UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Blanka Drešrová

Specifika žáků mimořádně nadaných ovlivňující výuku na 1. stupni ZŠ ve specializovaných třídách

Olomouc 2019

vedoucí práce: Mgr. Eva Urbanovská, Ph.D .

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne

podpis autora práce

Tímto bych ráda poděkovala Mgr. Evě Urbanovské, Ph.D., za její odbornou pomoc, cenné rady a poskytnuté materiály, které mi pomohly při zpracování diplomové práce.

Děkuji všem participantům a daným školám za čas a ochotu spolupracovat při provádění výzkumné části práce.

V neposlední řadě děkuji své rodině, příteli, sestře a sestřenici za důležitou pomoc a především rodičům za umožnění studia a za podporu při tvorbě této práce.

Obsah

Úvod 6

Teoretická část 8

1 Nadání 8

1.1 Terminologie, nadání vs. talent 8

1.2 Definice 9

1.3 Modely nadání 11

1.3.1 Model tří kruhů 12

1.3.2 Vícefaktorový model 13

1.3.3 Sternbergův „triarchický model nadání“ 14

1.3.4 Psychosociální model 15

2 Osobnost dítěte nadaného 17

2.1 Charakteristické znaky (specifika) nadaného dítěte 17

2.2 Sociálně emocionální projevy nadaných dětí a charakteristické problémy ve vyučovacím procesu 20

2.3 Typologie nadaných dětí 26

2.4 Nadaný vs. bystrý žák 27

2.5 Mýty o nadaných 28

2.6 Vývojová norma dětí mladšího školního věku 32

2.7 Specifika vývoje nadaných dětí ve školním období 33

3 Vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných 36

3.1 Identifikace 36

3.2 Legislativa 38

3.3 Edukace 39

3.4 Přístupy ke vzdělávání nadaných žáků 40

3.5 Další rozvoj žáků 42

Praktická část 44

4 Vlastní výzkumné šetření 44
4.1 Cíle výzkumného šetření, výzkumné otázky 45
4.2 Metodologie výzkumného šetření 46
4.3 Design výzkumu 47
4.4 Analýza výzkumného šetření 50
4.4.1 Případová studie č. 1 50
4.4.2 Případová studie č. 2 59
4.4.3 Případová studie č. 3 74
4.5 Diskuze 85
Závěr 93
Seznam literatury 94
Seznam zkratek 100
Seznam obrázků a tabulek 101
Seznam příloh 102

Úvod

„Nadané děti nemají o nic větší práva a povinnosti k naplnění svého „potenciálu“ než jakékoli jiné dítě. Všechny děti si zaslouží odpovídající vzdělání a podporu ze strany svých rodin a širší komunity tak, aby byly naplněny jejich současné potřeby.

Louis Porter

PhD, MA(Hons), MGiftedEd, DipEd, BA, BIntStuds

Child Psychologist

Když se řekne nadaný žák, laická veřejnost si často pod tímto pojmem představí velice chytré a šikovné dítě, které se rádo učí, všemu rozumí a nemá žádné problémy. Zajisté i takto může skutečnost vypadat, avšak je potřeba znát celistvou problematiku nadání. Na jedné straně jsou nadaní žáci kognitivně na vyšší úrovni, mají výbornou paměť, koncentraci, vyspělejší verbální schopnosti, vidí souvislosti mezi jevy a jsou zvídavější než ostatní děti jejich věku. Na druhé straně je u nadaných dětí pozorovaný asynchronní vývoj, v důsledku kterého je možné zaznamenat specifické osobnostní charakteristiky, jež kvůli neuspokojivým pedagogickým přístupům nebo kvůli jejich neznalosti mohou být možným zdrojem problémů. Takových charakteristik je celá řada, nadaní žáci mají široké znalosti z různých oblastí, mají svůj svět a specifický humor, kterému ostatní nerozumí. Ve škole jsou zvídaví, zajímají se o detaily, pokud se pro něco nadchnou, dokážou u toho vydržet celé hodiny. Jejich verbální schopnosti jsou nadprůměrné vzhledem jejich věku, mají širokou slovní zásobu a mluví spisovnou češtinou. Nadaní mají svůj vlastní názor, nespokojí se s většinovým stanoviskem. V diskuzích většinou dominují, dbají na dodržování pravidel, na přesné a správné informace a nebojí se konfrontovat ani učitele. Chtějí vynikat a ukázat své vědomosti a schopnosti. Sociální kontakt je pro ně častou překážkou, se svými vrstevníky si nerozumí, raději vyhledávají společnost dospělých nebo dětí na stejné intelektové úrovni. Jakmile toto člověk zjistí, pak si uvědomí, že specifické projevy se u nadaných žáků musí objevovat i ve školním prostředí. S nadanými žáky jsme se setkali při dobrovolné praxi během začátků studia a rozhodli jsme se proto v diplomové práci proniknout do tajů této skupiny dětí, rozšířit si své znalosti a podívat se na negativní, ale i pozitivní stránky nadání ve vyučovacím procesu.

Diplomová práce rozčleněna na část teoretickou a část praktickou. Teoretická část je koncipována do tří kapitol. V první kapitole je zahrnuto obecné pojednání o nadání, poskytnut vhled do dané problematiky, najdeme zde současnou terminologii, vymezení pojmů a modely

nadání. Druhá kapitola bude věnována osobnosti nadaného dítěte a její charakteristice. Nejprve uvedeme nejčastější znaky, specifické projevy ve vyučovacím procesu a na základě tohoto předložíme typologii nadaných dětí. Poté nás bude zajímat rozlišení nadaného žáka od bystrého, důsledně upozorníme na problém předsudků a mýtů, které znesnadňují práci s nadanými a nadaným život. V závěrečných dvou podkapitolách je nutné zaměřit se na děti mladšího školního věku, jaký je v tomto období jejich vývoj a jaký vývoj předpokládáme v tomto věku u nadaných dětí. Poslední kapitola teoretické části je věnována vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných. Z tohoto hlediska je důležitá identifikace a diagnostika, podíváme se, jak se diagnostika provádí a jak je vzdělávání nadaných žáků ukotveno v české legislativě. Následně se dostaneme k výuce nadaných žáků. V posledních částech kapitoly specifikujeme přístupy k nadaným žákům, formy a metody práce s nimi a na závěr se budeme věnovat dalšímu rozvoji nadaných žáků.

Praktická část se bude skládat z výzkumného šetření, jehož cílem bude zhodnotit, zda specifické projevy u vybraných mimořádně nadaných žáků ovlivňují vyučovací proces ve specializovaných třídách pro mimořádně nadané. Mimo hlavní cíl stanovíme i dílčí cíle, popíšeme design výzkumu, průběh postupu ve výzkumu a výběr zkoumaných osob. Výzkumné šetření bude kvalitativní povahy, výstupem budou tři případové studie vybraných žáků, pro jejichž sestavení bude využito triangulace metod pozorování, rozhovoru a analýzy produktů vytvořených člověkem. Klíčová bude analýza výzkumného šetření, jejíž výsledky budou použity při sestavení diskuze.

Teoretická část

1 Nadání

První kapitola teoretické části je věnována vymezení termínu nadání a jeho charakteristice. V úvodní podkapitole seznámíme s definicemi pojmu nadání, problematikou terminologie a zejména rozlišením nadání od podobných termínů. V dalších částech kapitoly se zabýváme charakteristikou modelů nadání, které zásadně ovlivnily teorii nadání a výzkumy. Podrobněji se zastavíme u nejznámějšího a nejpoužívanějšího modelu, na který se v současnosti odvolávají všichni odborníci působící v oblasti nadání.

1.1 Terminologie, nadání vs. talent

Nadání nebo talent. Podle Psychologického slovníku (Hartl, 2015) se nadání překládá do angličtiny slovy jako gift nebo talent. Anglický překlad tedy označuje nadání buď jako dar, tedy něco získaného darem, nebo jako talent. Odtud pramení časté záměny těchto dvou termínů. Podobně jako čeština, tak i angličtina nebo němčina dávají k dispozici dva termíny, nadání a talent. Této variability jazyka využili někteří autoři, a proto hledají mezi slovy rozdíly. Někteří tvrdí, že nadání je záležitost intelektu (matematické, jazykové nadání apod.), zatímco talent je označení pro neintelektové činnosti (jako například sport, umění atd.). Další autoři vnímají rozdíl v počtu oblastí, ve kterých jedinec vyniká. Nadáním označují vynikající výkon ve více oblastech, zatímco talent má označovat mimořádné schopnosti jen v jedné oblasti. (Mönks, 2002)

Rubinštejn se zabývá problematikou terminologie a rozlišuje mezi pojmy nadání, talent a genialita. *„Obzvlášť vysokou úroveň nadání označujeme pojmy talent a genius.“* (Rubinštejn, 1967, s. 685). Dále se autor podrobněji zaměřuje na rozdíly mezi těmito pojmy. Talent vnímá jako dosahování vynikajících výsledků, překonávání něčeho, čeho již bylo dosaženo. Genialitu naopak charakterizuje tvůrčí myšlení. Génius se neomezuje na něco, co bylo vytvořeno, ale hledá nové způsoby řešení, vytváří neočekávané postupy.

Landau (2007) rozlišuje mezi stejnými pojmy a dochází k závěru, že ze sebe postupně vycházejí. Talent se rozvíjí v určitých oblastech. Nadání vzniká, když se talent více rozvine a genialita je nejvyšší úroveň rozvoje, která má větší výrazové možnosti než talent a nadání, a díky tomu se stává ojedinělým jevem, ve společnosti poměrně vzácným.

Termíny nadání a talent bývají často veřejností zaměňovány a chápány jako synonyma. K tomuto laickému označování se přiklání i většina autorů, kteří jsou do

problematiky zasvěceni (Mönks, 2002; Dočkal, 2005; Fořtík, 2015). Dočkal (2005) se přiklání k používání termínů talent a nadání jako synonym, a to zejména pro zjednodušení komunikace na mezinárodní úrovni. V mnoha jazycích (například francouzštině, italštině, španělštině, chorvatštině, ale i nám blízké polštině) se používá pro překlad výrazů nadání i talent pouze slovo talent. V této práci budeme používat souhrnný termín „nadání“, který zaštiťuje všechna výše zmíněná terminologická označení.

Jurášková (2006) uvádí tabulku (Tab. 1), ve které shrnuje rozličné chápání pojmů od různých autorů. V literatuře se však nejčastěji používá pojem nadání (angl. giftedness), a to převážně v kontextu s intelektovým nadáním. V tomto smyslu budeme pojem předkládat i v naší práci.

Rozdílné chápání pojmů	
Nadání	Talent
ekvivalenty	
velmi vysoký talent	oblast mezi nadáním a průměrem
předpokladová potenciální složka	výkonová (performační) složka
všeobecné intelektové předpoklady	předpoklady pro jednu nebo více oblastí

Tab. 1 Rozdíly mezi pojmy nadání a talent (Jurášková, 2006, s. 11)

1.2 Definice

Většinová společnost si pod pojmem nadání představí člověka s vysokým IQ[1] a s nadprůměrnými až vědeckými znalostmi. Dočkal (1987) však upozorňuje na skutečnost, že nadání není výjimečná vlastnost, kterou buď člověk má, nebo nemá, ani to není jen výsada některých typů profesí. Tato mylná domněnka, která přetrvává dodnes, má počátky už ve starověku, kdy většina lidí musela vykonávat běžnou práci, kterou si zabezpečovali obživu. Práci, která byla výsadní, byla záležitostí elity a dle tehdejšího mínění vyžadovala nadání (ve starověku např.: skládání básní), vykonávalo jen velmi malé procento lidí. Dočkal hovoří o nadání jako o složce osobnosti každého člověka, která řídí jeho činnost jak z hlediska druhu činnosti, tak z hlediska kvalitativního (výkonnost a úspěch v dané činnosti). Stejný názor zastává Hüther (2017), který doplňuje, že nadání je nejdříve jen příležitostí člověka osvojit si

[1] IQ – inteligenční kvocient

v určité oblasti pozdější zvláštní schopnosti a dokázat takové výkony, které budou odlišné od výkonů ostatních lidí.

Dle Psychologického slovníku je nadání souhrn vloh, které jsou předpokladem k takovému rozvoji schopností, aby byl podáván nadprůměrný výkon v duševní či fyzické oblasti (Hartl, 2015). Podobně charakterizuje nadání Valenta (2015) a přidává myšlenku, že nadáním disponuje každý člověk, avšak nejprve je potřeba ho objevit a podporovat jeho rozvoj. Z hlediska pedagogického je nadáním myšlena výjimečná složka osobnosti. Mönks (2002) uvádí různé oblasti, ve kterých se nadání může realizovat. Jsou to pohybové, umělecké, sociální nebo vysoce intelektuální schopnosti. Nadání se může jednak vyskytovat v samostatné oblasti nebo i v různých oblastech současně. Jeho rozpoznání je možné, teprve pokud se projeví mimořádnými výkony.

Pro praktické potřeby je však potřeba odlišit od sebe intelektové a neintelektové formy nadání. Nadání je většinou odborníků zařazováno mezi intelektuální formy jako výjimečná všeobecná rozumová schopnost, kterou lze prokázat u nadaných diagnostickými metodami, a tato úroveň nadání je stálá a poměrně neměnná po delší časový úsek (Laznibatová, 2003). Nadaný žák je obecně žák, který má prokazatelně vysokou intelektuální úroveň. Tato úroveň se měří podobně jako u dospělých standardizovanými psychologickými testy, které diagnostikují u dítěte vysoký intelektový potenciál, přičemž hranice nadání musí přesáhnout IQ 130. Intelektový potenciál dítěte můžeme diagnostikovat už v raném věku a toto rozpoznání je velmi důležité pro vývoj nadání. (Laznibatová, 2003). V současnosti se však od tohoto přístupu k definování nadaní odklání, jelikož samostatné rozdělování dětí na nadané a nenadané není možné pouze na základě číselných hodnot.

Při představě nadaného žáka dodnes v mysli lidí přetrvává obrazu dítěte s brýlemi a s nosem zabořeným do knih. Fyzicky se ale nadané dítě nikterak neliší od svého vrstevníka. Nadání zahrnuje širokou škálu schopností, vlastností a může být realizováno v mnoha oblastech (intelektová oblast, hudba, literatura, vůdcovství…) (Heward, 1988).

V souvislosti s nadáním musíme postihnout komplexní stránku osobnosti dítěte. Fořtík (2015) se ve své publikaci ztotožňuje s pedagogickými a psychologickými odborníky, kteří definují nadané dítě pomocí charakteristik. Těmi je předčasný vývin v určité oblasti zájmu dítěte, vlastní způsob učení a nadšení pro výkon, který souvisí s vnitřní motivací při učení. Tato motivace nemusí být v každé oblasti učení, ale může se projevovat nadšením v takové oblasti, o kterou dítě jeví zájem. Projevy výjimečných intelektuálních schopností mají znaky:

1. vysoká úroveň logického a abstraktního myšlení
2. vysoká úroveň kritického a nezávislého myšlení

3. vysoká úroveň kombinačních schopností a systémového myšlení
4. vynikající paměť
5. vysoká koncentrace a rozsah pozornosti
6. vysoká úroveň originálního a kreativního myšlení

Tyto projevy můžeme v různých formách pozorovat u mimořádně nadaných dětí. Jejich výkony jsou těmito znaky zasaženy tak nápadně, že jsou jimi odlišeny od ostatních dětí (Laznibatová, 2003).

Česká legislativa se věnuje nadaným žákům ve vyhlášce MŠMT č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Konkrétně ve čtvrté části, v § 27 definuje nadaného a mimořádně nadaného žáka tímto způsobem:
„Za nadaného žáka se pro účely této vyhlášky považuje především žák, který při adekvátní podpoře vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech. Za mimořádně nadaného žáka se pro účely této vyhlášky považuje především žák, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech.“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, 2016).

1.3 Modely nadání

V minulosti se tedy nadání spojovalo pouze s intelektem, resp. s jeho určením pomocí vytyčené hranice. Dnes se na nadání pohlíží z komplexnějšího hlediska celé osobnosti jedince. Ideální vývoj nadání člověka závisí na vzájemném působení vnitřních a vnějších vlivů (Laznibatová, 2003). Existuje mnoho pohledů na nadání, díky lepšímu znázornění skutečnosti, která je komplikovaná, byly vytvořeny modely. Modely nám podávají zjednodušený obraz problému (Mönks, 2002).

Mönks (2002) předkládá čtyři modely, které vysvětlují nadání:

- modely založené na schopnostech,
- modely kognitivních složek,
- modely orientované na výkon,
- sociokulturně orientované modely.

Modely založené na schopnostech tvrdí, že intelektuální schopnosti je možné objevit u člověka již v raném věku a že jsou neměnné, stálé. Hlavním představitelem tohoto modelu

je Lewis Madison Terman. Modely kognitivních složek se zaměřují na to, jak je informace v mozku zpracována. Příznivcům tohoto modelu nejde ani tak o člověka s nadáním, ale o cestu, kterou je nadání dosahováno. Soustřeďují se na kvalitu zpracování informace a na včasné ukazatele, jimiž je rozpoznáno vysoké nadání. Pro modely orientované na výkon jsou důležité vlohy, prostřednictvím kterých je dosahováno vynikajících výkonů. V potaz je bráno prostředí a ostatní činitelé, kteří by mohli mít vliv na uskutečňování vloh. Sociokulturně orientované modely se opírají o myšlenku, že vysoké nadání může vzniknout jen při vzájemné účasti individuálních a sociálních faktorů. Důležitým faktorem je i politika a hospodářská situace země. Pokud by se stát staral pouze o vzdělávání průměrných a slabších, nadaní žáci by neměli dostatek možností pro rozvoj svého nadání. Uvedené modely se mohou v praxi spojovat. Třetí a čtvrtý model je pojímán nejen teoreticky, ale má především praktický dopad. Tato poslední modelová pojetí tvoří základ pro vícefaktorový model: schopnost + tvořivost + motivace (Mönks, 2002). Mönks vychází z Renzulliho modelu, ve kterém nebyl zahrnut vliv prostředí. I přesto je Renzulliho model základním a v současnosti nejvyužívanějším modelem, který byl dále rozpracován mnohými odborníky (Laznibatová, 2003).

1.3.1 Model tří kruhů

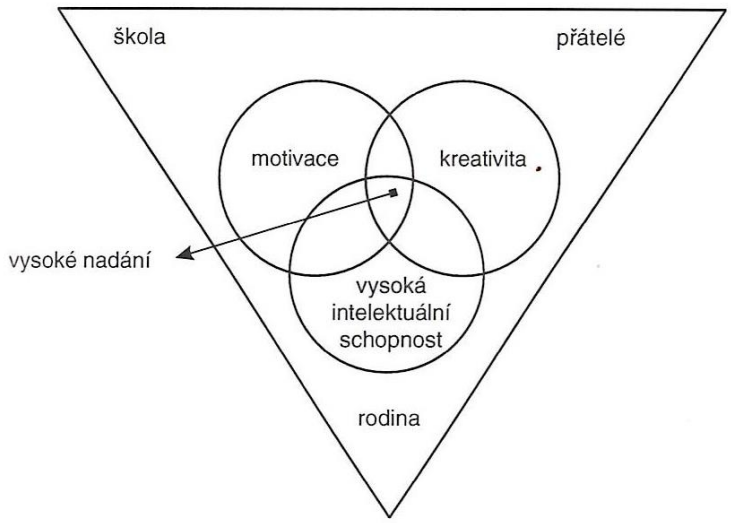
Renzulliho model neboli Model tří kruhů (Three Ring Conception of Giftedness) definuje nadání spojením nadprůměrných schopností, angažovanosti v úkolu a kreativity (Sejvalová, 2004; Machů, 2006; Hříbková, 2009; Havigerová, 2011a). Termínem nadprůměrné schopnosti (Above Average Ability) jsou myšleny obecné a specifické schopnosti. Druhý shluk vlastností byl nazván angažovanost v úkolu (Task Commitment), definovaný jako množství energie koncentrované na úkol nebo na specifické oblasti výkonu. Tento okruh charakterizuje vytrvalost, tvrdá práce, sebedůvěra, víra ve své schopnosti vykonávat důležitou práci a schopnost věnovat se svým zájmům. Kreativita (Creativity) je vyjádřena tvořivými vlastnostmi a divergentním myšlením (Renzulli, 2005). Tyto tři oblasti jsou znázorněny třemi kruhy, které se navzájem protínají a v jejich průniku nalezneme samotné nadání (Obr. 1).

Obr. 1 Model tří kruhů J. S. Renzulliho (Hříbková, 2009, s. 78)

1.3.2 Vícefaktorový model

F. J. Mönks se inspiroval předchozím modelem a vytvořil tak již zmíněný vícefaktorový model. Základním pilířem tohoto modelu je myšlenka, kdy vysoké nadání je rozpoznatelné jen tehdy, prokazuje-li se mimořádnými výkony, které nejsou z pohledu vysoce nadaného dítěte vždy jednoduše realizovatelné. Intelektuální vysoké nadání v sobě spojuje, stejně jako u Renzulliho, tři znaky osobnosti: vysoké intelektuální schopnosti, tvořivost a motivaci. Výraz vysoké individuální schopnosti značí výrazně nadprůměrnou inteligenci osoby. Inteligence se měří pomocí inteligenčních a schopnostních testů a udává se, že výrazně nadprůměrná hodnota IQ se pohybuje kolem a nad hodnotou 130. Motivací je myšlena vůle a síla vykonat určitou práci a dokončit ji. Tvořivost (kreativita) je schopnost myslet samostatně, mít neobvyklé, jedinečné nápady a uskutečňovat je (Mönks, 2002).

Od předchozího modelu se Mönksův model však liší zahrnutím sociálního prostředí jako důležitou oblastí pro rozvoj vloh. Člověk jako sociální bytost potřebuje pro zdravý vývoj dobré vzájemné působení s rodinou, se školou a s přáteli. Tyto tři složky sociálního prostředí tvoří rohy rovnoramenného trojúhelníku, který poskytuje podklad pro model tří kruhů (Sejvalová, 2004). Pro vysoké nadání je důležité, aby všech šest faktorů společně působilo ve prospěch jedince, model by měl být tedy znázorněn trojrozměrně. Pozitivní na tomto modelu je spojení pedagogických, psychologických, sociálních a vývojových hledisek. Autor vychází ze svých praktických zkušeností, které získal během odborného působení v této oblasti. Model v sobě nese kroky pro intervenci a individuální pomoc dítěti. (Mönks, 2002).

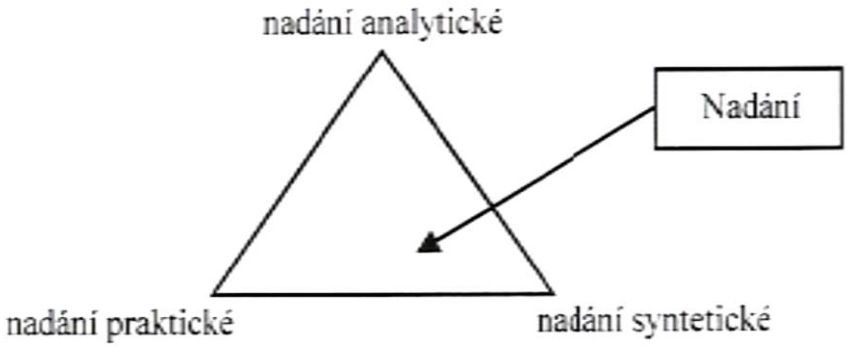


Obr. 2 Vícefaktorový model (Mönks, 2002, s. 23)

1.3.3 Sternbergův „triarchický model nadání“

R. J. Sternberg vytvořil teorii, kterou pojmenoval „triarchická teorie inteligence“. Hned na počátku své koncepce vyslovil námitku proti testům na měření inteligence. Podle něj IQ testy neměří pravé schopnosti, ale výkon odrážející pouze něco získaného z praxe. Z tohoto důvodu se toto pojetí nadání řadí mezi modely orientované na výkon (Jurášková, 2006).

Sternbergův model (Obr. 3) nejprve popisuje inteligenci. Inteligence je schopnost využívat zkušenosti k učení, zvládat potřeby každodenního života, dobře přemýšlet a pamatovat si důležité informace. V souladu s touto definicí inteligence předkládá tři typy nadání. *Systematické nadání* se projevuje při nových situacích, na které člověk s takovým nadáním lépe reaguje a snáze se jim přizpůsobí. Při inteligenčních testech vidí v zadání často hlubší smysl a jiné souvislosti, než měl autor zadání v úmyslu, proto výsledky z takových testů nemusí být vysoké. *Analytické nadání* spočívá v umění rozumět problému po jeho rozebrání na části. Lidé s tímto nadáním jsou úspěšní v IQ testech. *Nadání praktické* spojuje umění využít analytické a syntetické schopnosti v praktickém životě. Úspěch v podobě nadání nastává při souladu a vyváženosti všech tří složek (Machů, 2010).



Obr. 3 Sternbergův triarchický model (Machů, 2010, s. 25)

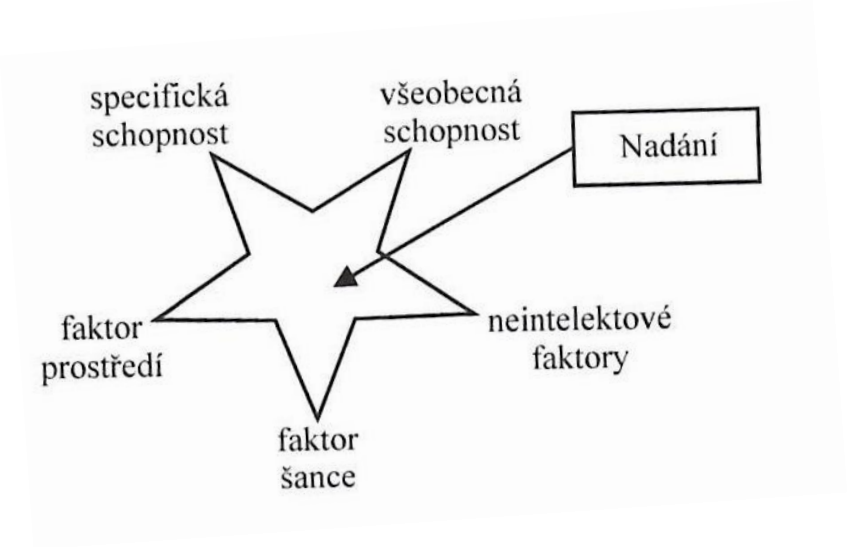
1.3.4 Psychosociální model

Psychosociální model, jehož autorem je A. J. Tannenbaum, vychází taktéž z vlastní definice nadání. Nadaný člověk je tvůrcem nových myšlenek, jež zároveň i realizuje. Mimo nadané lidi rozlišuje dále lidi, kteří jsou konzumenti těchto teorií a myšlenek.

Nadání je realizováno, pokud na sebe společně působí pět faktorů, které autor uvedl ve svém modelu (Obr. 4).

1. *Všeobecná schopnost* souvisí s hodnotou inteligence, Tannenbaum uvádí minimální hranici inteligence, při které je jedinec úspěšný v různých oblastech, ať se jedná o matematiku, či sport.
2. *Specifická schopnost* se projevuje při výjimečném výkonu u takových lidských činností, které jsou všeobecně uznávané.
3. *Neintelektové faktory* jsou osobnostní charakteristiky jedince, zejména jeho sociální a emocionální projevy, sebevědomí, adaptace, motivace aj.
4. *Faktor prostředí* je další důležitý činitel působící na nadání tak, aby bylo neustále rozvíjeno. Mezi faktory prostředí patří sociokulturní podmínky – rodina, škola, přátelé.
5. *Faktor šance* v sobě zahrnuje náhodné události a události, jež mohou zasáhnout člověka a výrazně ovlivnit jeho život.

Každý z těchto faktorů má složku statickou a složku dynamickou. Statická, jak napovídá název, je složka neměnná, obsahující vrozené predispozice člověka. Dynamická složka se v průběhu života mění vlivem vzdělávání a rozvoje nadání.



Obr. 4 Psychosociální model A. J. Tannenbauma (Machů, 2010, s. 27)

2 Osobnost dítěte nadaného

Ve druhé kapitole nejprve charakterizujeme nadaného jedince z hlediska jeho nejnápadnějších znaků, dovedností, schopností a specifik. Umět rozpoznat nadané dítě je podstatné nejen pro pedagogy, ale také pro rodiče. Důležité je vědět, že vývoj nadaných dětí je nerovnoměrný a je tedy nutné se při výchově a vzdělávání zaměřit na oblasti, ve kterých dítě vyniká, ale také na oblasti, které jsou oslabené nebo méně rozvinuté. Dále je nutné přistupovat ke každému dítěti (nadaní nejsou výjimkou) individuálně, reagovat na jeho potřeby a vyhnout se předsudkům, které panují v nezasvěcené společnosti (Havigerová, 2011a).

2.1 Charakteristické znaky (specifika) nadaného dítěte

Nadané děti a nadaní žáci mají své charakteristické rysy. Avšak hypotéza o přímém spojení jistých osobnostních rysů a nadání nebyla prokázána. Nelze tedy rozlišit konkrétní vlastnosti nadaného dítěte, ale můžeme sestavit výčet obecných osobnostních charakteristik, které bývají pro nadané jedince obvykle příznačné. Nicméně ani přítomnost všech charakteristik není jednoznačně spolehlivá k určení nadání. U nadaného člověka se nemusí objevit všechny projevy naráz, ale mohou být patrné jen v určitých věkových obdobích, převážně při vstupu dítěte do školy (Machů, 2006). Existuje mnoho výčtů znaků, avšak odborníci se shodují na tom, že ani sebeobsáhlejší seznam projevů nemůže naprosto potvrdit nebo vyvrátit, zda se jedná o nadané dítě. Vždy je nutné ke stanovení určitého závěru využít subjektivní i objektivní metody diagnostiky (Sejvalová, 2004).

Každý autor projevy nadaného jedince uspořádává podle jiných hledisek. Laznibatová (2012a) se zabývá charakterizováním jednotlivých vývojových období dítěte a v rámci těchto stádií vymezuje znaky a specifika dětí.

Winebrenner (2012) uvádí výčet charakteristik nadaného žáka v učení a v chování a rozděluje tyto znaky na pozitivní a negativní.

Pozitivní znaky:

- Začínají s učením mnohem dříve, učí se rychleji než jejich vrstevníci a v určitých oblastech vykazují tito žáci větší pokroky. Některé věci se naučí velmi snadno, třeba jen s malou pomocí od ostatních.
- Jsou vysoce úspěšní a motivováni dobrým hodnocením.
- Mají radost z dokončené práce. V práci jsou precizní a vynikající.

- Pro nadané žáky je typický asynchronní vývoj. V některých oblastech vykazují známky předčasného vývoje, v jiných naopak opoždění či věkově nepřiměřené chování.
- Slovní zásoba je pokročilá a verbální vyjadřování překračuje jejich věkovou úroveň.
- Mají mimořádnou paměť, díky níž jsou schopni zpracovat množství informací složitými a propracovanými způsoby.
- Myšlení nadaných dosahuje vyšších úrovní, jsou schopni větší abstrakce, proto nepotřebují tolik názorných a konkrétních příkladů k porozumění úkolu jak jejich věková skupina.
- Přichází na jiná řešení a lepší způsoby, jak řešit daný problém.
- Preferují složité a náročné úkoly.
- Mají touhu se podělit o všechno, co znají.
- Jsou rádi, když si někdo všimne jejich mimořádných výkonů a ocení je.
- Jsou zvídaví, kladou mnoho otázek.
- Nadaní žáci mají velmi intenzivní emocionální projevy, jsou empatičtí.
- Často se zaberou do činnosti a zcela ztratí povědomí o okolí.
- Mají mnoho zájmů a koníčků (často neobvyklých nebo nepřiměřených jejich věku), o které jeví dlouhodobý zájem.
- Upřednostňují pracovat samostatně.
- Mívají potíže se spánkem, jelikož jejich mysl je zaneprázdněna myšlením, plánováním, řešením a vytvářením problémů.
- Jsou velmi citliví na konfrontaci od jiných lidí.
- Charakteristický je jejich obrovský smysl pro spravedlnost a morálku. Zajímají se o globální problémy na planetě.
- Jejich druh humoru je odlišný od ostatních, preferují promyšlené vtipy, v některých případech nemusí být vždy vhodné pro danou situaci.
- Nadané děti se často stávají vůdci skupin, rádi se ujímají vedení.

Negativní znaky:

- Pokud nejsou ve škole splněny jejich vzdělávací potřeby, nadané děti ztrácí zájem o školu, pracují ledabyle, mohou být frustrovaní pomalým tempem ostatních žáků.
- Odmítají rutinu a předvídatelnost.
- Přes den bývají zasnění.

- Ve třídních diskuzích mají natolik převahu, že nepustí ostatní ke slovu.
- Bývají panovační vůči vrstevníkům i učitelům.
- Nejsou tolerantní jak k vlastním nedostatkům, tak i k nedokonalosti u ostatních.
- Reagují přecitlivěle na jakoukoli formu kritiky, často pláčem.
- Odmítají se přizpůsobit.
- Odmítají společné učení, společnou školní práci.
- Stávají se tzv. třídním klaunem.
- Nedočkavost při znalosti odpovědi se projevuje vykřiknutím.

Je velmi důležité znát pozitivní, ale i negativní znaky osobnosti nadaného jedince. Negativní znaky nejsou nějakým nedostatkem samotného dítěte, ale často jsou zapříčiněny špatným přístupem. Nesnažíme se proto o nějakou „opravu“ dítěte, ale o to změnit přístup a tím právě eliminovat projevy, které ve školním prostředí pokládáme za nežádoucí (Winebrenner, 2012).

Charakteristické rysy neboli specifika nadaných dětí (školního věku) uspořádala do tří základních okruhů Hříbková (2009) ve své publikaci Nadání a nadaní.

1. *Kognitivní charakteristiky* v sobě zahrnují tři podskupiny: intelektové charakteristiky, tvořivé charakteristiky a paměť. Obecně se o nadaných dětech dá říct, že jejich kognitivní předpoklady jsou ve srovnání s vrstevníky nadprůměrně rozvinuty, např. výsledky v inteligenčních testech se u nadaných mohou blížit výsledkům dětí starších o dva roky až pět let, používají pokročilé způsoby řešení, mají výjimečnou paměť i na sebemenší detaily aj.
2. *Nekognitivní projevy a charakteristiky* se zaměřují především na oblast motivace, emocí a sociální oblast, ve kterých je typická pro nadané především převaha vnitřní motivace před vnější, velká citlivost nebo třeba již zmíněné vyhledávání společnosti starších dětí nebo dospělých.
3. *Charakteristiky učení a školní projevy.* Do tohoto okruhu patří takové projevy, které můžeme pozorovat u nadaných dětí při učení doma nebo při vyučování ve škole. Tito žáci upřednostňují učení doma, kde se učí rychle a snadno, zatímco ve škole vzhledem k podmínkám a potřebám výchovně-vzdělávacího procesu je učení nadaných žáků komplikované. Takoví žáci nemají rádi mechanické učení, za každou cenu chtějí práci dokončit a dokonale provést úkol v souladu se svou představou, pokud však nejsou spokojeni s výsledkem, činnost oddalují.

U nadaných se předpokládá současný výskyt několika kognitivních a nekognitivních projevů, zřídka pouze jediná charakteristika a zdaleka není nutná přítomnost všech znaků a projevů. Ani tento výčet není úplný, autorka opět připouští, nemožnost popsat všechny projevy, kterými se intelektově nadané liší od vrstevnické populace (Hříbková, 2009).

2.2 Sociálně emocionální projevy nadaných dětí a charakteristické problémy ve vyučovacím procesu

Jedna z typických oblastí pro nadané, ve které se objevuje jistá specifičnost, je oblast sociální a emocionální. Tato oblast je jednak ovlivněna faktorem prostředí, avšak je prokazatelná přítomnost určitých projevů i v prostředí, které je pro nadané dítě prospěšné a podporující. Z tohoto argumentu vyplývá skutečnost, že prostředí hraje roli pouze v míře projevených obtíží. Webb ve své práci dělí sociální a emocionální obtíže do dvou kategorií, endogenní a exogenní. Exogenní (vnější) problémy jsou takové, které jsou způsobeny při interakci dítěte s prostředím (rodina, kulturní prostředí). Endogenní (vnitřní) problémy vznikají bez ohledu na prostředí dítěte, vyplývají ze samotných vlastností nadaného dítěte (např. perfekcionismus, vyhýbání se riskování, nadměrná sebekritika…) (Webb, 1993). Machů (2006) podává přehled výskytu nejčastějších problémů v sociálně-emocionální oblasti:

Nerovnoměrný vývoj

Nejčastější charakteristika u nadaných jedinců je právě asynchronní vývoj. Tato nerovnoměrnost mezi výborně rozvinutou kognitivní oblastí a oproti ní méně rozvinutou oblastí fyzickou, pohybovou, sociální a emocionální může vyvolat řadu problémů. Často se u nadaných dětí objevuje předčasné čtení, předškolní děti již plynule čtou, ale mají méně rozvinuté základními pohybové dovednosti, jako je například zavazovaní tkaniček u bot, známá je také jejich menší grafomotorická úroveň. Nerovnoměrnost mezi úrovní myšlení a emocionálně-sociální úrovní se vyznačuje řadou obtíží, se kterými se u nadaných můžeme setkat. Jedinci dokážou pochopit mnohé složité situace, ale nedokážou je přiměřeně zvládnout.

Interpersonální vztahy

Jako každé dítě, tak i nadaní potřebují přátele a partnery, se kterými mohou sdílet své zájmy a kteří jsou na stejné myšlenkové úrovni. Zde nastává problém, protože nadané dítě se v kolektivu vrstevníků necítí dobře, s dětmi si nerozumí, a proto vyhledávají blízkost starších kognitivně vyspělejších dětí nebo dospělých. Mají tendence vše organizovat, řídit,

vymýšlejí pravidla a od ostatních vyžadují jejich dodržování. Tím se dostávají do konfliktu s okolím. Další problémy nastávají s jejich častou nechutí spolupracovat s ostatními vrstevníky.

Nadměrná sebekritika

Nadaní jedinci mají svůj vysněný ideál, který se snaží naplnit, jsou nesmírně cílevědomí, vidí, čím vším by mohli být, jaké jsou možnosti a alternativy. Proto mají na sebe velmi vysoké nároky, nejsou se sebou spokojení, poněvadž nedosáhli vytyčeného ideálu. Dochází ke snižování jejich vlastního sebevědomí, a to vše je častou příčinou depresí.

Vyhýbání se riskování

Schopnost vidět nejrůznější možnosti a alternativy řešení s sebou přináší i schopnost vidět potencionální obtíže s nimi související. Nadaní se obtížím snaží vyhýbat, a to může vést k celkové pasivitě a podvýkonnosti.

Perfekcionismus

Perfekcionismus úzce souvisí s předchozí sebekritikou. Perfekcionismus nezaměňujeme s povahou člověka nebo nějakou chorobnou posedlostí (Siaud-Facchin, 2017), ale vnímáme ho zde jako snahu odvést dokonalou práci. Příkladem by mohly být i grafické práce nadaných dětí, kde je na první pohled jasně vidět, pokud je dané téma zajímá, snaha o dokonalé zachycení množství nejrůznějších detailů (Laznibatová, 2012a). Nadaný člověk je vysoce ctižádostivý, musí být za každou cenu bezchybný. Stanovuje sobě i ostatním vysoké a nesplnitelné cíle a následně dochází ke zklamání, pokud je oni sami nebo ostatní nejsou schopni naplnit. Zklamání a nespokojenost dávají často najevo prudkými reakcemi.

Multipotencionalita

Nadané dítě má mnoho koníčků a zájmů, má široký repertoár schopností v mnoha oblastech. Problém nastává v období adolescence, kdy si žáci volí své povolání, svůj profesní obor a je pro ně obtížné vybrat si většinou pouze jednu z oblastí, o kterou se zajímají. Rozhodnutí není lehké, a když už se rozhodnou, začínají si uvědomovat ztrátu ostatních alternativ, a tím pociťují strach z možnosti špatného rozhodnutí. Důsledkem může být obava při každém rozhodování.

Deprese

Vznikají z nedostatku kontroly nad vzniklými situacemi. Základ depresí může být z rodiny, ve které neustále dochází k hodnocení, srovnávání a kritice výkonů dítěte. Další příčinou

může být špatné umístění ve vzdělávacím systému. Vyústěním tohoto přístupu je logicky pro dítě školní neúspěch a deprese z uvěznění v neřešitelné situaci.

Vztah nadaný-škola-rodina

Tento vztah je pro rozvoj nadaných dětí nesmírně důležitý. Je potřeba, aby rodina i škola chápala odlišnost nadaných od průměrné populace dětí. Při nepochopení nemá dítě často možnost rozvíjet své nadání, posouvat se dál a pramení z toho množství dalších problémů.

Zaměříme-li se tedy na prostředí školy, nadaní žáci se mohou výrazně lišit od svých vrstevníků řadou projevů. Tato odlišnost je převážně vnímána pro současný školní systém jako problém (Machů, 2010). Následující tabulka rekapituluje charakteristiky nadaných dětí a jejich problematických projevů zejména pro školu (Mackenzie, b.r.).

Charakteristika nadaných dětí	**Možné přidružené problémy**
Učení jim jde rychle a snadno, rozumně kritizují, vidí vztahy mezi jevy	• můžou se nudit a cítit frustrovaně • nemají rádi stereotypnost v učení, opakování • dospělí jsou často negativní k jejich projevům chytrosti
Vykazují dobré verbální schopnosti	• dominuje diskuse • mají potíže s poslouchat příkazy a odmítají určování práce • vykazují manipulativní chování
Mají vysokou úroveň energie	• potřebují méně spánku • nečinnost je frustruje, jsou hyperaktivní
Vyšší zvídavost	• berou si na sebe příliš mnoho činností, úkolů
Jsou extrémně vytrvalí, dokáží se dlouhodobě soustředit na úkoly, které je zajímají	• narušují třídní rutinu • cítí se utlačováni všemi omezeními • jsou vnímáni jako tvrdohlaví, nespolupracující
Vykazují různé styly učení – zrychlené: touží po úspěchu – obohacené: touží po hlubokých znalostech, potřebují prožívat, emocionálně cítit učivo, zapojit představivost	• stávají se frustrovaní, pokud nedělají pokroky • jsou náchylní k „přetížení“ • nemají rádi přerušení práce
Vykazují neobvyklou emoční hloubku a intenzitu	• jsou neobvykle zranitelní • cítí se zmateni, pokud jejich myšlenky a pocity nejsou brány vážně
Jsou velmi citliví a vnímaví	• z hlediska emocí jsou vnímáni jako nevyspělí • snaží se maskovat pocity, aby se přizpůsobili ostatním • jsou náchylní ke kritice

Zabývají se otázkami dospělých, morálkou, jsou idealisté	• mají nerealistické představy • tyto těžké situace vnímají frustrovaně, rozzlobeně, deprimovaně • zastávají cynický postoj • trpí nesnášenlivostí od vrstevníků
Perfekcionisté	• nastavují nereálně vysoké cíle, díky nimž mají pak pocit nedostatečnosti • obávají se neúspěchu, stávají se nečinnými
Dávají najevo nezávislost, originálnost	• mají sklon vše zpochybňovat a ptát se na nevhodné/netaktní otázky • mají potíže s přizpůsobením se při tvrdém autoritářském přístupu • mohou být trestáni • vykazují vzdorovité chování
Jsou si vědomi vlastní odlišnosti	• zažívají sociální izolaci • považují rozdílnost za špatnou, bezcennou, což má za následek nízkou sebeúctu
Mají jiný smysl pro humor	• používají humor nevhodně nebo k útoku na ostatní • cítí se zmateni, když humor není pochopen • cítí se od ostatních odmítnuti
Mají neobvyklou představivost	• pro ostatní představivost vypadá podivně • pokud mají nedostatek tvůrčích příležitostí, cítí se utlačeně
Navazuje kontakty se staršími dětmi a dospělými	• zažívají sociální izolaci • můžou se stát třídním klaunem • můžou působit zvláštně, nadřazeně

Tab. 2 Příklady problémového chování (Mackenzie, b.r.)

Z hlediska školního systému může být problémovým projevem nadaných hyperaktivita, již zmíněný perfekcionismus, supersenzitivnost, denní snění, netolerance autority, netolerovaní rutinních činností, problémy v sociálních kontaktech. Tyto charakteristiky, jejich projevy a také speciální přístupy uvádí přehledně Jurášková (2006) ve své tabulce (Tab. 3).

Hyperaktivita

Hyperaktivita u nadaných se může objevovat ve verbální oblasti, kde se projevuje jako vykřikování při vyučování nebo skákání do řeči. Souvisí to s netrpělivostí a nepřijmutím správné odpovědi od někoho jiného. Hyperaktivita v motorické oblasti se projevuje neklidným sezením, hraním si s předměty, potřebou pohybu po třídě a rytmickými pohyby.

Hyperaktivita je pro školní prostředí problém, jelikož takové dítě může rušit ostatní nebo má samo sníženou pozornost. Pozornost je narušená jen někdy, v jiných situacích je patrné, že nadaní jsou schopni dělat více věcí současně. Hyperaktivita může souviset s nudou ve vyučování. Nadaný žák si začne vytvářet poněty sám, jak hraním si, tak i zkoušením hranic, co si může ještě dovolit, někdy se projevy hyperaktivity mohou pojit s poutáním pozornosti třídy na sebe, různými poznámkami, připomínkami a chytáním za slovo. To vše je pro vyučovací proces rušící a může ho dokonce rozložit (Jurášková, 2006).

