozitivní třídní klima dále podporují společné zážitky při nesoutěžních aktivitách, kooperativní a projektové vyučování, třídnické hodiny a preventivní programy zaměřené na soudržnost kolektivu. (Rakoušová a Březinová 2020)

Pedagog je pro své žáky inspirací a vzorem. Tento fakt by učitelé neměli opomíjet ani při práci s nadaným žákem v rámci třídního kolektivu. Děti ve třídě vnímají a napodobují postoj učitele k nadanému žákovi. Pedagogičtí pracovníci by se tedy měli cíleně zaměřit na svůj přístup a způsob, kterým hovoří o těchto žácích. Důležité je mluvit se třídou o vzájemných odlišnostech mezi jednotlivci, a to se záměrem posílit schopnost jejich vzájemné korporace a komunikace. Při výchově a vzdělávání dětí musíme mít v neposlední řadě neustále na paměti, že k nadaným je potřeba přistupovat jako k součásti kolektivu, nikoliv jako k izolovaným jednotlivcům uzavřeným v pomyslné bublině. V jejich budoucnosti jim tak usnadníme začlenění se do kolektivu, jehož součástí pravděpodobně budou (např. v další školní docházce nebo v budoucí profesi). Pokud učitel nebude dostatečně budovat žákovi sociální kompetence, pravděpodobně dojde k tomu, že jeho výjimečnost bude zdrojem nepříjemností a nepochopení. (Hrdličková 2014)

Pomoc při začleňování žáka do třídního kolektivu je stejně důležitá jako rozvoj jeho vynikajících akademických schopností. Zde je několik tipů, které mohou pomoci zlepšit socializaci MN žáka ve škole (Lyons, 2017):

1) Podpora flexibilního myšlení

MN žáci často uvíznou ve svém vlastním světě. Nechají se unést zadaným úkolem a přestávají vnímat své okolí. Jejich rigidní způsob přemýšlení si okolí může vykládat jako drzost a povýšenost, avšak MN děti to nemyslí špatně. Naučit takového žáka flexibilně myslet vyžaduje určitý čas. Učitel by měl žáka upozornit, kdy se chystá ukončení činnosti, nebo přechod k jinému úkolu. Také je dobré dát MN žákovi vědět, že na dokončení úkolu bude dostatečný čas.

2) Biblioterapie jako nástroj identifikace

Je možné, že knihy jsou již od počátku školní docházky hlavní součástí identity MN dítěte. Proto je vhodné, když učitel knihy využije jako rádce pro tyto žáky. Vhodně zvolená literatura může MN žákovi pomoci s jeho vlastní identifikací skrze hlavního hrdinu knihy.

3) Zkušenost s úspěchem ve společenském prostředí

MN žáci mají z různých důvodů problémy v sociálních interakcích a nejsou v této oblasti zvyklí zažívat úspěch. Učitel může začlenění MN žáka do kolektivu podpořit tím, že mu přidělí ve třídě úkol, o kterém bezpečně ví, že jej žák zvládne. Pedagog pak díky takovému úkolu má více příležitostí k ocenění úspěchů žáka i jeho vůdčích schopností. Žáci s MN potřebují nejprve zažít pocit úspěchu v situacích, které jim pedagog připraví, aby získali jistotu. Až poté se odváží sami vyhledávat situace, v kterých budou moci vyniknout a zažít tak pocit úspěchu.

4) Použití smluvených signálů

Vzhledem k hlubokému zaujetí si MN žák nemusí uvědomovat své společensky nevhodné návyky – např. kousání nehtů, dloubání v nose nebo pobrukování. Vhodné je, aby si učitel v soukromí s MN žákem promluvil a společně se domluvili na signálu (např. učitelovo zakašlání, nebo podrbání si brady), který žáka uvede zpět do aktuálního dění a vyvede jej z jeho úvah. Žák díky domluvenému signálu bude vědět, že má přerušit nevhodné projevy chování.

5) Podpora interakcí mezi MN žákem a jeho spolužáky

Pedagogové by měli aktivně vyhledávat a zjišťovat společné zájmy a zážitky žáků. Učitel může ve třídě vystupovat v roli průvodce a prostředníka, který usiluje o podporu vzájemné komunikace a vztahů mezi dětmi. Těmito kroky učitel pomůže MN žákovi a jeho spolužákům k najetí společné cesty.

6) Trpělivost

Žáci MN často v jednotlivých oblastech dozrávají nerovnoměrně. Pochopení této skutečnosti může učiteli pomoci při volbě vhodné komunikace se žákem. Je potřebné, aby učitel posiloval pozitivní vzorce chování žáků MN. Nikdy by také pedagog neměl žáka zahanbit přílišným upozorňováním na jeho společensky nevhodné projevy chování.

4.3 Strategie učitele podporující sociálně-emocionální potřeby mimořádně nadaných

Vládní webové stránky australského státu Victoria (2022) uvádějí několik strategií na podporu sociálně-emocionálních potřeb „vysoce zdatných studentů“ (jejichž charakteristika se shoduje s pojmem MN žáci). Níže je uvedeno několik osobnostních charakteristik MN, které se pojí se sociálně-emocionálními potřebami. U každé charakteristiky jsou dále uvedené kroky, které může učitel podniknout k jejich podpoře a regulaci.

Perfekcionismus může mít v jisté míře pozitivní efekt, avšak u nadaných často dochází k tomu, že je přehnaný a přináší více škody než užítku. Žáci s nadáním si ne vždy osvojí potřebné kompetence k učení, protože učivo je pro ně většinu času snadné. K problémovým kompetencím patří zejména ochota riskovat a vytrvalost. Obě schopnosti jsou potřeba k rozvoji zdravé míry perfekcionismu.

V momentě, kdy je učivo náročnější a zvyšují se požadavky na nadané děti, dochází k tomu, že žák raději ani takový úkol nezkusí kvůli strachu ze selhání. **Učitel může podpořit zdravý perfekcionismus těmito kroky (Victoria State Government, 2022):**

- Poskytovat MN žákovi vzdělávací výzvy při přiměřeně přísném vedení žáka
- Vést žáka ke stanovení si realistických cílů
- Dávat žákovi zpětnou vazbu, hodnotit jeho úsilí a proces dosahování cíle
- Vést žáka k pozitivnímu sebehodnocení a sebepodpoře
- Podporovat rozvoj žákova myšlení a osobnostního růstu

Další specifickou oblastí u MN dětí je **asynchronní vývoj**. Nejčastěji se tato nesouměrnost prezentuje jako rozdíl mezi intelektuálním vývojem, fyzickým vývojem a socio-emocionálním vývojem. Asynchronie vývoje může vypadat např. tak, že dítě je schopno používat abstraktní pojmy, ale nedokáže se emocionálně vyrovnat s jejich významem. **Učitel může žáka podpořit např. těmito kroky (Victoria State Government, 2022):**

- Znat úroveň jeho intelektuální vývoje
- Znat úroveň jeho sociálně-emocionálního vývoje
- Znat úroveň jeho fyzického vývoje
- Zařazovat aktivity rozvíjející různé úrovně jednotlivých vývojových oblastí
- Poskytnout nadaným žákům možnost ukázat ostatním svou vysokou úroveň myšlení a učení

MN jedinci někdy čelí těžkým rozhodnutím, odborný článek konkrétně hovoří o **případech nucené volby**. Většina těchto voleb je spojena s vrstevnickými skupinami, ke kterým MN děti směřují. Na jedné straně stojí potřeba uznání vrstevníky, na straně druhé pak touha po excelentních studijních výsledcích. V dospívání se děti začínají více srovnávat s ostatními. Snaha o zapadnutí do kolektivu může vést k upřednostnění vrstevnické skupiny před školním výkonem. Žáci ve snaze začlenit se do kolektivu mohou začít maskovat svůj vysoký potenciál. Výrazněji maskování schopností pozorujeme v malých venkovských komunitách, v některých sociálních skupinách a silněji u chlapců. **Učitelé mohou podpořit žáky, kteří se potýkají s nucenými volbami těmito kroky (Victoria State Government, 2022):**

- Podporovat navazování smysluplných přátelství a interakcí s žáky vykazujícími podobné schopnosti
- Vytvářet žákům přitažlivé vzdělávací cíle prostřednictvím diferenciac
- Zprostředkovat žákům kontakt s mentory, kteří vedou aktivity v oblastech jejich zájmu

Pedagogičtí pracovníci mohou také využít různých principů vedoucích k rozvoji sociálně-emocionální oblasti nadaných žáků.

New South Wales Government Department of Education (2024, s. 9) uvádí následující principy rozvoje sociálně-emocionální oblasti:

- Vysoké nároky na vedení školy, učitele i žáky samotné, které zajišťují maximální rozvoj potenciálu dětí MN. Sebereflexe a zpětná vazba by měly podporovat sociálně-emocionální růst MN žáka, rozvíjet jeho myšlení, pomáhat mu činit rozhodnutí a podporovat jeho angažovanost.
- Náročné vzdělávací úkoly rozšiřující sociálně-emocionální kompetence MN dětí. Výukové metody založené na uvědomování si svých silných stránek a podporující seberegulaci při plnění složitějších výzev obohacují sociálně-emocionální dovednosti MN. Takové vzdělávací podmínky by samozřejmě měly vést ke stanovení si přiměřených cílů. Výukové výzvy by měly uspokojovat žáky na různých úrovních vývoje a být v souladu s jejich pracovním tempem. Tím učitel zabraňuje tomu, aby se žák při vyučování nudil, izoloval se od ostatních dětí, a aby nedocházelo k nízkému výkonu nadaného.
- Využití prvků formativního hodnocení hraje klíčovou roli při zajišťování potřeb MN žáků. Formativní hodnocení pomáhá vedení školy i jednotlivým pedagogům rozpoznat

žáky, kteří jsou ohroženi nedostatkem motivace ke vzdělávání. Umožňuje učitelům identifikovat překážky ve vzdělávání a vybudovat strategie, které pomohou MN žáky zapojit do výuky a zajistit, aby se jejich mimořádné nadání nadále rozvíjelo.

Využití služeb školního poradenského pracoviště

Učitelé mohou v případě potřeby využít při práci s MN dětmi služeb školního metodika prevence, popř. školního psychologa (pokud se ve škole nachází). Tyto pracovníci školy podporují různými nástroji pozitivní školní i třídní klima a usilují o prevenci sociálně patologických jevů. Mohou se také podílet na realizaci preventivních programů, které blíže popisujeme níže v podkapitole 4.4.

Povinně zavedenou funkcí ve školách je školní metodik prevence, který zodpovídá za plnění „Minimálního preventivního programu.“ Jeho náplní práce je i odborné a metodické vedení pedagogů. Metodik ve spolupráci s pedagogy vhodně obohacuje výuku o etickou a právní výchovu, výchovu ke zdravému životnímu stylu a další preventivní výchovy. V týmu dalších pedagogických pracovníků školy metodik prevence sleduje rizika vzniku a projevy sociálně nežádoucích jevů a vede své kolegy – pedagogy k jejich předcházení a odhalení. (Bendl 2016, s. 55)

Školní psycholog (jehož funkce na škole není dle platné legislativy povinná) poskytuje žákům, učitelům a rodičům konzultační, poradenské, diagnostické a informační služby. Pracuje s žáky, kteří jsou sociálně nepřizpůsobiví, koordinuje prevenci problémového chování, poskytuje krizovou intervenci apod. Důležité je dále zmínit, že školní psycholog pracuje jak s jednotlivými žáky (individuální konzultace), tak i s celým třídním kolektivem. (Bendl 2016, s. 56)

4.4 Preventivní programy

Učitel ve spolupráci s dalšími pedagogickými pracovníky školy může realizovat různé typy programů pro MN, jejichž záměrem je kultivace osobnosti a chování žáků s mimořádným nadáním. Programy jsou zaměřeny převážně globálně a zakládají se na prožívání dítěte a jeho reaktivitě. Nejčastěji se v praxi setkáváme s tzv. preventivními programy. Jejich využití je možné jak pro běžné školy, v kterých jsou individuálně zařazeni žáci s MN, tak školy speciálně zřízené pro MN žáky. Tyto programy si kladou za cíl prevenci potíží v oblasti sociálních vztahů, budování sociálních kompetencí a přiměřeného sebeobrazu. Dále usilují o vzájemný respekt a toleranci mezi žáky. (Hříbková 2009, s. 105-106)

Preventivních programů existuje mnoho, pedagogové mají řadu možností, z kterých mohou vybírat. Pro lepší představu uvádíme dva konkrétní příklady preventivních programů, které po absolvování školení mohou pedagogové ve škole využívat. Oba programy jsou akreditovány MŠMT.

4.4.1 Program Druhý krok

Druhý krok (v originále „Second step“) je preventivní program určený pro MŠ a 1. stupeň ZŠ a zaměřuje se na sociálně-emocionální učení. Pedagogové musí projít školením, aby mohli tento program ve škole realizovat. Prostřednictvím jednotlivých lekcí se děti učí být empatické, pochopit situaci druhého, vhodně komunikovat s druhými, řešit spory, nezraňovat druhé a pracovat s vlastním hněvem či agresí. (Škola porozumění a sdílení 2024)

Program si konkrétně klade tyto cíle (Druhý krok 2024):

- Podpora empatie u dětí – porozumění a orientace ve vlastních pocitech je základním krokem pro pochopení emocí druhého. Dítě by díky programu mělo být schopno vcítit se do druhých lidí i do situací, kterými si procházejí.
- Snížení agresivity na školách – šikana mezi spolužáky a chování žáka vedoucí ke konfliktům s učiteli se začíná stávat normou v naší společnosti i v životě dětí. Proto je důležité učit žáky sociálním kompetencím, vést je k řešení konfliktů, které je v souladu s morálními normami a zásadami a vhodně regulovat své emoce.
- Přijímání odlišností na školách – již na prvním stupni ZŠ je pozorovatelné, že někteří žáci nejsou ochotni tolerovat odlišnosti svých spolužáků. Je nezbytnou nutností již v mateřské škole začít učit děti vnímat fyzické, psychické i sociální odlišnosti jako něco zcela běžného a přirozeného.
- Zlepšení spolupráce mezi školou a rodinou – učitel se významně podílí kromě vzdělávání žáka i na jeho výchově. Spolupodílení se rodiny na naplňování cílů programu má významně pozitivní dopad na chování dítěte jak ve škole, tak později i mimo vzdělávací instituce.
- Prevence – čím dříve jsou děti záměrně formovány a vedeny k toleranci a přijímání odlišností, tím dříve lze zabránit jejich negativním projevům chování ve společnosti.

4.4.2 Program Dobronauti: Zpátky v čase

Tento edukačně-preventivní program si klade za hlavní cíl naučit žáky 3.-5. ročníku adekvátně řešit konfliktní situace, které jsou běžnou součástí každé třídy a které mohou přerůst

až v šikanu. Program u dětí rozvíjí efektivní zvládací strategie pro řešení konfliktů se spolužáky. Přínosem je, že žáci během programu řeší konflikty z pozice oběti, agresora i přihlížejících – tedy z pozic všech zúčastněných. Děti si mohou vyzkoušet různé způsoby řešení konfliktních situací a vést diskuse o těchto řešeních, to vše za podpory odborníka – vyškoleného pedagoga. Program usiluje o to, aby si děti osvojily co největší množství způsobů, jak řešit konflikt. Tím se program stává vysoce individualizovaným. Každé dítě si může odnést své vlastní efektivní způsoby řešení konfliktních situací, které mu vzhledem k jeho osobnostním předpokladům vyhovují nejvíce. (Cígler et al. 2022, s. 7)

4.4.3 Programy od externích odborníků

Učitelé nejsou omezeni jen na interní podporu v rámci školy. Pro posílení vzájemných pozitivních vztahů mezi MN dětmi a třídním kolektivem mohou využít různých nabídek organizací, které se zabývají prevencí na školách.

