

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
Pedagogická fakulta
Katedra primární a preprimární pedagogiky



Bakalářská práce
Kateřina Borovcová

**Diagnostika nadaného dítěte a nástup
k povinné školní docházce**

Olomouc 2017

vedoucí práce: PhDr. Jitka Petrová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

V Olomouci dne 6. 12. 2017

.....

Děkuji PhDr. Jitce Petrová, Ph.D. za odborné vedení bakalářské práce, za poskytnutí důležitých rad a materiálůvých podkladů. Děkuji také rodině, zejména dceři a manželovi, kteří mi pomáhali vytvořit podmínky pro studium a zpracování bakalářské práce. V neposlední řadě mé poděkování patří také rodičům dětí, kteří byli ochotni podělit se o poznatky spojené s výchovou svých dětí.

OBSAH

ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 NADÁNÍ A TALENT	10
1.1 VYMEZENÍ POJMŮ NADÁNÍ A TALENT	10
1.1.1 Druhy nadání a jejich klasifikace	11
1.1.2 Charakteristika nadaného jedince.....	13
1.2 NADÁNÍ A INTELIGENCE	15
1.2.1 Definice inteligence.....	15
1.2.2 Typy inteligence dle Gardnera	16
1.2.3 Testy inteligence a inteligenční kvocient	18
1.2.4 Vztah kreativity a inteligence.....	21
1.3 MULTIDIMENZIONÁLNÍ MODELY TALENTU NADÁNÍ	22
1.3.1 Nadání jako interaktivní systém	22
1.3.2 A. J. Tannenbaum – hvězdicový model	23
1.3.3 J. S. Renzulli – tříkruhová koncepce nadání	24
1.3.4 F. J. Mönks – vícefaktorový (triadický) model nadání	26
1.3.5 F. Gagné – diferencovaný model nadání a talentu	26
2 NADANÉ DÍTĚ	28
2.1 TYPICKÉ PROJEVY NADANÉHO DÍTĚTE	28
2.1.1 Charakteristické rysy osobnosti nadaného dítěte	28
2.1.2 Emoční projevy	31
2.1.3 Nejčastější problémy nadaných dětí.....	33
2.1.4 Dvojí výjimečnost – twice exeptional	34
3 ÚČASTNÍCI PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	37
3.1 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	37
3.1.1 Fyzický vývoj	38
3.1.2 Kognitivní vývoj	39
3.1.3 Emoční a sociální vývoj	40
3.2 RODINA	41
3.2.1 Rodiče nadaného dítěte	41
3.2.2 Sourozenecké vztahy	42
3.2.3 Aktivity v rámci rodiny	43

3.3	UČITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY	44
4	NADANÉ DÍTĚ VE VZDĚLÁVACÍM PROCESU	47
4.1	ZÁKLADNÍ PRINCIPY PRÁCE S NADANÝMI	47
4.2	PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA.....	48
4.2.1	Metody pedagogické diagnostiky nadaného dítěte	49
4.3	DIAGNOSTIKA ŠKOLNÍ ZRALOSTI.....	53
4.4	ŠKOLSKÁ LEGISLATIVA	54
4.5	FORMY VZDĚLÁVÁNÍ NADANÝCH.....	55
4.6	AKCELERACE	56
4.6.1	Předčasný nástup k povinné školní docházce.....	56
4.6.2	Individuální vzdělávací plán	57
4.6.3	Obohacování osnov	58
4.7	INKLUZE.....	58
	PRAKTICKÁ ČÁST	59
5	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉ ČÁSTI	60
5.1	SBĚR DAT	60
5.2	Popis výzkumného vzorku	61
6	VÝSLEDKY VÝZKUMU	62
6.1	Dítě „A“	62
6.1.1	Rodinná anamnéza	62
6.1.2	Osobní charakteristika dítěte	62
6.1.3	Návrh případné intervence	64
6.2	Dítě „B“	65
6.2.1	Rodinná anamnéza	65
6.2.2	Osobní charakteristika dítěte	65
6.2.3	Návrh případné intervence	67
6.3	Dítě „C“	67
6.3.2	Osobní charakteristika dítěte	68
6.3.3	Návrh případné intervence	69
6.4	Dítě „D“	70
6.4.1	Rodinná anamnéza	70
6.4.2	Osobní charakteristika dítěte	71
6.4.3	Návrh případné intervence	72

6.5 Shrnutí	73
ZÁVĚR.....	75
LITERATURA A POUŽITÉ PRAMENY.....	76
Internetové zdroje.....	78
Legislativa	78
PŘÍLOHA	79
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK, TABULEK A OBRÁZKŮ.....	81
ANOTACE	82

ÚVOD

Péče, kterou věnujeme potřebným, je jedním ze základních znaků rozvinuté společnosti. Jedná se ovšem nejen o pomoc pro lidi s nízkým intelektem či mentálním postižením, ale i těm, kteří se nachází na druhé straně spektra populace. Právě nadané děti mohou být budoucí nositelé pokroku a rozvoje. Prosperita každého společenství závisí na edukaci a rozvoji mladé generace a bylo by chybou promarnit nadání každého jednotlivce. Správně zvolený způsob výchovy a vzdělání je pro dítě jednoznačným přínosem a pomůže k jeho spokojenosti, úspěchu a seberealizaci.

Otázka identifikace a vzdělání nadaných dětí získává v současnosti na důležitosti a dostává se do popředí zájmu. Identifikace mimořádného nadání je dlouhodobý proces, při kterém se uplatňují metody pedagogické, psychologické, pedagogicko-psychologické i laické. Jde především o pozorování žáků ve školní práci, rozhovory se žákem a jeho rodiči. Zejména u předškolních dětí je náročné jednoznačně stanovit, zda se jedná o mimořádné nadání nebo akcelerovaný vývoj, který se postupně může srovnat s věkovou normou.

Je důležité již v mateřské škole dát dětem dostatek příležitostí a podnětů, abychom včas rozpoznali, pro co mají předpoklady nebo talent. Včasná diagnostika intelektového nadání může výrazně usnadnit rozvoj a vzdělávání nadaných jedinců. U nadání je potřeba pochopit, že se nejedná pouze o vyšší inteligenci, ale také o celou řadu osobnostních charakteristik, rysů, ale i sociálně-emočních problémů, které mohou být s intelektovým nadáním spojeny. V předškolním věku jsou děti velmi zvědavé a činorodé, prudce se rozvíjí jejich myšlení, slovní zásoba, kreativita i logické myšlení. Musíme tedy tohoto období co nejlépe využít a vytvářet pro děti příjemné a podnětné prostředí s respektováním individuálních potřeb dětí tak, aby mohly, co nejlépe rozvíjet svůj potenciál.

Teoretická část práce je v úvodu zaměřena na objasnění základních pojmů, týkajících se nadaného dítěte. Další fáze je věnována vztahům mezi základními pojmy a na ně navazují konkrétní témata. Jedná se zejména o charakteristiku, identifikaci a diagnostiku nadaného dítěte.

Praktická část přináší kazuistiku 4 dětí s předpokládaným nebo diagnostikovaným vysokým nadáním, popis charakteristických rysů a specifík jejich chování s následným srovnáním.

Bakalářská práce je určena zejména pedagogickým pracovníkům, kteří tráví s dětmi velkou část jejich běžného dne. Je velmi důležité, aby byl pedagog schopen rozpoznat nuance v chování, které by mohly nasvědčovat tomu, že je dítě mimořádně nadané a dokázal s ním pracovat podle

jeho specifických potřeb a poskytoval mu dostatečné množství stimulačních podnětů pro jeho další rozvoj.

Cílem práce je hledat další cesty k zkvalitnění vzdělávací a výchovné péče o nadané děti během předškolního vzdělávání a navazující školní docházky.

Na základě hlavního cíle práce byly stanoveny dílčí cíle, kterými jsou:

Pojmenování vhodných metod vyhledání a identifikace nadaného dítěte.

Zvýraznění dalšího rozvoje jeho potenciálu v průběhu vzdělávání.

Popis možností úspěšného nástupu ke školní docházce a adaptace dítěte ve škole.

Bakalářská práce zohledňuje vlastní zkušenosti a to jak z rodinného prostředí, tak z praxe v mateřské škole. Věnuje se mimo jiné nedostatkům v péči o nadané děti, rané identifikaci a také v komunikaci s rodiči, a klade si za úkol zjednodušit hledání cesty ke zlepšení v této důležité oblasti.

TEORETICKÁ ČÁST

1 NADÁNÍ A TALENT

V literatuře můžeme nalézt různé možnosti interpretací termínů nadání a talent a také definic, které často vycházejí ze společného základu, překrývají se a vzájemně se doplňují. Pojmy nadání a talent jsou většinou autorů viděny shodně, najdeme ovšem i některé, kteří mezi těmito pojmy hledají diferencii. Nadání je možné chápat jako potenciál (potenciálem mohou být myšleny např. schopnosti, motivace, vlastnosti, rysy atd.) na straně osobnosti k určité činnosti podmiňující mimořádný výkon (výsledek, produkt, činnost).

1.1 VYMEZENÍ POJMŮ NADÁNÍ A TALENT

V mnoha jazycích je slovo „nadání“ odvozeno od „dar, dávání“. Znamená obdarovaný, obdařený, talentovaný. „*Štědře obdařil mne Bůh, a mám všeho dosti...*“ píše se v první knize Mojžíšově (Landau, 2007, s. 39)

Autoři Fořtík, Fořtíková (2007, s. 12) vnímají nadání a talent jako synonyma. „*Vždy máme na mysli mimořádně rozumově vybavené jedince. Talent definujeme jako „Vysokou úroveň rozvoje schopností, především speciálních a hovoříme o něm na základě výsledků činností, které se vyznačují novostí, originalitou přístupu“.*

V české terminologii se dle Stehlíkové pro osoby s vysokou inteligencí z nedostatku vhodnějších pojmů používá označení termín nadání lidí. Tento pojem není nejvhodnější z důvodu možného výkladu, že ostatní lidé, kteří do skupiny nadaných nepatří, nedisponují žádným talentem. „*Charakteristikou nadaných lidí není pouze jejich nadání, talent nebo nadprůměrné schopnosti v určitých oblastech, ale hlavně jejich osobnostní rysy a neurologické fungování.*“ (Stehlíková, 2016, s. 19)

Pedagogický slovník při definici talentu odkazuje na termín nadání, který tímto potvrzuje synonymum mezi těmito hesly a definuje je: „*Jako dosud málo prozkoumaný a proto obtížně definovatelný jev. Jedná se o nadstandartní výkony a schopnosti člověka intelektuálního nebo fyzického charakteru, které se mohou jevit jako výjimečné ve srovnání s běžnou populací*“. V pedagogickém pojetí je uvažováno o nadání jako o výjimečné složce osobnosti některých jedinců, zejména nadání intelektuálního charakteru. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 131)

Jedna z nejcitovanějších definic nadání vznikla na zasedání Columbus Group v roce 1991: „*Nadání je asynchronní (nerovnoměrný) vývoj, ve kterém se kombinují zrychlené rozumové schopnosti a zvýšená intenzita k vytvoření vnitřních zkušeností a povědomí, které jsou svou kvalitou odlišné od normy. Tato nerovnoměrnost se zvyšuje spolu s vyšší intelektovou kapacitou. Tento fakt, tato jedinečnost, činí nadané obzvláště zranitelné a vyžadují tak změny v rodičovské*

výchově, školním vzdělávání i poradenské činnosti, aby se mohli optimálně rozvíjet“.
(Havigerová, 2011, s. 21)

Ze Spojených států amerických vzešla jedna z mnoha teorií tzv. Marlandova zpráva (Marland report), která byla uvedena na Americkém kongrese v roce 1971. Jde pravděpodobně o jednu z prvních komplexně ucelených definicí, která říká, že „*Nadané a talentované děti jsou ty, které jsou identifikovány kvalifikovanými profesionály a které jsou díky výjimečnému potenciálu schopné vysokých výkonů. Děti, schopné vysokého výkonu jsou ty, které vykazují úspěch nebo potencionální schopnosti v některých z následujících oblastí*

- *všeobecně intelektová schopnost*
- *specifické akademické schopnosti*
- *tvořivé nebo produktivní myšlení*
- *vůdcovské schopnosti*
- *umělecké schopnosti*
- *psychomotorické schopnosti“*. (Gearheart, 1986 in Jurášková, 2006, s. 14)

Porterová (1999 in Jurášková, 2006, s. 14–15) ve své definici zároveň rozlišuje nadání a talent: „*Nadané děti jsou ty, které oproti svým vrstevníkům, vzhledem na svoji kapacitu, výrazný náskok v tempu a komplexnosti učení v některé z oblastí, které jsou oceňovány a podporovány jejich sociokulturou.*“

Spojené schopnosti nadání a talentu (angl. giftedness, talent) dle Havigerové (2011, s. 18) je definována: „*Nadání jsou vrozené předpoklady, které se mohou a nemusí projevit. Cílem je, aby se projevilo a z latentního se stalo manifestované“* .

1.1.1 Druhy nadání a jejich klasifikace

Ve 20. století se začalo uvažovat o jednotlivých druzích nadání ve vztahu ke konkrétním činnostem, které člověk vykonává. Tak jako existují různé definice k vnímání nadání a talentu, tak stejně se různí i pojetí druhů a klasifikací nadání. Vzhledem k široké škále definicí a dělení jednotlivých autorů, je pro lepší pochopení některé zmínit a blíže se s nimi seznámit.

Hříbková využívá dělení na dva základní druhy nadání, a sice horizontální a vertikální.

Horizontální klasifikace – jedná se o vyčlenění různých typů nadání s možností detailnější hierarchizace. Setkáváme se zde s klasifikací a členěním nadání podle druhů činnosti,

ve kterých se nadaný projevuje či prokazuje nadlimitní výkony. Může se tedy jednat o oblasti např. hudební, výtvarné, jazykové, matematické, sportovní apod.

Vertikální klasifikace – rozlišuje nadání podle stupně aktualizace. Je členěno na latentní (potencionální), kterého může jedinec dosáhnout v budoucnosti za předpokladu vhodných podmínek např. sociálních, osobnostních, vzdělávacích atd. A na manifestované (aktuální), které demonstruje výkony a projevy v současné době. Prognóza vývoje nadání je v současnosti pouze potencionální, protože v budoucnu umožní jedinci dosahování kvantitativně či kvalitativně vyšších výkonů. (Hříbková, 2009, s. 48)

Američané DeHaan a Havighurst definovali druhy nadání, které se využívají i v současném rozlišování talentů. Jedná se o tyto kategorie:

Intelektové schopnosti – nejvíce souvisejí se školní úspěšností. Nejčastěji se projevují v oblasti verbální, početní, prostorové, paměťové, faktory rozvahy a uvažování. Kombinace těchto schopností je základem pro další druhy talentů, jako např. umění nebo vůdcovství.

Kreativní myšlení – obsahuje schopnost rozpoznat problém, pružnost myšlení, tvořit myšlenky i produkty, nacházet nové využití objektů a materiálů.

Vědecké schopnosti – jsou schopnosti orientovat se v prostoru tvořeném zejména čísly a algebraickými symboly. Využívají aritmetické uvažování, zvědavost v oblasti přírodních věd a využívání vědeckých metod.

Vůdcovství – představuje manažerské schopnosti ve společnosti, schopnost pomáhat skupině dosahovat stanovených cílů a přispívat k budování kladných mezilidských vztahů. Je to nepostradatelná vlastnost pro jedince na vedoucích pozicích v průmyslu i ekonomice, v pracovních skupinách, profesních organizacích a mezinárodních agenturách.

Zručné schopnosti – souvisejí s talentem v umění a řemeslech, vědě i strojírenství. Úspěšnost vychází ve schopnosti manipulace, prostorového vidění, vnímání vizuálních vzorů, detailů, podobností a rozdílů.

Talent v krásném umění – je zásadní pro umělce, spisovatele, hudebníky, herce a tanečníky. (DeHaan, Havighurst, 2000 in Fořtík, Fořtíková, 2007, s. 12–13)

Mönks a Ypenburg zredukovali druhy nadání na základní čtyři z původních šesti oblastí DeHaana a Havighursta. Tyto jsou stále využívány i v současném základním a aplikovaném výzkumu a slouží k diferenciaci tzv. akademických talentů. Je zde znát podobnost s Gardnerovou teorií mnohočetných inteligencí. Jedná se o tyto schopnosti:

Tab. 1 Čtyři základní druhy nadání

nadřazený pojem	oblast nadání	
intelekt scientific ability	intelektová schopnost	intellectual ability
	vědecká schopnost	scientific ability
kreativita	schopnost tvořivého myšlení	creative thinking
motorika	mechanické schopnosti	mechanical skills
	talenty v krásném umění	talents in fine arts
komunikace	schopnost sociálního vůdcovství	social leadership

(Mönks, Ypenburg, 2002 in Havigerová, 2011, s. 30)

Významná psycholožka původem z Ukrajiny Erika Landau spatřuje v této problematice tři roviny: talent, nadání, genialitu.

Talent – se ve většině případů projevuje v určité oblasti.

Nadání – je považováno za základní rys osobnosti talentovaného jedince, který mu umožňuje využít talent ve vyšších rovinách.

Genialita – je unikátní fenomén, který má mnohem větší výrazové možnosti, než talent, pochopení nebo uplatňování nadání řadí na úroveň ojedinělých jevů.

„Bez podpory talentů se nadání a genialita nemohou realizovat.“ (Landau, 2007, s. 39-40)

1.1.2 Charakteristika nadaného jedince

Odborní pracovníci, psychologové i pedagogové se často snaží o vytvoření obecné charakteristiky, která by usnadnila identifikaci nadaného jedince. Jelikož není možné poskytnout přesnou charakteristiku vzhledem k jedinečnosti nadané osoby, využijeme alespoň některé společné typické znaky, prvky, rysy či projevy, kterými se tyto osoby vyznačují.

Charakteristika nadaných jedinců je dle Laznibatové členěna do třech základních oblastí: všeobecné znaky, tvořivé znaky, učební znaky.

Všeobecné znaky – se vyznačují např. velkou mírou energie a vitality, široké spektrum zájmů, bohatý slovník a využívání cizích slov s porozuměním, rané čtenářství, časně schopnosti používat abstraktní pojmy, vynikající paměť a pozornost, nízká potřeba spánku i unavitelnost v duševních činnostech.

Tvořivé znaky – do této oblasti spadají např. bohatá fantazie a imaginární myšlení, množství originálních nápadů, pružnost a hravost myšlení, originalita při řešení úloh různého

typu, snaha o jedinečnost a neopakovatelnost nápadů, nadstandartní představivost, silně vyvinutý smysl pro estetické cítění. Na druhou stranu se zde může projevit i impulzivnost, výbušnost, emocionální citlivost až přecitlivělost.

Učební znaky – za jedny z nejčastějších učebních znaků jsou považovány např. rychlé tempo učení, lehké učení, bystrost při pozorování, schopnost rozeznat všechny detaily, schopnost vhledu do podstaty problému, dobré analyticko-syntetické i logicko-algoritmické myšlení, kreativní myšlení, schopnost najít více způsobů řešení, neúnavnost při vyhledávání informací, schopnost kritického a sebekritického myšlení, vysoká míra perfekcionismu. (Laznibatová, 2001 in Fořtík, Fořtíková, 2007, s. 16)

Hříbková zastává názor u charakteristiky nadaných, že *„Častý výskyt protikladných osobnostních charakteristik nadaných jim může způsobit řadu osobních problémů a promítat se do jejich chování, které se ostatním může jevit jako podivné.“* (Hříbková, 2009, s. 98)

Dále se přiklání ke stručné sumarizaci intelektově nadaných dle vypracování různých autorů, které uspořádala do tří základních skupin: kognitivní charakteristiky, nekognitivní charakteristiky a charakteristiky učení.

Kognitivní projevy, dovednosti a schopnosti lze členit na:

- intelektové charakteristiky, tvořivé charakteristiky, paměť

Mezi **nekognitivní charakteristiky a projevy** se řadí:

- motivační, sociální a emocionální charakteristiky
- **Charakteristiky učení a školní projevy** jsou nejčastěji udávány tyto:

relativně dobrá adaptace, schopnost samostatného vyhledávání informací, preference problémových úloh, využívání fantazie a představivosti, polemizace, perfekcionismus, vlastní pracovní tempo. (Hříbková, 2009, s. 96)

Podle S. Winebrennerové lze popsat nadané jedince ve dvou kategoriích a to v pozitivních a negativních ohledech. Je třeba si uvědomit, že výchova a vzdělávání vysoce nadaného jedince může být velice náročná a pojí se s možnými komplikacemi v různých oblastech.

Mezi **pozitivní projevy** řadíme:

- extrémní vyspělost v kterékoliv oblasti učení a výkonu
- vzhledem k věku široká slovní zásoba a vyspělý verbální projev
- nadstandartní paměť

- samostatná rychlost učení
- schopnost práce s abstraktními myšlenkami a minimem zkušeností
- zvědavost a kladení nekonečného množství otázek
- silná motivace o témata zájmu
- prosazování inovativních způsobů řešení
- zvládnutí složitějších myšlenkových operací vzhledem k vrstevníkům
- sofistikovaný smysl pro humor
- zvýšený smysl pro spravedlnost, morálku a fair play
- zvýšené vnímání estetična a emocí

V **negativním ohledu** se mohou projevit takto:

- nedbalá práce nebo odmítání práce
- nervozita při rutinní i předvídatelné činnosti
- odmítání kooperativního učení
- nadměrné snění v průběhu dne
- panovačnost ve vztahu k učitelům i spolužákům
- netolerantnost k nedokonalosti vůči sobě i ostatním
- přecitlivělost na kritiku
- odmítání se podřídít
- přijmutí role „třídního šaška“

(Winebrennerová, 2001 in Fořtík, Fořtíková, 2007, s. 16–17)

1.2 NADÁNÍ A INTELIGENCE

„*Intelligence je jediný nástroj, který člověku umožňuje změřit rozsah jeho neštěstí.*“ Pierre Desprogres

1.2.1 Definice inteligence

V pedagogickém slovníku Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 88) inteligenci vymezují jako: „*Jeden z obtížně definovatelných psychologických pojmů, jehož pojetí se stále vyvíjí*”.

Zmiňme dvě pojetí:

1. Podle Sternberga jde o účelnou nebo úspěšnou adaptaci člověka v kontextu reálného světa.

2. Schopnost člověka názorně nebo abstraktně myslet v řečových, numerických, časoprostorových aj. vztazích a nalézt řešení problému. Umožňuje účelně jednat, úspěšně zvládnout komplexní i specifické situace. Není přímo pozorovatelná, avšak lze ji měřit pomocí testů inteligence”.