Supersenzitivnost

Supersenzitivnost souvisí s velmi citlivým reagováním jednak na komunikační, jednak na fyzikální podněty (světlo, hluk) z okolí. Běžná řeč se jim může zdát příliš hlučná, jsou citliví na jakoukoli kritiku i na tu, která je dobře mířena. V důsledku toho vznikají problémy v kolektivu, nadané dítě je plačtivé, uzavřené (Jurášková, 2006). V jiných případech může nadané dítě působit v kolektivu a ve škole vyrovnaně, výkony podává nadprůměrné, bezchybné, chová se vzorně, avšak po odchodu ze školy ho může rozrušit sebemenší drobnost (přeplněný autobus...). Doma se rozpláčí, cítí se beznadějně a můžou se tímto dostat až do stavu deprese. Proto mají tendence se upínat na dospělého člověka, který jim dodává pocit jistoty a bezpečí (Laznibatová, 2012a).

Denní snění

Někteří nadaní jedinci působí na venek zamyšleně, melancholicky až apaticky, strnule, jakoby měli svůj vlastní svět. Může to být důsledek nudy a nedostatečného množství stimulací ve vyučování (Jurášková, 2006). Avšak občasné denní snění, prostá relaxace, kdy se tzv. „díváme do prázdna“ je stav velmi prospěšný pro zdraví dětí a vývoj člověka. V době, kdy takto člověk odpočívá, pracuje mozek zejména na sociálních pravidlech, pomáhá nám orientovat se v sociálních situacích. Proto je střídání aktivit s touto relaxací v podstatě žádané a významné pro rozvoj sociální integrace (Havigerová, 2011b).

Netolerance autority a rutinních činností

Nadaní žáci neradi poslouchají rozkazy, neuznávají autoritu a direktivní chování, pokud nerozumí smyslu příkazu a nevidí v tom význam. K dospělým tak přistupují stejně jako k vrstevníkům, ptají se, chytají za slovo, kritizují (Jurášková, 2006). Všechny lidi vnímají jako sobě rovné, a tím vlastně nepřímo zpochybňují autoritu stanovenou společenskou normou. Autoritou se pro ně stává pouze člověk, který je věrný určitým morálním zásadám, vstřícný, respektující. Jakýkoli pocit nadřazenosti a povýšenosti je pro ně nepřípustný a

odmítají ho (Stehlíková, 2016). Nadaní žáci mají odpor k rutinním, automaticky opakovaným činnostem (nácvik psaní, opakované obtahování stejného písmene, čtení téhož textu dokola…), jsou to pro ně příliš jednoduché činnosti, které je nudí (Jurášková, 2006).

PROBLÉMOVÉ PROJEVY NADANÝCH VE VYUČOVÁNÍ		
projevy	s nimi související problémy	speciální přístupy
HYPERAKTIVITA (motorická a verbální)	rušení ostatních snížená koncentrace pozornosti	střídání činností dohoda o nerušeném pohybu, o vyvolávání skupinové činnosti poskytnutí předmětů k manipulaci (plastelína, měkký míček) metoda *odpovídejte všichni najednou*
PERFEKCIONISMUS	podrážděnost, negativismus, plačtivost, sebeobviňování, projevy afektu, sebepodceňování, snížené sebevědomí	tolerance k chybám pozitivnost v hodnocení stanovování reálných cílů nekonkurenční prostředí
SUPERSENZITIVNOST	problémy v socializaci, stranění se kolektivu	dohoda o odchodu na nerušené místo pozitivnost v přístupu
DENNÍ SNĚNÍ	podvýkonnost	zatraktivnění vyučování individualizované aktivity
NETOLERANCE AUTORITY	negativismus, „drzé“ vystupování	nedirektivní přístup důvěra ve schopnosti žáka vysoký profesionalismus a nadhled
NETOLERANCE K RUTINNÍM ČINNOSTEM	negativismus, odmítání vyučování, vyrušování	úlohy a aktivity adekvátní potenciálu
PROBLÉMY V SOCIÁLNÍCH KONTAKTECH	stranění se kolektivu, agresivní projevy, projevy šikany	skupinové a celotřídní činnosti spolupráce (nesoutěživost)

Tab. 3 Problémové projevy ve vyučovacím procesu (Jurášková, 2006, s. 109)

Smysl pro spravedlnost

Dalším velmi charakteristickým znakem nadaných žáků, který se často vyskytuje ve školním prostředí, je jejich velký smysl pro spravedlnost a rovnost. Mnoho věcí ať už ve škole nebo v životě rozdělují podle toho, zda jsou nebo nejsou „fér“. Soucítí právě s lidmi, kteří jsou v nevýhodě, trpí, zažili nějaké bezpráví, jsou opuštění. Ve škole se tento smysl projevuje mnohdy odporováním pedagogům v nespravedlivém jednání s nimi nebo s ostatními, nebojí

se zastat těch, kteří jsou v bezpráví. Jsou pak často překvapení a zklamaní, když jim za to dotyčný není vděčný. Jsou si vědomi vlastní odlišnosti a velmi citlivě reagují na to, že ostatní ji nerozumí a nerespektují ji. Berou to jako křivdu a nespravedlnost (Stehlíková, 2016).

2.3 Typologie nadaných dětí

Tato typologie neslouží k diagnostickým či klasifikačním účelům. Žádné nadané dítě by nemělo být zaškatulkováno k jedné kategorii, protože každé dítě je individualita a jeho chování, pocity a potřeby se mění. Záměrem bylo poskytnout pedagogům a rodičům informace o chování, pocitech a potřebách nadaných jedinců. Vytvořit nový koncept pro přístup k nadaným, pro rozvoj technik a strategií, díky nimž bude usnadněn kognitivní, emocionální a sociální růst těchto dětí. (Betts, 2004, s. 97-105)

1. **Úspěšné nadané dítě.** Do této kategorie spadají žáci, kteří se dobře učí, mají dobré výsledky a známky ve škole, jsou poslušné, bezproblémové, jelikož pochopili, co se od nich očekává, a to také plní. V takovém dítěti je bez problému správně rozpoznáno nadání. Udává se, že až 90 % dětí identifikovaných jako nadané spadá do této typologie.
2. V této skupině jsou odlišně nadané děti od první skupiny. Děti jsou vysoce kreativní, ale i přes tuto velice ceněnou schopnost má tento typ převážně negativní pojetí. Typické jsou pro tento typ děti, které se zdají být tvrdohlavé, neohleduplné nebo sarkastické, často zpochybňují autoritu, nepřizpůsobili se systému školství, spolupráce doma nebo ve škole probíhá problematicky, jejich spontánnost ve třídě může působit rušivě. Nadaní z této skupiny se cítí frustrovaně, protože školní systém nerozpoznal jejich nadání.
3. **Děti skrývající nadání.** Obecně jsou to převážně dívky v období střední školy, které maskují své nadání z důvodu zapadnutí do kolektivu. Často se cítí úzkostně, nejistě a problémy narůstají při nepochopení ze strany učitelů a rodičů, kteří vyvíjejí tlak na takového jedince, aby plnil očekávání bez ohledu na jeho potřeby.
4. **„Odpadlík“.** Takové dítě je obvykle naštvané na celý systém, celou společnost, na učitele, rodiče, kamarády. Neustále proti něčemu protestuje, je nespokojené a dává to okolí najevo. Důvodem je odmítnutí ze strany společnosti, neuspokojení jedincových potřeb, nepochopení. Často mají tyto děti neobvyklý okruh zájmů mimo oblast školy a škola se k těmto zájmům staví nepřátelsky s nepochopením. Důsledkem je neplnění školních povinností. Nadaní z této skupiny byli často identifikování velmi pozdě, mají nízkou sebeúctu a jsou fixované pouze na dospělého, kterému důvěřují.

5. **Děti s dvojí výjimečností.** Skupina označuje děti, které mají mimo samotné nadání přidružené fyzické nebo psychické problémy, specifické vývojové poruchy učení nebo poruchy chování. Tito jedinci často nejsou identifikování jako nadaní, jelikož nevykazují typické znaky intelektuálně nadaných. Mohou mít nedbalý rukopis, rušivé chování, mohou jevit známky stresu, bezmoci, popírat své potíže, maskovat je, často jsou nešťastní, že neplní svá vlastní očekávání. Nadaní tohoto typu jsou tradičně ignorováni, protože jsou vnímáni jako průměrní. Školní systém má tendenci zaměřovat se více na slabé stránky než usilovat o rozvoj silných nebo nadání.
6. **Autonomní žák.** Jen málo nadaných dětí se projevuje tímto typem v raném věku. Podobně jako v prvním typu se i tyto děti naučily efektivně pracovat ve školském systému a jsou taktéž úspěšné. Rozdílem oproti prvnímu typu je, že se žáci naučili systém využívat ve svůj prospěch, stávají se silnými osobnostmi, vrstevníci i dospělí je respektují, kladně je hodnotí, tím jsou jejich potřeby uspokojovány a tito nadaní mají pozitivní sebepojetí. Důležitým aspektem tohoto typu je uvědomění si vlastní síly a schopnosti dělat změny, nečekat na usnadnění od ostatních, schopnost riskovat a svobodně vyjadřovat své potřeby a pocity. (Betts, 2004, s. 97-105)

2.4 Nadaný vs. bystrý žák

Cvetkovič-Lay dle Laznibatové (2012a) uvádí ve své publikaci tabulku rozdílů mezi bystrým žákem, tj. ten, který se dobře učí, je ve škole šikovný, a žákem rozumově nadaným (Tab. 4 Rozlišení mezi bystrým a nadaným žákem Tab. 4).

Bystrý žák	Nadaný žák
zná odpovědi	klade otázky
zajímá se	je zvědavý, zvídavý
má dobré nápady	má neobvyklé nápady
snaží dobře projít zkouškami	když se snaží, dobře udělá zkoušky a napíše testy
odpovídá na otázky	zajímá se o detaily, rozpracovává, dokončuje
je vůdcem skupiny	je samostatný, raději pracuje sám
se zájmem naslouchá	při tom, co poslouchá, projevuje silné emoce
lehko se učí	„ví už všechno“
je oblíbený ve skupině vrstevníků	preferuje společnost starších dětí a dospělých

chápe významy	samostatně stanovuje závěry
vymýšlí a úspěšně řeší úlohy	podává návrhy a počáteční impulzy pro projekty
úlohy přijímá a vykonává poslušně	úlohy přijímá kriticky, když ho zaujmou, věnuje se jim s entuziasmem
přesně vykonává zadané úlohy a postupy	přichází na nová řešení
ve škole se cítí dobře	při učení se cítí dobře
přijímá a vstřebává informace	využívá informace
dobře využívá naučené	hledá nové způsoby využití
je dobrý technik	experimentuje
má dobrou paměť	dobře předpokládá
při sledování je vytrvalý	sleduje pozorně
je spokojený se svými výsledky	je velmi sebekritický

Tab. 4 Rozlišení mezi bystrým a nadaným žákem (Laznibatová, 2012a, s. 87)

Bystrému žákovi vyhovují běžné vzdělávací postupy a metody, je v nich úspěšný a ve škole se dobře učí. Tyto běžně využívané metody a formy neuspokojují potřeby rozumově nadaného žáka, který vyžaduje specifický přístup, aby byl rozvinut jeho potenciál. Existují i případy mimořádně nadaných dětí, kteří v důsledku běžného vzdělávacího systému za použití klasických metod a forem ztratili svou výjimečnost, svou kreativitu, nerozvinuli svůj potenciál a stali se průměrnými, tichými, nevýbojnými osobnostmi. Proto je důležité nepodceňovat odborné kompetence a mít odborné znalosti při práci s nadanými ve výchovně-vzdělávacím procesu (Laznibatová, 2012a).

2.5 Mýty o nadaných

U nadaných dětí se obecně objevují znaky a situace, které jsou pro ostatní nepochopitelné, což je právě živnou půdou pro vznik nejrůznějších předsudků a mýtů. Především v laické, avšak i v odborné veřejnosti, se objevují názory, které se nezakládají na pravdivé skutečnosti a pramení z nedostatečných informací v oblasti zájmu o nadané (Laznibatová, 2012b).

Dodnes se mnozí z rodičů bojí přijmout, že mají nadané dítě. V předškolním věku tlumí jejich přání a touhy po poznání, po vědomostech a zdůvodňují to tvrzením, aby se dítě poté ve škole nenudilo, když bude „všechno“ vědět, a obavou, aby jim nebrali dětství. Další

důvody, proč se rodiče bojí přiznat nadání, byly ty, že na své dítě nechtěli zbytečně upozorňovat nebo se doslechli o negativních důsledcích nadání. Je neuvěřitelné, jaké různé nesmyslné mýty se ve společnosti objevovaly, a můžeme jen doufat, že již zcela vymizely. Jedním z takových je tvrzení o nadaných, kteří dožívají nižšího věku z důvodu jejich rychlejšího vývinu a jelikož se nadprůměrnými výkony vyčerpávají jejich síly. Podobně se také šířila pošetilá domněnka mezi rodiči a pedagogickými pracovníky o tom, jak jsou tyto děti schopné a sami o sobě chytré, proto nepotřebují pomoc ostatních. Laznibatová uvádí výčet mýtů a předsudků, které nadaným nepomáhají:

1. jsou to děti štěstěny, všechno se jim daří a jde lehce,
2. nadání dostali zadarmo, bez námahy,
3. v životě se protlačí všude a uplatní se i bez podpory ostatních,
4. vždy budou uznáváni, oceňováni a velmi dobře akceptováni okolím díky jejich mimořádným schopnostem,
5. díky jejich intelektu budou uspokojivě hodnoceni a oceněni,
6. jsou to od jakživa individualisté, samotáři, kteří ostatní nepotřebují,
7. umí své nadání a své schopnosti bez problému dát najevo a uplatnit,
8. musí být stejně dobří jak ve škole, tak i splňovat představy rodičů,
9. jejich hodnocení má být přísnější jak u ostatních,
10. musí být zodpovědní a rozumní i za ostatní,
11. jsou pyšní na to, když si z nich druzí berou příklad,
12. jejich vysoké nadání je pro ně nejdůležitější ze všeho (Laznibatová, 2003).

Existují různé mylné představy nadání. Porterová (Porter, b.r.) sepsala dvanáct nejčastějších mýtů, které rozdělila po čtyřech do tří kategorií: mýty o rozpoznávání nadání, o emocionálním stavu nadaných a mýty, které se dotýkají vzdělávání nadaných.

Mýty o rozpoznávání nadání

1. **Všichni rodiče si myslí, že je jejich dítě nadané.** Jádrem tohoto předpokladu jsou dvě tvrzení. Za prvé, rodiče své děti nadhodnocují, a za druhé, učitelé dovedou mnohem přesněji určit nadání. Každý má v něčem pravdu, učitelé by měli věřit rodičům, že je jejich dítě nadané, protože nadání se projevuje v mnoha oblastech a zdaleka to nemusí být v oblasti vzdělávacího kurikula.
2. **Nikdo není nadaný.** S tímto tvrzením přicházejí většinou učitelé, kteří tvrdí, že se za svou praxi nesetkali s žádným nadaným dítětem. Avšak pokud je dokázané, že 5 % populace je výrazně nadprůměrná ve svých schopnostech, pak musí být nadání

zastoupeno i v 5 % školní populace. Tímto výrokem tak učitelé spíše prozrazují nedostatek znalostí rozpoznat v dětech nadání.

3. **Každý je nadaný v něčem.** Tento mýtus je vyvrácen už jen z důvodu toho, že je absurdní, aby každý člověk dosahoval nadprůměrných schopností.
4. **IQ testy jsou bezcenné při identifikaci nadání.** Autorka zde tento mýtus okamžitě vyvrací a uvádí výhody testování IQ. Pokud dětem vysvětlíme výsledky testování, dokáží lépe pochopit, jak funguje jejich mozek a využít jeho potenciál co nejlépe. Další výhodou bezesporu je, že díky identifikaci nadání můžeme vysvětlit předchozí negativní sociální či emocionální obtíže dětí. Výsledky mohou pomoci ke změně přístupu pedagoga k dítěti ve škole a mnohé další. I když mají IQ testy i své nedostatky, je to v současnosti nejlepší možný nástroj ke zjištění nadání.

Mýty o emocionálním stavu nadaných

5. **Existuje tenká hranice mezi genialitou a šílenstvím.** Avšak nadané děti nejsou nijak emocionálně ohroženy jen díky nadání. Všechny děti mohou zažívat emocionální potíže v reakci na své životní podmínky.
6. **Nadaní jsou nadmíru popudliví.** Opět tento mýtus nebere v úvahu individualitu každého dítěte. Nadaný žák stejně tak jako běžná populace může mít přehnané reakce.
7. **Nadané děti jsou perfekcionisté.** Zde je důležité rozlišovat mezi různými formami perfekcionismu. První forma je zdravá cesta, a to radost z úsilí k dosažení kvalitních výsledků, druhá, ta destruktivní cesta, kdy se lidé snaží nutkavým způsobem dosáhnout nerealistických cílů. Nadaní jsou v určitém smyslu perfekcionisté, jen by tento pojem neměl být brán tolik negativně.
8. **Děti se s tím špatně vyrovnají, pokud jim řekneme, že jsou nadané.** Spíše naopak. Dětem to umožní pochopit rozdíly, kterých si povšimli mezi stejně starými vrstevníky.

Mýty o vzdělávání

9. **Specializované vzdělávání pro nadané pomáhá dětem dosáhnout jejich potenciálu.** Samotné označení „dosáhnout potenciálu“ je velice subjektivní, nikdo nemůže stanovit, kdo již potenciálu dosáhl a kdo ne. Problém nastává především u rodičů, kteří mají obavy, že jejich dítě nedosáhne v běžné škole potenciálu, a proto požadují po škole něco mimořádného. Druhý problém může způsobovat nepřiměřený tlak na děti, aby uspěli vždy ve všem.
10. **Mnoho nadaných je příliš nezralých pro „rychlejší“ vzdělávání.** Při urychleném vzdělávání (tj. přeskočení stupně) musíme vždy posoudit každé dítě individuálně, poslouchat přání samotných žáků, rodičů i rady pedagogů.

11. **Nuda je intelektuální.** Tento mýtus je přehnané prohlášení a neexistují žádné výzkumy na nudu u nadaných. Autorka vychází ze své vlastní praxe a dochází k závěru, že nuda není nutně intelektuální, ale emocionální.
12. **Diferenciace kurikula pro nadané znamená dělat věci jinak.** Zde se jedná o alternativy k programům obohacování učiva, které nemusí být správně směřovány a správně realizovány.

NAGC[2] sestavila seznam nejrozšířenějších mýtů ve vzdělávání nadaných žáků s důkazy o vyvrácení těchto tezí. I přestože je NAGC americká asociace, objevuje se většina těchto mylných předpokladů i v českých podmínkách. Tyto mylné skutečnosti přetrvávají ve společnosti a znesnadňují nadaným dětem vzdělávání.

- **Nadaní žáci nepotřebují pomoc, zvládnou vše sami.**
- **Učitelé se věnují všem žákům stejně, proto nadaní budou v běžné třídě spokojeni.**
- **Nadaní žáci pomáhají ostatním žákům ve třídě být chytřejší, jelikož jim jsou vzorem.**
- **Všechny děti jsou nadané.**
- **Vzdělávání s možností přeskakování ročníků je pro nadané žáky sociálně škodlivé.**
- **Vzdělávací programy pro nadané jsou jen pro elitu.**
- **Toto dítě nemůže být nadané, protože má špatné známky.**
- **Nadaní jsou ve škole oblíbení, šťastní.**
- **Toto dítě nemůže být nadané, má jiné postižení.**
- **Vzdělávání nadaných vyžaduje obrovské množství finančních prostředků.** (Myths about Gifted Students, 2009) [vlastní překlad autorky této práce]

Stehlíková (2016) vytvořila vlastní soupis předpojatostí o nadaných. V některých se shoduje s předchozími autory, jako nový předkládá stereotyp ohledně vnějšího vzezření nadaných, kteří podle tohoto zaujatého tvrzení nosí velké brýle a jsou výjimeční ve vědě a matematice. Jako další předsudky zmiňuje: nadaní jsou populární, mají spoustu přátel, jsou povýšení, sebevědomí. Všechna uvedená mylná tvrzení uvádí na pravou míru a snaží se na ně nahlížet z více stran.

[2] NAGC – National Association for Gifted Children (Národní asociace pro nadané děti)

Důležité je tedy nejen poznat obecné charakteristiky nadání, ale také mýty a předsudky a snažit se o jejich odbourání a odstranění bariér, které by mohli znesnadňovat vzdělávání a život nadaným. Neméně podstatné je zohlednit v přístupu osobnostní charakteristiky a individuální potřeby jedince (Laznibatová, 2012b)

2.6 Vývojová norma dětí mladšího školního věku

Školní věk je období, kdy dítě naplno a formálně vstupuje do společnosti (Vágnerová, 2012). Je to velký krok a období razantních změn v dosavadním způsobu života. Pro většinu dětí je tento přechod náročný a znamená značnou zátěž (Šimíčková-Čížková, 2010). Každý autor rozděluje školní věk ještě do několika dalších dílčích období. Mezi klasifikací se vyskytují menší odlišnosti, ale v důsledku se autoři shodují na rozdělení: mladší školní věk a starší školní věk (období 2. stupně základní školy). Většina autorů se také shoduje v dělení mladšího školního věku na raný školní věk (6-8 let) a střední školní věk (8-12 let) (Langmeier, 2006; Čáp, 2007; Šimíčková-Čížková, 2010; Vágnerová, 2012).

Pro období mladšího školního věku je důležitá školní zralost a školní připravenost. Z hlediska zvládnutí školních požadavků je potřeba vyspělost v oblasti duševní, tělesné i sociální (Čačka, 1994). Školní zralost znamená především vyspělost po stránce tělesné, důležité je zrání organismu, zejména CNS[3] musí být vyspělá. Nezralost pro školu se může projevovat nevyrovnaností po stránce psychické. Školní připravenost je zvládnutí školních povinností a role školáka. K tomu jsou zapotřebí sociální dovednosti a kompetence. Pokud chybí, pak nedostatečná připravenost zvyšuje riziko školní neúspěšnosti, jelikož jsou na dítě kladeny najednou příliš vysoké nároky a musí toho mnoho dohánět (Vágnerová, 2012).

Tělesný vývoj v období mladšího školního věku je individuální a musíme počítat s rozdílností u pohlaví. Většinou je typická akcelerace celkového tělesného vývoje u děvčat. Posiluje se odolnost organismu, tělesné orgány dozrávají, zdokonaluje se nervová a svalová soustava. Motorika se stabilizuje, pohyby jsou přesnější, účelnější, precizní a koordinovanější (Šimíčková-Čížková, 2010). Toto období je často nazýváno jako „zlatý věk motoriky“, a tak by mělo být dětem předkládáno co nejširší spektrum pohybových dovedností, kterých by se měly v tomto období naučit.

Mladší školní věk je též charakterizován rostoucí aktivitou i v oblasti **poznávacích procesů**. Žákovi nevyhovuje pasivní přijímání informací, lační po účasti na objevování, je zvídavý a vytrvalý. Vnímání bývá již v tomto období cíleně zaměřeno. Rostou schopnosti

[3] CNS – Centrální nervová soustava

analýzy a diferenciace, které přispívají ke stále lepšímu poznávání. V tomto období dochází postupně k přechodu od vnímání konkrétních věcí a jevů k všeobecnému vnímání. Kolem 10.-11. roku je vnímání skoro stejné jako u dospělých, dítě má pouze méně zkušeností. Představivost dosahuje v daném období svého vrcholu. Dítě dokáže již rozlišovat mezi realitou a fantazií, která je do určité míry potlačena a ve škole bývá rozvíjena záměrná představivost. Paměť se rychle zdokonaluje, nastupuje logické uvažování a důležitá je motivace. Dítě se učí a pamatuje si rychleji, pokud má cíl a zná účel zapamatování. Pozornost je velice důležitá schopnost pro vyučovací proces. Z počátku školní docházky je pozornost krátkodobá, roztěkaná a neschopna odolat rušivým elementům, proto je doporučováno pedagogům rychlé střídání činností a aktivit. Postupně se i pozornost zdokonaluje. V myšlení dochází k rozvoji logického uvažování a k respektování reality. Mladší školák v myšlení dává přednost vlastní zkušenosti, kdy se sám může přesvědčit o pravdě (Šimíčková-Čížková, 2010). Důležitý je také rozvoj metakognice, tj. schopnost hodnocení a uvažování o vlastním poznávání, schopnost posuzovat úkoly z hlediska obtížnosti, hledat vhodné strategie řešení a zahrnuje i schopnost vlastního ocenění. Motivace se musí v tomto období objevovat zvnějšku, a to pochvalou, pohlazením, úsměvem, známkou atp. Rozvoj myšlení jde ruku v ruce s obohacováním řeči. Roste slovní zásoba, větná konstrukce je složitější, řeč se vylepšuje i po gramatické stránce (Vágnerová, 2012).

Emocionální a sociální vývoj je jedna z dalších důležitých oblastí pro školní úspěšnost. Z citových projevů je pro toto období charakteristický pokles lability, impulzivity a narůstá snaha regulovat své projevy a emoce. Dítě začíná chápat a uvědomovat si široké množství citů a výrazů. Hodnoty a morální normy se začínají stabilizovat, velmi patrný je vliv rodinného prostředí, ze kterého přebírá hodnoty a postoje. Stejně tak v oblasti sebehodnocení jsou vidět značné vlivy rodiny. Pro vytvoření kladného mínění o sobě je důležitá podpora dítěte v rodině. Pro každé dítě je velice důležité začlenění do kolektivu a pocit úspěšnosti. Dítě navazuje nová přátelství a vztahy mezi vrstevníky, učí se spolupráci i soutěžení. V mladším období se objevují první zájmy a koníčky, které jsou ještě nestálé, přechodné. Dítě se teprve hledá a přichází na různé možnosti aktivit (Šimíčková-Čížková, 2010).

2.7 Specifika vývoje nadaných dětí ve školním období

O dětech se obvykle říká, že jsou nadané, když je jejich vývoj o třetinu rychlejší než u většiny vrstevníků. Znamená to například, že dovednosti tříletých dětí připomínají

dovednosti čtyřletých dětí. Nadání přitom může být pozorované v jedné oblasti dovedností nebo ve více vývojových oblastech. (Porter, 2005)

Nejčastěji je skupina nadaných žáků charakterizována asynchronním, disproporcionálním vývojem. Tuto nerovnoměrnost ve vývoji můžeme pozorovat v rámci jedné oblasti, například v kognitivní, fyzické, sociální nebo v emocionální. Největší disproporce jsou zaznamenávány v oblasti kognitivní a afektivní. Nadané dítě může být mimořádné ve vyjadřování, velké rozdíly mohou být pozorovatelné v řeči a používání neobvykle vyspělých myšlenek, naopak méně nadprůměrné až průměrné při používání gramatických pravidel (Laznibatová, 2003; Jurášková, 2006; Kovářová, 2009). Laznibatová (2003) vytvořila přehled (Tab. 5) možných vývojových disproporcí, které se u nadaných mohou objevit.

Vysoká úroveň	Nízká úroveň
psychický vývoj	tělesný vývoj
intelektová úroveň	emocionálně-sociální úroveň
verbální složka intelektu	neverbální složka intelektu
zrychlené myšlení i řeč	pomalé psaní, slabá grafomotorika
logické myšlení, znamenitost úvah	mechanické myšlení a zisk poznatků
logické problémové učení	klasické paměťové učení
tvořivost, originální a nové způsoby řešení problémů	klasické chápání a používání ověřených postupů, vzorů
potřeba nových informací a poznatků	setrvání na předepsaném a určeném učivu
zájem o komplikované, neznámé úlohy	upřednostňování jednotvárných, lehkých úkolů

Tab. 5 Disproporce ve vývinu nadaných dětí (Laznibatová, 2003, s. 244)

Specifickou charakteristikou nadaných oproti průměrné populaci v období školního věku je jejich výborná a rozsáhlá kapacita paměti, nemají problém si podle potřeby informace vybavovat. Myšlenkové procesy jsou rovněž zrychlené, nadaní dokáží rychle myslet, chápat, analyzovat a syntetizovat, problém rozebrat, přijít na jádro věci a rychle problém vyhodnotit i s řešením. Myšlení nadaných se vyznačuje značnou originalitou. Jsou schopni vidět různé vztahy, jiné způsoby řešení, nové a neobvyklé nápady. Nadané děti mají lepší schopnosti při

zpracování informací, rychleji přijímají, analyzují a slučují a následně hodnotí nové informace. K problémům přistupují vyspěleji, napadají je takové strategie řešení, které běžně používají jen starší děti. V oblasti emocí jsou výrazné odlišnosti, jejich emocionální zralost není na stejné úrovni jako jejich intelekt. Nadaní jsou citlivější, jejich organismus a psychika je zranitelnější, jsou výrazně sebekritičtí, nevěří si. V sociální oblasti se jejich vývoj též liší. Začlenění do kolektivu je poněkud problematické, jelikož si s vrstevníky příliš nerozumí, vyhledávají spíše společnost starších dětí či dospělých. Mají vlastní názory, silné morální cítění, vytvořený žebříček hodnot a zabývají se filosofickými, ekologickými otázkami, které nejsou přiměřené jejich věku (Laznibatová, 2012a).

3 Vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných

Pro vzdělávání žáků nadaných je nejprve nutná jejich identifikace, rozpoznání a diagnostika. Na začátku této kapitoly se budeme zabývat procesem identifikace, dále tím, kdo může stanovit nadání, jakými metodami se dá nadání rozpoznat a poté diagnostikovat. Zaměříme se na vzdělávání nadaných žáků, na to, jaké jsou možnosti umístění do škol, jaká se k nim vztahuje legislativa. V posledních částech kapitoly se věnujeme formám vzdělávání žáků s mimořádným nadáním, metodám práce s nimi a dalšímu rozvoji žáků a možnostem rozvoje jejich nadání.

3.1 Identifikace

Práce s nadanými žáky vzhledem k jejich charakteristice nemusí být vždy pro pedagoga odměnou. Jsou na něj kladeny vyšší nároky z hlediska přípravy, jeho znalostí, nadaní žáci trpí poruchami pozornosti, jsou rádi středem pozornosti, neradi přijímají kritiku, mohou být problematičtí z kázeňských důvodů. Proto problematika identifikace nadaných žáků a s tím související volba technik práce je velice důležitá a měla by být automaticky zahrnuta v pregraduální a postgraduální přípravě pedagogů, tak jako je tomu např. v Maďarsku a Polsku (Sejvalová, 2004). Identifikovat nadaného žáka není pro pedagoga jednoduchá záležitost. Jedním z důvodů je fakt, že skupina nadaných je velice různorodá z hlediska projevů. Neexistuje jeden znak ani jedna typická charakteristika přítomná vždy a všude, kterými spolehlivě poznáme nadání. Cihelková předkládá pedagogům několik otázek, které při odpovědi „ano“ samozřejmě nutně nemusí znamenat, že máme ve třídě nadaného žáka. Nicméně to znamená věnovat mu pozornost a sledovat, jestli se u něj nevyskytnou i další projevy, které by mohly signalizovat nadání. Jedná se o pozorovací otázky ohledně koníčků, slovní zásoby, chápání pojmů a jevů, perfekcionismu, zvídavosti, náročnosti úkolů aj. V případě možnosti, že by se mohlo jednat o nadání, je vhodné prokonzultovat věc s rodiči a doporučit jim návštěvu pedagogicko-psychologické poradny, kde se vše spolehlivě určí. (Cihelková, 2017).

Identifikace nadaných je tedy postup, kterým se vyhledávají možní adepti na nadání. Vyhledávání takových dětí je proces náročný, problém je zejména s nedostatkem nebo nedostupností standardizovaných testů u malých dětí převážně z důvodu nespolehlivosti a častého zpochybňování. Počáteční identifikace se však většinou nekoná někde v poradně prostřednictvím testů, ale začíná v nejbližším okolí dítěte, v rodině, případně ve škole (Jurášková, 2006).

Ke zjištění nadání jsou nejčastěji použity metody měření schopností, které Fořtík (2007) dělí na objektivní a subjektivní. Při objektivních metodách jsou potřeba odborníci a používány jsou standardizované metody či testy a při subjektivních metodách jsou hlavními posuzovateli osoby z blízkého okolí dítěte (rodina, pedagogové nebo vedoucí kroužků). Mezi subjektivní metody patří nominace učiteli, spolužáky, rodiči, vlastní navržení nadaným žákem, hodnocení výsledků činnosti dítěte, zapojení do soutěží. Z objektivních metod bývají uváděny IQ testy, standardizované testy výkonu, didaktické testy, testy kreativity.

Samotné rozpoznání mimořádného nadání je dlouhodobá záležitost, diagnostikovat mimořádné nadání v mladším školním věku je velmi náročné a nemusí být vždy rozpoznáno správně, často se v tomto období může jednat o zrychlený vývoj, který se postupem času srovná. Laznibatová (2012a) vyzývá k tomu, aby se rodiče, pedagogové a psychologové nebáli nominovat nadaného žáka, neboť je vždy lepší vybrat více žáků a poskytnout jim tak šanci, aby uplatnili své schopnosti, než když se nadání nerozpozná, a tak vymizí.

Při zjišťování nadání je nutné rozlišovat, zda měříme schopnosti u předškolních dětí nebo u dětí školního věku a je zřejmé, že jiné metody diagnostiky se využívají pro identifikaci u dospělých. Identifikace mimořádného nadání u dětí dle vyhlášky č. 27/2016 Sb. probíhá ve školských poradenských zařízeních, která spolupracují se školou daného žáka, nejčastěji v PPP[4] (2016). Využívají se zde testy inteligence, pozorování doma či ve škole, rozhovor s rodiči, pedagogem, analýza produktů činnosti žáka a další pedagogické a psychologické diagnostické metody (Hříbková, 2009).

Mezi pedagogické metody patří doporučení učitele, posuzovací škály chování žáka (při vyučování i mimo), pozorování, didaktické testy, školní známky, výsledky ze soutěží, rozbor školních prací, výsledky sociometrického šetření. Nejvyužívanější metodou je doporučení učitele, kde však záleží na míře objektivity a také na tom, zda se hodnotí správné projevy související s nadáním. Proto se většinou doporučuje kombinace s posuzovacími škálami, kde jsou uvedeny přímo dotazy na charakteristiky nadání. Další rozšířenou metodou jsou didaktické testy, které slouží k ověřování znalostí, vědomostí, a jsou využívané ke srovnávání mezi školami. U nás se primárně nevyužívají k rozpoznání nadání. Školní známky jsou taktéž dostatečně vypovídající, avšak není to vždy podmínkou, nadaný žák vůbec nemusí být ve třídě premiant (Hříbková, 2009).

Mezi psychologické metody patří nejčastěji skupinové a individuální inteligenční testy. Nejčastěji používanými testy u nás je Stanford-Binetova inteligenční škála – IV. revize

[4] PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

(pro děti od 2 let do dospělosti) a WISC-III[5] k diagnostice intelektových schopností dětí od 6 do 17 let (Hříbková, 2009). U dětí v předškolním věku, kdy je třeba určit nadání kvůli následnému vstupu do specializované třídy, je nejčastěji využívána kombinace testů SON-R[6] (od 2,5 let do 7 let) a WJ-IE[7] pro populaci od 5 let do dospělosti. SON-R je neverbální test, který tedy není závislý na slovních dovednostech a jehož autorem je nizozemský psycholog J. Th. Snijders. Obsahuje šest subtestů a výsledkem je performační a úsudkové IQ. WJ-IE je rovněž test inteligence, kromě zjištění IQ však umožňuje i odkrytí silných a slabých stránek dítěte (Hříbková, 2009).

Existují i volně dostupné testy, kterými si může každý člověk zkusit sám zjistit, jestli by u něj mohlo jít o nadání. Ne všechny charakteristiky musí odpovídat každému nadanému jedinci, ale většina se podle zkušeností shoduje. Testy si můžeme nejprve odpovědět, zdali jsme obecně nadaní a poté klasifikovat nadání na umělecké, intelektuální nebo duchovní (Giftedness Self-Tests, b.r.). Stehlíková (2016) tento test uvádí jako orientační, přesto při 70-80% shodě s odpověďmi je vysoká pravděpodobnost, že nadáním člověk disponuje a může si výsledky ověřit odbornými psychologickými testy. Test je členěn do devíti oblastí, z nichž každé náleží několik otázek. Toto je však identifikace možná především u staršího dítěte nebo dospělého.

3.2 Legislativa

V legislativě České republiky je vzdělávání nadaných žáků ukotveno ve školském zákoně a v jeho prováděcí vyhlášce. Ve školském zákoně č. 561/2004 Sb. se nadaných žáků dotýkají § 17, § 18 a § 19. Je zde obecně ukotveno vzdělávání nadaných, možnost přeskočení ročníku za určitých podmínek a také možnost individuálního vzdělávacího plánu při doporučení školského poradenského zařízení. Novela školského zákona č. 49/2009 Sb. umožňuje začátek povinné školní docházky již v pěti letech za předpokladu tělesné a duševní vyspělosti dítěte na žádost zákonného zástupce, doporučení ŠPZ[8], případně odborného lékaře. (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), 2004). Podrobnější informace k nadaným jsou stanoveny vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Vyhláška je rozdělena na pět částí, nadaných žáků se dotýká část čtvrtá (§ 27–31).

[5] WISC-III – Wechslerova inteligenční škála pro děti
[6] SON-R – Snijders-Oomen nonverbal intelligence tests
[7] WJ-IE – Woodcock-Johnson International Edition
[8] ŠPZ – Školské poradenské zařízení

Na začátku je definováno, kdo je nadaným a mimořádně nadaným žákem. Dále se zde uvádí, že zjišťování mimořádného nadání a úpravu vzdělávacích potřeb provádí ŠPZ ve spolupráci se školou, je zde ukotvena možnost úpravy vzdělávání, vzdělávacího obsahu a zavedení individuálního vzdělávacího plánu. Součástí je i důkladný popis postupu při přeřazení do vyššího ročníku.

Dalšími z hlavních dokumentů dotýkající se nadaných, které rovněž vydává MŠMT[9], jsou Rámcové vzdělávací programy. V RVP ZV[10] v kapitole 9 „Vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných" nalezneme taktéž definici nadaných a mimořádně nadaných z vyhlášky č. 27/2016 Sb., dále péči o tyto žáky ve škole a je zde uveden důležitý bod – nezapomínat při identifikaci nadání i na žáky, kteří mají kromě nadání další speciální vzdělávací potřeby (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017).

MŠMT schválilo 9. září 2014 Koncepci podpory rozvoje nadání a péče o nadané na období let 2014–2020, která se zabývá vznikem, funkcí a činností systému podpory a rozvoje nadání a péče o intelektuálně nadané od období předškolního věku po dospělost. Nejdůležitějším cílem koncepce je maximálně rozvíjet potenciál všech dětí, žáků a studentů. Na základě koncepce jsou postupně zaváděny krajské sítě podpory nadání, které by měly nabízet aktivity pro kognitivně nadané žáky v daném regionu (Koncepce podpory rozvoje nadání a péče o nadané na období let 2014–2020, 2014).

3.3 Edukace

Současná česká legislativa (viz podkapitola 3.2) vnímá žáky s mimořádným nadáním na stejné úrovni jako žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří mají taktéž právo na speciální úpravy ve vzdělávání (Kovářová, 2009).

Pro žáky s nadáním nebo mimořádným nadáním je možné vzdělávání formou inkluze v běžných školách a třídách nebo formou segregovaného vzdělávání ve specializovaných třídách či školách. Obě formy vzdělávání mají své výhody a nevýhody a je třeba se rozhodnout v zájmu dítěte, přihlédnout k jeho individuálním charakteristikám, brát v potaz vyjádření odborníků jako například psychologa nebo pediatra. Důležitými aspekty pro rozhodování je také druh a stupeň nadání. Pokud budeme dítě už od počátku úzce profilovat na úkor všeobecného vzdělávání a nadání se postupem času nepotvrdí, hrozí pak značné potíže při zařazení zpět do běžné třídy. Naopak některé druhy nadání potřebují speciální vybavení, kterým běžná základní škola obyčejně nedisponuje. Stupeň nadání je důležitý

[9] MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
[10] RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

z důvodu uspokojení potřeb dětí, které mají mimořádně vysokou úroveň schopností a vyžadují bohatší vzdělávání. Takovým dětem by specializovaná škola mohla vyhovovat více (Machů, 2010).

Podle školského zákona č. 561/2004 Sb. mají školy vytvářet podmínky pro rozvoj nadaných žáků, k rozvoji nadání mohou zřizovat rozšířenou výuku některých předmětů. Ředitel školy může za splnění určitých podmínek přeřadit žáka do vyššího ročníku bez absolvování předchozího. Podmínkou je vykonání zkoušek z přeskakujícího ročníku nebo jeho části (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), 2004). Dle vyhlášky č. 27/2016 Sb. může ředitel školy u některých předmětů vytvářet skupiny pro žáky stejných nebo i různých ročníků. Nadaní žáci mají také možnost se vzdělávat formou stáží v jiné škole za souhlasu ředitelů daných škol. Vzdělávání mimořádně nadaného může probíhat formou individuálního vzdělávacího plánu (Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, 2016).

NAGC zveřejnila na svých stránkách Listinu práv nadaných dětí (Gifted Children's Bill of Rights), kde bylo podobně jako v jiných deklaracích a listinách vytičeno několik práv, na která mají nadaní žáci nárok. Ačkoli je NAGC americká asociace, dají se tyto práva aplikovat na edukaci všech nadaných dětí na celém světě. Nadané děti mají právo:

- vědět o svém nadání,
- každý den se dozvídat a učit něco nového,
- být zanícení ve své oblasti nadání bez omlouvání,
- být sami sebou, mimo své nadání,
- mít dobrý pocit ze svých úspěchů,
- chybovat,
- hledat pomoc při rozvoji svého talentu,
- mít různorodou skupinu kamarádů,
- vybrat si oblast, které se budou věnovat a rozvíjet své nadání,
- nebýt nadaní na všechno (Siegle, 2007). [vlastní překlad autorky této práce]

3.4 Přístupy ke vzdělávání nadaných žáků

Existují dva základní přístupy, které jsou využívány při práci s nadanými. Jsou to **obohacování** (enrichment) a **akcelerace**/urychlování (acceleration) učiva. V těchto přístupech

je uplatňováno velké množství metod a určité metody se prolínají oběma přístupy (Fořtík, 2007).

Obohacování výuky je prohlubováním a rozšiřováním učiva. Tento přístup je pro nadané vhodný zejména proto, že zvládají rychleji více učiva než jejich vrstevníci. Obohacovat učební látku lze různými způsoby, je možné nabízet zájmové kroužky, podporovat hudbu, umění, cizí jazyky, učení o cizích národech a kulturách, dějepis aj. Toto vše se aplikuje jednodušeji na školách, které nejsou tolik konzervativní v organizačních formách, jsou ochotné změnit přístup a nabídnout něco navíc (Mönks, 2002). Nadanému dítěti tak umožňujeme rozšířit si znalosti o tématu i v jiných souvislostech, podporujeme jeho zájem o téma, jeho vlastní iniciativu a zvídavost. V obohacování učiva tedy nejde o rychlejší zvládnutí probírané látky, ale o to pracovat s ní, prohloubit ji. Učivo je tedy nadanými zvládnuto za stejnou dobu jako u spolužáků, avšak s rozdílem hloubky. Při obohacování v běžné třídě se mohou využívat různé strategie. Nadaným žákům jsou zadávány standardní a nestandardní úkoly, používají se doplňující úkoly, zařazují se aktivizující metody ve výuce. Pro všechny žáky a pro správné fungování strategií je zde nejdůležitější dobrá motivace ze strany učitele (Machů, 2010). Při obohacování se využívá více organizačních forem (Hříbková, 2009):

- Samostudium – nadaní mají za úkol nastudovat určité téma a výsledky poté prezentují před třídou.
- Projektové vyučování – u projektu jsou žáci hlavními činiteli vyučovacího procesu, nadaní jsou často v centru řešení projektu.
- Skupinové vyučování – při této formě žáci nepracují na stejných úkolech, seskupovat žáky lze různě, nemusí být brán v úvahu věk, ale má vést ke spolupráci a k rozvoji silných stránek dětí. U nadaných je však doporučováno seskupování na homogenní skupiny, aby tak ve skupině nefungovali jako zdroj všeho vědění a nevznikaly tak velké vědomostní rozdíly a tím i problémy (Fořtík, 2007).
- Možnost účastnit se výuky ve vyšším ročníku.
- Výběr náročnějších volitelných předmětů.

Akcelerací učiva se rozumí urychlování školní docházky rychlejším postupem ve vzdělávání. Vnitřní akcelerace se týká vzdělávacího obsahu, který se urychlí přeskočením jednoduchého a již známého. Nadaný žák také nepotřebuje tolik opakování a upevňování jak ostatní žáci. Vnitřní akcelerace se využívá ve specializovaných školách či třídách pro nadané. Vnější akcelerace se týká možnosti přeskočit ročník, předčasného začátku školní docházky,

přestupu do vyššího ročníku jen v rámci určitých předmětů (Machů, 2016). Česká legislativa toto umožňuje pouze za splnění určitých podmínek (viz kapitola 4).

Obecné přístupy k nadaným se dají shrnout do sedmi principů, jak pracovat s mimořádně nadanými. Učitel by měl využívat principy:

1. nedirektivní a neautoritativní přístup,
2. pozorně naslouchat,
3. nenutit nadané dítě do činnosti,
4. dát dítěti prostor pro prezentaci,
5. společně hodnotit činnosti,
6. realistické očekávání od dítěte (nepodhodnocovat ani nepřeceňovat),
7. poskytnutí dítěti možnost setkávat se s dětmi stejně nadanými (Hříbková, 2009; Havigerová, 2011a).