P-centrum v Olomouci nabízí řadu preventivních programů pro všechny ročníky ZŠ. Programy si kladou za cíl podpořit třídní kolektiv, naučit děti respektovat odlišnosti, pracovat s emocemi a posilovat sebevědomí žáků. (P-centrum 2022)

Sdružení D poskytuje víceúrovňový preventivní program, který je určen žákům 3.-9. tříd. Jeho aktivity jsou zaměřené na podporu dobrých vztahů ve třídě, řešení konfliktů a osvojování si respektujícího chování. (Sdružení D 2024)

5 Rodina mimořádně nadaného žáka

Jak již bylo naznačeno v předchozích kapitolách, rodina MN žáka má velký vliv na jeho vývoj a ovlivňuje jej ve většině životních oblastech. Je také významným činitelem, který určuje, jak dítě bude reagovat na podněty a jakým způsobem a do jaké míry se vyvinou jeho nekognitivní charakteristiky. Vzhledem k těmto faktorům jsme jednu celou kapitolu věnovali právě rodině žáka s MN.

5.1 Definice rodiny

Pro účely naší práce uvádíme definici „zdravé rodiny“, která je zakotvena v programech WHO, UNICEF. Rodina je základní, stabilní jednotka, která je charakteristická vzájemnou kooperací mezi jejími členy. Pozitivní citové vztahové vazby poskytují rodinným členům stabilní zázemí, v kterém spolu navzájem otevřeně a důvěrně komunikují. Respektující prostředí rodiny je založeno na dělbě rolí, přiměřené podpoře vzhledem k individuální zralosti a zájmům jednotlivců. Vývoj dětí a proměna jejich rolí a postojů v rodině je vázána především k dynamice vztahů. Ukazatelem zdravé rodiny je schopnost ustát krizové situace. Pro rodinu je oporou širší sociální zázemí. (Uhlíková 2011, s. 5)

Hrušková (2006 cit. podle Kantorová et al. 2010, s. 26) označuje rodinu jako „*tradiční prostředí utváření a reprodukce sociálních vztahů. Jako zprostředkující článek mezi společenskými a individuálními zájmy je nezastupitelnou, i když proměnlivou institucí, plnící ve společnosti významné funkce. Všechny historické pokusy nahradit rodinu něčím jiným doposud ztroskotaly.*“

5.2 Mimořádně nadané dítě v rodině

Pro MN děti je rodina stejně důležitou sociální jednotkou jako pro jakékoliv jiné dítě na světě. Je nezbytnou podmínkou zdravého tělesného, emocionálního a sociálního vývoje. MN dítě v rodině nachází pocit smysluplnosti. Mimořádné nadání, které tyto děti odlišuje specifickými projevy chování od jejich vrstevníků, může mít negativní dopady na jednotlivé členy rodiny i na vzájemné rodinné vztahy. (Yildiz a Altaly 2021)

Společnost často nevnímá a nerozumí individuálním potřebám MN dětí. Rodiny MN dětí by si měly být vědomy především vysoké potřeby svých potomků neustále se něčím zaměstnávat a opakovaně měnit oblasti jejich zájmu. (Yildiz a Altaly 2021)

Řada problémů, s kterými se rodiče při výchově MN dětí potýkají je zapříčiněna neznalostí specifických projevů dítěte. Rodinní příslušníci nemají dostatek informací o vývoji MN dítěte. Nejsou pak schopni naplnit jeho potřeby, neposkytují mu dostatek podnětů

k potřebnému rozvoji a zaujímají nevhodné rodičovské postoje. (Karakus 2010 cit. podle Yildiz a Altaly, 2021)

Výchovné styly rodičů jsou dle zahraničních výzkumů klíčové z pohledu budoucí školní či profesní úspěšnosti dítěte. Záleží především na míře autonomie dítěte v rodině a způsobu, kterým rodiče vedou svého potomka k zodpovědnosti. Důležité dále je, aby se dítěti v rodině dostávalo dostatek prostoru k vyjádření svých myšlenek. Stabilní rodinné zázemí je pro zdravý vývoj dítěte nezbytnou samozřejmostí. (Heider 2008)

Pro optimální sebeobraz MN dítěte je nutné, aby cítilo pochopení rodičů. Stejně důležitým je pocit bezpečí, emocionální podpora a jistota, že existuje někdo, kdo jim v případě nouze pomůže. MN děti potřebují mnohem více jistoty, že je vše v pořádku a že rodina, v níž vyrůstají, stojí na pevných základech. Rodinné zázemí MN dětem dává pocit jistoty a konstruuje jejich pozitivní sebepojetí. (Lanzibatová 2001, s. 191)

5.2.1 Výchovné styly a postoje rodičů mimořádně nadaných dětí

V této části si rozebereme jednotlivé výchovné postoje rodičů MN dětí. Byť autoři popisují dopady těchto postojů zejména do oblasti školní úspěšnosti, vnímáme výchovné působení rodiče jako všeprostupující. Navíc studijní výsledky MN žáka mají vliv i na jeho sociální život a emocionální prožívání.

Nejprve si charakterizujeme **základní výchovné styly**, které nám blíže vymezuje individuální psychologie (Širůčková 2023):

- **Autoritativní** výchovný styl spočívá ve vyvíjení tlaku na dítě, kterým se rodič snaží dosáhnout toho, aby se mu jeho potomek přizpůsobil.
- **Rozmazlující** výchovný styl neklade na dítě téměř žádné nároky. Rodič preferuje rozvolněná pravidla, chrání dítě a dělá vše za něj.
- **Zanedbávající** výchovný styl je takový, při kterém rodič nesaturuje potřeby dítěte, typický je také nezájem rodiče a odmítání jakékoliv odpovědnosti za dítě.
- **Demokratický** výchovný styl spočívá v partnerském přístupu rodiče k dítěti. Charakteristická je vřelost rodiče a vzájemná pevná citová vazba. Díky tomu si dítě buduje pevné základy pro budoucí život a je připraveno čelit životním výzvám.

Výchovných stylů samozřejmě existuje celá řada, výše jsou zmíněné jen ty základní. Pro potřeby této práce uvádíme ještě některé další výchovné styly, které se vyskytují především v problémových rodinách (Kantorová et al. 2010, s. 27):

- **Perfekcionistický** styl výchovy klade důraz na výkon dítěte. Dítě je podobně jako u autoritativního výchovného stylu pod velkým tlakem a rodiče na dítě mají vysoké nároky.
- **Protektivní** výchova je opakem autoritativní. Rodiče se snaží dítěti ve všem vyhovět, souhlasit s ním a postupovat podle požadavků dítěte. V důsledku takového výchovného vedení není dítě připraveno na budoucí reálný život ve společnosti.

Lanzibatová (2001, s. 190) doporučuje rodičům udržovat se svým MN potomkem spíše partnerský vztah a vyvarovat se příliš autoritativní výchově. Není vhodné dítě kárat, opravovat jej a dávat mu příkazy. Otevřená komunikace a tolerantní přístup rodičů je pro MN děti přínosnější než stálé poučování.

Autoritativní výchovný styl spočívá ve vyvíjení tlaku na dítě a jeho srovnávání s ostatními dětmi (způsobem, který vede k negativnímu sebepojetí dítěte). MN dítě má v důsledku takové výchovy odpor k učení a většinu času před rodičem pouze předstírá, že se učí. Snaží se tak povrchově uspokojit rodiče, kteří si přejí, aby se jejich dítě učilo samo. (Sayı a İçen 2019)

Na druhou stranu hyperprotektivní rodiče neumožňují MN dítěti rozvíjet svou autonomnost. Tím pádem je nemožné, aby se takto vychovávané děti naučily zodpovědnosti a dosahovaly dobrých školních výsledků. (Sayı a İçen 2019)

Nejvhodnější a nejzdravější je pro MN děti demokratický výchovný styl. Rodiče navazují se svými potomky blízký vztah, který je založen na minimálním ovládnutí dětí. MN dítě tak může nenásilně rozvíjet své sociální kompetence a sebevědomí. Zdravě sebevědomé děti jsou připravené riskovat v nových prostředích. MN děti, které nedosahují úspěchu v oblastech svého nadání často nemají vytvořené dostatečné studijní návyky. Jedinec, který většinu času nepracuje na svých povinnostech a plní úkoly na poslední chvíli logicky nemůže tak snadno pocítit potěšení vycházející z jeho skrytých schopností. Tyto potíže se obvykle nevyskytují v rodinách, které své děti systematicky vedou k vnitřní disciplíně. (Sayı a İçen 2019)

Kocurová (2019) nás prostřednictvím rozhovoru s americkým neuropsychologem Paulem Beljanem blíže seznamuje s výchovnými postoji rodičů nadaných dětí v praxi. Beljan vysvětluje, že výchova MN dětí je náročná. Děti mimořádně nadané se častěji hádají a argumentují a pro rodiče je složité s takovými projevy pracovat. Rodiče by v ideálním případě měli mít vizi, kam chtějí svého potomka směřovat. Všichni, kdo se zapojují do výchovy dítěte by dále měli mít na mysli, že trestem dítěti ničemu nenaučí. Oproti tomu opakované usměřování může vést k dalece lepším výsledkům a nadanému navíc nepoškodí jeho sebevědomí.

Pro mnoho rodičů je středobodem zájmu pouze samotné mimořádné nadání jejich potomka. Opomíjejí pak nevhodné chování dítěte. MN dítě, stejně jako kdokoliv jiný potřebuje formující výchovu. V případě, že se zaměříme pouze na nadprůměrné schopnosti, dítě si nevytvoří dostatečný sebeobraz a nepochopí, kým vlastně je. Vlastní vědomí toho, že jediná vlastnost, která jedince vystihuje je jeho mimořádné nadání, může vést ke ztrátě nebo snížení sebevědomí a strachu, že se dopustí chyby. (Kocourová 2019)

Rodiče mohou svého MN potomka podpořit těmito výchovnými prvky (Konárová a Křováčková 2011, s. 29):

- Emocionální podpora jedince
- Přijetí osobnosti dítěte rodičem
- Tolerantní a demokratický výchovný styl
- Koherence rodiny
- Poskytnutí větší volnosti

5.2.2 Podpora ze strany rodičů při regulaci perfekcionismu u mimořádně nadaných dětí

V souvislosti s výchovným působením rodiny vnímáme jako podnětné do naší práce zařadit **regulaci perfekcionistačských sklonů MN dítěte rodičem**. V předešlých kapitolách je právě perfekcionismus často zmiňovanou vlastností MN dětí, který má spíše negativní dopady do jejich života.

Winebrenner a Brules (2018, s. 3-4) uvádí způsoby, kterými rodiče mohou MN dítěti pomoci vyhnout se přehnanému perfekcionismu:

1. Posilovat u MN dítěte pocit, že jej nedefinují pouze jeho úspěchy. Je důležité, aby bylo samo sebou a jeho hodnotu neurčovaly výsledky kterých dosahuje.
2. Nezaměřovat svou pozornost primárně na dosažené výsledky a úspěchy MN dítěte. Oceňovat snahu a vynaložené úsilí.

3. Podpořit MN dítěte v nastavování si krátkodobých, realistických cílů.
4. Jít MN dítěti příkladem a nebýt sám vůči sobě i vůči okolí perfekcionista.
5. Hovořit s dítětem o příležitosti učit se z vlastních chyb. Dávat si pozor na sebekritické výroky, které v MN dítěti vzbuzují pocit, že něco špatně s osobou, která se chyby dopustila.
6. Nechat MN pracovat na věcech svým vlastním způsobem. Nepředkládat mu příklady a vzory toho, jak by činnost měla správně vypadat.
7. V případě, že rodiče nedokážou upozadit své perfekcionista, je lepší nechat MN dítě, aby si domácí úkoly dělalo samo.
8. Učit MN dítě konstruktivní kritice – jejímu udělování i přijímání.
9. Nahradit pochvalu povzbuzením, pokud MN dítě usilovně pracuje na těžkém úkolu.
10. Podporovat MN dítě ve vstupování do riskantních situací při učení se novým hrám a nabývání nových dovedností.
11. Opatrně zacházet se slovy typu: nadaný, speciální, nejlepší a znužený. Dítě může tato slova používat ve škole v nevhodném kontextu.
12. Ptát se MN dítěte na to, v čem je na sebe hrdé. Rodiče by se měli vyhýbat přílišnému komentování toho, v čem jsou na svého potomka hrdí. Dítě pak bude plnit spíše očekávání a přání rodičů namísto těch svých.
13. Vést MN dítě k tomu, aby si dokázalo říct o pomoc, když potřebuje.

5.3 Potřeby mimořádně nadaných dětí směrem k pečujícím osobám

Vhodné je, aby rodiče oceňovali spravedlivost a kreativitu MN dítěte. Dalšími pozitivními vlastnostmi, které si zasluhují pochvalu ze strany rodiče jsou spontánnost, upřímnost a opravdovost. Vzhledem k častému mentálnímu přetížení MN dětí je nutné zařazovat do režimu dne pravidelné relaxační přestávky. Efektivní pro podporu těchto dětí jsou různé techniky založené na principu mindfulness a všímavosti. Vynikajícími jsou např. cvičení zaměřená na práci s dechem. Soustředěnost na vlastní dech vede k tomu, že nadané dítě dokáže zastavit své myšlenky a zklidnit se. (Stehlíková 2016, s. 164-165)

MN děti mají často nízké sebevědomí a je pro ně složité najít si svou pozici ve společnosti. Sami vnímají svoji odlišnost a připadají si v porovnání s vrstevníky zvláštní. MN dítě je mnohdy uzavřené do sebe a rodiče o jeho problémech nevědí. Podpora MN dětí, posilování jejich sebevědomí a rozvíjení psychické odolnosti je proto stěžejní. Rodiče by dále měli MN dítě vést k tomu, aby si bylo vědomo svých individuálních výjimečných schopností a dokázalo je na sobě ocenit. Nutnou samozřejmostí je v neposlední řadě trávit s potomkem

dostatek času, věnovat mu svou pozornost a láskyplně s ním komunikovat. (Bachárová et al. 2023)

Ve výchově MN dítěte je podstatné, aby rodič cíleně dítě vedl i k osobnostním charakteristikám, které se netýkají intelektu. Vlastnosti jako píle, spolehlivost, vůle a sebezapření jsou klíčové pro budoucí život mimořádně nadaného. Tyto děti jsou zvyklé, že úspěchů dosahují bez vynaložení většího úsilí. V běžném životě však při dosahování cílů pouhé mimořádné nadání nestačí. Musí být propojené s řadou vedlejších faktorů, kterými jsou již zmíněné osobní charakteristiky (vytrvalost, motivovanost, sebejistota) a dalšími okolnostmi (prostředí, štěstí, náhoda apod.) (Bachárová et al. 2023)

5.4 Dynamika rodiny mimořádně nadaného dítěte

MN dítě může vyvolávat řadu specifických reakcí a pocitů v rámci rodinného prostředí. Někteří odborníci vnímají mimořádné nadání jako zdroj napětí. Rodiny vyžadují zvýšenou podporu spočívající ve vedení (provázení světem nadaných), zejména pak při práci s rodinnou dynamikou. V rodinách MN dětí totiž dalece častěji dochází k neobvyklým situacím. MN dítě může u svých rodičů vyvolat pocit vlastní nedostatečnosti. Rodiče často žijí v domnění, že nejsou připraveni svého potomka emocionálně podporovat a poskytovat mu dostatek vzdělávacích zdrojů a stimulů, které potřebuje k rozvoji svých kvalit. (López-Aymes et al. 2014)

Část společnosti podléhá předsudku, že výchova nadaných je snadná a že tyto děti mají život snazší ve všech oblastech. Praxe nám ale ukazuje, že výchovné vedení MN dětí je extrémně náročné pro rodiče, sourozence i další rodinné příslušníky. Členové rodiny jsou v důsledku toho vyčerpáni po fyzické i psychické stránce. Nutná je dostatečná edukace rodičů odborníkem, aby měli přehled, jak mohou své dítě podporovat, usměrňovat, rozvíjet a poskytovat mu pocit bezpečného domova. (Lanzibatová 2007 cit. podle Havigerová and Křováčková, 2011, s. 10)

Není překvapující, že MN dítě se často narodí podobně nadaným rodičům. Rodiče obvykle vykazují velmi dobré verbální schopnosti, jsou motivovaní, zvědaví v mnoha oblastech vědění, hypersenzitivní, kreativní, mají spoustu energie a bývají perfekcionističtí. Vzhledem k tomu, že rodiče vykazují tyto charakteristiky a zároveň vychovávají dítě sobě podobné, mohou být přetíženi. Od dospělých se očekává vysoká úroveň schopností v mnoha oblastech. Jejich touha po poznání a touha vyniknout vede k tomu, že studují pokročilé stupně různých akademických oborů. Starost o druhé zase vede k tomu, že se zapojují do dobrovolnických akcí.