Podle Sternberga (2003 in Mudrák, 2015, s. 28) je tzv. úspěšná inteligence „*Schopnost dosáhnout úspěchu v životě podle vlastních standardů a ve vlastním sociokulturním kontextu*”. Přičemž je tvořena propojením nejméně tří vzájemně nezávislých oblastí inteligence a to analytické, syntetické a praktické.

Analytické schopnosti – nejčastěji se využívají při rozboru problému a pochopení jeho konkrétních částí. V této oblasti inteligence je nejlépe využitelný měřitelný test inteligence.

Syntetické neboli tvořivé schopnosti – jsou zaměřeny na intuici, kreativitu, zvládnutí nových situací. Kreativní jedinci nemívají nejvyšší IQ, avšak velmi často bývají významnými osobnostmi přispívajícími k rozvoji daného oboru.

Praktické schopnosti – vycházejí z uplatnění všeho, co má jedinec k dispozici při řešení běžných praktických situací.

Pro psychologa Francise Daltona je inteligence rychlost zpracování informací, rychlost reakce na podnět a schopnost vidět souvztažnosti i souvislosti. (Stehlíková, 2016, s. 110)

Slova „intelligence”, „intelekt”, „inteligentní” pocházejí z latinských slov intellectus – „rozum”, intelligens – „chápat, bystrý, s vyšším vzděláním” a intellego – „poznám, chápu, rozumím, myslím, vím” (Čáp, 1997 in Havigerová, Burešová, Smetanová, Haviger, 2013, s. 45)

1.2.2 Typy inteligence dle Gardnera

Americký psycholog Howard Gardner definoval v roce 1983 teorii mnohonásobné inteligence. Zastával názor, že „*Intelligenční kvocient (IQ) nemůže postihnout široké spektrum schopností a dovedností člověka a že už vůbec nedokáže odhalit některé důležité oblasti inteligence*”. Jelikož standardní IQ testy se orientují na oblast logicko-matematických dovedností, Gardnerova rozšířená teorie mnohonásobné inteligence se zabývá i existencí dalších osmi typů inteligence.



Obr. 1 Schematické znázornění teorie mnohonásobné inteligence (verze z roku 1983).

Později Gardner navrhl ještě naturalistickou a existenciální inteligenci.

Logicko-matematická inteligence (*logical-mathematical intelligence*) schopnosti řešení neverbálních problémů, práce s abstraktními symboly, čísly a znaky.

Verbálně-jazyková inteligence (*verbal-linguistic intelligence*) vysoce rozvinuté vyjadřovací a komunikační schopností.

Tělesně-pohybová inteligence (*bodily-kinesthetic intelligence*) schopnosti dokonale ovládat své tělo, jemnou motoriku, vysoce koordinované pohyby celého těla.

Vizuálně-prostorová inteligence (*visual-spatial intelligence*) navigace, čtení map, orientace v prostoru obecně, prostorová představivost.

Hudební inteligence (*musical intelligence*) vysoce rozvinuté vnímání, rozlišování a interpretace hudebních podnětů, melodií, rytmů, zvuků.

Interpersonální inteligence (*interpersonal intelligence*), také označovaná jako společenská či sociální inteligence, schopnosti zaznamenat a rozlišovat mezi projevy jiných lidí, vnímat záměry a touhy ostatních.

Intrapersonální inteligence (*intrapersonal intelligence*) adekvátně se vyrovnávat se stresem, přistupovat ke svým vlastním emocím, porozumět sám sobě a podle toho jednat.

Naturalistická inteligence (*naturalistic intelligence*) – tuto oblast inteligence definoval

Gardner až v roce 1998, týká se schopnosti správně chápat souvislosti v živé i neživé přírodě.

Existenciální inteligence (*existential intelligence*) typ inteligence, který Gardner také navrhnul v roce 1998 a měla by se týkat schopnosti zabývat se filozofickými a světonázorovými otázkami lidské existence.

Každý tento typ vyjadřuje samostatnou složku inteligence, a naznačuje skutečnost, že nikdo nemůže stejnoměrně vynikat ve všech jmenovaných typech inteligence. Zatímco logicko-matematická a verbálně-jazyková inteligence jsou poměrně lehce měřitelné, hudební a tělesně-pohybová se už tak snadno změřit nedají. Interpersonální a intrapersonální inteligence jsou téměř neměřitelné, ale výrazně určují kvalitu života jednotlivce a jeho úspěch ve společnosti. (Gardner, 1983 in deti.mensa.cz/index.php?pg=home--aktualni-deni&aid=260)

1.2.3 Testy inteligence a inteligenční kvocient

Měření inteligence je fenomén, kterým se objevuje již v 19. Století. Původní metody související s měřením velikosti mozku (P. Broca, F. Galton) byly ve 20. století nahrazeny sofistikovanějšími testy pro měření mentálního věku (A. Binet, T. Simon, W. Stern, L.M. Terman). Na základě výsledku testů byly určena optimální bodová hranice, která ohraničila rozumovou úroveň daného věku. Došlo ke vzniku stupnice, která umožnila měření tzv. „mentálního věku“, jenž je ukazatelem psychické vyspělosti. Zatímco „chronologický věk“ nám označuje fyzickou vyspělost jedince. (www.centrumnadani.cz)

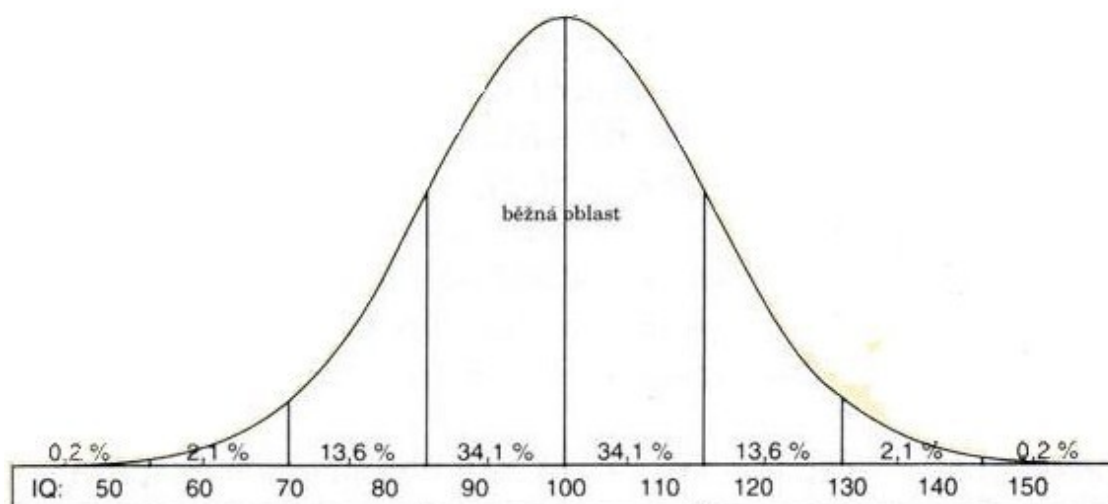
Průcha, Walterová, Mareš definují inteligenční kvocient jako: „*Souhrnný číselný údaj vyjadřující úroveň intelektových schopností jedince vzhledem k věku.*“ Označuje se používanou zkratkou IQ „intelligenční kvocient“ a v pojetí Sterna je vyjádřen vzorcem:

$$IQ = \frac{\text{mentální věk} \times 100}{\text{chronologický věk}}$$

Chronologický věk je zjistitelný dle úspěšně řešených testových úloh pro daný věk. Naměřené hodnoty IQ se nemohou přeceňovat, neboť různé inteligenční testy se skládají z různých subtestů, jediný souhrnný ukazatel nevypovídá o struktuře inteligence a výkon osoby v testu může kolísat. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 109)

Autoři Fořtík, Fořtíková se ztotožňují s členěním intelektového nadání dle Nordbyho a kritéria intelektového nadání dělí dle výsledného inteligenčního kvocientu:

- Bystrý jedinec – IQ 115 a více (výskyt v populaci 1:6–1:44)
- Nadaný jedinec - IQ 130 a více (1:44–1:1 000)
- Vysoce nadaný jedinec – IQ 145 a více (1:1 000–1:10 000)
- Výjimečně nadaný jedinec – IQ 160 a více (1:10 000–1:1 000 000)
- Velmi vysoce nadaný jedinec – IQ 175 a více (1:1 000 000)



Obr. 2 Guassova křivka rozložení intelektu v populaci

Za rozlišující znak vysokého nadání je považována hranice IQ 130, který byl přijat i mezinárodní organizací Mensa, sdružující jedince s vysokým intelektem. (Fořtík, Fořtíková, 2007, s. 13–14)

V současné době je k dispozici celá řada psychologických testů, které měří IQ nejen u dětí, ale i u dospělých. Tyto testy je možné rozdělit na dva typy a sice – komplexní (testuje různé schopnosti) a částečné.

Mezi **komplexní testy inteligence** řadíme: Test Army Alfa a Army Beta, Wechslerovy testy, test struktury (R. Amthauer), analytický test, Snijdersův-Oomenův test atd.

Částečné testy inteligence jsou zaměřeny na všeobecnou inteligenci, kterou lze charakterizovat Spearmanovým faktorem **g**. Nejčastěji používané jsou: Test progresivních matric (J. C. Raven), CF 1, CF 2, CF 3, Domino test, Kohsovy kostky, test intelektového potenciálu atd.

Jelikož se názory odborníků liší, zda lze pomocí testů spolehlivě oddělit to, co bylo člověku „shůry dáno“ od toho čemu se naučil v průběhu života, přesto pojetí inteligence, jako schopnosti uspět v různých typech testů nezávisle na jejich obsahu přetrvává dodnes.

Měření inteligence se v současnosti čím dál více zabývá oblastí biologických měření, které by mohly rozlišit veškeré rozdíly, jenž mohou vzniknout používáním dosavadních norem. Jsou využívány dvě metody:

Měření fyzikální aktivity mozku – principem je měření mozkových vln pomocí speciálních přístrojů, kdy velikost amplitudy, doba vytrácení i množství lokálních záchvěvů ukazují na úroveň inteligence. Bylo prokázáno, že jedinci úspěšní v IQ testech mají rychlou reakci na podnět, což vykazuje rychlé šíření mozkových vln.

Měření elektrické vodivosti pokožky – tato metoda se prováděla na dětech, ale vzhledem k jejich přibývajícimu věku jsou další výzkumy velmi obtížné a těžko prokazatelné.

Hlavním smyslem diagnostiky inteligence u dětí je predikce jejich chování v budoucnosti. Dle naměřené hodnoty IQ můžeme usuzovat na jeho např. školní úspěšnost, jelikož dítě s nadprůměrnou hodnotou inteligenčního kvocientu se pravděpodobně

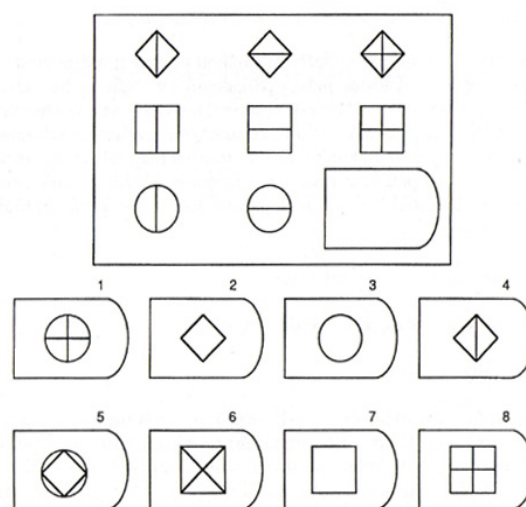
v porovnání s vrstevníky s nižší hodnotou IQ naučí rychleji čtenářským dovednostem, lépe aplikuje matematicko-logické schopnosti, využívá širší slovní zásobu, chápe souvislosti v širším kontextu apod.

Vztah mezi mírou inteligence a školní úspěšností není však zcela jednoznačný, neboť je třeba vycházet z celé řady dalších faktorů, které ovlivňují výkon dítěte. Mezi tyto faktory patří např. specifické poruchy učení – tzv. dvojí výjimečnost, sociokulturní status, rodinné zázemí, osobnost dítěte apod. Všechny tyto aspekty mohou negativně ovlivnit i úspěšnost jedinců, kteří v testech inteligence dosáhli nadprůměrných výsledků. Naopak i děti s průměrným až podprůměrným IQ mohou být relativně školně úspěšné. (Jabůrek, <http://www.nadanedeti.cz/pro-odborniky-diagnostika-inteligence>)

Z představ strukturované inteligence vychází inteligenční test, který vyvinul v roce 1939 D. Wechsler. Tento test je rozdělen na dvě oblasti subtestů a sice verbální a výkonnostní. Verbálních testů je šest (test všeobecných znalostí, slovní zásoba, porozumění, aritmetika, podobnosti, číselné rozpětí) a výkonnostních testů je pět (dokončení obrázku, uspořádání obrázků ve správném pořadí, skládačky z barevných kostek, sestavování předmětů, číselné

symboly). Zásadním přínosem Wechslera byla inovace původního vzorce pro výpočet IQ na vztah: $IQ = 100 \times \text{aktuální skóre testu} / \text{předpokládané skóre}$.

Protikladem Wechslera je odlišný typ testu, který vytvořil v roce 1938 J. C. Raven. Rozdíl spočíval ve způsobu zpracování, kdy Wechslerův test byl koncipován pro jednoho testovaného a testujícího. Ravenův test byl písemný a mohl být použit ve velké skupině jedinců. Základem testu jsou matice (někdy též uváděno matrice) diagramů 3 x 3, do kterého se doplňuje diagram ve třetí řadě na základě logických souvislostí. Hlavní podstatou je měření obecné intelektuální schopnosti pracovat s abstraktivní pojmy.



Obr. 3 Příklad matice z Ravenova testu

Intelligenčním testem žádného typu není možné přesně určit komplexní inteligenci, ale vyjadřuje pouze částečný obraz, který bývá nepřiměřeně přeceňován a hodnocen jako informace o celkové inteligenci.

1.2.4 Vztah kreativity a inteligence

Bylo uskutečněno množství výzkumů, pomocí kterých se psychologové snažili zjistit možné korelace mezi výškou inteligence a kreativitou. Přestože nedošlo k absolutnímu názorovému konsensu, v podstatě se většina autorů shoduje, že neexistuje přímočarý vztah mezi těmito dvěma charakteristikami.

Clarková uvádí IQ 120 jako nejnižší možnou hodnotu pro nabytí dostatečného množství vědomostí potřebného pro kreativní produkci.

Podle MacKimona a Halla lidé s vysokým inteligenčním kvocientem mají tendenci vyšší úspěšnosti v testech tvořivosti, než lidé s nižším IQ.

Wallach a Kogan na základě výzkumů rozdělili testované děti podle jejich úrovně kreativity a inteligence do čtyř skupin. Podle těchto skupin vytvořili model s typickými projevy a vlastnostmi jedinců:

Vysoká inteligence a kreativita – tyto děti jsou svobodomyšlné s vysokou mírou sebekontroly, s rysy chování dítěte i dospělého

Vysoká inteligence a nízká kreativita – vysoce snaživé děti, které odmítají akceptovat vlastní neúspěch

Nízká inteligence a vysoká kreativita – tyto děti vnímají negativně školní prostředí a mají tendence k pocíťování nekompetentnosti

Nízká inteligence a nízká kreativita – u těchto dětí se často vyskytuje pasivita a psychosomatické problémy

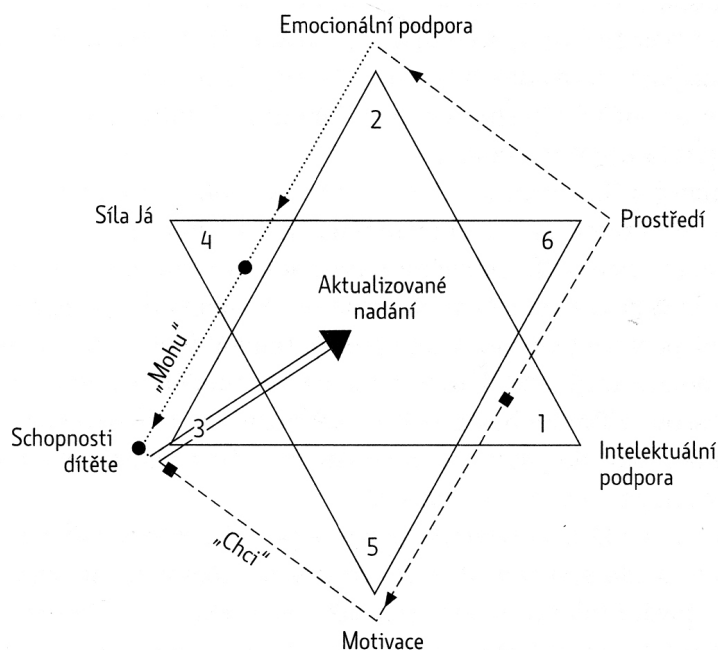
Přestože vztah mezi vysokou inteligencí a kreativitou je poměrně nejasný, zřejmě není možné pochybovat o provázanosti vysoké úrovně inteligence a vysoké tvořivosti. Společně s osobnostními předpoklady a vlastnostmi umožňuje produkovat inovativní myšlenky a teorie, které přispívají k pokroku lidské společnosti. (Jurášková, 2006, s. 29).

1.3 MULTIDIMENZIONÁLNÍ MODELY TALENTU NADÁNÍ

Odborná literatura současnosti již prakticky nerozlišuje definice nadání a talentu, častěji se setkáváme s komplexnějšími modely snažícími se nadaného jedince obsáhnout v jeho celém rozsahu. Jedná se o tzv. multidimenzionální přístup, který je možný chápat jako výsledek vzájemného působení osobnostních faktorů, prostředí a dalších faktorů jako je náhoda či štěstí.

1.3.1 Nadání jako interaktivní systém

Nadání je dle Landau vzájemný systémový vztah mezi vnitřním světem dítěte a jeho prostředím. Dochází k oboustrannému ovlivňování, kde okolní svět vyžaduje od dítěte schopnosti jako např. inteligence, kreativita, talent a ty podporuje. Tento způsob interakce posiluje *Já* nadaného dítěte a spolu s tím vzrůstá odvaha riskovat, motivace se angažovat a tím dosáhnout vytyčeného cíle vytrvalostí.



Obr. 4 Interaktivní nadání

Dle Landau (2007, s. 46) „Strany 1-3 a 2-3 trojúhelníku představují vnitřní svět dítěte; pravá strana 1-2 prostředí (6). Emocionální podpora (2) poskytnutá prostředím posiluje Já (4), a tak narůstá odvaha využívat existující schopnosti (3). Intelektuální podpora (1) se zaměřuje na smysl a informaci a vytváří rámec pro výzvy, zároveň z prostředí vychází pro dítě motivace (5), aby svůj potenciál důkladně využilo. Rodiče a učitelé mohou dítě podporovat tak, že mu poskytnou potřebnou míru svobody a jistoty, aby dítě získalo emocionální sílu stát si za tím, že **může** být nadané (2–3, 6–4). Mohou dítě intelektuálně vyzývat a podněcovat, že **chce** být nadané (1–3, 6–5). Samotné kognitivní stimulování vede časem k intelektuálnímu vývoji, avšak osobnost dítěte jako celek zůstává nezralá. Pouze souhra mezi prostředím, jež podněcuje emocionálně i intelektuálně, a schopnostmi dítěte dokáže aktualizovat jeho nadání“.

1.3.2 A. J. Tannenbaum – hvězdicový model

Abraham J. Tannenbaum zastává názor, že rozvinutý talent existuje pouze u dospělých, potom by navrhovaná definice nadání u dětí byla formulována tak, že značí jejich potenciál k tomu, aby se staly uznávanými umělci nebo významnými producenty myšlenek v oblastech činností, které zvyšují morální, fyzický, emocionální, sociální, intelektuální a estetický život lidskosti.

Tannenbaum vytvořil hvězdicový model nadání, kde vymezuje pět psychologických a sociálních vazeb, které svojí existencí „příslibu a naplnění „ mohou za předpokladu všech

zmíněných faktorů dosáhnout úspěchu. Zatímco neúspěch může způsobit i selhání pouze jednoho z faktorů.

Jedná se o:

- nadprůměrnou obecnou inteligenci (superior general intelligence)
- výjimečné speciální schopnosti (exceptional special aptitudes)
- neintelektové facilitátory (nonintellective facilitators)
- vlivy prostředí (environmental influences)
- náhoda, štěstí (chance or luck)



Obr. 5 Tanenbaumův hvězdicový model

(Portešová, Multidimenzionální modely talentu a nadání. In: Modely talentu (online)

Brno: Centrum rozvoje nadaných dětí)

1.3.3 J. S. Renzulli – tříkruhová koncepce nadání

Renzulli na základě analýz a vědeckých studií vypracoval model, který vymezil tři skupiny osobnostních charakteristik, jenž musí dosahovat vzájemné interakce a souhry, protože jen za tohoto předpokladu může u jedince docházet k využívání mimořádného a tvořivého výkonu.

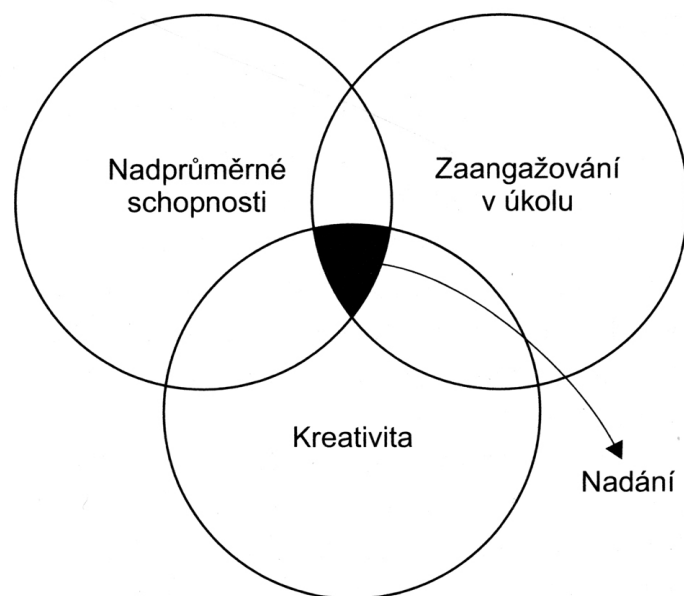
Složkami nadání Renzulliho modelu jsou:

- nadprůměrné schopnosti
- kreativita
- angažovanost v úkolu

K nadprůměrným schopnostem řadí jak všeobecné tak specifické schopnosti. Obecně je možné chápat schopnosti jako způsoby projevů jedince v reálném životě, tzv. v netestových situacích a úlohách. Lze je chápat jako stabilní, kdežto další dvě skupiny vlastností jsou spíše variabilní.