Dle Havigerové (2011a) by měl pedagog při konkrétní práci s nadanými ve vyučovacím procesu:

- v komunikaci preferovat formu diskuze,
- zařazovat do výuky problémové a tvořivé úlohy, a tím rozvíjet kritické myšlení,
- při přestavování učiva se vyhýbat rutině a stereotypním a konzervativním technikám,
- správně argumentovat a logicky zdůvodnit to, co po dítěti požaduje,
- umět připustit vlastní chybu, nebát se učit od dítěte,
- přijímat jiné způsoby řešení, odlišné názory na problematiku.

3.5 Další rozvoj žáků

Školy jsou místem, kde dítě vedle rodiny tráví nejvíce času, proto by měli být klíčové při rozvíjení nadání dětí. Pro rozvoj nadaných žáků je však důležitý nejen výběr správné školy, ale i mimoškolní činnosti, které výrazně přispívají k celkovému rozvoji osobnosti. V současnosti existuje velké množství institucí, programů, soutěží a zájmových možností pro nadané děti. Střediska volného času zabezpečují volnočasové aktivity, nabízí pravidelné kroužky a tábory zaměřené na určitou oblast. Mohou to být pohybové, přírodovědné nebo jazykové kroužky (Fořtík, 2015). Velkou inspiraci a nabídku volnočasových aktivit přináší web Svět volného času – http://www.svetvolnehocasu.com/ (Svět volného času, b.r.). Příkladem by mohl být badatelský kroužek PaVěda – Parádní věda, který je určen zvídavým dětem již od 5 let se zájmem o biologii, chemii, fyziku a základy techniky (O PaVědě, c2013-2017).

Podpora nadaných v České republice (Kovářová, 2009):

- Národní institut pro další vzdělávání MŠMT (NIDM) – https://www.nidv.cz/
    - Talentcentrum – je součástí NIDM, organizuje soutěže zaměřené na jazyky, literaturu, výtvarnou činnost, historii, matematiku, přírodní vědy aj. Jedním z projektů, které také organizuje, je Talnet – on-line kurzy prohlubující znalosti v různých oborech, možnost účastnit se exkurzí, soustředění, expedic.
- Mensa ČR, Dětská Mensa – http://www.mensa.cz/. Mensa je mezinárodní organizace a členem se může stát každý člověk starší 14 let, kdo vykoná vstupní test a jeho IQ dosáhne 130 a výše. Děti (5-14 let) se mohou stát členy Dětské Mensy, kde mohou být až do 16 let. Dětská mensa podporuje a vyhledává nadané děti a organizuje množství aktivit, jednou z nich je soutěž Logická olympiáda.
- Centrum nadání – http://www.centrumnadani.cz/. Centrum nadání je nezisková organizace odborníků působící v oblasti nadání. Pořádá aktivity pro školy, pomáhá při vyhledávání nadaných, zajišťuje školení pedagogů či supervize aj. Na webu se dá najít obrovský počet aktivit, kroužků, campů, táborů a pobytů pro nadané děti, případně jejich rodiče či inspirace pro pedagogy.
- Společnost pro talent a nadání STaN[11] – https://www.talent-nadani.cz/. STaN je česká pobočka ECHA[12]. Cílem je pomáhat radami a odbornými poznatky vypracovat funkční systém, který dětem umožní rozvíjet svůj potenciál a zároveň bude respektovat jejich potřeby. Společnost pořádá konference, přednášky, diskuze a poskytuje rodičům, pedagogům i dalším odborníkům informace z oblasti nadání.

[11] STaN – Společnost pro talent a nadání
[12] ECHA – European Council for High Ability

Praktická část

Empirická část práce se bude věnovat dětem s mimořádným nadáním, jejich specifickým projevům se zaměřením na výchovně vzdělávací proces. Domníváme se, že je důležité znát problematiku a nejen to, důležité jsou především praktické poznatky, praktické zkušenosti. Tato oblast bývá často v pregraduální přípravě budoucích učitelů opomíjena. Málokdo si dokáže představit, co nadání obnáší, jak se takoví žáci ve skutečnosti projevují, co ve škole potřebují.

Každý žák, každý jedinec má své osobnostní charakteristiky, k nadání se potom váží ještě obecné charakteristiky, které mohou i nemusí být však přítomny. V publikacích dotýkajících se problematiky nadaných se dočítáme, že nadaní jedinci mohou mít i určité specifické problémy ve škole. Obecně se však uvádí, že tyto problémy plynou především z nedostatečných znalostí o této oblasti, z nerozpoznání nadání či ze špatného přístupu k těmto žákům. U takto nadaného jedince se pak mohou objevovat problémy ve školním prostředí, které nepříznivě ovlivňují okolí i vyučovací proces. Většinou se problémy předpokládají v běžném školním prostředí, které není na nadané žáky specializováno a nijak zvlášť připraveno. V naší práci se budeme zamýšlet nad projevy žáků ve specializovaném školním prostředí pro nadané. Zda se i u těchto jedinců mohou vyskytnout nějaké potíže.

Podobné výzkumy a články, které jsou v současné době k dispozici, jsou ještě detailněji zaměřeny pouze na určitou oblast projevů. Například známá britská psycholožka Joan Freeman se věnuje ve svém článku emocionálním problémům, které mohou být způsobeny z vysokého očekávání rodičů či učitelů (Freeman, 2008). Jiný výzkum se dotýká radostí, trápení a strachů nadaných dětí, který byl uskutečněn pomocí dotazníku, přímo nadaným žákům (Machů, 2013). Další podobná výzkumná šetření jsou orientovaná na specifické projevy nadaných dětí z pohledu jejich rodičů (Blahová, 2011) nebo na projevy nadaného žáka v rodinném i školním prostředí (Malotová Předínská, 2012).

4 Vlastní výzkumné šetření

Výzkumné šetření navazuje na teorii, ve které jsme se zabývali nadaným dítětem nebo žákem, terminologií, definicí, jeho identifikací, vzděláváním a edukací. Nejrozsáhlejší část byla však věnována projevům nadání a specifickým projevům, které se obvykle pojí s nadáním a mohou výrazně narušit vyučovací proces, pokud s nimi nebude pedagog srozuměn nebo na ně připraven. Praktická část tak přímo navazuje na teorii a pomocí kvalitativního šetření se vnoří do problematiky specifických projevů. Na začátku kapitoly si

vytyčíme hlavní i dílčí cíle a také výzkumné otázky tohoto šetření. Následně charakterizujeme metody, které byly ve výzkumu použity. Zaměříme se na popsání výzkumného vzorku, jakým způsobem byl proveden jeho výběr, a objasníme jednotlivé fáze výzkumného šetření. V diskuzi provedeme shrnutí výsledků, zodpovíme výzkumné otázky a porovnáme výzkum s jinými podobnými výzkumy.

4.1 Cíle výzkumného šetření, výzkumné otázky

Hlavním cílem našeho výzkumu je **zhodnotit, zda specifické projevy u vybraných mimořádně nadaných žáků ovlivňují vyučovací proces ve specializovaných třídách pro mimořádně nadané.**

Jako dílčí cíle jsme zvolili:

- Zjistit, s jakými specifiky provázející mimořádné nadání se samotní žáci i učitelé setkávají ve vyučovacím procesu.
- Zjistit, zda mají specifika na průběh vyučovacího procesu negativní vliv a případně, jak se daná skutečnost projevuje.
- Zjistit, zda specifika ovlivňují vyučovací proces pozitivně a případně, jak se daná skutečnost projevuje.
- Zjistit, jak na tato specifika reagují učitelé, ale i ostatní spolužáci.

Hlavní výzkumná otázka byla pro výzkumné šetření stanovena následovně: **Ovlivňují specifické projevy u vybraných mimořádně nadaných žáků ve specializovaných třídách pro mimořádně nadané vyučovací proces?**

Vytyčili jsme dílčí výzkumné otázky:

- S jakými specifiky provázející mimořádné nadání se učitelé a samotní žáci setkávají ve vyučovacím procesu?
- Mají specifika na průběh vyučovacího procesu negativní vliv a případně, jak se daná skutečnost projevuje?
- Ovlivňují specifika vyučovací proces pozitivně a případně, jak se daná skutečnost projevuje?
- Jak na tato specifika reagují učitelé, ale i ostatní spolužáci?

4.2 Metodologie výzkumného šetření

Vzhledem ke stanovenému cíli jsme zvolili kvalitativní přístup k tématu. Dalším důvodem byla potřeba zaměřit se na zkoumaný vzorek a zkoumaný problém více do hloubky a individuálně u každého dítěte zjistit, jak se chová, jak působí ve vyučování a zda jeho projevy mohou být pro pedagoga, jak někdy uvádí literatura, „problematické“.

Dle odborné literatury byl kvalitativní výzkum z počátku brán jako neplnohodnotný výzkumný přístup, jako doplněk kvantitativního výzkumu. Postupem času se jeho místo mezi ostatními výzkumy ustálilo a rovnocenně potvrdilo. Na začátku kvalitativního výzkumu výzkumník volí téma a stanoví výzkumné otázky, do kterých však může během průběhu výzkumu zasahovat (Hendl, 2016). Typické je dlouhodobé podrobné sbírání dat v malých skupinách nebo přímo u jednotlivých jedinců. Zkoumá se tedy úzký výzkumný vzorek, zato však intenzivně do podrobností. Z tohoto důvodu je u kvalitativního přístupu nemožné zobecňovat na celou populaci, ale zkoumají se specifika typická pro určitou skupinu, pro zvolené jedince (Emanovský, 2013). Výzkumník sbírá data, současně je analyzuje a rozhoduje se, která data jsou pro něj zásadní, tento proces se může několikrát cyklicky opakovat. Popis kvalitativního výzkumu obsahuje podrobné vylíčení zkoumaného prostředí, citace z rozhovorů, poznámky z terénu aj. (Hendl, 2016).

V našem kvalitativním výzkumu byly vytvořeny tři případové studie. Jak uvádí Hendl (2016), případová studie je jeden z možných přístupů ke kvalitativnímu výzkumu, ve kterém jde o komplexní detailní zachycení případu jednoho jedince nebo několika málo jedinců. Nejde tu o zobecnění jednoho případu na celou skupinu, ale podrobným pečlivým prozkoumáním jednoho případu se předpokládá lepší porozumění v podobných situacích a případech. Případová studie využívá ke sběru dat různé metody: rozhovory, zápisy z pozorování, analýzy dokumentů. Velmi často se využívá kombinace všech tří metod, tak tomu bude i v našem šetření.

Rozhovor je jednou z nejčastějších metod sběru dat v kvalitativním šetření. V souvislosti s rozhovory se často používá termín hloubkový rozhovor, který Švaříček (2014, s. 159) definuje jako *„nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek.“* Existuje více typů hloubkového rozhovoru, avšak v našem případě využijeme rozhovor pomocí návodu. Švaříček (2014) ho označuje jako tzv. polostrukturovaný rozhovor. Návodem k rozhovoru je seznam témat či otázek, které chceme s účastníkem projít. Tazatel si sám formuluje otázky, přizpůsobuje je situaci a je pouze na něm, jakým způsobem získá informace a v jakém pořadí. Návod pomáhá

udržet zaměření rozhovoru, zároveň umožňuje dotazovanému prosadit vlastní iniciativu a zkušenosti. Návod se vytváří pomocí rozebrání hlavního téma na vedlejší témata, která nás zajímají. Důležité je logické uspořádání, přenechání citlivějších a nejdůležitějších témat na konec rozhovoru, promyšlení formulace otázek ke každému tématu a promyslet otázky, které nám dovolí téma dále prohloubit (Hendl, 2016). Hloubkový rozhovor není jen pouze kladení otázek, vyslechnutí odpovědí a jejich přepis, ale je to složitý proces skládající se z výběru této metody, přípravy na ni, z vlastního dotazování, přepisu, úvahy nad rozhovorem, analýzy dat a z psaní celkové zprávy z šetření (Švaříček, 2014).

Základním typem pozorování v kvalitativním výzkumu je tzv. zúčastněné pozorování, které bychom mohli definovat jako longitudinální, systematické sledování situace v terénu se záměrem odkrytí problematiky a zprostředkování čtenářům. Výzkumník nezasahuje přímo do dění v terénu, spíše dění pozoruje, ale zároveň se ho i účastní. Pozorování je vhodné pro využití zkoumání školní třídy, jelikož nijak výrazně nenarušuje vyučovací proces ve škole. Oproti jiným metodám má pozorování nesporně mnoho výhod. Díky zápisu z pozorování si může čtenář vytvořit přesnou představu situací, které proběhly. V pozorování se dají objevit i rutinní situace, které nám participanti v rozhovoru neposkytli nebo takové situace, které se obávají sdělit cizí osobě. Dále nás pozorování vede k tomu, aby si badatel díky svému zaznamenávání utvořil vlastní názor na pozorované jevy. Nevýhodou je časová náročnost a zápis terénních poznámek, které nikdy neumožňují si vše zapsat. Pozorování je proto vhodné spojit s rozhovorem, a tak získat komplexní náhled na danou situaci (Švaříček, 2014).

Častým doplněním pozorování a rozhovorů bývá analýza produktů vytvořených člověkem. Produkty člověka můžeme rozdělit na: písemné, vizuální a hmotné. Písemné materiály jsou buď vytvořené přímo konkrétní osobou (deníky, poznámky, dopisy…) nebo se osoby přímo týkají, mají k ní určitý vztah (pedagogické záznamy, zprávy, noviny…). Mezi vizuální materiály můžeme zařadit fotografie, kresby, malby, výkresy, videonahrávky aj. Hmotné produkty jsou různé vzpomínkové předměty, vybavení domu, oblečení, které daného člověka určitým způsobem charakterizují nebo o něm vypovídají (Gavora, 2010). V našem výzkumu budou analyzovány písemné materiály (zprávy z PPP, práce žáků) a vizuální materiály (kresby, malby a tvůrčí produkty).

4.3 Design výzkumu

Do výzkumného šetření byli zvoleni tři žáci s mimořádným nadáním, jejichž zvolení probíhalo záměrným výběrem. Výběr probíhal na základě návštěvy základních škol, které se

zaměřují na vzdělávání žáků mimořádně nadaných. Tito žáci byli zvoleni po konzultaci s třídními učitelkami v souvislosti s požadavkem na přítomnost mimořádného nadání, dále po diskuzi a reálné úvaze, kteří žáci by byli vhodní do výzkumu a zároveň kteří rodiče by byli tomuto záměru příznivě nakloněni. Po vytipování vhodných žáků byli osloveni rodiče daných žáků a požádáni o svolení k účasti jejich dětí do výzkumného šetření. S rodiči jsme si zorganizovali individuální sezení, kde jim byl vysvětlen záměr výzkumu, jakým způsobem bude šetření prováděno, v čem bude spočívat jejich zapojení, byly zodpovězeny i jejich dotazy a následně jsme jim předali informovaný souhlas, který po přečtení podepsali.

Vybraní chlapci navštěvují stejný ročník základních škol, které mají specializovanou sekci pro žáky s mimořádným nadáním. V současné době se tyto třídy označují jako třídy s rozšířenou výukou předmětů. Dva chlapci chodí do čtvrtého ročníku ve stejné škole (Základní škola č. 1), třetí chlapec navštěvuje taktéž čtvrtý ročník, ale jinou základní školu (č. 2). Pro účely diplomové práce a z důvodu poskytnutí anonymity byla chlapcům přidělena iniciála, které nemá souvislost se jménem dítěte. Do čtvrté třídy v Základní škole č. 1 chodí 16 žáků, chlapců je, zpravidla jak se udává v odborné literatuře, více jak dívek (11:5). V této třídě je přítomný asistent pedagoga. V Základní škole č. 2 se ve čtvrté třídě vzdělává 12 žáků a poměr chlapců a dívek je taktéž nevyrovnaný ve prospěch hochů (9:3).

Výzkumné šetření bylo provedeno v průběhu prosince až května a sestávalo se z několika částí:

1. **úvodní seznámení s učitelkami a představení vytipovaných žáků**

První fáze probíhala soukromě s pedagogy, kteří nám poskytli několik informací o škole, o jejich třídě, prvotní informace, jaké žáky je možné u nich pozorovat. V souvislosti se zaměřením této práce jsme se domluvili na postupu, na časovém rozvržení dle možností třídy a paní učitelky. Tato fáze úvodního seznámení trvala několik týdnů a byla započata na konci prosince. Na ni navazovalo několik nezávazných pozorování ve třídách, při kterých proběhlo seznámení s prostředím, s paní učitelkou, s vyučovacím stylem a pro nás to znamenalo utvoření si představy o následujících dalších fázích ve výzkumu.

2. **pozorování**

Pozorování probíhalo v dubnu až v květnu, týden v jedné škole a týden ve druhé škole. Při pozorování v Základní škole č. 1 bylo nutné sledovat dva žáky a rovnoměrně mezi ně rozdělit pozornost, což bylo o něco složitější než pozorovat pouze jednoho žáka v Základní škole č. 2, avšak rozdělit pozornost mezi dva žáky není ještě nezvládnutelné. Téměř po každém dni nebo v průběhu dne byly situace z pozorování konzultovány s paní učitelkou a zařazeny do širších souvislostí, což bylo přínosem dalšího množství dat. V průběhu pozorování v Základní škole

č. 1 došlo jeden den k situaci, kde jeden z pozorovaných žáků chyběl. Vzhledem k této nepředpokládané situaci byl dodatečně zvolen náhradní den, ve kterém jsme provedli pozorování daného žáka tak, abychom pozorováním každého žáka strávili stejně dlouhou dobu. Jednotlivá pozorování vyučování byla prováděna pasivním sledováním zezadu třídy, do vyučování nebylo nikterak zasahováno ani rušeno. Terénní poznámky jsme z důvodu rychlejšího zaznamenávání zapisovali do počítače a později jsme je analyzovali a vybrali pro nás podstatné znaky, ze kterých jsme vytvořili komplexní zápis. V případě návštěvy Základní školy č. 1 jsme zápis z pozorování seskupili dohromady a přiložili ho za případové studie prvních dvou chlapců, jelikož jsou chlapci v jedné třídě. Ve vyučování byli žáci ve vzájemné interakci, reagovali na sebe, proto záznam u chlapců spolu úzce souvisí. V rámci pozorování jsme se zaměřili na projevy žáků popsané v teoretické části, sledovali jsme projevy související s nadáním, které nějakým způsobem zasáhly do vyučování nebo byly patrné z neverbálního chování.

3. **rozhovory**

Rozhovory byly vedeny s rodiči žáků, s matkami, v průběhu března až května. Na začátku rozhovoru byly zopakovány etické aspekty práce a získaných informací. Bylo přislíbeno zajištění anonymity a použití informací pouze pro potřeby tohoto šetření. S každou matkou byl veden jeden rozhovor, který byl zaznamenáván na diktafon a trval něco přes hodinu. Na nahrávání bylo upozorněno a opět jsme se ujistili, že souhlasí s nahráváním. Rozhovory byly poté pomocí transkripce převedeny do grafické podoby a jména opět zakódována.

4. **analýza produktů vytvořených člověkem**

Třetí metodou sběru dat byla analýza produktů. Abychom exemplifikovali náš výzkum, podpořili jsme ho reálnými ukázkami prací žáků, na kterých určité jevy můžeme pozorovat. Využili jsme také dostupných a zpřístupněných písemných materiálů o žácích, zpráv z pedagogicko-psychologických poraden, lékařských posudků nebo analýzy individuálních vzdělávacích plánů.

4.4 Analýza výzkumného šetření

4.4.1 Případová studie č. 1

Chlapec A.

Věk: 11 let, 3 měsíce

Třída: 4. ročník (Základní škola č. 1)

Diagnostikované mimořádné nadání, porucha pozornosti a aktivity

Rodinná anamnéza:

Chlapec žije v úplné rodině. Rodiče mají oba vysokoškolské vzdělání. Chlapec má ještě dva sourozence, devítiletého bratra a pětiletou sestru. Bratr je veden v poradně taktéž jako mimořádně nadaný, sestra je v současné době před vyšetřením v PPP.

Osobní anamnéza:

Těhotenství probíhalo standardně, chlapec se narodil císařským řezem. Byl kojen do roku a půl. Vývoj v dětství probíhal bez komplikací, byla pozorovaná mírná akcelerace raného vývoje v porovnání s vrstevníky. A. je pravák.

Chlapec A. byl jako malý živé dítě, rád objevoval a prozkoumával okolí. Velice brzy přestal plakat, jelikož pochopil, že si dokáže říct o to, co potřebuje. Dle vyprávění matky: *„…nechodil na velkou do plínky, prostě si řekl, že NE a že půjde na nočník nebo na záchod, jak normálně velkej.“*, hodně brzy nechtěl ani sedět v kočárku, naučil se dříve chodit a od roku a tří měsíců už do něj nechtěl. Vývoj řeči probíhal taktéž s předstihem, mluvit v celých větách začal již v roce a tři čtvrtě, v porovnání s ostatními stejně starými dětmi se vyjadřoval neobvyklými slovy vzhledem k jeho věku. Okolí s ním mělo tendence diskutovat, tedy mluvit jinak, než by se mluvilo s jiným stejně starým dítětem.

Od malička měl vyhraněné zájmy. U toho, co ho bavilo, dokázal vydržet dlouho, ale pokud ho aktivita nebavila, nezajímala, pak u ní nevydržel. Nerad kreslil, až do pěti let nechtěl vzít tužku do ruky. Jako malý měl velice rád Lego, což mu vydrželo až do současnosti, z Lega stavěl obrovské stavby, továrny, lodě. Ve dvou letech měl jako velký zájem parní stroje, ve čtyřech letech pak Titanic, o kterém znal všechny informace. Matka vzpomíná, že mu našla v knihovně knihu Už vím proč, encyklopedického rázu, ve které byla pro děti grafickou formou znázorněna výroba běžných věcí v minulosti i dnes. Kniha ho

natolik zaujala, že všem kolem sebe rád vysvětloval výrobní postupy a demonstroval vše na Legu.

Do školky začal chodit ve dvou a půl letech nejprve na dopolední pobyt a později na celodenní. Adaptace probíhala běžným způsobem, zvykl si poměrně rychle. Byl odjakživa společenský: *„…hrozně ho to táhlo být ve společnosti…od dvou let chtěl pořád za dětma, ale nedokázal si s nimi hrát.“* Takový problém nastal i v mateřské škole, kdy si ze začátku hrával pouze sám. Tíhl spíše k jednotlivcům, měl jednoho nejlepšího kamaráda chlapce a potom se kamarádil ještě se dvěma dívkami. Hrál si rád s Legem, s dětskými stavebnicemi s ozubenými kolečky a převody a jednoduše s čímkoli, co se dalo stavět a budovat. Díky tomu miloval hru na pískovišti, kde stavěl různé tunely, hrady, šachty. Vždy se snažil děti přesvědčit, aby stavěly s ním a vytvořili tak společně velké dílo. Už od mateřské školy má tedy tendence spíše děti organizovat. Nerad se účastnil společných aktivit, kdy si povídali, měli si naslouchat a nebyla to právě jeho sféra zájmu. Co ho nebavilo, bojkotoval, kreslení nesnášel a kreslil jen z donucení. Z tohoto důvodu s ním měla paní učitelka problémy a také kvůli jeho upřímnosti. V souladu s vyprávěním matky, pokud se mu něco nelíbí, tak to řekne na rovinu. Jedna z jeho oblíbených hlášek je: *„To neudělám, i kdybys mě prosila.“* Od pěti let, kdy ho rodiče začali více tlačit do kreslení, kreslil to, o čem četl, co viděl v encyklopediích. Když už musel, tak kreslil stroje, jak vypadají uvnitř, jejich ozubená kolečka a převody. Ve školce vyhrál výtvarnou soutěž s názvem Kočka, ne tolik kvůli výtvarnému provedení, ale kvůli neobvyklému nápadu a jedinečnému zpracování. Nakreslil kočku, která místo klubíčka měla stroj a podle toho, kterou páku kočka stlačila, ji vypadlo žluté nebo modré klubíčko.

V pěti letech rodiče přemýšleli o tom, že je natolik šikovný a mohl by jít dříve do školy. Zápis problémem nebyl, chlapec zvládl všechny úkoly. Bylo však zapotřebí potvrzení z pedagogicko-psychologické poradny, kde se zjistilo, že chlapec má velmi asymetrický vývoj. Ze zprávy speciálně pedagogického a psychologického vyšetření se dozvídáme o jeho nadprůměrných kognitivních schopnostech, avšak také o emočním a sociálním prožívání, které je pro nástup do školy prozatím nedostatečně vyvinuté. Dalším důvodem nedoporučení tak brzkého nástupu do školy bylo nedostačující uvolnění ruky pro psaní a celkově grafomotorika, která nebyla doposud rozvinutá. Rodičům bylo doporučeno počkat do šesti let. Od pěti let je tudíž veden v poradně jako mimořádně nadaný. Chlapec chodil kvůli úpravě některých hlásek rovněž na logopedii. Paní logopedka viděla, jak je ve svých úvahách vyspělý, a tak rodičům doporučovala, aby chlapce dali do specializované školy pro nadané žáky. Z tohoto podnětu si rodiče začali zjišťovat jaké jsou možnosti pro nadané žáky. Zjistili, že v jejich spádové škole není ochota ze strany vedení, pravděpodobně se mu nikdo nad

rámec svých povinností věnovat nebude a ve třídě by záleželo na daném pedagogovi. Na základě těchto informací se byli podívat na ukázkovou hodinu ve specializované škole pro nadané, kde viděli jiný přístup a jiné formy práce s dětmi, než si pamatují ze svých školních let. V šesti letech, před zápisem do specializované školy, museli rodiče navštívit školní psycholožku specializovanou na nadané žáky, která rodičům doporučila odklad školní docházky. Právě z důvodu stále nedostatečně rozvinutých grafomotorických schopností a taktéž kvůli diagnostikované poruše pozornosti a aktivity. Po zvážení se rodiče rozhodli rok počkat a pracovat na chlapcových oslabených funkcích. Rodiče rozvíjeli grafomotoriku za pomocí pracovních listů doporučených pedagogicko-psychologickou poradnou, dále využili možnosti zapojení se do programu HYPO. Program měl za úkol sjednotit výchovné styly, klást důraz na důslednost vedení, stanovení pravidel a získat chlapcovu pozornost i v situaci, která neodpovídala jeho zájmům. Po roce byly výsledky zhodnoceny v závěrečné zprávě z PPP a bylo doporučeno zařazení chlapce do třídy s rozšířenou výukou některých předmětů. Zajímavou situací ze zápisu bylo, když měl chlapec dokreslit obrázek, na jehož jedné straně byl předkreslen kopec a na druhé strom. Všechny děti dokreslovaly doprostřed princezny, rytíře nebo zvířata, ale chlapec A. podle slov matky: *„se podíval na obrázek, na bok výkresu namaloval šachtu a dole začal kreslit důl, jak se vlastně těží uhlí.“*

V sedmi letech chlapec začal navštěvovat specializovanou školu pro nadané žáky. Do první třídy se těšil, zároveň však šel do jiné školy, jak jeho kamarádi, proto měl smíšené pocity. První ročník byl pro něj složitý i ze zdravotních důvodů, býval hodně unavený a nemocnost byla v tom roku vyšší než obvykle. Z důvodu percepční poruchy chlapec dříve nečetl, učil se číst klasicky až v první třídě. Ze zprávy z pedagogicko-psychologické poradny se dozvídáme, že u něj byly patrné projevy vývojových poruch chování a obtíže v interpersonálních vztazích, proto bylo doporučeno speciální vyšetření, které prokázalo a diagnostikovalo poruchu pozornosti a aktivity, ADHD. Pro následující školní rok bylo chlapci doporučeno podpůrné opatření pomocí IVP[13] a asistenta pedagoga. Tak je tomu do současnosti.

Chlapec je velice zvídavý, a pokud si něco vezme do hlavy, tak za tím urputně jde. Má široký rozsah zájmů, zajímá ho technika, zvláště vojenská technika, dokáže dlouze a široce povídat o tancích, letadlech, včetně všech parametrů. Zajímá ho historie, má rád encyklopedie, rád čte i beletrii, hlavně fantasy. Podle matky nemá problém číst cokoli, co ho zaujme, čte velmi rychle: *„Loni lousknul celého Harryho Pottera, začal třemi ilustrovanými*

[13] IVP = individuální vzdělávací plán

knihami a potom ty dvě tlusté knihy zvládl za čtrnáctidenní dovolenou a teď čte Pána Prstenů.“ Rád lepí modely letadel nebo tanků nebo kreslí obrovské detailní plány, které si sám lepí z A4 papírů do velikosti větší jak stůl. Plány se týkají technických staveb, továren, bitev nebo i fantazijních světů. Tímto se zabývá buď doma nebo i ve škole, kde na tom pracují společně s kamarády ve třídě. Plánů si ohromně považuje, schovává si je a vše opatruje. Matka uvádí: *„když se ho zeptáte, co má v aktovce, tak vám vytáhne všechny plány, protože ty jsou mnohem důležitější jak učebnice.“* Před okolím prezentuje, že nemá rád přírodu, jelikož dle něj příroda brzdí rozvoj techniky. Pokud mu však něco zajímavého předložíme i v této oblasti, dokáže poslouchat. Sleduje dokumentární filmy a naučné pořady, pohádku si sám o sobě nepustí.

Ve volném čase chlapec A. navštěvuje už od čtyř let skautský oddíl. Chodí do výtvarného kroužku v základní umělecké škole, rád maluje to, o čem čte, přidává do obrázků vždy něco neobvyklého nebo vkládá technické prvky. Jedenkrát za dva týdny chodí do kroužku Robotika, ve kterém sestavují lego roboty, které se dále učí programovat, upravují digitální fotografie, a to ho moc baví. Prošel si v minulosti různými kroužky, ale u žádného nevydržel delší dobu. Kromě skautu, který má doteď, a kromě anglického jazyka, který dělal šest let spíše z donucení a následkem je jeho současný odpor k angličtině.

Ke sportu jako takovému chlapec A. netíhne, vyloženě ho nemá rád. Pokud chtějí rodiče něco sportovního podniknout, nesmí to nazvat sportovní aktivitou, ale musí k tomu přidat nějakou zábavu, aby to chlapec přijal. Například místo běhání chodí hrát na honěnou, protože to je zábava a běhání je jen přidaná hodnota.

Chlapec je zcela ponořen do vlastních zájmů, dokáže o nich povídat celé hodiny, jak mu jde hlavou jedna myšlenka za druhou, tak mluví a mluví. *„Když byl maličký, tak nemluvil, jen když spal, to měl tak do 5 let, pak to naštěstí ustalo.“* vzpomíná matka. O technických věcech nebo o tom, co řeší s kamarády ve třídě, dovede vypravovat neustále, praktické věci, například co bylo ve škole, neřeší a odbyde je jednou větou. S tím úzce souvisí i jeho zasněnost, často působí jako by byl v jiném světě, od malička v určitých chvílích neposlouchá, když se na něj mluví. Při kontaktu s ním je důležité vynutit si nejen jeho oční kontakt, ale i fyzickým kontaktem docílit jeho pozornosti. Podle matky často přemýšlí nad technickými záležitostmi, pokud se ho někdo zeptá, nad čím přemýšlí, následuje pak dlouhá přednáška o něčem technickém.

Chlapec A. má rozsáhlé odborné znalosti, které doma příliš nekonzultuje, spíše o nich referuje a jen s kamarády ve třídě jsou tak na stejné úrovni, kdy spolu tyto věci probírají. Sourozencům dovede také povídat, bratr k němu vzhlíží, obdivuje ho, a tak ho poslouchá.

Společně si dokáží povídat o všem možném. Se sestrou má chlapec A. taktéž velice pěkný vztah. Nepovídá jí technické věci, jelikož je malá, ale podle matky ji má moc rád a říká o ní, že je jeho: *„[homo pébelus], což má od kamaráda z latiny, od něho se učí nějaká slovíčka a znamená to, jakože je člověk malý, roztomilý."*

Perfekcionismus je u chlapce rozpoznatelný pouze v oblasti zájmu, dokáže neuvěřitelně detailně propracovat plány, výkresy nebo lepit letadla. S tím, co ho zajímá, si pohraje a snaží se, aby vše bylo dokonalé. Avšak co se týče ostatních věcí, na kterých mu nezáleží, tak ty nejsou hodny jeho pozornosti. Ať se jedná o úklid pokoje nebo o nějaké jiné domácí práce. Chlapec se podřizuje velice nerad, pokud nechce, tak to neudělá. Důležité je pro něj vždy odůvodnění. Má velmi dobré verbální schopnosti, které taktéž využívá k argumentování, k vyjednání s rodiči o svých povinnostech. Matka se při rozhovoru rozvzpomíná na situaci z první třídy, kdy nechtěl za žádnou cenu napsat domácí úkol: *„podle mě docela zajímavý, měl napsat, které země zatím navštívil a on nebyl schopen to napsat, a tak když jsem to probírala s paní psycholožkou, tak mi říká, no to nebylo hodno jeho génia, takže my, aby to napsal, tak jsme vytáhli atlas a začali jsme si na mapě vykládat, jak funguje zeměpisná šířka a délka a potom to byl ochotný napsat."* Z hlediska svých odborných vědomostí a dovedností je sebevědomý, věří si a je se sebou spokojený. Na kritiku reaguje argumenty, že to tak není, nicméně pokud se sejde více kritiky v jeden den, pak o sobě tvrdí, že je neschopný, že nic nedokáže.

S ohledem na emoční a sociální prožívání jsou patrné i v současnosti jisté nedostatky. Pokud chlapci na něčem velice záleží, na něco se těší, pak je u něj patrná nervozita, až roztřesení, aby to všechno zvládl. Pokud se mu něco nelíbí, zkouší nejdříve vysvětlovat, argumentovat, přesvědčovat, pokud však nic nezabírá, velice se rozruší, začne zvyšovat polohu svého hlasu a zkouší to vysvětlovat. Když nic nezabírá, rozpláče se. Po sociální stránce by se dalo říct, že chlapec má rád společnost, ale zároveň je rád i sám. Ve společnosti vrstevníků si příliš nerozumí, preferuje spíše individuální hru, společně s jinými dětmi si rád hraje za předpokladu, že se mu přizpůsobí a hrají si podle něj. Vyhledává společnost spíše dospělých a stejně kognitivně vyspělých dětí, kamarády má především ve škole. S rodiči hrají deskové hry, převážně strategické, ale i kooperační hry. Prohru bere sportovně, nemusí vyhrát, ale také nemusí být poslední. Pokud mu tedy něco nejde, tak to raději vzdá. Má vyspělý humor a velice rád se směje, má rád vtipy, zasměje se i u kreslených filmů a seriálů, sám občas vytváří komiksy.

Přípravu do školy, si dělá většinou sám, avšak často je potřeba mu to připomínat a ptát se ho, co mají za domácí úkol. Velice často si zapomíná zapisovat zadání domácích úkolů

nebo to dělá naschvál, jelikož v tom nevidí ani smysl, když se doma může podívat na elektronický školní systém. Do školy chodí rád, baví ho to, má tam kamarády a o celé třídě říkává, že si má s každým z těch spolužáků o čem povídat a to, že se mu líbí.

Školní anamnéza:

Chlapec začal navštěvovat školu pro mimořádně nadané žáky ve věku sedmi let. Ve všech předmětech se vzdělává podle individuálního vzdělávacího plánu, ve třídě je zajištěna i podpora ze strany asistenta pedagoga. Dle IVP se pracuje na mírnění projevů hyperaktivity, na vedení k větší sebekontrole při situacích, kde ztrácí nad sebou kontrolu, na rozvoji kooperace ve skupině a kolektivu. Individuální vzdělávací plán zajišťuje také podporu ve chvílích, kdy je oslabena pozornost. Při práci se žákem je dobré využívat pozitivní motivaci, povzbuzovat jej, kvůli udržení pozornosti je potřeba strukturovat činnosti do menších celků, ověřovat porozumění instrukcím a důležité je stanovit hranice a dbát na vzájemné dodržování vytyčených pravidel.

Paní učitelka chlapce učí od druhé třídy, chlapce popisuje jako velice citlivého, ale i srdečného, vstřícného a přátelského hocha, který třídu spojuje a obohacuje. Od doby, co je paní učitelka začala učit, se chlapec určitě změnil k lepšímu, dokáže své emoce krotit, pracuje na svých projevech a zlepšil se i v určité poslušnosti anebo dokáže dělat kompromisy. Jeho emoce jsou ale i v současné době více namáhané, ve škole často pláče, hlavně pokud je unavený. Při vyučování je u chlapce patrné tzv. denní snění, opětovaně se někam zahledí, zasní a je viditelně duchem nepřítomný.

Při výuce chlapec A. preferuje individuální práci před skupinovou, pokud však je ve skupině s chlapcem B., tak je rád. Oba chlapci se spolu kamarádí, hodně se spolu baví, o přestávkách spolu tráví plno času a mají si stále co říct. Skupinovou práci také úplně nezavrhuje, pokud ho aktivita nebaví, je rád, že se ve skupině může vést a nemusí toho moc dělat. Chlapec A. je perfekcionista v situacích, které jsou v jeho zájmu a upoutají ho, nejde mu tolik o známky, ale o ten jeho dobrý pocit, že je vše dokonalé. Pokud mu něco nejde, může se právě někdy projevit jeho plačtivost. V případech, kdy se mu něco nelíbí, často nedokáže korigovat své emoce a zvyšuje hlas a rychlým mluvením argumentuje a snaží se prosadit. Pokud ho paní učitelka stopne a nechce ho nechat mluvit, může dojít až k pláči. Autoritu paní učitelky v současnosti přijímá dobře, paní učitelka má přirozenou autoritu, stanovené hranice a pravidla, která se musí dodržovat. Velice důležité je pro něj vědět, proč něco má udělat nebo proč se něco nesmí. V případě neshod dokáže přistoupit na kompromis, který paní učitelka povolí. Má vlastní názor, který se nebojí sdělit a rád ho s někým sdílí.

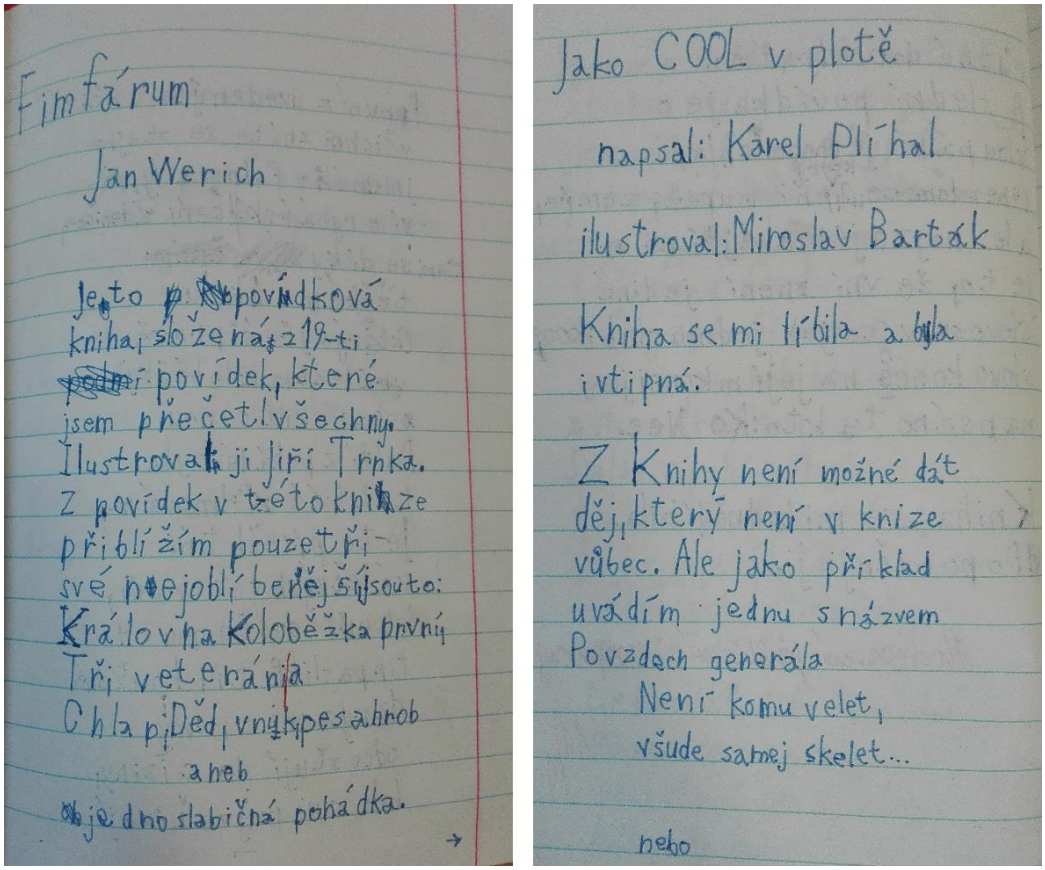
Ve vyučování má mnohdy potřebu povědět všechno, co ví. V první řadě se tento projev objevuje v předmětu Člověk a jeho svět. Při tomto předmětu nemá problém se v lavici postavit a někdy i bez vyzvání paní učitelky ostatním přednáší nějakou informaci a přebírá tak roli vyučujícího. Kritiku dokáže přijmout, pokud je oprávněná, zamyslí se nad tím a uzná ji. Charakterizuje ho také velký smysl pro spravedlnost, ne z hlediska her a soutěží, ale hlavně z hlediska faktografické a informační správnosti. V případě nějaké chyby v učebnici, v sešitě nebo chybného výroku pedagoga se dokáže dohadovat a neústupně vysvětlovat, případně až plakat, že to je špatně a on to tak dělat nemůže. Pokud mu něco nejde a záleží mu na tom, dokáže se vztekat. Chlapec A. není soutěživý, o výhru mu tolik nejde, důležitý je pro něj jeho dobrý pocit.

V třídním kolektivu se chová přátelsky, je spolužáky oblíbený. Má velice příjemný a zajímavý projev, když něco povídá, tak všechny většinou zaujme. Výjimkou jsou případy, kdy je jeho povídání už moc dlouhé nebo když je to příliš často. Děti si ho vybírají do skupin nejen kvůli jeho odborným znalostem a vědomostem, ale také kvůli jeho dobrému vedení skupiny a vřelému jednání. Má velice rád humor, rád se směje a dovede pobavit inteligentním humorem spolužáky i paní učitelku. Paní učitelka u něj vyzdvihuje, že má velice rád hudební výchovu, zejména jazz, blues a melodickou hudbu. Nebojí se stoupnout si ve třídě a třeba i tančit do rytmu, a pokud je to jeho oblíbená písnička, i zpívat.

Okruhy hlavních zájmů:

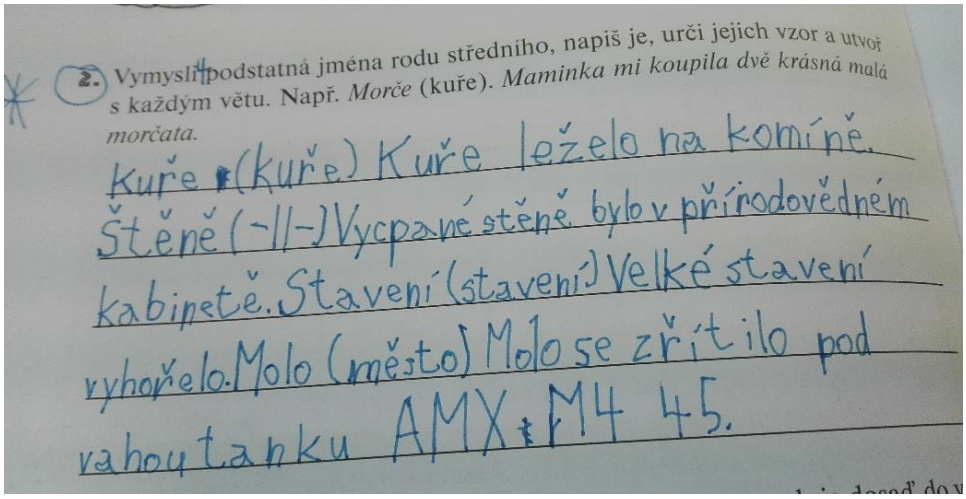
- historie (vojenská)
- technická oblast (továrny, stroje, vojenské stroje…)
- Lego

Ukázky školních nebo domácích prací:



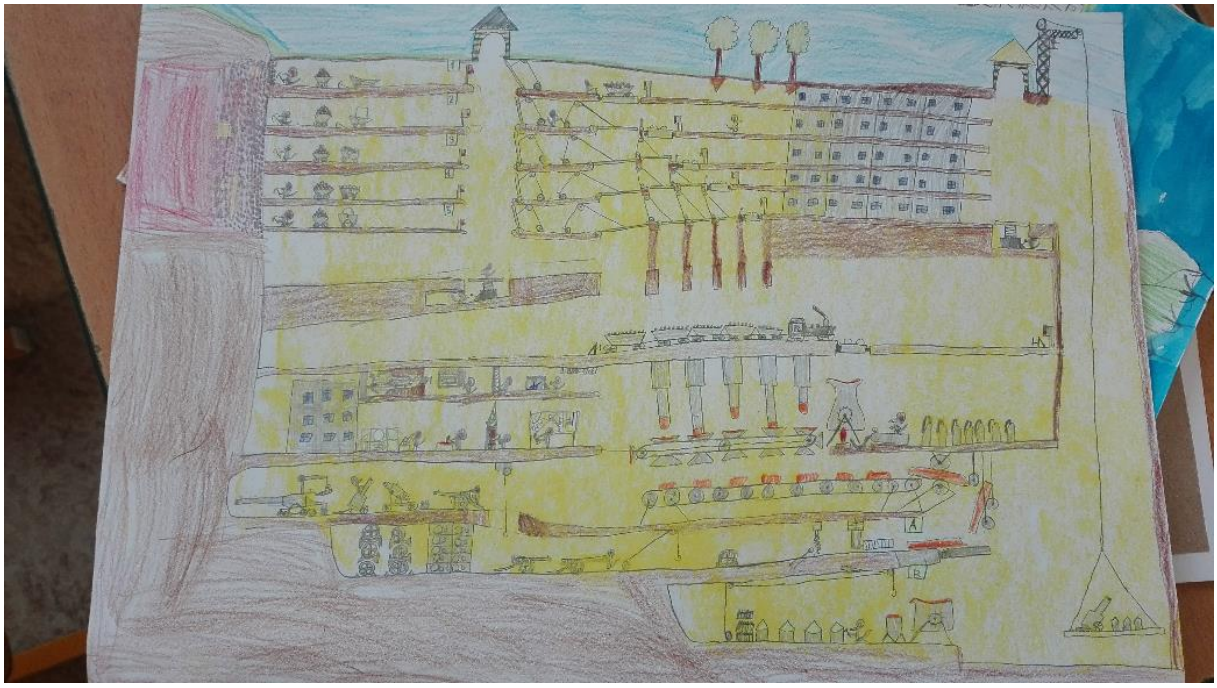
Obr. 5 Ukázky ze čtenářského deníku chlapce A.