Snaha o dokonalost ústí až v perfekcionismus, který s sebou přináší stres a pocity viny v případě, že se jim nepodaří dosáhnout vysněného ideálu. Rodič navíc musí skloubit vysoké pracovní požadavky s péčí o své potomky a s rozvojem jejich mimoškolních zájmů. Tyto vnější tlaky dospělým ponechávají jen velmi málo prostoru pro vlastní emocionální, intelektuální a fyzické potřeby. Rodiče a jejich priority jsou pro dítě vzorem. I proto je potřeba, aby si rodič dopřával odpočinek a měl dostatek zdrojů, které mu pomohou najít v životě balanc a poskytnou mu nutnou relaxaci. (Devries 2011)

6 PRAKTICKÁ ČÁST

7 Výzkumné šetření

7.1 Charakteristika výzkumného problému

Jedním z odvětví, kterým se nějakou dobu již speciální pedagogika zabývá jsou žáci s mimořádným nadáním a jejich podpora ve vzdělávání, která je nutná pro jejich přiměřený rozvoj v akcelerovaných oblastech. I přesto, že přibývá různých studií a výzkumů, které vyvrací nejrůznější mýty týkající se osob s nadáním, část laické veřejnosti stále žije v přesvědčení, že tyto děti vzhledem k vyššímu intelektu nepotřebují žádnou podporu ve vzdělávání ani speciální vzdělávací přístupy.

Ještě menší část laiků pak uvažuje nad tím, jaké potíže může nadaným přinést jejich vyšší IQ do sociálního a emocionálního života. To je myšleno především vzhledem k častému odlišnému způsobu myšlení MN dětí, jejich velmi přísným morálním zásadám, kterými se řídí a smyslu pro spravedlnost. S takovými osobnostními charakteristikami přichází do školy, která je plná výzev a překážek. Ve škole se každé dítě zcela přirozeně někdy setká s neúspěchem a narazí na oblasti, v kterých je slabší a na kterých musí intenzivněji pracovat. Žáci MN bývají ale často velmi perfekcionistačtí a mají silnou potřebu toho, aby se jim dařilo a vše bylo podle jejich idealistických, dokonalých představ. Přesně totiž vědí, jak by měl vypadat ideální výsledek a ten berou jako svou normu. Z toho zcela logicky vyplývá, že ve svém vnitřní světě prožívají strach z neúspěchu.

Právě projevům chování MN žáků a jeho dopadům do školního prostředí jsme se v naší praktické části rozhodli věnovat. Teoretická část nám přináší dostatek informací o problémech, s kterými se MN ve svém emocionálním a sociálním světě setkávají. Praktickou částí se pokusíme co nejvíce obohatit a doplnit část teoretickou a přinést zkušenosti a cenná doporučení zkušených pedagogů.

7.2 Cíle výzkumu

7.2.1 Hlavní cíl výzkumu:

Zjistit od pedagogických pracovníků vybrané školy, jak podporují pozitivní dopady a regulují negativní dopady chování žáků s mimořádným nadáním ve školním a třídním prostředí.

7.2.2 Dílčí výzkumné cíle:

Dílčí výzkumný cíl 1: Zjistit, jaké chování žáků MN má pozitivní dopady do školního a třídního prostředí.

Dílčí výzkumná cíl 2: Zjistit, které chování žáků mimořádně nadaných má negativní dopady do školního a třídního prostředí.

Dílčí výzkumný cíl 3: Zjistit situace, které mají dopady na chování žáků mimořádně nadaných.

Dílčí výzkumný cíl 4: Zjistit, jakými způsoby pedagogové podporují u žáků s MN žádoucí chování a jeho důsledky ve školním a třídním prostředí.

Dílčí výzkumný cíl 5: Zjistit, jakými způsoby pedagogové usměřují u žáků s MN negativní chování a jeho důsledky ve školním a třídním prostředí.

7.3 Výzkumné otázky

1. Které projevy chování MN žáků vedou k pozitivním dopadům ve škole?
2. Které projevy chování MN žáků vedou negativním dopadům ve škole?
3. Které okolnosti mají vliv na chování MN žáků ve škole?
4. Jakými způsoby pedagogové u žáků MN podporují chování, které vede k pozitivním dopadům?
5. Jakými způsoby pedagogové u žáků MN regulují chování, které vede k negativním dopadům?

7.4 Metoda sběru dat

Sběr dat byl realizován formou polostrukturovaného rozhovoru, který jsme rozčlenili do čtyř oblastí, z nichž každá byla specificky zaměřena na konkrétní téma.

7.5 Oblasti rozhovoru

Rozhovor je strukturován do 4 stěžejních oblastí, z kterých jsme vycházeli. První verzi struktury jsme konzultovali se zkušeným pedagogem z praxe. Na základě jeho doporučení jsme některé oblasti upravili (viz část Průběh výzkumného šetření)

První oblast rozhovoru se specializovala na interakce žáků ve třídě speciálně zřízené pro žáky mimořádně nadané. Participantů byli dotazováni, jak hodnotí vztahy mezi žáky a vztah žáků k učiteli. Dále jsme zjišťovali, k jakým interakcím mezi nadanými dětmi ve škole běžně dochází a jaké metody a způsoby práce pedagogové používají k podpoře pozitivního třídního klimatu.

Cílem další oblasti bylo zjistit, jak učitelé řeší situace, v nichž MN děti nerespektují nastavená pravidla. Participantů jsme se ptali, jak jednájí v případech, kdy žák překračuje hranice a nerespektuje svého MN spolužáka. Zajímalo nás, které okolnosti mají na vzájemný

respekt mezi MN dětmi vliv a jak participanti přistupují k situacím, v nichž se děti vzájemně nerespektují.

Další oblast kladla participantům otázky týkající se mluvení a vykřikování MN žáka bez vyzvání. Opět jsme se zaměřovali na obvyklé příčiny takového chování a běžné reakce participantů na tuto nevyžádanou výřečnost MN dětí.

V poslední části rozhovoru nám učitelé objasňovali, co stojí za častou neochotou MN žáků naslouchat svému spolužákovi. Participanti měli možnost sdělit nám své zkušenosti a popsat nám, které metody a způsoby práce se jim jeví jako efektivní při podpoře naslouchání mezi MN dětmi.

7.6 Etické otázky

Při realizaci rozhovorů jsme se přísně drželi všech bodů uvedených v informovaném souhlasu, který je k nalezení v přílohové části diplomové práce. Výpovědi participantů jsou maximálně anonymizovány a je zachováno jejich soukromí.

Participanti byli podrobně seznámeni se všemi body informovaného souhlasu, bylo jim vysvětleno, jak bude nakládáno s nahrávkami rozhovorů. Přesné transkripce nahrávek byly poslané na soukromé e-mailové adresy participantů k jejich autorizaci. Participanti tak měli možnost své výroky zpětně pozměnit, nebo některé části svých výpovědí úplně vyřadit, aby pro ně byly zveřejněné informace přijatelné a cítili se komfortně.

Všichni participanti byli seznámeni s možností informovaný souhlas odvolat.

Před začátkem rozhovoru bylo participantům vysvětleno, že mohou odmítnout odpovědět na jakoukoliv otázku. Vzhledem k tomu, že se jednalo o otevřené otázky, měli participanti možnost široké odpovědi. Jednotlivé otázky jsme sestavovali takovým způsobem, aby participanty nenaváděly k určité odpovědi a nezkreslily jejich výpovědi. Při dotazování jsme se drželi rozhovorové osnovy a doptávali se pouze na případné nejasnosti.

7.7 Výzkumný soubor

Kritéria výběru participantů:

- Pedagog 1. st. ZŠ
- Zkušenost se vzděláváním MN žáků

- Různá délka zkušenosti se vzděláváním MN žáků

Získaná data jsou výsledkem výpovědí čtyř následujících participantů:

Participant č. 1:

První paní učitelka v pedagogické praxi působí 27. rokem. Z toho jednu třetinu, tzn. 9 let vyučuje ve třídách pro žáky MN.

Participant č. 2:

Paní učitelka má 30letou praxi s vyučováním dětí na 1. stupni ZŠ. Z toho 5 let vyučuje žáky mimořádně nadané.

Participant č. 3:

Tato paní učitelka vyučuje dohromady 37 let na 1. stupni ZŠ, z toho praxe se vzděláváním mimořádně nadaných žáků činí 12 let.

Participant č. 4:

Poslední paní učitelka učí kratší dobu, její pedagogická praxe činí 3 roky, z toho 1, 5 roku vyučuje třídu mimořádně nadaných žáků.

7.8 Průběh výzkumného šetření

7.8.1 Příprava rozhovoru

Samotná příprava rozhovoru byla velmi dlouhým procesem. Nejdříve jsme si zformulovali hlavní výzkumný cíl. Z hlavního cíle jsme pak vydefinovali dílčí výzkumné cíle, které nám sloužili jako podklad pro tvorbu jednotlivých rozhovorových oblastí a následně pak i konkrétních otázek.

Právě tvorba oblastí a přesného znění otázek byla časově nejnáročnější. Prvotní znění otázek jsme konzultovali s paní učitelkou, která má dlouholeté zkušenosti se vzděláváním MN. Na základě její zpětné vazby a podnětných připomínek jsme prvotní znění otázek zcela přeformulovali. Ještě před tím jsme ale obešli všechny třídy pro MN žáky a pečlivě si v každé třídě zaznamenali třídní pravidla. Pravidla tříd jsme následně průřezově porovnávali. Přesněji řečeno každé jednotlivé pravidlo jsme nejprve podrobně analyzovali dle toho, na které jevy ve třídě má poukazovat. Tyto jevy jsme sloučili do skupin na základě jejich podobnosti. Skupiny jevů se následně staly oblastmi našeho rozhovoru.

7.8.2 Realizace rozhovorů

Zhruba v polovině ledna 2024 jsme osobně oslovili paní učitelky a zeptali se jich, zda by měli zájem účastnit se našeho výzkumu. Vysvětlili jsem jim, na co se rozhovory zaměřují a co je cílem našeho šetření. Všichni oslovení pedagogové svou účast předběžně přislíbili.

V prvních dvou únorových týdnech jsme začali se samotnou realizací rozhovorů. Všechny rozhovory probíhaly prezenčně v Základní škole, na které participanti vyučují. Nejprve jsme participantům připomněli náš hlavní výzkumný cíl a zodpověděli jejich bližší dotazy. Následně jsme jim předložili informovaný souhlas a probrali s nimi všechny body, které obsahoval. Participant č. 3 odmítl nahrávání zvukového záznamu, jeho odpovědi jsme proto zaznamenávali pouze ručně záznamového archu. Ostatní participanti nahrávání rozhovoru povolili, záznamy jsme nahrávali do notebooku a na mobilní telefon. Veškeré rozhovory proběhly výlučně v přítomnosti vybraného participanta a výzkumníka. Po podepsání informovaného souhlasu a vyřízení organizačních záležitostí jsme pedagogy seznámili s oblastmi rozhovoru. Poté jsme již přešli k dotazování se na konkrétní otázky.

Na závěr jsme dali participantům prostor vyjádřit se k průběhu rozhovoru a zeptali jsme se, zda mají nějaké připomínky nebo podněty. Také jsme je neopomněli informovat, že ihned po přepisu rozhovoru jim celý text přepošleme k autorizaci na jejich e-mailovou adresu.

7.8.3 Analýza dat

Analýzu nasbíraných dat jsme uskutečnili začátkem března 2024.

Zvukové nahrávky v elektronických zařízeních jsme přepisovali do elektronického dokumentu (byla zvolena metoda písemné, doslovné transkripce).

K rozkrytí získaných výpovědí jsme použili kódování, které vede k interpretaci dat, jejich „*konceptualizaci a nové integraci*“ (Hendl 2005, s. 246). Konkrétně jsme zvolili techniku otevřeného kódování. Pro lepší orientaci v textu a snadnější přidělování kódů jsme si veškerá data vytiskly a následně do nich vpisovali poznámky a označovali si potřebné části textu.

Při otevřeném kódování jsme nejdříve data v rozhovoru rozdělili na jednotky. Jednotkou se rozumí slovo, slovní spojení, věta, nebo celý odstavec. Délky jednotek jsou individuální, záleží na jejich obsahu, někdy stačí označit jedno slovo, jindy celou větu. Není vhodné si předem stanovit formální délku jednotky. (Švaříček a Šed'ová 2012, s. 211-212)

Pro pečlivé a uvážlivé přidělování jednotlivých kódů jsme rozhovory opakovaně dokola pročítali. Tato část zpracování výzkumu je velmi zdoluhavá, avšak pro co nejpřesnější a nejzodpovědnější přidělení kódů nezbytná.

Přirozeným dějem, který se při analýze běžně děje a s nímž jsme se setkali i my, je překrývání hranic jednotlivých jednotek. Je to z toho důvodu, že některé jednotky mají více významů, proto mohou nést vícero označení. Každé jednotce je následně přiřazen kód, tedy označení nebo název. Fielding a Lee (2004 cit. podle Švaříček, Šed'ová 2012, s. 212) kód popisují jako slovo, nebo krátké slovní spojení, které vystihuje určitý jev nebo vlastnost a svým označením jej odlišuje od ostatních. Při pojmenování kódu přemýšlíme, o čem daná výseč textu pojednává a které oblasti vystihuje. Autoři doporučují pokládat si v průběhu kódování široké množství návodných otázek. (Švaříček, Šed'ová, 2012, s. 212).

Po vytvoření sady kódů jsme přešli k přehledné kategorizaci. Už v průběhu kódování jsme nahodile uvažovali nad společnými kódy pro určitou kategorii, avšak byl to spíš intuitivní, neformální úsudek. Při sestavování kategorií dochází k tomu, že desítky až stovky kódů se na základě jejich vzájemných vnitřních či vnějších shod označí nadřazujícím pojmem – kategorií. Tímto nám vzniká nový koncept, pod názvem nově utvořené kategorie se shromažďují kódy, které přísluší k podobnému jevu. (Chytrý et al. 2018, s. 30-31)

Velké množství kódů, které jsme přiřadili jednotlivým, různě dlouhým částem textu jsme podle jejich podobnosti následně sloučili do nadřazených kategorií. Skrze důkladnou analýzu jsme sestavili **tyto kategorie:**

- 1) **Osobnostní rysy žáků s mimořádným nadáním**
- 2) **Vztahy mezi dětmi s mimořádným nadáním**
- 3) **Rodina žáka s mimořádným nadáním**
- 4) **Role učitele ve třídě žáků s mimořádným nadáním**

7.9 Limity výzkumu

Prvním omezením, které mohlo ovlivnit výsledky našeho výzkumu jsou zkušenosti participantů. Všichni zkoumaní pedagogové ve svém profesním životě vyučovali ve třídách pro žáky mimořádně nadané, stejně tak i v běžných třídách. Mohlo se tedy stát, že projevy chování dětí mimořádně nadaných mohli sloučit nebo zaměnit s projevy žáků z běžných tříd.

V průběhu rozhovorů byly u participantů viditelné obavy při sdělování některých informací. Paní učitelky byly velmi korektní, opatrné a důkladně promýšlely formulaci svých

výroků. Je možné, že tomu tak bylo vzhledem k citlivosti výzkumných otázek, které z velké části cílily na žákovu chování, prožívání a okolnosti těchto jevů. Některé výpovědi participantů, vzhledem k těmto obavám mohly být zkreslené, nebo neúplné.