Kreativitu neboli tvořivost vnímá jako soubor tvořivých schopností a vlastností, kde jsou hlavními prvky především originalita, zvědavost, pohotové a plynulé myšlení, zpracování a smyslu pro detail. Tyto schopnosti je možné cíleně stimulovat a trénovat. Obtížné je zjistit která stimulace je vhodná a účinná pro konkrétního jedince.

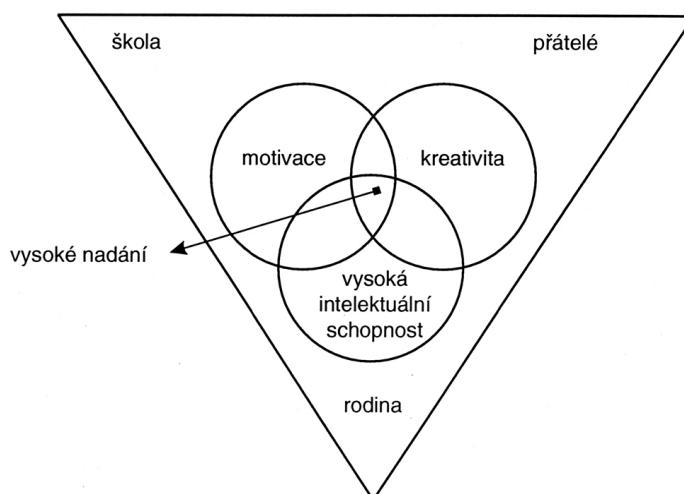
Třetí složkou je angažovanost nebo také zainteresovanost, kde hlavními znaky jsou vytrvalost, trpělivost, motivace, sebedůvěra a silné zapálení pro úkol. Poslední dvě jmenované složky jsou spolu vzájemně velmi úzce propojeny a podmiňují se. (Hříbková, 2009, s. 77–79)



Obr. 6 Renzulliho tříkruhová koncepce nadání

1.3.4 F. J. Mönks – vícefaktorový (triadický) model nadání

Holandský psycholog Mönks vycházel z Renzulliho modelu, který rozšířil o další faktory a vsunul tříprstencový model do kontextu. Vícefaktorový model vysokého nadání je dle Mönkse znázorňován třemi osobnostními znaky, kterými jsou intelektuální schopnosti, motivace a tvořivost. Dále třemi sociálními částmi jako je rodina, škola, okruh přátel. Mönks říká: „*Vlohy dítěte musí být monitorovány a podporovány, aby se rozvinuly, a k tomu je nepostradatelné sociální prostředí*“. (Mönks, Ypenburg, 2002, s. 22) Pokud není dítěti umožněn vývoj jeho potřeb v odpovídajícím sociálním prostředí, není možné, aby došlo k adekvátnímu rozvoji jeho nadání. Proto o vysokém nadání uvažujeme, až tehdy, kdy dochází k vzájemné interakci mezi všemi šesti faktory. Sociální kompetence je velice důležitým aspektem, který vytváří propojení jedince a prostředí. (Mönks, Ypenburg, 2002, s. 20-23)



Obr. 7 Vícefaktorový model nadání podle Mönkse

1.3.5 F. Gagné – diferencovaný model nadání a talentu

Gagného model vychází z hypotézy, že nadání demonstruje přirozené, nesystematicky rozvíjené schopnosti. Zatímco talent je závislý na uplatnění jedné nebo více schopností v určité oblasti, jejíž rozvoj urychlován tzv. intrapersonální katalýzou (tj. motivace, sebedůvěra) a tzv. katalýzou prostředí (tj. škola, rodina, společnost), prostřednictvím systematického učení a získávání dovedností. V genetické struktuře lidských organismů se nachází schopnosti člověka. Tyto schopnosti se vyvíjí a vyskytují spontánně a mají je v různé míře všichni lidé.

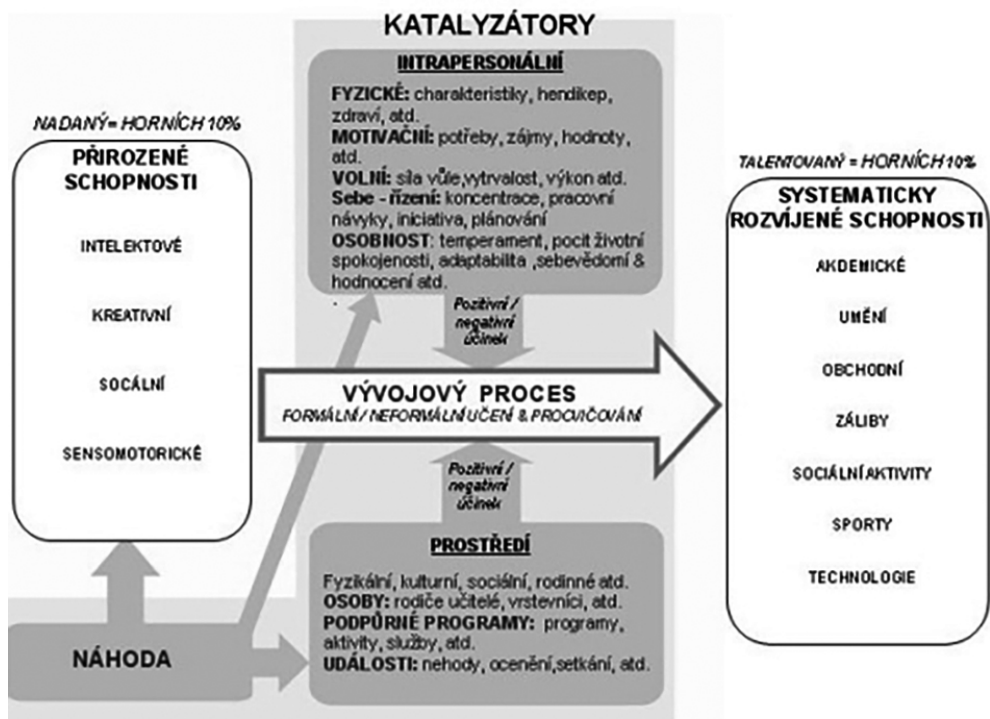
Gagného diferenciovaný model vymezuje dvě oblasti: „*přirozené a systematické*“

Přirozené schopnosti pojímají 5 oblastí:

- intelektové (fluidní inteligence, krystalická inteligence, verbální paměť, prostorová paměť, smysl pro pozorování, usuzování, metakognice)
- tvořivé (invence, imaginace, originalita)
- socioafektivní (sociální inteligence, komunikace, vliv)
- senzomotorické (vizuální, auditivní, taktilní, olfaktorické, síla, výdrž, reflexy, koordinace)
- ostatní (méně prozkoumané a poznané schopnosti jako extrasenzorické)

Systematické schopnosti jsou:

- akademické (jazyky, humanitní vědy, atd.)
- umění (vizuální, dramatické, hudební atd.)
- záliby (šachy, puzzle a jiné)
- sociální aktivity (médiá, veřejná vystupování a jiné)
- sporty (individuální, skupinové)
- technologie (technika, počítače atd.)



Obr. 8 Gagného diferenciovaný model talentu a nadání

(in Portešová, Multidimenzionální modely talentu a nadání. www.nadanedeti.cz)

2 NADANÉ DÍTĚ

Nadané děti jsou specifickou skupinou uvnitř vzdělávacího systému. Tito žáci se učí rychleji než ostatní děti a jsou za vhodných podmínek schopny podávat nadstandardní výkony. Je třeba je tedy řadit mezi jedince se specifickými vzdělávacími potřebami. Aby docházelo k jejich optimálnímu vývoji, je třeba jim zajistit odlišné vzdělávání než mají jejich vrstevníci a to v oblastech ve kterých vykazují nadprůměrné schopnosti.

2.1 TYPICKÉ PROJEVY NADANÉHO DÍTĚTE

Již od nejútlejšího věku jsou rozumově nadané děti schopny projevit jedinečné schopnosti v oblasti paměti, myšlení, pozornosti, úsudku atd. Pokud jsou tyto oblasti dostatečně a vhodně podněcovány, je téměř jisté, že nastane velmi rychlý vývoj poznávacích schopností. V opačném případě, kdy nedochází k rozvoji nadstandardních schopností, můžeme v budoucnu zaznamenat útlum a zájem o jakékoliv učení a vzdělávání.

Je třeba zmínit, že ne všechny nadané děti projevují veškeré kognitivní charakteristiky. Tyto charakteristiky by měly být vnímány jako vývojové, což znamená, že se u některých dětí mohou projevit v raných vývojových etapách a u jiných, až v pozdějších fázích vývoje. Také je možné odkrýt tyto znaky při pozorování dítěte, když je plně zabráno do činnosti, která ho baví, zajímá, naplňuje a kdy může velice dokonale projevit své schopnosti.

2.1.1 Charakteristické rysy osobnosti nadaného dítěte

Poznávací charakteristiky typické pro nadané děti:

- Schopnost pracovat s abstraktními symboly – jde o schopnost manipulovat se slovními a matematickými symboly, a to mnohem dříve, než u dětí stejného věku.
- Motivace – nadané děti nemívají potřebu motivace známkami nebo pochvalami, rády se učí, protože odměnu jim přináší právě rozumová činnost.
- Schopnost dlouhodobé koncentrace – nadané dítě bývá schopné prokázat dlouhodobou koncentraci a pozornost, téměř jako dospělí.
- Dobrá paměť – mnohé nadané děti se vyznačují od útlého dětství nadstandardní schopností zapamatovat si informace a data, kterým byly vystaveny jen jednou nebo jen krátce. Jedná se zejména o paměť logickou, zrakovou, sluchovou.

S tím souvisí:

- Schopnost se rychle naučit (slyšená, viděná, přečtená) fakta.
- Znalost velkého množství informací z různých oblastí
- Velká zásoba informací o určitých specifických tématech.
- Nepotřebují tolik opakování učiva jako ostatní děti.
- Bohatá slovní zásoba, gramatická správnost, časné čtenářství – mnoho nadprůměrně nadaných dětí se naučí číst do 4 roků a při vstupu do školy čtou již plynule. Slovní zásoba těchto dětí je velice bohatá, často navíc vytvářejí logicky správné, ale komplikované větné konstrukce.
- Zvídavost – potřeba porozumět, jak věci fungují, jak pracují. Neustálé dotazování, potřeba objasňovat a reagovat. Otázky typu – Jak vznikl svět? Proč lidé myslí? Proč umírají? Ukazují na pokročilou úroveň myšlení i v nízkém věku.
- Preference samostatné práce – výrazná schopnost pracovat samostatně a spoléhat se na vlastní způsob řešení problému. Nejedná se o antisociální způsob chování, jak bývá tato schopnost často chybně hodnocena.
- Schopnost vytvářet originální myšlenky, flexibilita – jejich myšlení je přesné a organizované. Jsou vybaveni nadprůměrnou schopností vnímat a přejímat alternativní způsoby řešení, které dokáží ihned použít v nových situacích. U některých dětí se tyto schopnosti projevují jen v určité oblasti (slovní, matematické) u jiných jsou znatelné v celé řadě oblastí.
- Hluboké zájmy nebo mnoho zájmů – v oblasti nebo oblastech, která je zajímavá, jsou schopni shromáždit velké množství poznatků a detailů („potřebují nutně vědět víc“).
- Výrazný smysl pro humor – jsou schopny spojovat hlavní myšlenky nebo problémy humorným a velmi osobitým způsobem.

(in Portešová, <http://www.nadanedeti.cz/pro-rodice-typicke-projevy>)

Podle Stehlíkové vzhledem ke skutečnosti, že nadané děti i dospělí nejsou homogenní skupinou a u všech nenalezneme veškeré rysy nadaných, i přesto je možné vysledovat některé osobnostní rysy, které jsou u jedinců s výrazným rozumovým nadáním společné. Velice častý je projev **hyperstimulace**, což je přílišná a neustálá vzrušivost nebo reaktivnost na vnitřní a vnější podněty. Týká se oblasti emocionální, sensorické, intelektuální, psychomotorická, představivosti a jiné.

Hyperstimulace neznamená neurotičnost, nýbrž skutečnost, že nadaní jedinci jsou převzrušiví vzhledem k prostředí, informacím, podnětům, motivaci atd.

Intelektuální hyperstimulace:

- dítě touží po vědě a informacích
- má vysokou potřebu chápat a rozumět
- rychle se učí nové věci
- má vysokou schopnost úsudku a argumentace
- hodně a rychle čte
- je velmi zvědavý, klade (si) otázky
- má potřebu vyřešit (teoretické a filozofické) problémy
- má vysokou schopnost pozornosti, soustředění a vytrvalosti (pokud ho věc zajímá, jinak naopak)
- má skvělou paměť

U nadaných jsou výše uvedené charakteristiky podmíněné zájmem a motivací. V případě nezaujetí prostředím, problematikou, tématem nebo lidmi, jsou tyto rysy neprosto nevyužity a dítě je naopak nečinné, znuděné až frustrované. Má-li zájem, dokáže se neuvěřitelně soustředit a pracovat i celé hodiny. Vždy se snaží nalézt prostřednictvím intelektuální činnosti koherenci (potřeba, aby do sebe vše zapadalo).

Psychomotorická hyperstimulace:

- má tendenci k neustálé činnosti a pohybu
- někteří nadaní trpí tělesným neklidem
- někteří mají tendenci dělat více věcí najednou
- mohou trpět nespavostí nebo menší potřebou spánku
- mívají výraznější gestikulaci

Velká představivost:

- schopnost představivosti a bujné fantazie
- rychle a nekonvenčně asociuje obrazy, myšlenky a nálady
- vkládá do svého jazykového vyjadřování obrazy a metafory
- je vynalézavý a nápaditý
- rád uniká do snů a představ

- má bohaté snění, z něhož si pamatuje detaily
- mívá nadání pro vyprávění s neobvyklými rysy a tvorbu básní

(Stehlíková, 2016, s. 45–47)

2.1.2 Emoční projevy

Psycholožka Monika Stehlíková specializující se na nadané a hlavně jejich emocionální vnímání zastává názor, že: „*Nadaní jedinci jsou citliví až přecitlivělí a citově založení a v tom spočívá jejich další specifčnost. Jejich emoce, se kterými vnímají sebe a svět a reagují na něj, jsou intenzivní, hojné, někdy můžeme dokonce mluvit o emocionální smršti. A ukazuje se, že právě v této oblasti pramení zdroj nepochopení a osobních problémů nadaných, které je těžké překonat*“ (Stehlíková, 2016, s. 35)

Havigerová zastává názor, že mozek je centrem racionality a také emoční složky dospělého i dítěte. Sídlo emocí je malá část mozku nazývaná **amygdala**, která nemá v dětství přímé propojení k vyšším centřům mozku, a to především k řečovému a z tohoto důvodu: „*Děti neumějí popsat, co a proč cítí. Tato schopnost dozrává až v pubescenci*“ (Havigerová, 2011, s. 60)

Při vytváření a ukládání nevědomých vzpomínek s emocionálním podtextem hraje hlavní roli právě zmiňovaná amygdala. Nadaní jedinci mají vyšší emoční reaktivitu (overexcitabilitu), což znamená, že výrazněji reagují na vnější podněty, intenzivněji vnímají okolní prostředí a dá se říci, že až abnormálně absorbují emoce druhých osob a atmosféru kolem sebe. Za zvládnání emocí a potlačování rozptylujících vnějších podnětů je zodpovědná část mozku zvaná **prefrontální kortex**. Zde dochází k vědomému myšlení za rozhodování, sebeovládání i řešení problémů. Pokud je, ale emocionální reakce mozku příliš intenzivní dochází k tzv. „vypnutí“ prefrontálního kortexu a nadaní jedinci jsou v tento okamžik doslova zavaleni či unášeni emocemi, které lze jen s těžší jednoduše řídit. Chování je intenzivní, nezvladatelné a výbušné. Situace kterou by běžný jedinec přešel bez zvláštní pozornosti, může být u nadaného spouštěčem bouřlivé emocionální reakce. I když to může vypadat, že se nesnaží ovládat, opak je pravdou a nadaný sám v sobě vyvíjí velkou snahu zvládnout a zpracovat veškeré podněty. Mnohdy si nejsou jisti, jak na vnější okolí reagovat, protože je pro ně téměř vše, s čím se setkávají „silné“. Tento způsob přecitlivělosti jim působí velké množství problémů, se kterým si nedokáží poradit. Cítí se nekomfortně sami před sebou a také často konfrontování negativním vnímáním okolí vůči projevům svého chování. „*Vysoká citlivost či přecitlivělost nadaných je rys jejich*

osobnosti, který spočívá v rychlém reagování na stimuly z vnějšího nebo vnitřního prostředí“. (Stehlíková, 2016, s. 38)

S citlivostí souvisí i hyperestezie: „*Zvýšená citlivost, obvykle kožní a taktilní; přecitlivělost na dotek, bolest, teplotu a chlad“.* (Hartl, Hartlová, 2004, s. 200) Nadaní si dokáží všimnout a vnímat i jemné smyslové detaily, které běžná populace nezaznamená. Jejich receptivita sensorických podnětů je mnohem vyšší, proto mohou negativně vnímat např. hluk, světlo, pachy atd. Oni sami vnímají tuto skutečnost jako handicap a většinou si neuvědomují nadprůměrnost svojí „výbavy“ ve které mohou objevit i pozitivní aspekty.

Vizuální hyperestezie - je zvýšená citlivost na světlo a vnímání detailů, které běžní jedinci vždy nevnímají. Při prohlížení určitého objektu, obrazu jsou schopni zaznamenat v kratším čase mnohem více detailů a mají také širší zorné pole.

Auditivní hyperestezie – se projevuje jako zvýšená citlivost až přecitlivělost na zvuky. Nadané děti často vypadají zabrané do nějaké činnosti, hraje televize a můžeme se domnívat, že při šepotu v jiné místnosti nebudou nic slyšet. Ovšem to je omyl, protože právě nízké tóny vnímají velmi dobře. Naopak vysoké tóny jsou pro tyto jedince špatně zachytitelné.

Olfaktivní hyperestezie – obecně čich nepatří lidem k hlavním smyslům, ale u nadaných je nadstandardně vyvinutý a poskytuje jedinci důležité informace o prostředí či osobách o kterých si okamžitě na základě pachu vytvoří vlastní obraz.

Taktilní hyperestezie – představuje další smysl, který nadaným pomáhá nebo znepríjemňuje jejich vnímání. Často mívají zvýšenou citlivost pokožky na různé druhy materiálů jako např. vlna, syntetické materiály. U některých osob je větší senzitivita k dotykům, které si umějí vychutnat nebo se naopak mohou bránit tělesnému kontaktu a jsou velmi zdrženliví.

Gustativní hyperestezie – nadaní jsou skutečnými gurmány, protože dokáží rozpoznat i jemné nuance chuti. Velmi dobře rozpoznají např. nekvalitní nebo závadné jídlo.

Nadaní jedinci vnímají mnohem více vjemů než běžná populace. Tento rozdíl je objektivní a neurologicky daný, potvrzený mnohými klinickými studiemi. Nadané osoby a hlavně děti tuto skutečnost nepocítují a mají představu, že všichni lidé mají tento způsob vnímání. Bývají zaskočení, když zjistí, že tomu tak není.

Vzhledem k vysoké citlivosti nadaných je prokázána i nadměrná empatie k druhým, také nazývána „hyperempatie“. Psychologický slovník hovoří o empatii jako „*Schopnosti vcítit se do pocitů a jednání druhé osoby, která je součástí emoční inteligence“.* (Hartl, Hartlová, 2004, s.138). Je dělena na afektivní a kognitivní empatii a u rozumově nadaných jedinců výrazně ovlivňuje jejich vztahy. Vnímají problémy druhých tak intenzivně, jako by to byly jejich vlastní. Strádání druhých je pro tyto osoby velmi náročným tématem. Z toho důvodu bývají předurčeni

k laskavosti vůči druhým a často také k neschopnosti postavit se sám za sebe. Velmi zřídka zažívají pocit spokojenosti a vyrovnaní. (Stehlíková, 2016, s. 35–42)

2.1.3 Nejčastější problémy nadaných dětí

Dle Hříbkové lze říci, že se nadané děti příliš neliší v problémech svých vrstevníků, ale i přesto jsou patrné určité zvláštnosti v jejich osobnostním a sociálním vývoji. Těchto specifík si všímají nejčastěji rodiče, učitelé a stávají se důvodem k vyšetření v pedagogicko-psychologických poradnách. V psychologii jsou tyto zvláštnosti popsány jako tzv. **vývojové nevyrovnanosti**, které vyjadřují disproporci mezi jednotlivými složkami osobnosti. Tyto nevyrovnanosti je možné zaznamenat již v předškolním věku, ale častěji jsou znatelné, až po zahájení školní docházky. Mezi tyto disproporce patří především tzv.