Chlapec má čtenářský deník poměrně stručnější oproti chlapci B. Zápisy píše nerad, ale čtení má velice rád a tomu odpovídá i nevšední výběr knih. Chlapec si vybírá ze širokého spektra z různých oblastí, v zastoupení je i poezie, nicméně i zde je poznat chlapcův zájem o techniku, o vojenskou oblast a také výběr humorné literatury. Své zápisy často doplňuje kresbami.

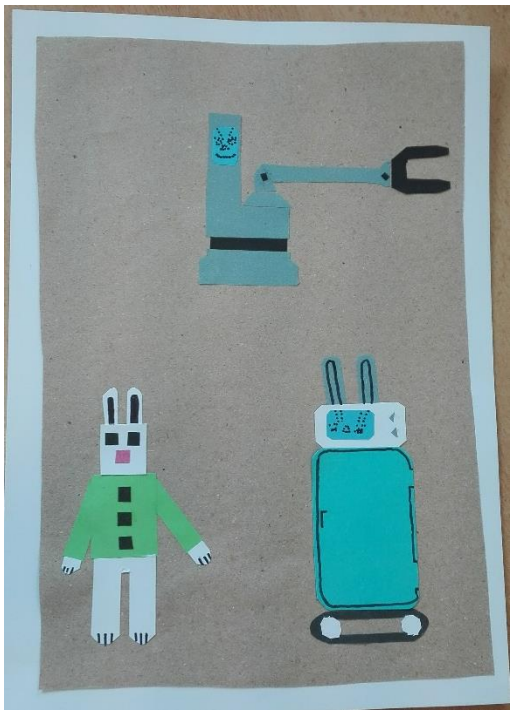


Obr. 6 Český jazyk – vymýšlení vět chlapce A.

U chlapec A. se často objevuje potřeba mít něco neobvyklého, originálního. V českém jazyce spatřujeme tuto situaci při vymýšlení vět. Chlapec se nespokojí s větou vymyšlenou od spolužáka, ale raději vymyslí něco originálního, svého. Opět zde můžeme vidět potřebu vkládat do všeho technické prvky a své oblasti odborného zájmu.



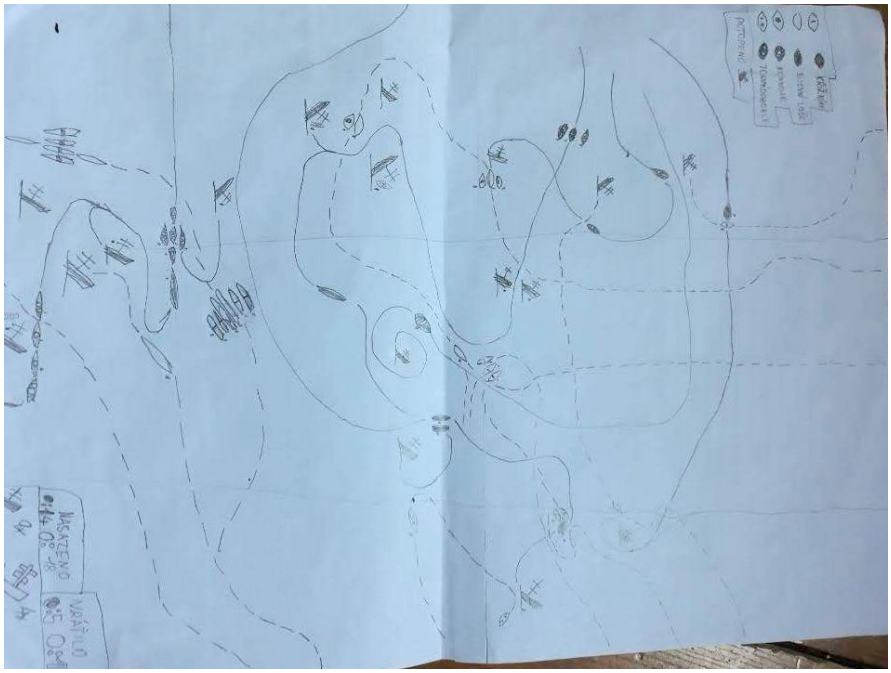
Obr. 7 Kresba chlapce A. na téma "Jak to vypadá v podzemí"



Obr. 8 Výtvor na téma Velikonoce

Paní učitelka určila ve výtvarné výchově téma „Velikonoce“. Chlapec pojal téma po svém, aby tam byl kousek Velikonoc, vytvořil tam zajíce, ale nezapomněl do obrázku opět přidat

technické prvky. Často se u chlapce objevují hranaté linie i tam, kde nemusí být. Paní učitelka uvádí, že pro chlapce je velký problém, když jim zakáže ve výtvarné výchově pravítka.



Obr. 9 Plán bitvy chlapce A.

4.4.2 Případová studie č. 2

Chlapec B.

Věk: 10 let, 8 měsíců

Třída: 4. ročník (Základní škola č. 1)

Diagnostikované mimořádné nadání

Rodinná anamnéza:

Chlapec B. žije v úplné rodině. Matka i otec mají vysokoškolské vzdělání. Chlapec má dva sourozence, mladší dvojčata, chlapce. Dvojčata jsou předškolního věku, navštěvují mateřskou školu. Rodina je bilingvní, otec je Slovák, matka Češka. Každý mluví svým rodným jazykem, matka tedy češtinou, otec slovenštinou. Jazyky mají sice stejný základ, jsou si velice podobné, avšak v dětství tato skutečnost prokazatelně jazykovou komunikaci ovlivňuje.

Osobní anamnéza:

Těhotenství matky proběhlo bez komplikací. Chlapec se narodil z prvního těhotenství přirozeným porodem. V jeho raném vývoji byla z pohledu matky pozorovaná mírná akcelerace, především v motorických schopnostech. Chlapec je pravák.

Chlapec byl jako dítě velice živý z hlediska motoriky. Velice brzo se začal jako dítě točit kolem vlastní osy dokola, ve třech měsících již dokázal překonat místnost pomocí válení sudů – tj. koordinované otáčení se z polohy na břiše do polohy na záda přes určitou polohu na jednom boku a pokračování přes druhý bok až na břicho. Lozil a seděl už v šesti měsících bez problému, v sedmi měsících začal chodit za ruku, dožadoval se toho nebo chodil po místnosti s oporou okolních předmětů. V devíti měsících chodil sám, bez opory. Z počátku si rodiče ani neuvědomovali, že je jeho vývoj poněkud zrychlený. Neměli srovnání, jelikož byl první dítě, matka uvádí: *„V té době mně to připadalo jako normální, my jsme mu třeba k prvním narozeninám koupili tenisovou raketu, protože to vypadlo, že bude hrát tenis zachvilku.“*

Přesné údaje o začátku řeči nejsou k dispozici, matka vzpomíná, že zajisté do dvou let mluvil ve větách. Matka nastoupila brzy opět do práce a chlapce hlídala od jednoho roku babička.

Chlapec chodil od dvou do tří let do jeslí, kde již tehdy dostal přezdívku od paní učitelky: „náš malý filozof“, jelikož byl verbálně vyspělejší než ostatní děti. I v té době měl potřebu neustále sdílet své poznatky, povídat a dožadovat se pozornosti. Rodiče si uvědomovali, že je velice zdatný v pohybové oblasti, proto se ho snažili rozvíjet po této stránce. Brzy se naučil jezdit na kole bez opory, ve třech letech jezdil na lyžích.

Nástup do mateřské školy nedělal chlapci větší obtíže, adaptace na nové prostředí proběhla rychle, pouze počáteční tři týdny byl citlivější a plačtivější. Následně ale poznal, že to má svůj řád a zvykl si. Chlapec nemá rád změny, což se projevilo i při přestupu do jiné mateřské školy na popud matky: *„Přeřadila jsem ho na jinou školku, protože jsem si myslela, že bude chodit s kamarádkou, že to bude lepší, ale pak jsem ho zase vrátila do té původní školky, protože mu to tam úplně nesedělo, nemá rád takové to vytržení z kontextu.“* V nové mateřské škole tedy vydržel jen tři měsíce. Byl zde viditelně nespokojený, neznal tu nikoho kromě zmíněné jedné kamarádky, a tak ho na jeho přání matka vrátila zpět do původní školy. Od útlého věku byla u chlapce pozorovatelná výborná paměť. Po verbální stránce mu nedělaly problém složitější slova, ptal se na významy a byl schopný používat slova cizího původu. Chlapec neměl problém s instrukcemi, s uposlechnutím, spolupracoval s paní učitelkou dobře, účastnil se besídek i jiných akcí. Se spolužáky si dokázal hrát, avšak bližší přátelské vztahy udržoval pouze s jedním chlapcem, který byl ostatními ve skupině oblíbený.

Velice rád a pěkně kreslil, proto začal navštěvovat zájmový kroužek výtvarné výchovy. V porovnání s vrstevníky byla jeho kresba detailněji propracovaná, velmi brzy začal do svých výtvorů přidávat abstraktní prvky. Jako příklad vypráví matka situaci z jeho čtyř let, kdy měli žáci v mateřské škole nakreslit vlastní rodinu. Všechny děti měly nakreslené klasické hlavonožce, jen chlapec B. nakreslil rodinu jako tři trojúhelníky, matka byla červený trojúhelník, otec byl modrý a on byl malý modrý trojúhelník. Když po něm matka chtěla vysvětlení, tak ji chlapec řekl: *„Však se na sebe podívej, jak vypadáš.“*, bylo to v zimě a rodiče měli takové dlouhé kabáty, a tak mu to připomínalo v abstraktním pojetí trojúhelníky. Ve čtyřech a pěti letech hrál fotbal ve fotbalovém klubu, což mu nevydrželo, jelikož podle slov matky: *„Víc času trávil s trenérem a říkal mu, jak to má trénovat, než aby sám trénoval.“* Zájmy měl opravdu různorodé, už od malička měl rád encyklopedie, ale i jiné výpravné knížky, ze kterých mu rodiče předčítali a vedli ho k zájmu o literaturu.

Před nástupem do školy poznával písmena a čísla, rodiče necílili na to, aby začal číst již dříve, ve školce. Nechávali tomu volný průběh. Chlapec tak znal vše potřebné pro nástup do první třídy, poznával písmena abecedy i číslice. V tomto období se chlapci B. narodili sourozenci, dvojčata. Pro rodiče to byla velice těžká doba, jelikož dvojčata měla vážné zdravotní komplikace, proto měla v této době rodina nastavené priority zde.

V období zápisu rodiče zvažovali několik škol. Z důvodu přátelských vazeb z mateřské školy, chtěli, aby dál chlapec B. postupoval do školy s někým známým. Z doporučení od jedné známě se rozhodli podívat i do školy specializované pro nadané žáky. Podstoupili psychotesty a matka byla s chlapcem B. na konzultaci u školní psycholožky. Paní psycholožka se s chlapcem potkala na dvě sezení a okamžitě stanovila rozhodný závěr, že do této třídy pro nadané rozhodně patří. Díky tomuto doporučení byl přijat do školy pro nadané žáky.

Do školy se chlapec těšil. V první třídě patřil k těm málo žákům, kteří ještě nečetli. Naučil se to však velice rychle a nyní ho paní učitelka řadí k těm nejzdatnějším a nejrychlejším čtenářům. Podle matky: „*On nemá problém přečíst dvousetstránkovou knihu za den, když ho to zaujme, tak si lehne a přečte si to. A čte věci jako Tři mušketýry, ale třeba i Hemingwaye nebo poezii si rád přečte.“* Stávající paní učitelka je pro něj přirozenou autoritou a umí to s nimi. V současné době ho škola stále baví, chodí tam rád a velice rád má aktivity a práce navíc, ve kterých se může ukázat a předvést, co v něm je. V oblibě má projekty, rád vytváří prezentace a účastní se soutěží. Je velice soutěživý a má obrovskou touhu vyhrát. Prohru nese značně těžce. Matka zmiňuje jako příklad recitační soutěž, kterou každý rok předtím vyhrál. Letos si vybral báseň Polednici od Suchého a s touto básní nepostoupil: *„A to*

z toho byl fakt hodně špatný, skoro týden, to byl úplně na prášky.“ Chybu v takových případech většinou nehledá u sebe, ale má tendence hledat chyby ostatních, srovnávat se s nimi. Občas mu naprostá sebekritičnost chybí. Kritiku vlastní osoby nese velmi špatně. Chlapec má sám pro sebe nastavené vyšší cíle, má velké ambice a snahu o co nejlepší výsledky. S tímto souvisí i jeho strach z nenaplnění těchto vytyčených ideálů. Na druhou stranu, když se mu něco opravdu povede, tak se dovede i sám pochválit.

Matka si myslí, že ho nadšení ze školy jen tak neopustí, avšak bude záležet jaké bude mít dál učitele. Přípravu na školu nějak moc nepotřebuje, hodně si zatím pamatuje z vyučovacích hodin. Má výbornou paměť: *„On je schopný se za dva dny naučit padesáti slokovou básničku, že má pamatováka, párkrát si to přečte a pamatuje si to.“* Domácí úkoly si dělá většinou sám, ale musí se mu to připomínat. Často zapomíná úkoly udělat nebo je zapomene doma. Pokud se mu něco nelíbí, můžou se u něj objevit přehnané reakce vzteku. Často se dožaduje dodržování pravidel a trvá na tom, aby vše bylo tak, jak si myslí, že je to správné. Pokud má pocit nespravedlnosti vůči sobě, vzteká se, argumentuje, někdy to může skončit i pláčem.

Tendence vybírat si za přátele jednotlivce se projevuje i zde ve škole, kde se skamarádil s chlapcem A. Nemá zájem o hry s ostatními žáky, ve školním kolektivu je spíše nepřizpůsobivý. V kolektivu vrstevníků vyhledává děti jemu rovné nadprůměrnými znalostmi v určitých oblastech nebo vyhledává spíše společnost starších dětí či dospělých. Je velice společenský a dobrý společník ve společnosti lidí jemu rovných. Se sourozenci si hraje, ale nevyhledává to, jelikož jsou mladší, a neví, jak s nimi fungovat. Matka uvádí, že v kolektivu neměl problém být s ostatními dětmi, jezdíval od čtyř let na tábory, ale čím je starší, tak se podle ní vytváří mezi ním a vrstevníky větší rozestup. *„Já bych řekla, že je pro něj nejproblematičtější sociální kontakt s mladšími nebo se stejně starými dětmi. Že si s nimi nemá co říct… Na táborech podle toho, co popisuje, tak je tam trošku tak mimo tu skupinu. Na jednu stranu mu to vadí, na druhou stranu pokaždé chce jet znova. Takže když chce jet, tak ho tam jako posíláme.“*

Je doteď velice zvídavý. Permanentně by pokládal nějaké otázky, například na prohlídkách hradů nebo zámků nemá problém položit několik dotazů za sebou, protože ho to zaujalo a zajímá. Jeho zájmy jsou značně různorodé. Ve volném čase navštěvuje výtvarný kroužek. Ke kresbě matka dodává, že jeho výtvory mezi ostatními vždy bezpečně pozná, jelikož do obrázků přidává pokaždé něco vlastního, odlišného od ostatních a volí jiné techniky než většina. V kroužku výtvarné výchovy má výborného pana učitele, který mu umožňuje se takto projevit a rozvíjet tak jeho fantazii a představivost. Z dalších zájmových činností si sám

vybral hodiny latiny, hru na hoboj a kvůli rodičům a kvůli aspoň nějakému pohybu chodí do kroužku ping-pong. Kdyby si měl chlapec sám vybrat ze svých zájmů, vybere si ty zájmy, které si vybral sám, latinu a hoboj, rozhodně ne sport. Matka uvádí, že má velmi dobrý smysl pro humor, má rád vtipy s nějakou hlubší myšlenkou. Orientuje se v historických souvislostech, proto se směje vtipům z historie, kde je však k porozumění důležité znát kontext. Zajímá se o politické otázky, sleduje aktuální dění, zajímají ho názory lidí na záležitosti, které jsou vzhledem k jeho věku nepřiměřené. Má vlastní názor a nebojí se ho vyjádřit i za cenu, že nesdílí názor většiny.

Školní anamnéza:

Chlapec B. začal navštěvovat školu pro mimořádně nadané žáky ve věku šesti let. Paní učitelka žáka učí od druhé třídy, během vývoje od druhé třídy po současnost, je vidět rozdíl a změna chování chlapce, a to k lepšímu. Dříve nedokázal kontrolovat emoce, nyní si už dává pozor a dokáže nevhodné projevy korigovat. Při výuce preferuje samostatnou práci před skupinovou, ale v případě, že může pracovat ve skupině s chlapcem A., tak je rád. Při skupinové práci chlapec B. přebírá roli vůdce, organizuje skupinu a pokud se mu nevyhoví, dokáže se urazit.

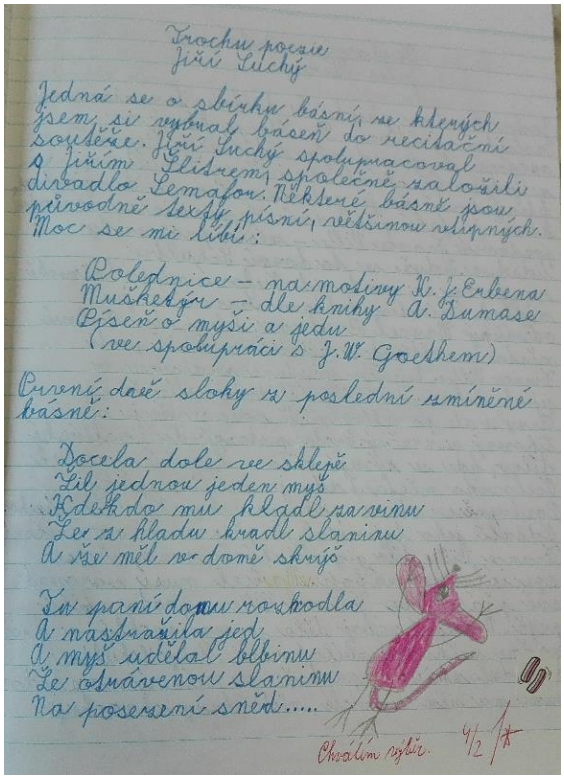
Na práci si dává vždy záležet, snaží se o dobré známky a v otázce perfekcionismu se paní učitelka shoduje s matkou, že ve škole se jeho preciznost hodně projevuje. Chce mít práci nejlepší, chce mít dobré známky. Autoritu paní učitelky přijímá, poslouchá pokyny. Někdy tedy diskutuje a musí mít poslední slovo, ale tím, jak paní učitelka dává žákům ve třídě prostor na vyjádření názoru, což je pro chlapce důležité, tak ji bere jako „parťáka“. Občas se stává, že se nedokáže vcítit do ostatních žáků, kteří probíranou látku nechápou, a on pak nechápe, proč to paní učitelka vysvětluje tak dlouze a složitě. Svůj výkon neumí moc kriticky zhodnotit, v případě, že se mu dostává nějaké kritiky, nepřijímá ji, ale snaží se argumentovat a hledat chyby hlavně kolem sebe, ne v sobě. Kritiku přijme až po vyčerpání argumentů. K sobě tedy tolik kritický není, ale je hodně kritický k okolí. Pokud je výtka oprávněná a dostatečně zdůvodněná, tak ji umí přijmout. Chlapce charakterizuje obrovský smysl pro spravedlnost, který je typický převážně v herních činnostech, v soutěžích anebo třeba v pocitu nespravedlivého jednání vůči někomu jinému. Z tohoto vyplývají typické situace v hodinách tělesné výchovy, kde hlídá každý centimetr, aby nebyl přešlap, aby někdo nepodváděl. Chlapec je nesmírně soutěživý, ale bojí se prohry, proto v situaci, kdy je možnost, že by prohrál, raději apaticky dělá, že mu to je jedno. Pokud mu něco nejde nebo není podle jeho, tak se dokáže vztekat.

U chlapce B. se vyskytuje citlivost na hluk ve třídě při testech, kdy vyžaduje u testu ticho nebo je více senzitivní i při nějaké běžné samostatné práci. V třídním kolektivu se chlapec chová přátelsky, někdy má však problémy se podřídit skupině. Spolužáci si ho vybírají kvůli jeho znalostem do vědomostních skupinových aktivit. Ve třídě má partu kamarádů, se kterými si často povídá, sdílí spolu odborné informace a zájmy. Má vyspělý smysl pro humor, rád se směje a preferuje inteligentní i třeba složitější humor.

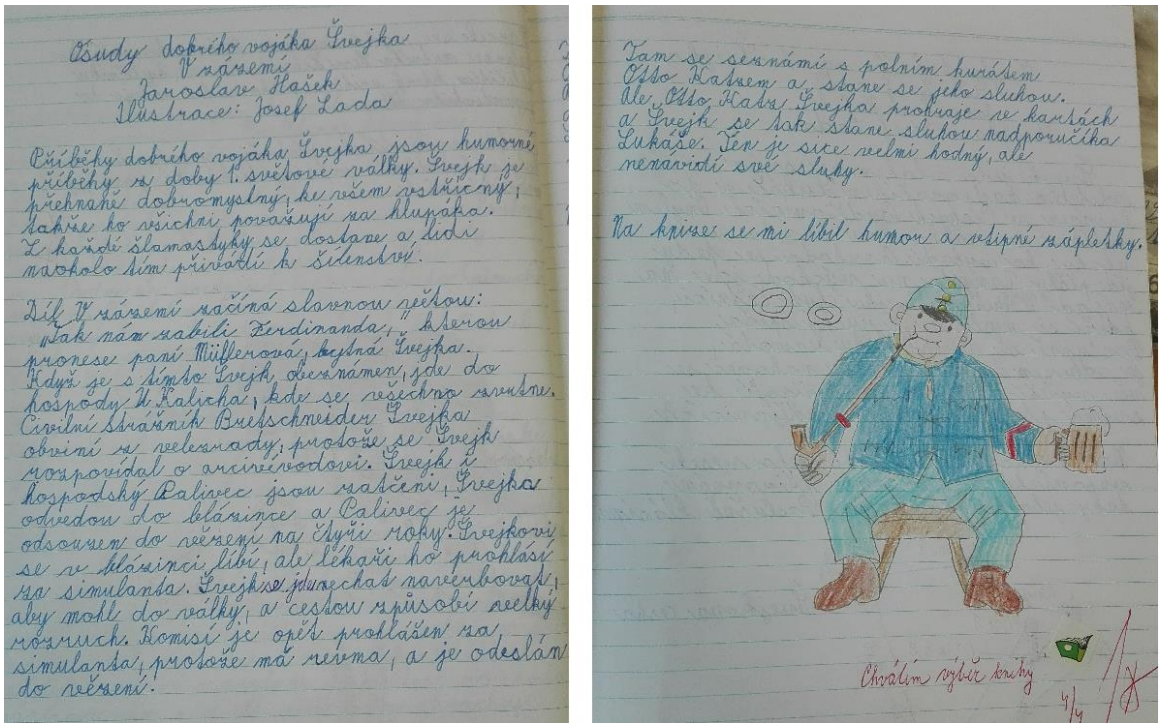
Okruhy hlavních zájmů:

- četba
- kultura (opery, divadlo)
- technická oblast, historie, přírodověda

Ukázky školních prací:



Obr. 10 Ukázka ze čtenářského deníku chlapce B.



Obr. 11 Ukázky ze čtenářského deníku chlapce B.

Čtenářský deník si chlapec vede úhledně, poctivě, má v něm rozvláčné popisy knížek a obsahů. Jeho výběr knížek je široký, vybírá si prózu i poezii, na svůj věk hodnotnou a vyspělou literaturu. Jeho popisy jsou detailní, nezapomíná připojit i vlastní komentář a propracovanou ilustraci nějaké situace z knihy. Oproti spolužákům jde vidět velký rozdíl ve výběru literatury. Zajímavý je už jen formát čtenářského deníku, kdy si vybral blok o velikosti A4 tak, aby mohl psát dlouhé zápisy, často vylíčí děj knihy na více jak dvě strany. Od paní učitelky se dozvídáme o chlapcově citu pro literární umění, jeho slohové práce nebo čtenářské zápisy oceňuje paní učitelka vždy vysokým hodnocením.

Vlastní pozorování chlapce A. a chlapce B.:

1. den zahájila paní učitelka povídáním na koberci o tom, co děti dělaly o víkendu. Všichni se vystřídali, na jejich věk jsme mohli pozorovat neobvyklou a velice vyspělou slovní zásobu. Oba chlapci (A. i B.) popisovali svůj víkend velmi detailně. Chlapec B. líčil nedělní oběd slovy: *„Mamka nám udělala improvizační oběd."* a pustil se do podrobného popisu jídla. Následoval přesun do lavic, kde začala **matematika**. Náplní vyučovací hodiny byly převody jednotek hmotnosti. Paní učitelka jim novou látku vysvětlila. Chlapec B. se v průběhu začal smát, tak ho paní učitelka vyzvala, aby ji vysvětlil, proč se směje. Na to chlapec odbočil úplně od tématu matematiky. Začal povídat o tom, že si vzpomněl na to, jak si prohlížel knihu o komičnosti jmen při překladu a uvedl příklad, jak by se přeložil do češtiny

William Shakespeare (Vilda Třeskohruška). Paní učitelka se zasmála, spolužáky to také pobavilo, řekla také příklad takového jména a vrátila se zpátky k matematice. Na tabuli napsala jednotky hmotnosti vzestupně od miligramu po tunu. Vysvětlovala, jak fungují převody, kdy musíme číslo vynásobit nebo naopak vydělit, když v tom ji chlapec A. přerušil a vykřikl: *„Proč končíte tunou, vždyť je ještě kilotuna a megatuna!“* Paní učitelka musela vysvětlit, že teď jim prozatím stačí ta tuna. Na otázku, kdo ví definici kila, chlapec A. okamžitě vysypal z rukávu definici, co je kilo a co děláme při převodu. V matematice se hodně prosazoval, vykřikoval a měl poznámky jako: *„To je jednoduché, to známe ze školky.“* Dělal úlohy dopředu, paní učitelka ho musela trochu mírnit. Ve druhé hodině v **českém jazyce** byl vidět zájem chlapce B. o knihy, když to potvrdil hlasitou poznámkou, že přečetl už všechny knihy doma a doufá, že půjde brzy do knihovny. Chlapec A. byl v českém jazyce často dost nepozorný, nedokázal pracovat s ostatními a listoval si učebnicí. Následoval předmět **člověk a jeho svět** (ČaJS), ve kterém probírali Středověk, bylo vidět, že oba chlapce předmět i téma baví. Když chtěli něco sdělit, bezprostředně to řekli, ke všemu věděli více informací a chtěli se s nimi podělit. Bylo patrné, že mají svůj názor, vlastní nápady, dovedou je obhájit a nebojí se argumentovat s paní učitelkou, někdy i proti ní. Když se narazilo na nějaké téma, které bylo chlapcům blízké, měli nutkavou potřebu to sdělit všem okolo. Jako příklad uvádíme pozorovanou situaci, kdy si chlapec A. stoupl, otočil se ke třídě a začal přednášet celé třídě. Při konzultaci s paní učitelkou toto označila jako časté obzvláště v hodinách ČaJS a popsala to slovy: *„stoupne si tak před celou třídu a vykládá něco i ostatním, často na něj reaguje chlapec B, a tak si vzájemně vymění názory, dokud to nestopnu.“*. Chlapec B. paní učitelku nejednou v něčem poopravil nebo se snažil upřesnit její výroky, tak aby vše bylo dokonalé. Vyučování bylo zakončeno dvěma hodinami **výtvarné výchovy**, kde vyráběli dárek pro svou maminku ke Dni matek. Oba chlapci dobře pracovali. Bylo vidět, že chlapec A. se občas ztratil ve svém světě. Když zrovna nebylo co dělat, tak si četl něco z tabule nebo si prohlížel mapy, nástěnky, chodil si po třídě a nevnímal okolí. Učitelka při konzultaci zdůraznila specifika ve výtvarné výchově chlapce A., který téměř do každého obrázku nebo výtvoru zařadí nějaké technické prvky nebo dílo přetvoří úplně na něco jiného, na něco, co je mu blízké. Jeho enormní zájem o techniku je patrný ve všech předmětech, paní učitelka zmiňuje skutečnost, kdy chlapec zastává názor proti přírodě: *„příroda techniku brzdí.“* Na tento názor paní učitelka reaguje stylem, kdy se mu snaží poskytnout nějaká fakta, články, vědecké studie, přimět ho, aby o tom přemýšlel a přijímal problematiku z různých pohledů. Rozhodně mu názory nevyvrací ani ho nepřesvědčuje. Bylo patrné, že chlapec B. je přesný, sleduje čas, kdy začíná hodina, kdy končí, hlídá čas přesně.

O přestávkách si chlapci spolu povídali, bylo vidět, že jsou kamarádi, hráli si spolu se stíhačkou vyrobenou z Lega. K tomuto paní učitelka přispěla srovnáním s vrstevníky stejného ročníku: „*V jiných 4. třídách tady na škole se řeší Instagram, youtubeři a tady u nich je vidět, jak jsou ještě hraví, nedávno si ještě hráli na dinosaury, teď tu frčí LEGO.“*

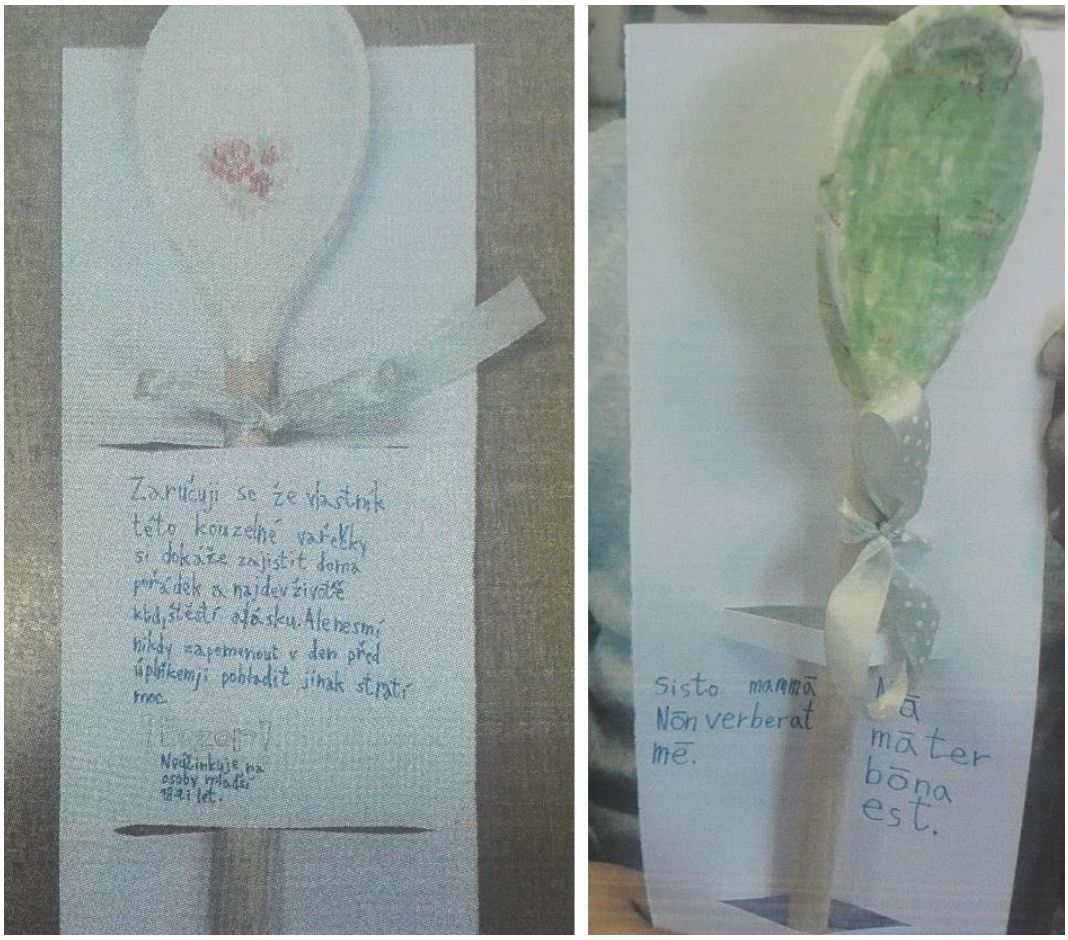
2. den se začínalo **anglickým jazykem**, který učí jiná paní učitelka. Po zvonění před příchodem paní učitelky chtěl žák B. vyplnit čas a hrát šibenici, paní asistentka mu zdůraznila, že musí ale vymyslet něco, co je známé všem dětem. Toto ho viditelně zklamalo, smutně pokrčil rameny, protože měl pravděpodobně vymyšleno nějaký těžký neznámý pojem. V anglickém jazyce začali žáci rozehřátím, rozcvičkou na pozornost, chlapec A. byl pasivní a chlapec B. záměrně na začátku spletl pohyb a vypadl. Poté kontroloval ostatní děti, jestli někdo nepodvádí. V další části hodiny chlapec B. dodržoval pokyny paní učitelky, u her byla vidět jeho touha vyhrát. V následujícím předmětu **ČaJS** se učili o kůži, chlapec B. paní učitelku doplňoval, téměř vše doplňoval svými neobvyklými znalostmi, povídal o svých zkušenostech v souvislosti s probíraným tématem. Paní učitelka všem dávala dostatečný prostor se vyjádřit. Když mluvila o rakovině kůže, zmínila, že je to jedna z nejčastějších příčin smrti. Chlapec B. nezapomněl dodat*: „ale paní učitelko, nejčastější nemoc, na kterou se umírá je selhání ledvin.“* O přestávce se chlapci neúčastní běhání po třídě, střílecích her, ale spíš si hrají s Legem, které si přinesli z domu, a u toho si povídají. Chlapec B. na chvíli odešel ze třídy a vrátil se s velkou encyklopedií, kterou si vzal dozadu na koberec a četl si v ní. Nevšímal si okolí, jak kolem běhali ostatní kluci, ale byl plně zaujatý informacemi v knize. Po zazvonění si knihu vzal s sebou do lavice a četl až do té chvíle, než ho paní učitelka upozornila, že již začala hodina. V **matematice** paní učitelka na začátku hodiny využila aktuální zprávy ze světa o narození dalšího anglického prince, který podle médií vážil 7 liber, a navázala tak na převody jednotek hmotnosti z minulé hodiny. Aniž by stihla dořící kolik je libra v převodu na naše jednotky, chlapec B. okamžitě vykřikuje správnou odpověď i s vysvětlením: *„libra je cca půl kila, paní učitelko, já se s tím setkávám u vojenských nákladáků, tam se udává v librách váha munice, kterou se střílí.“* K zadání slovních úloh měl opět nějaké výhrady a upozorňoval na to, že takto by to ve skutečnosti nebylo možné. Následovalo rozdělení třídy do tří skupin. Paní učitelka připravila interaktivní hru na tabuli, kde si měli vybírat políčka, pokud správně vypočítali ve skupině příklad, odkryla se jim pod políčkem část fotky. Chlapec B. se ptal paní učitelky při vybírání políčka: *„Které je nejobtížnější?“* Na fotce byla Anne Franková. Po rozpoznání osoby se rozvinula řízená diskuze s krátkou reportáží o objevení úkrytu Frankových. Chlapec B. svými znalostmi nadále překvapuje: *„Paní učitelko, víte, jak bych poznal Žida? Zeptal bych se ho, jaký je dneska*

rok.“ Čtvrtou hodinu přecházeli žáci do vedlejší školy na **tělesnou výchovu**. Už při rozběhání byly vidět určité zvláštnosti v pohybech u některých nadaných zvláště u chlapce A., který běhal po patách, pohyby paží a nohou byly neupravené, nekoordinované. Po rozcvičce byli zvoleni kapitáni družstev, kteří si vybírali děti do svého týmu. Jako poslední zbyl chlapec B. Potom se hrála vybíjená. Chlapec B. se snažil, uhýbal, blokoval, když chytil míč od soupeře, vyčítavě prohodil ke svému týmu: *„Vidíte, že jsem vám užitečnej!“* Paní učitelka hodnotila hodinu velice kladně. V následné společné konzultaci jsme si povídali obecně o tělesných výchovách, které vždy nedopadají takto ukázkově, ale jsou i problematické, právě z důvodu chování určitých žáků. Někteří žáci nesou těžko prohru, obzvlášť chlapec B. neunese, když prohraje a pak se vzteká a hledá chyby v pravidlech nebo v jiných žácích. Chlapec A. v tělesné výchově často dělá, co nemá, vytváří si své vlastní mini hry, svá pravidla, nahrává si sám sobě. Konkrétně uvedla paní učitelka jednu situaci při badmintonu: *„Když hrály děti badminton, tak tam chlapec A. vypočítával kolikrát se otočí badmintonový míček.“* Před poslední hodinou vypukly o přestávce spory mezi dvěma chlapci, do kterých se však zapojila celá třída a rozhodilo to všechny. Spory se přenesly i do hodiny **českého jazyka**, proto situaci musela řešit paní učitelka. Chlapec B. měl pocit určité nespravedlnosti, že paní učitelka mluví jen k jednomu žákovi. Proto se ozval: *„Paní učitelko, vy ale tady mluvíte jen k jednomu.“* Paní učitelka mluvila více k tomu žákovi, který žaloval, ale také zdůraznila, že vinu mají oba stejnou, protože oba dělali to samé. Proto to musela paní učitelka zdůraznit znovu a vysvětlit proč více mluví s žákem, který žaloval. Z hodiny tak zbylo už jen málo času, a tak dodělávali pracovní list o Leonardu da Vinci. Chlapec B. se ptal: *„Můžu si tam napsat i něco co vím sám?“* Dostal však zápornou odpověď, jelikož měli pracovat každý sám, vyhledávat informace v knize a pouze je dopisovat do pracovního listu.

Na **3. den** připravila paní učitelka velké změny v zasedacím pořádku a přesadila tak celou třídu nejen z důvodu neshod z předchozího školního dne, ale také jako prevenci. Bylo nám vysvětleno, že kvůli udržování dobrého klimatu ve třídě se doporučuje přesazování co čtvrt roku. V **českém jazyce** se vzhledem k včerejšímu státnímu svátku a volnu ptala paní učitelka, co dělali ve volný den. Chlapec A. popisoval přehlídku se skauty a doprovází to slovy: *„Docela dost mi to připomínalo záznam vojenské rakouské přehlídky až na to, že tam chyběla děla a závěrečná palba.“* Pokračovalo se úlohou v učebnici. Chlapec B. opravoval i věty, které vymysleli ostatní spolužáci, například u věty: *„Netrpěliví řidiči troubili na klakson.“* se hlásí a říká: *„Nemělo by tam být spíše na klaksony, když jsou to řidiči?“* V další aktivitě se rozdělili na dvojice podle slovních druhů, do dvojic dostali práci a pracovali společně. Chlapec B. se svým spolužákem pracovali rychle, byli hotoví mezi prvními, a tak se

chlapec B. hned ptal, co má dělat dál. V druhé hodině, v **matematice**, pracovali s grafem a daty. Chlapec A. se ihned po představení tohoto tématu paní učitelkou zaradoval, protože se mu to hodilo k jeho vlastním zájmům a měl touhu se to už naučit. Po otázce paní učitelky: *„Co je to graf?“* se okamžitě oba chlapci hlásili, že to ví, že je to jednoduché, a divili se, že to ostatní neví. Potom žáci vymýšleli, k čemu se grafy využívají, objevily se tady originální nápady, i přehled o aktuálním dění, včetně poznatku chlapce B., že takové grafy se využívaly i teď ve volbách na Slovensku. V následující práci, měl ten samý chlapec u spojnicového grafu velký problém odhadnout a vyčíst z něj údaj o nadmořské výšce. Zkoumal graf do detailu, jde mu o přesnost. Se všemi se hádal, protože tam viděl miniaturní rozdíl, který byl pro všechny ostatní zanedbatelný a neměl ani hrát roli. Má problém se slovem přibližně. U úlohy s nadmořskou výškou jsou napsané údaje v metrech, chlapec B. k tomu dodává: *„Neměl by ten graf být udáván spíše v metrech nad mořem?“* Paní učitelka namítne, že to ale nevadí, mají to zadané takto a může to tak také být. Avšak chlapec se neodbytně hádá, že to nedává smysl, až to paní učitelka musí rázně utnout. Další spory vyvolal graf stoupání vody při povodních, kde chlapci B. vadilo rovnoměrné stoupání vody v grafu: *„Paní učitelko, já jsem toho názoru, že to nestoupalo rovnoměrně, chvíli to mohlo stoupnout a potom klesnout.“* Označil úlohu jako nesmyslnou, že to tak ve skutečnosti nemohlo být, zaobíral se zbytečnými maličkostmi a argumentoval tím, že rozměr kapky je pokaždé jiný, nemohlo pršet pořád stejně a část vody se i vypařuje. Opět mu paní učitelka musela vyvrátit jeho argumenty a diskuzi ukončit. Další úloha byl graf ankety popularity zpěváků ve 4. třídě, ve které zvítězil Vojta Dyk. Bylo vidět, že o populární hudbě chlapec B. nemá přehled, přesto se mu to nepozdávalo, proto zkusil argumentovat: *„Paní učitelko, já jsem toho názoru, že si ten Vojtěch Dyk nechal zaplatit v té třídě reklamu.“* Za domácí úkol si měli do příštího týdne udělat podobnou anketu mezi spolužáky v jejich třídě. Chlapec A. dělal anketu na to, jak by podle nás mohlo zaniknout lidstvo a chlapec B. se ptal spolužáků, ve které z uvedených zemí byli nejdál. Na začátku předmětu **člověk a jeho svět** paní učitelka upozornila na možnost zapojit se do nové čtenářské výzvy, kterou jim vytvořila na nástěnce. Zadáním na tento měsíc bylo: *„Přečti knihu, která tě zaujala svou obálkou.“* Chlapec B. začal opět hledat složitosti a důvody, proč to nejde: *„Mě nikdy žádná kniha obálkou nikdy nezaujala, říká se přece: Nesuďte knihu podle obálky!“* Chlapec A. na to vtipně zareagoval slovy: *„On hledá ve všem problém, a to vím, že by se mu v jednom povolání mohlo hodit, a to je částicový fyzik.“* Následně se opakovalo z minula, co si žáci zapamatovali o kůži. Chlapec B.: *„kdykoli mluvíte o pigmentu, tak mě napadá, jak řešit to, že jste tmavší než ostatní šlechtici, natřít se olovem“* Potom se zmiňovaly nervové buňky a reakce organismu na leknutí. Chlapec B. vykládal svou zkušenost, že když

jde kolem plotu, kde mají psa, začne si v duchu štěkat, a tak se na nadcházející situaci připravovat, aby se nelekl. Jako další svou pomůcku zmínil představit si ten nejhorší scénář, o kterém však ví, že je nereálný, kdy pes přeskočí plot a sežere ho. Po opakování rozdělila paní učitelka třídu na skupinky po čtyřech, chlapec B. se naštval, jelikož ve skupince neměl hlavní slovo a měl kreslit obrázek, na který pořádně neviděl a měl ho vzhůru nohama. Urazil se, nepracoval chvíli se skupinkou, ale radil všem okolo. Počkal, až si ve skupince obrázek nakreslí a on ho bude mít sám pro sebe. V **pracovních činnostech** dodělávali žáci vařečku pro maminku, měli k tomu vyrobit pouzdro a na něj napsat mamince nějaký vzkaz. Paní učitelka jim dala prostor pro vlastní fantazii, mohli tam napsat cokoliv originálního. Chlapce B. napadlo, že by uměl říct latinsky přání, ale nebyl si jistý některými slovíčky, proto mu je paní učitelka pomohla vyhledat na internetu. Chlapec A. vymýšlel originální přání. Výtvory chlapců jsou na fotkách.



Obr. 12 Dárek pro maminku od chlapců A. a B.