Dalším limitem mohla být osoba samotného výzkumníka. Zde spatřujeme značný limit v tom, že ve škole, na které byl výzkum prováděn je výzkumník zaměstnán. Participantů jsou tudíž jeho pracovními kolegy, s kterými se zná. To mohlo způsobit zvýšené obavy participantů. Situace a příklady, které paní učitelky v rozhovoru popisovaly, mohly být výzkumníkovi známy a mohl si pod nimi představit konkrétní žáky, které zná z vlastní praxe.

Pedagogové se s rozhovorovými otázkami seznámili až v průběhu realizace rozhovorů. Neměli možnost se na ně předem připravit a promyslet si své odpovědi. Tato skutečnost mohla do jisté míry limitovat obsah sdělení participantů.

Formálnost výzkumné situace je další oblastí, která mohla mít vliv na zjištěná data. Participantů se mohli cítit nekomfortně a v případě, že by data byla sbírána jiným způsobem, jejich odpovědi by se lišily.

Škola, na které byl výzkum realizován má se vzděláváním MN žáků dlouholeté zkušenosti. Má svá jedinečná specifika. Výpovědi participantů zahrnující různé tipy, doporučení a ostatní sdělení jsou platná výhradně pro výzkumný vzorek této diplomové práce.

7.10 Zasazení zjištěných dat do shrnujících kategorií

Kategorie č. 1: Osobnostní rysy žáků s mimořádným nadáním

Tři ze čtyř participantů ve svých výpovědích uvádějí, že u dětí s mimořádným nadáním pozorují **velkou potřebu prosazování se**. Děti si často chtějí brát slovo, mají v sobě velký zápal, který je pohání k tomu nějakým způsobem se vyjádřit. Participant č. 3 uvádí: „...*mají silnou potřebu ve výuce se prosazovat, stále mluvit, brát si slovo.*“ Dvě z paní učitelek také vysvětlují, že žáci s mimořádným nadáním mají velkou touhu něčeho dosáhnout a jsou velmi motivováni.

Dva z pedagogů hovoří o **přetlaku, tenzi až symptomech ADHD** těchto dětí, které je nutí vykřikovat a brát si svůj prostor. Dalším podporujícím prvkem častého mluvení, na kterém se shodují participant č. 1, 3 a 4 jsou dobré verbální schopnosti a komunikativnost. To nám potvrzuje výrok participanta č. 4: „...*větší komunikativnost, nebo verbální projev, ať už v pozitivním smyslu, nebo v tom negativním slova smyslu.*“

Všechny paní učitelky se zmiňují o jistých formách **egocentrismu** žáků s mimořádným nadáním. Pro žáky je problematické přijímat to, co zrovna říká někdo jiný. Zde lze vyčíst viditelný nesoulad. Respektive, jak je již výše zmíněno na jedné straně je velká potřeba žáka s mimořádným nadáním se prosadit a vzít si svůj prostor k mluvení. Na straně druhé mají problém naslouchat tomu, co zrovna říká jejich spolužák. Participant č. 1 a 2 dodávají, že svou roli hraje i zvýšené sebevědomí. Jak uvádí participant č. 2: „*No, zase povahy, sebevědomí – já, já, já, jenom já...*“

Z výpovědích participantů č. 2 a 3 je také patrné, že **žáci si mezi sebou dělají naschvály**. K tomu navíc participant č. 3 vysvětluje: „*žáci poznají slabé stránky spolužáka a dělají mu věci, které nemá rád, které mu vadí.*“ Participant č. 2 v tomto případě hovoří zejména o „*záškodnické činnosti.*“

Dalším projevem, který často shledáváme v jednotlivých výpovědích je **strach ze selhání a neúspěchu**. Tři z participantů hovoří o těchto obavách žáků. Participant č. 1 vysvětluje, že „*když dostanou nějaký úkol, kde se bojí, že to nezvládnou, tak se do toho radši nepustí.*“ Ze zkušeností další paní učitelky (participant č. 4) vychází, že MN žáci znají dobře své silné a slabé stránky a „*mají obavy, že v něčem před spolužáky selžou, proto se snaží rychle prodat to, co dobře znají a spolužáky něco nového naučit.*“ Participant č. 2 hovoří o obavách a pochybnostech žáků, které se na povrch snaží maskovat sebevědomím vystupováním.

Dva z pedagogů také popisují složení dětí s mimořádným nadáním jako kolektiv velmi „specifických povah“ (participant č. 1) a „výrazných osobností“ (participant č. 2). Participant č. 3 hodnotí jako problematictější žáky s dvojitou výjimečností. Toto specifikum shrnuje vysvětlením, že tyto děti „nemusí vykazovat stejné charakteristiky jako nadané děti, které nemají omezení.“

Některé paní učitelky (participant č. 2 a 4) vnímají **souvislost mezi prostředím, ve kterém se žáci nachází a porušováním pravidel**. Jejich výpovědi se shodují v tom, že pokud jsou žáci s MN mimo objekt školy, zkouší porušovat nastavená pravidla a posouvat hranice. „A pokud jsme někde jinde, tak je to svádí k tomu třeba ty pravidla poupravovat“ popisuje participant č. 4. K dodržování pravidel u dětí s MN, která v tomto případě znamenají především **vymezení hranic (co dítě smí a co je již za hranou)** se vyjadřují všichni pedagogové. Na tuto problematiku se objevují různé pohledy. Jedna z paní učitelek (participant č. 4) např. vnímá, že pokud dětem o něco hodně jde, „jsou schopni zajít za hranice pravidel.“ Participant č. 3 potvrzuje porušování pravidel a dodává, že žáci často nedodržují třídní pravidla, vykřikují bez vyzvání, čímž ruší žáky, kteří potřebují klid na práci. Participant č. 2 přidává svůj pohled na věc: „...kupříkladu potřebují být na začátku roku během září a října až sedmkrát během hodiny usměřňovány...oni to opravdu necítí a zkouší to pořád a pořád.“ Poslední z participantů (č. 1) popisuje „komunikaci ve smyslu dodržování pravidel“ jako „problematictější.“

Další oblastí, která se nám ve výpovědích opakuje a týká se projevů žáků s MN je **emocionalita/citový život**. Dvě paní učitelky (Participant č. 1 a 2) hovoří o citlivosti těchto žáků. Konkrétně participant č. 2 vypovídá, že je třeba řešit vyostřené problémy „spíše individuálně“, protože tito žáci jsou „velmi citliví“ na řešení situace před třídou. Dále participant č. 1 říká o dětech s MN, že jsou „hodně citliví na nespravedlnost.“ Spravedlnost nejvíce vyžadují od učitelů. Stejný participant také uvádí problém „ukočírovat svůj hněv a svoje emoce“ u těchto dětí. Participant č. 4 v souvislosti citovým životem dětí uvádí větší náchylnost k vyčerpání.

Jistou shodu v projevech chování žáků MN nacházíme u participanta č. 1 a 4. Jinými slovy **děti něco chtějí, nebo naopak nechtějí a odmítají ustoupit**. K lepšímu pochopení uvádíme výrok participanta č. 1, který popisuje toto chování: „...ale já to chci takhle a takhle to musíte udělat.“ Podobnost nacházíme ve výroku participanta č. 4, který popisuje, že děti komunikují stylem „nechce se mi něco dělat, tak to prostě dělat nebudu.“

Kategorie č. 2: Vztahy mezi dětmi mimořádně nadanými

Dva z participantů v obecnější rovině uvádí, že **vztahy mezi žáky s MN jsou specifické a komplikované**. Participant č. 2 vysvětluje, že „*vztahy jsou náročné, někdy vyostřené a je to neustálá práce, typická je v těchto vztazích větší dávka agresivity a netolerance.*“ Jistou podobnost nacházíme i ve výpovědi participanta č. 1, paní učitelka vidí jako problematickou práci s emocemi dětí. Děti mají častěji **problém zvládat svůj hněv a v momentě, kdy jsou ho plni odnáší to jejich okolí**. Ostatním dětem je to pak nepříjemné a přímo se to promítá do vztahů ve třídě. Participant č. 4 vnímá jako stěžejní okolnost to, s kým se konkrétní jedinec kamarádí. Odlišné zkušenosti má participant č. 3, který uvádí, že vztahy mezi žáky jsou „*dobré. Pedagog i rodiče se od počátku podílejí na jejich vytváření...*“ Stejná paní učitelka dále uvádí, že vztahy jsou občas problematické, spíše ale ke konci 1. stupně.

Participant č. 1, 3 a 4 hovoří o tom, že pro budování pozitivních vztahových vazeb je důležité **dát možnost žákům zjistit, v čem který žák vyniká**. K tomu se váže výrok participanta č. 3: „*Úkoly si tedy přirozeně rozdělují podle toho, v čem jednotliví žáci vynikají.*“ Další paní učitelka (participant č. 1) tuto oblast komentuje slovy: „*A najednou zjistí, jo to bylo fakt dobré, že jsme ty kluky měli třeba v té skupince.*“ Participant č. 4 znovu potvrzuje výše uvedené výroky: „*Pokud nějaké dítě v určité oblasti vyniká a pomůže tím ostatním žákům, tak to má určitým způsobem pozitivní dopad.*“ Dva z pedagogů vidí velký efekt ve vzájemném hodnocení a dávání si zpětné vazby, které probíhá mezi žáky. Participant č. 1 vysvětluje: „*oni se vlastně navzájem tím podpoří a mě to nesmírně pomáhá, že to nemusím říkat jen já, ale že si to navzájem řeknou ty děti.*“

V tomto odstavci se pokusíme shrnout komplikovanost vztahů mezi žáky MN. Vztahy mezi nadanými dětmi jsou specifické a učitelé popisují různé situace. Jistou podobnost nacházíme ve výpovědích participanta č. 1 a 3. Pro přesnější popis citujeme výpověď participanta č. 3: „*Při hrách zpočátku žákům nevadí fyzický kontakt, najednou však dojde během hry ke zlomu, začne mu to vadit...druhý tomu nerozumí.*“ Jistou **komplikovanost konfliktních situací** u žáků vidí i druhá paní učitelka (participant č. 1): „*...protože dost často, on do někoho kopne a dostane vynadáno. Ale často je to tak, že on ho kopl, protože ten druhý mu předtím něco řekl.*“

Některé paní učitelky se dále zmiňují, **jaké dopady má působení jednoho žáka na druhého** (popř. působení skupiny na jednotlivce) a vzájemná očekávání mezi žáky v třídní skupině. Participant č. 1 se setkává s tím, že si některé děti stěžují učitelům na špatnou spolupráci

ve skupině způsobenou tím, že ostatní neposlouchají „*to, co jim říkali a nechtějí to udělat podle jejich.*“ Tito žáci očekávají, že se ostatní budou řídit jejich nápady a nejsou zpočátku zvyklí, že si neprotlačí svůj názor. Jiný pedagog (participant č. 3) se zmiňuje o tom, že některé děti „*selhávají ve výkonu, nevěří si, ale spolužáci v této třídě mají od sebe navzájem vysoká očekávání.*“ To zmiňuje především v souvislosti s žáky s dvojitou výjimečností, kteří selhávají ve výkonu, a tudíž mají nižší sebedůvěru. I zde je tedy vidět náznak tlaku třídní skupiny na jednotlivce.

Kategorie č. 3: Rodina žáka s mimořádným nadáním

Tři ze čtyř participantů v rozhovorech často v různých kontextech zmiňují rodinu žáka s mimořádným nadáním. Participant č. 3 se snaží společně s rodiči vytvářet mezi dětmi dobré vztahy. Popisuje, že rodiče dětí od počátku organizují stmelovací mimoškolní akce (kde se schází rodiče s dětmi daného ročníku). Rodiče také pořádají exkurze v rámci své profese apod. Další pedagog (participant č. 2) vnímá spolupráci s rodinou žáka jako stěžejní v případě usměrňování dítěte. Paní učitelka nám vysvětluje, že pokud dítě mluví bez vyzvání je nutno mu neustále opakovat nastavená pravidla. Zároveň „*...ale u těchto žáků, pokud vidím spolupráci s rodiči a když doma respektují a neustále usměrňují dítě, je to něco jiného.*“

Výraznějším prvkem týkající se rodiny žáka s MN, o kterém se zmiňují participant č. 1, 2 a 3 je **výchovné vedení žáka rodičem**. Participant č. 1 se zmiňuje o **toleranci žáků vůči svým spolužákům, ke které jsou ne vždy z domova vedeni**. Konkrétně uvádí: „*...ne ve všech rodinách jsou k tomu vedení, jako aby byly tolerantní, nebo se uměly menšit.*“ Stejná paní učitelka později ještě k lepšímu vysvětlení dodává: „*...oni většinou jsou z rodin, kde se jim opravdu věnují ty rodiče...oni jsou opravdu zvyklí, že je ty rodiče poslouchají a ještě si s nimi o tom povídají.*“ Podobnou problematiku vyzdvihuje i participant č. 3, který hovoří o tom, že „*výchova v rodině*“ může negativně ovlivnit schopnost naslouchání žáků druhým. „*Velkou roli*“ rodině připisuje také třetí paní učitelka (participant č. 2), která nám vysvětluje, že je důležitým prostředím, které dítě ovlivňuje v respektování hranic druhých.

Někteří z našich participantů (participant č. 1 a 2) v rozhovoru zmiňují **nastavená pravidla, která si děti přenáší z domova do školy**. „*...dítě má nastavený nějaký pravidla z rodiny a v momentě, kdy je nemá nastavený dobře, tak ta škola se může zbláznit a stejně nic neudělá*“ vysvětluje nám participant č. 1. Participant č. 2 specifikuje, že pravidla, která žáci mají doma nastavená jsou někdy „*rozvolněná.*“

Kategorie č. 4: Role učitele ve třídě žáků s mimořádným nadáním

Jedním ze základních principů, které při práci s žáky MN využívá většina našich participantů je **pozitivní motivace**. Participant č. 3 posiluje sebevědomí žáků „*na základě oceňování projevené snahy nebo úspěchu.*“ Další dvě paní učitelky taktéž hovoří o důležitosti pochvaly a ocenění toho, co se žákům podařilo. Participant č. 2 dodává: „*...každého individuálně vyzdvihnu, jeho silné stránky, posílím jeho sebevědomí.*“ Participant č. 1 je schopen žáka pochválit i přesto, že vykřikuje nebo mluví bez vyzvání, pokud jde o dobrou připomínku.

Paní učitelky opakovaně vyslovují požadavky, které by měl pedagog učící v třídě mimořádně nadaných žáků mít. Tři z pedagogů hovoří o **zvýšené toleranci a pochopení pro některé projevy žáků**. Participant č. 4 nám uvedené vysvětluje na příkladu vykřikujícího žáka: „*Pokud říká něco k tématu, tak se to dá...i do určité míry tolerovat.*“ Participant č. 1 potvrzuje výrokem: „*...na druhou stranu musím to trochu pardonovat...vím, že je to určitý přetlak, který tyto chytrý děti mají.*“ Dále naši participanté často zmiňují **důslednost při dodržování pravidel**. Podle výpovědí je potřeba pravidla žákům trpělivě opakovat a stále je upozorňovat na jejich porušování. Participant č. 2 upřesňuje: „*Ale je potřeba neustále opakovat, vštěpovat, procvičovat...u těchto dětí nestačí jednou naznačit.*“ Jedna z paní učitelek také dodává, že podstatné je, aby **byl učitel spravedlivý**, protože na to jsou děti s MN velmi citlivé.

Tři paní učitelky hovoří o **pravidelných třídnických hodinách, nebo komunitních kruzích**. „*A za další máme třídnické hodiny, máme je po patnácti minutách během týdne*“ vysvětluje participant č. 2. Třídnické hodiny a komunitní kruhy učitelé nejčastěji využívají k rozboru různých problematických situacích, které se ve třídě aktuálně dějí, trénují s dětmi naslouchání a usilují během nich o podporu vztahů mezi dětmi.