- Intelektově-psychomotorická nevyrovnanost vývoje, která se projevuje disproporcí v oblasti časných čtenářských dovedností a na druhé straně obtížemi v grafomotorickém projevu.
- Intelektově-emocionální nevyrovnanost vývoje, která zdůrazňuje disproporci mezi intelektovým a emocionálním vývojem jedince. Tyto projevy jsou velice dobře identifikovatelné již v předškolním věku a často se hovoří o tzv. emocionální nezralosti těchto dětí.
- Intelektově-verbální disproporce se projevuje v neobratnosti verbalizovat své myšlenky, přání, způsoby řešení atd., která jsou však značně pokročilá oproti vrstevníkům. Takové dítě je velmi obtížně rozpoznatelné, protože není vnímané jako bystré a málokdy je uvažováno o nadání. Dále se také snižuje šance, aby bylo dítě adekvátně rozvíjeno v souladu s jeho potenciálem.
- Intelektově-sociální nevyrovnanost je vnímána jako disproporce mezi rozumovou vyspělostí a sociálním vývojem a projevy. Často tyto děti svými projevy odpovídají věkově mladším. Bývá patrná např. silná fixace na jednoho z rodičů, bezelstnost až naivita v sociálních vztazích, vyhledávání spíše starších kamarádů nebo dospělých apod.
- Vývojové nevyrovnanosti poskytují detailnější představy o možných, projevech, problémech, interakcích nadaných dětí a pochopení jejich osobnosti. (Hříbková, s. 28)

2.1.4 Dvojitá výjimečnost – twice exceptional

Šárka Portešová zastává názor, že: „Tyto děti, které mají na jedné straně výjimečné schopnosti – nadání, ale trpí současně určitým handicapem, bývají v anglické terminologii nejčastěji označovány jako „twice exceptional“. Společným rysem celé této skupiny dětí je, že bývá obtížné ji identifikovat. Handicap a nadání se často vzájemně kompenzují, maskují, a proto bývají tyto děti učiteli označovány většinou jako průměrné“. (Portešová, <http://deti.mensa.cz/index.php?pg=aktuality&aid=130>)

Jedná se o děti, které disponují schopností myslet, stejně jako je pro jedince s mimořádným nadáním typické, ale jejich školní výkony jsou pod hranicí jejich intelektových schopností. Jejich výkon je znevýhodněn a zastíněn poruchou učení. Mezi nejvýraznější charakteristiky schopností a handicapů patří:

Schopnosti:

- vysoce logický způsob myšlení
- řešení mentálně náročných úkolů a problémů
- správná argumentace
- rychlé pochopení
- hledání a odhalování souvislostí
- upřednostňování nového a složitého
- zvědavost, schopnost samostatného vyhledávání informací
- verbální schopnosti, vizuálně prostorové schopnosti
- tvořivost, imaginace

Handicapy:

- ve čtení
- v řeči, zejména ve fonologickém zpracování řeči
- v rychlém vybavování přesných slov
- v paměti, zejména krátkodobé, sekvenční, mechanické
- v pracovní paměti, zejména udržet akustické nebo řečové informace v krátkodobé paměti a současně zpracovávat přicházející novou informaci
- v pracovní rychlosti
- ve sluchovém a sekvenčním zpracování informací
- v koncentraci pozornosti

Při posuzování a následné diagnostice je třeba vycházet z „jedinečnosti“ dítěte a typické charakteristiky využívat pouze jako doplňující informaci. Je třeba, minimalizovat nesprávné hodnocení a předejít vzniku chybných závěrů. (Portešová, 2011, s. 29–31)

Mezi nejčastější kombinace rozumového nadání a diagnózy patří:

Nadání ze specifickými vývojovými poruchami učení (dále jen SVPU) jsou zejména jedinci s dyslexií, dysortografií, dysgrafií. V rámci populace nadaných dětí jde o poměrně početnou skupinu. Jako i v jiných skupinách je největší problém v identifikaci nadání, neboť handicap se projevuje výrazněji nežli nadání. Navíc žák s rozvinutými rozumovými schopnostmi dokáže svůj handicap kompenzovat a pro okolí působí jako průměrný a bezproblémový. Další variantou je jedinec, který je sice diagnostikován jako nadaný, ale vzhledem k neobjevenému handicapu má celou řadu školních problémů. Učiteli bývá popisován jako rebel, sabotér, provokatér bez motivace, píle a základních školních návyků. A v neposlední řadě je přžívající názor a očekávání některých pedagogů, že děti ze SPVU, nemohou být výjimečně rozumově nadané. Často je učitel zaměřen pouze na kompenzaci poruch učení a nevěnuje pozornost rozvoji nadání a talentu. (Machů, 2010, s. 43).

Montgomeryová a Gallagher (1994 in Machů, 2010, s. 44) popisují některé školní projevy pozitivních a negativních oblastí u nadaných dětí s SPVU:

Tab. 2 Pozitivní a negativní oblasti u nadaných dětí

V pozitivní oblasti:	V negativní oblasti:
Dobrá dlouhodobá paměť	Špatná krátkodobá paměť, problémy s memorováním
Dobrá slovní zásoba i produkce	Problémy v oblasti čtení. Obtíže s vyjadřováním, špatná výslovnost a neschopnost sluchového rozlišování hlásek. Velmi neúhledné a nečitelné písmo.
Používání vyšších úrovní myšlení	Problémy s „jednoduchými úkoly“
Nadprůměrná tvořivost a imaginace	Domýšlení textů. Neschopnost podřídít se pravidlům. Absence základních studijních návyků a dovedností.
Široká základna vědomostí a dovedností	Problémy v aplikaci gramatických pravidel. Příliš úzké zájmy, které se stěží rozvíjejí ve škole.

Nadané děti s poruchami chování ADHD, ADD

Psychologický slovník popisuje: „*ADD (attention deficit disorder) vývojová porucha pozornosti, deficit pozornosti*“. „*ADHD (attention deficit hyperactivity disorder) deficit/porucha pozornosti s hyperaktivitou*“. (Hartl, Hartlová, 2004, s. 17)

Dle Portešové se některé nadané děti se ve škole nudí z důvodu nedostatečné vytíženosti, zaujetí atd. Následně vyrušují, nedávají pozor, vykřikují ve výuce a snaží se na sebe upozornit. Bývají pedagogy označovány jako hyperaktivní. Odborná literatura však poukazuje u nadaných dětí na možnost chybné diagnózy, proto je třeba psychologická diagnostika za účelem stanovení nebo vyvrácení ADHD či ADD. Cílená diagnostika má pomoci určit míru a kombinaci obou výjimečností a stanovit doporučení a postupy podle individuálních potřeb dítěte. (Portešová, www.nadanedeti.cz)

Nadané děti s Aspergerovým syndromem

Hartl, Hartlová definují „*Aspergerův syndrom (Asperger's syndrome) dle MKN-10 jedna z pervazivních vývojových poruch; diskutabilní dg. kategorie charakterizovaná kvalitativními poruchami vzájemné sociální interakce spolu se stereotypním, opakujícím se repertoárem zájmů a činností*“. (Hartl, Hartlová, 2004, s. 580)

Řadí se do skupin poruch autistického spektra a jeho znakem je nerovnoměrný vývoj osobnosti v oblasti sociální interakce a komunikace. Jedná se o celoživotní poruchu, která ovlivňuje chování k druhým osobám a komunikaci s nimi. Děti s poruchou AS mohou dosahovat mimořádného nadání s IQ až 160. V případě podezření na AS je důležité včasné určení diagnózy, aby bylo možné adekvátně stavu jedince předejít možným problémům v pozdějším období, zejména adolescenci. Využívá se zejména psychologické a speciálně – pedagogické vedení. (Portešová, www.nadanedeti.cz)

3 ÚČASTNÍCI PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Prostředí rodiny hraje velmi důležitou roli při prvotní socializaci a je výchově dítěte naprosto nenahraditelné. Vstupem dítěte do mateřské školy dochází k vzájemnému propojení obou prostředí. Mateřská škola dítěti poskytuje množství různorodých aktivit, podnětů a přiměřených dovedností pro samotné posílení a růst osobnosti. Velice důležitá je zde funkce učitele, jako zprostředkovatele výchovy a vzdělávání. Všichni tito činitelé utvářejí vnitřní i vnější svět dítěte a podílejí se na vytvoření jeho životních hodnot.

Dle Opravilové je: „*nezbytné poskytovat dítěti podpůrné a rozvíjející činnosti a vytvořit prostor, kde by mohlo naplnit své rozvojové předpoklady. Hodnotu dětství ovlivňuje míra naplnění potřeb a rozvojových předpokladů vzhledem ke kvalitě podpůrné formativní činnosti.*“ (Opravilová in Kolláriková, Pupala, 2001, s. 123–124)

Vždy je třeba dbát na individuální přístup k dítěti a plné respektování jeho vývoje. Aby byly splněny výše zmíněné zásady je třeba nutná znalost jednotlivých vývojových období.

3.1 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Předškolní věk zahrnuje poměrně dlouhé vývojové období, které začíná od konce batolecího věku, až po nástup dítěte k povinné školní docházce. Toto období je značně rozsáhlé a patří k jedné z nejzásadnějších v životě dítěte.

Průcha, Koťátková dále vymezují toto období na *mladší předškolní věk* (nebo také raný), který je od narození do tří let věku dítěte a je dále členěn na kojenecké (do jednoho roku) a batolecí období (od jednoho do tří let), *starší předškolní věk* je od tří do šesti. V terminologii bývá užíváno ještě označení „skupiny dětí staršího předškolního věku“, jenž zahrnují děti s odkladem školní docházky, které dosáhly věku šesti let do 1. září a od tohoto data měly nastoupit povinnou školní docházku. (Průcha, Koťátková, 2013, s. 48–49)

Z biologického hlediska nastává v tomto období rozvoj nervového systému, vegetativních funkcí a změny tělesných proporcí dítěte. Na konci předškolního věku může docházet k dentici mléčného chrupu. V celém období dochází k tělesnému růstu a vývoji tělních struktur, kterými se následně zvyšují psychické i fyzické možnosti dítěte. (Novotný, Hruška, 2007, s. 189)

Dále je třeba zmínit velký rozvoj i v oblasti řeči, myšlení, paměti, pozornosti, senzomotorické koordinaci atd. Pro toto období je typická hravost, zvědavost a živost, které se projevují v dětské hře. Přirozená dětská hra rozvíjí funkce, které jsou zásadní pro budoucí učení a školní úspěšnost.

Autoři Pedagogického slovníku definují předškolní věk jako: „*Vývojové období dítěte od dovršení 3. roku věku po vstup do školy, tzn. do dovršení 6. roku života. Hlavní činností předškolního dítěte je hra. V tomto věkovém období dítě zprav. navštěvuje mateřskou školu, která je postupně připravuje na vstup do školy. Základem stále zůstává rodinná výchova, na které mateřská škola staví a která napomáhá dalšímu rozvoji dítěte.* (Vágnerová, 2000 in Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 228)

3.1.1 Fyzický vývoj

Již od narození sledují rodiče společně s pediatrem správný vývoj dítěte. Právě fyzický vývoj je jedním z ukazatelů a zdrojů informací, zda je vše v pořádku.

V předškolním věku dochází k podstatným změnám ve vývoji dítěte po všech stránkách – tělesné, pohybové, intelektové, emoční i sociální. Zdokonalování koordinace pohybu začíná být přesnější, plynulejší a cílenější. V období vstupu do MŠ nastává vhodná doba pro podporování motoriky velkých svalových skupin a tím i propojení pravé a levé hemisféry. Učitel i rodiče mají dostatek příležitostí k vyhodnocení motorických dovedností dítěte.

Při pohybu tříletého a šestiletého dítěte je znatelný rozdíl, což je možné zaznamenat na první pohled. Tento rozdíl souvisí s růstem, kdy se dítě stále více podobá proporčností dospělému člověku. V této fázi vývoje se významně zvyšuje potřeba pohybu, což je důsledkem prodlužování dlouhých kostí a zvyšování kvality koordinace. Ve třech letech dítě ještě nezvládá např. plynulou chůzi po schodech, senzomotorické reakce jsou nepřesné atd. Již ve čtyřech letech je znát poměrně velký posun v motorické oblasti, kdy pohybové dovednosti jsou výrazně dokonalejší a dítě samo velice rádo ukazuje, „co už dokáže“. Nejstarší děti tzv. předškoláci si dávají záležet na přesnosti pohybových výkonů, ladnosti pohybu a začínají úspěšně zvládat i sportovní aktivity. Také nastává období poměřování svých dovedností s vrstevníky a soutěživost. (Průcha, Kořátková, 2013, s. 103–104)

Pohyblivost a přesnost pohybů ovlivňuje rychlost při pohybových aktivitách jako je běhání, skákání, prolézání, chytání. Pokud dítě tyto aktivity úspěšně nezdolává, podvědomě se jim začne vyhýbat a stává se méně obratné. Bez záměrného vedení a nápravy pohyblivosti, může následně docházet ke komplikacím v dalších vývojových etapách fyzického vývoje. (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 6)

Rozvinutá hrubá motorika a ovládání lokomoce jsou hlavními pilíři při rozvoji jemné motoriky. Následné školní dovednosti jako čtení, psaní, počítání jsou mimo jiné ovlivněny

i zralým spojením jemné a hrubé motoriky s vnímáním, tedy propojením pohybu s vnímáním zrakovým a sluchovým. (Otevřelová, 2016, s. 115-116)

Významný je také rozvoj jemné motoriky, který umožňuje dítěti manipulaci s perem, nůžkami, štětcem, přiborem, házet, provlékat atd. a prohlubuje se manuální zručnost. Již po čtvrtém roce se začíná vyhraňovat preference jedné ruky a snižuje se nevyhraněná lateralita (ambidextrie). (Plevová, 2012 in Šmelová, Petrová, Souralová a kol., 2012, s. 54) Lateralita horních končetin se ustaluje, až kolem 10–11 let věku dítěte, ale zřetelně je znát již v 5–7 letech. Před nástupem k povinné školní docházce by dítě mělo vykazovat ustálenost projevů laterální preference. (Šmelová, Petrová, Souralová a kol., 2012, s. 157)

Dle Plevové bychom mohli: „*Motorický vývoj v předškolním věku označit jako neustálé zdokonalování a zlepšování pohybové koordinace a elegance.* (Plevová, 2010 in Šmelová, Petrová, Souralová, 2012, s. 54).

3.1.2 Kognitivní vývoj

Rozumová oblast je odborně nazývána jako rozvoj kognitivních funkcí.

V každém věkovém období dosahuje dítě vrcholu v rozvoji určité oblasti. Toto období nazýváme senzitivitou a je potřeba plně využít tuto fázi. Kognitivní funkce mají vztah ke vnímání, paměti, myšlení a řeči, představám a vůli.

Vnímání je v předškolním věku zaměřeno na celek jako souhrn jednotlivostí, kterým dítě uděluje důležitost podle momentálního zájmu. Postupně dochází k zpřesňování zrakového a sluchového vnímání, které je velmi důležité pro oblast čtení a psaní. Prostorová orientace je vnímána nepřesně a v neznámých prostorách může být dítě i dezorientované. Také čas je prozatím abstraktní pojem. V případě zaujetí, čas uběhne rychle, má-li na něco čekat nebo dítě něco nebaví, čas vnímá jako podstatně delší úsek.

Paměť je v tomto období bezděčná. Záměrná paměť se začíná plně rozvíjet, až kolem pátého roku dítěte. V celém tomto období převažuje paměť mechanická, jenž je základem v příjmu informací. Charakteristickým znakem je paměť konkrétní, kdy si dítě lépe zapamatuje konkrétní situaci než její popis. Emoce provázející určitou událost, mají vliv na kvalitu a délku paměti. (Průcha, Kořátková, 2013, s. 98)

Myšlení a řeč, dle Vygotského (1971) je myšlení základem řeči. Mezi základní myšlenkové operace nejčastěji řadíme analýzu x syntézu, srovnávání x třídění, abstrakci x zobecnění, konkretizaci. Komplexní vývoj myšlení i řeči je založen na vztahu dítěte s dospělým a prostředím ve kterém žije. (Plevová, 2012 in Šmelová, Petrová, Souralová a kol., s. 59)

Vývoj řeči a komunikačních dovedností je u dítěte ukazatelem jeho celkové mentální vyspělosti. Řeč se stává rozšířenější a kvalitnější v období tří až šesti let. Růst slovní zásoby prudce roste, kdy u batolete v 1- 1,5 roce je většinou několik samostatně izolovaných slov, ve dvou letech už přibližně 200-300 slov, ve třech cca 900 slov. Ve věku kolem pěti let je dokončena fáze základního osvojení jazyka a děti v tomto období znají asi 2 500 až 3 000 slov. Důležitý je rozvoj gramatiky v souladu s komunikačními potřebami dítěte. (Průcha, Kořátková, 2013, s. 38–40)

Představivost můžeme definovat „*Jako názorné obrazy předmětů a jevů, které v daném okamžiku nevnímáme nebo případně jsme je ani v dané podobě nikdy nevnímali. Představy můžeme rozdělit na představy paměťové a fantazijní*“. (Vágnerová, 2003; Plevová, 2006 in Šmelová, Petrová, Souralová, 2012, s. 55)

U předškolních dětí je hlavním rysem představivosti spontaneita a nezáměrnost. Která přibližně kolem sedmého roku ustupuje a dítě dokáže rozlišovat mezi skutečností a fantazií. V tomto období si dítě uvědomuje anatomické zákonitosti, což se projevu v dětské kresbě postavy (snaha o vyjádření činnosti). Rozvoj záměrné představivosti je stimulován výukovými činnostmi. Na rozdíl od předškolního věku si děti mladšího školního věku umějí již lépe umístit vlastní představy v čase i prostoru. (Valentová in Kolláriková, Pupala, 2010 s. 226)

Vůle u předškolních dětí kolem pátého roku výrazně vzrůstá na důležitosti, protože touha po vědění, uskutečnění a dokončení svých záměrů je pro ně velmi zásadní a motivující. Děti mladší, kterým se nedaří dosahovat cílů pomocí vůle, činnost opouštějí nebo se emocionálně projevují. Zatím nemají dostatečný volní potenciál ke zkoušení nových postupů a dosažení vlastního uspokojení. (Průcha, Kořátková, 2013, s. 99)

3.1.3 Emoční a sociální vývoj

Emocionální a sociální vývoj je zásadní oblastí v životě dítěte. City ovlivňují celou psychiku dítěte a působí jako motivace aktivit jedince. Citové stavy jsou častěji vyvolány sociálními činiteli a somatické city jsou upozaděny, neboť dítě je již umí zvládat (je rádo statečné, lépe zvládá bolest apod.). Dítě předškolního věku se dokáže více kontrolovat, ovládat a případně i zastírat své city. Jeho citové naladění je kladné, objevuje se smysl pro humor, dodržuje pravidla, ale kritéria sympatií a antipatií jsou stále egocentrická.

Předškolní věk je také významným obdobím rozvoje sebepojetí. Děti v tomto období mají své vlastní sebehodnocení výrazně ovlivněno svými nejbližšími a proto jsou hodnocení většinou pozitivní. Je zde možné vnímat vztahy rodičů a dětí, z něhož vyplývá vlastní kladné hodnocení

dítěte. S vývojem sociálního porozumění souvisí socializace emočního prožívání, která se postupně stává stále více diferencovaná. Dochází u dítěte k ovládnutí a vyjadřování vlastních emocí, dokáže vnímat emoce druhých a tím se stává empatičtější ke svému okolí. (Šmelová 2014, s. 65)

Autoři Langmeier, Krejčíková definují: „*Socializace není jen socializací vnějších projevů chování, ale především socializací vnitřního prožívání dítěte – je tedy základem pro jeho celý emoční vývoj a úzce souvisí s rozvojem jeho vlastního sebepojetí*“. (Langmeier, Krejčíková, 2006 in Berčíková, Šmelová, Stolinská a kol., 2014, s. 31)

3.2 RODINA

Psycholožka Jana Kropáčková zastává názor, že sociální život dítěte začíná v domácím prostředí. Zde se také buduje významná vazba mezi dítětem a hlavní osobou, která o dítě nejvíce času pečuje, což bývá nejčastěji matka. Rodina a domov mají zásadní vliv na psychický vývoj dítěte. Tento vliv není pouze po dobu, kdy vyrůstá v rodinném kruhu, ale jedná se i o působení dítěte ve vzdělávacích institucích a budování si vztahů s vrstevníky i dospělými osobami. Rodina je svojí specifičností a univerzálností jedinečná a nenahraditelná komunita. Je prostředím, které dítěti poskytuje možnost osvojit si základní společenské normy, pomocí rodinu vrůstá do společnosti, učí se základním rolím a dovednostem a tím si vytváří závazný model pro jeho budoucí život, bez kterého se v dospělosti neobejde. (Kropáčková in Opravilová, 2016, s. 179–180)

Dle Šmelové je rodina jedinečný systém, který je tvořen osobami žijícími ve vzájemné interakci a vztazích. Tyto vztahy jsou po stovky let, tím nejsilnějším poutem vůbec. I v případě různorodých zátěžových situací nebo ohrožení, má rodina snahu o stabilizaci. Je také místem, kde dochází k první socializaci dítěte, zprostředkování sociokulturního chování a tvoří velmi důležitý základ pro rozvoj dítěte k sobě samému. Současná rodina je charakterizována několika modely: rodina nukleární, manželská, dvougenerační, intimně vztahová, rodina centrální vztahové zóny, privátní individualizace. (Šmelová, 2014, s. 69–71)

3.2.1 Rodiče nadaného dítěte

Být rodičem nadaného dítěte je v první řadě velká výzva, přestože je výchova těchto dětí krásná, obohacující, jedinečná je také často velmi náročná, zodpovědná a vyčerpávající. Nadané děti se tak stejně jako ostatní děti učí v rané fázi od svých rodičů. Pokud s nimi tráví hodně času,

dokáží se lépe naladit na jejich potřeby a touhy. Rodiče se snaží nacházet vhodné prostředí a činnosti, které těmto dětem poskytnou tzv. nadstavbové příležitosti. V případě zájmů v určité oblasti jsou znalosti i menších dětí naprosto neuvěřitelné a urputné. Často je rodič nepřímo donucen nastudovat hlubší informace v určité oblasti, tak aby byl schopen „nasytit“ nekonečný hlad po vědění svých ratolestí. Nejčastěji se děti předškolního věku zajímají o vesmír, lidské tělo, filozofické otázky života a smrti, faunu, floru atd. Podpora a stimulace v rodině je zásadní pro rozvoj talentu. Nezkoušení rodiče mohou být zaskočeni a vyčerpaní náročností výchovy a vzdělávání nadaného dítěte. Proto je důležité, aby měli možnost při výchově a péči o své dítě těžit ze spolupráce a zkušeností, jak s učiteli, tak s poradenskými pracovníky. Nadané děti potřebují silné a zodpovědné prostředí, proto může rodičům pomoci, když se sdružují v rodičovských skupinách či klubech, kde mohou konzultovat své zkušenosti, problémy a vzájemně se informovat. Při vhodné spolupráci těchto institucí a rodiny může vzniknout takový systém péče o nadané, který bude rodičům i dítěti nápomocen od počátku vývojových etap až po dokončení vzdělávání. Základním prvkem úspěšné práce s nadanými dětmi, je jejich včasná identifikace. (Fořtík, Fořtíková, 2007, s. 54)

3.2.2 Sourozenecké vztahy

Vnějšími problémy nadaných dětí jsou nejčastěji ty, které vznikají interakcí nadaného s vnějším světem. Patří sem i nerovnoměrnosti v rodinných a sourozeneckých vztazích, která je způsobena jednotlivými fázemi vývoje nadaného dítěte. Dle výzkumů se rodiče zamýšlejí nad vlivem identifikace nadání u jednoho z dětí a vlivu na ostatní sourozence. Výzkumy však ukazují, že při vnímání sebepojetí sourozenců nadaných dětí velmi záleží na vzájemných postojích a vztazích v rodině. Pokud v rodině funguje komunikace, tolerance, podpora a respekt k individuálním zájmům, hodnotám i odlišnostem u všech členů rodiny, potom dochází ke zdravému sebepojetí a přijímání svých odlišností. Pokud je atmosféra v rodině a hlavně mezi sourozenci nastavená jako konkurenční prostředí, kde se děti mezi sebou poměřují a cítí se méně akceptovány, nežli jejich nadaný sourozenec, může docházet k rivalitě. Ukázalo se, že pokud rodiče věnují více času a pozornosti nadanému dítěti, sebepojetí sourozence či sourozenců se značně snižuje. Aby byly vztahy mezi sourozenci i rodiči považovány za „zdravé“, musí si být všichni členové rodiny jisti, že jsou v rodině přijímáni a oceňováni jako individuality.