Poslední hodinou měla být dle rozvrhu **tělesná výchova**, která však kvůli poradě a školení učitelů neproběhla. Žáci museli jít dřív na oběd, a tak nemělo cenu se přesouvat a převlékat do cvičebního úboru. Ve zbývajícím čase se hrála vyplňovací hra Hádej, kdo jsem. Když

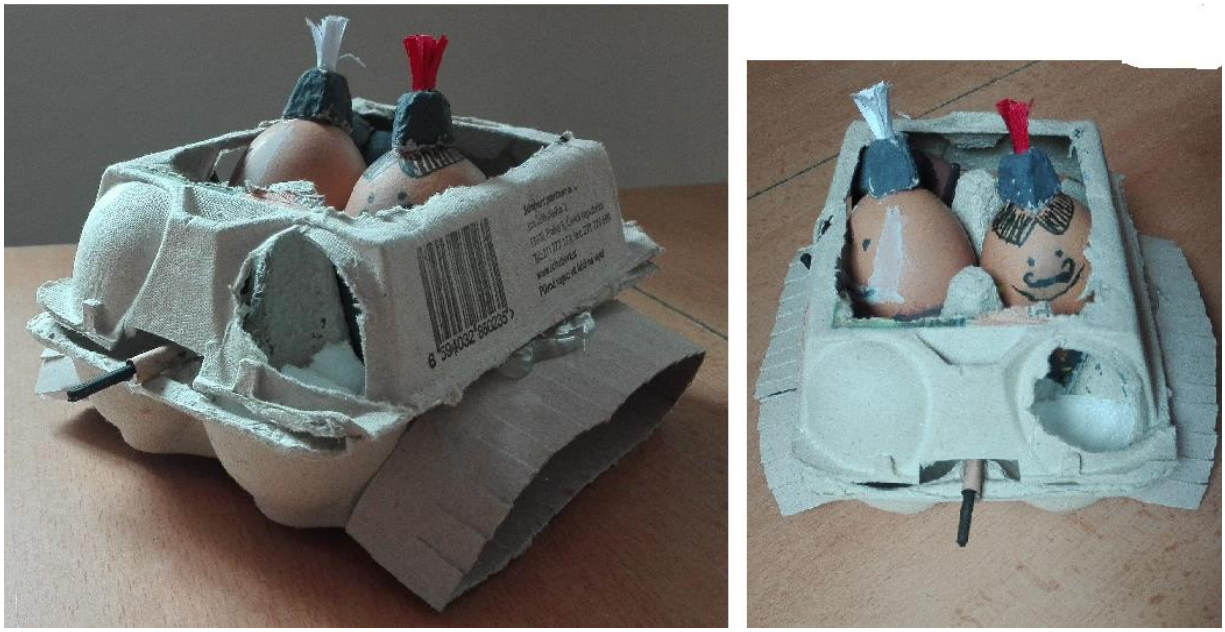
spolužáci vymysleli sportovce, tak to pozorované chlapce moc nezajímalo, protože to není jejich šálek čaje. Chlapec A. se do otázek prozatím nezapojoval. Chlapec B. se ptal stále na ty stejné dvě otázky: *„Žila jsi za Rakouska-Uherska? Dalo by se říct, že jsi vlastenka?“* Hochy to začalo více zajímat, když šlo o osoby z historie. Jakmile osobnost vymýšlel chlapec A., odpovídal na otázky vždy něčím víc než pouze ano/ne. Jeho postavu uhodl chlapec B., který chtěl být Ferdinand II., což mu paní učitelka nepovolila a zdůraznila, že to musí být známá postava pro všechny žáky, a tak vymyslel Miladu Horákovou. Na otázky od spolužáků, které byly uplně mimo, odpovídal s opovržením, až ho paní učitelka musela upozornit, aby si tu mimiku odpustil.

4. den na začátku hodiny **českého jazyka** paní učitelka vybírala peníze, které měly být už dávno vybrané, ale chlapec A. i B. opět zapomněli, a tak jim paní učitelka řekla, že se půjdou sami omluvit paní účetní a domluvit se už s ní. Mimo to oba chlapci zapomněli i domácí úkol. Už při počátečním cvičení v učebnici chlapec A. nedokázal udržet pozornost, byl pozadu, protože si vymýšlí vlastní, speciální věty. Při práci s pracovním listem o Leonardu da Vinci, kde si mají tipnout, jak vynálezy Leonardo pojmenoval, chlapec B. se ptá paní učitelky, jak to můžou napsat, když on to nazval italsky. Při společné kontrole chlapec B. opravuje paní učitelku, namítá, že v té době se to tak nemohlo jmenovat, jde mu hodně o faktografickou správnost. Chlapec A. se přidává a svými odbornými poznatky o vojenské technice přispívá do rozvinuté diskuze. V **matematice** začíná paní učitelka motivačním povídáním na téma jízdní řády. Okamžitě se ve třídě otevřela debata o Českých dráhách, v diskuzích dominovali především oba chlapci, většinou se nehlásili, vykřikovali, a ovládli tak většinu třídní diskuze. Paní učitelka musela debatu korigovat a po určité době úplně zastavit, aby se tak nepromarnila celá vyučovací hodina. Ve slovní úloze si chlapec A. všímá, že paní učitelka označuje jízdní řád jako jízdní řád pro autobusy a namítá: *„Paní učitelko tohle je ale vlakový jízdní řád, vy říkáte pořád autobus. Tam je nahoře v tom řádu napsáno: vlak.“* vysvětluje a nemůže se jít dál, dokud nevysvětlí, proč to tak není. Při další úloze chlapec B. má námitky proti zadání slovní úlohy, že ve skutečnosti by to tak asi nebylo a vymýšlí různé varianty toho, jak by se dalo obejít to, aby si nemusel pamatovat číslo vlaku. Matematiku paní učitelka zakončila takovou řečnickou otázkou, že moc nechápe, proč se každý rok ty jízdní řády mění, když to nějak funguje. Na to chlapec A. odpovídá: *„je to proto, aby to vypadalo, že něco dělaj“*, paní učitelka se směje a říká mu, že je velice skeptický k Českým dráhám, a chlapec A: *„tak oni mě štvou už pěkně dlouho, nikdy nepřijedou včas.“* Na **informatiku** se žáci přesunuli do počítačové třídy, chlapec B. si pochvaluje pozadí své plochy monitoru: *„já mám jako pozadí izotop.“* Hlavní náplní bylo seznámení se

s bezpečností na internetu, na sociálních sítích nebo jiných účtech. Povídali si také o správném postupu při vytváření hesel a dodržování některých pravidel. Chlapec A. se směje a povídá: *„Teď se podařilo odhalit, že v Americe mají do jaderných elektráren to nejjednodušší heslo – 1,2,3,4 – do chladícího systému jaderného reaktoru.“* Paní učitelka se jich následně zeptala, zda si myslí, že je jejich heslo k nějakému jejich účtu dostatečně silné a jestli by na něj někdo nemohl přijít. Chlapec A. okamžitě a jednoznačně odpověděl: *„Zkrátka nemožné, protože by musel prolomit opravdu silné heslo“* O přestávce chlapec A. všem kolem povídal, jak se strašně těší na výstavu Lega, která bude zanedlouho. Bylo vidět, jak byl nadšený a všem ukazoval jeden z jeho výtvorů z Lega, který bude vystavovat. Po přestávce následovala hodina **hudební výchovy**. Na rozcvičení a na vnímání rytmu si paní učitelka připravila hru na dirigenta, každý z žáků si mohl vybrat nějaký zvuk, který bude při vyzvání, předvádět. Hra všechny moc bavila, zpříjemnila atmosféru a všichni se i nasmáli. Následovala aktivita na fantazii, na představivost, kdy si mezi sebou předávali imaginární předmět a mohli si ho přetvářet podle své fantazie. Po nějaké době trvání hry, chlapec A. předmět dostal, přetvořil ho asi v nějaké auto, které při jízdě drnčelo a následně vybuchlo. Takto hru ukončil a pokračovalo se poslechem Rusalky od Antonína Dvořáka. Chlapec B., který má rád opery a celkově vážnou hudbu, už dopředu upozorňoval, že si to poslouchal již doma a hlásil, že určitým slovům vůbec nerozuměl. Při povídání o opeře, si chlapec A. na něco vzpomněl a povídá: *„Mně mamka slíbila, že v nejbližší době půjdeme spolu do divadla ne teda na operu, ale na Splašené nůžky.“* V této situaci můžeme vidět, že chlapec A. má raději komediální styl, činohru než operu a velice rád zpívá, má v oblibě jazz a blues. V rámci zbývajícího času jim paní učitelka pustila píseň David a Goliáš od Ježka, Voskovce a Wericha, což je jedna z chlapcových oblíbených skladeb. Všichni si vzali zpěvník a do hudby zpívali. Chlapec A. si bez nějakého ostychu stoupl v lavici, zpíval, prožíval text i pohyby u zpívání, uměl píseň celou nazpaměť. Chtěl zpívat i druhou sloku, ale tu už neměli ve zpěvnících, a tak to paní učitelka vypnula. Chlapec z toho byl nešťastný a pořád prosil paní učitelku, aby to ještě pustila: *„prosíím prosíím, ta druhá část je nejlepší, tam jsou izotopy“*. Zrovna zazvonilo, proto to paní učitelka pustila už o přestávce a on si to mohl s radostí dozpívat a užít. Při konzultaci s paní učitelkou jsme se dozvěděli informaci o chlapci B., který vyloženě nemá rád populární hudbu. Paní učitelka vzpomíná na jednu situaci z hudební výchovy, kdy v klipu od Xindl X (Dřevo) hledali technické vymoženosti a potom si píseň zpívali. Všechny žáky to moc bavilo, ale na chlapci B. bylo znatelně vidět, že mu tento styl hudby není blízký. V poslední hodině **anglického jazyka** chlapec B. bez problému pracoval a zapojoval se, chlapec A. měl problém s udržením pozornosti, listoval si v učebnici dopředu, paní asistentka

ho musela vracet neustále na správnou stránku. Při otázce, kde jejich rodiče pracují si měli děti vymýšlet různé profese, avšak chlapec B. raději říkal profesi přesně podle pravdy do nejmenšího detailu. Ke konci hodiny chlapec A. opět nevnímal dění v hodině, otáčel se, díval se na čas, kolik zbývá do konce vyučování, a nakonec zvedl ruku a zeptal se, jestli může na záchod. Když se dlouho nevracel, šla se paní asistentka po něm podívat. Při konzultaci paní učitelka uváděla, že tyto situace se jí stávají. Chlapec A. se při cestě na záchod nebo ze záchodu někde zapomene a paní asistentka ho často najde někde na chodbě u nástěnky, jak si něco čte. Chlapec A. nemá celkově rád angličtinu, podle paní učitelky má pocit, že to pro něj není podstatné, a je těžké ho donutit něco dělat. U chlapce B. se i v angličtině projevuje obrovská soutěživost a špatné přijetí prohry. S přechozí paní učitelkou angličtiny měl dokonce dohodu, že nemusí hrát hry, ve kterých se vypadává. Doteď je těžké, aby se zapojil do nějaké takové hry a když už se zapojí, tak někdy i schválně vypadne na začátku, protože by neunesl prohru. Následně tedy alespoň kontroluje pravidla u ostatních, aby nepodváděli.

5. den se začínalo opakovacím testem z **matematiky**. Chlapec B. byl jako první hotov, chlapec A. dělal všechno jiné, nedokázal se soustředit. Paní učitelka mu dala na test více času. V následující práci a úlohách v učebnici se taktéž nemohl soustředit, listoval si učebnicí, do té doby, než ho paní učitelka zapojila víc aktivně. Aby se probral, chtěla po něm u tabule nakreslit náčrt. Následně vznikla situace nedorozumění, kdy chlapec A. se snažil vysvětlit, jak to myslí, ale paní učitelka tvrdila, že to asi ne, ať to nechá být. Chlapec ale nemohl, pořád se snažil vysvětlit, jak to myslí. Když bylo vidět, že má před pláčem, nechala mu paní učitelka dostatek prostoru, aby to vysvětlil, a nakonec se zjistilo, že i on měl pravdu a myslel to dobře. Na začátku **českého jazyka** vymýšleli věty. Někdo vymyslel větu: *„Kudy protéká řeka Otava?“* a jeden žák řekl, že Ostravou. Chlapec B. na něj okamžitě vystartoval a rozumoval: *„to není pravda, ne Opava, ale Otava, a ta protéká Pískem, to je na druhé straně republiky!“* Chlapec B. je velice zvídavý, zjišťuje, ptá se na různé možnosti jiných řešení a je vidět, že se občas také zamyslí nad něčím, co se netýká právě aktuálního tématu. Najednou při práci v učebnici se paní učitelky zeptal: *„Paní učitelko, ví se kdo vymyslel páku?“*, paní učitelka odpověděla: *„No to nevím, to přece používali už staří Egypťané. Co tě to tak napadlo?“*, chlapec B: *„Jen tak mě to napadlo, já jsem se trochu houpal na židli, a tak mě to napadlo.“*. O přestávkách si oba pozorovaní chlapci spolu povídali, chodili jen tak po třídě a se zaujetím si sdělovali novinky a informace z technických nebo jiných zájmů.



Obr. 13 Společná práce žáků A. a B. na téma Velikonoce

4.4.3 Případová studie č. 3

Chlapec C.

Věk: 10 let, 10 měsíců

Třída: 4. ročník (Základní škola č. 2)

Diagnostikované mimořádné nadání a specifické oslabení v oblasti čtení, psaní a pravopisu.

Rodinná anamnéza:

Chlapec žije v neúplné rodině, rodiče jsou rozvedeni, avšak mají společnou péči a dobré vztahy mezi sebou. Chlapec tak může být s tím, s kým by zrovna chtěl být. Matka má středoškolské vzdělání, otec má střední odborné vzdělání s výučním listem. Chlapec nemá žádné sourozence. Prarodiče má z obou stran.

Osobní anamnéza:

Těhotenství matky proběhlo bez komplikací. Chlapec se narodil jako donošený z prvního těhotenství, porod proběhl po standardně udávaném počtu týdnů. Jeho nemocnost byla doposud běžná, vývoj motoriky probíhal normálně. Chlapec je pravák.

Vývoj v dětství probíhal bez komplikací. Chlapec byl klidný, podle slov matky: *„Museli jsme ho budit na jídlo, protože pořád spinkal a nepřibíral.“* Vývoj řeči probíhal dle normy, v porovnání s vrstevníky začal mluvit o něco málo později, přesné údaje nejsou k dispozici. Od té doby, co řekl první slovo, přestalo ticho a mluvil rychle i ve větách.

Chlapce nezajímaly běžné hračky, matka vzpomíná: *„štěrchátka a kousátka ho moc nebavily“*. Byl od malička hodně kreativní, rád modeloval z plastelíny a kreslil různé situace a věci, které měl aktuálně v oblibě.

Do mateřské školy začal chodit od tří let věku, a to pouze na dopolední pobyt. Adaptace probíhala komplikovaně, chlapec se do mateřské školy netěšil, neměl ji rád. Každé ráno se bránil, bylo na něm vidět, že se mu tam nechce. Nezažíval zde sice nic zlého, ale vadilo mu nucení do jídla a spaní. Z tohoto důvodu se ho rodiče, pokud to šlo, snažili vyzvedávat před spaním. Z mateřské školy neodcházel se špatnou náladou, měl dobré paní učitelky a dobré spolužáky, mezi kterými měl i kamarády, avšak i přesto převažovala vůči mateřské škole averze. Dalším důvodem, proč ji neměl rád, byl ten, že je hodně senzitivní na zvuky, na hluk. Ve školce se tak držel spíše v ústraní od hlučného prostředí nebo jen s pár kamarády, se kterými měl společné zájmy a kteří byli klidnějšího založení. Vlivem tohoto mu byl doporučen odklad školní docházky. Ze zpráv z PPP je patrné, že důvodem byla hypersenzitivita, plačtivost a to, že se stranil většího kolektivu. Ve srovnání s ostatními začal dříve, už ve školce, poznávat písmena i čísla. V souvislosti s tím začaly brzy první pokusy o psaní a čtení. Vývoj jemné a hrubé motoriky probíhal bez problému. V posledním ročníku školky paní ředitelka doporučila rodičům návštěvu PPP z důvodu možnosti určitého nadání a také rodičům řekla o možnosti vzdělávání ve specializované třídě pro nadané. V 10/2014 před nástupem do školy byl zjištěn u chlapce kognitivní výkon v pásmu nadprůměru, pokročilé výtvarné schopnosti, úzkostnější osobnost a méně vyzrálá koncentrace pozornosti.

Rodiče při další návštěvě v PPP v souvislosti s předškolní diagnostikou uvedli, že chlapec má velkou slovní zásobu, je zvídavý, má dobrou paměť. Okolní svět prozkoumává systematicky, od pozemních dopravních prostředků, přes letadla po vesmír. Kreslí, vytváří modely a sleduje dokumenty. Do poradny s sebou donesl vytvořený model vlastního solárního panelu. Z psychologického vyšetření vyplynulo, že chlapcova pozornost je prozatím ještě snadněji unavitelná, na úkolech přesto pracoval se zaujetím, pracoval pečlivě, vše si po sobě kontroloval. Z vyřešených úloh měl radost, na otázky odpovídal pohotově, kresba byla v době vyšetření na dobré úrovni s množstvím detailů. Psycholog v závěru uvádí, že většina oblastí se rozvíjí u chlapce s mírným vývojovým předstihem, zájmově tíhne k výtvarným a tvořivým aktivitám, přírodovědným a technickým tématům. Ve speciálně pedagogickém vyšetření byla u chlapce zjištěna akcelerace v matematických dovednostech, v úrovni technických znalostí a taktéž vyspělý výtvarný projev. Školské poradenské zařízení tak navrhlo zařazení chlapce do specializované třídy pro mimořádně nadané.

Chlapec je klidný, přátelský a velice kreativní. Nadání se u něj rozvíjí v oblasti verbální i numerické, má výbornou prostorovou představivost, tvořivé myšlení a na svůj věk vyspělý výtvarný projev. Oslabena je u něj oblast řeči, grafomotoriky, pravopisu a oblast čtenářská je taktéž specificky oslabena. Ve volném čase své nadání rozvíjí ve výtvarném kroužku. Oslabené oblasti se snaží posílit ve speciálním kroužku, jenž organizuje škola a v němž se zaměřují na rozvoj grafomotorické oblasti, korekci dysortografických obtíží, čtenářské techniky, porozumění čtení a na vytvoření pozitivního vztahu k četbě. Paní učitelka jim v kroužku také pomáhá se čtenářským deníkem.

Kromě výtvarného zájmu ho baví i jiné kreativní, technické či přírodovědné oblasti. Rád staví z Lega, na tabletu sleduje dokumenty, filmy o svých zájmech, vyhledává informace. V současnosti ho zajímají letadla. O svých zájmech si vždy vyhledává informace do hloubky, matka dodává: *„Teď doma víme zase všechno o letadlech, on zná aerolinky, různá rozmístění sedadel v různých typech letadel…hledá si informace o letadlech, rád sleduje i takové ty katastrofické filmy, kde a proč, jak se to zřítilo…Když letí něco na obloze, hned se dívá, kolik to má motorů. Teď řeší takové velké dilema, proč to nechává ty čáry za sebou a proč někdy ne. Teď vím všechno o leteckých společnostech a co mají boeingy za problém.“* Ve škole s kamarády založili vlaštovkový klub a vytvořili tak leteckou společnost. Vyrábí neobyčejné vlaštovky, vymýšlí další prvky a zkouší, jak by vlaštovka letěla nejdokonaleji. Vytvořil dle vlastního nápadu vlaštovku s kokpitem, z papírku si nastříhal kokpit, přidal do něj malinkatá sedadla a snažil se tak přesněji zobrazit realitu. Není perfekcionista v pravém slova smyslu, ale v případě zaujetí nějakým tématem se do něj ponoří tak dopodrobna, až prozkoumá úplně vše, až takzvaně téma vyčerpá. Když ho zajímaly vlaky, dokázal rozkreslit detailně princip parní lokomotivy. Nadání na výtvarné umění má z matčiny strany. Doma pomáhá při domácích pracích, baví ho vaření, je ochotný a sám nabídne svou pomoc. Má rád přírodu, s otcem chodí na procházky a pozorování do lesa. V pokoji má dva hady, a odtud také pramení jeho obliba hada jako zvířete.

Nebaví ho sport, problematická je pro něj koordinace svého těla, souhra při složitějších pohybových úkonech. Čtení ho taktéž moc nezaujalo, nejspíš kvůli specifickým obtížím. Avšak odborná literatura a literatura faktu ho zajímá a vyhledává ji.

Je velice citlivý, když se mu doma něco nelíbí, reaguje plačtivě. Není vzteklý, ale je úzkostlivý, má problémy se svěřit se svým trápením, i když ví, že má kolem sebe lidi, kterým může důvěřovat. Chlapec měl velký problém zvládat nové situace, zejména ty, které souvisely s hlukem. Těmto situacím často předcházely psychosomatické potíže, bolesti břicha, nevolnosti, zvracení. Chlapec byl v péči psychologa, který mu pomohl zvládat tento stres.

Aktuálně si vytvořil na zvládání něčeho neobvyklého své strategie, dokáže se s tím vypořádat. Pokud se občas nějaké nevolnosti přesto objeví, nenechá se jen tak odradit. Prohru bere podle toho, jaká je z okolí reakce. Jestliže okolí prohru bere jako součást hry, vnímá ji tak také a nemá ji sebemenší problém přijmout. Autoritu akceptuje bez problému, respektuje ji, neposlouchá však tupě, ale je pro něj důležitý smysl, proč to tak má být a proč to má udělat. Je upřímný a nemá problém vyjevit svůj názor. Sebe však vnímá spíše zastrašeně, často se podhodnocuje. Matka uvádí jako důvod celkové nastavení naší společnosti, u které se předpokládá určité podhodnocování vnímané jako skromnost, lidé se neumí pochválit ani vyzdvihnout své schopnosti. Chlapec to tak vidí i ve své rodině, kdy matka přiznává, že je tak také nastavena a raději si napíše o něco málo horší hodnocení, aby nevypadala namyšleně. Chvílemi působí chlapec C. zasněně, podle slov matky jako by byl v jiném světě. Potřebuje svůj klid, má rád chvíle o samotě, dovede si hrát samostatně, avšak nebrání se ani společnosti. Rád si doma povídá nebo tráví chvíle s rodinou. Má obdivuhodný smysl pro humor, disponuje citem pro češtinu, využívá dvojznačná slova a umí si hrát se slovy. Jeho humor je vyspělý, doma jím často překvapí a opravdu pobaví.

Před vstupem do školy byl nadšený, těšil se. V současné době nemá se školou sebemenší problém, rád tam chodí, baví ho to, připravuje se poctivě.

Školní anamnéza:

Chlapec se vzdělává od první třídy ve specializované třídě pro nadané žáky. Se vstupem do školního vzdělávání mu byl vytvořen individuální vzdělávací plán na předměty: český jazyk, anglický jazyk, matematika a člověk a jeho svět. Dle IVP se pracuje na rozvoji jeho nadání, obsah vzdělávání je obohacován, prohlubován a rozšiřován nad rámec předmětů. Pozornost se věnuje ve výuce osobnostně sociálnímu rozvoji, skupinové práci a rétorickým dovednostem. U chlapce se zohledňuje snadnější unavitelnost při větší zátěži, mírně pomalejší tempo a specifické obtíže v písemném a čtenářském projevu.

Dle vyjádření současné třídní učitelky je chlapec klidný, jeho projev je spíše ostýchavý a rozpačitý, když se však rozpovídá nebo povídá o svých zájmech, je jeho vyprávění suverénní. Má svůj vlastní názor a umí ho dát najevo. Preferuje spíše individuální práci před skupinovou, především z důvodu hlučného projevu dětí. Skupinovou práci zvládá, ale nemá rád spory, hádání či výbušné jednání. V otázce perfekcionismu se paní učitelka shoduje s matkou v tom, že chlapec není úplně takový detailista, naprostá dokonalost při práci pro něj není prioritní. Přijetí autority a poslouchání pokynů při zadávání práce je bezproblémové, chlapec je poslušný, pozorně sleduje a dělá to, co má. Pokud mu něco nejde,

nevzteká se, není ani plačtivý. Umí přijmout kritiku, uznává ji, zamyslí se nad ní. Dovede i říct, že má jiný názor, je velice pravdomluvný. Svůj výkon umí posoudit dobře, uzná a ví, když mu něco nejde. K sobě je velice kritický. Projevuje se u něj nízké sebevědomí, v určitých situacích si tolik nevěří. I když podá podle paní učitelky excelentní výkon, přesto se nehodnotí tak, jak by si zasloužil, nevěří si. Každý měsíc mají v žákovské knížce hodnocení, tabulku toho, co dělali a mají se sami zhodnotit, podle toho, jak si myslí, že jim učební látka šla. Na druhou stranu napíše hodnocení paní učitelka. U chlapce C. se převážně objevuje kladné hodnocení, je velice šikovný, pracovitý, akorát by si měl více věřit a lépe se hodnotit, protože podává výborné výkony.

V hodinách se občas zasní, je u něj patrná velká fantazie a z toho důvodu je vidět, že se u něčeho zastaví a dál chvíli nevnímá. Jak uváděla matka, chlapec byl velice citlivý až přecitlivělý na hlasité zvukové podněty. Tento druh hypersenzitivity je pro školní prostředí obrovský problém. Jeho problémy se výrazně projevovaly o přestávkách, kdy se stranil hlučnějšímu kolektivu. Dokonce si nosil s sebou do školy velká sluchátka, aby byl alespoň částečně uchráněn od vnějšího hluku a zachoval si svůj vnitřní klid, maloval si nebo svačil, ale bylo mu to nepříjemné. Třída je převážně chlapecká a žáci jsou velice živí, což zapříčiňuje velký hluk. Vzhledem k tomu byl ve třídě posílen dozor a chování žáků se tak tlumilo. Ještě více problematické byly však hodiny tělesné výchovy převážně v období třetí třídy. V té době byli v tělocvičně sloučeni s druhou čtvrtou třídou, a to bylo dalších minimálně dvacet hlasitých dětí navíc. Chlapec měl z těchto hodin psychosomatické potíže, nechtěl chodit do tělesné výchovy, nosil omluvenky. Tyto obtíže se postupem času velmi zlepšily, hlavní důvodem bylo, že se v současném ročníku třídy od sebe v tělesné výchově opět oddělily. Dalším postupem, který pomohl, bylo to, že paní učitelka ho do ničeho nenutila. Pokud byl v tělesné výchově přítomen, tak ho postupně jemně začleňovala a zapojovala, nechala ho něco nachystat, měl se za úkol projít, nebo ho hodně chválila, když se zkoušel zapojit. Změnu podpořily i hodiny tělesné výchovy trávené venku, kde se hluk lépe rozprostřel. Nynější situace je taková, že chlapec nadále nevyhledává společnost velkého množství lidí nebo hlučných dětí, ale tato senzibilita se mu podařila zvládnout.

Chlapec je velmi upřímný, někdy až moc a občas nepozná, že to je méně vhodné, že by se to třeba nemuselo říkat. Má ohromnou fantazii, díky níž se mu daří psát vynikající slohové práce. Kvůli specifickému oslabení ortografie v nich můžeme však vidět mnoho chyb, které zcela nemůže ovlivnit. Vymýšlí vlastní básničky, nedávno s jednou básní účastnil soutěže. Ve třídním kolektivu má kamarády, děti ho uznávají, berou ho jako toho rozumného,

jako toho, který má výborné nápady. Pokud se při skupinové práci objeví požadavek na grafické zpracování, na výtvarné nápady, svěřují mu práci.

Okruhy hlavních zájmů:

- kreativní a výtvarná oblast
- přírodovědná témata (zvířata, vesmír)
- technické zájmy (roboti, letadla)

Vlastní pozorování

1. den začal **tělesnou výchovou**, kde se začalo nástupem a rozběháním. Už při prvním pohledu bylo vidět, že chlapec C. bude mít v pohybu jisté rezervy. Jeho běh byl nemotorný, běhal nesprávně po patách, spíše pomaleji ve srovnání s ostatními. Cval stranou taktéž nebyl proveden správně a už na začátku šlo poznat, že má určité problémy s koordinací vlastního těla. Pokračovalo se vybíjenou všichni proti všem se třemi míči. Chlapec působil převážně staticky, kryl se, aktivně míč nechytal, pouze uhýbal. V rozcvičce nezvládal složitější motorické úkony, koordinace pohybu je spíše nepřesná, ve srovnání se spolužáky nebyl tolik obratný. Průpravou na hlavní část byl dribling, kde bylo vidět, že chlapec má špatnou techniku a neudržel tak míč na ruce. V hlavní části se hrálo utkání v basketu, družstva si vybírali dva kapitáni z ostatních dětí, přestože chlapec C. má viditelné pohybové nedostatky, nezůstal poslední. Chlapec se zapojoval do hry, běhal, sice pomaleji, ale moc se snažil. Z vítězného koše měl radost, k výhře pomáhal blokováním. V **matematice** při kontrole domácích úkolů z víkendu se chlapec přihlásil a řekl paní učitelce: *„Já netuším, proč jsem tam dvakrát napsal jiné výsledky, než jsem věděl.“* Věděl totiž správný výsledek, ale pravděpodobně kvůli nepozornosti doma se spletl. Pokračovalo se v geometrii, některé děti se omlouvaly, že nemají pravítka nebo jiné rýsovací potřeby. Paní učitelka jim na to odpověděla, že si to musí o přestávce uvědomit a pokusit se alespoň sehnat od spolužáků nebo jiných kamarádů ve škole. Chlapec C. nemohl o přestávce najít rýsovací potřeby, které měl ve skříňce a ztratily se mu z ní, paní učitelce to sdělil už před hodinou, avšak pro jistotu v hodině zvedl ruku a ujišťoval se: *„Mám se omluvit, když nemůžu najít rýsovací pravítka?“* V geometrii opakovali hranol, názvosloví potřebné do geometrie a zkoušeli si každý rozložit hranol na plášť na papír. Poté, co si udělali náčrt, měli dokázat, že ten jejich plášť půjde složit do zadaného hranolu. Rozdělili se do skupin a prakticky si zkoušeli vystřihnout a poskládat ten jejich náčrt do hranolu. Chlapec C. pracoval po celou dobu zodpovědně, ve skupině si rozdělili práci, zapojoval se. Na konci hodiny, když nestihl rýsování, ptal se: *„Můžu si to*

dokončit o přestávce?“ O přestávce tedy dorýsoval, uklidil si místo a nachystal věci na další hodinu. Se spolužáky si povídal, svačil, když třídou proletěla otázka: *„Kdo je rád že není dnes čtení?“*, radostně zvedal ruku. V předmětu **člověk a jeho svět** se opakovaly hospodářské plodiny, poté pracovní list s tématem ekosystém pole, kde se žáci opět rozdělili do jejich obvyklých skupin a pracovali na tom společně, chlapec byl klidný, poslouchal pokyny, pracoval bez problému. Dle konzultace s paní učitelkou je hodně přírodovědně zaměřen, má rád zvířata a nejvíc hady. Má obrovské znalosti v této oblasti. V následujících dvou hodinách výtvarné výchovy je učila jiná paní učitelka, zadáním bylo, že se děti stanou na chvíli architekty nějakého nového města a vytvoří tak vlastní moderní město podle své fantazie. Nejdříve se rozvinula diskuze o tom, co potřebuje takový moderní člověk v moderním světě. Děti měly různé nápady, chlapce C. napadlo: *„banku, sportcentrum, nádraží, letiště.“* Materiálem, ze kterého měli žáci tvořit, byly samolepící papíry. Mohli si vybrat jakoukoliv barvu. Chlapec pracoval tiše, nevyrušoval, neběhal jak ostatní, soustředil se jen na svou práci, pečlivě vybíral barvy samolepek. Při práci si povídali s paní učitelkou o samolepkách, jaké byly dřív, u chlapce C. jsou patrné jeho zájmy, když dodává, že takové samolepky má pořád doma, protože se dodnes používají ve slepovacích modelech. Diskuze se přesune do oblasti techniky, k robotice, která chlapce, jak je patrno, taktéž zajímá. Spolužáky se nebojí opravit, pokud si je jistý, že je to jinak. Neopravuje je však tak, že by se chtěl vytahovat, ale dokáže na to zareagovat velmi jemně a s citem.

Obr. 14 Výtvor chlapce C. v hodině výtvarné výchovy – Moderní město

Z konzultace s učitelkou výtvarné výchovy jsme se dozvěděli, že je chlapec C. velice šikovný na výtvarnou výchovu, má smysl pro detail, vždy do obrázku přidá něco jiného, nápaditého. Na rozdíl od ostatních dětí tam má vždy více prvků, kompozičně to má pokaždé bohaté, postupuje systematicky a má velkou fantazii. Na uvedené jeho práci (Obr. 14) ostatně můžeme také pozorovat systematický postup, stavěl, lepil vše zleva doprava, práce není úplně

dokončena, žáci na ní budou pracovat ještě další hodinu. Jsou tam však zastoupeny jak obytné domy, tak příroda, cesty, nádraží, obchod (znázorněn láhví a masem) a nechybí ani bazén (budova se znakem plavajícího člověka). V poslední hodině **informatiky** u nich paní učitelka nejprve kontrolovala prstoklad na programu všemi deseti. Jediný chlapec C. si před psaním rozcvičil prsty a ruce. Je plně zaujat svou prací, pokud ho někdo ze spolužáků ruší svými projevy, slušně v klidu mu to řekne, protože to chce co nejdřív dopsat a mít na to klid.

2. den se začínalo **matematikou** každý den žáci začínají aktualitou, někdo ji má nachystanou a přednese ji ostatním. Poté paní učitelka nachystala matematickou rozcvičku, po třídě byly rozmístěné karty s příklady, všechny museli najít, opsat a vypočítat. Chlapec C. byl hotov mezi prvními, měl radost, když se dozvěděl, že má příklady správně bez chyby. Na pokyn paní učitelky si vzal práci navíc a v klidu počítal sám dál. Následovala rébusová úloha od paní učitelky, když jim prozrazuje, že to je o zvířatech, je viditelně rád, při další zvířecí úloze už je trochu zklamaný, protože v ní není jeho oblíbené zvíře, had. Některým žákům nešel stále vyluštit předchozí úkol, proto paní učitelka navrhla úspěšným řešitelům, aby si zahráli na učitele a pomohli tak ostatním spolužákům. Chlapec C. si tedy jednoho spolužáka vybral a opravdu pedagogickým přístupem se ho snažil navést na správný postup. V **anglickém jazyce** měli zadanou práci na pracovním listě, jelikož paní učitelka byla nemocná. Chlapec pracoval svědomitě, tiše a bez problému. Jak měli hotovo, dovolila jim paní učitelka dělat si nějakou svou činnost, a tak si chlapec skládal z papíru. Následovala dvouhodinovka **českého jazyka**, kde paní učitelka zvolila rozcvičku s chytáním míčku na slovní druhy, jejich latinské názvy a rozpoznávání. Chlapec měl s chytáním problém, ale odpovídal správně. Posléze opakovali druhy přídavných jmen, což je učivo běžně až 5. ročníku. Ve druhé hodině **českého jazyka** dostali žáci pracovní list do dvojice a společně měli pracovat na splnění všech úkolů. Chlapec C. se ve dvojici na všem domlouval, dokázal se dohodnout, pracovali společně, práci si mezi sebou dobře rozdělili. V posledním předmětu **člověk a jeho svět** se nejdříve kvůli opakování a lepšímu zapamatování probraného učiva podívali na Dějiny udatného českého národa. Chlapec C. díly viděl už dopředu doma, a tak věděl, co se stane a vždy to dopředu hlásil kamarádovi vedle sebe. Pokud chce chlapec něco říct, hlásí se, nevykřikuje, často informace od paní učitelky doplňuje svými poznatky nebo zkušenostmi. Když paní učitelka končí hodinu, chlapec se přihlásil a zeptal se: *„paní učitelko a budeme mít někdy na konci roku test, který povede od pravěku až k aktuálnímu učivu teď?“* a když paní učitelka přikývla, byl rád a s ním i většina třídy.

3. den v **matematice** začali pětiminutovkou, testem z probraného učiva. Chlapec měl první část bez chyby, ale v druhé části se objevily dvě chyby. Poté pracovali opět

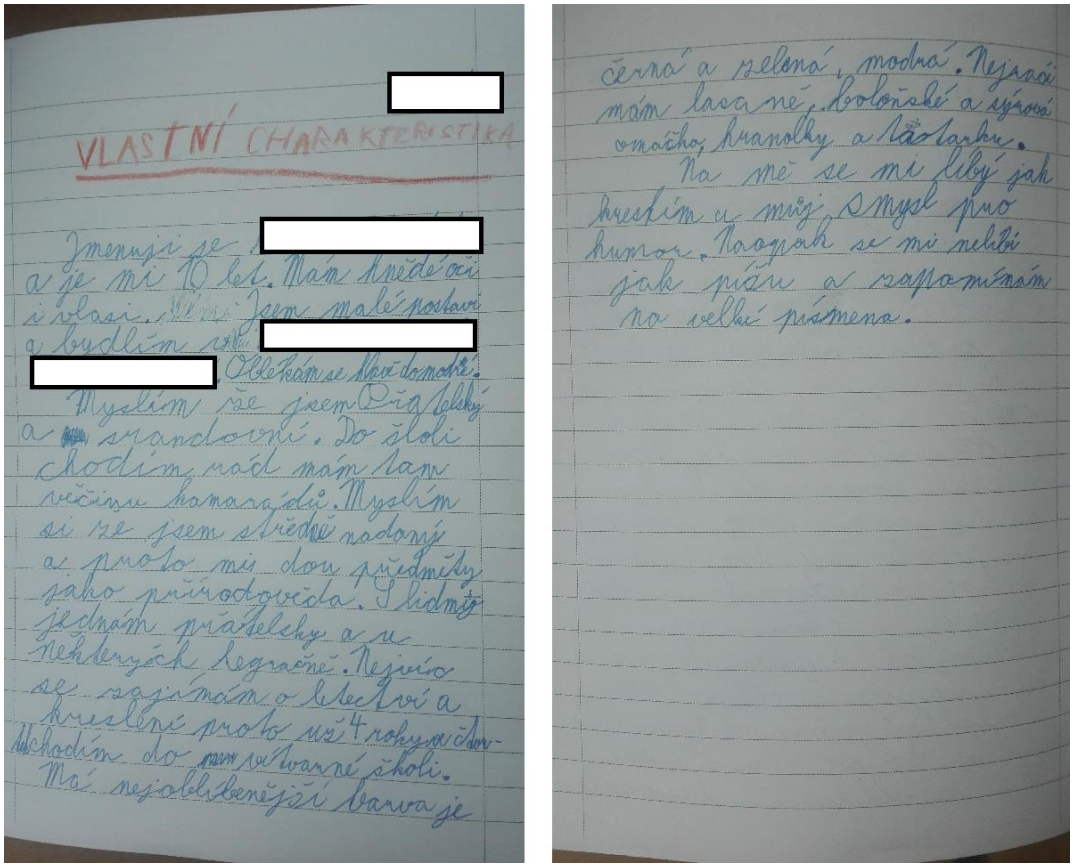
ve skupinách, které mají stanovené od začátku roku. Zadáním bylo vymyslet ve skupině úlohu pro ostatní skupiny, příklady měly být v hadovi, měly mít pěknou grafickou úpravu a obsahovat i záludné početní operace. Skupinka chlapce C. výborně spolupracovala, všichni si rozdělili práci. Chlapec C. měl na starost grafickou úpravu, další spolužák dobrý na matematiku vymýšlel příklady a další vybarvoval. Potom si vyměnili zadání, skupinka s chlapcem C. měla jako první vypočítáno. V následující hodině **českého jazyka** paní učitelka na začátku ještě zhodnotila práci skupin v matematice. Vyzdvihla práci skupinky chlapce C., jejich bezproblémovou a rychlou spolupráci, jejich pěkné zpracování a promyšlené příklady. Následně žáky čekal diktát slov a potom paní učitelka dětem prozradila, že je dnes mezinárodní den rodin. Na zbytek hodiny připravila paní učitelka pro žáky práci ve skupinách, kde měli společně vymyslet příběh o tom, jak berou rodinu, co to pro ně znamená, jaká rodina je, a přitom dodržet určitá pravidla ve stavbě vět. Chlapec C. dbal ve skupině na to, aby se do práce zapojili všichni, aby věty byly podle pravidel a nebyly to pořád jen jednoduché věty typu: *„rodina je…“* Chlapec se s nikým nehádá, řekne svůj názor v klidu, ale také se dokáže podřídit. Třetí hodinu měli předmět, který se jmenuje **obohacení**, v tomto předmětu pracují na svých ročníkových pracích. Ročníkové práce vytvářejí již od první třídy. Způsob zpracování si mohou vybrat podle svého, jestli ji vytvoří elektronicky či jako manuální výrobek. V ročníkových pracích je vidět nápadná podobnost s pracemi na střední nebo vysoké škole, kdy i tato práce musí mít určité obsahové náležitosti, teoretickou i praktickou část a stanovení cílů. Chlapec C. pracoval na tématu: „Obyvatelé pravěkých oceánů“, jelikož rád kreslí, vybral si zpracování velkého plakátu, který bude mít ilustrace živočichů a k nim vždy informace. V poslední hodně **českého jazyka** došlo na čtení příběhů, které sepsali v předchozí hodině českého jazyka, následovalo zhodnocení celého dne a práce ve skupinách za celý den. Paní učitelka si všechny posadila na koberec, nejdříve řekla svůj názor ke každému příběhu, který se jí líbil nejvíce a potom nechala vyjádřit každého z žáků ke své práci a k práci ve skupině. Chlapec dokázal kriticky zhodnotit jejich slohovou práci, kde měli rezervy, co se mu na práci líbilo a naopak nelíbilo, měl i výtku ke skupinové práci: *„s tou poslední částí jsem nesouhlasil, mně se nelíbila, ale oni to chtěli oba.“* Toto povídání zabralo skoro celou hodinu, ve zbytku jeden chlapec přečetl bajku, všichni poslouchali a poté si vyprávěli o hlavní myšlence a o plynoucím poučení.

4. den v **matematice** dělali zábavné úkoly, hru ve dvojicích „mandel“, potom opakovali názvosloví početních operací. Chlapci C. nevadilo, že prohrál, bral to sportovně a s klidem. Při konzultaci nám paní učitelka sdělila, že již mají dobranou veškerou látku, takže už jen opakují nebo rozšiřují učivo o některé zajímavosti. V **českém jazyce** jim paní učitelka

rozdala opravené sešity, chlapec C. dostal jedničku, je vidět, že je spokojený a má radost. Poté hráli další hru s písmeny v tabulce a přidáváním dalších písmen tak, aby vytvořili co nejvíc slov. Poslední aktivitou byla skupinová práce na pracovním listu s opakovacími úkoly. Skupina s chlapcem C. si nejprve úkoly rozdělila, každý pracoval na něčem, v případě, že některý byl těžší, dokázali si poradit a dělat to společně. Třetí hodinu byla **tělesná výchova**, jejíž náplní byla gymnastika. Začalo se klasicky nástupem, nechybělo ani rozběhání. Chlapcův běh byl pomalejší, běh pozadu připomínal skoro chůzi, dodržoval však pokyny paní učitelky, nezkracoval si běhání. Žáci měli za úkol nachystat nářadí z nářaďovny, dělalo jim problém se domluvit, ale po nějaké chvíli to zvládli a nachystali čtyři stanoviště. Přes kozu chlapec C. s dopomocí přeskočil, důležité bylo to, že se nebál a odvážil se. Na druhém stanovišti byla trampolína, u chlapce chyběl odraz a správné pérování, proto neskákal moc vysoko. Třetí stanoviště byla žíněnka, kde měli žáci dělat kotouly. Kotoul dopředu zvládl a s kotoulem dozadu mu pomohl spolužák, který ho postrčil a dodal mu tak rychlost, aby se přetočil. Chlapci chyběl odraz. Na posledním stanovišti všechny čekala hrazda, na které měli udělat kotoul vzad, při kterém paní učitelka chlapci pomohla. Při tělesné výchově se chlapec snažil, nic nevynechal a nebál se všeho zúčastnit. V předmětu **člověk a jeho svět** psali žáci test, poté si udělali zápis nové látky o knížeti Spytihněvovi II. Ihned při zmínce jeho jména, se chlapec C. přihlásil a řekl: „paní učitelko já jsem se díval a někde ve zlínském kraji je vesnice Spytihněv.“ V další části hodiny se hrála skupinová hra.

5. den se začínalo **českým jazykem**. Za úkol měli žáci napsat vlastní charakteristiku podle osnovy na tabuli. Všichni pracovali potichu, přemýšleli nad tím a snažili se. V následující hodině **hudební výchovy** byla paní učitelka, která je učí, nemocná. Proto žáci měli pokračovat v samostatné práci na své charakteristice, ke které měli doplnit vlastní autoportrét a potom napsat i charakteristiku vybraného spolužáka ze třídy. Zbytek vyučování byl zkrácený kvůli celoškolnímu focení tříd.

Ukázky školních nebo domácích prací:



Obr. 15 Slohová práce chlapce C.

Chlapec psal vlastní charakteristiku, chyby plynou převážně ze specifické poruchy učení. Žák se umí posoudit a můžeme zde najít plno informací, které dokládají sepsanou případovou studii o chlapci.

Obr. 16 Výkres chlapce C. – detailní propracování jeho současného zájmu o letadla

4.5 Diskuze a doporučení do praxe

Z hlediska důvěryhodnosti výzkumu je důležité při výzkumném šetření využít tzv. triangulace, prolínání tří známých bodů. Existuje několik způsobů triangulace. Prvním způsobem se triangulace realizuje použitím více zdrojů dat, druhým způsobem je použití více metod, dalším způsobem může být triangulace výzkumníků (situace sleduje více badatelů, informace spolu konzultují) a posledním způsobem je triangulace více teoretických přístupů. Toto vše zajišťuje nahlížení na problematiku z více stran a pomáhá zajistit autentičnost výzkumu (Gavora, 2010). V našem případě jsme zvolili triangulaci metod a triangulaci použitím více zdrojů dat. Využili jsme metody interview, pozorování a analýzy školních prací žáků. Z hlediska použití více zdrojů dat jsme ke zkoumání využili informace od matky, paní učitelky nebo informace z psychologických či speciálněpedagogických zpráv o vyšetření.

Hlavním cílem bylo zhodnotit, zda specifické projevy u vybraných mimořádně nadaných žáků ovlivňují vyučovací proces ve specializovaných třídách pro mimořádně nadané. Dále jsme měli záměr odhalit, s jakými specifiky provázející mimořádné nadání se samotní žáci i učitelé setkávají ve vyučovacím procesu, zda tyto specifika ovlivňují vyučování pozitivním směrem nebo negativním směrem, případně, jak se daná skutečnost projevuje. V neposlední řadě jsme se zaměřili na poznatek o tom, jak na tato specifika reagují učitelé, ale i ostatní spolužáci.