Skupinové metody práce se u těchto žáků zdají být podle pedagogů stěžejní. Práce se skupinou dělá učitelům službu v případě **vedení žáků ke vzájemné spolupráci**. Dvě z paní učitelek (participant č. 1 a 3) pracují s dětmi v rámci skupin projektově. Participant č. 1 v projektové práci vnímá velký potenciál, protože děti se „*od malička učí pracovat v týmu a přijímat to, že ten druhý umí něco jiného...*“ Všichni participanté se v souvislosti se skupinovou prací zmiňují o **přidělování různých rolí žákům**. Participanté č. 1 a 3 mají zkušenost s tím, že děti ve skupině si rozdělí role a každý jednotlivec pak pracuje na svém úkolu, „*někdo zapisuje, někdo je časoměřič, někdo hlídá, aby se bavili o tom, o čem mají*“ specifikuje participant č. 1. Druhý pedagog (participant č. 3) ještě zmiňuje, že dává žákům prostor k „*užití si role učitele*“,

v rámci kterého nechává žáka vysvětlovat postupy svým spolužákům. Participant č. 2 přiděluje v nečekané situaci v rámci hry některému z dětí roli organizátora. „*Žák si sám zkusí, když mu do toho ostatní vykřikují, jaké to je*“, popisuje. Poslední paní učitelka (participant č. 4) vnímá jako efektivní, pokud si děti střídají roli mluvčího a každý žák se tak dostane ke slovu.

Všichni naši participanti využívají **různé způsoby a metody řešení konfliktních situací** ve třídě žáků MN. Pokud ve třídě MN některé z dětí poruší pravidla, participanti č. 1 a 2 **konfrontují žáka otázkou**, které z třídních pravidel porušil. K tomu ještě participant č. 1 dodává, že pravidla si na začátku školního roku žáci sestavují a formulují sami. Žák si díky konfrontaci uvědomí své chování a ukotví si v sobě porušené pravidlo. Participant č. 2 dále s žákem celou situaci individuálně mimo třídu analyzuje. K tomuto přístupu se přiklání i participant č. 3, který s žáky „*rozebírá vzniklé situace*“ a vede je k tomu, aby si z nich vzali ponaučení. Paní učitelky velmi často uvádí, že **práce s mimořádně nadanými dětmi vyžaduje časté vysvětlování vzniklých situací a slovní usměrňování**. Participant č. 2 pak blíže hovoří o individuálním přístupu, kdy si o přestávkách bere potřebné žáky ke stolu a snaží se nimi podrobně rozebrat aktuální situace. Tři z našich participantů se také někdy uchylují k **udělování výchovných opatření** v případě, „*že je to už za hranicí*“ (participant č. 4). Dva pedagogové mluví o konfliktech mezi dvojicí žáků. Ty obvykle řeší v ústraní pouze se zasaženými aktéry, „*aby to nenarušovalo další vztahy ve třídě*“ (participant č. 4). Více dopodrobna zachází participant č. 1, která si v případě vzniklého konfliktu mezi žáky volá „*prvně jednoho, pak třeba druhého*“ a na závěr konfrontuje oba žáky. Tato paní učitelka se dále snaží děti záměrně vést k tomu, aby své konflikty řešily mezi sebou a ona sama byla spíše v roli mediátora. V případě, že se konflikt týká celé třídy, řeší participant č. 1 a 4 vzniklou situaci v rámci celého kolektivu.

Paní učitelky (participant č. 2 a 4) dále mluví o **různých typech komunikace** s žáky MN, které se jim jeví jako funkční při usměrňování chování žáků. Participant č. 2 konkrétně uvádí „*neverbální komunikaci, která je mnohem lepší než verbální.*“ Žáci jsou na neverbální komunikaci citliví a rozumí ji. Paní učitelka ji používá zhruba někdy od listopadu, zpočátku školního roku spíše používá verbální komunikaci, konkrétně žákům dává stopky (užití pravidla STOP). Druhá paní učitelka střídá „*takové ty znaky, nebo zvuky, které mají signalizovat, že nemají mluvit.*“ Konkrétně pak uvádí např. zvonečky, triangly, zvednutou ruku apod. Dále ještě vysvětluje, že je lepší tyto signály střídát, protože žáci si po určité době na jeden signál zvyknou a už na něj nereagují.

7.11 Výsledky výzkumného šetření

Dílčí výzkumné cíle:

Dílčí výzkumný cíl 1:

Zjistit, jaké chování žáků mimořádně nadaných má pozitivní dopady do školního a třídního prostředí.

Pozitivní dopady chování žáků MN do školního a třídního prostředí přinášejí dle pedagogů zejména situace, v kterých mohou děti nějakým způsobem vyniknout a projevit své silné stránky. Každý z žáků vyniká v něčem jiném a pokud pracují ve skupině, v níž je každý nadaný dobrý v něčem jiném, přináší to pozitivní výsledky. Stejně tak kladný dopad má, pokud žák dokáže díky svému nadání pomoci jinému spolužákovi.

Jako přínosná v pozitivním slova smyslu se dále jeví vzájemná zpětná vazba a reflexe, kterou si mezi sebou nadaní žáci dávají. Děti se tím vzájemně podpoří, což učitelé popisují jako velmi podporující prvek.

Zajímavým poznatkem, který přineslo výzkumné šetření, je to, že žákova nejistota může mít efekt pozitivního dopadu. Ačkoliv nejistota není sama o sobě pozitivním jevem, v tomto případě je činitelem, který vyvolává zvýšenou snahu žáka vyniknout v oblasti, kterou dobře zná a dále také v této oblasti ostatní něco naučit.

Dílčí výzkumná cíl 2:

Zjistit, které chování žáků mimořádně nadaných má negativní dopady do školního a třídního prostředí.

Zde jsme hodně zvažovali, které informace uvést, abychom se drželi označení „negativní dopady“. Mnoho projevů chování totiž může vést k dopadům, které jsou obecně společensky považované za nepřijatelné, avšak jejich úplné důsledky nejsou vždy popisovány do detailu nebo nejsou prezentovány jako vyloženě negativní.

MN děti dokážou identifikovat nedostatky svých spolužáků, zjistit, co je jim nepříjemné a záměrně jim činit schválnosti. Žáci s dvojí výjimečností to mohou mít obzvláště těžké. Jejich druhá výjimečnost s sebou v porovnání s jejich nadanými spolužáky nese více nedostatků a tlak skupiny na výkon může vést až ke snížení jejich sebedůvěry.

MN žáci mají problém zvládat své emoce. Ve chvílích, kdy se rozhněvají to negativně dopadá na jejich okolí. Učitelé se ve své praxi setkávají s tím, že vztahy mezi MN žáky jsou velmi náročné, vyostřené a je v nich znatelně větší míra agresivity. Ostatním MN dětem, které se zrovna nehněvají je nepříjemné, když některý z jejich MN spolužáků nedokáže regulovat své emoce.

Intenzivní prožívání emocí je pro žáky s MN náročné. Učitelé blíže specifikují, že MN jsou obecně zvýšeně citliví (např. na nespravedlnost nebo řešení osobních problémů žáka před třídou). Typická u MN žáků je i zvýšená náchylnost k vyčerpanosti.

Žáci také mají problém s dodržováním komunikačních pravidel. MN žáci často vykřikují a mají vysokou potřebu verbálně se projevovat. Ve třídě MN žáků pak dochází k tomu, že některé děti si berou slovo bez vyzvání, čímž vyrušují spolužáky, kteří potřebují klid na práci a soustředění. Děti MN obvykle mají dobré komunikační a vyjadřovací schopnosti, což v souvislosti s touto problematikou ještě více zesiluje negativní dopady vykřikování a mluvení bez vyzvání.

Pro některé žáky je obtížné dát prostor spolužákům („upozadit se“), naslouchat jejich nápadům a myšlenkám. Žák, kterému spolužáci neumožní se vyjádřit si často stěžuje učitel, že nebyl vyslechnut.

Dílčí výzkumný cíl 3:

Zjistit situace, které mají dopady na chování žáků mimořádně nadaných.

Situace, kdy MN žák čelí strachu z vlastního selhání nebo pocitu, že něco je nad jeho schopnosti má bezprostřední dopady na jeho chování.

Mimoškolní akce a změna prostředí vedou k tomu, že se žáci chovají jinak, než když jsou ve svém přirozeném prostředí – třídě. V takových situacích dochází k častějšímu porušování nastavených pravidel. Podobně tomu je i při dosahování vytyčeného cíle, který si MN žák stanovil. Jeho chování je v takovém případě také v rozporu s pravidly.

Pokud MN děti mají o něčem jasnou představu a něco chtějí, přistupují k dané situaci tak, že musí být po jejich a urputně a mermomocí se snaží prosadit své myšlenky, postupy apod.

Dále je nutno zmínit situace, kdy je žádoucí, aby nadaní naslouchali svým spolužákům. MN žáci mají s nasloucháním potíže, což vede k následné netoleranci názorů a výroků jejich spolužáků.

Dílčí výzkumný cíl 4:

Zjistit, jakými způsoby pedagogové podporují u žáků s mimořádným nadáním žádoucí chování a jeho důsledky ve školním a třídním prostředí.

Učitelé jako základní prvek podpory žádoucího chování používají pozitivní motivaci. Za podstatné považují individuální vyzdvihnutí silných stránek MN dítěte, ocenění snahy a úsilí, kterou žák musel vyvinout při dosahování výsledků.

Pedagogové s MN žáky pracují ve zvýšené míře na podpoře vzájemných vztahů a podpoře naslouchání v rámci třídnických hodin a komunitních kruhů. Důležitá je u těchto hodin jejich pravidelnost.

Učení se spoluprací prostřednictvím skupinových prací je další často využívanou metodou učitelů pro podporu pozitivních vzorců chování žáků mimořádně nadaných. Participanti s dětmi pracují také projektově. Při práci ve skupině se jeví jako efektivní i přidělování různých rolí, v jejichž rámci žáci pracují. Klíčem k přiřazení určité role jsou silné schopnosti a dovednosti MN žáka. K podpoře dobré a vyvážené komunikace mezi MN žáky slouží přidělování role mluvčího.

Velkou podporou pro učitelé je i rodina žáka. Navázání a udržování dobrých vztahů s rodiči dítěte se jeví jako žádoucí.

Dílčí výzkumný cíl 5:

Zjistit, jakými způsoby pedagogové usměrňují u žáků s MN negativní chování a jeho důsledky ve školním a třídním prostředí.

Nejobvyklejším prvkem, který je k usměrňování negativního chování a jeho dopadů u žáků MN používán je trpělivé opakování, vysvětlování a rozebírání nastavených pravidel. Pravidla si na začátku roku žáci sestavují a formulují sami. Je zapotřebí, aby byl učitel při řešení těchto negativních jevů tolerantní k některým verbálním projevům žáka. Pedagog by si měl být vědom toho, že vykřikování a mluvení bez vyzvání je jedním z projevů tenze, kterou v sobě MN děti mají. Tolerantní by pak měl být v situacích, kdy žák vykřikuje slova, která se týkají probíraného tématu.

V případech, kdy žák porušuje pravidla je zapotřebí, aby byl učitel důsledný. Je důležité, aby pedagog opakovaně a důsledně usměrňoval žáky a připomínal jim, které chování již není přijatelné.

Konkrétní metodou, která slouží k řešení konfliktních situací, v rámci nichž nadaní žáci porušují pravidla, je konfrontace žáka otázkou. Učitel se jednoduše žáka zeptá, které pravidlo porušil. Nadaný si díky své odpovědi ukotví porušené pravidlo.

Další efektivní metodou, kterou učitelé využívají při řešení konfliktů a problémů mezi MN dětmi je podrobná analýza situace. Je vhodné, když si učitel vezme žáka stranou mimo třídní kolektiv a rozebere s ním danou situaci. Touto cestou se učitel snaží dovést MN žáka k ponaučení a uvědomění.

Konflikty mezi dvěma jednotlivými žáky nejsou v třídním kolektivu ničím neobvyklým. V takových případech si učitel volá nejdříve jednoho z žáků, který mu popíše konfliktní situaci a poté si nechá věci vysvětlit druhým jednotlivcem. Následně si pedagog pozve oba žáky a dochází k jejich vzájemné konfrontaci. Důležité je, aby učitel vedl děti k tomu, aby si konflikty dokázaly řešit samy a on sám byl spíše v roli mediátora. Pokud se konflikt týká celé třídy je vhodné jej řešit v rámci celého kolektivu.

Výchovná opatření mají své zastoupení v případech, kdy chování žáků je již velmi silně v rozporu se stanovenými pravidly.

Zpočátku roku, než si žáci zvyknou na školní režim je při jejich usměrňování pedagogem účinná verbální komunikace a užití pravidla STOP (slovo STOP, které vysloví učitel je pro žáka znamením pro okamžité ukončení momentálního chování). S postupem školního roku učitelé postupně přechází ke komunikaci neverbální, která je účinnější a žáci ji rozumí. Skupina neverbálních prvků komunikace je široká, pro lepší představu pedagog mimo jiné sahá i k předmětům jako jsou zvonečky, triangly apod., stejně dobře poslouží i pravidlo zvednuté ruky.

Hlavní výzkumný cíl:

Zjistit od pedagogických pracovníků vybrané školy, jak podporují pozitivní dopady a regulují negativní dopady chování žáků s mimořádným nadáním ve školním a třídním prostředí.

Podporu pozitivních dopadů chování jsme rozdělili do dvou úrovní. První popisovanou bude podpora těchto dopadů na úrovni jednotlivce a druhá podpora bude popisována na úrovni skupiny. Každý žák je individualitou a má své silné a slabé stránky. Učitelé svou podporu jednotlivce vyjadřují skrze pozitivní motivaci. Pedagogové vyzdvihují silné stránky nadaného žáka a oceňují jeho snahu. Zároveň nechávají i ostatní žáky ohodnotit spolužákův výkon tím, že mu dávají zpětnou vazbu.

K podporování soudržnosti skupiny a pozitivních vzájemných interakcí mezi dětmi používají učitelé různé metody. Paní učitelky pravidelně do výuky zařazují třídnické hodiny nebo komunitní kruhy. Další stmelovací metodou je projektové vyučování a přidělování rolí jednotlivým žákům. Přidělováním rolí pedagogové usilují o to, aby MN žáci poznali silné stránky svých spolužáků a dokázali ocenit vzájemnou spolupráci. Konkrétní role žákovi umožňuje prokázat před ostatními členy skupiny své schopnosti a dovednosti. Konkrétně je pro zlepšení komunikace mezi MN žáky vhodné střídat roli mluvčího.

Regulace negativních dopadů chování spočívá především v častém, opakovaném a důsledném usměrňování MN žáků pedagogem. Učitelé trpělivě rozebírají a analyzují s žáky chování, které se negativně promítá do různých oblastí. K ukotvení pravidel, s jejichž dodržováním má nadaný žák problém participantů používají konfrontační otázky, na které žák musí odpovědět, čímž si znovu utuží konkrétní pravidlo. Zároveň je nutná jistá dávka tolerance a pochopení k projevům napětí a jistého přetlaku u žáků. Neustálá tenze je jedním ze znaků nadání a děti za ni do jisté míry nemohou. Pokud chování nadaných žáků již silně porušuje nastavená pravidla, uchylují se učitelé k udělování výchovných opatření.

V případě konfliktů dvou žáků si učitel nejprve zavolá každého jednotlivce zvlášť a až poté je konfrontuje oba najednou. Pedagog se snaží zůstat spíše v roli mediátora a podporuje děti v tom, aby si konflikt dokázaly vyřešit z co největší části samy mezi sebou. V případě konfliktů, které se týkají celé třídy paní učitelky spory řeší s celou skupinou.

Neverbální komunikace zahrnující např. pravidlo zvednuté ruky, použití zvukových předmětů apod. je dalším prvkem, jež participantům pomáhá k usměrňování chování nadaných.

7.12 Zodpovězení výzkumných otázek

1. Které projevy chování MN žáků vedou k pozitivním dopadům ve škole?

Pozitivní dopady přináší **situace, v kterých mohou MN žáci vyniknout**. Pokud má žák možnost díky svým dobrým schopnostem v určité oblasti pomoci svému MN spolužákovi má to pozitivní dopad na budování vztahů ve třídě.