3.2.3 Aktivity v rámci rodiny

Jak bylo již výše zmíněno, být rodičem nadaného dítěte je jistě radost, ale na druhou stranu i velká odpovědnost. Nadané děti mají již od nejtútlejšího věku nikdy nekončící touhu po vědění v činnostech, zájmech, aktivitách, které je v daném období zajímají. Proto jsou rodiče velmi často zprostředkovateli aktivit, kde děti mají možnost prohloubit své dosavadní vědomosti a případně seznámit se s podobně zapálenými jedinci v dané oblasti zájmů. Pro rodiče jsou tyto kluby, spolky, skupiny místy, kde si mohou vyměňovat zkušenosti a specifika při výchově svých nadaných dětí.

Zájmové činnosti mohou být v budoucnu i pomocníkem k utváření obrazu o profesní kariéře. Především slouží jako nástroj k nácviku prožívání kvalitního aktivního odpočinku, relaxace a zejména chrání dítě před patologickými způsoby, jak trávit volný čas. To, že je dítě nadané nebo laicky řečeno „pobralo více rozumu“, rozhodně neznamená, že má i rozumný vztah k nakládání s volným časem. Obzvláště u předškolních a mladších školních dětí je volba aktivit tzv. v rukou rodičů a rodiny. (Fořtík, Fořtíková, 2007, s. 51)

Dětská mensa

Mensa ČR je zřizovatelem webu i klubu určený nadaným dětem, jejich rodičům i učitelům. Členem tzv. Dětské mensy může být dítě ve věku 5-16, když úspěšně absolvuje vstupní test. Členství je nabídnuto každému jedinci, který v IQ testu Mensy ČR dosáhne výsledku $IQ > 130$, což odpovídá > 99 percentilu. Při testování předškolních dětí je zohledněn jejich věk. Tento test je vzhledem k věku dětí časově a obsahově kratší, než u starších dětí a nese označení „testování dětí 5–7 let“. Dětská mensa pořádá velké množství aktivit, ať už jednorázových nebo dlouhodobějšího charakteru, kde je důležitým prvkem spolupráce rodiny a jejich zapojení. Zapojení rodičů významně rozšiřuje spektrum činností klubu. Jedná se např. o exkurze, přednášky, herní kluby, aktivity rozvíjející intelektové schopnosti, deskové hry, odborné projekty, příměstské i pobytové tábory a jiné. (deti.mensa.cz)

Qiido

Qiido je nadační fond, který se snaží o podporu rozvoje intelektového potenciálu a sociální inteligence u dětí s rozumovým nadáním. Zajišťuje odbornou psychologickou a speciálně pedagogickou službu v oblasti intelektového nadání. V této souvislosti poskytuje i poradenskou a metodickou pomoc rodičům, ale i učitelům na území celé ČR. (www.qiido.cz)

Kluby rodičů nadaných dětí při mateřských a základních školách

např. FZŠ Hálkova 4, Olomouc – zapojení rodičů do on-line poradny, pomoc při organizacích exkurzí, besed, pravidelné i nepravidelné schůzky, projekty.

Základní a mateřská škola Didaktis Brno – aktivity rozvíjející intelektové schopnosti, logické a deskové hry, badatelské projekty, tématické akce.

ZŠ a MŠ Křídlovická Brno - klub Zvídálek pro děti i rodiče z MŠ, Mladí badatelé děti ZŠ.

3.3 UČITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY

Dle Opravilové (2016, s. 186) „*Obraz učitelky mateřské školy vychází z představy ideální, laskavé matky, jejíž péče o děti je podložena především mateřskými instinkty a láskou, obohacena příslušnými dovednostmi a vzděláním*“.

Role učitele mateřské školy je v odborné literatuře definována různými způsoby, Šmelová specifikovala následující základní role předškolního pedagoga: inspirátor, facilitátor, konzultant.

Role

Učitel v mateřské škole

- 1. Učitel – inspirátor** Vytváří podmínky vzhledem k zájmům a potřebám každého dítěte. Akceptuje přirozená vývojová specifika dítěte. Podporuje přirozenou dětskou zvědavost.
- 2. Učitel – facilitátor** Podporuje individuální rozvojové možnosti. Je průvodcem dítěte na cestě za jeho poznáním. Inicjuje vhodné činnosti, připravuje prostředí, které dítě motivuje k přemýšlení, chápání a porozumění sobě samému a všemu kolem sebe.
- 3. Učitel – konzultant** Vytváří prostředí otevřené přátelské komunikace na základě vzájemné důvěry. Směřuje k poradenství.

(Šmelová, 2006 in Berčíková, Šmelová, Stolinská, s. 11)

Tomanová (2004 in Berčíková, Šmelová, Stolinská, 2014, s. 11–13) vymezuje tyto role předškolního pedagoga:

Role pečovatelky – učitelka je empatická k dětské potřebě bezpečí, lásky, úcty; chrání dítě před možným nebezpečím; podporuje zdravý životní styl; vede k čistotě; sebeobsluhuje; péči o zdraví aj.

Role komunikátora – učitelka je schopna adekvátně reagovat na situace v MŠ; navazuje vztah s dětmi, rodiči, kolegy, s komunálním či řídicím zázemím pedagogického pole; je schopna naslouchat, odpovídat, sdělovat informace; zprostředkovává pedagogické záměry a postoje; umění komunikace s dětmi daného věku a jiné

Role učitelky – učí dítě poznávat svět kolem nás i sebe v tomto světě; učí děti jednat a žít, učit se a poznávat jeho možnosti v životních situacích; navozuje přirozené i modelové situace, v nichž dítě poznává smysl toho, co se učí a objevuje; diagnostika; projekty; motivace; hodnocení

Role vůdce – objevuje se zřetelem tam, kde dochází k aktivizaci a nutné organizaci většího počtu účastníků pedagogických procesů; při spolupráci s rodinou, při dobrovolné spolupráci s dalšími institucemi

Role manažera – řídí chod celé instituce i jednotlivé články struktury řízení; uskutečňuje mnohé prvky z řídicí práce; vyhodnocuje a reaguje na podněty

Role obhájce – správně poučená učitelka může MŠ zachytit signály svědčící o špatném uspokojování potřeb dětí a činit kroky k nápravě; vytváří pedagogické podmínky pro plnění Úmluvy o právech dítěte

Role poradce – učitelka dovede rodičům poradit se stimulací rozvoje dítěte v oblasti, v níž vykazuje výjimečné předpoklady či naopak mu speciálně pomoci; nabízí řešení na úrovni profesních kompetencí učitelky MŠ; je schopna poradit, na které instituce se obracet; doporučovat kontakt s logopedem, s pedagogicko-psychologickou poradnou, se zdravotnickým zařízením, se základní uměleckou školou

Systém vzdělávání pedagogů v péči o nadané žáky

V rámci České republiky působí poměrně malý počet odborníků (pedagogů psychologů), kteří se problematikou nadaných skutečně fundovaně zabývají. Je důležité, aby učitelé škol vyvíjely zájem o vzdělávací kurzy a cykly školení s akreditací MŠMT, které jsou schopny poskytnout pedagogům hlubší vhled do problematiky vzdělávání nadaných dětí. Učitelé mateřských škol, kteří byly odborně vyškoleni pro práci s nadanými dětmi jsou prokazatelně

ve své práci efektivnější. Je třeba upozornit na fakt, že zatímco práce s postiženými dětmi a dětmi s poruchami učení je běžnou součástí vzdělávání učitelů na pedagogických fakultách, jen nedostatečně je výuka věnována výchově a vzdělávání nadaných jedinců. (Fořtík, Fořtíková, 2007, s. 41)

Nadané dítě potřebuje především individuální přístup. Je třeba všimnout si specifík těchto dětí, jejich zájmů, schopností a umět je využít ve prospěch celého dětského kolektivu i k rozvoji nadaného dítěte. Nezkušení učitelé mají někdy tendenci buď z dítěte dělat „druhého učitele“, kdy dítě tímto počínáním vyčlení z kolektivu vrstevníků nebo jej nechají, aby si sám řešil „své zájmy“ a příliš si ho nevšímají. Žádný z těchto způsobů není správný, neboť optimálně by mělo docházet k propojení obou popsanych variant. Nadané dítě by dle možností mělo být motivováno k činnosti s ostatními dětmi, ale zároveň je důležité poskytnout mu dostatečný prostor pro vlastní aktivity, které jsou na úrovni nadaného. Fořtíková z Centra nadání zastává názor, že pro učitelku/učitele, kteří umí diferencovat a individualizovat výuku, nebude výuka nadaného dítěte takovým problémem, jako pro ty, kteří neustále preferují frontální způsob vzdělávání. Jelikož nadané dítě vyžaduje opravdu více či méně specifický přístup, tak vždy záleží na osobnosti a snaze pomoci, konkrétního učitele nebo učitelky.

4 NADANÉ DÍTĚ VE VZDĚLÁVACÍM PROCESU

4.1 ZÁKLADNÍ PRINCIPY PRÁCE S NADANÝMI

Pokud má být práce s nadanými dětmi předškolního věku efektivní a úspěšná, je důležité se důkladně zamyslet nad způsoby komunikace a dodržování obecných pravidel. V komunikaci s nadanými dětmi jsou doporučována některá pravidla:

Neautoritativní komunikace

Nadané děti mají v předškolním věku silný pocit autonomie a její narušení vnímají jako osobní křivdu. Autoritativní způsob výchovy bez vhodné komunikace a dalšího vysvětlování záměrů se nadaných dětí velice vnitřně dotýká. Dítě zažívá pocit nedorozumění v dané situaci a může se bránit např. útokem, uzavíráním do sebe aj.

Pozorné naslouchání

Již u předškolní dětí je důležité pozorné naslouchání jejich potřebám a respektování jejich názorů. I děti v raném věku jsou často výrazně komunikativní, s velkou fantazií a rádi tvoří pravidla her a společenských aktivit ve svém okolí.

Nenutit nadané dítě do činnosti

Nadané děti rády tvoří pravidla a samy řídí činnosti druhých. Na druhé straně mívají problémy s akceptováním pravidel druhých osob. V případě, že se nerespektování projevuje ve vztahu k dospělé osobě v oblasti pořádku a dodržování pravidel, je vhodné přiměřeně zasáhnout. Pokud bychom dětem příliš organizovaly jejich čas a třeba i hry, mohli bychom narušit jejich přirozenou touhu po vlastním objevování a nalézání nových principů vlastním způsobem.

Prostor pro vlastní prezentaci

Toto pravidlo je stejné u běžné populace i nadaných, neboť každý jedinec potřebuje zažívat pocit vlastního úspěchu a uznání. Obzvláště u dětí je pocit uznání a pochvaly klíčový při rozvoji osobnosti.

Provádět společné hodnocení činností

Nadané děti bývají citlivé na kritiku. Přímé kritice je možné se vyhnout, pokud je do hodnocení zahrnuto více osob nebo když má dítě možnost nejdříve vyhodnotit výsledek své činnosti. Učí se tak reflexi svého výkonu a poznává i pozitivní faktory kritiky pro osobnostní rozvoj. (Fořtík, Fořtíková, 2007, s. 26-27)

4.2 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA

Dle pedagogického slovníku je pedagogická diagnostika: „*Vědecká disciplína zabývající se otázkami diagnostikování v edukačním prostředí (převážně ve školním prostředí). Formuluje teorii pedagogického diagnostikování, definuje předmět diagnostikování, vytváří odbornou terminologii, předkládá taxonomie diagnostikovaných entit, studuje diagnostické metody a v jejich rámci konkrétní nástroje, navrhuje normy, vytváří systémy pedagogických diagnóz a zkoumá způsoby jejich interpretace*“. (Hartl, Hartlová, 2009, s. 189)

Pedagogická diagnostika má v českých zemích dlouholetou tradici, která se datuje, až do období J. A. Komenského. Již v Informatoriu školy mateřské se můžeme setkat s kapitolami, kde nacházíme některá doporučení např. Jak dlouho mládež v mateřské škole zdržovat. Zde se Komenský zamýšlel o vhodnosti nástupu dítěte do školy. Dalšími významnými osobnostmi v historickém pojetí pedagogické diagnostiky byly např. J.V. Klíma, C. Stejskal, ale především V. Příhoda, který na počátku 20. století položil základy kvantitativních metod hodnocení. (Zelinková, 2011, s. 10)

Každý učitel diagnostikuje širokou škálu vlastností dítěte mezi které nepatří jen rozumové vědomosti a dovednosti, ale i názory, postoje, představy, přesvědčení, psychomotorické projevy, postavení dítěte v kolektivu a jiné. Kromě této neformální diagnostiky, ale využívá učitel i formálních způsobů, což jsou jasně ohraničené diagnostické situace v jednotlivých etapách vyučování či řízené činnosti. V důsledku neprovádí diagnostiku pouze učitel, ale spolupracuje i s jinými kolegy, psychology, lékaři a jinými odborníky. Přestože je škála diagnostikovaných vlastností dítěte široká, různorodá a četnost diagnostiky častá, získání znalostí o diagnostikování a nabytí diagnostických dovedností je nedílnou součástí profesní erudice učitele. (Gavora in Kolláriková, Pupala, 2010, s. 233)

V praxi se pedagogická diagnostika provádí nejčastěji těmito metodami:

Pozorování, umožňuje sledování vývoje dítěte v průběhu delšího časového období. Jde o předem připravené systematické sledování dle vymezených charakteristik.

Anamnéza je shromažďování údajů o dosavadním vývoji dítěte, rodinná anamnéza obsahuje údaje o rodičích, sourozencích, sociokulturním prostředí rodiny, vývoji dítěte aj.

Rozhovor poskytuje subjektivní výpověď o tom, co dítě prožívá a jak se jeví z pohledu rodičů nebo jiných dospělých osob. Je veden s dítětem a s rodiči.

Hra a kresba může být důležitým zdrojem informací, především u dětí předškolního věku, které ještě neumí číst a psát. Herní projevy mohou poskytnout obraz o dítěti v oblasti komunikace, soustředění, fantazie, tvořivosti a jiné.

Další metody jako například dotazník, analýza prací, testy měření dovednosti se uplatňují u dětí školního věku. Speciální diagnostické metody se využívají pro zjišťování školní zralosti vzhledem k povinnému školnímu vzdělávání. (Průcha, Koťátková, 2013, s. 160-161)

4.2.1 Metody pedagogické diagnostiky nadaného dítěte

Při diagnostice nadaného dítěte mohou být použity psychologické, pedagogicko-psychologické, pedagogické, lékařské i laické metody a jejich nejrůznější kombinace. V počáteční fázi jsou nejčastěji používány metody ve kterých blízká osoba navrhne dítě do identifikačního procesu. Dále se využívají k identifikaci skupinové a individuálně zadávané metody např.:

Psychologické metody

- inteligenční testy
- výkonové testy aj.

Pedagogicko-psychologické metody

- testy kreativity
- testy motivace nebo motivační pohovory
- škály behaviorálních charakteristik
- zájmové charakteristiky
- nominace a nominační škály aj.

Pedagogické metody

- didaktické testy
- analýza profilu (hodnocení výsledků činností)
- školní prospěch
- úspěšné absolvování soutěží

Lékařské metody

- antropometrická měření
- měření reakčního času
- frekvence dýchání
- biologická měření

(Machů, 2010, s. 71–72)

V současné době se při identifikaci předškolních dětí používají speciálně upravené adaptace inteligenčních testů. Dochází však ke zpochybňování výsledků testů ve velmi raném věku z důvodu nedostatečné výpovědní hodnoty vzhledem k pozdějším schopnostem. Rozumové schopnosti se totiž pod vlivem vývojových a sociálních faktorů často mění a jejich ustálení nastává, až ve školním věku. Na druhou stranu je stále větší tlak ze strany odborníků pro diagnostiku nadání ještě v předškolním věku, protože tím může docházet k vhodnější podpoře jedince již před zahájením i při zahájení školní docházky. Raná identifikace také působí jako vhodná prevence některých jevů např. „underachievement“ neboli v českém jazyce nazýváno „podvýkonnost“, kdy jde o jednoznačně prokázaný rozpor mezi potenciálem a aktuálně podávaným výkonem. Diagnostické metody může rozdělit dle Fořtíkové na **objektivní** (k jejich vyžití jsou zapotřebí odborníci a testové metody) a **subjektivní** metody (posuzují učitelé, rodiče, spolužáci, sourozenci, přátelé). (Fořtík, Fořtíková, 2007, s. 27–28)

Objektivní metody

• IQ testy

Za jeden z nejrozporuplnějších a však k nejčastěji užívaných nástrojů k identifikaci nadání se používá IQ test. Mezi hlavní potíže užívání testů se řadí jeho konstrukce, která je navržena na průměrnou populaci a ve vyšších pásmech inteligence nemá citlivější rozlišení. Také stres z podání, co nejlepšího výkonu v poměrně krátkém čase může ovlivnit výsledek testovaného jedince. Dále je možná diagnostiku pouze psychology. Učitelé nemohou do testování zasahovat, ale mohou nebo spíše měli-by být následně seznámeni se zjištěnými výsledky.

• Standardizované testy výkonu

Při diagnostice je třeba se zaměřit i na jiné oblasti, než je pouze testování intelektu. Mezi normované testy psychologické i pedagogické, patří i testy výkonu. Tyto testy se zaměřují na měření různých schopností a znalostí. U měření výkonu se používají testy, dotazníky nebo posuzovací škály. Při diagnostice nadaného je třeba se zaměřit na dítě komplexněji a zjistit další důležité informace o koncentraci, motivaci k učení, diagnostiku stylu učení, sociální zralost dítěte a jiné.

• Didaktické testy

Oblast didaktických testů je využívána pedagogy k orientačnímu vyšetření znalostí a dovedností z určitého vyučovacího předmětu. Standardizované didaktické testy jsou nejčastěji používány z matematika, českého a anglického jazyka. Učitelé si sami tvoří tzv.

nestandardizované testy, kterými si ověřují znalosti a dovednosti v konkrétním předmětu. Lze je využívat i v projektových úkolech.

- Testy kreativity

Standardizované testy kreativity využívají hlavně psychologové, ale v upravené formě je mohou využívat i učitelé. Tyto testy posuzují a odhalují úroveň nápadů, tvořivost, rozmanitost, originalitu a celkové zpracování. Využívají se u dětí, jejichž výjimečný talent není při výuce patrný.

Subjektivní metody

- Nominace skupinou učitelů

Jako objektivnější způsob se jeví nominace více pedagogy, nežli nominace jedním učitelem z důvodu komplexnějšího pohledu na dané dítě či žáka.

- Nominace spolužáky

I v tomto případě je potřeba se vyvarovat zaujatým informacím. Tato metoda je více využívána u žáků staršího školního věku. V předškolním vzdělávání jde často o negativní dopad na dítě z pohledu ostatních dětí, které mohou mít tendenci nadané dítě z důvodu jeho jinakosti spíše vyčlenit (příliš jim organizuje hru, častěji diskutuje s učitelkou aj.). Zkušený nebo proškolený pedagog může využít i těchto projevů a indicií k diagnostice nadaného dítěte.

- Rodičovská nominace

Rodiče jsou zpravidla prvními osobami v životě dítěte, které mohou zpozorovat jeho odlišné nebo netypické projevy v porovnání s ostatními vrstevníky. I když se může jevit rodičovská nominace neobjektivní, dle výzkumů brzký intelektový vývin eviduje až 70 % rodičů a zvláštnosti v sociálně-emocionální oblasti svých potomků pozoruje až 89 % rodičů. Proto je dnes oblast rodičovské nominace důležitou součástí diagnostiky nadaných dětí a právě oni jako první objeví výjimečnost.

- Vlastní nominace (autonominace)

Také sám nadaný může jedinec může popsat své projevy. Při podnětném rozhovoru dospělého s dítětem se můžeme dozvědět více informací o zájmech, postojích, aktivitách. Jedinec se nemusí cítit nijak výjimečný, ale z vlastní iniciativy se může např. přihlásit do soutěže, logické olympiády aj. Nominace se využívá spíše u starších dětí.

- Hodnocení výsledků činností

Tato metoda nominace nadaných patří mezi osvědčené, neboť poskytuje hodnocení a posuzování výsledků záměrné činnosti. I v předškolním vzdělávání je možné dobře využít

analýzu samostatných prací, individuálních nebo skupinových projektů. Portfolio dítěte je velmi cenným materiálem i pomůckou pro psychologa, který provádí diagnostiku nadání a talentu u dítěte.

- **Zapojení do soutěží**

Pro talentované jedince, kteří projevují své schopnosti a dovednosti v některé disciplíně, která je součástí nějaké soutěže je jednou z možností ukázat své schopnosti a porovnat síly s ostatními. Soutěž může být dobrou motivací k dalšímu rozvoji dítěte, ale také může vést k přehnané orientaci na výkon a prohloubení perfekcionismu, který je pro nadané děti typický.

Jak bylo výše popsáno, existuje několik metod diagnostiky nadaných jedinců, ale ani jedna není univerzální. Je třeba myslet na objektivní i subjektivní metody a uvědomit si, že oba typy nám pomáhají spoluvytvářet obraz o diagnostikovaném jedinci, proto je důležité využít všech dostupných kombinací. Identifikace by neměla být jednorázová, ale mělo by se jednat o zkoumání ve více fázích vývoje dítěte. (Fořtík, Fořtíková, 2007, s. 28–31)

Testové metody

Diagnostika dětí a žáků je nejčastěji prováděna v pedagogicko-psychologických poradnách (dále jen PPP) za účelem zjištění potencionálního nadání nebo z důvodu stanovení odpovídajících vzdělávacích opatření. Proto tvoří testy obecných schopností součást diagnostické baterie při všech vyšetřeních.

Nejužívanějším testem obecných schopností – inteligence je **WISC III** (3. Revize Wechslerovy inteligenční škály pro děti). Jde o komplexní test inteligence pro individuální administraci. Součástí testu je obsah státní normy pro děti školního věku 6-16 let a PPP doporučuje jeho užívání. Mezi tři nejužívanější testy při diagnostice inteligence předškolních dětí a dětí na počátku školní docházky se řadí IV. revize **Stanford-Binetovy** zkoušky. Tento vývojový test inteligence je možné použít u dětí od věku 2-3 roky a je určený pro individuální administraci. Cílem této testové metody je nejčastěji zjištění souvislostí s diagnostikou vývojových obtíží a při zjišťování vzdělávacích předpokladů. Nonverbální test inteligence **SON-R 2,5–7** je také test pro individuální administraci, který se užívá při diagnostice inteligence a vzdělávacích předpokladů u dětí předškolního a mladšího školního věku. Tato testová metoda je vhodným nástrojem pro identifikaci kognitivního nadání. Je možné ji použít i u dětí s komunikačními poruchami a dětí z cizojazyčného prostředí. Woodcock-Johnson International Edition je komplexní test s individuální administrací a je standardizovaný pro děti od 3 let.