Z hlediska etických aspektů práce jsme postupovali v souladu s morálními i právními zásadami. Nejdříve jsme oslovili vedení škol, získali souhlas ředitele a daného pedagoga s prováděním výzkumu a především s pozorováním vyučovacího procesu. Následně jsme účastníky výzkumu (rodiče) seznámili s charakterem výzkumného šetření, poskytli jim veškeré potřebné informace i písemnou formou, na závěr jsme si vyžádali podepsaný informovaný souhlas (viz Příloha č. 2: Informovaný souhlas). V práci jsme použili pozměněné iniciály účastníků. Při rozhovorech byla nahrávka předem schválena dotazovanou osobou, přepis nahrávek je přiložen v přílohách a je v něm použito zvolené kódování jmen. Nahrávka byla následně smazána. Průběh nebo výsledky šetření mohlo ovlivnit několik aspektů. Mohla to být osobnost výzkumníka, jeho zkušenosti, nedostatečná objektivita či osobní rozpoložení zkoumaných osob nebo při rozhovoru špatně pochopená otázka.

Všichni tři chlapci měli jisté specifické projevy, každý své vlastní, které určitým způsobem výuku ovlivňovaly. Jelikož byl však výzkum veden ve specializovaných třídách pro nadané, které jsou na výuku takových žáků připravené, nebylo toto ovlivnění vyučovacího procesu tak výrazné, jak by mohlo být při vzdělávání v běžné škole. Náš výzkum se opíral

o literaturu, uvedenou v teoretické části, která hovoří o možných problematických projevech pro výuku (Jurášková, 2006; Laznibatová, 2012a; Baše, 2017; Mackenzie, b.r.). Dále naše stanovisko o výskytu určitých problémů podpírají jiné podobné výzkumy, týkající se této problematiky nadaných. Tyto práce hovoří o možných problémech, avšak z pohledu rodičů (Blahová, 2011) nebo z dvojího pohledu, domácího i školního prostředí (Malotová Předínská, 2012), ale školním prostředím je v tomto případě myšlena běžná škola, ne specializovaná, jak je tomu v našem výzkumu.

Ve specializovaném školství jsme pozorovali při výuce projevy jako denní snění, perfekcionismus, smysl pro detail, výborné verbální schopnosti, odmítání autoritativního stylu, zvídavost a bezprostřednost, nadměrnou sebekritiku, citlivost až přecitlivělost, smysl pro humor, smysl pro spravedlnost nebo správnost a problémy v sociálních kontaktech. U tohoto výčtu projevů nelze ani podle odborníků určit, zda plynou ze samotného nadání nebo zda jsou osobnostní charakteristikou. Není taktéž průkazné, že tyto projevy se vyskytují u nadaných žáků ve větší míře oproti ostatním. Většina odborníků se však shoduje, že projevy plynou ze specifických kognitivních charakteristik, které předpokládají speciální postupy a metody práce. Při rozhovorech s matkami a konzultacích s učitelkami nám vyplynula představa o žákovi, kterou jsme při pozorování doplnili o naše poznatky.

Chlapec A. se jeví jako typicky nadaný žák, má obrovské odborné znalosti z oblasti techniky a historie, především válečné. Při výuce byly u něj patrné charakteristické projevy jako denní snění, často se u něčeho zajímavého na nástěnce zastavil a nevnímal vůbec dění kolem. To samé nám potvrdila i matka a paní učitelka. Jeho snění bylo i důsledkem jeho diagnostikované poruchy pozornosti a aktivity, což se ve výuce projevovalo v nepozornosti, v pomalejším tempu, které bylo způsobeno prodléváním na jiných úlohách, listováním si dopředu nebo zamyšlením se nad jinými skutečnostmi. Dalším znakem byl sklon k perfekcionismu v oblasti svého zájmu, který se projevoval v detailně propracovaných kresbách (viz Obr. 7). Bezesporu ho charakterizují i výborné verbální schopnosti, široká slovní zásoba, spisovná slova, odborné termíny a poutavý slovní projev. Zejména při hodinách vyučovacího předmětu člověk a jeho svět ale i při jiných předmětech se projevovala jeho bezprostřednost, díky níž toužil po sdílení, po vyjádření svého názoru, po možnosti projevit se. Určité téma ho dokázalo tak nadchnout, že se často nechal unést a nedokázal zastavit svůj tok řeči. Ve třídních diskuzích, které mu byly tématem blízké, dominoval. Dokázal poutavě vyprávět o nějakém svém novém objevu, svými znalostmi překvapoval a přispíval tak k obohacení nejen ostatních dětí, ale i paní učitelky. S uznáváním autorit měl chlapec problém, pokud požadavek nebyl odůvodněný. Autoritativní komunikace není proto

vhodným způsobem komunikace s nadanými, kteří upřednostňují vysvětlení a zdůvodnění toho, co se po nich žádá. Z hlediska emoční stránky je chlapec velice citlivý, pokud se mu něco nelíbí, nedokáže zpracovat své emoce a pokud se mu nedaří něco vysvětlit, může vše vyústit až v pláč. Citlivější je také na hluk ve třídě při testech, o přestávkách mu to nevadí, ale na práci potřebuje klid. Jeho smysl pro humor je vyspělý, rozumí komplikovanějším vtipům zakládající se na vědomostech o aktuálním nebo i historickém dění. U chlapce A. se neobjevuje ani tak smysl pro spravedlnost v hrách jako smysl pro správnost z hlediska faktů a informační pravdivosti. Často se stávají případy, kdy ho nějaká faktografická chyba vyvede z míry natolik, že se přes to nedokáže přenést. Někdy se kvůli chybě v učebnici nemůže pokračovat ve vyučování, do té doby, než je chyba nějakým způsobem vyřešena a žák ujištěn, že bude sjednána náprava. Po sociální stránce bylo zřejmé, že je chlapec kamarádský, avšak bližší přátelské vztahy udržuje s dětmi, které mají stejné odborné znalosti a zájmy. Se svými vrstevníky nemá tolik společného. Má rád svůj klid, spolupráce mezi třídním kolektivem je bezproblémová, ale preferuje spíše individuální práci.

Chlapec B. vykazoval taktéž charakteristické znaky. Nejvýraznějším projevem byly jeho výborné verbální schopnosti, jeho touha projevit se, sdělit svůj názor a za každou cenu se snažit prosadit svoji představu. Tematicky jemu blízkým diskuzím dominoval společně s chlapcem A. Pokud znal odpověď nebo se chtěl s něčím svěřit, bezprostředně vykřikl nebo přerušil někoho jiného, byla u něj patrná touha prosadit se. Ve výuce se jeho zvídavost projevovala několika průběžnými otázkami, které pokládal paní učitelce. Svými znalostmi však nejednou dokázal překvapit a obohatit všechny přítomné o novou informaci. Autoritářství odmítá stejně jako chlapec A., potřebuje znát odůvodnění, často ho vyžaduje. Sklony k perfekcionismu se projevují ve snaze o dokonalé zvládnutí práce, v kresbách o co nejvěrnější zachycení skutečnosti se všemi detaily. Každou započatou práci, zejména tu, ve které může ukázat své silné stránky, musí chlapec dokončit až do úplného konce. Především proto jsou u nadaných žáků v oblibě projekty. Chlapec pak pracuje s plným nasazením, snaží se o precizní provedení a dokáže u takového projektu strávit velké množství času. Dalším projevem perfekcionismu byla chlapcova snaha o přesnost ve výuce. Dodržoval přesně čas, ve slovních úlohách mu šlo o přesné zachycení reality, pokud se mu úloha zdála absurdní, nebál se říct svůj názor, diskutovat a přít se o dokonalou správnost. Chlapec B. má obrovský cit pro spravedlnost, požaduje přesné dodržování pravidel. Je velice soutěživý, avšak zároveň nedokáže zvládat situace, kdy se mu něco nedaří a nevyhraje. V takových případech se soutěživost jeví jako velice problematický jev pro klima třídy a vyplývají z ní konfliktní vztahy mezi chlapcem a spolužáky. Mohli jsme pozorovat, že chlapec B. se

v případě prohry vztekal, hledal chybu u jiných, k sobě byl občas málo sebekritický. Pokud mu na něčem opravdu hodně záleží a nevyhraje, je z prohry zklamaný a nedokáže se s tím dlouhou dobu vypořádat. V případě, že by mohl prohrát, raději zvolí cestu, kdy předstírá nezájem o soutěž nebo záměrně a vědomě prohraje, aby poté netrpěl případným zklamáním. V těchto případech poté striktně hlídá dodržování pravidel u ostatních žáků. Při testech a v situacích, kdy je potřeba větší soustředění, vyžaduje od ostatních klid. V sociálních kontaktech má problémy se vztahem k mladším dětem a ke svým vrstevníkům, kteří nemají stejné odborné znalosti a se kterými tak nemá mnoho společného. Ve specializované třídě upřednostňoval individuální práci před skupinovou, při skupinové práci chtěl skupinu vést a řídit. Pokud se nevyhovělo jeho požadavkům, následovala nepřiměřená slovní reakce nebo se urazil. Mohli jsme pozorovat nejednu situaci, kdy chlapec nedokázal pochopit, proč učební látku paní učitelka vysvětluje tak dlouho a pro něj už zbytečně komplikovaně. Nedokázal se vcítit do ostatních spolužáků, kteří potřebovali podrobnější vysvětlení. Jeho smysl pro humor je od vrstevníků hodně odlišný, nemá rád klasické jednoduché vtipy, ale především vtipy s hlubší myšlenkou nebo ve spojení s historickými okolnostmi. Chlapec B. má ambice jít na gymnázium, sám od sebe se připravuje a má obavy, aby se tam dostal. Budoucnost má již také naplánovanou, jiná cesta, než vysokoškolské vzdělání, pro něj neexistuje.

Chlapec C. se v rámci pozorování jevil jako klidný, tichý žák, protipól k předchozím chlapcům. Mohli jsme u něj pozorovat časté zahledění se někam, bylo vidět, že přemýšlí nad svým světem. Výuku však tato malá nepozornost neovlivňovala, chlapec pracoval důsledně, poslouchal a plnil pokyny paní učitelky. Chlapcovo nadání a projevy perfekcionismu byly patrné zejména při výtvarných a tvořivých pracích, kdy si dával vždy velice záležet na detailním uchopení, ztvárnění a propracování tématu. Jeho důslednost byla zjevná i v projektech či v ročníkových pracích, pro které se dokázal nadchnout, strávit u nich velké množství času, a hlavně dokončit je k dokonalosti. Jeho verbální projev byl spisovný, někdy trochu nesmělý, jindy však sebevědomý, a to zejména pokud vyprávěl o svých zájmech. S autoritou neměl žádné problémy, paní učitelku poslouchal a respektoval, avšak taktéž potřebuje, aby rozkazy byly odůvodněné a dávaly nějaký význam či smysl. Při zaujetím nějakým tématem si vyhledává detailní informace, své poznatky rád sdílí, je zvídavý, ptá se na otázky a chce znát odpovědi nebo usiluje o jejich vypátrání. U takového tématu zůstane tak dlouho, dokud téma tzv. nevyčerpá. Chlapec C. je k sobě velice sebekritický a nevěří si. Ve vyučovacím procesu jsme mohli tento projev pozorovat v často neprůbojném projevu, při sebehodnocení v bezdůvodném podhodnocování. Pokud je kritika oprávněná, dokáže ji v klidu přijmout a zamyslí se nad ní. O svých chybách ví, není se sebou úplně spokojen a má

spíše nižší sebevědomí, což je patrné z jeho slohové práce „vlastní charakteristika“ (viz Obr. 15). Pokud se však jedná o něco, čím si je bezpečně jistý, dokáže mluvit sebejistě. Má svůj názor a ten se také nebojí ostatním sdělit. Chlapec je velice citlivý a nadmíru senzitivní na hluk. Tuto hypersenzitivitu provázejí pocity nevolnosti a psychosomatické potíže. Částečně se chlapci díky odborné psychologické podpoře tyto situace podařilo zvládnout, doteď je ale více citlivý na hluk ve třídě nebo zvýšený hluk při tělesné výchově. C. má takový smysl pro humor, kterým dokáže pobavit hlavně dospělé. Využívá k tomu svůj dobrý cit pro český jazyk, hru se slovy, slova s více významy. Chlapec upřednostňuje spíše individuální práci a hru, kamarády má pouze ve škole a k bližšímu přátelení si vybírá spíše klidnější děti. Kolektiv chlapce přijímá s respektem, mají ho rádi a při skupinové práci mu svěřují výtvarnou stránku. Všichni nebo téměř všichni žáci ze specializovaných tříd pro nadané se hlásí na gymnázium. Chlapec C. se tam také touží dostat, jelikož chce pokračovat se svými kamarády ze třídy. Má velké obavy, že by měl pokračovat na stejné škole, avšak s jinými spolužáky.

Dílčím cílem našeho výzkumného šetření bylo zjistit, jestli mají některá ze specifik negativní vliv na průběh vyučovacího procesu. V tomto případě vždy záleží na úhlu pohledu a na míře zastoupení daného projevu. Nejvýraznější bylo denní snění u chlapce A., které výuku narušovalo a zdržovalo od plynulého průběhu. U dokonalého provedení práce je možným problémem pouze časová náročnost tak detailní práce ať už výtvarné či jiné písemné. Nejpatrnější časová tíseň byla ve výtvarné výchově u chlapce A., který se snažil o co nejdetailnější zachycení i těch nejmenších částí (Obr. 7). Verbální schopnosti samy o sobě překážkou nejsou, spíše naopak. Vše ale musí být při výuce v určité míře. Většinu třídních diskuzí ovládali A. a B., oba se nedokázali ovládnout a často mluvili až přes míru. Chlapec B. se opětovaně dohadoval s paní učitelkou o nepodstatných věcech z pohledu nás ostatních. Dokázal argumentovat až do té doby, než paní učitelka dohady rázně ukončila. Z hlediska určité disciplíny ve vyučovacím procesu je důležité dodržovat jistá pravidla hlášení se o slovo. Bezprostřední vykřiknutí správné odpovědi nebo touha prosadit se charakterizovala chlapce A. i B. Nadměrná sebekritika a nízké sebehodnocení se objevovalo u chlapce C., což výuku primárně nenarušovalo, ale pro výchovně vzdělávací proces je toto zajisté negativní stránka, se kterou se musí pracovat. Všichni tři chlapci byli citliví na hluk při práci, při testech a potřebovali na soustředění klid. Zvýšenou citlivost jsme mohli pozorovat u chlapce A., který při rozrušení, únavě nebo při nedostatku prostoru pro jeho projevení a vysvětlení toho, co potřebuje říct, reagoval plačtivě. Chlapec C. ještě před rokem zápolil s velkou hypersenzitivitou na hluk o přestávkách a v tělesné výchově, objevovaly se u něj i psychosomatické potíže. Ty se podařilo zvládnout, avšak i v současnosti se chlapec

hlučnějšímu prostředí vyhýbá. Smysl pro správnost z hlediska informací a faktů hlídal chlapec A., který se ani přes nezáměrnou chybu nedokázal přenést a nedokázal pokračovat dále v práci. Potřeboval mít vyřešeno, potřeboval ubezpečit, že se o tom ví a něco se s tím udělá, až poté se mohlo pokračovat ve výuce. V případě, že by ho paní učitelka nevyslechla, reagoval by velice citlivě až plačtivě. Naproti tomu B. velice striktně dodržoval pravidla her, byl soutěživý, toužil po výhře a měl velký smysl pro spravedlnost. Jestliže nevyhrál, hledal chyby u jiných, přel se a často se u něj objevovaly i projevy vzteku. Zejména v tělesné výchově sledoval přesnost dodržování pravidel hlavně u ostatních hráčů.

V dalším dílčím cíli jsme se zaměřili na to, jestli zjištěná specifika mají i pozitivní vliv na vyučovací proces. Perfekcionismus, neboli detailní práce a dokončování započaté činnosti s velkým zápalem byla patrná u všech pozorovaných chlapců. Pokud se pustili do něčeho zajímavého, dokázali u toho vydržet dlouhou dobu. Na projektech pracovali se zaujetím, informace vyhledávali do hloubky a jejich projekty nebo jiné práce byly přínosné, pečlivě zpracované a obohacující. Na vyučovací proces měla bezesporu obrovský pozitivní vliv zvídavost, touha po poznání a po následném sdílení zkušeností, kterou disponovali všichni chlapci. Chlapci se ve výuce dotazovali na různé zajímavosti navíc, chtěli znát souvislosti mezi jevy, v diskuzi rádi přispěli svým názorem nebo svými znalostmi. Díky tomu fungovalo ve třídách vzájemné naslouchání a obohacování nejen jednosměrně od paní učitelky, ale i od žáků směrem k paní učitelce. Výborné verbální schopnosti a velký všeobecný přehled chlapců umožňoval, aby se diskuze vedly sofistikovaně, na úrovni a rozšiřovalo se tak povědomí o různých aktuálních problémech nebo i historických událostech. Výjimečný smysl pro humor byl taktéž pozorován u všech chlapců, rádi se zasmáli důmyslným vtipům s komplikovanější myšlenkou. I ve výuce si dokázali pohrát se slovy a využít tak možností, ke kterým český jazyk vybízí, a dali tak vzniknout jedinečným žertovným situacím. Chlapec A. dbal na faktografickou správnost, což je pozitivní v tom ohledu, že má svůj názor, nespokojí se slepě jen tak s něčím, ale prověřuje. V případě chyby se nebojí na ni upozornit. V sociálních kontaktech v rámci specializovaných tříd byli k sobě žáci velice tolerantní, empatičtí a ohleduplní. Každý žák je jiný, a tak se brali i oni navzájem, bez problému respektovali individuální charakteristiky všech spolužáků a společně si rozuměli.

V našem výzkumu jsme se dále zaměřili na to, jak na pozorovaná specifika reagují učitelé i ostatní spolužáci. Při denním snění bylo potřeba žáka vytrhnout ze svých myšlenek, někdy stačilo pouhé oslovení, případně spojení s fyzickou aktivitou a aktivní upoutání žákovy pozornosti zpět k tématu. U chlapce A. byla tato podpora zajištěna asistentem pedagoga. Paní učitelky dokázaly žákovu detailní práci náležitě ocenit a pochválit. V případě, kdy žák

nestíhal oproti kolektivu, nechaly mu víc času nebo mu daly možnost si dodělat práci o přestávkách. Diskuze musely paní učitelky korigovat a usměrňovat, aby se mimo to stihla i probíraná učební látka. Někdy bylo zapotřebí rázné ukončení debaty nebo utnutí povídání jednoho žáka tak, aby se dostalo i na ostatní. V případě důležitých věcí paní učitelka žákům vysvětlovala důvody, proč něco musí nebo naopak nesmí. Bezprostřední vykřiknutí bylo někdy na místě, někdy však rušivé, a tak paní učitelky dbaly i na to, aby se žáci v hodinách o slovo hlásili. Ostatní spolužáci na negativní projevy chlapců (vztek, pláč, hádání se o maličkosti) reagovali buď ignorováním, nevšímali si toho, jelikož byli na to zvyklí a o těchto projevech věděli nebo se snažili chlapcům pomoci. Chlapec B. ve vyučovacích hodinách často bral vše do detailu, zpochybňoval zadání úloh a hádal se. V těchto situacích bylo nutné nejprve snažit se mu vysvětlit skutečnost, pokud to negativní projevy pokračovaly i nadále, přikročila paní učitelka k autoritativnímu ukončení diskuze. V případě zvýšené citlivosti na hluk spolužáci na chlapce brali ohledy, dokázali si navzájem vyhovět. U hypersenzibility na hluk chlapce C. byl o přestávkách ve třídě zvýšen pedagogický dohled, a tak byly korigovány hlučné projevy dětí. V tělesné výchově paní učitelka chlapce C. nenutila do cvičení, věděla o jeho problémech a respektovala to. Snažila se ho postupnými kroky nenásilně zapojovat, chválit ho a dodávat mu odvahu. Tento přístup se u chlapce osvědčil a problémy postupně téměř vymizely. Na vzteklé projevy u prohry chlapce B. paní učitelka nijak neupozorňovala. S jednou paní učitelkou měl dokonce B. dohodu, že se nemusí účastnit her, ve kterých se vypadává. Pokud se vyskytla chyba v učebnici, přes kterou se chlapec A. nedokázal přenést, musela mu paní učitelka slíbit, že se na to spolu o přestávce podívají nebo že zjistí do zítra, jak to má správně být. Na nižší sebevědomí a nadměrnou sebekritiku chlapce C. paní učitelka reagovala nejen chválením, ale i snahou o poskytnutí reálného pohledu na chlapcovy výkony a vždy mu zdůvodnila, proč a za co ho chválí. Dobrý smysl pro humor paní učitelky dokázaly ocenit, eventuálně dokázaly rychle zareagovat a přispět nějakým svým vtipným příběhem.

Na základě výše uvedených tvrzení jsme zjistili, že specifické projevy u pozorovaných žáků výuku ve specializovaných třídách ovlivňují nejen negativním směrem, ale i pozitivním. Jak uvádí Stehlíková (2016) ne každý projev mimořádných dětí musí být problém. Ten vzniká pouze tehdy, kdy je nadaný žák nepochopen a nejsou naplněny jeho potřeby. Velkou výhodou specializovaných tříd je, že mnohé projevy možná neovlivňovaly výuku právě z toho důvodu, jelikož by učitelé měli být na tyto situace lépe připraveni a problémům umět předcházet. Dalším důvodem je v těchto třídách rychlejší postup v učební látce, a tak zde vzniká častěji prostor pro projektovou výuku, tematické hodiny a i třeba na zmíněné diskuze, které jsou pro

mimořádně nadané žáky značně důležité a nepostradatelné. Jak ukazují i jiné výzkumy (Malotová Předínská, 2012; Mrázková, 2017) a literatura (Jurášková, 2006; Laznibatová, 2012a; Baše, 2017) nadané děti se v běžných školách nudí nebo vykazují známky problémového chování. V našem případě jsme žádné známky nudy nezaznamenali, občasné nepochopení a z něj plynoucí problémy jsou běžné. Specializované školství pro mimořádně nadané žáky nezbaví výuku všech problémů nebo nežádoucích specifických projevů žáků, avšak na mnohé z nich je zde větší míra připravenosti a podpory. Přikláníme se tedy k tomu závěru, že v našem případě specializované školství pro nadané žáky činí zmíněné žáky spokojené a rozvíjí jejich osobnost po všech stránkách.

Návrhem doporučení pro praxi by mohlo být zvětšení povědomí o problematice nadaných v rámci pregraduálního vzdělávání, více praktických zkušeností pro budoucí učitele a taktéž rozšíření povědomí o nadaných bez předsudků a mýtů v rámci širší veřejnosti. Přispělo by se tak k lepšímu pochopení a celistvosti problematiky. Ani v rámci specializovaného školství není třídní kolektiv homogenní. Každý žák, i nadaný žák, je svůj, má jiné osobnostní charakteristiky a specifické projevy, které by měly být pedagogy respektovány.

Závěr

Teoretická část nám pomohla v orientaci o problematice nadaných. Věnovali jsme se terminologii, vymezení termínů v rámci problematiky a modelům nadání, které názorněji zobrazují podstatu nadání. Dále jsme se zaměřili na osobnost dítěte s nadáním, jeho charakteristiky, znaky a specifické projevy ve vyučovacím procesu. Uvedli jsme, že existuje určitá typologie nadaných žáků, která neslouží ke škatulkování, ale pouze k lepšímu pochopení žáka. Poukázali jsme na možné problémy s předsudky vůči nadaným jedincům a uvedly jsme rozdíly mezi bystrým a nadaným žákem. Následně jsme poskytli základní informace o vývoji dětí v období mladšího školního věku a o specifikách ve vývoji u nadaných dětí. Důležitou součástí bylo vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných, jejich identifikace, diagnostika a legislativní ukotvení problematiky. Vysvětlili jsme, jaké existují formy a metody práce s nadanými žáky a nastínili jsme jaké jsou možnosti dalšího rozvoje nadání u nás v České republice.

V praktické části nás zajímalo, jak popsaná teorie koresponduje s naším záměrem. Stanovili jsme si hlavní cíl, ke kterému jsme přidali dílčí cíle, popsali jsme postup při vybírání osob do výzkumu, průběh výzkumu a jeho metodologii. Následoval popis výzkumného šetření a interpretace výsledků v diskuzi.

Cílem naší diplomové práce bylo zhodnotit, zda specifické projevy u vybraných mimořádně nadaných žáků ovlivňují vyučovací proces ve specializovaných třídách pro mimořádně nadané. Tento cíl se podařilo naplnit, došli jsme k závěrům, které mohou být přínosným zdrojem pro budoucí učitele, učitele ať už na specializovaných školách pro mimořádně nadané žáky nebo pro učitele ve společném vzdělávání. Ačkoli jsme se snažili o co nejpřesnější popsání problematiky a vystižení charakteru nadání na daných příkladech, téma jsme ani zdaleka nevyčerpali a stále je potřeba se vzdělávat. Nikdy se výsledky nedají generalizovat na celou populaci nadaných. Vždy záleží na osobnosti jedince, na jeho aktuálním rozpoložení a jeho potřebách. Těmto potřebám a osobnostním charakteristikám se jako pedagogové musíme umět přizpůsobit, adekvátně na ně reagovat a snažit se o poskytnutí co největších možností a příležitostí pro žáky, aby se tak mohli ve škole kreativně realizovat.

Seznam literatury

BAŠE, Lenka, 2017. *Možné sociální* a emocionální problémy nadaných dětí. Školní poradenství v praxi: nový odborný časopis *pro* poradenské pracovníky. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2017(1), 2-4. ISSN 2336-3436.

BETTS, George a Maureen *NAIHART,* 2004. Profiles of the gifted and talented. Definitions and conceptions of giftedness. 1st ed. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press, s. 97-106. ISBN 1412904277.

BLAHOVÁ, Michaela, 2011. Specifika nadaných dětí z pohledu jejich rodičů. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 57 s. (124 734). Dostupné také z: http://hdl.handle.net/10563/19237. Diplomová práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Fakulta humanitních studií, Ústav pedagogických věd. Vedoucí práce Machů, Eva.

CIHELKOVÁ, Jana, 2017. *Nadané dítě ve škole: náměty do výuky* pro celou třídu. Vydání první. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1248-5.

ČAČKA, Otto, 1994. Psychologie dítěte. Tišnov*: Sursum* & Hroch. ISBN 80-85799-03-0.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2007. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 655 s. ISBN 9788073672737.

DOČKAL, Vladimír, 1987. *Psychológia nadania. 1. vyd. Bratislava: Slovenské* pedagogické nakladateľstvo. Pedagogická a psychologická literatúra.

DOČKAL, Vladimír, *2005.* Zaměřeno na talenty, aneb, Nadání má každý. Vyd. 1. Praha: Lidové noviny. ISBN 80-7106-840-3.

EMANOVSKÝ, Petr, 2013. Úvod do metodologie *pedagogického výzkumu. 1. vyd.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Skripta. ISBN 978-80-244-3664-7.

FOŘTÍK, Václav a Jitka *FOŘTÍKOVÁ, 2007. Nadané dítě a rozvoj jeho* schopností. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-297-3.

FOŘTÍK, Václav a Jitka *FOŘTÍKOVÁ, 2015. Nadané dítě a rozvoj jeho* schopností. Vydání druhé. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0969-0.

FREEMAN, Joan, 2008. The Emotional development *of the* gifted and talented. In: Conference proceedings: Gifted and Talented Provision [online]. London: Optimus Educational., s. 1-8 [cit. 2019-05-26].

GAVORA, Peter, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu. 2., rozš.* české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

Giftedness Self-Tests, b.r. *Rocamora School [online*]. [cit. 2019-04-11]. Dostupné z: http://www.rocamora.org/self-tests

HARTL, Pavel a Helena *HARTLOVÁ, 2015. Psychologický* slovník. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0873-0.

HAVIGEROVÁ, Jana, 2011b. *Pět pohledů na nadání*. Vyd. 1. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3857-4.

HAVIGEROVÁ, Jana a Blanka KŘOVÁČKOVÁ, 2011a. *Co bychom měli vědět o nadání*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-092-4.

HENDL, Jan, 2016. Kvalitativní *výzkum:* základní teorie, metody a aplikace. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.

HEWARD, William a Michael ORLANSKY, 1988. *Exceptional children: an introductory survey of special education*. 3rd ed. Columbus: Merrill Publishing Company. ISBN 0-675-20890-4.

HŘÍBKOVÁ, Lenka, 2009. Nadání a nadaní: *pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy* a jejich vztah ke školské praxi. Vyd. 1. Praha: Grada, 255 s. Psyché. ISBN 9788024719986.

HÜTHER, Gerald a Uli HAUSER, 2017. *Každé dítě má talent: jak* rozvíjet vrozené nadání. Vydání první. Přeložil Eva ŠPAČKOVÁ. Praha: Euromedia. Esence. ISBN 978-80-7549-325-5.

JURÁŠKOVÁ, Jana, 2006. *Základy pedagogiky nadaných*. Vyd. 1. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. ISBN 80-86856-19-4.

Koncepce podpory rozvoje nadání a péče o nadané *na období let 2014–*2020 [online], 2014. [cit. 2019-05-01]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/35232_1_1/

KOVÁŘOVÁ, Renata a Iva KLUGOVÁ, 2009. *Edukace nadaných dětí a žáků*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7368-430-3.

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

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualizovné vydání. Praha: Grada, 368 stran. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.

LAZNIBATOVÁ, Jolana, 2003. Nadané *dieťa:* jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie. 2. vyd. Bratislava: Iris. ISBN 80-89018-53-X.

LAZNIBATOVÁ, Jolana, 2012a. Nadané *dieťa: jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. 4. vyd. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-89256-99-0.

LAZNIBATOVÁ, Jolana, 2012b. Nadaný žiak: na *základnej,* strednej a vysokej škole. 1. vyd. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-89256-87-7.

MACKENZIE, Marion, b.r. Characteristics of Gifted Children and Talented Children and Possible Associated Problems. In: *Queensland Association for Gifted and Talented Children* [online]. [cit. 2019-04-24]. Dostupné z: http://old.www.qagtc.org.au/characteristics-gifted-children-and-talented-children

MACHŮ, Eva, 2006. Rozpoznávání a vzdělávání *rozumově nadaných dětí v běžné třídě* základní školy: příručka pro učitele a studenty učitelství. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 64 s. ISBN 80-210-3979-5.

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

MACHŮ, Eva, 2013. Radosti a trápení nadaných *dětí. Studia paedagogica [online]*. *18*(2-3), 125-140 [cit. 2019-05-26]. DOI: 10.5817/SP2013-2-3-8. ISSN 1803-7437. Dostupné z: http://is.muni.cz/publication/1122522

MACHŮ, Eva, Věra FACOVÁ, Miroslav OREL *et al., 2016.* Identifikace a vzdělávání nadaných a talentovaných dětí - dobrá praxe pro Evropu. 1. vydání. Zlín: Krajská pedagogicko-psychologická poradna a ZDVPP. ISBN 978-80-906400-2-3.

MALOTOVÁ PŘEDÍNSKÁ, Kateřina, 2012. *Projevy nadaného dítěte ve školním a rodinném prostředí. Zlín: Univerzita* Tomáše Bati ve Zlíně, 99 s. Dostupné také z: http://hdl.handle.net/10563/20612. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Fakulta humanitních studií, Ústav pedagogických věd. Vedoucí práce Machů, Eva.

MÖNKS, F. a *Irene YPENBURG, 2002.* Nadané dítě: rukověť pro rodiče a učitele. Vyd. 1. Praha: Grada. Výchova a vzdělávání. ISBN 80-247-0445-5.

MRÁZKOVÁ, Karolína, 2017. Nadaní žáci v základní škole. Univerzita Palackého v Olomouci, 80 stran. Diplomová práce. Univerzita Palackého, Katedra pedagogiky s celoškolskou působností. Vedoucí práce Marcela Musilová.

Myths about Gifted Students, 2009. National *Association for Gifted* Children [online]. Washington [cit. 2019-04-15]. Dostupné z: https://www.nagc.org/myths-about-gifted-students

O PaVědě, c2013-2017. Dům dětí a *mládeže [online]*. Praha [cit. 2019-05-03]. Dostupné z: https://ddmpraha.cz/Paveda/Home

PORTER, Louise, b.r. Twelve myths *of gifted education* [online]. 1-17 [cit. 2019-04-11]. Dostupné z: http://www.louiseporter.com.au/_admin/resources/twelvemythsofgiftededucationweb.pdf

PORTER, Louise, 2005. Young Gifted Children: Meeting Their Needs. Research in Practice *Series. Volume 12, Number 3* [online]. 23 [cit. 2019-02-22]. ISBN 9780975193624. ISSN 14405148. Dostupné z: https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED488944&lang=cs&site=eds-live&authtype=shib&custid=s7108593

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online], 2017. Praha [cit. 2019-03-04]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/43792_1_1/

RENZULLI, Joseph, 2005. Conceptions of giftedness., 2nd ed. 246-279 s. DOI: 10.1017/CBO9780511610455.015. ISBN 052183841X.

RUBINŠTEJN, Sergej, 1967. Základy obecné psychologie. *2. vyd. Přeložil Boleslav BÁRTA. Praha:* Státní pedagogické nakladatelství, 761 s.

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

SIAUD-FACCHIN, Jeanne, 2017. Příliš inteligentní na to být šťastný?: výjimečná inteligence - dar či prokletí?. 1. vydání. Praha: Ekopress. ISBN 978-80-87865-34-7.

SIEGLE, Del, 2007. Gifted Children's Bill of *Rights. In: National Association for Gifted Children [online]. Washington [cit.* 2019-05-02]. Dostupné z: https://www.nagc.org/resources-publications/resources-parents/gifted-childrens-bill-rights

STEHLÍKOVÁ, Monika, 2016. *Život s vysokou inteligencí: průvodce pro nadané dospělé* a nadané děti. První vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0101-6.

Svět volného času [online], *b.r. [cit. 2019-05-03]. Dostupné z: http://www.*svetvolnehocasu.com/

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka, Ivana BINAROVÁ, Kamila HOLÁSKOVÁ, Alena PETROVÁ, Irena PLEVOVÁ a Michaela PUGNEROVÁ, 2010. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 189 s. Studijní texty. ISBN 978-80-244-2433-0.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára *ŠEĎOVÁ, 2014. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vydání druhé. Praha: Portál, 377 stran. ISBN 978-80-262-0644-6.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

VALENTA, Milan, 2015. Slovník speciální pedagogiky. Vydání první. Praha: *Portál. ISBN 978-80-262-0937-9.*

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, 2016. In: *Sbírka zákonů*. Praha, ročník 2016, částka 10, č. 27, s. 242-244. ISSN 1211-1244. Dostupné také z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27

WEBB, James, 1993. Nurturing social emotional development of gifted children. International Handbook of Research and Development of Giftedness *and Talent* [online]. s. 525-538 [cit. 2019-04-24]. ISBN 978-0-08-041398-3. ISSN ERICRIE0.

WINEBRENNER, Susan a Dina BRULLES, 2012. Teaching gifted kids in today's classroom: strategies and techniques every teacher can use. Third ed. Minneapolis: Free Spirit. ISBN 978-1-57542-395-1.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), 2004. In: *Sbírka zákonů*. Praha, ročník 2004, částka 190, č. 561. Dostupné také z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561

Seznam zkratek

IQ – Inteligenční kvocient

NAGC – National Association for Gifted Children (Národní asociace pro nadané děti)

CNS – Centrální nervová soustava

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

WISC-III – Wechslerova inteligenční škála pro děti

SON-R – Snijders-Oomen nonverbal intelligence tests

WJ-IE – Woodcock-Johnson International Edition

ŠPZ – Školské poradenské zařízení

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

STaN – Společnost pro talent a nadání

ECHA – European Council for High Ability

IVP = individuální vzdělávací plán

Seznam obrázků a tabulek

Obrázky:

Obr. 1 Model tří kruhů J. S. Renzulliho (Hříbková, 2009, s. 78) 13
Obr. 2 Vícefaktorový model (Mönks, 2002, s. 23) 14
Obr. 3 Sternbergův triarchický model (Machů, 2010, s. 25) 15
Obr. 4 Psychosociální model A. J. Tannenbauma (Machů, 2010, s. 27) 16
Obr. 5 Ukázky ze čtenářského deníku chlapce A. 57
Obr. 6 Český jazyk – vymýšlení vět chlapce A. 57
Obr. 7 Kresba chlapce A. na téma "Jak to vypadá v podzemí" 58
Obr. 8 Výtvor na téma Velikonoce 58
Obr. 9 Plán bitvy chlapce A 59
Obr. 10 Ukázka ze čtenářského deníku chlapce B. 64
Obr. 11 Ukázky ze čtenářského deníku chlapce B. 65
Obr. 12 Dárek pro maminku od chlapců A. a B. 70
Obr. 13 Společná práce žáků A. a B. na téma Velikonoce 74
Obr. 14 Výtvor chlapce C. v hodině výtvarné výchovy – Moderní město 80
Obr. 15 Slohová práce chlapce C. 84
Obr. 16 Výkres chlapce C. – detailní propracování jeho současného zájmu o letadla 84

Tabulky:

Tab. 1 Rozdíly mezi pojmy nadání a talent (Jurášková, 2006, s. 11) 9
Tab. 2 Příklady problémového chování (Mackenzie, b.r.) 23
Tab. 3 Problémové projevy ve vyučovacím procesu (Jurášková, 2006, s. 109) 25
Tab. 4 Rozlišení mezi bystrým a nadaným žákem (Laznibatová, 2012a, s. 87) 28
Tab. 5 Disproporce ve vývinu nadaných dětí (Laznibatová, 2003, s. 244) 34

Seznam příloh

Příloha č. 1: Průvodní dopis pro rodiče

Příloha č. 2: Informovaný souhlas

Příloha č. 3: Přepis audio nahrávky č. 1

Příloha č. 4: Přepis audio nahrávky č. 2

Příloha č. 5: Přepis audio nahrávky č. 3

Příloha č. 1: Průvodní dopis pro rodiče

Vážení rodiče,

studuji na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika. V současnosti se nacházím v 5. ročníku a zbývají mi už poslední měsíce studia. Podmínkou ukončení mého studia je mimo jiné i diplomová práce, kterou zpracovávám, a která nese název „Specifika žáků mimořádně nadaných ovlivňující výuku na 1. stupni ZŠ ve specializovaných třídách“. Vedoucí práce je Mgr. Eva Urbanovská, Ph.D. Ráda bych Vás tímto chtěla poprosit o spolupráci na mém výzkumném šetření v diplomové práci.

Cílem mé práce bude nastínit vzdělávání žáků s mimořádným nadáním, jejich specifické prožívání a chování v rozličných situacích vyučovacího procesu, jakým způsobem ovlivňují tato specifika výuku ve třídě a jak na tyto situace reaguje pedagog. Výzkumná část diplomové práce bude založena na více metodách. Ve třídě budu provádět pozorování, rozbor analýzy osobních dokumentů žáka (např. zpráv z Pedagogicko-psychologické poradny, školní práce), následovat bude rozhovor s paní učitelkou a doplňující rozhovor s Vámi, rodiči. Pozorování ve třídě bude probíhat samozřejmě po domluvě s vedením školy a se souhlasem daného pedagoga. Veškerá shromážděná data o Vašem dítěti budou sloužit pouze k výzkumným účelům a identita Vašeho dítěte nebude žádným způsobem odhalována. V práci bude anonymita zajištěna a žádná jména či jiné osobní údaje se zde neobjeví.

Děkuji za pozornost věnovanou těmto informacím a žádám Vás tímto o poskytnutí souhlasu s účastí Vašeho dítěte ve výzkumu. Formulář pro informovaný souhlas Vám předá paní učitelka. Podepsaný a vyplněný formulář jí prosím odevzdejte.

S veškerými dotazy ohledně výzkumu se můžete obrátit na můj email: bdresrova@seznam.cz.

Mnohokrát děkuji za ochotu

Hezký den

Blanka Drešrová

Příloha č. 2: Informovaný souhlas

Informovaný souhlas

Souhlasím, že má dcera/můj syn se zúčastní výzkumu diplomové práce Blanky Drešrové „Specifika žáků mimořádně nadaných ovlivňující výuku na 1. stupni ZŠ ve specializovaných třídách“. Souhlasím s poskytnutím osobních údajů o mé dceři/synovi pro účely tohoto výzkumu.

Výzkum probíhá v rámci magisterského studia na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Veškeré údaje jsou považovány za důvěrné, nebudou poskytnuty dalším osobám a anonymita bude zajištěna.

Jméno dítěte:
Datum narození:
Jméno zákonného zástupce:
Kontakt (email, mobilní telefon*):

Podpis:

Datum:

*pro domluvu rozhovoru

Příloha č. 3: Přepis audio nahrávky č. 1

Seznam použitého označování:

T: tazatel

O: osoba odpovídající

Rozhovor č. 1 – matka chlapce A.

T: Souhlasíte s audio nahráváním našeho rozhovoru?

O: Ano, za předpokladu, že pak bude audionahrávka smazána.

T: Jaký Váš syn je? Jak byste ho popsala? Jaký je osobností?

O: Je to velmi zvídavé dítě, které pokud si něco vezme do hlavy, tak s neuvěřitelnou urputností za tím dokáže jít, což v kontextu běžného života občas způsobuje takové napjaté situace. Jsem hlavně ráda, že je zdravý a je takový jaký je.

T: Jaké jsou jeho současné zájmy?

O: Lego, na sto procent, protože vystavoval na výstavě teďka nějaký modely. Pak ho dlouhodobě zajímá technika a v poslední tři roky ho drží vojenská technika, ale opravdu hodně. Takže dokáže povídat o tancích a letadlech včetně všech parametrů, které to má. Dneska mi v autě vyprávěl, které letadlo létá nejrychleji, ale bral do toho i klasická civilní letadla. Takže začal popisovat, jak které to letadlo létá a jaké má parametry. Zajímá ho historie, moc rád čte i beletrii, hlavně fantazy. Loni lousknul celého Harryho Pottera, začal třemi ilustrovanými knihami a potom ty dvě tlusté knihy zvládl za čtrnáctidenní dovolenou a teď čte Pána Prstenů. Knížky má obecně strašně rád jakékoli. Ale je pravda, že když ho zaujme i něco z jiných oborů, tak on to nasaje jako mořská houba a strašně rychle si to zapamatuje. Zajímají ho opravdu různé věci, zajímá ho historie, byť prezentuje, že přírodu nesnáší, tak když mu přečtete něco zajímavého povídat o rostlinách nebo o zvířatech, tak má také uši jak radary, ale není to tak, že by se do toho sám od sebe pustil. Rád ještě lepí modely letadel, to dělá doma, tím, že přestal mít moc kroužků přes týden, tak doma buď čte, a to se jde ráno převléct po snídani před školou a místo převlékání čte. A potom ještě rád kreslí plány, které nosí do školy a jsou pro něj mnohem důležitější jak učebnice. Plány si lepí z A4 do takové velikosti, že je to větší, jak stůl. Do těch plánů postupně přidává a dokresluje co ho napadá. Ty modely buď lepí z modelářských potřeb nebo z Ravellu a dělá tak malá letadla, malé tanky. Sám si to vždycky povylupuje, poslepuje a poté namaluje.

T: Plány čeho?

O: Buď jsou to nějaké stroje, bitvy, továrny nebo plány i třeba fantazijní světy. Buď to kreslí doma nebo když si to nosí do školy, tak tam na tom dělají s klukama, sedí nad tím všichni a společně kreslí a on si to jejich dílo potom schraňuje a opatruje.

T: Chodí do nějakých kroužků/klubů?

O: Chodí jedenkrát týdně do skautu, už od čtyř let, to je asi jediný kroužek, který mu vydržel. Chodí do výtvarky, protože i to o čem si čte rád maluje. To dělá už od svých pěti let, kdy vzal do ruky poprvé tužku, respektive kdy jsme ho donutili vzít do ruky tužku. Takže když už musel malovat, tak maloval stroje a jak stroje vypadají vevnitř, jak mají ozubená kolečka, jak mají převody, a to mu do značné míry zůstalo. Teď jsme vzpomínali doma, jak vyhrál ve školce soutěž s názvem Kočka, ale ne z toho důvodu, že by ta jeho kočka byla nejpreciznějí vyvedena, ale že měla místo klubíčka stroj a podle toho jakou zmáčkla páčku, tak ji vypadlo žluté nebo modré klubíčko. Porotě se to natolik líbilo, že to má myšlenku, takže vyhrál i nad jinými nádherně vyvedenými kočičkami. A letos tedy chodí jedenkrát týdně klasicky do základní umělecké školy do výtvarného oboru a paní učitelka si ho hodně chválí a on je tam moc spokojen. Ještě chodí do robotiky, to mají jednou za čtrnáct dnů a taky ho to baví. Učí se upravovat digitální fotografie, sestavovali z Lega roboty a učili se je programovat, potom jak jsou ti ozoboti a malí zvířátkoví roboti, tak ty se učí programovat. V letošním roce jsou to tady ty tři kroužky. Jinak si prošel šachama, nějakými vědeckými pokusy, ale to mělo vždycky trvanlivost jen tak rok, kromě angličtiny, tam chodil teda šest let ale z donucení, a to mělo za následek, že ji doteď nesnáší nebo to alespoň tak říká.

T: Zvládáte mu odpovídat na jeho otázky?

O: Už ne a už dlouho ne, co se týče společenského života, nějakého běžného fungování věcí a nějakých pravidel, tak to samozřejmě ano, ale o odborných věcech, o těch mi referuje, na ty se mě neptá. Myslím, že už se na to neptá ani mého manžela, možná že jen tak s pár kamarády ze třídy tam jsou na úrovni, kde jsou schopni diskutovat.

T: Když přijde ze školy, co tak doma dělá?