Podobně je tomu i v případě, kdy má MN žák možnost **ohodnotit svého spolužáka**. Pro učitele je takový zpětná vazba velmi užitečná, protože ji nemusí žákovi sdělovat přímo oni sami. Zároveň je takové hodnocení od MN vrstevníků pro tyto žáky velkou podporou.

Dobrá znalost určité oblasti s sebou nese i svou stinnou stránku. MN žáci se bojí selhání, nebo toho, že nebudou něco vědět. Tato skutečnost však může mít i dopad, který lze vyhodnotit jako pozitivní. MN žáci se totiž kvůli svému strachu **snaží prodat své znalosti a naučit něco nového své MN spolužáky**.

2. Které projevy chování MN žáků vedou negativním dopadům ve škole?

Otevřené projevy hněvu MN žáků jsou nepříjemné jejich MN spolužákům, kteří se zrovna nehněvají. Časté negativní důsledky přináší vyšší agresivita MN dětí a neschopnost tolerance ostatních MN dětí ve třídě. Silné emocionální prožívání MN žáků vede k jejich snadné vyčerpatelnosti.

Náročnou pro učitele je **zvýšená konfliktnost** mezi MN žáky. Ta je zapříčiněna **vzájemnou netolerancí** mezi MN žáky a **neschopností těchto žáků upozadit se** před MN spolužáky. Tito žáci si často trvají na svých postupech a odmítají ustoupit (před spolužáky i před učitelem).

Žáci s dvojitou výjimečností mohou mít nižší sebedůvěru. Příčinou jsou vzájemná vysoká očekávání na výkon mezi MN žáky. Děti, které mají ještě druhou výjimečnost mohou být v některé oblasti znevýhodněni a selhávat proto ve výuce. To vede k tomu, že si tito žáci málo věří.

3. Které okolnosti mají vliv na chování MN žáků ve škole?

Pokud jsou MN žáci v jiném prostředí než v budově školy, častěji porušují nebo zkoušejí poupravovat nastavená pravidla.

Situace, **kdy jsou žáci motivováni dosažením určitého cíle** vedou k nedodržování pravidel. MN žáci např. vykřikují bez vyzvání, berou si svůj prostor pro verbální vyjádření na úkor ostatních MN spolužáků apod.

Výrazným prvkem, který má bezprostřední vliv na chování MN žáků je jejich dynamické a **silné emocionální prožívání**.

Neméně překvapivý je i **vliv rodinného výchovného působení** na MN žáka. Primární sociální prostředí je místem, kde se MN dítě učí pravidlům chování, s kterými následně přichází do školy.

4. Jakými způsoby pedagogové u žáků MN podporují chování, které vede k pozitivním dopadům?

Učitelé usilují o podporu chování, které má pozitivními dopady především prostřednictvím **pozitivní motivace**. Ta konkrétně zahrnuje prvky **oceňování a individuální vyzdvihnutí silných stránek MN žáků**.

5. Jakými způsoby pedagogové u žáků MN regulují chování, které vede k negativním dopadům?

Podobně jako při podpoře pozitivních dopadů chování i při regulaci negativních dopadů učitelé přikládají důraz zejména **verbálním metodám práce s MN žákem**. Paní učitelky se snaží negativní chování i jeho dopady eliminovat **opakovaným slovním usměrňováním, analyzováním vzniklých situací a vysvětlováním**. Pedagogové při porušení určitého pravidla MN žáka upozorní, čímž se snaží lépe v žákovi ukotvit nastavená třídní pravidla.

Podstatné je i **důsledné trvání na dodržování pravidel**. Opět i zde je důslednost myšlena ve smyslu opakování a trvání na sjednaných pravidlech.

Pokud je chování MN žáka silně v rozporu s pravidly, přistupují učitelé k **udělování kázeňských opatření**.

7.13 Hypotézy

V souladu se zjištěnými daty navrhujeme pro výzkum většího vzorku populace v rámci kvantitativního výzkumu použití těchto hypotéz:

Hypotéza č. 1

Předpokládáme, že efektivní podpora pozitivních dopadů chování u MN žáků spočívá v učitelově pozitivní motivaci, kterou se rozumí ocenění snahy a silných stránek MN žáka.

Hypotéza č. 2

Předpokládáme, že zpětná vazba, kterou MN žák dostává od svých MN spolužáků má pozitivní dopady na chování žáka. K této zpětné vazbě vede MN žáky učitel.

Hypotéza č. 3

Předpokládáme, že projevení silných stránek a schopností MN žáka skrze přidělenou skupinovou roli vede k podpoře pozitivních interakcí mezi MN žáky.

Hypotéza č. 4

Předpokládáme, že učitelovo časté usměrňování, opakování pravidel a analýza problémových situací u žáků MN vede k eliminaci negativních dopadů chování.

Hypotéza č. 5

Předpokládáme, že nutnou vlastností, kterou učitel musí mít při vzdělávání MN žáků je jeho důslednost a zvýšená tolerance k verbálním projevům těchto dětí, které zahrnují především vykřikování v hodině a mluvení bez vyzvání.

7.14 Doporučení pro praxi

Jak již bylo mnohokrát uvedeno, výzkumné šetření proběhlo na vybrané škole, která vyděluje MN žáky do speciálně zřízené třídní jednotky. Doporučení, která uvádíme jsou aplikovatelná výhradně na vybrané škole ve třídách speciálně zřízených pro MN žáky.

Všeobecné povědomí o specifikách mimořádného nadání

Každý pedagog by se měl v rámci svých odborných kompetencí průběžně během své učitelské praxe vzdělávat. Právě MN děti mají spoustu specifik, která jsou odrazem jejich mimořádného nadání a s kterými by se měl učitel pečlivě seznámit. U učitelů, kteří vyučují ve speciálně zřízených třídách pro MN žáky to platí o to víc. Projevy jako jsou časté vykřikování v hodině bez vyzvání a potřeba diskutovat a sdělovat připomínky z velké části plynou právě z mimořádného nadání dětí. Učitelé by proto měli být k těmto projevům u MN žáků přiměřeně tolerantní. MN děti se potýkají s velkým přetlakem, dokážou o věcech přemýšlet do detailu, propojovat různé souvislosti a stále v hlavě nosí velké množství myšlenek. Důsledkem toho mohou být zmíněné výkřiky v hodině anebo potřeba komentovat či opravovat výklad učitele. Neznamená to ovšem, že by učitel neměl trvat na dodržování nastavených třídních pravidel. Pravidla jsou dobrým učitelovým pomocníkem, kterými může MN žáky usměrňovat a formovat. Určitě by se ale pedagog neměl stavět do pozice extrémní autority a pravidla si vynucovat bez ohledu na kontext, v kterém došlo k jejich porušení.

Verbální usměrňování MN žáků

MN žáci, kteří se vzdělávají ve škole, na které probíhal výzkum mají v některých situacích problém s dodržováním pravidel. Často je tomu tak ve chvílích, kdy usilují o dosažení nějakého cíle nebo se MN žáci nachází mimo prostor školy (např. školní výlet). V takových situacích je pro učitele velmi důležitou vlastností trpělivost. Pedagog by měl MN děti opakovaně a trpělivě usměrňovat a vysvětlovat jim nastavená pravidla. S MN žákem, který svým chováním porušil nějaké pravidlo je dobré vzniklou situaci podrobně analyzovat a vysvětlit mu proč je jeho chování nepřipustné. I zde spatřujeme využití verbálních metod práce, které jsou při vzdělávání MN žáků nejvhodnější.

Prostor k verbálnímu vyjádření a diskusi u MN žáků

Dle zjištěných dat je verbální složka MN žáků vybrané školy výrazně rozvinutá. Děti mají zvýšenou potřebu komentovat výklad učitele a diskutovat s ním. Pedagog ve třídě MN žáků může využít různých metod práce vedoucích k dostatečnému verbálnímu vyjádření žáků.

Výhodné je střídání role mluvčího a naučit MN děti vyjadřovat se v klíčových, shrnujících pojmech. Každý MN žák tak dostane během hodiny svůj prostor. Diskusi lze uskutečnit prostřednictvím rozřazení MN žáků do skupin. Děti mohou ve skupinách sdílet své názory a úvahy. Zde je ovšem nutný dostatečný dohled učitele, protože MN děti mají často potřebu protlačovat své myšlenky a nápady a je pro ně obtížné respektovat názor druhého. To může vyústit až v konflikt mezi MN dětmi.

Podpora emoční stability MN žáků

Vysoká míra citlivosti a snadná emoční rozrušitelnost u MN žáků je oblastí, ke které by měli učitelé vybrané školy přistupovat velmi opatrně. Zde bychom učitelům doporučili především obezřetnost týkající se spravedlivého jednání. Učitel MN žáků by si měl být vědom toho, že pro tyto děti je dodržování spravedlivých pravidel naprosto zásadní. Byť samotní MN žáci mají někdy s dodržováním stanovených třídních pravidel problém, od druhých jejich dodržování vyžadují. Samozřejmě je nutné, aby učitelé důsledně MN žáky vedli k chování, které je v souladu se spravedlivými pravidly, avšak především samotní pedagogové jsou pro MN žáky velkou inspirací. Proto by měli jednat spravedlivě a přistupovat ke všem MN žákům stejně v souladu s nastavenými pravidly.

Podpora vztahů ve třídě mezi MN žáky

Pozitivní dopad na vztahy mezi MN dětmi ve třídě přináší situace, v kterých mají žáci příležitost spolupracovat na řešení úkolů. Spolupráce může učitel docílit pomocí výše zmíněné práce ve skupinách. Dalším prvkem, který podporuje kladné vztahové vazby mezi MN žáky jsou pravidelné třídnické hodiny nebo komunitní kruhy. Pedagog v rámci nich může otevírat aktuální dění ve třídě a dále tento prostor využít k zhodnocení a ocenění úspěchů třídy.

Rozvoj sebevědomí u MN žáků

Tato oblast je trochu komplikovaná. MN žáci vybrané školy jsou z jedné strany egocentričtí a mají problém se před ostatními MN žáky upozadit. Současně je ale zužuje nejistota, strach ze selhání a nedostatečné sebevědomí. Učitelé by proto měli být zvýšeně pozorní k oblastem, v kterých MN děti vynikají a dokázat ocenit jejich silné stránky. Dobrými pomocníky mohou být v této oblasti i MN spolužáci žáka. Pedagogové mohou cíleně dávat MN dětem prostor k udělování vzájemné zpětné vazby, díky níž se děti mezi sebou podpoří. Posloužit také může prožitek úspěchu. Pokud MN žák odvede práci, která je objektivně zdařilá,

pocítí uspokojení, a navíc je oceněn (ať již pedagogem nebo MN spolužákem) jeho skutečné sebevědomí se tím výrazně posílí.

7.15 Diskuse

Diplomová práce je zaměřena na žáky MN ve vybrané škole, dopady jejich chování a na regulaci těchto dopadů ze strany pedagogů. Výzkumné šetření přineslo velké množství podrobných informací, které nám popsaly běžné chování MN žáků ve škole a reakce učitelů na jednotlivé projevy chování. Za zajímavé považujeme oceňování žákových silných stránek učitelem, kterým pedagogové usilují o podporu žákovu sebevědomí. V rámci rozhovorů totiž učitelé současně uvádí, že MN žáci jsou často nejistí, a právě tuto nejistotu se snaží maskovat navenek sebevědomím vystupováním. Otázka, která se v souvislosti s odbornými texty nabízí je, zda toto posilování sebevědomí podporuje žákovu skutečnou sebejistotu, nebo jen tu povrchovou. Samozřejmě je také určující, co přesně pedagogové myslí silnými stránkami MN žáka, které se snaží oceňovat. Winebrenner a Brules (2018, s. 3) doporučují výchovný přístup (který je sice určen primárně pro rodiče, ale lze ho aplikovat i ve škole v rámci pedagogického vedení), kterým dítě učíme být samo sebou. Cílem tohoto přístupu je, aby MN dítě nabylo pocitu, že jej nedefinují jeho dosažené úspěchy. V těchto souvislostech tedy polemizujeme nad tím, zda oceňování silných stránek nezahrnuje spíše úspěchy dítěte a zda to, co učitelé ve vybrané škole u MN žáka posiluje, není ve skutečnosti pouze povrchová maska, pod kterou se skrývá nejistota. Navíc toto oceňování může ještě více posilovat žákovu přesvědčení o tom, že okolí jej vnímá jako velmi schopného a zdatného v mnoha různých oblastech. MN žák tak může mít ještě o to větší strach ze selhání a z nenaplnění očekávání učitelů.

Svobodová (2020) se ve své diplomové práci zabývá nadanými žáky a jejich vzděláváním. V empirické části zjišťuje především specifika týkající se různých výukových postupů, které nadaným žákům vyhovují. Pro nás je však stěžejní poslední část dotazníkového šetření, která se týká vlastností učitelů, které jsou pro nadané žáky důležité. Autorka se dotazuje, jakou důležitost nadaní žáci přikládají odbornosti učitele, stylu jeho oblékání, postavě, zájmu o předmět, spravedlnosti a nestrannosti, schopnosti vcítit se do žáků, přirozenému, upřímnému chování, smyslu pro humor, pochvale a projevům uznání a hlasovému projevu. Z výsledků vyplývá, že učitelův zevnějšek je pro nadané žáky málo podstatný nebo zcela nepodstatný. Položka, u které nejvíce nadaných žáků (více jak 80%) vybralo známku 1 (velmi důležité) byla učitelova spravedlnost a nestrannost. Toto zjištění se shoduje s výsledky této diplomové práce. I v našem výzkumném šetření učitelé popisují zvýšenou citlivost MN žáků na spravedlivý přístup učitele. Tyto shodující se zjištění mohou poukazovat na velmi rozvinuté morální zásady MN žáků. Svobodová (2020) dále došla ke zjištění, že nadaní žáci se rádi zapojují do diskusí, oceňují, pokud se učitel zajímá o jejich názory a mají možnost se o ně podělit s ostatními. Tato

oblast je další, která se shoduje s našimi výsledky. Pedagogové v rozhovorech hovoří o potřebě MN žáků prosadit svůj názor. Na škole, kde byl výzkum realizován mají MN žáci zvýšenou potřebu vykřikovat v hodinách a mluvit bez vyzvání.

Z výsledků rozhovorů je také patrná zvýšená citlivost MN žáků. Jedním již zmiňovaným příkladem, který vybraní pedagogové uvádějí je citlivost na nespravedlnost. Konkrétně je o ni pojednáváno v souvislosti s prožíváním silných emocí MN žáků. Silné emoce jsou právě pro MN děti vzdělávající se ve vybrané škole typické. Učitelé také ve výrocích hovoří o tom, že tito MN žáci si vytvoří nějakou představu o konkrétní věci a trvají na tom, že provedení dané věci musí být naprosto totožné s jejich představou. Zde je k zamyšlení, zda MN žák nevstupuje do školy, na které byl výzkum realizován již s vytvořeným vlastním smyslem pro spravedlnost, který je pro něj stěžejní. Pokud by tomu tak bylo, je naprosto logické a přirozené, že každý MN žák školy bude mít trochu jinak nastavená vnitřní pravidla ve smyslu spravedlnosti. Následně se do této dynamiky přidávají ještě pravidla školy, kterou jsme vybrali pro výzkum a vlastní pravidla učitele (tedy chování MN žáků, které učitel toleruje a takové, které je pro něj již nepřijatelné). Z toho patrně vyplývá, že celý tento komplex pravidel a očekávaného chování jednotlivých aktérů je nejednotný a často tak může docházet ke střetu zájmů mezi jednotlivými členy třídy. Žák může snadno podlehnout pocitu, že učitel není spravedlivý, protože jeho jednání je v rozporu s vnitřními pravidly MN žáka. To u MN žáka může způsobit velké emocionální výkyvy a rozladění.