Je vhodný pro diagnostiku obecných schopností realizovanou v souvislosti se vzděláváním dětí a žáků. Poslední nejčastěji užívanou testovou metodou v PPP jsou Ravenovy **Standardní progresivní matice**. Jedná se o neverbální test, kterým bývají diagnostikováni jedinci od 8 let, dospívající a mladí dospělí. Jeho výhodou je rychlá administrace i vyhodnocení a na rozdíl od všech předešlých metod se používá i pro skupinovou administraci. Měl by být užíván pouze jako doplňující nástroj orientačního posouzení. Pro vyhodnocení celkových intelektových předpokladů ve vzdělávání není považován za dostačující. (Institut pedagogického poradenství ČR, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, www.ippp.cz)

Tab. 3 Nejčastěji užívané testy obecných schopností – inteligence

Název nástroje	Vydavatel	Rok vydání	Počet nominací nástroje poradnami
WISC III	Testcentrum	2002	115
Stanford-Binetova zkouška, 4. revize	Psychodiagnostika	1995	41
SON-R 2,5-7	Testcentrum	2008	36
Woodcock Johnson IE	Riverside Publishing	1999, revize 2007	34
Standardní progresivní matice	Psychodiagnostika	1968, znovu bez revize 1991	30

4.3 DIAGNOSTIKA ŠKOLNÍ ZRALOSTI

Nástup dítěte k povinné školní docházce patří k nejvýznamnějším etapám vývoje dítěte. Odpovědi na otázky, kdy je vhodné období pro vstup do školy, jaká kritéria má dítě splňovat jsou v poslední letech často rozšířena o možnost diagnostiky u dětí, kde hrozí riziko selhání nebo neúspěchu při školním vzdělávání. V opačném případě může být provedena diagnostika nadaného dítěte a poté zvolen vhodný způsob rozvoje a vzdělávání.

Školní zralost představuje zralost centrální nervové soustavy (CNS), která se projevuje odolností vůči zátěži, schopností soustředit se a emoční stabilitou. Zralost CNS je základním předpokladem úspěšného zvládnutí adaptace na školní prostředí a režim. Také ovlivňuje lateralizaci, rozvoj motoriky, senzomotorické koordinace. Je předpokladem k rozvoji zrakové a sluchové percepce. (Vágnerová, 2000 in Zelinková 2011, s. 110)

Za základní podmínku vstupu dítěte k povinné školní docházce jsou považovány tyto aspekty zralosti: somatická, psychická a sociální. K predikci školní zralosti se používá Jiráskův

Test školní zralosti, který vznikl modifikací Testu Artura Kerna. Výhodou tohoto testu je časová nenáročnost a jeho význam je především orientační a depistážní. Obsahem je kresba lidské postavy, obkreslování věty, kopírování určitého počtu teček s daným rozmístěním. Je třeba si uvědomit jednostrannost přístupu k dětské psychice a zanedbání verbálních projevů. Proto musí být Test školní zralosti doplněn rozhovorem a testem duševního rozboru a informovanosti. (Zelinková, 2011, s. 111)

4.4 ŠKOLSKÁ LEGISLATIVA

Legislativní rámec je prezentován ve školském zákoně, vyhláškách, v Bílé knize, v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní i základní vzdělávání a v Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v ČR. Veškeré dokumenty jsou tvořeny Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) ve spolupráci s odborníky z Resortní pracovní skupiny k péči o nadané.

MŠMT ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů (vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných) uvádí, že mimořádně nadaným je *„jedinec, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých rozumových oblastech, pohybových, uměleckých a sociálních dovednostech.“*

V odlišnosti od některých okolních států nemá Česká republika zpracovanou národní strategii péče o nadané. Nutnost komplexního systémového řešení vedla MŠMT v roce 2004 k vytvoření Koncepce péče o nadané žáky ve školských poradenských zařízeních pro období 2004–2008. Cílem bylo vytvořit systém péče o nadané žáky s další podporou vzdělávání těchto žáků. Na tuto koncepci z roku 2004 navazuje koncepce pro období let 2009–2013 a aktuální podoba Koncepce podpory rozvoje nadání a péče o nadané na období let 2014–2020.

Podle školského zákona předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.

§ 34 školského zákona formuluje, že *„předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku zpravidla od 3 do 6 let, nejdříve však pro děti od 2 let. Od počátku školního roku, který následuje*

po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky dítěte, je předškolní vzdělávání povinné, není-li dále stanoveno jinak.“

Povinné předškolní vzdělávání se vztahuje na státní občany ČR, kteří pobývají na našem území déle než 90 dnů, a na občany jiného státu EU, kteří na území ČR tráví více než 90 dnů. Zákonný zástupce dítěte, pro které je předškolní vzdělávání povinné, může pro dítě v pádných případech zvolit individuální formu výuky.

Podle paragrafu § 36 odst. 3 *povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad. Dítě, které dosáhne šestého roku věku v době od září do konce června příslušného školního roku, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto školním roce, je-li přiměřeně tělesně i duševně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce.* (561/2004 Sb. zákon ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon) ve znění účinném od 1. 1. 2017)

4.5 FORMY VZDĚLÁVÁNÍ NADANÝCH

Výběr vhodného školského zařízení a způsob vzdělávání nadaného jedince je velmi náročný úkol a pro rodiče těchto dětí leckdy i složité rozhodování. V souvislosti s touto velkou životní změnou je potřeba zvážit všechny možnosti a vybrat spolu s odborníky, nejvhodnější variantu.

Mezi základní varianty vzdělávání patří **integrace** a **segregace**. Postupně se vzniklo ještě několik **přechodných** forem.

Integrovaný způsob vzdělávání je začlenění talentovaného jedince do klasické, nespécializované třídy běžné školy. Tento způsob bývá často v rámci České republiky preferován, ale za předpokladu zabezpečení několika základních, občas složitě realizovatelných podmínek. Po domluvě s psychologem je třeba navrhnout způsob diagnostikování a rozvoje nadání, vypracovat alternativní učební plány, opatřit podpůrné učební pomůcky, zabezpečit vzdělávání pedagogických pracovníků a navrhnout nový systém hodnocení nadaných. Integrovaný směr má výhodu všeobecné dostupnosti školy, začlenění do přirozeně různorodé skupiny. Dle výzkumů může mít setrvání a rozvoj nadaného žáka pozitivní vliv nejen na dítě samotné, ale i na celý třídní kolektiv.

Segregace má své kořeny v USA, kde se poprvé objevily první třídy pro nadané. Výhodou specializovaných škol je jejich komplexní orientace na problematiku nadaných. Prostředí školy, jednotlivé učebny, pomůcky, aktivity jsou plně zaměřeny pro potřeby studia. Do výuky bývají

zařazovány i speciální programy kompenzující některé nedostatečně vyvinuté např. sociálně-emocionální, ale i kognitivní charakteristiky. Učivo je pro nadané na začátku akcelerované, následně rozšiřované a prohlubované. Pro učitele může být výhodou, práce s jedinci podobné úrovně a sníženým počtem žáků ve třídě. Příprava a náročnost výuky pro učitele je značná, neboť tyto děti i žáci mají velkou různorodost zájmů a hlavně hloubky učiva. K nejvíce kritizované oblasti homogenního vyučování patří izolovanost nadprůměrných dětí od jejich vrstevníků. Nadané děti mohou mít v budoucnu problémy se začleňováním do běžných společenských kolektivů.

Přechodné formy vzdělávání jsou určitým kompromisem mezi integrací a segregací. Ani tato forma však nedokáže kompenzovat veškeré nedostatky dvou předešlých forem, ale výhodou je od specializovaných škol, že jsou děti více integrovány do běžné populace. Dalším kladem je jednodušší zařazení zpět do klasického vzdělávacího programu v případě, že jedinec z dlouhodobého hlediska již neprojevuje znaky nadaného dítěte, aniž by musel opustit školu, popř. třídu. (Machů, 2007, s. 77–78)

4.6 AKCELERACE

Akcelerací se rozumí urychlování školního vzdělávání, v případě prokazatelně rychlejšího tempa jedince v průběhu vyučovacího procesu. Mezi formy akcelerace patří předčasný nástup k povinné školní docházce, individuální vzdělávací plán, dřívější nástup na vyšší úroveň vzdělávání, tzv. „přeskakování ročníku“ a obohacování osnov, seskupování žáků a studentů s výbornými výsledky v určitých předmětech. Více se zaměříme dva nejčastěji uplatňované způsoby akcelerace a sice na předčasný nástup k základnímu vzdělávání, IVP a obohacování učiva.

4.6.1 Předčasný nástup k povinné školní docházce

Jednou z možností vzdělávání nadaných dětí je předčasný nástup k povinné školní docházce. Současná školská legislativa umožňuje přijímat do 1. třídy základní školy děti, které nedosáhly do konce srpna kalendářního roku hranici šesti let, ale dosáhnou jí v období od počátku školního roku (září) do konce kalendářního roku (prosinec).

Při úvaze o předčasném nástupu dítěte (stejně jako při odkladu školní docházky) je třeba absolvovat celkové vyšetření dítěte v pedagogicko-psychologické poradně. U dětí narozených v období od ledna do konce června (tj. dosáhnou šesti let až v tomto období), je potřeba doložit i vyjádření pediatra. Součástí vyšetření je test inteligence a jeho jednotlivé složky. Je třeba

pečlivě zvážit, že i když dítě prokazuje nápadné znaky rozumového nadání, nemusí se tato vyspělost týkat všech oblastí. Samotný nástup do školy znamená velkou zátěž v sociálně-emoční oblasti, která u nadaných dětí nebývá silnou stránkou. (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 43)

4.6.2 Individuální vzdělávací plán

Zelinková (2011, s. 172) definuje „*Individuální vzdělávací plán je závazný pracovní materiál sloužící všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka. Vzniká na základě spolupráce mezi učitelem, pracovníkem provádějícím reedukci, vedením školy, žákem a jeho rodiči (zákonnými zástupci), pracovníkem pedagogicko- psychologické poradny nebo speciálně-pedagogického centra*“.

Pokud je IVP realizováno v součinnosti se vzděláváním identifikovaného žáka, musí respektovat aktuální podmínky vzdělávání v kontextu konkrétní školy, kterou dítě navštěvuje. Jedná se o závazný dokument zajišťujícího vzdělávací potřeby nadaného jedince, je dynamický, strukturovaný a vychází z aktuálního vývoje žáka. Dále průběžně zaznamenává výsledky procesu vzdělávání. Předpokládá se, že v průběhu vzdělávání bude docházet k jeho úpravám i změnám. (Fořtík, Fořtíková, 2007, s. 47) Individuální vzdělávací plán se může týkat všech vyučovaných předmětů nebo jen určitých oblastí ve kterých je dítě více akcelerované. Např. dochází na matematiku do vyšší třídy tzv. „přeskočení“ ročníku.

V mateřské škole není výuka podle individuálního vzdělávacího plánu možná. Toto ustanovení se netýká jen nadaných dětí, ale i dětí s různými formami zdravotního postižení. Formulace školského zákona zabývající se výukou dle IVP však nevyklučuje možnost, aby se s dětmi mimořádně nadanými v mateřské škole pracovalo individuálním způsobem a byly pro ně připravovány aktivity, které svojí náročností odpovídají jejich vzdělávacím potřebám. Tento individuální přístup však nemůže být formálně zakotven formou IVP. (Portešová in www.nadanedeti.cz)

I v případě setrvání v mateřské škole se mohou rodiče domluvit s předškolním pedagogem o rozšíření vzdělávací nabídky v MŠ, tak aby nedocházelo ke stagnaci vývoje dítěte. Nebo rozšířit mimoškolní aktivity v různých organizacích, které se věnují nadaným dětem. (Opravilová, 2016, s. 174–175)

4.6.3 Obohacování osnov

Osnovy uplatňované v rámci ročníku běžné třídy jsou obohacovány, rozšiřovány a prohlubovány dle potřeb nadaného jedince. Jedná se v podstatě o opak akcelerace. Dítě navštěvuje svoji kmenovou třídu (ročník), avšak je mu poskytnuto rozšířené učivo. (Portešová in www.nadanedeti.cz)

4.7 INKLUZE

V souvislosti s inkluzí je třeba vymezit i termín integrace, jelikož oba termíny spolu úzce souvisí. Dle Pedagogického slovníku zahrnuje integrované vzdělávání: „*Přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol*“. A inkluzivní vzdělávání je „*Vzdělávání začleňující všechny děti do běžných škol*“. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 107)

Inkluzivní vzdělávání je lidským právem každého, platí tedy pro děti i dospělé osoby se skutečným nebo vnímaným handicapem, nadáním v předškolním, základní, středoškolském i vysokoškolském vzdělávání. Inkluze může být pojímána jako respekt pro individuální vzdělávací potřeby každého jedince prostřednictvím individualizované výuky a kreativních výukových metod. Inkluzivní vzdělávání není pouze právo být přijat ke vzdělávání do své běžné místní školy, ale pojednává o celistvém přístupu k jednotlivci. Součástí je zejména uznání, že každý jedinec má schopnost učit se a činit pokroky. Proces vzdělávání, potenciál, potřeby i cíle jsou však u každého odlišné. Jedinci by měly být dostupné flexibilní osnovy, výukové a učební metody přizpůsobeny různým přednostem, požadavkům i učebním stylům. (Dušková in www.ceskaskola.cz)

Společné tzv. inkluzivní vzdělávání vychází z novely školského zákona č. 82/2015 Sb., která zavádí pojem tzv. podpůrných opatření pro děti, žáky, studenty se speciálními vzdělávacími potřebami. Podpůrná opatření představují konkrétní pomoc při vzdělávání dětí, žáků, studentů a mohou být poskytována všem, kteří mají obtíže ve vzdělávání, nadaným i zdravotně znevýhodněným. Podpůrná opatření specifikují vybrané druhy podpůrných opatření, které mohou uplatnit ve výuce pedagogové s cílem podpořit vzdělávání žáka zejména změnou pedagogických postupů. Jedná se především o úpravy metod výuky, didaktické postupy a úpravy v kritériích hodnocení žáka. Podpůrná opatření jsou definována školským zákonem, podle rozsahu a obsahu členění do I.–V. stupně. (www.nuv.cz)

PRAKTICKÁ ČÁST

5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉ ČÁSTI

Bakalářská práce se zabývá zpracováním kazuistik konkrétních dětí, které již byly diagnostikovány jako nadaní jedinci a dětí potencionálně nadaných u kterých šetření probíhá. Případové studie jsou orientovány na prostředí rodiny, vzdělávací instituci, diagnostiku a způsoby možné intervence.

Zaměření výzkumné části je orientováno na prostředí rodiny, diagnostiku a vzdělávání nadaného dítěte. Výzkum bakalářské práce byl realizován pomocí kvalitativního metodologického výzkumu a bylo využito polostrukturovaného rozhovoru. Data výzkumu jsou zpracována do kazuistik a shrnuta.

Cílem výzkumu bakalářské práce je zmapování včasné diagnostiky nadání, osobnostních specifik nadaného, přístupu rodiny a tímto zkvalitnění výchovy a vzdělávání nadaných dětí v průběhu předškolního období a navazující školní docházky.

Na základě výzkumu je potom možné získat informace o:

- možných metodách vyhledávání a identifikaci nadaného dítěte
- průběhu vzdělávání a zvýraznění dalšího rozvoje potenciálu nadaného dítěte, možnostech úspěšného nástupu ke školní docházce a adaptace v tomto prostředí

5.1 SBĚR DAT

- polostrukturovaný rozhovor (rodiče, pedagog)
- analýza dokumentů (portfolio dítěte, zpráva PPP)

Před započítí rozhovorů byli respondenti seznámeni s použitím získaných výzkumných dat a byla jim garantována anonymita a diskrétnost. Jména účastníků jsou pozměněna. Rozhovory probíhaly v neutrálním prostředí a v přítomnosti tazatele a respondenta. Výzkumná data jsou zaměřena na názory a vnímání rodičů, pedagogů, nadaných a předpokládaných nadaných dětí. Data byla zaznamenána písemně pomocí záznamového archu. V průběhu rozhovoru jsem si zkratkovitě zapisovala nejpodstatnější informace, které jsem po skončení rozhovoru do zápisu doplnila. Jednalo se především o postřehy a doplňující informace.

Pro zpracování jsem použila metody kvalitativního metodologického výzkumu, který vychází z relativně menšího počtu respondentů a rozhovoru s nimi. Tento způsob výzkumu je vhodný v situace, kdy se málo ví o subjektu, který má být analyzován a kdy nespolehneme na

zapojování statistických analýz. Kvalitativní výzkum je jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických metod nebo jiných způsobů kvantifikace.

5.2 POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU

Výběr výzkumného vzorku probíhal na základě oslovení konkrétních rodin s nadaným dítětem nebo dítětem prokazujícím výraznou akceleraci v určitých oblastech vývoje. Jedná se o tři děti předškolního a jedno mladšího školní věku. Výzkum byl uskutečněn přibližně v rozmezí 1 kalendářního roku. Věk při započetí výzkumu byl 4,9–5,3 roků a všechny děti v tuto dobu navštěvovaly mateřskou školu. Jedná se o tři dívky a jednoho chlapce. Dvě děti již byly diagnostikovány jako nadaní jedinci a dvě děti jsou v průběhu procesu diagnostikování.

Při provádění výzkumného šetření s respondenty byly dodržovány etické aspekty výzkumu. Celý výzkum byl založen na dobrovolnosti a byl vedený, tak aby nepřinášel účastníkům žádné negativní dopady. Byla dodržena publikační etiketa, která zaručuje i ochranu osobních údajů. Z těchto důvodů byla pozměněna i jména výzkumného vzorků dětí a není uveden konkrétní název vzdělávacího zařízení.

6 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Výsledky výzkumu jsou převedeny ze získaných rozhovorů do textové podoby a zpracovány do kazuistik konkrétních dětí. Výzkumné otázky jsou definovány v souladu s výzkumnými cíli bakalářské práce a vycházejí z oblasti diagnostiky nadaného dítěte.

6.1 DÍTĚ „A“

Dívka Amálie – 5 roků, 3 měsíců

Již od útlého věku je u dívky znatelná nadprůměrná akcelerace v komunikačních dovednostech, logickém uvažování, prostorové představivosti, tvořivosti a rozumových schopnostech v porovnání s vrstevníky. V předškolním věku osvojená čtenářských dovedností. Projevuje velký zájem o knihy, zvláště encyklopedie, dle momentálních témat zájmů. V případě zaujetí aktivitou je schopná velké koncentrace i soustředění. Má ráda tzv. výzvy a neakceptuje lehké úkoly. Problémem souvisejícím s možným rozumovým nadáním je nadměrný perfekcionismus při plnění zadaných úkolů a náročnost k vlastní osobě i ostatním.

6.1.1 Rodinná anamnéza

Amálie žije v úplné rodině s matkou, otcem a starší desetiletou sestrou. Matka má vysokoškolské vzdělání ekonomického směru a pracuje jako auditor a daňový poradce. Otec je středoškolsky vzdělaný a pracuje na pozici ředitele finanční společnosti. Starší sestra navštěvuje 5. ročník základní školy s výbornými studijními výsledky, ale nebyla diagnostikována jako nadané dítě. Maminka využívá pružné pracovní doby, aby byla k dispozici dcerám a jejich mimoškolním aktivitám, které jsou poměrně četné. Otec má časově náročnější zaměstnání mimo bydliště a v průběhu pracovního týdne nemá možnost se pravidelně věnovat rodině. Víkendy rodina využívá ke společným aktivitám a oba rodiče se dle možností plně věnují dcerám a jejich zájmům. Rodina se jeví jako plně funkční a orientovaná na společné rodinné zájmy.

6.1.2 Osobní charakteristika dítěte

Dívka se narodila zdravá s porodní váhou 3 200g a 50 cm. Těhotenství matky bylo bezproblémové a porod proběhl spontánně ve 39. týdnu těhotenství. Novorozenecký stav byl bez obtíží a dítě bylo plně kojeno. Ve 4. měsíci bylo na žádost matky provedeno neurologické vyšetření z důvodu nezájmu dítěte o udržení očního kontaktu a podezření na možné komplikace ve vývoji. Po sérii vyšetření nebylo potvrzeno žádné funkční postižení. Přibližně v 7 měsících došlo dle matky k normalizaci stavu a zdravotní stav byl uspokojivý.

Psychomotorický vývoj byl v normě ve všech fázích kojeneckého vývoje. Od jednoho roku samostatně chodila a vývoj řeči byl již v jednom a půl roce na vyšší úrovni oproti vrstevníkům. Velmi brzy užívala širokou slovní zásobu a gramaticky správné tvary. Ve hře upřednostňovala puzzle, Lego, knihy, skládačky, labyrinty a jiné didaktické hračky, které odpovídaly spíše úrovni starších dětí. Je možné uvažovat o akceleraci kognitivních funkcí i s ohledem na starší sestru, která se Amálce při hře hodně věnovala.

Od dvou a půl let, byla dívka vzdělávána v akreditované soukromé česko-anglické mateřské škole. Od začátku neměla žádné adaptační problémy a do mateřské školy se těšila. Bez problémů zvládala celodenní pobyt i s odpočinkem. Při řízených činnostech se zapojovala, ale jinak si raději hrála sama. Již před třetím rokem měla vyspělou kresbu a dokázala se soustředit na činnosti.

V následujícím školním roce byla Amálie přijata do běžné mateřské školy v místě bydliště a i z důvodu finanční náročnosti soukromé mateřské školy docházku v ní ukončila. Sociální dovednosti má na dobré úrovni a změnu mateřské školy zvládla bez větších problémů. Dle vyjádření učitelky byla Amálka v průběhu vzdělávání v mateřské škole bezproblémová dívka, po fyzické stránce v normě, pozitivně laděná, s výrazně rozvinutými kognitivními schopnostmi, výbornou pamětí a nadprůměrným logickým uvažováním.

U většiny činností je nadšená, avšak zvýšeně sebekritická a málo kdy spokojená s výsledkem své práce. Zadané úkoly plní svědomitě, ale pouze pokud ji zaujmou. V případě příliš jednoduchých činností necítí dostatečnou motivaci. Má potřebu vše vykonávat sama bez pomoci druhé osoby a to i v případě, kdy je úkol nebo činnost nad její momentální možnosti. Nerada na zadaných úkolech spolupracuje s ostatními dětmi, jelikož jí nevyhovuje pomalejší tempo vrstevníků a potřebuje vykonávat vše tzv. „po svém“. Pokud není s výsledkem spokojená, zlobí se. Projevuje perfekcionistické sklony.

Maminka se ztotožňuje s tvrzením učitelky jen ještě zmiňuje velký zájem dcerky o knihy a písmena. Sama se naučila před pátým rokem základy čtenářských dovedností. Ráda plní různě zaměřené pracovní listy a sama se jich dožaduje. Dále je v péči logopeda z důvodu korekce výslovnosti sykavek a hlásky R. Po konzultaci s učitelkou byla Amálie odeslána k vyšetření do pedagogicko-psychologické poradny k diagnostice možného mimořádného nadání. Navštěvuje atletický oddíl, výtvarný kroužek a učí se hře na klavír. Raději vyhledává starší děti se kterými si více rozumí nebo dospělé osoby.