O: Buď čte, nebo sedí v Legu. Pokud tedy nemají rozpracovaný nějaký aktuálně nějaký plán, to pak maluje. Tyhle ty tři činnosti.

T: Setkává se s kamarády, chodí ven?

O: Vůbec.

T: Má nějaké kamarády?

O: Má de facto kamaráda ve škole, to je ten jeden nejlepší a pak některé další spolužáky, se kterými se nejvíc baví. Ve školce měl jednoho nejlepšího kamaráda, ale s tím se rozešli úplně zájmově, protože chlapec A. je knihomol a ten jeho nejlepší kamarád šel cestou sportovních

kroužků, takže to se nepotkalo. Jinak tím, že dojíždí do školy, tak se spolužáky nechodí ven. S kluky ze skautu to není taky takové, že by s nimi šel ven. Takže u nás je to, že my je musíme vzít a jít na kolo, hrát na schovku, na hoňku.

T: Má sourozence?

O: Má devítiletého bráchu a sestřičku, která bude mít teď pět roků. A tu teda miluje. On o ní říká, že je jeho [homo pébelus], to má znamenat jako člověk malý, roztomilý.

T: Jak se připravuje na školu? Kdo s ním dělá domácí úkoly?

O: Snažíme se, aby si je dělal sám, ale jde o jak kdy, má tendence si je nezapisovat a zapomínat co se ve škole má dělat. Tak je to půl na půl, kdy si je zapíše a udělá sám a polovinu potřebuje postrčit, kdy musíme zkontrolovat úkolníček nebo elektronický školní systém… A hodně často mi říká: „Máme domácí úkol, ale nevím z čeho." Ten elektronický systém je moc k samostatnosti nevede, protože on počítá s tím, že když si to nezapíše, tak to v tom systému najde. On si dokáže velmi rychle spojit a vyhodnotit věci, takže si říká, proč já bych to psal, když je to zapsané elektronicky. Taková jedna perlička. V první třídě to nebyl takový problém, to si dělali hvězdičku ke každému úkolu, ve druhé třídě mu paní asistentka psala do úkolníčku úkoly, jaké má, aby je doma mohl udělat. Na konci druhé třídy přišel domů a prohlásil: „Paní učitelka ti napsala, jaké máš úkoly?" Tak jsme teda potom ve škole říkali, že si to musí psát sám. Ale když je to jednoduchý úkol a baví ho to, tak si to udělá rychle.

T: Jak byste popsala situaci, když se mu něco nelíbí?

O: Záleží, v jakém rozpoložení se nachází. Pokud je po fyzické stránce v pohodě, tak začne vysvětlovat, argumentovat. Pokud po fyzické stránce není v pohodě, tak nasadí takový hysterický tón hlasu a my tomu říkáme, že kňučí a potom v té zvýšené poloze hlasu ze sebe dostává.

T: Vnímáte, že by byl perfekcionista?

O: Na věcech, na kterých mu záleží, tak ty ano, ale na těch ostatních, ty mu nejsou hodny jeho pozornosti, takže ty mu jsou úplně jedno. Když ho třeba pošleme nachystat na stůl, vyluxovat, tak pod záminkou, že on to neumí, to neuvěřitelně odflákne. Ale když maluje nějaký plán, výkres nebo lepí ty letadla, tak si s tím dokáže neuvěřitelně pohrát, aby to bylo tip ťop. Takže podle oblasti zájmu. Pracovní stůl a jeho šuplíky, to je… My to jednou za rok pod mým nátlakem uklidíme, za jeho nehorázných řečí, ale on mi vysvětluje, že se v tom vyzná, že on všechno najde a on to nepotřebuje. Už se těším, až bude starší a já budu mít doma ty hlášky, pořádek je pro blbce, inteligent zvládá i chaos. To si myslím, že on má přesně tady k tomu našlápnuto.

T: Viděla jsem ve škole jeho kresby, jeho detailní propracování nebo i to, že tam přidává ten svůj zájem, technické prvky. Musí mít v kresbách a výtvorech vždy něco neobvyklého?
O: Když jsme byli u klasického zápisu, tak měli předkreslený obrázek, na jedné straně kopec, na druhé strom a děti měli namalovat obrázek. tak tam někdo nakreslil zvířata, někdo princezny, někdo zámek, někdo rytíře a všechno měli malovat na tu linku a nad ni. A chlapec A. se podíval na ten výkres, na bok výkresu namaloval šachtu a dole začal kreslit důl, jak se vlastně těží uhlí.
T: Líčí i vám doma situace nebo poznatky, které zjistil, něco pro něj zajímavého?
O: Jo, neřekne mi, co se dělo ve škole, co bylo k obědu, ale pokud řeší něco s klukama technického nebo co ho zajímá, tak to dovede popisovat honě dlouho. On od malička trpí takovým monologem, on nasadí a jak mu jde ta jedna myšlenka za druhou, tak mluví, mluví, mluví, mluví. A když byl maličkej, tak nemluvil, jen když spal, to měl tak do 5 let, pak to naštěstí ustalo.
T: Působí doma někdy zasněně?
O: Jo, to on je. On je evidentně v jiném světě, sedí u jídla, vy na něho mluvíte a on nic. To jsem řešila už i ve školce, kdy manžel chtěl, aby už šel do školy v pěti letech, takže jsme se dostali do pedagogicko-psychologické poradny a nějak tam to začali řešit, že je nějak nadaný, jinak do té doby nám to nějak nepřišlo, prostě normální dítě. Tam jsem si stěžovala psycholožce, že mě neposlouchá, ale ona mi říkala, že to je normální tady v tomto a poradila, že nestačí ho jenom oslovit, ale že si musím vynutit i oční kontakt, případně fyzický kontakt, přijít a pohladit ho, donutit o tím dotekem, aby se na mě podíval, aby ta zpětná vazba tam byla a o zaznamenal, co se po něm chce.
T: Ptáte se ho, na co třeba myslí?
O: Přiznám se, že teď už ani ne, protože potom obdržím dvouhodinovou přednášku o něčem technickém, ale ptám se ho, když je smutný, když není ve své kůži, tak to zjišťuju.
T: I sourozencům takto vypráví? Poslouchají ho?
O: Ano, když to není moc dlouhé tak poslouchají. Sestřičce teda nevykládá ty technické věci, ale s bráškou jsou neuvěřitelně schopni chytit se za ruku a jít a povídat si. On nemá rád sport, vůbec, když mu řeknete, že má jít do nějakého sportovního kroužku nebo když se tomu řekne, že jdeme dělat sportovní aktivitu, tak on a priori nepůjde. Takže my nechodíme běhat, ale chodíme hrát na honěnou, protože to je zábava a to, že se u toho běhá je přidaný efekt. Chodíme na túry do hor, ale musíme jít s nějakou skupinkou dětí, aby to nebylo mami, zase ta tvoje turistika. A teďka poslední rok, začali s bráchou, že se chytí za ruku, hodí si téma a oni

jedou a jdou rychleji než my před námi, a to je neuvěřitelná změna. S bráchou si dokáže povídat o všem možném a ten chlapce A. poslouchá, protože ho obdivuje a má ho hrozně rád.

T: Hraje si rád sám? Preferuje spíš individuální hru nebo hru s někým?

O: Spíš sám, s někým si hraje rád jen za předpokladu, že si hrají podle jeho představ. On má tendence děti organizovat, to má už od školky. Ve školce miloval stavění si na pískovišti, různé hrady, tunely, šachty a podobně, ale on se snažil děti přesvědčit, aby stavěli pro něho, aby společně udělali obrovské dílo. Když ostatní dělají, co chce on a když ne, tak si radši hraje sám.

T: Má rád nějaké společenské hry, deskové? Hrajete je doma?

O: Má rád jednu hru o kosmických lodí, potom Pandemii, to je kooperační hra, nehraje se jeden proti druhému, ale společně. Potom hrajeme ještě Vlaky, to spočívá ve stavění tratí mezi evropskými zeměmi a Evoluci, o zvířátkách. on není ten, co by tu hru inicioval, ale vždy se přidá.

T: Jak bere prohru?

O: V pohodě, tím, že má vedle sebe dva sourozence, tak v pohodě.

T: Když neví, jak pro něj něco dopadne, jde do toho, riskuje, dovede riskovat nebo to raději vzdá?

O: Myslím, že moc neriskuje, fyzicky je na sebe velmi opatrný, riskantní sportovní aktivity podnikat nebude, když je pro něj něco fyzicky náročného, tak do toho také nepůjde.

T: A při těch hrách?

O: Když ví, že mu to nepůjde, tak to vzdá anebo řekne, že to nebude raději hrát. Nemusí vyhrát, ale nemusí být také v ničem poslední.

T: Má rád vtipy, směje se rád?

O: Jo, hrozně moc. Teď jsem jim koupila knížku se vtipy, tak to si čtou pořád navzájem dokola. Cokoliv má rád, kreslený filmy, Garfield, Tom a Jerry, Simpsonovi. Zasměje se rád. Když v první třídě měl trénovat psaní, tak jsem na internetu našla vtipy a formou diktátu, jsem mu diktovala toto, aby měl alespoň nějakou sladkou tečku na konci, že se zasměje.

T: Kdy se u něj potvrdilo nadání?

O: V pěti letech, kdy jsme navštívili z vlastní iniciativy poradnu. Chtěli jsme, že když je takový rozumbrada, aby šel do školy už v pěti letech. Zápis udělal, to nebyl problém, ale potřeboval i doporučení z poradny a tam zjistili, že má velmi asymetrický vývoj, což prý tady u těch dětí bývá. Znalostně je na tom velmi dobře, na devíti letech, ale formou prožívání je na čtyřech. Grafomotoricky na tom také byl špatně, protože on do té doby teda velmi nerad kreslil. Ve školce s tím měl také problém, nechtěl kreslit. Do školy teda nešel a v poradně

nám řekli, že má jít normálně tedy v těch šesti letech. Chodil ještě na logopedii, od pěti let a už teda po sedmi letech chození na logopedii umí říct L, když teda chce. „Mami, nemysli si, že to budu v běžné řeči používat.“ Paní logopedka na nás hodně tlačila, abychom ho nenechali jít do normální školy, že ho běžné školství zničí. Na to konto jsme teda zjišťovali, jaké jsou možnosti pro nadané děti, zjistili jsme, že v naší spádové škole s ním nic dělat nebudou, protože tam nebyla ochota ze strany vedení a ve třídě by záleželo na paní učitelce. Jeli jsme se tedy podívat do specializované školy pro nadané na ukázkovou hodinu a zjistili jsme, že je to tedy úplně jiná škola, než si pamatujeme my. A říkali jsme si, že to stojí za to, aby to dítě mělo takovou školu. Potom jsme se dostali ke školní psycholožce, která se nadanými dlouhodobě zabývá a ona nám řekla, že podle jejího názoru by bylo vhodné, aby chlapec A. šel ještě o rok později do školy, že ta grafomotorika a pozornost je pořád natolik pozadu za tím zbytkem, že by se v té první třídě trápil. Chvíli jsme to zvažovali, a nakonec šel ještě o rok později do školy.

T: A pracovali jste s ním na rozvoji grafomotoriky?

O: Ano, dostali jsme z poradny nějaké papíry, dělali jsme pracovní listy, absolvovali jsme s ním program HYPO[14].

T: Sourozenci mají také takové nadání?

O: Chlapcův bratr je taktéž diagnostikován jako nadaný a jeho sestřička to se ještě neví, tu teprve čeká vyšetření v poradně.

T: Jak probíhalo těhotenství, porod a jeho raný vývoj?

O: Těhotenství bylo víceméně v klidu, narodil se císařským řezem. Byl kojen do roku půl. Když měl necelé dva, tak se mu narodil sourozenec a začal hodně brzo mluvit. Mluvil už v roce a tři čtvrtě a mluvil v celých větách, rychle začal používat celé věty. Lidé kolem se hodně divili, jak se takové malé dítě dokáže vyjadřovat. Člověk měl tendence s ním diskutovat, ptát se ho na věci, které bysme se ho vůbec neptali a udělali bysme si to podle svého. My jsme se ho ptali: „chceš Pribiňáčka nebo bílej jogurt?“

T: Jak probíhal jeho emocionální vývoj?

O: Brzo přestal plakat, tím, jak mluvil, pochopil, že si dokáže říct o to, co potřebuje. Měl od malička rád knížky, takové ty leporela, on to znal nazpaměť, to hrozně rád jakože četl, vyprávěl. Jakákoli knížka ho bavila od malinka a hodně brzo přešel na dětské encyklopedie.

[14] Pedagogický program HYPO – je vhodný pro děti předškolního věku, děti s odkladem školní docházky a žáky 1. tříd. Hlavním cílem je posílení koncentrace pozornosti, prevence školní neúspěšnosti a rozvoj dovedností potřebných ke zvládnutí nároků, které jsou kladeny na děti v prvním ročníku základní školy. HYPO je zkratkou slov hyperaktivita a pozornost – jde tedy o program vhodný zejména pro děti s nadměrnou pohybovou aktivitou a s poruchami pozornosti, osvědčuje se i u dětí nezralých s odkladem školní docházky.

T: Vyžadoval i od vás čtení?

O: Jasně, my jsme seděli na gauči a fakt hodně jsme četli. Oni mají čtení doteďka rádi, když jim večer s manželem před spaním čteme, tak doteď poslouchají všichni. A je srandovní, že chlapec A. už to kolikrát nemůže vydržet, protože to hlasité čtení je pomalé, tak jak přijde ze školy, kolikrát si tu knížku vezme a dočte. A večer hlásí: „Já už to mám přečtený." Tak takhle dostáváme k jiné než technické literatuře. Ještě si vzpomínám z toho jeho vývoje, že hrozně brzo nechtěl sedět v kočárku, jakmile se naučil chodit, tak kočárek byl pod jeho úroveň. On od roku a tří měsíců chodil jen za ruka a do kočárku nesedl. A hrozně brzo nechodil na velkou do plínky, že si prostě řekl, že NE a že půjde na nočník nebo na záchod, jak normálně velkej.

T: Jaká byla jeho raná hra, jak a při čem dokázal udržet pozornost? Bylo něco pro něj specifické?

O: On byl specifický v tom, že ho bavily jen určitý věci a pokud ho to nebavilo, tak u toho nevydržel. Jak se s malýma dětma maluje, čmárá, tak on až do těch pěti let nechtěl tu tužku vzít do ruky. A jakýkoli malovaní nebo vymalovávání bylo pod nátlakem, jinak to nedělal. Od malička miloval Lego, stavěl z něho vysoké stavby a říkal mi, že to je továrna. Už jako dvouletý se zamiloval do parního stroje a jako čtyřletý do Titanicu, věděl o tom všechno možný a pak to stavěl z toho lega. Když jednou stavěl tu továrnu na parní stroje a já jsem si vzpomněla, že můj brácha měl knížku *Už vím proč* a tam bylo pro děti formou grafickou znázorněno, jak se co vyrábí, jak se dělají párky, jak se vyrábí mýdlo, cukr a tak jsme tu knížku našli u babičky v knihovně. Tak jsem mu to ukázala a on začal svítit jako baterka a začal stavět potom ty legové továrny podle té knížky. A když k nám někdo přijel, tak se ho hned ptal: „Víš, jak se vyrábí sirky? Pojď já ti to ukážu." A teď vzal tu knížku a začal to ukazovat a povídat o tom, dokázal přesně vyjmenovat z čeho se ta směs vyrábí.

T: Popsala byste ho jako klidné nebo živé dítě?

O: Spíše živé, když neseděl na zadku, tak pořád někam pobíhal.

T: Kdy začal chodit do školky?

O: Od dvou a půl roku. Nejdřív chodil jen na půl dne, na to zvykání a potom tam i normálně spával.

T: Jak bral změnu režimu?

O: On v pohodě, paní učitelka hůř. On vzhledem k tomu, že když se mu něco nelíbí, tak to říká narovinu, tak s ním asi i paní učitelka bojovala. Paní učitelka měla pět let před důchodem, tak říkala, že takové dítě ve školce ještě neměla. Vím, že se nechoval agresivně, nemluvil sprostě, ale to, co se mu nelíbilo, tak to nedělal. Jedna z jeho hlášek byla: „To neudělám, i kdybys mě prosila."

T: Měl ve školce kamarády?

O: Jen toho jednoho nejlepšího a pak ještě dvě holky.

T: Jak si tam hrával? Říkala jste, že se snaží děti organizovat.

O: No, když šel v těch dvou a půl letech, tak to si hrál sám. On od dvou let chtěl pořád za dětma, když jme chodili do parku, tak chodila školka na procházku a on za těma dětma pořád chtěl. Hrozně ho to táhlo být ve společnosti, ale nedokázal si s těma dětma hrát, i v té školce to trvalo skoro třičvrtě roku, že on tam byl, ale nehrál si s nima, ale hrál si vedle nich. Měli tam kombajn a nějaké stavební stroje, tak to byla sféra jeho zájmu a potom, když si začal hrát, tak tam měli Lego a měli tam různé stavebnice s ozubenými kolečky a s převody pro děti, s tím si hrával strašně rád. Cokoliv mohl stavět a budovat, tak to bylo dobrý a pískoviště, to byl obrovský zájem. Nerad dělal ty společné aktivity ve školce, kdy měli sedět v kruhu, poslouchat nebo se bavit o něčem, co ho nebavilo, tak to asi dokázal docela bojkotovat.

T: Nerad dělá možná věci, ve kterých nenachází smysl?

O: Teď si vzpomínám na takovou příhodu z první třídy, kdy měli psát domácí úkol, měl napsat, které země zatím navštívil a paní psycholožka nám na to vtipně řekla: „No to nebylo hodno jeho génia.“ Takže my, aby to napsal, tak jsme vytáhli atlas a začali jsme si na mapě vykládat, jak funguje zeměpisná šířka a délka a potom to byl ochotný napsat. Jinak počítání v matematice ho také obtěžuje, ne že by to uměl, ale obtěžuje ho to. Třeba mi říká: „mami a proč se mám učit psacím, když celej život budu psát na počítači?“, tak mu říkám: „a když vypnou proud?“, „noťas má baterku.“, tak říkám „ale omezenou“, a už piš.“

T: Naučil se ve školce poznávat dříve písmenka, dřív číst?

O: Ne, právě že on má poruchu percepčního vnímání, což bylo taky jedním z důvodů, proč měl ten odklad. Učil se číst až v první třídě, až v těch sedmi letech.

T: Takže od vás chtěl, abyste mu četli?

O: Jojo. A ty encyklopedie pak s manželem, to je spolu bavilo.

T: Zájem o čísla měl?

O: To ani ne, spíš my jsme ho učili, protože v rámci toho programu HYPO jsme počítali do padesáti. Ale jinak on sám neměl nijak zájem, to ho obtěžovalo.

T: Byl nadšený, že půjde do první třídy? Těšil se tam?

O: Tak on hlavně věděl, že nepůjde s tím nejlepším kamarádem a že půjde do nějaké nové školy, a ještě navíc do nového města dojíždět, takže vyloženě radostí neskákal, ale těšil se tak normálně. Hlavně už nechtěl být ve školce, považoval to za příkoří, že tam musí zůstat ještě jeden rok, protože ty holky, co se s nima kamarádil, ty vlastně šly už do školy a on tam zůstal jen s tím jedním kamarádem. Takže hlavně byl rád, že nemusí být ve školce.

T: Jak zvládal novou školu?

O: Ze začátku byl strašně unavený, ta první třída byla i pro něj zdravotně složitá, každý měsíc byl nemocný. Ale chodil tam strašně rád.

T: Jak si zvyká na něco nového? Je nervózní?

O: To bych neřekla, on je v tomto docela klidný. Záleží, jestli je to jeho sféra zájmu nebo není. Teď jak vystavoval na té Lego výstavě, tak to byl takový až roztřesený, aby to stihl nachystat. Ale když ho to nezajímá, tak to prostě neřeší. Spěchat ráno, aby se vypravil do školy, to ho teda opravdu nezajímá.

T: Baví ho to ve škole? Chodí tam rád?

O: Já myslím, že jo, baví, chodí tam rád. Nevím, do jaké míry je to náplní výuky a do jaké míry spolužákama, ale chodí tam rád, protože říká, že s každým z těch spolužáků si má o čem povídat a že to se mu líbí. Z toho důvodu má rád i když jezdíme na setkání Dětské menzy, tak to má rád právě z toho důvodu. Jednak proto, že je tam velká hromada deskovek, jednak pro inspiraci, co máme koupit my a jednak na hraní hromada dětí, které si dokážou hrát a dokáže si s těma dětma povídat, protože jsou podobně ladění. Z toho stejného důvodu se mu líbilo na Menzovním táboře.

T: Je upřímný, pravdomluvný?

O: Jo určitě má víc sklon k tomu říkat pravdu než lhát. Když by měl lhát, tak raději neřekne nic. Včera jsem s nima něco řešila, brácha měl nějaký zdravotní problém a já u něj nikdy nevím, jestli to je ono anebo se mu jen někam nechce. A chlapec A. otevřel pusu a prohlásil: „hm… no to ti neřeknu, to by pro nás bylo nevýhodné.“ Tak povídám, ať mi to naznačí a on: „ne lhát nebudu, já nic neřeknu.“

T: Umí poznat situaci, kdy něco raději neříct, protože by to pro toho druhého mohlo být nepříjemné?

O: Jako snaží se neubližovat, pokud může, tak ostatním vyhoví, ale zase když něco strašně moc chce, tak po tom jde bez ohledu na něco jiného.

T: Jak přijímá autoritu?

O: Ztuha.

T: Musí být pro něj odůvodněná, ne?

O: Jo, musí vědět proč a on se celkově podřizuje hodně nerad. Musíte to podat tak, aby on chtěl a pak je to pohodě, ale takové to přímo direktivní MUSÍŠ, tak to nefunguje.

T: Jak se sám hodnotí? Je se sebou spokojený nebo není?

O: Já si myslím, že spíš je, než není. To je hodně o obrazu toho, co mu my doma vyčítáme. Když má pocit, že jsme na něho moc tvrdí a k tomu ještě něco ve škole, tak tvrdí o sobě, že je

neschopný a že to nezvládne. Ale třeba zase v těch technických věcech, to má o sobě velmi vysoké mínění, to ví, že my mu nesaháme ani po kotníky.

T: Jak bere vůbec kritiku?

O: On se snaží argumentovat, že to tak není. Nebo ještě dobrý úhybný manévr je: „Já to neumím."

T: Co je pro něj problematické? Říkala jste, že sport nemusí…

O: No tohle a pak ještě takové ty pravidelné věci, když se neustále snaží obejít pravidla, pokud to jde. Doma máme například pravidlo, že na počítač se můžou dívat, když má hotové věci do školy a že musí být vyklizená myčka. Tak ty věci do školy ještě jakžtakž dá, ale tu myčku dokáže vyklízet třeba tři hodiny. On vytáhne dva hrnky a uteče od toho. Takže ten brácha už to má třeba hotové a už je na počítači a chlapec A. pořád za ním a my ho pořád musíme vracet zpátky. On má tyhle tendence, jak je verbálně zdatný, si vždycky vyjednat, co chce a ukecat nás, že to vlastně už je, že už to splnil.

T: Není to asi i s tou pozorností spojené, že to, co ho nebaví, tak u toho nedokáže vydržet.

O: Jo je to možné. Zas když mu pustíme dokument o nějakých stavbách, tak u toho vydržet není problém. On od malička, jak ho to bavilo, tak u toho dokázal vydržet třeba hodinu v kuse, ale jak ho to nebavilo, tak i třeba pět minut je obrovský problém.

T: Baví ho tedy nějaké asi naučné pořady.

O: Ano, dokumenty ho baví.

T: A pustí si i něco jiného, pohádky třeba?

O: Ne, to ne, na pohádky se dívá, jen když se na to dívají ti mladší. On chce počítač k tomu, aby si mohl pouštět dokumenty. Na Prima ZOOM se dívá, zaujal ho pořad Velký, větší, největší[15], pořad Jak se co dělá[16], Megatransporty[17], dívá se na letecké katastrofy. Pak jsme nemohli letět na dovolenou letadlem, protože jeho bratr nechtěl. I filmy o přírodě, ale to spíš, když mu to někdo pustí, to není to, že by si to sám hledal. Ale když mu to někdo pustí, tak povídá i o tom, jak ti mravenci, co v těch kolonií dělají nebo která žába je jedovatá a tady ty věci.

[15] Velký, větší, největší – dokumentární seriál, jehož náplní jsou "divy" světa, ty největší a nejsložitější technické vymoženosti a stavby, jaké člověk kdy vymyslel a postavil.

[16] Jak se co dělá – pořad z roku 1965, který přináší různé rady a pracovní postupy pro kutily, pomocí krátké hrané scénky jsou vždy vysvětleny nejrůznější postupy, jak si mnohé věci vyrobit či opravit doma.

[17] Megatransporty – dokumentární seriál o transportních vozidlech, která přepravují speciální náklady do různých koutů naší země.

Příloha č. 4: Přepis audio nahrávky č. 2

Rozhovor č. 2 – matka chlapce B.

T: Souhlasíte s audio nahráváním?
O: Ano, souhlasím.
T: Jak byste vašeho syna popsala? Jaký je?
O: Jak bych ho popsala? To je těžká otázka. Je svůj a na prvním místě určitě velice zvídavý. Svým vnímáním světa je trošku napřed, proto asi moc nezapadá do takových těch běžných škatulek. Občas problematický, z toho plynoucí, že když je s dospělými je velmi dobrý společník, dobře se s ním povídá. A zároveň nevím, jestli bych ho popsala jako společenského, protože on nemá problém být společenský jako s náma, s rodiči nebo se staršími. Má problém být společenský se stejně starými. Takže nevím, jestli úplně spadá pod pojem společenský...přitom jako je přátelský a vstřícný.
T: Jaké jsou jeho současné zájmy?
O: V současnosti hodně čte. V podstatě jako ve chvíli, kdy se naučil číst v té první třídě, tak se tomu hodně věnuje. V dnešní době se u desetiletých dětí řeší hodně tablety... tohle taky máme, ale překvapivě, nebaví ho třeba nějaké hry. On si spíše vyhledává nějaké informace, pouští si dokumenty, baví ho divadlo, miluje Járu Cimrmana – jako vtipy. Takže takové zájmy spíše doma. Má tedy i kroužky, těm se také věnuje, ale to bych neřekla, že jsou úplně jeho zájmy. Jako jsou to jeho zájmy, ale když je doma, takto ve volném čase se věnuje hlavně čtení, něco si sleduje nebo poslouchá, nebo prostě se baví, nebo si hraje s bráchama.
T: A na tabletu tedy nesleduje nějaké pohádky?
O: Pohádky moc ne. On si spíš pouští sám od sebe dokumenty, nebo ho baví o přírodě, technice a něco takového. A plus to, jak říkám, docela rád také chodí do divadla. Teď nedávno objevil Járu Cimrmana, nebo třeba teď si vymyslel, že ho zaujala Sissi, tak si vyhledává všechny věci o Sissi. Zjistil, že existují bakalářky, tak si začal číst bakalářky o Alžbětě Bavorské. Prostě občas jsou to takové divné věci. Ale má záběr od historie, přes přírodovědu po techniku, je to takové docela různorodé, není to vymezené jenom na jednu věc.
T: A do jakých kroužků chodí?
O: Ty má také teď takové různorodé. Má výtvarku – hezky kreslí, takže má výtvarku. Chodí na hoboj, to si vymyslel sám. Já jsem ani nevěděla, jak hoboj vypadá, než si to vymyslel.

Chodí na latinu, to si také vymyslel sám, že chce chodit na latinu. Tak jsme mu domluvili soukromou učitelku. A pak ještě chodí na ping pong z donucení. Z donucení, protože jsme vyhodnotili, že má málo sportu. On byl od malička docela pohyblivě nadaný, ale vždy to skončilo, že víc mluvil, než trénoval, takže postupně přešel přes fotbal, atletiku a teď dělá aspoň ping pong, aby se hýbal. Toto má tedy z těch kroužků. Na angličtinu chodil, ale teď ji nedávno nechal. Ta mu nejde tak dobře jako latina, připadá mu nelogická. V latině má pocit, že má řád a v angličtině ho hrozně děsí, že se to jinak píše a jinak čte, tak je z toho takový nervózní, že mu více vyhovují takové analytičtější věci, které podle něj dávají smysl.

T: Ptá se vás na nějaké otázky? Zvládáte mu odpovídat?

O: Ne, nezvládám, většinou ho odkážu na to, ať si to někde vyhledá. Základní věci ano, ale on jde většinou do podrobností, takže to ho spíš odkazuji, ať si to vyhledá někde na internetu nebo v nějaké knížce.

T: Říkala jste tedy, že více tíhne k dospělým nebo starším dětem než k vrstevníkům?

O: To jo, to odmalička, vždycky si více rozuměl s těma staršíma. On má sestřenici starší o šest let a bratrance o čtyři roky a k těm vždycky víc tíhnul, s těmi si hrál a bavil se. Ve školce neměl nějaké velké problémy, ale mám pocit, že čím je starší, tím má trochu větší rozestup s těmi vrstevníky a vysloveně nezvládá situace s menšíma dětma, i když má tedy dva mladší bráchy, tak neví úplně, jak s nimi fungovat. Ono to možná souvisí i s tím, teď jsem nedávno četla v Respektu, vyšel článek, že děti vyrůstají v takových omezených komunitách, už nemají takové ty party, nechodí ven, jak tomu bylo ve městech a na vesnicích, tak to v podstatě nám taky chybí, on má školu, má kroužky a pak má tedy tu rodinu nejbližší, ale tím, že bydlíme v takové části města, kde nejsou moc stejně staré děti, tak u něj nefunguje takové to, že by hodil aktovku za dveře a šel ven běhat. Takže si myslím, že to také hraje velkou roli v té neschopnosti komunikovat s těmi stejně starými dětmi.

T: Má kamarády ve škole?

O: Má nejbližšího kamaráda ve škole a ti dva prostě, jak se potkali, tak to úplně klaplo a ti jsou nerozlučná dvojka, nedovedu si představit, že ti dva by měli ponorku. Když jsou spolu, tak jedou 24 hodin, týden, dva a nemůžou se sebe nabažit. S tím si moc dobře rozumí, jsou prostě na stejné vlně a řeší si tam svoje technické věci a jsou tak spokojení. Od malička měl to, že si vždy vybral jen jednoho kamaráda, v jeslích už měl jednoho kamaráda, ve školce měl také jednoho a teď v té škole má také takového jednoho nejbližšího. Není rozhodně ten typ, který by hned přišel do kolektivu a hned by si ho všichni oblíbili a jsou středobodem celého vesmíru, takže on má spíš tendence najít si jednotlivce a s ním se hodně kamarádit.

T: Kdo se s ním připravuje na školu?

O: On moc přípravy nepotřebuje, hodně to zvládá sám, spíš je problém, že se mu nechce, ale když už si k tomu sedne, tak se většinou nechystá sám. Není takový, že by si k tomu sedl sám od sebe, musí mu člověk říct, ale on moc přípravy v současné fázi nepotřebuje.
T: Když je nějaký test, tak se nemusí zatím nijak doma víc učit?
O: To ne, on má velmi dobrou paměť a čerpá z toho, že si hodně věcí pamatuje ze školy. Jedinou věc, kterou se s ním učíme, je angličtina, ta mu pravdu jako jediná dělá problémy. Jak říkám, on pořád řeší to, jak je možné, že to má jinou výslovnost, a to jsme mu vymysleli kartičky, takže on si ta slovíčka přepíše a jak to vidí, tak se to naučí. To je jediný předmět, kde to nějak haprovalo, jinak zatím čerpá z toho, co slyší.
T: Jak byste popsala situaci, kdy se mu něco nelíbí? Jak reaguje?
O: Vztekle. Přehnaně vztekle. V podstatě neřešíme jeho studijní výsledky, řešíme na rodičáku jeho chování. V podstatě, on má velký cit pro spravedlnost, nevím, jestli je to úplně spravedlnost, ale on se dožaduje pravidel a spravedlnosti a trvá na tom, aby to bylo, jak to má být. Když to teda není podle něj, tak reaguje přehnaně, ne že by útočil, není fyzicky útočný, ale verbálně, začne se vztekat, nadávat, až pláč. Ale paní učitelka o tom ví a snaží se těm situacím předcházet anebo už ví, jak je zvládnout.
T: Je tedy i citlivý, plačtivý?
O: Já bych neřekla úplně, že je citlivý. Citlivý je, ale spíše tím způsobem, že si to vztahuje na sebe, je hodně vztahovačný, má občas pocit, že je něco nespravedlivé vůči němu. Kdyby bylo něco nespravedlivého vůči někomu jinému, to si nejsem jistá, že by si všiml. Uplakaný taky není nijak extrémně, jen tedy až když se to vyhrotí, že prostě vybuchne. Ale s emocemi zápasí v takovémto spíš vzteku.
T: Vnímáte, že by byl perfekcionista?
O: No já nevím. On je velký bordelář, myšleno v pokoji a v takových těch praktických věcech, jako je úklid aktovky nebo úklid doma. Ale pak, když už něco dělá, jako třeba úkol do školy nebo jinou věc, tak to chce dotáhnout do konce a chce to mít co nejlepší. Něco zajímavějšího, co ho zaujme to musí být, takové ty běžné úkoly ne. Třeba když chodil na dětskou univerzitu a měli udělat nějaký výtvor nebo něco nakreslit, tak na tom strávil ten čas a chce to mít jako nejlepší z nejlepších. Nebo čtenářský deník, když píše, tak to tomu věnuje hodně času.
T: Dělá doma i to, že se s Vámi doma chce podělit o to, co zjistil nového, že Vám to pak povídá?
O: Jo. On je strašně upovídaný, v podstatě s ním se nemá člověk šanci dostat ke slovu, on to chce sdělovat jako většinou hned, tak má spíš problém, že někdo otevírá dveře a on prostě

hned utíká a hned to chce všechno předat. A sděluje tedy neustále, nejradši má dědu, toho si vždycky někam odtáhne a dva dny mu hustí svoje informace. Nebo tomu kamarádovi ze školy, tam si taky pořád předávají nějaké informace.

T: Je schopný i přijímat od Vás?

O: Když to bude zajímavý, tak jo. Když ho zaujmete, tak bude přijímat i od někoho jiného, ale takové ty provozní věci, to ne.

T: Působí někdy zasněně?

O: Zasněně na mě nepůsobí, ale je to otázka. Nemá úplně takové to, že by se odstřihl a neposlouchal. Většinou když na něho promluvíte, tak zareaguje. Není úplně někde v jiném světě, je ponořený, ale není to jako extrémní.

T: Hrajete nějaké společenské hry doma?

O: On to má rád, hlavně to má rád, pokud vyhrává. Má problém, když prohrává. Ve škole, hlavně v tělocviku, řešíme problém, že se nechce účastnit akcí, kdy mu hrozí prohra. Deskové hry má rád, když má šanci vyhrát, tak ho to baví hodně. Tím, že má ale doma dva mladší náročnější sourozence, tak na něj takového času není, jak když by byl jedináček, to bychom se asi těmto aktivitám věnovali víc.

T: Hraje si se sourozenci?

O: S bráchama si hraje, jak říkám, není to úplně jeho krevní skupina, ale takové ty běžné hry, jako házet si, stavět z Lega nebo honičky. Hraje si s nimi, když musí, když nemá nic jiného k dispozici. Když bude mít doma toho nejlepšího kamaráda ze školy (chlapce B.), tak si bude hrát jenom s ním.

T: Hraje si radši sám, individuálně nebo vyhledává společnost?

O: Když byl malý, tak spíš měl rád společnost, rád si s někým povídal a vyžadoval tu společnost. Ale teď, jak říkám, tím, že se mu situace v těch šesti letech změnila a narodili se mu sourozenci, tak se naučil být sám a využívá to k tomu, že si jde stavět z Lega, nebo si jde pustit něco na tabletu nebo si jde něco přečíst. Takže už to umí, ale hodně dlouho to neuměl úplně si hrát sám. Když má možnost být s někým, kdyby si měl vybrat, jestli sám nebo s někým, tak vždycky zvolí variantu s někým jemu rovným.

T: S čím ještě si doma hraje?

O: U nás pořád vede Lego. Překvapivě, i když už má těch deset, on si furt staví. On s tím začal hodně brzo, hodně mu to šlo, kolem těch 4, 5 let byli lidé překvapení, co je z toho schopný vytvořit, nejen podle návodu. Podle návodu si stavěl v podstatě od malička, pak si stavěl sám a stavěl obří stavby, draky a teď tanky. V tomto je hodně zběhlý, myslím si, že ani manžel by ho nepřekonal v tom, co dokáže postavit.

T: Říkala jste, že se rád směje. Má tedy dobrý smysl pro humor, má rád teda vtipy?

O: To si myslím, že má. Cimrmana sledoval, pak si četl, že dostal vtipy, tak nám vypráví vtipy z druhé světové války a hrozně se tomu směje. Takže máme vtipy o Mussolinim, o Hitlerovi apod. Takže on se orientuje i v těch historických postavách, takže mu to třeba připadá vtipné a okolí se nesměje, protože už nechápe ten kontext. I dneska ráno mi četl vtipy, zase někde našel. Ho nezaujmou nějaké vtipny o blondýnách, takový ty „blbý vtipy“, ale musí to mít nějakou myšlenku.

T: On má tedy dva sourozence?

O: Ano, bráchy mladší, dvojčata, které se narodili v jeho pěti letech, takže jeho vývoj v té době se mi ztrácí v mlze. Bylo to těžké období, kluci byli rizikoví, v inkubátoru, takže pozornost, která na něj byla do těch pěti let se zlomila a pak to byl takový velký skok, otočilo se to a museli jsme se v tom všem naučili chodit.

T: Nadání má potvrzené z poradny?

O: No, to je věc, kterou bych řekla, jak to vnímám. Já vím, že se o tom mluví v těch studiích, vy to máte v té práci, ale já se tomu bráním trošičku tomu slovu. Já bych o něm tohle v životě neřekla nebo ho neoznačila tímto termínem. Vím, že mě připadal jako šikovný, ale člověk neměl to srovnání, tím, že by byl první dítě. Ale ani teď si nemyslím, že je nějak výjimečný, je prostě šikovný, nevím, jestli je něčím lepší, jestli je nadaný. My jsme se do této třídy, kam teď chodí, ani cíleně nehlásili. Přišli jsme k tomu spíš, jak slepí k houslím. My jsme chtěli školu a chtěli jsme, aby byla dobře dostupná a také mi přišlo důležité, aby šel z někým z té školy. Jak jsem viděla, že se vždycky naváže na jednoho spolužákem, tak jsem chtěla, aby s tím spolužákem pokračoval dál. V podstatě v den zápisu jsem zavolala kamarádce, kam dává svou dceru, se kterou se chlapec B. také kamarádil a ona mi řekla tady o této škole. Tak jsem řekla, že se tam ještě stavíme a tam jsme dostali informace, že musíme absolvovat nějaké psychotesty. Ale nesměřovali jsme k tomu, navíc se v té době narodila dvojčata, chlapec B. měl vlastně pět a půl, když se kluci narodili, takže my jsme ten jeho nástup do školy moc neprožívali. Řešili jsme hodně důležité věci s dvojčaty, která měla vlastně vážné zdravotní komplikace. Měli jsme teda asi tři školy rozjednané. Tady na té škole, nás poslali vlastně za školní psycholožkou, která se věnuje nadaným a dělá tam ty psychotesty. S chlapcem se teda paní psycholožka potkala dvakrát, velmi krátce, nějakých 30-40 min, a ta nám téměř okamžitě řekla, že tam do té třídy stoprocentně patří. Ať nehledíme na to, že má někde jinde nějakého kamaráda, že si kamarády udělá, ale že je v podstatě důležitější, aby ho to ta škola podporovala, rozvíjela v tom, co umí, co ho zajímá. A že by dost možná mohl mít i na jiné škole problémy s těmi svými zájmy, on je hodně…to dělá třeba, když jdeme na

prohlídku zámku, tak jak jsem říkala, že je zvídavý, on permanentně pokládá dotazy, chce znát odpovědi. Ve chvíli, kdy položí ten průvodce otázku, jestli má někdo dotazy, tak chlapec B. nemá problém mít deset dotazů za sebou, protože ho to zajímá. Takže nám ta paní psycholožka říkala, že tohle by mohla být ta věc, se kterou by asi narazil v běžné škole. Tam by nebyl ten prostor a ti učitelé nejsou ani tak nastaveni, aby podporovali tu zvídavost nebo nevím… zas v té větší skupině je to asi problematičtější. Takže nám říkala, že ta škola je jako pro něho, ale nevím, jestli jsme v něm něco objevili, spíš jsme se tam dostali tak na základě doporučení.

T: A teď tedy máte jaký názor na to, co Vám řekla a na školu?

O: Teď už vidím, škola je skvělá, chlapec B. je spokojený, že to bylo to nejlepší, co se nám mohlo stát, že jsme tam skončili, o tom žádná. Tím, že chlapec B. je opravdu lačný po informacích, že se o to dere a zajímá se, ze začátku měl problém, že se neuměl hlásit a pořád vyskakoval a ptal, než se trošku tak zkorigoval, tak tady ten prostor je v té třídě. Mu to hodně sedlo, je spokojený, od začátku tam chodí strašně rád a my jsme strašně rádi, že ho to baví a vychází mu tam vstříc. Ho strašně baví takové ty věci, co dělají navíc, takové to projektové vyučování a když má chystat, nějakou PowerPoint prezentaci, takové ty přidané věci. Z toho je nadšen, protože může ukázat něco z toho co umí. A je možné, že kdyby byl v nějaké té dvaceti třicetihlavé třídě, tak by to musel v sobě spíš potlačovat.

T: Mně se také hodně líbila výuka, to že to mělo nějakou tu přidanou hodnotu, jak říkáte. Paní učitelka propojovala učivo s aktuální situací ve světě nebo děním u nás v České republice, probírali významné události, státní svátky. A hlavně dětem dávala dostatek prostoru se vyjádřit, projevit a myslím si, že tam jsou ty děti i takové spokojenější.

O: Jo, mě to tak taky připadá u všech dětí tam. Opravdu nevím, jak to funguje na jiných školách, protože nemám to srovnání, ale připadá mi, že to v nich vyvolává to nadšení z té školy, že tam chodí a učí se rády, nemají z toho strach a pocit, že je to nějaká nuda. Líbí se mi to hodně fakt a jemu taky, že je fakt spokojený. S tou politikou to je pravda, on si často vezme i třeba noviny a zajímá se, takže on se s Vámi klidně pobaví o současné situaci, bude se Vás ptát jako na Babiše a na koncert[18] a na prezidenta, a tady ty všechny věci bude vnímat. Teď v pondělí jsme byli na divadle, ho to zaujalo, bylo to dokumentární drama, bylo to o Litvíněnkovi. On si hned o tom vyhledává informace, kdo to byl, jak to vlastně bylo s tím, co se mu vlastně stalo. Jak jste říkala s tou politickou situací, tak vlastně to ho také zajímá, ať současnou či minulou historickou situací.

[18] myšleno koncert na podporu petice za odvolání ministra kultury

T: Kolik má let?

O: Deset let, bude mít v září jedenáct.

T: Jaké je Vaše vzdělání, případně manželovo?

O: Já mám vysokoškolské a potom ještě doktorát a manžel má také vysokoškolské, inženýr a bakalář z jiného oboru. My jsme teda bilingvní rodina, manžel je Slovák, takže když se nás ptají na ten vývoj řeči, tak teď u dvojčat to vidím ještě víc, že to má vliv na ty jazykové kompetence.

T: Jak probíhalo těhotenství a chlapcův raný vývoj?

O: V pohodě, on je donošený, těhotenství bylo radostné, bezproblémové. Narodil se přirozeným porodem, bez žádného problému. A ten raný vývoj byl rychlý, v porovnání se svými vrstevníky. V té době mi to připadalo normální, že dítě skoro v 7 měsících chodí, ale teď zpětně to hodnotím, že to bylo rychlé. On se hodně brzo začal točit, ve třech měsících se překutálel přes celou místnost, válel sudy sem a tam. Lozil, seděl v šesti měsících úplně bez problému, v sedmi chodil za ruku, dožadoval se toho, že chce chodit. Jako nemá se to, ale prostě chodil kolem nábytku nebo s námi. A v devíti běhal už sám jako úplně, už bez opory, tak, že pochodoval po místnosti. takže teď zpětně mi to připadá jako rychlovka. Ale v té době mně to připadalo jako normální, my jsme mu třeba k prvním narozeninám koupili tenisovou raketu, protože to vypadlo, že bude hrát tenis zachvilku.

T: Byl asi spíš teda živé dítě?

O: Ano a byl sportovně velice šikovný, brzo jezdil na lyžích, ve třech letech jezdil na lyžích, jezdil na kole bez těch koleček do třech let. Zase jako jak říkám, v porovnání s těma našima klukama teď byl rychlejší. Chodil i chvíli na Sigmu na fotbal, byl šikovnej, šlo mu to, v těch čtyřech, pěti, šesti letech, ale potom víc času trávil s trenérem a říkal mu, jak to má trénovat, než aby sám trénoval. Takže to potom jsme ho z tama stáhli. Já si občas dělám srandu, že bych ho dala na akvabely, protože by byl pod vodou a nemohl by povídat (smích). On má prostě pořád problém, že chce všechno neustále sdělovat nějaké informace. U toho ping pongu teda možná nekecá, tam s ním nejsem, tak nevím, zatím žádné stížnosti nepřišly.

T: Baví ho ten ping pong?

O: No nevím, já zas chci, aby to měl trochu vyvážené, aby měl i nějaký ten sport, protože si myslím, že je to důležité a nešel jen cestou těch aktivit, co ho baví, ke kterým tíhne, ale aby se trochu hýbal. Tak jako chodí tam, vždycky mu řeknu, že má jít, tak jde. Ale kdyby si měl vybrat z těch kroužků, co má, tak by se ping pong neumisťoval na prvních místech, vybral by si asi ty kroužky, co si vymyslel sám. Asi by řekl z toho, co ho baví nejvíc, tu výtvarku, hoboj a latinu.