K dalším úvahám nás vede model vzdělávání MN žáků v oddělené třídní jednotce, který je ve škole, v níž participanti vyučují zavedený. Řada domácích i zahraničních zdrojů pojednává o tom, že je vhodné MN žáka cíleně zařazovat do skupiny intelektově podobně nadaných dětí. Např. organizace Minnesota Educators of the Gifted and Talented (2006) hodnotí seskupování MN žáků jako velmi přínosné. Podle této organizace působí skupinová výuka pozitivně na motivaci a postoje žáků k učení a rozvíjí realističtější sebeobraz MN žáků. Tato práce však nepřináší takto jednoznačně pozitivní výsledky ve skupinovém vzdělávání MN žáků. Pedagogové, kteří vyučují v těchto třídních jednotkách, které má vybraná škola zřízené opakovaně zmiňují, že u MN žáků je často viditelná nejistota, strach z vlastního selhání a někdy i snížené sebevědomí. Výsledky šetření dále poukazují na velký přetlak mezi MN žáky v těchto speciálně zřízených třídách. Ten je způsoben tím, že MN žáci se často snaží protlačit si své pracovní postupy, nápady apod. a mají problém se před svými MN spolužáky upozadit. Pokud je třída složena převážně žáky s takovými charakteristikami je jasné, že bude docházet častěji ke konfliktům. Pro úplnost informací je nutné dodat, že organizace Minnesota Educators of the

Gifted and Talented ve svém odborném pojednání (2006) dodává, že složení MN žáků ve skupině je zapotřebí pravidelně vyhodnocovat a zjišťovat, zda je vzdělávání efektivní. I pedagogové ve škole, na které byl výzkum prováděn usilují o efektivitu skupinového vzdělávání např. přidělováním různých rolí MN žákům. Avšak je pravdou, že žádné větší změny, např. ve smyslu přeskupování tříd dělat nemohou. Přesněji řečeno děti jsou vyšetřeny v PPP před nástupem do základního vzdělávání, následně jsou zařazeni do třídy spolužáků s podobně vysokým IQ a dále je už nelze více diferenciovat. Tedy nelze je ještě rozdělit např. podle toho, zda se vysoký intelekt promítá spíše do matematiky a logiky, verbálních schopností, nebo encyklopedických znalostí. Další otázkou samozřejmě je, zda by tato velmi detailní diferenciací byla efektivní a MN děti nevedla k přílišnému uzavírání se do svého vlastního světa a nezpůsobovala potíže s navazováním vztahů s jinak MN dětmi, nebo intelektově průměrnými vrstevníky.

V průběhu psaní této práce i v průběhu realizace výzkumného šetření jsme často bilancovali nad efektivností a z morálního hlediska i správností vydělování MN žáků do speciálně zřízené třídy. Žádný z učitelů školy, na které jsme rozhovory realizovali neuváděl pouze pozitiva tohoto způsobu vzdělávání. Z druhé strany žádný pedagogů nemluvil jen v negativech. Z morálního hlediska nás napadá, zda je společensky prospěšné stmelovat tyto „elitáře“ v takovém časovém rozsahu, jaký si žádá povinná školní docházka. Moderním vzdělávacím trendem je inkluze. Většinou je o ní pojednáváno v souvislosti s dětmi s určitým typem znevýhodnění. Vzhledem k aktuálním vzdělávacím tezím, které upřednostňují individuální přístup učitele k žákovi je ale nutné dostatečně individualizovat výuku i pro mimořádně nadané. Děti MN spadají pod skupinu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zda SVP žáka spočívají v modifikaci nebo obohacení učiva už by mělo být vedlejší.

Hlavní otázkou, kterou si v souvislosti se závěry práce podkládáme je, zda zařazení MN dítěte do oddělené třídy podobně nadaných žáků ve vybrané škole nevede k tomu, že si je dítě nejisté z důvodu velké konkurence. V běžné třídě má v tomto ohledu MN žák dalece větší šanci vyniknout. Samozřejmě vzdělávání MN žáků v běžné třídě s sebou nese jiné potíže. Zajisté významnou roli ať už v běžné třídě, nebo třídě pro MN žáky hraje i osoba pedagoga. Zkušený učitel dokáže ovlivnit třídní dynamiku a najít dostatek příležitostí, v rámci nichž každý MN žák vynikne a prokáže před svými spolužáky své jedinečné znalosti a schopnosti. Stále ale platí, že pedagog je omezen určitým osobnostním nastavením MN žáka, s kterým dítě přichází do školy.

Přínosem diplomové práce je velké množství tipů a osvědčených zkušeností pedagogů ZŠ, kteří vyučují ve třídách pro MN žáky na škole, v které bylo realizováno výzkumné šetření.

Z výzkumu vyplývá, že vzhledem k osobnostním charakteristikám MN žáků vybrané školy je nutné vědomě podporovat kladné vztahové vazby mezi těmito dětmi.

Jako vhodnou zpětně vnímáme volbu konkrétních rozhovorových otázek. Vybraní učitelé je při ústní zpětné vazbě vnímali jako podnětné a dobře zvolené. Avšak někteří z nich by ocenili, kdybychom jim otázky poslali alespoň den před rozhovorem k podrobnému prostudování, protože měli potřebu o nich déle přemýšlet. Je možné, že pokud by se účastníci s rozhovorovými otázkami seznámili s větším předstihem, jejich výpovědi by byly odlišné. Pravděpodobně by pak jejich odpovědi byly více promyšlené a výstižné. Zároveň by se učitelé cítili možná o to komfortněji, že by pro ně byla celá výzkumná situace předvídatelnější. Z druhé strany jsme toho názoru, že i spontánnost a jistá nepředvídatelnost týkající se obsahu rozhovoru může být pozitivní. Příliš promyšlené odpovědi by mohly ztratit na autentičnosti. Stejně tak by učitelé mohli při konstruování svých odpovědí v předstihu záměrně vypustit některé pro nás přínosné informace v domnění, že nejsou podstatné.

Závěr

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, jaké způsoby a metody práce může pedagog využít při práci s dopady chování MN žáků. K níže popisovaným závěrům bychom nedospěli, kdybychom se stejnou měrou nezaobírali osobností MN žáka a různými (vnějšími i vnitřními) příčinami jeho chování.

Práci jsme rozdělili na dvě stěžejní části: teoretickou a praktickou. V teoretické části jsme nejprve čtenáře seznámili s fenoménem mimořádného nadání. Nastíhujeme různé pohledy na mimořádné nadání a popisujeme jeho identifikaci. Dále logicky navazujeme popisem osobnostních charakteristik MN žáků. Převážně se zabýváme sociálně-emocionálními specifiky MN dětí, jejich vnitřním prožíváním a vnějšími vlivy, které je ovlivňují. Tyto charakteristiky nám ještě lépe objasňuje pojednání o odlišném fungování mozku MN dětí. Vysvětlujeme, jak funguje nervový systém MN a co vše s sebou nese jejich nadměrná vzrušivost, kterou vyvolávají různé podněty.

Konkrétní pedagogické postupy a tipy, jak podpořit MN žáka teoreticky popisuje kapitola o osobnosti učitele. Zde shrnujeme ideální charakteristiky, které by měl učitel mít při vzdělávání MN žáků a předkládáme též výčet možností, jimiž učitel může podpořit socializaci MN žáka. V rámci podpory MN žáka se věnujeme i strategiím, pomocí nichž může pedagog vhodně reagovat na sociálně-emocionální potřeby žáka. Závěrečnou kapitolou teoretické části je rodina MN žáka. Konkrétně se v této části zabýváme různými výchovnými styly rodičů a jejich dopady na MN děti. Dále specifikujeme potřeby MN dětí, které by měly pečující osoby naplňovat a vztahovou dynamiku, která panuje v rodinách těchto dětí.

Základem praktické části diplomové práce byl kvalitativní výzkum. Jako konkrétní výzkumnou metodu jsme zvolili polostrukturovaný rozhovor. Data jsme zpracovali prostřednictvím tzv. „otevřeného kódování.“

Naplnění hlavního výzkumného cíle je důkazem toho, že pedagogové mají řadu zkušeností s různými funkčními a efektivními metodami, kterými regulují dopady chování MN žáků. Pro podporu pozitivních dopadů chování je klíčová pozitivní motivace, ocenění snahy a podněcování MN žáků k tomu, aby si navzájem dávali zpětnou vazbu. Dobré výsledky přináší také skupinové metody práce (pravidelné třídnické hodiny nebo komunitní kruhy).

Častý způsob, kterým se učitelé snaží eliminovat dopady negativního chování MN žáků je opakované a vytrvalé usměřování dětí. Participanti nejčastěji hovoří o různých verbálních

metodách, které zahrnují analýzu žákova chování, pokládání konfrontačních otázek apod. U těchto výsledků vnímáme soulad s teoretickými poznatky, které doporučují navázat s MN dítětem spíše partnerský vztah založený na domluvě a vysvětlování.

Diplomovou práci vnímáme jako přínos i vzhledem k bližšímu popsání příčin chování MN žáků. Teoretické zdroje i výzkumné šetření dokládají, že tyto děti mají silný smysl pro spravedlnost a trvají na dodržování určitých postupů, které jsou pro ně smysluplné. V situaci, kdy někdo nedodržuje určitá pravidla nebo postupy to v MN dětech vzbuzuje silné emocionální reakce. Již víme, že mozek MN pracuje mnohem rychleji, a i malý podnět stačí k extrémní reakci. Pro MN děti je spravedlnost a dodržování pravidel určující. V tomto kontextu tedy není zas tolik překvapivá intenzita jejich reakce v případě, že někdo poruší principy spravedlnosti, s nimiž se ztotožňují.

Učit ve třídě žáků MN si ze strany pedagogů žádá vysokou míru trpělivosti, důslednosti, pochopení pro některé projevy chování dětí a neméně důležitou učitelovou vlastností je i jeho spravedlnost. Tyto děti mají potřebu často prosazovat své myšlenky, mluvit bez vyzvání a celkově brát si svůj prostor bez ohledu na své MN spolužáky. Vzhledem k těmto charakteristikám je potřeba, aby byl učitel důsledný ve smyslu dodržování třídních pravidel a při vyučování využíval metody práce, které každému MN žákovi umožní vyjádřit své myšlenky a nápady.

K dalším zjištěným jsme se dobrali i v oblasti sociálních vztahů ve třídě mezi MN žáky. Výsledná data poukazují na to, že velký vliv na vztahy mezi MN žáky mají jejich podobné osobnostní charakteristiky. MN děti mají často potíže spojené se zvládnutím hněvu, jsou egocentrické a nerespektují své MN spolužáky. Velkou roli hrají i vysoká vzájemná očekávání těchto dětí. I zde je důležitý zásah učitele, který by měl přiměřeně regulovat takové projevy chování. Základem pro podporu vztahů mezi MN dětmi je práce ve skupinách, v nichž každý žák má svou roli a dále pak pravidelná organizace třídnických hodin.

Seznam použitých zdrojů

AL-SHABATAT, Ahmad Mohammad, ABBAS, Merza, ISMAIL, Hairul Nizam. *The direct and indirect effects of enviromental factors on narturing intellectual giftedness*. Online. International Journal of Special Education. Vol. 24, no. 3, s. 121-131. 2009. ISSN 1917-7844. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ877944.pdf>. [citováno 2024-02-14].

BACHÁROVÁ, Gabriela, FOŘTÍKOVÁ, Jitka, KRČMÁŘOVÁ, Barbora. *Nadané dítě: ohrožený druh, nebo šťastné znamení?* Online. Šance Dětem. 1. 10. 2015, 19. 12. 2023. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/nadane-dite-ohrozeny-druh-nebo-stastne-znamení>. [citováno 2023-12-23].

BENDL, Stanislav, HANUŠOVÁ, Jaroslava, LINKOVÁ, Marie. *Žák s problémovým chováním. Cesta institucionální pomoci*. Praha: Triton, 2016. ISBN 978-80-7387-703-3.

BJORKLUNG-YOUNG, Alanna. *What Do We Know About Developing Students' Non-cognitive Skills?* Online. In: Johns Hopking School of Education. Institute for Education Policy. 2016. Dostupné z: <https://jscholarship.library.jhu.edu/server/api/core/bitstreams/e7ed674e-6fab-4339-95e2-50c0d78e6833/content>. [citováno 2024-01-17].

CÍGLER, Hynek, FIKRLOVÁ, Jana, TANCOS, Martin. *Ověřovací studie preventivního programu Dobronauti: Zpátky v čase. Výzkumná zpráva*. Online. MUNI. Fakulta sociálních studií. Institut výzkumu dětí, mládeže a rodiny. 2022. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.17605/OSF.IO/G2Z3N>. [citováno 2024-04-02].

Davidson Institute. *Types of Problems Gifted Children Face. Social and Emotional Resources*. Online. In: Davidson Institute. 8. 10. 2021. Dostupné z: <https://www.davidsongifted.org/gifted-blog/types-of-problems-gifted-children-face/>. [citováno 2024-02-28].

DEVRIES, Arlene. *What I've Learned from Parents of Gifted Children*. Online. In: SENG Community Group. 13. 5. 2011. Dostupné z: <https://www.sengifted.org/post/what-i-ve-learned-from-parents-of-gifted-children>. [citováno 2024-03-25].

Druhý krok. *O programe*. Online. In: Druhý krok. © 2024. Dostupné z: <https://druhykrok.sk/o-programe/>. [citováno 2024-04-02].

DUCKWORTH, Angela L., QUIRK, Abigail, GALLOP Robert, HOYLE KELLY, Dennis R., MATTHEWS, Michael D. *Cognitive and noncognitive predictors of success*. Online. In:

Proceedings of the National Academy of Sciences (PNAS). 4. 11. 2019. Dostupné z: <https://doi.org/10.1073/pnas.1910510116>. [citováno 2024-01-18].

ERMAKOV Sergejevič, Sergej. *Analysis of personality characteristics of intellectually gifted students, causing difficulties in their process of preschool and school education*. Online. Journal of Modern Foreign Psychology. Vol. 5, no. 3, s. 41–49. 2016. Dostupné z: https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2016_n3/jmfp_2016_n3_83903.pdf. [citováno 2023-11-25].

FILDO W. D., Araujo, F. M., Silva. *INTELIGENCE, TALENT AND GENIUS*. Online. International Journal of Research – GRANTHAALAYAH. 2020. ISSN 2350-0530. Dostupné z: https://www.granthaalayahpublication.org/journals/granthaalayah/article/download/IJRG20_B06_3479/706/4143. [citováno 2024-04-08].

GEORGE, Christy A. *The Neuroscience of Gifted Brains: How They're Different*. Online. In: Christy George. Licensed Marriage Family Therapist. 30. 4. 2023. Dostupné z: <https://www.christygeorgelmft.com/post/the-neuroscience-of-gifted-brains-how-they-re-different>. [citováno 2024-03-12].

Gifted children's association of BC. *Identification*. Online. In: Gifted Children's Association of British Columbia. 2020. Dostupné z: <https://giftedchildrenbc.org/identification/#B2>. [citováno 2023-10-30].

HAVIGEROVÁ, Jana Marie. *Intelektově nadané děti. Lexikální souvislosti, teoretická vymezení, implicitní reprezentace, studie konsekvencí a metodika pro skrínink nadání u dětí v předškolním a raném školním vývojovém období*. Online. Masarykova Univerzita, Filozofická fakulta. Habilitační práce. 2016. Dostupné z: https://is.muni.cz/do/rect/habilitace/1421/7257/habilitacni_prace/2016_Habilitace_Havigerova.pdf. [citováno 2024-04-08].

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

HAVIGEROVÁ, Jana Marie, KŘOVÁČKOVÁ, Blanka, et al. *Co bychom měli vědět o nadání*. Online. Nadané dítě .eu. (grantový projekt Královéhradeckého kraje). 2011. ISBN 978-80-7435-092-4. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1405762848.pdf>. [citováno 2023-11-12].

HEIDER, David. *Rodina a nadané dítě*. Online. In: Národní pedagogický institut (NPI). Metodický portál. 5. 6. 2008. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/2364/RODINA-A-NADANE-DITE.html>. [citováno 2024-03-29].