Z vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně vyplývá, že Amálka ve věku 5,5 roků aktuální intelektové schopnosti jsou celkově výrazně akcelerované, pokročilé v pásmu vysokého nadprůměru. Řeč: obsahově na dobré úrovni, hlásky vyvozeny a přetrvává mírný rotacismus

(je v péči logopedie). Slovní zásoba je velmi bohatá. Grafomotorika: úchop psacího náčiní i postavení ruky při kreslení jsou správné, tlak na tužku přiměřený, linii vede plynule. Spontánní i figurální kresba je obsahově i formálně vyspělá. Sluchová percepce: dokáže roztleskat slovo na slabiky, určí počet slabik. Rozpozná náslechovou i poslední hlásku ve slově. Dokáže rozložit krátké slovo na jednotlivé hlásky a naopak složit slovo (sluchová analýza a syntéza), zcela bez problému zvládá sluchovou diferenciaci. Zraková diferenciaci i prostorová orientace jsou dozrálé. Početní představy: jmenuje číselnou řadu do dvaceti a více, zvládá odpočítávání předmětů v oboru do desítky, správně pojmenuje geometrické tvary, předmatematické pojmy chápe. Lateralita: prozatím neurčitá – nevyhraněná dominance ruky, vedoucí oko pravé. Preferuje při většině činností pravou ruku.

Fyzicky dobře disponovaná. Separaci zvládá bez obtíží. Kontakt navazuje spontánně, úkoly řeší se zájmem. Pracuje samostatně, má vědomí úkolu a práci dokončí, těší se do školy. Byla vyšetřena Woodcock-Johnson International Edition, komplexní test s individuální administrací, standardizovaný pro děti od 3 let.

6.1.3 Návrh případné intervence

Vzhledem k akcelerovaným a aktuálně nadprůměrným rozumovým schopnostem byl doporučen předčasný nástup k základnímu vzdělávání, případně vzdělávání ve speciální třídě pro nadané žáky. Je třeba postupovat v souladu se znalostmi a individuálními schopnostmi, nevyžadovat osvojování učiva tempem třídy. Ve volném čase umožnit práci na samostatných projektech. Pro rozvoj dívenky je vhodné využívat projektové metody vyučování, kritické myšlení, rozvíjet tvořivost, zadávat stimulující a problémové úkoly. Umožnit diferenciaci aktivit (výběr náročnější nebo snazší verze).

Pro domácí prostředí bylo doporučeno podporovat rozvoj studijních návyků, neboť i u dětí s pokročilou rozumovou výkonností je důležitá pravidelná domácí příprava (absence studijních návyků může vést ve starším věku k výukovému selhávání, propadu do výkonnostního průměru). Dále podporovat a rozvíjet přirozené zájmy dívenky. Pro stimulaci je možné využít např. kluby pro nadané nebo zvědavé děti, badatelské skupiny, dětský mensa klub aj.

Ve školním i mimoškolním prostředí je vhodná podpora rozvoje kooperativního chování a snaha o zmírnění zvýšených nároků na sebe i ostatní. S tím související perfekcionismus je častým projevem u nadaných dětí, ale vhodnými výchovnými metodami a přístupy je možné pracovat na snížení těchto projevů.

6.2 DÍTĚ „B“

Dívka Anna – 4 roky, 9 měsíců

Projevy odpovídající nadanému dítěti v intelektové oblasti. Dívka je výrazně akcelerovaná v oblasti kognitivních schopností. V porovnání s vrstevníky je znát odlišný vývoj v oblasti verbálních schopností, prostorové představivosti, vizuálním porovnávání, logickém uvažování, bohaté fantazii, estetickém citění a kreativním myšlení při hře. Problémem vyplývajícím z předpokládaného nadání v pásmu mimořádného nadprůměru se může jevit zvýšená úzkostnost (anxieta), citlivost na zvuky a obtížnější sociální vazby s vrstevníky (pravděpodobně může pramenit z disproporce mezi vývojem kognitivním a emočně-sociálním).

6.2.1 Rodinná anamnéza

Anička žije v úplné rodině s matkou i otcem a je jedináčkem. Matka pracuje ve školství, je středoškolsky vzdělaná a v současné době dokončuje studium na vysoké škole pedagogické. Otec je vysokoškolsky vzdělaný v oblasti marketingu a managementu. Je členem společnosti Mensa sdružujícím jedince s vysokým intelektovým nadáním. Maminka je zaměstnána na částečný úvazek, aby mohla odpolední čas věnovat dceři a rozvoji jejich aktivit a zálib. Tatínek v rodině zastává funkci hlavního živitele, ale i přesto se podílí na výchově a dcerku vede k různým převážně sportovním aktivitám. Rodina se jeví jako plně funkční s výrazným zájmem o dítě.

6.2.2 Osobní charakteristika dítěte

Děvčátko se narodilo zdravé s porodní váhou 2640g a 46 cm. Těhotenství matky bylo rizikové z důvodu dlouhodobých problémů s otěhotněním a následné hypertenze. Bylo ukončeno ve 37. týdnu těhotenství císařským řezem pro neprospívající stav dítěte. Další vývoj probíhal bez zdravotních komplikací a dívka byla kojena po dobu 14 měsíců. Psychomotorický vývoj byl v normě, samostatná chůze začala ve 14 měsících. U řečových schopností byla pozorována výrazná akcelerace, kdy v 1,5 roce byla schopna komunikovat v celých větách. Již od raného věku projevovala zvědavost a při zaujetí problémem se dokázala koncentrovat po delší dobu. Ve hře ráda využívala plastické stavebnice, puzzle, knihy, skládačky. Moc ráda si také hraje na maminku a vzorně se stará o „své“ miminko.

Děvčátko je štíhlé sportovnější postavy a vyššího růstu. Celkově působí spíše starším dojmem. Do MŠ nastoupila v 3,5 letech a zpočátku měla značné problémy s adaptací, které trvaly cca 1 rok. Ani nyní nechodí do mateřské školy s nadšením, ale přijala tuto skutečnost jako nutnou a akceptuje ji. Dle jejího subjektivního vyjádření nemá ve školce žádnou kamarádku

a nikdo si s ní nechce hrát. Častěji bývá nemocná a tím se nabízí otázka nebo možnost, ač na úrovni spekulací, že za absencí může být i psychosomatika (bolesti břicha, průjmy). Rodiče zdravotní stav řeší s lékaři, ale doposud nebyla zjištěna žádná zásadní somatická příčina. Z pohledu stravování má zjištěnu intoleranci laktózy a na základě potvrzení alergologa dostává stravu upravenou pro tuto dietu.

Dle učitelky jsou vyjadřovací schopnosti Anny na vysoké úrovni, což velmi ráda využívá při diskusi s učitelkami nebo při tématu, které ji zajímá. Krátce po nástupu do MŠ sama oslovila paní logopedku, která navštěvuje třídu jako externista, s přáním, aby ji pomohla zdokonalit výslovnost hlásek R a Ř. Přestože je tato péče primárně pro předškoláky, Anička po několika málo konzultacích zvládla tuto logopedickou dovednost a byla velmi spokojená.

Již zmiňované sociální vztahy a s tím i spojená komunikace s ostatními dětmi je výrazně horší. Učitelka potvrzuje verzi dívenky, že si s dětmi příliš nehraje, neboť ji jejich hry nebaví a tak nemá ve třídě kamarády, proto si hraje sama. Problémem může být přílišná organizace hry s tendencí vnučovat dětem svoje představy a pravidla při hře. Je znát, že děti chvíli akceptují organizaci, ale vzhledem k její složitosti po chvíli hru opouštějí. Anna většinou zůstane sama a je z nepochopení vrstevníků smutná.

Při zadaných úkolech, např. pracovní listy zaměřené na grafomotoriku, zrakové i sluchové vnímání, předmatematické představy, je dobře soustředěná, precizní a vše plní s nadšením. Často se dožaduje dalších či náročnějších pracovních listů. Při činnostech projevu výrazný perfekcionismus. Zároveň ráda vše komentuje a připomínkuje nebo projevuje snahu zadaný úkol pozměnit či „vylepšit“.

Nemá ráda změny a preferuje spíše opakující se rituály, např. harmonogram dne, tak jak je zvyklá. Pokud nastává nějaká změna, o které nebyla předem informována, projevuje nedůvěru nebo případně úzkost. Autoritu respektuje, poslechne. Nemá ráda nespravedlnost a má výrazné sociální citění ke slabším dětem i zvířatům. Celkově je velmi orientovaná na vše živé i neživé v přírodě. Nemá ráda hlasité a výrazné zvuky, při kterých si zakrývá obě uši. Dle maminky jí určité zvuky vadí již od kojeneckého věku.

Jemná i hrubá motorika jsou na výborné úrovni. Také oblast sebeobsluhy je naprosto bezproblémová. Dívenka má prozatím nevyhraněnou laterální. Při kreslení a navlékání používá levou ruku, ale například nůžky nebo polévkovou lžící vždy uchopí do ruky pravé.

Mezi Aniččiny záliby ve školce i mimo ni patří tvoření, výtvarné činnosti, keramika, stavebnice, puzzle při kterých může výborně využít svoji kreativitu a uplatnit prostorové schopnosti. V poslední době se velmi zajímá o písmena, číslice a další oblasti zájmů (aktuálně – fungování lidského těla). Navštěvuje folklorní soubor, hraje na hudební nástroj a pravidelně

chodí do plaveckého kurzu. Ráda lyžuje, chodí do divadla, muzea a jiné nejlépe interaktivní akce.

6.2.3 Návrh případné intervence

Vzhledem k citlivé až úzkostné povaze Anny je důležité ji o všech změnách dostatečně a s předstihem informovat. Na druhou stranu je vhodné ji postupně vystavovat i obávaným situacím (pobyt ve školce i po obědě). Zatím vyzkoušela odpočinek v mateřské škole 2x a vše zvládla bez problémů, nicméně nadále zatvrzele odmítá pobyt opakovat. Při odpoledním pobytu nebyla nucena ležet, bylo jí umožněno zabavení aktivitami, které Aničku baví a zajímají. Tento čas je ideální k individuální práci, jelikož menší děti odpočívají.

Anna je moc šikovné děvčátko, která svými schopnostmi ostatní děti motivuje a často se jí snaží napodobovat např. při kreslení, doplňování pracovních listů, tvoření apod. Je důležité, aby přístup pedagogů byl v rámci možností individuální, citlivý a motivační. Zároveň je důležité podpořit dívku v kooperaci a postupně vysvětlovat, že i spolupráce s dětmi, které nejsou např. tak rychlé jako ona, může být přínosná.

S ohledem na více znaků naplňujících charakteristiku nadaného dítěte bylo po konzultaci s rodiči dohodnuto vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Zatím bude probíhat snaha o zlepšování sociálních vztahů a začleňování mezi děti ve třídě tak, aby došlo k vzájemnému pochopení. Vzhledem k tomu, že si Anička lépe rozumí se staršími dětmi, přichází do úvahy i předčasné zařazení do oddělení předškoláků.

6.3 DÍTĚ „C“

Dívka Barbora – 5 roků, 2 měsíce

Projevy odpovídající vysokému rozumovému nadání v intelektové oblasti. V porovnání s vrstevníky akcelerovaný vývoj v oblasti komunikačních dovedností, prostorovém vnímání, logickém uvažování a kreativitě. Vyspělá jemná i hrubá motorika. Velmi dobré soustředění při zaujetí úkolem a nacházení dalších způsobů inovativních řešení. Nízká potřeba spánku, přecitlivělost na materiály (taktilní hyperestezie) jako možné rysy nadaného dítěte.

6.3.1 Rodinná anamnéza

Barborka je momentálně ve střídavé péči rodičů, kteří žijí v odloučení. Rozvodové řízení prozatím neproběhlo. Každý z rodičů žije s novým partnerem. Dívka má o dva roky starší sestru, se kterou má pěkný vztah. Sestra je diagnostikovaná jako nadané dítě. Matka je

středoškolsky vzdělaná a pracuje na vedoucí pozici v oblasti obchodu. Otec má vysokoškolské vzdělání ekonomického směru a pracuje na vedoucí manažerské pozici v zahraniční firmě. Již dříve zjištěno vysoké IQ skóre 150. Rodiče spolu vycházejí, vzhledem k situaci, nadstandardně dobře a snaží se vzájemně o dobré klima, tak aby dopad na děti byl co nejmenší. Nové partnery rodičů Barborka přijala bez větších problémů, akceptuje je a má s nimi hezký vztah. Přesto je jejím největším přáním, aby byli zase „rodina“. Oba rodiče se dětem věnují a podílí se rovným dílem na výchově i vzdělávání.

6.3.2 Osobní charakteristika dítěte

Dívka se narodila s porodní váhou 2 900g a 47 cm. Těhotenství matky probíhalo bez větších problémů, avšak vzhledem k obrácené poloze plodu byl porod indukován ve 38. týdnu těhotenství. Barunka se narodila koncem pánevním, zdravá, ale prodělala silnou novorozeneckou žloutenku. Byla kojena do jednoho roku a její novorozenecký i kojenecký vývoj byl v normě.

Od útlého věku byla velmi zvědavá a měla malou potřebu spánku. Psychomotorický vývoj byl lehce akcelerovaný, zřejmá byla motivace starší sestrou. Přibližně v půl roce začala lozit a v 10 měsících sama chodila. Řečové dovednosti byly v jenom roce velmi dobré, od dvou let měla velkou slovní zásobu a používala i gramaticky správná souvětí. Jemná i hrubá motoriku vzhledem k věku vyspělá. Děvčátko je hodně hravé s bohatou fantazií a kreativitou. Ráda skládá stavebnice, puzzle, pexeso i jednodušší deskové hry. Navštěvuje kroužek malého badatele, kde má možnost vyzkoušet si různé pokusy, způsoby fungování, biologické i zeměpisné aktivity. Dále chodí do plaveckého kurzu, výtvarné kroužku a keramiky. V MŠ je zařazena do skupiny dětí s výukou angličtiny.

Do mateřské školy nastoupila ve 3 letech a celodenní docházku zvládala bez adaptačních problémů. Přispěla k tomu i přítomnost sestry, které byla předškolákem. Již před třetím rokem navštěvovala 2x týdně dětskou skupinu při centru volného času a byla zvyklá na odloučení od matky.

Učitelka hovoří o Barunce jako o milé, usměvavé a velice šikovné holčičce u dětí oblíbené. Vyjadřovací schopnosti má na vysoké úrovni a ráda dlouze diskutuje na témata, která ji zajímají. Kognitivní schopnosti jsou výrazně akcelerované. Logické uvažování a předmatematické představy jsou v porovnání s vrstevníky velmi vyspělé. Logopedicky v pořádku. Svým chováním působí sociálně i emocionálně vyspělá. Dobře se soustředí a při plnění úkolů se snaží o další inovativní řešení. Pokud je přesvědčena o své pravdě dokáže ji výrazně prosazovat. Nemá ráda univerzální pravidla a nerada se jim podřizuje. Projevuje se jako extrovert a např. na besídkách patří k nejvýraznějším jedinců (ráda je středem pozornosti). Po domluvě s rodiči byla Barborka

odeslána do pedagogicko-psychologické poradny k posouzení rozumových schopností a možné diagnostice nadaného dítěte. Dle výsledků vyšetření zvážit i posouzení školní zralosti a nejvhodnějšího způsobu dalšího vzdělávání.

Maminka ještě připomínkovala Barunčino nechutenství k jídlu, které přetrvává již od raného věku. Má velice omezený okruh potravin, které akceptuje a jiné nejí. Také od raného dětství je velmi citlivá na určité materiály (můžeme usuzovat na taktilní hyperestezii), která je u nadaných jedinců častější.

Dle zprávy z pedagogicko-psychologické poradny je dívka fyzicky dobře disponovaná, vyššího vzrůstu. V kontaktu je spontánní, aktivní, sdílná. Při činnostech úkolového typu výborně spolupracuje, je motivovaná, usilovná, s dobrým soustředěním po delší dobu bez známek únavy; úkoly ji velmi baví a pracuje samostatně. Komunikační schopnosti: bohatá slovní zásoba, správná výslovnost, gramatická obratnost. Kresba: obsahově bohatá s četnými detaily, námětově různorodá. Grafomotorika: vedení čáry je jisté, přesné, velmi kvalitně napodobí geometrické tvary, velká tiskací písmena i psací písmo. Lateralita je vyhraněná pravorukost se správným úchopem psacího náčiní. Prostorové vnímání: v prostoru, na formátu i na sobě správně ukáže nahoře-dole, vpředu-vzadu, vpravo-vlevo. Umístěn na formátu pojmenuje např. vpravo nahoře, dole uprostřed aj. Rovněž pojmenuje umístění v řadě např. první-prostřední-poslední, pohotově ukáže hned před, hned za, mezi atd. Zrakové vnímání: pojmenuje běžné barvy a odstíny, zraková diferenciacce, analýza i syntéza jsou adekvátně rozvinuty. Sluchové vnímání: určí počet slabik ve slově, bezchybně rozlišuje dvojice bezvýznamových slov, rozlišuje první hlásku a poslední souhlásku ve slově. Zvládá již i analýzu a syntézu jednodušších slov. Matematické schopnosti: dokáže řadit podle velikosti a pojmenovat největší/nejmenší, rozlišuje víceméně stejně i při odlišné velikosti a odlišném uspořádání prvků. Zvládá počítání do 20 (dopočítá, kolik prvků z původního počtu na obrázku chybí). Závěr je, že Barborka je fyzicky vyspělá, sociálně i emocionálně zralá a připravená na zahájení školní docházky. Je motivovaná k činnostem kognitivního typu, zvědavá, pohotová, pracuje se zájmem, soustředěně a její obecné předpoklady odpovídají pásmu vyššího nadprůměru. Dílčí schopnosti (zrakové, sluchové, prostorové vnímání, komunikační, matematické schopnosti, kresba, grafomotorika) jsou vzhledem k předškolního věku na vysoké úrovni.

6.3.3 Návrh případné intervence

Vzhledem k výborným intelektovým předpokladům by bylo vhodné absolvovat diagnostiku nadaného dítěte a případně zvážit dřívější nástup do prvního ročníku základní školy.

Na žádost rodičů a doporučení pedagogicko-psychologické poradny byla dívka vyšetřena Woodcock-Johnson: Mezinárodní edice II, zpráva o profilu výkonosti s výsledkem celkových intelektových schopností v národním percentilovém pořadí 99. Bylo tedy zjištěno celkové intelektová nadání v pásmu mimořádného nadprůměru.

Pedagogicko-psychologické poradna navrhovala jednu z možností: nástup do prvního ročníku základní školy pro nadané děti v příštím kalendářním roce vzhledem k podzimnímu datu narození dívky nebo dřívější nástup integrací již v tomto kalendářním roce do běžné třídy. Pokud by případně Barbora zvládala ke svým vysokým intelektovým schopnostem výuku v běžné třídě výrazně rychleji, zvážit vypracování individuálního vzdělávacího plánu.

Po pečlivém zvážení a na přání dívky se rodiče rozhodli pro dřívější nástup do první třídy základní školy již v tomto kalendářním roce.

Při rozhovoru s rodiči je Barborka ve škole velmi spokojená, rychle se adaptovala na nové prostředí, prozatím nemá potřebu se vždy prosazovat jako tomu bylo v MŠ, pravidla respektuje. Jelikož je ve třídě několik dětí s akcelеровanými kognitivními schopnostmi, paní učitelka připravuje např. dvě varianty zadání, tak aby byly zaměstnány všechny děti dle individuálních schopností. I přestože je dívka ve škole poměrně krátkou dobu je znát její pozitivní ladění, snaha o vzorné plnění zadaných úkolů. Svědomitě se připravuje a jako jedné z prvních dětí ve třídě paní učitelka umožnila psaní perem.

Mimoškolní zájmy zůstaly nezměněny a rodiče se i nadále snaží aktivně využívat volný čas Barborky k jejímu rozvoji a dle jejích zájmů.

6.4 DÍTĚ „D“

Chlapec Matěj – 5 roků, 1 měsíc

Již od útlého dětství projevy určitých zvláštností. Výrazný nesoulad mezi kognitivními a sociálními schopnostmi chlapce. Brzký nástup čtenářských dovedností, počítání v oboru. V porovnání s vrstevníky značně akcelеровané komunikační dovednosti, logické uvažování, prostorová představivost a hra na klavír. Sociální interakce nevyzrálé, sklony k perfekcionismu a rituálům. Projevy možného intelektového nadání s rysy Aspergerova syndromu.

6.4.1 Rodinná anamnéza

Matěj žije v úplné rodině s matkou i otcem a je jedináčkem. Maminka pracuje jako lékařka v nemocnici a je velmi pracovně vytížená. Otec je vysokoškolsky vzdělaný a pracuje v oblasti automobilového průmyslu. Na výchově Matěje se výrazně podílí babička z otcovy strany, která

bydlí v sousedním domě. V širší rodině je jediným dítětem a je na chlapce upínána velká pozornost. Rodiče se snaží dle možností věnovat Matějovi volný čas a žijí bohatým společenským životem. Během roku odjíždějí vícekrát na zahraniční dovolenou.

6.4.2 Osobní charakteristika dítěte

Chlapec byl vytoužené dítě po několika neúspěšných těhotenstvích matky. Byl počat metodou in vitro fertilizace (dále jen IVF). Těhotenství probíhalo bez komplikací a porod nastal spontánně ve 40. týdnu těhotenství. Hoch se narodil zdravý s porodní váhou 4 100g a 54 cm.

V kojeneckém věku byl chlapec spíše línější povahy a jeho motorický vývoj byl pomalejšího tempa. Jelikož měl od raného věku kladný vztah k jídlu, již v jednom roce dosahoval váhy 14 kg a byl méně pohyblivý. Samostatně začal chodit v 15 měsících. Kojen byl do 2 let. Psychomotorický vývoj byl v normě, ale projevovaly se určité zvláštnosti. Matěj měl problém s přijetím neznámých osob, vyžadoval opakující se rituály v denním režimu, neměl rád změny v oblečení atd.

Velmi brzy začal mluvit a řeč byla bohatá i gramaticky správná. Rád si prohlížel knihy a následně vše diskutoval s nejbližšími. Vydržel se koncentrovat na různá vyprávění a předčítání knih. Když Matějovi nebyla poskytnuta okamžitá pozornost, projevoval svoji nelibost pláčem a vztekem. Hudba a zpěv jej dokázaly od útlého věku zklidnit. Hrubá motorika byla neuspokojivá, působil neobratně.