T: Začal i dřív mluvit?

O: To asi jo. Já jsem si nikdy nepsala takové ty deníčky. Ale do dvou let mluvil ve větách, to stoprocentně. On chodil do jeslí od dvou do tří let a to si pamatuju, že už tehdy mu říkali: „náš malý filozof“, protože jim tam pořád něco povídal, takže už mluvil i v ustálenějších frázích. Takže bych řekla, že i fyzicky i verbálně byl rychlejší.

T: Zajímal se o písmena, čísla? Začal číst už třeba ve školce?

O: To ho tak moc nezajímalo, věděl jako písmenka, ale že by četl nějak dřív, tak to ne. My jsme ho k tomu ani nějak nevedli, on poznával abecedu, ale my jsme to s ním nějak cíleně neprocvičovali. A když vlastně přišel do první třídy, tak spíš patřil k těm, kteří nečetli, protože tam vlastně řada těch dětí, co nastupují do té specializované třídy, už vlastně bez problému čtou. Ale on se to strašně rychle naučil. A paní učitelka říkala, že ho řadí k těm nejrychlejším a nejzdatnějším čtenářům. On nemá problém přečíst dvousetstránkovou knihu za den, když ho to zaujme, tak si lehne a přečte si to. A čte věci jako Tři mušketýry, ale třeba i Hemingwaye nebo poezii si rád přečte. A čte rychle, dobře a má i docela dobrý přednes bych řekla. Takže to, že neuměl v té první třídě číst, to nebyl úplně jako handicap. Možná, že by ho spíš nebavil ten začátek, kdyby už uměl číst.

T: Jaká byla jeho grafomotorika ve školce?

O: On pěkně kreslil. V tom jako si myslím, že byl jako spíš dopředu. Chodil do kroužku od čtyř let. Kreslil líp než vrstevníci nebo teď jak mám to srovnání, tak obrázky, co mám vytavené z jeho čtyř pěti let, si myslí, že by klidně obstály v první, druhé třídě. Kreslil pěkně, detailně. Spíš vždycky říkám, že měl velmi brzo takové to abstraktní pojetí. Asi ve čtyřech letech jsme přišli pro něj do školky a oni měli kreslit zrovna rodinu. Všechny děti měly takové ty hlavy, hlavonožce, a to on už dávno zvládal bez problému tak, že jste se i na tom obrázku skoro poznala, včetně všech detailů. A on nás nakreslil jako trojúhelníky, jako opravdu trojúhelníky, já jsem byla červený trojúhelník, manžel byl modrý a on byl takový malý modrý trojúhelník. A já mu říkám: „Co to je B.? Vždyť umíš kreslit, tak proč nás tak kreslíš?“ A ono to bylo v zimě a my jsme stáli v těch dlouhých kabátech nad ním a on se tak na nás otočil a říká: „Však se na sebe podívej, jak vypadáš.“ Takže všechny děti měly ty hlavonožce a náš B. nás tam měl vyvedené jako geometrické tvary, naprosto uvědoměle. Vždycky i u jiných obrázků, když jsem se podívala na tu kupu výkresů všech dětí, tak jsem přesně věděla, který je jeho, protože on byl prostě jiný, vždycky chtěl nakreslit něco jiného, než měli ostatní a jinou technikou. A to vlastně se projevuje i teď, když chodí na tu výtvarku. První pan učitel si stěžoval, že si vždycky prosazuje to svoje a chce kreslit jinak než ostatní. Ale teď má tedy skvělého pana učitele, který mu to umožňuje a je hrozně spokojený. Ví

o něm, že si chce některé věci dělat po svém a když může, tak si myslím, že jsou spokojené všechny zúčastněné strany.

T: Chodil rád do školky?

O: My jsme se ho úplně neptali (smích). Ale já nejsem úplně ten typ, který se těší z mateřské, možná kdyby byla mateřská u nás na způsob Francie, tak bych možná měla dětí víc. Od roku ho hlídala babička a od dvou let chodil do jeslí, protože já jsem chtěla chodit do práce. Chodil na celý den, i tam spal. V té školce, taková ta adaptace na začátku, byl plačtivý takové ty první tři týdny, ale to si myslím, že je běžné, ale pak chodil normálně, klasicky. Jak to prostě má ten řád a ví, že tam chodí od rána do odpoledne, tak s tím problém neměl. Přemýšlím, že asi ani v té skupině, jenom jednu dobu jsme chodili na jednu školku, jsem ho přeřadila na jinou školku, protože jsem si myslela, že zase bude chodit s tou kamarádkou, dcerou od mé kamarádky, že to bude lepší, ale pak jsem ho zase vrátila do té původní školky, protože mu to tam úplně nesedělo, nemá rád úplně změny, takové to vytržení z kontextu. Když už se nafixuje na nějakého člověka, tak je rád s ním. Takže jsme se potom po třech měsících na jeho popud, protože byl fakt nespokojený, vraceli do té původní školky.

T: V kolektivu víte, jak se projevoval?

O: On má většinou jednoho kamaráda, v té skupině funguje, nemá problém s instrukcemi, se zapojením se a s posloucháním, to jako problém nikdy neměl. V tom kolektivu, to zase vidím až teď v porovnání se dvojčaty, ti mají ve školce asistenta a jsou takoví živější a mají problém s tím, co se jim řekne, udělat. Takže to chlapec B. ne, on spolupracoval, na besídkách vystupoval, účastnil se těch akcí. Nebylo to, že by měl jen toho jednoho a jen s tím si hrál, on v té skupině fungoval, ale taková ta bližší napojenost byla na toho jednoho. V té školce se skamarádil s klukem, který byl oblíbený v té skupině, tak asi proto, aby byl v centru dění.

T: Má asi i velkou fantazii, projevovalo se to i nějak ve školce? Říkala jste mi o tom kreslení…

O: Jo to kreslení má hodně rád, kreslí a vždycky říkám, kde na to bere ty nápady. Nevím, jestli je to tím věkem, ale člověka to už ani nenapadne.

T: A jeho zájmy, byly nějak odlišné od vrstevníků?

O: To jsme mu tak spíš my řídili ty kroužky. Chodil na ty sportovní, na tu výtvarku a různé jiné aktivity. A když byl sám, tak já, když jsem ho potom vyzvedla, tak jsem měla tendence s tím něco podnikat a snažila jsem se s ním něco dělat. Ono je to jiné, když je to dítě jedno, ten čas na to je, takže my jsme pak měli skoro každý den nějakou aktivitu. A docela brzy chodil na tábory, od čtyř let a taky s tím neměl problém.

T: Byl třeba i zvídavý od té školky? Třeba nějaké hádanky, encyklopedie…

O: To měl rád, encyklopedie měl od malička rád. Spíš měl rád takové ty výpravné, naučné knížky, poslouchal i příběhy, ale encyklopedie hodně. Ty zájmy měl opravdu různorodé, jednu dobu frčeli dinosauři, ale ne tak úplně do hloubky, jak u jiných. Docela široký záběr měl, ho to bavilo všechno, co jste mu nabídla z těch encyklopedií, tak u toho vydržel. Nebo to i jako třeba vyžadoval, abychom mu z toho četli.

T: Když teda jako malý nečetl, vyžadoval od Vás třeba i čtení?

O: Jojo, tak my k tomu jako i tíhneme. Ono to souvisí i třeba s tím vzděláním, čím se člověk živí, takže třeba nechodíme s nima na motorky, ale knížky jsou nám hodně blízké, knížky a divadlo. Takže my jsme k tomu přirozeně všechny ty děti vedly. A oni to vidí, že je to běžná součást života, ty knížky. Takže to bych nepovažovala za nějaký nadstandard, ale jako běžnou součást každého dne.

T: Pozorovali jste nějaké odlišnosti v jeho slovní zásobě, že by mluvil v složitějších větách, souvětích, používal ty termíny.

O: To úplně nevím, když mám to srovnání s tím jeho kamarádem, tak ten mluví jak encyklopedie. On si jako hodně dobře pamatoval jako děcko, zapamatoval složitější slova, ptal se na významy, brzo byl schopný používat slova cizího původu. Takže to jako jo, ale že by to byl nějaký výrazný rozdíl, nemám pocit, protože taky všechny děti, se kterými jsme se vídali, byly podobné. Nejvýraznější v tom dětství to bylo z hlediska toho pohybu a takové to jeho intelektuální směřování to mám pocit až s tou školou, že více vidím. Ale jak říkám, v tom rozmezí 5-7 let mám malé zaměření na chlapce B. a velké zaměření na jeho sourozence. Takže to úplně to nevnímám, jak to bylo při tom nástupu do školy.

T: V tom pohybu se vám tedy zdálo, že je oproti vrstevníkům rychlejší.

O: Myslím si, že byl šikovný, myslím si, že jsme ho v tom měli více podporovat. Teďka byl vlastně rok bez nějakého sportovního kroužku a myslím si, že je to možná škoda. Myslím si, že bychom ho možná měli do toho sportu víc tlačit. Pořád přemýšlím, aby to bylo i pro něho zajímavé. Takže jsme zvažovali, protože ho zaujal třeba biatlon nebo jsme se dívali, že třeba lukostřelba, aby to bylo nějaké takové jiné. Byli jsme se dívat na šerm, ale tam nám říkali, že nevyroste asi už a oni dávají přednost spíš vyšším. Ale asi bysme ho chtěli ještě trošku vést, aby neskončil jenom v těch knížkách, protože to nadání, pohybově nadaný byl, když byl malej, ale teď si myslím, že je spíš takový průměr, má tu tendenci upadat.

T: Odklad školní docházky neměl?

O: Nee, on je v září. On vlastně šel a měl necelých sedm let, bez pár dnů. Takže tam přirozeně to spadlo takhle. Asi kdyby byl v srpnu, tak bychom ten odklad zvažovali, ne že by to on potřeboval, ale já jsem to v té době víc potřebovala prostoru, abych se mohla věnovat těm

jeho bráchům. Ale jinak nám to vyšlo pěkně, si myslím, že šel tak jak měl. Možná, že by mohl jít i o ten rok dřív, ale my jsme v tu dobu po tom úplně nebažili.

T: Těšil se do školy?

O: Jo, určitě. Celkově, ta škola, všechno to zapadlo do sebe a on byl od prvního okamžiku strašně rád. A my jsme měli teda změnu paní učitelky po první třídě, z asistentky se nám stala paní učitelka, za mě jsem maximálně spokojená. A myslím si, že teď stávající paní učitelka má přirozenou autoritu, přirozený talent ty děti motivovat a vést. V té první třídě jsem trošku byla rozpačitá z té hlavní paní učitelky, neměla možná tu přirozenost v sobě, nebo nevím, jak to říct. Myslím si, že děti jsou od té první třídy spokojenější, než byly, ale takové to nadšení ze školy to tam bylo hnedka od začátku.

T: Musel mít teda nějaké posouzení z poradny?

O: My jsme šli přímo do školy, tam nás poslali za paní psycholožkou, já jsem jí tam chvíli o něm povídala, pak mi řekla, že si ho tam chvíli nechá a zavolá mi, až skončí. Takto jsme to udělali dvakrát, a to byly v podstatě jediné dvě sezení. Dostali jsme zprávu, tu jsem teda bohužel nedohledala. Ale tam se psalo v tom úvodu, že to je jednoznačně považovaný za nadaného, nebo nevím, jak přesně je to v té správě uvedené, že do té třídy patří, že se ho snažíme vést a rozvíjet ho všestranně, a to bylo vlastně to doporučení, díky kterému se do té třídy dostal. Ale že bysme měli nějaké další vyšetření, to jsme neměli. Já si ani nemyslím, že by chlapec B. v porovnání se spolužáky nějak vyčníval, myslím, že všechny ty děti, co tam chodí jsou zvídavé a je tak nějak mezi svýma.

T: Chodí i teď do školy rád?

O: Jo jo, já si myslím, že ho to ani neopustí, bude to záležet i s jakými vyučujícími se bude setkávat, protože si myslím, že to má velký vliv, že mají dobrý kolektiv a paní učitelku, myslím si, že to dělá hodně moc. Zatím je nadšený, nemá vůbec problém a za ty čtyři roky neměl problém chodit do školy. On teda zapomíná věci, jestli chcete výtky, tak výtky jsou jenom občas chování, zvládání nějakých emocionálních situací nebo když hrozí, že prohraje, třeba ve vybíjené. A druhá věc je to, že zapomíná. To souvisí s tím, jak jste se ptala na tu organizovanost, tak to skutečně jeho chystání úkolů, on si to jako nachystá, když to nezapomene, ale pak třeba zapomene sešit na stole. Takže v tom určitě perfekcionista není. Ho baví, když je opravdu něco zajímavého, hodně zajímavého, něco extra bych řekla, tak to si fakt dává pozor, že si to splní, a ještě to všem ukáže, a ještě, než to odevzdá, tak se všem pochlubí. Ale takové ty běžné, v sešitě nebo na papírkách, tak to si udělá, když mu to člověk řekne, ale že by si to nějak extra hlídal, jestli to donese. Jednou prostě odešel, já říkám: „Máš

všechno?“, „Jojo mám všechno.“, zabouchly se za ním dveře a já vidím, že tam leží aktovka. A myslím, že v těch zapomněnkách vedeme ve třídě, ještě teda možná s někým.

T: Jak přijímá, když mu řeknete nějakou kritiku?

O: Špatně. Kritiku moc nesnese.

T: A když je třeba oprávněná?

O: Špatně. On hrozně nelibě nese, a to asi každý člověk, ale on ještě možná v tomto víc. Možná že zpětně je schopen to vzít, ale nemá rád kritiku.

T: Je upřímný, pravdomluvný?

O: To si myslím, že asi jo, že asi bude. Když něco chce sdělit, že si v tom asi nebere moc servítky, že by něco zakrýval. Nemá problém říkat věci na rovinu, není takový, že by si to v sobě schovával.

T: Takže když má svůj názor, tak to řekne.

O: Jo to teda jo! To, když má názor, tak ho řekne skoro vždycky.

T: Jak se sám hodnotí? Je se sebou spokojený?

O: Myslím, že má možná nasazenou tu laťku trošku výš sám pro sebe. Určitě má v sobě takový ten strach, že se mu něco nepovede. Třeba zrovna včera jsme měli rodičák a paní učitelka říkala, abychom je nestresovali s přijímačkami na střední školu. A chlapec B. sám od sebe, aniž bychom se s ním nějak bavili, tak už teďka řeší, že má strach, aby se dostal. Nebo třeba když něco dělá, tak občas z něho vypadne, že se mu něco nepovede. Ale zase když už sám vidí, že je to dobré, tak si myslím, že se asi dokáže pochválit. Ale musí to být fakt dobrý. S tím sebehodnocením to působí jako stres. Prožívá hodně soutěže, když třeba mají recitační soutěž, tak to hodně řeší, jestli má dobrou básničku, jestli se umístí a pak když mu to třeba nevyjde a nevyhraje, tak pak nekritizuje úplně sebe, ale řeší ostatní. Já mu třeba říkám: „Tak jsi měl třeba horší přednes nebo něco.“, ale on má tendenci kritizovat ostatní a srovnávat se s nimi. Někdy je kritický, ale někdy mu naprostá sebekritičnost chybí.

T: A jak je spokojený se školou?

O: Tak oni mají jedničky. Tam jediná, mu hrozila minulé pololetí dvojka z angličtiny, tak to jsme zavedli ty kartičky a on sám se na tom cíleně připravovat, protože nechtěl mít tu dvojku z angličtiny. To proto i zabral sám od sebe. Tak to je ten první stupeň, to si myslím, že zatím problém není, to uvidíme až na střední škole.

T: Ale není mu to jedno?

O: Ne, to mu určitě jedno není. Ale to je otázka, do jaké míry na to mají vliv rodiče. Já si myslím, že to i možná cítí ze mě víc jak z manžela, že chci, aby mu to šlo, aby byl dobře hodnocený.

T: Co je třeba pro něj problematické? Co mu tolik nejde?

O: Já bych řekla, že je pro něj nejproblematičtější sociální kontakt s mladšími nebo se stejně starými dětmi. Že si s nimi nemá co říct. On trošku působí jako takový „exot“, jezdí přes známého na obrovský tábor se spaním, se vším všudy. Má tam teda toho kamaráda, co ho známe dlouhodobě, tak s tím se přátelí, ale má problém vytvářet další vazby. A podle toho, co popisuje, tak je tam trošku tak mimo tu skupinu. Na jednu stranu mu to vadí, na druhou stranu pokaždé chce jet znova. Takže když chce jet, tak ho tam jako posíláme. Potom trochu s tím „bordelářstvím“, ty věci, ty sešity, tu běžnou organizaci.

T: A co ve škole je pro něj problém a co ho baví?

O: Ve škole je pro něj problematické si donést tři malé úkoly, aby je nezapomněl a aby je udělal. Ale zase, když dostanou velký projekt, který ho bude bavit, tak to bude chystat od prvního dne, bude to hrozně prožívat. Měli třeba udělat PowerPoint prezentaci na prezentaci krajů. A tím prostě žil, dva týdny jsme neřešili ni jiného než Karlovarský kraj. Takže ho baví spíš to, co je pro něj výzva, něco zajímavého. On má v uvozovkách „divné zájmy“, jako třeba hudba, přemýšleli jsme třeba, co mu dáme k desátým narozeninám, už prostě děcka mají všechno, už nic nepotřebují. A protože on miluje operu, tak jsme mu dali jako výlet do Národního na Carmen. A on byl nadšený, on prostě miluje Carmen, když u nás bude hrát CDéčko, tak u nás bude hrát opera. Aniž já to neposlouchám, manžel to neposlouchá, nevím, kde k tomu přišel, jestli v hudebce, v tom hoboji. On si sám řekne, takže jsme šli na operu, normálně na Carmen a on byl nadšený. Takže to ho třeba baví a nevím, jestli by to bavilo ty nějaké ty kamarády z toho dětství.

T: Když jste říkala, že má problém s tou prohrou, tak teda nerad soutěží?

O: Ne to ne, on nerad prohrává. On prostě rád vyhrává. Jak jsem říkala tu recitační soutěž, on předtím každé to kolo té třídní soutěže vyhrál, on je schopný se naučit… Já se tedy účastním výběru básničky a on je schopný se za dva dny naučit padesáti slokovou básničku, že má pamatováka, párkrát si to přečte a pamatuje si to. A teď letos, já jsem to lehce tušila, protože výběr básně nebyl úplně nejlepší. Dám mu vždycky na výběr a on si sám vybere, většinou jsme vybírali z nějakého zahraničního autora v českém překladu. A teď letos nebyla nabídka tak široká, paní učitelka ještě omezila ten rozsah, že to nesmí zvítězit tou délkou, takže si vybral myslím že Suchého, takovou tu upravenou verzi Polednice, tu sranda verzi. Já jsem si myslela, že to úplně není. Oni si to vybírají ve třídě a děti mají radši spíš takové ty veselejší, zábavnější a nepostoupil a byl až třetí. Takže z toho byl opravdu hodně špatný. To je třídní soutěž, potom jdou do školního kola a potom je krajské. A to z toho byl fakt hodně špatný, skoro týden, to byl úplně na prášky.

T: A když vyhraje, tak je rád? Dává to najevo?

O: Tak to je spokojený, tak je strašně spokojený. On chce být nejlepší.

T: A má tedy ambice jít na gympl?

O: Jo to určitě. Chce jít na gympl, spíš řeší jaký. A on říká už i kam půjde na vysokou, on už to má promyšlené. Neví ještě přesně, říká ještě různé obory, co by chtěl studovat a že se ještě rozhodne. Ale on přemýšlí i takto do budoucna a počítá se studiem na vysoké škole.

Příloha č. 5: Přepis audio nahrávky č. 3

Rozhovor č. 3 – matka chlapce C.

T: Souhlasíte s účastí Vaší a vašeho syna na tomto výzkumu?
O: Ano
T: Souhlasíte s audio nahráváním našeho rozhovoru?
O: Ano
T: Jaký Váš syn je? Jak byste ho popsala? Jaký je osobností?
O: Úžasný. Je klidný, přátelský a kreativní.
T: A to jeho nadání, v čem jsou jeho znalosti rozšiřující, v čem vy vidíte, že má větší přehled?
O: Já jsem nikdy neměla pocit, že by byl nějaký extra nadaný kromě kreslení. Tam jsem si všimla, že má úžasnou schopnost, on už třeba hrozně dlouho maloval perspektivu a takové. Tam jsem si všimla, že je velice šikovný, ale jinak já jsem neměla s čím srovnávat.
T: Jaké jsou jeho současné zájmy? Asi teda kreslení…
O: Takové ty kreativní, staví z Lega, ale nádherně, když ho baví zrovna letadla, tak staví letadla, kresba ho baví, četba rozhodně ne a tablet.
T: Co na tabletu dělá, co si pustí?
O: Co ho zrovna baví, když ho bavili dinosauři, tak sledoval jenom dinosaury a zjišťoval všechno. Takhle, když ho něco baví, tak on to dokáže prozkoumat úplně do hloubky, dokud je ještě nad čím pátrat a potom vlastně přejde pozvolna k dalšímu tématu, takže ještě tak dva měsíce zpátky to byli dinosauři, já jsem o nich věděla už taky všechno, a to mu ještě vlastně zůstalo jako téma ročníkové práce, takže to bylo v tom období a teďka jsou to zase letadla. Teď víme zase všechno a on všechno, on zná aerolinky, různá rozmístění sedadel v různých typech letadel, takže to opravdu prozkoumává do hloubky. Takže na tom tabletu teďka aktuálně si hledá třeba informace o letadlech, rád sleduje i takové ty katastrofické filmy, kde a proč, jak se to zřítilo.
T: Takže si na tabletu nepouští nějaké pohádky?
O: Pohádku ne, rozhodně ne. On si k tomu hledání pustí třeba seriály v televizi, ale to má tak podle mě jen jako zvukovou kulisu, protože u toho i usíná, ale že by přímo u toho cíleně sledoval nějaký další příběh, to ne.
T: Chodí do nějakého kroužku?

O: Do výtvarky a ve středu má ještě nějaký speciální kroužek ve škole, kvůli tomu, že má problémy se psaním. A v pátek chodí do čtenářského kroužku, to vymyslela paní učitelka, úžasná věc, jinak bysme neměli čtenářský deník hotový.

T: Takže čtení ho nebaví, ale ani knížky o jeho zájmech, letadlech?

O: Jo to jo, faktické ano. Jak je obrázek a k tomu vysvětlení, tak to jo. Ale nějaký delší souvislejší text to ne.

T: Co dělá, když přijde ze školy?

O: Když přijde ze školy, tak většinou první jde na tablet a proti tomu absolutně nic nemám, protože po té škole proč ne. A potom je buď s námi dole, spolu si kreslíme nebo si jde právě hrát do pokojíčku s Legem. Příležitostně přijde, povídáme si. Do školy toho není moc a když něco je, tak se chystáme spolu.

T: Jak probíhá domácí příprava na školu?

O: Když je u tatínka, tak se samozřejmě připravuje s ním, dělá úlohy. Z toho, když nemůžu ani já, ani on, tak ještě bývá u babičky, ale tam si ty úlohy dělá sám, takže asi jsem jediná, kdo mu stojí za zády a peskuje ho.

T: Když mají test, musí se připravovat, učí se na něco víc?

O: Ne, vůbec. Má problém jedině s angličtinou, tam jsme zkoušeli a trochu více se připravovali, když měli mít test, ale jinak…on mi řekne, když mu něco vysloveně nejde nebo když jednou opravdu donesl pětku ze školy, tak mi řekne, že mu to nejde. Mu to stačí jen trošku jinak vysvětlit a on se hned chytne.

T: Kdybyste měla popsat situaci, jak reaguje na něco, co se mu nelíbí.

O: Když se mu něco nelíbí, tak mu vhrknou slzy do očí. Není vzteklý, ale je úzkostlivý a plačtivý. Ale jak začnou ty slzičky, tak je zle.

T: Když jsem se bavila s paní učitelkou, tak ta říkala, že ho zatím neviděla plakat, že ve škole působí vyrovnaně.

O: On se možná chová úplně jinak ve škole než doma. Možná více platí na maminku.

T: Vnímáte, že by byl perfekcionista, že by to práci chtěl mít nějak dokonalou?

O: Ne. Vůbec.

T: Takže spíše ve smyslu toho vyhledávání informací, že to hledá do detailu?

O: Ano, když ho to baví, tak se do toho opravdu ponoří do detailu, ale jinak není perfekcionista. Rozhodně ne.

T: Když třeba kreslí to, co ho baví, projevuje se i tam nějaký smysl pro detail?

O: Právě že jo. On umí úplně i třeba rozkreslit na části. Když ho zajímaly vlaky, tak princip parní lokomotivy. Úžasně kreslí. Já osobně si myslím, že kreslím pěkně, ale na něho nemám,

protože on má fakt i tu perspektivu, i představivost úžasnou a dynamiku. Teďka ho baví ty letadla, takže pořád tam máme nějaké rozbité letadlo na obrázku.

T: Povídáte si spolu o tom, co ho zajímá, má tu touhu vám to sdělit?

O: Pořád, proto třeba, i když je dost velký, aby chodil sám, tak když můžu tak s ním jdu do školy, protože to je vždycky ta příležitost, kdy on mi vykládá a ze školy všechno co ho baví. A já se dozvídám od něho spoustu nových věcí, on mi hrozně obohacuje život.

T: O čem teď aktuálně dovede povídat?

O: Teď ty letadla. Když letí něco na obloze, hned se dívá, kolik to má motorů. Teď řeší takové velké dilema, proč to nechává ty čáry za sebou a proč někdy ne. Teď vím všechno o leteckých společnostech a co mají boeingy za problém.

T: Působí někdy zasněně?

O: Jo, jsou chvíle, kdy mě vůbec nevnímá, kdy je evidentně v jiném světě.

T: Hrajete spolu nějaké společenské deskové hry?

O: Hrajeme karty a kostky. Deskové hry jsme zkoušeli, ale nevydrželi jsme u toho, my jsme takoví hodně nedůslední. Ale obecně společenské hry ho baví.

T: Jak bere prohru?

O: Já jsem zjistila, že reaguje podle toho, jak reagují ostatní. Takže když ostatní z prohry budou dělat drama, tak on bude taky, a naopak když si z toho děláme srandu, tak to absorbuje tak, jako že je to zábava.

T: Jakou hru upřednostňuje? Hraje si raději sám nebo s někým?

O: Spíše sám, ale tak nějak vyvážně. On je schopný být opravdu 3 hodiny zavřený v pokoji, kdy o něm nevíme, ale z toho je hrozně rád, když si zahrajeme spolu. Ale asi potřebuje ten svůj klid.

T: Co se týče nějakého riskování, je ochotný do něčeho jít, když zrovna neví, jak to dopadne, jak to pro něj skončí?

O: Určitě se nevystavuje dobrovolně nebezpečí, není takové to dítě, co se vrhne bezhlavě z klouzačky. Ale na druhou stranu nemám zas pocit, že by se držel moc zpátky, aby o něco nepřišel. Takže bych řekla asi tak vyváženě.

T: Zeptala bych se ještě na jeho smysl pro humor. Má rád vtipy, směje se rád? Jaký druh vtipů má rád?

O: Jo, má úžasný smysl pro humor. Mně se moc líbí. Dokáže nás opravdu pobavit. On má podle mě cit pro češtinu, takže si umí hrát i se slovy.

T: Takže i sám vymyslí nějaký vtip?

O: Jo. Takový příklad, ono to není zrovna nejslušnější, ale docela nás to rozsekalo, když jsme tak jednou seděli na zahrádce. Na pivo jsme šli a já jsem se ho tak ze srandy zeptala: „Co si dáš? Jaké chceš to pivo teda, dvanáctku nebo černé nebo dětské?“ a on se tak na mě podívá a říká: „Mami, dětské pivo, to je něco jako Vagisan Junior“

T: Nadání má tedy potvrzené z PPP?

O: Má.

T: Byl tedy na vyšetření asi tedy před zápisem?

O: Ano. No a teď tam chodíme co rok nebo dva roky.

T: To možná spíše skrz ty problémy ve čtení a psaní ne?

O: No, ano, máte pravdu vlastně. My jsme tam šli, že mu se nezlepšují ty jeho potíže. Rovnou nám tam tedy poradili i skrz gymnázium, jestli to zkoušet nebo nezkoušet.

T: A chtěl by jít?

O: Chce. Pro něho je děsivá představa, že se vlastně spojí s tou třídou, kterou vlastně nezná, protože on zná teď vlastně jen ty svoje spolužáky. Jakože nevadilo by mu jít úplně do jiného kolektivu, ale tady ty čtvrťáky, se kterými by se musel spojit v té šesté třídě, s těmi se mu moc nechce. Asi by to zvládl, ale radši by šel pryč s těmi kamarády, co má teď.

T: Teď se zeptám prosím na jeho přesný věk.

O: V srpnu bude mít jedenáct.

T: Jaké je prosím vaše vzdělání a vzdělání otce?

O: Já mám střední školu s maturitou, otec má střední odborné vzdělání s výučním listem.

T: Teď bychom přešly k jeho vývoji. Jak probíhalo těhotenství, případně porod? Stačí stručně.

O: Všechno úplně bez problému, i to byl krásný rychlý porod, na to že to bylo první dítě.

T: On je jedináček?

O: Ano.

T: Jak probíhal jeho raný vývoj?

O: Zlaté děcko, museli jsme ho budit na jídlo, protože pořád spinkal. A nepřibíral, takže proto. Já jsem měla teda úžasnou tchýni a pořád mám, bývalou tchýni. Ta ho vozila každý den na tři hodiny v kočárku ven a klidně i dvakrát. Takže i já jsem byla klidnější a na to konto si myslím, že i on byl spokojenější. Samozřejmě také brečel jako všechna miminka, ale nebylo to nic extrémního, nebyl zlobivý.

T: Jak probíhal jeho vývoj řeči, pamatujete si, jak začínal mluvit?

O: Řekla bych, že ostatní děti i mluvily a on pořád nic, nebyl takhle rozmluvený. A potom jednou si pamatuju, že řekl jednou „balon“ a od té doby přestalo to ticho, začal mluvit. Takže

bych řekla, že přeskočil nějaké to mezi stádium, že byl pořád na těch slabikách a zvucích a potom najednou začal mluvit najednou ve větách.

T: Pamatujete si, kdy začal mluvit? V kolika letech?

O: Nepamatuji, ale vím, že to bylo opravdu o něco později, než je průměr.

T: Jak si hrál do tří let, do té doby, než šel do školky? Štěrchátka, kousátka, později nějaké stavění z kostek nebo i kresba – vzpomenete si na něco z tohoto? Co ho třeba naopak nebavilo a ostatní děti v jeho věku ano.

O: Ho nebavily moc takové ty štěrchátka a kousátka a v okamžiku, kdy jsme koupili Lego, tak bylo vyřešeno. Ale je pravda, že od malička byl hodně kreativní, modeloval si různé situace a něco se mu líbilo. Pamatuju třeba, autíčka, když měl rád jako malinký, tak všechno byla autíčka. Ale nic výrazného, co by mi ulpělo v paměti.

T: A byl spíše klidný nebo živý?

O: Klidný.

T: Potom asi přišla tedy na řadu školka. Chodil do školky? Jak bral tuto změnu režimu, že se musel odloučit od Vás?

O: V první řadě, on školku neměl rád, ho nebavila školka. Chodil do ní, ale snažili jsme se to dělat tak, že tam minimálně spával, protože to bylo pro něho utrpení. To že ho nutili do jídla, to byla další věc, kterou nesnášel.

T: Máte nějaké informace o tom, jak si ve školce hrál?

O: To hraní si myslím bylo takové tradiční, spolužáky měl dobré, učitelky měl úžasné.

T: Když tedy nechtěl do té školky chodit, jak se to projevovalo? Plakal?

O: Jojo. Bránil se tomu, vždycky to bylo vidět na něm. Já už jsme ráno trpěla s ním, jak měl ten skleslý obličejíček, tak jsem vymýšlela kdejaké kraviny, abychom do té školky šli. Opravdu tam nechtěl chodit.

T: Když tam teda došel a byl tam to dopoledne, nelíbilo se mu tam ani potom?

O: Ale jo, asi v rámci možností líbilo, vydržel tam, neměl od tama žádné špatné zážitky, neodcházel se špatnou náladou ze školky.

T: Měl tam kamarády?

O: Jo.

T: Začal dříve číst, psát, poznávat písmenka?

O: Jojo, ve srovnání s ostatními začal dřív číst i vlastně poznávat písmenka už ve školce. Čísla tedy taky velice brzo.

T: Jemná a hrubá motorika je v pořádku?

O. V tomto mám trochu zmatek, protože když se podívám na jeho písmo, tak si myslím, že jsme něco velmi hrubě zanedbali, ale na druhou stranu, jak dokáže úžasně kreslit, tak nevím jako. Bylo nám řečeno, že má problém s uvolněním zápěstí. Ale jinak jeho motorický vývoj všechno bez problému, tak jak mělo být.

T: Jak se třeba choval mezi kamarády ve školce, jestli jste se něco dozvěděla. Nebo pokud se stýkal a hrával si s někým, když byl v předškolním věku, tak jak probíhala jejich hra?

O: Jednu dobu mu ve školce dělala učitelku naše rodinná známá, takže tam mám informace od ní. On se držel a drží spíše v ústraní, protože měl rád ten svůj klid. Nesnášel hluk, doteď nesnáší. A to byl možná důvod, proč tam nerad chodil. Nemá rád hluk, když je moc lidí pohromadě a většinou u těch dětí je to o to horší, protože ten svůj hlasový projev nekorigují. Takže pokud možno, tak se držel spíše v ústraní nebo s těma, které znal, se kterými si má s čím hrát a s kterými si má v klidu co předat.

T: Měl odklad školní docházky?

O: Měl. Z důvodu sociálních kompetencí. To že byl plačtivý a docela se stranil toho většího kolektivu, to jsme brali jako důvod pro odklad, protože přece jenom, vrhnout ho do té školy…

T: Kdo vůbec přišel na to, že by mohl mít nějaké nadání?

O: Paní ředitelka ve školce, asi proto, že oni mají nějaké to srovnání. Zavolala si mě, že je vidět, že tam má něco navíc, takže máme zkusit tady tu třídu.

T: Kdy to bylo?

O: V posledním ročníku školky.

T: Byl nadšený z toho, že půjde do školy?

O: Jo do školy se strašně těšil.

T: A v současnosti? Změnilo se něco nebo se stále těší?

O: Naprosto bez problému, vstává, připravuje se, těší se tam, baví ho to. Samozřejmě, když se může ulít, tak neváhá toho využít. Ale nemusím ho vůbec nutit a přemlouvat, aby šel do školy.

T: Vy jste říkala, že byl a je hodně citlivý na hluk. Jak to zvládal potom ve škole?

O: Tam jsme měli právěže velký problém v tělocviku, protože tam byli zase spojení s těma dalšíma čtvrťákama a to na něho byla obrovská koncentrace vjemů a měl z toho i psychické problémy, že vždycky když měl ve škole tělocvik, tak trpěl něčím, popsala bych to asi jako úzkost. Dělalo se mu špatně od žaludku, a dokonce po cestě do školy zvracel. Ale tehdy jsem byla úplně fascinovaná, jak se s tím popral, nějak si to v té hlavě dokázal vyřešit, samozřejmě jsme mu pomáhali, jak to šlo.

T: Zlepšilo se to teda?

O: Ano, zvládnul to. Jako úzkosti má pořád, ale to je podle mě standard, když člověka čeká něco nového. Když třeba jeli teď na týdenní výlet, tak samozřejmě mu ráno bylo špatně. Ale on už to bere jako tu součást a řekne, že je mu zase zle a ví proč to je a ví, že vůbec ho to nemá odradit.

T: Nemá tedy rád nové situace?

O: Spíš to tělo na to tak reaguje, protože on sám už ví, jak se s tím má poprat. Když jsme se rozváděli, což si myslím, že je kritická doba, tak jsme se snažili, aby to on pocítil co nejmíň. Máme společnou péči, kdykoli může jít za kým chce. Když chce být s tátou, je s tátou, když chce být se mnou, je se mnou. Je opravdu hodně citlivý, ale tohle ustál perfektně. Byly tam jen chvilkově nějaký výkyv pozornosti ve škole, kdy byl nesoustředěný a unavený. Je citlivý, ale následkem toho umí s těmi emocemi dost pracovat a uvědomovat si to.

T: Kdy se to tak změnilo s tím tělocvikem? Kdy tady ty problémy byly?

O: Ono to bylo vlastně loni, protože byli spojení a teď už mají tělocvik sami. On to zvládal i během toho kritického roku, řešili jsme to i s psycholožkou, která mu poradila nějaké finty, jak si to v té hlavě odůvodnit. On mi potom řekl, že to vyřešil tak, že když běhali, tak si řekl: „Když se mi bude chtít zvracet, tak se prostě vyzvracím a budu běhat dál.“

T: Dalo by se říct, že je upřímný?

O: Ne. Má problém vyjevit, co se v něm děje. Má s tím problém, i když ví, že nám může stoprocentně důvěřovat. Ve škole má také kolem sebe plno lidí, co mu vždy pomůžou, ale on se bojí svěřit. Doma taky kolikrát vidím, že mu něco je, tuším, co mu je, ale chci to slyšet od něj, ale nedostanu to z něho. Musím nějakými oklikami se k tomu dostat.

T: Já jsem myslela takovou tu upřímnost, když si něco myslí, jestli to řekne? I když to třeba v té situaci není vhodné.

O: Jo, to určitě. Například má rozkázané mě sledovat. Já ráda nosím tady ty kalhoty (pozn.: něco jako legíny) a kdysi jsme viděli takovou paní a já mu říkám: „Až budu vypadat v těch legínách, jak tady ta paní, tak mi to prosím tě řekni.“ A on vždycky jde za mnou a sleduje mě, a tak ještě prej dobrý. My žijeme teďka společně s mým druhým manželem a ani vůči němu nemá problém se vyjevit, otevřít a když se mu něco nelíbí, tak mu to řekne. Když se mu něco nelíbí, tak to řekne.

T: Při pozorování jsem viděla, že má rád hady.

O: Ano, to bylo zvířátkové období. Dva hady má v pokojíku, živé.

T: Poznala jsem, že má rád hodně i přírodovědu.

O: Hodně, hodně má rád přírodu. To je zas z tatínkovy strany, spolu chodí do lesa, na procházky. A to jsem za to strašně ráda, protože já na to moc nejsem. A s tatínkem vůbec má úžasný vztah, on se o něho fantasticky stará.

T: Po vás má to kreslení?

O: Ano, my jsme spíš takoví usedlejší, kreativní a tatínek je takový ten aktivní, ale také je kreativní, on třeba hezky vyřezává ze dřeva, takže Kája neměl na výběr, musel být kreativní.

T: No a jak je to s tím jeho čtením a psaním? Co jste se dozvěděli v PPP?

O: Má to popsané jako, že má problém s koordinací oko-ruka. Ví, co má napsat, umí si to odůvodnit, ale nenapíše to. Nedokáže opravdu napsat, to, co by napsat měl, píše škaredě a dělá takové úplně hloupé chyby, jako je třeba nepsaní velkých písmen u jmen. Ve zprávě z vyšetření je napsané: „Oslabení přetrvává v oblasti řeči, grafomotoriky, pravopisu a čtenářského projevu."

T: Vyšetření proběhlo před nástupem do 1. třídy, co Vám řekli? Jakými testy prošel?

O: Na IQ testech neměl úplně nejlepší výsledek, tak se divím, že vůbec prošel do toho pásma nadání. A než měl nastoupit do té třídy, tak jsme byli v poradně a tam si právě paní psycholožka nebyla vůbec jistá, jestli je to pro něj vůbec vhodné. On byl takový, říkala, hodně hraniční. Bála se, aby by mu to naopak neublížilo, taková intenzita vzdělávání.

T: Ale nepotvrdilo se to, předpokládám.

O: Ne, vůbec. Já si myslím, že to, že je ta třída menší, je to nejlepší, co se mu mohlo stát, protože on osobnostní není vůbec žádný dravec.

T: Ještě mě tak napadá. Jak se sám hodnotí?

O: Podceňuje se strašně. Ale já mu to nemůžu mít za zlé, protože to slyší všude kolem sebe. Nejen já, když občas řeknu, že jsem neschopná, i když vím, že to není pravda, ale potřebuju se v tu chvíli shodit, ale je to všude kolem, jak o sobě lidé mluví. Takže si myslím, že to přebral jako standard, že je přirozené se podceňovat. Je pravda, že i já, když se mám v práci hodnotit, tak si raději napíšu horší hodnocení, aby to náhodou nevypadalo, že si o sobě moc myslím.

T: Jak přijímá autoritu?

O: Bez problému. Když je to někdo cizí, lékař…, tak tam nemá problém s respektováním autority. Ale myslím si, že to musí být odůvodněná autorita, ne že by na něho někdo spustil dělej to, dělej to, ale že to musí mít nějaký smysl a význam.

T: Ve škole mají každý rok prý dělat ročníkovou práci. Pracuje na ní i doma?

O: Ano. Zanedlouho už budou prezentovat, takže se na to vrhl. Pracuje zcela samostatně, nechce po mě nic. A já bych mu také nepomohla, já tomu vůbec nerozumím, nějakým

živočichům pravěkých vod. Ale velice mile mě překvapil, jak měl loni prezentaci, tak to měl moc pěkně připraveno, to měli všechny děti. Ale on měl i otázky na ty děti a bylo to pojato i vtipnou formou, že sklidil obrovskou pozornost i ze strany těch ostatních dětí, a to jsem byla fascinovaná.

T: Dělal si k té prezentaci i poznámky nebo to přednášel z hlavy?

O: On měl ty hlavní informace na plakátu a pak už to dělal z hlavy. Vždy má téma, které ho baví.

T: Co je pro něj problematické?

Co mi řekl, tak je pro něj problém v tělocviku vůbec zkoordinovat své tělo. Třeba, když dělají nějaké ty gymnastické cviky, tak se musí soustředit na moc věcí zaráz, a to mu nedělá dobře.

T: Co ho nebaví?

O: Sport. Když třeba s výtvarkou mají nějakou akci spojenou s nějakým sportovním vyžitím, tak on tam nejde, protože ho to nebaví. To čtení ho také nebaví a musím ho nutit, ale nutím.

T: Co ho baví?

O: Teď ho baví vaření a rád mi pomáhá v domácnosti. Vždycky se mě zeptá, jestli nepotřebuju s něčím pomoct. Uklízet pokojíček ho nebaví, kuchyň by uklízel, ale pokojíček ne. Ve škole teď vytvořil vlaštovkový klub, vytvořili leteckou společnost. Zlepšil se v tom skládání vlaštovek a někdy vytváří takové, kdy se až divím kam to všude doletí a sousedi také. Ale vyrábí neskutečné vlaštovky, udělal teďka vlaštovku s kokpitem, z papírku si nastříhal kokpit, malinkatá sedadla. Opravdu do hloubky to pojme. A hrozně touží po tom, abychom někam letěli, tak vyhledáváme levné letenky.

T: Z mé strany je to nejspíš vše. Jestli se chcete vy na něco zeptat nebo Vás ještě něco napadá, co jsem nezmínila, co vy berete jako zajímavé a třeba neobvyklé? Budu velice ráda, protože vy jste ten nejhlavnější člověk, který o svém dítěti ví skoro vše.

T: Pokud ne, tak Vám mnohokrát děkuji za cenné informace.

T: Pokud byste něco potřebovala, kontakt na mě máte, proto se neváhejte na mě obrátit.

Anotace

Jméno a příjmení:	Blanka Drešrová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Eva Urbanovská, Ph.D.
Rok obhajoby:	2019

Název práce:	Specifika žáků mimořádně nadaných ovlivňující výuku na 1. stupni ZŠ ve specializovaných třídách
Název v angličtině:	The specifics of exceptionally gifted children influencing teaching in the special classes of primary school.
Anotace práce:	Práce se věnuje specifickým projevům nadaného žáka ovlivňující výuku. V teoretické části jsou vysvětleny pojmy jako je nadání, talent a některé modely nadání. Práce popisuje nadaného žáka, jeho specifické charakteristiky, mýty ve společnosti a jeho vývoj v primárním vzdělávání. Součástí je kapitola, která přibližuje vzdělávání, identifikaci a diagnostiku nadaných žáků, legislativu, přístupy ke vzdělávání a další rozvoj žáků. Praktická část je zaměřena na kvalitativní výzkum, výstupem jsou tři případové studie žáků navštěvující specializované třídy pro mimořádně nadané. Cílem práce je zhodnotit, zda specifické projevy u vybraných mimořádně nadaných žáků ovlivňují vyučovací proces ve specializovaných třídách pro mimořádně nadané.
Klíčová slova:	nadání, talent, nadaný žák, mimořádně nadaný žák, primární vzdělávání, charakteristiky nadaných žáků, výuka, problémy nadaných žáků
Anotace v angličtině:	The thesis deals with the specifics of exceptionally gifted children influencing teaching. The terms such as gift, talent and some natural ability models are explained in the theoretical part of this thesis. It describes gifted pupil, his specific characteristic, prejudices of gifted people in our society and his development in primary education. In the

	theoretical part is also a chapter which explains education, identification and diagnostics of gifted pupils, legislation, access to education and other development of pupils. In the practical part we present the qualitative research based on three case studies of gifted pupils in the special classes. The aim of the thesis is to evaluate if specifics of selected exceptionally gifted pupils influence teaching in the special classes.
Klíčová slova v angličtině:	gift, talent, gifted pupil, exceptionally gifted pupil, primary education, characteristics of gifted pupils, education, problems of gifted pupils
Přílohy:	5
Rozsah práce:	102
Jazyk práce:	čeština