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 978-80-7367-485-4.

HRDLIČKOVÁ, Lucie. *Specifika vztahů nadaných dětí s jejich vrstevníky a význam těchto vztahů pro sociální vývoj*. Online. In: Národní pedagogický institut (NPI). Metodický portál. 14. 5. 2014. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZUB/18711/SPECIFIKA-VZTAHU-NADANYCH-DETI-S-JEJICH-VRSTEVNIKY-A-VYZNAM-TECHTO-VZTAHU-PRO-SOCIALNI-VYVOJ.html>. [citováno 2024-01-28].

HŘÍBKOVÁ, Lenka. *INTELEKTOVÉ SCHOPNOSTI A KOGNITIVNÍ VÝVOJ VE ŠKOLNÍM VĚKU*. Online. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/vp/files/2013/05/Opora-H%C5%99%C3%ADbkov%C3%A1-fn.docx>. [citováno 2023-11-03].

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

HUSSAIN, Durezainab. *Social and Emotional Challenges Faced by Gifted Students at Secondary Level in Pakistani School System*. Online. Global Scintific Journals. Vol. 11, no. 9. 9.9.2023. ISSN 2320-9186. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/374581584_Social_and_Emotional_Challenges_Faced_by_Gifted_Students_at_Secondary_Level_in_Pakistani_School_System. [citováno 2024-02-09].

CHYTRÝ, Vlastimil, KROUFEK, Roman, JANOVE, Jan, NOVÁKOVÁ, Alena. *Moderní přístupy pedagogického výzkumu a analýzy dat*. Online. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně. Pedagogická fakulta. Dostupné z: https://www.pf.ujep.cz/wp-content/uploads/2018/06/Skripta_V_R_J_A.docx. [citováno 2024-03-14].

JOHNSEN, Susan K. *Practices for Identifying Gifted Students*. Online. Principal. NAESP. S. 8-14. 2009. ISSN 0271-6062. Dostupné z: https://www.naesp.org/sites/default/files/resources/2/Principal/2009/M-J_p08.pdf. [citováno 2023-11-11].

KANTOROVÁ, Jana et al. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky II*. Olomouc: Hanex, 2010. ISBN 978-80-7409-030-1.

KARPINSKI, R. I., KINASE KOLB, A. M., TETREAULT, N. A., BOROWSKI, T. B. *Hyper Brain, Hyper Body: The Trouble With High IQ*. Online. In: Neuroscience News. 10. 10. 2017. Dostupné z: <https://neurosciencenews.com/iq-hyper-brain-body-7720/>. [citováno 2024-02-09].

KAUFMAN, Scott Barry, STERNBERG, Robert J. *Conceptions of Giftedness*. Online. In: PFEIFFER, Steven I. HANDBOOK OF Giftedness in Children. Springer, Boston. 2008. ISBN 978-0-387-74401-8. Dostupné z: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-0-387-74401-8_5. [citováno 2024-03-07].

KOCOuroVÁ, Lucie. *Nadané děti potřebují výchovu stejně jako ostatní a není to s nimi někdy jednoduché, říká americký neuropsycholog*. Online. In: EDUzín. 30. 10. 2019. Dostupné z: <https://eduzin.cz/wp/2019/10/30/nadane-deti-potrebuji-vychovu-stejne-jako-ostatni-a-neni-to-s-nimi-nekdy-jednoduche-rika-americky-neuropsycholog/>. [citováno 2024-03-20].

KOŠIR, Katja, HORVAT, Marina, ARAM Urška, JURINEC Nina. *Is being gifted always advantage? Peer relations and self-concept of gifted students*. Online. High Ability Studies. S. 129-148. 15. 12. 2015. ISSN 1359-8139. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1108186>. [citováno 2023-12-23].

KOVAŘÍKOVÁ, J. N., SNĚHOTOVÁ J. *Recenze inteligenčních testů z pohledu praktiků*. Online. Testforum. Časopis pro psychologickou diagnostiku. MUNI Journals. Č. 15, s. 11-40. 2022. ISSN 1805-9147. Dostupné z: <https://testforum.cz/article/download/14716/16663/48102>. [citováno 2024-03-29].

KHALIL, Mahmood, ACCARIYA, Zaher. *Identifying "Good" Teachers for Gifted Students*. Online. Creative Education. Vol. 7, no. 3. 14. 3. 2016. ISSN 2151-4771. Dostupné z: <https://www.scirp.org/journal/paperinformation?paperid=64495>. [citováno 2024-04-01].

LAZNIBATOVÁ, Jolana. *Nadané dieťa. Jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: IRIS, 2001. ISBN 80-88778-23-8.

LÓPEZ-AYMES, Gabriela, ACUÑA ROGER, Santiago, DAMIÁN DURÁN, Gloria G. *Families of Gifted Children and Counseling Program: A Descriptive Study in Morelos, Mexico*. Online. Journal of Curriculum and Teaching. Vo. 3, no. 1. 25. 3. 2014. ISSN 1927-2685. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.5430/jct.v3n1p54>. [citováno 2024-03-27].

LYONS, Ruth. *How to Help Gifted Students Find a Place in Your Classroom Community. What do you do when a gifted kid doesn't fit in?* Online. In: We Are Teachers. 28. 3. 2017. Dostupné z: <https://www.weareteachers.com/gifted-students/>. [citováno 2024-03-25].

MACHŮ, Eva. *Nadané děti, jejich identifikace a zařazení do vzdělávacího programu*. Online. Pedagogická orientace. Č. 2, s. 22-34. 2005. ISSN 1211-4669. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1293/970>. [citováno 2023-10-27].

MACHŮ, Eva, FALCOVÁ, Věra, OREL, Miroslav, BRIDGMAN, John, HADLEY, Helen, et al. *Identifikace a vzdělávání nadaných a talentovaných dětí – dobrá praxe pro Evropu*. Online. Krajská pedagogicko-psychologická poradna a ZDVPP Zlín. 2016. ISBN 978-80-906400-3-0. Dostupné z: <https://talentovani.cz/system-podpory-nadani/metodicke-materialy/identifikace-a-vzdelavani-nadanych-a-talentovanych-deti-dobra-praxe-pro-evropu/download/19>. [citováno 2023-12-08].

MANNING, Sandra. *Recognizing Gifted Students: A Practical Guide for Teachers*. Online. Kappa Delta Pi Record. 2006. ISSN: 2163-1611. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ724632.pdf>. [citováno 2024-03-22].

Mensa international. *What is IQ*. Online. In: Mensa International Limited. ©2024. Dostupné z: <https://www.mensa.org/iq/what-iq>. [citováno 2024-04-08].

MEZERA, Antonín. *Slovník odborných termínů psychologického poradenství a speciální pedagogiky*. Online. Praha. 1997. Dostupné z: <https://www.ppppraha7a8.cz/files/slovník%20odborných%20termínů.pdf>. [citováno 2023-11-03].

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Sebepojetí*. Online. In: Národní pedagogický institut (NPI). Metodický portál. 4. 4. 2007. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/PK/1259/SEBEPOJETI.html>. [citováno 2024-03-30].

Minnesota Educators of the Gifted and Talented. *Grouping Gifted Learners*. Online. In: Minnesota Educators of the Gifted and Talented (MEGT). Zář 2006. Dostupné z: https://mnegt.org/images/downloads/Position_Papers/grouping_gifted_learners.pdf. [citováno 2024-03-13].

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

MUDRÁK, Jiří. *Nadané děti a jejich rozvoj*. České Budějovice: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-9640-6.

Národní ústav pro vzdělávání (NÚV). *Výběr z digifolií. Sborník příspěvků z Metodického portálu*. Online. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize NÚOV a VÚP. 2011. ISBN 978-80-87000-88-5. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/uploads/Publikace/vup/sbornikDigifolio.pdf>. [citováno 2023-12-21].

P-centrum. *Programy pro ZŠ. Všeobecná primární prevence*. Online. In: P-centrum. 2022. Dostupné z: <https://www.p-centrum.cz/programy-pro-zs/>. [citováno 2024-04-10].

PORTEŠOVÁ, Šárka. *Diagnostika inteligence u nadaných žáků*. Online. In: *Nadané děti*. 27. 2. 2021. ISSN 1805-7217. Dostupné z: <https://www.nadanedeti.cz/odborne-zdroje-clanky-diagnostika-inteligence>. [citováno 2024-04-08].

PORTEŠOVÁ, Šárka. *Jak definovat nadání?* Online. In: *Nadané děti*. 27. 2. 2021. ISSN 1805-7217. Dostupné z: <https://www.nadanedeti.cz/odborne-zdroje-clanky-jak-definovat-nadani>. [citováno 2023-10-27].

PORTEŠOVÁ, Šárka. *Společné projevy nadání a ADHD*. Online. In: *Nadané děti*. 27. 2. 2021. ISSN 1805-7217. Dostupné z: <https://www.nadanedeti.cz/odborne-zdroje-clanky-spolecne-projevy> [citováno 2024-02-29].

PRAUS, Petr. *Inteligence a její měření*. Online. In: *Mensa Česko – pro nadané děti*. 2008. Dostupné z: <https://deti.mensa.cz/index.php?pg=odborne-informace-identifikace-nadani--inteligence-obecne&aid=62>. [citováno 2024-03-29].

Psychologická diagnostika. *Psychologické testování jako jeden z nástrojů psychologické diagnostiky*. Online. In: *Psychologická diagnostika*. © 2023. Dostupné z: <https://www.psychologicka-diagnostika.cz/psychologicke-testovani/>. [citováno 2024-03-29].

RAKOUŠOVÁ, Alena, BŘEZINOVÁ, Kristina. *Nadaným žákům hrozí šikana: jak tomu předejít*. Online. In: *Zapojme všechny*. 28. 11. 2020. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/nadanym-zakum-hrozi-sikana-jak-tomu-predejti>. [citováno 2023-12-22].

REIS-JORGE, José, FERREIRA Marco, OLCINA-SEMPERE, Gustau, MARQUES, Beatriz. *Perceptions of Giftedness and Classroom Practice with Gifted Children – an Exploratory Study of Primary School Teachers*. Online. *Qualitative Research in Education*. Vol. 10, no. 3, s. 291-315. 28. 10. 2021. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.17583/qre.8097>. [citováno 2024-01-16].

SAYI, Ayşin Kaplan, ICEAN, Mustafa. *Examining the Relationship Between Parental Attitudes and the Study Habits of Gifted Children*. Online. International Journal of Progressive Education. Vo. 15, no. 6. 2019. ISSN 1554-5210. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1237315.pdf>. [citováno 2024-03-30].

Sdružení D. *Vícestupňový preventivní program (VPP)*. Online. In: Sdružení D. 2024. Dostupné z: <https://www.sdruzenid.cz/rocní-preventivní-program>. [citováno 2024-04-10].

SEJVALOVÁ, Jitka. *Sociální a emocionální potřeby mimořádně nadaných dětí*. Online. In: Národní pedagogický institut (NPI). Metodický portál. 2004. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/21/SOCIALNI-A-EMOCIONALNI-POTREBY-MIMORADNE-NADANYCH-DETI.html>. [citováno 2023-11-13].

SHI Jiannong, TING, Tao, CHEN, Wei, CHENG, Li, WANG, Long, et al. *Sustained Attention in Intellectually Gifted Children Assessed Using a Continuous Performance Test*. Online. In: Plos One. 25. 2. 2013. Dostupné z: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0057417>. [citováno 2023-11-05].

SKOLNICK, Julie. *Giftedness and ADHD: A Strengths-Based Perspective and Approach*. Online. Attention. Children and Adults with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (CHADD). 2017. Dostupné z: <https://chadd.org/attention-article/giftedness-adhd-a-strengths-based-perspective-and-approach/>. [citováno 2023-10-12].

Smarte barn. *Redefining Giftedness for a New Century: Shifting the Paradigm*. Online. In: Smarte barn. 5.3.2013. Dostupné z: <https://smartebarn.wordpress.com/2013/03/05/redefining-giftedness-for-a-new-century-shifting-the-paradigm/>. [citováno 2024-01-16].

SMITH, Susen R. *Introducing the social-emotional domain – a discussion paper for school leaders and teachers*. Online. In: New South Wales (NSW). Department of Education. 2020. Dostupné z: <https://education.nsw.gov.au/content/dam/main-education/teaching-and-learning/high-potential-and-gifted-education/HPGE-Social-emotional-discussion-paper.pdf>. [citováno 2023-11-26].

STEHLÍKOVÁ, Monika. *Jak myslí děti s vysokým potenciálem*. Online. Informatorium 3-8. 2014. ISSN 1210-7506. Dostupné z: <https://nakladatelstvi.portal.cz/casopisy/informatorium-3-8/90882/jak-mysli-deti-s-vysokym-potencialem>. [citováno 2024-02-17].

STEHLÍKOVÁ, Monika. *Život s vysokou inteligencí. Průvodce pro nadané dospělé a nadané děti*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-271-0101-6.

SVOBODOVÁ, Anna. *Vhodné postupy vzdělávání nadaných žáků na základní škole a nižším stupni gymnázia*. Diplomová práce. Eva, TRNOVÁ (vedoucí práce). Brno: Masarykova univerzita, Katedra pedagogiky, 2020. SWORD, L. (2001). *Emotional Intensity in Gifted Children*. *Gifted Research*. Online. In: Davidson Institute. 25. 8. 2022. Dostupné z: <https://www.davidsongifted.org/gifted-blog/emotional-intensity-in-gifted-children/>. [citováno 2024-01-21].

ŠIRŮČKOVÁ, Michaela. *Výchovné styly v rodině*. Online. In: Mansio. 28. 5. 2023. Dostupné z: <https://www.mansio.cz/vychovne-styly-v-rodine/>. [citováno 2024-02-28].

Škola porozumění a sdílení (ŠPAS). *O programu druhý krok*. Online. In: Škola porozumění a sdílení (spolek ŠPAS). © 2024. Dostupné z: <https://spolekspas.cz/o-programu-druhy-krok/>. [citováno 2023-04-02].

ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára, et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

TETRAULT, Nicole A., ZAKRESKI, Matthew J. *The Gifted Brain Revealed Unraveling the Neuroscience of the Bright Experience*. Online. In: CHF Dialogue (an Online Journal for the Gifted Learning Community). © 2024. Dostupné z: <https://ghfdialogue.org/the-gifted-brain-revealed-unraveling-the-neuroscience-of-the-bright-experience/>. [citováno 2024-03-13].

Victoria State Government. *Supporting the social-emotional needs of high-ability students*. Online. In: Victoria State Government. Department of Education. 28. 3. 2022. Dostupné z: <https://www.education.vic.gov.au/school/teachers/teachingresources/high-ability-toolkit/Pages/supporting-the-social-emotional-needs-of-high-ability-students.aspx>. [citováno 2024-03-14].

Vyhláška č. 27/2016 Sb. *Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. In: Sběrka zákonů. 28. 1. 2016. ISSN 1211-1244.

WEBB, James T. *Péče o socio-emoční vývoj nadaných dětí*. Online. Svět nadání. Národní pedagogický institut (NPI). Č. 2, roč. VII. 2018. ISSN 1805-7217. Dostupné z: <https://www.talentovani.cz/aktualni-cislo?task=content.download&id=55>. [citováno 2023-11-17].

WINEBRENNER, Susan, BRULLES, Dina. *Parenting Gifted Children*. Online. Teaching Gifted Kids in Today's Classroom. USA: Free spirit publishing, 2012. ISBN: 9781631983726. Dostupné z:

https://www.greeleyschools.org/cms/lib/CO01001723/Centricity/Domain/1701/Chapter10_ParentingGiftedChildren.pdf. [citováno 2023-03-27]. YILDIZ, Sümeyye, ALTAY, Naime. *The parenting attitudes and effects on their gifted children: a literature review*. Online. In: Research Gate. 15. 6. 2021. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/352411076_The_parenting_attitudes_and_effects_on_their_gifted_children_a_literature_review. [citováno 2024-03-30].