Na přání matky navštěvoval chlapec od 2 do 4 let dětskou skupinu s docházkou 3x týdně. Zpočátku se velmi špatně adaptoval (zřejmě nebyl připraven na odloučení), odmítal jíst (pouze stravu přinesenou matkou), nikdy se neúčastnil řízených činností, nehrál si, ale vše pozoroval. V dalším školním roce byl již výrazně klidnější, protože znal režim, pečující osoby a většinu dětí. I nadále byl samotářský, nezapojoval se do pohybových aktivit, při vhodné motivaci vyzkoušel některé výtvarné činnosti. Komunikoval pouze s chůvami, avšak znal všechna jména i příjmení dětí ve „školičce“. Kognitivní znalosti a komunikační dovednosti byli na vysoké úrovni při srovnání s vrstevníky. Ve třech letech znal např. veškeré tramvajové a autobusové linky i názvy zastávek městské hromadné dopravy, orientoval se v planetách a otázkách vesmíru aj. Dle chůvy měly děti tendenci Matěje za jeho „zvláštní“ chování vyloučit z kolektivu a bylo třeba dbát na chlapcovo začlenění. Pravděpodobné sociální obtíže mohou pramenit z disproporce mezi kognitivním a emočně-sociálním vývojem. Pokud byl chlapci dán pocit „důležitosti“ např. byl požádán o pomoc, něco přinést, ohlídat, vždy byl ochotný a úkol svědomitě a s radostí plnil, až perfekcionisticky. Mezi třetím a čtvrtým rokem „školičku“ dle rodičů navštěvoval rád,

ale vždy jen na dopoledne. Stále přetrvávaly určité rituály, které se podle maminky spíše prohlubovaly (možné obsedantní chování).

Od čtyř let nastoupil do běžné mateřské školy, kde nastaly velké adaptační problémy. Chlapec se začal pomočovat, stěžoval si na velký hluk, špatně se zvykal na režim, nevyhovoval mu větší počet dětí ve třídě. Oblast rozumových schopností byla stále na vyšší úrovni, ale sociální dovednosti stagnovaly. V tomto období projevoval spontánní zájem o písmena i čísla a následně začal číst. Logické uvažování i prostorová představivost značně vyspělá. Začal navštěvovat základní uměleckou školu, kde hraje na klavír. Hra jej velmi baví a dosahuje po krátké době nadstandardní hudební výsledky. Jemná i hrubá motorika nevyspělá, samoobsluha špatná. Lateralizace nevyhraněná.

Odmítal mateřskou školu navštěvovat a značně stoupla i Matějova nemocnost. Rád zůstával doma s babičkou, která byla na rozdíl od rodičů přesvědčena, že chlapci mateřská škola nevyhovuje. Hoch se vyjadřoval, že na něho paní učitelka křičí, nemá kamarády a ani nechce, do školky chodit nebude.

Ve volném čase si Matěj rád čte encyklopedie a jeho znalosti jsou i k vzhledem vynikající paměti v určitých oblastech na velmi vysoké úrovni. Nemá rád velké kolektivy, jelikož jeho sociální kompetence jsou poměrně nízké. Je fixovaný na nejbližší rodinu a nejraději tráví volný čas v kruhu rodiny. Začal se věnovat hře na klavír a vzhledem k absolutnímu sluchu se dá říci, že je talentovaný. S hračkami si moc nehraje, spíše upřednostňuje různé návštěvy muzeí, památek, výstav aj. Velmi rád plní logické úkoly na tabletu a velmi se začal zajímat o problematiku IT.

6.4.3 Návrh případné intervence

Matka vyhledala pomoc dětského psychologa a na základě vyšetření byla doporučena návštěva pedagogicko-psychologické poradny k posouzení možného rozumového nadání chlapce. Učitelka mateřské školy odmítala možnost potencionálního nadání. Jelikož se pravděpodobně nesnažila z různých důvodů (časových, odborných aj.) navázat s chlapcem vztah, spíše poukazovala na všechny nedostatky či zvláštnosti. Více se přikláněla k možnému handicapu hochu.

Vzhledem k dlouhým objednacím lhůtám do pedagogicko-psychologické poradny matka nechala syna vyšetřit v Centru nadání Jihomoravského kraje. Zde bylo potvrzeno vysoké intelektové nadání s rysy Aspergerova syndromu. Vše bude došetřeno v PPP a vyvozeny další výchovné a vzdělávací postupy.

Prozatím je vhodné poskytovat chlapci stimulující výchovné domácí prostředí, ponechat mu otevřený přístup k informacím a podporovat jej ve specifických zájmech, posilovat rozvoj zdravého sebehodnocení, pomáhat se zdokonalováním sociálních kompetencí. Zároveň ponechat Matějovi dostatečný prostor k relaxaci, hře a otevřeně hovořit o chlapcových pocitech, myšlenkách či obavách.

6.5 Shrnutí

Vzdělání a podpora osobnosti je zásadní pro každé dítě. Ještě větší důraz ale můžeme přikládat této oblasti u dětí nadaných. Abychom mohli vhodným způsobem nadané dítě vychovávat a rozvíjet, je nezbytná včasná diagnostika. Z toho důvodu je důležitá maximální obeznámenost s tímto tématem mezi pedagogy a rodiči tak, aby mohli již během předškolního vzdělávání iniciovat další vyšetření školenými odborníky a následně s odpovídající péčí u nadaného dítěte rozvíjet jeho potenciál. Cílem bakalářské práce je zvýšit povědomí o této oblasti a pomoci k pochopení a porozumění mnohdy komplikovaných osobnostních charakteristik dětí.

V tabulce máme možnost jednoduše porovnat základní rozdíly mezi zkoumanými dětmi v oblasti rodinného života, projevu a specifických rysů. Jednotlivé děti projevovaly většinou akceleraci v různých oblastech, v jednom případě bylo nadání spojeno i s možnými poruchami chování. U všech dětí byli rodiče vstřícní dalšímu obeznámení s problematikou a projevíli zájem o hledání vhodného způsobu vzdělávání v mateřské nebo základní škole. Z toho vyplynula jednotlivá doporučení a ve dvou případech i řešení v podobě předčasného nástupu do ZŠ.

Tab. 4 Srovnání výzkumného vzorku

Dítě „A“	Dítě „B“	Dítě „C“	Dítě „D“
Pohlaví dítěte			
dívka	dívka	dívka	chlapec
Věk dítěte			
5,3	4,9	5,2	5,1
Počet sourozenců			
1	0	1	0
Bylo již dítě diagnostikované jako nadané			
ANO	NE	ANO	pouze v centru nadání
Jakou diagnostickou metodou			
Woodcock–Johnson	–	Woodcock–Johnson II.	–
Je někdo v rodině diagnostikovaný jako nadaný nebo má vysoké IQ			
–	otec	sestra, otec	–
Kdo první upozoroval odlišnosti ve vývoji dítě			
rodiče	rodiče	matka	učitel v MŠ
Projevuje nadané dítě nějaké výrazné specifické rysy			
rané čtenářské dovednosti, nadměrný perfekcionismus a sklony k zvýšené sebekritice	auditivní hyperstezie, verbální akcelerace, perfekcionismus	akcelerace komunikačních dovedností, akcelerované kognitivní schopnosti, taktilní hyperstezie	rané čtenářské dovednosti, rysy Aspergerova syndromu, nevyzrálé sociální interakce
Jsou rodiče ochotni rozvíjet potenciál dítěte			
ANO	ANO	ANO	ANO
Je mateřská škola vstřícná k odlišnostem a specifickým dítěte			
ANO	částečně	–	NE
Jsou pedagogové erudovaní v problematice nadaných dětí			
částečně	částečně	ANO	NE
Akceptuje vzdělávací instituce doporučení PPP pro nadané dítě			
ANO	–	ANO	–
Jaký způsob vzdělávání se jeví pro konkrétní dítě nejvhodnější			
předčasný nástup do ZŠ, speciální třída pro nadané	předčasné zařazení do oddělení předškoláků	dřívější nástup do ZŠ – již navštěvuje 1. ročník	podošetření v PPP budou vyvozeny vhodné výchovné a vzdělávací procesy

ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo seznámení s problematikou nadání, nadaného dítěte, odlišnými potřebami a důležitostí včasné diagnostiky. S tím jsou spojené vhodné způsoby vzdělávání, zohlednění případných osobnostních specifík a vliv rodiny na výchovu při rozvoji nadaného dítěte.

V teoretické části byly vymezeny základní pojmy v oblasti nadání a seznámili jsme se s jejich základními druhy. Jelikož není možné definovat přesnou charakteristiku jedince, vzhledem k jedinečnosti nadané osoby, bylo využito rámcové pojetí typických znaků, rysů, specifík a projevů, kterými se vyznačují. I přes veškerá vědecky podložená fakta je nejdůležitějším faktorem práce s nadanými komplexní pohled na osobnost nadaného dítěte s individuálním přístupem a přijetím jeho osobnosti jako výjimečného „daru“.

Velmi důležitou oblastí je výchova a vzdělávání nadaných jedinců. V této části byli představeni aktéři předškolního vzdělávání a nastíněny základní principy práce s touto specifickou skupinou dětí. Byl kladen důraz na včasnou diagnostiku, která může být zásadní v otázkách dalšího rozvoje a vhodného způsobu vzdělávání.

V praktické části byly představeny čtyři případové studie dětí, které se zaměřily na osobnost dítěte, rodinu a pedagoga. Získané informace z polostrukturovaných rozhovorů a odborných posudků byly zpracovány do konkrétních kazuistik. V závěru byly zásadní body výzkumného vzorku srovnány v schématickém přehledu, který utváří možný rámcový obraz nadaného dítěte.

Nadané dítě předškolního věku je poměrně úzká skupina, proto byl výzkum vzhledem k náročnosti získání potřebného vzorku dětí realizován více než jeden rok. Právě v předškolním období se často přistupuje k první identifikaci nadání dítěte. Rodiče tuší odlišnosti a specifika ve vývoji, ale váhají s vyhledáním odborného pracoviště. Pokud erudovaný učitel poukáže na určité znaky nadání či výjimečnosti a doporučí vyšetření v PPP, rodiče ve většině případů projeví zájem a proces diagnostiky se urychlí.

Přínos práce může být v mapování a využití poznatků při práci pedagogů jako prevence možných chyb či doporučení při procesu vzdělávání. Také rodičům může usnadnit leckdy náročné porozumění svým dětem a získání si určitého nadhledu v přístupech výchovy.

LITERATURA A POUŽITÉ PRAMENY

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V.: *Diagnostika dítěte předškolního věku*, Praha: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0658-1.

BERČÍKOVÁ, A., ŠMELOVÁ, E., STOLINSKÁ, D. a kol.: *Učitel – aktér edukačního procesu předškolního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4033-0.

FOŘTÍK, V., FOŘTÍKOVÁ, J.: *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. 2. vyd. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0044-4.

HARTL P., HARTLOVÁ H.: *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-303-X.

HAVIGEROVÁ, J. M., BUREŠOVÁ, I., SMETANOVÁ, V., HAVIGER, J.: *Projevy dětské zvědavosti*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-5200-6.

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

HAVIGEROVÁ, J. M.: *Vyhledávání nadaných dětí v předškolním věku*, Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-5150-4.

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

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H.: *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4750-7.

JURÁŠKOVÁ, J.: *Základy pedagogiky nadaných*, Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006. ISBN 80-86856-19-4.

KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B.: *Předškolní a primární pedagogika*, Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-828-9.

KUTÁLKOVÁ D.: *Jak připravit dítě do 1. Třídy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-1040-4.

LANDAU E.: *Odvaha k nadání*. Praha: Nakladatelství Akropolis, 2007. ISBN 978-80-86903-48-4.

LAZNIBATOVÁ, J.: *Nadané dieta*. Bratislava: Iris, 2007. ISBN 808901853X.

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

MACHŮ E., FACOVÁ V., OREL M.: *Identifikace a vzdělávání nadaných a talentovaných dětí*

- *dobrá praxe pro Evropu*, Zlín: Krajská pedagogicko-psychologická poradna a ZDVPP Zlín, 2016. ISBN 978-80-906400-3-0.
- MÖNKS F. J., YPENBURG I. H.: *Nadané dítě*. 1. vyd. Praha: Grada, 2002. ISBN 80-247-0445-5.
- MUDRÁK, J.: *Nadané děti a jejich rozvoj*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5089-7.
- NOVOTNÝ, I.: *Biologie člověka pro gymnázia*. Praha: Nakladatelství učebnic Fortuna. 2010. ISBN 978-80-7373-128-1.
- OPRAVILOVÁ, E.: *Předškolní pedagogika*, Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5107-8.
- OTEVŘELOVÁ, H.: *Školní zralost a připravenost*, Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1092-4.
- PORTEŠOVÁ, Š.: *Rozumově nadané děti s dyslexií*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-990-3.
- PRŮCHA J., KOŤÁTKOVÁ S.: *Předškolní pedagogika - Učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: 6. vyd. *Pedagogický slovník*, Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- STEHLÍKOVÁ, M.: *Život s vysokou inteligencí - Průvodce pro nadané dospělé a nadané děti*, Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0101-6.
- ŠMELOVÁ, E.: *Bezvýhradná akceptace ve výchově dítěte*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4217-4.
- ŠMELOVÁ E., PETROVÁ A., SOURALOVÁ E. a kolektiv: *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3345-5.
- VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*, Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
- ZELINKOVÁ, O.: *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0044-4.

Internetové zdroje

Kolik existuje typů inteligence? [online]. [Citace 4. 12. 2017]. Dostupné na:

<http://deti.mensa.cz/index.php?pg=home--aktualni-deni&aid=260>

Portešová, Multidimenzionální modely talentu a nadání. In: Modely nadání [online]: Centrum rozvoje nadaných dětí. [Citace 4. 12. 2017]. Dostupné na: <http://www.nadanedeti.cz/pro-odborniky-modely-nadani>

Portešová, Typické projevy chování nadaných dětí - jak můžeme nadané dítě poznat? [online]. [Citace 4. 12. 2017]. Dostupné na: <http://www.nadanedeti.cz/pro-rodice-typicke-projevy>

Portešová, Dvojí výjimečnost. [online]. [Citace 4. 12. 2017]. Dostupné na:

<http://www.nadanedeti.cz/pro-psychology-dvoji-vyjimecnost>

Institut pedagogického poradenství ČR, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, Analýza výsledků šetření v PPP. [online]. [Citace 4. 12. 2017]. Dostupné na:

http://www.ippp.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=311&Itemid=323

Portešová, Možnosti práce s nadanými dětmi ve škole. [online]. [Citace 4. 12. 2017]. Dostupné na: <http://www.nadanedeti.cz/pro-ucitele-moznosti-prace>

Dušková, Právo na inkluzivní vzdělávání podle OSN. [online]. [Citace 4. 12. 2017]. Dostupné na: <http://www.ceskaskola.cz/2017/01/sarka-duskova-pravo-na-inkluzivni.html>

Podpůrná opatření. [online]. [Citace 4. 12. 2017]. Dostupné na: <http://www.nuv.cz/t/podpurna-opatreni>

Legislativa

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

Zákon 561/2004 sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů.

PŘÍLOHA

Výzkumné otázky pro rodiče

Okruh 1

1. Je Vaše rodina úplná nebo neúplná?
2. Kolik máte dětí a v jaké věku?
3. Je některé z Vašich dětí diagnostikované jako nadané?
4. Jste Vy nebo partner diagnostikováni jako nadaní, eventuálně členy Mensy ČR?
5. Jaké je Vaše a partnerovo nejvyšší dosažené vzdělání?
6. Kdo první upozornil na odlišnosti ve vývoji Vašeho dítěte v porovnání s vrstevníky?
7. V jakém věku?
8. Projevuje Váš syn / Vaše dcera určité specifické rysy chování?
9. Má Váš syn / Vaše dcera přecitlivělost na sensorické podněty (vizuální, auditivní, olfaktivní, taktilní, gustativní)?
10. Jaké jsou podle Vás silné a slabé stránky Vašeho dítěte?
11. Co, případně kdo Vás inicioval k diagnostice nadání vašeho dítěte?
12. Pokud bylo intelektové nadání diagnostikováno, která instituce diagnostiku provedla?
13. Jaký byl použit způsob diagnostiky, testová metoda?
14. Jaké byly silné stránky dítěte v diagnostických testech pro nadané jedince?
15. Jak vnímá nadání Vašeho dítěte širší rodina

Okruh 2

1. Chodilo Vaše dítě před případným nástupem do mateřské školy do nějaké jiné instituce (dětské skupiny, jesle aj.)?
2. Navštěvuje nebo navštěvovalo Vaše dítě mateřskou školu?
3. V kolika letech začalo navštěvovat MŠ?
4. Jedná se / jednalo se o běžnou MŠ akreditovanou MŠMT nebo soukromou MŠ?
5. Podle jakých kritérií jste MŠ vybíraly?
6. Jaké máte zkušenosti z touto vzdělávací institucí a nadáním / předpokládaným nadáním Vašeho dítěte?
7. Byly učitelky vstřícné a ochotné k odlišnostem Vašeho dítěte?
8. Měly snahu v rámci možností MŠ poskytnout Vašemu dítěti odlišné nebo nadstandardní aktivity?
9. Fungovala spolupráce mezi Vámi a MŠ?

10. Byly dle všeho názoru učitelky znalé problematiky nadaných dětí?
11. V případě diagnostiky nadání Vašeho dítěte akceptovaly /akceptují doporučení PPP?
12. Jaké jsou silné a slabé stránky vzdělávací instituce Vašeho dítěte?
13. Zvažujete u vašeho nadaného dítěte dřívější nástup do ZŠ?
14. Zvažujete jiné možnosti dalšího vzdělávání např. škola/třída pro nadané?
15. Navštěvovalo Vaše dítě MŠ / ZŠ s pozitivním laděním?

Okruh 3

1. Jakými způsoby se snažíte rozvíjet nadání, talent Vašeho dítěte?
2. Jaké jsou vztahy mezi sourozenci?
3. Jaké byly zájmy Vašeho dítěte v raném věku a nyní?
4. Bylo Vaše dítě akcelerované v komunikačních dovednostech?
5. Jak vnímá dítě sebe samo?
6. Jaké má vztahy s vrstevníky?
7. Upřednostňuje spíše starší kamarády nebo nerozlišuje věk dětí?
8. Vnímáte sociální oblast jako slabší nebo silnější stránku Vašeho dítěte?
9. Projevuje Vaše dítě sklony k perfekcionismu?
10. Je vaše dítě emocionálně citlivé nebo přecitlivělé?

Výzkumné otázky pro pedagoga

1. Vnímáte odlišnosti dítěte od ostatních vrstevníků?
2. Jaké je ladění dítěte v MŠ?
3. Zapojuje se do řízených činností?
4. Zvládá odloučení od rodičů a celodenní docházku v MŠ?
5. Je dítě výkonnostně orientované?
6. Je při činnostech soustředěné?
7. V oblasti sociálních interakcí si počíná obratně?
8. Vyhledává ke hře starší/stejně staré/mladší děti?
9. Jaká je úroveň kognitivních funkcí?
10. Jaká je vyspělost jemné a hrubé motoriky?

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK, TABULEK A OBRÁZKŮ

Seznam zkratk

IQ	Intelligenční kvocient
SPVU	Specifické vývojové poruchy učení
ADD	Attention Deficit Disorder / vývojová porucha pozornosti, deficit pozornosti
ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder / porucha pozornosti
MKN-10	Mezinárodní klasifikace nemocí
AS	Aspergerův syndrom
MŠ	Mateřská škola
ČR	Česká republika
MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
PPP	Pedagogicko-psychologická poradny
WISC-III	Wechslerova intelligenční škála pro děti
CNS	Centrální nervová soustava
USA	Spojené státy americké
IVP	Individuální vzdělávací plán
IVF	In vitro fertilizace
IT	Informační technologie

Seznam tabulek

Tab. 1	Čtyři základní druhy nadání
Tab. 2	Pozitivní a negativní oblasti u nadaných dětí
Tab. 3	Nejčastěji užívané testy obecných schopností – inteligence
Tab. 4	Srovnání výzkumného vzorku

Seznam obrázků

Obr. 1	Schematické znázornění teorie mnohonásobné inteligence (verze z roku 1983)
Obr. 2	Guassova křivka rozložení intelektu v populaci
Obr. 3	Příklad matice z Ravenova testu
Obr. 4	Interaktivní nadání
Obr. 5	Tanenbaumův hvězdicový model
Obr. 6	Renzulliho tříkrhová koncepce nadání
Obr. 7	Vícefaktorový model nadání podle Mönkse
Obr. 8	Gagného diferenciovaný model talentu a nadání

ANOTACE

Jméno a příjmení	Kateřina Borovcová
Katedra	Primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce	PhDr. Jitka Petrová, Ph.D.
Rok obhajoby	2018
Název práce	Diagnostika nadaného dítěte a nástup k povinné školní docházce
Název v angličtině	Gifted Child Diagnostics and Start of Compulsory School Attendance
Anotace práce	<p>Bakalářská práce mapuje problematiku péče o nadané dítě ve vzdělávacím procesu. Teoretická část je zaměřena na definici nadání a popis projevů nadaného dítěte. Jmenuje účastníky předškolního vzdělávání a formy vzdělávání nadaných.</p> <p>V praktické části jsou formou polostrukturovaného rozhovoru a sběru dat z odborných posudků dětí shromážděny charakteristiky dítěte a následně popsány možnosti případných intervencí. V závěrečné tabulce je znázorněno srovnání výzkumného vzorku v zásadních bodech zpracovaných kazuistik.</p> <p>Práce si klade za cíl pomoci svým obsahem pedagogickým pracovníkům a rodičům v péči o nadané dítě, usnadnit jeho rozvoj a adaptaci v předškolní a navazující školní docházce.</p>
Klíčová slova	Nadání, talent, inteligence, nadané dítě, dítě předškolního věku, vývoj, diagnostika, vzdělávání.
Anotace v angličtině	<p>This Bachelor thesis is tracking gifted child care problematic in educational process. Theoretical part is focused on gift/talent term definition and on external manifestation of gifted child description. It appoints entrants of preschool education and multiple forms of education of gifted children.</p> <p>In practical part children characteristics are gathered through form of semi-structured interview and through data collected from expert opinions. Possible options of interventions are described afterwards. There is research sample comparison in essential aspects of processed casuistries in final</p>

	<p>table described.</p> <p>Goal of this work is to assist pedagogical workers and also to help parents with care for gifted children, to facilitate their development and adaptation in preschool age and follow-up school attendance.</p>
Klíčová slova v angličtině	Gift, talent, intelligence, gifted child, preschool child, development, diagnostics, education
Přílohy vázané v práci	Výzkumné otázky pro rodiče a pedagogy
Rozsah práce	78
Jazyk práce	Český jazyk